

EDUCAZIONE APERTA

Le sirene sono la forma inafferrabile e proibita della voce che attira. Non sono altro che canto. Semplice scia argentea sul mare, cavo dell'onda, grotta dischiusa tra le rocce, candore di spiaggia, che cosa sono, nel loro stesso essere, se non il puro richiamo, il vuoto felice dell'ascolto, dell'attenzione, dell'invito alla pausa? La loro musica è il contrario di un inno: nessuna presenza scintilla nelle loro parole immortali; solo la presenza di un canto futuro percorre la loro melodia. È per questo che le sirene seducono, non solo per ciò che fanno udire, ma per ciò che brilla nella lontananza delle loro parole. (Michel Foucault)



**I MUSEI COME SPAZI
DEL SAPERE SENSIBILE ED ECO-LOGICO**

EDUCAZIONE APERTA

Rivista di pedagogia critica

15 / 2024

fasidi(luna

Educazione Aperta

Rivista di pedagogia critica

Periodicità semestrale.

Numero 15, 2024.

Registrazione al Tribunale di Bari n. 8 del 28 marzo 2017.

ISSN 2532-3091 (cartaceo) | 2785-079X (digitale).

Sito internet: <http://www.educazioneaperta.it>

Direttore responsabile: Antonio Vigilante.

Direttori scientifici: Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria.

Editore: Fasi di Luna, via Celentano, 54, 70121 Bari. Tel: 0805247110.

La rivista è espressione della COMUNITÀ DI RICERCA EDUCAZIONE APERTA (CREA):

COMITATO EDITORIALE

Lorenza Boninu, Liceo Carducci di Piombino; Enrico Bottero, dirigente scolastico; Cristina Breuza, cooperativa sociale Il Margine; Giovanni Castagno, Movimento di Cooperazione Educativa; Fabio Castenedoli, Istituto Gian Matteo Giberti di Verona; Irene Culcasi, European Association of Service-Learning in Higher Education; Maria D'Ambrosio, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli; Enrica Ena, Istituto Comprensivo "Pietro Allori" di Iglesias; Gabriella Falcicchio, Università degli Studi di Bari; Movimento Nonviolento; Paolo Fasce, IISS Einaudi Casaregis Galilei di Genova; Giuseppe Ferraro, Università degli Studi di Napoli Federico II; † Fulvio Cesare Manara, Università degli Studi di Bergamo; Jose Mangione, Indire; Roberto Maragliano, Università degli Studi Roma Tre; Angelo Miramonti, Istituto Departmental de Bellas Artes (Colombia); Mariateresa Muraca, Istituto Universitario don Giorgio Pratesi, Istituto Progetto Uomo, Università di Verona; Renato Palma, Democrazia affettiva; Claudia Peirone, Liceo Artistico Passoni di Torino; Giuseppe Rizzuto, Movimento di Cooperazione Educativa; Vanessa Roghi, Università di Roma la Sapienza; Marta Beatrice Rota, Istituto comprensivo Villa d'Almè di Bergamo; Vincenzo Schirripa, Università Lumsa di Roma; Claudia Secci, Università di Cagliari; William Soares dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brazil); Tiziana Tarsia, Università degli Studi di Messina; Daniele Taurino, Movimento Nonviolento; Maura Tripi, Movimento di Cooperazione Educativa; Chiara Vanadia, Rete Freire-Boal; Antonio Vigilante, Liceo Piccolomini di Siena; Paolo Vittoria, Università degli Studi di Napoli Federico II.

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Inny Accioly, Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro (Brazil); Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Universidade do Estado do Pará (Brazil); Jim Clack, University of Bedfordshire (UK); Theopula Polina Chrysochou, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Anna Costantino, University of Greenwich (UK); Reinaldo Matias Fleuri, Universidade Federal de Santa Catarina (Brazil); George Grollios, Aristotle University of Thessaloniki (Greece); Dave Hill Anglia, Ruskin University; Middlesex University (UK); Jones Irwin, Dublin City University (Ireland); Gianna Katsiampoura, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Daniel Mara, Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu (Romania); Peter Mayo, University of Malta (Malta); Kostas Skordoulis, National and Kapodistrian University of Athens (Greece); Juha Suoranta, Tampere University (Finland); E. Wayne Ross, University of British Columbia (Canada); Yasemin Tezgiden, Middle East Technical University (Turkey); Robert Zecker, Saint Xavier University (USA).

In copertina: il Campo dei Giganti (Nardò). Foto di Ulrico Tramacere.

La citazione di Michel Foucault è tratta da *Il pensiero del fuori*, SE, Milano 1998.

I testi di Educazione Aperta sono rilasciati sotto la licenza Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Indice

- 7 La Comunità di Ricerca
Editoriale

PRIMOPIANO / I MUSEI COME SPAZI DEL SAPERE SENSIBILE ED ECO-LOGICO

- 12 A cura di Irene Culcasi, Maria D'Ambrosio,
Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria
Musei, comunità e ricerca pedagogica
- 20 Chiara Agagiù
*Pratica artistica e soggettivazione pedagogica. Dal dramma ecologico
della Xylella alla rigenerazione comunitaria di un uliveto nel Salento*
- 41 Valentina Berardinetti e Giusi Antonia Toto
*Il museo come spazio didattico-educativo.
Dalla memoria del passato alla cura della casa comune*
- 58 Alessia Iotti e Irene Culcasi
*Il museo come processo di partecipazione: laboratori d'arte
per una cultura diffusa e inclusiva*
- 81 Michele Zedda
Potenzialità educative del museo naturalistico
- 96 Alessandra Landini
Una scuola come museo, patrimonio di tutti
- 112 João Gabriel Pinheiro Huffner, Maria Terezinha Resende Martins
*Ecomuseu de Belém e o Turismo Comunitário enquanto
Instrumentos Pedagógicos para a educação e salvaguarda patrimonial*
- 131 Cláudia Vicari Zanatta, Lilian Amaral, Osvaldo (Vado) Vergara Borges
*Ecomuseu Urbano: incursão existencial de um pensamento infinito em
percurso*
- 149 Emanuele Liotta
*Gli ecomusei in Sicilia: approcci partecipativi e possibili
paradigmi di risposta alle povertà educative*
- 166 Chiara Di Carlo
*Aree interne ed eco-musei. Una proposta di valorizzazione
della Valle Siciliana attraverso la creazione di un ecomuseo digitale*

- 182 Antonio Saccoccio
L'Ecomuseo tra sviluppo locale, cultura viva e coscientizzazione. Una sperimentazione del metodo maieutico in Agro Pontino
- 197 Alessia Rosa e Michela Bongiorno
Ecomusei come proposta educativa per i più piccoli tra potenziale e strumenti di comunicazione
- 220 Rosangela Ungaro
I musei diffusi, le aree archeologiche monumentali e gli studenti-visitatori: una nuova comunità educante per la valorizzazione del territorio
- 241 Franca Zuccoli
MuDiB: il Museo diffuso Bicocca. Un museo in divenire che valorizza le interconnessioni
- 256 Maria das Graças da Silva, Maria Terezinha Resende Martins, Alzira Almeida de Araújo
A pesca artesanal como patrimônio cultural e espaço de circulação de saberes da ancestralidade: um "museu" aberto, Vigia-Brasil
- 283 Adriele de Fátima de Lima Barbosa, Rodrigo de Cássio da Silva, Maria das Graças da Silva
Educação museal e interculturalidade crítica na Amazônia brasileira: kits e jogos educativos experiência pedagógica do Museu Paraense Emílio Goeldi

ESPERIENZE E STUDI

- 307 Enrico Orsenigo
Relazione e letteratura: una esplorazione
- 324 Margherita Angelini
La Shoah insegnata: la Giornata della Memoria in Italia
- 346 Claudia Secci
Dal genere alla nonviolenza: spunti pedagogici negli sviluppi del pensiero di Judith Butler

VOCI, ECHI & DIALOGHI

- 365 Gaia Colombo
Il cerchio. A cosa serve la scuola

- 384 Chicca Cosentino, Irene Mottareale, Raffaella Quattrocchi
e Caterina Strafalaci
Un percorso immersivo per una nuova ecologia. Un anno di Radici
- 395 Cristina Breuza
bell hooks: insegnare il pensiero critico, aprirsi al possibile
- 406 Paolo Vittoria
*Accordo Italia-Albania: la gestione dei migranti offende
il diritto internazionale. Dialogo con Giuseppe Cataldi*
- 412 Cristiana Pezzetta
Memorie d'infanzia per una mitologia del minuscolo
- 423 Alessia Napolitano
Letteratura "per" chi? Un dibattito necessario
- 433 Bruno Tognolini
*Corri, Pinocchio! La letteratura per l'infanzia forse è meglio
che resti imprevedibile*

Editoriale

LA COMUNITÀ DI RICERCA

Come si vedrà meglio nell'introduzione che segue, nel *Primopiano* di questo numero proponiamo una riflessione sul tema delle nuove forme museali. Il museo è, oggi, una realtà più dinamica e interattiva che nel passato; in particolare, attraverso il concetto di *ecomuseo* si intende indicare uno spazio, fisico e anche virtuale, che non si "poggia" su un territorio come un corpo estraneo ad esso, ma che interagisce con la realtà naturale e culturale in cui è collocato.

Nella realtà museale permane certamente una primaria funzione "trasmettitrice": di un bagaglio, naturale, architettonico, della cultura materiale, di un luogo e di una civiltà, ma essa si accresce e diviene fertile solamente quando si protende verso l'obiettivo di far interagire tale bagaglio con le domande profonde, gli interessi, le inquietudini dell'umanità del presente.

Il discorso sulla realtà museale appare, allora, richiamare metaforicamente il modo in cui guardiamo gli eventi della stretta attualità e l'atteggiamento e l'azione che assumiamo nei confronti di essi. I conflitti perduranti cui assistiamo e di cui si manifestano attualmente escalation mai così crude; un atteggiamento di chiusura e rifiuto nei confronti dei migranti, sono alcuni aspetti dell'oggi che indicano, forse, quanto gli eventi si consegnino a noi (o ci vengano consegnati?) con i loro corollari di visioni preconette e attraverso le impostazioni culturali che li hanno accompagnati costantemente nel recente passato, puntualmente rinnovate da una prospettiva politica e informativa che tende a reiterarle all'infinito. Immobili e immutabili come le punte delle lance dentro la teca e l'animale impagliato dei musei della preistoria e naturalistici tradizionali.

Nell'intento di costruire una prospettiva culturale autonoma, che consenta uno sguardo inedito sulla realtà, sia nella sezione *Esperienze e studi*, sia nella sezione *Voci, Echi & Dialoghi*, in una sorta di armonia inconsapevole, che però spesso misteriosamente affiora in una rivista che, per sua natura, contiene interventi variegati, i contributi tendono a indicare una stessa necessità: quella di continuare a interrogare non solo autrici della scienza o della filosofia, ma anche figure letterarie, figure e narrazioni cinematografiche (con qualche incursione nella musica), nella consapevolezza che esse sono, pur dopo la loro scomparsa o conclusione, identità in divenire che si collegano con le nostre, in divenire anch'esse. Non soltanto perché l'arte e la letteratura, nelle loro forme, hanno un loro modo "diretto" di educarci, ma ancor più perché ci consentono di riflettere sulla nostra identità e di far luce sul suo complesso e incessante lavoro.

Appare bene, quindi, che il culto della memoria si confronti con l'elaborazione del suo significato più attuale e che la differenza individuale e culturale di ciascun soggetto non impedisca la tensione a recepire in ognuno i tratti di una comune appartenenza.

Si evince, pertanto, la necessità di un'azione pedagogica, culturale, politica – e intorno a questo si muovono le riflessioni contenute in tutte le parti del fascicolo – che interroghi gli eventi attraverso una prospettiva culturale *critica*, come la pedagogia che ispira il nostro lavoro nel suo complesso, che ambisca non solo a conoscere e ad assumere ciò che osserviamo e ci viene proposto, ma anche a produrne (o, ancor meglio, a co-produrne) una visione autonoma. È, anche, questo intento, legato alla resistenza verso quel potere che tende ad anestetizzare e a disconoscere lo slancio umanitario o a indirizzarlo solo verso categorie ben distinte e determinate di persone. Questo potere anestetizzante ci impedisce di soffrire *per e con* le bambine – in Ucraina dal 2022, nei villaggi intorno a Sderot il 7 ottobre e ovunque, come ancora oggi a Gaza – che, quando non muoiono sotto le bombe, vivono in perenne spostamento, senza casa, senza scuola, senza ospedali; o con i giovani impegnati in un conflitto estenuante e

senza prospettive d'uscita sul fronte dell'Europa orientale; con donne e uomini che si spostano in condizioni di estrema precarietà e pericolo, verso approdi incerti, in cui da molti sono vissuti, essi stessi, come un pericolo, un peso, un elemento d'invasione.

Per tornare alla metafora iniziale, proponiamo, quindi, un *nuovo museo*, che contami scienza, arte e storia, l'osservazione con l'azione, generazioni adulte con generazioni giovani, il culto del passato con la tensione etica verso il presente.

PRIMOPIANO

I musei come spazi
del sapere sensibile
ed eco-logico

A cura di Irene Culcasi, Maria D'Ambrosio,
Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria

Musei, comunità e ricerca pedagogica

IRENE CULCASI, MARIA D'AMBROSIO, MARIATERESA MURACA E
PAOLO VITTORIA

Il *Primopiano* del numero 15 di “Educazione Aperta” mette al centro il costruito ‘museo’, con una particolare attenzione ad una visione ‘ecologica’ che lo colloca in senso transdisciplinare nel processo di costruzione di un immaginario in grado di riconfigurare paesaggi, saperi e sensibilità. Da tempo istituzione che interpreta la sua funzione educativa facendo emergere il nesso tra arte, cultura, scienze, ambiente, educazione, formazione e salute, il museo, negli ultimi anni, è diventato terreno fecondo di attivazione sociale ed ecologista, affermandosi come strumento per lo sviluppo locale a partire dal recupero, la ridefinizione e la rigenerazione dei luoghi. L'estensione degli spazi alla crossmedialità e il potenziamento dei linguaggi in senso laboratoriale, in collaborazione con istituzioni culturali, editoria e comunicazione, inoltre, hanno reso possibile nuove forme di interazione, al crocevia tra il fare esperienza e il fare conoscenza. In questa ottica, il museo è direttamente legato alla comunità e permette di riconfigurare il ruolo della popolazione, non più consumatrice o fruitrice, ma effettiva co-organizzatrice, in un percorso che unisce la dimensione materiale a quella immateriale dei beni culturali. La ricerca pedagogica, pertanto, incontra lo spazio-museo come parte di un sistema di politiche territoriali che lavorano sulla cittadinanza, sull'immaginario sociale, sull'identità e sono in grado di attivare partecipazione e collaborazione.

Gli scritti pubblicati forniscono dunque anche uno sguardo più in profondità di diverse esperienze museali che hanno in comune la ricerca di pratiche e metodologie che rispondono alle sollecitazioni

innovative dell'ICOM (International Council of Museum) e lasciano emergere l'importanza di una riflessione pedagogica rispetto alla auspicata funzione sociale ed educativa dei musei e della loro connessione con le altre istituzioni territoriali. In particolare si tratta di testi ed elaborazioni di pensiero politico-educativo che provengono da esperienze comunitarie e movimenti che dal basso si organizzano per costruire reti di solidarietà e di trasformazione sociale. Il museo non è certo una collezione ma piuttosto luogo di pensiero e di progettazione politico-educativa di cui la rivista "Educazione Aperta" con questo numero si fa testimone.

Nell'ambito di una filosofia dell'educazione Chiara Agagiù porta un caso di studio nato dal dramma ecologico della Xylella in Salento e dalla necessità di utilizzare il mezzo artistico come strumento pedagogico e di sensibilizzazione e rigenerazione comunitaria di un uliveto. Richiamando l'ambito etico-estetico di matrice lacaniana e affiancando a esso la prospettiva ecologica di derivazione heideggeriana della lotta tra Terra e Mondo, il contributo offre un interessante sguardo sul dialogo tra arte ed ecologia, partendo dal basso e da esperienze informali che ri-configurano il significante 'Museo' inteso come prodotto di un discorso culturale, nella dialettica tra soggetto e istituzione, e a fronte delle emergenze contemporanee.

Valentina Berardinetti e Giusi Antonia Toto concentrano la loro riflessione sul ruolo del museo come spazio didattico-educativo che può assumere grande rilevanza nella costruzione delle identità culturali dei futuri cittadini di oggi, attraverso la sperimentazione di nuove strategie didattiche attente alla cura della casa comune e al dialogo con le potenzialità digitali che amplificano in senso didattico le potenzialità comunicative del patrimonio culturale e artistico. Infatti, il soggetto museo – in un paesaggio contemporaneo in cui la scuola non è più certamente l'unico avamposto del sapere – può rappresentare un ecosistema della conoscenza, luogo immersivo e di apprendimento attivo che favorisce lo sviluppo di conoscenze e competenze.

Analizzando le discrepanze tra le attese e le concrete declinazioni

odierne dell'istituzione museo Alessia Iotti e Irene Culcasi si concentrano sul ruolo della mediazione e *outreach*, quel processo fuori dallo spazio museale di coinvolgimento di comunità esterne che passa attraverso la riduzione della distanza tra museo e comunità nel contesto sociale. Le autrici descrivono un duplice intervento in un contesto periferico di Brescia in cui la mediazione artistica – attraverso il laboratorio d'arte, inteso come racconto collettivo al cui centro vi sono i nodi di connessione del tessuto esistente tra partecipanti e luogo – ha permesso l'ascolto delle peculiarità di gruppi comunitari specifici, ricostruendo insieme a loro la dimensione della partecipazione di un Museo fuori dalle sue mura, dove interazione, educazione e promozione del patrimonio hanno preso le forme di espressione della comunità coinvolta. L'intervento descritto offre uno sguardo sulle potenzialità dell'arte come forza propulsiva per la giustizia sociale e la mediazione partecipata, un mezzo per coltivare il fiorire delle identità personali, contribuendo al contempo a rafforzare i legami e la resilienza di ecosistemi complessi dove spesso le strade delle opportunità culturali si interrompono.

Michele Zedda, parlando delle potenzialità del museo naturalistico, ci fa notare quanto sia importante che la comunità ne comprenda l'importanza non solo culturale, ma anche sociale, politica ed economica di quanto vi è custodito; infatti, i musei scientifici – spesso considerati inclini alla semplificazione infantile – non sono luoghi preposti solo a istruire ma capaci di recuperare il concetto stesso di cultura, di ripensarla in senso interdisciplinare, di promuovere una nuova coscienza identitaria. Inoltre, nel museo naturalistico si creano le condizioni ideali per riflettere criticamente sul problema ecologico, tematica di grande rilievo socio politico, poiché coinvolge, più o meno direttamente, l'intera comunità. Sullo sfondo vi è sempre l'educazione ambientale che trova una via ben perseguibile in forza della suggestione museale.

Alessandra Landini presenta un progetto educativo di un Istituto Comprensivo di Reggio Emilia sul paesaggio storico-culturale e so-

ziale della città, quale esempio di scuola in ricerca che traccia nuove vie per una cittadinanza diffusa, lontano dalla solitudine sociale e dall'isolamento che spesso caratterizza il mondo dell'educazione. Il progetto, realizzato in rete con il territorio, si nutre delle suggestioni di entità come gli "ecomusei", percorsi di crescita culturale delle comunità locali e fa dell'interconnessione l'assetto didattico per la valorizzazione e la cura del patrimonio intrinseco ed estrinseco della città. Se la scuola si fa "porosa" rispetto ai suoi paesaggi naturali e culturali può divenire contesto di identificazione che innerva cultura, simboli e valori di una comunità, mentre promuove un'educazione autentica.

João Gabriel Pinheiro Huffner e Maria Terezinha Resende Martins presentano l'esperienza dell'Ecomuseo situato in alcune isole e distretti del municipio di Belém, capitale del Pará, uno degli Stati brasiliani che fanno parte della regione amazzonica. Gli autori analizzano in particolare le dimensioni educative dell'ecoturismo comunitario, che, in contrasto alle logiche dominanti del turismo predatore, favoriscono il protagonismo e l'emancipazione delle popolazioni di aree di difficile accesso, caratterizzate da significativi problemi socio-ambientali.

L'articolo *Ecomuseu Urbano: incursão existencial de um pensamento infinito em percurso* si incentra su un'altra città brasiliana, Porto Alegre, localizzata questa volta nel Sud, soffermandosi sulla piantumazione di specie arborea nelle ventisei piazze del centro storico e altre iniziative educative a essa connesse. È stato a partire dagli incontri quotidiani necessari per la manutenzione del primo albero, una *Caneleira ferrugem*, infatti, che ha preso forma l'idea di un museo decentrato caratterizzato da un patrimonio vivo.

A seguire, Emanuele Liotta argomenta la specificità dell'ecomuseo nel mettere al centro del processo educativo l'esperienza diretta, la partecipazione attiva e la co-creazione di conoscenza da parte delle persone che vivono e lavorano in un certo territorio, illustrando la costruzione di una rete di ecomusei in Sicilia. Tale rete mira a favo-

rire lo scambio di buone pratiche e la collaborazione, configurandosi come una risposta significativa nel contrasto alle povertà educative.

Lo scritto di Chiara Di Carlo propone di rileggere le aree interne abruzzesi come ‘ambienti culturali’ di cui i monasteri sono stati originario attivatore e attuale presidio territoriale che tiene insieme arte, agricoltura e pastorizia. La fragilità e la marginalità di quelle aree geografiche sono le premesse di una ricerca-intervento che prova a fare proprio il paradigma Unesco relativo al valore dei patrimoni immateriali delle comunità. In questa direzione l’autrice ci conduce e fa conoscere le potenzialità dell’ecomuseo, ovvero del museo diffuso, realizzato in forma partecipata e integrata nel comprensorio della Valle Siciliana nella provincia di Teramo, in Abruzzo, come esperienza di rigenerazione attivata intercettando la creatività e la diversità culturale insieme alla comunità locale come risorse strategiche.

Con Antonio Saccoccio l’esperienza dell’ecomuseo dell’Agro pontino diventa occasione per ritrovare il pensiero di Ivan Illich e leggerne i legami con quello di Paulo Freire e Danilo Dolci, a proposito di coscientizzazione e di partecipazione delle comunità al governo e alle trasformazioni del contesto locale. Lo scritto si focalizza sulla dimensione viva del patrimonio culturale e quindi sulle pratiche formali ed informali di “educazione liberatrice” utilizzate per rendere le persone parte attiva delle politiche e del governo dei luoghi in cui vivono. Un testo che sposta l’attenzione dalle attività educative di un museo a quelle di esplorazione, incontro e comunicazione di un ecomuseo dove si mobilitano saperi e conoscenze relative ad ambiente e cultura e si chiamano in gioco, in senso maieutico, gli stessi abitanti come risorsa.

Con il contributo di Alessia Rosa e Michela Bongiorno il concetto di ecomuseo viene ricondotto alla sua origine di “museo esplosivo” e ad una museologia sviluppatasi intorno alle questioni postcoloniali e il valore dei patrimoni culturali tra tradizione e innovazione. In questo senso viene utilizzato il caso della Regione Piemonte per dimostrare che gli ecomusei possono rispondere ad una funzione educativa

come ‘scuola di territorio’ in grado di tenere insieme cultura materiale e immateriale e integrare modelli come la ‘placed based education’ nella formazione dei cittadini, già dalla fase pre-scolare. Importante la dimensione esplorativa e multisensoriale di questi modelli che costituiscono una significativa offerta educativa territoriale di cui le autrici analizzano la cura nella progettazione attraverso quanto presente nei siti web istituzionali.

Rosangela Ungaro propone di situare le esperienze e il valore educativo dei musei e dei musei diffusi tra gli elementi di costruzione di ‘comunità educanti’. Proprio la prospettiva delle ‘comunità educanti’ introduce alla dimensione partecipativa della possibile relazione con il patrimonio culturale, che è forma concreta di appartenenza al museo e indica il valore sociale dell’esperienza vissuta, che per questo non può limitarsi ad essere misurata in termini di sola soddisfazione nella fruizione/visita. Lo scritto è pertanto occasione per approfondire la prospettiva che guarda ai musei come ambienti di apprendimento per far emergere le responsabilità educative delle istituzioni culturali nei confronti dei cittadini. Scuola e realtà museali vengono lette, inoltre, come quel sistema territoriale in grado di rispondere con strumenti formali e informali insieme al bisogno di apprendimento e formazione continua.

Con Franca Zuccoli si guarda alla specifica esperienza del Museo Diffuso Bicocca, nato tra i dipartimenti e le loro realtà di ricerca contribuendo alla riflessione sul ruolo e le attività dei musei e in particolare focalizzando sulla loro funzione di conservazione della memoria in rapporto alla costruzione del sapere e allo sguardo critico prodotto dalla conoscenza. Il campus universitario della Bicocca e l’idea del suo progettista diventano occasione per leggere il territorio nella sua specifica relazione tra sistema abitativo, produttivo, formativo e culturale. Si tratta per l’autrice di riconoscere il valore di un distretto culturale e dare maggiore visibilità e valore alla ricerca scientifica.

A partire da un approccio etnografico, l’articolo *A pesca artesanal como patrimônio cultural e espaço de circulação de saberes da ancestra-*

lidade: um “museu” aberto, Vigia-Brasil esplora la pesca artigianale a Vigia, nello Stato del Pará, in Brasile, sostenendo che rappresenti il presupposto per la costituzione di uno spazio-museo aperto di base comunitaria. Questo percorso implica il riconoscimento della pesca artigianale come pratica culturale orientata da saperi secolari strettamente legati ai territori di elevato valore ecologico in cui si realizza.

Anche l'articolo successivo si riferisce a una realtà museale situata nello Stato del Pará e in particolare all'archivio didattico del Museo Emílio Goeldi della capitale, Belém. Adriele de Fátima de Lima Barbosa, Rodrigo de Cássio da Silva e Maria das Graças da Silva prendono in considerazione i giochi e i kit didattici finalizzati alla formazione scientifica di bambini e adolescenti e incentrati su temi specifici relativi all'Amazzonia nel pluralismo delle sue dimensioni culturali e sociali così come naturalistiche, mostrandone la rilevanza in una prospettiva di educazione interculturale critica.

La sezione *Esperienze e Studi*, come di consueto a tema libero, si apre con il saggio di Enrico Orsenigo, che mette in parallelo la realtà educativa con la “finzionalità”, esaminando due figure letterarie: *L'idiota* di Fëdor M. Dostoevskij e *Tonio Kröger* di Thomas Mann. L'autore argomenta che l'incontro con i personaggi costituisce un acceleratore esperienziale e allarga lo spazio immaginale, mettendo a disposizione delle persone un numero consistente di versioni del mondo per comprendere se stessi, gli altri e la realtà.

La Shoah insegnata: la Giornata della Memoria in Italia prende avvio da una ricerca condotta dal 2021 al 2022 e basata sulla somministrazione di un questionario a insegnanti italiani, allo scopo di problematizzare l'impatto dell'introduzione del “Giorno della memoria” sulla realtà degli studenti. Nella parte conclusiva del saggio, Margherita Angelini formula alcune proposte pedagogiche orientate a porre la storia della Shoah al centro della programmazione della scuola secondaria di primo grado.

L'articolo di Claudia Secci mette a fuoco la prospettiva della non-

violenza nella riflessione della nota filosofa femminista Judith Butler, esplorando il concetto di *grievability*, ovvero di dignità del lutto, come elemento fondativo della comprensione di ciascun soggetto come facente parte del genere umano e quindi presupposto della messa in atto di relazioni nonviolente a partire dai sistemi formativi.

La sezione *Voci, echi & dialoghi* ospita gli articoli di Gaia Colombo; Chicca Cosentino, Irene Mottareale, Raffaella Quattrocchi e Caterina Strafalaci; Cristina Breuza; Paolo Vittoria; e altri tre contributi del ciclo *Letteratura per l'infanzia è letteratura* di Cristiana Pezzetta, Alessia Napolitano e Bruno Tognolini.

Pratica artistica e soggettivazione pedagogica. Dal trauma ecologico della Xylella alla rigenerazione comunitaria di un uliveto nel Salento

Artistic practice and pedagogical subjectivation. From the ecological trauma of Xylella to the community-based regeneration of an olive grove in Salento

CHIARA AGAGIÙ

In the context of a Philosophy of Education that sees subjectivation as the core of its research, this contribution aims to enlighten the educational value that lies in the artistic practice, considering it a device of *subjectivation*. From an analytical point of view, the pedagogical perspective plays its role by the ethical and aesthetical possibilities given to the subject in “retrospectively” reinterpreting its own “endowment”. From the hermeneutic perspective, assuming all the implicit valence of the notion of “projection” (Entwurf), *poiesis* becomes a way of illuminating truth, which lies in the sense of the transience of existence, without denying or anaesthetising it. Recalling the ethical-aesthetic sphere of Lacanian matrix, and placing at its side the ecological perspective from the Heideggerian work about the struggle between the Earth and the World as a practice of concealment/disclosure that Art synthesises, the contribution offers a further glance at the dialogue between art and ecology by proposing a project born from the Xylella emergency and the need to use land art as a pedagogical and awareness-raising tool. Another piece in the mosaic of new practices of “care” through the medium of art, starting from a community-art experience that reconfigures the signifier “Museum” understood as the product of a cultural discourse, in the dialectic between subject and institution.

Keywords: subjectivation; philosophy of education; psychoanalysis; Jacques Lacan; land art.

C. Agagiù, *Pratica artistica e soggettivazione pedagogica. Dal trauma ecologico della Xylella alla rigenerazione comunitaria di un uliveto nel Salento*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10644196

Premessa

Per contribuire a una riflessione sulla complessità del significante “Museo” tanto come prodotto di un discorso culturale, quanto come luogo-vissuto che esplicita una funzione educativa e uno strumento di coesione sociale, l’intento del presente contributo è quello di proporre, da un lato, una riflessione etico-estetica di matrice psicopedagogica, che vede nello studio delle dinamiche di soggettivazione individuale e collettiva il *Grund* epistemico di riferimento. Su questo versante, si farà riferimento ai presupposti teorici ed epistemologici che fondano una psicopedagogia di orientamento lacaniano (Pesare, 2018; Agagiù e Pesare, 2022a) estraendo una metodologia che si avvale di strumenti clinici e teoretici nello studio della soggettività contemporanea e nell’analisi della tenuta dei rapporti tra soggetto e istituzioni culturali (Pesare, 2023)¹. L’attenzione alle varie forme di progettualità, costruito che fonda le basi di ogni ricerca pedagogica, si propone dunque di assumere uno sguardo attento alle dinamiche anche inconsce che permeano le relazioni sociali a livello transindividuale, con particolare riferimento a quei contesti di strutturazione informale delle risposte socioculturali e comunitarie in grado di generare coesione sociale (De Luca, 2023). Le rigenerazioni prodotte “dal basso”, infatti, sono spesso capaci di ristrutturare retrospettivamente paesaggi e immaginari: il sentiero condiviso è quello di proporre una visione ecologica e transdisciplinare aperta e sperimentale, che è la sfida *in fieri* propria della riflessione pedagogica contemporanea: son-

¹ Si fa riferimento, per l’ambito pedagogico, a Pesare, 2023; tra i contributi sul tema, cfr. Cambi, 2006; Fabbri, 2019.

dare la tenuta dei rapporti tra soggetto e mondo, e tra il soggetto e le istituzioni culturali ed educative. La pratica artistica come momento della soggettivazione, dunque come possibilità che il soggetto assume in un progetto di formazione, anche al di fuori dei contesti formali di apprendimento o dell'istituzionalità museale canonicamente intesa, diviene lente progressiva per lo studio dei fenomeni di aggregazione e luogo della dialettica tra soggetto e istituzione, alle prese con le emergenze ambientali e culturali che permeano la società contemporanea. Si propone, dunque, un percorso che rileva nella teoresi psicoanalitica spunti fondanti per la teoria della soggettivazione, che possa estrarre da una base teoretica solida e germinativa gli strumenti per una riflessione pedagogica attenta ai fenomeni della contemporaneità, di cui l'ambito artistico si fa vettore privilegiato di sensibilizzazione e studio.

Soggettivazione e pratica artistica: presupposti teorici

Per avviare un rapido e denso sguardo ai presupposti teoretici che questo contributo propone di offrire, si farà riferimento al saggio heideggeriano sull'origine dell'opera d'arte (Heidegger, 1936). Il filosofo tedesco, suggerendo una nuova prospettiva per l'estetica coeva legata strettamente agli esiti ermeneutico-ontologici di *Sein und Zeit* (*Idem*, 1927), dunque considerando l'arte come luogo di discussione ontologica e non come analisi di un oggetto culturale, propone di guardare all'esperienza estetica non come pratica solo-intimistica, liberandola dunque dall'implicito riverbero romantico che essa porta con sé: si guarda, dunque, all'incontro con l'arte come progressivo avvicinamento alla verità del soggetto in rapporto con l'ente che si dis-vela e, in questo senso, l'estetica procede di pari passo con l'etica (assunto che Jacques Lacan svilupperà nel Seminario VII, come si

vedrà), che coincide con il processo di soggettivazione inteso come le modalità attraverso cui un soggetto incessantemente si struttura e ristrutturata. Pedagogicamente, si intende estrarre ai fini del contributo l'esperienza estetica intesa come processo di appressamento alla verità², intendendo quest'ultima non come dato-provato empiricamente, ma (heideggerianamente) come movimento di ricerca del soggetto verso l'*aletheia*, il prodigio attraverso il quale l'uomo è chiamato a prendere parte della disvelatezza delle cose. Si tratta di un cammino formativo necessariamente inquieto (Madrussan, 2017) poiché significa per il soggetto prendere parte del disvelamento della verità: parafrasando Lacan, si tratta di un percorso che non coincide con la "fantasticheria borghese" di un'etica intesa come raggiungimento del Sommo Bene (Lacan, 1986), colorata da sfumature di ordine morale; piuttosto, si tratta di considerare l'esperienza estetica più che come "godimento", come parte di un *factum est*: da questo punto di vista, la creatività in senso romantico del termine passa in secondo piano per prediligere un incontro con l'atto poetico, di progressivo avvicinamento all'apertura della Terra rispetto al Mondo. Quando Heidegger scrive che "l'artista è l'origine dell'opera" (Venieri, 1995, p. 25) avvisa che sarebbe "illusorio" generare una reale comprensione di cosa sia l'opera e in che modo essa sia partecipe dell'Origine attraverso un percorso di valutazione critico-comparativa (*ibidem*, p. 26); piuttosto, la riflessione deve assolutamente confrontarsi con lo statuto di verità implicito nell'esperienza estetica, che è fondamentalmente fatta di linguaggio. Considerando dunque l'arte come linguaggio, e vedendo il linguaggio come casa dell'essere, Heidegger pone le basi per la riflessione che Jacques Lacan svilupperà proprio intorno a questo tema: in un primo momento, che coincide con la fase strutturalista del suo percorso, l'inconscio è strutturato come un linguaggio; successivamente, il linguaggio sarà sì luogo del Simbo-

² Tra i numerosi contributi di ambito pedagogico sul tema, si citano Dallari, 2005; D'Ambrosio, 2006; Granese, 2010; Agagiù, 2023.

lico, ma in esso Lacan rintraccerà una rilevante quota di Reale (cui darà progressivamente maggiore peso), ovvero quel Registro della soggettività che fuoriesce da ogni simbolizzazione, caratterizzandosi come luogo di ineffabilità perché concerne l'ingovernabilità del godimento e della morte³. È proprio in questa ulteriore sistematizzazione che si ritroverà la nozione di *Das Ding*, fondamentale per un'estetica intesa come forma di organizzazione attorno a un vuoto (Recalcati, 2018) e come momento della soggettivazione psicopedagogica (Zupančič, 2000).

Facendo un breve passo indietro per poi approfondire questo approccio estetico nei paragrafi a seguire, è proprio la considerazione del patrimonio materiale e immateriale della soggettività come “effetto di linguaggio” che conduce a vedere ogni istituzione, frutto della dialettica tra soggetto e infrastruttura culturale entro cui è immer-

³ Per ragioni di spazio ci si limita ad accennare all'articolazione della soggettività nella clinica lacaniana, che è il risultato di una elaborazione progressiva lungo il corso dell'opera dello psicoanalista e filosofo francese. Nella teoria lacaniana il soggetto è visto come una convergenza di tre Registri, ovvero tre differenti istanze psichiche che opererebbero simultaneamente, a livello intrapsichico e transindividuale, e mai considerabili agenti in maniera separata, tanto che Lacan utilizza la figura del Nodo Borromeo per raffigurare questa inscindibilità costituente. Tali Registri sono l'Immaginario, il Simbolico e il Reale. L'Immaginario riguarda la natura intrinsecamente proiettiva e relazionale del soggetto (della sua alterità) e nasce con l'incontro della propria immagine speculare tra i 6 e i 18 mesi di vita attraverso il *medium* della superficie riflettente (specchio o superfici dotate di proprietà specchiante). Il registro del Simbolico riguarda l'incontro con il linguaggio, specificità che segna il soggetto (definito da Lacan come *parlessere*). Per linguaggio si intende l'incontro con i significanti culturali tanto come operanti a livello individuale, quanto come inserimento del soggetto in un ordine simbolico, ovvero in un discorso sociale. Lacan consegna la definizione di Grande Altro come l'insieme dei riti, dei miti, delle strutture operanti in un determinato contesto socio-simbolico entro cui il soggetto è inserito, non potendone prescindere. Il Simbolico è animatore della dialettica singolare/plurale in cui il soggetto è immerso per avere garantita la propria intelligibilità culturale (Pesare, 2020). Il registro del Reale è invece quello che pertiene la relazione che il soggetto instaura con il proprio corpo pulsionale, quanto con il “vuoto causativo” operante nella propria struttura. Il Reale rappresenta tutto ciò che non è simbolizzabile eppure *esiste*, tutto ciò che riguarda il soggetto eppure sfugge all'ontologia, intrufolandosi però in essa cortocircuitando con le strutture simboliche che sovra-determinano il soggetto.

so, nei termini di un “discorso”, termine tecnico che rimanda alla matrice foucaultiano-lacanianiana del concetto (dunque intendendo il “discorso” come l’insieme di miti, riti, linguaggi che costituiscono l’identità e che fa del soggetto il prodotto di un discorso su un corpo). I presupposti teorici e metodologici, cui si fa breve accenno per ragioni di spazio, si situano precisamente nel considerare la soggettivazione come il processo attraverso il quale un soggetto si costituisce come tale assumendo, però, il soggetto dell’inconscio come oggetto privilegiato d’analisi (Agagiù e Pesare, 2022a). Nella considerazione dell’inconscio come luogo della verità del soggetto, eredità teoretica di matrice psicoanalitica che la stessa pedagogia in Italia ha assunto criticamente, proprio analizzando i cortocircuiti che permeano la relazione educativa a partire dalla dimensione latente delle strutture fondamentali della formazione (Massa, 1997), si dismette definitivamente una visione dell’inconscio come area pentacolare della soggettività. Piuttosto, ai fini della discussione, si assumono le caratteristiche dell’inconscio (transindividuale; etico e non ontico; retroattivo nella costruzione del senso) secondo l’articolazione lacanianiana dei tre Registri, che non rappresentano una rigida tassonomia, ma uno strumento euristico che restituisce una quota trasformativa all’analisi del soggetto: nel momento etico-estetico della costruzione del proprio “romanzo di formazione”, infatti, al soggetto è data la possibilità di trasformare la propria domanda di avvicinamento alla verità e accedere, finalmente, a una visione più congeniale di sé stesso.

Sebbene il soggetto, a livello simbolico, sia permeato di una dialettica tra soggettivazione come assunzione peculiare del codice culturale e assoggettamento come ineluttabilità dell’assunzione di una determinata infrastruttura linguistico-culturale da cui non può prescindere, Lacan avverte, nello studio della costante interazione dei tre Registri della soggettività, che anche all’interno del linguaggio, dunque nel Simbolico, si anniderebbe una quota di Reale, dunque l’ingovernabilità del godimento e della morte, ovvero quel concetto di vuoto-causativo che muove ogni azione del soggetto a livello in-

conscio, nozione che l'autore recupera proprio da Heidegger. Sebbene Lacan non abbia sistematizzato un'estetica, è possibile avvicinare gli esiti lacaniani e heideggeriani nella considerazione che proprio dal Reale dell'irrappresentabile sorga l'origine dell'opera d'arte e della pratica estetica. In particolare, nel Seminario VII (Lacan, 1986) il *maître à penser* francese avvicina l'etica all'estetica proprio nella considerazione che un'opera sia tale soltanto se ha il potere di organizzare questo vuoto costitutivo del soggetto, che riesce soltanto parzialmente a colmare attraverso un'azione organizzativa e simbolica del linguaggio. È questo il punto in cui il prodigio dell'opera d'arte si compone: "l'aspirazione alla forma sorge sempre da un confronto serrato con l'informe" (Recalcati, 2018, p. 12) e l'ingovernabile della vita, sebbene non circosccrivibile, può essere rappresentato; è il punto in cui l'insormontabilità del Reale rispetto all'ordine simbolico si manifesta, luogo di quel conflitto tra Terra e Mondo, tra occultamento e disvelamento, che produce l'opera d'arte. Pedagogicamente, significa approcciarsi all'arte come momento della soggettivazione, e assumere l'arte come forma di organizzazione, "progetto illuminante", che accoglie il trauma in un orizzonte di senso.

Arte come forma di organizzazione attorno a un vuoto. Dal lutto alla rinascita

Jacques Lacan, come anticipato, non sistematizza un'estetica, ma è possibile rinvenire nel corso della sua opera numerosi luoghi dedicati al tema dell'opera d'arte. Come proposto da Recalcati (2012; 2018) l'opera è sì una forma di linguaggio, ma ciò a cui essa si affaccia non pertiene esclusivamente l'ordine simbolico. Se si assume che l'arte sia in grado di toccare la circolarità tra la vita e la morte, che dia una qualche forma all'irrappresentabile, allora si ha contezza di come, pedagogicamente, l'educazione estetica coincida con il mo-

mento della soggettivazione. Dell'arte come elaborazione del trauma e del lutto, Recalcati offre una prospettiva sul Cretto di Gibellina in cui "Burri mostra la lezione più propria dell'arte: la sua dignità è tale solo se non evita l'incontro con il reale del trauma" (Recalcati, 2018, p. 10). Quello che pedagogicamente insegnerebbe è, dunque, che la "morte non ha l'ultima parola sulla vita" (*ibidem*). Al di là del *divertissement*, dell'estetizzazione o della provocazione, l'arte si configura, dunque, come necessità di confronto con il Reale, dove l'artista può indicare la via della sublimazione: l'intento non è quello di ripetere il trauma, ma di elevare il suo urto alla dignità redentrice della poesia (nel senso heideggeriano della *poiesis*).

Tra le scoperte della teoresi psicoanalitica, si è detto, vi è la centralità del soggetto dell'inconscio come oggetto di scienza, che mostra l'Io come un prodotto derivato e, anche, del sapere dell'inconscio come "un sapere che non sa". È qui che si propone, dunque, una nozione di "patrimonio inconscio", collegata all'autenticità del soggetto, che criticamente rileva la transindividualità dello stesso; qui si stabilisce la fuoriuscita da un orizzonte ontologico prestabilito (dell'inconscio non si può dire che esso 'sia' perché il Reale mette in crisi le strutture simboliche della soggettività) ed è, infine, qui che si situa la considerazione del patrimonio inconscio in una prospettiva etica, che sovverte per l'appunto le categorie di spazio e tempo, trovando nell'*après-coup*, ovvero nella retroattività del senso, il movimento chiave di una dialettica singolare/plurale che è alla base della produzione di soggettività e di ristrutturazione del senso del trauma o della perdita (Pesare, 2020; 2023).

Più che funzionare come un'archeologia in senso stretto, per Lacan l'inconscio rappresenta una verità che può essere ritrovata perché già scritta "altrove": nei monumenti (ovvero nel corpo), nei documenti d'archivio (la memoria), nell'evoluzione semantica (il proprio 'stock' di vocabolario), nel proprio "romanzo familiare", di cui riprende la

nozione freudiana⁴, nelle tracce la cui reinterpretazione attiva e creativa ristabilisce il senso del suo discorso (Lacan, 1966). Il “devi diventare quello che sei” implica che la soggettivazione consenta al soggetto di reinterpretare retrospettivamente (per *après-coup*)⁵ il proprio patrimonio inconscio, dunque di passare dal romanzo familiare al proprio romanzo di formazione, non più inteso come *Bildungsroman* di memoria romantica, ma come *Umbildungsroman*, “romanzo di trasformazione” (sulla nozione di *Umbildung* Sola, 2003; 2008). In questo senso, la prospettiva etico-estetica di “ristrutturazione del proprio patrimonio” si costruisce attraverso il vettore del desiderio, che si muove lungo il cammino di autenticità di un’esistenza, e che fa del patrimonio non più un’*Ate* (dal greco “sventura”), ma reinterpreta criticamente e creativamente il Grande Altro come garante di intelligibilità culturale del soggetto e il complesso patrimonio delle identificazioni stratificate a livello individuale e collettivo (Agagiù, 2023). Nella prospettiva psicopedagogica, questo processo interpella da vicino le strutture culturali di un individuo: nel suo percorso di soggettivazione, egli le declina retrospettivamente, anche rispondendo al trauma. Ed è qui che parimenti giace la cifra politica dell’insistente domanda sulla soggettivazione e sul patrimonio immateriale della soggettività che, oggi, implica civicamente a una definitiva dismissione di un io innatisticamente definito, e accoglie la cifra intrinsecamente derivativa e trasformativa dell’identità (Agagiù e Pesare, 2022b).

⁴ Per “romanzo familiare” si intende il complesso di fantasie conscie e inconscie che il soggetto attiva in età edipica, e ciò in virtù di quel meccanismo di identificazione o misconoscimento verso l’immagine derivata dalla propria storia familiare.

⁵ “Tutte le risoggettivazioni dell’evento che gli sembrano necessarie per spiegarne gli effetti a ciascuna delle svolte in cui il soggetto si ristruttura, secondo il suo termine, *Nachträglich*, successivamente, *après-coup*” (Lacan, 1966, p. 250). Lacan riprende la nozione freudiana di *Nachträglichkeit*, facendola reagire tanto con l’evoluzione della sua clinica, quanto con la sua personale ricezione dell’insegnamento della linguistica strutturale. Come anticipato, è tratta dallo scritto *Funzione e Campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi* (1953), dove è sintetizzato il lavoro di parola dell’analista, e la teoria lacaniana dell’inconscio strutturato come un linguaggio (*ibidem*).

Un'esperienza di rielaborazione del trauma ambientale attraverso il mezzo artistico

L'epidemia di *Xylella fastidiosa* nel Salento ha causato la moria, secondo le stime attuali, di circa 21 milioni di alberi d'ulivo (Rapporto Coldiretti, 2023⁶), causando un danno incalcolabile per l'identità, l'infrastruttura economica e gli equilibri sociopolitici del territorio.

Nel 2020, dall'intuizione di Ulderico Tramacere, artista leccese, prende vita "Il Campo dei Giganti": un uliveto ultracentenario situato a Boncore (Nardò, LE), esteso un ettaro e mezzo, composto da circa centocinquanta ulivi monumentali colpiti da *Xylella*. È un ex terreno agricolo che, dal 2021, è curato dall'Associazione omonima e rigenerato attraverso un'operazione di *Land Art* per mezzo della pittura con la calce bianca, materiale ecosostenibile e utilizzato sin dalle



Il Campo dei Giganti, 2022.

⁶ News *La Forza del Territorio del 15 marzo 2023*, nel sito "Coldiretti", url: https://www.coldiretti.it/comunicato_stampa/news-la-forza-del-territorio-del-15-marzo-2023. Consultato per l'ultima volta il 7/10/23.

antiche pratiche culturali⁷. È situato nel cuore dell'Arneo (Salento jonico-occidentale), zona a vocazione agricola, destinataria negli anni Cinquanta di un vasto progetto di Riforma agraria, con intrinseca scarsità di risorse idriche, fortemente impattata dall'epidemia. Sebbene si collochi a pochi chilometri dal capoluogo salentino (Lecce, 30 chilometri), dal Comune di appartenenza (Nardò, 20 chilometri) e dallo Jonio salentino (turistico-balneare), è un contesto che presenta criticità tipiche di aree marginali: scarsità di luoghi d'aggregazione giovanili e culturali, assenza di una rete di trasporti, marginalità nelle politiche territoriali. In questo territorio una comunità di artisti e ricercatori, insieme alla comunità, collabora alla realizzazione dell'opera, favorendo l'attivazione di nuove pratiche e processi di coesione sociale. La missione è implementare la trasformazione dell'area periferica in polo culturale, sostenere l'ecosistema collaborativo nato sulla rigenerazione condivisa della stessa e ampliarne la fruizione, confermandosi quale luogo d'incontro e sperimentazione ecosostenibile. Il Campo dei Giganti ha avviato nel 2021 i laboratori con la comunità, le Residenze d'Artista in dialogo con il luogo, ed è stato tappa

⁷ Intendiamo per land art l'intervento artistico in natura che, in questo caso, rappresenta un output specifico e unico; si parla anche di "opera naturale partecipata". Per la scrittura di questo paragrafo ci si è avvalsi, anche, delle proposte progettuali presentate dall'Associazione. Dalla rassegna stampa fornita, si segnalano *L'artista che trasforma in sculture gli ulivi uccisi dalla Xylella*, in "la Repubblica", 25 settembre 2022, e il servizio RAI del 25 ottobre 2022 (TG1 ore 20:00); C. Cipriani, *Gli ulivi diventano opera di land art*, in "Exibart", url: <https://www.exibart.com/arte-contemporanea/il-campo-dei-giganti-in-puglia-gli-ulivi-diventano-opera-di-land-art/> (ultima consultazione: 7/10/2023). Il promotore del progetto, Ulderico Tramacere, è un artista che prima della Land Art si è avvalso della fotografia come linguaggio d'arte contemporanea. Tramacere approda all'arte ambientale a seguito di un percorso che parte da *Nylon* (Università Bocconi, Milano, gennaio 2020- aprile 2021) e *L'Oro* (marzo 2023, MIA Fair, Milano), progetti incentrati sul disastro fitosanitario prodotto dalla Xylella e sulla trasfigurazione poetica del rapporto ancestrale tra uomo e natura, che si incontrano nel trauma della malattia. Ha chiamato attorno a sé un collettivo informale di artisti e ricercatori per implementare le azioni del progetto pilota, il quale ha recentemente ricevuto l'attenzione del Fondo per l'Ambiente Italiano, il sostegno del Comune di Nardò (Lecce) e del Polo biblio-museale della Provincia di Lecce.

delle Giornate FAI 2023 che hanno visto il coinvolgimento delle scuole secondarie superiori nei “Laboratori permanenti di Cura del Bianco”⁸. L’Associazione opera per sollecitare e facilitare esperienze di rigenerazione territoriale, nell’ottica di un contesto rifocillato di stimoli creativi per rinnovare la coscienza civica, da dirigersi verso l’ecosostenibilità degli stili di vita, e il riconoscimento di un rinnovato desiderio partecipativo per le comunità in cui le arti fanno da vettore privilegiato.

Come anticipato, l’epidemia di *Xylella* nel Salento ha condotto alla desertificazione e al conseguente abbandono dei terreni agricoli: la vocazione alla monocultura ha prodotto un devastante impatto sul paesaggio e sull’economia, che dell’ulivicoltura faceva un importante tassello dell’economia locale. Dall’altro, l’ulivo è un forte simbolo identitario e culturale a livello mediterraneo: gli esemplari ultracentenari, che costituivano un patrimonio materiale e immateriale attraverso la mappatura e la tutela degli esemplari monumentali, attualmente versano in stato di senescenza o hanno già intrapreso la via dell’espianto e della trasformazione.

Attraverso la *Land Art* si intende recuperare questo patrimonio storico-culturale in un processo di rigenerazione extraurbana, dove gli ulivi monumentali sono stati potati, curati, e dipinti con la calce, composto totalmente ecosostenibile e largamente utilizzato in agricoltura, pratica di cui gli anziani della comunità sono depositari privilegiati, e che l’opera reinterpreta in maniera innovativa. Il risultato è di straordinario impatto visivo: un complesso monumentale cui è stata restituita dignità, e ciò attraverso l’aiuto e il supporto della comunità che è la prima interessata dalla devastazione

⁸ Cfr. B. Giovana, *Qui la Xylella l’ha piantata*, in “Il Venerdì di Repubblica,” 8/9/2023 per una rassegna sulle Residenze Artistiche 2023 (Cristiano Pallara, Daniele Papuli) ed eventi di restituzione con il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi dei centri socioeducativi del luogo, oltre agli interventi di compagnie teatrali (TerramMare Teatro), poeti e autori (Mario Capanna, Dario Muci, Giuseppe Semeraro), musicisti (Daniela Diurisi, Roberto Gagliardi), artisti locali (Cosimino Rolli).

prodotta dal batterio, costituita appunto per larga parte da agricoltori. Si intende, peraltro, contrastare il fenomeno dell'abbandono e dell'incuria delle campagne, che ha assunto carattere di emergenza a causa del forte rischio incendi proprio a partire dalla *Xylella*, dimostrando che attraverso la creatività e la cura dei luoghi un'altra vita sia concretamente possibile.

L'innovatività che l'Associazione intende sperimentare con questo progetto sta nell'aver individuato come strategia di rigenerazione urbana il binomio arte-ambiente attraverso un progetto di arte ambientale pratiche multidisciplinari *Art in Nature*. Si tratta di una scelta originale e coraggiosa, che mira a valorizzare il territorio e a stimolare la partecipazione dei cittadini nella prospettiva di un'arte di comunità. In Puglia e nel Salento questa strategia è stata poco sperimentata o percorsa, ma in realtà può avere risvolti e ricadute positive sia dal punto di vista sociale che economico. Infatti può contribuire a migliorare la qualità ambientale, a promuovere la cultura locale e a creare nuove opportunità di sviluppo. Alla luce di ciò si evince che la strategia progettuale coniuga memoria e futuro: da un lato, valorizza un paesaggio secolare ormai distrutto, ma preservato dall'espianto e non lasciato all'incuria; nello stesso tempo, il ripensamento del futuro passa attraverso la sensibilizzazione al tema ambientale, mentre il mezzo artistico è volto a raggiungere un dialogo trasversale all'interno della comunità e a stimolare creativamente risposte a partire dal trauma subito. Questo processo di progettazione condivisa e dal basso concorre alla crescita del senso di appartenenza, rafforzando il concetto di comunità e favorendo il principio che essa possa evolversi secondo le proprie qualità intrinseche.

L'obiettivo generale del progetto è quello di favorire il coinvolgimento delle comunità locali nel processo di rigenerazione nel territorio di Boncore, quindi di sperimentare e diffondere metodologie innovative e inclusive capaci di sviluppare il senso di identità e di appartenenza ai luoghi, che progressivamente si sta perdendo pro-

prio a causa dell'impatto della *Xylella*, insieme a un diffuso sentimento di marginalità nelle politiche territoriali.

Gli obiettivi specifici del progetto sono la creazione di un laboratorio permanente, ovvero un presidio attivo che abbia al centro la comunità, e l'esplorazione della relazione tra essere umano e natura attraverso pratiche multidisciplinari di *Art in Nature*. Ciò nella visione che questo legame, drammaticamente reciso dal dilagare dell'epidemia, possa essere rinsaldato grazie a un intervento culturale, dove gli artisti collaboratori svolgono il ruolo di mediatori. In questa prospettiva, gli artisti invitati a interagire con l'opera e con la comunità attraverso i laboratori di co-progettazione, si propongono di stimolare risposte creative a partire dal concetto di scarto che diventa opera d'arte, abbinando il *know-how* tradizionale all'innovazione artistica.

Accanto ai beneficiari locali, provenienti per larga parte da un bacino di agricoltori del luogo, il progetto ha attuato e intende implementare il coinvolgimento delle scuole in quanto si svolge in un territorio critico vessato dalla dispersione scolastica. Con i "Laboratori sul bianco" l'Associazione persegue l'obiettivo del rinsaldamento del legame uomo-ambiente, favorendo giornate all'aria aperta attraverso il gesto simbolico della Cura dei Giganti. È in questo senso che il progetto persegue una strategia transgenerazionale, che avviene con i laboratori e si affianca alla partecipazione attiva degli adulti nell'ottica di una pedagogia trasversale, *art-based* (Biffi & Zuccoli, 2019) e *lifelong*. La similitudine utilizzata è quella di riportare linfa artistica, necessaria alla rigenerazione di un territorio in stato di sofferenza, laddove la "sindrome dell'essiccamento precoce" causata dal batterio ha mortificato il paesaggio e depauperato il legame uomo-natura. Gli obiettivi così prefissati mirano a un cambiamento a livello trasversale, che è quello di rinnovare il legame con i luoghi di appartenenza e contribuire a un rigenerato desiderio partecipativo, che sia in grado di elaborare il lutto vissuto.

Come e perché portare a valore il trauma

Questa esperienza colpisce per più ragioni: perché rintraccia il senso di impotenza e frustrazione della comunità e, nello stesso tempo, riesce a coinvolgerla attivamente in un'operazione di tutela del territorio a fronte dell'incuria generalizzata e dell'inadeguatezza delle misure istituzionali attivate negli anni trascorsi.

Si tratta di un'opera che necessita, proprio per l'utilizzo di un composto ecosostenibile e biodegradabile, di una continua manutenzione: per questo, coinvolge la comunità in una costante frequentazione, creando un luogo di aggregazione culturale spontanea, portando vita in un terreno altrimenti destinato all'abbandono.

È, inoltre, messo a valore in senso comunitario proprio il divenire stesso del tempo: è il tempo a scalfire l'opera, e il deperimento della calce acconsente alla trasformazione, lenta e inesorabile, dei materiali. Gli effetti della corruzione del tempo sono accolti nella prospettiva estetico-ambientale di un'arte contemporanea che necessariamente operi in sinergia con la natura; la stessa natura che ha portato il trauma del batterio e che si tramuta in una bellezza che accoglie la ferita.

Come anticipato a proposito del Reale, dunque a proposito dell'ingovernabilità tradotta in fattori come il tempo e le malattie, che scuotono e disarticolano l'essere, allora sorgono quesiti che possono essere da spunto per approfondire la relazione pedagogica che sottende la discussione: come educare all'ingovernabile? Come mettere a valore il trauma? Come si relaziona il quasi-ossimoro dell'ingovernabilità rispetto all'istituzione?

Gli ulivi contorti, vessati dalla malattia, oppressi dalla scarsità idrica, si stagliano nella luce violenta del Sud e sembra che chiedano una pausa da ogni identità posticcia, da ogni rassicurante verità e da ogni schermo pubblicitario. Rendono partecipi di quel dolore, a contatto con il Reale del trauma, ricordandoci che siamo costantemente espo-

sti agli urti della vita. La deperibilità della calce insegna che la superficie materica ancora vive: nonostante la sindrome dell'essiccamento, gli ulivi ancora vivono e trasformano il bianco laddove nelle cortecce ancora sgorgano gli ultimi istanti di vita. L'obiettivo, per l'artista che ha dato origine all'opera, non è raggiungere un bianco artificiale, ma porre quante più persone possibile a stretto contatto con la natura e con l'ingovernabilità dell'evento e del trauma. Non per esserne sovrappaffati, ma per rinnovare l'io più autentico che, attraverso la pratica artistica, può partecipare poeticamente di un sodalizio con la natura.

L'energia della superficie è immanente, ed è in questo senso che l'opera appartiene interamente alla *physis*, mentre l'atto di *poiesis* è uno slancio poetico atto a fare esperienza di quel velo tra disvelamento e occultamento che è l'esperienza poetica.

In questo senso si può sì affermare che “l'opera non è dell'autore, ma è l'autore che è dell'opera” (Recalcati, 2018, p. 23). Paradossalmente, parafrasando ancora Heidegger, si potrebbe infatti dire che è l'opera a servirsi dell'artista per la sua autoaffermazione. I laboratori insegnano, infatti, che non è la mano dell'artista a governare totalmente il gesto: è la materia stessa che risponde e reagisce; ove il tronco è vivo, ove esso è morto, in quell'intreccio di legno d'ulivo millenario o sulla superficie liscia, disidratata, il bianco assume sfumature differenti. È cangiante in base all'umidità, all'esposizione al sole, alla stagionalità. La calce è viva ed è vivo anche l'albero, e questa è una lezione che insegna che l'atto di creazione non è narcisisticamente demiurgico, *ex nihilo*, bensì partecipa dell'energia della natura.

Questa operazione sugli ulivi ultracentenari, più che configurarsi come monumento al ricordo, assume psicoanaliticamente che la memoria non è una materia passiva, ma una attività in continuo fermento, un evento (*Ereignis*; Žižek, 2014) sempre vivo, che non cessa di incalzare il nostro tempo. Da questo punto di vista, insegna a relazionarsi con il Reale del trauma, e farne qualcosa.

I laboratori sul bianco, pensati in ottica transgenerazionale, rappresentano il lavoro su una superficie viva, prossima, partecipe del

dolore, che non lo nega, ma che accoglie la ferita in una pratica di pittura esplorativa. A proposito del Cretto di Burri e, in sintonia con quanto emerge dagli esiti del Seminario VII, “è necessario che la forma sorga dall’informe, che scaturisca dallo scuotimento e dall’ira della terra” (Recalcati, 2018, p. 29). Dunque, non è una semplice evocazione monumentale del trauma, ma si tratta di valutare come la pratica artistica possa sospendere l’orrore, e trasfigurarlo. Come sottolineato in un’intervista all’artista⁹, l’intento è quello di recuperare un ancestrale atto di *pietas*: stendere un velo sul corpo martoriato, intrecciando il lavoro dell’arte con quello del lutto, convertendo simbolicamente l’orrore del trauma in un ‘progetto’ attraverso la potenza lirica dell’arte. Nessuno può più ignorare un sudario bianco che si estende per ettari di terra e, mentre la ferita si riapre, si riporta la vita in un posto destinato alla desolazione.

Si tratta di un’esperienza che si situa oltre la commemorazione retorica e l’archiviazione del patrimonio; se si auspica, da un lato, che la ripiantumazione avvenga in maniera ponderata, a tutela della biodiversità senza cedere alle tentazioni del *greenwashing* pervasivo, la testimonianza porta con sé un dono salvifico, attraverso la trasfigurazione del lutto. Quando si verifica una perdita, infatti, non si perde solo l’oggetto in sé, ma anche tutto il mondo che ruota attorno a quell’oggetto: in questo caso specifico, si tratta dell’intera comunità che gravitava attorno alla produzione di olio. Tale operazione può essere condivisa, infatti, soltanto se si configura come un’opera di vita, e non di morte. Insegna a ripartire dalle ceneri, dal secco, sottraendo all’oblio un paesaggio altrimenti destinato a perire. La materia su cui si lavora è caduca, configurando un monumento vulnerabile che è in grado di accostare, in un’esperienza intima e ravvicinata, le sorti di un albero a quelle di un essere umano.

Pedagogicamente, l’educazione affettiva e relazionale dovrebbe

⁹ Intervista di Valeria Cucchiaroni a Ulderico Tramacere, in “TG1”, 25 ottobre 2022, ore 20:00, url: <https://www.youtube.com/watch?v=Gt8kaTUokMA>.

partire proprio dal tema dell'ingovernabilità, da come si possa mettere a valore la reazione di un soggetto davanti all'imprevedibilità del trauma, della malattia e della morte. Se assumiamo infatti, heideggerianamente, che il *Sein-zu-Tode* (Essere-per-la-morte) renda partecipi della verità dell'essere, tale esperienza non si configura in termini nichilistici, ma assolutamente germinativi rispetto a pretese anestetizzanti del dolore. Il senso che il soggetto attribuisce alle apocalissi culturali (secondo una calzante definizione di de Martino ripresa da Pesare, 2023) avviene retrospettivamente per *après-coup*, risemantizzando l'altrimenti indicibile del trauma. Ecco che la possibilità per il soggetto risiede proprio nella *poiesis*, cui parimenti concorre un allineamento rispetto alla *physis*, che risulta dall'incontro dialettico tra il mondo interno del soggetto e il mondo esterno attraverso una serie di incontri che avvengono per tutto il corso dell'esistenza. Educare all'imponderabilità, all'ingovernabilità significa vaccinare da ogni strategia difensiva, che provoca identità sclerotizzanti, chiuse nei propri confini immaginari, aprendo il soggetto alla relazione con il trauma e all'educazione alla risposta. Di fronte alle elaborazioni collettive di negazione del trauma, si è visto, si situa un ampio ventaglio di elaborazioni psicopatologiche (Pesare, 2023; Pesare 2019). Un'educazione alla risposta, non anestetizzata all'emotività e all'autenticità dell'esistenza, insegna a ri-significare anche l'evento traumatico, che turba l'equilibrio del soggetto, ma che nella risposta creativa può trovare il senso di ogni insegnamento di vita. Sebbene l'atto di una rettificazione soggettiva sfidi il soggetto nel vedere travolte le proprie difese, anche al di là della tollerabilità, proprio in questi punti traumatici può nascere una nuova vita. Da questo punto di vista, l'azione ordinatrice della cultura come rappresentazione educativa può forse ripartire dalla responsabilizzazione e dall'educazione alla risposta, assumendo la caducità come punto di ripartenza, anche a fronte delle sollecitazioni ambientali e culturali, contribuendo a mutare le relazioni che il soggetto instaura con la realtà, e dunque vedendo nello studio della soggettivazione una possibilità di rintracciare le analisi,

le misure e la comprensione della contemporaneità e delle sue emergenze, in un progressivo avvicinamento alla verità del soggetto come *proprium* di ogni Filosofia dell'educazione.

Bibliografia

Agagiù C., *Underground della formazione. Psicopedagogia delle sottoculture giovanili*, Mimesis, Milano 2023.

Agagiù C. e Pesare M., *Subjectivation and Psychopedagogy of the Subject. For a Lacanian- oriented Philosophy of Education*, in "Paideutika", 36, 2022a, pp. 79-94.

Agagiù C., Pesare M., *Antigone e la parentela-limite. La struttura familiare come prodotto psicopedagogico del discorso sociale*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestion", 12 1, 2022b, pp. 61-77.

Biffi E. e Zuccoli F., *Art as a method of research*, in Brown Z., Perkins H. (a cura di), *Using Innovative Methods in Early Years Research*, Routledge, London 2019, pp. 49-62.

Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Utet, Torino 2006.

D'Ambrosio M., *Media corpi saperi: per un'estetica della formazione*, Franco Angeli, Milano 2006.

Cipriani C., *Il Campo dei Giganti: in Puglia, gli ulivi diventano opera di land art*, in "Exibart", 8 maggio 2023, url: <https://www.exibart.com/arte-contemporanea/il-campo-dei-giganti-in-puglia-gli-ulivi-diventano-opera-di-land-art/>.

Dallari M., *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narratività*, Erickson, Trento 2005.

De Luca L., *La cultura non basta. Contro l'industria della cultura, per un'arte di comunità*, Edizioni dell'asino, Roma 2023.

Fabbi M., *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Morcelliana, Brescia 2019.

Giovara B., *L'artista che trasforma gli ulivi uccisi dalla Xylella*, in "La Repubblica", 25 settembre 2022, p. 19.

Giovara B., *Qui la Xylella l'ha piantata*, in "Il Venerdì di Repubblica", 8 settembre 2023, pp. 46-50.

Granese A., *Arte, letteratura, estetica: loro implicazioni filosofiche, post-filosofiche e antifilosofiche nella cultura contemporanea*, Armando, Roma 2010.

Heidegger M., (1927), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1969.

Heidegger M., (1936), *L'origine dell'opera d'arte*, in V. Venieri, (a cura di), *L'origine dell'opera d'arte in Heidegger e il problema della verità*, Paravia, Torino 1995, pp. 25-82.

Lacan J., *Ecrits*, Seuil, Paris 1966.

Lacan J., *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre VII. L'éthique de la psychanalyse (1959-60)*, Seuil, Paris 1986.

Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*, Ibis, Como 2017.

Massa R., *Desiderio, struttura, formazione* in A. Brandalise e S. Failli (a cura di), *Jacques Lacan: la psicoanalisi, l'ermeneutica, il reale*, Unipress, Padova 1997.

Pesare M., *Il soggetto barrato. Per una psicopedagogia di orientamento lacaniano*, Mimesis, Milano 2018.

Pesare M., *La società paranoica: soggettivazione e radici dell'odio*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 9, 2019, pp. 118-133.

Pesare M., *Soggettivazione e Psicopedagogia: il singolare/plurale*, in G. Annacontini e M. Pesare (a cura di), *Costruire Esistenze. Soggettivazione e tecnologie formative del sé*, Mimesis, Milano 2020, pp. 169-184.

Pesare M., *Soggettivazione e apocalissi culturali. Filosofia dell'educazione di orientamento lacaniano al tempo della crisi*, ETS, Pisa 2023.

Recalcati M., *Desiderio, godimento e soggettivazione*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

Recalcati M., *Le lacrime e l'opera*, in Id. *Alberto Burri. Il Grande*

Cretto di Gibellina, Magonza, Arezzo 2018.

Sola G., *Umbildung. La 'trasformazione' nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2003.

Sola G., *Heidegger e la pedagogia*, Il Melangolo, Genova 2008.

Žižek S., *Evento*, UTET, Torino 2014.

Zupančič A., *Ethics of the Real. Kant, Lacan*, Verso, London 2000.

L'autrice

CHIARA AGAGIÙ è dottore di ricerca in Human and Social Sciences presso l'Università del Salento. Ha condotto attività di ricerca presso la Filozofska Fakulteta dell'Università di Ljubljana (SLO), dove già dal 2015 al 2017 ha ottenuto consecutivamente due fellowships MAE. Dal 2014 è responsabile dell'internazionalizzazione del Centro di Ricerca Laboratorio di Studi Lacaniani - Università del Salento. Svolge attività di pubblicazione scientifica attorno alla Filosofia dell'educazione e alla teoria e alla clinica di Jacques Lacan. La ricerca di tipo teoretico sulla soggettivazione nelle discipline psicopedagogiche è condotta nel rapporto tra psicopedagogia, psicoanalisi e filosofia, con particolare attenzione ai processi e ai prodotti socio-culturali contemporanei.

Il museo come spazio didattico-educativo. Dalla memoria del passato alla cura della casa comune

The museum as a teaching-educational space. From the memory of the past to the care of the common home

VALENTINA BERARDINETTI, GIUSI ANTONIA TOTO

In recent decades, we have witnessed a “Copernican revolution” developed on several levels. Faced with the opening up of knowledge to Web accessibility, the school, once the only outpost of knowledge, has found itself having to operate in a much more articulated context in which other agencies and places of learning promote the development of formal and informal knowledge spendable in the world of work. Among these, a special role is played by the museum, a physical and symbolic space dedicated to the narration of origins and the construction of cultural identities, but also a place of training and education – in a social and cultural key – for the growth of the future citizens of tomorrow and the experimentation of new teaching strategies.

Keywords: innovative didactics, museum education, significant learning.

V. Berardinetti, G.A. Toto, *Il museo come spazio didattico-educativo. Dalla memoria del passato alla cura della casa comune*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10644370

Introduzione

La società contemporanea riconosce al museo il ruolo di raccontare – attraverso le opere d’arte in esso ospitate – le nostre aspirazioni di vita, le nostre aspettative locali ed universali, le nostre proiezioni personali e collettive nel futuro, chi siamo, cosa conservare della nostra storia e della nostra identità, come conservarlo, come raccontarlo, come renderlo patrimonio fruibile a tutti, come esprimere valori che ci rappresentano oggi e che possono diventare memoria per il domani.

Gli ambienti museali si configurano come veri e propri “habitat narrativi”, ecosistemi della conoscenza, luoghi immersivi della sperimentazione *learning by doing*, territori della memoria, in cui la frammentazione di storie, che animano i resti archeologici e/o le opere d’arte, favorisce l’approccio esperienziale e il linguaggio interattivo, mediato dall’uso sempre più massiccio di strumenti digitali e realtà virtuali, valorizza le condizioni di dialogo e partecipazione. Le componenti del racconto emergono fino a divenire centrali: lo spazio fisico può essere attraversato e gestito come un palcoscenico, sul quale gli attori hanno la possibilità di muoversi drammaturgicamente, lasciandosi trasportare dalla narrazione che si dispiega e coinvolge lo spazio museale, come se si trattasse di una sceneggiatura e non solo di un allestimento. Una narrazione che emerge anche dalla memoria del luogo stesso, ed è, dunque, parte di quel preciso ambiente, intrecciata con le storie che esso evoca e la tematica affrontata.

Museo, dunque, per tutti, per tutta la vita, per tutte le culture, protagonista negli ultimi tempi di una mutazione e rinascita in base alle aspirazioni della società, al punto da acquisire una nuova identità

e divenire “sensibile”: pronto a recepire le tendenze trasformative di rinnovate modalità di accrescimento e divulgazione della conoscenza, ma anche in grado di proporre esperienze di fruizione multisensoriali, segnate dal contemporaneo coinvolgimento delle dimensioni corporea, emotiva, cognitiva e sociale; museo capace di uscire dalla rigidità dei propri spazi, per stabilire un diretto contatto con l’ambiente naturale o urbano nonché con la popolazione locale e i turisti, di entrare nelle aule e dare il via a percorsi di didattica museale (Poce, 2020).

Un tema innovativo – questo – e in costante evoluzione per tutti coloro che si occupano di gestione museale, di educazione al patrimonio, di economia della cultura e di sviluppo del territorio. È importante, allora, riflettere in chiave interdisciplinare su questa metamorfosi, che ha introdotto nuovi campi di indagine e ricerca, analizzandone le potenzialità e le criticità. Esse interessano, in particolare, la funzione educativa del museo e la sua facoltà di trasmettere la conoscenza in modo diretto e del tutto nuovo. Infatti, se da un lato, il museo viene definito come una struttura permanente che acquisisce, conserva, ordina ed espone beni culturali, dall’altro è ben chiaro come lo faccia per finalità di educazione e di studio. Quindi, i musei non sono solo sede del patrimonio culturale e della memoria, sono anche uno strumento che ha specifiche finalità educativo-formative e di ricerca-studio. Siamo lontani, pertanto, dal definire il museo il fermo immagine di una conoscenza e di una cultura. Esso è piuttosto uno strumento dinamico e attivo orientato ad un pubblico potenziale, che va dai bambini agli anziani, passando per gli immigrati e per la pluralità delle culture di cui gli stessi sono portatori.

Alla luce di ciò, se il museo non è un insieme di teche protettive di memorie e sedimentazioni culturali, che si trasmettono in maniera passiva, ma al contrario, viene attivamente percepito come mezzo attraverso il quale dare forma alla propria identità, può essere visto ed utilizzato anche come strumento per gestire la dialettica – spesso contraddittoria - tra appartenenza e differenza, e fungere da supporto

per la conservazione delle diverse identità e strumento del fare cultura, coesione sociale, attraverso processi di confronto e integrazione culturale con l'obiettivo di valorizzazione, sostegno e sviluppo del capitale umano di un territorio (Limone, 2012).

Inoltre, oggi, attraverso l'impiego di dispositivi tecnologici di prima e seconda generazione, il museo modifica il rapporto visitatore-opera d'arte dilatando i propri spazi e introducendo nuovi paradigmi di interazione culturale e valorizzazione del territorio e l'efficacia educativa di tale interazione dipende dall'assoggettare tali dispositivi a validi criteri di apprendimento.

In sostanza, il comune intento – perseguito da differenti prospettive disciplinari e transdisciplinari – è la promozione e l'individuazione delle modalità con le quali le tecnologie digitali possono oggi facilitare l'interazione visitatore-opera partecipata, consapevole e inclusiva, capace, allo stesso tempo, di generare effetti formativi duraturi in diverse tipologie di utenti, compresi gli studenti con bisogni educativi speciali (BES).

Musei, scuole e territori: insieme per uno sviluppo sostenibile

Sfogliando l'enciclopedia on line Treccani alla voce *Museo* leggiamo: “Raccolta di opere d'arte, di oggetti, di reperti di valore e interesse storico-scientifico. Luoghi che rientrano, insieme alle biblioteche, agli archivi, alle aree e parchi archeologici e ai complessi monumentali, tra gli istituti e luoghi di cultura”. In particolare, l'Icom (*International committee for museology dell'International council of museums*) ha definito il museo “un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono

la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze" (Icom, 2023; tr. it. Icom Italia, 2022).

Dunque, come anticipato, se nell'antichità il Museo, il cui nome deriva dal termine greco antico *mouseion* (*Μουσείον*), era il luogo sacro alle Muse, i lunghi e accesi dibattiti degli ultimi decenni, hanno introdotto i temi di accessibilità e inclusione nei musei, diversità, sostenibilità, codice etico, coinvolgimento delle comunità, condivisione di conoscenze (correlato al tema dell'Open Access nei musei), vedendo sempre più lo spazio museale come luogo di riflessione, ente senza scopo e al servizio della società.

Ma non è finita qui. È doveroso notare come la riflessione sul modello museale si sia estesa e approfondita anche in ambito contenutistico, innervata dal pensiero legato alla performatività dello spettatore e da una rilettura del binomio azione-contemplazione. Sulla scia di quanto già da tempo messo in pratica nei musei internazionali, sta prendendo spazio anche in Italia la sperimentazione di ambienti ibridi in cui è possibile accogliere azioni che mutano radicalmente la modalità di "abitare" il museo, come l'utilizzo di visori ottici per muoversi tra le gallerie o proiettarsi in contesti altri, o l'impiego di codici QR che permettono di visualizzare attraverso un semplice smartphone foto, video o audio, offrendo al visitatore l'eventualità di rivedere l'opera, analizzarla nel dettaglio, studiarla in qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Una modalità quest'ultima ancora in cerca di una formulazione vera ed efficace al di là dell'attrazione effimera e dell'utilizzo occasionale legato all'"evento". Si tratta di una ricerca da condurre sul campo, oltrepassando le posizioni concettuali o ideologiche e verificando i risvolti concreti in relazione alla fluidità della partecipazione, soprattutto delle generazioni più giovani, cresciute in un paradigma così differente da rendere potenzialmente desueto ogni discorso che non coinvolga le istanze della comunicazione e della comunità digitale.

Il museo diviene sempre più un luogo in cui vivere, partecipare a una storia attraverso molteplici sollecitazioni, in cui esperire percettivamente e fisicamente il suo contenuto e in cui condividere con altri le proprie emozioni. Un luogo dinamico e organico oggi in fase di passaggio da “museo di collezione” a “museo di narrazione”, che raccontando le origini di un popolo e quelle del suo territorio e gettando le basi delle proprie radici, sviluppa il senso di appartenenza e stimola il pensiero ecosostenibile.

Appurato, allora, il valore educativo del museo, luogo di formazione non formale e informale, che favorisce la crescita sociale e culturale di un pubblico eterogeneo, è giunto il momento di aprire le sue porte al territorio e ai vari ambienti di vita, sempre più complessi, contrassegnati dall'aumento di presenza umana e infrastrutture, dalla continua crescita della domanda di beni di consumo e da una ridefinizione dei bisogni e degli obiettivi di sviluppo, tanto per i giovani, quanto per gli adulti. L'ambiente offre ai soggetti diversi stimoli di sviluppo e riceve a sua volta notevoli impulsi che richiedono un'adeguata consapevolezza da parte anche delle istituzioni, onde evitare una crescita del capitale umano incurante del territorio abitato.

Una formazione di questo tipo (dinamica, dialettica, plurale e aperta) è lontana dal modello scuola-centrico e punta ad un'alleanza plurale tra agenzie educative (associazioni, enti locali, famiglie) in grado di garantire un apprendimento significativo, responsabile e partecipato in continuità con il contesto di vita, in un'ottica di *lifelong, lifewide e lifedeep learning*, secondo il modello del Sistema Formativo Integrato (Frabboni e Guerra, 1991).

La stessa Agenda 2030, al quarto dei 17 obiettivi, si prefigge di “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti” (Onu, 2015), dichiarazione che riconosce il diritto di ogni cittadino a poter usufruire del patrimonio culturale e di prendere parte alla vita culturale del suo territorio. Inoltre, tale obiettivo accresce la possibilità di assecondare le tendenze generative relative alle modalità di divulgazione della conoscenza attraverso

so esperienze multisensoriali e multimodali capaci di coinvolgere il visitatore nella sua totalità, nella sua dimensione emotiva, cognitiva e sociale. Nel mondo contemporaneo, infatti, il museo ha visto il dilatarsi e il moltiplicarsi delle sue funzioni ed è chiamato ad assolvere un compito educativo e sociale di acculturamento delle masse (Nardi, 2004): al suo interno si recano i visitatori per osservare, per contemplare il bello in senso artistico, per ammirare e studiare oggetti d'arte conservati ed esposti anche in funzione della costruzione dell'identità dei popoli. Proprio per il suo avere un ruolo fondamentale nella trasmissione della nostra storia, delle nostre radici, per la stratificazione di storia e tradizioni conservate nelle sue opere, è necessario che città e museo, o meglio, territorio e musei, lavorino in sinergia al fine di proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo, attraverso la valorizzazione delle risorse del territorio e il coinvolgimento culturale dei soggetti.

Nell'era della globalizzazione bisogna ragionare sui cambiamenti di mentalità all'origine di mutazioni di comportamento e di stili di vita compatibili con la casa comune.

Sempre più si sente parlare di “ambiente sostenibile”, con il quale si intende la condizione di uno sviluppo in grado di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente, senza compromettere la possibilità delle generazioni future di realizzare i propri.

Forse, allora, è giunto il momento di fare di una delle questioni più urgenti per il nostro pianeta, un cavallo di battaglia in ambito didattico-educativo.

Si è accennato all'utilizzo crescente dei dispositivi digitali nei musei, utilizzo dei quali rende gli spazi museali ambienti sensibili, aperti al digitale e all'interattività, uno spazio digitale nel quale immagini e suoni coinvolgono lo spettatore a 360 gradi offrendogli la possibilità di assumere un ruolo centrale.

Gli “ambienti sensibili”, si evince, creano un incontro tra differenti conoscenze e un dialogo aperto tra elementi fisici e dimensioni immateriali mediati per l'appunto dal dispositivo interattivo (si

pensi, per esempio, al Metaverso). In questo modo, le potenzialità comunicative delle opere d'arte si amplificano in senso didattico e si adattano ai percorsi tematici legati alle necessità dei musei dedicati e ai bisogni territoriali. Il concetto di ambiente sensibile, calato nel progetto di museo, è inteso come un vero e proprio ecosistema: luogo di relazione tra componente virtuale e presenza fisica, tra contenuto trattato e vissuto del visitatore, una relazione che punta a valorizzare la collettività, in quanto le scelte sono esperienze di più persone, affinché accanto alla relazione uomo-tecnologia rimanga ben salda anche quella tra gli umani, in una dimensione corale, partecipata, comunitaria.

All'interno degli spazi museali è utile e vantaggioso predisporre le interfacce naturali, ovvero quei dispositivi interattivi quali mouse, tastiere, caschi, etc. che reagiscono senza l'uso di protesi tecnologiche, ma attraverso modalità comunicative tradizionali (il tatto, la voce, un gesto, un soffio) creano una condizione di maggiore naturalezza e attivano una dimensione comportamentale spontanea e pre-simbolica, molto significativa (Buckingham, 2013).

Focalizzare l'attenzione sulla memoria delle comunità locali permette al soggetto interessato di risalire alle proprie origini e riscoprire la propria identità culturale, di creare connessioni sociali con il passato e il presente del territorio, a favore della condivisione e della valorizzazione di tale conoscenza.

Il museo assume così una forma partecipativa "aperta", disponibile al dialogo e all'ascolto comune, un luogo in cui stare e ritornare quando si vuole, uno specchio in cui riconoscersi, un contesto che diventa luogo di formazione continua, sia sulla tematica trattata sia sui linguaggi che la raccontano.

Dunque, la narrazione intermediale e transmediale crea una condizione di coinvolgimento sensoriale ed emotivo, che ricorda l'affascinante complessità e la grandiosità dei cicli d'affreschi che hanno segnato a lungo la storia dell'arte.

La progettazione di musei e la realizzazione di mostre tematiche

e/o temporanee, installate anche in luoghi aperti, si propongono come significativi ambiti di attività artistica paralleli al sistema vigente dell'arte contemporanea, estendono il campo d'intervento a un pubblico sempre più vasto, avvicinandolo, inoltre, ai problemi della nostra società, sui quali l'arte ha la responsabilità di far sentire la sua opinione.

Musei a cielo aperto e nuovi paradigmi didattici

Attualmente, una delle realtà più drammatiche e di cui si diviene sempre più coscienti è il degrado ambientale. A partire dagli anni Sessanta del Novecento, tale fenomeno interessò un gruppo di artisti americani che posero le basi per la nascita di una nuova corrente artistica denominata *Land Art*, una forma d'arte contemporanea caratterizzata dall'intervento dell'artista direttamente sul territorio naturale, installazioni *site specific* specie in spazi incontaminati e difficilmente accessibili come deserti, laghi salati, praterie, mari, ecc. Così l'opera d'arte viene creata esclusivamente in relazione alle caratteristiche del luogo in cui si colloca, cambiamento radicale rispetto ai capolavori creati nello studio di artisti e poi collocate, eventualmente, in uno spazio pubblico.

Contemporaneamente al fenomeno americano, in Europa si è assistito alla nascita dei primi interventi artistici di Arte Ambientale, processo che porta alla realizzazione di un'opera d'arte in cui l'artista si confronta direttamente con l'ambiente in uno scambio reciproco grazie al quale "l'arte crea uno spazio ambientale nella stessa misura in cui l'ambiente crea l'arte" (Celant, 1976).

Emerge chiaramente come un intervento di questo tipo sia volto a valorizzare l'area territoriale in questione, nonché le tradizioni del luogo in cui esso si colloca. Inoltre, a volte, lo stesso intervento arti-

stico viene realizzato attraverso un complesso intreccio di sinergie tra gli artisti contemporanei e gli artigiani locali, detentori quest'ultimi di preziose abilità tramandate e spesso in estinzione.

Ancora, su proposta del famoso storico dell'arte, Vittorio Fagone, è stata teorizzata la corrente artistica *Art in Nature*, una tendenza innovativa che ha cercato di rendere insolubile l'alleanza tra l'intervento artistico realizzato e l'ambiente in cui è inserito.

Come egli stesso sottolineava (Fagone, 1996, qui ripreso in D'Angelo, 2001, p. 185)

in tutta Europa, negli Stati Uniti e in Canada, in Giappone e in Australia, da oltre dieci anni alcuni artisti innovativi, non vincolati da anacronistici proclami o da esasperate strategie di promozione, hanno scelto, quasi sempre in misura esclusiva e con procedure per ognuno diverse, di realizzare la loro opera in spazi aperti della campagna o delle remote periferie metropolitane, utilizzando solo materiali dello stesso ambiente, senza fare ricorso a tecniche, sostanze e colorazioni che, nei confronti dell'habitat circostante, possano risultare in qualunque modo disomogenee o invasive. Le opere realizzate da questi artisti [...] si caratterizzano [...] per una diversa disposizione rispetto al tempo, che non è più quello rettilineo e senza decrementi, convenzionale della storia dell'arte, bensì quello, vitalmente deperibile, delle stagioni e delle mutazioni naturali.

Dalle dichiarazioni enunciate da Vittorio Fagone emerge un'importante caratteristica dell'*Art in Nature*: il fattore tempo intrinseco nella creazione artistica. L'installazione realizzata è destinata, infatti, ad una lenta ed implacabile trasformazione in quanto deve adattarsi al divenire delle stagioni e degli eventi atmosferici (Fagone, 1996).

A ragione, rilevante risulterà l'utilizzo di dispositivi digitali per fotografare le bellezze artistiche presenti in natura, per attestarne l'esistenza e per consentire lo studio dell'installazione artistica, che in

tal modo diviene opera d'arte naturale e spontanea, in seguito alla sua definitiva scomparsa.

Dunque, diversamente dai monumentali e, spesso, inaccessibili interventi artistici della *Land Art* americana, quelli degli artisti europei aderenti all'*Art in Nature* si caratterizzano per il diretto intervento dell'artista nella natura¹.

Attraverso l'utilizzo esclusivo di materiali naturali reperiti in loco, l'artista realizza un'installazione di circoscritte dimensioni in diretto rapporto con l'ambiente, il paesaggio naturale e le specificità del luogo, che costituiscono il presupposto fondamentale per il suo intervento artistico in linea con il concetto di sostenibilità ambientale (Mazzanti, 2004).

In riferimento a ciò, lo stesso Vittorio Fagone aggiunge che “una nuova immagine del paesaggio può nascere solo, in maniera propria e corretta, usando materiali che allo stesso paesaggio appartengono” (Fagone e Mauri, 1993). Egli parla di installazioni “che si caratterizzano essenzialmente per l'uso esclusivo di materiali naturali, il recupero di tecniche colturali primarie e la totale intrasferibile inerenza al sito degli interventi progettati” (*ibidem*).

Interventi di questo tipo possono essere utilizzati anche in ambito pedagogico-didattico, soprattutto se, come sottolinea Kress (2003), si vanno sostituendo sempre più i supporti tradizionali con le nuove ICT, con dispositivi di realtà aumentata e codici QR Code (Quick Response Code), che offrono contenuti aggiuntivi semplicemente inquadrando i codici disposti lungo il percorso. Attraverso questi stru-

¹ Paolo D'Angelo (2001, p. 185) così descrive le antinomie che oppongono la Land Art agli interventi di Arte nella Natura in *Estetica della natura: bellezza naturale, paesaggio, arte ambientale*: “non opere gigantesche ma interventi lievi e talvolta quasi invisibili, spesso del tutto transitori. Non uso di macchine e maestranze ma impiego del solo corpo umano, del corpo dell'artista stesso direttamente impegnato nell'azione nella natura. Non impiego di materiali estranei e industriali ma rigorosa utilizzazione di materiali naturali, spesso raccolti nel luogo stesso dell'azione. Non progetti adattabili a qualsiasi ambiente, ma interventi ispirati e guidati dalla natura dei luoghi, pensati esclusivamente per un ambiente specifico”.

menti il visitatore può di propria iniziativa concentrarsi su temi a cui è più interessato, personalizzando la visita e renderla meno faticosa.

Oggi questi dispositivi digitali sono diffusi in moltissimi musei nazionali e internazionali e riscontrano un altissimo grado di soddisfazione nel pubblico più giovane, abituato all'utilizzo di media tecnologici, e in visitatori con bisogni educativi speciali, i quali possono finalmente adattare i percorsi alle loro necessità senza privarsi della bellezza artistica.

Tutto ciò riveste una notevole importanza sia per gli utenti, che vedono soddisfatti i propri bisogni nel percorso di fruizione, sia per il museo, che può implementare il proprio servizio favorendo una migliore valorizzazione del patrimonio.

Superando i tradizionali modelli di lezione frontale, al giorno d'oggi alquanto anacronistici e poco accattivanti, è possibile alzarsi dalla cattedra, uscire dalle aule e costruire percorsi didattici – interdisciplinari e transdisciplinari – a contatto con la natura che permettono agli studenti di riscoprire le bellezze del creato, di apprezzarle e custodirle (Ellerani, 2020).

Un simile percorso presenta numerosi vantaggi. In primis, attraverso l'esperienza di un compito di realtà, si pone lo studente nella condizione di sviluppare le *life skills* necessarie a divenire cittadini del mondo corresponsabili, i quali puntano a realizzare i propri sogni e a soddisfare i propri bisogni, senza tralasciare le esigenze altrui e senza frenesia, ma seguendo un ritmo naturale mirano a costruire un mondo più pulito e più giusto. Per giunta, progettare un intervento didattico di questo tipo porta gli studenti-visitatori ad immergersi con uno sguardo intimo e autentico nella realtà che osservano e che li circonda, attivando processi partecipativi anche attraverso piattaforme che mettano in connessione vari utenti in modo da favorire processi co-creativi di valore culturale.

Inoltre, si aumenta la sensibilità del soggetto coinvolto verso l'Altro, verso il dopo di noi, e ci si assicura la tutela dell'ambiente naturale. Si pensi, per esempio, ai tanti siti archeologici o ai percorsi

naturalistici che costellano le nostre città e che spesso sono abbandonati o poco visitati, perché le giovani generazioni sono distratte dall'artificialità che li circonda. Interessante sarebbe farli conoscere agli studenti, adattando il percorso all'età e alle capacità di ciascuno, e affidarli a loro. Tutto ciò, ovviamente, non ha e non deve avere solo risvolti sociali e di utilità per la conservazione del patrimonio culturale comune, ma deve essere intrecciato ad un apprendimento disciplinare significativo e piacevole al tempo stesso (Orlandini et al., 2020): si può così studiare la flora e la fauna di un territorio, riconoscere e studiare le sue rocce, ma anche andare alla scoperta di eventi storici significativi o di personalità di rilievo che hanno lasciato il segno.

Tale apprendimento oltre l'aula è stato definito *Service Learning*, proposta pedagogico-didattica che coniuga "apprendimento" e "servizio" (per lo più sociale) reso alla comunità e che può essere integrato, supportato e potenziato proprio grazie all'utilizzo degli strumenti tecnologici, le quali aprono nuovi spazi di comunicazione e nuovi *setting* di apprendimento (Fiorin, 2016).

Si viene così a creare un ponte tra le discipline come Educazione Civica, Scienze, Geografia, ma anche Storia e Letteratura, le quali ben si adattano a progetti di questo tipo che concretizzano il sempre più sponsorizzato *learning by doing*. Un autore, un filosofo, un poeta, un teorema, non saranno più parte di un insegnamento freddo e sterile, ma troveranno riscontro nella realtà concreta, nella vita quotidiana di ogni singolo studente, promuovendo la motivazione ad apprendere, la curiosità verso qualcosa che non è più distante, ma è proprio perché sa di casa e di famiglia.

Conclusioni

Per concludere, dunque, nell'epoca di forti ambivalenze e digitalizzazione dei rapporti in cui viviamo, per far fronte alle sempre

attuali povertà educative – alquanto paradossali in un mondo nel quale la conoscenza è diffusa e molto più accessibile di un tempo e lo sviluppo tecnologico offre opportunità un tempo inimmaginabili – è doveroso mettere in campo nuovi e più coinvolgenti modi di fare lezione che superano il modello trasmissivo e adottano modelli aperti di didattica attiva, la quale rende lo studente protagonista e co-costruttore del sapere, favorendo così un apprendimento continuo e significativo e una responsabilità sociale nei confronti della comunità. È in quest’ottica che il museo assume un volto nuovo come istituzione, ma anche come spazio di cultura popolare e come ambiente di apprendimento significativo.

Come indicato in diversi documenti nazionali o dall’OMS nel documento sulle *Life Skills*, è necessario utilizzare le possibilità di fruizione delle nuove metodologie didattiche innovative e partecipative, e le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per cambiare gli ambienti di apprendimento e offrire e alimentare una galleria delle idee per l’innovazione che nasce dall’esperienza delle singole scuole. Per attuare ciò, è doveroso fare rete tra scuola, università e territorio e avviare percorsi di formazione rivolti a figure coinvolte in contesti educativi, primi fra tutti docenti e operatori ed esperti museali, i quali sappiano rendere sempre più accessibili le loro risorse *online* e *offline*.

Si avverte, inoltre, sempre più la necessità di formare docenti 3.0 che sappiano trasformare la lezione in una grande e continua attività laboratoriale avvalendosi anche dell’utilizzo delle nuove tecnologie per la didattica e la comunicazione culturale; docenti che sappiano trasformare le loro attività didattiche in momenti di incontro e confronto tra persone e culture. È attraverso l’apprendimento attivo – che sfrutta materiali d’apprendimento aperti e riutilizzabili, simulazioni, esperimenti *hands-on*, giochi didattici, compiti di realtà e così via – che s’impara, facendo e sbagliando.

Riferimenti bibliografici

Buckingham D., *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*, John Wiley & Sons, Hoboken 2013.

Celant G., *Ambiente/Arte. Dal Futurismo alla Body Art*, Edizioni della Biennale di Venezia, Electa, Milano-Venezia 1976.

D' Angelo P., *Estetica della natura: bellezza naturale, paesaggio, arte ambientale*, Laterza, Roma 2001.

Ellerani P., *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Liscianilibri, Roma 2020.

Ercolano M., *Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto*, in "Formazione & insegnamento", 19(2), 2021, pp. 246-254.

Fagone V., *Art in Nature*, Mazzotta, Milano 1996.

Fagone V., Mauri G., *Arte nella Natura 1981-1993*, Mazzotta, Milano 1993.

Fiorin I., *Oltre l'aula. La pedagogia del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.

Frabboni F. e Guerra I. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.

Icom. International council of museums, *Statutes*. As amended and adopted by the Extraordinary General Assembly on 9 June 2023, url: icom.museum/wp-content/uploads/2023/07/Statutes_2023_EN.pdf.

Icom Italia, *Definizione di museo*, 2022, url: icom-italia.org/definizione-di-museo/.

Kress G.R., *Literacy in the new media age*, Psychology Press, London 2003.

Limone P. (a cura di), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*, Carocci editore, Roma 2012.

Mazzanti A., *Sentieri nell'arte: il contemporaneo nel paesaggio toscano*, Maschietto Editore, Firenze 2004.

Nardi E., *Musei e pubblico: un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano 2004.

Organizzazione delle Nazioni unite. Assemblea generale, Risoluzione 70/1. *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015, url: unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf.

Orlandini L., Chipa S., Giunti C., *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci, Roma 2020.

Poce A. (a cura di), *Educational research in museum settings: methodologies, tools and functions. La ricerca empirica al museo: metodologie, strumenti e funzioni*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2020.

Voce *Museo*, in *Treccani. Enciclopedia online*, url: [treccani.it/enciclopedia/museo](https://www.treccani.it/enciclopedia/museo).

Le autrici

VALENTINA BERARDINETTI è dottoranda di ricerca in Learning Sciences and Digital Technologies presso l'Università di Foggia, dove in precedenza ha conseguito la Laurea Magistrale in Filologia, Letterature e Storia nel 2020 e la Specializzazione per le Attività di Sostegno nella Scuola secondaria di II grado nel 2022. Attualmente i suoi interessi di ricerca vertono sulla formazione insegnanti e sulla sperimentazione di nuove metodologie e strategie didattiche. In particolare, i campi maggiormente indagati sono quelli relativi alla didattica museale e al *Service Learning*.

GIUSI ANTONIA TOTO è docente ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Foggia, coordinatrice del centro di ricerca Learning Science hub e delegata del Rettore alla Formazione insegnanti e Formazione continua. I suoi interessi di ricerca si concentrano su abilità cognitive, metodologie didattiche e consumo

sociale delle tecnologie; da anni focalizza le sue ricerche sul rapporto tra apprendimento e media digitali e sulle ripercussioni psicopedagogiche di tale rapporto, prestando particolare attenzione all'empowerment dei soggetti con disabilità, nonché all'inclusione sociale e lavorativa degli stessi. Tra i suoi saggi più recenti, ricordiamo *Percezioni di efficacia e sviluppo professionale dei docenti* e *La speciale psicopedagogia di Vygotskij* (Bari 2021).

Il museo come processo di partecipazione. Laboratori d'arte per una cultura diffusa e inclusiva

The Museum as a participatory process. Art workshops
for a widespread and inclusive culture

ALESSIA IOTTI¹, IRENE CULCASI²

In the contemporary scenario, the museum institution has the possibility of becoming a strategic place of encounter, the protagonist of a cultural transformation capable of re-opening dialogue within communities, focusing attention on those territorial areas where the roads of cultural opportunities are often interrupted. The aim of this article is to highlight the discrepancies between the expectations and the concrete declinations of the museum institution, describing an experience conducted in the context of the Brescia suburbs. A participatory art process was activated by focusing on the peculiarities of specific community groups, and reconstructing with them the dimension of participation of a museum outside its walls, where interaction, education and promotion of the heritage took the form of the expression of the community involved. The chosen method was the art workshop, conceived as a process of creating a common narrative deriving from personal experience which – translated through the language of art – lost all singularity, becoming part of a collective narrative at the centre of which were the connecting nodes of the network existing between the participants and the place.

Keywords: participatory art, museums, art workshops, inclusion, Lifelong Learning.

A. Iotti, I. Culcasi, *Il museo come processo di partecipazione. Laboratori d'arte per una cultura diffusa e inclusiva*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10644419

¹ All'autore si attribuisce la progettazione e conduzione dell'intervento e il contributo nella scrittura della bozza dell'articolo.

² All'autore si attribuisce la scrittura della bozza dell'articolo, la supervisione scientifica, la revisione e l'editing.

Introduzione

Nel Codice Etico dell'International Council of Museums (ICOM, 2017) – il documento adottato all'unanimità nel 1986 durante la 15° Assemblea Generale dell'Organizzazione internazionale dei musei e dei professionisti museali, a Buenos Aires, Argentina – si riporta come principio fondante dell'istituzione museo il suo ruolo educativo, di interazione con la comunità e con il territorio e di promozione del patrimonio culturale materiale e immateriale¹. Tale visione del museo – che oggi passa attraverso gli standard minimi condivisi nel suddetto Codice Etico – secondo Panciroli (2020) attraversa diverse fasi evolutive che potremmo datare al Seicento, quando l'attenzione del museo era rivolta alle élite intellettuali che disponevano delle chiavi di lettura per usufruire delle collezioni presentate. In quell'epoca il fruitore dei musei poteva definirsi come 'visitatore-ospite'. Nel Settecento-Ottocento "il pubblico [assume una nuova connotazione] come popolo di massa da educare [...], al punto che si parla di visitatore-discepolo" (Panciroli, 2022, p. 103). Solo nel Novecento il pubblico – descritto come 'visitatore-protagonista' – entra nel processo di comunicazione del museo diventando interlocutore decisivo. Ad oggi, secondo Sanguanini (2006) stiamo assistendo alla definizione di un nuovo visitatore moderno, tipicamente appartenente alla classe media, "che aspira a raggiungere esperienze culturali elevate accumulando informazioni"

¹ Nella traduzione italiana del Codice etico dell'ICOM per i musei si legge: "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" (Baldin et al., 2009, p. 12).

(p. 145). In altre parole, ci troviamo di fronte ad una nuova élite che differenzialmente da quella seicentesca ‘consuma’ in modo acritico invece di ‘fruire’. Per rispettare quindi le linee ICOM è importante trovare strategie per riportare il pubblico ad essere protagonista critico dello spazio culturale, riflettendo sul binomio ‘consumo-partecipazione’. Tale polarizzazione si trova all’interno del sistema museale stesso in quanto, spesso, quando si riflette sul problema della mancata partecipazione all’offerta istituzionalizzata di cultura, si descrive come un problema di “non consumo culturale” (Comune di Bergamo e Comune di Brescia, 2023). Il focus dovrebbe essere sulla fruizione intesa come partecipazione attiva in modo inclusivo. Pertanto, finché il sistema museale non avvia un concreto processo di messa in discussione, sarà difficile trovare le risposte alla mancata partecipazione e colmare il divario che oggi separa i musei dai loro pubblici potenziali (Gibbs et al., 2007). In questo processo i musei sono specificamente chiamati a “rinnovare il rapporto con i propri visitatori e interlocutori, e a divenire centri di elaborazione culturale *dei e nei* territori, motore per lo sviluppo di una nuova cultura dell’inclusione sociale e della partecipazione alla vita culturale della società” (Salerno, 2013, p. 10). Solo così l’istituzione museo potrà effettivamente dare voce a tutte le forme di espressione in cui una comunità si produce (Panciroli, 2020) e quindi rispettare la definizione concordata dai 126 comitati che hanno partecipato all’Assemblea generale straordinaria dell’ICOM del 24 agosto del 2022:

un’istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l’educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze (ICOM, www.icom-italia.org).

Lo scopo del presente articolo è quello di analizzare il ruolo della mediazione – strategie e strumenti – per superare le discrepanze tra le attese e le concrete declinazioni dell’istituzione museo, descrivendo un intervento condotto nel contesto della periferia di Brescia, luogo nel quale è stato attivato un processo di arte partecipata che, partendo dai gap evidenziati, ha provato a mettersi in ascolto delle peculiarità di gruppi comunitari specifici, ricostruendo insieme a loro la dimensione della partecipazione di un museo fuori dalle sue mura, dove interazione, educazione e promozione del patrimonio hanno preso le forme di espressione della comunità coinvolta. Lo strumento scelto è stato il laboratorio d’arte, rivolto ad un pubblico che vive nella periferia di Brescia nella zona di via Milano, luogo a lungo escluso dalla vita culturale della città che nel tempo si è evoluto ospitando gran parte della popolazione straniera o che vive nelle condizioni più precarie.

Arte e mediazione per trasformare lo sguardo

Nella visione di un museo inclusivo la mediazione e, dunque, la didattica museale diventano fondamentali strumenti dell’istituzione per rendere accessibile il patrimonio culturale ad un pubblico ampio e diversificato. Ciò soprattutto in riferimento “a quel pubblico che ancora oggi ha difficoltà nell’accesso e nella fruizione del patrimonio culturale, e che pertanto necessita di approcci più mirati e inclusivi” (Salerno, 2013, p. 10).

Il mediatore o la mediatrice ha il compito di ritessere il dialogo tra museo e comunità, ascoltando i bisogni esterni e progettando nuove strade di partecipazione per una co-costruzione della cultura che va oltre i confini fisici del museo e riflette il contesto in cui si trova. “La mediazione è l’insieme di strategie e azioni per favorire l’incontro tra persone e contenuti culturali” (Peri, 2019, p. 15). Mediazione è una parola che esprime relazione, lo stare al centro tra due parti, in uno

spazio di confine in cui creare opportunità per favorire l'incontro, costruendo ponti per connettere i mondi che ogni individuo porta con sé (*ibidem*). Se, come definito dall'ICOM l'obiettivo del museo è quello di coinvolgere la comunità, non si può progettare un'offerta esperienziale interna al museo senza tenere in considerazione il contesto socio-culturale, personale (motivazione, aspettative, precoscienze, interesse, e fiducia) e fisico del pubblico a cui si fa riferimento. Una volta individuato il contesto, per arrivare ad una fruizione attiva del museo è fondamentale affrontare l'arte come processo trasformativo e non più come prodotto da consumare passivamente.

Trasformazione è una parola che descrive il tempo in cui viviamo, dove la complessità e la velocità del cambiamento culturale stanno lasciando indietro una grande fascia di popolazione che non partecipa più attivamente alla costruzione della cultura. Secondo i dati Istat (2022) si sta assistendo ad un trend in negativo sulla partecipazione culturale “con punte di flessione più elevate per la fruizione di [...] visite a musei e mostre” (p. 7). Nella società contemporanea che tende a frammentare gli spazi (ogni luogo è specializzato a un determinato compito) e la conoscenza (i settori del sapere frammentano la realtà e ne impediscono una vera ricomposizione) diventa sempre più necessario lavorare sugli strumenti interpretativi che permettono ai singoli individui di leggere i cambiamenti e, al contempo, costruire una propria dimensione di appartenenza; diventa necessario allenare il pensiero critico ad analizzare e comprendere la realtà, affinché i singoli riescano a costruire la propria identità, che – calata nel contesto socio-culturale e comunitario – diventa strumento per dar vita al patrimonio condiviso.

L'arte, in questo scenario contemporaneo, si pone come strumento trasversale, linguaggio universale ed inclusivo, capace di toccare ogni ambito della conoscenza, mezzo di comunicazione per riaprire il dialogo all'interno di una comunità oggi composta da micro-comunità disconnesse. Il museo, quale custode di tale linguaggio, ha la possibilità di diventare un luogo strategico per la narrazione cul-

turale. Infatti, il museo non può più essere unico e uguale ovunque, secondo generali principi di standardizzazione, ma di volta in volta deve assumere il carattere che il suo patrimonio e la sua storia esigono (Russoli, 2017). Una mediazione rinnovata è quindi la chiave che può portare l'istituzione museo a superare il binomio 'consumo-partecipazione', iniziando dal superamento dei confini delle proprie mura per dialogare con il territorio. In questo senso, il museo diventa protagonista di una trasformazione culturale che rivolge l'attenzione anche verso quelle aree territoriali dove spesso si interrompono le strade delle opportunità culturali. La mediazione – non più legata ad un solo spazio – assume le caratteristiche di un processo attraverso il quale poter allenare la capacità interpretativa dello sguardo dei propri interlocutori. L'istituzione museo trova allora un nuovo ruolo nell'accompagnare la trasformazione dello sguardo dei suoi fruitori attraverso la partecipazione.

Secondo Cerri (2007), infatti, la mediazione è implicitamente e soprattutto un'opera di trasformazione che non coinvolge solamente gli oggetti cognitivi (il 'sapere'); la trasformazione coinvolge anche la comunicazione, l'interazione e la relazione con spazi e oggetti in un processo complesso e non lineare. La trasformazione dello sguardo non è quindi da intendere come il predominio del senso della vista, ma come sintesi della dimensione cognitiva, sensoriale ed emotiva del singolo, in un contesto collettivo. Così intensa, la trasformazione richiede un tempo naturale che non è uguale per tutti e soprattutto non avviene attraverso le stesse dinamiche. Per trasformare lo sguardo è necessario far incontrare il corpo (porta sensoriale sul mondo esterno) con la mente (porta cognitiva sul mondo interiore) attraverso una chiave emotiva che, nel caso del museo, è la partecipazione all'esperienza dell'arte in tutte le sue declinazioni. Tale partecipazione è "difficile da ottenere senza spendere delle energie progettuali, di risorse umane, di motivazione, nel tentativo di aprire il museo e di renderlo, per così dire, un luogo d'ascolto" (Satta, 2005, p.2). Per questo a cambiare non è solo lo sguardo del pubblico ma anche

e, prima di tutto, quello del museo che segue le linee di un dialogo bidirezionale con la comunità e si allontana da un'offerta culturale 'preconfezionata'.

In definitiva, l'esperienza museale, intesa come atto di trasformazione dello sguardo, diventa pratica di benessere e partecipazione, legata alle persone e al luogo in cui si svolge, che ne vengono valorizzati. Essa si fonda sulla mediazione fuori dai canonici spazi museali, in connessione diretta con il contesto. Il patrimonio culturale diventa allora la realtà in ogni suo aspetto e l'esperienza artistica si focalizza sul processo e sulla riflessione per una costruzione condivisa di contenuti, progetti e inclusione sociale (Satta, 2005). Il concetto di esperienza, secondo Dewey (1951), è alla base della cultura, conoscenza ed evoluzione, attraverso l'attività intelligente che si fonda sulla pratica. In questo senso, l'esperienza è un processo di transazione che passa dal disequilibrio all'equilibrio in cui oggetto e soggetto si strutturano vicendevolmente. Il dualismo interno/esterno che vive nell'individuo e che si ritrova nell'istituzione museo, si può trasformare in interazione e in continuità tra il fuori e il dentro. Infatti, per raggiungere la co-partecipazione alla cultura non si può prescindere dalla pratica di esperienze condivise come, ad esempio, quelle dei laboratori artistici.

Il laboratorio d'arte come strumento di partecipazione

Il laboratorio d'arte e la didattica museale non sono novità per l'istituzione museo che svolge una continua ricerca per migliorare la propria offerta. Non tutte le esperienze però hanno il potenziale di operare la suddetta 'trasformazione dello sguardo'. È necessario soddisfare caratteristiche di continuità, creare esperienze che siano forza propulsiva di un nuovo modo di osservare il mondo, capace di

creare collegamenti, comprendere la propria emotività e guardare al presente per immaginare il futuro (Dewey, 1934).

Per progettare al meglio laboratori artistici, in collegamento tra il fuori e il dentro, è prima di tutto necessario tener conto dei partecipanti, di cui è importante conoscere il background culturale, e dell'ambiente, che deve essere percepito come luogo protetto.

Puntando sulle capacità personali dei partecipanti, dai loro interessi e dalle loro vite, si deve evitare di instaurare un rapporto verticale, garantendo ad ognuno la possibilità di partecipare con i propri strumenti (Gibbs et al., 2007). Importanti fattori sono quindi le caratteristiche personali e di dinamica del gruppo per poter far leva sui punti di forza e, al contempo, lavorare sulle fragilità, permettendo ad ognuno di sentirsi riconosciuto all'interno di un gruppo che ha bisogno di tutti i suoi componenti per poter esprimere il suo massimo potenziale. Il vero risultato del laboratorio non è l'oggetto realizzato ma il processo attraverso il quale esprimere e sviluppare la propria capacità espressiva e relazionale. Compito del mediatore è mantenere durante tutta l'esperienza una posizione di osservatore e guida, lavorando su una relazione alla pari che punti sulla collaborazione e l'ascolto tra i componenti del gruppo. Va inoltre considerato che l'arte – quale strumento attraverso il quale raggiungere questi obiettivi – è un fattore di benessere, anche legato alla bellezza del contesto informale in cui si può praticare; questo aspetto assume notevole rilevanza quando si lavora in comunità ubicate in parti della città in cui l'estetica dei quartieri non è curata. D'altronde, l'impatto benefico delle arti è dimostrato da un numero crescente di ricerche che indagano gli effetti sulla salute e sul benessere, anche in ottica di prevenzione lungo tutto l'arco della vita (Fancourt e Finn, 2019).

In definitiva, il laboratorio artistico – per favorire la trasformazione dello sguardo – deve essere progettato con cura e attenzione, focalizzarsi sul processo e sulla riflessione, partendo da un bisogno o una problematica realmente sentita dal gruppo. In questo senso, il Museo – attraverso i suoi mediatori – può essere pioniere di un

nuovo tipo di spazio di aggregazione che allena la capacità interpretativa del soggetto. Lo sguardo critico diventa per il singolo lo strumento quotidiano per poter leggere il proprio quartiere, la propria città, le relazioni e i contesti, in un processo che diventa costruzione di conoscenza. Come afferma Hooper-Greenhill (2005, p. 253): “la conoscenza si struttura attraverso un’esperienza olistica tridimensionale definita attraverso il rapporto con gli altri. L’atto del conoscere prende forma nel momento in cui esperienza, attività e piacere si coniugano in un luogo in cui il soggetto che apprende e il soggetto che insegna hanno gli uguali poteri”. Qui l’apprendimento è definito come “un processo di coinvolgimento attivo nell’esperienza. È ciò che avviene nel momento in cui un individuo vuole attribuire un senso al mondo. Può comportare lo sviluppo di competenze, conoscenze, valori, sentimenti, attitudini e capacità di riflettere. Un apprendimento efficace promuove il cambiamento, lo sviluppo personale e il desiderio di continuare ad apprendere” (Gibbs et al., 2007, p. 9). Nell’era dell’apprendimento permanente “il British Museum è stato uno dei primi musei [...] a nominare un Responsabile del *Lifelong Learning*, la cui funzione non è solo di consolidare la già affermata tradizione del museo nell’ambito dell’educazione degli adulti, ma anche, come la nuova qualifica suggerisce, di sviluppare nuovi pubblici e nuove modalità per promuovere l’apprendimento in età adulta” (ivi, p. 89). Infatti, diversi studi mostrano che le arti contribuiscono a generare apprendimento trasformativo, sviluppare competenze cognitive, emotive e sociali, sostenere l’empatia e la fiducia, producendo così relazioni più cooperative (Bang, 2016). L’impegno nelle arti può anche portare a maggiori comportamenti prosociali all’interno delle comunità (Van de Vyver e Abrams, 2018). Inoltre, le arti possono costituire un ponte tra gruppi diversi. Tutto questo costruisce il capitale sociale e comunitario all’interno delle società (Bourdieu, 1968).

Periferia al centro: un progetto di arte relazionale

Il progetto “Periferia al centro” nasce dall’intenzione di far uscire l’arte dall’ordinario del museo per andare alla ricerca del coinvolgimento diretto delle persone sul territorio. Il percorso è stato progettato per la periferia di Brescia e, in particolare, per la zona di Via Milano, un luogo caratterizzato dalla composizione multi-etnica dei suoi abitanti, in cui l’arte fatica ad arrivare, non essendo presenti musei o spazi di mediazione culturale.

La scelta della periferia ha avuto lo scopo di valorizzare la pluralità di linguaggi, saperi e ‘sguardi’ presenti nel contesto, attraverso un avvicinamento al mondo dell’arte e della cultura come partecipazione attiva alla società. Nello specifico, il focus è stato posto sulla cura dello sguardo, inteso come capacità di riconoscere e valorizzare ciò che lo circonda e di prendersene cura, all’interno di un processo di interdipendenza che capovolge la frammentazione della comunità in ricchezza.

Il progetto si è quindi proposto di rendere l’arte partecipata oggetto della mediazione culturale, ovvero di lavorare sullo strumento del laboratorio basato su opere di diversi artisti – quali Bruno Munari e Ushio Shinohara – per far vivere l’esperienza dell’arte come spazio aperto in cui incontrarsi, riflettere, porre domande, intercettare bisogni, creare connessioni con la comunità e promuovere benessere sul territorio.

L’intervento ha avuto luogo tra marzo e ottobre 2022, periodo nel quale sono stati svolti due laboratori di arte partecipata che hanno coinvolto due diverse realtà della zona periferica di Brescia, già attive in ambito di integrazione e benessere: la Biblioteca Sociale “il Porto delle Culture” (www.portodelleculture.com) e la Palestra Popolare Antirazzista (www.antiracist.net).

Particolare importanza è stata data alla costruzione di una rete di

persone interne ed esterne alle realtà ospitanti, che ha preceduto l'attività artistica, permettendo di comprendere i bisogni da cui partire per creare le proposte laboratoriali in modo che fossero concrete opportunità di crescita personale e comunitaria. Sono state quindi messe in atto attività di mediazione e *outreach*: quel processo fuori dallo spazio museale di coinvolgimento di comunità esterne e quindi nuovi pubblici, che passa attraverso la riduzione della distanza tra museo e comunità nel contesto sociale (Da Milano e Gariboldi, 2019). La progettazione dei laboratori è stata pensata per essere altamente flessibile e quindi replicabile in diversi contesti dove vengano riconosciuti gli stessi bisogni. Elemento chiave è stata l'individuazione di luoghi già frequentati dalle comunità intercettate, data l'importanza della relazione con il contesto. I laboratori sono stati strutturati per lavorare in piccoli gruppi, lasciando aperta la possibilità di partecipazione ad un numero illimitato di persone. La scelta dei luoghi, quali aree di comfort per i gruppi intercettati, ha permesso di lavorare su narrazioni più intime e personali perché protette da un ambiente conosciuto.

I due laboratori – “Storie non scritte” e “Incontro” – sono stati pensati come processi attivanti su due livelli: personale e collettivo. In entrambi i casi il risultato è stata una narrazione comune derivante dall'esperienza personale che, tradotta attraverso il linguaggio artistico, ha perso ogni singolarità diventando parte di un racconto collettivo al cui centro vi erano i nodi di connessione del tessuto esistente tra partecipanti e il luogo, generati dal processo collaborativo. Il raccordo tra le due esperienze ha trovato forma in un'esposizione finale che ha favorito la riconnessione tra centro e periferia suddivisa in un momento esplorativo di cammino da un luogo all'altro della città e in un momento di fruizione dell'installazione che hanno documentato il processo e permesso di coinvolgere nella narrazione voci provenienti da altre zone della città.

Laboratorio “Storie non scritte”

OBIETTIVI E PARTECIPANTI

Il laboratorio d’arte partecipata “Storie non scritte” è stato progettato per favorire l’acquisizione di capacità di interpretazione attraverso la pratica artistica, con l’obiettivo di favorire una trasformazione dello sguardo per poter leggere e quindi rafforzare le connessioni tra persone, tra persone e gruppo di appartenenza e tra persone e territorio. Il gruppo di interesse era composto da circa 20 persone, distinte per età e provenienza, che, settimanalmente, frequentava un corso di italiano gratuito gestito da volontarie e volontari della Biblioteca Sociale “il Porto delle Culture” di Brescia.

TEMI, TECNICHE E STRUMENTI DEL LABORATORIO

La progettazione si è basata sui bisogni del gruppo e i valori del luogo: il nome della Biblioteca “Porto delle culture” definisce questo spazio come luogo di accoglienza e di passaggio in un quartiere multietnico. Partendo da queste fondamenta e collegandosi al lavoro di Bruno Munari è stato costruito il laboratorio basato sul tema del viaggio come collante tra i partecipanti e tra essi e il luogo. In questo caso la parola viaggio non va identificata come un elemento prettamente positivo o di piacere, ma guidato dalla necessità di cambiare paese e il bisogno di comunicare in un paese straniero. La tecnica artistica scelta è quella della modellazione della carta, mezzo per dare voce al bisogno di esprimersi del gruppo, permettendo ai partecipanti di comunicare superando le barriere linguistiche. La carta non è stata quindi utilizzata come superficie di scrittura ma come mezzo espressivo per comunicare attraverso l’essenzialità della forma, ritrovando una tridimensionalità più profonda che ha dato vero corpo alle storie di ognuno.

PROCESSO

L'attività laboratoriale ha avuto luogo nel cortile esterno alla Biblioteca per una durata di tre ore complessive, dal momento iniziale di presentazione, a quello finale di condivisione. La mediatrice culturale ha avuto il ruolo di favorire la narrazione della biografia di ogni partecipante prendendo spunto dall'artista e designer Bruno Munari e il suo utilizzo della carta. La prima parte dell'incontro è stata dedicata al conoscere attivamente il materiale carta sotto il punto di vista prima sensoriale (tatto, vista, olfatto, suono) e poi espressivo, ponendo molti interrogativi e riflessioni e iniziando così una trasformazione dello sguardo nei confronti di un materiale semplice come la carta. Dopo una prima fase di utilizzo del materiale – che possiamo definire ingenua – si è passati ad un processo di manipolazione consapevole che ha portato al raggiungimento di un certo livello di confidenza con la tecnica e una ricerca di direzione di senso. Discutendo sui primi risultati prodotti, i partecipanti hanno creato un decalogo di modalità espressive della carta, selezionando alcuni manufatti secondo il criterio forma-emozione a cui poter far riferimento nel momento successivo del laboratorio. Soltanto dopo la consapevolezza raggiunta è stato introdotto il cuore del laboratorio: ad ogni partecipante è stato consegnato un rotolo di carta che è stato poi modellato attraverso le tecniche precedentemente acquisite per narrare la propria storia senza l'utilizzo della scrittura. I partecipanti dopo pochi minuti sono entrati nella cosiddetta *flow experience*, ovvero quello stato di coscienza definibile come totale assorbimento nel compito che si sta eseguendo, che comporta sensazioni di piacere e soddisfazione derivanti dall'agire stesso e non dal risultato o da altri fattori estrinseci (Csikszentmihalyi, 1975). Una volta completata la propria storia, ogni partecipante ha tessuto la carta modellata con un filo che concettualmente ha connesso le narrazioni tra loro, e che nella pratica ha permesso ai partecipanti di allestire le opere e di vederle prendere forma in un insieme. Infatti, nel momento in cui sono

state appese ripiegandosi su sé stesse, essendo rotoli di carta modellati, le opere hanno assunto forme ancora differenti, proprio come le vite dei partecipanti nell'incontro intrinseco al viaggio. La successiva condivisione finale in una esposizione collettiva ha permesso ai protagonisti di riconoscersi come singole identità in una comunità dove un nuovo linguaggio condiviso è diventato rinforzo del senso di appartenenza. L'installazione, allestita proprio negli stessi spazi in cui è avvenuto il corso di italiano, è diventata occasione di contatto con persone provenienti dal centro di Brescia o da altre città durante una visita guidata che ha accompagnato un gruppo di visitatori e visitatrici alla scoperta di quest'opera.

RISULTATI

Un risultato immediatamente visibile durante il laboratorio è stata la collaborazione tra i differenti sottogruppi linguistici (generalmente complessa), nata grazie al confronto basato su un unico linguaggio, quello dell'arte. La capacità interpretativa di forme astratte e monocromatiche appresa dai partecipanti è una competenza fondamentale per leggere l'arte contemporanea e superare un approccio superficiale in ogni ambito della vita, partendo da domande quali, ad esempio: "Perché ha quella forma? Perché la associo a quella sensazione?" A livello educativo l'accento è stato posto sull'acquisizione della competenza emotiva attraverso la capacità di dare una forma personale alle proprie emozioni per descrivere momenti del proprio vissuto. Questa esperienza ha voluto allenare lo sguardo a leggere lo straniero (ovvero ciò che non conosciamo), cercando di interpretare ciò che vediamo ed eliminare il pregiudizio. Il momento della condivisione finale è stato caratterizzato dallo stupore estetico che ha permesso di fissare l'esperienza nella memoria e di godere insieme del risultato di una collaborazione, percependo visivamente l'essere parte di qualcosa di più grande. La gradualità del laboratorio ha portato ogni partecipante a sentirsi a proprio agio nella pratica artistica, abbattendo

sensazioni di disagio e pregiudizio che spesso caratterizzano le zone periferiche. L'arte è risultata quindi uno spazio aperto, condiviso e interpretabile. La mediazione come modalità di scambio si è allineata perfettamente al tema dell'integrazione sociale che prevede l'incontro di due diversità: chi arriva e chi accoglie, la ricchezza culturale si è mostrata nella capacità di saper cogliere la bellezza della diversità. Come affermano Dallari e Francucci (1998, p. 69): “il laboratorio è luogo di ricezione e produzione di saperi [...]. È tuttavia anche luogo di elaborazione-costruzione delle identità personali dei protagonisti”.



Fig. 1. Laboratorio d'arte partecipata “Storie non scritte”. Foto di Giovanni Venturini.

Laboratorio: “Incontro”

OBIETTIVI E PARTECIPANTI

Il laboratorio d'arte “Incontro” (Figura 2) è stato progettato per trasformare lo sguardo dei partecipanti ad interpretare e compren-

dere il nuovo e il diverso, favorendo l'acquisizione di capacità critica di interpretazione attraverso la pratica artistica. Il gruppo che ha preso parte al laboratorio, poco uniforme per età e provenienza, faceva parte del corso di Muay Thai 52 nella Palestra Popolare Antirazzista. Il nome della palestra, al centro dell'attività laboratoriale, denuncia un messaggio forte e chiaro in un quartiere multietnico come via Milano di Brescia: abbattere qualsiasi forma di discriminazione.

TEMI, TECNICHE E STRUMENTI DEL LABORATORIO

Il laboratorio si è ispirato al lavoro dell'artista Ushio Shinohara che utilizza la pratica della Boxe per realizzare grandi dipinti astratti. Da questa base il laboratorio ha lavorato su più dimensioni quali quella personale, quella gruppale, quella sociale e ambientale, e quella artistica. A livello della dimensione personale si è puntato a che ogni singolo partecipante potesse lavorare sulle proprie capacità espressive partendo dalla tecnica sportiva. A livello della dimensione gruppale si è puntato a creare un'occasione per sviluppare coesione, condividere e lottare per gli stessi valori. A livello sociale e ambientale si è puntato sul superamento degli stereotipi, sottolineando come la valorizzazione di un territorio passi attraverso l'offerta di spazi condivisi che vengono curati e co-progettati, ponendo le basi per il senso di appartenenza alla società. Su questi livelli la dimensione artistica si è legata alla capacità di sviluppare una nuova immagine della realtà, rendere lo sguardo consapevole e di conseguenza anche i gesti. Si è puntato sulla specifica capacità del gruppo di interpretare opere d'arte astratte – come i segni lasciati dai gesti – partendo dalle proprie esperienze.

PROCESSO

Il laboratorio è stato realizzato nello spazio esterno alla Palestra

Popolare Antirazzista dove è stato allestito un grande telo di plastica trasparente utilizzato come tela dai pittori-lottatori. In un primo momento, ad ogni partecipante è stato chiesto di riflettere sulla domanda “Cos’è per te il Muay Thai? Cosa rappresenta per te questa Palestra?” e di rappresentare la risposta attraverso le mosse che più descrivevano lo sport. L’attività ha avuto all’incirca la durata di due ore e ha visto i partecipanti performare singolarmente, aggiungendo il proprio segno a quello degli altri, in un susseguirsi di colpi di Muay Thai. Dopo una settimana dall’incontro è avvenuta la performance: i componenti del gruppo che si sono resi disponibili sono stati chiamati di fronte al telo, singolarmente, alla fine della loro normale lezione di allenamento, hanno indossato i dispositivi per proteggersi dagli schizzi di vernice e sono diventati protagonisti di una performance personale, ripercorrendo la pratica di Shinohara utilizzando pugni e calci come pennelli attraverso i colpi del Muay Thai. I segni lasciati dai partecipanti sono andati via via sommandosi, andando infine a comporre un’opera collettiva in cui le opere sconfinavano le une nelle altre. Durante l’esposizione finale sono state inserite dietro al telo dipinto le risposte scritte dei partecipanti alle stesse domande postegli all’inizio. Le frasi sono risultate come didascalie dell’opera, nascoste dal colore dell’opera stessa. Per questo, nel momento dell’esposizione, l’educatrice museale ha accompagnato un gruppo di persone in visita di fronte all’opera raccontando il contesto e la realizzazione e invitando i visitatori a grattare via il colore per poter leggere le frasi nascoste. Il giudizio più superficiale legato solo al senso della vista è stato superato per approfondire la conoscenza degli autori e il vero significato dell’opera.

RISULTATI

Il risultato immediatamente tangibile è stato il benessere portato dal gesto pittorico. Inoltre, ogni partecipante, prima di iniziare

la propria performance, ha analizzato spontaneamente la differenza delle ‘pennellate’ di chi lo aveva preceduto, dimostrando di possedere una capacità di lettura del segno artistico, fondamentale per poter leggere un’opera d’arte. La flessibilità del laboratorio è risultata vincente nel momento in cui alcune persone si sono volute aggiungere all’esperienza, dimostrando così come queste pratiche rafforzino la realtà di gruppo e di condivisione se progettate come strutture aperte. Il risultato non si è focalizzato sul prodotto ma sul processo, tanto che l’opera finale è stata addirittura cancellata dai visitatori. Con le parole di Guerra e Ottolini (2019, p. 13) ciò che è rimasto “è proprio l’aver condiviso un percorso e, da qui, gli esiti trasformativi che esso



Figura 2: Laboratorio d’arte “Incontro”. Fonte: fotografia di Giovanni Venturini.

ha generato: esiti che riguardano innanzitutto altri modi di guardare ai luoghi abitati e ancora di più alle persone incontrate, ma anche a sé stessi dentro a quei luoghi e con quelle persone”.

Conclusioni

L'arte è una forza propulsiva per la giustizia sociale e la mediazione partecipata è un mezzo per coltivare il fiorire delle identità personali, contribuendo al contempo a rafforzare i legami e la resilienza di ecosistemi complessi di cui spesso è difficile sentirsi parte. L'arte è linguaggio e luogo di intervento collettivo per affinare il pensiero critico e la creatività, caratteristiche fondamentali per cittadini e cittadine consapevoli di essere protagoniste e decisori di questa epoca. L'istituzione museo, quale custode di tale linguaggio, è chiamata a superare l'idea di tempio chiuso e aprirsi alla partecipazione, attivando processi di contaminazione con il territorio e garantendo alla cultura una continuità tra il fuori e il dentro, tra il centro e la periferia. Una rinnovata modalità di fruizione museale prevede infatti che i visitatori siano inviati a vivere esperienze di mediazione culturale quali attività di riflessione e apprendimento, oltre che di stimolante gratificazione estetica (Salvato et al., 2020). In questo senso il museo ha la capacità di diventare ponte tra passato e futuro dando voce e spazio a coloro che contribuiscono a costruire quotidianamente la cultura: i cittadini e le cittadine.

L'obiettivo del presente studio è stato quello di analizzare il ruolo della mediazione culturale all'interno di un'esperienza in cui lo strumento del laboratorio d'arte ha funto da mezzo di mediazione tra museo e contesto locale, riaprendo il dialogo con le comunità. L'esperienza di mediazione calata in un contesto dove spesso le strade delle opportunità culturali si interrompono ha tentato di avviare un processo di creazione di una rete di connessioni per unire centro e periferia, valorizzare il territorio nella sua diversità e offrire la possibilità di conoscere luoghi che normalmente non sono promossi come siti di interesse della città. Nello specifico, il progetto "Periferia al centro" ha mostrato una possibile modalità di coinvolgimento e partecipazione culturale che rispetta i principi della mediazione secondo

cui ogni partecipante dà e riceve all'interno di una relazione orizzontale e reciproca, tale per cui non si parla di differenze culturali ma di somme culturali. In entrambi i laboratori l'acquisizione dei processi di lettura dell'opera d'arte, che tradizionalmente si sviluppano entrando nel museo e incontrando le opere, sono avvenuti spontaneamente mediante l'esperienza laboratoriale partecipata. L'arte è stata esperita come linguaggio universale, superando barriere linguistiche e di pregiudizio. Con le parole di Lonergan (1999, p. 312): "arte è afferrare ciò che nell'esperienza è o sembra significativo, rilevante, interessante, importante per l'uomo. In un certo senso essa è più vera dell'esperienza più scarna, più efficace, più pertinente: essa coglie il momento centrale dell'esperienza e dispiega idealmente le sue giuste implicazioni, separate dalle distorsioni, dalle interferenze, dall'intrusione accidentale che sorgerebbero nella stessa esperienza concreta". In "Periferia al Centro" le comunità intercettate hanno potuto sperimentare le proprie capacità creative contribuendo a creare un'opera d'arte che proprio perché nata attraverso un'esperienza condivisa ha permesso di prendere consapevolezza della forza propulsiva del 'generare' insieme (Guerra e Ottolini, 2019).

L'intervento illustrato presenta alcuni limiti: in particolare si sottolinea l'impatto su spazi contenuti a cui si aggiunge la brevità del percorso. Tuttavia, l'esperienza – progettata in un'ottica di *Lifelong Learning* – ha lavorato su un livello di intensità che ha permesso di tendere verso un effetto con una risonanza che potrà esprimere i suoi frutti nel tempo. Studi futuri dovrebbero valutare l'effetto di tali interventi in un'ottica empirica e non solamente di osservazione. Inoltre, sarebbe auspicabile l'implementazione di interventi che prevedano una durata più ampia che possano generare un impatto che non sia circoscritto ad un'azione temporanea. Infine, studi futuri potrebbero esplorare gli effetti della mediazione culturale partecipata coinvolgendo interi quartieri invece che specifici gruppi comunitari, come nel caso del progetto presentato.

Riferimenti bibliografici

Baldin L., Franzinetti V., Gregorio M., Garlandini A., Jalla D., Medici T., Mottola-Molfino A. e Rampazzi F., (trad. it. a cura di), *Codice etico dell'ICOM per i musei*, International Council of Museums (ICOM), Milano/Zurigo 2009, url: <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/02/ICOMItalia.CodiceEticoICOMItalia.pdf>.

Bang A.H., *The restorative and transformative power of the arts in conflict resolution*, in "Journal of Transformative Education", n. 4, 2016, pp. 355-376.

Bourdieu P., *The forms of capital*, in I. Szeman e T. Kaposy (a cura di), *Cultural theory: an anthology*, John Wiley, Chichester 1986, pp. 81-93.

Cerri R. (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma 2007.

Comune di Bergamo e Comune di Brescia, *La città illuminata. Dossier di programmazione Bergamo/Brescia capitale italiana della cultura 2023*, url: <https://www.comune.bergamo.it/sites/default/files/2022-05/BGBS2023.pdf>.

Csikszentmihalyi M., *Beyond boredom and anxiety*, Jossey-Bass, San Francisco 1975.

Dallari M. e Francucci C., *L'esperienza pedagogica dell'arte*, La Nuova Italia, Firenze 1998.

Da Milano C. e Gariboldi A., *Audience Development: mettere i pubblici al centro delle organizzazioni culturali*, Franco Angeli, Milano 2019.

Dewey J., *Art as Experience*, Putnam, New York 1934, tr. it. *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica, Milano 2020.

Fancourt D. e Finn S. (a cura di), *Health Evidence Network synthesis report. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, World Health Organization Europe, 2019, url: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>.

Gibbs K., Sani M. e Thompson J. (a cura di), *Musei e apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Un manuale europeo*, EDISAI, Ferrara 2007.

Guerra M. e Ottolini L., *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*, Maurizio Corraini, Bologna 2019.

Hooper-Greenhill E., *I musei e la formazione del sapere. Le radici stori-*

che, le pratiche del presente, il Saggiatore, Milano 2005.

International Council of Museums (ICOM), *ICOM Code of ETHICS for Museums*, 2017, url: <https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM-code-En-web.pdf>.

Istituto nazionale di statistica (Istat), *Tempo libero e partecipazione culturale tra vecchie e nuove pratiche*, Roma 2022, url: https://www.istat.it/it/files/2022/09/Tempo-libero-e-partecipazione-culturale_Ebook.pdf.

Loneragan B., *Sull'educazione. Lezioni di Cincinnati del 1959 sulla filosofia dell'educazione*, Città Nuova, Roma 1999.

Panciroli C., *Le professionalità educative tra scuola e musei*, Guerini Scientifica, Padova 2020.

Peri M., *Nuovi occhi. Reimmaginare l'educazione al museo*, StreetLib, Poland 2019.

Russoli F., *Senza utopia non si fa la realtà. Scritti sul museo (1952-1977)*, Skira, Firenze 2017.

Salerno I., "Narrare" il patrimonio culturale. Approcci partecipativi per la valorizzazione di musei e territori, in "Rivista di Scienze del Turismo", n. 1-2, 2013, pp. 9-25.

Salvato R., Batini F. e Scierri I.D.M., *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione e alle povertà educative*, Thélème, [Arezzo] 2020.

Sanguanini B., *I beni ambientali, artistici, culturali nella società dei media*, in L. Zerbini, *La didattica museale*, Aracne, Roma 2006.

Satta N., *Partecipare al patrimonio. Riflessioni su nuove modalità di rapporto tra pubblico, patrimonio culturale e territorio*, in "Fiz. Oltre il marketing culturale", giugno 2005, url: https://www.fizz.it/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2005-satta.pdf.

Van de Vyver J. e Abrams D., *The arts as a catalyst for human prosociality and cooperation*, in "Social Psychological Personality Science", n. 6, 2018, pp. 664-674.

Le autrici

ALESSIA IOTTI è educatrice museale presso il Chiostro del Bramante di Roma dove conduce visite e laboratori all'interno del team di didattica del

Dipartimento educativo. È autrice per Mondadori Ragazzi e Edizioni Ambiente. Nel 2022 ha conseguito la laurea con lode in Didattica dell'arte per i musei presso l'Accademia Santa Giulia di Brescia. È illustratrice freelance per diverse realtà che operano nel campo della sostenibilità ambientale e sociale, attivista per il movimento Fridays For Future e cofondatrice del progetto United Mountains Of Europe.

IRENE CULCASI è assegnista di ricerca e docente a contratto di Service-Learning presso il dipartimento di Scienze umane dell'università LUMSA di Roma dove coordina l'area dei progetti della Scuola di alta formazione EIS (Educare all'incontro e alla solidarietà). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Contemporary Humanism presso la LUMSA, con doppio titolo presso la Pontificia Universidad Católica de Chile. È membro fondatore dell'European Association of Service-Learning in Higher Education (EA-SLHE) e vicepresidente di Comparte Onlus.

Potenzialità educative del museo naturalistico

Educational potentiality of naturalistic museum

MICHELE ZEDDA

No longer an exclusive place for scientists, the naturalistic museum has changed its ways of exhibition and has opened up to society to provide scientific and environmental education to a large number of citizens. In addition to this, the naturalistic museum is a place of social and cultural growth for the whole community, a place of civil and democratic self-awareness, as it is a precious heritage of community; therefore, it should be better thought of in a formative and pedagogical sense.

Keywords: community, culture, museum, nature.

M. Zedda, *Potenzialità educative del museo naturalistico*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10644431

Premessa

Per la sua specificità, il museo naturalistico è un luogo tradizionalmente capace di attirare il pubblico, quindi può essere pensato come risorsa per la crescita culturale della comunità. È necessario perciò riflettere sul suo ruolo sociale e pedagogico, sulla filosofia che ne sta alla base, sulle potenzialità formative, specie in ordine all'educazione ambientale. La riflessione va svolta in senso sia museologico, sia pedagogico, per salvare le ragioni del mondo scientifico e quelle socio-culturali. Insomma, bisogna pensare a un museo naturalistico aperto alla società civile, quale luogo di educazione permanente, di produzione culturale, integrato nel territorio, purché se ne preservi, con una gestione avanzata, quella cifra classica relativa a custodia, esposizione e ricerca scientifica. Da sempre l'organizzazione museale ha vissuto l'antitesi fra conservazione e comunicazione, cioè tra la funzione scientifica e quella educativa, anche se oggi, all'alba del terzo millennio, l'emergenza ambientale induce a ripensare l'antinomia, così da preferire un museo dinamico, legato al mondo reale, attivo socialmente e produttore di cultura; dunque, un luogo privilegiato in cui l'intera comunità compie un'esperienza formativa. La presente riflessione prende le mosse dalla concezione tradizionale del museo naturalistico, per mostrarne l'evoluzione e dare qualche spunto propositivo.

Il museo naturalistico

Concepito per esporre reperti di botanica, zoologia, paleontologia

e mineralogia, il museo naturalistico¹ ha sempre svolto più d'una funzione scientifica, favorendo lo studio e la ricerca nonché la didattica, in quanto consente l'osservare diretto, di là dalla raffigurazione libresco. Questo museo è un luogo elettivo per studiare il mondo naturale, grazie alle sue collezioni di minerali, animali, fossili etc., ordinati in serie prestabilite per l'esposizione². Più in generale, quello del museo è un mondo vario, complesso, per cui sono sorte discipline come la museografia e la museologia; inoltre, pone problemi di conservazione, restauro, custodia, allestimento, gestione e marketing. Giova delineare l'immagine classica del museo naturalistico, per coglierne i tratti di sostanziale chiusura e staticità, così da evidenziare, per contrasto, il museo contemporaneo e le sue potenzialità pedagogiche.

Del museo naturalistico va richiamata l'idea tradizionale, quella dell'immaginario comune, che per molto tempo lo ha identificato in qualcosa di solenne e sacrale, confermando l'etimo Μουσείον (luogo consacrato alle Muse). Museo, quindi, come torre d'avorio per pochi eletti, chiuso in sé stesso, immobile, silenzioso, con le sue sale, teche e vetrine; un museo distante dalla vita reale, finalizzato a ricerche e studi i più impegnativi; dunque, un luogo di cifra collezionistica, segnato da accademismo, dedicato alla conservazione, alla tutela, all'esposizione e, perciò, rivolto a studiosi e ricercatori, sia del museo, sia della comunità scientifica.

Questa immagine antica, elitaria, dall'aura ideale, non è priva di fascino, ma è quella di una realtà pensata per una cerchia ristretta di specialisti, aperta sì alle visite del pubblico, ma incapace di coinvolgere la collettività, di renderla partecipe del patrimonio conservato; quindi, non aperta a nuove prospettive culturali, né a promuovere esperienza

¹ La locuzione "museo naturalistico" è qui preferita a "museo di storia naturale" che rimanda all'impostazione positivista.

² Sugli aspetti organizzativi, la ricerca e la promozione culturale si rimanda a Reale, 2002.

sociale e civile, ma sostanzialmente chiusa al territorio. Insomma, un museo statico, rivolto agli scienziati, ma non alla comunità. Ma quella museale non è una realtà data *für ewig* e deve adeguarsi ai tempi; perciò le giova la riflessione critica, il vivificante dibattito fra più posizioni nonché l’atteggiamento di apertura al mutamento. È una dinamica, questa, ben rilevata da Adalgisa Lugli (2023, p. 83) là dove nota che,

come è necessario tenere continuamente attivo il registro della storicizzazione accanto ad ogni manifestazione del fenomeno museo o collezione, anche recentissima, per quella complessa catena di rapporti con l’ambiente politico, sociale, culturale e scientifico che lo esprime, così vanno tenuti aperti ad ogni mutamento grande o piccolo i concetti di museologia e museografia.

Come altre istituzioni culturali, anche quella museale è stata posta in questione e indotta all’autocritica, a rivedere cioè il suo ruolo nonché i criteri di comunicazione e il rapporto con la società. Anche in Italia vi è stato, dagli anni sessanta, un vivace dibattito sulla funzione sociale del museo, nel tentativo di rompere con la museologia del passato. Nuove idee, nuove concezioni hanno posto l’accento sull’uso collettivo, sull’abolire la distanza con i visitatori, sul promuovere l’autocoscienza comunitaria. Particolarmente vivo in Francia e Inghilterra, questo dibattito (Marini Clarelli, 2021, pp. 23-30) ha caldeggiato formule inedite, come quella del museo aperto al mondo esterno, in quanto museo *della e per* la comunità. Dunque, il polveroso mondo museale ha dovuto confrontarsi con movimenti quali *Le Musée de voisinage*, *The New Museology*, *The Neighborhood Museum*, nonché la “musealizzazione totale” (da cui il concetto di “ecomuseo”). Le nuove idee hanno perciò contestato lo *statu quo*, spargliandone le carte, specie nei paesi d’oltralpe. Prima di vedere le nuove linee di sviluppo, è bene notare alcuni elementi che hanno modificato il museo tradizionale.

Premesso che ogni museo è una realtà a sé, irripetibile, un *unicum*, con la sua storia e la sua fisionomia culturale, è pur vero che alcune

tendenze sono pressoché generalizzate. Per esempio, la realtà italiana è sempre più segnata dal tratto aziendalistico e commerciale³, con diffusa apertura di bar, ristoranti e negozi per libri, cataloghi, gadget e quant'altro; benché utile, questo servizio è affidato al privato e perciò, se valutato come complemento del museo, non è esente dal destare qualche perplessità. Bisogna insomma vigilare affinché il museo non si sbilanci sul versante “market”, tanto da avvicinarsi al modello del centro commerciale (Brambilla, 2021, pp. 33-35), né privilegi propositi di mero svago e meraviglia, con finale banalizzazione della divulgazione scientifica; su ciò, è bene riferire le parole di Giovanni Pinna (2006, p. 16)⁴, promotore di

un'idea più forte, basata sul ruolo sociale e sulla forza identitaria del patrimonio culturale, un'idea che contribuisca a formare una visione della museologia più attenta ai contenuti che all'estetica formale, al monumentalismo e al sensazionalismo.

Dunque, si conferma che è bene tutelare la cifra naturalistica nonché aprire il museo al territorio.

Un museo per la cittadinanza

Con il passare del tempo, il museo naturalistico ha saputo recepire, almeno in parte, l'esigenza di coinvolgere maggiormente il pubblico, di modernizzarsi (Hooper-Greenhill, 1999, p. 238-240) con l'adozione di schemi più liberi e funzionali, nonché di proporre una visione del mondo naturale più attrattiva, meno dogmatica e meno

³ La diffusione dei servizi aggiuntivi è dovuta alla legge n. 4 del 1993 (più conosciuta come legge Ronchey, dal nome del Ministro proponente) che prevede nuove misure per il funzionamento dei musei statali, delle biblioteche e degli archivi di Stato.

⁴ Direttore del Museo di Storia Naturale di Milano dal 1981 al 1996 e conservatore di paleontologia nello stesso museo dal 1964 al 1981.

sistematica. A questo scopo il museo ha modificato ambienti interni, percorsi e modalità espositive, seguendo criteri più moderni, com'è il caso del diorama, della vetrina tematica, nonché dell'esposizione che ricostruisce ambienti naturali; alla base vi è sempre l'interrogativo su quale immagine della Natura e della Scienza offrire al visitatore. La più recente museologia scientifica è orientata a dare, della Natura, l'immagine di una realtà molto varia, complessa, dalle molte interazioni, preferendo quindi l'allestimento in chiave ecologica e biogeografica, dando inoltre il dovuto spazio all'educazione ambientale. Per di più, a fianco dell'aspetto cognitivo, va curato quello emotivo, in quanto l'esperienza estetica è sempre da promuovere, come nota Maria Vittoria Marini Clarelli (2021, p. 66): “La meraviglia, la curiosità, l'evocazione hanno da sempre aleggiato intorno alle collezioni scientifiche e/o esotiche e gli stessi allestimenti museali hanno cercato solitamente di preservare questa suggestione”. La moderna museologia è quindi critica verso l'impostazione positivista del passato, che separava le discipline, postulava verità assolute, esponeva la Natura sistematicamente, cioè in senso linneano⁵, con disposizione fissa, in sequenza graduale, dall'organismo più semplice al più complesso; una presentazione, questa, monotona, noiosa, poco gradita all'odierno pubblico. Non è tutto. Nel proporsi in veste più moderna, il museo punta a far partecipare il pubblico, coinvolgendolo anche fisicamente, in quanto non è più il tempo del “visitatore” passivo, ma del “cliente” attivo, una diversità lessicale, questa, precisata da Eilean Hooper-Greenhill (1999, p. 251):

I “visitatori” sono presenti in uno spazio perché ne hanno avuto il permesso, ma vi entrano da estranei, come si entra in casa altrui. Il “cliente”, invece, pretende di esercitare i suoi diritti e

⁵ Si fa riferimento al sistema classificatorio di Carl von Linné (1707-1778), medico e naturalista svedese, ideatore della classica nomenclatura binomia in latino (es. *Felis catus*), con cui diede identità a migliaia di specie vegetali e animali.

si aspetta un buon servizio; contratta per ricevere beni o servizi e si pone in un rapporto di potere paritario.

Al giorno d'oggi, il museo naturalistico promuove attività culturali del tipo più vario, come conferenze, proiezioni, esposizioni temporanee, incontri scientifici, convegni didattici e d'informazione; dunque, ogni museo allestisce le sue esposizioni con finalità anche divulgative, mirando a interagire con la società. A ben valutare, tutto ciò è senz'altro un passo avanti rispetto allo staticismo del passato, ma ancora non soddisfa a pieno le nuove esigenze culturali e sociali. Vi è perciò da pensare a ulteriori aperture in direzione pedagogica, non solo nei termini di *Lifelong Learning*, ma anche volte a rendere il museo naturalistico un patrimonio di autentica condivisione, un luogo di autocoscienza culturale e comunitaria, senza mai trascurare l'obiettivo, sempre nevralgico, dell'educazione ambientale. Quindi, questa realtà va pensata incrociando le due dimensioni, pedagogica e museologica, senza perdere di vista il contesto sociale, territoriale, sul cui sfondo va pensato ogni progetto di educazione attiva. Pertanto, è bene rifiutare ogni slancio retorico e celebrativo, puntando invece all'impegno culturale e formativo.

Aprire il museo alla comunità è una tendenza che accomuna pressoché tutti i musei (naturalistico, d'arte, storico, etnoantropologico). Bisogna ripensare il ruolo culturale del museo, per orientarlo in senso pienamente educativo e sociale, tenendo comunque in conto la sua missione istituzionale che resta la conservazione, la tutela e la ricerca. A tal fine va svolta un'analisi preliminare, per conoscere le esigenze sociali e le potenzialità culturali del territorio; non è meno decisiva un'attenta riflessione pedagogica e museologica. Ancora, è molto utile l'iniziativa in sede politica; infatti, c'è da far maturare una nuova sensibilità museale, sicché andrebbero coinvolti non solo scienziati e direttori di museo, ma anche decisori politici e amministratori pubblici, la cui scelta è decisiva per aumentare gli stanziamenti *ad hoc* e destinare i fondi statali negli investimenti museali.

Un altro passo importante è quello di informare la comunità, di consapevolizzarla dell'esistenza, nel suo territorio, di luoghi in cui è custodito un patrimonio di pubblica fruizione, di cui è importante chiarire il significato. La comunità deve capire l'importanza non solo culturale, ma anche sociale, politica ed economica di quanto è custodito nel museo. Non è un luogo preposto solo a istruire, ma va ben oltre, in quanto è capace di recuperare il concetto stesso di cultura, di ripensarla in senso interdisciplinare, di promuovere una nuova coscienza identitaria. Del resto, il museo educa alla coscienza civile nonché alla cittadinanza più ampia, quella dell'intero pianeta. Anche il museo naturalistico può venire inserito nel quadro più esteso di politiche territoriali finalizzate a promuovere coesione sociale e nuove esperienze culturali. Ciò rilevato, non va comunque dimenticato che si è davanti a processi gradualisti, da pensare con attenzione, in vista di un'utenza la più ampia. Coinvolgere un alto numero di visitatori significa rivolgersi, oltre al pubblico effettivo, a quello potenziale, cioè ancora da avvicinare; inoltre, va considerato quello "a distanza"⁶, che ha conosciuto il museo naturalistico solo mediante cataloghi oppure internet.

Potenzialità formative

Da sempre il museo naturalistico è un luogo d'istruzione fruttuoso, che completa il libro e la lezione svolta in aula. Le cognizioni scientifiche qui apprese sono senz'altro formative sia per il giovane studente, sia per l'adulto. Considerare il museo naturalistico come luogo destinato per lo più ai bambini è un preconcetto, e anche in questo, peraltro, si riflette il dualismo fra cultura umanistica e scientifica. Come rileva Pinna (2006, p. 201), questa separazione è evidente

⁶ Le questioni relative alla comunicazione online e alla trasformazione tecnologica e digitale dei musei sono ben illustrate in Mandarano, 2021.

nel diverso linguaggio che musei d'arte e di scienza adottano e nel diverso pubblico a cui fanno riferimento: i musei umanistici (d'arte e di storia) tendono verso contenuti e linguaggi elitari, quelli scientifici rischiano di cadere nella semplificazione infantile, e vengono perciò spesso considerati musei per bambini.

A ben vedere, l'obiettivo politico è quello di promuovere l'educazione scientifica nei cittadini tutti, senza distinzione d'età; quel che più conta è formare una coscienza ecologica la più diffusa; infatti, se l'adulto dispone di questa cultura può intervenire con più cognizione in molte questioni della vita politica. Nell'esaminare i musei scientifici italiani, Emanuela Reale (2002, p. 175) ha difeso questa cultura, che è da promuovere

per ragioni politico-sociali, poiché un sistema democratico richiede che i cittadini, specie quelli coinvolti nell'azione di governo, capiscano gli aspetti scientifico-tecnologici connessi ad alcune decisioni che debbono essere prese, sollecitino e partecipino al pubblico dibattito su questi temi.

Va poi considerato che i problemi dell'ambiente recano non poche conseguenze di tipo etico, sociale ed economico; si pensi solo al mutamento climatico e alle conseguenze migratorie, demografiche, energetiche, produttive e professionali, che riguardano ogni cittadino, inducendolo a riflettere criticamente su valori, doveri, diritti civili e politiche mondiali. Dinanzi a scenari solo in parte prevedibili, al crescente inquinamento, alla velocità dei mutamenti in corso, all'insicurezza sociale, la visita al museo naturalistico è dunque un'occasione di feconda riflessione. Davanti alle questioni ambientali sono implicate più discipline, sia scientifiche, sia umanistiche, ciò che rende la visita al museo un proficuo, autentico, vissuto approccio interdisciplinare. A ben considerare, nel museo naturalistico si creano quindi le condizioni ideali per riflettere criticamente sul problema

ecologico, tematica di grande rilievo sociopolitico, poiché coinvolge, più o meno direttamente, l'intera comunità.

È bene segnalare ora qualche aspetto didattico. Nel museo naturalistico si svolge una didattica attiva, coinvolgente, ben diversa da quella "frontale" e libresca; una didattica che, specie con i bambini e le bambine richiede però peculiari cautele (Balboni Brizza, 2007). Ancora oggi, nell'era del computer e delle tecnologie più avanzate, la pedagogia guarda con pieno favore la realtà museale; fare osservare l'oggetto di studio *in vivo*, nella sua concretezza, senza la mediazione cartacea, dà più forza all'insegnamento, in quanto lo studente è più attivo, curioso, motivato. Nel museo si esercita di continuo l'attenzione, si educa alla riflessione, al metodo critico, al pensiero creativo. Ben poco nozionistico, questo modo d'insegnare promuove il dialogo, solleva curiosità e problemi, favorendo perciò un approccio interattivo, quello con cui, per dirla con Anna Dipace (2021, p. 99),

insegnanti e studenti discutono, si ascoltano l'un l'altro, si scambiano idee, punti di vista e valutano alternative sulla base dell'ascolto delle molteplici prospettive e possibilità emerse e quindi avanzano ipotesi, cioè attivano il pensiero critico e il ragionamento logico.

La didattica museale si vale di laboratori, visite guidate, percorsi *ad hoc*, ma è bene farla precedere, in classe, da un'apposita preparazione atta a incuriosire e motivare ancora più gli studenti; inoltre, dopo l'esperienza sul campo è bene che il docente richieda di svolgere una relazione sulla visita, su quanto appreso e sulle emozioni provate; questa didattica, quindi, completa e rende più ricco il curriculum formale. Per facilitare l'apprendimento, è bene che la relazione fra docente e studente, oltreché dialogica, si svolga sullo stesso piano; come precisa Hooper-Greenhill (1999, p. 253): "L'atto del conoscere prende forma nel momento in cui esperienza, attività e piacere si coniugano in un luogo in cui il soggetto che apprende e il soggetto che

insegna hanno uguali poteri”. A ben pensarci, l’ambiente museale, se ben predisposto, è l’ideale per una didattica attiva, coinvolgente più dimensioni della persona. Per di più, queste lezioni vanno ben oltre il sapere scientifico *tout court*; si pensi alla sfera estetica e all’educare al gusto del bello. La visita al museo naturalistico ben si presta ad affinare nello studente la capacità di percepire quei rapporti che destano un’intima corrispondenza fra immagini e sentimenti. Quella estetica è un’esperienza di alto valore formativo (Bertin, 1974; Santoni Rugiu, 1975); dinanzi alle collezioni zoologiche, botaniche e di minerali, lo studente vive esperienze sensoriali, razionali e immaginative, facendo così sua la realtà naturale, con una piena partecipazione percettiva, emotiva e cognitiva; tutto il contrario, insomma, dello studio passivo e nozionistico. Non è fuori luogo ricordare come alcuni grandi pedagogisti – Decroly, Dévaud, Ferrière, Lombardo Radice – abbiano considerato lo studio della Natura centrale e unificante le altre conoscenze. Inoltre, durante la visita museale il gruppo classe vive un’esperienza quanto mai socializzante. Altro punto a favore è la possibilità d’istituire nessi interdisciplinari i più diversi, si pensi solo a quelli con la bioetica e con l’ecologia. Sullo sfondo, com’è chiaro, vi è sempre l’educazione ambientale, obiettivo didattico al giorno d’oggi cruciale, molto ben perseguibile in forza della suggestione museale. Per fare un esempio, si pensi all’impatto emotivo suscitato dal mostrare animali di specie ormai estinte o in via d’estinzione. Quello museale è, quindi, un luogo ottimale per svolgere lezioni di educazione scientifica e ambientale; i reperti e le collezioni mostrano la grande varietà del mondo naturale e sollevano domande sulla Natura, la sua vita, i suoi equilibri, il rapporto delicato e sempre più problematico con l’uomo. Del resto, la questione ecologica è più che mai attuale e ogni museo, non solo quello naturalistico, deve tenerla sempre in conto, di fianco ad altre priorità; difatti, come rileva Marini Clarelli (2021, p. 56),

il museo può giocare un ruolo attivo nelle politiche di recupero

del degrado urbano, di rivitalizzazione del territorio, di cooperazione allo sviluppo, di gestione del tempo libero, di sviluppo del volontariato, come pure nella valorizzazione della dimensione umanistica accanto a quella scientifica e del patrimonio immateriale rispetto ai beni materiali.

Del tutto condivisibili, queste parole indicano possibilità formative ulteriori rispetto al mero piano naturalistico e scientifico. Questa didattica non solo coinvolge più livelli educativi, ma avvicina la scuola al territorio e contrasta la discontinuità “orizzontale”, realizzando così (Frabboni e Pinto Minerva, 2012, p. 203)

un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del *dentro/scuola* e quella del *fuori/scuola*, secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative. [...] Una relazione di “scambio” e “comunione” dei reciproci *beni culturali*, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell’ambiente per elevare i patrimoni-risorse di questo ad *aule didattiche decentrate*.

È inoltre essenziale spiegare allo studente che il museo scientifico è un luogo di formazione (e non di sola informazione), ma è anche un’istituzione pubblica, un patrimonio di fruizione collettiva, una risorsa preziosa *dei* cittadini e *per* i cittadini. Per di più, il museo naturalistico è un luogo di cittadinanza attiva e responsabile; qui l’adulto può realizzare un’educazione permanente, può fare conoscenza ed esperienza, può acquisire cultura naturalistica e scientifica, può affinare il senso estetico, sviluppare la sensibilità ecologica, riflettere sui problemi del territorio, sugli spazi urbani, sulla fruizione pubblica degli stessi, esercitando perciò il suo pensiero critico e autocritico. Ancora, nel favorire l’immaginazione, il museo naturalistico evita all’adulto i rischi dell’alienazione e della standardizzazione cognitiva. A conti fatti, la realtà museale offre grandi possibilità formative e,

perciò, va pensata pedagogicamente, sia per evitarle staticità e isolamento, sia per dare più spazio all'educare la collettività, non solo in senso scientifico ed ecologico, ma pure in quello della crescita democratica e della responsabilità civile. Inoltre, la riflessione pedagogica è preziosa in quanto critica, problematica, tesa a difendere la cifra educativa, di contro a eventuali derive privatistiche; anche qui, come nell'istruzione pubblica, vale il monito a tenere alto il livello di guardia, poiché, come nota Franco Cambi: “De-pedagogizzando la formazione si apre un varco (che può diventare una falla) alla sua ingegnerizzazione (che è già in atto), con alcune perdite secche: nella qualità dell'istruzione, nel diritto di cittadinanza, nella stessa tenuta non formale della democrazia” (Cambi e Toschi, 2006, p. 97).

Per concludere, è bene che il museo naturalistico divenga sempre di più una grande opportunità per educare giovani e adulti in una prospettiva culturale più feconda, legata tanto al contesto territoriale, quanto alla grande sfida ecologica del terzo millennio.

Riferimenti bibliografici

AA. VV., *The educational role of the museum*, Routledge, London 1999.

Balboni Brizza M.T., *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Jaca Book, Milano 2007.

Bardulla E., *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma 2006.

Bertin G.M., *L'ideale estetico*, La Nuova Italia, Firenze 1974.

Bonaiuti G. e Dipace A., *Insegnare e apprendere in aula e in rete*, Carocci, Roma 2021.

Brambilla G., *Soggetti smarriti. Il museo alla prova del visitatore*, Bibliografica, Milano 2021.

Cambi F. e Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006.

Frabboni F. e Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2012.

Hooper-Greenhill E., *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche, le pratiche del presente*, il Saggiatore, Milano 2005.

Lugli A., *Museologia*, Jaca Book, Milano 2003.

Lumley R. (a cura di), *L'industria del museo. Nuovi contenuti, gestione, consumo di massa*, Costa & Nolan, Genova 1989.

Mandarano N., *Musei e media digitali*, Carocci, Roma 2021.

Marini Clarelli M.V., *Che cos'è un museo*, Carocci, Roma 2005.

Marini Clarelli M.V., *Il museo nel mondo contemporaneo. La teoria e la prassi*, Carocci, Roma 2021.

Merzagora M. e Rodari P., *La scienza in mostra. Musei, scienze centre e comunicazione*, Mondadori, Milano 2007.

Monaci S., *Il futuro del museo. Come i nuovi media cambiano l'esperienza del pubblico*, Guerini e Associati, Milano 2005.

Pinna G., *Animali impagliati e altre memorie*, Jaca Book, Milano 2006.

Reale E., *I musei scientifici in Italia. Funzioni e organizzazione*, Franco Angeli, Milano 2002.

Rota M., *Musei per la sostenibilità integrata*, Bibliografica, Milano 2019.

Santoni Rugiu A., *L'educazione estetica*, Editori Riuniti, Roma, 1975.

Tomea Gavazzoli M.L., *Manuale di museologia*, ETAS, Milano 2003.

Zuccoli F., *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Junior, Parma 2015.

L'autore

MICHELE ZEDDA è professore associato all'Università di Cagliari, dove insegna Pedagogia generale. Ha svolto ricerche sull'educazione

corporea, l'autobiografia, la pedagogia di Leopardi. Tra le sue pubblicazioni: *Pedagogia del corpo*, ETS, Pisa 2006; *Corpo e autobiografia*, Carocci, Roma 2010 (XXI Premio "Raffaele Laporta", 2010); *Pagine di pedagogia leopardiana*, Carabba, Lanciano 2020 (Premio "E. Frauenfelder", III Edizione); *Nuovi studi di pedagogia leopardiana*, Carabba, Lanciano 2021 (Premio Siped 2023).

Una scuola come museo, patrimonio di tutti

A school as a museum, a heritage for everyone

ALESSANDRA LANDINI

Can a school become a civic-social context that enriches the community to which it belongs? Could a city, through its natural and cultural landscapes, become a context of identification that innervates the culture, symbols and values of a community in students, girls and boys? Can a school engaged in research, which therefore chooses to exist and live here, now, and “in other places” too, foster a broad and genuinely conscious citizenship, which is committed to caring for its environment and territory? A project with these aims has been developing in a Istituto comprensivo in Reggio Emilia, starting from a “provisional” citizenship experience in the Civic Museums of Reggio Emilia. Since Territorial Community Agreements (School Pacts, 2020-2021), which have evolved into broader synergies between school and their territory, the horizon, already enriched by the idea of “distributed proximity” of the Small Schools of INDIRE (Shafft, 2016; De Bartolomeis, 2018), is nourished by the suggestions of entities such as ecomuseums, paths of cultural growth of local communities, based on citizens, organizations and associations active participation (Dal Santo et al., 2017). A transversal and intergenerational school enhancement committee which, starting from the students’ gaze, promotes actions concerning the discovery of the school’s cultural heritage, in a historical-social sense, collaborating with partners from the cultural and social fabric of the territory, has led to the creation of networks aimed at interconnect common identities and at active participation.

Keywords: community, interconnection, natural and cultural landscape, care, identification.

A. Landini, *Una scuola come museo, patrimonio di tutti*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10644460

Introduzione

Al termine della pandemia ci si è interrogati su come la scuola avrebbe rielaborato il lutto. “Guardando avanti e lontano”, potremmo dire parafrasando Dewey. Ma è lecito domandarsi se possa esserci “un’autentica educazione in un mondo ove è stata rubata la speranza, e la prospettiva di futuro suscita un senso di malessere, ove i valori paiono disancorati dalla vita sociale” (Baldacci, 2023). Forse la prospettiva può essere quella di proposte pedagogiche legate concretamente ai luoghi, dove i paesaggi naturali e culturali, i luoghi fisici in cui si fa educazione e i territori in cui sono radicati diventano strade da seguire e si fanno espressione di quel panorama sociale di cui tanto abbiamo sentito la mancanza e che abbiamo bisogno di ricostruire. All’interno di questa cornice introduttiva, si situano altri interrogativi: può quindi una scuola divenire un contesto civico-sociale che arricchisce la comunità di appartenenza di momenti di educazione autentica? La città in cui la scuola è situata, attraverso i suoi paesaggi naturali e culturali, può divenire contesto di identificazione che innerva, in bambine e bambini, ragazze e ragazzi, cultura, simboli e valori di una comunità in cerca di un presente costruttivo e partecipato? Può una scuola in ricerca, che decide quindi di riscoprire il passato e vivere qui, ora, e anche “altrove”, permettere alle ragazze e ai ragazzi di sperimentare una cittadinanza diffusa e realmente consapevole, che desidera prendersi cura del proprio territorio? Forse un approccio al curriculum legato ai luoghi potrebbe ricostruire il nesso tra educazione e vita, riportando nella scuola i bisogni esistenziali, senza rinunciare al suo mandato di conoscenza, ma confermando che la sua missione cognitiva necessita di rispondere ad istanze culturali

che sanno mettersi in relazione alle componenti socio-emotive delle nostre comunità. Ma non era forse già scontato?

Nel 1972, il *Rapporto Faure* dell'UNESCO aveva scardinato l'idea che la scuola fosse una struttura rigidamente delegata alla trasmissione del sapere in modo indipendente dal resto della società e da altri soggetti, associazioni, enti locali, dagli stessi territori. Dalla legge sull'autonomia (D.P.R. 275/1999) alla Buona scuola (L. 107/2015), si sono potuti concretizzare rapporti con i contesti locali e reti scolastiche e inter-istituzionali che hanno consentito di introdurre procedure di collaborazione su scopi condivisi.

Tuttavia, ciò che la pandemia ha reso più evidente, oltre all'isolamento, è stata la presenza-assenza dell'intera comunità. Si è cominciata, infatti, ad identificare con più chiarezza quella comunità educante che metteva in relazione vari attori territoriali, associazioni, Terzo settore, enti locali, talvolta le famiglie stesse, con la finalità comune di operare su progetti e contribuire a garantire il benessere e lo sviluppo formativo degli studenti. Dai Patti di comunità territoriali (Piano scuola 2020-2021) diversificatisi in più ampie sinergie tra scuola e territorio, la scuola ha appreso che la comunità era pronta a stringere alleanze, fornire luoghi, come opportunità per consentire l'istruzione e la formazione scolastica. Un'indagine Lab-sus – l'associazione che monitora lo stato di attuazione condivisa dei beni comuni – ha realizzato, con INDIRE, un censimento sui patti esistenti, individuandone due tipologie: i “patti di collaborazione”, per la partecipazione della comunità educante, e i “patti educativi di comunità”, diffusi in modo particolare in aree interne, già da tempo protagoniste di alleanze consolidate con il territorio.

In alcuni contesti tuttavia, la scuola in primis ha saputo fare da volano per la comunità stessa come testimoniano le esperienze in cui anche istituti scolastici situati in contesti isolati o di periferia hanno “responsabilizzato” il territorio. L'orizzonte si è infatti arricchito dell'idea di “prossimità diffusa” delle Piccole scuole di INDIRE (Chipa *et al.*, 2020), che proprio nell'idea di sistema formativo allar-

gato (De Bartolomeis, 2018), situa la sua progettualità e le connessioni con la comunità educante.

Il contesto

Una progettualità con queste caratteristiche e finalità si sta declinando in un istituto comprensivo di Reggio Emilia, a partire da un'esperienza di cittadinanza "provvisoria" nei Musei civici di Reggio Emilia. L'istituto A. Manzoni ha vissuto per un anno dentro le sale dei Musei civici cittadini, ruotando con tutte le classi per una settimana ciascuna (Landini et al., 2021; Campanini et al., 2022; Landini, 2022) e andando a declinare poi l'esperienza, nei due anni successivi, in una riflessione legata al curriculum e al ruolo della scuola nel territorio e in relazione al territorio.

L'esperienza ha portato infatti nella successiva annualità a far sì che due classi della scuola primaria Ada Negri vivessero per tutto l'anno scolastico in due spazi dei Musei civici, andando a costruire un curriculum emergente profondamente stimolato dal vivere il quotidiano nell'eccezionale contesto museale. Per tutte le altre classi dell'Istituto si è creata l'opportunità del "Museo nella scuola", grazie all'esperienza del *Delivery Museum*, un dispositivo implementato in collaborazione con i musei che permetteva ai reperti di rimanere nelle scuole dell'Istituto, all'interno di installazioni, per continuare la sperimentazione su approcci didattici innovativi (Campanini et al., in press). Proprio promuovendo un curriculum che "permettesse un'emancipazione dallo spazio-aula e dalle routine didattiche", l'alleanza con il museo, inteso tradizionalmente come estensione naturale dell'ambiente di apprendimento-scuola nell'accezione dei laboratori museali, ha permesso una rielaborazione generativa dell'idea di cultura e patrimonio. A partire dalle esperienze legate alla "bellezza" e al patrimonio, l'Istituto ha arricchito la sua offerta formativa, valorizzando le potenzialità dell'esperienza dal punto di vista degli alunni,

continuando a promuovere una immersione in ambienti più liberi da vincoli, ricchi di stimoli e di bellezza: la scuola si è fatta “porosa”, permettendo di uscire agli studenti con più sistematicità, ma anche di “entrare” a coloro che desideravano collaborare con la scuola.

Si è concretizzato così un Curricolo verticale del Patrimonio e della Cittadinanza (Landini, 2023) che si è declinato in alcune azioni principali: l’istituzione di quattro settimane all’anno co-progettate in verticale e trasversali nell’istituto, su quattro temi comuni del Curricolo e la progettazione di azioni di indagine, studio e narrazione dei contesti naturali e storico-sociali in cui sorgevano le scuole. In questo articolo si entrerà nello specifico di uno di questi progetti, per meglio esplicitare una proposta educativa concreta che possa, seppure in misura esemplificativa, servire da orientamento pedagogico per ravvivare la speranza in una educazione che sappia ritrovare, grazie alle azioni di comunità, il significato intrinseco del bene comune.

Dal paesaggio naturale e culturale all’identificazione

Vivere nella propria scuola, ogni giorno, significa osservarla, interrogarla, cercare di carpirne i segreti. Significa non solo trovare risposte sulla sua nascita, il suo nome proprio, le sue precedenti destinazioni d’uso, la promiscuità con altri edifici, se presente, ma contestualizzarne storicamente e socialmente l’identità. Questa “pedagogia dei luoghi” permette di affrontare la sua conoscenza studiando al contempo quali processi conoscitivi possono portarci alla sua descrizione: la scuola diviene oggetto osservato e soggetto che concorre a “darsi una spiegazione”, lascia emergere negli studenti il gusto per la scoperta, ma li plasma anche come comunità di storici e scienziati, li rende “ricercatori”. In questo modo, il mandato epistemologico della scuola consolida pratiche che non creano solo conoscenza ma

competenze e abiti mentali, permettendo loro di redigere mappe ed interpretazioni della loro realtà.

La scuola secondaria A. Manzoni e la scuola primaria Ada Negri si trovano in un vero e proprio palazzo: Palazzo Franchetti, sito nel centro storico di Reggio Emilia.

Il progetto, che ha come finalità la conoscenza e la promozione della scuola come bene di tutti e come “paesaggio culturale e sociale” da condividere con la città, è nato con due azioni principali: l’elezione dei rappresentanti di classe della scuola secondaria di primo grado e delle classi quarte e quinte della primaria Ada Negri.

La seconda azione, strettamente correlata alla prima, ha costruito quell’allargamento alla comunità necessario per promuovere scambi fecondi dal punto di vista culturale e ampliare il raggio d’azione dei percorsi poi intrapresi dagli studenti. Rappresentanti di classe e membri di enti ed associazioni hanno formato così un “Comitato di valorizzazione di Palazzo Franchetti”¹, trasversale e intergenerazionale, che partendo dallo sguardo degli studenti, ha promosso e sta promuovendo azioni riguardanti la scoperta del patrimonio culturale della scuola, in senso storico-sociale e naturalistico, in associazione con partner del tessuto culturale e sociale del territorio, portando alla creazione di network finalizzati alla interconnessione di competenze, identità comuni e partecipazione attiva.

Il progetto della secondaria ha preso il nome *La storia siamo noi*²,

¹ Al Comitato di valorizzazione di Palazzo Franchetti partecipano rappresentanti ed esperti: la Biblioteca comunale Panizzi di Reggio Emilia, l’Associazione per il musicista Alberto Franchetti Aps, Reggio Emilia, la Deputazione di Storia Patria, i Musei civici di Reggio Emilia, la Delegazione FAI di Reggio Emilia, Istoreco. Un ringraziamento particolare va, per il successo del progetto e la presenza attenta e competente, a Mariacarla Sidoli Terrachini che ha aperto agli studenti le porte del “Cavazzone”, di proprietà della famiglia.

² Il progetto *La storia siamo noi* è stato coordinato, realizzato e documentato grazie alle professoresse Stefania Guglielmino ed Elisa Zerilli, con la collaborazione della docente Alessandra Fontanesi. La parte del curriculum curata dalla primaria *Passeggiando tra gli alberi di Palazzo Franchetti* è stata coordinata e condotta dai docenti Elisabetta Bedogni, Claudia Reggiani e Alfonso Trillicoso.

mentre quello della primaria Ada Negri è stato nominato *Passeggiando tra gli alberi di Palazzo Franchetti*. Mentre il primo si è concentrato sullo studio della dimora antica e della famiglia che la possedeva, i secondi hanno approfondito il paesaggio naturale del parco della scuola e del Parco pubblico che un tempo apparteneva alla nobile famiglia che viveva nel palazzo. Per ragioni di spazio accenniamo qui solamente alla parte del progetto della primaria³, andando ad approfondire collaborazioni, fasi attuative e esiti delle attività della secondaria.

La prima fase è stata contraddistinta dall'osservazione del luogo: simboli, materiali, iconografie, sono emerse dalla richiesta di ricercare indizi della storia del palazzo. L'attività formativa che è stata avviata conseguentemente a questo primo step, ha avuto la finalità di dare risposte ai tanti quesiti emersi per soddisfare il bisogno di conoscenza della storia del luogo in cui la scuola si trova. La sensibilità dei ragazzi alla storia del palazzo era diventata sicuramente più evidente dopo

³ Il progetto della primaria ha visto lo studio della flora e della fauna del cortile della scuola e del parco pubblico, anticamente incluso nella proprietà e rimaneggiato nel tempo. Nel parco infatti era ubicato un ippodromo, essendo i Franchetti grandi appassionati di ippica e cavalli. Il percorso si è caratterizzato con approccio di ricerca ludico-espressivo e ha visto gli approfondimenti in collaborazione con un professore in pensione, biologo, esperto del Parco pubblico e dei suoi alberi secolari, una esperta dei Musei civici di Reggio Emilia, fine conoscitrice della storia del parco e delle statue ancora presenti. Inoltre, a confermare l'importanza del *natural landscape*, hanno partecipato all'interno del progetto ad attività di Citizen Science, grazie alla presenza della professoressa Tiziana Altiero, zoologa dell'Università di Modena e Reggio Emilia, che li ha condotti alla scoperta della presenza dei tardigradi nel loro parco, nel parco pubblico e sulle colline reggiane. Le bambine e i bambini hanno così attivamente partecipato ad una ricerca scientifica andando a raccogliere campioni di tardigradi nella zona, analizzandoli al microscopio e permettendo così all'università di mappare ulteriormente il territorio sotto il profilo delle specie presenti di questi particolari esseri viventi. Le riflessioni sull'età degli alberi secolari, presenti quando la famiglia era in vita e sul cambiamento del paesaggio attorno alla scuola, hanno accompagnato le loro narrazioni successive. In occasione dell'evento *Reggio narra*, i bambini hanno animato i giardini pubblici con una passeggiata letteraria in cui hanno raccontato alla cittadinanza le scoperte e le storie fantastiche realizzate e donato al Parco i QR Code con le registrazioni delle storie lette dalla loro viva voce.

che il lockdown aveva costretto le due classi coinvolte a frequentare altri spazi di formazione per motivi di distanziamento: le stanze dei Musei civici e la Biblioteca delle Arti, altri due palazzi antichi della città. La ricerca su un bene architettonico, come questo palazzo storico, ha portato a uno studio più ampio della storia dell'Ottocento e del Novecento, filtrato attraverso la storia locale e le vicende della famiglia Franchetti. Ad accompagnare i ragazzi negli approfondimenti il direttore della biblioteca comunale Panizzi, membro del Comitato di valorizzazione appena costituito. La ricerca si è spostata nell'archivio della biblioteca e i ragazzi hanno potuto visionare fonti, periodizzare, categorizzare, interpretare i documenti. L'approccio di ricerca, guidato da uno storico, è stato poi approfondito con l'aiuto dell'Associazione Amici del musicista Alberto Franchetti e alcuni membri della Deputazione di Storia Patria per le Province Modenesi – Sezione di Reggio Emilia che, attraverso uno sguardo competente, hanno permesso lo studio degli aspetti iconografici e delle opere musicali di uno dei membri della famosa famiglia. Stranamente, più i ragazzi scavavano negli archivi, maggiore era la loro curiosità per la famiglia Franchetti, ma anche la sensazione che la città non fosse consapevole dell'importanza del Palazzo per la storia politica e sociale del nostro territorio e del Ducato Estense. Ne parlavano a casa e con gli amici e la narrazione della famiglia assumeva il gusto dell'epopea. Il loro entusiasmo è stato tangibile quando hanno riconosciuto, nelle foto di archivio appese sui muri della loro attuale scuola, i trofei di caccia dell'esploratore Raimondo Franchetti, con cui avevano convissuto nel loro anno al museo: sapere che quegli animali, studiati e disegnati dal vero, erano un tempo parte del loro edificio, era sorprendente. Lo studio ha poi portato le classi non solo a conoscere ed approfondire arredi, simboli e iconografie della scuola, ma anche a comprendere il ruolo avuto dal barone Franchetti nell'età post-unitaria in seno alla città. In particolare, quella che ora era una proprietà grandiosa, ma compresa tra altri edifici, era, a Porta Santo Stefano, la residenza privata più estesa di tutta la città: la "loro scuola" comprendeva un

tempo oltre al palazzo, un vasto parco e una cavallerizza (ora la loro palestra), la cui costruzione aveva impegnato fino a 200 operai e artigiani. Il barone aveva promosso le attività musicali e culturali del vicino Teatro Municipale, aveva portato a Reggio Emilia importanti famiglie nobiliari e si era impegnato nella vita pubblica della città come consigliere comunale e provinciale negli anni in cui era forte il confronto tra idee liberali borghesi e istanze del socialismo prampoliniano.

Lo stupore per l'importanza dell'edificio in cui vivevano tutti i giorni ha sostenuto la cura e la passione con cui sono divenuti divulgatori di quanto appreso. Gli studenti hanno fatto da guida a un gruppo di visitatori del FAI, spiegando e illustrando le connessioni ed informazioni emerse durante le fasi di ricerca, confluite poi in una loro presentazione multimediale. Sotto lo stimolo del confronto con figure professionali presenti nel Comitato, architetti, storici e musicisti, le classi hanno partecipato a diverse iniziative sul territorio legate alla famiglia Franchetti, come visite guidate e mostre fotografiche, diventando non solo fruitori ma anche organizzatori e promotori di cultura. Anche le gite scolastiche sono state organizzate con il loro coinvolgimento diretto, come quella al Cavazzone, una corte sulle colline di Albinea, centro nevralgico di grandi proprietà terriere, la cui unità abitativa principale, lo chalet, è ancora arredata con mobili e oggetti autentici appartenuti al barone e alla sua famiglia. Gli obiettivi dell'attività formativa sono stati quindi consolidati attraverso l'uso sistematico delle fonti, l'organizzazione autonoma delle informazioni, l'acquisizione e rielaborazione di nuovi strumenti concettuali e un uso della narrazione scritta e orale sia individuale sia di gruppo autenticamente finalizzata ad uno scopo. I prodotti dell'attività formativa e divulgativa hanno incluso presentazioni multimediali, la preparazione di visite guidate e la creazione di cartellonistica come supporto per le visite. La conoscenza delle proprietà della famiglia ha portato i ragazzi in gita a Venezia, dove sotto la guida di un architetto membro del Comitato ed esperto dei Franchetti, i ragazzi hanno

potuto ammirare il Palazzo Franchetti sul Canal Grande, acquistato nel 1878 da Raimondo, e la famosa Ca' d'oro, acquistata dal figlio Giorgio, raffinato collezionista d'arte. L'approfondimento della vita dell'altro figlio Alberto Franchetti ha proiettato i ragazzi nel mondo dell'opera: illustre compositore, Alberto era amico di Puccini e Mascagni. Attraverso la scoperta dell'oblio in cui caddero le sue opere, a causa dell'opposizione fascista dovuta alle sue origini ebraiche, i ragazzi hanno anche compreso la durezza della persecuzione messa in atto dalle leggi razziali. Partendo da questa scoperta, le radici ebraiche della famiglia, gli studenti sono allora andati alla ricerca della mappa del ghetto ebraico della città e, accompagnati da una studiosa di Istoreco, noto istituto di ricerca storica reggiano, hanno visitato la sinagoga e tracciato i confini di un mondo invisibile ora agli occhi della città, ma così denso di significati ai loro occhi: la storia della Shoah si concretizzava, le pagine del libro di storia avevano ora per protagonisti persone "conosciute", i luoghi della deportazione avevano atteso bambini e famiglie che vivevano "accanto" a loro.

Attraverso i familiari presenti sul territorio le classi hanno potuto vivere, infine, un vero incontro con una fonte orale, oltre che la possibilità di avere uno scambio reale e funzionale per colmare alcune lacune rimaste nella loro ricerca: un sabato mattina l'unico erede diretto del barone, Alberto Franchetti Junior, ha fatto visita alla dimora dei suoi avi, che non aveva mai visto, e gli studenti lo hanno accompagnato commossi, guidandolo nelle sale affrescate e chiedendo ulteriori dettagli sulla famiglia. La storia in quel momento era fatta davvero da loro, da quell'incontro e dall'esito di quelle conversazioni intrise di memoria.

Altre due classi si sono invece occupate del palazzo e, più nel dettaglio, del suo "quartiere". Si sono approcciati all'ubicazione della scuola-dimora con le fonti dell'antica cartografia presenti in biblioteca, nelle stampe e litografie, nelle foto d'epoca, ricostruendo la posizione e le proporzioni della proprietà. Con l'aiuto di due ingegneri reggiani, la cui presenza competente è stata finanziata da Iren, azien-

da *multiutiliy* del nord Italia, i ragazzi hanno potuto osservare la loro scuola con un drone, grazie ad una visione dall'alto, panoramica e dinamica, che ha loro realmente svelato le peculiarità urbane del contesto odierno, a fronte delle "immagini" storiche ricostruite con fonti scritte e iconografiche. L'esperienza ha permesso, oltre allo studio del funzionamento di droni multi-rotori, efficaci piattaforme volanti per ripresa e osservazione dell'ambiente, lo studio delle fasi di progettazione, delle riprese, l'utilizzo di alcune tecnologie, complementari ai droni, utili all'elaborazione e rappresentazione di contenuti geografici. Al termine, infatti, i ragazzi hanno realizzato un *Digital storytelling*, lavorando sul montaggio audio-video e sulle didascalie, con la finalità di diffondere agli altri alunni quanto avevano scoperto. Tra i più importanti esiti dell'esperienza, oltre a quella narrativa, la "consapevolezza visiva" del *natural and urban landscape*, per meglio comprendere la portata delle dimensioni della proprietà, l'ubicazione, in linea d'aria, delle antiche mura della città di Reggio Emilia, ora non esistenti, e del "Belvedere", struttura in ghisa dei primi del Novecento posizionata sulle mura, al confine con la proprietà, da cui si poteva osservare l'intera prospettiva del centro storico e dell'orizzonte collinare e montuoso a sud. Proprio su una di quelle colline, al Cavazzone, i ragazzi hanno potuto ritrovare l'antica struttura del belvedere, ora ospitata in quella proprietà.

Gli esiti della ricerca sono divenuti oggetto di divulgazione fuori dalla scuola e nella scuola: oltre ad eventi organizzati per associazioni e famiglie, le nostre "guide" hanno resi partecipi gli altri alunni della scuola con attività di *peer education*, in presenza e in remoto, utilizzando in sincrono le *smart board*. Un'attività di narrazione che ha permesso l'affinamento di modalità comunicative efficaci e una maggiore consapevolezza su contenuti e valori portanti del progetto.

Oltre al raggiungimento di obiettivi disciplinari e allo sviluppo di competenze specifiche e trasversali, quale finalità principale è stato possibile raggiungere con questo progetto? Sicuramente la storia è stata ricostruita, giorno dopo giorno, nel dialogo incessante con il

territorio, le sue associazioni, i suoi esperti. Ma non si è trattato di laboratori disgiunti in cui l'esperto "informava", quanto piuttosto un percorso di ricerca condotto insieme, per disvelare il territorio e il suo paesaggio storico-culturale e sociale alla città. I ragazzi hanno acceso un "faro" sulla loro scuola, risvegliando attenzione e curiosità sul palazzo e gli altri luoghi "franchettiani", intrecciando le loro scoperte con le pagine del libro e dando così senso e spessore alla loro identità. Perché al termine delle attività si erano create forme di immedesimazione e identificazione nella comunità scolastica, a cui si sentivano di appartenere con più consapevolezza. Inoltre, ora si sentivano parte di un network culturale, col quale le tradizioni, i costumi, il patrimonio artistico e musicale studiati forgiavano identità comuni.

Dalla narrazione corale possiamo quindi dire di essere approdati alla interconnessione con la comunità educante, una comunità che si prende cura del patrimonio e della propria identità. Pare quindi che quel malessere in cui la scuola, docenti e discenti compresi, si trova talvolta immersa, possa essere fronteggiato attraverso due diverse ed opposte spinte: quella delle alleanze che muovono dall'alto, di carattere più istituzionale, legittimate da rapporti tra scuole ed enti locali, indirizzate dalla politica scolastica e quelle che partono dal basso, maggiormente legate all'esperienza radicata nei contesti, che generano dispositivi educativi situati e divengono "centri di gravità" per i cittadini e le comunità. Una scuola che diventa bene della comunità.

Dalla scuola come bene di comunità, che si rispecchia in un ecomuseo, alla scuola consapevole del suo *cultural landscape*

Quest'ultima prospettiva, quella della scuola come bene della comunità, può nutrirsi anche delle suggestioni di entità come gli ecomusei, percorsi di crescita culturale delle comunità locali, fondati

sulla attiva partecipazione di cittadini, enti e associazioni (Dal Santo *et al.*, 2017).

Una scuola che ha saputo riflettere sulla propria storia, promuoverla, renderla strumento di partecipazione e condivisione, può definirsi quindi un bene che, non solo appartiene alla comunità, ma necessita della sua cura e della sua attenzione. Di questa cura dovrà essere motore propulsivo la comunità che la abita: dirigente, docenti, collaboratori, studenti, genitori, ma anche la sua città.

Si tratta, infatti, di una comunità che ha saputo darsi una struttura per le finalità sopra esposte, che ha impostato un “pensiero strategico” per il raggiungimento dei suoi obiettivi di salvaguardia e promozione del patrimonio intrinseco ed estrinseco della città. Come a dire che una scuola, nel suo piccolo contesto, può farsi strumento di cambiamento per la promozione e lo sviluppo del suo territorio e come presidio culturale ed identitario di chi la abita. In questa accezione ogni scuola che si muove in questa dimensione di studio e condivisione della conoscenza sui luoghi e la loro storia e bellezza, si può, pur con le dovute distinzioni, rispecchiare in un ecomuseo (Corral, 2017). Per essere più precisi, l’ecomuseo è un soggetto ben definito da un documento strategico che lo delinea come strumento di cambiamento per lo sviluppo locale, direttamente connesso alla comunità e al suo territorio. Tale soggetto si struttura grazie a partecipazione e interesse della stessa comunità a cui appartiene e della cui presenza si nutre: uno spazio, in sostanza, che coinvolge la popolazione locale in modo pro-attivo e nella sua organizzazione effettiva.

Pur non rientrando all’interno di questa definizione in senso stretto⁴ e non potendo essere definita “un museo comunitario”, non avendo uno statuto, una propria collezione ben definita, risorse stabili fornite dalla comunità, un’idea progettuale sostenibile in termini di risorse umane e materiali finalizzata alla promozione culturale e tu-

⁴ Per un approfondimento sulla storia e lo statuto degli ecomusei si vedano: de Varine, 2005; Davis, 2001.

ristica vera e propria, una scuola che possa costituire un suo network per la valorizzazione della sua storia e del suo “distintivo carattere”, che dia risalto alla bellezza e alle variegate forme di cultura e saperi di cui può farsi promotrice nel suo territorio, può configurarsi come risposta al disancoramento degli adolescenti dalla vita culturale e sociale del loro contesto. La salvaguardia del patrimonio non sembra confinabile solo ai musei istituzionali o ai musei di comunità, non sembra configurarsi solo nello statuto degli ecomusei, ma può divenire strumento duttile e potente di partecipazione attiva e salvaguardia degli scenari naturali e culturali dei contesti di vita dei ragazzi. Contesti tutti differenti, ma ricchi di racconti, densi di simboli e significati, decorati con preziosi dettagli artistici, caratteristici di ogni realtà locale. La risposta alla solitudine sociale e all’isolamento del mondo dell’educazione può forse essere trovata nell’interconnessione con la bellezza e in una didattica maggiormente ancorata ai luoghi e alla loro cura.

Riferimenti bibliografici

Baldacci M., *Quale mondo, quali futuri*, in “Cooperazione educativa”, 2, 2023, pp. 93-94.

Campanini R., Landini A. e Pellicciari C., *La “Scuola IN Museo”: un esempio innovativo di alleanza educativa*”, in G. Pastori, L. Zecca e F. Zuccoli (a cura di), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti: Quale scuola vogliamo?*, Franco Angeli, Milano 2022.

Campanini R., Landini A., Pellicciari C., Scipione L., Vezzani A. e Zini A., *Nuovi spazi e nuovi tempi tra scuola e museo*, in Atti del Convegno internazionale *Cantieri aperti e scuola in costruzione*, Università di Milano Bicocca (Milano, 11 e 12 novembre 2022), in press.

Chipa S., Orlandini L. e Tosolini A., *Costruire comunità. Il dialogo tra scuola e territorio*, in G.R.J. Mangione, G. Cannella, L. Parigi e R. Bartolini (a cura di), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il*

valore della Piccola scuola, Carocci, Roma 2020.

Corral N.O., *New common perspectives for ecomuseums, community museums, and cultural landscapes*, in R. Riva (a cura di), *Ecomuseums and cultural landscapes: state of the art and future prospects*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna 2017.

Dal Santo R. e Vignati L., *Inspiring the future of cultural landscapes*, in R. Riva (a cura di), *Ecomuseums and cultural landscapes: state of the art and future prospects*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna 2017.

Davis P., *Musei e ambiente naturale. Il ruolo dei musei di storia naturale nella conservazione della biodiversità*, Clueb, Bologna 2001.

De Bartolomeis F., *Fare scuola fuori dalla scuola*, Aracne, Roma 2018.

Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

De Varine H., *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, a cura di D. Jalla, Clueb, Bologna 2005.

Faure E. et al., *Learning to be. The world of education today and tomorrow*, Unesco, Paris 1972, url: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801.locale=en>.

Landini A., Campanini R. e Pellicciari C., *Scuola in museo*, in G.R.J. Mangione, G. Cannella e F. De Santis (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, Loescher, Torino 2021.

Landini A., *La scuola che abita al museo: dall'emergenza all'immersione nella cultura, per innovare spazi e contesti dell'apprendimento*, in "Iul Research", n. 6, 2022, pp. 206-219, url: <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/issue/view/7>.

Landini A., *Il curriculum del patrimonio e della cittadinanza: l'istituzione scolastica come catalizzatore di cultura e rapporti generativi per il rinnovamento sociale*, in "Iul Research", n. 8, 2023, pp. 256-266, url: <https://iulresearch.iuline.it/index.php/IUL-RES/article/view/463>.

Shafft K.A., *Rural education as rural development: Understanding*

the rural school-community well-being linkage in a 21st-centurypolicy context, in “Peabody Journal of Education”, n. 91, 2016, pp. 137-154.

L'autrice

ALESSANDRA LANDINI è dirigente scolastica a Reggio Emilia. Ha un dottorato in Scienze umane, ha svolto una tesi in Didattica della fisica presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e conseguito un master in Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali presso Alma Mater. Cultrice di Didattica generale all'Università di Modena e Reggio Emilia, svolge attività di didattica integrativa nell'ateneo. Dal 2020 studia curricoli verticali del Patrimonio e della Cittadinanza, per favorire contesti di crescita per la comunità educante e la sua immersione nel patrimonio museale e culturale della città.

Ecomuseu de Belém e o Turismo Comunitário enquanto instrumentos pedagógicos para a educação e salvaguarda patrimonial

Belém Ecomuseum and Community Tourism as pedagogical instruments for Education and Heritage Safeguarding

JOÃO GABRIEL PINHEIRO HUFFNER, MARIA TEREZINHA RESENDE MARTINS

This article refers to the Ecomuseum of Belém/2022 and community tourism as pedagogical instruments for education and heritage safeguarding, since it displays the heritage valued by a community that uses it as an instrument of collective expression and as a potential resource ready for be used by local development. The Ecomuseum of Belém is an initiative of the Municipal Secretary of Education and Culture-SEMEC, Directorate of Education-DIED, Nucleus of Art, Culture and Education-NACE and Communities in its areas of operation. It is located in the District of Icoaraci, Ilha de Mosqueiro, Ilha Grande, Ilha do Combú, Itacoázinho/low Acará. Prioritizes the enhancement/preservation and recovery of natural and cultural heritage, self-sustainability and the improvement of individuals' lives, as well as the promotion and emancipation of communities. Its main challenge is to develop actions in urban, peri-urban and rural spaces in the capital of Pará, in the Amazon biome. Methodologically, it is based on the thematic segments: Culture and Education through Heritage (memory/cultural landscape), Community Ecotourism in the Continental and Insular Region of Belém, Environment and Citizenship. In this way, the Ecomuseum of Belém and community tourism as pedagogical instruments for education and heritage safeguarding transposes the debate on the concrete reality and the recognition of the heritage resources of society, since they can trigger a new cycle of appropriation and revitalization heritage, be it natural, cultural, material, or even intangible.

Keywords: Ecomuseum of Belém, Community tourism, Education.

João Gabriel Pinheiro Huffner, Maria Terezinha Resende Martin, *Ecomuseu de Belém e o Turismo Comunitário enquanto instrumentos pedagógicos para a educação e salvaguarda patrimonial*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10644505

A Relação entre Ecomuseu e Educação sob a Perspectiva Patrimonial

Não convém a este artigo adentrar à discussão sobre o conceito de Ecomuseu, pois, se trata de um tema demasiadamente difundido em âmbito acadêmico e no que concerne às arenas de discussão que cercam a museologia enquanto campo profissional em suas diferentes vertentes. No entanto, é importante destacar, que os museus comunitários, Ecomuseus e afins, instituições/organizações à serviço das comunidades caminham em acordo com uma das acepções da Educação Museal “Atuar para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus, e a experiência da visita” (Caderno da Política Nacional de Educação Museal, 2018). Também, pode-se observar mais recentemente, o processo de evolução dos museus comunitários, Ecomuseus delineados e efetivados a partir das décadas de 1960/1970 com a nova definição de museu “Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos” (Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus-ICOM, 2022).

A partir do exposto, é relevante mencionar que, entende-se a ne-

cessidade da contextualização, no entanto, é pertinente informar que, este estudo restringe-se mais especificamente a abordar de forma analítica a conexão entre ecomuseu e educação, sistematizando ideias e argumentos para subsidiar o desenvolvimento textual de forma clara e compreensível.

A relação entre um Ecomuseu e a educação é bastante representativa. Os Ecomuseus pertencem a um novo modelo de organização museal que tem a população como protagonista a partir do propósito fundamental de preservar, interpretar e promover a história, a cultura e meio ambiente de uma determinada região ou comunidade. Ele funciona como um centro difusor de aprendizagem e engajamento a partir do patrimônio natural e cultural. E a educação desempenha um papel essencial nesse contexto.

A conexão entre os Ecomuseus e a Educação pode ser concretizada de diferentes formas, seja através de exposições, produções artísticas, atividades interativas, programas educativos ou roteiros planejados e guiados com percurso que envolva a contemplação e interpretação do patrimônio, ou seja, os Ecomuseus fornecem oportunidades de aprendizado baseadas na experiência e que podem ser direcionadas tanto para a população do território de atuação, quanto para diferentes públicos, proporcionando um ambiente onde pode-se explorar e entender a relação entre o homem, o meio ambiente e a cultura enquanto produto social, bem como a importância da preservação e conservação dos recursos naturais e culturais para as gerações futuras.

Já existe um amplo e consolidado arcabouço teórico com diversos autores que abordam a relação entre os Ecomuseus e a educação, argumentando como essas instituições podem desempenhar um papel fundamental na promoção da educação ambiental, cultural e patrimonial. Alguns desses autores incluem o já conhecido Hugues de Varine-Bohan, um dos pioneiros no campo dos Ecomuseus, o qual defende a função participativa dos Ecomuseus, destacando seu potencial educativo para difundir a consciência ambiental e cultural.

Neste sentido, os Ecomuseus podem estabelecer parcerias com

escolas e instituições educacionais, oferecendo atividades e programas específicos para estudantes, podendo incluir visitas de campo, vivências na natureza, aulas ao ar livre, oficinas temáticas diversas, projetos de pesquisa e muitas outras atividades educativas não formais que complementam o currículo escolar. Os Ecomuseus também podem oferecer treinamentos e capacitações para educadores e comunidades em diversos segmentos como o turismo comunitário e a agricultura familiar, fornecendo recursos, materiais didáticos e todo tipo de informação relacionada ao meio ambiente e ao patrimônio local.

Destarte, ao promover experiências educativas no território de um Ecomuseu, em contato com as comunidades e o meio natural e cultural, a aprendizagem se torna mais envolvente e significativa. Os estudantes têm a oportunidade de compreender o ambiente natural e cultural de forma prática, aprimorando habilidades de observação, análise, pensamento crítico e resolução de problemas. Além disso, a interação com os técnicos especialistas oferece um contato direto com o conhecimento especializado, estimulando o interesse pela história, ciência, cultura, patrimônio e natureza.

Dessa forma, a relação entre Ecomuseus e educação é imprescindível e reciprocamente benéfica, pois, os Ecomuseus se tornam instrumentos ativos para a concretização do processo educacional ao oferecer oportunidades de aprendizado prático e envolvente, e a educação emerge enquanto aspecto medular de apoio aos objetivos dos Ecomuseus na promoção da conscientização, valorização e proteção do patrimônio natural e cultural e no fomento ao desenvolvimento local sustentável. Essa relação é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e engajados com a preservação e valorização do meio ambiente e da cultura local. Ou seja, os Ecomuseus estão claramente alinhados ao conceito Freiriano de educação, onde Paulo Freire aduzia que a educação deve ser concebida como prática da liberdade. Freire vislumbrava que a educação não poderia ser apenas uma mera transmissão passiva de conhecimento, mas um processo

contínuo, eloquente e ativo de transformação social e libertação. Para ele, a educação pura envolve uma troca dialógica entre educadores e educandos, em que ambos são sujeitos críticos e ativos durante todo o processo de aprendizagem. Nessa abordagem, a educação é vista como um caminho para que os indivíduos compreendam e questionem as estruturas de poder e as injustiças sociais, visando promover a conscientização, a autonomia e a capacidade de agir de forma transformadora na sociedade (Freire, 1979).

O Ecomuseu de Belém

O museu, e mais particularmente o Ecomuseu de Belém, é um instrumento bem adaptado à concepção de seu território, à escuta e ao serviço da comunidade. O conhecimento do patrimônio e da população lhe permite representar um papel de mobilização e de organização de cada comunidade que constitui sua área de abrangência (Martins, 2016). A contribuição do museu tem se revelado significativa pelo trabalho desenvolvido em parceria com iniciativas públicas, especialmente a administração municipal, assim como a iniciativa privada, contemplando um programa de desenvolvimento humano sustentável.

A experiência comunitária desenvolvida no Território Ecomuseu de Belém (Distrito de Icoaraci, Ilha de Mosqueiro, Ilha Grande, Ilha do Combú, Itacoázinho/baixo Acará) como segue:

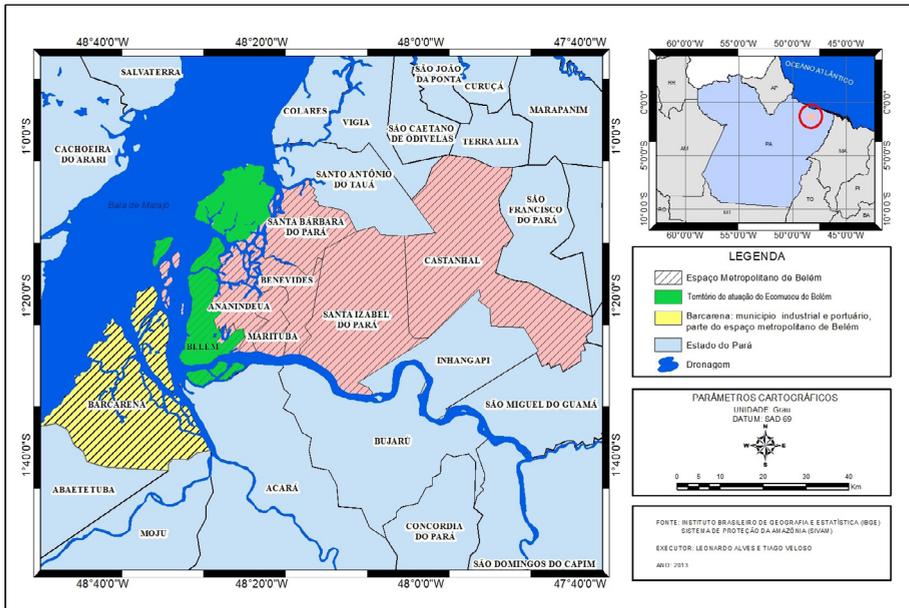


Fig.1. Mapa de Belém ilustrando o território de atuação do Ecomuseu de Belém. Fonte: adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013).

Dentre as várias atribuições, desenvolvida nesse Museu Território, objetiva também apoiar a função educativa de iniciativas em museologia comunitária no sentido da práxis, como ação reflexão-ação, com aporte nas práticas e nos contextos vivenciados pelas próprias comunidades locais dos ecomuseus e museus comunitários.

Neste cenário é possível observar que, com relação a Paulo Freire “as noções de pedagogia da libertação (lidas por nós como processos pedagógicos que promovem e estimulam a produção de subjetividades e através delas libertam as forças vivas da comunidade) e pedagogia da autonomia (pela qual o homem toma a si a capacidade de escolhas e tomada de decisões), conforme foram apresentadas no livro *O Tempo Social*, de H. de Varine [...] serão revisitadas e transpostas por nós para os processos museológicos como fundantes de uma museologia da libertação” (Priosti, 2013).

Destarte, a museologia comunitária, trata de um agir coletivo, fun-

damentado em propostas oriundas de articulações políticas e pedagógicas. Logo, com vistas a alcançar seus objetivos, o Ecomuseu de Belém apresenta neste artigo o delineamento de suas linhas de ação: Cultura e Educação pelo Patrimônio (memória/paisagem cultural); Meio Ambiente e Racionalidade ambiental/Cidadania e Ecoturismo Comunitário na Região Continental e Insular de Belém, sendo este último a base principal para o desenvolvimento deste trabalho que tem como aporte os instrumentos pedagógicos para a educação e salvaguarda patrimonial.

As linhas de ação apresentadas retratam a experiência das comunidades, seja no âmbito sociocultural, ambiental, político, educacional., as quais funcionam de forma interativa e dialógica, compreendendo que o patrimônio na contemporaneidade exige do profissional dos museus e daqueles que trabalham a gestão da herança (natural e cultural) respeito às escolhas das populações, sobretudo os saberes construídos pelas coletividades na sua ciranda comunitária e, apoiando-se nas orientações de Paulo Freire, promover a discussão sobre as razões de tais escolhas... (*ibidem*). Dentre os diversos temas, vale ressaltar a paisagem cultural. De fato, o Brasil, no seu todo, é detentor de uma diversidade cultural complexa. Essa diversidade manifesta-se nos bens culturais que integram o patrimônio vivo da região amazônica, o qual reúne, através de seus atores, uma diversidade de expressões em um processo dinâmico de criação e recriação de saberes, como os contadores de histórias e lendas da ilha, e os detentores de manifestações culturais, denominados “mestres” de cultura (Martins e Campelo, 2016). E quanto ao meio ambiente, contempla as paisagens culturais, o protagonismo pela preservação e conservação dos territórios, do patrimônio natural como uma das principais temáticas para os ecomuseus e museus comunitários, integrando ainda os princípios de racionalidade ambiental em que a sociedade é concebida como uma categoria multiétnica que integra diversas organizações comunitárias e identidades culturais (Leff, 2001). A imagem a seguir enfatiza um recorte da paisagem ribeirinha/Território Ecomuseu de Belém:



Fig.2 Ilha do Combú/Paisagem ribeirinha - Belém/PA/BR. Fonte: Ecomuseu de Belém - Terezinha Resende (2022).

O Ecomuseu de Belém e o Turismo Comunitário enquanto instrumentos pedagógicos ativos para a Educação Patrimonial

O Ecomuseu de Belém e o turismo comunitário estão intrinsecamente conectados, possuindo uma relação estreita, pois ambos têm como fundamento a preservação do patrimônio cultural e natural de uma determinada comunidade e a valorização da participação ativa e protagonismo dos moradores locais junto às atividades desenvolvidas em seu território, pois, tanto o Ecomuseu de Belém, quanto o turismo comunitário estão pautados nos preceitos e princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental com novos modelos de gestão envolvendo ativamente a comunidade.

O Ecomuseu de Belém é um museu comunitário que se dedica a

preservar e interpretar o patrimônio cultural e ambiental da capital paraense. Ele busca envolver ativamente as comunidades dos territórios em que atua em todas as etapas do processo de desenvolvimento de suas ações, desde a identificação e proteção do patrimônio até a sua promoção e uso sustentável. Destarte, o Ecomuseu de Belém trabalha para fortalecer a identidade e o senso de pertencimento das comunidades, promovendo a conscientização e o respeito pelo patrimônio compartilhado. E o turismo comunitário, por sua vez, é um modelo de gestão e desenvolvimento da atividade turística que envolve a participação ativa da comunidade local no planejamento, organização e gestão das atividades e empreendimentos, e busca valorizar a cultura, os recursos naturais e as tradições e manifestações locais, proporcionando aos turistas e visitantes uma experiência verdadeira e genuína, de tal forma, o turismo comunitário é uma ferramenta que promove o desenvolvimento sustentável da comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos residentes e para a conservação do patrimônio cultural e ambiental (Huffner, 2018), tal como corrobora Coriolano “[...] o turismo comunitário é aquele em que as comunidades de forma associativa organizam arranjos produtivos locais, possuindo o controle efetivo das terras e das atividades econômicas associadas à exploração do turismo. Nele o turista é levado a interagir com o lugar e com as famílias residentes, seja de pescadores, ribeirinhos, pantaneiros ou de índios” (Coriolano, 2009, p. 282).

Dessa forma, o Ecomuseu de Belém possui no turismo comunitário similitudes práticas e o compartilhamento dos mesmos objetivos de preservar e promover a cultura, o patrimônio e a sustentabilidade nas comunidades em que são implementados, e juntos valorizam a participação e o empoderamento das comunidades, contribuindo para a microeconomia e a estruturação dos arranjos produtivos locais, por meio do turismo responsável e da valorização dos recursos culturais e naturais existentes.

Portanto, o Ecomuseu de Belém, o turismo comunitário e a edu-

cação são elementos interconectados, pois, Ecomuseu de Belém é uma instituição que transcende o conceito tradicional de museu, e nesse contexto, o turismo comunitário desempenha um papel complementar, permitindo que os visitantes conheçam e vivenciem a cultura local de forma autêntica.

Neste paradigma, a educação desempenha um papel fundamental, pois é por meio dela que se promove a conscientização, o pensamento crítico e a capacidade de ação transformadora tão defendida nos postulados de Paulo Freire. A educação no contexto do Ecomuseu de Belém e do turismo comunitário não se limita à uma simples transmissão de conhecimentos, mas busca o despertar nos indivíduos a consciência sobre a importância do patrimônio cultural e ambiental e seu papel na sua preservação e promoção, a partir de um processo de aprendizagem contínuo e prolongado, em que os moradores locais compartilham seus saberes e experiências com os visitantes, ao mesmo tempo em que se beneficiam do intercâmbio cultural e das novas perspectivas trazidas por eles.

Nesta perspectiva, fica claro, que tanto o Ecomuseu de Belém, quanto o turismo comunitário podem ser perfeitamente conceituados ou entendidos como instrumentos pedagógicos ativos de educação patrimonial, formando um elo sistêmico poderoso e complementar, onde o Ecomuseu é um articulador para a viabilização da organização social comunitária, da sensibilização para o patrimônio e para a capacitação, e o turismo comunitário é a ferramenta que executa esse processo.

Neste diapasão, a relação entre o Ecomuseu de Belém e o turismo comunitário enquanto agentes pedagógicos em prol da educação patrimonial vai além do aproveitamento do patrimônio local e seus atrativos, pois se trata do fortalecimento comunitário em defesa do território, da afirmação identitária e da sensibilização para a valorização e para a salvaguarda dos conhecimentos tradicionais, da história, da cultura, dos saberes e fazeres e do patrimônio natural, ou seja, tanto o Ecomuseu quanto o turismo comunitário são instrumentos de luta

e resistência social a serviço das comunidades (Huffner, 2018).

De tal maneira, Xavier Roigé (2019), autor espanhol ressalta que o turismo comunitário pode ser um vetor da valorização e preservação do patrimônio cultural material e imaterial. Ao organizar as comunidades locais na gestão e interpretação do patrimônio, o turismo comunitário, assim como os Ecomuseus, estabelece uma conexão mais profunda e significativa com as tradições, histórias e valores culturais de um local. Roigé (2019) também defende a importância da educação patrimonial no contexto do turismo comunitário, sob o argumento de que a educação patrimonial deve ser integradora e participativa envolvendo as comunidades, incentivando a transmissão de conhecimentos tradicionais, habilidades e práticas culturais às novas gerações. Isso não apenas fortalece a identidade cultural das comunidades, mas também permite que os visitantes compreendam e respeitem a cultura local.

Por fim, conclui-se, que, quando combinados, os Ecomuseus e o Turismo Comunitário possibilitam uma oportunidade singular no que se refere à educação patrimonial, pois, os Ecomuseus, enquanto “museus comunitários” ou “museus território” proporcionam um ambiente ideal para a aprendizagem, onde os visitantes podem se envolver ativamente na descoberta e compreensão do patrimônio local, seja por meio de exposições, rodas de conversa, atividades práticas, tais como, oficinas de artesanato e programas educacionais, assim como roteiros turísticos e circuitos interativos de visitação, e essa abordagem metodológica permite que os visitantes tenham uma experiência única, autêntica e original, pois têm a oportunidade de interação direta com a comunidade local podendo absorver um pouco dos saberes e fazeres e de seus conhecimentos e práticas tradicionais.

Ou seja, da concepção dos Ecomuseus e do turismo comunitário enquanto instrumentos pedagógicos emergem diversos impactos positivos, como o respeito pela cultura local e o estabelecimento de interações e trocas autênticas e enriquecedoras entre turistas/visitantes e autóctones, onde os moradores locais têm a chance de compartilhar suas tradições, história, memória, cultura e saberes, valorizando sua

própria identidade criando uma sinergia mutuamente benéfica, onde os visitantes se transformam em agentes ativos de aprendizagem receptores de conhecimento, enquanto a comunidade local é protagonista, fortalecida e reconhecida como guardiã do seu próprio patrimônio, portanto, dentro da perspectiva cultural do desenvolvimento humano endógeno, é significativamente relevante incentivar e promover a integração entre Ecomuseus e turismo comunitário como estratégia para a educação patrimonial, a exemplo do que é feito pelo Ecomuseu de Belém em sua proposta de criação e execução dos Circuitos Interativos nos territórios em que atua.

O Ecomuseu de Belém e os circuitos interativos: capacitação, educação e desenvolvimento local

A proposta de organização dos circuitos interativos nasce no Ecomuseu de Belém a partir do eixo turismo comunitário, o qual deve ser entendido não como um segmento da atividade turística, mas uma metodologia de desenvolvimento do turismo, onde a comunidade é a protagonista na condução da atividade e está pautado nos preceitos e princípios de sustentabilidade econômica, social e ambiental e com novos modelos de gestão da atividade. Na concepção de Maldonado (2009, 31), o turismo comunitário pode ser definido como

Toda forma de organização empresarial sustentada na propriedade e na autogestão sustentável dos recursos patrimoniais comunitários, de acordo com as práticas de cooperação e equidade no trabalho e na distribuição dos benefícios gerados pela prestação dos serviços turísticos. É a característica distinta do turismo comunitário é sua dimensão humana e cultural.

Neste sentido, o turismo comunitário é considerado por Swinglerhust (2002) como um tipo de turismo alternativo e sustentável, no entanto, existem diversas categorias de turismo sustentável ou alternativo, e o turismo comunitário se diferencia das demais por ter a comunidade como objeto central do desenvolvimento.

Para Cordioli (2001), ao situar a comunidade como sujeito principal do processo, altera-se a base do poder, possibilitando novas oportunidades de decisão fortalecendo as estruturas locais, aumentando também a confiança entre os diversos segmentos e atores envolvidos. A decisão acaba sendo geral e para o geral não apenas partindo de um indivíduo e voltando-se para uma pessoa.

De tal forma, em âmbito do Ecomuseu de Belém, o turismo comunitário traz como proposta os circuitos interativos patrimoniais implantados inicialmente no Distrito de Icoaraci e que tem por missão promover atividades relacionadas ao turismo sustentável de base comunitária nas áreas de abrangência do Ecomuseu de Belém envolvendo a educação não formal através de ações teóricas e práticas dos princípios turísticos vinculados à educação patrimonial e valorização da identidade, aplicados ao contexto das comunidades envolvidas, permitindo assim, a formação participativa em prol do desenvolvimento local aplicado à prática sustentável.

Destarte, trata-se de uma iniciativa que sugere inicialmente a visitação às comunidades de oleiros e mestres da cerâmica do Distrito de Icoaraci, bairro do Paracuri, Belém-PA, o qual é hoje reconhecido como celeiro patrimonial cultural considerando seus aspectos históricos, culturais e ambientais.



Fig. 3. Imagem do 1º Circuito Interativo de Icoaraci – Ecomuseu de Belém/Olaria do Espanhol-Paracuri. Distrito de Icoaraci-Belém/PA/BR. Fonte: Ecomuseu.

Assim, os circuitos têm como prioridade o envolvimento e fortalecimento comunitário, sua articulação a nível sistemático e estrutural de seu patrimônio, adequando-se ao acolhimento de visitantes em diferentes períodos do ano, resultando em um circuito interativo turístico, representado por um mapa ilustrativo das comunidades com a visualização geográfica pontuando os patrimônios materiais e imateriais existentes, os quais compõem a paisagem e cultura local, a serem visitados como forma de valorização e preservação em detrimento ao desenvolvimento sustentável endógeno.

Cumprir destacar que o turismo comunitário é eixo medular na construção do planejamento e ações do Ecomuseu de Belém, pois, serve como compilador de todo o trabalho pré-produzido nos demais eixos, sendo transversal no diálogo entre as propostas, potencializando a visibilidade e a comunicação com diferentes públicos possivelmente interessados.

Portanto, pensar o turismo comunitário no distrito de Icoaraci

por meio dos circuitos interativos tendo inicialmente as comunidades de mestres ceramistas do Paracuri como protagonistas do projeto vai além do aproveitamento do patrimônio local e seus atrativos, pois se trata do fortalecimento comunitário em defesa do território, da afirmação identitária e da sensibilização para a valorização e para a salvaguarda dos conhecimentos tradicionais, da história, da cultura, dos saberes e fazeres e do patrimônio natural, ou seja, é um movimento de luta e resistência social à serviço da comunidade.



Fig. 4 Olaria do Mestre Rosemiro / integrante do Circuito Interativo de Icoaraci – distrito de Icoaraci - Belém/PA/BR. Fonte: Ecomuseu de Belém – Terezinha Resende/ João Huffner (2023).

Neste sentido, os Ecomuseus, especialmente o Ecomuseu de Belém, enquanto agente territorial de desenvolvimento endógeno, investe em iniciativas de turismo comunitário como estratégia de fortalecimento das relações e atividades engendradas visando à promoção, preservação e valorização patrimonial nas comunidades detentoras de riqueza histórica e cultural, bem como, torna-se um movimento de contracultura ao turismo de massa globalizador, hegemônico e sazonal, contribuindo para o incremento dos arranjos produtivos locais no contexto da microeconomia, economia criativa e da produção

associada ao turismo, aglutinando a educação patrimonial à geração de renda e oportunidades de novos negócios sustentáveis.

Considerações Finais

As ações desenvolvidas pelo Ecomuseu de Belém objetivam o fomento de atividades regionais, a metodologia considera o patrimônio das comunidades como uma matéria prima endógena, em que a função social se encontra na dimensão educativa, a principal expressão do desenvolvimento local. Neste contexto os resultados das ações desenvolvidas pelas comunidades já começam a mostrar que vêm provocando reflexões e mudanças de atitudes das pessoas, contribuindo para a mobilização popular da região, no sentido de reafirmar processos históricos e culturais, promovendo ainda o desenvolvimento de práticas sustentáveis. As ações atuam como processos organizacionais que capacitam as pessoas a trabalharem juntas, a adquirirem informações e a refletirem sobre o potencial de sua região para a implementação de projetos necessários à melhoria de vida das populações. As ações desenvolvidas pelo Ecomuseu de Belém estão fundamentadas nos segmentos temáticos cultura e educação pelo patrimônio (memória/paisagem cultural); ecoturismo comunitário na região continental e insular do Município de Belém; meio ambiente e cidadania, os quais adotam uma estrutura organizacional compartilhada. Finalmente, o Ecomuseu de Belém visa estimular a realização de ações de um museu como agente de desenvolvimento que possibilita a capacitação das pessoas para o trabalho coletivo, a sustentabilidade das comunidades com ênfase na memória, cultura, tecnologias e saberes populares. E mais, proporciona ao público interessado, um espaço de colaboração, de estudo e de práticas relacionadas ao tema gerador museologia comunitária/educação.

Portanto, Iniciativas como a do Ecomuseu de Belém se traduzem em novas perspectivas de desenvolvimento e organização co-

munitária, pois as atividades implementadas tais como o turismo não podem ser entendidas como uma panaceia para os problemas e dificuldades das comunidades, mas sim como fatores agregadores às atividades já implementadas, contribuindo à sustentabilidade econômica, social e ambiental.

Neste contexto, Belém – capital do Estado do Pará – é um símbolo da urbanização que avança sobre a floresta, sua população está majoritariamente concentrada nas periferias do núcleo urbano, o que significa a presença de inúmeros problemas sociais e impactos negativos no que tange ao meio ambiente, à cultura e à economia. Neste cenário, os problemas ambientais/culturais perpassam a situação social de vulnerabilidade da população, e a percepção acerca do meio que os circundam a partir de uma série de outras variáveis que concomitantemente ao crescimento populacional e adensamento humano, constroem e reconstroem o espaço e a paisagem como produto das relações sociais, e o Ecomuseu de Belém tem um papel fundamental como facilitador do processo educativo e de compreensão e assimilação das possibilidades que envolvem seus projetos e ações, pois, a interdisciplinaridade dos seus eixos de atuação possibilita um aprofundamento técnico, teórico e prático por parte da comunidade acerca do seu patrimônio. Assim sendo, compartilhar o patrimônio, os saberes e fazeres, a cultura e as tradições, é compartilhar conhecimento, é aprender e compreender para a construção de uma cultura mais humana e socialmente justa, tendo como pilar de sustentação a museologia comunitária e o Ecomuseu de Belém enquanto museu representativo de um território dinâmico e em constante transformação.

Referências

Conselho Internacional de Museus, *Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus-ICOM*, Praga 2022.

Cordioli S., *Enfoque Participativo: um processo de mudança*, Porto Alegre, Gênese 2001.

Coriolano L. N. M. T., Sansolo D. G. e Mendonça T. C. M., *O Turismo Comunitário no Nordeste Brasileiro*, em R. Bartholo, D. G. Sansolo e I. Bursztyn (orgs), *Turismo de Base Comunitária: Diversidade de Olhares e Experiências Brasileiras*, Letra e Imagem, Rio de Janeiro 2009.

Freire P. *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1979.

Huffer J.G.P., Martins M.T.R. e Bastos, M.S.C.B., *A possível atuação do Ecomuseu da Amazônia no desenvolvimento do turismo de base comunitária na Ilha de Cotijuba-PA*, em “Turismo. Visão e Ação”, v. 20, 2018, pp. 235-248.

Instituto Brasileiro de Museus, *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*, IBRAM, Brasília 2018.

Leff E., *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*, Vozes, Petropolis 2001.

Maldonado, C., *O turismo rural comunitário na América Latina: gênese, características e políticas*, em Bartholo, R., Sansolo, D.G. e Bursztyn, I. (ed.), *Turismo de Base Comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras*, Nova Letra e Imagem, Rio de Janeiro 2009.

Martins M.T.R, Campelo Á., *Ecomuseu da Amazônia: An Instrument of Appreciation and Appropriation Responsible By Heritage*, em “24ª General Conference of International Council of Museums-ICOM/Fórum de Ecomuseus e Museus Comunitários”, Milão 2016.

Priosti O. e Priosti W. *Ecomuseu, Memória e Comunidade – Museologia da Libertação e piracema cultural no Ecomuseu de Santa Cruz*, Camelo Comunicação, Rio de Janeiro 2013.

Roigé X., *Los usos del patrimonio inmaterial en la promoción del turismo. El caso del Pirineo catalán*, em “Pasos, Revista de Turismo y Patrimonio Cultural”, vol. 17, n. 6, 2019, pp. 1113-1126.

Swinglehurst E., *Turismo Global: Contato direto: Os Efeitos do Turismo nas Sociedades do Passado e nas Atuais*, Senac, São Paulo 2002.

Varine H. de, *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*, Medianiz, Porto Alegre 2013.

Os autores

JOÃO GABRIEL PINHEIRO HUFFNER Bacharel em Turismo, Especialista em Ordenamento Territorial – UFPA, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente-Unama e Técnico em Nível Superior da Fundação Escola Bosque – FUNBOSQUE.

MARIA TEREZINHA RESENDE MARTINS Pós-doutora em Inventário e Gestão de Coleções em Ecomuseus-UEPA-Porto/Portugal. Doutora em Gestão Integrada de Recursos Naturais. Uma das fundadoras do Ecomuseu de Belém, Município de Belém e Região Metropolitana, Prefeitura Municipal de Belém-PA. Presidente da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários-ABREMC, membro do Comitê Gestor do Sistema Brasileiro de Museus-SBM/IBRAM, e Conselho Internacional de Museus-ICOM.

Ecomuseu Urbano: incursão existencial de um pensamento infinito em percurso

Urban Ecomuseum: existential incursion of an infinite thought in process

CLÁUDIA VICARI ZANATTA, LILIAN AMARAL, OSVALDO (VADO) VERGARA BORGES

The article is about the Urban Ecomuseum, a contemporary art process initiated in 2021 in the city of Porto Alegre, Brazil. This experience in the field of art reflects about city and ecology, weaving relationships with cultural and natural patrimony and urban transformation. In the writing, one of the axes that make up the experience of the Urban Ecomuseum is presented, starting with the planting of an individual tree, which triggers the beginning of a series of plantings in public squares, constituting an open-air pathway in which people can look at this living collection at the same time that they are encouraged, when walking through the city, to look at the landscape that continually transforms itself.

Keywords: contemporary art; urban ecological habitat; cultural patrimony; participatory artistic practices.

Cláudia Vicari Zanatta, Lilian Amaral, Osvaldo (Vado) Vergara Borges, *Ecomuseu Urbano: incursão existencial de um pensamento infinito em percurso*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10644540

Introdução

O dinamismo dos espaços urbanos produz rápidas transformações; os processos de urbanização ocorridos nesses espaços transformam os usos e formas de apropriação alterando os modos de produção de cidade e experiência urbana no cotidiano. As mudanças populacionais e as realidades físicas, sobretudo as implicadas e sob pressão dos mercados imobiliários, desfazem os vínculos afetivos dos habitantes locais com seu território, produzindo cidades genéricas desprovidas de enraizamento e consciência identitária que dificultam a atribuição de significado aos lugares e patrimônios culturais. Neste estudo, apresentamos uma metodologia criada em meio a práticas sistemáticas de caminhadas e pensamento, tentando subverter a hegemonia que desconsidera habitats arbóreos urbanos como patrimônio cultural, propondo uma reflexão de baixo para cima sobre o que é patrimônio ou “patrimoniável” para outras formas de pensar museu, memória, vínculo e patrimônio cultural em uma cidade do sul global na contemporaneidade. Em *Ecomuseu Urbano* abordamos o valor do caminhar como prática estético-crítica (Careri, 2005) entendendo o(s) patrimônio(s) ambiental urbano como locais de observatórios culturais utilizando práticas artísticas participativas como modo de observação-ação. As experiências de deslocamento sistemáticas, os registros audiovisuais obtidos em tais práticas, se convertem em diários de campo e constituem um banco de dados empíricos, submetido a uma análise multimetodológica situada, para determinar o patrimônio cultural em distintos estágios de preservação e conservação dos habitats vegetais arbóreos em coexistência humana na região central da cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do

Sul no Brasil. O resultado processual aberto e poroso considera a metodologia de pesquisa baseada nas artes de caráter participativo. As informações obtidas, resultantes de processos abertos e contínuos, serão compartilhadas em uma página web, estabelecendo o campo compartilhável do processo de co-investigação e co-criação de observatórios urbanos para serem publicizados na forma de processos educativos e de mediação eco social, vinculados a atividades artísticas, sendo também, a base de um documentário. Podemos esboçar, a modo de conclusão em processo, que o patrimoniável, ou seja, o devir patrimônio é a cultura viva que se move ao nível do solo e está em contínuo processo de transformação e reconfiguração. Este estudo oferece uma visão crítica das práticas ecológicas, culturais e de planejamento urbano e introduz um conceito matizado de *Ecomuseu Urbano* como patrimônio cultural mais condizente com a realidade do habitat na cidade na contemporaneidade.



Figura 1. Imagem da orla do rio Guaíba na cidade de Porto Alegre, Brasil, 2015.

Incurção, do latim *incurtio*, “ato de adentrar”

No subsolo, as raízes de uma árvore de frequência sonora silenciosa aos nossos ouvidos e imperceptíveis aos nossos olhos, tomadas pela lentidão, em abundante terra, ganham movimento. De um grito e grunhidos às primeiras palavras, da flexibilidade e do engatinhar aos passos iniciais, o ser se movimenta vagarosamente em direção ao pensamento e à linguagem.

Enquanto as radículas há 1200 milhões de anos vivem na sombra absorvendo nutrientes, o bicho que é dado à luz se questiona no tocante à existência e, rumo ao pensamento, uma inquietação brota acerca da vida. “Viver parece-me um erro metafísico da matéria” (Pessoa, 1982, p. 128). Do nomadismo ao habitar e cultivar um solo, o ser humano pensa sobre sua(s) história(s). Coleta objetos e memórias. Guarda. Constrói em forma de narrativa que preserva, e também esquece, apaga. Algo que transcenda o seu tempo de vida e sirva como herança para os que continuam ou que ainda não existem. Esgota o solo ao erigir monumentos que o glorificam. As radículas seguem.

Contemporâneo é aquele que mantém o olhar fixo no seu tempo para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. Mas o que significa ‘ver as trevas’, ‘perceber o escuro’? (Agamben, 2009, p. 62).

A incurção existencial *Ecomuseu Urbano* é uma experiência que se iniciou em 2021 a partir de práticas participativas que articulam arte contemporânea, cidade e ecologia proposta por nós, Cláudia Zanatta e Vado Vergara. Oriundos de uma formação ligada à arte, biologia e audiovisual, viemos trabalhando em uma parceria que busca estabelecer diálogos entre o fazer artístico e outras áreas do conhecimento. Essa experiência de arte urbana se constitui de ações

abertas ao participativo que se manifestam em instalações, plantios, entre outras atividades que ocorrem em espaços a céu aberto e institucionais, sejam eles públicos ou privados. Na escrita deste artigo abordaremos um dos eixos que compõem o *Ecomuseu Urbano*: o plantio de espécies arbóreas nas praças do Centro Histórico de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Por meio destes plantios é gerado um percurso que se desenvolve no caminho entre uma praça e outra.

As árvores são seres vivos que, ao se relacionarem entre si, com suas distâncias e proximidades, constituem uma espécie de comunidade. Nesta comunidade que se estabelece, propusemos a criação de um percurso feito de muitas possibilidades de caminhos, em que participantes são convidados a escolher a própria rota a seguir. Em um perímetro imaginário, mediante a caminhada entre a comunidade de indivíduos arbóreas, o *Ecomuseu Urbano*, traz como possibilidade o deslocamento do olhar para a paisagem de uma cidade que continuamente se modifica.

De onde surge o *Ecomuseu Urbano*? Da supressão. Da percepção durante as caminhadas que realizamos por Porto Alegre de um contínuo aumento na supressão completa ou parcial (poda) de indivíduos (sujeitos) arbóreas. Tal questão nos chamou a atenção, pois se pode considerar que Porto Alegre possui uma legislação que protege sua vegetação urbana. No que se refere às normativas relacionadas à temática ambiental, no contexto sulamericano tivemos um avanço em 2008 a partir de uma atualização da Constituição equatoriana, pois nela os indivíduos arbóreas passaram a ser sujeitos de direitos. No artigo 71 da referida Constituição, lê-se:

La naturaleza o Pacha Mama, donde se reproduce y realiza la vida, tiene derecho a que se respete integralmente su existencia y el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, estructura, funciones y procesos evolutivos (*Constitución de la República del Ecuador*, 2008, art. 71).

Muito recentemente, a legislação brasileira também tem criado dispositivos jurídicos que reconhecem os seres não humanos como

sujeitos a serem protegidos, como no caso de Rondônia, Brasil, em que o rio Laje Guajará-Mirim, passou a ser considerado um “ente vivo, indivíduo dotado de direitos” (Folha de São Paulo, 23 de junho de 2023). No que tange à legislação de Porto Alegre, ela é fruto da luta ambiental iniciada nos anos 70 no Rio Grande do Sul, tendo como principal expoente o engenheiro agrônomo José Lutzenberger, um dos fundadores da Associação Gaúcha de Proteção ao Meio Ambiente. Considerando o histórico das questões ambientais em Porto Alegre e a evolução considerável da legislação nos últimos anos em diversos países (Equador, Bolívia), o *Ecomuseu Urbano* vem pensando os indivíduos arbóreos como uma comunidade não isolada da humana, dotados de direitos.

Do caminhar sobre um solo em que habitam tempos sobrepostos e embaralhados e do olhar fixo na cidade, plantio, supressão e poda, à cogitação de que entes vivos possam ser dotados de direitos e memória, brotam as sementes que colocam o pensamento em movimento. No terreno do não-saber, raízes se espalham, dúvidas se apresentam. Concomitante à sua expansão na sombra, um indivíduo arbóreo cresce acima do solo, ao lado de outro que é suprimido dentro do contexto urbano, pautado por relações que se dão em uma praça. Entre o apagamento de uma memória ao mesmo tempo em que se olha para o que vem sendo colocado em seu lugar, o contemporâneo é pensado.

Caminhada e Pensamento (Primeiros Passos)

Este abandonar do “modelo temporal de passagem de testemunho, de sucessão linear” é fundamental. Quem está a pensar neste preciso momento, neste dia, ano e hora, faz uma ação que pode começar por qualquer começo, isto é: uma das marcas de ser contemporâneo é a *possibilidade de definir começos*. E o começo individual pode não estar no mesmo *sítio* do começo coletivo. Fora do âmbito histórico,

a partir do momento em que se pode ter no mesmo espaço físico, lado a lado, um livro do século X a. C. e um livro escrito em 2005, a partir do momento em que uma pessoa pode, no intervalo de algumas horas, ler passagens de um de outro livro, isto é, em duas horas, pode saltar 30 séculos (e este *saltar* é um *unir*), a partir do momento em que tal sucede, a cronologia dos pensamentos torna-se secundária (Tavares, 2021, p. 32).

As decisões tomadas nas ações, do plantio a outras experiências poéticas do *Ecomuseu Urbano* e que vão se plasmar criativamente em diferentes linguagens, partem de experiências pregressas que se atualizam quando nos deparamos com o não-sabido. Intuição e acaso também fazem parte desse processo criativo que abarca razão e desconhecido; pensamento, movimento entre o que se conhece e o que não se sabe. “O não-saber desnuda. Essa proposição é o ponto culminante, mas deve ser entendida assim: desnuda, portanto, eu vejo o que o saber ocultava até então, mas se eu vejo eu sei. De fato, eu sei, mas o que eu soube, o não-saber o desnuda novamente” (Bataille, 2020, p. 66). O pensamento é semente de novos caminhos a cada reflexão que se apresenta ou que nos escapa, algo que surge do inesperado, passível de ser reconsiderado ao alterar o curso do já cogitado como abertura à noite que escurece.

Nesta experiência, *Ecomuseu Urbano*, caminhada e pensamento mutuamente se nutrem. Nela, duas pessoas perambulam juntas por uma cidade que conhecem e desconhecem, e que, por diferentes rotas, acabam por estabelecer caminhos que são mais frequentes. Um dos caminhos cotidianos dessa rota abarca o encontro com o rio, com cardeais, pombas, sabiás e pica-paus, com pássaros mortos no asfalto que convivem com bicicletas e patinetes elétricos patrocinados por um banco privado. Encontro com a casa de um João de barro construída em cima de um suporte para lâmpada de *led* que ilumina a via pública, com o som de música ao vivo em bares que compõem com a frequência sonora ruidosa de lanchas e de *jet skis* recém chegados na margem, contraponto ao oscilar silencioso de barquinhos

de pescadores ausentes. Encontro com árvores cimentadas em meio ao concreto de um estacionamento que transforma chão batido em asfalto para a construção de um parque em uma parceria público/privada. Do outro lado do rio, avistamos ilhas e outras cidades. Nosso corpo, em caminhada, movimentava o pensamento. Conversas infinitas (Blanchot, 2001) surgem e palavras desgovernadas atravessam o falar e o pensar do outro colocando em xeque o sabido. Assim como novos livros colocam em dúvida o que já se conhece, ou gestam mundos a partir de livros já existentes, de tempo em tempos, sentamos para escrever e organizar o que o vento leva.

Não somos daqueles que só em meio aos livros, estimulados por livros, vêm a ter pensamentos – é nosso hábito pensar ao ar livre, andando, saltando, subindo, dançando, preferivelmente em montes solitários ou próximos ao mar. Onde mesmo as trilhas se tornam pensativas (Nietzsche *apud* Gros, 2021, p. 26).

Ao longo dos últimos anos, caminhada e pensamento germinaram inquietações que vem se organizando dentro de um sistema aberto de dúvidas. Um sistema aberto é aquele que realiza trocas, a partir de sua incompletude. Segundo Paulo Freire, somos seres inacabados, sempre em transformação (Freire, 2005). Para Freire também o mundo, como uma totalidade, é um processo ainda se fazendo, acontecendo em sua permanente incompletude e criação (Gadotti, 1996). Gostamos de pensar que esses processos são infinitos e abertos como o próprio crescimento e renovação contínuos das árvores recém plantadas.

No pensamento, o que permanece é o caminho. E os caminhos do pensamento guardam consigo o mistério de podermos caminhá-los para frente e para trás, trazem até o mistério de o caminho para traz nos levar à frente (Heidegger, 2003, p. 81).

A primeira árvore



Figuras 2 e 3 . Imagens da *Caneleira ferrugem* plantada e de participantes do plantio João Barata, Cláudia Zanatta, Bety Kunz, Ângela, Marivane Anhanha e Vado Vergara. Praça Brigadeiro Sampaio, Porto Alegre, Brasil, 2021.

A partir do plantio e, no decorrer do tempo, da manutenção de árvore nativa do Rio Grande do Sul, *Caneleira ferrugem*¹, realizada em uma praça do Centro Histórico, chamada Brigadeiro Sampaio, demos início a algo que não conseguíamos compreender ainda naquele momento como *Ecomuseu Urbano*. O plantio da *Caneleira ferrugem* fez parte de uma exposição coletiva de arte contemporânea denominada *Museu Baldio*², ocorrida em 2021. Nesta primeira ação conhecemos Marivane Anhanha Rogério que se apresentou como prefeita da Praça Brigadeiro Sampaio³. Mediante esta aproximação passamos a estabelecer um diálogo a respeito da autorização de plantio que incluía os protocolos para sua realização e da manutenção da espécie arbórea prevendo seis meses de cuidados diários, da rega à adubação. Tais orientações vieram a partir de contato prévio com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Urbanismo e Sustentabilidade (SMAMUS). A *Caneleira ferrugem*, por ser uma árvore nativa, corresponde a uma avifauna local e, no decurso do tempo, muitas dinâmicas interespecíficas podem surgir e se desenvolver relacionadas à sua presença na praça. Neste meio urbano, entendemos seu plantio como ação artística um ato simbólico significativo, e dele surge o desejo de darmos continuidade às ações.

Foi com as caminhadas e encontros cotidianos necessários para a manutenção da *Caneleira ferrugem*, que o *Ecomuseu Urbano* começou a brotar como ação poética.

¹ O plantio contou com a parceria da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Urbanismo e Sustentabilidade e do Viveiro Municipal de Porto Alegre.

² A exposição *Museu Baldio* ocorreu na Casa de Cultura Mário Quintana, em junho de 2021, em Porto Alegre, RS, com curadoria de Marcelo Chardosin.

³ Nesse momento a prefeita se integra à ação e passamos a estabelecer uma parceria de outras ações de plantio na praça. A partir dessa primeira ação foram realizados outros plantios em conjunto com moradores vinculados à Associação dos Moradores do Centro Histórico, com prefeitas/os das praças da zona central da cidade.

Percurso e Patrimônio



Figg. 4-5. Praça da Alfândega, Porto Alegre, Brasil, 2023.



Fig. 6. Plantio do *Guatambu branco* com o prefeito da praça Waldo Dias, Cláudia Zanatta e Vado Vergara (*Ecomuseu Urbano*), Praça Júlio Mesquita, Porto Alegre, Brasil, 2022.

Júlio Mesquita, Brigadeiro Sampaio, Alfândega, Matriz e Otávio Rocha são algumas das praças do centro da cidade de Porto Alegre nas quais já plantamos mudas ou nas quais estamos fazendo tratativas para a realização do plantio. A proposta envolve o plantio de espécies arbóreas nas vinte e seis praças do Centro Histórico. São essas árvores que vão estabelecer um percurso em trama, oportunizando que rotas sejam criadas pelas pessoas ao visitarem as diferentes plantas. A ideia que germinamos neste percurso a céu aberto é uma espécie de museu descentralizado, cujo acervo vivo está em contínuo crescimento e transformação.

Porto Alegre é conhecida como a *cidade das árvores* (Sanhotene *et al. apud* Tomasini e Cassol, 2021) e a vegetação urbana faz parte da percepção que os habitantes têm desta metrópole de mais de 1,5 milhão de habitantes. A museóloga Kátia Almeida nos dá um pequeno relato a respeito da sensação provocada pela presença da vegetação se transformando mediante seus ciclos em Porto Alegre.

O chão dos parques, por vezes, fica coberto com verdadeiros tape-

tes de flores caídas, proporcionando um clima de alegria e beleza para as pessoas. Sendo nativas, exóticas ou invasoras, as árvores dividem conosco o espaço urbano, nos dando sombra, flores e frutos. Elas são fundamentais, um patrimônio vivo e importantíssimo em nossa cidade. Abrigam a fauna, dão sombra diminuindo a temperatura, drenam água da chuva para o subsolo evitando enxurradas, aumentam a umidade relativa do ar e diminuem a poluição sonora contribuindo para qualidade da vida urbana. Fazem parte do cotidiano de muitas gerações e pertencem ao imaginário de muitas pessoas (Almeida, 2018, p. 9).

Ao chamar a atenção para a presença das árvores como parte do cotidiano e do imaginário de diferentes gerações, Almeida reforça o entendimento dos indivíduos arbóreos como “patrimônio vivo”. Também nós, ao caminharmos pela cidade, orla do rio e neste percurso formado pelas árvores plantadas, observamos os vários microclimas que impactam na mudança da percepção sensorial associados a diferentes conjuntos de indivíduos arbóreos que formam uma comunidade. A partir da constituição de comunidades arbóreas pelos plantios feitos pelo *Ecomuseu Urbano* e do conjunto de ações que deles decorrem, podemos repensar a ideia de patrimônio. Segundo Simone Scifoni:

O enfoque da paisagem cultural permite, assim, superar um tratamento compartimentado entre o patrimônio natural e cultural, mas também entre o material e imaterial, entendendo-os como um conjunto único, um todo vivo e dinâmico. Permite compreender as práticas culturais em estreita interdependência com as materialidades produzidas e com as formas e dinâmicas da natureza (Scifoni *apud* Tomasini e Cassol, 2016).

As árvores de Porto Alegre, a partir de ações ambientais continuadas dos ecologistas ao longo de décadas, passaram a ser entendidas como parte do patrimônio natural e cultural da cidade. Em 1976 é criado um decreto que tomba como patrimônio oitenta e nove indivíduos arbóreos, indicando tais espécimes como “patrimônio ina-

lienável” do município (Decreto n. 5482, de 8 de abril de 1976).

Conceitos como patrimônio, museu e acervo são vitais em relação à preservação da memória e da experiência humanas. O entendimento que o *Ecomuseu Urbano* tem da noção museal não busca ressignificar estes importantes conceitos ou lógicas habitualmente usadas no que tange à preservação, e sim, tecer uma outra possibilidade de experimentar o patrimônio, patrimônio vivo este que está sob a ação do tempo. E que, à parte de nossos desejos e cuidados relativos ao plantio no espaço urbano, compõe com a complexidade das dinâmicas específicas de cada local, seguindo a se desenvolver nos ciclos inerentes de cada organismo material ou imaterial. Observamos uma dinâmica estabelecida atualmente na cidade, em que, à medida em que árvores são suprimidas ou podadas, diversas outras são plantadas como contrapartida. Nosso desejo é plantar sem repor algo suprimido, porque não há contrapartida para um indivíduo que teve seu ciclo vital interrompido. O antropólogo Viveiros de Castro trouxe uma fala a respeito da tragédia do incêndio que destruiu o acervo do Museu Nacional, no RJ, em 2018, que nos parece estar em sintonia com a impossibilidade de reparação. “A minha vontade, com a raiva que todos estamos sentindo, é deixar aquela ruína como *memento mori*, como memória dos mortos, das coisas mortas, dos povos mortos, dos arquivos mortos, destruídos nesse incêndio” (Castro, 2018, s.p.). Assim como Castro lembra que a destruição de um museu é um “deserto no tempo, é destruir a memória, destruir a História” (*ibidem*), o percurso pode nos lembrar do que nos antecede, a partir de caminhadas tramadas que continuarão no tempo, que dependem e independem de nossa ação ou intenção. Dentro de um planejamento de cidade que se altera velozmente, o *Ecomuseu Urbano*, pode possibilitar que os habitantes rememorem ou até mesmo cogitem, a partir da vivência do percurso que conecta os plantios, um outro modelo de urbanização. O percurso do *Ecomuseu Urbano* possibilita olhar para as árvores plantadas que constituem um acervo vivo, mas também, nas caminhadas do percurso podem ser observadas as constantes su-

pressões de espécies, apagamento da memória. Na paisagem da cidade que se modifica, a árvore plantada segue a acontecer no tempo, assim como a memória de sua supressão permanece em um toco de madeira. O *Ecomuseu Urbano* não é preservado, ele vive. Ele morre. Ele se renova. Por si só. Transcende o tempo de vida do ser e independente da mão humana. Por mais 1200 milhões de anos.

Referências bibliográficas

Agamben G., *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*, Argos, Chapecó 2009.

Almeida K.C., *Raízes Entrelaçadas no Tempo: A Magnólia e o Museu de Porto Alegre Joaquim Felizardo*, Trabalho de Conclusão de Curso na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2018.

Bataille G., *A experiência interior: Seguida de Método de meditação e Postscriptum 1953*, Autêntica, São Paulo 2016.

Blanchot M.A., *Conversa Infinita 1: A Palavra Plural*, Escuta, São Paulo 2001.

Borges O.V., *Cavalo-palavra: da ideia do absurdo à sensação de fracasso*, Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2023.

Castro, V. de, *Viveiros de Castro vê o incêndio no Museu Nacional*, em “Outras Mídias”, 16/09/2018, url: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/viveiros-de-castro-ve-o-incendio-no-museu-nacional/>.

Constitución de la República del Ecuador, 2008, url: <https://www.lexis.com.ec/biblioteca/constitucion-republica-ecuador>.

Creri F., *Walkscapes: O caminhar como prática estética*, Editora Gustavo Gili, São Paulo 2013.

Freire P., *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 2005.

Gabriel J., *Cidade em Rondônia aprova primeira lei que garante direitos a um rio*, em “Folha de São Paulo”, 22/06/2023, url: <https://>

www1.folha.uol.com.br/ambiente/2023/06/cidade-em-rondonia-a-prova-primeira-lei-que-garante-direitos-a-um-rio.shtml.

Gadotti M., *Paulo Freire. Uma Bibliografia*, Cortez - Instituto Paulo Freire, São Paulo 1996.

Gros F., *Caminhar, uma filosofia*, Ubu Editora, São Paulo 2021.

Heidegger M., *A caminho da linguagem*, Vozes, Petrópolis 2003.

Nietzsche F., *A gaia ciência*, Companhia das Letras, São Paulo 2001.

Pessoa F., *Livro do Desassossego por Bernardo Soares. Vol.I*, Ática, Lisboa 1982.

Porto Alegre, *Decreto 5482 de 8 de abril de 1976. Declara imunes ao corte as árvores que indica e dá outras providências*, 1976.

Porto Alegre, *Plano diretor de Arborização de vias públicas*, 2000.

Tavares G.M., *Atlas do corpo e da imaginação: teoria, fragmentos e imagens*, Dublinense, Porto Alegre 2021.

Tomasini S.L.V. e Cassol B., *Arborização urbana e a paisagem de Porto Alegre: conflitos e convergências na conservação e preservação dos patrimônios natural e cultural*, em “Visióni Latinoamericane”, anno XIII, suplemento al numero 24, 2021, pp. 363-382.

Zanatta C.V., *Ecótono e efeitos de borda*, em “Cidadania e arte”, 2013, url: <https://cidadaniaearte.wixsite.com/ufrgs/ecotono-e-efeitos-de-borda-arte-e-c>.

Os autores

CLÁUDIA VICARI ZANATTA é artista e professora do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua no Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Possui graduação em Artes Visuais pela UFRGS (2000), graduação em Ciências Biológicas pela UFRGS (1994), mestrado em Artes Visuais pela UFRGS (2003) e doutorado em Arte Público y Poéticas Visuais pela Universidad

Politécnica de Valencia (Espanha) em co-tutela com a UFRGS. É líder do Grupo de Pesquisa “Arte pública participativa: articulação entre poética e cidadania”, onde desenvolve a pesquisa “Poéticas da Participação”. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

LILIAN AMARAL é artista visual, pesquisadora e curadora independente. Pós-Doutora com Bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Docente da Disciplina “Tópicos Especiais em Arte e Visualidade: Cartografias e Territórios”. Pós-Doutorado em Arte, Ciência e Tecnologia pela Universidade de São Paulo (UNESP). Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da UNESP e pela Universidade Complutense de Madrid (2010). Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2000). Graduada em Licenciatura em Artes pela Fundação Armando Álvares Penteado (1986). Pesquisadora do Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergência entre Arte, Ciência e Tecnologia da UNESP. Coordenadora da Linha de Pesquisa Arte e Media City.

OSVALDO (VADO) VERGARA BORGES é artista visual formado em Produção Audiovisual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mestre (2023) e doutorando em Poéticas Visuais pelo Instituto de Artes da UFRGS. Desenvolve pesquisa voltada à arte contemporânea e cidade e participa do Grupo de Pesquisa “Arte pública participativa: articulação entre poética e cidadania”, onde desenvolve a pesquisa “Poéticas da Participação”. Participou de exposições coletivas e individuais, seus trabalhos já foram premiados e circularam por mais de cinquenta festivais nacionais e internacionais, museus, galerias e mostras de cinema e vídeo arte. Em 2019, recebeu o prêmio “Lawrence Kasdan Award for Best Narrative Film”, (Oscar® Award Qualifying), no 57º Ann Arbor Film Festival, o festival mais

antigo de filmes experimentais e de vanguarda da América do Norte. Recebeu também o prêmio de melhor direção no FestUni do 51º Festival de Brasília do Cinema Brasileiro.

Gli ecomusei in Sicilia: approcci partecipativi e possibili paradigmi di risposta alle povertà educative

Ecomuseums in Sicily: participatory approaches and possible paradigms
of response to educational poverty

EMANUELE LIOTTA

Ecomuseums represent a breakthrough in the educational approach to cultural and environmental heritage. Unlike traditional museums, they focus on the active participation of local communities, transforming the territory itself into a widespread museum. This article analyzes the conceptual evolution of ecomuseums, focusing on their integrative function between natural, cultural and social elements. It explores how ecomuseums, through active education, foster the empowerment of communities, promoting critical awareness and responsibility. Through a case study, the Ecomuseum of Heaven and Earth of Acireale, it is demonstrated how ecomuseums are effective tools in combating educational poverty, offering opportunities for experiential and inclusive learning. In Sicily, where socio-economic inequalities persist, ecomuseums emerge as educational metaprojects, promoting intergenerational interaction and involving communities in a process of conservation and enhancement of cultural and natural heritage. The creation of a network of ecomuseums in Sicily amplifies these benefits, encouraging collaboration and cultural promotion at regional and international level. The crucial role of territorial pacts in promoting shared and inclusive governance, contributing to a more participatory management of local resources, is highlighted. Sicilian ecomuseums stand as valuable resources in promoting education, heritage conservation and the development of local communities.

Keywords: Sicilian ecomuseums; participatory education; inclusive governance; Inequalities; Educational poverty.

E. Liotta, *Gli ecomusei in Sicilia: approcci partecipativi e possibili paradigmi di risposta alle povertà educative*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10645971

Introduzione

L'educazione è un elemento cruciale per il progresso sociale, culturale ed ambientale di una comunità. Tradizionalmente, i musei hanno svolto un ruolo importante nell'educazione, ma spesso si sono concentrati sulla conservazione passiva del patrimonio, senza coinvolgere attivamente la comunità locale (Read, 1980). L'ecomuseo, invece, si propone di superare questa limitazione, mettendo al centro del processo educativo la partecipazione attiva delle persone che vivono e lavorano in un determinato territorio. Una definizione assiomatica di ecomuseo può essere tratta solo a partire dagli studi dell'ultimo ventennio: l'ecomuseo si basa sull'idea che il patrimonio culturale e ambientale non debba essere solo conservato, ma anche vissuto e compreso dalla comunità, diventando parte integrante del loro quotidiano (de Varine, 2005). Il concetto di ecomuseo può essere definito nella struttura di un museo territoriale che si estende oltre le mura di un edificio e coinvolge l'intero paesaggio culturale e ambientale di una determinata area geografica (*ibidem*). A differenza dei musei tradizionali, l'ecomuseo si concentra sull'interazione tra gli elementi naturali, culturali e sociali del territorio, promuovendo un approccio olistico alla conservazione e alla valorizzazione del patrimonio (Becucci, 2007). Gli ecomusei facilitano la partecipazione della comunità attraverso una serie di attività, come la ricerca, l'organizzazione di mostre, laboratori, workshop e eventi culturali. Il funzionamento dell'ecomuseo si basa sull'educazione attiva, che mette al centro dell'apprendimento l'esperienza diretta, la partecipazione attiva e la co-creazione di conoscenza. La comunità locale diventa parte integrante del processo educativo, contribuendo con le proprie competenze, esperienze e tradizioni: questo coin-

volgimento attivo favorisce l'*empowerment* delle persone, stimolando la consapevolezza critica e la responsabilità nei confronti del proprio patrimonio culturale e ambientale. L'educazione attiva così promossa dagli ecomusei favorisce anche lo sviluppo di competenze trasversali, come il pensiero critico, la collaborazione, la creatività e la cittadinanza attiva (Mussinelli e Riva, 2018).

Perché è importante parlare degli ecomusei? Si è visto che, di fatto, questi hanno un impatto significativo sulla valorizzazione del patrimonio. Un modo semplice ma efficace per comprendere cos'è un ecomuseo è confrontare le componenti chiave di un museo tradizionale con quelle di un ecomuseo. Questo confronto evidenzia che l'equazione "Museo tradizionale = edificio + collezione + personale esperto + visitatori pubblici" si contrappone all'approccio dell'ecomuseo, che invece si basa sull'equazione "Ecomuseo = territorio + patrimonio + memoria + comunità". Mentre il museo tradizionale si focalizza principalmente sull'oggetto esposto all'interno di un edificio, l'ecomuseo amplia il concetto di musealizzazione, coinvolgendo il territorio circostante, il patrimonio materiale e immateriale, la memoria collettiva e la partecipazione attiva della comunità. Questa equazione rappresenta una trasformazione significativa nell'approccio museale, ponendo l'accento sull'inclusione, la valorizzazione e la conservazione del patrimonio culturale e naturale in un contesto più ampio e interconnesso.

Orientandosi in tal senso, gli ecomusei assumono un ruolo significativo nella promozione della sostenibilità ambientale e dello sviluppo locale. Attraverso l'educazione attiva, sensibilizzano la comunità sui temi legati all'ambiente, alla biodiversità, al cambiamento climatico e alla gestione sostenibile delle risorse. Gli ecomusei possono anche promuovere pratiche ecosostenibili all'interno della comunità, incoraggiando l'adozione di stili di vita più sostenibili; possono altresì fungere da catalizzatori per lo sviluppo economico locale, ad esempio promuovendo l'agricoltura tradizionale, l'artigianato locale e il turismo responsabile.

Uno strumento per lo sviluppo sostenibile delle comunità locali

Se negli ultimi anni, gli ecomusei hanno acquisito crescente importanza come strumenti per promuovere lo sviluppo sostenibile delle comunità locali, va detto anche che la ricerca accademica ha concentrato i propri sforzi nell'indagare diverse aree chiave riguardanti gli ecomusei.

Una di queste aree di studio riguarda la teoria e i concetti degli ecomusei: un chiaro segnale di interesse è legato al fatto che la letteratura ha approfondito i principi teorici sottostanti gli ecomusei, le loro definizioni e i loro obiettivi, analizzando inoltre attentamente le caratteristiche chiave degli ecomusei e la loro relazione con il concetto di sviluppo sostenibile (Riva, 2020a).

Un altro aspetto fondamentale degli ecomusei che ha ricevuto notevole attenzione è, come si è già avuto modo di sottolineare, il coinvolgimento attivo della comunità. La letteratura accademica ha esaminato modelli di partecipazione comunitaria e strategie per coinvolgere attivamente le persone nel processo decisionale e nella gestione dei musei. Questo coinvolgimento rappresenta un fattore determinante per il successo degli ecomusei.

La sostenibilità è un tema cruciale per gli ecomusei, che pongono un'enfasi particolare sulla gestione ambientale, la promozione dell'economia locale e la salvaguardia delle tradizioni culturali: in particolare, Raffaella Riva (2009; 2018; 2020a; 2020b) si è concentrata su come gli ecomusei possano contribuire in modo significativo alla sostenibilità a livello locale e regionale, identificando le migliori pratiche in questo ambito; gli studi di Riva hanno altresì esaminato l'impatto sociale ed economico degli ecomusei sulle comunità locali. Sono stati condotti approfondimenti riguardo agli effetti sociali, come la coesione comunitaria e la valorizzazione delle identità culturali, così come gli effetti economici, quali l'incremento del turismo

culturale e la creazione di opportunità di lavoro per i residenti.

Infine, la gestione e la *governance* degli ecomusei sono stati oggetto di studio approfondito, ed è possibile concludere che la ricerca ha indagato le migliori pratiche nella gestione degli ecomusei, coprendo aspetti che vanno dalla pianificazione strategica alla gestione delle risorse umane, dalla promozione delle attività museali alla sostenibilità finanziaria.

Diversi casi di studio in tutto il mondo dimostrano l'efficacia degli ecomusei come processi di educazione attiva per la comunità. Si è già avuto modo di notare come dagli esempi nazionali e internazionali è possibile cogliere come gli ecomusei si differenziano dai tradizionali musei perché coinvolgono attivamente le comunità locali nel processo di conservazione e valorizzazione del patrimonio; non si limitano alla semplice esposizione di oggetti o monumenti, ma abbracciano le tradizioni, le storie, le pratiche culturali e l'identità della comunità. Attraverso la partecipazione delle persone che vivono nel territorio, si promuove un legame profondo tra la comunità e il proprio patrimonio, stimolando un senso di appartenenza e orgoglio locale. Inoltre, gli ecomusei promuovono uno sviluppo sostenibile, integrando gli aspetti culturali, ambientali ed economici (Riva, 2020a, pp. 145-156). Questo approccio olistico mira a preservare non solo il patrimonio, ma anche a stimolare l'economia locale attraverso attività turistiche, artigianato, produzioni locali e servizi legati al territorio. La creazione di ecomusei e reti ecomuseali nelle aree di crisi, come la Sicilia, si rivela dunque una proposta valida per diversi motivi. La Sicilia, è fatto noto, pur vantando un suo ricco patrimonio storico, culturale e naturale, affronta sfide socioeconomiche significative. Tuttavia, l'istituzione di ecomusei potrebbe contribuire a mitigare tali sfide promuovendo lo sviluppo sostenibile. Attraverso la valorizzazione del patrimonio locale, l'ecomuseo potrebbe favorire il turismo responsabile, la creazione di occupazione e il coinvolgimento attivo della comunità nella gestione e nella conservazione delle risorse territoriali. In tal modo, si potrebbe promuovere il benessere

generale della popolazione siciliana, incoraggiando la partecipazione comunitaria e la tutela delle risorse locali (*ibidem*).

In quest'ottica, la creazione di una rete di ecomusei in Sicilia offre l'opportunità di coordinare le attività e di favorire la collaborazione tra le diverse realtà territoriali. Questa rete permette di condividere esperienze, conoscenze e risorse, promuovendo sinergie tra gli ecomusei e creando una piattaforma comune per la promozione culturale e turistica. Ciò favorisce la valorizzazione del patrimonio siciliano a livello regionale e internazionale (L'Erario, 2017).

In seguito all'emanazione della Legge regionale 16/2014 per il riconoscimento degli ecomusei in Sicilia e all'approvazione dei tredici ecomusei regionali con D.A. n. 77/Gab. del 10/12/2020, in Sicilia è finalmente in corso lo sviluppo del modello ecomuseale come “strumento di valorizzazione dei territori”. Sono Ecomusei Regionali in Sicilia:

- ecomuseo “Mare Memoria Viva”, proposto dall'associazione Mare Memoria Viva a Palermo;
- ecomuseo “I luoghi del lavoro contadino”, proposto dall'associazione per la conservazione della cultura popolare degli Iblei, Buscemi-Palazzolo Acreide (Siracusa);
- “Ecomuseo degli Iblei” proposto dall'associazione Sistema Rete Museale Iblei, Canicattini Bagni (Siracusa);
- “Ecomuseo della Grotta del Drago, della Cava e della città di Scordia” proposto dall'associazione Parco Cava-Grotta del Drago, Scordia (Catania);
- “Ecomuseo del Cielo e della Terra”, proposto dalla fondazione Città del Fanciullo, Acireale (Catania);
- “Ecomuseo delle Madonie”, proposto dall'Unione dei Comuni “Madonie”, Castellana Sicula (Palermo);
- “Ecomuseo dei Cinque Sensi” proposto dall'associazione di promozione sociale Ecomuseo dei Cinque Sensi, Sciacca (Agrigento);
- ecomuseo “Riviera dei Ciclopi” proposto dal Comune di Acica-

stello (Catania);

- “Ecomuseo della Valle del Loddiero” proposto da Club per l’Unesco di Militello Val di Catania (Catania);
- ecomuseo “Rocca di Cerere *Geopark*” proposto dalla Società consortile Rocca di Cerere *Geopark* a Enna;
- ecomuseo “I Sentieri della Memoria”, proposto dall’associazione *Zabara* di Campobello di Licata (Agrigento);
- ecomuseo “Oikomuseo del grano e della cultura locale”, proposto dall’ATS “Oikomuseo del Grano e della cultura locale” con capofila il Comune di Baucina (Palermo) e la partecipazione della Pro Loco Baucina (Palermo);
- ecomuseo “Dalle Valli al Mare”, proposto dall’associazione Culturale FACITUR (Folklore, Arte, Cultura per l’incremento turistico) di Ciminna (Palermo).

Una Rete degli ecomusei, la cui costituzione è prevista dall’articolo 4 della Legge 16/2014, non esiste ancora giuridicamente, ma dall’analisi dell’articolo sopracitato sembra chiaro come l’iniziativa nasca dalla necessità di rispondere alle molteplici istituzioni pubbliche e private, scuole, accademie d’arte, associazioni culturali e aziende coinvolte nel sistema integrato della promozione culturale, che attendono con grande entusiasmo l’inizio di un risveglio culturale ed economico derivante dall’organizzazione di attività degli ecomusei per la salvaguardia del patrimonio culturale siciliano (*ibidem*). La rete degli ecomusei rappresenta lo strumento idoneo per lo sviluppo dell’imprenditoria e la valorizzazione del territorio; si tratterebbe di un sistema integrato di percorsi collegati che favorisca una visione complessiva dello sviluppo del territorio, in cui cultura, innovazione tecnologica, artigianato, mercati popolari, ristorazione, laboratori gastronomici, ambiente, paesaggio, tradizioni popolari, tradizioni legate al culto dei santi, itinerari culturali ed artistici siano collegati in un modello di sviluppo unitario, partendo dall’assunto che l’arte e la cultura dovrebbero garantire a tutti il libero accesso, e che esse stesse contribuiscono alla crescita economica e sociale del sistema

(Read, 1980; Dewey, 2020; Salvato, Batini e Scieri, 2020) . La rete degli ecomusei rappresenta l'organismo di *governance* di un "progetto culturale" che offre un ampio respiro al sistema degli attrattori culturali e naturali del territorio. Gli ecomusei in Sicilia si basano sull'idea di coinvolgere attivamente le comunità locali nel processo di conservazione e valorizzazione del patrimonio, e questo approccio partecipativo si traduce in un'esperienza più autentica e inclusiva per i visitatori, in quanto offre la possibilità di scoprire il patrimonio attraverso le esperienze delle persone che vivono e preservano quel territorio (Borrelli e Vitali, 2018).

Una delle caratteristiche distintive degli ecomusei è la loro capacità di abbracciare l'intero paesaggio culturale e naturale di una determinata area. Questo significa che non solo vengono preservati monumenti, siti archeologici o opere d'arte isolati, ma vengono considerati anche gli aspetti immateriali come le tradizioni orali, le pratiche agricole, le tecniche artigianali e le feste popolari. In questo modo, gli ecomusei fungono da ponte tra il passato e il presente, valorizzando le radici culturali e promuovendo la continuità delle tradizioni. Inoltre, gli ecomusei in Sicilia promuovono lo sviluppo sostenibile, integrando l'aspetto ambientale con quello culturale ed economico. La valorizzazione del patrimonio naturale è fondamentale per la conservazione delle risorse e degli ecosistemi locali, e gli ecomusei incoraggiano pratiche di turismo responsabile e sostenibile, sensibilizzando i visitatori sull'importanza della conservazione dell'ambiente e promuovendo attività che minimizzano l'impatto negativo sull'ecosistema (Riva, 2011).

Dal punto di vista economico, gli studi in materia hanno ormai comprovato da oltre vent'anni che gli ecomusei favoriscono lo sviluppo delle comunità locali. Attraverso la promozione di prodotti tipici, l'artigianato locale e la valorizzazione delle tradizioni, si creano opportunità di lavoro e si stimola l'economia a livello locale. Inoltre, la presenza degli ecomusei attira visitatori interessati alla cultura e alla natura, contribuendo alla crescita del settore turistico nella regione

(Maggi, 2001). La creazione di una rete di ecomusei in Sicilia offre numerosi vantaggi. Innanzitutto, permette di condividere esperienze, conoscenze e risorse tra i diversi ecomusei, facilitando lo scambio di buone pratiche e favorendo la collaborazione. Questo porta ad un arricchimento reciproco e alla creazione di sinergie tra gli ecomusei stessi. Inoltre, la rete di ecomusei crea una piattaforma comune per la promozione culturale e turistica, che può essere utilizzata per attirare l'attenzione a livello regionale, nazionale e internazionale. La promozione congiunta del patrimonio siciliano contribuisce a consolidare l'immagine della Sicilia come destinazione turistica di rilievo, aumentando l'afflusso di visitatori e generando benefici economici per l'intera regione.

In questo contesto, assume maggiore rilievo anche l'espressione di "patto territoriale", se si conta che, in materia di ecomusei particolarmente, ci si riferisce con questa ad un accordo o un patto tra vari attori locali, come le istituzioni pubbliche, le organizzazioni della società civile, le imprese e le comunità locali, per promuovere lo sviluppo sostenibile di un determinato territorio. Il patto territoriale implica una collaborazione tra questi diversi attori al fine di raggiungere obiettivi comuni, come la valorizzazione del patrimonio culturale e naturale, la promozione dell'economia locale, la tutela dell'ambiente e il miglioramento della qualità della vita delle persone che vivono nel territorio interessato. Questo tipo di accordo può coinvolgere diverse azioni e strategie, come la pianificazione partecipata, la gestione condivisa delle risorse, l'implementazione di progetti di sviluppo sostenibile e la creazione di reti di collaborazione tra gli attori locali. L'obiettivo principale di un patto territoriale è quello di stimolare una *governance* condivisa e inclusiva, in cui tutti gli attori coinvolti contribuiscono attivamente alla definizione delle politiche e delle azioni che riguardano il territorio (Riva, 2009).

Attraverso i patti territoriali, si cerca di favorire un approccio integrato e olistico allo sviluppo locale, che tenga conto delle dimensioni sociali, economiche, culturali e ambientali. Questo tipo di partena-

riato può contribuire a creare un senso di appartenenza e responsabilità nei confronti del territorio, promuovendo una gestione più sostenibile e partecipativa delle risorse e delle attività locali. Non di meno, i patti territoriali possono favorire lo scambio di conoscenze e buone pratiche tra gli attori coinvolti, consentendo di apprendere dagli esempi di successo e di affrontare in modo condiviso le sfide e le opportunità che si presentano nel contesto locale.

In sostanza, gli ecomusei in Sicilia rappresentano un'importante risorsa per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio culturale e naturale. Il loro approccio partecipativo coinvolge attivamente le comunità locali, promuovendo un senso di appartenenza e di responsabilità verso il proprio territorio. Diventa altresì vero che gli ecomusei favoriscono uno sviluppo sostenibile, integrando gli aspetti culturali, ambientali ed economici. La creazione di una rete di ecomusei permette di massimizzare il potenziale del patrimonio siciliano, stimolando la collaborazione tra le diverse realtà territoriali e promuovendo la regione come meta turistica di rilievo.

Da questo punto di vista, risulta emblematico il caso studio dell'Ecomuseo del Cielo e della Terra di Acireale, che rappresenta un interessante oggetto di studio nell'ambito della conservazione del patrimonio culturale e naturale. Situato nella provincia di Catania, in Sicilia, questo ecomuseo unico nel suo genere si estende su un territorio che comprende sia l'entroterra montuoso che la costa marina. La sua esistenza è finalizzata alla salvaguardia, valorizzazione e promozione delle risorse culturali, storiche, naturali e paesaggistiche di Acireale e delle zone circostanti. L'ecomuseo si basa su approcci interdisciplinari, integrando elementi di archeologia, storia, etnografia e scienze ambientali per fornire un quadro completo delle diverse dimensioni del patrimonio locale. Tramite itinerari tematici e percorsi culturali, offre ai visitatori l'opportunità di esplorare siti archeologici, come antichi insediamenti, e di ammirare le testimonianze artistiche e architettoniche presenti nelle chiese storiche della regione (Abis, 2021). Oltre al valore culturale, l'ecomuseo si concentra anche sulla conservazione della biodiversità

e dei paesaggi naturali. La ricchezza costiera, le riserve naturali e le affascinanti aree montuose della zona forniscono un contesto ideale per lo studio della flora e della fauna locali. Escursioni guidate lungo sentieri panoramici permettono ai visitatori di apprezzare la bellezza incontaminata delle spiagge e delle calette, nonché di osservare da vicino l'ecosistema unico di Acireale. Un aspetto distintivo dell'Ecomuseo del Cielo e della Terra di Acireale è il suo approccio partecipativo e inclusivo. Attraverso la collaborazione attiva delle comunità locali, il museo coinvolge i residenti nella gestione del patrimonio e nella valorizzazione delle tradizioni culturali. Attraverso attività didattiche, laboratori e eventi culturali, si promuove l'interazione tra visitatori e residenti, favorendo la condivisione di conoscenze e la creazione di un legame profondo con il territorio. In sintesi, l'Ecomuseo del Cielo e della Terra di Acireale rappresenta un caso di studio esemplare nell'ambito della conservazione e valorizzazione del patrimonio territoriale. Il suo approccio multidisciplinare, che integra aspetti culturali, storici e naturalistici, fornisce una prospettiva completa sulle risorse locali. A ciò si aggiunge che il coinvolgimento delle comunità locali garantisce un'esperienza autentica e stimolante per i visitatori, contribuendo alla preservazione delle tradizioni e all'identità culturale del luogo; attraverso l'adozione di approcci multidisciplinari, l'Ecomuseo del Cielo e della Terra di Acireale favorisce una comprensione olistica e profonda delle connessioni tra cielo e terra, contestualizzando l'importanza delle risorse naturali nel contesto socio-culturale locale (*ibidem*). Questo approccio si manifesta attraverso l'implementazione di percorsi pedagogici, itinerari didattici e attività di ricerca che coinvolgono sia gli studiosi che i visitatori. Inoltre, l'ecomuseo svolge un ruolo significativo nel promuovere la partecipazione attiva della comunità locale, incoraggiando la collaborazione tra istituzioni, enti locali e cittadini, al fine di garantire una gestione sostenibile del patrimonio.

Gli ecomusei siciliani come misura di contrasto alla povertà educativa

Gli ecomusei siciliani rappresentano così una possibile risposta di approccio innovativo nel contrasto alle povertà educative, a cui sono soggette le diverse comunità dell'isola, sia quelle più rurali che quelle più urbane. La povertà educativa non riguarda solo l'accesso all'istruzione formale, ma anche la mancanza di opportunità di apprendimento significative e di qualità (Milani et al., 2020; Tripi, 2021; Sottocorno, 2022; Patera, 2022; Giancola e Salmieri, 2023). In Sicilia, dove persistono disuguaglianze socioeconomiche e disparità territoriali – se si considera in questo caso una prospettiva chiave sulla riproduzione culturale attraverso il sistema educativo (Bourdieu, cit. in Brown, 2018) – gli ecomusei si configurano come strumenti efficaci per affrontare questa problematica.

Gli ecomusei in Sicilia sono caratterizzati da una dimensione territoriale e comunitaria. Essi si concentrano sulla valorizzazione delle risorse culturali, storiche, naturali e artigianali del territorio, coinvolgendo attivamente le comunità locali nel processo di conservazione e promozione del patrimonio. In questo modo, gli ecomusei non solo fungono da luoghi di esposizione statica, ma diventano veri e propri laboratori viventi, dove le persone possono interagire direttamente con il patrimonio culturale e naturale che li circonda.

Attraverso programmi educativi diversificati e personalizzati, gli ecomusei offrono opportunità di apprendimento non formale, che si basano sull'esperienza diretta e l'interazione attiva. I visitatori possono partecipare a laboratori didattici, escursioni guidate, dimostrazioni di mestieri tradizionali, nonché a eventi culturali e ricreativi. Queste attività coinvolgenti e *hands-on* favoriscono l'apprendimento esperienziale e la memorizzazione a lungo termine delle conoscenze acquisite. Inoltre, gli ecomusei promuovono l'educazione intergenerazionale, consentendo lo scambio di conoscenze e competenze tra le diverse generazioni.

Un aspetto significativo degli ecomusei è la loro capacità di coin-

volgere le persone che potrebbero trovarsi in situazioni di svantaggio sociale o economico, costituendosi così come “metaprogetto” educativo – se si pensa che vanno oltre la semplice esposizione di oggetti o la presentazione di informazioni e che si basano su un approccio partecipativo e coinvolgente che mira a promuovere l’apprendimento attivo e l’interazione tra le persone e il contesto culturale e naturale in cui sono inseriti (Riva, 2008; Zizioli, 2023). Invece di concentrarsi solo sulla trasmissione di conoscenze, gli ecomusei offrono esperienze educative che coinvolgono i visitatori in attività pratiche, quali laboratori, workshop, escursioni e interazioni con i membri della comunità locale (Riva, 2008). Questo permette loro di sperimentare direttamente il patrimonio culturale e ambientale, di mettere in pratica le conoscenze acquisite e di sviluppare una connessione emotiva con il territorio. Non di meno, gli ecomusei incoraggiano l’apprendimento multidisciplinare, integrando diverse discipline come storia, antropologia, ecologia e architettura. Questo approccio olistico permette di comprendere l’interazione tra gli elementi culturali e naturali di un’area e favorisce una visione più completa e interconnessa del patrimonio. Attraverso l’educazione esperienziale e l’approccio partecipativo, gli ecomusei stimolano la consapevolezza critica, la valorizzazione delle identità culturali locali e la promozione della sostenibilità ambientale. In questo modo, fungono da strumenti di apprendimento potenti che favoriscono la comprensione, l’empatia e l’azione consapevole nei confronti del patrimonio e dell’ambiente (*ibidem*).

Le attività proposte da questi musei viventi sono spesso a basso costo o addirittura gratuite, rendendo l’accesso più democratico. Inoltre, gli ecomusei lavorano in stretta collaborazione con le scuole e le istituzioni educative locali per garantire un coinvolgimento costante degli studenti e dei giovani. Questo approccio inclusivo contribuisce a ridurre la povertà educativa, consentendo a tutti di accedere a un’educazione di qualità, indipendentemente dal loro *background* socioeconomico.

Va sottolineato che gli ecomusei siciliani non si limitano solo all'aspetto educativo, ma agiscono anche come agenti di sviluppo locale. Essi favoriscono la creazione di reti di collaborazione tra diverse realtà territoriali, incoraggiando lo sviluppo di progetti sostenibili a livello economico, sociale e ambientale. Ad esempio, gli ecomusei possono promuovere l'agricoltura locale, l'artigianato tradizionale, l'ecoturismo e altre attività che generano occupazione e migliorano la qualità della vita delle comunità locali. Così, gli ecomusei siciliani si configurano come una delle tante risposte possibili, in chiave concreta e innovativa, alle povertà educative, se si pensa che offrono opportunità di apprendimento significative, coinvolgendo attivamente le comunità locali nella valorizzazione del proprio patrimonio culturale e naturale. Grazie alla loro natura inclusiva, gli ecomusei consentono a tutti, indipendentemente dal loro contesto socioeconomico, di accedere a un'educazione di qualità. Allo stesso tempo, agendo come catalizzatori di sviluppo locale, contribuiscono alla riduzione delle disuguaglianze socioeconomiche e all'*empowerment* delle comunità.

In conclusione, dunque, l'ecomuseo rappresenta un'importante evoluzione nel concetto di museo e nell'educazione patrimoniale. Come processo di educazione attiva, l'ecomuseo coinvolge attivamente la comunità locale nel processo di conservazione, valorizzazione e trasmissione del patrimonio culturale e ambientale. Gli ecomusei favoriscono l'*empowerment* delle persone, stimolano la consapevolezza critica e promuovono la sostenibilità ambientale e lo sviluppo locale. Per migliorare l'efficacia degli ecomusei come strumenti di educazione attiva, è importante investire nella formazione del personale museale e nella collaborazione tra istituzioni, comunità locali e *stakeholders*. Inoltre è necessario promuovere la ricerca e lo scambio di buone pratiche tra gli ecomusei, al fine di sviluppare un approccio più integrato e sinergico nella conservazione e nella valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale delle comunità.

Riferimenti bibliografici

Abis M., *Città e cambiamenti: chiese e prospettive di sociologia urbana*, in G. Boselli (a cura di), *La cattedrale*. Atti del XVI Convegno liturgico internazionale, Bose, 31 maggio-2 giugno 2018, Edizioni Qiqajon, Bose 2021.

Becucci S., *Musei e ecomusei*, in D. Muscò (a cura di), *L'ecomuseo tra valori del territorio e patrimonio ambientale*, in “Briciole. Trimestrale del Cevot – Centro Servizi Volontariato Toscana”, n. 11-14, 2007, pp. 15-22.

Borrelli N. e Vitali F., *L'ecomuseo urbano e le comunità locali*, in E. Marra e D. Diamantini (a cura di), *Territorio, educazione e innovazioni*, Ledizioni, Milano 2018.

Brown R., *Knowledge, education, and cultural change*, Routledge, Londra 2018.

De Varine H., *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, a cura di D. Jalla, CLUEB, Bologna 2005.

Dewey J., *Arte come esperienza*, Mimesis, Milano 2020.

Giancola O. e Salmieri L., *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma 2023.

L'Erario A., *Ecomusei: un itinerario attraverso le regioni italiane*, in “Territorio”, n. 82, 2017, pp. 104-113.

Maggi M., *Ecomusei, musei del territorio, musei di identità*. in “Nuova museologia”, n. 4, 2001, pp. 9-11.

Maggi M. e Falletti V., *Gli ecomusei. Che cosa sono, che cosa possono diventare*, Umberto Allemandi, Torino 2000.

Milani L. et al., *Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro*, in “Education Sciences & Society”, n. 11-20, 2020.

Montessori M., *Educare alla libertà*, Mondadori, Milano 2008.

Munari B., *Il castello dei bambini a Tokyo*, Einaudi, Torino 1995.

Mussinelli E. e Riva R., *Ecomusei e musei di comunità per la va-*

lorizzazione del paesaggio culturale, in "Territorio", n. 82, 2017, pp. 78-86.

Patera S., *Povert  educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*, Franco Angeli, Milano 2022.

Read H., *Educare con l'arte*, Edizioni di Comunit , Milano 1980.

Riva R., *Il metaprogetto dell'ecomuseo*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2008.

Riva R., *Dal Progetto quadro al riconoscimento dell'Ecomuseo*, in R. Bolici, A. Poltronieri e R. Riva (a cura di), *Paesaggio e sistemi ecomuseali. Proposte per un turismo responsabile*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2009.

Riva R., *Valorizzare il paesaggio attraverso le reti ecomuseali*, in *Progetto e tecnologie per la valorizzazione dei beni culturali*. Quaderni del Dottorato PTVBC, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2011.

Riva R., *Gli ecomusei strumenti di democrazia per il progetto dello sviluppo sostenibile*, in M.R. Gisotti e M. Rossi (a cura di), *Territori e comunit . Le sfide dell'autogoverno comunitario*, SdT Edizioni, Firenze 2020a.

Riva R., *Cultural landscapes and Sustainable development: the role of ecomuseums*, in "Sustainable Mediterranean Construction", n. 11, 2020b, pp. 25-29.

Salvato R., Batini F. e Scierri I. D., *Il ruolo dell'arte nel contrasto alla dispersione scolastica e alle povert  educative*, Th l me, Torino 2020.

Sottocorno M., *Il fenomeno della povert  educativa. Criticit  e sfide per la pedagogia contemporanea*, goWare & Guerini Associati, Milano 2022.

Tripi M., *Povert  educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale*, in M. Fiorucci, S. Nanni, M. Traversetti, A. Vaccarelli (a cura di), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, Atti del Convegno nazionale Siped, 23-25 giugno 2021, v. 2, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021, pp. 45-50.

Zizioli E., *Un'altra scuola: il ruolo e i significati di alcune esperienze di educazione popolare*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", n. 1, 2023, pp. 127-133.

L'autore

EMANUELE LIOTTA è dottorando in Processi formativi, modelli teorico-trasformativi e metodi di ricerca applicati al territorio presso l'Università degli Studi di Catania. La sua ricerca si concentra sulle povertà educative e sulla rappresentazione delle minoranze. Ha svolto attività di ricerca in progetti riguardanti l'educazione al patrimonio e la promozione dell'equità di genere nell'apprendimento continuo.

Aree interne ed eco-musei. Una proposta di valorizzazione della Valle Siciliana attraverso la creazione di un ecomuseo digitale

Inland areas and eco-museums. A proposal for the enhancement of the Valle Siciliana through the creation of a digital ecomuseum

CHIARA DI CARLO

Inland areas refer to regions or territories that are far from the urban centers or that are characterized by low density population. These areas often face many issues which include: geographic isolation, lack of services, unemployment, lack of economic opportunities and especially lack of protection practices and territory development. The latter aspect – which should engage first the community – often fails and the population that lives in those spaces is not enough sensitized to the heritage that surrounds them. Such contribution aims to inquire on the several opportunities of development of the internal areas, through creation of ecomuseums and the use of the digital, addressing their problems and promoting a sustainable growth and tourism. We propose as case study the doctoral research of the writer on promotion of the historical and artistic heritage of the Valle Siciliana, at the foot of the Gran Sasso in Abruzzo, through the concept of ecomuseum, active community and the usage of digital atlases.

Keywords: ecomuseum, inland areas, enhancement, heritage.

C. Di Carlo, *Aree interne ed eco-musei. Una proposta di valorizzazione della Valle Siciliana attraverso la creazione di un ecomuseo digitale*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10645977

Le aree interne e i problemi di valorizzazione e tutela

Le aree interne si riferiscono generalmente alle regioni o alle zone di un paese che si trovano lontane dalle coste o dai principali centri urbani: sono caratterizzate da una minore densità di popolazione e possono presentare sfide e opportunità specifiche.

Le aree in questione comprendono diverse tipologie di territorio – zone rurali, montane, collinari o remote – e la loro geografia spesso offre una varietà di risorse naturali e artistiche come terreni agricoli, foreste, laghi o fiumi, abbazie, conventi, eremi. Queste risorse possono fornire basi per lo sviluppo dell'agricoltura, dell'industria forestale, del turismo e molteplici ulteriori attività economiche. Tuttavia, le aree interne affrontano diverse sfide che ne limitano lo sviluppo, per esempio una minore connettività e accessibilità rispetto alle zone urbane, un declino demografico, con una popolazione che diminuisce a causa dell'emigrazione verso le città o verso altre regioni più sviluppate; tale aspetto può portare a una riduzione delle risorse umane, all'invecchiamento della popolazione e alla diminuzione dei servizi locali. Tra le numerose problematiche, emergono anche una minore diversificazione economica e la mancanza di opportunità lavorative e, in particolar modo, la difficoltà ad accedere a servizi essenziali come sanità, istruzione di qualità, trasporti pubblici e infrastrutture moderne.

Nell'immaginario collettivo l'aggettivo “interne” porta con sé una serie di luoghi comuni, spesso abbinati a immagini di luoghi abbandonati (Baldiani, 2020), dimenticati dal tempo, senza traccia del passaggio della storia e dell'arte. In realtà, molte delle zone che

oggi chiamiamo aree interne furono nel Medioevo polo di attrazione soprattutto per i monaci benedettini i quali, avendo una forte vocazione agricola, cercarono spesso di stabilire monasteri in aree rurali e isolate (Mammarella, 1993). Tali zone potevano includere anche regioni montuose, che spesso erano meno popolate e offrivano condizioni favorevoli per la vita monastica, fatta di isolamento e tranquillità, ideali per la contemplazione spirituale e la ricerca di una vita più ritirata. È proprio in questi piccoli centri che i benedettini diedero vita ad ambienti culturali (D'Antonio, 2003), sviluppando non solo l'agricoltura, la pastorizia e la produzione di cibo, ma in particolar modo la pratica delle arti.

Un esempio concreto lo offrono i comuni di una vasta area ai piedi del monte Gran Sasso chiamata Valle Siciliana¹ – Isola del Gran Sasso, Castelli, Tossicia, Castel Castagna, Colledara – con i suoi borghi, monasteri, conventi, santuari, chiese è testimonianza di un passato glorioso. In particolar modo, Castelli – celebre per la produzione di maioliche – era sede di un antico monastero denominato di San Salvatore, promotore dell'arte della figulina castellana, cioè degli oggetti realizzati in terracotta (Scarsetti, 1979). Numerosi sono i capolavori d'arte che costellano la Valle e vedono protagonisti i migliori artisti del panorama abruzzese – Andrea de Lizio, Paolo Aquilano, Bernardino Monaldi, collaboratori di Pompeo Cesura e Saturnino Gatti, nonché di lapicidi veneti, lombardi e napoletani (Maccherini,

¹ La Valle Siciliana è un comprensorio territoriale in provincia di Teramo comprendente i comuni di Isola del Gran Sasso, Tossicia, Castelli, Castel Castagna, Colledara. La sua storia ha visto il dominio di tre potenti famiglie feudali: i Pagliara, gli Orsini e gli Alarçon-Mendoza. I Pagliara, della stirpe dei Conti dei Marsi, ne detengono il possesso per circa cinque secoli, fino a Tommasa, l'ultima della stirpe e a Maria che andò sposa intorno al 1340 a Napoleone Orsini, portandogli in dote titolo e feudo. Il dominio degli Orsini, durato per circa due secoli, è stato tra i più turbolenti della storia di Isola, passando nell'arco di circa settant'anni, nelle mani di altre famiglie feudali. L'ultimo degli Orsini fu Camillo Pardo il quale, per la fedeltà espressa verso la casa di Francia, fu privato di tutti i beni, compresa la Valle Siciliana, che venne consegnata a Carlo V e nel 1526 donata agli Alarçon y Mendoza, i quali detengono il possesso fino al 1806 (Di Eleonora, 2000).

2010) – rendendo l’area un vero e proprio museo a cielo aperto. Il territorio è stato costantemente provato, non solo negli ultimi anni, ma nei secoli, da fenomeni naturali, in primo luogo tellurici, che hanno distrutto e reso intangibile una moltitudine di monumenti. I comuni presentano tutte le caratteristiche tipiche delle zone marginali: uno spopolamento dovuto alla migrazione verso le aree urbane; un disagio giovanile e occupazionale dovuto a un mercato del lavoro limitato, con poche opportunità di impiego; un mancato sviluppo economico che, insieme alla perdita di servizi essenziali come scuole, strutture sanitarie e infrastrutture sociali, contribuiscono a una sensazione di degrado economico e frustrazione nella comunità.

Nel recente dibattito nazionale sta crescendo repentinamente l’interesse per le politiche di tutela e valorizzazione del patrimonio culturale delle aree interne per due ragioni. Una prima è legata ai danni subiti dai beni culturali del centro Italia, a seguito dei terremoti del 2009 e del 2016-2017; a causa della marginalizzazione e dello spopolamento le aree interne e il loro patrimonio sono rimasti sempre più esposti a eventi naturali che hanno messo a dura prova un territorio già fragile. La seconda ragione è legata all’approvazione della SNAI, Strategia Nazionale per le aree interne, nella quale proprio la valorizzazione del patrimonio culturale e del turismo è indicata tra le leve culturali principali per invertire il trend di spopolamento e contribuire allo sviluppo locale; è stato osservato come il patrimonio culturale, la sua tutela e la sua valorizzazione rappresentino il volano di sviluppo (Vitale, 2018) non solo del turismo ma anche della comunità la quale, attraverso una radicale revisione dei valori di fondo, da passiva diventa attiva.

L’aumento dell’attenzione nei confronti del patrimonio delle aree interne a livello nazionale non ha avuto riscontro nella stessa misura a livello locale. La mancanza di risorse finanziarie e di personale specializzato nel campo della conservazione e della gestione del patrimonio artistico limita la capacità delle autorità locali e degli enti preposti alla manutenzione e al restauro delle opere d’arte. Tuttavia,

queste non sembrano essere le uniche limitazioni: una scarsa sensibilità, consapevolezza e attenzione da parte della comunità locale verso il patrimonio circostante emergono come alcune delle principali cause di degrado. Tali mancanze potrebbero derivare da una scarsa informazione riguardo il valore culturale e storico del patrimonio presente. Di conseguenza, la comunità risulta disinteressata rispetto alle ricchezze artistiche e culturali che la circondano e, soprattutto, ignora come queste possano contribuire alla preservazione dell'identità locale. La situazione genera un dannoso meccanismo: gli abitanti non si sentono coinvolti nel processo di valorizzazione e conservazione, risultando meno motivati a prendersi cura del patrimonio e a difenderlo dagli attacchi esterni – come da eventi sismici, da trafugamenti di opere d'arte e dal logorio del tempo; di conseguenza, il patrimonio artistico e culturale rischia di deteriorarsi o andare perduto a causa del degrado, del vandalismo o della mancanza di manutenzione. Ciò comporta la perdita di una parte importante dell'identità e della memoria storica delle comunità locali, nonché una riduzione delle opportunità economiche e turistiche legate al patrimonio culturale materiale e, soprattutto, intangibile.

Tale questione apre le porte a una serie di movimenti culturali che si sviluppano nella seconda metà del Novecento. In particolar modo negli anni Settanta, il “folk revival” combina diverse tendenze, tra cui l'attenzione alle culture subalterne come forme di resistenza, l'interesse del pubblico per l'autenticità tradizionale, una poetica anticonsumistica e politiche territoriali di promozione. Tuttavia, negli anni Ottanta, questa tendenza si indebolisce e, dagli anni Novanta emerge un nuovo paradigma basato sulla memoria e sul patrimonio, spiegato dall'Unesco, che interpreta il nuovo linguaggio e i nuovi obiettivi della valorizzazione delle culture locali e tradizionali (Dei, 2012). Nel 2003 definisce il “patrimonio culturale intangibile” come pratiche, rappresentazioni, espressioni, conoscenze e saperi, insieme agli strumenti, oggetti, manufatti e spazi culturali associati a essi, che le comunità, i gruppi e talvolta gli individui riconoscono come parte

del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio intangibile, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in sintonia con il loro ambiente, la loro interazione con la natura e la loro storia. Questo contribuisce a definire la loro identità e continuità culturale, promuovendo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana (Unesco, 2003).

Molto spesso il senso di identità culturale viene meno, per tale motivo attività di sensibilizzazione, eventi culturali, programmi educativi e coinvolgimento delle scuole possono contribuire a far comprendere l'importanza del patrimonio e a creare un senso di appartenenza e responsabilità nei confronti di esso.

Alcuni dei comuni della Valle Siciliana risentono delle problematiche sopra elencate, *in primis* una scarsa propensione della comunità e delle istituzioni locali a lavorare in sinergia per il territorio e per i beni che lo compongono. La poca conoscenza del patrimonio artistico presente relativa alle chiese, i conventi e i monasteri, le scarse politiche di ri-vivificazione del territorio – Castel Castagna, “borgo fantasma” ne è un esempio –, la desertificazione culturale, la migrazione verso centri più grandi, sono il denominatore comune dei paesi che si affacciano sul fiume Mavone. Una simile situazione crea disagi anche a un possibile turista, il quale visitando i borghi non trova monumenti segnalati, etichette descrittive e, in alcuni casi, nemmeno residenti a cui chiedere indicazioni o che conoscano le particolarità culturali del territorio.

La valorizzazione e la tutela del patrimonio delle aree interne richiedono un impegno collettivo, in cui la comunità locale, le istituzioni e gli esperti lavorano insieme per preservare la ricchezza artistica e culturale di queste regioni, garantendone la fruizione e la continuità nel tempo. Una possibile strategia da creare in sinergia tra le parti è sicuramente la creazione di ecomusei.

La creazione di ecomusei come strumento di valorizzazione delle aree interne e della Valle Siciliana

L'ecomuseo, detto anche museo diffuso, è l'ultima tappa di un percorso di ricerca svolto in diversi Paesi che ha nel grande tema della cultura demo-etno-antropologica e della sua divulgazione la principale componente di riferimento (Gambino, 2018). Il termine è stato coniato negli anni Settanta dallo storico e museologo francese Georges-Henri Rivière. Rivière era convinto che i musei tradizionali non fossero sufficienti per affrontare le sfide della conservazione e della valorizzazione del patrimonio culturale e naturale, specialmente nelle aree rurali e urbane periferiche. Rivière propose il concetto di ecomuseo come una nuova forma di museo che si basava sulla partecipazione attiva della comunità locale nella gestione e nella valorizzazione del proprio patrimonio. Nacque così l'idea di un "museo" che non si limita a un edificio o a una collezione di oggetti, ma comprende l'intero territorio e coinvolge le persone che vi abitano. "Si tratta di musei aperti, viventi, che al contenitore classico (l'edificio), sostituiscono un intero territorio, alla collezione esposta il patrimonio materiale e immateriale della comunità, mentre il pubblico che ne fruisce è in primis la popolazione stessa e poi chi ha il piacere di visitare quelle zone" (ivi, p. 329).

Dietro l'ecomuseo c'è l'idea di creare una rete di relazioni tra il patrimonio naturale, culturale e sociale di un'area specifica e la comunità locale. Invece di concentrarsi solo sulle opere d'arte o sugli oggetti esposti, l'ecomuseo mette in evidenza le interazioni tra le persone e il loro ambiente, le tradizioni locali, le pratiche quotidiane, l'architettura, l'arte, l'economia e altri aspetti che contribuiscono alla creazione dell'identità del luogo. Si basa su una visione olistica del patrimonio, riconoscendo che il territorio e la sua comunità sono strettamente interconnessi. La sua missione è quella di valorizzare

e proteggere il patrimonio culturale e naturale, coinvolgendo la comunità nella sua conservazione e nella promozione di uno sviluppo sostenibile (Zupi, 2012) e del turismo culturale.

Oggi, gli ecomusei sono riconosciuti come importanti strumenti per la tutela del patrimonio delle aree interne, ancora più se associati al mondo del “digital”. Le tecnologie digitali offrono, infatti, nuove opportunità per la creazione di esperienze immersive, interattive e accessibili che permettono di esplorare il patrimonio anche a distanza. Ad esempio, attraverso la realtà virtuale o la realtà aumentata, è possibile consentire alle persone di visitare virtualmente luoghi e siti all'interno dell'ecomuseo, anche a distanza. Ciò può ampliare la portata e l'impatto dell'ecomuseo, attirando un pubblico più vasto e promuovendo il turismo virtuale. Inoltre, il digitale può facilitare la conservazione e la gestione del patrimonio all'interno degli ecomusei: la digitalizzazione dei materiali, come fotografie, documenti storici, registrazioni audio e video, consente di preservarli nel tempo e renderli facilmente accessibili. Le piattaforme possono essere utilizzate per organizzare e condividere informazioni sul patrimonio, creare archivi digitali e facilitare la ricerca da parte degli studiosi e degli interessati. Inoltre, il digitale può anche favorire la partecipazione e l'interazione della comunità, aspetto chiave e che indagheremo più avanti.

È possibile quindi estendere tale proposta anche alla Valle Siciliana in un'idea di ecomuseo digitale che renda guida-ospitante la comunità stessa. Lo svolgimento di tale progetto richiede una programmazione puntuale, ma che in tale contesto possiamo riassumere in tre fasi fondamentali: ricerca storica del patrimonio e del territorio attraverso uno studio archivistico e storiografico; coinvolgimento e collaborazione della comunità e partenariato; sviluppo di un ecomuseo digitale.

La ricerca sul patrimonio e sul territorio è il primo passo cruciale per identificare i luoghi d'interesse come le chiese, i conventi e i monasteri presenti nella Valle Siciliana. Questa fase richiede un'ac-

curata analisi delle caratteristiche architettoniche, storiche e artistiche di ogni edificio, nonché una mappatura delle loro ubicazioni geografiche. Solo attraverso una ricerca approfondita sarà possibile acquisire una conoscenza dettagliata del patrimonio presente nella regione. La storiografia che riguarda i comuni di riferimento è molto datata e – nonostante vi siano diversi studi di autorevoli storici e storici dell'arte² – risulta essere spesso confusa da alcuni dilettanti con leggende che nascono da una scarsa ricerca delle fonti archivistiche e non solo. Inoltre, le fonti sembrano ripetersi sui soliti argomenti, senza indagare aspetti storici e artistici rilevanti che riguardano monumenti e opere d'arte, i quali finiscono per essere vittime di una sorta di *damnatio memoriae*. Un caso specifico si è rivelato studiando le fotografie dell'Archivio Fotografico della Soprintendenza de L'Aquila; a Castel Castagna – uno fra i comuni della Valle, nei pressi dell'antico monastero di Santa Maria di Ronzano – c'era una piccola chiesa, di forma rettangolare, nota come Santa Maria delle Grazie, oggi andata perduta e del tutto dimenticata dalle fonti. All'interno della chiesa era custodito un affresco quattrocentesco di una *Madonna con Bambino* che, sopravvissuto alla distruzione, è stato ricollocato all'interno della vicina chiesa di Santa Maria di Ronzano. A parte una breve notifica di Mario A. Pavone, non vi sono altri studi su questo interessante affresco, in contatto con la produzione figurativa marchigiana del XV secolo (Pavone, 1984); allo stesso modo non vi sono studi che raccontano la storia dell'antica chiesa, e del motivo della sua distruzione, dato che in una foto novecentesca, pur essendo in evidenti condizioni di abbandono, risultava ancora in piedi. La memoria popolare e il racconto orale sono gli unici alleati che, in casi come questo, riescono a supportare lo studioso e la ricerca territoriale. È già in questa prima fase del lavoro che la comunità è chiamata a partecipare: i ricordi degli abitanti, soprattutto i veterani,

² Tra i numerosi ricordiamo Émile Bertaux, Ferdinando Bologna, Ignazio Gavini, ma anche Igino Addari, Silvio Di Eleonora, Berardo Pio.

sono strumenti preziosi per incrementare la ricerca, ma soprattutto permettono di coinvolgere i residenti sul territorio nel processo di valorizzazione del patrimonio.

La seconda fase è quella della collaborazione con le istituzioni, con gli esperti e, ovviamente, con la comunità. Dopo aver accuratamente raccolto le prime informazioni sul territorio è doveroso presentare la proposta e cooperare attraverso incontri pubblici, consultazioni, sondaggi per raccogliere opinioni, idee e interessi della comunità riguardo alla creazione dell'ecomuseo e sul suo significato. Questo serve a definire gli obiettivi, la missione e la visione dell'ecomuseo e a creare un piano strategico che includa la definizione dei temi chiave, delle attività, delle esposizioni, degli eventi e dei programmi educativi. Un passaggio fondamentale potrebbe essere la creazione di una rete di partenariato che miri a identificare e coinvolgere organizzazioni locali, istituzioni culturali, enti pubblici e privati, associazioni locali e altri *stakeholders* che potrebbero essere interessati a partecipare.

L'ultima fase, la più impegnativa è quella che riguarda la creazione in digitale di un ecomuseo che – attraverso degli itinerari culturali, raccontati *in primis* alla comunità e in secondo luogo a un possibile turista – narri la storia, l'arte e le tradizioni del territorio³. La costruzione in digitale può essere eseguita attraverso numerosi software che utilizzano il GIS (Geographic Information System); tra i più intuitivi vi è StoryMaps di ArcGIS⁴, potente strumento per la visualizzazione

³ Molte città italiane stanno facendo uso di “ecomusei digitali”, un esempio è Siena. “L'Ecomuseo digitale delle terre di Siena è ideato e realizzato dalla Fondazione Musei Senesi, il sistema museale della provincia di Siena che dal 2003 coordina e promuove il patrimonio culturale del territorio. Il progetto sviluppa la nozione di museo diffuso, già alla base del modello gestionale della Fondazione Musei Senesi, per promuovere un percorso interdisciplinare di riflessione sul senso del paesaggio inteso come ambiente di vita e luogo di presenza” (Fondazione Musei Senesi, www.eco.museisenesi.org).

⁴ ArcGIS è una piattaforma di software GIS sviluppata da Esri (Environmental Systems Research Institute). Esri è un'azienda leader nel settore dei sistemi informativi geografici e offre una vasta gamma di software, servizi e soluzioni per la gestione, l'analisi e la

e la narrazione interattiva dei dati geografici. Una delle principali caratteristiche delle StoryMaps è la versatilità: può essere utilizzato in diversi contesti e settori, come la divulgazione scientifica, l'educazione, il turismo, la pianificazione territoriale e la comunicazione istituzionale. Inoltre permette un coinvolgimento interattivo del pubblico, consentendo di esplorare le mappe, interagire con i contenuti e approfondire le informazioni. Le "storie" possono essere create utilizzando l'interfaccia intuitiva di ArcGIS Online, una piattaforma basata su "cloud" per la gestione, l'analisi e la visualizzazione dei dati geografici. Gli utenti possono scegliere tra diversi modelli predefiniti, personalizzare il "layout", aggiungere testi, immagini e video, e arricchire la narrazione con elementi interattivi come "popup" informativi, pulsanti di scorrimento e collegamenti esterni. Questa fase del lavoro è strettamente legata alla prima. Andranno inseriti tutti i dati raccolti, dando spazio alla memoria locale nella narrazione dei luoghi, accompagnata dal racconto storico.

La costruzione della StoryMaps sulla Valle Siciliana è collegata al progetto di ricerca che sto portando avanti da due anni nell'ambito di una particolare tipologia di dottorato chiamato "dottorato comunale"⁵. Gli scopi del progetto sono strettamente legati allo sviluppo

visualizzazione dei dati geografici.

⁵ Il Decreto Legge 34/2020 (Legge 77/2020: articolo 243, comma 1, capoverso 65-sexies) ha istituito i dottorati comunali, i quali hanno come obiettivo la definizione, l'attuazione, lo studio e il monitoraggio di strategie locali finalizzate allo sviluppo sostenibile, in linea con l'Agenda ONU 2030. In particolare, tali dottorati si concentrano sulla transizione ecologica, la transizione digitale, il contrasto alle disuguaglianze sociali ed educative, il potenziamento delle attività economiche e il rafforzamento delle capacità amministrative. Le borse di dottorato finanziate riguardano specifiche aree disciplinari e tematiche coerenti con la Strategia nazionale per le aree interne e mirano a: a) Garantire l'offerta e l'accessibilità totale dei servizi essenziali, come il trasporto pubblico locale, l'istruzione e i servizi socio-sanitari, agli abitanti delle aree interne. b) Promuovere la valorizzazione del territorio e delle comunità locali, riconoscendone la ricchezza e sostenendone lo sviluppo. c) Valorizzare e preservare le risorse naturali e culturali delle aree interne, favorendo la creazione di nuovi percorsi occupazionali che siano in armonia con l'ambiente circostante. d) Contrastare il fenomeno dello spopolamento demografico e

sostenibile del territorio e del turismo culturale, attraverso la ricerca e il coinvolgimento della comunità. Per questo motivo la struttura dell'itinerario dovrà risultare chiara e comprensibile, accompagnata da una narrazione semplice e breve. Se fino a qualche tempo fa una conoscenza, perlomeno basilare, dello sviluppo storico rappresentava uno dei pre-requisiti per accostarsi alle narrazioni del patrimonio culturale, anche da turisti, oggi sappiamo che non è più così. In particolar modo il turismo culturale richiede sempre più immersività ed emozionalità, innescata dal contatto diretto; tuttavia una narrazione impattante, breve, va a scapito, alle volte, della profondità storica (Del Pozzolo, 2021). È qui che deve subentrare la caparbietà dello studioso o di chi racconta: bisogna evitare versioni edulcorate del passato e creare godimento intellettuale, *enjoyment* (Caranditi, 2014), senza distorcere la storia, ma attraverso supporti che vanno dalla narrazione alla realtà aumentata, da registrazioni a curiosità della memoria locale che stimolano l'interesse non esclusivo della comunità abitante ma anche del possibile turista. Un esempio è rintracciabile nella StoryMap sulla Valle Siciliana: la narrazione scritta è stata alternata a riproduzioni sonore. Si è deciso di inserire alcuni canti devozionali realizzati dalle "Cantrici del Gran Sasso" e recuperati nell'Archivio sonoro Abruzzo⁶. Le registrazioni audio testimoniano l'esistenza di una cultura popolare ancora viva nella metà del Novecento e ancora praticata in determinate circostanze come feste di natura religiosa, processioni, pellegrinaggi. Le voci delle donne – abili interpreti della tradizione orale ed esperte nell'adattare le proprie voci a toni che possono essere pacati e intimi o aspri e potenti – hanno la capacità

culturale che affligge le aree interne, adottando misure atte a favorire la permanenza delle persone e la crescita delle comunità. I dottorati comunali, come previsto, sono soggetti all'accreditamento da parte del Ministro dell'Università e della Ricerca, secondo la prassi consolidata. Tali iniziative rappresentano un importante strumento per promuovere lo sviluppo sostenibile delle aree interne, favorendo la ricerca, l'innovazione e la collaborazione tra istituzioni, comunità locali e settore accademico.

⁶ www.archiviosonoro.org/archivio-sonoro/archivio-sonoro-abruzzo.html.

taumaturgica di rievocare alla memoria della comunità antichi canti della cultura popolare e di permettere al turista una visita completamente immersiva.

Un'ulteriore funzionalità che potenzierebbe l'esperienza del turista, evitando lo "smarrimento", e accrescerebbe il senso di appartenenza della comunità, potrebbe essere il contatto diretto con gli abitanti del luogo che diventerebbero "guida" del territorio, o meglio, dell'ecomuseo. Selezionando con attenzione alcuni luoghi, limitrofi alla presenza di un'attività commerciale o di una residenza specifica, il commerciante e il residente potrebbero affiancarsi alla guida digitale e raccontare egli stesso le memorie del monumento o particolari curiosità che lo riguardano. In tal caso i vantaggi sarebbero molteplici: il commerciante aumenterebbe la possibilità di far notare la propria attività, creandosi una pubblicità implicita; il turista-ospite, oltre a scongiurare l'effetto "disorientamento", si sentirebbe parte della comunità, vicino al territorio e "interno" alla cultura e alla vita quotidiana del luogo; ovviamente, il ruolo di mediatore culturale rivestito dall'ospitante accrescerebbe il sentimento d'orgoglio locale, oltre che l'attenzione per il proprio territorio.

Tale pratica – sintesi dell'esperienza *Comunità ospitali*, del concetto di ecomuseo e dell'utilizzo del "digital" – fornisce, come abbiamo visto, numerosi vantaggi. Nel computo totale sono però da considerare anche alcune implicazioni che potrebbero riguardare il turista. In primo luogo, la comunità potrebbe non essere disponibile a svolgere il ruolo di mediatore culturale della memoria; per tale motivo è sempre necessaria la presenza di una descrizione scritta. Inoltre potrebbe concretizzarsi il rischio che la formazione di un ecomuseo digitale penalizzi la visita reale; la piattaforma deve essere intesa come un ausilio alla visita e non come sostitutiva della stessa. L'interazione con il territorio, l'ambiente naturale e i residenti rimangono fondamentali per una comprensione completa e autentica del patrimonio e parte fondante del progetto. Tuttavia, in alcuni casi particolari, l'aspetto del "remoto" può essere impugnato come sostitutivo: l'ecomu-

seo digitale potrebbe essere una valida alternativa alla visita reale per le categorie svantaggiate di visitatori (Di Carlo, 2023). Un discorso più specifico, infatti, va affrontato nel caso di persone diversamente abili, le quali non solo affrontano sfide significative quando si tratta di visitare luoghi fisici – a causa di barriere architettoniche, difficoltà motorie o sensoriali – ma anche nell’accesso a Internet⁷. La questione diventa poi più complessa nel momento in cui bisogna considerare varie tipologie di disabilità⁸, le quali richiedono ognuna una riflessione precipua. Nel caso specifico di portatori di handicap motori, ad esempio, è stato notato come, al fine di promuovere una corretta fruizione patrimoniale e territoriale, gli itinerari digitali dovrebbero arricchirsi dell’utilizzo di ambienti virtuali, i quali permettono il coinvolgimento dei sensi dell’utente (Salatti, 2015).

Concludendo, l’ecomuseo riveste un ruolo di notevole importanza per le aree interne, in particolare per i comuni della Valle Siciliana, poiché contribuisce in modo significativo sia alla comunità residente che al turismo, promuovendo uno sviluppo sostenibile. Questo approccio innovativo alla valorizzazione del patrimonio artistico, storico e culturale della regione crea un legame profondo tra gli individui e il territorio, favorendo la conservazione delle tradizioni e delle identità locali. Attraverso l’ecomuseo, la comunità locale ha l’opportunità di riscoprire e riappropriarsi delle proprie radici, incoraggiando la consapevolezza e la valorizzazione delle tradizioni. La partecipazione attiva della popolazione nel processo di gestione e tutela del patrimonio culturale consente una migliore conservazione delle risorse e promuove un senso di appartenenza e di responsabilità verso il proprio territorio. Parallelamente, l’ecomuseo ha un impatto

⁷ I risultati di un sondaggio condotto dall’Istat evidenziano una notevole disparità tra la popolazione generale e coloro con limitazioni nell’utilizzo del computer e di Internet (Istat, 2006).

⁸ In particolar modo, possiamo distinguere le persone con disabilità in quattro categorie: portatori di disabilità sensoriale; portatori di disabilità motorie; portatori di disabilità intellettive, portatori di disabilità psichica.

significativo sul turismo locale, attraendo l'interesse dei visitatori attraverso la valorizzazione delle risorse culturali e paesaggistiche della Valle Siciliana, generando opportunità economiche per la comunità locale e favorendo un modello di turismo sostenibile che si basa sulla valorizzazione delle risorse esistenti anziché sullo sfruttamento indiscriminato, contribuendo così a uno sviluppo equilibrato e a lungo termine del territorio.

Riferimenti bibliografici

Badiani B., *Il riuso del patrimonio edilizio: una scelta di comunità*, in G. Osti e E. Jachia (a cura di), *AttivAree, un disegno di rinascita delle aree interne*, il Mulino, Bologna 2020.

Carandini A., *Intervista, Idea a confronto per la salvaguardia del patrimonio culturale e paesaggistico*, in L. Carletti e C. Giometti (a cura di), *De-tutela*, ETS, Pisa 2014.

D'Antonio M., *Abbazie benedettine in Abruzzo*, Carsa, Pescara 2003.

Dei F., *Antropologia culturale*, Il Mulino, Bologna 2012.

Del Pozzolo L., *Il patrimonio culturale tra memoria, lockdown e futuro*, Editrice Bibliografica, Milano 2018.

Di Carlo C., *Art-tap: per una fruizione del patrimonio artistico di Alfredo Paglione*, in C. Corsi e P. Coen (a cura di), *Le professioni del comunicare: passato, presente, futuro*, Quasar, Roma 2023.

Di Eleonora S. (a cura di), *La Valle Siciliana o del Mavone: Isola del Gran Sasso, Castelli, Castel Castagna, Colledara, Tossicia*, Andromeda, Colledara 2000.

Gambino S., *Geografie dell'abbandono e valorizzazione del patrimonio rurale: l'ecomuseo delle tholos in Sicilia*, in G. Cavuta e F. Ferrari (a cura di), *Turismo e aree interne*, Aracne, Canterano 2018.

Fondazione Musei Senesi, *Il progetto*, url: <https://eco.museisenesi.org/progetto>.

Maccherini M., *L'arte aquilana del Rinascimento*, L'urna, L'Aquila 2010.

Mammarella L., *Abbazie e monasteri benedettini in Abruzzo*, Polla, Cerchio 1993.

Pavone M. A., *Madonna in trono con il Bambino Chiesa di Santa Maria di Ronzano*, in L. Franchi dell'Orto (a cura di), *La Valle Siciliana o del Mavone*, De Luca, Teramo 1983.

Salatti E., *Disabili digitali: dal Web agli Ambienti virtuali*, in *Seminario di Cultura Digitale*, Università degli Studi di Pisa, Pisa 2015.

Scarselli M., *Castelli terra della badia di San Salvatore*, Solfanelli, Chieti 1979.

Vitale C., *La valorizzazione del patrimonio culturale nelle Aree Interne*, in "Aedon. Rivista di arti e diritto on line", n.3, 2018.

Zupi M., *Sviluppo locale tra paesaggio e identità. L'esperienza dell'ecomuseo della Valle del Raganello*, Lulu Internationale Press, New York 2012.

L'autrice

CHIARA DI CARLO è storica dell'arte e dottoranda presso l'Università degli Studi di Teramo, con un progetto di ricerca incentrato sul patrimonio storico e artistico della Valle Siciliana. Ha conseguito la laurea magistrale in Storia dell'Arte presso l'Università la Sapienza di Roma, specializzandosi in iconografia, iconologia e arte sacra; ha inoltre contribuito a progetti di ricerca e seminari sulla Terra Santa tra il Cinque e il Seicento. Nel 2022 ha partecipato alla Summer School CHILD, focalizzata sul patrimonio culturale e lo sviluppo locale. Nel 2023 ha partecipato al progetto europeo *VR Science Tour* presso il Centro Ciência Viva de Bragança. Ha condotto ricerche e pubblicazioni sulla digitalizzazione dell'arte, l'iconografia e l'iconologia sacra, le aree interne e la tutela del patrimonio.

L'Ecomuseo tra sviluppo locale, cultura viva e coscientizzazione. Una sperimentazione del metodo maieutico in Agro Pontino

The Ecomuseum between local development, living culture and awareness.
An experimentation of the maieutic method in Agro Pontino

ANTONIO SACCOCCIO

The mission of an Ecomuseum is to promote local development through the enhancement of the environmental and cultural heritage of a given territory. Development must obviously be sustainable, or rather self-sustainable. The relationship established between territorial heritage, local development and educational models is decisive for the success of the ecomuseum process. If we want to have a good awareness of our heritage, it is essential to question the traditional educational system and embrace a pedagogical approach that is able to lead to “conscientization”. With this in mind, the Ecomuseum of the Agro Pontino, in agreement with the Libera Università della Terra e dei Popoli, conducted a reflection on the ideas and practices developed by Paulo Freire and Danilo Dolci. The first attempts to carry out maieutic seminars in the Agro Pontino show various potentials but not a few critical points.

Keywords: ecomuseums, conscientization, living culture, maieutic seminars.

A. Saccoccio, *L'Ecomuseo tra sviluppo locale, cultura viva e coscientizzazione. Una sperimentazione del metodo maieutico in Agro Pontino*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10645989

Ecomusei, sviluppo locale e partecipazione comunitaria

Nel 1976 Hugues de Varine, padre fondatore degli ecomusei, elaborò una definizione dell'ecomuseo che, allontanandosi da una concezione ambientale o etnologica, dava grande rilievo allo sviluppo locale: “l'ecomuseo è uno strumento di partecipazione popolare alla pianificazione territoriale e allo sviluppo comunitario” (de Varine, 2021, p. 53). Nel 1978 lo stesso museologo francese ribadì che l'ecomuseo aveva un obiettivo chiaro: lo sviluppo della comunità (de Varine, 2005). In ambito museologico l'attenzione alla comunità (e al suo sviluppo) era nata a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta, come reazione al senso di chiusura, immobilità e inaccessibilità che caratterizzava il museo tradizionale. A partire da quel decennio la *Nouvelle Muséologie* iniziò a proporre la sostituzione della triade “edificio-collezione-pubblico” su cui si fondava la museologia classica con la nuova triade “territorio-patrimonio-popolazione” (Riva, 2008), sostituzione che ancora oggi determina la distinzione tra musei tradizionali ed ecomusei (altrove chiamati “musei comunitari”)¹. Per de Varine lo sviluppo della comunità, o meglio lo “sviluppo locale”, è “un proces-

¹ Tra i primissimi articoli che criticavano l'impostazione dei musei tradizionali e proponevano nuove strade per la museologia contemporanea occorre ricordarne uno scritto da de Varine nel 1969, rimasto a lungo inedito e pubblicato solo nel 1992: *Le musée au service de l'homme et du développement*. Nello sviluppo dell'argomentazione il museologo francese individuava già relazioni tra il modello museale e il sistema di istruzione: “Il museo di oggi è il perfetto equivalente di quello che all'università si definisce ‘corso magistrale’, ‘ex cathedra’, che verte su temi isolati dal loro contesto umano” (de Varine, 2005, p. 227).

so volontario di governo del cambiamento culturale, sociale ed economico, radicato in un patrimonio culturale vissuto, suscettibile di nutrirsi e di produrre a sua volta patrimonio culturale” (de Varine, 2005, p. 8)². Tale processo non è possibile “senza la partecipazione effettiva, attiva e consapevole della comunità detentrica del proprio patrimonio” (ivi, p. 9). Lo sviluppo, inoltre, deve essere sostenibile, anzi autosostenibile. L’urbanista Alberto Magnaghi, fondatore della scuola territorialista, ha precisato cosa si debba intendere per autosostenibilità: “Il concetto di autosostenibilità si fonda sull’assunto che solo una nuova relazione co-evolutiva fra abitanti-produttori e territorio è in grado, attraverso la sua ‘cura’, di determinare equilibri durevoli fra insediamento umano e ambiente, riconnettendo nuovi usi, nuovi saperi, nuove tecnologie alla sapienza ambientale storica” (Magnaghi, 2000, p. 105). Lo sviluppo locale, quindi, presuppone tre condizioni fondamentali: un forte radicamento nel patrimonio culturale, la partecipazione della comunità che vive quel patrimonio, la possibilità di modificare quel patrimonio (Saccoccio, 2018). La partecipazione deve essere attiva e consapevole. I cittadini che contribuiscono al processo di governo del territorio devono essere, quindi, capaci di attivarsi per azioni specifiche sul territorio, ma devono possedere un’adeguata consapevolezza culturale che possa guidarne l’operato. Questa consapevolezza – sostiene de Varine – scarseggia a causa di tre fattori: “l’educazione che riceviamo secondo criteri accademici ed estetici, la nostra società dei consumi che ci inculca idee di valore commerciale e ci propone modelli estranei alla nostra cultura viva (che viene così a perdere di valore); l’esistenza di amministrazioni pubbliche di tutti i livelli e di istituzioni culturali molto potenti che ci convincono che la cultura è qualcosa cui occorre ‘accedere’ e non qualcosa che è già dentro di noi, ci appartiene e ci circonda”

² “Il patrimonio (naturale e culturale, vivo o sacralizzato) è una risorsa locale che trova ragion d’essere solo nell’integrazione all’interno delle dinamiche di sviluppo” (de Varine, 2005, p. 8).

(de Varine, 2005, p. 28). Come si può vedere, le responsabilità non possono essere attribuite solo al modello consumistico o alla miopia delle politiche culturali; una grande responsabilità è oggettivamente rintracciabile nel nostro sistema educativo.

Cultura viva e trasformazione: Hugues de Varine e Paulo Freire

Per mettere a fuoco il rapporto tra educazione, patrimonio culturale e sviluppo, occorre comprendere innanzitutto cosa intende de Varine per “cultura viva”. La “cultura viva” equivale a “tener conto del patrimonio culturale contestualmente alla vita e al contesto dello sviluppo” (ivi, p. 92). L’educazione impartita nelle nostre scuole, essendo distante dalla “cultura viva”, è quindi responsabile della mancanza di consapevolezza del patrimonio culturale. De Varine ha scritto di aver elaborato questa idea di “cultura viva” grazie all’insegnamento di Paulo Freire (*ibidem*). È curioso il fatto che negli articoli e nei saggi che de Varine ha pubblicato in circa mezzo secolo di attività siano scarsissime le citazioni di altri studiosi. C’è un’unica eccezione, Paulo Freire, che viene citato diverse volte. Ho subito pensato che questa eccezione fosse molto significativa e non potesse né dovesse essere sottovalutata, ed è per questo motivo che nell’estate del 2019 ho intervistato de Varine per sottoporgli alcune domande relative al suo rapporto con Freire. Ecco come il museologo francese ha ricordato l’occasione in cui nacque la collaborazione con il pedagogista brasiliano: “nel 1972, quando preparavo la Tavola Rotonda di Santiago, ho domandato a Paulo Freire se avrebbe accettato di essere il principale relatore dell’incontro e lui ha accettato. La mia idea era che riflettesse sul museo come aveva riflettuto sulla scuola. [...] E poi, avendo lavorato molto in Brasile su progetti comunitari e patrimoniali, ho ritrovato le sue idee che sono laggiù molto spesso messe

in pratica in numerosi ambiti” (Saccoccio, 2019). Quindi a de Varine interessava portare nel campo della museologia le idee che Freire aveva elaborato per la scuola. Queste idee le ha potute sviluppare collaborando, negli anni Settanta e Ottanta, con Arlindo Stefani, un allievo brasiliano di Freire con cui aveva creato una grandiosa utopia intitolata “cultura viva e sviluppo” (de Varine, 2005, p. 92). Anche su questo aspetto de Varine mi ha dato spiegazioni: “si trattava di partire dall’osservazione partecipata della vita quotidiana, dalle persone stesse, per portarle a presentare proposte concrete e applicarle nella loro vita quotidiana e nei territori. Ciò che noi chiameremmo in portoghese *capacitação* o in inglese *empowerment*. Si trattava di far prendere coscienza del sapere di ciascuno in un approccio collettivo o condiviso, per prendere quindi fiducia nella loro capacità di risolvere problemi reali ma semplici, poi spostarsi progressivamente verso la soluzione di problemi sempre più complessi” (Saccoccio, 2019). Nel suo recente *L’ecomuseo singolare e plurale* sempre de Varine ha precisato che il portoghese *capacitação* significa “rendere le persone capaci di comportarsi in modo autonomo e di acquisire dei ‘saper fare’, discende un po’ dal processo di ‘coscientizzazione’ proposto da Paulo Freire. Come nell’educazione liberatrice esiste una forma di cooperazione e interazione tra l’educatore e l’educato, nella ‘capacitazione’ il formatore lavora a partire da ciò che già sanno e posseggono i membri della comunità” (de Varine, 2021, p. 142)³.

Paulo Freire, distinguendo un’educazione “liberatrice” da un’educazione “bancaria” o “depositaria”, ha affermato che quest’ultima parla della realtà “come di qualcosa di fermo, statico, suddiviso e

³ La cultura viva non può essere codificata, perché è in costante evoluzione: “Una delle principali caratteristiche della cultura viva, in materia di sviluppo locale o comunitario, è di non essere codificata e, essendo viva, di evolvere costantemente in funzione delle situazioni, ma soprattutto di ciò che le si prospetta di nuovo. La cultura viva è quindi essenzialmente creatrice: ogni nuova impressione, situazione, aggressione, provocazione proveniente dall’esterno è un fattore di produzione culturale sotto forma di risposta adeguata, tecnica o filosofica” (de Varine, 2005, pp. 92-93).

disciplinato [... e disserta] su argomenti completamente estranei all'esperienza esistenziale degli educandi" (Freire, 2011, p. 57). In quest'ottica i contenuti dell'educazione sono dei "veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all'insieme da cui hanno origine, e in cui troverebbero significato" (*ibidem*). Al contrario, la cultura e l'educazione dovrebbero sempre essere connesse al cambiamento, all'evoluzione, alla trasformazione. Per Freire e de Varine, quindi, non può esserci possibilità di un'autentica conoscenza e consapevolezza all'interno di un sistema educativo in cui gli educandi sono oggetti passivi e abituati a pensare alla realtà come qualcosa di statico, da subire e non ri-creare. Al contrario "il sapere esiste solo nell'invenzione, nella re-invenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo e con gli altri" (ivi, p. 58). Occorre un'educazione problematizzante, basata sulla 'dialogicità', in cui "gli 'argomenti di autorità' non hanno più valore" (ivi, p. 69)⁴.

Il metodo maieutico e il contributo teorico-pratico di Danilo Dolci

De Varine ha parlato espressamente di maieutica, affermando che l'agente di sviluppo locale "è anche un maieuta, che non crea nulla per proprio conto, ma aiuta a creare i veri agenti, gli attori sul campo" (de Varine, 2005, p. 4). L'approccio maieutico, applicato al mondo dell'educazione, non può non condurre alle riflessioni di Danilo Dolci, un'altra figura che, proprio come Freire e de Varine, ha sempre cercato di dare concretezza alle proprie idee attraverso significative

⁴ Partendo da queste considerazioni Freire giunge a una delle sue definizioni più fortunate: "Nessuno educa nessuno, e neppure se stesso: gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo" (*ibidem*). Quanto questa visione pedagogica sia indispensabile al processo comunitario ecomuseale dovrebbe apparire con chiarezza a ogni operatore del settore.

esperienze. Come ha scritto Daniele Novara, “Dolci non era un pensatore puro alla Ivan Illich o alla Michel Foucault, che pure si sono battuti contro un certo modello di società proponendone un’altra, ma era uno sperimentatore, un uomo legato alla realtà e all’operatività, come per esempio in America Latina Paulo Freire. Sarebbe impensabile capire Dolci senza analizzare concretamente quello che cercò di fare. Il suo pensiero si nutriva d’azione e non poteva prescindere” (Novara, 1988, p. 12). Ed è proprio analizzando le attività portate avanti da Dolci che è possibile trarne un grande insegnamento per le azioni educative sviluppate dagli ecomusei. Nel suo volume *Dal trasmettere al comunicare*, Dolci mostra come le modalità di comunicazione che impieghiamo abitualmente non abbiano in realtà nulla a che vedere con la “comunicazione”, ma siano modalità utili solo alla “trasmissione” di un’informazione: “affinché avvenga una comunicazione, occorre vi siano impegnate almeno due creature. Usualmente le lezioni nelle scuole trasmettono. Le prediche trasmettono. I comizi trasmettono. Le radio trasmettono. Le televisioni trasmettono (il televisore è il moderno *seduttore*, di serie). Le fabbriche trasmettono disposizioni, progetti e ordini. Ma solo comunicando ogni uno diviene creativo. E solo comunicando (creativi) si riesce a conoscere” (Dolci, 1988, p. 193). Per Dolci “solo apprendendo veramente a comunicare, una *massa* può trasformarsi in organismo sociale” (ivi, p. 209). Questo passaggio dal trasmettere al comunicare è fondamentale per il processo di sviluppo locale portato avanti dagli ecomusei. Lo stesso de Varine ha più volte precisato che in ambito ecomuseale l’educazione non ha nulla di trasmissivo: “Gli operatori permanenti dell’ecomuseo non possono essere educatori, poiché trasformerebbero gli utenti in pubblico. L’ecomuseo non è visitato, bensì vissuto. Non è organizzato per la visita, bensì creato costantemente dalle persone che ci vivono” (de Varine, 2005, p. 257). Questa impostazione non è distante da quella che ha portato Danilo Dolci a elaborare il metodo della maieutica reciproca. Antonio Vigilante ha ben delineato il rapporto tra sviluppo e maieutica nel suo *Ecolo-*

gia del potere. Studi su Danilo Dolci: “il suo problema è quello dello sviluppo del microcosmo della Sicilia nord-occidentale. Ma è il metodo stesso impiegato per affrontare il problema dello sviluppo ad indurlo a viaggiare, cercando soluzioni in luoghi molto lontani dal suo microcosmo d’elezione. Il metodo, come sappiamo, è la maieutica: è la via del cercare insieme, del ragionare comune che valorizza il contributo di ognuno. Lo sviluppo ha bisogno dei tecnici, ma non bastano; occorre soprattutto che la gente si incontri e si interroghi insieme su cosa fare, su come farlo; occorre che ognuno impari dagli altri” (Vigilante, 2012, p. 128). Da questa esigenza nasceranno esperienze fondamentali come quella dei dialoghi con i contadini di Partinico, in Sicilia, dialoghi che oggi possiamo leggere nel volume *Conversazioni contadine* (Dolci, 2014). Contadini e artigiani, uomini e donne, dialogano liberamente con Dolci, il quale cerca di guidare la discussione senza imporre il proprio punto di vista⁵.

Prove di coscientizzazione in Agro Pontino: l’Ecomuseo e la Libera Università della Terra e dei Popoli

Nel 2018 l’Ecomuseo dell’Agro Pontino ha stabilito un rapporto solido di collaborazione con la Libera Università della Terra e dei Popoli (LUNITEPO), un’associazione che è nata prendendo spunto dalla Universidad de la Tierra (UNITIERRA) fondata a Oaxaca, in Messico, da Gustavo Esteva (Esteva, 2013), sostenitore del pensiero di Ivan Illich. Da quel momento l’Ecomuseo e la LUNITEPO hanno cercato di integrare la prospettiva pedagogica di Freire e Dolci nelle

⁵ A volte è lo stesso Dolci a uscire allo scoperto, chiarendo la sua posizione nella discussione: “Nel caso mio però io la cerco la strada con gli altri; non è che io ce l’abbia la verità impacchettata in tasca da insegnarla agli altri” (Dolci, 2014, p. 175).

proprie azioni sul territorio. Ogni iniziativa ha avuto come primo obiettivo quello di favorire la comunicazione (nel senso che a questo termine ha dato Dolci) e la coscientizzazione attraverso il metodo maieutico. Sono state innanzitutto ridotte tutte le attività che presentano un contesto puramente trasmissivo (lezioni, presentazioni, conferenze, convegni), in cui la maggioranza dei partecipanti si sente pubblico, spettatore escluso dalla costruzione della conoscenza. Si è tentato, nello stesso tempo, di creare occasioni in cui i membri della comunità possano sentirsi parte attiva di un processo di sviluppo non subito. Nelle pagine che seguono non saranno prese in considerazione le attività educative che l'Ecomuseo svolge con le scuole, poiché in quel tipo di contesto non è stata ancora avviata la sperimentazione del metodo maieutico.

Le attività che prendiamo in esame sono di due tipologie differenti, una informale, l'altra più formalizzata. Per quanto riguarda la prima, l'Ecomuseo ha dato largo spazio alle cosiddette "passeggiate di scoperta". Si tratta di sopralluoghi condotti in particolari località con la partecipazione di alcuni membri della comunità locale. Durante questi sopralluoghi alcune "persone risorsa"⁶ accompagnano un gruppo alla scoperta del loro territorio, evidenziando prioritariamente elementi di pregio del patrimonio ambientale e culturale. Solitamente si unisce al gruppo il coordinatore dell'Ecomuseo, alcuni operatori ecomuseali e studiosi del territorio, rappresentanti dell'amministrazione locale (sindaco, assessori, consiglieri comunali) e altri cittadini incuriositi dall'iniziativa. Di questi incontri molto spesso non viene data pubblicamente notizia, perché devono restare

⁶ Per "persone risorsa" (termine ripreso da Hugues de Varine) intendiamo i membri della comunità che hanno una maggiore conoscenza del patrimonio territoriale e che si impegnano per valorizzarlo. Possono coincidere con quelli che gli antropologi chiamano "informatore", ma rispetto a questi devono avere necessariamente un ruolo attivo all'interno della comunità: proprio per questo sono da considerarsi una risorsa per il territorio. La ricerca e l'individuazione di questo tipo di persone è un passo imprescindibile per poter avviare un processo ecomuseale.

nell'informalità e perché il numero dei partecipanti non può essere elevato per non inficiare la qualità del dialogo. Date queste premesse, capita spesso che la passeggiata prenda una piega diversa da quella preventivata. Può capitare, ad esempio, che si smetta ben presto di illustrare il patrimonio territoriale perché un abitante incontrato casualmente lungo la strada incomincia a denunciare un preciso problema che affligge il suo quartiere. Può capitare che durante il sopralluogo si incontri un assessore comunale, felice di illustrare gli ultimi provvedimenti presi per la valorizzazione del patrimonio ambientale, ma disponibile anche ad ascoltare nuove idee per lo sviluppo locale di quel territorio. Può capitare di incontrare l'amico del nostro informatore, un contadino, un pescatore o un imprenditore che hanno idee originali per la valorizzazione dei prodotti locali ma non sanno come proporle ai politici (e qui può entrare in gioco direttamente il ruolo di mediazione svolto dall'Ecomuseo). Non c'è una passeggiata di scoperta uguale a un'altra. Durante questi incontri è fondamentale che nessuno si metta o venga messo in cattedra e che tutti possano apprendere da tutti. Negli ultimi anni sono state effettuate passeggiate di scoperta nei Comuni di Sonnino, Norma, Sezze, Roccamare, San Felice Circeo, Vallecorsa, Prossedi, Amaseno, Cori.

La seconda via, più formale, per favorire la coscientizzazione è quella particolare forma di dialogo collettivo che può essere chiamato "seminario maieutico". Il modello è simile a quello adottato da Dolci nelle conversazioni a Partinico. Due di queste conversazioni, trascritte nel volume *Conversazioni contadine*, assomigliano molto al modello dei "seminari maieutici" recentemente sperimentati dall'Ecomuseo dell'Agro Pontino: si tratta delle conversazioni intitolate "Cosa vorremmo tenere e sviluppare, e cosa cambiare nella vita di questa zona?" e "... E come cambiare?" (Dolci, 2014). L'attenzione viene posta prima sul "cosa" cambiare e poi sul "come" cambiare. Nei seminari maieutici un gruppo viene convocato per discutere su uno o più argomenti/problemi legati al territorio e alla comunità, chiarendo che ciascuno dei partecipanti, rigorosamente seduti in circolo, avrà

la possibilità di esprimersi su quegli argomenti/problemi con pari dignità. Il tentativo è quello di recuperare la parte migliore (spontaneità, convivialità) dei dialoghi quotidiani tra amici, ma all'interno di una situazione costruita in modo tale da affrontare alcuni temi importanti per la comunità che partecipa ai seminari⁷. Nei primi seminari che l'Ecomuseo dell'Agro Pontino e la Libera Università della Terra e dei Popoli hanno organizzato nel 2022 è emerso a tratti tutto il potenziale della maieutica reciproca: in primo luogo la messa in discussione del carattere statico e trasmissivo dei consueti incontri divulgativi che si svolgono sul territorio; secondariamente, la dimostrazione concreta che da un dialogo poco orientato sia possibile veder nascere proposte inedite e dense di significato; infine, il piacere derivante da un confronto disteso, non affrettato e non competitivo (la tensione per il risultato da conseguire cede il passo al piacere per il percorso condiviso).

Tuttavia, in questi seminari sono emersi diversi problemi di gestione su cui conviene soffermarsi. Il primo riguarda la difficoltà per alcuni di comprendere il senso di un'attività che, proprio per la sua natura libera, dialogica e, almeno apparentemente, poco strutturata, viene percepita come "poco importante". Coloro che partecipano ai

⁷ Antonio Vigilante ha chiarito la natura formale e al tempo stesso naturale di questo tipo di seminari: "Se un gruppo maieutico è realmente tale – se, cioè, ad ognuno è data la possibilità di parlare ed essere ascoltato –, in breve tempo si crea in esso un clima di condivisione che si può caratterizzare come la sensazione, più o meno approfondita razionalmente, di non essere in una situazione di serialità, ma di far parte di un sistema, di un organismo che si alimenta delle proprie parole e del proprio ascolto. Ciò che sorprende nel gruppo maieutico è il suo carattere al tempo stesso artificiale (poiché si tratta di una situazione comunicativa non quotidiana) e spontaneo. Chi partecipa ad un gruppo maieutico ha l'impressione di fare qualcosa di naturale; solo in seguito rifletterà sul fatto che di rado, e forse mai, gli era capitata una situazione comunicativa così libera ed intensa al tempo stesso. È probabilmente anche per sottolineare questo carattere di naturalezza, che Dolci non ha mai voluto formalizzare il suo metodo, scriverne il manuale o creare percorsi di training per i conduttori, come è accaduto per altri metodi. Ha preferito piuttosto riportare nei suoi libri i seminari maieutici stessi, affinché le caratteristiche del metodo emergessero dal vivo del suo utilizzo" (Vigilante, 2012, p. 342).

seminari sono molto spesso gli stessi che abitualmente partecipano a eventi istituzionali con relatori seduti in cattedra e presentati pomposamente o prendono parte a tavoli di lavoro condotti da tecnici che seguono rigorose tabelle di marcia⁸. Per chi è abituato a simili contesti, conversare liberamente seduti in circolo senza avere ben chiaro quale obiettivo raggiungere concretamente al termine della discussione può essere percepito come un'attività poco significativa e forse anche inutile. L'elemento più difficile da accettare resta quello di una discussione non orientata a raggiungere obiettivi precisi e concreti. Molti partecipanti tendono a trascurare le potenzialità di un dialogo maieutico, ma la grande potenzialità di questo tipo di seminari risiede proprio in un confronto che possa portare a porre nuove domande e quindi aprire nuovi scenari per la vita della comunità.

L'altro grande problema è quello della conflittualità. I conflitti, quando ci si confronta su temi legati al territorio dell'Agro Pontino, possono essere determinati principalmente da due fattori: la contrapposizione tra rappresentanti della cultura accademica e della cultura popolare; la contrapposizione ideologica tra i cantori della bonifica integrale fascista e della redenzione dell'Agro Pontino e coloro che imputano al fascismo la distruzione della più grande foresta planiziale in Europa. In entrambi i casi durante un seminario maieutico queste contrapposizioni possono far arenare il dialogo e creare un clima di tensione che, se non viene prontamente arginato, diviene insostenibile. A questo punto diventa fondamentale la capacità del coordinatore/conduttore di intervenire nella discussione, invitando tutti a evitare le contrapposizioni personali e tenere a mente lo scopo finale del seminario, che non è certamente stabilire chi tra due contendenti abbia ragione e chi torto⁹. L'Ecomuseo ha sempre ritenuto

⁸ Questi tavoli di lavoro (frequentemente portati avanti dalle amministrazioni locali, dalla Regione o nell'ambito di progetti europei) vengono molto spesso pubblicizzati come "processi partecipativi", ma quasi sempre la partecipazione, seppure costantemente evocata, non è realmente praticata.

⁹ Ha scritto in proposito ancora Vigilante: "Anche in questo si rivela decisivo il ruolo

fondamentale intavolare discussioni pubbliche in cui – andando a semplificare – rappresentanti della cultura accademica potessero confrontarsi con esponenti della cultura popolare. Tuttavia, in un contesto come quello del seminario maieutico, l’approccio e il linguaggio impiegati da un ricercatore universitario possono risultare poco stimolanti per il contadino o il pescatore e lo stesso discorso vale a parti invertite; da questa distanza può emergere talora frustrazione e risentimento reciproco¹⁰. Nel caso poi delle discussioni tra i sostenitori e i detrattori della bonifica fascista l’invito è quello a non trasformare il seminario in un tribunale della storia e a riportare il confronto sulle proposte per il presente e il futuro del territorio. Questo non significa nascondere sotto il tappeto i conflitti e i contrasti ideologici (anche perché essere pro o contro la bonifica integrale comporta molto spesso anche una diversa visione del futuro del territorio), ma provare a comprendere che il bene di una comunità è superiore a qualsiasi contrapposizione personale e che nei seminari dal confronto sincero tra posizioni differenti può nascere una sintesi in grado di migliorare tutti i partecipanti.

Un ultimo problema, indubbiamente minore rispetto agli altri ma non per questo trascurabile, è costituito dal ruolo del coordinatore dei seminari, che deve evitare di indirizzare il dialogo verso esiti che coincidano con la propria visione. Il coordinatore interviene spesso per stimolare la partecipazione di chi tende a stare in silenzio, per tentare di arginare chi interviene troppo frequentemente e con toni

del conduttore, che dovrà tessere costantemente la rete della ricerca comune, indicando i punti di accordo della discussione e invitando a soffermarsi su quelli piuttosto che su quelli di disaccordo e di conflitto e chiarendo costantemente il senso di un seminario maieutico, che non è quello di stabilire quale, tra le diverse opinioni dei partecipanti, debba essere considerata come verità e prevalere sugli altri, ma di cercare attraverso il confronto una verità che sia più della somma delle singole opinioni” (Vigilante, 2012, p. 346).

¹⁰ Solitamente i ricercatori, accademici e non, imputano ai contadini dell’Agro Pontino di ignorare le conseguenze delle loro azioni a livello generale. Per i contadini, invece, i ricercatori parlano di cose che non possono conoscere perché vivono chiusi nei loro studi e nelle loro aule.

inadeguati al contesto, ma deve evitare di portare il gruppo verso le proprie idee. D'altra parte per Vigilante è proprio questa la differenza tra la maieutica di Socrate e la maieutica reciproca elaborata da Dolci: "Chi viene preso nella rete della maieutica socratica è nella posizione di colui che risponde, non di chi fa domande. Nei seminari maieutici invece il conduttore, che dà avvio alla discussione, intende suscitare tanto risposte quanto nuove domande. Se ognuno nel gruppo si limitasse a rispondere, allora sarebbe un rapporto maieutico classico, con la semplice differenza che si tratterebbe di un rapporto da uno a molti. Nei gruppi maieutici tutti cercano la risposta ed al tempo stesso tutti fanno le domande. È questo che fa della nuova maieutica una maieutica complessa" (Vigilante, 2012, pp. 350-351). Per avvicinarci a questi obiettivi è importante che il conduttore chiarisca inizialmente il metodo maieutico e durante il seminario intervenga solo sulla messa in pratica del metodo, evitando accortamente di mettere in evidenza le proprie opinioni nel merito dei problemi affrontati dal gruppo.

Riferimenti bibliografici

De Varine H., *Le musée au service de l'homme et du développement*, in A. Desvalées (a cura di), *Vagues: une anthologie de la nouvelle muséologie*, 1, Éditions W, Mâcon 1992.

De Varine H., *Le radici del futuro*, CLUEB, Bologna 2005.

De Varine H., *L'ecomuseo singolare e plurale*, Utopie concrete, Gemona del Friuli 2021.

Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Milano 1988.

Dolci D., *Conversazioni contadine*, il Saggiatore, Milano 2014.

Esteva G., *Senza insegnanti. Descolarizzare il mondo*, Asterios, Trieste 2013.

Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011.

Magnaghi A., *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.

Novara D., *Una pedagogia liberante*, in D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, Sonda, Milano 1988.

Riva R., *Il metaprogetto dell'ecomuseo*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2008.

Saccoccio A., *Consapevolezza, cultura viva e dialogicità nei processi ecomuseali. Il superamento dell'educazione depositaria a partire da Hugues De Varine e Paulo Freire*, in A. Saccoccio (a cura di), *Nuovi modelli di sviluppo comunitario per gli ecomusei in Italia*, Avanguardia 21, Roma 2018.

Saccoccio A., *Qualche domanda a Hugues de Varine su ecomusei, educazione e Paulo Freire*, in "Ecomuseo dell'Agro Pontino", 1 dicembre 2019, url: <https://ecomuseoagropontino.org/2019/12/01/qualche-domanda-a-hugues-de-varine-su-ecomusei-educazione-e-paulo-freire-a-cura-di-a-saccoccio/>

Vigilante A., *Ecologia del potere. Studi su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia 2012.

L'autore

ANTONIO SACCOCCIO è dottore di ricerca in Studi umanistici presso l'Università degli Studi "Tor Vergata" di Roma. La sua vita si divide tra l'insegnamento e la ricerca (letteratura, arti visive e sonore, pedagogia, ecomusei). Ha pubblicato articoli e saggi critici in volumi di editori nazionali e internazionali (Rodopi, Peter Lang, Universitalia, Pendragon, De Gruyter, Armando, Amsterdam University Press, Franco Cesati, Lothringer etc.). È coordinatore tecnico-scientifico dell'Ecomuseo dell'Agro Pontino.

Ecomusei come proposta educativa per i più piccoli tra potenziale e strumenti di comunicazione

Ecomuseums as an educational proposal for children through potential and communication tools

ALESSIA ROSA, MICHELA BONGIORNO¹

The article analyzes the educational and didactic features of the ecomuseums, highlighting how these institutions can be central “active educational mediators” for preschool children. The ecomuseums allow children from an early age to enjoy and learn through immersive experiences in the local cultural heritage, enabling their upcoming commitment to protect and enhance it. Based on the national and international literature concerning the development and learning processes of children between 3 and 6 years old, the authors have identified the constituent elements of ecomuseums that best respond to those children. The valuable ecomuseums heritage can be expressed only by spreading their value to their main users, namely teachers and families. The institutional websites of ecomuseums can accomplish this aim properly. The second part of the article investigates how the Piedmont ecomuseums websites represent their educational value to produce a functional mapping to understand the evolution of the ecomuseums educational services aimed at children and the ecomuseums role within educational communities.

Keywords: Ecomuseums, childhood, official websites, active educational mediators, intangible heritage.

A. Rosa, M. Bongiorno, *Ecomusei come proposta educativa per i più piccoli tra potenziale e strumenti di comunicazione*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10646044

¹ L'articolo è il risultato del lavoro condiviso delle autrici; per quanto concerne la stesura, ad Alessia Rosa vanno attribuiti i paragrafi: *Il museo esploso: una nuova visione su rappresentazione e partecipazione; I documenti ufficiali sugli ecomusei: tra intenti e linee d'intervento; Gli ecomusei risorse di crescita per i più piccoli; Metodo di analisi; Conclusioni*. Michela Bongiorno è autrice dei seguenti paragrafi: *La portata educativa degli ecomusei piemontesi attraverso i siti istituzionali; Ambito di analisi; La realtà piemontese*.

Il museo esploso: una nuova visione su rappresentazione e partecipazione

Il termine ecomuseo è oggi ampiamente diffuso anche se piuttosto recente. Sebbene gli ambiti di interesse degli ecomusei siano facilmente intuibili, i confini della definizione rimandano a molteplici sfumature di senso ed aspetti diversificati su cui non vi è totale accordo tra gli autori (Vaillat, 1996; Jalla, 2010; Maggi, Avogadro, Faletti e Zatti, 2000). Inizialmente Georges-Henri Rivière e Hugues de Varine utilizzarono il termine *musée éclaté*, ossia “museo esploso”. Tale espressione è stata ripresa durante la nona conferenza del Consiglio internazionale dei musei del 1971 in cui il museo esploso è stato descritto come

senza muri, interdisciplinare, che mostra l'uomo nel tempo e nello spazio, nel suo ambiente naturale e culturale, invitando l'intera popolazione a partecipare al proprio sviluppo con vari mezzi di espressione, basati essenzialmente sulla realtà dei luoghi, degli edifici, degli oggetti, delle cose reali che esprimono più delle parole o delle immagini che invadono la nostra vita.

Tale espressione evidenzia l'assenza dei limiti strutturali dati da un edificio, richiamando l'impossibilità di chiudere l'intero patrimonio culturale materiale e immateriale di una specifica realtà all'interno di uno spazio fisicamente definito. In parte questa presa di posizione è potenzialmente rivoluzionaria perché chiama gli abitanti di uno specifico luogo alla presa in carico di una nuova consapevolezza e responsabilità nell'esprimere la loro identità, nel raccontarsi attraverso gli spazi aperti del vivere. In un'intervista di ormai vent'anni fa (Caresio, 2004)

Hugues de Varine ha dichiarato:

Un Ecomuseo è qualcosa che rappresenta ciò che un territorio è, ciò che sono i suoi abitanti, a partire dalla cultura viva delle persone, dal loro ambiente, da ciò che hanno ereditato dal passato, da quello che amano e che desiderano mostrare ai loro ospiti e trasmettere ai loro figli.

Gli obiettivi culturali che gli ecomusei si pongono risiedono dunque nell'individuazione, nell'analisi e nella condivisione di tutti gli elementi, molteplici e multi-prospettici, che hanno condotto e condizionato lo sviluppo di una specifica comunità, consentendo al visitatore di coglierne le molteplici sfaccettature attraverso percorsi immersivi.

Come scrive Riva (2009, p. 97),

Il nuovo interesse nei confronti della fruizione museale, progressivamente sposta l'attenzione dall'oggetto in sé e dall'espressione culturale, al processo che lo ha generato e alle trasformazioni che tale processo ha nel tempo, direttamente o indirettamente, prodotto sul contesto. È la stretta relazione che lega l'uomo e il luogo.

Nel tentativo di dare una definizione la più completa possibile alcuni autori hanno individuato gli elementi che differenziano i musei dagli ecomusei, attraverso delle vere e proprie griglie d'analisi (su cui non ci soffermiamo per ragioni di sintesi); tra questi Patrick Boylan (1992), Peter Davis (2009 e 2011) e l'Istituto di Ricerche Economiche e Sociali (Ires) Piemonte (2000). Per non cadere in equivoci, crediamo opportuno evidenziare come la nascita e lo sviluppo della ricerca in relazione agli ecomusei non sia da collocarsi nell'intento di una "valorizzazione provincialistica" ma, al contrario, in una più ampia interconnessione globale. Lo stesso de Varine ha individuato gli eventi di portata internazionale che nel corso degli anni Sessanta e Settanta hanno sollecitato

il dibattito in materia museale, conducendo alla nascita degli ecomusei e alla Nuova Museologia. In primo luogo, cita i processi di affrancamento coloniale e la progressiva indipendenza, soprattutto in Africa, che hanno condotto alla necessità di riscoprire le identità locali quali elementi distintivi e di emancipazione dalle potenze straniere. Non meno importanti sono stati il movimento americano per l'uguaglianza dei diritti delle minoranze etniche e la loro eredità culturale e i movimenti rivoluzionari delle culture native dell'America Latina per la conquista della libertà e della democrazia, basate sulla rievocazione del passato precoloniale ricco di storia e cultura.

Questi eventi importanti hanno condotto a un ripensamento creativo e innovativo funzionale anche per richiamare l'attenzione sui valori sociali e culturali delle piccole comunità e sulle tradizioni popolari (Riva, 2012). Sulla base degli assi portanti qui illustrati, i primi anni di sviluppo degli ecomusei, soprattutto in Francia, delineano due modelli di ecomuseo ambientale e di rappresentazione dello sviluppo comunitario. “Le due vie non sono contraddittorie. La seconda coglie naturalmente l'obiettivo della prima, che a sua volta trarrebbe vantaggio dal prendere in maggiore considerazione la realtà comunitaria” (de Varine, 2005). Lo sviluppo degli ecomusei è stato successivamente accompagnato da intensi dibattiti e discussioni che hanno posizionato il patrimonio culturale in un'accezione sempre più ampia tanto da dare origine, anche e soprattutto in campo normativo, a una vera e propria trasformazione della nozione di patrimonio.

I documenti ufficiali sugli ecomusei: tra intenti e linee d'intervento

Oggi gli ecomusei, in Europa, si possono raggruppare in undici principali categorie tematiche: paesaggio, mondo rurale e agricoltura, fauna, storia etnografica, folklore, industrie dismesse, miniere ab-

bandonate, mulini, acqua (risorse idriche, fiumi e mare). Tali ambiti si configurano come macroaree che possono, in contesti geografici differenti, declinarsi nella valorizzazione di attività specifiche, per esempio, quelle legate all'industria casearia, alle saline, alla pietra e alla pastorizia, alle viti, alle limonaie e così via.

In Italia esistono poi differenti tipologie di ecomusei e altrettante entità museali i cui confini sono spesso labili, per esempio i musei diffusi, i musei etnografici e i musei comunitari.

Tali realtà sono accomunate da alcuni strumenti specifici quali, a titolo esemplificativo, le mappe di comunità, le mappe di paesaggio, il contratto di fiume e la sentieristica partecipata. Questi strumenti, attraverso la popolazione e gli enti che attivamente partecipano allo sviluppo dell'ecomuseo, contribuiscono a definirne una lettura analitica, a rappresentarne il patrimonio e il paesaggio e infine delineano un insieme di regole per la valorizzazione. Come vedremo meglio successivamente, ulteriori dimensioni funzionali a individuare un ecomuseo sono quelle territoriali, patrimoniali, comunitarie: il riconoscimento da parte dei cittadini, la cooperazione e la logica di rete (Aa.Vv., 2015).

In Italia il documento più recente e condiviso dalla Rete degli ecomusei italiani risale al 2015 ed è il *Manifesto Strategico*, che mette al primo posto la dimensione partecipata a favore di “uno sviluppo sociale, ambientale ed economico sostenibile” (Aa.Vv., 2015). La scelta di dare risalto alle suddette tematiche dipende e discende da precedenti atti quali la *Dichiarazione di Sardegna* del 2004 e la *Carta di Catania* del 2007, che segnano le tappe più recenti e significative della storia e dell'evoluzione degli ecomusei in Italia. La totalità dei documenti mette in luce in modo continuativo, tra le altre, la dimensione comunitaria e sostenibile di queste istituzioni.

Tale aspetto è stato colto con arguzia dall'Ires Piemonte (2004), secondo cui l'ecomuseo è un'iniziativa museale in cui sono chiamate istituzioni, cittadini e società locale, che attraverso un patto condiviso si impegnano a prendersi cura del proprio patrimonio, fisico e cul-

turale. In questo modo la storia della popolazione, i segni materiali e immateriali e il sistema valoriale del territorio risultano valorizzati e tutelati quale importante eredità per il futuro.

Tra gli obiettivi del *Manifesto strategico* vi è particolare attenzione all'educazione, come dimostra l'attività legata all'organizzazione e allo svolgimento di “laboratori per attività didattico-educative, intorno ai temi della sostenibilità, del paesaggio e del patrimonio culturale al servizio del mondo della scuola ma anche delle altre fasce di età, venendosi a configurare come strumento di “apprendimento continuo” e di “mediazione intergenerazionale” (Aa.Vv., 2015). La natura dell'ecomuseo, infatti, ben si presta al supporto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, configurandosi come un'opportunità formativa in evoluzione non solo con l'ambiente in cui è collocato ma anche in relazione ai fruitori che vi si rapportano. Nel 2019 è stato avviato un processo di revisione partecipata del *Manifesto* in cui emerge anche la dimensione legata allo “Sviluppo sostenibile”, attraverso l'esplicito riferimento a documenti internazionali quali ad esempio l'Agenda 2030. Tale scelta risulta inoltre in linea con le risoluzioni di Kyoto 2019 dell'International Council of Museums (Icom). I documenti ufficiali che sul territorio nazionale definiscono e identificano gli ecomusei sono moltissimi e gli stessi sono poi normati a livello regionale in buona parte del territorio nazionale. Il Piemonte è stato in tal senso pioniere attraverso l'emanazione della L.R. 31/1995 *Istituzione di Ecomusei del Piemonte* e della L.R. 13/2019 *Riconoscimento degli ecomusei del Piemonte*, finalizzate alla regolamentazione di tale istituto anche attraverso la nomina di un comitato scientifico atto all'individuazione e promozione degli ecomusei. A valle di tali strumenti legislativi è stato istituito, con l'Ires Piemonte, il Laboratorio ecomusei della regione Piemonte “con il fine di garantire il necessario sostegno tecnico-scientifico agli ecomusei ed altresì per analizzare l'evoluzione della ecomuseologia italiana e straniera” (D.G.R n. 97-683/2000). Tale atto dà conto dell'importante ruolo attribuito da quasi trent'anni in Piemonte all'educazione nell'ambito

degli ecomusei. In una prospettiva nazionale, in definitiva, le differenti normative regionali concordano nell'affermare che l'ecomuseo si pone quale narrazione e ponte tra il patrimonio tutelato e il patrimonio vissuto, attraverso il coinvolgimento attivo della comunità locale, la trasmissione degli elementi caratterizzanti uno specifico contesto, con la creazione di reti nonché educando attivamente il capitale sociale che ne alimenta l'animo. L'ampia e sfaccettata realtà degli ecomusei si presta tuttavia anche a possibili criticità: una sopra tutte è quella inerente a un quadro normativo parziale e differenziato, a sua volta responsabile della possibile confluenza di esperienze poco significative da un punto di vista culturale e di sviluppo locale, oltre che della frammentarietà delle proposte e la loro scarsa condivisione da parte della comunità. La formazione e l'educazione possono rispondere a tali potenziali rischi e criticità attraverso la diffusione in tutto il territorio dei reali valori dell'ecomuseo, che si pone come elemento connettivo tra materiale e immateriale, valorizzando le differenze, le peculiarità locali e rendendo virtuoso il rapporto tra tradizione e innovazione.

Gli ecomusei risorse di crescita per i più piccoli

Le definizioni sopra analizzate esplicitano con chiarezza come gli ecomusei rispondano alle istanze della *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* (Unesco, 2003), relative alla salvaguardia del patrimonio culturale non solo nella forma di monumenti e collezioni di oggetti, ma anche in relazione a quell'insieme complesso di tradizioni vive trasmesse dai nostri antenati: espressioni orali (incluso il linguaggio), arti dello spettacolo, pratiche sociali, riti e feste, conoscenze e pratiche concernenti la natura e l'universo, artigianato tradizionale. Il valore di tale patrimonio immateriale è

funzionale al mantenimento della diversità culturale di fronte alla globalizzazione, al dialogo interculturale e al rispetto reciproco dei diversi modi di vivere (*ibidem*).

In tale prospettiva, gli ecomusei possono rappresentare importanti mediatori didattici attivi – ossia riferiti all’esperienza diretta, all’esplorazione, all’azione in contatto con la realtà fino all’esperimento – (Damino, 2013), capaci di presentare ai più piccoli un ampio ventaglio di conoscenze e competenze, garantendo la trasmissione di un patrimonio culturale in cui i bambini possono ritrovare le proprie radici o riconoscere le radici altrui, in una logica di scambio e arricchimento reciproco. Il ruolo dei percorsi didattici quali colonne portanti degli ecomusei è unanimemente riconosciuto; a tal riguardo Galvagno e Valsania (2018, p. 1) affermano:

Che cos’è in fondo un ecomuseo se non il contenitore di un percorso didattico orientato alla presa di coscienza e all’autoformazione da parte di una comunità che vuole guardare al proprio presente e scegliere il proprio futuro in maniera consapevole, competente, partecipata, sostenibile? Una grande scuola di territorio, allargata a più plessi e a tutte le età, con tanti esperti/docenti a disposizione, con una progettazione curricolare che abbraccia e intreccia innumerevoli discipline, dove le abilità e le competenze sono conseguite attraverso le metodologie, i percorsi, le esperienze più disparate e che si autoalimenta grazie alla forte componente motivazionale, alla curiosità per quello che si è, all’orgoglio, alla passione, ai legami affettivi con il proprio luogo di vita?

Lo stesso concetto è affermato con forza anche da Maggi e Murtas (2003, p. 37):

La didattica è per un ecomuseo uno dei momenti fondamentali della propria attività in quanto costituisce uno degli strumenti

di comunicazione col pubblico più efficaci. Se infatti un ecomuseo si occupasse solo di cura delle collezioni o di ricerca, senza trasmettere la cultura che produce, non solo ridurrebbe di molto le proprie potenzialità attuali, ma rinunciarebbe a trasmettere alle generazioni più giovani il proprio messaggio, condizione prima per trasformare e condizionare anche la cultura del futuro.

Il presente paragrafo intende analizzare gli elementi caratterizzanti gli ecomusei che meglio rispondono ai processi di crescita e conoscenza dei bambini in età prescolare. Per i bambini più piccoli ogni aspetto del quotidiano può essere un importante spunto di conoscenza trasmessa attraverso la sperimentazione (per tentativi ed errori) e il confronto con le figure educative di riferimento; in tale prospettiva le proposte degli ecomusei si contestualizzano in un processo in atto, ampliando il raggio d'azione e conoscenza e, soprattutto, inserendosi in un percorso affettivo e relazionale. Il bambino si interroga sulla realtà che lo circonda per poi riuscire successivamente a costruire sistemi di relazioni tra ambiti non immediatamente vicini. Attraverso il quotidiano, fatto di oggetti materiali e immateriali, il bambino apprende in un contesto "protetto" e affettivamente rilevante, all'interno di un sistema di richiami vicendevoli in cui la realtà museale e le esperienze e tradizioni familiari possono trovare punti di contatto o espedienti di differenziazione. L'aspetto rilevante di tale processo è che le emozioni giocano un ruolo importante nei processi di apprendimento (Borgogni, 2016). A tal proposito, molteplici studi neurofisiologici (Berthoz, 2003; Damasio, 1994; Edelman, 1993; Goleman, 1995) sottolineano quanto le emozioni possano sia influenzare e modificare i processi di apprendimento, sia cambiare una mappa neurale divenendo elemento fondamentale per facilitare o meno un ricordo con valenza sia positiva sia negativa. In tale prospettiva, la possibilità di anticipare l'attivazione di ponti relazionali tra esperienze familiari ed ecomusei diventa un'opportunità importante. Un altro aspetto

che, nonostante le differenze evolutive proprie delle età considerate, accomuna i bambini in età prescolastica è quello di essere corpo più che linguaggio (Bondioli e Savio, 2017, p. 80).

Senza mettere in secondo piano gli snodi evolutivi cruciali rappresentati dallo sviluppo del linguaggio verbale e dalla capacità rappresentativa in questa fase della vita, va sottolineato che il bambino prima dei sei anni si rapporta al mondo in modo concreto oltre che attivo privilegiando cioè l'azione e la percezione, esprimendo interessi, difficoltà, potenzialità, punti di vista ecc. prevalentemente attraverso il canale comunicativo non verbale.

Tra i canali di comunicazione non verbale il movimento ben si adatta ai musei esplosi che hanno fatto dell'uscita dagli spazi fisici ristretti il loro primo, embrionale elemento di sviluppo. Gli ecomusei ambientali sono senza dubbio quelli in cui è più semplice e immediato individuare del potenziale nel rispondere in modo piacevole e divertente ai bisogni di movimento dei più piccoli, proponendo alternative ai processi di virtualizzazione (Prensky, 2001) incrementati durante il periodo pandemico. Tali tipologie museali possono svolgere un ruolo importante nei percorsi di Outdoor Adventure Education (Oae), collocandosi all'interno delle proposte territoriali, in cui sono rilevabili numerose e ampie interazioni tra ambiti educativi. A tal proposito l'Oae può integrare sia proposte indoor che outdoor (Donaldson e Donaldson, 1958) sostenendo i bambini nei processi metariflessivi rispetto alle esperienze in natura. In relazione alle possibilità offerte alle scuole da molti ecomusei crediamo particolarmente interessante citare il movimento *Placed based education* (Sobel, 2004; Armbruster, 2006), che invita a conoscere il proprio territorio attraverso l'impegno in prima persona e lo studio delle comunità locali (Bortolotti *apud* Farné, Bortolotti e Terrusi, 2018).

In tale prospettiva gli ecomusei possono rappresentare un primo percorso di educazione civica per i più piccoli, a partire da realtà vicine

e conosciute, all'interno delle quali i processi di tutela ambientale e di impegno civico possono essere meglio compresi. Un altro aspetto importante di molte esperienze educative negli ecomusei è la possibilità di immergersi in esperienze che coinvolgono i cinque sensi, stimolando così processi di comprensione e memorizzazione molteplici. Le esperienze formative corporee di tipo percettivo-sensoriale, esplorativo e creativo offerte da molti ecomusei sostengono in definitiva lo sviluppo di processi di apprendimento armonici. Già Rousseau (2006, p. 129) aveva compreso con chiarezza e sottolineato come gli aspetti percettivo-motori siano alla base dell'apprendimento sensoriale, soprattutto se supportati da proposte ludiche organizzate:

i primi movimenti naturali dell'uomo consistono nel misurarsi con tutto ciò che lo circonda e nello sperimentare in ogni oggetto che percepisce tutte le qualità sensibili che possono riferirsi a lui, il suo primo studio è una specie di fisica sperimentale relativa alla sua propria conservazione.

Le opportunità ludiche rappresentano un ulteriore elemento di funzionalità degli ecomusei rispetto ai bambini più piccoli, attraverso percorsi che alternano giochi strutturati ad attività di esplorazione e gioco libero.

Se osservate un bambino di tre anni vedrete che gioca sempre con qualche cosa. Questo significa che egli va elaborando con le sue mani e mettendo nella sua coscienza quello che la sua mente inconscia ha assorbito in precedenza. Attraverso queste esperienze dell'ambiente sotto forma di gioco egli esamina le cose [...] e costruisce l'uomo. (Montessori, 1953, p. 27)

Infine, molte ricerche evidenziano come il contatto con la natura e le attività fisiche nella natura contribuiscono in modo significativo a migliorare o incrementare il livello di benessere individuale a partire

dall'infanzia. L'esperienza di Green Space e Blue Space è in grado di incidere significativamente sulla riduzione del livello di stress percepito e di fatica così come sul miglioramento del tono dell'umore (Pretty *et al.*, 2007; Caloagiuri, 2016). Spazi, tempi e opportunità degli ecomusei si configurano, in definitiva, come potenzialmente capaci di rispondere alle esigenze dei più piccoli, siano essi all'interno della vita scolastica o esplorati con la famiglia. Resta da comprendere quanto effettivamente tale ampio potenziale sia compreso e comunicato al pubblico di riferimento.

La portata educativa degli ecomusei piemontesi attraverso i siti istituzionali

La portata educativa degli ecomusei per essere realmente sfruttata deve essere conosciuta dai potenziali fruitori, in questo caso le figure educative di riferimento dei bambini in età prescolare: insegnanti e famiglie. I siti di comunicazione istituzionale degli ecomusei possono svolgere un ruolo importante che è stato esplorato attraverso l'analisi dei siti degli ecomusei afferenti alla Rete ecomusei piemonte (Rep). Al fine di attivare una prima indagine esplorativa è stato scelto il Piemonte quale regione di analisi in quanto, anche per vicinanza storiche e culturali con la Francia, è stata una delle prime Regioni a stilare regolamenti relativi agli ecomusei, come sopra evidenziato. La domanda di ricerca è stata la seguente: i siti degli ecomusei della regione Piemonte sono in grado di valorizzare ed esplicitare le potenzialità educative insite al loro interno rivolgendosi a genitori e docenti?

Ambito di analisi

Come precedentemente illustrato, l'insieme di norme e valori at-

torno al concetto di ecomuseo dipingono un quadro in evoluzione e non sempre del tutto coerente. Benché la realtà complessivamente possa essere definita come omogenea, la mancanza di una normativa nazionale genera a tratti frammentarietà. Nel 2020 la Regione Piemonte riconosce 25 ecomusei sul suo territorio; la Rep ne individua 42; infine la Rete Ecomusei Italiani riconosce 50 ecomusei al 2017, 56 al 2021 e 59 al 2022. Al sistema regionale si affianca infine la Rete ecomuseale dell'area metropolitana di Torino che riunisce musei ed ecomusei localizzati sul territorio dell'area metropolitana. Nell'intento di analizzare la situazione piemontese, e a fronte di una non omogeneità del dato numerico si è deciso di considerare gli ecomusei facenti parte della Rep. Tale scelta è stata determinata dal valore attribuito al lavoro in rete che queste istituzioni riconoscono. L'art. 3 dello Statuto degli ecomusei appartenenti alla Rep dichiara tra i suoi scopi quello di "rappresentare gli interessi della Rete e degli associati nei confronti delle istituzioni, di altre realtà italiane ed internazionali; svolgere attività di ricerca, studio, riflessione, confronto, progettazione e valutazione su tematiche di interesse degli ecomusei; lavorare in rete per ottimizzare azioni e risorse ed essere più efficaci ed efficienti". Nel medesimo articolo tra le azioni principali si ritrovano collaborazione, confronto, cooperazione tra attori, promozione dell'identità ecomuseale, diffusione, condivisione e scambio di buone pratiche ed esperienze. La Rep inoltre riconosce quali elementi fondativi il territorio nelle sue dimensioni di spazio fisico e di memoria storica; la comunità nel senso più ampio del termine; il progetto, pensato dalla comunità con obiettivi chiari, atti a processi di sviluppo locale e valorizzazione delle risorse. All'interno della rete Rep sono stati considerati i quattordici ecomusei (l'ecomuseo del Biellese è a sua volta una rete di cui fanno parte quindici cellule) che propongono una specifica sezione dedicata alle attività didattiche, educative, rivolte alle scuole e/o alle famiglie.

Ecomuseo Sogno di Luce	www.ecomuseocruto.it
Ecomuseo del Granito di Montorfano	www.ecomuseogranitomontorfano.it
Ecomuseo della Pietra da Cantoni	www.ecomuseopietracantoni.it
Ecomuseo di Cascina Moglioni	www.areeprotetteappenninopiemontese.it/category/visitare-il-parco/ecomuseo-cascina-moglioni/
Ecomuseo Cusius	www.lagodorta.net
Ecomuseo <i>Ed Leuzerie e di Scherpelei</i>	www.ecomuseomalesco.it
Ecomuseo delle Miniere e delle Valle Germanasca	www.ecomuseominiere.it
Ecomuseo del Frediano	www.ecomuseodelfrediano.it
Mulab Ecomuseo dell'argilla	www.munlabortino.it
Ecomuseo del Biellese	cultura.biella.it/on-line/Welcomepage/EcomuseodelBiellese.html
Ecomuseo Basso Monferrato Astigiano	www.ecomuseobma.it
Ecomuseo Terra del Castelmagno	www.terradelcastelmagno.it
Ecomuseo della Resistenza Codiroso	www.ecomuseoresistenzacodiroso.com
Ecomuseo delle Rocche del Roero	www.ecomuseodellerocche.it

Metodo di analisi

Condurre un'analisi del sito Web è utile e importante, perché permette di trovare dati e informazioni che possono servire a migliorare le pagine e le strategie per attirare più visitatori e valorizzare la struttura progettuale proposta. Esistono diverse metodologie investigative ma, dati gli intenti, si è deciso di utilizzare l'“Analisi dell'utenza” navigando i siti e ponendosi nell'ottica dell'utenza di riferimento.

Dopo una prima fase di analisi libera e autonoma, le autrici hanno stilato una scheda di rilevazione contenente i seguenti ambiti:

- l'articolazione della sezione dedicata alla didattica;
- i destinatari di tale offerta (ambiti educativi formali, non formali e informali; offerte dedicate alle famiglie; le fasce d'età a cui le proposte sono rivolte);

- la tipologia di attività proposte e la loro articolazione;
- la presenza di elementi tecnologici;
- la tipologia di operatori a cui sono affidate le attività;
- la presenza di una struttura (ad esempio il dipartimento educativo) dedicata all'educazione all'interno dell'ecomuseo;
- l'aggiornamento delle informazioni;
- la disponibilità di materiali liberamente scaricabili.

Tutti i siti sono dunque stati esplorati disgiuntamente e le schede, compilate autonomamente, sono state oggetto di confronto per la stesura dell'analisi di seguito proposta.

La realtà piemontese

L'esplorazione delle aree dedicate alla didattica dei siti degli ecomusei presi in considerazione ha messo in luce l'esistenza di prospettive e offerta differenti, in parte imputabili alla natura dell'ecomuseo, incentrata ad esempio su peculiarità fisiche del territorio, o antichi e tradizionali mestieri, in parte alle metodologie prescelte per la conduzione delle attività stesse. A tal riguardo possiamo citare a titolo esemplificativo l'Ecomuseo del Lago D'Orta e Maggiore che offre percorsi di lungo periodo proponendo attività sviluppate sulla didattica per competenze, l'Ecomuseo Sogno di Luce, che si rivolge direttamente anche alle famiglie, il Munlab Ecomuseo dell'argilla che propone invece attività ispirate alla metodologia didattica attiva di Munari, con stile esperienziale e interattivo. Le sezioni didattiche dei siti degli ecomusei risentono nella loro impostazione e struttura anche dell'ente gestore dell'istituto; in alcuni casi a guidare le attività sono associazioni, in altre comunità montane o i comuni stessi. Si pensi all'Ecomuseo Cascina Moglioni immerso nel Parco Naturale delle Capanne di Marcarolo, gestito dall'Ente Aree Protette dell'Appennino Piemontese, o l'Ecomuseo del Frediano coordinato dalla Fondazione Esperienze di Cultura Metropolitana.

Sebbene non sempre esplicitate per quanto riguarda le finalità formative, le proposte didattiche si caratterizzano per un'ampia trasversalità in cui è possibile rintracciare obiettivi connessi all'acquisizione di competenze di cittadinanza attiva, alfabetiche funzionali, tecniche e matematiche, sino all'espressione culturale. Per quanto riguarda la struttura contenutistica, l'offerta ecomuseale piemontese si articola prevalentemente attraverso tre tipologie di attività: visite, laboratori e itinerari spesso proposti in modo associato e combinato. L'offerta è in molti casi contraddistinta da opportunità di modulazione, intesa come la possibilità di calibrare i contenuti in relazione alla fascia d'età o dell'esperienza pregressa dei soggetti coinvolti. Ad esempio, i laboratori sono spesso pensati per una popolazione piuttosto ampia e rappresentano in assoluto il format più utilizzato. In questo caso le attività durano circa due ore. Diverso è invece il caso delle visite guidate e degli itinerari, che si indirizzano a fasce d'età più ristrette e che possono articolarsi in molteplici incontri sino a coprire l'intero anno scolastico. In altri casi ancora, le proposte educative si basano sulle linee di azione della struttura specifica, come la creazione di percorsi collettivi inseriti in un sistema di conoscenze condivise o l'utilizzo di strumenti tipici dell'ecomuseo quali le mappe di comunità, che spesso sono poi condivise sul sito (Ecomuseo del Basso Monferrato Astigiano). A volte le attività sono più ridotte ed estemporanee limitandosi a percorsi contenutistici relativi a una singola tematica. Queste ultime proposte rischiano di parcellizzare la vera essenza di questa tipologia di istituto, che vede nelle connessioni tra spazi differenti un valore aggiunto. I contenuti analizzati non sembrano contemplare l'utilizzo della tecnologia nelle attività proposte, se non in poche eccezioni come l'organizzazione di contest online (Ecomuseo delle Miniere e della Valle Germanasca), quiz (Ecomuseo del Granito di Montorfano) o la pubblicazione di testi, materiali e giochi che raccolgono gli elaborati realizzati nel corso dei laboratori (Ecomuseo delle Rocche del Roero, Ecomuseo Sogno di Luce, Ecomuseo Basso Monferrato Astigiano). In linea di massima possiamo affermare che i

siti degli ecomusei considerati valorizzano principalmente le proposte didattiche rivolte alle scuole, minore risonanza è invece data alle attività rivolte alle famiglie. Tale evidenza può essere in parte imputata alla necessità di valorizzazione e coinvolgimento delle istituzioni formali, in parte all'utilizzo di altri canali per coinvolgere i gruppi familiari (ad esempio le pagine social e i quotidiani locali).

Altro elemento a cui viene data poca risonanza è il personale che si occupa della conduzione dei laboratori o delle visite; sono pochi i casi in cui viene valorizzato o in cui si esplicita la loro figura. I contesti educativi degli ecomusei potrebbero invece rappresentare in futuro un importante spazio di impiego e professionalizzazione di specifiche figure educative.

Un ulteriore aspetto indagato nelle pagine dedicate alla didattica e/o alle scuole riguarda l'aggiornamento e l'attualità delle proposte. In qualche caso tale offerta risulta aggiornata all'anno scolastico precedente la pandemia (Ecomuseo delle Rocche e del Roero), contrariamente ai canali social, che risultano invece in costante aggiornamento. Una buona parte dei siti in ogni caso è aggiornata con attività in corso di svolgimento. In un unico caso la pagina relativa alla didattica non è invece aggiornata da un arco temporale che supera il decennio (Ecomuseo Cusius); in questo stesso sito alcune delle sezioni dedicate all'illustrazione della specifica proposta non risultano funzionanti. Analogamente in altri casi sono presenti pagine che riportano offerte concluse e pertanto non più valide (è il caso di alcune delle schede dell'Ecomuseo *Ed Leuzerie e di Scherpelei*). Tra i siti analizzati, quelli presentati di seguito si distinguono per una particolare attenzione verso gli ambiti educativi.

L'Ecomuseo delle Rocche del Roero ha una sezione dedicata alla didattica molto approfondita e descrittiva: sono scaricabili i percorsi attivati negli anni passati con le scuole, prevalentemente workshop, all'interno dei quali si illustrano le finalità del percorso. Alcuni dei progetti svolti, inoltre, sono stati documentati in appositi *Quaderni dell'Ecomuseo delle Rocche* (se ne contano 10) e una pubblicazione,

Veuti che 'tra conta?. Tutti i gradi scolastici sono contemplati nell'offerta, con una particolare attenzione all'infanzia come testimonia la collaborazione, a partire dal 2002, anno della sua istituzione, con la Scuola dell'Infanzia Statale a Cisterna d'Asti, all'interno del più ampio progetto della Rete Museale Roero Monferrato – sintomo del fatto che le esperienze di formazione hanno innescato processi virtuosi di coinvolgimento attivo delle scuole.

Altrettanto interessante è il caso dell'Ecomuseo del Biellese, che si propone “come luogo di formazione permanente per scolaresche e adulti”, come riporta la sezione dedicata alla didattica. L'offerta in questo caso si articola in più di venti percorsi che riguardano tematiche differenti, dal paesaggio alla religiosità popolare, visite a case museo, mulini e siti di archeologia industriale, personaggi che hanno fatto la storia locale come Ermenegildo Zegna. Le sintetiche sezioni specificano i destinatari, la durata dell'attività, i materiali a disposizione. Molti percorsi sono dedicati anche alla scuola dell'infanzia.

L'Ecomuseo delle Miniere e della Valle Germanasca ha un proprio dipartimento didattico che – come si specifica nel sito – ha “sviluppato una progettazione che abbraccia e intreccia innumerevoli discipline, dove le abilità e le competenze sono conseguite attraverso metodologie, percorsi e sperimentazioni dirette in ambienti unici”. Si propongono itinerari tematici che vanno dall'infanzia alla secondaria di secondo grado la cui offerta è integrata anche con il contest *La miniera raccontata dai ragazzini*, rivolta alle scuole e finalizzata a raccontare l'esperienza condotta con la realizzazione di oggetti o video, canzoni, disegni “alla ricerca di un'idea che racconti la miniera, le fantasie suscitate e le emozioni provate”.

È doveroso notare come le tre esemplificazioni qui sopra indicate siano inserite all'interno di contesti territoriali con una forte identità. Nei primi due casi citati gli ecomusei si sviluppano all'interno di contesti territoriali con una tradizione molto forte nella cura e valorizzazione del proprio patrimonio materiale, nella conservazione della memoria e delle tradizioni locali. Nell'ultimo caso l'ecomuseo è

inserito in un contesto di Unione montana (Valli Chisone e Germanasca) in cui l'identità e il senso comunitario rappresentano elementi tradizionalmente importanti di questa tipologia di territori. L'analisi condotta ci ha consentito di acquisire una visione d'insieme in cui è evidente il fermento culturale correlato allo sviluppo degli ecomusei; un maggior investimento in termini di progettazione rispetto ai contenuti didattici dei siti potrebbe garantire una futura e crescente consapevolezza del valore di tali realtà, anche per gli utenti di altre regioni o contesti. A partire dalla tradizione, il futuro può e deve passare dalla capacità di raccontarsi divenendo così reale patrimonio condiviso della comunità a partire dai membri più piccoli, per i quali, come abbiamo dettagliato, l'ecomuseo può rappresentare una fonte educativa importante e insostituibile da proposte di simulazione altre.

Conclusioni

Il D.Lgs. 65/2017 ha istituito il Sistema integrato 0-6 che, citiamo la normativa, “garantisce a tutte le bambine e i bambini, dalla nascita ai sei anni, pari opportunità di sviluppare le proprie potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento per superare disuguaglianze, barriere territoriali, economiche, etniche e culturali”. In tale prospettiva si configura l'istituzione di un sistema di continuità verticale che può trovare nel territorio rinforzi e radici, in una sfida formativa a cui non solo gli ecomusei possono partecipare ma a cui non devono rinunciare.

Gli ecomusei rappresentano oggi un attore territoriale importante all'interno delle comunità educanti; l'attività di analisi dei siti della realtà Piemontese dimostra che non sempre tale potenzialità è realmente condivisa e valorizzata. Si configura l'utilità di un lavoro di analisi più esteso sul territorio, non tanto per mappare eventuali carenze quanto per configurare nuove prospettive di sviluppo in cui

le istanze comunicative del presente, tecnologiche e massmediatiche, si intreccino con i valori fondanti delle comunità, di cui gli ecomusei sono baluardo.

Riferimenti bibliografici

Aa.Vv., *Agenda Ecomusei 2016. “Manifesto strategico” degli ecomusei*, Poppi 2015.

Armbruster K., *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*, in “Interdisciplinary Studies in Literature and Environment”, n. 13, 2006, pp. 238–240.

Berthoz A., *La scienza della decisione*, Codice Edizioni, Torino 2004.

Bondioli A. e Savio D., *Crescere bambini. Immagini d’infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Edizioni Junior, Bergamo 2017.

Bondioli A. e Savio D., *Educare l’infanzia*, Carocci Editore, Roma 2018.

Borgogni A., *La didattica sostenibile delle attività motorie*, in “Formazione & Insegnamento XI”, supplemento, 2016, pp. 123-124.

Borrelli N., Corsane G., Davis P. e Maggi M., *Valutare un ecomuseo come e perché. Il metodo MACDAB*, Ires Piemonte, Torino 2008.

Boylan P., *Ecomuseums and the new museology – some definitions*, in “Museums Journal”, n. 92, 1992, pp. 29-30.

Calogiuri G., *Natural Environments and Childhood Experiences Promoting Physical Activity, Examining the Mediational Effects of Feelings about Nature and Social Networks*, in “International journal of environmental research and public health”, n. 439, 2016.

Caresio G., *Il futuro del passato. Intervista a Hugues de Varine*, in “Piemonte parchi”, 6, 2004, pp. 33-35.

Damasio A., *Descartes’ Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*, Putnam, New York 1994.

D’Amia G., *Gli ecomusei in Italia: una realtà in evoluzione*, in

“Territorio”, n. 82, 2017, pp. 87-103.

Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.

Davis P., *Ecomuseums and the representation of place*, in “Rivista Geografica Italiana”, n. 116, 2009, pp. 403-418.

Davis P., *Ecomuseums. A sense of place*, Leicester University Press, London 2011.

De Varine H., *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale a servizio dello sviluppo locale*, Clueb, Bologna 2005.

De Varine H., *Patrimoni e territori*, in “Territorio”, n. 68, 2014, pp. 7-18.

Donaldson G. W. e Donaldson L. E., *Outdoor Education a Definition*, in “Journal of Health, Physical Education and Recreation”, n. 29, pp. 17-63, 1958.

Ecomuseo delle Rocche del Roero, *Veuti che 'tra conta?*, Regione Piemonte, Bra 2007.

Edelman M. G., *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 1993.

Farné R., Bortolotti A. e Terrusi M., *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci Editori, Roma 2018.

Galvagno U. e Valsania S., *Ecomusei e Didattica per competenze: un intreccio possibile*, in www.museoartiemestieri.it, 2018.

Goleman D., *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1997.

Grasseni C. (A cura di), *Ecomuseologie pratiche e interpretazioni del patrimonio locale*, quaderni del CE.R.CO, Guaraldi, Rimini 2010.

ICOM, *ICOM resolutions adopted by ICOM's 34th general assembly Kyoto*, ICOM, Kyoto 2019.

Jalla D., *Epilogo*, in C. Grasseni (a cura di), *Ecomuseologie – Pratiche e interpretazioni del patrimonio locale*, Guaraldi, Rimini 2010.

L'Erario A., *Ecomusei: un itinerario attraverso le regioni italiane*, in “Territorio”, n. 82, 2017, pp. 104-113.

Maggi M. et al., *Gli Ecomusei. Cosa sono, cosa potrebbero diventare*, Ires Piemonte, Torino 2000.

Maggi M. e Murtas D., *Ecomusei Il progetto*, Ires Piemonte, Torino 2004.

Marescotti L., *Luoghi e identità: bene pubblico, patrimonio culturale, memoria e identità sociale*, in “Territorio”, n. 42, 2007, pp. 71-8.

Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 2017.

Montinari E., *Museo diffuso: propagazioni, applicazioni e articolazioni nei territori contemporanei*, in “Territorio”, n. 99, 2021, pp. 116-121.

Pretty J. et al., *Green exercise in the UK countryside: Effects on health and psychological well-being, and implications for policy and planning*, in “Journal of Environmental Planning and Management”, n. 50, 2007, pp. 211-231.

Riva R., *Il Metaprogetto dell'ecomuseo*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna 2008.

Riva R., *Ecomusei e turismo*, in “Ri-Vista ricerche per la progettazione del paesaggio”, gennaio-giugno, 2012, pp. 41-46.

Rousseau J., *Emilio*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Sobel D., *Place-Based Education. Connection Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington 2004.

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

Vaillant E., *Musées de société et publics populaires*, in “Espaces. Tourisme et loisirs”, n. 142, 1996.

Le autrici

ALESSIA ROSA, Ph.D. in Scienze dell'educazione, è primo ricercatore presso la sede territoriale Nord di Indire (Istituto nazionale di documentazione innovazione e ricerca educativa). Responsabile della Struttura di ricerca Didattica laboratoriale e innovazione del curriculum – Area artistico-espressiva, è referente per Indire del Progetto Horizon KIDS4ALLL – Key Inclusive Development Strategies for Life

Long Learning. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente la strutturazione didattica ed organizzativa del sistema integrato 0-6.

MICHELA BONGIORNO, dottoranda in Learning Sciences and Digital Technologies presso l'Università di Torino. Il suo attuale tema di ricerca è inerente all'individuazione di strategie didattiche finalizzate alla sensibilizzazione verso i temi della sostenibilità ambientale. Urbanista iscritta all'Albo degli architetti, pianificatori, paesaggisti e conservatori della Provincia di Torino, collaboratore tecnico di ricerca presso Indire.

I musei diffusi, le aree archeologiche monumentali e gli studenti-visitatori: una nuova comunità educante per la valorizzazione del territorio

Open-air museums, monumental archaeological areas and student-visitors: a new educational community for the enhancement of the territory

ROSANGELA UNGARO

Over the past thirty years, research has dealt with the role that museums have assumed over time: from buildings intended for conservation and collection, to learning spaces, places of social and cultural development for the community, with opportunities for 'inclusion. Therefore, the relationship between the museum and learning is central given that the museum has clear educational aspects as it inevitably stimulates cognitive processes.

However, if this is true for museums placed inside a building, it is even more evident for open-air museums and archaeological areas with their monuments, whose visual impact already acts as a resource to sensitize the community to promotional activities, preservation and protection of its cultural heritage.

In this contribution, through a civic education project implemented in a high school of Rome, we want to highlight the link that can be established between schools, museums and monumental archaeological areas in order to raise awareness among students, the future ruling class, not only about knowledge, but also about the safeguarding of cultural heritage and territory. In this way, the link between museums and schools, with student-visitors, can allow the creation of a new "educational community", because it involves the activation and participation of local communities in the protection and preservation of their territory, strengthening their identity.

Keywords: Museums, educational community, cultural heritage, students visitors.

R. Ungaro, *I musei diffusi, le aree archeologiche monumentali e gli studenti-visitatori: una nuova comunità educante per la valorizzazione del territorio*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10646060

Introduzione

Nel corso degli ultimi trent'anni, la ricerca si è incentrata sulle funzioni che i musei hanno assunto nel tempo: da edifici destinati alla conservazione e alla collezione (Weil, 2002), a spazi di apprendimento e di sviluppo sociale e culturale per la comunità (Tlili, 2015), con opportunità per l'inclusione (Piazza e Rizzari, 2022, p. 42).

L'utenza è sempre più vasta ed eterogenea per cui i musei cercano di garantire l'accesso alla cultura attraverso nuove forme comunicative (Magoga, 2019), con la finalità di favorire la piena partecipazione delle comunità al processo di unione sociale (Piazza e Rizzari, 2022, p. 42; UNESCO, 2021), utilizzando come legante il patrimonio culturale.

Il ruolo della Repubblica nella tutela e promozione della cultura del nostro Paese è definito dall'art. 9 della Costituzione, così innovato dalla modifica costituzionale del 2022:

La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni. La legge dello Stato disciplina i modi e le forme di tutela degli animali.

La Repubblica, quindi, si impegna a favorire lo sviluppo della “cultura e della ricerca scientifica e tecnica” per il benessere della società e della dignità delle persone. Inoltre, la Costituzione attribuisce alla Repubblica anche il compito di valorizzare il paesaggio nazionale, am-

bientale e storico, promuovere la conoscenza dei beni italiani e garantirne a tutti l'accessibilità – si veda a questo proposito il D.Lgs. 42 del 2004, *Codice dei beni culturali e del paesaggio*. Infine, l'art. 9 protegge il paesaggio inteso come ambiente naturale, dal quale dipendono la qualità della vita e la salute delle persone che ci vivono.

Negli ultimi anni si è diffusa l'importanza di esaminare le caratteristiche dei cittadini-visitatori dei musei, attribuendo ai dati acquisiti un nuovo valore rispetto al passato. Oggi le indagini sul pubblico dei musei, infatti, sono uno strumento di supporto alla programmazione dell'istituzione museale e allo sviluppo di attività di marketing per stabilire indicatori più adeguati al nuovo ruolo che i musei svolgono: non si tratta più di individuare l'utenza con la finalità di incrementare il numero di visitatori da un anno all'altro, ma è necessario valutare la soddisfazione dell'utente, dato che, nell'attuale società della conoscenza, emerge un diffuso bisogno di apprendimento continuo. Perciò il ruolo stesso del visitatore cambia: da destinatario passivo, a protagonista attivo di un percorso di sviluppo museale. L. Solima (2008), in particolare, mette in evidenza come stia mutando la qualità della relazione che si instaura tra il museo ed i suoi visitatori: si tratta di un rapporto non più saltuario, ma permanente, non più unilaterale, ma reciproco, in cui il senso di appartenenza al museo (e al suo territorio) si attua in un contesto aperto alla socializzazione.

La realtà museale: luogo pedagogico per l'apprendimento permanente

Secondo Muscarà e Romano (2020, p. 62), “il valore del patrimonio culturale non risiede esclusivamente nella funzione di testimone della cultura di un gruppo umano, ma esso si esplica anche nella capacità che ha di garantire lo sviluppo tanto dell'intera società quanto del singolo individuo”.

Il nuovo ruolo assunto dai musei, infatti, è quello di spazio per l'apprendimento permanente. Numerosi sono i documenti prodotti dall'Unesco e dall'International Council of Museums (ICOM)¹ in cui si evidenzia come si stia sempre più affermando l'idea che la fruizione del patrimonio culturale sia un diritto di tutti i cittadini (Nardi, 2004).

Si tratta di vedere i musei con un approccio pedagogico in cui centrale è il rapporto tra museo e apprendimento, dato che la realtà museale, di qualsiasi natura essa sia, stimola processi conoscitivi (Grassi, 2015, p. 4).

Il museo, infatti, consente di avere molteplici occasioni di formazione e educazione permanente². Rivolgersi al pubblico permette di focalizzare l'attenzione dei musei sullo sviluppo di relazioni con le comunità di appartenenza (i musei devono coltivare “la capacità di consapevolezza sociale e di riflessione critica come base per il cambiamento personale e sociale”; UNESCO, 2016, p. 15), attraverso la comunicazione efficace, l'interpretazione e, in sostanza, l'educazione dei visitatori (Piazza e Rizzari, 2021, pp. 286-289), proprio per promuovere il benessere e la crescita delle comunità (Da Milano e Gariboldi, 2019).

Poiché gli utenti sono fruitori attivi con cui interagire (Brown, Novak-Leonard e Gilbride, 2011; Piazza e Rizzari, 2022, p. 44) e hanno background diversi, si ha la necessità di differenziare i modi attraverso i quali il museo comunica, per coinvolgere tutti i visitatori (Kjeldsen e Jensen, 2015). I musei e le istituzioni ad esse connessi (associazioni culturali, onlus ecc.), infatti, sono orientati a incorag-

¹ Tra cui quello sul riconoscimento dell'importanza dell'inclusività, della sostenibilità e della partecipazione comunitaria, acquisite nella nuova definizione dei musei approvata il 24 agosto 2022 dall'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM a Praga.

² Il Programma Comunitario Socrates ha sostenuto diversi progetti a sostegno dell'educazione permanente attraverso i musei: AEM *Adult Education and the Museum*, NEMO *Network of European Museum Organisations* e MUMAE *Museum and Lifelong Learning* (Grassi, 2015, p. 11).

giare l'accesso al mondo della cultura a persone di ogni età e provenienza, anche col fine di promuovere un esercizio consapevole della cittadinanza per la partecipazione sociale (Zanato Orlandini, 2009, p. 98).

E in quale modo può essere incentivata la partecipazione sociale per l'apprendimento permanente nei musei? Migliorando la comunicazione, promuovendo la presenza di tecnologie digitali e aumentando la consapevolezza della responsabilità educativa delle istituzioni culturali. In questo modo, i musei attuano il loro dovere di garantire che il pubblico sia arricchito dalle opportunità offerte (Ayala, Cuenca-Amigo e Cuenca, 2020; Hohenstein e Moussouri, 2017; King e Lord, 2015; Partarakis, Antona e Stephanidis, 2016; Piazza e Rizzari, 2022, p. 44).

Al centro, quindi, è posta la relazione tra musei e visitatori, da intendersi come

un processo dialettico che si instaura tra la narrazione pubblica dei musei e la narrazione privata dei visitatori. In questo senso il museo è presentato come uno spazio “performativo” che [...] mette in moto un dialogo critico, una relazione dinamica con le memorie e le storie culturali dei visitatori (Grassi, 2015, p. 7).

Considerata, quindi, la funzione educativa e didattica dei musei, possiamo dire che i contenuti in esso presenti si spostano da un modello trasmissivo a uno costruttivo, promuovendo un nuovo rapporto con la cultura, il territorio e i suoi utenti (Zanato Orlandini, 2009, p. 98).

Oggi, infatti, si distingue tra l'educazione informale, attuata nei musei, e l'educazione formale, effettuata nelle scuole. Non si tratta però di due forme educative contrapposte, ma piuttosto complementari: la differenza tra scuola e museo in ambito educativo-pedagogico è solo una distinzione di setting educativi (Grassi, 2015, p. 5).

I musei devono quindi creare cooperazione tra risorse educative formali e non formali, incoraggiare negli utenti la costruzione di contenuti, creare occasioni di riflessione e di confronto attraverso la testimonianza della storia di quel luogo per valorizzarlo e salvaguardarlo. In questo modo il visitatore ha la possibilità di comprendere la sua appartenenza al territorio (Celi, 2007).

Appare chiaro, perciò, il ruolo educativo che può rivestire il museo, dove l'apprendimento da parte del soggetto è facilitato dal contesto stimolante (Grassi, 2015, p. 8).

Oggi, in ambito didattico, spesso si discute sul processo di “insegnamento-apprendimento efficace”, ossia un processo attivo del soggetto che apprende, sollecitato dall'ambiente e sostenuto da una relazione accogliente, in cui si analizza a chi e perché rivolgere l'azione educativa (Zanato Orlandini, 2009, pp. 99-100)³.

In generale, la didattica necessita di un'attenta analisi dei destinatari, del contesto e dei contenuti, attraverso una precisa scelta di tecniche, strumenti e modalità comunicative. Questi presupposti sono necessari anche nel caso della didattica museale in cui bisogna interagire con i visitatori, ipotetici-digitali o reali-concreti (*ibidem*).

Dato che il museo è inteso come istituzione che intende testimoniare l'identità culturale di una comunità, l'azione didattica deve fornire agli utenti non solo l'informazione (sapere) e l'acquisizione di abilità (saper fare), ma deve condurre i fruitori anche alla comprensione (saper essere) per garantire la partecipazione attiva: “solo diventando partecipi di questa memoria collettiva si diventa cittadini a pieno titolo” (Laneve, 1997), capaci di apprezzare il valore, difendere, tutelare e prendersi cura del patrimonio della comunità (Zanato Orlandini, 2009, pp. 100-101).

³ Si pensi anche all'approccio dell'Universal Design for Learning, ossia un metodo che serve a migliorare l'esperienza educativa di tutti gli alunni; infatti, l'UDL implica l'uso di metodi più flessibili di insegnamento e valutazione, dando vita a lezioni inclusive per garantire che tutti gli studenti possano accedere e partecipare a opportunità di apprendimento significative e stimolanti (CAST, 2018).

Tuttavia, ci chiediamo: oggi la rete e i social media contribuiscono alla creazione di comunità attive e partecipative? Poiché le tecnologie digitali stanno modificando l'esperienza di visita dei beni culturali, certamente possiamo ritenere che i social media consentano un più facile accesso al patrimonio culturale. Si pensi a come la realtà virtuale e aumentata stia accelerando la *Digital Transformation* dell'arte e dei musei, creando modalità di fruizione innovative (mostre virtuali senza opere fisiche o esperienze di archeologia virtuale). L'importanza del digitale, inoltre, risiede anche nella fase di visita in loco, poiché fornisce guide aumentate, permettendo esperienze immersive (CHO.earth, 2019). Tale fenomeno interessa non solo i grandi musei, pubblici e privati che siano, ma anche le piccole realtà museali e i siti monumentali che si stanno avvalendo sempre più del digitale per ottenere visibilità. Internet, inoltre, offre la possibilità di valorizzare la realtà dei musei diffusi, connettendo monumenti, opere d'arte e territorio attraverso strumenti digitali quali, ad esempio, cartografie immersive, immagini a 360° riprese dai droni e percorsi aumentati che rendono efficace la scoperta del territorio; anche le mostre virtuali stanno avendo un grande esito a livello divulgativo (ad esempio i musei multimediali come M9 a Mestre, o il MAV di Ercolano, con allestimenti permanenti virtuali) e le installazioni immersive, realizzate sia all'interno di mostre sia di musei tradizionali, che integrano l'offerta culturale (si pensi alle *oculus room* o alle installazioni a interazione gestuale e touch screen).

L'identità dei musei diffusi e delle aree archeologiche monumentali

L'importanza dell'apprendimento permanente in ambito museale va valutato, rispetto alla realtà nostrana, anche in relazione ai musei diffusi e alle aree archeologiche monumentali.

Il concetto di “museo diffuso” è stato introdotto dall’architetto Fredi Drugman negli anni Settanta e rimanda al rapporto tra patrimonio museale e territorio, ma anche tra museo e abitanti: il museo diffuso, quindi, è un museo che supera i confini fisici dei suoi ambienti e si rivolge al territorio e alla società di appartenenza. Esso sviluppa il suo percorso di visita in un’area geografica definita che può essere una porzione o un’intera città, un territorio extraurbano o una regione, dando la possibilità di creare itinerari da proporre sia a coloro ai quali quel territorio appartiene, rendendoli partecipi, sia a coloro che non sono di quel luogo, diventando un tramite per la conoscenza di zone poco note.

Sono sempre più numerose le esperienze di musei che nascono per raccontare e valorizzare il patrimonio culturale diffuso di specifiche aree geografiche insieme alle comunità che lo vivono: l’obiettivo è quello di trasformare un territorio in un museo all’aperto per rendere fruibile un patrimonio fatto di luoghi, memorie, oggetti e abitanti, identificativi di quel luogo. Il museo diffuso, di fatto, rappresenta un’esperienza innovativa che favorisce l’inclusione sociale, stimolando la partecipazione delle comunità locali e rafforzando l’identità dei territori.

Alcuni musei diffusi hanno fatto dell’archeologia lo stimolo per conoscere meglio il territorio e il suo contesto paesaggistico, con la finalità di tutelarlo e valorizzarlo come ambiente di vita. Si pensi alle importanti esperienze che danno corpo al Sistema ecomuseale del Salento (SESA), a partire dal museo diffuso di Cavallino (cultura.gov.it/luogo/museo-diffuso-di-cavallino; unisalento.it/musei/museo-diffuso-di-cavallino): inaugurato il 21 dicembre 2003 e modello per altre realtà salentine, esso è composto dal paesaggio, dal costruito, dalle emergenze archeologiche, palinsesto sul quale tutte le attività antropiche e naturali hanno lasciato tracce da evidenziare e trasmettere come conoscenza al pubblico e, tra gli altri, ai musei diffusi di Castello d’Alceste a San Vito dei Normanni, il Parco dei Guerrieri a Vaste, gli ecomusei di Botrugno, Neviano e Acquarica di

Lecce: si tratta di autentici musei all'aperto i cui percorsi non sono connessi solo alle evidenze archeologiche, ma anche al paesaggio rurale e alle trasformazioni avvenute nei secoli (Baratti, 2012). Queste realtà museali salentine valorizzano il patrimonio storico-archeologico con una forma strutturata di musealizzazione all'aperto che coglie anche i significati storico-urbanistici.

Per quanto concerne, invece, il concetto di “area archeologica”, esso trova una sua definizione giuridica in Italia nell'art. 101 del *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D. Lgs. 42 del 2004), identificandosi con “un sito caratterizzato dalla presenza di resti di natura fossile o di manufatti o strutture preistorici o di età antica”. Il concetto, in termini giuridici, era già comparso qualche anno prima nel Testo unico sui beni culturali (D. Lgs. 490 del 1999), dove si leggeva che l'area archeologica è un sito “su cui insistono i resti di un insieme edilizio originariamente concluso per funzione e destinazione d'uso complessive” (Bressan, 2016, p. 971).

Secondo l'orientamento attuale, inoltre, si definisce “archeologico” quanto indagato con metodo archeologico, indipendentemente dalla cronologia effettiva del manufatto (*ibidem*), quindi anche quei monumenti, genericamente detti “antichi”, che rappresentano, spesso, la cifra identificativa delle nostre città e campagne.

Nello specifico, le aree monumentali archeologiche sono elementi del territorio che, nella loro dimensione di visibilità, diventano la narrazione dell'identità della comunità locale e possono, a loro volta, costituirsi come strumento educativo.

La comparsa del concetto di area archeologica nell'ambito della normativa, quindi, attribuisce identità giuridica a questi luoghi della cultura che prima erano solo sullo sfondo dell'istituzione Museo, consentendo di operare in materia di fruizione e valorizzazione. Inoltre, la normativa ha definito il concetto di “parco archeologico”, ossia “ambito territoriale connotato dalla compresenza di tre elementi costitutivi: le evidenze archeologiche, il valore storico-paesaggistico-ambientale, gli apparati necessari ad attrezzarlo come un museo

all'aperto” (ivi, p. 972)⁴. Tuttavia, l'area archeologica esiste anche in sé e non solo come elemento di un sistema sovraordinato; infatti, le aree archeologiche isolate, in contesti urbani o territoriali, dove non sempre esiste un progetto di messa in rete tramite un parco o un istituto culturale, esistono ugualmente in quanto tali e ne vanno garantite conservazione e pubblica fruizione (ivi, p. 973).

La presenza di aree archeologiche, isolate e non, monumentali e non, di fatto, costituisce una caratteristica identificativa del patrimonio culturale italiano e del suo paesaggio urbano e rurale, consentendo di porsi in una prospettiva di valorizzazione dell'intero patrimonio archeologico diffuso (ivi, p. 974).

Una nuova comunità educante in un progetto didattico di educazione civica

Secondo una prospettiva educativa, far visitare i musei agli studenti e, nello specifico, i musei all'aperto è uno strumento alternativo di consapevolezza del patrimonio culturale perché, da un lato, consente lo sviluppo di conoscenze e la formazione di competenze cognitive e storico-artistiche, dall'altro, permette la nascita di un legame con la realtà museale. Tuttavia, per raggiungere tali obiettivi non ci si può limitare a visite periodiche senza costruire riflessioni personali. Pertanto, appare necessario lavorare all'interno di un progetto educativo in cui si uniscano il lavoro svolto a scuola, i bisogni dei destinatari, l'esperienza nel museo e le nuove conoscenze da acquisire (Xanthoudaki, 2003, pp. 101-102).

⁴ M. Bressan (2016) riferisce anche come in seguito si sia proceduto alla definizione della normativa con le “Linee guida per la costituzione e la valorizzazione dei parchi archeologici”, secondo le quali un parco archeologico può essere un luogo dai confini precisi, ma anche un aggregato di luoghi archeologici puntuali, il cui legame, in un contesto extra-urbano, è il paesaggio naturale e, in un contesto urbano, la città attuale, con la sua edilizia urbana.

Visitare realtà museali offre quindi l'opportunità di scoprire personalmente le informazioni in esse contenute, sviluppare capacità di osservazione, analisi e risoluzione di problemi e di formazione di giudizi personali (ivi, p. 103). Per raggiungere tali finalità, è necessario stabilire quali sono gli aspetti pedagogici che intervengono in un progetto educativo: i contenuti, le metodologie, le competenze, conoscenze ed esperienze degli studenti, le nuove conoscenze e capacità da sviluppare, le discipline con cui raccordare la visita al museo, la scelta delle risorse e dei materiali di lavoro e gli strumenti per la valutazione (Gabrielli, 2001, p. 106; Xanthoudaki, 2003).

L'incontro con "l'oggetto originale" costituisce, quindi, la ragione per cui l'apprendimento in una realtà museale viene considerato spesso più efficace di quello tradizionale attuato, per esempio, con lo studio di un libro (Balboni Brizza, 2001, p. 20). Le informazioni che contiene l'oggetto della visita vengono poi acquisite dal visitatore-studente in base ai propri interessi e ai livelli di competenza (Xanthoudaki, 2003, p. 106). Il rimando inevitabile è al concetto di "libertà" come condizione costitutiva dell'apprendimento, ossia la libertà dell'educando di apprendere attraverso processi esperienziali diretti, stimolato da interessi personali: "La libertà si presenta così come l'assoluto educativo: non solo in quanto condizione assoluta del processo dell'educare, ma come il suo esito più alto [...], l'essere educato e l'essere libero si identificano compiutamente e decidono della libertà della società in cui hanno luogo ad esistere" (Laporta, 1996, p. 257 e p. XXIV). In questo modo si è liberi e protagonisti del proprio processo formativo all'interno di una «comunità educante» capace di esprimere la progettualità dell'educazione nella prospettiva di crescita di autonomia e responsabilità del soggetto (Laporta, 1979)⁵.

Pertanto, in una progettazione che vede come attori la scuola

⁵ R. Laporta (1979) definisce "comunità educante" quel sistema caratterizzato da strutture organizzative nate e portate avanti dai cittadini.

da un lato (luogo dell'apprendimento formale) e la realtà museale dall'altro (luogo dell'apprendimento informale), gli studenti-visitatori diventano a loro volta “comunità educante”, poiché fautori attivi della propria conoscenza e rappresentanti di una nuova esperienza di apprendimento fatta di contenuti, abilità e competenze molteplici.

Ma cosa si intende per “comunità educante”?

Innanzitutto, va considerato il concetto di “comunità” intesa, secondo l'accezione anglosassone, come “comunità locale, cittadina, villaggio, suburbio”. Con riferimento all'Italia, tale termine è connesso anche al territorio e alle politiche sociali; in questo senso, la comunità è concepita come elemento di connessione tra l'individuo e la società (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 349).

Dal punto di vista pedagogico, la definizione di comunità intesa come “comunità educante” è stata oggetto di un acceso dibattito nazionale tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso (ivi, pp. 350-351). Alla luce di tale dibattito e sulla base delle recenti considerazioni condotte, tra gli altri, da F. Zamengo e N. Valenzano, è interessante rilevare nella realtà contemporanea come la comunità sia considerata “educante” quando costituisce il contesto entro cui ha luogo il processo educativo, e diviene “educativa” laddove si considerano, invece, l'insieme dei soggetti, dei mezzi e degli strumenti che realizzano, nella pratica, l'intervento (ivi, pp. 354-355).

Già la scuola è definita come comunità educante: “[...] la scuola è una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. In essa ognuno, con pari dignità e nella diversità dei ruoli, opera per garantire la formazione alla cittadinanza, la realizzazione del diritto allo studio, lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno e il recupero delle situazioni di svantaggio, in armonia con i principi sanciti dalla Costituzione e dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989,

e con i principi generali dell'ordinamento italiano [...]”⁶.

Tuttavia, S. Capogna (2014) supera questa definizione, ritenendo che l'identità della comunità educante non possa essere circoscritta ai soli istituti scolastici: la sfida educativa consiste, infatti, nel riconoscimento del ruolo e della funzione di una comunità educante che è nel sistema educativo del territorio in cui essa si colloca. Pertanto, emerge una nuova identità attribuita alla comunità educante che coinvolge tutti i membri, ciascuno per il suo ruolo (genitori, istituzioni, politica, sistema economico-produttivo, parti sociali). Si tratta non solo di rivolgersi verso un modello educativo aperto al territorio e ai suoi soggetti, istituzionali e non, ma anche di coinvolgere l'intera comunità che si assume la responsabilità educativa di cui è portatrice.

Anche I. Illich negli anni Settanta, anticipando teorie contemporanee, sosteneva che “sia lo scambio di capacità tecniche sia l'incontro tra persone interessate ad un determinato argomento si fondano sul presupposto che l'educazione per tutti è l'educazione da parte di tutti”, mettendo in discussione la funzione della scuola come unico luogo preposto all'apprendimento (Illich 2019, pp. 43, 72); egli, quindi, cercava di proporre un modello educativo di sviluppo integrale e autonomo dei giovani, parlando di “descolarizzazione”, ossia quando ambiente fisico e risorse materiali per l'apprendimento sono messe a disposizione di tutti per l'apprendimento autonomo (ivi, p. 106).

In tale prospettiva si colloca un progetto didattico pionieristico di educazione civica attuato in un liceo romano e rivolto a quattro classi terze, con la finalità di unire “il fare esperienza” con “il fare conoscenza”. L'attività proposta è stata pensata anche in funzione della disciplina di storia dell'arte, per ampliarne conoscenze e competenze.

⁶ Tratto dal testo dell'art. 24 dell'ultimo contratto collettivo del comparto scuola, che conferma la configurazione della scuola come comunità educante di cui sono parte integrante il dirigente scolastico, il personale docente e educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico e ausiliario, le famiglie e gli alunni e gli studenti.

Il progetto ha riguardato tematiche quali il concetto di salvaguardia e tutela dei beni culturali, in particolare di beni monumentali archeologici di età romana, con l'obiettivo di sensibilizzare gli studenti al rispetto della città, dei monumenti e del verde, attraverso la conoscenza del proprio territorio. Si è proposta un'attività, quindi, che fosse anche un lavoro educativo per sviluppare negli studenti atteggiamenti di apprezzamento del bene comune, in cui fosse valorizzato il nesso tra arte, cultura e scuola.

Per formulare un progetto educativo coerente abbiamo previsto:

Fase 1 (input): lezione preliminare introduttiva a scuola sul concetto di patrimonio culturale, con lettura dell'art. 9 della Costituzione e approfondimento delle forme di tutela dei beni culturali attive in Italia. A seguire, breve discussione sulla realtà monumentale archeologica romana, anche in riferimento agli argomenti affrontati contestualmente in storia dell'arte: si è messo in evidenza come i complessi monumentali di Roma rappresentino autentici "musei all'aperto", pur essendo quotidianamente in pericolo a causa di una generale penuria di risorse e una diffusa incuria⁷. Al termine di questa fase, è stata assegnata una scheda tecnica di monumento, sul modello delle schede di catalogo on-line dei beni culturali (catalogo.cultura.gov.it), da far compilare agli studenti organizzati in piccoli gruppi (2/3 persone). Le voci previste, adattate all'attività, sono state le seguenti: oggetto (tomba, dipinto, affresco, acquedotto, ponte, ecc.), titolo dell'opera, datazione, descrizione, autore, analisi stilistica, stato di conservazione (o degrado), storia del restauro, storia della tutela, materiale, localizzazione (o luogo di conservazione), notizie storico-critiche, condizione giuridica (proprietà statale, comunale,

⁷ Si è evidenziato, inoltre, come il problema dell'incuria e del degrado dei monumenti di Roma rappresenti solo una parte del pericolo in cui incorrono tali realtà monumentali e archeologiche: basti pensare alla furia iconoclasta di certi estremismi culturali che spesso ha preso di mira importanti aree archeologiche (Devoti e Naretto, 2017, p. 143); tra queste, si vedano le più recenti testimonianze in Siria o, più in generale, la realtà delle guerre che hanno messo e continuano a mettere in pericolo il patrimonio culturale del mondo.

privata ecc.), ente competente per la tutela (soprintendenza, comune, parco archeologico, ecc.), ente schedatore (nome e cognome di chi redige la scheda), data di compilazione, bibliografia e sitografia.

Fase 2 (elaborazione): realizzazione della ricerca, condotta a casa dagli studenti, con compilazione della scheda di un monumento o complesso monumentale di Roma ed eventuale visita, virtuale o reale, del Bene assegnato.

Fase 3 (output): restituzione delle schede elaborate dai singoli gruppi e compilazione di un questionario di autovalutazione/riflessione in classe, dopo l'esperienza. Quest'ultimo momento è servito per riflettere sul concetto di partecipazione attiva alla salvaguardia e valorizzazione del patrimonio diffuso, analizzando anche i limiti e le potenzialità del progetto. Il test, dopo una preliminare sezione con domande a risposta chiusa rivolta alle abilità sociali acquisite durante l'attività di gruppo, ha previsto la riflessione con domande aperte sulla schedatura del monumento. Si è chiesto, quindi, in che modo tale progetto potesse essere migliorato ed è emersa la volontà da parte degli studenti di avere più tempo per visitare personalmente i beni assegnati, dato che la visita in loco, per chi l'ha potuta effettuare, è risultata essere di maggiore stimolo alla conoscenza e all'analisi. Inoltre, abbiamo chiesto in che modo gli studenti ritengono di poter contribuire alla salvaguardia e valorizzazione dei musei all'aperto e del patrimonio diffuso della propria città: oltre a proporre forme di salvaguardia ambientale (dalla pulizia su base volontaria delle aree oggetto della ricerca, al rispetto delle regole individuate dagli enti di tutela), molti alunni ritengono di poter valorizzare il patrimonio attraverso forme specifiche di divulgazione: dalla partecipazione ad eventi culturali, alla realizzazione di brevi articoli di approfondimento o documentari sui monumenti analizzati o, piuttosto, di siti internet per sponsorizzare il patrimonio meno noto al circuito turistico, sfruttando anche i social come canali di pubblicità e diffusione di notizie (ad es. postando foto o video delle opere visitate). Inoltre, la maggior parte dei ragazzi ha suggerito di proporre visite guidate

a familiari o amici per favorire la conoscenza del proprio territorio. Infine, rispetto al totale degli studenti coinvolti (82), è emerso che solo una piccola parte ha visitato fisicamente i luoghi culturali proposti per l'attività, stimolati dalla ricerca, ritenendola un'esperienza altamente coinvolgente (14); altri (12) hanno riferito di aver visitato l'edificio prima dell'attività, mentre la restante parte si è preoccupata di documentarsi attraverso visite virtuali o immagini esemplificative recuperate on line (56).

Tale attività si è ispirata, in parte, ad alcuni progetti attivati nel comune di Roma, volti a sensibilizzare la cittadinanza alla conoscenza della propria città, così da rendere anche gli alunni protagonisti attivi della conoscenza del contesto urbano (ad esempio il "Progetto Musei Diffusi - Percorsi di partecipazione per la valorizzazione dei territori", nato con l'obiettivo di far conoscere e valorizzare le bellezze del territorio, legando la presenza del patrimonio artistico al ruolo attivo della cittadinanza per la valorizzazione dei territori stessi; a Roma il progetto Museo Diffusi).⁸

L'obiettivo, quindi, è stato quello di conoscere e approfondire il territorio, stimolando gli studenti, anche con la visita del monumento assegnato (reale o virtuale), all'elaborazione di un pensiero critico rivolto alla propria realtà urbana, proponendo osservazioni specifiche sullo stato di conservazione/degrado e sulle forme di tutela per la valorizzazione e fruizione del patrimonio culturale diffuso di Roma. In questo modo i ragazzi, con un'esperienza attiva, si sono fatti portavoce delle conoscenze apprese, non solo attraverso fonti bibliografiche, ma anche con visite dirette.

Il feedback conclusivo, poi, ha confermato il raggiungimento degli obiettivi proposti: far conoscere agli alunni una parte del patri-

⁸ *A Roma il progetto Museo Diffusi: a dicembre passeggiate storico-culturali gratuite e per tutti*, in "Touring Club Italiano", 14 dicembre 2022; url: <https://www.touringclub.it/news/a-roma-il-progetto-museo-diffusi-a-dicembre-passeggiate-storico-culturali-gratuite-e-per-tutti>

monio diffuso della propria città, sensibilizzandoli, anche attraverso proposte personali, alla valorizzazione dei beni culturali.

Per il futuro, quindi, possiamo potenziare il progetto con la realizzazione non solo di una scheda tecnica basata su visite da realizzare *in situ*, ma anche con la produzione di brochure e video divulgativi e la preparazione di piccoli incontri seminari da rivolgere anche alle altre classi della scuola, affinché gli studenti stessi diventino “educatori e costruttori” di una nuova comunità educante attraverso il connubio scuola-museo.

Conclusioni

Da quanto è emerso dal feedback sul progetto effettuato a scuola, una parte degli studenti, seppur ancora esigua, ha ritenuto che l’esperienza di ricerca sia stata uno stimolo a visitare l’area monumentale assegnata per conoscere meglio il proprio territorio. Tuttavia, una forte componente dei ragazzi ha dimostrato di preferire il digitale che, però, se da un lato agevola le attività di ricerca “accorciando le distanze”, dall’altro rischia di “impigrire le menti” che vengono meno stimolate rispetto ad un percorso esperienziale di visita reale, decisamente più coinvolgente.

L’obiettivo pedagogico nell’educazione al patrimonio, quindi, è quello dell’“edificazione di una coscienza civica collettiva” (Cimoli, 2020, p. 259).

Secondo A. C. Cimoli (*ibidem*), chi insegna storia dell’arte o materie affini si deve impegnare ad evidenziare i processi di formazione delle società, ritenendo che i musei (e noi ci sentiamo di includere anche i musei diffusi e le realtà monumentali archeologiche) devono diventare “luoghi di educazione civica, di *debating*, di formazione di una coscienza politica”.

La partecipazione attiva degli studenti alla conoscenza del territorio, con attività in cui essi stessi siano direttamente coinvolti anche

attraverso visite *in situ*, può consentire di includere in simili progetti anche gli enti territoriali già preposti alla tutela. La finalità, infatti, è quella di superare la “chiusura della prospettiva educativa dentro le mura dell’istituzione scolastica” o dei rispettivi luoghi dell’educazione, e promuovere l’allargamento della responsabilità pedagogica all’intera comunità territoriale, ossia a tutti quei soggetti che vi appartengono e a vario titolo hanno compiti educativi (Zamengo e Valenzano, 2018, p. 357).

Riferimenti bibliografici

Ayala I., Cuenca-Amigo M. e Cuenca J., *Examining the state of the art of audience development in museums and heritage organisations: a Systematic Literature review*, in “Museum Management and Curatorship”, 35(3), 2020, pp. 306-327.

Balboni Brizza M.T., *Acchiappasorci o Pifferaio Magico*, in “Nuova Museologia”, 5, 2001, pp. 19-20.

Baratti F., *Ecomusei, paesaggi e comunità. Esperienze, progetti e ricerche nel Salento*, Franco Angeli, Milano 2012.

Bressan M., *Le aree archeologiche tra identificazione, valorizzazione permanente e valorizzazione dinamica: quale futuro? Una riflessione generale, uno sguardo sul Veneto*, in J. Bonetto et al. (a cura di), *I mille volti del passato. Scritti in onore di Francesca Ghedini*, Noventa Padovana 2016, pp. 971-993.

Brown A.S., Novak-Leonard J.L. e Gilbride S., *Getting in on the Act: How Arts Groups are Creating Opportunities for Active Participation*, James Irvine Foundation, San Francisco 2011.

Capogna S., *Verso una comunità educante*, in “Q-Times Webmagazine”, n. 3, 2014, pp. 1-10, url: <http://www.qtimes.it>.

CAST, *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.*, 2018, url: <http://udlguidelines.cast.org>.

Celi M., *Musei con le finestre aperte: il ruolo dei Musei nello studio*

ed educazione al paesaggio, in B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*, Museo di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna 2007.

CHO.earth, *Mostre virtuali e musei immersive*, in “Beniculturalionline.it”, 27 dicembre 2019, url: <https://www.beniculturalionline.it/post.php?n=1141>.

Cimoli A. C., *Musei, territori, comunità interpretative: le nuove sfide della partecipazione*, in “Il capitale culturale”, Supplementi 11, 2020, pp. 249-266.

Da Milano C. e Gariboldi A., *Audience Development: mettere i pubblici al centro delle organizzazioni culturali*, FrancoAngeli, Milano 2019.

Devoti C. e Naretto M., *Dai “beni minori” al patrimonio diffuso: conoscere e salvaguardare il “non monumentale”*, in A. Longhi e E. Romeo (a cura di), *Patrimonio e tutela in Italia. A cinquant'anni dall'istituzione della Commissione Franceschini (1964-2014)*, Ermes, Ariccia 2017, pp. 143-154.

Gabrielli C., *Apprendere con il Museo*, FrancoAngeli, Milano 2001.

Grassi C., *Aspetti e implicazioni pedagogico-didattiche della mediazione museale*, in U. Thun Hohenstein (a cura di), *Musei e didattica*, numero monografico di “Annali on-line della Didattica e della Formazione docente”, 10, 2015, pp. 2-12.

Hohenstein J. e Moussouri T., *Museum learning: Theory and research as tools for enhancing practice*, Routledge, London, New York 2017.

Illich I., *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Mimesis, Milano-Udine 2019.

King B. e Lord B. (a cura di), *The manual of museum learning*, Rowman & Littlefield, Lanham 2015.

Kjeldsen A.K. e Nibeth Jensen M., *When words of wisdom are not wise. A study of accessibility in museum exhibition texts*, in “Nordisk Museologi”, 1, 2015, pp. 91-111.

Laneve C., *Il campo della didattica*, La Scuola, Brescia 1997.

Laporta R., *L'autoeducazione delle comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1979.

Laporta R. *L'assoluto pedagogico: saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

Magoga V.G.I., *Il Museo nel sistema dell'arte come Casa delle Culture*, in "Novecento transnazionale. Letterature, arti e culture", 3(2), 2019, pp. 174-184.

Muscarà M. e Romano A., *Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19*, in "Media Education. Studi, ricerche e buone pratiche", 11, 2020, pp. 61-73.

Nardi E. (a cura di), *Musei e pubblico, Un rapporto educativo*, FrancoAngeli, Milano 2004.

Partarakis N., Antona M. e Stephanidis C., *Adaptable, personalizable and multi user museum exhibits*, in D. England, T. Schiphorst e N. Bryan-Kinns (a cura di), *Curating the Digital*, Springer, Cham 2016, pp. 167-179.

Piazza R. e Rizzari S., *L'educatore museale: un professionista in equilibrio tra musei, patrimonio culturale, pubblici e apprendimento*, in G. Del Gobbo e P. Federighi (a cura di), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, Firenze 2021, pp. 286-308.

Piazza R. e Rizzari S., *Il profilo professionale dell'educatore museale oggi: opportunità e sfide*, in "Pedagogia oggi", 20(2), 2022, pp. 42-49.

Solima L., *Visitatore, cliente, utilizzatore: nuovi profili di domanda museale e nuove traiettorie di ricerca*, in A. Bollo (a cura di), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 65-76.

Tlili A., *In Search of Museum Professional Knowledge Base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work*, in "Educational Philosophy and Theory", 48(11), 2015, pp. 1100-1122.

UNESCO, *Education for people and planet: creating sustainable futures for all.*, Global education monitoring report 2016, Unesco, Paris

is 2016, url: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>.

UNESCO, *Non-state actors in education: who chooses? who loses?* Global education monitoring report, 2021/2, Unesco, Paris 2021, url: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>.

Weil S.E., *Making Museums Matter*, Smithsonian Institution, Washington DC 2002.

Xanthoudaki M., *Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola*, in M. Sani e A. Trombini (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Editrice Compositori, Bologna 2003, pp. 101-106.

Zanato Orlandini O., *Accendere le menti. Educazione museale tra intenzionalità pedagogica e competenza didattica*, in “Museologia Scientifica. Nuova serie”, 3, 2009, pp. 98-101.

Zamengo F. e Valenzano N., *Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti*, in “Ricerche Pedagogiche”, 208-209, 2018, pp. 345-364.

L'autrice

ROSANGELA UNGARO è insegnante di ruolo di Storia dell'Arte nella scuola secondaria di II grado e docente specializzata sul sostegno didattico per alunni con disabilità per la scuola secondaria di II grado. La sua attività di ricerca si è rivolta principalmente all'archeologia e all'arte antica ma recentemente è orientata all'approfondimento di tematiche legate alle metodologie didattiche e ai processi formativi.

MuDiB: il Museo diffuso Bicocca. Un museo in divenire che valorizza le interconnessioni

MuDiB: Bicocca's distributed museum. A museum in the making that reinforces interconnections

FRANCA ZUCCOLI

This paper narrates a journey, that of the setting up of MuDiB, Milano-Bicocca University's distributed museum. This is a museum institution with an unconventional structure. It does not occupy a defined physical space, but rather a relational dimension, with the direct engagement of several types of audience. Over the centuries, universities around the world have set up museums within their walls: focused on disciplinary knowledge and founded with educational and research aims, these museums boast a long and glorious tradition. In contrast, the University of Milano-Bicocca, which celebrates its first twenty-five years of existence in 2023, has taken a different path, opting to draw out the value of its existing heritage by creating a distributed museum. This museum in the making, whose work of cataloguing and digitizing is ongoing, also pursues the aim of fostering connections: between the University's departments, by amplifying their research, with other university museums, by remaining in constant dialogue with them, and with the wider community, in terms of official cultural institutions and all bodies, associations, and citizens with an interest in engaging with Bicocca's heritage. One of the first initiatives of MuDiB was the curatorship of a small exhibition entitled *Birth: Birth is Not Enough*, which opened on 28 September 2023 and included a series of related events across the campus.

Key Words: Distributed museum, education, interpretation, relationships.

F. Zuccoli, *MuDiB: il Museo diffuso Bicocca. Un museo in divenire che valorizza le interconnessioni*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10646088

Introduzione

Ormai da alcuni decenni i musei sono stati oggetto di un processo di continua trasformazione, che ha posto il pubblico, o meglio i differenti pubblici (Bollo, 2008), al centro delle varie progettualità realizzate, arricchendo quella linea prospettica che già, nell'ormai lontano 2004, Alessandra Mottola Molfino aveva ben definito e che sostanzialmente nello "spostamento dell'interesse [...] dagli oggetti da conservare alle comunità di fruitori" (Mottola Molfino, 2004, p. 19).

Si è trattato, nel tempo, di un movimento di confronto, e talvolta scontro, tra posizioni più legate alla tutela e alla conservazione, e posizioni volte alla promozione della fruizione, e della produzione culturale dei pubblici (Bertuglia, Infusino e Stanghellini, 2004). Queste direzioni, lungi dal contrapporsi sempre in modo frontale, hanno provato, nel corso degli anni, a comporsi in una prospettiva più articolata e complessa. Va però sottolineato come la focalizzazione sulla valorizzazione del ruolo del pubblico, non avesse voluto in alcun modo abbandonare o trascurare gli oggetti conservati, che hanno continuato a essere materia di una sistematica azione di ricerca e di studio. Gli stessi materiali culturali, posti in una connessione dialettica con i fruitori del museo, grazie ad appositi progetti educativi, diventavano così i mediatori attivi (Damiano, 2020) dell'incontro, del confronto, della relazione, della scoperta e dell'apprendimento. Così scriveva Silvia Dell'Orso (2009, p. 22) sottolineando il percorso che gli enti museali stavano realizzando, evidenziando lo sforzo, che soprattutto l'Italia stava mettendo in campo per recuperare una prospettiva, già estremamente familiare in molti paesi europei:

uno sforzo collettivo di riscatto del ruolo del museo, dunque, voltando pagina rispetto a quanti lo hanno voluto pensare sinora solo come luogo di studio, tutela, conservazione di patrimoni di varia natura. Uno sforzo che allinea l'Italia a quanto già avviene da anni in Europa e oltreoceano, individuando nel museo un luogo innanzitutto di mediazione culturale, obbligato per questo ad affiancare alle pur imprescindibili attività di conservazione quelle di divulgazione, informazione, coinvolgimento della comunità.

La nozione stessa di “museo”, come istituzione, strettamente legata al concetto di trasmissione e costruzione del sapere, come ben aveva prefigurato Georges-Henri Rivière (2007), fra i fondatori della nuova museologia, ha vissuto e vive ancora attualmente di questi confronti, scontri, cambiamenti, non potendo mai acquietarsi, figlia come è di una realtà sociale, culturale, politica in continua trasformazione e mutamento (Dell’Orso, 2009).

Di questo percorso, non sempre facile, né lineare alcuni passaggi salienti, nell’epoca più contemporanea, sono stati i processi che hanno portato alla formulazione della nuova definizione di museo, approvata il 24 agosto 2022 a Praga durante l’assemblea generale ICOM e che qui è opportuno ricordare:

Il museo è un’istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l’educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze.

In questa enunciazione si può notare come sia sottolineata un’at-

tenzione mirata nei confronti dei concetti di: accessibilità e inclusione, promozione della diversità e della sostenibilità, ricordando le azioni proprie di questa istituzione che vede nella: ricerca, collezione, conservazione, interpretazione ed esposizione le sue principali missioni.

Si tratta di una definizione che ha saputo placare, in certo modo, una diatriba interna, specchio di quanto lo stesso museo sia sempre al centro di un dibattito culturale che mai si acquieta. Sicuramente l'enunciazione appena riportata è meno forte, rispetto a quella proposta a Kyoto, nell'assemblea generale ICOM del 2019, che parlava dei musei come

spazi democratizzanti, inclusivi e polifonici per il dialogo critico sul passato e sul futuro. Riconoscendo e affrontando i conflitti e le sfide del presente, conservano reperti ed esemplari in custodia per la società, salvaguardano ricordi diversi per le generazioni future e garantiscono pari diritti e pari accesso al patrimonio per tutte le persone.

In ogni caso nelle due definizioni, che attestano le trasformazioni delle ipotesi legate alle finalità di questa istituzione, è opportuno sottolineare come sia dedicata una specifica cura non solo agli aspetti materiali, propri delle collezioni di molti musei, ma anche a quelli immateriali, oltre a una dimensione fortemente relazionale in cui il pubblico ha un posto rilevante. In queste proposte la riflessione relativa alla costruzione del sapere diventa un dato importante, in cui le memorie, codificate negli oggetti e nelle storie, e la loro salvaguardia si fanno porre in dialogo con l'evoluzione della società, nella evidenza di una cultura che si trasforma, vivificandosi (Hooper-Greenhill, 2005).

Il concetto di museo diffuso

A partire da queste prime riflessioni sulla definizione di museo, poste ad avvio del contributo, che vogliono testimoniare un dibattito vivo e coinvolgente che si confronta sulle finalità di questa istituzione, oltre che sulle prospettive d'azione all'interno di una società in costante cambiamento, il secondo punto che in questo scritto si vuole affrontare è quello relativo al museo diffuso. All'interno dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca la scelta operativa, nel momento in cui si è avviato un processo legato alla valorizzazione del patrimonio contenuto nei suoi dipartimenti e nelle altre strutture universitarie, è stata quella di optare per l'istituzione di un museo diffuso. Questa decisione ha voluto dire sottolineare un aspetto specifico di questa università, che si sviluppa come un campus aperto all'interno del quartiere, alternando edifici universitari ad abitazioni civili, oltre che a imprese, centri di ricerca, istituzioni culturali (Bigatti e Nuvolati, 2018). Le scelte dell'architetto Vittorio Gregotti, con le sue alternanze di piazze ribassate e rialzate, ipotizzate come potenti collettori di traiettorie, predispongono percorsi tra le vie immaginate come arterie rettilinee che tagliano verticalmente il territorio (Gregotti, 2002; Morpurgo, 2017).

Io penso che il suo carattere insediativo offra qualche interesse proprio a partire da un'interpretazione dell'idea di campus universitario più fortemente integrato sia ad altre funzioni produttive, abitative e di servizio, sia perché volto verso una parte del comprensorio lombardo più densamente e attivamente abitato. Le soluzioni architettoniche dei due più importanti nuclei universitari muovono verso questo principio di integrazione, aperto alla frequentazione pubblica, in confronto diretto con il mondo del lavoro e quello dello studio e della ricerca. Questa volontà si rivela nella sequenza e concatenazione degli spazi

pubblici, nel loro disegno e nella graduazione dei loro livelli di accessibilità (Gregotti, 2002, p. 89).

Ecco che le collezioni non concentrate in un unico luogo, ma collocate nei vari dipartimenti da cui hanno tratto la loro origine, unite a specifiche raccolte nate da percorsi di ricerca o studio, con alcuni punti di valorizzazione, ben si prestano a confrontarsi con il concetto di museo diffuso e con le finalità proprie di questa proposta culturale.

Per approfondire correttamente questa definizione è meglio rifarsi a chi l'ha creata e pienamente utilizzata. Tra i primi vi è l'architetto milanese Fredi Drugman che negli anni Settanta-Ottanta con questa enunciazione espresse una forte attenzione allo stretto rapporto che intercorre fra un territorio e il patrimonio lì conservato. La sua successiva teorizzazione sottolineava come gli enti preposti alla conservazione non avessero, in questo caso, solo il compito di realizzare azioni legate alla custodia, raccolta, studio sistematizzazione, ma che dovessero diventare veicolo di partecipazione degli abitanti e delle istituzioni in un processo il più possibile collettivo e condiviso. L'obiettivo primario del museo diffuso, come teorizzato da Fredi Drugman, era dunque quello di far riscoprire alla popolazione la propria identità attraverso un distretto culturale, ovvero una rete di opere, esposizioni, tracce e luoghi di interesse storico-artistico sparsi nella zona interessata, alimentando il rapporto con il territorio e ritrovando sul campo i segni delle vicende storiche che ci si proponeva di scoprire e approfondire. Questa progettualità in azione introduceva un sistema innovativo, capace di creare ambienti di apprendimento sinergici e interattivi. Dall'altro lato gli stessi residenti dei luoghi erano direttamente implicati, spinti, in questo processo, a tutelare i propri beni culturali e a farli conoscere. Drugman ne parlava come di una

organizzazione diffusa, a rete, ramificata del museo come sistema complesso di servizi preposti prioritariamente alla conser-

vazione, ma radicato alle origini, alle fonti dei beni culturali [...] e al sistema dell'istruzione [...] che consenta di partecipare a una creazione collettiva [...]. Un museo che non può più esaurire il ciclo conservazione-informazione entro le vecchie mura di pochi tipi edilizi ripetuti, ma si attesta in capisaldi del territorio, punti nevralgici già riconosciuti tali o per antica storia o per attuale coincidenza con la contemporanea dimensione turistica, gastronomica, geografica, ambientale... (Drugman, 1982, p. 24).

Il patrimonio, inteso in questa prospettiva, diventava così collettivo (Cuzzani, 2010; Scazzosi, 2011), spingendo verso una mappatura delle eredità materiali e immateriali meno note e diffuse, che necessitavano della testimonianza delle singole persone o delle comunità. In questa direzione sono nati molti musei diffusi ed ecomusei, con l'obiettivo prioritario di attivare forme di partecipazione della popolazione volte alla conservazione e alla rivitalizzazione del proprio patrimonio culturale.

Drugman, che si occupava di museo diffuso, quel particolare tipo di museo che già negli anni Ottanta affrontava il difficile tema della conservazione degli oggetti nel loro contesto. Una dimensione che obbliga a confrontarsi con lo spazio aperto e accetta la sfida di dare un senso al caotico reale, obbliga a interloquire con le amministrazioni degli enti locali, le associazioni culturali e sociali, i musei, le biblioteche e le persone. Il suo modo di affrontare la ricerca e il progetto conquistò subito la mia fiducia perché era sempre alto, impostato in modo scientifico, superava il folklore, si misurava con altre esperienze europee e oltre. (Drugman, 1982, p. 23)

Accanto a Fredi Drugman anche altri studiosi, del calibro di Andrea Emiliani, con una prospettiva più legata alla storia dell'arte, sta-

vano prospettando una stessa valorizzazione della relazione tra opere e territori, recuperando la mai sopita battaglia tra lo sradicamento degli oggetti verso una musealizzazione ipotizzata come salvifica e garante di una più ampia conoscenza del bene, e il mantenimento degli stessi all'interno del loro orizzonte di creazione e vita. In questo caso fondamentale è il riferimento alla *Lettres à Miranda* (1796)¹ in cui Antoine-Chrysostome Quatremère de Quincy si opponeva con tutte le sue forze all'esproprio delle opere d'arte dalle varie nazioni, che in quel momento Napoleone Bonaparte stava realizzando.

Spezzettare il museo d'antichità di Roma sarebbe una ben... alta follia, e con una conseguenza... irrimediabile. [...] Il vero museo di Roma, quello di cui parlo, si compone, è vero, di statue, di colossi, di templi, di obelischi, di colonne trionfali, di terme, di circhi, di anfiteatri, di archi di trionfo, di tombe, di stucchi, di affreschi, di bassorilievi, d'iscrizioni, di frammenti di ornamenti, di materiali da costruzione, di mobili, d'utensili, etc. etc., ma nondimeno è composto dai luoghi, dai siti, dalle montagne, dalle strade, dalle vie antiche, dalle rispettive posizioni delle città in rovina, dai rapporti geografici, dalle relazioni fra tutti gli oggetti, dai ricordi, dalle tradizioni locali, dagli usi ancora esistenti, dai paragoni e dai confronti che non si possono fare se non nel paese stesso (Scolaro, 1989, p. 126).

Il valore culturale del contesto, in cui le opere erano nate, diventava un elemento ritenuto imprescindibile per dare avvio a una rete di relazioni germinatrici, che in modo potente permettevano da subito

¹ Il titolo *Le Lettres à Miranda* è in realtà un'abbreviazione del primo titolo della pubblicazione che originariamente era *Lettres sur le préjudice qu'occasionneroient aux arts et à la science, le déplacement des monumens de l'art de l'Italie, le démembrement de ses écoles, et la spoliation de ses collections, galeries, musées, etc.*. Questo breve pamphlet ebbe un'ampia risonanza per il dibattito che scatenò e, per questo, fu oggetto di numerose ripubblicazioni, talvolta unite ad altri scritti dello stesso Quatremère.

di collocare, conoscere, studiare gli oggetti, ripensarli in un'ottica contemporanea.

Tutte quelle opere estratte dalle scuole, che formano le collezioni dell'Europa, non sono che dimostrazioni insufficienti del modo di dipingere e di imitare di ogni scuola, e... quei pezzi isolati, distaccati dall'insieme della loro teoria, non potrebbero avere la stessa proprietà istruttiva che avevano nel loro paese (Scolaro, 1989, p. 148).

Il riferimento allo studio e alla costruzione delle conoscenze degli intellettuali che allora giravano l'Europa e soggiornavano, soprattutto in Italia, nell'ambito del *Grand Tour*, vivendo concretamente un'esperienza immersiva, diventa così uno dei riferimenti cardine contro la sottrazione delle opere dal loro contesto:

il profitto che ricavano in Italia coloro che studiano, consiste soprattutto nelle ricerche, nei confronti e nei paragoni che quel viaggio comporta. Distruggere l'effetto di quei confronti decomponendo le scuole, è mutilare e imbastardire l'insegnamento (ivi, p. 152).

Musei universitari

Passando dal museo diffuso ai musei universitari, è fondamentale, anche in questo caso effettuare un breve approfondimento. Solitamente, quando ci confrontiamo con le realtà universitarie, che hanno una lunga storia, troviamo la presenza di uno o più musei, all'interno di queste istituzioni. Si tratta di musei che sono nati dalla straordinaria tradizione didattica ed educativa di questi luoghi, che hanno nella loro missione obiettivi di ricerca, formazione, condivisione culturale (Boylan, 1999; Kozak, 2016; Warhurst, 2014). Que-

sti musei sono stati intesi fin dall'inizio come spazi di esercitazione didattica, di indagine, scoperta in cui si sono confrontati ricercatori, docenti e studenti.

I musei universitari hanno gli strumenti – hanno i veri oggetti, i veri ricercatori e i veri laboratori. Hanno accesso alla conoscenza così come viene prodotta ora e sono quindi probabilmente in una posizione migliore rispetto a qualsiasi altra istituzione per riflettere le complesse questioni della raccolta, dello studio e dell'interpretazione del patrimonio scientifico, artistico e culturale contemporaneo e del patrimonio immateriale (Lourenço, 2008, p. 321).

Per gli atenei nuovi, ovviamente, si tratta di un percorso completamente diverso. In molti casi non esistono prestigiose collezioni, nate dalla storia dell'istituzione e dall'insegnamento che in questi luoghi è stato realizzato. C'è però, anche nelle università di più recente fondazione, un percorso articolato che vede nella ricerca e nella didattica due poli costantemente in dialogo, e questa relazione crea numerosi oggetti culturali materiali e/o immateriali che è interessante e significativo condividere con la comunità interna ed esterna. Nel caso dell'Università di Milano-Bicocca, numerosi dipartimenti avevano già, nei luoghi da cui provenivano, alcune collezioni storiche, molti però, nella crescita della loro ricerca, ne hanno acquisiti di nuovi o li hanno essi stessi creati. Il passaggio fondamentale perché questo sviluppo culturale non resti patrimonio dei singoli dipartimenti, strettamente legato alle discipline lì insegnate, è che il processo di valorizzazione di quanto è già in essere, venga posto in comunicazione con tutta la comunità scientifica e civile. In questo caso un momento importante nell'avvio di questo processo, atto costitutivo del museo, è stato quello che ha promosso la prima inventariazione del patrimonio dei singoli dipartimenti, a opera dei docenti referenti del Centro interdipartimentale di ricerca sul patrimonio storico artistico e cultu-

rale (BiPac). Successivamente si è attivato un lavoro di catalogazione sistematica ancora in atto, unito alla creazione di un sito dedicato al Museo diffuso, dove tutte le opere potranno essere trovate, presentate grazie a un'esplicita e coerente narrazione (Colombo, 2020). Un ulteriore passo compiuto è stato quello legato alla creazione del logo, da parte del grafico d'Ateneo Domenico Di Nobile, che ha realizzato tre tipologie diverse, ispirate al nastro di Moebius e alle macchine volanti di Leonardo, per sottolineare l'interrelazione costante tra le parti, che sono state oggetto di una votazione da parte della comunità universitaria. La scelta del logo ha attivato un processo partecipativo, che ha visto oltre 500 persone esprimere la loro preferenza.

Birth: nascere non basta. La prima esposizione del MuDiB

Mentre questo percorso, appena iniziato, sta compiendo i suoi primi passi, volti a farsi conoscere e riconoscere all'interno della comunità accademica, uno dei passaggi fondamentali, non avendo il museo a disposizione un luogo fisico e riconoscibile, è stato quello di individuare nelle esposizioni temporanee con una cadenza semestrale una modalità per connettere i patrimoni dei vari dipartimenti, mettersi in relazione con le varie realtà presenti nel quartiere e nella città, coinvolgere pubblici diversi, con una particolare attenzione agli studenti universitari. La specificità delle mostre MuDiB è quella di individuare una tematica attuale, legata alle ricerche dell'Ateneo, che veda il lavoro di più dipartimenti, esponendo alcuni oggetti della collezione, solitamente poco visibili, realizzando attività di mediazione con la comunità studentesca, professionale, cittadina, prevedendo l'osservazione e la valutazione delle ricadute (Zuccoli, 2014). La volontà è, infatti, quella che siano più attori a essere curatori della mostra e che la stessa divenga spazio di dibattito e confronto sulle tematiche più contemporanee.

Birth: nascere non basta è dunque la prima esposizione di MuDiB che è stata inaugurata il 28 settembre del 2023². Questa mostra affronta il tema della nascita, articolandolo in quattro nuclei tematici: la nascita umana (con una specifica attenzione alla professionalità ostetrica), curata dal Dipartimento di Medicina e Chirurgia; la nascita delle idee e dei progetti, curata dal Dipartimento di Scienza dei Materiali; la nascita in natura (piante e insetti), curata dal Dipartimento di Biotecnologie e Bioscienze; la nascita del Museo diffuso. Poiché l'intento prioritario di questo museo è quello di porsi in dialogo con il territorio e con le diverse realtà culturali con obiettivi affini, si è scelto di ospitare alcuni oggetti provenienti da alcune istituzioni culturali del quartiere, oltre ad altri provenienti dai musei universitari della Lombardia. Il lavoro condiviso sulla scelta degli oggetti, sull'allestimento, sulle didascalie e i pannelli (Ciaccheri, Cimoli e Moolhuijsen, 2020), sulle azioni da realizzare è stato uno dei primi banchi di prova per sperimentare e avviare un confronto anche disciplinare, individuando nelle stesse modalità espositive interattive un'opportunità per avviare una relazione più partecipata.

Conclusioni

Al termine di questo contributo sembra importante soffermarsi su alcuni punti legati alla creazione del Museo Diffuso Bicocca (Zuccoli, Nuvolati e Capurro, 2021) che è ancora ai suoi primi passi realizzati. Certamente il non avere a disposizione un luogo fisico deputato alle collezioni può essere interpretato come una limitazione, ma può anche essere inteso come la necessità di attivare fin dall'inizio un costante dialogo (Basso Peressut, 2005; Montella, 2020; Vai, 2014) in primo luogo con la stessa comunità universitaria, dagli studenti

² Si precisa come in queste esposizioni siano tre le curatrici coinvolte, oltre ai molti docenti curatori degli aspetti più strettamente scientifici e disciplinari, si tratta di Elena-Gemma Brogi, Rita Capurro e Franca Zuccoli.

ai docenti al personale, promuovendo l'incontro tra dipartimenti e istituzioni dedicate, in secondo luogo con il quartiere e il territorio, recuperando storie e valorizzando patrimoni che il cambiamento continuo del quartiere ha talvolta oscurato (Rimoldi, 2017). Si tratta di un museo fuori dal museo (Ribaldi, 2005), senza una sede fissa, i cui oggetti possono essere incontrati camminando negli spazi universitari, cercandoli nello spazio virtuale, e che attendono un lavoro condiviso di più attori (studenti, docenti, personale, cittadini) per restituire la loro storia e per interrogarsi, mettendoli in relazione con altri oggetti (materiali e immateriali) presenti nel quartiere o in altri luoghi, costruendo così narrazioni inedite e approfondendo o dando vita a nuove ricerche.

Riferimenti bibliografici

Basso Peressut G.L. *et al.*, *Le forme del museo diffuso: esperienze progettuali e di ricerca in area lombarda*, in V. Minucciani (a cura di), *Il museo fuori dal museo. Il territorio e la comunicazione museale*, Lybra Immagine, Milano 2005.

Bertuglia C.S., Infusino S. e Stanghellini S. (a cura di), *Il museo educativo*, FrancoAngeli, Milano 2004.

Bigatti G. e Nuvolati G. (a cura di), *Raccontare un quartiere. Luoghi, volti e memorie della Bicocca*, Scalpendi, Milano 2018.

Bollo A. (a cura di), *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Boylan P., *Università e musei: passato, presente e futuro*, in “Direzione e curatela museale”, n. 18, 1999, pp. 43-56.

Brunelli M., *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Eum, Macerata 2014.

Ciaccheri M.C., Cimoli A.C. e Moolhuijsen N. (a cura di), *Senza titolo. Le metafore della didascalìa*, Nomos edizioni, Busto Arsizio 2020.

Colombo M.E., *Museo e cultura digitale. Fra narrativa, pratiche e testimonianze*, Editrice Bibliografica, Milano 2020.

Cuzzani P., *Bologna: un museo diffuso*, in “Ricerche di pedagogia e didattica”, n. 5, 2010, pp. 401-406.

Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2020.

Dell'Orso S., *Musei e territorio. Una scommessa italiana*, Electa, Milano 2009.

Drugman F., *Il museo diffuso*, in “Hinterland”, n. 21-22, 1982, pp. 24-25.

Drugman F., *Idee per un progetto di museo lungo il Trebbia*, Edifir Edizioni, Firenze 2016.

Gregotti V., *Project Bicocca-Progetto Bicocca*, in N. Leotta (a cura di), *La nascita di una università nuova: Milano-Bicocca. Dal lavoro di fabbrica alla fabbrica del sapere*, Skira, Milano 2002.

Hooper-Greenhill E. (a cura di), *I musei e la formazione del sapere. Le radici storiche e le pratiche del presente*, Il Saggiatore, Milano 2005.

Kozak Z. R. et al., *Il ruolo dei Musei e dei Beni Universitari nel XXI secolo*, in “La rassegna museale”, 2016, url: <https://themuseumreviewjournal.wordpress.com/2016/12/12/vol1no1kozak/>.

Lourenço M., *Where past, present and future knowledge meet: An overview of university museum and collections in Europe*, in “Museologia Scientifica Memorie”, n. 2, 2008, pp. 321-329.

Montella M., *Sistema Museale e Museo Diffuso/Museum System and diffused Museum*, in “Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage”, supplemento speciale, 2020, pp. 299-307.

Morpurgo G. (a cura di), *Il territorio dell'architettura. The territory of architecture. Gregotti e Associati 1953_2017*, Skira, Milano 2017.

Mottola Molfino A., *L'etica dei musei. Un viaggio tra passato e futuro dei musei alle soglie del terzo millennio*, Umberto Allemandi & c., Torino 2004.

Quatremère de Quincy A-C., *Lettres à Miranda sur le Déplacement des Monuments de l'Art de l'Italie*, Paris 1796.

Ribaldi C. (a cura di), *Il nuovo museo. Origini e percorsi*, Il Saggiatore, Milano 2005. Rimoldi L., *Lavorare alla Pirelli-Bicocca. Antropologia delle memorie operaie*, Archetipolibri, Bologna 2017.

Rivière G.H., *La muséologie. Cours de muséologie, textes et témoignages*, Bordas, Paris 2007.

Scazzosi L., *Museo, museo diffuso, paesaggio*, in “Quaderni di didattica museale”, n. 12, 2011, pp.65-74.

Scolaro M., *Lo studio delle arti e il genio dell'Europa. Scritti di A. C. Quatremère de Quincy e di Pio VII Chiaramonti (1796-1802)*, Nuova Alfa Editoriale, Bologna 1989.

Vai G.B., *Dal museo al territorio, nella patria del museo diffuso*, in “Her&Mus. Heritage & Museography”, n. 14, 2014, pp. 41-46.

Warhurst A., *Tripla crisi nei musei universitari*, in “Rivista dei musei”, n. 86, 1986, pp. 137-140.

Zuccoli F., *Didattica tra museo e scuola. Antiche e nuove forme del sapere*, Junior-Spaggiari, Parma 2014.

Zuccoli F., Nuvolati G. e Capurro R., *A proposed new distributed museum at the University of Milano-Bicocca. Leveraging digital content*, in L.G. Chova, A. Lopez e I.C. Torres (a cura di), *Proceedings di EDULEARN21 Conference, IATED*, 2021.

L'autrice

FRANCA ZUCCOLI è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso il dipartimento di Scienze Umane per la formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Coordinatrice del corso di dottorato in “Patrimonio immateriale nell'innovazione socio-culturale”. È delegata della Rettrice per le attività museali. È stata supervisore del Dipartimento educativo della Fondazione Arnaldo Pomodoro (2007-2011). Collabora con numerosi musei per progetti educativi, di formazione e mediazione.

A pesca artesanal como patrimônio cultural e espaço de circulação de saberes da ancestralidade: um “museu” aberto, Vigia-Brasil

Artisanal fishing as cultural heritage and as space for circulation of ancestral knowledge: an open “museum”, Vigia-Brazil

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA, MARIA TEREZINHA RESENDE MARTINS, ALZIRA ALMEIDA DE ARAÚJO

The text analyzes artisanal fishing as a cultural work practice and its knowledge in the Beiradão community, located in the city of Vigia, in the Brazilian state of Pará. As cultural heritage it supports a proposal of community-based museology as a method for resistance face the condition of low appreciation in territorial public policies. Ethnographically, there was found a flow of urban fishermen who make use of this modality of fishing. The everyday dynamics of fishing and of the place contribute to inscribe artisanal fishing as the structural axis for this community museum in open space and to recover the preservation of the memory process.

Keywords: Artisanal fishing practices, Cultural heritage, Knowledge, Museum in open space.

M. Das Graças Da Silva, M.T. Resende Martins, A. Almeida De Araújo, *A pesca artesanal como patrimônio cultural e espaço de circulação de saberes da ancestralidade: um “museu” aberto, Vigia-Brasil*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10646130

Introdução

O texto analisa a pesca artesanal enquanto prática cultural de trabalho e seus saberes, na comunidade Beiradão, localizada na cidade de Vigia de Nazaré, no estado do Pará, Amazônia paraense, um contexto territorial rural/ribeirinho urbano. Resulta de pesquisas que foram feitas entre os períodos de 2013-2019, em movimentos e natureza científica diferentes¹. Os pesquisadores buscavam, inicialmente, construir aproximações entre práticas de formação acadêmica de estudantes de uma das universidades públicas do Pará e a dinâmica cotidiana de comunidades tradicionais.

Em momentos posteriores, a pesquisa tinha como foco a compreensão de práticas culturais da pesca artesanal que, no contexto territorial de Vigia, está para além de ser uma atividade de trabalho como prática econômica, já que ocupa, no imaginário local, um lugar de destaque no universo cultural de seus moradores, envolvendo aspirações, crenças, valores e significados que só são entendidos no contexto da realidade social da investigação.

A cidade de Vigia de Nazaré, base territorial das pesquisas, foi fundada em janeiro de 1616 e é reconhecida por sua dimensão histórica por meio do símbolo da Igreja de Pedra. Contudo, é a tradicional prática pesqueira que, cotidianamente, dá sentido à sua dinâmica

¹ A primeira pesquisa foi realizada como um projeto de iniciação científica sob o título: *Interfaces entre saberes culturais, sustentabilidade e desenvolvimento em Vigia*, no período de 2013-2014. O segundo projeto, denominado *Preservação do patrimônio cultural: um estudo sobre saberes da pesca artesanal de Vigia*, foi realizado no ano de 2015 e no período entre 2017-2019, a partir do projeto *Saberes culturais da pesca artesanal de Vigia de Nazaré/PA*, que culminou na dissertação de mestrado em Educação (Almeida, 2019).

urbana, pois é uma importante contribuição para a economia local por ser a primeira atividade produtiva praticada de forma mais intensiva por um segmento de sujeitos históricos, hoje reconhecidos como pescadores artesanais.

Ontologicamente, o texto trata a pesca artesanal como espaço de formação humana e de produção da existência e, culturalmente, como uma prática de trabalho que secularmente é desenvolvida na Amazônia brasileira, pautada por saberes da ancestralidade. Cosmologicamente, assume um sentido ecológico, ainda que em várias realidades seja praticada com uma relação direta e dialógica com a dinâmica do espaço urbano.

A partir dessa perspectiva epistemológica, a pesca artesanal é problematizada no contexto de um escopo educacional, voltando-se para a sua função educativa dinamizada cotidianamente pela comunidade do Beiradão. Transversalmente, em movimentos mais recentes, foca-se na ideia de que, enquanto uma prática social e pedagógica dinamizada por saberes culturais, assume uma enorme importância como âncora para a efetivação de uma experiência com perspectiva museológica, tanto em sua dimensão física como simbólica.

As reflexões e análises estão referenciadas em um diálogo entre diferentes campos do conhecimento, como a educação, a cultura, o meio ambiente e o trabalho no seu sentido ontológico, ou seja, de produção da existência e da formação humana. Assim sendo, tal prática é problematizada em um contexto territorial que assume uma interface direta com o domínio social da cidade, particularmente na sua parte mais tradicional, a orla, na qual o princípio da reciprocidade entre o rural-ribeirinho e o urbano se materializa.

Originalmente, as pesquisas foram feitas no campo da educação na sua concepção ampliada, para além dos ambientes não escolares. Os resultados foram produzidos por meio de procedimentos metodológicos de uma etnografia condizentes com a epistemologia da prática antropológica no universo da pesquisa social (Gusmão, 2022).

Ao se considerar a pesca artesanal como uma prática cultural no

decorrer do percurso metodológico na comunidade de Beiradão, enquanto lugar da pertença territorial dos pescadores, reafirmou-se a possibilidade epistemológica da etnografia para os estudos deste fenômeno, por ser, de acordo com Oliveira (2022), uma forma de investigação da realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as.

Nesse contexto, ressalta-se que o cenário de formação humana que circunscreve a prática cultural do trabalho da pesca artesanal é mediado por contextos disciplinares que possibilitam que os sujeitos instaurem práticas de resistência condizentes com os horizontes das comunidades tradicionais amazônicas, que se formatam como um movimento epistêmico rizomático (Deleuze e Guattari, 1995) em contraposição à perspectiva linear da ciência moderna.

Dessa forma, referenciado nas pesquisas mencionadas, este texto visa compreender o fenômeno social da pesca artesanal a partir de seu potencial realizador para ser acolhido e reconhecido como uma proposta de museu de base comunitária em espaço aberto, associado à dinâmica do espaço urbano por meio de várias práticas, relações, processos, vivências e experiências, cujos significados foram atribuídos pelos próprios pescadores, corroborando com Geert (1989), para quem a interpretação das ações e práticas precisa ser atribuída pelos próprios sujeitos que as praticam de acordo com as suas percepções.

Ademais, por meio de uma densa compreensão do mundo vivido que orientou metodológica e epistemologicamente as pesquisas realizadas, este texto se estrutura a partir de uma seleção de relatos etnográficos das diversas maneiras pelas quais os pescadores artesanais dinamizam suas vidas no contexto de vários campos de relacionamentos ou caminhos que são contínuos e se desdobram de forma entrelaçadas (Ingold, 1975) como suas malhadeiras (redes de pesca).

Versa, portanto, de forma condensada, sobre os relatos etnográficos produzidos nas pesquisas mencionadas, cujas reflexões pautam-se nas ideias de seus interlocutores-narradores que, segundo a perspectiva de Benjamim (1993), são aqueles que tomam como objeto de

suas narrações a sua própria experiência. Sujeitos estes que foram generosos em compartilhar seus saberes e vivências, no sentido trabalhado por Bondía (2002), para quem a experiência está associada a um “saber que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer” (p. 27).

Deste modo, o texto conforma, desde a sua origem, essa compreensão que inclui movimento, conhecimento e descrição das práticas culturais da pesca artesanal, de acordo com a oralidade dos sujeitos que, aqui, assume o sentido de prática cultural e social que informa uma prática interpretativa, ora que expressa conversas reveladoras de sentidos e valores, ora que expressa a visão de mundo, posto que as palavras “[...] produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (ivi, p. 21).

As reflexões e análises pautadas nos resultados da pesquisa trazem argumentações em favor de um debate ampliado sobre a prática cultural da pesca no sentido de que possa ser construída e defendida como um espaço-museu aberto, valorizando não somente as paisagens que as informam, mesmo que importantes do ponto de vista ecológico, como também o reconhecimento dos saberes que orientam essa prática secular e circulam nesses espaços por onde, territorialmente, estão presentes e/ou são realizadas.

Por essa perspectiva, argumenta-se em favor de que a pesca artesanal deve ser considerada como um dos patrimônios culturais de uma das cidades mais antiga do Pará, Vigia de Nazaré e, nessa condição, pode ser apropriada pela comunidade local no contexto de uma perspectiva de museologia de base comunitária, incluindo a comunidade escolar formal, para se constituir em um instrumento de organização e de resistência frente às condições de pouca visibilidade e valorização no contexto das políticas públicas, além de buscar o seu reconhecimento como um bem de interesse público municipal.

A pesca artesanal no contexto territorial de Vigia

Vigia de Nazaré comemorou, em 2016, 400 anos de fundação. Possui uma forte presença do conhecimento tradicional da pesca artesanal, cuja importância mercantil e de práxis cultural situa-a como um recurso patrimonial. Suas técnicas, não menos importantes, revelam saberes que indicam atributos culturais que se efetivam como formas de relação com a natureza e como modos de viver. Tem cerca de 1.000 (mil) embarcações e é o segundo maior porto pesqueiro do estado do Pará.

Em relação ao seu contexto histórico, existem construções grandiosas que revelam a importância das ordens religiosas na cidade.



Figura 1. Vigilenga: primeira embarcação da cidade de Vigia. Fonte: Pesquisa de campo (2015/2018).

Este modo da atividade pesqueira caracteriza-se como artesanal, pois suas embarcações são consideradas de pequeno porte e não possuíam aparatos tecnológicos, sendo produzidas nos estaleiros locais. Segundo Barros (2009), “as vigilengas foram as primeiras embarcações construídas pelos colonizadores” (p. 11), e eram denominadas, também, de canoas pesqueiras. Enfatizando a importância da pesca para o desenvolvimento econômico local, houve um aumento considerável na construção de canoas até o final do século XX (Barros, 2009).

Para entender a trajetória enraizada da pesca na cidade, basta lançar um olhar sensível para as características históricas que se mostram em diversos contextos, conforme indica a Figura 2, onde se observa que a maior parte da orla de Vigia configura-se como um ancoradouro de canoas e de barcos de pescadores, expressando toda a movimentação e as andanças de uma cidade pequena.

A atividade pesqueira é uma prática que, por suas especificidades sociais e ambientais, tem reflexo direto na relação entre o ser humano e a natureza nos meios, nos modos de produção e na vida dos sujei-



Figura 2. Ancoradouro das canoas e barcos de pescadores da orla urbana de Vigia. Fonte: Pesquisa de campo (2015/2018).

Segundo Maués (1995), “[...] não só os jesuítas se estabeleceram na vila de Vigia, a partir de 1730, mas também os mercedários² e carmelitas” (p. 119), confirmando, por meio dessas obras, a presença e a atuação religiosa durante o período colonial (1616-1840), com forte presença junto à população nativa de pescadores, cuja influência se expressa na devoção a Nossa Senhora de Nazaré, mesmo antes de 1693, quando a cidade foi elevada à categoria de Vila. Em vários documentos oficiais, é referida como “Vila de Nossa Senhora de Nazaré da Vigia” (ivi, p. 117). Com a presença dos pescadores da região, as ordens religiosas construíram a Igreja da Pedra, um dos pontos patrimoniais mais antigos da cidade.

Ainda que a dinâmica da pesca artesanal tenha sofrido diversas mudanças culturais e ambientais face à presença da pesca industrial e seus métodos de arrasto³, em Vigia, ela permanece como um dos bens mais valorosos pelo acervo patrimonial, pelas práticas culturais e pelos modos de sociabilidade que lhe dizem respeito e que estão representados pela história e cultura do lugar, de um grupo social que ocupa um determinado território, vinculando-se aos costumes e manifestações culturais que fazem parte da vida das pessoas e que se transformam ao longo do tempo.

As vigilengas, historicamente, representaram essa prática de pesca. O tipo mostrado na Figura 1 “[...] é o de vela triangular [que é diferente] das bujarronas vigilengas de duas velas, embora sejam construídas com matérias primas disponíveis na área, têm a sua fabricação obstaculizada ou dificultadas grandemente pelo fato de que o trabalho necessário à sua confecção é minucioso, demorado e exige grande perícia constituindo-se numa especialização” (Loureiro, 1985, p. 33). Na região, tornou-se um símbolo da cultura local.

² A palavra “mercedário” se refere aos religiosos pertencentes à ordem das Mercês, fundada pelo religioso francês em São Pedro Nolasco.

³ A pesca com o uso de técnicas de arrasto caracteriza-se por capturar diversas espécies independente do seu tamanho, sem o devido cuidado com a seleção dessas espécies, o que a torna predatória, com sérios prejuízos ao estoque pesqueiro.

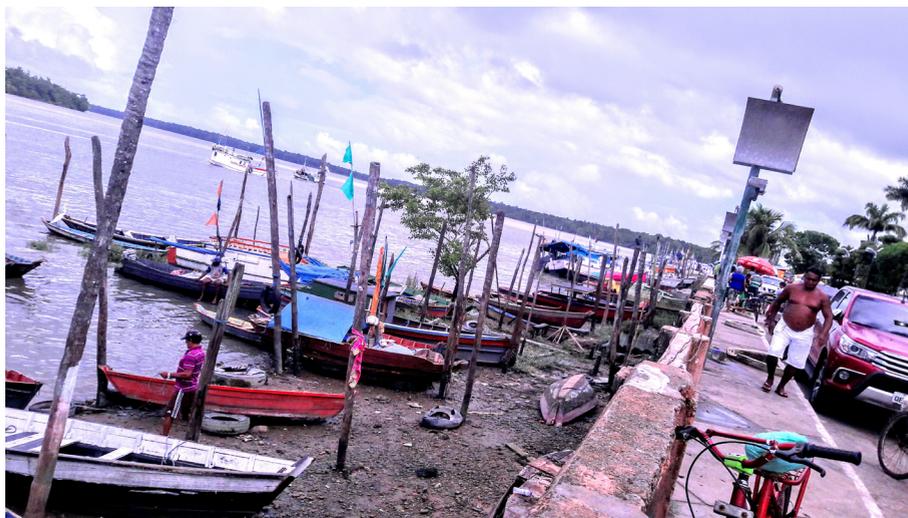


Figura 3. Orla do Beiradão: lugar de ancoragem dos barcos. Fonte: Pesquisa de campo (2015/2018).

tos que dela participam. No seu processo de organização e de prática produtiva, alguns procedimentos são demandados e, ao serem analisados, revelam formas não aleatórias de ordenamento desta atividade, dado que os pescadores, por meio de seus saberes, reconhecem os lugares de pesca a partir das percepções que constroem na relação com o meio ambiente.

A cidade de Vigia, além de sua estrutura cultural, das práticas e de representações da pesca artesanal na região do salgado, pode ainda ser reconhecida por sua memória social em relação às sabedorias tradicionais, ou seja, os saberes da ancestralidade presentes no cotidiano das comunidades como herança de várias gerações e que revelam conhecimentos práticos que asseguram uma memória cognitiva que informa um modo de estabelecer e de manter relações com a natureza, permitindo, assim, que as populações locais tenham uma ampla compreensão do meio em que vivem.

Assim sendo, a preservação do patrimônio cultural significa, principalmente, cuidar dos bens aos quais a identidade, a memória e a ação – como valores do povo vigiense – estão associados. Isto é, cui-



Figura 4. Orla do Beiradão: em frente à praça central. Fonte: Pesquisa de campo (2015/2018).

dar de bens representativos da história e da cultura de um lugar, de um grupo social que pode (ou, mais raramente, não) ocupar um determinado território, de cuidar dos usos, costumes e manifestações culturais que fazem parte da vida das pessoas e que se transformam ao longo do tempo.

A pesca artesanal, ao imprimir uma singularidade cultural e territorial à comunidade Beiradão, assume enorme importância para a construção e/ou fortalecimento da identidade e pertencimento dos pescadores locais. E, neste sentido, a prática de uma museologia comunitária pode contribuir para a conservação do patrimônio natural e cultural dessa comunidade (Abremc, 2007).

Beiradão localiza-se na periferia de Vigia, na extensão da orla fluvial da cidade, conforme indicam as Figuras 3 e 4, com a presença constante de embarcações, de um mercado de peixe, lojas e a praça central. Logo, tratar da pesca artesanal local é lidar com a forma de organização da produção social dos pescadores, posto que o trabalho ali desenvolvido é realizado por meio de uma diversidade de processos técnicos que incorporam uma variedade de apetrechos produzi-

dos por eles mesmos e que são portadores de significados simbólicos construídos culturalmente.

De acordo com Geertz (1989), o conceito de cultura denota um padrão de significados transmitido historicamente e incorporado em símbolos. Portanto, o Beiradão, enquanto bairro intersectado territorialmente com a orla de Vigia, tem se constituído como um espaço de convivência e de reconhecimento de identidade territorial e cultural dos pescadores e de seus familiares, de efetivação de suas relações de vizinhança e de pertencimento.

Mesmo com grandes mudanças ocorridas no decorrer dos anos, os significados da pesca artesanal que influenciam diretamente a cultura local não foram alterados substancialmente. Trata-se de mudanças nos saberes tradicionais, nas relações sociais de produção e na comercialização (Furtado, 1993).

No entanto, isto não significa que os saberes tradicionais artesanais dessa comunidade tenham desaparecido, posto que seguem presentes mesmo diante das transformações sociais, como as decorrentes do acesso às tecnologias modernas, da presença da pesca industrial, do comércio varejista, além das alterações técnicas na atividade pesqueira, com a produção de barcos maiores e motorizados e a introdução da *snap*⁴. A pesca artesanal, contudo, ainda é bastante desenvolvida por muitos pescadores como forma de subsistência e prática cultural.

Ser pescador não é uma “condição imposta pela natureza, mas uma forma alternativa, possível e desejável de viver socialmente” (Britto, 1999, p. 43). Neste sentido, a pesca artesanal configura-se como uma prática profissional que se efetiva como sendo uma atividade vivenciada e praticada pelo grupo social conformado pela estrutura familiar, de parentesco e/ou de amigos.

Portanto, a comunidade do Beiradão vive territorial e culturalmente a dinâmica da pesca, desde a estrutura de entrada da cidade, praça central, museu da pesca, ruas, até as festas carnavalescas. Essa

⁴ Máquina utilizada para puxada da rede durante a pescaria.

ideia da cultura da pesca é muito forte, pois percorre toda a rotina diária da cidade.

Museologia comunitária no contexto da pesca artesanal

A segunda metade do século XX representa relevantes transformações socioculturais, ambientais e políticas, especialmente no campo da museologia, resultantes de inquietações de alguns profissionais, estudiosos, dentre outros interessados na temática, provocando motivações na sociedade para participar da (re)construção dos processos museológicos, o que significa um avanço na contemporaneidade. A ampliação do conceito de museu está além do patrimônio, já que se estendeu considerando uma nova musealização que saiu das paredes fechadas para a extensão territorial, alcançando novas conquistas metodológicas referenciadas na cultura das populações.

A concepção e o conceito do termo “ecomuseu” teve sua origem na França, na segunda metade do século XX, mais precisamente em 1972, por ocasião de uma Mesa Redonda ocorrida em Santiago, no Chile, quando este termo foi proposto e teve como um de seus principais cunhadores o francês Hugues de Varine-Bohan.

A Conferência de Santiago possibilitou inúmeras modificações ao conteúdo e à forma de cooperação internacional entre os museus, dentre elas, a revisão de seus estatutos e de sua definição como sendo a afirmação da importância do meio ambiente na vocação dos museus e a incorporação da dimensão “política” em seu conceito.

O essencial desta Conferência foi a introdução do museu integral, aquele que considera a totalidade dos problemas da sociedade e o museu enquanto ação, isto é, um instrumento dinâmico de mudança social. Na sequência, ocorreram a Declaração de Quebec/Canadá (1984) e o Encontro de Caracas, na Venezuela (1992). Ambas foram

significativas para ratificar a continuidade da então nova ou moderna museologia, seja nos meios de desenvolvimento ou de uma gestão moderna – que integre a museologia ativa por meio das gerações passadas às presentes, associando-as, ainda, aos projetos do futuro –, seja pela atualização dos conceitos estabelecidos, que renovaram os compromissos assumidos anteriormente, considerando sempre a situação latino-americana que passava por um acelerado processo de mudança.

A moderna museologia fundamenta-se no conhecimento, na argumentação, no diálogo interativo e na relação social. Nesse cenário, o termo ecomuseu como parte constituinte da museologia comunitária, apresenta-se como um museu aberto, mutável, que valoriza a cultura, a memória histórica de um povo com suas tradições e vivências, o meio em que vivem, com a proposta de transpor o processo de reconhecimento para a valorização do patrimônio material e imaterial das comunidades.

Segundo Martins e Campelo (2016), é “um espaço de territorialidade e subjetividade coletiva construído de forma endógena na tridimensionalidade do tempo (passado, presente e futuro) que mostra o acervo natural e cultural de uma região, integrando na mostra o ser vivo e seu habitat, as edificações, e as manifestações da cultura” (p.8). Neste contexto, observa-se que as aspirações e necessidades dos atores participantes deste processo são construídas com base na realidade e nas prioridades de cada território, com vistas a proporcionar o bem viver de seus habitantes.

Ressalta-se, ainda, que o conceito de ecomuseu caminha em conformidade com a nova definição de museus, de acordo com a Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus – Icom (2022), que considera que “um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os mu-

seus funcionam e comunicam de forma ética e profissional, proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos” (p. 3).

Por sua vez, o *Caderno da política nacional de educação museal* (2018) aponta que a Educação Museal “atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus, e a experiência da visita” (p. 74).

Dessa forma, é pertinente afirmar que as abordagens têm em comum propositivas que sinalizam para construções coletivas, envolvendo um processo pedagógico de escuta, que respeita a opinião da comunidade e a identificação do patrimônio por ela mesma enunciada, portanto, são possibilidades de construção de projetos ampliados de democracia participativa.

A educação sob a perspectiva patrimonial, em consonância com Horta (2013), configura-se como “um processo permanente e sistemático centrado no patrimônio cultural, como instrumento de afirmação da cidadania. Objetiva envolver a comunidade na gestão do patrimônio, pelo qual ela também é responsável, levando-a a apropriar-se e a usufruir dos bens e valores que o constituem” (p. 1).

Este cenário mostra que a relação conceitual estabelecida entre ecomuseu e educação sob a perspectiva patrimonial caminha em concordância no que concerne à compreensão/construção do patrimônio construído de forma coletiva a serviço das comunidades em prol das atuais e das futuras gerações.

No campo da educação, compreendida por seu caráter múltiplo, a pesca artesanal se faz no contexto da dinâmica do cotidiano de Vigia, pois a vida desta população sempre foi relacionada às águas, visto que o pescado é o sustento da maioria dos moradores da cidade. Assim, é possível associar essa prática a sua dimensão patrimonial, recriando o desenvolvimento de seus processos criativos e expressivos por enten-

der que “[...] a educação, qualquer que seja no nível em que se dê se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos” (Freire, 1984, p.24).

As reflexões de Freire indicam a afirmação da existência. Nela, pode-se encontrar grandes transformações entendidas como atitude, direito, escuta e diálogo. Assim sendo, transformar é estar vivo em plenitude (*ibidem*). As palavras ditas por um pescador de Vigia inspiram à reflexão: “Aqui o nosso mundo é o pescado, o céu aberto é nosso lar”, comprovando a função que a pesca tem com a dinâmica da cidade.

A partir desta narrativa infere-se o sentimento de liberdade que o trabalho na pesca indica ao ser entendido como uma conquista de autonomia para o pescador de Vigia.

Com base nessas reflexões, tem-se como pressuposto que a museologia comunitária é uma modalidade relevante para se compreender o lugar que uma comunidade, suas territorialidades e seus vários grupos sociais organizativos ocupam na dinâmica do desenvolvimento local, assim como tem um papel importante na vida local no sentido de debater e encaminhar soluções para os problemas que lhes são pertinentes.

Dessa forma, esta modalidade como um fenômeno social pode contribuir para a dinamização da comunidade e suas diferentes territorialidades. Considera-se que, implicitamente, por meio de seus pressupostos, ela está presente em várias iniciativas de comunidades tradicionais rurais-ribeirinhas, mesmo que ainda seja um campo que tem pouco espaço na agenda de políticas territoriais.

De todo modo, é possível reconhecer a inserção socioterritorial da pesca artesanal e seus processos técnico-culturais, como constitutivos de base, contribuindo para o reconhecimento do Beira-dão como um campo empírico por onde circulam saberes e modos de sociabilidade dos pescadores artesanais, que se constituem em movimentos dinamizadores da vida da comunidade local, informando e sustentando um processo de materialização de um museu

comunitário com função educativa de convivência e de preservação da memória social e ancestral da pesca artesanal enquanto prática cultural de trabalho.

A museologia de base comunitária está associada a uma proposta ampliada de educação porque extrapola os espaços das salas de aulas e se efetiva em diferentes formatos e em diversos ambientes da comunidade. Por essa perspectiva, a proposta de construção de um museu de base comunitária no espaço aberto do Beiradão pauta-se na educação crítica, dialógica e emancipatória, com foco nas experiências, vivências e na construção de saberes que se efetivam nessa dinâmica, cujas ações transformam o ser humano, o pescador e a dinâmica desse lugar.

Museu de pesca artesanal em espaço aberto: um processo de construção

Os ecomuseus, museus comunitários, museus de território, dentre outros, em conformidade com a Carta de Princípios da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários – Abremc (2020), “devem contribuir para o reconhecimento das identidades culturais, para seu fortalecimento e para o reconhecimento da existência de outras culturas, que merecem igual respeito” (p. 7).

Deste modo, a museologia comunitária a partir da memória coletiva, da valorização do patrimônio cultural e natural, material e ou imaterial tem como um de seus princípios fundamentais o desenvolvimento sociocultural, econômico e ambiental de cada região, com vistas a melhorar o bem viver da população. A partir do exposto, observa-se que a pesquisa etnográfica *Saberes culturais da pesca artesanal na Amazônia ribeirinha de Vigia de Nazaré/PA*, realizada com pescadores da comunidade de Beiradão vigiense e com foco nas práticas de pesca e saberes específicos que as sustentam,

sinalizou para um movimento contínuo de pescadores urbanos que praticam a pesca artesanal, com fortes marcas de patrimônio cultural.

Nessa perspectiva, o termo ecomuseu como parte constituinte da museologia comunitária, apresenta-se como um museu aberto, mutável, que valoriza a cultura, a memória histórica de um povo com suas tradições e vivências, além de valorizar o meio em que vivem. Ademais, propõe, a partir do resultado da pesquisa, um processo pedagógico de escuta, respeito à opinião da comunidade e identificação do patrimônio, objetivando a construção de projetos coletivos ampliados, de democracia participativa, referenciados na cultura das populações partícipes do processo, bem como recuperar e preservar a memória dessa atividade.

São projetos-propostas que sinalizam para a criação de um ecomuseu, um museu território, que poderá sistematizar os dados de um museu a céu aberto pré-existente nesta comunidade, em que uma de suas ferramentas são as vigilengas. Além disso, poderão favorecer, igualmente, a criação de “comunidades de paisagem” conscientes de seus valores identitários, implicados na sua salvaguarda e em parceiros de seu desenvolvimento sustentável.

Tal proposta requer alternativas epistemológicas pautadas em outras pedagogias museais não convencionais, uma possibilidade que busca ampliar o envolvimento e a participação da comunidade para garantir, por meio de narrativas orais e de processos de memórias sobre a pesca artesanal, a questão do pertencimento, envolvendo, também, a comunidade escolar, além de outras instituições do município, uma vez que o “Museu de Pesca” está desativado há bastante tempo para a reforma na sua estrutura física. Mesmo quando estava “funcionando”, por ocasião da pesquisa, constatou-se que a dinâmica da pesca da cidade não estava inserida no museu.

Beiradão, lugar de encontro e de circulação de saberes da pesca artesanal: um museu em espaço aberto

Por tratar-se do principal lugar da comunidade, Beiradão é uma referência territorial importante, pois sua realidade sociocultural está para além da dinâmica pesqueira, sendo um local de encontro, de circulação de saberes e de práticas de sociabilidade. As ruas estreitas convergem para o mesmo destino, a sua orla, de onde é possível ver o ir e vir de pequenas, médias e grandes embarcações no rio Guajará-Mirim, vindas do Marajó ou da Zona Costeira. Muitas delas aportam para descarregar seus produtos (peixes, frutas, farinha, etc.), o que contribui para sustentar a base da economia do município, que desde a sua origem, está voltada para a pesca.

No Beiradão, a pescaria é a principal atividade. Entretanto, não se conforma apenas no ato de pescar, mas, também, se dá nas relações sociais que os moradores estabelecem entre si, com o rio ou com outros sujeitos que chegam de fora.

Contudo, a identidade de pescador artesanal neste trabalho, de acordo com o que foi manifestado durante as vivências de campo, guarda relação com a ideia de que são “apropriadores da água [...] como recurso primário de subsistência” (Furtado, 1993, p. 34). A semelhança que fazem em relação a seus saberes com o lugar é destacado por Fani (2002) como sendo “o que nos remete ao nível do vivido com uma dimensão importante de análise, pois é penetrado pelo imaginário e pelo simbolismo. [...] Ele contém os lugares da paixão ou da ação, aqueles das situações vividas” (p. 304).

É com esta compreensão de lugar que se situa o Beiradão, onde se efetivam processos educativos, no qual o cotidiano ganha grande importância quando se analisa os contextos desses processos que as “populações tradicionais” efetuam, mesmo quando elas não conse-

guem perceber a importância de suas ações para as mudanças locais.

Brandão (2002), ao tratar da relação entre educação e cultura, considera que a cultura é o espaço criado para se aprender a viver e que, misteriosamente, possui uma dimensão de exterioridade e de interioridade, pois, desde a infância, aprende-se a falar as várias linguagens que tornam o sujeito um ser social, capaz de vivenciar experiências que, mesmo individuais, expressam o ser cultural e o espaço de significados ao qual se está inserido.

O autor alerta para a necessidade de se trabalhar com um conceito ampliado de educação para compreender os mundos variados e as culturas do dia a dia dos sujeitos sociais, para, em seguida, “[...] trazer para o campo da educação todas as interligações possíveis com todos os outros eixos internos e exteriores das experiências sociais e simbólicas da vida das pessoas, da sociedade e da cultura” (ivi, p. 156).

Assim sendo, é possível entrelaçar a educação à cultura por meio das ações constantes, estabelecendo uma nova diretriz de aprendizados e de significados mais ampliados, pois “[...] educar é criar cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas, comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo [...]” (ivi, p. 26).

Por essa perspectiva, os pescadores artesanais do Beiradão agregam diferentes sistemas de pesca com o uso de embarcações de grande e de pequeno porte. Neste texto, as análises serão sobre as montarias⁵ e as pequenas embarcações (canoas) pelo fato de serem utilizadas cotidianamente no contexto da pesca artesanal, desde o ato de pescar até a descarga no porto, de forma que assumem um sentido, um significado de tradição “e, ao mesmo tempo, um pro-

⁵ Embarcação pequena, que geralmente faz pescaria na beirada do rio.



Figura 5. Bóias e Filames. Fonte: Pesquisa de campo (2015/2018).

cesso técnico e uma forma de organização da produção socialmente inventados” (Brito, 1999, p. 45).

Hoje, as embarcações maiores utilizam apetrechos mais avançados e sofisticados em relação à pescaria de anos atrás. As máquinas usadas na puxada das redes dos peixes e os motores são reflexos do progresso da técnica que promove esses tipos de transformação. Contudo, a pesca desenvolvida no local, mesmo com essas novas características, segue as raízes tradicionais do pescador artesanal vigiense, com o uso de embarcações menores.

Considera-se que as montarias e as redes, enquanto instrumentos de trabalho, se constituem não apenas em meios de pescar para a subsistência e como modo de trabalho, mas, igualmente, como elementos simbólicos pelos quais se reproduzem relações sociais específicas.

No Beiradão, existem formas diferenciadas de pescaria. Certamente, as formas como os pescadores efetivam suas práticas de pesca



Figura 6. Estacas de sinalização. Fonte: Pesquisa de campo (2015/2018).

cam as Figuras 5 e 6. Dependendo do pescador, escolhe-se a rede de acordo com o tipo de peixe que mais gostam de capturar. As boias são tradicionalmente confeccionadas de isopor com aplicação de cordas aderidas que são amarradas e presas ao filame e à malhadreira⁶ ou em outro tipo de rede.

Trata-se de um saber que é construído no cotidiano porque, diferente do saber técnico científico (Silva, 2017), as relações que os pescadores estabelecem com os rios e matas são constituídas por saberes que estes sujeitos constroem por meio de suas narrativas e oralidades, por relações que estabelecem uns com os outros e com diferentes ecossistemas, ou seja, são saberes produzidos na vida cotidiana. Para além do empirismo ingênuo, “orientam e informam

⁶ Um tipo de rede para pegar dourada e outros peixes do mesmo porte.

suas relações e conformam suas atividades produtivas” (ivi, p. 13).

Os instrumentos essenciais para pescar não se apresentam na sua forma material de construção simplesmente, conforme narrado durante a pesquisa, já que transcendem a materialidade e incorporam sentidos e significados que estão impregnados nas suas vivências, revelando saberes “tradicionais”, como afirma Silva (2007). Comparando estes objetos com a materialidade de um patrimônio, é possível encontrar a sua imaterialidade por meio de um saber cultural inscrito nas técnicas de pesca ou no produzir de seus artefatos.

Por meio das experiências de pesca considera-se que os bens de produção tais como a canoa, os instrumentos e a força de trabalho são imprescindíveis para a efetivação da prática produtiva, porém não são suficientes já que é impossível, para o pescador, desenvolver sua prática de pesca sem a ajuda de outras pessoas.

Algumas vezes, estes bens de trabalho são usados via empréstimos, já que muitos trabalhadores não possuem garantias materiais por não terem acesso a um crédito bancário ou comercial para comprar uma rede de pesca ou um motor, ambos necessários para aumentar a produção. A solidariedade e as parcerias são extensivas a outras práticas para além do contexto de trabalho, como é o caso de consertos de casas, de serraria, de redes, etc.

Conclusão

As reflexões do texto revelam o potencial da pesca artesanal e os processos educativos que a envolvem como eixo estruturante para sustentar o reconhecimento do Beiradão enquanto espaço socioterritorial dinâmico, móvel, de vivência e de materialidade nos processos de pesca artesanal, cujo suporte epistemológico não se reduz à pesca como atividade econômica, pois inclui o tempo e o espaço da comunidade, reforçando o princípio da indissociabilidade entre teoria e método, cultura e território, descrição e interpretação, afinal, não é possível descrever sem interpretar (Geertz, 1989).

A partir dessa perspectiva de museologia de base comunitária, buscou-se compreender os contextos culturais da pesca artesanal e suas territorialidades por considerar a possibilidade de sua etnografia dar sustentabilidade à materialidade e ao reconhecimento da comunidade local com a ideia de que todo o cenário em que essa prática se constitui pode ser reconhecido e considerado como uma modalidade deste museu, com todos os desafios que as territorialidades do lugar incorporam sob esse novo olhar.

Os conhecimentos etnográficos, suas práticas e instrumentos pesqueiros se mostraram complexos e detalhados. O conjunto apresentado neste trabalho mostra apenas um recorte deste universo, fruto da somatória de saberes individuais e/ou coletivos que fazem parte do patrimônio dos moradores.

A incorporação deste tipo de conhecimento no patrimônio local não tem função na sua antiguidade, mas na forma como é gerado, transmitido e posto em prática. A comunidade não está imobilizada no espaço e tão pouco está parada no tempo, pelo contrário: retira parte de sua vitalidade da capacidade de se comunicar e de se mover, sendo que o conhecimento é transmitido de geração em geração por meio da oralidade, mostrando-se, também, dinâmico e envolvendo pesquisa, experimentação, observação, raciocínio, especulação e intuição.

Além da transmissão de cultura, ele aperfeiçoa-se (entre uma mesma geração) por meio das conversas e das interações do cotidiano. Muito do aprendizado sobre a pesca é visual e abrange a oralidade, onde prespõe ser um exercício constante e de variadas trocas de informação. Não se configura, portanto, como um saber desvinculado da prática.

A perpetuação deste conhecimento está ameaçada por diversos fatores, tais como: as mudanças sociais que ocorrem na comunidade nos últimos anos devido às alterações nas atividades pesqueiras, como a introdução e o uso de barcos maiores e motorizados; as práticas de pesca de arrastões; a utilização de redes industriais com o tamanho da malha muito menor do que oficialmente é permitido, etc. Ainda assim, as técnicas artesanais são importantes enquanto um

saber cultural que fortalece a região, porque, é por meio delas, que se contrapõem à pesca predatória.

Inserido em um modo de vivência na cidade, o Beiradão é um lugar cujas riquezas históricas correm o risco de serem esquecidas caso não sejam identificadas, visibilizadas, protegidas e preservadas, inclusive seus modos de transmissão entre as gerações futuras. Portanto, o patrimônio cultural e natural situado em seu território inclui, primordialmente, esse objeto, que é a sua própria história e, no seu contexto, a valoração das pescarias, da pesca artesanal vigiense, seus modos de saber e de fazer imemoriais que revelam ancestralidades.

Conclui-se que o Beiradão como território de visitação atende aos objetivos da Carta de Princípios da Abremc em relação às práticas e alternativas museais que podem sustentar a dinamização desses espaços e de suas práticas culturais. A dinamização do museu da pesca como sendo de base comunitária que atua física e simbolicamente para além do espaço institucional oficial é uma possibilidade de funcionamento no cotidiano de suas práticas enquanto espaço museal aberto.

Referências

Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários-Abremc, *Carta de Princípios*, Abremc, 2020.

Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários-Abremc, *Carta de Belém*, Abremc, 2007.

Araújo A., *Saberes culturais da pesca artesanal na Amazônia ribeirinha de Vigia de Nazaré/PA*, Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém 2019.

Barros B.J., *Vigia de Nazaré: fragmentos de uma história*, Grafnor-te, Belém 2009.

Brandão C.R., *A educação como cultura*, Mercado de Letras, Campinas 2002.

Benjamin W., *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, em W. Benjamin, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, Brasiliense, São Paulo 1993.

Bondía J.L., *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, em “Revista Brasileira de Educação”, n.19, 2002, pp. 20-28.

Britto R.C. de C., *Modernidade e tradição: construção da identidade social dos pescadores de Arraial do Cabo*, EdUFF, Rio de Janeiro 1999.

Deleuze G. e Guattari F., *Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1, 34 LTDA, São Paulo 1995.

Furtado L.G., *Pescadores do rio Amazonas: um estudo antropológico da pesca ribeirinha numa área amazônica*, Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém 1993.

Freire P., *Ação cultural para liberdade outros escritos*, Paz e terra, Rio de Janeiro 1984.

Geertz C., *A interpretação das culturas*, LTC, Rio de Janeiro 1989.

Geertz C., *O saber local*, Vozes, Petrópolis 1989.

Gusmão N.M.M., *Prefácio*, em A. Oliveira, *Etnografia para educadores*, UNESP, São Paulo 2023.

Horta M. de L.P., Eveling G. e Monteiro A. Q., *Guia básico de educação patrimonial: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Museu Imperial, Rio de Janeiro 1999.

Horta M. de L.P., *Diretrizes para a educação patrimonial*, Governo do Estado de Minas Gerais, 2013.

Instituto Brasileiro de Museus-Ibram, *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*, Ibram, Brasília 2018.

Conselho Internacional de Museus-Icom, *Conferência Geral do Conselho Internacional de Museus-Icom*, Praga 2022.

Ingold T., *Estar vivo. Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição*, Vozes, Petrópolis 2015.

Loureiro V. R., *Os parceiros do mar: natureza e conflito social na pesca da Amazônia*, Editora do MPEG, Belém 1985.

Maués R. H., *Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e*

controle eclesiástico: um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia, Cejup, Belém 1995.

Martins M.T.R., Campelo, A., *Ecomuseu da Amazônia: An Instrument of Appreciation and Appropriation Responsible By Heritage*, em *24ª General Conference of International Council of Museums-ICOM*, Milão 2016.

Oliveira A., *Etnografia para educadores*, Unesp, São Paulo 2023.

Silva M.G., *Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais*, em “Revista Cocar”, n. 1, 2007.

Varine, H. de., *As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local*, Medianiz, Porto Alegre 2013.

Os autores

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA é pós-doutora em Sociologia Ambiental pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará e do curso de licenciatura em Pedagogia. Líder do Grupo de Educação e Meio Ambiente-Grupema. Membro da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários-Abremc. Co-autora do Livro *Territórios insulares. Saberes da biodiversidade amazônica e seus processos educativos*.

MARIA TEREZINHA RESENDE MARTINS é pós-doutora em Inventário e Gestão de Coleções em Ecomuseus pela Universidade Fernando Pessoa de Porto. Doutora em Gestão Integrada de Recursos Naturais. Uma das fundadoras do Ecomuseu de Belém, Município de Belém e Região Metropolitana, Prefeitura Municipal de Belém. Presidente da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários-Abremc, membro do Comitê Gestor do Sistema Brasileiro de Museus-Sbm/Ibram e Conselho Internacional de Museus-Icom.

ALZIRA ALMEIDA DE ARAÚJO é doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Ciências Ambientais da Universidade do Estado do Pará (UEPA), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGD), na Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia pela UEPA, graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UEPA. Pesquisadora do Grupema.

Educação museal e interculturalidade crítica na Amazônia brasileira: kits e jogos educativos experiência pedagógica do Museu Paraense Emílio Goeldi

Museum Education and critical interculturality in the Brazilian Amazon: the pedagogical experience of educational kits and games at the Emílio Goeldi Museum of Pará

ADRIELE DE FÁTIMA DE LIMA BARBOSA, RODRIGO DE CÁSSIO DA SILVA,
MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA

This text analyzes the educational materials (kits and games) that are part of the teaching collection of the Clara Galvão Science Library, at the Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG). These materials are produced annually by the Clube do Pesquisador Mirim (CPM – Junior Researcher Club), coordinated by the Cultural Education and Extension Service (SEEDU), and they address topics related to MPEG's research fields. The study of these materials also allows us to debate, through convergences between the themes of contemporary museology artifacts, critical interculturality and Amazon socio-biodiversity, the museum as a physical-symbolic space for pedagogical experiences: both museum education and the ecological and ethical-politics dimensions, referenced here in an interpretative dialogue about knowledge and the multiple realities of the people of the region.

Keywords: Museum education, educational materials, critical interculturality, amazon biodiversity.

A.F.L. Barbosa, R.C. da Silva, M.G. da Silva, *Educação museal e interculturalidade crítica na Amazônia brasileira: kits e jogos educativos experiência pedagógica do Museu Paraense Emílio Goeldi*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10646782

Introdução

O Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), com seus 157 anos de fundação, é uma instituição científica precursora em estudos no campo da biodiversidade, dos processos socioculturais e dos sistemas naturais na região Amazônica, com atuação direta na construção epistêmica de seus eixos norteadores de pesquisa – as Ciências Humanas, Biológicas, Sociais e da Terra –, que o situam como espaço de referência gnosiológica em suas bases locais no norte do Brasil.

De acordo com o Art. 1º do Regimento Interno da Instituição (MPEG, 2016), o Museu é uma “[...] unidade de pesquisa integrante da estrutura do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações [...]” (*i.v.i.*, p. 1). Já Art. 5º, em seu inciso I, destaca que é sua finalidade “[...] gerar e comunicar conhecimentos sobre os sistemas naturais e processos socioculturais relacionados à Amazônia” (*ibid.*).

Como unidade de pesquisa e dimensão científica, o MPEG tem como uma de suas competências principais gerar e comunicar conhecimentos sobre a dinâmica dos sistemas naturais, assim como dos processos socioculturais na Amazônia, incluindo um panorama específico sobre a sua função educativa. Nesse contexto das competências institucionais associada à ideia da produção e da comunicação científica, ressalta-se, a responsabilização da sistematização e a conservação de acervos específicos da região.

A inserção do Art. 4º nesta seção é pertinente porque situa a pesquisa sobre os *kits* e jogos educativos enquanto acervo museológico, cujo percurso analítico se faz a partir de um olhar mais pedagógico, no sentido de valorizar o processo científico realizado pelos instruto-

res e alunos do Clube do Pesquisador Mirim, doravante denominado de CPM/MPEG, em relação à elaboração dos materiais educativos.

A análise deste material pedagógico pode contribuir para o desenvolvimento e disponibilidade dos resultados de atividades decorrentes das pesquisas, como, por exemplo, a produção de material informativo com registro descritivo sobre os *kits* e jogos que, posteriormente, pode ser utilizado em cursos de formação e/ou extensão direcionados a profissionais da educação com interesse na área museal da Amazônia paraense, bem como para a implementação de uma política de manutenção e de conservação do acervo didático no Espaço da Biblioteca Clara Galvão.

O MPEG desenvolve suas atividades por meio de três bases físicas. A primeira é o *campus* de pesquisa, a segunda é o Parque Zoobotânico (PZB), ambos localizados em Belém do Pará e o terceiro é a estação científica Ferreira Penna, situada na Floresta Nacional de Caxiuanã, na Amazônia Oriental. Atua, também, na Coordenação do Instituto Nacional de Pesquisa do Pantanal (MT), na Rede de Núcleos de Inovação Tecnológica da Amazônia Oriental e no Programa de Pesquisa em Biodiversidade da Amazônia Oriental.

É no Parque Zoobotânico que se localiza fisicamente setores que estão relacionados, de maneira mais direta, com o objeto de estudo da pesquisa, quais sejam: a Coordenação de Museologia (COMUS); o Núcleo de Museografia (NUMUS); o Núcleo de Visitas Orientadas ao Parque Zoobotânico (NUVOP) e o Serviço de Educação (SEEDU). Trata-se de setores que atuam na promoção de ações educativas no campo da ciência e sua relação com a natureza, com as sociedades, em seus aspectos patrimoniais material e imaterial.

A pesquisa que deu origem a este artigo esteve vinculada à Coordenação de Museologia, mais especificamente ao Serviço de Educação. De acordo com o Art. 28º, do Regimento interno (2016), incisos IV e VIII, respectivamente, uma das principais atribuições da COMUS é “[...] prover o acesso do público ao Parque, qualificando a visitação aos vários ambientes nele localizados através de ações museais [...]”

(MPEG, 2016, p. 12) e “[...] realizar ações de comunicação expográfica e educativa nas áreas de interesse do MPEG [...]” (*ibid.*). Assim sendo, destaca-se, na sua estrutura organizacional, a especificidade museal do MPEG no contexto Amazônico.

Do ponto de vista educativo e sob a coordenação do Serviço de Educação, o Museu tem a função de planejar e executar ações pedagógicas e de inclusão social direcionadas ao contexto sociocultural e ao exercício da cidadania das populações amazônicas, além de gerenciar atividades ligadas ao Núcleo de Visitas Orientadas (NUVOP), dentre elas, àquelas voltadas para a efetivação de “[...] cursos, oficinas, palestras e treinamentos para professores, estudantes de nível superior, profissionais especializados, monitores e estagiários, terceira idade” (*ivi*, p. 13), assim como, “[...] produzir e dinamizar material educativo nas diversas áreas do conhecimento da instituição” (*ibid.*).

Foi no trânsito desses setores que a pesquisa sobre os *kits* e jogos educativos produzidos pelo CPM/MPEG foi realizada, produzindo dados e informações que contribuíram para a compreensão empírico-epistemológica dos aspectos sociais e culturais dos temas abordados nestes materiais, com destaque para a sua importância na relação com a educação escolar e não escolar, igualmente como na construção de relações interculturais com os temas desse acervo didático que está sob a responsabilidade da Biblioteca de Ciências Clara Maria Galvão.

O Clube do Pesquisador Mirim é um projeto voltado para a realização da iniciação científica de alunos dos ensinos fundamental I e II. Em sua estrutura, alguns tópicos delineiam claramente sua função educativa ao referir-se à realização de “[...] práticas educativas que estimulem a melhoria das condições de vida e o reconhecimento da identidade e patrimônio cultural amazônicos” (MPEG, 2020, p. 10), assim como “[...] práticas educativas de caráter lúdico e cultural voltadas para o público em geral do Parque Zoobotânico” (*ibid.*).

A metodologia utilizada se constrói durante o decorrer do ano, com várias atividades educativas, tendo como resultado, ao final de

cada turma, a elaboração de um material pedagógico que pode ser um *kit*, um jogo ou uma cartilha, todos elaborados pelos alunos do Projeto. Em média, são produzidos de quatro a sete materiais por ano. Estes dados sofrem alterações de acordo com o número de turmas oferecidas em cada seleção.

Dessa forma, incluído no contexto da educação científica, o CPM/MPEG assegura a relação entre museu e educação, conforme mencionado anteriormente, assim como associa-se pedagogicamente às ações voltadas para o atendimento ao público escolar por intermédio de programas educativos organizados pelo NUVOP e/ou para outras práticas educativas com formato lúdico e cultural, na perspectiva de atender satisfatoriamente o público em geral do Parque.

O enfoque deste estudo pauta-se nos pressupostos da interculturalidade crítica dos materiais educativos, dialogando a partir da dimensão epistemológica de Candau (2016), que designa a interculturalidade crítica como possibilidade de construção de novas matrizes analíticas assentadas em uma lógica plural, a qual problematiza a concepção totalitária e abissal da ciência.

Considera-se, dessa forma, a sua especificidade enquanto museu de história natural e de etnografia e como um instituto de pesquisa da região Amazônica, conforme consta no seu Plano Diretor (2017), que demarca um caminho epistêmico plural no campo da comunicação científica e museológica, onde é possível situar a produção dos *kits* e jogos que integram o acervo didático do Serviço de Educação do Museu.

A pesquisa contribuiu, igualmente, para o debate epistemológico da educação como campo científico integrante da unidade de pesquisa do MPEG, estabelecendo subsídios para um direcionamento interpretativo da educação museal na Amazônia paraense, bem como para a construção metodológica de propostas de atividades em visitas orientadas no PZB e no espaço da Biblioteca de Ciências Clara Galvão e, até mesmo, para ações educativas futuras a serem realizadas externamente, de caráter itinerante.

Movimentos teórico-metodológico da pesquisa

Ao buscar-se a compreensão do objeto de estudo e a decorrência de concepções que amparam esta pesquisa, a construção do referencial teórico encontra-se alicerçada na circunscrição das categorias analíticas principais, quais sejam: educação, educação museal, saber da experiência, cultura e interculturalidade crítica. Fundamenta-se no pensamento de alguns autores que discutem as categorias referências, com destaque para Bondía (2002), Brandão (2002; 2007; 2015), Desvallées e Mairesse (2013), Freire (2001) e Gohn (2010).

Por considerar-se que a interface principal que informa os *kits* e jogos está entre os campos científico e educacional, a educação configura-se como um processo inerente à vida humana, caracterizada de formas e manifestações diversas, sendo oportuno destacar que não há uma singularidade em face das inúmeras maneiras para a sua realização. É neste apreciar conceitual sobre a educação que situa-se a asserção para o trilhar interpretativo a respeito da importância em compreendê-la – bem como suas epistemes – no contexto do MPEG, sinalizando um campo expressivo de sentidos a ela atribuídos.

Ao contextualizar a educação como prática permanente do ser humano em uma dimensão histórico-social, Freire (2001) argumenta que o aprender e o ensinar são exemplos da concretude da existência humana que perpassam pela “[...] criação, invenção, linguagem, amor, ódio, espanto, medo, desejo, atração pelo risco, fé, dúvida, curiosidade, arte, magia, ciência, tecnologia” (Freire, 2001, p. 12). O pensamento do autor possibilita que se tenha um olhar singular para o estudo dos *kits* e dos jogos no espaço físico-simbólico da educação no Museu Goeldi e suas múltiplas formas de promover o ensino aprendizagem.

Por conseguinte, possibilita, de certa forma, uma reflexão sobre os temas e conteúdos abordados nos materiais pedagógicos, posto que

trazem um pouco da realidade amazônica para assuntos relacionados aos diversos temas neles inscritos, principalmente por atentar para questões específicas, criando outras leituras contextuais. A educação abordada nesta pesquisa, segundo as contribuições dos autores já citados, partilham de uma coerência teórica com a segunda categoria que versa sobre a dimensão educativa do museu e, também, sobre o conceito de educação museal, sendo uma categoria complementar nesta composição teórica.

Em relação à interculturalidade crítica, epistemologicamente, Candau (2016) designa-a como a possibilidade de construção de novas matrizes analíticas assentadas em uma lógica plural, a qual problematiza a concepção totalitária e abissal da ciência (Santos, 2010), situando o debate para além da dicotomia entre os saberes, em uma amplitude que pondera a relevância e o diálogo entre a multiplicidade de conhecimentos presentes na sociedade. Subsidiaria, por conseguinte, uma reflexão para o campo da educação enquanto uma prática social de formação cultural e humana, contribuindo para a legitimação de saberes da experiência produzidos por grupos socialmente invisibilizados.

Candau (2016) situa a interculturalidade crítica como sendo um caminho político que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e possibilitar a valorização da diversidade cultural, a luta pela igualdade, as oportunidades econômicas, a participação social e o reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, colabora para a construção de alternativas epistêmicas e políticas de recursos direcionados ao prisma de uma justiça social global. Portanto, é relevante construir outro percurso, pós-abissal de pesquisas, que permita se ter novos referenciais e ampliar o debate nesse campo.

Assim sendo, ao contextualizar a educação museal sob o enfoque da interculturalidade crítica na Amazônia paraense por meio das análises dos *kits* e jogos educativos, situa-se o MPEG como espaço de pesquisa e de observação de fenômenos sociais de natureza educacional, científica e cultural, onde compreende-se as singularidades e plu-

ralidades do cotidiano das comunidades tradicionais, quilombolas, ribeirinhas e indígenas da região no protagonismo de uma ciência e de uma política cultural diversa no território amazônico.

Pautado nessa base epistemológica, o primeiro movimento de pesquisa foi realizado em 2015 como parte do Projeto apresentado junto ao Setor de Educação, em um estágio de iniciação científica. Metodologicamente, realizou-se um levantamento dos *kits* e jogos disponíveis nos arquivos da biblioteca Clara Galvão, tendo como recorte temporal os anos de 2009 a 2014.

Os resultados do mapeamento e a análise foram sistematizados como um Trabalho de Conclusão de Curso apresentado junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA), que evidenciaram uma multiplicidade de temáticas relacionadas à biosociodiversidade amazônica que, posteriormente, foram trabalhadas nos *kits* e jogos produzidos nas turmas do CPM/MPEG. Eram conteúdos que mostravam um aspecto singular da educação museal na Amazônia, sobretudo por pautarem-se em uma abordagem multidisciplinar, imprimindo uma dimensão comunicativa diferenciada a estes os objetos.

Considera-se, ainda, que os *kits* e jogos do Projeto são produtos de um trabalho de longa data voltado para a iniciação científica infanto-juvenil, elaborados em conjunto com instrutores do setor educativo da instituição e direcionados aos estudantes da educação básica que passam por um concorrido processo seletivo no início de cada ano.

A dimensão científico-pedagógica dos kits e jogos do CPM/MPEG

O percurso pedagógico de criação dos *kits* e jogos conecta-se com as ponderações de Marandino (2016) ao apresentar a educação em museus, os materiais educativos dela decorrentes e a atuação dos edu-

cadores como forma de construção e de promoção do conhecimento.

Epistemologicamente, a autora reconhece estes materiais produzidos nos setores educativos dos museus como artefatos pedagógicos de construção e de divulgação do conhecimento, o que pode estabelecer uma relação com a proposta educativa do Projeto do CPM/MPEG. Contribui, também, para a ampliação do debate relacionado à produção de materiais educativos nos museus para além das outras atividades desempenhadas nestes espaços como, por exemplo, o atendimento ao público, as exposições, as monitorias, os cursos, entre outros. Para a autora, os museus e seus educadores produzem materiais como réplicas ou modelos que “imitam” as obras ou os organismos taxidermizados para educação e deleite dos visitantes que, na maioria das vezes, podem ser tocados e manipulados.

Existem outros objetos que são uma extensão dos conteúdos relacionados às exposições ou ao acervo e que podem maximizar uma visita ao espaço museal, a saber: cadernos, guias, folders, livros, materiais eletrônicos, audiovisuais, aplicativos e objetos virtuais com textos e atividades.

Com base nessas reflexões, os *kits* ou o conjunto de materiais são usados para dinamizar as atividades internas ou, até mesmo, como serviço de empréstimo. É importante aproximar a perspectiva desse enunciado com as informações concedidas pelos instrutores no estudo realizado no ano de 2015, dado que evidencia a concepção dos servidores da instituição em relação aos materiais produzidos.

Os *kits* apresentam em seu conteúdo e estrutura um agrupamento didático de informações que pode, pedagogicamente, auxiliar no entendimento de temáticas específicas da realidade amazônica. Suas legendas e *folders* tem como finalidade promover conhecimento para o visitante em uma abordagem didática ampliada. Apresentam formatos diferenciados, onde alguns seguem o padrão de um painel magnético e de caixas interativas, que podem incluir cartilhas e alguns jogos. Já em relação ao jogo educativo em si, compreende-se como um instrumento de ludicidade utilizado como um recurso que

depende de fatores como tempo, espaço, regras e ordens.

Ambos, na visão dos instrutores, são objetos de comunicação com o público, posto que são artefatos museológicos plurais assentados a partir das referências das bases científicas do MPEG presentes no percurso formativo de crianças e de adolescentes para entendimento inicial no campo científico-pedagógico de assuntos específicos da Amazônia, considerando sempre a multiplicidade das dimensões social e cultural, bem como a realidade de suas fauna e flora.

Nesse contexto, a produção de *kits* e jogos se constitui como espaço para a construção de conhecimentos e iniciação de pesquisa, cujo diálogo com os elementos educativos museológicos contribui para o debate de um conceito ampliado de educação e valorização da cultura, especialmente para a região amazônica, onde a realidade social, educacional e o processo formativo dos sujeitos têm uma proporção plural e diversificada, que requer um outro olhar epistêmico para além de uma lógica interpretativa da ciência abissal (Santos, 2010).

A análise do material mapeado revela um extenso encadeamento temático dos *kits* e jogos do CPM/MPEG no decorrer de sua trajetória de vinte e cinco anos, o que configura um acervo educativo múltiplo e que demarca uma particularidade para o Museu mais antigo da região norte. Contudo, é necessário reconhecer certa lacuna nas potencialidades sistêmicas desses materiais por não se achar, durante a realização da pesquisa, um registro dos temas dos *kits* e jogos desde a sua criação, o que, de certa maneira, impacta na memória institucional em relação ao acompanhamento das produções do projeto do Serviço de Educação do MPEG e sua contribuição para o fortalecimento da educação museal na Amazônia, assim como para a construção de uma educação intercultural crítica em espaços museais, favorecendo o contexto global predominantemente marcado por práticas de exclusão que se agravam em face do avanço de uma agenda neoliberal.

Tal perspectiva dialoga com a recente definição de Museu estabelecida pela comunidade museal brasileira no Comitê Brasileiro do

Conselho Internacional de Museus (ICOM-Brasil), que incorporou 20 termos que fazem parte de uma pauta de luta democrática, são eles: antirracista, bem-viver, comunicar, cultura, decolonial, democrático, direitos humanos, educação, experiência, futuros, inclusivo, instigar, patrimônio, pesquisar, público, salvaguardar, social, sustentável, território e transformar. Todos suscitam afinidades com os temas trabalhados nos *kits* e jogos, o que provoca uma reflexão sobre termos que atravessam os conteúdos abordados em cada material educativo.

Entretanto, nesta pesquisa, os termos elencados na abordagem dos materiais analisados situam-se nos seguintes campos: cultura, experiência, antirracismo, decolonialismo, democracia, direitos humanos, educação, futuro, social e território, pois o seu direcionamento interpretativo converge com os pressupostos da educação intercultural crítica que, segundo Candau (2008), configura-se epistemologicamente como a promoção de um processo sistemático de diálogo entre múltiplos grupos socioculturais.

A autora defende uma perspectiva intercultural direcionada para “[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52).

Essa perspectiva sustenta o estudo dos *kits* e jogos que versam sobre temáticas que tratam de elementos circunscritos em aspectos socioculturais e ambientais da Amazônia brasileira e aponta para a necessidade de se fortalecer o diálogo com e entre a diversidade de povos e saberes identificados nos temas dos materiais analisados, o que se alinha com a preocupação de ampliação dos horizontes do

campo museal amazônico, trazendo para o seu contexto outras perspectivas pautadas na educação intercultural crítica, em contraposição à reorganização de projetos neocoloniais e neocolonizadores mundiais que chegam à Amazônia e repercutem nos modos de vida dos povos originários e nas comunidades tradicionais.

A sociobiodiversidade orienta a produção dos kits e jogos

Durante o mapeamento e a análise dos temas que informam a produção dos *kits* e dos jogos, buscou-se situá-los para além do diálogo entre as culturas e saberes dos povos amazônicos, de forma a construir aproximações com descritores incorporados na definição brasileira de museologia, considerando a singularidade do campo museal amazônico por se entender que tal movimento teórico-metodológico, ao trazer para o campo museal projetos ético-políticos, pode contribuir para fortalecer a luta dos povos originários e de comunidades tradicionais rurais-ribeirinhas amazônicas.

Dessa forma, a pesquisa visa fortalecer o debate que trata de relações sociais horizontais entre a diversidade de grupos humanos e reconhecer inclusive as suas diferenças em contraposição à homogeneização cultural tão cara para os projetos colonizadores e neocolonizadores.

Discorrendo sobre as temáticas que fazem parte da produção dos materiais pedagógicos do Clube do Pesquisador Mirim e com base nos registros institucionais desses objetos museológicas, o foco volta-se aos *kits* e jogos que trazem, em seus conteúdos, concepções que se alinham epistemologicamente com uma perspectiva intercultural crítica, revelando questões ético-políticas relacionadas a aspectos socioculturais, saberes e modos de vida dos povos dos rios e da floresta na sua relação com contextos da biodiversidade Amazônica.

De acordo com as concepções de Desvallées e Mairesse (2013), a

educação museal é um agrupamento de conceitos, valores, práticas e saberes que sustentam a estruturação de novos saberes para o visitante. Na interação metodológica com o estudo dos materiais pedagógicos, ela é o fio condutor para um outro viés no museu, por reputar a viabilidade de elaboração de novos conhecimentos.

Ainda de acordo com os autores, “[...] a educação, em um contexto mais especificamente museológico, está ligada à mobilização de saberes relacionados com o museu, visando ao desenvolvimento e ao florescimento dos indivíduos, principalmente por meio da integração desses saberes, bem como pelo desenvolvimento de novas sensibilidades e pela realização de novas experiências” (*i.v.i.*, p. 38-39).

Inferese, portanto, outra pedagogia, a museal, que tem potencial para mobilizar e disponibilizar novos conhecimentos ao público visitante do Museu. Por essa perspectiva, abrange-se um conjunto representativo de assuntos e de metodologias que contribuem diretamente para a formação crítica e autônoma dos sujeitos que fazem parte do CPM/MEPG no contexto da interação e do envolvimento com os profissionais, com a produção de acervos e com as experiências educativas no campo museológico.

No entrelaçar dos campos teórico-empíricos, destaca-se um foco particular para o aspecto da experiência pedagógica como força de uma conexão entre formação e experiência que, conforme argumenta Bondía (2002), é o sentido dos acontecimentos na vida humana, cuja formação é inseparável do ser humano constituído pela subjetividade particular.

O autor trata os acontecimentos como algo comum a todos, entretanto, considera a vivência como individual, conforme depreende-se da narrativa a seguir: “[...] o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma

estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, que dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (ivi, p. 27).

Por essa perspectiva de Bondía (2002), visualiza-se o museu como espaço formativo de vivências e de construção de saberes; um ambiente configurado por uma riqueza sociocultural, atravessado por múltiplos sujeitos, cujos projetos são portadores de processos educativos geradores de conhecimento. Essas reflexões permitem pensar que o visitante do MPEG, ao ter contato com os *kits* e jogos, pode conhecer um pouco das temáticas que tratam sobre identidade cultural e construir um olhar plural sobre etnias originárias e algumas comunidades de referências rurais-ribeirinhas da região amazônica por meio da interação e da mediação com esses materiais educativos.

Tem-se, dessa forma, um vínculo simbólico entre os materiais pedagógicos enquanto objetos museológicos e de biosociodiversidade amazônica, que podem auxiliar na comunicação e na formação de conhecimento do visitante. Ademais, se constituem em acervos comunicativos com uma abordagem, estrutura e linguagem diferenciada, que descrevem sobre realidades sociais inscritas em culturas locais da Amazônia paraense. As temáticas encontradas nos *kits* e jogos educativos estão no campo cultural, territorial e socioambiental, o que sinaliza a importância do educacional no contexto de um espaço-museu e, ao mesmo, tempo associa-se com o prisma interpretativo da interculturalidade crítica.

Os encaminhamentos dessa perspectiva direcionam-se ao contexto da inter-relação da diversidade cultural e ético-política de um projeto de sociedade que é participativo e dialógico. Os conteúdos desse acervo, ao dialogarem com referências plurais da realidade amazônica paraense, revelam o potencial da educação museal como um movimento dinâmico e permeado por múltiplos saberes.

A seguir, cita-se os materiais educativos publicados entre os anos de 2009 a 2018 analisados neste trabalho.

Do levantamento realizado durante a pesquisa foram mapeados cinco *kits* e jogos já catalogados na Biblioteca de Ciência Clara Galvão, por reconhecer que se tratam de importantes temas que dialogam diretamente com a interculturalidade crítica.

Quadro 1- Fotos dos Kits e Jogos Educativos produzidos pelo CPM/MPEG



Ano 2009: kit/jogo com o título “Cadê a contribuição negra que está aqui?”



Ano 2012: kit/jogo educativo “Passeio em Itancuã Miri: para conhecer sua gente e seu ambiente”.



Ano 2013: kit/jogo educativo “Populações tradicionais”



Ano 2015: kit/jogo educativo “Passeio no Araci: meus impactos no meio ambiente”



Ano 2018: kit educativo “Saberes dos Povos Amazônicos”

Fonte: Clube de Pesquisador Mirim, SEEDUC/MPEG, 2018. Elaboração própria com base no acervo da pesquisa, 2023.

O primeiro *kit*/jogo, situado no quadrante superior à esquerda do quadro de fotos, sob o título de *Cadê a contribuição negra que está aqui?* (2009), versa sobre a importância dos negros africanos no Brasil, o processo de escravidão, a questão racial e a organização da população negra que mantém suas memórias em comunidades quilombolas. Tem como objetivo subsidiar ao visitante informações acerca da diversidade cultural, oportunizando o conhecimento, a reflexão e o reconhecimento das heranças da cultura negra na construção da identidade brasileira.

O segundo, que está no quadrante superior à direita do quadro de fotos, com o título de *Passeio em Itancuã Miri: para conhecer sua gente e seu ambiente* (2012), é um produto que disponibiliza informações da história e do modo de vida da comunidade remanescente do quilombo de Itancuã Miri, localizado no município do Acará. Aborda sobre o contexto histórico geral das comunidades quilombolas e, também, dos aspectos culturais e econômicos do local.

O terceiro material, localizado no quadrante inferior à esquerda do quadro de fotos denominado de *Populações tradicionais* (2013), é um jogo educativo, cujo conteúdo informa sobre algumas populações tradicionais da Amazônia e seus saberes. O objetivo é possibilitar que participante conheça um pouco das populações tradicionais da região amazônica como exemplo: quilombolas, indígenas e ribeirinhas.

O quarto *kit*/jogo, situado no quadrante inferior à direita do quadro de fotos sob o título de *Passeio no Araci: meus impactos no meio ambiente* (2015), é um produto resultante das pesquisas feitas pela turma de alunos do CPM/MEPG que tinha como temática a questão da “sustentabilidade cabocla” na comunidade do Araci, no município de Santa Bárbara, no estado do Pará. Analisou-se as práticas sustentáveis praticadas *in loco* para informar o visitante sobre a localidade e contribuir na conscientização de práticas mais sustentáveis para o meio ambiente.

O quinto e último material analisado foi o *kit* educativo situado de forma centralizada, no quadrante inferior do Quadro 1, sob o

título *Saberes dos povos amazônicos* (2018). Trata-se de um *kit* no formato de painel magnético que tem em seu conteúdo dados acerca de alguns povos da região amazônica, como as comunidades rurais-ribeirinhas, povos originários e quilombolas. É constituído por três placas magnéticas com uma ilustração de cada comunidade, bem como uma breve descrição dos aspectos sociais, históricos e culturais de cada população tradicional.

Esse conjunto amostral dos *kits* e jogos produzidos no CPM/MPEG são artefatos pedagógicos onde a experiência educacional é mediada, situa-se e/ou dialoga com a educação museal e com as premissas da interculturalidade crítica, revelando como um campo plural de conhecimento e de circulação de saberes assentado na conexão entre uma diversidade de grupos culturais singulares em que a vivência com a biodiversidade aproxima-se do pensamento decolonial da diferença que, ao invés de afastá-los, oportuniza uma interação.

Por sua vez, ao apoiar as análises nos princípios ético-políticos e epistemológicos da interculturalidade, busca-se ultrapassar a divisão do conhecimento e contrapor-se às desigualdades sociais, tão caras aos projetos da ciência moderna, colonial e neoliberal, respectivamente.

Conclusões

Conforme indicam as funções do CPM/MPEG, as ações educativas do SEEDU têm como princípio e foco norteador as comunidades da região da Amazônia, visando melhores condições de vida e o reconhecimento de sua identidade cultural. Tal perspectiva caminha em coerência com a análise intercultural dos *kits* e jogos educativos e de seus alusivos conteúdos, pois, ao realizar uma análise e interpretação a partir da descrição desses materiais como artefatos específicos, constatou-se que constituem uma das coleções

pedagógicas da instituição que podem viabilizar outras alternativas de pesquisa no contexto da educação museal amazônica.

Dessa forma, configuram-se como um percurso interpretativo singular para a educação, analisando a partir da interface com a concepção intercultural das temáticas que versam sobre os elementos circunscritos no aspecto da sociobiodiversidade da Amazônia pela alternativa de diálogo com as múltiplas realidades dos povos e saberes, identificados nos temas dos materiais analisados, percorrendo, assim, o horizonte da contribuição epistemológica que a produção dos *kits* e jogos do CPM/MPEG tem no campo intercultural da educação museal no cenário amazônico, nacional e internacional.

Referências

Allard M. e Boucher S., *Le musée et l'école*, Hurtubise HMH, Montréal 1991.

Barbosa A., *Museu Paraense Emílio Goeldi como contexto educativo: produção de kits e de jogos no Clube do Pesquisador Mirim* (2009-14), Belém 2015.

Bondía J.L., *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, em “Revista Brasileira de Educação”, n. 19, 2002, pp. 20-28.

Brandão C.R., *A educação como cultura*, Mercado de Letras, Campinas 2002.

Brandão C.R., *O que é educação*, Editora Brasiliense, São Paulo 2007.

Candau V.M.F., *Cotidiano escolar e práticas interculturais* em “Cadernos de pesquisa”, n. 161, 2016, pp. 802-820.

Desvallées A. e Mairesse F., *Conceitos-chave de museologia*, Secretaria de Estado de Cultura, São Paulo 2013.

Freire P., *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1967.

Freire P., *Política e educação: ensaios*, Cortez, São Paulo 2001.

Freire P., *Educação e mudança*, Paz e terra, São Paulo 2016.

Gohn M. da G., *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*, Cortez, São Paulo 2011.

Marandino M., *A educação em museus e os materiais educativos*, GEENF/USP, São Paulo 2016.

Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), *Portaria nº. 5.160, de 14 de novembro de 2016. Aprova o Regimento Interno do Museu Paraense Emílio Göeldi.*

Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), *Plano Diretor 2017-2021*, Belém 2017.

Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), *Portaria nº. 3.458, de 10 de setembro de 2020. Regimento MPEG.*

Sousa Santos B. e Meneses A.P. *Epistemologias do Sul*, Editora Cortez, São Paulo 2010.

Os autores

ADRIELE DE FÁTIMA DE LIMA BARBOSA é mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Graduada em Pedagogia pela UEPA. Atuou como bolsista no Programa de Capacitação Institucional (PCI), e como bolsista do Serviço de Educação do Museu Paraense Emílio Goeldi (SEEDU/MPEG). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UEPA do subprojeto de Pedagogia-Belém. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA).

RODRIGO DE CÁSSIO DA SILVA é doutor em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua com temas sobre educação ambiental, meio ambiente e sustentabilidade.

de; e tecnologias aplicadas ao ensino de ciências. Integra o Museu de Ciências da UEPG.

MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA é pós-doutora em Sociologia Ambiental pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e do curso de licenciatura em Pedagogia. Líder do GRUPEA. Membro da Associação Brasileira de Ecomuseus e Museus Comunitários (ABREMC). Co-autora do Livro *Territórios insulares. Saberes da biodiversidade amazônica e seus processos educativos*.

ESPERIENZE & STUDI

Relazione e letteratura: una esplorazione

Relationship and literature: an exploration

ENRICO ORSENIGO

The encounter with certain literary characters is also (and perhaps primarily) an encounter with masks, revelations, emotional and sentimental foundations, and different ways of reorganizing unexpected events. To some extent, the level of fiction functions as an experiential accelerator: the book, with its stories, condenses events into a limited space-time (the pages) that would sometimes take months or even years to unfold. The individual who invests their time delving into literary scenarios, on one hand, accepts being "accompanied" for a more or less brief period of life by figures and situations they may never encounter outside the same work. On the other hand, at the end of this "journey", through a necessary self-exegesis, they may have the opportunity to recognize new stimuli, individual differences, and unprecedented inspirations. This is the moment when literature, transitioning from the written page, becomes incorporated into one's interiority, leading to a kind of personal recognition.

Keywords: narration, self-exegesis, educational relationship, inactuality.

E. Orsenigo, *Relazione e letteratura: una esplorazione*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10646187

Introduzione

In questo articolo si prenderanno in esame due figure letterarie, *L'idiota*, (il principe Myskin) di Fëdor M. Dostoevskij e Tonio Kröger di Thomas Mann, come contributi per approfondire determinate zone della realtà educativa.

Con le parole di Roberto Albarea, che in diversi saggi si è occupato delle relazioni tra costruzione del sé e letteratura, “un’opera letteraria, un autore, un pensatore o un artista producono forza trasfigurativa che è propria dell’arte, [...] si tratta di un avvicinamento all’essere umano per rappresentarne il mistero e testimoniare la sua grandezza, il suo valore, i suoi limiti e le sue debolezze” (2008, p. 11).

Affrontare alcuni autori significa avvicinarsi all’accettazione della messa a lato, temporanea, del patto di finzionalità. È necessario procedere oltre le apparenze, accostarsi alle peripezie dei personaggi accettando di esserne coinvolti in quanto agenti nella nostra vita quotidiana. Ma, di fatto, questa operazione il più delle volte è inconsapevole: un lettore, nell’abitare un testo, una storia, non si chiede dell’effettiva realtà della stessa. È in questo senso che, lungo i secoli, sono nati personaggi che hanno poi segnato spazi reali, si veda *Baker Street* per Sherlock Holmes, e per intere generazioni il caso della fumettistica che ha come protagonista Topolino.

L’incontro con alcuni personaggi letterari è anche (e forse soprattutto) l’incontro con maschere, rivelazioni, fondazioni emozionali e sentimentali, modi differenti di riorganizzare gli eventi inaspettati. In una certa misura, il livello della finzione si pone come acceleratore esperienziale: il libro, con le sue storie, concentra in uno spazio-tempo limitato (le pagine) eventi che talora impiegherebbero mesi e a

volte anni per realizzarsi. La persona che investe il suo tempo addentrandosi negli scenari letterari, da un lato accetta di essere “accompagnata”, per un periodo più o meno breve di vita, da figure e situazioni che non incontrerà più se non all’interno della medesima opera; dall’altro lato, al termine del “percorso”, con una dovuta esegesi del sé, avrà forse la possibilità di riconoscere nuovi stimoli, differenze individuali, afflati inediti: è questo il momento in cui la letteratura, dalla pagina scritta viene incorporata nella propria interiorità così da giungere ad una sorta di riconoscimento personale.

Nel caso del prossimo paragrafo, che prenderà in esame *L’idiotta* di Dostoevskij, capolavoro della seconda metà dell’Ottocento, viene posta attenzione ad un romanzo che sottolinea il valore psicologico ed educativo di uno tra i personaggi più controversi della letteratura russa. Il principe Lev Nikolaevic Myskin, spesso considerato un idiota a causa della natura gentile e compassionevole, è altresì una figura che offre numerosi spunti di riflessione entro le questioni principali della condizione umana. Così, ma in maniera radicalmente differente, Tonio Kröger, figura nata dalla penna di Thomas Mann. Tonio, artista intellettuale e sensibile, è in costante conflitto tra aspetti della sua vita interiore e le relazioni interpersonali. La novella di Mann, altresì, si pone come una estesa riflessione delle aspettative sociali che, non raramente, contrastano con la propria individualità e la creatività.

I due personaggi, nati in epoche e luoghi geografici molto differenti, portano alla luce e “costringono” a fare i conti con alcune tematiche, tuttora vive e in discussione; tra queste, la tensione tra valori e debolezze interiori e pregiudizi sociali; la ricerca di una identità che necessariamente (ma con grande fatica) deve tenersi nell’ambivalenza del conflitto psicologico tra razionalità e passione; la riconsiderazione di alcune nozioni come intelligenza, normalità, gentilezza, diversità, che nelle azioni dei due personaggi emergono talora come provocazione, invito alla riflessione e alla presa di consapevolezza dell’estensione di significato che le anima.

L'idiota di Fëdor M. Dostoevskij

Le opere di Dostoevskij, e in particolar modo *L'idiota*, riflettono il tema centrale entro il quale l'autore russo ha costruito le sue ambientazioni, definito i suoi personaggi: la difesa dell'uomo, nelle sue molteplici accezioni.

Profondo investigatore del sé, ricercatore di verità, consapevole dell'impossibilità di giungere a "qualcosa" di definitivo ed esauriente, Dostoevskij ha incarnato l'autore del mistero, dei grandi dolori e delle contraddizioni dell'esistenza e altresì del quotidiano. In disaccordo con la psicologia della teoria dei tipi, questo autore intende i suoi personaggi come figure senza connotati fissi, impegnati in ciò che la vita rende difficile rappresentare, ma tuttavia mossi da una tenacia e fiducia nell'enucleare dalla vita stessa (dalle peripezie in cui rigorosamente sono stati inseriti dal loro autore) immagini e significati. Anche i personaggi, nella logica dostoevskijana, sembrano seguire il precetto di Georges Perec (1989): riuscire a stralciare qualche briciola di senso dal vuoto che incombe, dal dramma in atto.

Nell'introduzione si è fatto riferimento alla letteratura come acceleratore esperienziale; non solo, poiché seguendo Jacques Maritain, dovremo rilevare nell'azione tematica il vero slancio insito nelle situazioni letterarie. Così Maritain: "emanando da una costellazione di agenti umani riuniti in una situazione data, li trasporta e di conseguenza regola un certo sviluppo degli avvenimenti nel tempo, conferendo loro un significato determinato. Il paradosso centrale del teatro [e dell'arte in genere] risiede nel fatto che da una parte questi agenti umani sono dotati di volontà libera, è tanto più perfetta in quanto tutto in essa proviene da una necessità interna, così che l'azione deve anch'essa svilupparsi con una necessità inflessibile" (1983, p. 374). Azione tematica, in letteratura, come sovrabbondanza di esistenza, piano parallelo o, meglio, sovrapposto alla vita quotidiana nella quale e personaggi e individui agiscono e affermano se stessi.

Questa azione, nel senso acquisito nella filosofia maritainiana, indica la presenza di un sostrato guida (morale, politico, religioso, spirituale) prima negli umani ma, inevitabilmente, anche nelle figure della letteratura: i personaggi di Dostoevskij sono un ottimo esempio di vivere nell'azione tematica, "macchiata" delle caratteristiche che definiscono l'agire dell'autore russo.

Allo stesso tempo, gli individui-fruitori-lettori, in relazione con i personaggi, acquisiscono informazioni e *modus vivendi* che necessariamente subiscono la traduzione e l'influenza dell'ambiente e delle relazioni interpersonali; in sostanza, per transfugare nella vita reale, le testimonianze a cui si è assistito in letteratura, mutano di operatività ma non di senso: in noi, rimangono vive le catene di significato, purtuttavia mascherandosi per poter emergere ed essere praticate, sottoforma di differenze di espressione individuale, di personalità e comportamenti.

Con *L'idiota*, Dostoevskij sviluppa un romanzo enigmatico che procede come un monologo interiore. Si tratta di un'opera che, ad ogni lettura, profonde significati; si potrebbe altresì definirla un'opera in emersione: in questo senso, le peripezie del principe Myskin rinascono sempre con una nuova attualità che, in senso interrogativo, Albarea con Giovanni Maria Bertin, si chiede se non siano piuttosto da intendersi come inattuali: "L'idea pedagogica, in quanto tale, dev'essere *inattuale*: altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia. Inattuale nel senso nietzschiano: nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere con i suoi problemi urgenti e manifesti. In quanto *idea* essa dà evidenza, in primo luogo, alle eventuali incongruenze, parzialità, unilateralità di tali tendenze, ed eventualmente ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica, in secondo luogo fa valere (al loro interno o contro di esse) istanze alternative, misconosciute, conculcate, deformate o mistificate dall'*attualità*" (Bertin, 1977, pp. 5-6).

L'idea primigenia di Dostoevskij era quella di portare "in scena" un uomo totalmente bello e, in un certo senso, pulito interiormente e spiritualmente. Un uomo buono, che non ha nulla da spartire con il male, e per questo goffo e ingenuo. Tuttavia, sin dal principio, lo scrittore russo sviluppò un'altra idea di personaggio, con delle caratteristiche radicalmente differenti: l'idiota come essere tenebroso, violento, dispotico. Le caratteristiche di questo secondo prototipo di idiota daranno poi vita alla figura di Rogozin, che entrerà in un rapporto di complementarità con il principe Myskin. Quest'ultimo invece, assumerà le sembianze dell'essere buono che si dà interamente a tutti e in ogni situazione, senza riserve, aprendosi all'esistenza, accogliendo nella propria vita le possibilità che si dispiegano di fronte a sé, previste ed imprevedute. In tutta l'opera, questo movimento di apertura alla vita, fa i conti anche con un'altra tendenza dell'idiota: la capacità (necessità?) di fornire interpretazioni divergenti agli eventi della vita, soprattutto quelli considerati secondari dalla massa. Per questo, egli verrà frainteso e non raramente deriso.

"Ci sono altre figure nella letteratura che si accompagnano al principe Myskin: Don Chisciotte, ad esempio, in cui come nell'idiota si fondono l'amara ironia, il sublime, l'utopico, il tragico, il visionario, la fede e il dubbio, il candore e l'irrequietezza" (Albarea, 2008, p. 22). In una certa misura, quindi, la goffaggine e l'ironia dell'Idiota non lo rendono esente dalle grandi sofferenze. La derisione e la malattia (epilessia) sono solo due dei tragici eventi descritti, a più riprese, nell'opera. Ma anche una sofferenza dettata dalla malattia dell'epilessia, che viene riportata nei termini di una infelice felicità. Lo scrittore russo, che soffriva di questa malattia, infonde nel suo personaggio lo stato d'animo che anticipa la crisi. Ma non si tratta di un "prestito caratteriologico che l'autore fa al suo eroe" (Strada, 1994, p. XVII); piuttosto, è la testimonianza di una condizione di molteplici sensazioni che "danno il la" ad uno stato di felicità impossibile in condizioni normali. Per Dostoevskij, si ricordi, l'epilessia ha un carattere mistico e sacro. In particolare, lo scrittore russo si

sofferma sulla descrizione dell'aura estatica, ossia quella componente psicologica dell'epilessia psicomotoria che costituisce l'evento iniziale della crisi. È costituita da significative alterazioni cognitive come illusioni e distorsioni delle percezioni, allucinazioni visive e sensazioni di estraneità. Non mancano, esperienze di depersonalizzazione e di autoscopia, che a lungo andare possono influenzare la creatività e l'organizzazione neurofunzionale del cervello.

In un punto centrale del libro, che merita di essere riportato, l'autore russo, immedesimandosi con il suo personaggio, descrive (attraverso un approccio che sfiora la mistica) il fenomeno dell'epilessia come stato esistenziale: “frammezzo alla tristezza, al buio dell'anima, all'oppressione, il suo cervello pareva a tratti infiammarsi e tutte le sue forze vitali si tendevano di colpo con impeto eccezionale. Il senso della vita, dell'autocoscienza si decuplicava quasi in quegli istanti, rapidi come lampi. La mente e il cuore s'illuminavano di una luce straordinaria: tutte le ansie, tutte le inquietudini, tutti i dubbi sembravano placarsi all'improvviso e risolversi in una calma suprema, piena di limpida ed armoniosa gioia e speranza, piena d'intelligenza e pregna di finalità. Ma questi momenti, questi sprazzi di luce non erano che il preannuncio di quel definitivo minuto secondo (ma più di un secondo) con cui s'iniziava l'accesso. E questo secondo, naturalmente, era intollerabile” (Dostoevskij, 1994, p. 224).

Nel minuto secondo, emerge la messa in discussione degli stati del minuto primo, ma allo stesso tempo la sottomissione all'idea che tutto è malattia, e che, alla fine, se tutto è anormalità, allora essa si rivela formata in sommo grado di armonia e bellezza, infusione di senso all'inaudito e scoperta della pienezza di ciò che non è ancora conosciuto. Ma, di nuovo, la riflessione pare all'idiota troppo debole, in confronto alla sofferenza, generata anche solo per un attimo, nel minuto secondo. L'armonia e la transfugazione delle ansie e dei turbamenti della vita, così lucidi nel minuto primo, sono frutto di un errore? Ecco l'angoscia che riporta in discussione, per intero, l'esperienza. Tuttavia, l'idiota si chiede: “Se in quel minuto secondo, cioè

nell'estremo attimo cosciente prima dell'accesso, riusciva a dire a se stesso con lucida consapevolezza: 'Sì, per questi momenti si può dare tutta la vita', allora, certo, quel momento doveva valere da solo tutta la vita" (ivi, p 226). Il personaggio del principe Myskin, qui, sembra sfuggire dalla penna dello scrittore russo (oppure, sembra coincidere con lui?).

Il principe Myskin, con la sua malattia, la sua goffaggine e ingenuità, emerge come uno sconfitto? Restando tra le righe del romanzo, la risposta immediata potrebbe essere positiva. Tuttavia, ancora oggi, questa figura dostoevskijana ci interpella evidenziando il valore inattuale della perdita e delle contraddizioni; la possibilità di far di queste il materiale potenziale per la crescita, anche paradossale e che supera ogni forma di educazione tradizionale. L'idiota, raccontandosi e relazionandosi con gli altri personaggi, nelle più svariate situazioni, testimonia ispirazioni e aspirazioni.

La semplicità e l'assenza di secondi fini, avvicinano il principe Myskin ad una maggiore comprensione (e ascolto) dei più piccoli. Dirà, a proposito dei bambini, che gli adulti non tengono sufficientemente in considerazione il loro pensiero e che proprio dal loro pensiero scaturiscono, non raramente, preziose indicazioni per i problemi degli adulti. Non solo: avvisa il lettore (riferendosi agli altri personaggi, a quelli "non attenti" al mondo dei più piccoli) che i cosiddetti "grandi" dovrebbero rimettere in discussione il tipo di relazione e di educazione dei bambini; infatti, sostiene l'Idiota, nascondendo la maggior parte delle questioni, gli adulti da un lato tengono fuori i bambini da una buona parte della vita sociale, dall'altro si pongono nei loro confronti attraverso un rapporto gerarchico la cui divisione principale vede, a un livello più alto, quelli che "sanno", e al più basso quelli che "non possono capire ancora".

Emerge, attraverso le riflessioni che Dostoevskij infonde nell'idiota, un'idea di bambino come colui che può ancora dire qualcosa di divergente, proprio perché non ancora del tutto inserito nel meccanismo sociale e professionale. In una certa misura, l'idiota, appartiene

all'insieme di cui fanno parte anche i bambini, più di quanto non sia presente e attivo nell'insieme (nel mondo organizzato) degli adulti. "In una società alla ricerca del benessere, del potere e della conquista, il destino del principe è quello di suscitare, paradossalmente e conflittualmente, diffidenza, incomprensione e amore. Persino le sue parole più dirette chiare e schiette sono fraintese e mal giudicate. Egli è trattato come una curiosità, la persona onesta rappresenta spesso un enigma" (Albarea, 2008, p. 31).

Dopo innumerevoli peripezie che hanno visto l'idiota protagonista, egli deciderà di confessare ancora più specificatamente di quanto non ha sempre fatto attraverso i suoi comportamenti, la sua posizione, la sua filosofia. Sosterrà, molto chiaramente, che è naturale essere ridicoli e incompleti, goffi e lenti di comprensione: "Per raggiungere la perfezione, bisogna cominciar dal non capir molte cose. E se si capisce troppo presto, può accadere che non si capisca bene" (Dostoevskij, 1994, pp. 544-545).

Tonio Kröger di Thomas Mann

Tonio Kröger e l'idiota presentano alcune similitudini e differenze significative. Tra queste, il fatto che entrambi i personaggi sono alla ricerca di un senso più elevato della vita per come essa si dà nel senso comune; essi, sono spinti da desideri di purezza, nell'assenza di secondi fini, sempre avendo come fuoco dell'attenzione (slancio vitale) la verità e la bellezza. Innumerevoli sono le situazioni in cui, entrambi, si dimostrano sensibili e riflessivi, capaci di ascolto dei loro afflatti e in grado di percepire delle sfumature delle esperienze umane a cui spesso non viene data la giusta attenzione. Non solo, entrambi vivono anche il senso dell'isolamento e della marginalizzazione, proprio a causa delle stesse caratteristiche peculiari che ne determinano le differenze individuali.

Il contesto storico è molto diverso. Tonio è un personaggio del

XX secolo che vive nella società borghese tedesca, mentre il principe Myskin è un personaggio del XIX secolo della Russia zarista. Il luogo geografico ha plasmato, in entrambi, una certa inclinazione alla creatività. Nel caso di Tonio, quest'ultima qualità, si rifletterà poi nei costanti conflitti che lo condurranno a fare i conti con la propria individualità artistica in rapporto alla pressione del conformismo nella società borghese; il principe Myskin, invece, viene sopraffatto dalla meschinità delle persone che incontra, non riuscendo mai a comprendere del tutto le intricate questioni della società russa.

Tra i nuclei tematici centrali che caratterizzano i personaggi maniani, e più specificatamente la figura letteraria di Tonio Kröger, si distingue l'arte come espressione individuale e di difesa, in un'epoca di dilagante conformismo, e ancora l'arte si presenta come mezzo per affrontare le tensioni provocate dall'urgenza di comunicare a sé e agli altri gli aspetti della propria unicità. Il secondo tema, che emerge con una certa forza narrativa, riguarda l'alienazione e il conflitto interno. Tonio è spesso radicalmente distante dai modi di fare e di concepire il mondo della sua famiglia; tormentato da profondi conflitti emotivi e sentimentali, questi finiranno per infondere tragicità anche ai rapporti con Hans Hansen e Ingeborg Holm. Il rapporto con Hans, ad esempio, rappresenta un rapporto che si sviluppa tra polarità opposte e nel confronto tra creatività artistica e atteggiamenti borghesi. L'idealismo di Tonio si scontra qui con le convenzioni sociali praticate da Hans, che aspira ad una vita comune, stabilizzata nell'*habitus* che da generazioni ha conosciuto la sua famiglia. Tuttavia, sin dall'inizio, Hans è un punto di riferimento per Tonio, nonostante le divergenze rispetto alla visione della vita. Tali divergenze avranno la meglio quando, in un atto di quasi totale sottomissione alla forza del senso comune che "cattura" Hans, Tonio riconosce la propria estraneità rispetto alla vita dell'amico, fino a riempire i suoi pensieri di enigmaticità (e misteriosità): "Perché mai sono così diverso dagli altri e in conflitto con tutti, mal visto dai professori, estraneo in mezzo ai miei compagni? Guardali un po' come sono, i bravi scolari, i tipi so-

lidamente mediocri! Non trovano ridicoli i professori, non scrivono versi, pensano soltanto quelle cose che devono essere pensate e che si possono esprimere a voce alta. Come devono sentirsi in regola e d'accordo con tutto e con tutti! Dev'essere bello...Ma io, allora che cos'ho? E come finirà?" (Mann, 1970, p. 212).

Tonio sta *in between*, da un lato egli si trova in contrasto con il senso comune e con l'*habitus* assimilato dalla maggioranza, dall'altro dimostra una capacità esegetica che si conclude in atti di riflessiva compassione nei confronti di chi, poco prima, combatteva con idealismo.

Tonio, e non solo per queste qualità dell'animo che lo caratterizzano, si pone a tutti gli effetti come una figura letteraria testimone di profondi messaggi educativi. Come per il *modus vivendi* del principe Myskin, altresì emerge quale figura inattuale che proprio per questo è in grado di illuminare alcuni aspetti della contemporaneità. La distanza che incorre tra noi e questi personaggi rende il loro messaggio, il loro comportamento, poco familiare e per questo tale da schiudere dubbi e aprire nuove prospettive per investigare la condizione umana.

Una serie di sconfitte e perdite segna la vita del protagonista, non ultima la morte del padre e la chiusura della ditta commerciale, la partenza della madre che si risposa e si trasferisce nel meridione; perdite come fratture che obbligano Tonio a "curvare" dentro sé, provando ad intercettare nuove vie, nuove direzioni verso cui rivolgersi. Ma non poteva che incontrare la strada che sin dall'inizio ha orientato il suo modo di essere e di relazionarsi con il mondo: l'arte, la letteratura. Essenziali e celebri sono le parole che Mann utilizza per descrivere l'entrata definitiva di Tonio nel mondo "maledetto" della letteratura; quest'ultima "acui il suo sguardo, gli rese trasparenti le grandi parole che gonfiano il petto degli uomini, gli dischiuse l'anima degli uomini e la sua propria, lo fece chiaroveggente e gli mostrò l'essenza intima del mondo e tutto, tutto quello che sta dietro le parole e le azioni. Ma che cosa egli vide? Comicità e miseria: nient'altro che comicità e miseria" (ivi, p. 239).

In questo senso, l'arte e la letteratura sono dispositivi che consen-

tono a Tonio di farsi un'idea ancora più precisa della società che già in precedenza sopportava con difficoltà e che ora, descrivendola in termini di comicità e miseria, lo porta a sancire ancor di più il divario tra sé e la stessa con una distanza ancora maggiore. Tale dissociazione è causata ora dalla presa di consapevolezza dell'inutilità, della vanità, dell'illusione profuse negli ambienti che gli altri frequentano. Questo si riflette irrimediabilmente in questa figura letteraria aggravandone la condizione di diversità e di esclusione (auto-esclusione?) che egli percepiva già dall'adolescenza.

Tonio inizia a viaggiare, si dà all'erranza (che per una certa psico-pedagogia, si ricordi, è la seconda qualità da garantire nel processo di sviluppo del bambino, in contemporanea al senso di appartenenza). Quasi improvvisamente, finisce nelle dinamiche della lussuria, si lascia "catturare" dal peccato fino alla saturazione del piacere. Continua a lavorare, ma in solitudine, chiuso, muto, forse persino disprezzante nei confronti della propria persona. Questo modo di vivere gli procura la fama, condizione che discuterà con la pittrice e cara amica Lisaveta Ivanovna, definendo la fama artistica la risultante di un processo progressivo di allontanamento da se stesso. "Una situazione stranamente lontana e neutrale" (ivi, p. 236) che garantisce la possibilità di realizzare rappresentazioni, di giocare con raffigurazioni della condizione umana; per questo secondo-Tonio, l'atteggiamento asettico verso l'umano, lo svuotamento del senso dei fenomeni della vita, definiscono l'artista, diverso dall'uomo, invischiato nelle sensazioni della fondazione emozionale e sentimentale.

"La letteratura non è affatto una vocazione: è una maledizione" (ivi, p. 238). Tonio, punta il dito contro gli altri, che non comprendono e così facendo non accolgono l'altro nelle sue differenze, anzi, gli altri che cercano di porsi come "forza magnetica" che trascina il soggetto verso l'ordinario. Una maledizione, la letteratura, che segna il corpo fino a rendere l'individuo diverso, buona preda degli occhi altrui che senza difficoltà ne riconoscono l'estraneità, la diversità e la goffaggine.

Vittima di sguardi e pregiudizi, Tonio sente il desiderio di essere accolto e una acuta nostalgia verso una amicizia a lui confacente. Continua a viaggiare, erra, lascia Monaco per rifugiarsi nella casa natale del padre, da lì si imbarca per la Danimarca. Qui avviene il nuovo incontro con Hans e Ingeborg Holm, insieme. Le crome sentimentali dello stato d'animo di Tonio assumono una dinamica radicalmente differente rispetto a quanto non avveniva prima dello sbarco in Danimarca. Trascorre delle giornate drammatiche, senza il coraggio di rimanere vicino all'amico e alla ragazza che ha tanto amato. Li osserva, lungamente, prende consapevolezza della sua condizione di lontananza, radicale diversità provocata da un dolore senza precedenti. Quest'ultimo evento sancisce definitivamente lo smarrimento: né borghese né artista, nel frammenzo in una accettazione dell'impossibilità di stabilizzarsi in una identità, chiara, definita, ben riconoscibile.

In questa doppia assenza identitaria, non si risparmierà nell'affermare che ha amato la vita e tentato di far fronte alle molteplici occasioni di gelosia, anch'esse percepite come avventure dei sensi e dei nervi che, in ogni caso, nella sua esperienza umana, non riusciranno a scalfire l'amore per l'umano. Quell'umano che nella visione di Tonio ha abdicato, nella configurazione della massa, all'arte e alla cultura. Di più: ha esonerato l'arte e la cultura dalla vita di società. In questo senso, leggendo l'opera di Mann, ritorna alla memoria il lavoro di Ivan Illich che dagli anni Sessanta del Novecento ha messo in luce la problematica relativa l'istruzione e la richiesta di adeguamento ai contesti attraverso la passività. Una passività testimoniata, secondo Illich, dalle figure di cura, prime fra tutte gli insegnanti, i quali invece dovrebbero testimoniare la passione del pensiero critico e la motivazione all'auto-apprendimento. Sempre nella sua opera *Deschooling Society* (1971), l'autore ha sostenuto l'idea che l'istruzione dovrebbe essere decentralizzata per garantire, ai singoli individui, una maggiore responsabilità (e quindi attività) nei confronti della propria formazione. Infatti, una delle questioni centrali del pensiero illichiano, che

emerge anche nell'importante saggio dedicato alla convivialità e alle soglie di mutazione (1973), è la questione della passività che schiude all'alienazione in materia di consapevolezza della propria persona, più specificatamente dei propri limiti e potenzialità.

La controproduttività delle istituzioni, così come veniva identificata dall'autore, anche nella forma delle istituzioni educative, non raramente raggiunge il risultato opposto a quello prefissato, ossia la dipendenza e l'inefficienza, fino alla quasi totale delega ai professionisti delle proprie questioni intime. Riflette il modello di conformità che, in altri termini, discuteva Tonio Kröger puntando il dito verso Hans e raccontandosi, nella disperazione e rabbia, alla cara amica Ivanovna.

Note conclusive

Uno dei primi studiosi delle scienze umane che si è occupato di narrazione è stato Jerome S. Bruner (1992; 1993). La tesi di Bruner è duplice, perché da un lato afferma che la narrazione, come dispositivo culturale, plasma la mente umana fornendo i mezzi attraverso i quali possiamo interpretare in maniera decisamente più estesa i fatti del mondo e la concezione di noi stessi; dall'altro, amplifica notevolmente le peculiarità dei sistemi culturali, moltiplicando i set comportamentali a seconda del loro darsi in contesti storico-geografici specifici. Non solo: i rituali, la pittura, la scrittura e la narrazione, possono essere intesi come un deposito, una estensione che "ci permette di trascendere i limiti insiti nella nostra struttura biologica" (Mithen, 1998, p. 133).

Nell'articolo *Does beauty build adapted minds?* (2001), John Tooby e Leda Cosmides individuavano nel *decoupling* il motivo profondo che soggiace all'arte e alla letteratura. Il *decoupling* (disaccoppiamento) sembra essere la base dell'immaginazione, e si pone come facoltà tipicamente umana, di elaborare informazioni non legate alla

contingenza, sviluppando e in un certo senso “allargando” lo spazio immaginale. Si schiudono così innumerevoli possibilità, elencate qui di seguito, che hanno a che fare con la finzione, necessarie sia alle relazioni che all’adattamento socio-culturale: “Il può-essere-vero, il vero-laggiù, l’era-vero-un-tempo, il ciò-che-gli-altri-credono-sia-vero, il vero-solo-se-l’ho-fatto-io, il non-vero-qui, il ciò-che-gli-altri-vogliono-farmi-credere-sia-vero, il sarà-vero-un-giorno, il certamente-non-è-vero, il ciò-che-mi-ha-detto, il sembra-vero-sulla-base-di-queste-assunzioni, e via discorrendo” (Tooby e Cosmides, 2001, p. 20).

Ricordare e rievocare mentalmente e attraverso molteplici supporti mediali ciò che è desiderabile e indesiderabile, ciò che è familiare e non familiare, consente all’umano di avere a disposizione un numero consistente di versioni del mondo (per usare un lessico goodmaniano) per comprendere se stesso nelle varie epoche della vita e nelle sfaccettature individuali che andranno a costituirsi crescendo, e nondimeno per comprendere gli altri, appartenenti agli stessi gruppi o a gruppi esterni. È in quest’ottica che due personaggi letterari centrali nella storia della letteratura a cavallo tra Otto e Novecento, non solo segnano le pagine e le vicende editoriali di un’epoca, ma sono stati fondamentali (e continuano ad esserlo) nel segnare il quotidiano di molte delle persone che si apprestano a fare i conti con le tensioni e le gioie delle storie de *L’idiota* e di *Tonio Kröger*. Altresì, hanno modellato e modellano il modo di intendere il soggetto e la sua personalità, la quale si potrebbe senza esitazioni definire affetta non patologicamente da molteplici sfaccettature, profondamente sensibile agli ambienti e all’umore proprio e delle persone vicine. In definitiva, come si è detto, nell’introduzione al presente saggio, due narrazioni che si propongono come acceleratori esperienziali e pedagogici, e cioè che consentono di fare i conti con innumerevoli versioni di *spannung*, di tavolozze emotive e di messaggi educativi, che impiegherebbero molti mesi ad emergere nell’altalenante procedere della vita quotidiana.

Riferimenti bibliografici

Albarea R., *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*, ETS, Pisa 2008.

Bertin G.M., *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.

Bruner J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 1993.

Bruner J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Dostoevskij F.M., *L'idiota*, Einaudi, Torino 1994.

Goodman N., *Vedere e costruire il mondo*, Bari-Roma, Laterza 2008.

Illich I., *Deschooling Society*, Calder Publications, London 1971.

Illich I., *Tools for Conviviality*, Harper&Row, New York City 1973.

Mann T., *Tonio Kröger*, Mondadori, Milano 1970.

Maritain J., *L'intuizione creative nell'arte e nella poesia*, Morcelliana, Brescia 1983.

Mithen S., *Creativity in Human Evolution and Prehistory*, Routledge, London 1998.

Perce G., *Specie di spazi*, Bollati Boringhieri, Torino 1989.

Tooby J. e Cosmides L., *Does beauty build adapted minds?*, in "SubStance", 30, 2001, pp. 6-27.

L'autore

ENRICO ORSENIGO è dottorando in Learning Sciences and Digital Technologies, tutor di Digital Robotic Therapies e Storia della psicologia (UNIMORE). È autore di pubblicazioni, tra cui: Rossi L. e Orsenigo E., *Pensare per orientare: suggestioni su convivialità e società degli apprendimenti*, in "The Lab's Quarterly", XXIV(3), 2022, pp. 45-73; Rossi L., Orsenigo E. et al., *Contesto Familiare/Culturale nel*

Divide Generazionale introdotto dalle tecnologie digitali, in “The Lab’s Quarterly”, XXV, 2023.

La Shoah insegnata: la Giornata della Memoria in Italia

Teaching the Shoah: Holocaust Memorial Day in Italy

MARGHERITA ANGELINI

After the introduction of the “Holocaust Memorial Day”, the educational policies of the European states have been developed differently. How is this day addressed in Italy? The paper presents the results obtained from research activities carried out between 2021 and 2022, through an anonymous questionnaire to Italian teachers, investigated the educational approaches to understand whether they give meaning to learning and have an impact on the students' reality contexts. Lower secondary school was examined as the history of the twentieth century is taught for the first time in a formalized and structured way. The article ends with educational reflections on how the themes of the Shoah can be included in a three-year educational programming and how it is possible to connect the topics to contemporary issues within multicultural classes.

Keywords: Didactics of History, Participation, Secondary School, Antisemitism, Racism.

M. Angelini, *La Shoah insegnata: la Giornata della Memoria in Italia*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10646326

Il calendario civile italiano: la didattica per competenze

All'interno del calendario civile scolastico italiano, il 27 gennaio gioca un ruolo centrale per la formazione della coscienza degli studenti e della loro memoria civile? La scuola riesce ad essere comunità educante? Partendo dai quesiti sopra enunciati, la ricerca ha investigato gli interventi educativi proposti per la "Giornata della Memoria", scandagliando gli approcci per comprendere se essi riescano a dare un senso all'apprendimento e ad avere una ricaduta nei contesti di realtà degli alunni. La scuola di oggi dovrebbe mirare, tramite una didattica per competenze (come hanno dimostrato tra gli altri gli studi di Brusa, 2017; Mattozzi, 2012), a costruire un sapere trasferibile e impiegabile in diverse situazioni in modo che gli alunni si orientino nella società stimolando in loro, al contempo, una cittadinanza attiva e consapevole. Insegnare per competenze significa andare "oltre la scuola", facendo capire agli studenti come la storia abbia a che fare con la loro vita, con la società in cui vivono e con la loro comprensione generale dell'esistenza umana.

Il sapere scolastico si qualifica come un sapere di ordine logico, basato su un approccio analitico della conoscenza che privilegia linguaggi astratti e che viene organizzato secondo percorsi sistematici e strutturati di apprendimento. La scuola dovrebbe mirare a costruire un sapere di valenza generale, altamente trasferibile e quindi impiegabile in diverse situazioni: la sfida per l'apprendimento scolastico non consiste, quindi, nell'appiattirsi sulla realtà, bensì nel non separarsi da essa, delle esperienze di vita; nel non rinchiudersi in sé stessa così da mantenere una relazione costante con l'esperienza reale in

grado da restituire un senso dell'apprendimento, anche il più formalizzato, e di ricollegarlo all'esperienza di vita, alla sua potenziale ricaduta nella realtà (Hasberg, 2010; Erdmann, Hasberg, 2011; Körber, 2003). In questa prospettiva, come ha sottolineato Salvatore Adorno, la competenza generale è quella di sapersi orientare criticamente e consapevolmente nel profluvio di informazioni e narrazioni storiche, una competenza che alla fine del ciclo scolastico dovrebbe essere acquisita con sicurezza (Adorno, 2020). Per ottenere questo obiettivo è necessario saper porre al passato le domande che nascono dai problemi del presente e, contemporaneamente, saper leggere le risposte che il passato ci offre collocandole nel loro contesto storico, evitando di usare come filtro “la lente” deformante delle categorie che appartengono alla contemporaneità (Boschetti, 2023; Ceccoli, 2019; Wineburg, 2018; 2001; 1991).

L'insegnamento della Shoah: stereotipi e realtà

L'insegnamento della storia riesce, per come è attuato in Italia, ad aiutare gli studenti a riconoscersi come individui nelle realtà “storicamente formate” in cui vivono e a “pensarsi storicamente”? E all'interno di questo contesto come si inserisce l'insegnamento della Shoah? Più in generale il tema è al centro dell'attuale dibattito di didattica della storia e ha una forte rilevanza come è sottolineato anche dalle “Linee guida sul contrasto all'antisemitismo a scuola” che il Ministero dell'Istruzione ha realizzato nel dicembre 2021 in cui si afferma come “l'educazione all'antisemitismo, non dovrebbe infatti essere affrontato esclusivamente attraverso l'insegnamento della Shoah...”. Il dibattito si sta approfondendo e allargando anche in relazione all'*onlife* e ai nuovi consumi mediali che interrogano direttamente l'insegnamento della storia (Pasta, 2023; Salassa, Pizzirusso 2023;

Bricchetto 2022) all'interno di classi multiculturali (Granata, 2016).

Bisogna preliminarmente sottolineare che per i ragazzi tra gli undici e i quattordici anni la Shoah si colloca spesso in un orizzonte mentale lontanissimo sia temporalmente che geograficamente. In pratica, per gli studenti trattare questo argomento è come imparare la Rivoluzione scientifica del 1600 o il Sacro Romano Impero. Per questo motivo è bene ricordare che non si può dare assolutamente nulla per scontato quando si affronta questo periodo storico in classe (Morganti, 2023; Bidussa, 2009). Attraverso film o documentari visti a scuola durante la Primaria, di solito le classi hanno capito che ci sono dei “cattivi”, ovvero i nazisti (a cui si aggiungono, a volte, dei fascisti) e delle vittime, un gruppo non ben definito di persone che vengono chiamate “ebrei”, e di cui sanno spesso davvero molto poco. Carla Marcellini ha raccontato come, invitata a parlare nel 2008 ad un evento organizzato da un Liceo, nella confusione generale dell'entrata nella sala ascoltò un dialogo tra due alunni. Il primo studente chiedeva all'amico che cosa si andasse a fare e l'altro candidamente rispondeva: è la festa degli ebrei (Marcellini, 2020). Nello stesso torno di anni io insegnavo in una scuola media della provincia veneziana come supplente. Durante la celebrazione l'Istituto organizzò una manifestazione in cui un autore molto conosciuto della zona avrebbe dovuto leggere un suo romanzo. Scoprii con immenso stupore che lo scrittore non solo aveva “inventato” un volume di testimonianza sulla Shoah pieno di particolari raccapriccianti, ma che nessuno degli insegnanti presenti trovò inappropriata questa scelta in quanto, come affermarono, “almeno l'autore è vivo e può rispondere alle domande dei ragazzi”. Nessuno si era posto il problema del rapporto tra testimonianza fittizia e narrazione storica. L'accesso alla testimonianza, ovvero ad una fonte, non è ovviamente sufficiente per spiegare e comprendere cosa sia accaduto. Il lavoro didattico, come sottolinea Marcellini, non dovrebbe fermarsi a questo perché è necessario ricondurre le memorie all'interno di una storia molto più complessa per allontanare la possibilità che lo sguardo soggettivo del testimone

diventi storia (Marcellini, 2020). Come è possibile ottenere una tale profondità? Mi interrogherò nell'ultima parte su questo punto specifico, dopo aver affrontato il quadro generale di come viene affrontata la Shoah all'interno della scuola di primo grado: un momento importante per l'apprendimento perché gli alunni affrontano in modo formale e strutturato il tema all'interno del programma di storia, prima del termine dell'obbligo.

L'insegnamento alla scuola secondaria di primo grado: un'indagine statistica

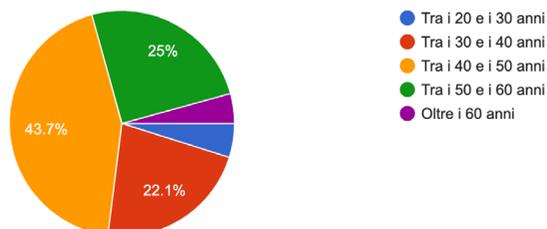
Dopo l'introduzione della "Giornata della Memoria", le politiche educative degli Stati europei sulla Shoah sono state declinate in modo differente (si cfr. l'indagine internazionale in Carrier, Fuchs, Messinger, 2015). Nella maggior parte dei paesi europei l'insegnamento è imposto alle scuole dai programmi nazionali (Johnstone, 2020). Come viene affrontata questa giornata in Italia? Nel gennaio del 2020 il portale Skuola.net ha intervistato 3.000 studenti di medie e superiori (Tomassi, 2020) e ha rilevato che più del 20% degli studenti delle scuole medie non conosceva il motivo per il quale si celebra la "Giornata della Memoria". Una percentuale pari al circa il 50 % non sapeva dove si trovasse Auschwitz. Il 42% dei ragazzi delle scuole secondarie di primo grado non conosceva Liliana Segre né il suo ruolo pubblico, tanto che il 4% pensava che fosse il Ministro dell'Istruzione. Uno su dieci affermò come non fosse importante ricordare. Dei dati preoccupanti, quindi, ma bisogna tenere conto che 3.000 studenti corrispondono all'incirca a 120 classi di venticinque alunni ciascuna: in termini assoluti non un numero elevato di studenti o di docenti. Per comprendere la validità di questi dati ho deciso di effettuare un questionario anonimo a cui hanno risposto

515 docenti che insegnano alle scuole secondarie di primo grado, per un numero di studenti compreso tra gli 16.000 e i 20.000 se si considera che una sola classe ospita in media circa venticinque alunni, quasi 40.000 se si considera che un docente insegna mediamente in almeno due classi.

I docenti che ho intervistato tra il 2021 e il 2022 provengono da tutte le regioni italiane e circa il 40% ha tra i 40 e i 50 anni. Fanno quindi parte della generazione che ha frequentato l'università negli anni '90: un periodo molto fertile dal punto di vista storiografico e travagliato per quanto concerne la costruzione della memoria italiana, come ha dimostrato Filippo Focardi in diversi suoi interventi (Focardi, 2020; 2013; 2005).

Potrebbe cortesemente indicare la sua fascia di età?

515 responses



I docenti insegnano abitualmente storia e il 99,4% affronta con la propria classe la “Giornata della Memoria”, mentre ricorda solo alcune tra le altre giornate del calendario civile. Per fare degli esempi: dalla classe prima alla terza viene diffusamente celebrata la “Giornata internazionale della Donna” (8 marzo); pochi invece organizzano interventi didattici per la “Giornata d’Europa” o per il 4 novembre. Il 50% circa degli insegnanti celebra il 25 aprile e il “Giorno del ricordo” fissato per il 10 febbraio per le vittime delle foibe, tuttavia è emerso che questo tema è affrontato quasi esclusivamente con le classi terze.

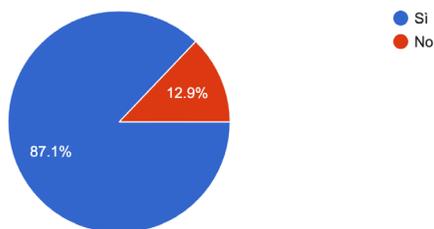
Ho preso in esame la scuola secondaria di primo grado in quanto è il primo momento, nella vita scolastica degli alunni, in cui si insegna la storia del Novecento. Le due domande da cui sono partita sono:

a) Gli studenti hanno una conoscenza labile delle motivazioni della “Giornata della memoria” e della storia ad essa connessa a causa delle modalità con cui viene insegnata?

b) La volontà di trasmissione collettiva della Shoah piega il contenuto e la qualità del suo insegnamento alla necessità di divulgazione e di semplificazione?

Un 87% degli intervistati ricorda l’argomento con lezioni che precedono la giornata attraverso diversi strumenti didattici; un dato significativo quest’ultimo, perché significa che l’insegnamento non è episodico.

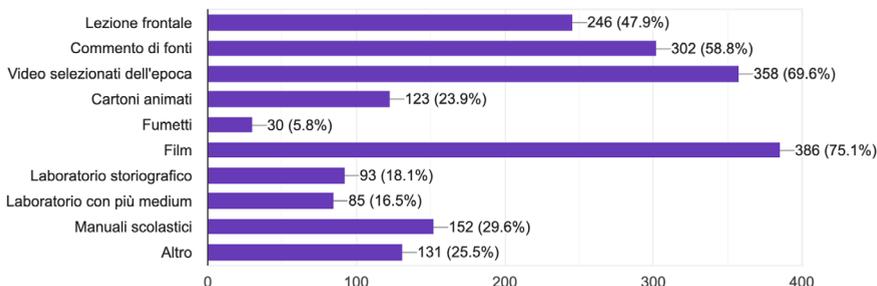
Il "Giorno della Memoria" è preceduto da alcune lezioni di raccordo con l'argomento?
512 responses



Il giorno viene affrontato prevalentemente attraverso la lezione frontale, ma anche con dibattiti e con il dialogo con gli alunni. Diversi commentano fonti, soprattutto testimonianze e libri di sopravvissuti; pochi affrontano l’argomento tramite laboratori storiografici. La maggioranza degli intervistati ritiene fondamentale dare voce ai testimoni utilizzando un approccio emotivo che si genera naturalmente dall’ascolto, facendo probabilmente divenire storia lo sguardo soggettivo del testimone.

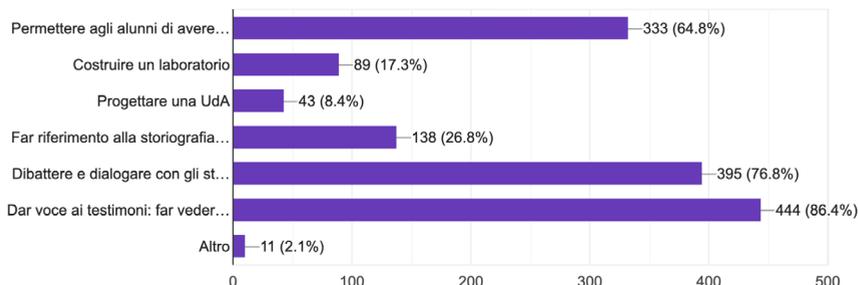
Il 27 gennaio è celebrato in classe attraverso quali strumenti didattici?

514 responses



Cosa ritieni che sia fondamentale per spiegare l'argomento?

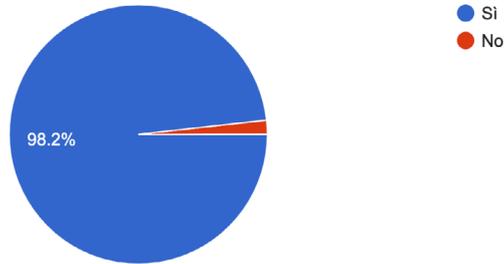
514 responses



Nelle classi terze viene affrontato da tutti il punto di vista di chi era perseguitato tra le due guerre soprattutto attraverso il commento di fonti, ma anche di video storici e di film, questi ultimi utilizzati quasi come fossero testimonianze dirette (per i limiti di questa impostazione cfr. Picciotto, 2017; Berger, 2016; Pezzetti, 2009; Osti Guerrazzi, 2006). Molti tra i docenti si servono anche di video dell'epoca per "mostrare" quanto accaduto, senza un approfondimento su chi fossero i produttori di questi materiali o quali fossero le finalità perseguite dai realizzatori dei filmati.

Spiega agli studenti il punto di vista di chi era perseguitato tra le due guerre?

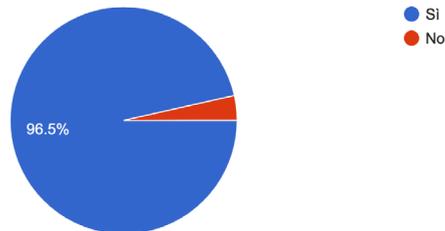
513 responses



Tutti i docenti parlano di campi di concentramento europei e un 80% approfondisce con i suoi studenti almeno uno dei principali campi di sterminio in Europa (per es. Mauthausen o Auschwitz).

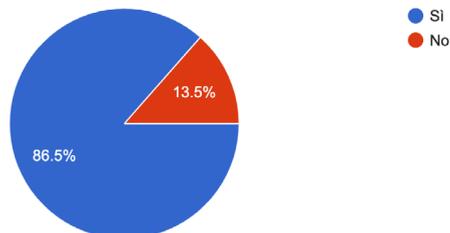
Nelle classi terze spiega come furono concepiti e creati i dei campi di concentramento?

510 responses



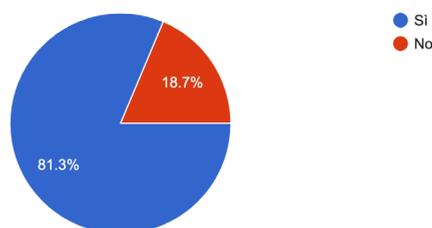
Approfondisce con i suoi studenti almeno uno dei principali campi di sterminio in Europa (per es. Mauthausen - Austria, Auschwitz - Polonia)?

512 responses



implicitamente, che ciò che è accaduto prima di Auschwitz sia stato meno rilevante. La mancata comprensione del processo politico e culturale che sta alle spalle della tragedia è spesso parziale; solo in un 20% dei casi non è tematizzato affatto il punto di vista di chi perseguitava o di chi era a favore della persecuzione. In queste classi, quindi, mancherà implicitamente la consapevolezza dell'importanza di spiegare il fenomeno del "consenso" (su questi temi cfr. Levis Sullam, 2015; Sarfatti, 2000; Matard-Bonucci, 2008).

Nelle classi terze affronta il punto di vista di chi era a favore delle persecuzioni durante il fascismo e il nazismo?
509 responses



Un 40% degli intervistati non tratta l'argomento dei campi di transito o di concentramento italiani; ciò significa che la ricostruzione degli eventi rimane ancorata alla convinzione che la Shoah sia stata una responsabilità esclusiva della Germania. Più in generale, da un punto di vista storiografico, l'inizio del Ventunesimo secolo ha portato la consapevolezza di come gli italiani rispetto al fascismo e alla guerra avessero gravi "vuoti di memoria" che a volte falsavano la verità storica (come afferma tra gli altri Pivato, 2007). La convinzione che la Shoah fosse responsabilità esclusiva della Germania di Hitler, quasi un incidente di percorso della storia europea, era prevalente talvolta anche nei manuali scolastici e le responsabilità e il consenso al regime fascista venivano sottostimati. Negli ultimi anni alcuni manuali scolastici sono stati aggiornati, ma altri non lo sono affatto e questo perché la maggior parte dei manuali per le scuole se-

condarie di primo grado non sono scritti da storici di professione. La manualistica non dovrebbe prescindere da approfondimenti di carattere tematico – tra l’altro la storiografia sull’argomento è in continua evoluzione – né da riflessioni di carattere metodologico, proponendo anche laboratori (tutti temi affrontati in Monducci F., Portincasa, 2023; Adorno, Ambrosi, Angelini, 2020).

Come emerge da questo sondaggio, a vent’anni dalla promulgazione della legge affiorano criticità che necessitano di riflessioni e di approfondimenti: se la domanda principale è che cosa rimane delle iniziative e dei progetti nelle menti degli studenti, pur parlando per generalizzazioni i risultati si rivelano molto soddisfacenti. Il sondaggio ha esplorato l’atteggiamento degli studenti, i quali risultano essere perlopiù interessati: oltre il 60% partecipa e considera che siano argomenti importanti perché ancora attuali e un altro 50% li valuta fondamentali per comprendere la storia e li vogliono approfondire. Solo un 3% dei docenti ha ritenuto che nelle proprie classi non vi sia interesse perché gli argomenti sono troppo lontani nel tempo e non attuali; un 2% si dimostra addirittura indifferente o si annoia. Rimane ancora da comprendere, attraverso ulteriori indagini statistiche, cosa effettivamente sappiano i ragazzi e quali siano le loro reali conoscenze e le competenze in materia.

Antisemitismo e razzismo: gli alunni di oggi

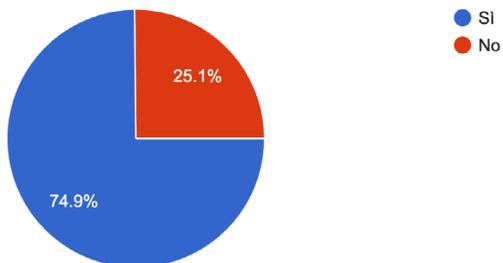
Come si può superare l’insofferenza e l’indifferenza di parte degli studenti per questi argomenti? Per Amedeo Osti Guerrazzi bisogna riuscire ad andare oltre la lezione classica e oltre il manuale, per affrontare l’argomento soprattutto coinvolgendo gli alunni in progetti che li mettano direttamente a contatto con i documenti dei persecutori e le storie delle vittime, partendo però dalle domande dei ragazzi (Osti Guerrazzi, 2021). I quesiti più frequenti degli alunni sono: cosa hanno fatto gli ebrei per meritarsi tutto questo? Perché dobbiamo

parlare sempre della Shoah e non parliamo di altri genocidi? Perché gli ebrei non si sono ribellati? È vero che il fascismo ha protetto gli ebrei? Osti Guerrazzi suggerisce di rispondere alla prima domanda non liquidando con l'argomento "*don't blame the victims!*". Spesso, infatti, si risponde che non bisogna chiedere alla vittima di un crimine il perché del crimine stesso, ma al carnefice. La risposta lascia insoddisfatti ed è percepita come un artificio retorico. Per far capire agli studenti la follia del genocidio bisogna raccontare la perfetta integrazione degli ebrei europei nelle rispettive società. Si potrebbe ad esempio far svolgere una ricerca su alcuni ebrei italiani deportati o uccisi nel periodo 1943-1945. Un altro esempio di progetto che i ragazzi potrebbero svolgere è l'analisi di testimonianze video, come quelle pubblicate sul sito "Memorie Ebraiche", del "Centro di cultura della Comunità ebraica" di Roma (www.memoriebraiche.it). Attraverso queste testimonianze sarebbe possibile approfondire la vita quotidiana degli ebrei durante il fascismo e capire la loro piena integrazione nella società italiana nella prima metà del Ventesimo secolo. Gli alunni possono dunque comprendere che le vittime non appartenevano ad un corpo separato dalla società dell'epoca, ma come essi fossero cittadini italiani ed europei esattamente come gli altri e che l'ideologia dello sterminio nazista non aveva alcuna giustificazione politica, economica o sociale. Una possibilità concreta è quindi quella di insegnare una competenza – quella di contestualizzare gli eventi storici – per non dare risposte semplici ad una realtà storica complessa, permettendo così agli alunni di avere accesso alle fonti primarie di informazione e, infine, incoraggiandoli ad analizzare in maniera critica le varie interpretazioni (Bertelli, Cegna, Olivieri, 2020; Binetti, 2013). In sintesi gli atteggiamenti di banalizzazione, come sottolineano Anna Granata e Stefano Pasta, possono essere "superati attraverso la costruzione di una conoscenza profonda e attiva dei fatti storici, promuovendo un ruolo da protagonisti degli studenti nella ricerca e nella produzione culturale" (Granata, Pasta 2022: 106). Molto importante è infine non dimenticare di sottolineare continuamente, in

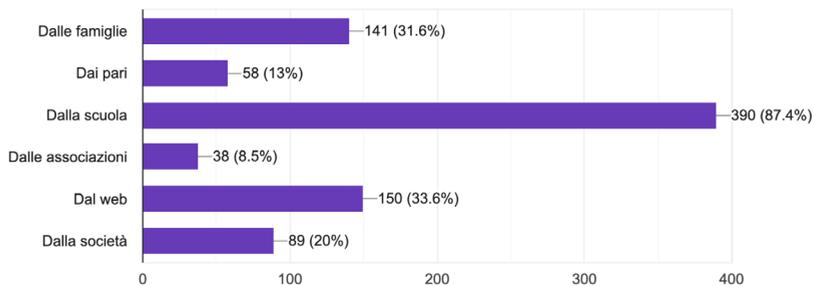
questo quadro generale, lo sterminio di tutte le diversità durante la Shoah per riportare il discorso più in generale all'oggi, all'interno dell'Italia multiculturale, in modo che il confronto con il passato sia un'occasione di riflessione ulteriore.

Il presente degli alunni non è infatti scevro da episodi di razzismo e antisemitismo, basti richiamare alla memoria le notizie di cronaca in cui compaiono in diversi luoghi della penisola atti sia di violenza fisica sia verbale nei confronti dei “diversi”, così come la diffusione nelle chat degli studenti di immagini antisemite e filonaziste. La diffusione di odio *online*, razzismi 2.0, *hate speech* e ostilità verso l'altro devono essere trattati attraverso una nuova *media education* per promuoverne la prevenzione e la cittadinanza. Stefano Pasta propone come insieme al pensiero critico occorra sviluppare responsabilità, anche nell'ambiente digitale (Pasta, 2022; 2018). L'educazione all'antisemitismo, non dovrebbe infatti essere affrontato esclusivamente attraverso l'insegnamento della Shoah, in quanto, come raccomanda l'OCSE, “gli studenti potrebbero dedurre che oggi non costituisce un problema o fraintenderne le forme contemporanee. Gli insegnanti devono tenere a mente che l'insegnamento della Shoah non può garantire la prevenzione dell'antisemitismo contemporaneo che potrebbe basarsi su assunti ideologici diversi e manifestarsi in contesti differenti” (ODHIR, 2019; cfr. anche ODHIR, 2018). Il mio sondaggio proprio per questo ha rilevato il clima sociale all'interno del quale lavorano i docenti e un quarto di essi ha dichiarato di avere avuto episodi di razzismo all'interno del proprio istituto scolastico, un dato che deve far riflettere così come il fatto che gli alunni sembrano essere abbastanza informati sugli episodi di intolleranza nella società contemporanea, *in primis* dalla scuola (un 90%), la quale rimane quindi il luogo privilegiato di apprendimento a scapito (fortunatamente) di altri, come ad esempio il web.

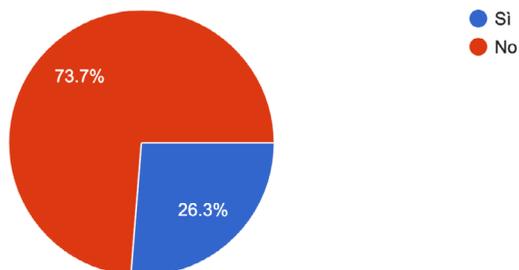
Ritiene che i suoi alunni siano informati rispetto ai temi del razzismo contemporaneo?
513 responses



Lo sono perché stimolati:
446 responses



Ritiene che ci siano o ci siano stati episodi di "razzismo" all'interno del suo Istituto?
510 responses



Gli episodi di intolleranza e di antisemitismo non sono infrequenti all'interno della scuola e spesso lo sono in maniera inconsapevole. In una classe seconda dove ero stata inserita come supplente, nell'introdurre la "Giornata della Memoria" prima di affrontare l'argomento chiesi agli alunni cosa ne pensassero di questa celebrazione e un alunno esclamò "Sì prof. non si preoccupi, io la conosco la storia di questa giornata, è il ricordo dei cinesi ebrei!". Egli accostò, del tutto inconsapevolmente, due intolleranze diverse all'interno di una stessa affermazione. Negli anni di insegnamento, inoltre, ho imparato a capire che gli studenti arrivano dalla Primaria con una grande confusione su chi siano "gli ebrei". Come guida alle scolaresche ad una mostra documentaria sul rapporto tra fascismo e antisemitismo mi sono accorta che nessuno sapeva darmi una definizione su cosa fosse l'"ebraismo" e che le immagini che presentavo non facevano altro che costruire uno stereotipo. Per questi motivi, anche nel presentare immagini antisemite per spiegare la propaganda razzista, andrò posta la massima cautela in quanto il cervello elabora le immagini diversamente dalle parole e le immagini hanno più probabilità di rimanere impresse nella mente degli alunni soprattutto se gli studenti non ne hanno mai viste prima. Quando si decidono di utilizzare delle immagini bisogna scegliere il materiale con cura, seguendo una metodologia raccomandata come quella fornita dal progetto "*Teaching Tolerance*" (un'iniziativa del Southern Poverty Law Center, url: <https://www.splcenter.org/teaching-tolerance>; <https://www.tolerance.org/>) al fine di mettere in condizione gli studenti di comprendere come esse possano distorcere la realtà.

Costruire cittadinanza attiva attraverso la storia

Per tutti questi motivi ritengo che la storia della Shoah debba es-

sere posta al centro della programmazione per la Secondaria di primo grado in un momento in cui si affrontano, dal punto di vista storico, tutta una serie di nodi che possono aiutare a decostruire gli stereotipi, iniziando ad educare gli alunni a pensare storicamente. I nodi tematici che andranno affrontati devono essere gradualmente e devono coprire, a mio avviso, alcune aree: il nucleo iniziale, che deve essere svolto in prima media, è quello relativo alla religione come costruito sociale e culturale non per spogliare la prima dei suoi valori di fede, ma per far comprendere la sua evoluzione nel tempo. È possibile fare questo già a partire dall'introduzione del programma di storia attraverso una riflessione sul fatto che non esiste un solo sistema cronologico e di misurazione del tempo: esso è cambiato a seconda delle epoche e delle culture. Confrontando i calendari si decostruisce il noto e il già conosciuto, permettendo un cambiamento delle mappe mentali degli studenti. Partendo da queste premesse si introduce la storia degli ebrei e più in generale dell'ebraismo, affrontando anche la costruzione culturale della religione cattolica, le somiglianze e le differenze tra religioni monoteiste, le eresie, l'affermarsi dell'ortodossia e via dicendo. Durante il secondo anno è necessario dedicare ampio spazio ai concetti di pregiudizio, di tolleranza e di intolleranza religiosa così come la storia dei ghetti, inserendoli nella storia moderna europea spiegando con attenzione la differenza tra antigioiadaismo e antisemitismo (Luzzatto Voghera, 2018). Un interessante focus di lungo periodo potrebbero essere i *pogrom*, partendo dal primo d.C e arrivando alla storia dell'Ottocento e Novecento. Con gli studenti di terza è fondamentale trattare la storia della nascita dei movimenti culturali che tra Diciannovesimo e Ventesimo secolo condussero all'espressione politica delle teorie sul razzismo tra le due guerre. Dopo aver affrontato in modo esteso e comparativo la Shoah, è altrettanto importante, a mio avviso, immergere gli studenti anche nelle dicotomie del secondo dopoguerra per far comprendere come i crimini commessi dal nazifascismo abbiano contribuito a costruire il diritto internazionale e come l'apologia di fascismo sia un reato

nell'ordinamento giuridico italiano. La storiografia ha ricostruito la complessità dei crimini dei nazisti e dei fascisti di quegli anni: partendo dall'analisi dei testi storici opportunamente didattizzati e da alcuni documenti selezionati, è possibile riportare questo dibattito in classe permettendo agli studenti di comprendere come i crimini commessi siano stati il frutto di interessi politici e di scelte individuali. I processi del dopoguerra si legano nel lungo periodo anche alla rielaborazione pubblica delle memorie che hanno portato alla costruzione di opere architettoniche importanti come il *Denkmal für die ermordeten Juden Europas* in centro a Berlino che per i tedeschi assume ancor oggi, nel paesaggio urbano della capitale, una funzione di educazione alla cittadinanza attiva e continuativa. L'esplosione della museificazione ha avuto un significato "simbolico" all'interno sia della città sia nelle tracce fondamentali del Secolo Breve che ha condotto non solo la capitale tedesca, ma più in generale la Germania tutta, e con essa anche l'Europa, ad una elaborazione collettiva delle memorie (Speccher, 2022). Riflettere su queste dinamiche della sfera pubblica contemporanea e sulle memorie che furono teatro di tensioni e conflitti spesso divisivi, può aiutare gli alunni a mettere in prospettiva il passato cercando di comprenderne il suo senso per il presente. L'insegnamento della storia della Shoah, se introdotto gradualmente attraverso dei passaggi ragionati – e non semplicemente romanzati (Cinquegrani, Pangallo, Rigamonti, 2021) – può così divenire un vero "strumento" attraverso il quale si dovrebbero riuscire ad affrontare anche altri temi come quello della negazione dei diritti, con l'obiettivo di sensibilizzare gli adolescenti ai valori attuali della democrazia, della pace, della tolleranza e della libertà.

Riferimenti bibliografici

Adorno S., Ambrosi L., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente* *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco

Angeli, Milano 2020.

Adorno S., *Pensare la didattica della storia*, in Adorno S., Ambrosi L., Angelini M. (a cura di), *Pensare storicamente Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 11-28.

Boschetti L., *Pensare storicamente: sei capacità su cui lavorare in classe*, in Monducci F., Portincasa A. (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria: il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Utet Università, Milano 2023, pp. 31-48.

Berger S. (a cura di), *I signori del terrore. Polizia nazista e persecuzione antiebraica in Italia (1943-1945)*, Cierre, Verona 2016.

Bertelli S., Cegna A., Olivieri N., *La didattica della Shoah*, in “Novecento.org”, 13, febbraio 2020, url: <https://www.novecento.org/elenco-dossier/la-didattica-della-shoah-6300/>.

Bidussa D., *Dopo l'ultimo testimone*, Einaudi, Torino 2009.

Binetti M.A., *Criteri, materiali e percorsi didattici secondo lo Yad Vashem*, in “Historia Ludens”, 26 marzo 2013, url: <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/70-la-didattica-della-shoah.html>.

Bricchetto E., *Il metodo degli EAS: una proposta per affrontare la crisi dell'insegnamento della storia e il confronto con il presente*, in “Novecento.org”, 18, dicembre 2022, url: <https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-metodo-degli-eas-una-proposta-per-affrontare-la-crisi-dellinsegnamento-della-storia-e-il-confronto-con-il-presente-7489/>.

Brusa A., *Le Indicazioni programmatiche di storia queste sconosciute*, in “Focus. Rivista dell'Istruzione”, 5, 2017, pp. 44-48.

Carrier P., Fuchs E., Messinger T., *The International Status of Education about the Holocaust. A Global Mapping of Textbooks and Curricula*, UNESCO, Parigi 2015.

Ceccoli P., *Pensare come uno storico non è naturale. Sam Wineburg e le competenze nello studio della storia*, in “Novecento.org”, 11, febbraio 2019, url: <https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/pensa->

[re-come-uno-storico-non-e-naturale-3402/](#).

Cinquegrani A., Pangallo F., Rigamonti F., *La Shoah come oggetto culturale. Romance e Shoah. Pratiche di narrazione sulla tragedia indicibile*, Edizioni 'Ca Foscari, Venezia 2021, url: <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-492-9>.

Erdmann E., Hasberg W. (a cura di), *Facing, Mapping, Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education*, Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts 2011.

Focardi F., *Nel cantiere della memoria. Fascismo, Resistenza, Shoah, Foibe*, Viella, Roma 2020.

Focardi F., *Il cattivo tedesco e il bravo italiano. La rimozione delle colpe della seconda guerra mondiale*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Focardi F., *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005.

Granata A., Pasta S., *Quando la Storia risuona in classe. Strategie didattiche e relazionali per facilitare il dialogo e costruire una coscienza collettiva*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 23, 2022, pp. 96-112.

Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.

Hasberg W., *Historiker oder Pädagoge? Geschichtslehrer im Kreuzfeuer der Kompetenzdebatte*, in “Zeitschrift für Geschichtsdidaktik”, 9, 2010, pp. 159-179

Körber A. (a cura di), *Geschichte - Leben - Lernen*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts 2003.

Johnstone L., Come viene insegnato l'Olocausto nelle scuole europee?, in “Euronews.com”, 27/01/2020 (aggiornato il 29/01/2021), url: it.euronews.com/2020/01/27/come-viene-insegnato-l-olocausto-nelle-scuole-europee.

Levis Sullam S., *I carnefici italiani. Scene dal genocidio degli ebrei, 1943-1945*, Feltrinelli, Milano 2015.

Luzzatto Voghera G., *Antisemitismo*, Editrice bibliografica, Milano 2018.

Marcellini C., *Insegnare la Shoah è un monito per il futuro?*, in “Novecento.org”, 13, febbraio 2020, url: <https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/insegnare-la-shoah-e-un-monito-per-il-futuro-6291/>.

Matard-Bonucci M. A., *L'Italia fascista e la persecuzione degli ebrei*, Il Mulino, Bologna 2008.

Mattozzi I., *Insegnare ad apprendere la storia con le Indicazioni*, in Loiero S., Spinosi M. (a cura di), *Fare scuola con le indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, Giunti e Tecnodid, Napoli 2012, pp. 61-71.

Monducci F., Portincasa A. (a cura di), *Insegnare storia nella scuola secondaria: il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Utet Università, Milano 2023.

Morganti S., *Il cinema a scuola: quale esperienza e quale metodologia? Riflessione sulla memoria della Shoah tra visibilità e invisibile*, in “Novecento.org”, 19, giugno 2023, url: <https://www.novecento.org/pensare-la-didattica/il-cinema-a-scuola-quale-esperienza-e-quale-metodologia-riflessione-sulla-memoria-della-shoah-tra-visibilita-e-invisibile-7657/>.

ODHIR, *Insegnare cos'è l'antisemitismo attraverso l'insegnamento della Shoah*. Sussidio didattico, 2019, url: <https://www.osce.org/files/f/documents/4/4/503803.pdf>.

ODHIR, *Holocaust Memorial Days: An overview of remembrance and education in the OSCE region*, 2022, url: <https://www.osce.org/odihhr/510323>.

Osti Guerrazzi A., *Insegnare la Shoah nelle scuole. Missione possibile?*, in “Il viaggiatore, strumenti per la didattica”, 2023, url: <https://www.il-viaggiatore.it/il-novecento-1/insegnare-la-shoah-nelle-scuole-missione-possibile>.

Osti Guerrazzi A., *Caino a Roma. I complici romani della Shoah*, Cooper, Roma 2006.

Pasta S., *L'onlife interroga la (didattica della) storia: postverità, consumi culturali, distorsioni e banalizzazioni*, in “Novecento.org”,

19, giugno 2023, <https://www.novecento.org/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia/lonlife-interroga-la-didattica-della-storia-postverita-consumi-culturali-distorsioni-e-banalizzazioni-7752/>.

Pasta S., *ANTISEMITISMO 2.0. La propagazione dell'odio online nel web sociale*, in "Cultura tedesca", 63, 2022, pp. 81-99.

Pasta S., *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*, Scholé Morcelliana, Brescia 2018.

Pezzetti M., *Il libro della Shoah italiana. I racconti di chi è sopravvissuto*, Einaudi, Torino 2009.

Picciotto L., *Salvarsi. Gli ebrei d'Italia sfuggiti alla Shoah, 1943-1945*, Einaudi, Torino 2017.

Pivato S., *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Bari 2007.

Salassa A. G. E Pizzirusso I., *Insegnare (in) Europa. Prospettive, metodologie, risorse per la storia*, in "Novecento.org", 19, giugno 2023, url: <https://www.novecento.org/elenco-dossier/insegnare-in-europa-prospettive-metodologie-risorse-per-la-storia-7698/>.

Sarfatti M., *Gli ebrei nell'Italia fascista. Vicende, identità, persecuzione*, Einaudi, Torino 2000.

Speccher T., *La Germania sì che ha fatto i conti con il nazismo*, Laterza, Roma-Bari 2022.

Tomassi L., *Giorno della Memoria, gli studenti hanno "dimenticato": Auschwitz? È in Germania. Liliana Segre? Il ministro dell'Istruzione*, in "Skuola.net", 24 gennaio 2020, url:<https://www.skuola.net/news/inchiesta/shoah-memoria-giornata.html>.

Wineburg S., *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, University of Chicago press, Chicago and London 2018.

Wineburg S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Philadelphia 2001.

Wineburg S., *On the Reading of Historical Texts: Notes of the*

Breach Between School and Academy, in “American Educational Research Journal”, 28, 1991, pp. 495-519.

L'autrice

MARGHERITA ANGELINI è dottore di ricerca in “Storia sociale europea dal Medioevo all’età contemporanea”, abilitata alla docenza universitaria di seconda fascia e membro della Commissione didattica della Società italiana per lo studio della storia contemporanea (Sissco). Tre le sue pubblicazioni: *L’educazione alla cittadinanza. Prospettive europee (1950-2000)*, in “Storiografia”, 27, 2023, pp. 185-201; *Alfabetizzazione, educazione civica e storia: il ruolo della scuola media italiana (1958-2008)*, in “Rivista di storia dell’educazione”, 10, 2023, pp. 87-96; *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, curata con S. Adorno e L. Ambrosi, Franco Angeli, Milano 2020; *Fare storia. Culture e pratiche della ricerca in Italia da Gioacchino Volpe a Federico Chabod*, Carocci, Roma 2012.

Dal genere alla nonviolenza: spunti pedagogici negli sviluppi del pensiero di Judith Butler

From gender to nonviolence: pedagogic cues in the evolution of Judith Butler's thought

CLAUDIA SECCI

The article is about the connection between Judith Butler's Gender Theory and their recent perspective of nonviolence and upon the concepts characterizing this connection. Butler grounds their nonviolent reflection upon the concept of "grievability", from which should descend every comprehension of the subject as part of the humankind and as prerequisite of nonviolent relationships. Moreover, Butlers' considerations upon Freud's thinking about war, death and aggressivity are highlighted; as well as an actual perspective on nonviolent education, as it emerges from a dialogue, focused on the necessity of disarming forms of violence, contained in the framing of the youth in the education systems, that seem to be aimed at a selective and homologating function.

Keywords: Judith Butler, nonviolence, gender, grievability, education.

C. Secci, *Dal genere alla nonviolenza: spunti pedagogici negli sviluppi del pensiero di Judith Butler*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 15/2024.

DOI: 10.5281/zenodo.10647162

Introduzione: la dignità di lutto in principio del discorso

Judith Butler, nata nel 1955, è una filosofa contemporanea di grande influenza. A partire dai primi anni Novanta, è stata indicata tra le responsabili di una trasformazione culturale profonda che ha avuto ampia risonanza, in particolare rispetto al passaggio da un'idea binaria di genere (uomo e donna) a un'idea del genere come costruzione complessa e irriducibile a due sole identità distinte, nonché irriducibile a un profilo che permane statico per la durata della vita di una persona (Butler, 2013).

Sebbene la letteratura abbia evidenziato spesso la parte iconoclasta del pensiero di Butler, la filosofa ha pur sempre collocato la sua prospettiva sul genere nello sviluppo del pensiero femminista, segnalando il legame tra la teoria della performatività di genere e le spinte di rivendicazione e richiesta di parità del femminismo degli anni Sessanta e Settanta del Novecento e, di seguito, le teorie legate al concetto della differenza, segnalando, in tal modo, la continuità, seppur non lineare, di queste diverse fasi del pensiero femminista, piuttosto che la loro discontinuità (Butler, 2014, pp. 263-269).

Inoltre, il rifiuto della concezione binaria del genere, nel suo significato di apertura verso la multiforme realtà del genere individuale e nel suo risvolto sociopolitico di difesa del diritto di ciascuno di esprimere la sua identità di genere, si è sempre collegata con la difesa dei diritti umani e dei diritti sociali altrimenti intesi: un fatto che ha portato, negli anni, Judith Butler a spendere il proprio nome a favore del movimento afroamericano *Black Lives Matter*, delle rivendicazioni dei Palestinesi (Butler, 2012; anche in recentissimi pronunciamenti),

dei diritti di cittadinanza delle persone con disabilità, nonché per la tutela della vita dei migranti dall’Africa e dall’Asia alle coste europee del Mediterraneo.

Nell’approfondimento della riflessione sul tema dei diritti e della relazione nonviolenta tra esseri umani, Butler ha posto al centro il concetto di *grievability*, che si potrebbe definire come la possibilità di essere pianti, appunto quale elemento fondamentale dell’interazione tra gruppi diversi di persone.

“Affinché il divieto di ricorrere alla violenza e alla distruzione – scrive Butler (2020, p. 85) – possa includere una determinata vita tra quelle che devono essere salvaguardate, quella vita deve essere ritenuta degna di lutto – nel senso che la sua ipotetica perdita deve essere concettualizzata *proprio come una perdita*. La condizione per cui alcune vite sono più degne di lutto di altre sta a indicare che l’uguaglianza è ben lungi dall’essere raggiunta”.

In questo passaggio e nel prosieguo del suo testo, Butler accenna due aspetti che saranno successivamente approfonditi:

La dignità di lutto non riguarda, in realtà, ciò che avviene *dopo* la morte di qualcuno, ma riguarda il modo in cui si guarda alla persona *prima* della sua eventuale morte, presupponendo che essa sarà pianta, predisponendo tutte le condizioni oggettive e ideali perché la sua dipartita precoce sia scongiurata.

Il fatto che vi siano persone meno degne di lutto di altre ha a che fare, in ultima analisi, con una condizione di disuguaglianza; il concetto di uguaglianza, infatti, comprende il senso di una profonda parità che si estende al piano culturale, etico, emotivo e va ben al di là della formale uguaglianza di fronte alle leggi di uno Stato o di quelle transnazionali. In *Democrazia e educazione* di Dewey (1944) cogliamo il senso di una democrazia che può reggersi solamente su una formazione e cultura democratica, interiorizzata da ciascuna persona e realizzata, innanzitutto, intimamente e con adesione autentica; nell’idea etimologica di *religione* (da *religio*, congiungo, collego) è presente l’idea del legame secondo una comune umanità, che carat-

terizza il singolo al di là di qualsiasi altra sua specificazione personale.

Questo è il motivo per cui il considerare non degne di lutto alcune persone o alcune categorie di persone si accompagna a profondi processi di “disumanizzazione” delle stesse, processi culturali, mediatici, che costruiscono l’alterità e la differenza, indicano non solo avversari e nemici da contrastare, ma anche modelli altri, pensati come tali, differenziandoci dai quali riteniamo di affermare e preservare la nostra identità (Fadda, 2007).

L’estensione del concetto di dignità di lutto, dunque, discende direttamente dal senso di uguaglianza; non possiamo, tuttavia, pensare quest’ultima come idea di totale conformità di ciascun individuo a un modello assimilato o un’equiparazione di ciascuna persona all’altra (Butler, 2020, p. 31). Il concetto che Butler, invece, collega all’uguaglianza è quello di interdipendenza sociale. Il razzismo, l’omotransfobia e, soprattutto, l’individualismo assunto a valore cardine da perseguire e che dà vita alle ulteriori declinazioni prima nominate, rappresenta la ragione più vera del venir meno dell’attribuzione universale di dignità di lutto.

Siamo stati portati a credere che l’individualismo sia una forma naturale dell’esistere sociale degli umani. Hobbes ha posto il tema di uno stato di Natura nel quale il conflitto tra un essere umano e l’altro è naturale, in quanto corrisponde all’attività necessariamente messa in opera per sopravvivere. Butler ritiene lo stato di Natura un “fantasma”, un’idea distorta che ha generato un immaginario (ivi, pp. 50-51), proposto e reso esaltante anche nella letteratura, ad esempio, dal quale discendono determinate scelte politiche finalizzate a preservare il potere dei gruppi dominanti e che sia Rousseau sia Marx hanno rivelato. Uno stato di Natura selvatico, conflittuale e violento – secondo le costruzioni che la filosofa definisce “fantasmagoriche” – *deve* essere rimosso attraverso il contratto sociale che organizza la vita collettiva degli esseri umani, assegnando loro ruoli e funzioni precise. In questo schema, l’evoluzione storica si muove dal caos all’ordine, dalla violenza alla nonviolenza. Se, invece, l’idea di una Natura violenta e

una cultura e civilizzazione pacifica non fosse che una finzione? Non dovremmo scomodare tanti eventi storici che tendono ad affermare questa realtà; appare molto più plausibile che non si possa parlare di “uno stato di Natura” contrassegnato dal conflitto, bensì di uno stato in cui gli uomini e le donne primitive sono sopravvissute anche grazie alla cooperazione e all’organizzazione nonviolenta. Come, invece, è altrettanto evidente che l’organizzazione politica e gerarchica delle società umane, naturalmente anche quelle contemporanee, sia contrassegnata da elementi conflittuali e violenti.

Se la dignità di lutto è attribuzione incondizionata di valore a ciascuna vita umana, allora si comprende perché questa si colleghi a un’idea non astratta ma “viscerale” di uguaglianza. L’uguaglianza, infatti, per Butler non si fonda sul presupposto astratto che “tutti siamo uguali”, ma sulla comprensione profonda che tutti siamo dipendenti l’uno/a dall’altro/a. Secondo la filosofa, pertanto, alle origini della violenza sta il mito “fondativo” dell’umanità che vede la primarietà dell’uomo, che non è dipendente da nessun altro essere e la secondarietà della donna, che viene al mondo già dipendente dall’uomo e dal fatto che il primo uomo compaia già adulto, quindi non collegato né proveniente da altri da sé come figure genitoriali materne o paterne (ivi, p. 56). George Lapassade, notoriamente, parla del mito della “compiutezza”, proprio in riferimento all’adulto.

La dignità di lutto è, pertanto, non prioritariamente un atteggiamento che un singolo essere umano può intrattenere con un altro, ma un principio che presiede, sistematicamente, “all’organizzazione sociale della salute, del cibo, della casa, del lavoro, della sessualità e della vita civile” (ivi, p. 87). Quindi, anche la costruzione sociale e culturale di un tessuto che sostenga la vita di ciascuno e ciascuna, non deve essere intesa come un’elargizione paternalistica da parte di un gruppo, la cui dignità di lutto è incontestabile, a un altro, magari definito “vulnerabile”, ma come una costruzione sistemica (ivi, p. 104).

Nel significativo scambio con la filosofa Maura Gancitano, nel

quale si ripercorrono i temi fondamentali del testo qui oggetto di riflessione, Butler (Butler e Gancitano, 2020), rispondendo alle domande poste, esplicita due aspetti molto rilevanti:

1. il pensiero nonviolento *non* esprime la rimozione della rabbia e dell'odio, ma la loro canalizzazione e il loro uso nell'agone del conflitto nonviolento (Gandhi, 2005, pp. 47-60; Capitini, 1992, pp. 153-155);

2. appare deleteria l'assegnazione di un tratto staticamente vulnerabile a determinate categorie sociali, che pure *sono* vulnerabili, giacché tale attribuzione è un ulteriore elemento di ghettizzazione sociopolitica. Ritiene, invece, che la vulnerabilità non escluda la forza e che sia una caratteristica umana universale (Tramma e Cornacchia, 2019).

Non c'è nonviolenza senza senso di uguaglianza e senza il vincolo etico

La nonviolenza, dunque, si fonda sull'uguaglianza, e questa – per riferirsi nuovamente alla dignità di lutto – si basa su “un approccio radicalmente egualitario alla preservazione della vita” (Butler, 2020, p. 83). Nota, però, l'autrice, che la “*religio*”, il legame fondamentale alla base del senso dell'uguaglianza, fondandosi sul principio di “non uccidere”, debba necessariamente estendersi a tutto ciò che è vivente, comprese piante e animali (ivi, p. 85). Proprio in questo contesto di riflessione, il percorso di Butler si avvicina a quello di Capitini per i seguenti principi interrelati:

Non uccidere, non solo un altro o altri esseri umani, ma tutto ciò che vive.

Tutto ciò che vive è *compresente*.

Capitini affronta questo tema (Capitini, 1992, pp. 135-137), inquadrando il “problema di ‘non uccidere’” in un contesto di riflessione che si estende ai classici temi capitiniani dell'aggiunta, della com-

presenza e dell'omnicrazia. Egli nota che sin dall'Antico Testamento, l'istituzione religiosa ha posto il divieto di uccidere non solo come una regola "parziale", che ammetteva l'eccezione in riferimento ad altre regole (relative alla difesa, alla giustizia, ad esempio), ma soprattutto, come un divieto che ha la funzione di controllare un istinto omicida che è comunque presente e conclamato. L'interpretazione attuale della religione – nella nonviolenza – si fa, invece, portatrice di una concezione non negativa del principio di "non uccidere". Esso è, innanzitutto, osservato come un principio in senso stretto e ha valore prioritario rispetto ad altre regole, inoltre si presenta non più come regolatore dell'istinto omicida, ma come prescrizione morale di sviluppo di un sentimento benefico verso qualsiasi altra "cosa" che vive: "non uccidere" diventa "non desiderare la morte altrui", l'obiettivo del comandamento rappresenta l'invito a farsi "persuasi" del suo intrinseco valore. Si tratta di un principio che, per Capitini, che qui cita Gandhi, pur toccando il nucleo dei valori del cristianesimo, l'Occidente ha mancato di inverare e l'Oriente ha invece assunto su di sé.

Anche se, dunque, Capitini ha definito l'opposizione alla violenza come "nonviolenza", indicando nella costruzione di una parola unica una concezione propositiva e non dipendente della stessa e non una mera opposizione al concetto – che così risulterebbe "primario" – di violenza, è tuttavia necessario definire quest'ultima per procedere nell'argomentazione. Non c'è, a differenza di quanto potremmo credere, una definizione chiara di violenza, soprattutto perché le istituzioni che hanno il privilegio dell'uso legittimo della forza, hanno anche un potere definitorio su cosa sia violenza e cosa non lo sia, spesso definendo violenti i moti che, in realtà, alla violenza si oppongono.

Un'aggressività insopprimibile?

Sigmund Freud, ampiamente citato dall'autrice, sostiene che la

Prima Guerra Mondiale ha comportato lo scatenarsi di una ferocia mai conosciuta precedentemente: le convenzioni che frenavano il dilagare della violenza, impedendo di colpire i bambini, le donne e le persone comunque non armate; che distinguevano tra militare e civile, sono state rimosse (Freud, 1976, pp. 18-19). Il contesto storico ha posto la coscienza intellettuale dell'epoca di fronte alla necessità di approfondire il tema dell'ancestrale rapporto tra umano, guerra, violenza, uccisione e morte.

Il discorso freudiano, rispetto all'argomento, è legato alla sua concezione di civilizzazione, cui si collega il discorso affrontato da Butler in principio del suo saggio sulla nonviolenza. Quel che chiamiamo civilizzazione, infatti, non consiste in un movimento progressivo di graduale superamento degli istinti brutali che fanno parte del "corredo primitivo" dell'umano, ma nel fatto che la stragrande maggioranza degli esseri umani ha convertito, in virtù di forze interne ed esterne (l'azione educativa tra esse), impulsi egoistici in sociali, rimuovendo un sostrato istintuale tendente all'odio, che l'essere umano possiede e che è insopprimibile¹. "In questo modo – scrive Freud – la nostra società civile, che esige una buona condotta senza preoccuparsi delle tendenze su cui questa si fonda, ha abituato un gran numero di persone ad ubbidire, a conformarsi alle condizioni della vita civile, senza che la loro natura partecipi a questa obbedienza" (ivi, p. 21).

Nel progredire verso la convivenza pacifica, verso la fratellanza e l'apertura verso l'alterità, non si può affermare che l'umanità non cambi, non diventi realmente più civile e solidale, ma il fatto è che, nello sviluppo, anche individuale, mentre uno stato più elevato può essere toccato una volta e mai più raggiunto, la regressione a stadi inferiori è sempre possibile (ivi, p. 24; cfr. Erikson, 2001, pp. 231-255). La guerra, allora, appare essere la rappresentazione storica, col-

¹ Il tema è oggetto di indagine e di riflessione anche nella psicologia evolutivista che indaga i comportamenti eusociali anche nelle società complesse non umane (Novak, Tarnita, Wilson, 2010).

lettiva, di quell'*ambivalenza emotiva* di cui l'essere umano fa oggetto, in modo naturale, l'altro da sé (e sé stesso), anche la persona che sinceramente ama.

Anche il nostro atteggiamento verso la morte, nota Freud, può essere definito schizofrenico; da un lato, infatti, operiamo una sistematica rimozione della stessa e la releghiamo a affare episodico ed estemporaneo (la riflessione dell'autore è, qui, attualissima), dall'altro, il lutto per una persona cara ci paralizza e getta in uno stato di prostrazione totale, come se fosse la cosa più irrealistica che ci sarebbe potuta capitare (ivi, p. 27). Freud, tuttavia, non attribuisce un pensiero contraddittorio solo agli uomini della sua contemporaneità, ma anche a quelli primitivi, anche se, nel passaggio dalla preistoria alla storia i motivi della contraddizione differiscono da quelli della contemporaneità. Il primitivo aveva un atteggiamento totalmente differente verso la morte delle persone care e verso quella degli estranei, massacrando e uccidendo questi ultimi senza rimorsi di coscienza; fino a quando, con l'estendersi – non intellettuale o ideale, ma oggettivo, storico/geografico – del concetto di “umanità”, come similarità degli umani, l'indifferenza verso l'omicidio lasciava gradualmente spazio al sentimento della conflittualità emotiva verso l'uccidere.

Nasceva la religione come venerazione del Dio Padre, vittima del crimine primitivo (il parricidio) e la psicologia stessa, che si fa carico dell'ambivalenza del sentimento confuso di fronte alla morte di una persona amata e odiata allo stesso tempo (ivi, pp. 28-29), perché ciascuna persona, anche la più amata, è per Freud, al tempo stesso, oggetto di un inconscio augurio di morte.

Freud considera necessario, pertanto, risvegliare la consapevolezza dell'umanità contemporanea con gli elementi che la ricongiungono a quella primitiva: “Riassumendo, gli aspetti comuni all'uomo primitivo e alla nostra coscienza sono l'impenetrabilità alla rappresentazione della propria morte, l'augurio di morte rivolto allo straniero ed al nemico, l'ambivalenza nei confronti della persona cara” (ivi, p. 33).

Nell'opera di Freud *Il disagio della civiltà e altri saggi* è contenuto

uno scambio epistolare tra il padre della psicoanalisi e Albert Einstein, datato al 1932, sui temi della guerra, della violenza e del pacifismo. Il fisico invita Freud, in sostanza, a cercare di fornire un orientamento psicologico e anche educativo, all'azione pacifista, non tacendo, ma anzi esplicitando le ragioni per le quali, come scrive lo stesso Einstein, “[...] l'uomo ha entro di sé il piacere di odiare e di distruggere” (Freud, 1971, p. 285). Einstein, dunque, entra subito nel merito del tema psicologico, nonostante Freud avesse presentato il primo incontro con quest'ultimo, con una punta di giocosità, come lo scambio tra persone del tutto ignare del reciproco campo di sapere (ivi, p. 282). Einstein pone il problema dell'assenza di una vera autorità politica e giudiziaria sovranazionale che argini l'uso illimitato del potere da parte degli Stati nazionali, soprattutto nell'orientamento dell'istruzione e dell'informazione.

La domanda einsteiniana è, pertanto: si può orientare la psiche umana in modo che la tendenza aberrante di cui detto prima non divenga una psicosi collettiva su cui matura e si sostiene il grande conflitto e da cui – attualissima osservazione di Einstein – non solo l'“intelligenza” non è immune, ma diviene (ci si permette di aggiungere) la più pericolosa portatrice, condendo le proprie ragioni, profonde e insondabili, con raffinate argomentazioni?

L'articolata risposta di Freud ripercorre le riflessioni che si sono già, in parte, viste precedentemente, non senza, però, offrire una ricostruzione storico/filosofica del manifestarsi della violenza umana. L'autore non vede tanto la contrapposizione tra la violenza e il diritto, quanto la loro continuità: il diritto non rimuove la violenza, ma la formalizza e la istituzionalizza. Nondimeno, e non senza una sua interna contraddittorietà, il diritto rappresenta l'unione dei molti, segnatamente dei più deboli, che sostituisce la forza brutta esercitata dai forti.

Quali grandi problemi, allora, si pongono rispetto a un quadro già intrinsecamente ambiguo, dei rapporti tra diritto e violenza nell'epoca contemporanea? Il grande pericolo, che i due autori, intravedono,

riguarda la progressiva affermazione di armamenti sempre più sofisticati; essi traggono più potere dall'impiego dell'intelletto che da quello della forza bruta. Questo potere può essere arginato solamente da un impiego del diritto che valga realmente come tutela collettiva delle prerogative di ciascuno e protegga dai soprusi, ma tale condizione è lontana dal verificarsi nella società della prima metà del Novecento, in quanto essa richiese un durevole senso di comunità emotiva e psicologica non realmente esistente. La società è progredita, ma non ha, quindi, eliminato i conflitti, giacché essi si basano sulle disuguaglianze persistenti nella società (ivi, pp. 289-290), punto dal quale muove anche tutto il discorso di Judith Butler.

La Società delle Nazioni corrisponde, pertanto, secondo Freud, a una brillante idea, che può avere esiti positivi solamente se è capace di contemperare un'autorità coercitiva con la promozione e il mantenimento di un legame emotivo tra i popoli (un'utopia che l'Europa e le Nazioni Unite tuttora inseguono); ma dal punto di vista psicologico, il perseguimento di questo obiettivo non può prescindere dalla consapevolezza che le pulsioni d'amore e di morte non sono mai del tutto separate e si presentano in modo vincolato. "La difficoltà a isolare le due specie di pulsioni – così Freud – ci ha impedito per tanto tempo di riconoscerle" (ivi, p. 294). Non solo, inoltre, le pulsioni sono ricche di eros e thanatos, ma si presentano nell'umano in modo, sin dall'inizio, più complesso e, nel contesto della guerra, non è solo la pulsione di morte, in maniera nitida e distinta, a richiamare gli individui, ma un groviglio di pulsioni che hanno a che fare anche con gli istinti di protezione e di sopravvivenza che sono legati al vissuto amoroso.

Non resta, dunque, che produrre una cultura dell'eros, non solo in riferimento all'amore inteso nelle sue più ovvie declinazioni, ma anche in riferimento al suo aspetto identificatore, cioè quale spinta a identificarsi con l'altro da sé, quali che siano le sue caratteristiche (ivi, pp. 298-299), così come ripreso in relazione alla dignità di lutto di cui tratta Butler. In conclusione della sua lettera, Freud offre il suo

contributo forse più caratteristico ed evidente all'adesione alla causa pacifista, sostenendo che il processo di incivilimento, nonostante le sue ambiguità, non ha però mancato di produrre degli effetti psicologici sostanziali sull'umanità. Sono proprio questi effetti a richiamare bisogni di pace e convivenza che, se nelle società del passato potevano essere chimere utopistiche e intellettualistiche, oggi assurgono al rango di necessità che si potrebbero definire organiche, in quanto fondano, anche psicologicamente ed emotivamente, il nuovo ordine.

In conclusione: ancora una pedagogia della nonviolenza

La pedagogia della nonviolenza e l'educazione nonviolenta non sono certo argomenti nuovi, sono stati affrontati – se si limita lo sguardo all'Italia – oltre che da Capitini, Dolci, Don Milani (Catarci, 2008), da autori e autrici più vicine temporalmente. Quale potrebbe essere, allora, il dato di novità di questo importante intervento della filosofa, che, in qualche maniera, oltrepassa i suoi temi “classici”? È proprio l'elemento del superamento concettuale dei temi abituali a caratterizzare la riflessione di Butler sulla nonviolenza in un modo che potrebbe essere curvato in direzione pedagogica.

Se è vero, infatti, che la pedagogia della nonviolenza non può che essere tale nei contenuti e nei modi, la prospettiva di Butler offre un'ulteriore apertura. Il contributo fondamentale che questo percorso offre appare essere, implicitamente, la ricollocazione del pensiero sul genere, il suo trasferimento in una dimensione più organica e universale. Il pensiero di Butler è stato sovente compreso come una riflessione su ciò che è radicalmente *diverso*: un genere fluido, non definito, performativo e non naturale, vertente su categorie “ristrette” di persone. In realtà, esso ha ambito, sin dal principio, a rappresentare alcuni aspetti dell'umano nella sua interezza.

In tal senso, la riflessione sulla nonviolenza rappresenta una naturale prosecuzione dell'argomentazione sul genere, giacché al centro dell'attenzione non ci sono categorie specifiche di persone, magari contrapposte ad altre, caratterizzate da altrettanti aspetti che appaiono cristallizzarne l'identità all'interno di un modello. Butler non contrappone ingenuamente i diritti civili a quelli sociali e politici e tantomeno a quelli umani, che vengono prima di tutti e che si ricollegano al comandamento morale di "non uccidere" di cui abbiamo detto in precedenza.

La nonviolenza di cui discorre Butler, pertanto, rappresenta una prospettiva radicale e universale, che riguarda il modo dell'accoglienza dell'umano nelle sue più disparate espressioni.

Nella sua riflessione più curvata sull'educazione (va ricordato che il concetto di *education* in lingua inglese è più vicino a "istruzione" che al nostro "educazione"), la filosofa recupera gli elementi della riflessione sulla nonviolenza ponendo in rilievo come in ambito educativo si riflettano i dispositivi di aggressività implicita cui ci si è riferiti precedentemente e contrappone ad essi una visione pedagogica in cui recuperino spazio le alleanze disciplinari che hanno contrassegnato la pedagogia in passato. Ella denuncia, ad esempio, non tanto il fatto che si rifletta sull'educazione rimuovendo i suoi legami con la filosofia e la letteratura, ma che esse siano relegate a una funzione "ornamentale", atteggiamento che non riconosce la funzione di creatrice di pensiero critico di queste due discipline umanistiche (Giuliano e Pozzo, 2015, p. 3).

La perdita di contatto con le sue radici filosofiche, letterarie, artistiche, determina la cessione, da parte dell'educazione, a logiche eteronome (economiciste, produttivistiche) che influenzano anche la prospettiva pedagogica implicita nelle funzioni più proprie dell'educazione/istruzione, quali quelle relative alla valutazione. Quello che Butler o, per meglio dire, il suo intervistatore Facundo Giuliano, chiama *assessment logic*, cioè logica della valutazione (ma che tipo di valutazione, appunto?), ha come primo effetto quello di togliere

potere reale a studentesse e studenti, riducendone l'autonomia e il potere di incidere realmente sul proprio destino formativo.

D'altra parte – anche su questi elementi si concentra la riflessione pedagogica di Butler – l'educazione, quando non è formazione “incarnata”, ovvero una prospettiva che rende consapevole il soggetto degli elementi fisici, motori ed erotici dell'educazione, agisce in termini repressivi sul corpo stesso, costringendolo a introiettare regole di performatività di genere, di controllo, di mantenimento della propria sfera spaziale.

Butler colloca nel tema dell'essenzialità del pensiero critico in educazione anche quello del conflitto tra i valori privati e quelli pubblici: la scuola e le istituzioni educative non dovrebbero imporre valori “corretti” alla famiglia; la famiglia non dovrebbe attendersi dalle istituzioni pubbliche la corrispondenza ai propri valori, per fare un esempio banale, perché la pluralità delle prospettive offerte alla persona in formazione è generativa, soprattutto quando prospettata come una dialettica arricchente e non distruttiva. Mantenere il conflitto, pertanto, significa anche pensare criticamente – a iniziare da chi opera nell'educazione – l'uso implicito della violenza; non solo quella della punizione e dell'isolamento che la filosofa ha conosciuto in gioventù, ma quella della costrizione in categorie valutative e, anche, diagnostiche. È molto rilevante questo accenno pedagogico di Butler, perché colloca il problema dell'educazione, non già alla nonviolenza, ma alla violenza, in un contesto educativo fortemente raffinato ed istituzionalizzato, in cui l'agire violento è rappresentato dagli strumenti precipui di una *nuova* educazione/istruzione, che si manifesta quando essa si occupa di istruire secondo un modello prestabilito e inderogabile. Queste considerazioni ritornano anche nella parte finale del dialogo con Butler, nel quale ella si orienta in termini fortemente critici verso la valutazione misurativa oggi predominante nel mondo dell'educazione/istruzione; l'aspetto più preoccupante non è tanto quello relativo alle opportunità e alle promesse di vita che si affievoliscono per chi ottiene valutazioni scarse nel percorso

scolastico e universitario, ma quello relativo alla soggettivazione che discende da questo *assessment*, dall'interiorizzazione della valutazione, che diviene il prevalente, se non l'unico, metro di giudizio su sé stessi.

Come si traduce l'idea della dignità di lutto in educazione? Anche nel senso che chi è degno di lutto è colui/colei la cui vita ha un valore che trascende l'economico e il misurabile – si è già accennato – e da ciò discenderebbe una disposizione totale alla fioritura della persona, che è sempre, nei suoi sviluppi, imprevedibile e imperscrutabile.

Educare alla dignità di lutto significa anche educare all'"affetto etico": non si può istruire in senso stretto, ma solo formare, accompagnare un processo di riflessione, verso di esso, in quanto si tratta di un processo che coinvolge i sensi quanto l'intelletto critico, che richiede la capacità di *sostare* nell'orrore e nello sdegno che si prova per un'ingiustizia, un'uccisione, un sopruso.

Butler, pertanto, ci sta parlando della necessità che una cultura pedagogica e filosofica di tipo "umanistico" riguadagni un suo spazio non solo nell'impostazione generale, ma anche in tutte le fasi e le dimensioni del sistema dell'istruzione e della formazione, giacché un senso attuale dell'educazione alla nonviolenza potrebbe trovarsi proprio nella capacità di "disarmare" i meccanismi di violenza implicita presenti nei processi di valutazione e selezione legati ai percorsi formativi, ma anche una violenza altrettanto implicita e inconsapevole, legata alle forme di interpretazione e di incasellamento ideale/ideologico di ciò che si agita nel mondo giovanile (Madrussan, 2017, pp. 131-133). Si tratta di una riflessione critica che non deve procedere a dispetto o a prescindere dalle consapevolezze che, pur di non facile lettura e interpretazione, sono presenti nel mondo giovanile e che riguardano, per certi aspetti, proprio il rigetto della violenza; ad esempio, la violenza implicita nell'identificazione e nell'etichettamento di genere; quella contenuta nell'atteggiamento anti-ecologico che presuppone la violenza dell'essere umano sull'ambiente...

In particolare, l'educazione alla nonviolenza, anche traendo spun-

to da riflessioni come quella di Judith Butler ma anche dalla rielaborazione di prospettive di pensiero del recente passato e di figure che hanno lasciato il segno per la loro impostazione pedagogica critica (Breuza, 2023), dovrebbe occuparsi di scardinare le molte inconsapevolezze pedagogiche che impediscono a chi educa, quale che sia la veste in cui svolge il suo compito, a assumerlo nel suo pieno significato.

Riferimenti bibliografici

Breuza C., *bell hooks in Italia. Alcune considerazioni sulla sua pedagogia critica*, in “Educazione Aperta”, n.14, 2023, pp.155-161.

Butler J, *Strade che divergono. Ebraicità e critica del sionismo*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

Butler J., *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Butler J., *La forza della nonviolenza. Un vincolo etico-politico*, nottempo, Milano 2020.

Butler J. e Gancitano M., *Interviste impossibili. Judith Butler con Maura Gancitano*. Festivalletteratura 2020, in “youtube.com/@Festivalletteratura”, 2020, url: <https://www.youtube.com/watch?v=TbIbt06M8uk>.

Capitini A., *Scritti sulla nonviolenza*, Protagon, Perugia 1992.

Catarci M., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2007.

Cornacchia M. e Tramma S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Carocci, Roma 2019.

Dewey J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Free Press, New York 1944.

Erikson H. E., *Infanzia e società*, Armando, Roma 2001.

Fadda R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma 2007.

Freud S., *Il disagio della civiltà e altri saggi*, Bollati Boringhieri, Torino 1971.

Freud S., *Considerazioni attuali sulla guerra e la morte*, Newton Compton Testi, Roma 1976.

Giuliano F. e Pozzo, L. V., *(Re)thinking education with Judith Butler: A necessary meeting between philosophy and education (interview with Judith Butler)*, in “Encounters in Theory and History of Education”, n.16, 2015, pp.183-199.

Madrussan E., *Educazione e inquietudine. La monoeuvre formativa*, Ibis, Pavia 2017.

Nowak M., Tarnita C. e Wilson E., *The evolution of eusociality*, in “Nature”, 26 agosto 2010, url: <https://doi.org/10.1038/nature09205>.

L'autrice

CLAUDIA SECCI è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale e docente di Pedagogia generale e di Pedagogia del ciclo di vita e degli adulti e di Pedagogia delle relazioni educative all'Università di Cagliari. Lavora su temi quali la dimensione sociale e politica dell'educazione/formazione; genere e formazione; il nesso tra arti popolari/pedagogia e educazione; la dimensione pedagogica della famiglia. Ha pubblicato *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capotini, Freire*, Napoli 2012; recentemente ha curato, con Salvatore Deiana, *L'inizio del cammino professionale. I tirocini curricolari delle lauree pedagogiche prima e dopo la pandemia*, Cagliari, 2023 e *Accompagnare i genitori verso un'autoformazione condivisa. Esperienze di educazione e di ricerca*, Lecce 2021.

VOCI, ECHI & DIALOGHI

Il cerchio. A cosa serve la scuola

GAIA COLOMBO

DOI: 10.5281/zenodo.10646984

“Che differenza c'è tra la vita degli adulti e quella dei bambini?”

“Visto che tutti siamo stati bambini è come che se un grande fosse ancora bambino, perché tu sei sempre bambino, è solo che cresci, e mano a mano ti chiami uomo”.

“Ma tu hai voglia di diventare un uomo?”

Ci riflette, sorride, ha la finestrella tra i denti, frequenta la prima B dell'Istituto comprensivo Daniele Manin, rione XV Esquilino di Roma. È uno dei bambini che Sophie Chiarello ha seguito con la telecamera, per cinque anni, dalla prima all'ultima classe della scuola primaria. Ha registrato i loro sguardi, le loro voci, la trasformazione, anno dopo anno, dei loro corpi che corrono, giocano, piangono, ridono e si raccontano, in una scuola che cambia insieme ai bambini e a tutte le cose intorno a loro, nel susseguirsi delle stagioni. “Standoci dentro” racconta Chiarello “ti accorgi che fatica è stare in piedi: ci sono dei buchi, ci sono cose che si rompono e che poi vengono riparate. [...] Dentro quelle mura ho potuto cogliere i segni e le tracce che il tempo lascia su di noi e sulle esperienze che attraversiamo” (Cerofolini, 2023).

Il cerchio che dà il titolo al documentario è un'esperienza che i bambini attraversano in classe, tutti i giorni: è una pratica e un metodo, un luogo fisico e mentale in cui essi compiono un percorso di crescita e di scoperta di sé e degli altri, attraverso il dialogo. Un'abitudine semplice: i bambini si siedono uno accanto all'altro, in cerchio, e mettono in gioco la naturale attitudine umana a entrare in relazione con gli altri, a riconoscerli come propri simili e a costruire legami attraverso il reciproco scambio dei pensieri e delle emozioni.

Semplice ma niente affatto scontato, dato che, come ci ha insegnato Bruno Munari, “complicare è facile, semplificare è difficile”. Una lezione che dovremmo ripetere come un mantra, a scuola, e sforzarci di essere tra quei pochi che ci riescono, come, per esempio, la maestra Francesca Tortora della scuola Manin di Roma: c'è lei, dietro le quinte, mentre i suoi alunni discutono, si interrogano, puntano lo sguardo nella telecamera per ricordarci ciò che siamo stati, quando volevamo anche noi “andare molto lontano, ma molto lontano da qui”, “perlustrare il mondo per scoprire se certe cose sono vere” e dicevamo, come loro, a noi stessi “questa cosa me la voglio ricordare”.

Attraverso la telecamera vediamo i volti dei bambini, li ascoltiamo ragionare su cosa sia la felicità, chiedersi se sia possibile fare sogni che poi si trasformano in realtà. Il campo si allarga, sullo schermo appare il cortile, rumore allegro di bambini che giocano, poi l'inquadratura di un pezzo grigio di cielo nel quale svetta una bandiera logora e sfilacciata, si sente solo il suono del vento che la agita. Rivedremo la bandiera appesa alla finestra di una casa durante il *lockdown*. Un'immagine silenziosa che ricorre, richiamando la nostra attenzione sulla relazione che intercorre tra la scuola e la società, sul fatto che la scuola è per sua natura in relazione con il futuro che, in un modo o nell'altro, costruiamo, scegliendo le tracce da seguire e i sentieri da imboccare. Una scelta che dipende dal senso che diamo alla scuola e da ciò a cui pensiamo essa debba servire.

A cosa serve la scuola? È una domanda facile, apparentemente, finché non proviamo a formulare la risposta. Durante il *lockdown* la chiusura delle aule scolastiche ha messo in crisi la società, il dibattito pubblico, in tv, alla radio, sui giornali, si è focalizzato sulle conseguenze devastanti che una chiusura prolungata avrebbe avuto sul paese. Le questioni che contrapponevano giornalisti, genitori e sociologi ai virologi erano di natura economica (le scuole chiuse, con la necessità di occuparsi dei bambini, limitava la produttività dei genitori) e sociale: la preoccupazione per l'esacerbarsi delle disuguaglianze e l'aggravarsi delle situazioni a rischio, per il ritardo formativo

che si sarebbe potuto tradurre, nelle situazioni di maggiore fragilità, in un precoce abbandono scolastico, per la possibilità che bambini e ragazzi sviluppassero forme di depressione e di dipendenza dai dispositivi elettronici. Il dibattito reclamava incessantemente la riapertura immediata delle scuole, ricordando come anche durante le guerre, le carestie e le calamità naturali, si fosse sempre fatto lo sforzo di tenerle aperte. Questo perché la scuola serve a molte cose, tutte essenziali per il funzionamento della società, serve anche a tamponare tante falle, col risultato che il compito che alla scuola specificamente appartiene, educare e istruire, finisce a volte per andare fuori fuoco. E con lei (tra parentesi) gli insegnanti che, non a caso, nel dibattito pubblico che ha caratterizzato il tempo della pandemia non hanno avuto voce: nessuna discussione li ha visti protagonisti mentre si trovavano ad affrontare lo sconvolgimento organizzativo del proprio lavoro per mantenere in vita una scuola chiusa, cercando di far fronte, come potevano, al ruolo salvifico di cui si ritrovavano improvvisamente investiti. “Fronteggiare il da farsi ha assorbito le energie degli educatori che avrebbero potuto raccontare con sguardo più acuto e parole più oneste quello che stava accadendo davvero dentro le scuole”, scrive Vincenzo Schirripa (2021). Di fatto, “l’incidente”, se da un lato “ha confermato che la scolarizzazione è il tessuto connettivo delle società contemporanee ed ha una resistenza e una capacità di riparazione da non sottovalutare”, dall’altro, però, non ha spinto la discussione oltre le questioni della “prestazione” e del “servizio erogato”. *L'emergenza* ha tagliato fuori lo sguardo degli insegnanti e ha evitato la domanda essenziale: a cosa serve la scuola, oltre che a “*tenere* i bambini e i ragazzi”, “patto inespreso” su cui si fonda la scolarizzazione.

Le trasformazioni che la scuola ha attraversato negli ultimi decenni hanno contribuito a complicare la questione di quale sia il suo senso: le parole con le quali un tempo, con semplicità, ne avremmo definito la funzione sono state oggetto di un capovolgimento. Il passaggio dal paradigma dell'insegnamento a quello dell'apprendimento, dall'istruire al governare i processi formativi, dalla centralità

dell'insegnante a quella dello studente, e così via, ci ha insegnato a maneggiare con circospezione le parole. Rispondere alla domanda "a cosa serve la scuola" è dunque, oggi, particolarmente difficile ma è necessario farlo perché il rischio, a non mettersi d'accordo su una definizione chiara dei suoi compiti, è che la scuola si opacizzi e finisca con l'essere considerata un servizio pubblico come tutti gli altri e gli insegnanti, a seconda dell'angolazione da cui si guarda la questione, i suoi impiegati con un orario di lavoro invidiabile e tre mesi di ferie estive, oppure, come scrive Chiara Valerio, i nuovi metalmeccanici senza neppure il fascino della tuta. Due visioni che tradiscono entrambe ciò che la scuola è: un luogo fondamentale per la costruzione del futuro, non solo dei bambini e dei ragazzi ma di noi tutti, come individui e come collettività. E dato che il futuro al momento appare cupo, rispondere alla domanda richiede uno sforzo in più.

“Qual è il compito educativo?” si chiede Gert Biesta (2022, p. 11):

mi interrogo sull'utilità dell'educazione e, specificamente, mi chiedo quale sia il compito degli insegnanti e degli educatori. La risposta che propongo è che il compito dell'educatore risiede nel rendere possibile l'esistenza adulta di un essere umano. Utilizzando termini più precisi, si tratta di suscitare, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere al mondo in un modo adulto.

Si tratta, in sostanza, di alimentare, in un altro essere umano, il desiderio di crescere e, “mano a mano, chiamarsi uomo” (o donna, o non-binario): cambiando nel tempo pur rimanendo sempre la stessa persona. L'esito positivo di questo percorso è, dice Biesta, l'*adulthood*, che consiste in una particolare *qualità* o modo di esistere. Ciò che distingue un modo adulto di esistere da uno non-adulto è che nel primo caso si è in grado di riconoscere l'alterità e l'integrità di ciò che è altro da sé mentre nel secondo caso l'altro da sé non è neanche preso in considerazione. Per dirla diversamente, un soggetto adulto

riconosce che il mondo “là fuori” è davvero “là fuori” e non è né un mondo che abbiamo costruito noi né un mondo semplicemente a nostra disposizione, di cui possiamo fare liberamente ciò che vogliamo (Biesta, 2022, p. 16).

Diventare adulti significa venire a patti con la realtà, accettando che il mondo che è fuori di noi delimiti i confini dei nostri desideri. Un'operazione né semplice né scontata, perché i limiti, come scrive Christopher Lasch, "significano vulnerabilità, mentre chi si propone di sopravvivere vuole diventare invulnerabile per proteggersi contro il dolore e la rovina". Come gli dèi. Non a caso a scoperchiare il vaso, nel mito, è Pandora, la prima mortale, plasmata, narra Esiodo, con acqua e terra. Pandora è curiosa, ed è a causa della sua curiosità che tutti i mali (o i beni, a seconda delle versioni) fuoriescono dal vaso: un gesto incauto senza il quale, però, sarebbe impossibile ogni emancipazione.

All'interno del vaso resta solo la speranza, ultimo bene rimasto agli uomini o, a seconda dei punti di vista, “un male come tutti gli altri: un affetto senza fondamento, una misera e illusoria consolazione”, dalla quale, però, scrivono Rita Corsa e Lucia Monterosa (2015), si sprigiona una “potente forza propulsiva e di apertura al futuro”. La speranza, continuano, prendendo in prestito la frase da Ernst Bloch, è “un fattore gnoseologico che promuove conoscenza e progresso”; citano poi Maria Zambrano, secondo la quale “la speranza inafferrabile è un ponte tra passività, per estrema che sia, e l'azione”:

Il ponte con le sue arcate è il paradigma di una via che dispiega le ali al di sopra della corrente del fiume, così come i passi dello sperare indicano una strada che può essere percorsa sopra il proprio tumulto interiore e lo scorrere del tempo.

Perché il bambino possa riuscire a emanciparsi dalla dipendenza e sviluppare un'attitudine attiva all'esistenza (ridimensionando i propri desideri), ha bisogno di questo ponte: il compito dell'educazione è quello di costruirlo.

C'è una scena commovente e buffa, al tempo stesso, nel film di Chiarello, quella in cui i bambini prendono atto del fatto che Babbo Natale non esiste. La verità arriva in classe per bocca di una bambina e il discorso prende una piega etica: è giusto o non è giusto privare gli altri delle proprie illusioni? “Anche se lo sapevo chi era, io ci credevo, in qualche modo, comunque” dice una bambina. È la logica pacifica del gioco: “una logica disorientante in cui le opposizioni non si escludono a vicenda”, come scrive Shachaf Bitan.

Ma la giocosità non deve essere confusa con “una dimensione frivola: la logica del gioco significa anche pensare in modo austero e critico” (Bitan, 2016). “L'uccisione di Babbo Natale” è una “rivoluzione ludica”, come quella che compie Dolly del mare profondo quando “si leva le scarpe e cammina sull'erba insieme al figlio del figlio dei fiori”, nella ballata di Francesco De Gregori. Una tappa, cruenta e liberatoria, nel processo di emancipazione che i bambini percorrono insieme, tra lacrime, rabbia e ironia. Scrive Nicola Lagioia (2005):

L'incanto di un essere soprannaturale che in concomitanza della Natività mette la sua natura ubiqua a disposizione di ogni bambino del pianeta per consegnare doni si mostra in apparenza come un solido spartiacque tra infanzia e mondo degli adulti. [...] Lo spartiacque è destinato a cedere con precisione rituale quando di regola, in seguito al consueto passaparola tra ragazzini in finto regime di clandestinità, un fratello o un cugino maggiore si fanno portatori di una rivelazione – “Babbo Natale non esiste” – che ha per il destinatario un effetto traumatico e riempie il mittente di crudele soddisfazione. L'attraversamento di Babbo Natale acquista in questo modo tutti i crismi di una prova iniziatica. Da una parte dà ai novelli iniziati (il fratello, il cugino maggiore) finalmente l'occasione di esercitare – sia pure per interposizione degli adulti – il “potere della conoscenza”. Dall'altra, chi sostiene la prova acquista suo malgrado, al costo di un bruciante disincanto, la prima piccola patente di adultità.

È il “passaparola” che apre lo spartiacque e libera i flussi che si agitano nel sottosuolo, la scialuppa che tiene a galla i bambini sulla superficie increspata è il dialogo. Un dialogo che non deve essere inteso “alla stregua di una conversazione, ma di una forma esistenziale, un modo di stare insieme che cerca di rendere giustizia di tutti gli esseri viventi [...] una sfida continua e senza fine” che richiede “energia, attenzione e impegno continui e rinfocolati nel tempo”, e che “ci risveglia comunicandoci che siamo veramente nel mondo – un luogo dove ciò che faccio è importante, dove il mio modo di essere è importante e dove io stesso sono importante” (Biesta, 2016, p. 25). E dove è possibile “un esperire giocoso” in cui fondare il significato “attraverso il discorso dialogico l’un l’altro” (Bitan, 2016).

E fanno la solita strada/Fino al cadavere del grillo/La luna impaurita li guarda passare/E le stelle sono punte di spillo/ [...] /E la neve comincia a cadere/La neve che cadeva sul prato/E in pochi minuti si sparse la voce/Che Babbo Natale era stato ammazzato/Così Dolly del mare profondo/E il figlio del figlio dei fiori/Si danno la mano e ritornano a casa/Tornano a casa dai genitori.

Forse dovremmo tutti sederci in cerchio insieme ai bambini della prima B della scuola Manin per capire come fare anche noi a tornare a casa. Per ritrovare il sentiero antico tracciato da Socrate che, ritenendo di non avere alcuna verità assoluta da insegnare e rifiutandosi, coerentemente, di fissare nella parola scritta il proprio insegnamento, affidava al dialogo il compito di ricercare quella conoscenza che rende gli uomini liberi, ossia capaci di pensare in modo logico, autonomo e critico, oppure schiavi governabili come cose. Socrate credeva che solo attraverso l'esercizio della riflessione, del dubbio e dell'argomentazione, l'uomo potesse sviluppare la capacità di pensare con la propria testa e di “vivere una vita degna di essere vissuta”.

Oggi il suo esempio è centrale nella teoria e nella pratica della tradizione umanistica della tradizione occidentale, e certe sue idee si ritrovano nei modelli pedagogici in India e in altre culture non occidentali. [...] Ma l'ideale socratico si trova sotto duro attacco in un mondo orientato alla massimizzazione della crescita economica. La capacità di pensare e argomentare da sé appare a molti superflua, se tutto ciò che vogliamo sono risultati di natura quantificabile in termini commerciali. E poi è difficile valutare la capacità socratica sulla base di test scolastici standardizzati. [...] Nella misura in cui la ricchezza personale o nazionale è l'obiettivo dei programmi di studio, le capacità socratiche rischiano di non essere sviluppate (Nussbaum, 2011, pp. 65-66).

Il rischio che corriamo, dimenticando qual è il compito della scuola, è di tradire noi stessi, come collettività. La scuola, anche se è “soltanto una delle tante fonti che influenzano le menti e i cuori dei bambini”, ha però il potere, attraverso i principi e le scelte pedagogiche, di stimolare l'intelligenza dei bambini e dei ragazzi perché diventi “attiva, competente e responsabilmente critica verso le complessità del mondo” (Nussbaum, 2011). Tutte qualità fondamentali per i cittadini di un mondo democratico, perché, ed era questo il chiodo fisso di Socrate, le persone che non sanno ragionare e vivono in balia di false convinzioni “sono fin troppo facilmente influenzabili”:

Quando un abile demagogo si rivolse agli ateniesi con un'appassionata retorica, ma cattivi argomenti, essi furono subito disposti ad acclamarlo, senza valutare bene cosa volesse dire. Poi furono facilmente influenzati nella direzione opposta, senza mai capire davvero il senso della loro scelta [...]. Sotto l'influenza del demagogo Cleone, che parla loro di onore tradito, i cittadini in assemblea votano per l'uccisione di tutti gli uomini

di Mitilene e la riduzione in schiavitù di donne e bambini. La città invia una nave per consegnare questo ordine. Poi un altro oratore, Diodoto, calma il popolo e invoca la grazia. Persuasa, la città vota contro il primo ordine e invia un'altra nave per fermare la prima. Per puro caso, la prima nave ha avuto dei problemi in mare e così la seconda riesce a raggiungerla. Dunque, tante vite, e una questione politica di tale importanza, furono lasciate al caso piuttosto che a un dibattito ponderato (Nussbaum, 2011, pp. 67-8).

“Noi siamo un dialogo”, dice Giovanni Stanghellini, un titolo in cui è racchiusa

la formula antropologica della salute mentale [...], una formula che racchiude, al suo interno, e nel suo essere “tra”, la possibilità e la necessità di un continuo dialogo vitale, mai saturo e definitivo, con l’alterità che abita in primis il nostro interno. Con quell’alterità che, da Freud ad Husserl, da Rimbaud a Ricoeur, da Cargnello a Levinas, sono io stesso, prima di essere l’altro da noi. È in questo scambio interno/esterno, inter/intra, proprio/altrui, che si gioca la possibilità di dare senso a quel surplus che sempre appare, irriducibile e indomabile, a ricordarci la non esauribilità dell’essere umano e del suo mondo. [...] Si comprende bene così, come l’incontro con l’alterità, la possibilità di dialogo con l’alterità propria o altrui siano, per dirla con Callieri, rischio e scommessa, possibilità di arricchimento senza fine e allo stesso tempo di crisi e vero e proprio naufragio esistenziale (Di Petta e Colavero, 2018).

Nel titolo del libro di Stanghellini riecheggia un verso di una poesia incompiuta di Johann Christian Friedrich Hölderlin: "Molto ha esperito l'uomo./ Molti celesti ha nominato,/ da quando siamo un colloquio/ e possiamo ascoltarci l'un l'altro." Il colloquio è "il parlare

insieme di qualcosa", scrive Martin Heidegger (1988, p. 47):

è in tal modo che il parlare rende possibile l'incontro. Ma Hölderlin dice: “*da* quando siamo un colloquio e possiamo ascoltarci l'un l'altro”. Il poter ascoltare non è una conseguenza che derivi dal parlare insieme, ma ne è piuttosto, al contrario, il presupposto. Ma anche il poter ascoltare è in sé a sua volta orientato in relazione alla possibilità della parola e di essa ha bisogno. Poter discorrere e poter ascoltare sono cooriginari. Noi siamo un colloquio e questo vuol dire: possiamo ascoltarci l'un l'altro. Noi siamo un colloquio, il che significa al contempo, sempre: noi siamo *un* [solo] colloquio. Ma l'unità di un colloquio consiste nel fatto che di volta in volta nella parola essenziale è manifesto quell'uno e medesimo su cui ci troviamo uniti, sul fondamento del quale siamo uniti e siamo quindi autenticamente noi stessi, Il colloquio, con la sua unità, sorregge il nostro esserci. [...] Un colloquio noi lo siamo dal tempo in cui “vi è il tempo”.

È attraverso *il colloquio* che si sviluppa in noi la capacità di “immaginare come ci si sente nei panni di una persona diversa da sé e [...] di comprendere le emozioni, i desideri e le speranze che una certa persona potrebbe custodire” (Nussbaum, 2011). Quelle capacità che Marta C. Nussbaum immagina debba possedere il perfetto cittadino di un mondo che per sopravvivere ha bisogno di esseri umani responsabili e consapevoli del rapporto di interdipendenza che intercorre tra tutte le forme di vita che abitano il nostro pianeta. Persone in grado di esprimere ciò che sentono e pensano e di riconoscersi negli altri, di mettersi, sullo stesso piano, a confronto con gli altri, e di sviluppare in questo modo quell'attitudine introspettiva che è alla base della capacità di riflettere e ragionare con la propria testa, con spirito critico e non gregario.

Sono esattamente le stesse capacità che Stanghellini ritiene necessarie per gli psichiatri e gli psicologi clinici, in quanto

cittadini allenati a confrontarsi con la vulnerabilità umana, con l'evidenza della nostra animalità e della nostra razionalità fragile, con le ansie della nostra condizione mortale, con i dilemmi dell'autonomia della autorità e i conflitti dell'esclusione e dell'inclusione, e in generale con l'incontro con l'alterità che caratterizza la vita umana (Di Petta e Colavero, 2018).

Una descrizione appropriata anche per gli insegnanti che hanno il compito di contribuire alla costruzione di una “società psicologicamente matura” secondo la definizione che, come ci ricorda Simone Bruschetta, ne dà Donald Winnicot nel 1950, sostenendo la necessità di un dialogo tra le discipline psicologiche e quelle sociologiche in merito allo sviluppo culturale delle comunità politiche:

Secondo lo psicoanalista inglese questo tipo di “società psicologicamente matura”, consente lo sviluppo non soltanto dei propri membri, ma anche della propria organizzazione politica, ed è caratterizzata essenzialmente da una qualità, affine al concetto di maturità emotiva dei singoli individui che ne fanno parte: *la qualità democratica*. Nel famoso saggio “Alcune considerazioni sul significato della parola democrazia”, scritto nel 1950 per la rivista *Human Relations* egli riporta a proposito la seguente definizione: “una società democratica è una società bene adattata alle parti sane dei propri membri (Bruschetta, 2018).

Tornando quindi alla domanda di partenza, “a cosa serve la scuola”: il suo compito è quello di educare, ossia, secondo la definizione dell'Enciclopedia Treccani, “promuovere con l'insegnamento e con l'esempio lo sviluppo delle facoltà intellettuali, estetiche, e delle qualità morali di una persona, spec. di giovane età”. Una definizione che risolve il binomio educazione-istruzione a vantaggio della prima parola, dalla quale l'altra dipende. È per questo che il ragionamento

sulla scuola deve essere centrato sull'educazione e sulla direzione verso cui essa deve tendere, non sulla standardizzazione fine a se stessa delle procedure e dei processi, né tantomeno su questioni che non le competono come il mercato del lavoro o la meritocrazia che è, come scrive Vittorio Pelligra, “una distopia. Nel senso più stretto ed etimologico del termine”. Un mito che offre legittimazione morale alla diseguaglianza, per liberare una società ingiusta anche dal senso di colpa.

Occorre, invece, liberare la scuola dai ragionamenti capziosi, e mettere a fuoco il suo scopo, ossia lo sviluppo di quel tipo di capacità umane che rende possibile la sopravvivenza del tipo di mondo in cui vogliamo vivere. "Parliamo di scuola", dice Chiarello,

anche come luogo fisico dove nonostante la complessità tutto è possibile, e dove forse i bambini si sentono liberi di esprimersi. Però poi finito quel momento magico di fatto c'è da chiedersi se la società è pronta ad accogliere questo cerchio e a dargli una continuità. Conoscendo bene questi ragazzini e avendo una relazione con loro in qualche modo mi rendo conto che l'uscita dal mondo dell'infanzia è molto più difficile. Ad attenderci non c'è un cerchio che ci rende tutti uguali. Questo mi ha accresciuta, cambiata in meglio anche come adulta nella consapevolezza di fare parte di una comunità educante. In quest'ultimo caso non solo in quanto genitore, ma proprio per la postura che decidi di avere: anche come regista, perché *Il cerchio* mi ha fatto capire dove ho voglia di andare. Per questo motivo ho cercato di ascoltarmi il più possibile (Cerofolini, 2023).

“La postura” che assumiamo a scuola dipende dalla direzione che scegliamo di seguire, in prospettiva del futuro che ci appare desiderabile, in un'ottica collettiva. Il resto viene da sé, come racconta una bambina, nel film: “mi è piaciuto scrivere con il quaderno a righe, perché senti quella sensazione che il quaderno ti dica quello che devi

fare. Il quaderno ti dice: scrivi”. Un percorso semplice e naturale, come il dialogo che scaturisce dalle domande e mette in moto il desiderio di conoscere e imparare: scrivendo sui cartelloni, giocando a dama, saltando la corda, mettendo i numeri in colonna per fare le addizioni. Sentendosi parte di un gruppo che pensa e si interroga: su cosa significhi migrare, su cosa voglia dire "raccogliere" oppure cacciare la gente che arriva nel nostro paese, su cosa significhi essere felici, innamorarsi, separarsi, lavorare, ragionando sulle cose che capitano intorno a noi, come l'arresto del sindaco di Riace che ospitava i migranti. Gli adulti, in aula (la maestra, la regista), non dicono ai bambini cosa pensano (cioè cosa è giusto pensare): domandano, ascoltano. Parlano il minimo indispensabile, perché “nel silenzio come disposizione accorta e attenta”, scrive Rita Casadei, “è possibile vigilare sul rischio di scendere nella tendenza a considerare l'altro a partire da esclusive e proprie categorie, nel cui solco egli potrà essere conosciuto solo come oggetto e non come soggetto di autoconoscenza” (Casadei, 2021). È in questo modo che si creano le condizioni per un dialogo in cui, come dice Walter Omar Kohan, “le domande non sono di proprietà di nessuno, l'esercizio di pensiero è ciò che *accomuna*”. Ciò che dà avvio all'esercizio del pensiero è il gesto semplice (e quindi difficile, perché richiede consapevolezza, preparazione e metodo) che interrompe "quello che deve essere fatto per fare quello che sentiamo che vada fatto: affermare la vita, la gioia, la comunità, il bisogno di cercare una vita diversa da quella che ci impongono ogni giorno" (Kohan, 2018). In una logica secondo la quale educare non è questione di trasferire conoscenze, ma di tenere in vita quel processo di educazione emancipatrice di cui parla Jacques Rancière.

Forse è (anche) questa la *scuola ideale* di cui Gaia Giani va alla ricerca nel suo documentario *La zona oscura - L'età bambina* in cui racconta la storia della Casa dei bambini fondata a Milano da Jole Ruglioni che ha chiuso i battenti dopo 40 anni di attività. Poco importa che la scuola continui a vivere altrove, le immagini di Giani “rifioriscono attraverso i ricordi”, intrise di nostalgia per un passato in cui: “nulla è più quel che

era”. Anche nel film di Chiarello avvertiamo un sentimento di nostalgia ma di un tipo diverso, potremmo chiamarla, prendendo in prestito una battuta di Luigi Nono, “nostalgia del futuro”: la scuola Manin è una scuola reale, imperfetta come tutte le cose reali, ma viva e attuale, in cui i bambini sperimentano se stessi come parte di una collettività alla quale però, una volta usciti da lì, non potranno fare ritorno. “Le immagini del film” dice Chiarello “ci restituiscono la sensazione del paradiso perduto ed è come se i bambini ci dicessero che da soli non si va da nessuna parte”:

Mi sto inoltrando in sentieri che forse c'entrano poco con il cinema ma mi piacerebbe sapere che l'ascensore sociale esiste. La realtà mi dice che non è così ma poi penso a quanto sia importante per questi bambini aver attraversato questa esperienza per la possibilità di poter attingere alle tracce che questa ha lasciato in loro (Cerofolini, 2023).

Sono tracce di un sentiero luminoso che procede verso l'ignoto, nella speranza che i lumini disseminati lungo la via riescano a gettare i loro bagliori sul *mondo sbagliato* (parafrasando Mario Lodi), che i bambini troveranno ad attenderli fuori dalla scuola. La cinepresa di Chiarello registra le parole, i giochi, i cartelloni colorati, le crepe sui muri, il cortile bagnato dalla pioggia, la bandiera sfilacciata. All'uscita dal cinema, dopo aver visto il film, e il giorno dopo, quando tornavo a pensarci, mi risuonava nella testa la voce cantilenante di Bruno Ganz (nella versione italiana è quella di Riccardo Cucciolla): “quando il bambino era bambino, se ne andava a braccia appese, voleva che il ruscello fosse un fiume, il fiume un torrente e questa pozza il mare”. Sono i primi versi di *Elogio dell'infanzia*, la poesia di Peter Handke con cui si apre *Il cielo sopra Berlino* di Wim Wenders. Nel film c'è una città distrutta dalla guerra e divisa da un muro, ci sono esseri umani perennemente assorti in dolorosi monologhi interiori, ci sono angeli che non potendo interferire con le vite degli uomini

annotano sui taccuini i loro pensieri, e ci sono bambini, gli unici in grado di vedere gli angeli, e gli unici

a potersi permettere di guardare direttamente in macchina, verso la soggettiva perenne degli angeli, mentre tutti gli altri personaggi devono conservare sguardi le cui direttive sono perse ai limiti delle inquadrature verso un altrove mai chiaro. Solo rimanendo un po' bambini nel cuore, c'è la possibilità di superare il senso di angoscia di una propria perdita di individualità perché [...] i bambini non hanno ancora imparato la differenza tra "io" e "te", solo per loro il mondo è un flusso unitario che non riesce ad ammettere reali confini tra sé e l'altro (Spagnolletti, 2019).

Nel film c'è un vecchio che vaga per la città in cerca della Potsdamer Platz, senza riuscire a trovarla, è Homer, il cantore dell'umanità, ormai stanco e sperduto, perché, come scriveva Walter Benjamin (1995, pp. 247-248),

l'arte del narrare si avvia al tramonto. Capita sempre più di rado di incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve [...]. È come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze. Una causa del fenomeno è evidente: le azioni dell'esperienza sono cadute. E si direbbe che continuano a cadere senza fondo. Ogni occhiata al giornale ci rivela che essa è caduta ancora più in basso, che non solo l'immagine del mondo esterno, ma anche quella del mondo morale ha subito da un giorno all'altro trasformazioni che non avremmo mai ritenuto possibili.

L'angelo Damiel incontra Homer mentre, appoggiandosi al bastone, sale le scale della Staatsbibliothek, uno spazio enorme, privo di

muri e pareti, solo tavoli, scaffali pieni di libri e scale, in cui gli angeli si riuniscono per ascoltare i pensieri dei lettori. Attraverso Daniel ascoltiamo i suoi pensieri:

Narra, Musa, del narratore, l'antico bambino, gettato ai confini del mondo, e fa che in lui ognuno si riconosca. Col tempo, quelli che m'ascoltavano sono divenuti miei lettori e non siedono più in circolo, ma ognuno per sé e nessuno sa nulla dell'altro. Io sono un vecchio con la voce stridula. Ma il racconto si leva ancora dal profondo, e la bocca, lievemente aperta, lo ripete con forza e facilità, una liturgia dove nessuno va iniziato al senso delle parole e delle frasi (Handke, 1987).

È per queste ragioni che è importante che *Il cerchio* di Sophie Chiarrello abbia vinto quest'anno il David di Donatello come miglior documentario, perché ci mostra una scuola che non si dà per vinta e che, al riparo dalla retorica, coltiva quotidianamente uno spazio di condivisione, di democrazia e di pace. E perché, con "la macchina da presa ad altezza di bambino", senza filtri né tesi pregresse, ci fa entrare nel mondo di queste persone piccole, "con piccole mani e piccoli piedi e piccole orecchie ma non per questo con idee piccole", per usare l'immagine di Beatrice Alemagna, in cui è necessario che ci riconosciamo. Come scrive Wim Wenders (1992),

se perderemo tutto ciò che è piccolo smarriremo anche la nostra capacità di orientarci, cadremo vittima delle grandi dimensioni, di ciò che è inafferrabile, onnipotente. Dobbiamo batterci per conservare tutto ciò che è di piccole dimensioni, che conferisce alle grandi cose una visuale, una prospettiva.

Riferimenti bibliografici

Alemagna B., *Che cos'è un bambino*, Topipittori, Milano 2008.

Benjamin W., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Einaudi, Torino 1995.

Biesta G. J. J., *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

Bitan S., *Winnicott e Derrida, la logica del gioco*, in "L'annata psicoanalitica Internazionale (The International Journal of Psychoanalysis)", 8, 2016.

Bruschetta S., *Il fattore democrazia nei Servizi di Salute Mentale delle società postmoderne*, in "Nuova rassegna di studi psichiatrici", 17, 2018, url: www.nuovarassegnastudipsichiatrici.it/volume-17/fattore-democrazia-servizi-salute-mentale-societa-postmoderne.

Casadei R., Il potere trasformativo del silenzio come matrice di dialogo tra pensiero, parola e azione, in "Studium Educationis", XXII, 2021, url: ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium.

Cerofolini C., *Il cerchio. Conversazione con Sophie Chiarello*, in "Taxidivers.it", 12 maggio 2023, url: www.taxidivers.it/256032/interviews/conversation/il-cerchio-ad-alice-nella-citta-conversazione-con-sophie-chiarello.html.

Corsa R. e Monterosa L., *Speranza*, in "Spiweb", 23 giugno 2015 url: www.spiweb.it/la-ricerca/ricerca/speranza/.

De Gregori F., *L'uccisione di Babbo Natale*, in *Il mondo di Francesco De Gregori*, vol 2, 1979.

Di Petta G. e Colavero P., *In principio erat alter*, in "Comprendre. Archive International pour l'Anthropologie et la Psychopathologie Phénoménologiques", 27-30, 2018.

Giani G., *La zona oscura, L'età bambina*, 2017.

Wim Wenders, *Il cielo sopra Berlino*, 1987.

Heidegger M., *Hölderlin e l'essenza della poesia*, in *La poesia di Hölderlin*, Adelphi, Milano 1988.

Kohan W. O., *Una esperienza di erranza. Riflessioni a margine del IX Convegno internazionale di Filosofia ed educazione a Rio de Janeiro*. Intervista a cura di Gemma Bianca Adesso e Annalisa Caputo, in “Logoi. ph – Journal of Philosophy”, IV, 12, 2018.

Lagioia N., *Babbo Natale. Dove si racconta come la Coca-Cola ha plasmato il nostro immaginario*, Fazi, Roma 2005.

Lash C., *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano 1985.

Munari B., *Verbale scritto*, Corraini, Mantova 2008.

Nono L., *La nostalgia del futuro. Scritti scelti 1948-1986*, a cura di A.I. De Benedectis e V. Rizzardi, Il Saggiatore, Milano 2007.

Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.

Pelligra V., *Quando una distopia diventa un'utopia: il mito della “meritocrazia” che produce il suo opposto*, “Il Sole 24ore”, 6 settembre 2020, url: www.ilsole24ore.com/art/quando-distopia-diventa-un-utopia-mito-meritocrazia-che-produce-suo-opposto-ADnefTn?refresh_ce=1.

Rancière J., *L'emancipazione e il suo dilemma*, in “Pólemos”, X, 1, 2017, pp. 227-245, url: www.rivistapolemos.it/lemancipazione-e-il-suo-dilemma/?lang=it.

Schirripa V., *Fuori. Scuole aperte, alternative e territorio*, in “Scholé. Rivista di educazione e studi culturali”, 1, 2021, pp. 51-63.

Spagnoletti G., *Il ritorno dell'angelo di Berlino*, in “Il Manifesto”, 2 novembre 2019, url: <https://ilmanifesto.it/il-ritorno-dellangelo-di-berlino>.

Stanghellini G., *Noi siamo un dialogo*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

Valerio C., *Nessuna scuola mi consola*, Nottetempo, Milano 2009.

Wenders W., *L'atto di vedere*, Ubulibri, Milano 1992.

L'autrice

GAIA COLOMBO, laureata in Lingue e Letterature Straniere Moderne presso l'Università degli Studi di Palermo, si è occupata di formazione degli adulti presso enti pubblici e privati e di Management didattico per l'Università degli studi di Palermo e per la Crui (Conferenza dei Rettori Italiani). Dal 2007 insegna nella scuola primaria, nell'anno in corso ha tenuto un laboratorio di didattica della scrittura presso il corso di laurea in Scienze della formazione primaria della LUMSA, sede di Palermo.

Un percorso immersivo per una nuova ecologia. Un anno di Radici

CHICCA COSENTINO, IRENE MOTTAREALE,
RAFFAELLA QUATTROCCHI, CATERINA STRAFALACI

DOI: 10.5281/zenodo.10647039

Nella sede della storica cartoleria palermitana Demagistris Bellotti, aperta nel 1906 da Vincenzo Bellotti e chiusa nel 2012, il 14 ottobre del 2022 è nato un museo della natura. Un centro di promozione del pensiero ecologico. Lo abbiamo immaginato e progettato, intrecciando i nostri percorsi e le nostre competenze, come uno spazio polifunzionale, che supera l'idea tradizionale di museo ed è concepito come un luogo aperto alla città per essere attraversato e vissuto.

Il percorso museale è, prima di tutto un punto di osservazione inedito da cui partire alla scoperta delle interconnessioni tra gli elementi della natura e, quindi, della sua poetica intrinseca. È anche una posizione privilegiata per rivolgersi alle scuole e per fare educazione.

Il lavoro di progettazione e di ricerca dei diversi linguaggi per raccontare le relazioni e le alleanze tra gli organismi è stato impegnativo ed illuminante. Avevamo la necessità di sviluppare un nuovo modo di guardare la natura e il nostro rapporto con essa, risvegliare la biofilia attraverso i linguaggi della scienza e dell'arte per una più profonda conoscenza delle complessità ed un maggiore rispetto della biodiversità.

Abbiamo pensato ad una narrazione che si sviluppasse all'interno dei cassetti degli storici banconi Ducrot della cartoleria.¹

¹ Nel 1902 Vittorio Ducrot rileva un piccolo mobilificio che diventerà presto una società di produzione industriale, tra le prime in Europa per la progettazione di arredi in stile modernista e liberty. I mobili verranno esportati grazie alla compagnia di navigazione

Cosa c'era

La prima volta che abbiamo varcato la soglia di queste saracinesche chiuse da tempo, il pensiero di Radici era già un compagno presente delle nostre giornate, era il nostro progetto.

I cassetti degli storici banconi sono diventati l'architrave del nostro immaginario e del percorso espositivo. Il cassetto della scrivania, la scatola dentro il comò, quell'ultimo scaffale in alto della dispensa: ognuno di noi ha provato nella sua vita bambina quel formicolio dei polpastrelli e quella indefinibile attrazione che solo la curiosità vera sa dare. È certamente quando abbiamo sentito questo formicolio, prese dalla curiosità e di aprire quei cassetti pressoché vuoti, che Radici è diventato Radici con l'idea che adulti e bambini potessero provare quel fremito e aprirsi a scoprire contenuti, sì scientifici, ma che si facessero strada attraverso la meraviglia e l'esperienza poetica che ogni bambino sa e che ogni adulto ritrova.

De Magistris-Bellotti nella sua vita da cartoleria è già stato questo. In tanti oggi vengono a trovarci desiderosi di raccontare di quei cassetti che contenevano “prodotti” in un'epoca storica in cui l'esperienza dell'attesa, del desiderio e dell'appagamento erano più rare e preziose. Non c'è adulto palermitano che non abbia da raccontare l'acquisto dei quaderni a chilo, o della speciale matita da disegno, o di quel pennino che gli è servito per i disegni della tesi. In fondo cosa fa di questo locale commerciale un luogo nella mappa sentimentale di questa città? I racconti della gente, le conversazioni con “le signorine” dietro al banco, i grembiuli blu e quel rapporto umano in cui negozio, prodotto, vendita e persone, da una parte all'altra del bancone dividevano un'esperienza. Non sapevano an-

dei Florio che diventa anche uno dei primi committenti. L'architetto Ernesto Basile inizia a collaborare quasi da subito svolgendo un ruolo importante all'interno dell'ufficio tecnico e coinvolgendo la sua cerchia di artisti, pittori e scultori. L'apice dell'azienda è intorno al 1925 quando le Officine alla Zisa vantano 2500 operai.

cora di condividere un'epoca, ormai da tempo conclusa. Gli ex dipendenti hanno fatto capolino da dietro le saracinesche semi chiuse durante i mesi di progettazione, ci hanno raccontato la loro storia professionale ed umana, ci hanno raccontato di quella che tutti loro hanno definito "famiglia" Bellotti. Li abbiamo invitati, siamo riusciti a raggiungere quasi tutti gli ex dipendenti, li abbiamo intervistati a porte chiuse. Quattro ore di racconti e di ricordi. La formazione di chi iniziava come magazziniere per poi arrivare alla vendita, amori nati dietro il bancone, il racconto dettagliato dello sguardo luminoso di Padre Puglisi che comprava lì quaderni e penne per i "suoi" ragazzi, l'orgoglio della commessa nel raccontare delle penne stilografiche vendute a Giovanni Falcone, per la sua collezione, il negozio chiuso perché potesse scegliere con calma. Oggi dentro al percorso c'è un cassetto dedicato a quella memoria di carta che è stata la loro bellissima esperienza.

L'elemento preponderante di questi 250 mq di vendita, di magazzini e di tutto l'isolato che occupavano le Officine era la carta, regina incontrastata di un tempo in cui tutto era prodotto, scritto, compilato e archiviato su carta. Così infatti finisce la storia di De Magistris-Bellotti, con la fine del regno della carta e l'avvento del computer, con la fine del negozio di fiducia e l'arrivo della globalizzazione. Proprio questo richiamo all'analogico e ad un tempo in cui le giornate erano qui ed ora e non altrove, o sullo *smartphone*, ci ha portato a pensare che riportare l'esperienza al qui e ora, a gesti semplici, a pensieri non funzionali, a domande non necessarie, potesse essere la chiave e il linguaggio del progetto.

Fare di un negozio storico un centro culturale, uno spazio di incontro transgenerazionale, è stato il presupposto per rialzare queste saracinesche che rischiavano di restare chiuse per sempre in questo angolo buio della mappa della città. Il progetto di recupero dei locali ha tenuto conto della necessità di conservare la storia e accogliere il pubblico in un luogo ancora riconoscibile. Alcuni tavoli del *bistrot* ricordano banchi di scuola o di lavoro per richiamare la vecchia

funzione della cartoleria dove si comprava a metraggio.

Rifunzionalizzando gli spazi, le necessità pratiche e la visione del progetto di fruizione museale hanno dovuto fare i conti con gli sforzi di mantenimento delle vecchie strutture. Abbiamo cercato un'armonia che tenesse conto delle esigenze poetiche ed evocative delle illustrazioni e degli spazi ludici, in un dialogo continuo con il progettista Lorenzo Lo Dato che con la sua formazione specifica in museografia, ha saputo interpretare al meglio e conciliare le diverse anime del progetto. Misurare, catalogare, classificare, archiviare gli oggetti e pensarne di nuovi è il *continuum* tra passato e presente.

Cosa c'è

Abbiamo immaginato Radici come uno spazio continuo; *bistrot* e libreria lo rendono un luogo dove potere prendersi il tempo, sostare insieme ad età *diverse* con stimoli diversi per un tempo individuale e condiviso. La nostra "piazza" con libri e giochi a disposizione è un luogo ibrido che cambia la sua forma: accoglienza alle scuole, presentazioni di libri, formazione con insegnanti ed educatori e laboratori sono centrali nella vita del museo, un vero spazio di comunità per tutti e tutte.

Il lavoro di progettazione e di ricerca per sviluppare ed esporre i contenuti all'interno dei cassetti è stato fondamentale. Due anni di lavoro e di studio, di confronto e di scambio con biologi, botanici, geologi, entomologi, mirmecologi e ornitologi che, con generosità e fiducia, ci hanno sostenuto con la loro preziosa consulenza. Due anni di immaginazione e creatività al fianco di illustratori, artigiani, scenografi, musicisti e videoartisti che hanno lavorato alla realizzazione degli *exhibit*.

Molti libri sono stati sulle nostre scrivanie e sui nostri comodini, veri compagni di viaggio e fonte di ispirazione. Per una riflessione approfondita sul pensiero ecologico autori come Edward O. Wilson,

Timothy Morton, Emanuele Coccia, Laura Conti, Rachel Carson, Pietro Laureano e Gregory Bateson sono stati incontri fondamentali per le nostre riflessioni. Per lo studio delle scienze naturali ancora altri incontri proficui sono stati quelli con autori come Alfredo Cattabiani, Giuseppe Barbera, Bruno Massa, Franco Tassi e Fulco Pratesi ci hanno sostenuto nella osservazione e nella ricerca di uno sguardo ecologico sul territorio siciliano. Per le proposte alle scuole, per i nostri laboratori aperti alla città ma anche per la progettazione del percorso museale un riferimento importante sono stati per noi Franco Lorenzoni, Federica Buglioni, Rosa Tiziana Bruno, Silvia Vecchini, Bruno Munari, Antonia Teatino, Henry David Thoreau.

Chi siamo e cosa eravamo

Un progetto cominciato piccolo come una noce e diventato grande quanto il suo albero aveva certamente bisogno di una molteplicità di sguardi e di pensieri che potessero tessere insieme una visione comune e tanto più difficile perché inedita. Incontrarci è stato frutto di questi incroci, di bagagli di esperienze diverse eppure complementari, di sguardi rigorosi sui temi della divulgazione scientifica e di folgoranti innamoramenti per tutte le strade che i diversi linguaggi dell'arte e della scienza possono aprire.

Ognuna di noi viene da percorsi non lineari, da studi che si incrociano con esperienze, letture e incontri che ci hanno fatto deviare, solo apparentemente cambiare rotta, per tornare esattamente lì dove ognuna di noi voleva arrivare, ma con le tasche piene di pensieri ed esperienze da condividere e progetti da portare avanti. L'organizzazione di mostre ed eventi culturali in ambito museale, la letteratura e l'illustrazione per Raffaella; l'educazione *outdoor* e la ricerca dei materiali naturali, la poetica degli oggetti e del gesto artigianale per Caterina; la pedagogia e la narrazione, la filosofia, il teatro e il gioco per Chicca; la sperimentazione culinaria e la cura per l'organizzazione

gestionale per Irene. Lo sguardo ecologico che ci lega ha poi definito il nostro metodo. Ci siamo incontrate su una visione comune che si ritrova nel percorso espositivo, nei linguaggi, nel progetto culturale di Radici.

Scoperta, curiosità e meraviglia dentro i cassetti

La radice è la parte sotterranea di una pianta che ha la funzione di ancorarla al terreno e di assorbire sali minerali e acqua. Se da una parte, grazie al suo movimento verso il centro della terra, essa vincola la pianta al terreno, dall'altra il suo essere vincolata coincide con la sua possibilità di svilupparsi e di evolvere.

Radici. Piccolo Museo della Natura si propone come luogo di incontro, scambio e conoscenze intorno agli elementi costitutivi del nostro pianeta. Un centro di promozione della cultura ecologica che immagina il vincolo come l'opportunità, la condizione stessa della possibilità, di "abitare" la natura con la consapevolezza di esserne parte integrante.

Diversi percorsi narrativi si cuciono di cassetto in cassetto per raccontare alleanze, connessioni e relazioni; per ristabilire una confidenza intima con la natura attraverso la riflessione, per tornare ad usare le mani e il piacere nel toccare. Un percorso per occhi, mani e orecchie per conoscere, esplorare e scoprire con tutto il corpo. Il microscopio per guardare da vicino alghe, licheni e radici. Il tavolo luce per giocare con le forme, per osservare i semi e scoprire del loro viaggiare. Per fondere immagini precise con significati più remoti, elementi che già conosciamo con elementi che ci appaiono come nuovi, in modo da formare schemi più ampi e allargare il nostro campo visivo. Lo strumento chiave dell'immaginazione creativa è l'analogia. Ogni cassetto come un luogo in cui cercare le domande, perché siamo convin-

te che la meraviglia si generi da quella conoscenza consapevole che pone ulteriori domande e crea ulteriore mistero. Nessuno cassetto si chiude davvero. Visitatori, adulti e bambini, scoprono e apprendono attraverso il corpo in movimento: mani che aprono e toccano, sfiorano e prendono; giochi che iniziano dentro il cassetto e continuano fuori dal cassetto e sulla parete. Ogni contenuto si sviluppa con un linguaggio proprio che si apre al dialogo ed è un invito a continuare fuori la propria osservazione e la propria ricerca.

Il cassetto delle parole levigate dal mare, delle parole della terra, del sogno, la raccolta poesie sui fiori e il canto delle balene per ritrovare quella connessione profonda tra natura e poesia. La biografia di tre scienziate per scoprire anche con la storia e le biografie. Dall'origine della vita agli ecosistemi acquatici. Mito, scienza e storia raccontati dai minerali e dai fiumi, per passare dagli ecosistemi acquatici al mondo sotterraneo. Sono le radici che ci conducono al mondo di sopra: un piccolo bosco, il cielo e i suoi abitanti, un vulcano e tutti i cassetti dedicati alla botanica. Il percorso si chiude con la notte e le sue lucciole, per sognare il loro ritorno ascoltando le poesie della notte di Bruno Tognolini e Alessandra Berardi Arrigoni. Un gioco continuo di rimandi tra le illustrazioni a parete intera di Valentina Gottardi Cocai Design e i cassetti con le illustrazioni di Gaia Cairo.

“Le radici devono avere fiducia nei fiori” (Maria Zambrano)

Abbiamo aperto Radici al pubblico a metà ottobre dello scorso anno e la risposta della città è stata immediata: adulti interessati al pensiero ecologico o semplicemente curiosi di ritornare in luogo della memoria, ragazzi sensibili al tema della sostenibilità, famiglie in cerca di una proposta culturale stimolante, turisti e avventori occasionali. Già prima dell'estate, 3000 visitatori tra visite guidate e laboratori.

Le classi di Palermo sono arrivate poco dopo. Ci siamo accorte, solo nel fare, di avere un guadagno un punto di osservazione privilegiato sulla scuola. Nei diversi quartieri di riferimento si giocano diverse opportunità per i ragazzi e per i docenti. Tutti i bambini e i ragazzi che abbiamo incontrato si sono mostrati aperti al ragionamento, quasi tutti disponibili a mettere in discussione i propri comportamenti e le loro abitudini. Siamo entrate nelle classi e abbiamo lavorato accanto a maestre e maestri, professoresse e professori con i quali abbiamo concordato percorsi *ad hoc*, approfondimenti e laboratori specifici. Quando la classe arriva al museo li accogliamo nella nostra piazza, giochiamo a presentarci partendo da una domanda attivatrice, una volta entrati all'interno del tunnel molti insegnanti esordiscono con un imperativo: "non toccate niente", poco dopo diventa chiaro che l'invito è proprio a toccare, e piano piano anche i docenti si lasciano andare e si immergono insieme ai ragazzi in un'esperienza che diventa collettiva.

Bambine e bambine, ragazzi e ragazze delle scuole di ogni ordine e grado sono entrati nel percorso e sono usciti con le mani sporche di carbone e di inchiostro naturale prodotto durante i nostri laboratori. Il percorso così com'è strutturato è fortemente connotato in una forma laboratoriale e ci consente di sviluppare percorsi diversi a seconda che si tratti di un nido, di un istituto tecnico o di un liceo classico.

Per dare una dimensione del futuro, per coltivare l'identificazione con il futuro abbiamo scelto di non snocciolare numeri e dati catastrofici sul riscaldamento climatico o l'innalzamento delle acque. Vogliamo percorrere la strada più lunga, quella della consapevolezza data dalla conoscenza. Parlare di alleanze e connessioni, sperimentarle e osservarle è fondamentale per sentire quel vincolo che ci lega al più piccolo organismo, per ragionare sul fatto che siamo fatti della stessa materia e che occorre tornare a guardare. Rivolgere il nostro sguardo alla bellezza, cercare bellezza, ricordarci che la bellezza è attraversamento e immersione. Scrive Dewey in *Esperienza e natura* (1925):

La prima considerazione importante è che la vita si sviluppa in

un ambiente; non solo in esso, ma a causa sua, interagendo con esso. Nessuna creatura vive solo sotto la propria pelle; i suoi organi sottocutanei sono mezzi per connettersi con ciò che si trova al di là della sua cornice corporea [...]. L'esperienza, nella misura in cui è esperienza, è vitalità intensificata. Anziché riferirsi a un essere chiuso entro i propri privati sentimenti e sensazioni, comporta un commercio attivo e vigile con il mondo.

All'interno dell'atelier raccontiamo anche attraverso i materiali, attraverso il gesto: l'esperienza diretta dei materiali raccolti in natura e la loro trasformazione in strumenti utili alla sperimentazione e al gioco è parte fondamentale delle nostre attività. Forme e consistenze diverse si incontrano originando ibridi e funzioni divergenti. Costruire strumenti, cucinare colori, entrare nel cuore della materia per scoprire come sono fatte le cose che ci circondano, per ripensare e riprogettare insieme. Dalla terra alla terra, attingiamo dalla natura per restituirle la materia, in un ciclo continuo in cui lo scarto non è rifiuto, bensì risorsa. I processi di autoproduzione di strumenti e materiali impiegati nei laboratori diventano una buona pratica per ragionare sul consumo critico e consapevole delle risorse.

Molti dei nostri laboratori e delle nostre proposte prendono le mosse, o hanno come punto di arrivo, albi illustrati fiction e non fiction per arricchire lo sguardo con un'ulteriore esperienza estetica ed immersiva. Un lavoro di ricerca sugli albi illustrati italiani o stranieri per veicolare con immagini e parole contenuti coerenti con il nostro progetto. Ci siamo rivolte a quelle case editrici indipendenti che negli ultimi anni hanno incrementato il loro catalogo e inaugurato collane dedicate alla divulgazione che restituiscono una narrazione poetica ed ecologica con una particolare cura delle immagini e con contenuti scientifici appropriati.

Lavoriamo e ragioniamo con bambini e bambine, ragazzi e ragazze di tutte le età e riscontriamo nelle nuove generazioni il desiderio di costruire il proprio futuro con una consapevolezza nuova perché, come dice Emily Dickinson nella sua poesia 1058, "essere fiori è una

responsabilità abissale”. Cerchiamo insieme ai ragazzi e le ragazze le parole adatte a raccontare la possibilità di un equilibrio tra uomo e natura; per costruire, insieme a loro, un pensiero che sia davvero ecologico e che sia davvero di tutti e di tutte.

Riferimenti bibliografici

Atlante della biodiversità della Sicilia, Arpa studi e ricerche, Palermo 2009.

Barbera G., *Il giardino del Mediterraneo. Storie e paesaggi da Omero all'Antropocene*, Il Saggiatore, Milano 2021.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

Bruno R.T., *Educare al pensiero ecologico. Letture, scritture e passeggiate per un mondo sostenibile*, Topipittori, Milano 2021.

Buglioni F., *Uovo sapiens. Il cibo come materiale educativo per esplorare il mondo*, fotografie di G. Bernardelli, Topipittori, Milano 2021.

Carson R., *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*, Aboca, Sansepolcro 2020.

Cattabiani A., *Florario. Miti, leggende e simboli di fiori e piante*, Mondadori, Milano 2017.

Coccia E., *Metamorfosi. Siamo un'unica, sola vita*, Einaudi, Torino 2022.

Conti L., *Questo pianeta*, Fandango Libri, Roma 2022.

Dewey J., *Arte come esperienza*, a cura di G. Matteucci, Aesthetica, Palermo 2012.

Dickinson E., *Poesie*, Einaudi, Torino 2023.

Druon M., *Il bambino dai pollici verdi*, Sellerio Palermo 2001.

Hallè F., *Atlante di botanica poetica*, L'ippocampo, Milano 2019.

Laureano P., *Atlante d'acqua. Conoscenze tradizionali per la lotta alla desertificazione*, Bollati Boringhieri, Torino 2001.

Lingiardi V., *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.

Le Meraviglie. Non fiction nell'albo illustrato, "Hamelin", 48, 2020.

Morton T., *Cosa sosteniamo? Pensare la natura al tempo della catastrofe*, Aboca, Sansepolcro 2019.

Munari B., *I laboratori tattili*, Corraini, Mantova 1985.

Tassi F., F. Pratesi, *Guida alla natura della Sicilia*, Mondadori, Milano 1974.

Thoreau H.D., *Ascoltare gli alberi*, Garzanti, Milano 2018.

Vecchini S., *Una frescura al centro del petto. L'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini*, Topipittori, Milano 2019.

Wilson E.O., *Biofilia. Il nostro legame con la natura*, Piano B, [Prato] 2021.

Zoppoli G. (a cura di), *Come partorire un mammut (e non rimanere schiacciati sotto). Antologia di pratiche, modi, strumenti, visioni e intuizioni dell'intervento pedagogico*, Marotta e Cafiero, Napoli [2011].

Le autrici

RAFFAELLA QUATTROCCHI, libraia, si occupa dell'organizzazione della programmazione culturale di Radici.

IRENE MOTTAREALE, esperta di management e marketing, si occupa della gestione generale.

CATERINA STRAFALACI, naturalista per passione, educatrice e atelierista, sperimenta processi artigianali circolari e cura il percorso museale.

CHICCA COSENTINO, educatrice, ludotecaria, esperta di gioco e narrazione, si occupa di teatro e letteratura per ragazzi e cura il percorso museale.

bell hooks: insegnare il pensiero critico, aprirsi al possibile

CRISTINA BREUZA

DOI: 10.5281/zenodo.10647047

Chiudere un cerchio. Questa è stata l'impressione, dopo aver terminato la lettura dell'ultimo libro della scrittrice, docente, accademica e critica culturale afro-americana bell hooks (1952-2021), dedicato alla pedagogia impegnata.

Ho iniziato a leggere il primo libro, *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* nel 2020, appena pubblicato dalla casa editrice Meltemi, all'interno della collana Culture radicali, tradotto da feminoska. Scritto nel 1994. Ho continuato poi con il secondo *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*, pubblicato sempre da Meltemi nel 2022. La sua prima edizione in lingua inglese è del 2003. Sono quindi giunta al terzo *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, pubblicato nel 2023, stessa casa editrice, stessa traduttrice, anche del secondo volume. Il titolo originario è *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*, Routledge, edito nel 2009. La traduzione italiana è introdotta da una nota editoriale che ne specifica il posizionamento politico: dare spazio alle voci, alle riflessioni e alle pratiche di femministe nere. Si apre, poi, con una vibrante e intensa prefazione della scrittrice nera italiana Espérance Hakuzwimana.

Introduzione

Come i volumi precedenti, bell hooks esplora “le connessioni esistenti tra la pedagogia impegnata e le questioni relative a razza, genere e classe, nonché l'impatto del lavoro di Paulo Freire” sul suo pensiero

(p. 28). L'esplorazione segue, tuttavia, una modalità differente rispetto ai precedenti. Ha un taglio pratico, operativo, breve e stimolante.

Infatti, a differenza dei primi due volumi di questa trilogia, *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica* non è una raccolta di saggi ma è una serie di commenti e di risposte passionatamente a problemi e a preoccupazioni che insegnanti e studenti hanno sottoposto alla docente, scrittrice e critica culturale nel corso di vent'anni.

Queste risposte si sviluppano in trentadue insegnamenti tra loro indipendenti. Tant'è che possono essere esplicativi e interessanti, anche se letti singolarmente.

Complessivamente sono un'eredità importante in ambito educativo del più vasto e composito pensiero critico dell'intellettuale nata nel Sud rurale e segregato degli Stati Uniti, nel 1952.

In 220 pagine, la docente afro-americana ci consegna ricchi spunti e inviti per orientare le nostre pratiche educative quotidiane e per mantenere aperte le teorie pedagogiche in modo permanente. Secondo l'accademica hooks vi è un legame interdipendente tra pratica e teoria. La conoscenza teorica nasce dall'esperienza:

la conoscenza radicata nell'esperienza modella ciò cui diamo valore e di conseguenza come sappiamo ciò che sappiamo, e come usiamo ciò che sappiamo (p. 217).

Le questioni educative in *Insegnare il pensiero critico* sono molto varie. Ad esempio: che cosa vuol dire educazione democratica negli Stati Uniti? La rivoluzione femminista in America come ha ridefinito i curricula universitari? Un testo con pregiudizi razzisti può insegnare? In classe c'è spazio per l'amore? Spiritualità e sessualità possono essere affrontate nei contesti educativi?

Queste e altre questioni sono affrontate da angolazioni differenti. Scaturite dall'esperienza nata non solo nell'aula universitaria, ma anche in modo diffuso, quotidiano, plurale e aperto.

Ciò che accomuna i trentadue insegnamenti è il posizionamento critico, decostruttivo e profondo che caratterizza tutta la trilogia dedicata alla pedagogia impegnata.

All'origine della pedagogia impegnata

Della pedagogia impegnata bell hooks mostra il fondamento, ossia l'interazione autentica, reciproca e coinvolta, in cui anche il livello emotivo di tutte le persone implicate è fondamentale.

Nell'interazione educativa il tempo per osservarsi e per conoscersi è fondamentale, al fine di creare la base di “un apprendimento ottimale” (p. 43). È, infatti, nell'intravedersi reciproco, integro, onesto e intenso che l'apprendimento significativo si avvia. L'apertura può comportare dei rischi, delle tensioni e dei conflitti: certo. Soprattutto quando, sottolinea hooks, si toccano argomenti intimi, significativi e vissuti quotidianamente come: la spiritualità, la sessualità, la razza e il genere.

Le lacrime, come la rabbia, non sono però da sminuire. Anzi, sono occasioni per “alimentare la consapevolezza dell'argomento” affrontato (p. 107). Le emozioni sono parte del processo di apprendimento, lo rendono significativo. La razionalità non deve prevalere per hooks “sul corpo”, “sullo spirito” e su “i nostri sensi”. I nostri stati emotivi, così come i nostri sensi sono importanti per conoscere il mondo e le sue dinamiche. La docente afro-americana afferma che a partire della nostra spiritualità ed emotività si può avere una “comune comprensione” (p. 111).

La comune comprensione non è appiattimento delle differenze. Le “differenze di pensiero e di opinione” vanno rispettate, perché allenano la mente “all'apertura radicale” e preparano ad affrontare la realtà (p. 116).

La docente nell'affrontare temi importanti e complessi, suggerisce anche l'uso sapiente dell'umorismo. L'umorismo, o sentimento del contrario, è utile a stemperare le tensioni e i conflitti, perché crea un clima di distensione e apertura: mediando. Oggi nel 2023 l'utilizzo dell'umorismo in contesti educativi e formativi può sembrare scontato, così non era quando bell hooks inizia ad insegnare in università,

in contesto americano ancora segnato dalla segregazione razziale e dal sessismo, come l'autrice spiega nel diciassettesimo insegnamento *Nera, donna e accademica*.

La docente fa una precisazione ulteriore e interessante sull'umorismo. In ambito educativo e formativo l'umorismo non è da confondere con il sarcasmo che deride, giudica, disprezza ed esclude soggettività marginalizzate; ma è una forma di comicità acuta, solidale e rapida che "fa avvicinare le persone", perché è un momento di sospensione. L'utilizzo dell'umorismo è necessario soprattutto nelle situazioni educative "in cui le separazioni sono nette, la diversità è la norma, o le materie studiate mettono gli studenti di fronte a realtà deprimenti" (p. 99), violente e complicate.

Decolonizzare le pratiche e le teorie

L'utilizzo dell'umorismo, inoltre, può essere anche uno strumento per superare le resistenze. Proprio perché la pedagogia critica apre all'inedito, decostruisce i pregiudizi e attiva, le persone studenti oppongono una forte resistenza al cambiamento proposto. Indipendente dal fatto che questo sia proposto attraverso la lettura di libri, la visione di film, o attraverso attività laboratoriali, o corsi di aggiornamento.

La pedagogia critica mette in crisi il mondo come l'abbiamo sempre pensato, conosciuto, studiato e immaginato. O meglio, come la cultura dominante plasma la mente sin dalla più tenera età. Questo argomento è affrontato dall'autrice nel capitolo intitolato *Scrivere libri per l'infanzia*.

Il pensiero critico, infatti, cerca di aprire al dubbio l'abituale e il consolidato modo di comportarsi, di pensare e di parlare. Pensiamo ad esempio agli stereotipi di genere, che ancora ci condizionano; oppure la mentalità razzista che indottrina le persone bianche al dominio su tutte le altre; oppure lo stigma che subisce chi vive una storia d'amore non eterosessuale e/o non monogama.

La pedagogia critica non si limita a lavorare sui pregiudizi ma, in modo radicale, vuole mettere in discussione lo *status quo*. Nel capitolo *Decolonizzare*, bell hooks scrive che la pedagogia critica contesta la “cultura dominante americana”, che è patriarcale, imperialista, capitalista, suprematista bianca e omofoba. La cultura dominante è contestata per aprire la persona verso “nuovi modi di pensare e di essere” (p. 53). L’obiettivo di questa radicale contestazione è quello di “porre fine al dominio in tutte le sue forme” (p. 100). L’humus di pratiche e di teorie da cui è sorta questa opposizione alla cultura e all’educazione depositaria sono infatti: i movimenti per la giustizia sociale, ossia il movimento dei diritti civili e il femminismo; ma anche i movimenti di liberazione e di decolonizzazione dell’Africa, Sud America, della Cina e di tutti i popoli colonizzati e “privati di diritti” (p. 50). Proprio a partire dai movimenti di contestazione decoloniale si è potuto “riesaminare il mondo attraverso una comprensione inedita del mondo” (p. 51).

La scrittrice afro-americana è consapevole che questo processo di liberazione è senza fine (p. 54) e non a costo zero.

Molti sono i fraintendimenti degli obiettivi della pedagogia critica; bell hooks precisa che la pedagogia impegnata non ha come obbiettivo finale, quello di far diventare le persone tante “piccole bell hooks”. Il fine della pedagogia critica è lo sviluppo di un personale pensiero critico. Orientato a “fare domande, sospendere il giudizio e mettere insieme chi, cosa, quando, dove, come e perché” (p. 215). Il pensiero critico appreso è quindi unico, originale e diverso rispetto a quello dell’insegnante.

In *Insegnare il pensiero critico* l’accademica insiste anche sull’importanza della libertà di espressione e sul “diritto al dissenso” (p. 116); ma centrali sono anche il dialogo e la conversazione onesta. Inoltre, all’interno del capitolo *Collaborazione* la pensatrice afferma:

non esiste un modo solo di approcciarsi alle lotte necessarie per educare alla libertà. La nostra collaborazione, [...] deve necessaria-

mente riflettere le nostre differenze, i nostri posizionamenti unici che occupiamo, e per questo assumerà inevitabilmente forme diverse (p. 67).

Tuttavia, precisa che “la solidarietà delle differenze non è solo possibile, ma anche necessaria” (p. 69).

La pedagogia critica può essere anche considerata una forma mentis. Questa forma mentis permette di capire e di affrontare il razzismo, il classismo, il sessismo, l’omofobia, il fondamentalismo religioso presenti nella società e alcune dinamiche famigliari disfunzionali. Apre, così, le porte dell’autorealizzazione e dell’auto-determinazione (p. 219).

Nonostante tutte le difficoltà del processo di decolonizzazione personale, mentale, economica e socio-culturale, come ricorda anche Audre Lorde: “Ognuno di noi deve trovare il suo lavoro e farlo” (2014, pp. 220-221).

Infatti tutte le persone possono “impegnarsi nel pensiero critico” (hooks, p. 219). Nella nostra vita quotidiana è possibile e sarebbe auspicabile cercare di andare oltre a ciò che ci sembra naturale, o assodato per convenzione storico-sociale-culturale; aprendoci ad altre possibilità e quindi alla meraviglia, anche quando si è persone adulte.

Il pensiero critico, infatti, come concepito da bell hooks, è un invito a inventarci e reinventarci sempre.

La repubblica dell’immaginazione

Centrale in questo processo di apertura perenne è l’immaginazione. È proprio grazie all’immaginazione che possiamo andare oltre all’abituale, al conosciuto e collegare ciò che in apparenza è scollegato.

Pensare fuori dagli schemi è la *condicio sine qua* il cambiamento non può avviarsi, afferma la scrittrice. Inoltre l’immaginazione,

scrive hooks, diventa anche “una delle modalità di resistenza più potenti a disposizione delle persone oppresse e sfruttate” (p. 89). Questa idea non è nuova in ambito decoloniale.

La capacità di immaginare permette di realizzare una rivoluzione continua e di non perdere la propria soggettività, anche nelle situazioni più oppressive, o deprivate. Quando leggevo l’insegnamento sul potere dell’immaginazione, mi sono tornate in mente le parole di Azar Nafisi scrittrice e anglista iraniana esiliata negli Stati Uniti d’America, a causa delle discriminazioni subite in università dal regime teocratico:

La mia fantasia ricorrente è che alla Carta dei Diritti dell’Uomo venga aggiunta la voce: diritto all’immaginazione. Ormai mi sono convinta che la vera democrazia non può esistere senza la libertà di immaginazione e il diritto di usufruire liberamente delle opere di fantasia. Per vivere una vita vera, completa, bisogna avere la possibilità di dar forma ed espressione ai propri mondi privati, ai propri sogni, pensieri e desideri; bisogna che il tuo mondo privato possa sempre comunicare col mondo di tutti. Altrimenti, come facciamo a sapere che siamo esistiti? [...] I fatti concreti di cui parliamo non esistono, se non vengono ricreati e ripetuti attraverso le emozioni, i pensieri e le sensazioni.

Da queste parole tratte dalle pagine finali dell’iconico romanzo-memoria *Leggere Lolita a Teheran*, edito in italiano da Aldelphi nel 2007, emerge più di un’affinità con la docente afro-americana. Ciò che accomuna la scrittrice iraniana a bell hooks è il riconoscimento del potere sovversivo della letteratura, della lettura e come quindi l’alfabetizzazione sia fondamentale per vivere una vita piena, consapevole e non isolata. La lettura, infatti, è un ponte “con il mondo che esiste al di là” di noi, che offre la possibilità di connettersi con altre soggettività (p. 167).

Non solo, il potere della lettura è fondamentale per il “futuro della democrazia” stessa, afferma bell hooks (p. 166). Alla base della democrazia, infatti, c’è il rispetto della pluralità delle idee e quindi delle

storie, anche di quelle poste al margine della società. La pluralità di storie consente di aver un'immagine più completa, più variegata e meno stereotipata del mondo, come sostiene anche la scrittrice femminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2020). È nella pluralità, infatti, che si accede a quella che la scrittrice iraniana Nafisi chiama *Repubblica dell'immaginazione*.

In *Imparare al di là dell'odio*, la critica afro-americana sottolinea anche la possibilità di imparare da storie scritte nel passato plasmate dal pensiero dominante e abusante. Racconta come uno dei suoi scrittori preferiti sia lo scrittore bianco del Sud William Faulkner. Le sue opere, pur avendo molti aspetti positivi, “perpetuano stereotipi sessisti e razzisti” (p. 137) e alimentano “un mondo che ti ferisce” (p. 139). Risultano, così, in parte deludenti e non pienamente godibili. La questione della prospettiva, così come dei diversi luoghi della parola, per riprendere l'espressione della filosofa brasiliana Djamila Ribeiro, è fondamentale nella pedagogia critica di bell hooks.

Pertanto è necessaria, in chi legge, o propone un testo, o altro, l'adozione di uno “sguardo critico nei confronti di personaggi che esprimono intenso pregiudizio e odio per qualsiasi gruppo oppresso” (pp. 139-140). Questa attenzione si estende anche e soprattutto alle opere contemporanee in cui una violenta e stereotipata “rappresentazione di qualsiasi gruppo” (p. 140) non è più tollerabile. Affinché un apprendimento sia significativo, infatti, deve coltivare in modo genuino l'autostima di chi apprende. Ciò vale in particolare, se è una soggettività discriminata e/o marginalizzata a livello socio-culturale. Come ricorda bell hooks nel capitolo *Autostima*.

L'amore fatto di “una combinazione di cura, impegno, conoscenza, responsabilità, rispetto e fiducia” (p. 191) è alla base dell'apprendimento, ma è anche il “fondamento di tutti i movimenti sociali per l'autodeterminazione” (p. 208). Mettere al centro delle nostre pratiche e teorie “significa mettere la parola fine al dominio” (p. 208).

Conclusioni

Al cuore di questi trentadue insegnamenti ci sono il concetto di diversità variamente declinata e l'idea che il pluralismo non deve essere eliminato, odiato, temuto ma va abbracciato e coltivato, a scuola e al di fuori di essa.

Questo concetto di apertura alla diversità plurale è il riflesso delle contestazioni politiche e sociali che a partire dagli anni Cinquanta-Sessanta hanno contraddistinto la società nord americana. L'intrecciarsi del movimento per i diritti civili, dei movimenti femministi, del movimento dei diritti delle persone LGBTQIA+ e i movimenti decoloniali del Sud del mondo, ha cambiato profondamente la storia dell'educazione negli USA.

In Italia ci sono ancora tanti passi da fare. Non solo per “pensare in modo critico”, aperto e quotidiano alla razza, ma anche alla classe, al genere e alla sessualità, come bell hooks invita a fare (p. 140). Sono argomenti affrontati nel discorso accademico, ma non appartengono alla nostra coscienza comune, o ordinaria. Affrontare certe discussioni è molto difficile. Parlare del proprio orientamento sentimentale e sessuale, o di quello di altre persone può essere complicato; idem, conversare sull'espressione di genere che superi il binarismo. Oppure dialogare di spiritualità, di fede e di pratiche religiose e di sessualità, può essere addirittura impossibile, se si sconfinava oltre l'eterosessualità.

Sono argomenti che generano tensioni, incomprensioni e delle volte dei veri strappi nelle relazioni e nelle famiglie. A meno che le persone non abbiano iniziato un processo di dis-apprendimento e di decostruzione della propria omofobia interiorizzata. Un discorso analogo su può fare per gli altri sistemi oppressivi: razzismo, sessismo, classismo, fondamentalismo religioso e abilismo.

A volte, anche l'aver intrapreso un percorso personale di decolonizzazione e di autocoscienza non conduce a un confronto onesto e

alla pari, che tiene conto dei diversi posizionamenti delle persone. Ciò compromette ugualmente le relazioni anche tra persone progressiste e impegnate nell' "porre fine al dominio in tutte le sue forme" (p. 100).

Proprio per le difficoltà e le resistenze ad affrontare certi argomenti, il pensiero sulla pedagogia critica di questa femminista nera dovrebbe essere messo tra le letture fondamentali per chi si occupa di educazione e di formazione oggi: in una società sempre più plurale, variegata, ma molto chiusa all'interazione positiva e paritaria con soggettività minorizzate. Le idee e le osservazioni di bell hooks in ambito pedagogico dovrebbero essere messe accanto a quelle di don Lorenzo Milani, di Maria Montessori, di Paulo Freire e di Hannah Arendt.

Le considerazioni sull'educazione come pratica della libertà di hooks sarebbero capaci di sfidare i nostri pregiudizi, aprici al dubbio, ma anche d'infondere gioia e senso di speranza; e quindi capaci d'ispirare parole, pratiche e teorie.

Per concludere io penso, come l'autrice, che "l'educazione come pratica della libertà dovrebbe essere normalizzata" (p. 59). Leggere i pensieri di quest'accademica nera non dovrebbe essere riflesso di un posizionamento culturale radicale, come indica anche la collana in cui questa trilogia è stata posta. Leggere bell hooks dovrebbe essere uno dei tanti riflessi del nostro ordinario essere nel mondo e col mondo.

Riferimenti bibliografici

- Adichie C.N., *Il pericolo di un'unica storia*, Einaudi, Torino 2020.
- hooks b., *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano 2020.
- hooks b., *Insegnare Comunità. Una pedagogia della speranza*, Meltemi, Milano 2022.

hooks b., *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, Meltemi, Milano 2023.

Nafisi A., *Leggere Lolita a Teheran*, Adelphi, Milano 2007.

Nafisi A., *La Repubblica dell'Immaginazione*, Adelphi, Milano 2014.

Ribeiro D., *Il luogo della parola*, Capovolte, Alessandria 2020.

L'autrice

CRISTINA BREUZA è Educatrice professionale socio-pedagogica e Pedagogista. È laureata in Scienze dell'Educazione, triennale; in Scienze Pedagogiche, magistrale, conseguita come la triennale presso l'Università degli Studi di Torino. Si è specializzata in Educazione Interculturale, con un Master di primo livello, presso l'Università degli Studi Roma Tre. Ha perfezionato la sua conoscenza dei contesti eterogenei contemporanei interessati da flussi migratori molteplici, con il corso di Perfezionamento in Antropologia delle migrazioni, presso l'Università degli Studi Milano-Bicocca. Sta ultimando il Master di primo livello in Scienze religiose e Mediazione interculturale, presso l'università degli studi di Torino. Lavora come Educatrice professionale socio-pedagogica, presso la Cooperativa Sociale "Il Margine" A.R.L, di cui è socia. Si occupa d'inclusione sociale e scolastica, nonché di assistenza di minori disabili nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado. Scrive sul portale "Lacasadelrap.com", essendo appassionata di Subcultura Hip Hop.

Accordo Italia-Albania: la gestione dei migranti offende il diritto internazionale. Dialogo con Giuseppe Cataldi

PAOLO VITTORIA

DOI: 10.5281/zenodo.10647057

L'accordo tra il primo ministro italiano e quello albanese prevede la creazione di due centri di rimpatrio per migranti definiti "irregolari" che dovrebbero "ospitare" fino a 3000 persone al mese, sotto giurisdizione italiana, ma sorveglianza esterna da parte delle autorità albanesi. Sebbene c'è chi in ambito governativo difenda questo accordo con toni di propaganda trionfalistica, si teme che si possa trattare di nuovi centri di detenzione e che non rispettino l'obbligo di portare in luogo sicuro le persone soccorse in mare. Non è stato comunicato ancora nulla per quanto riguarda le eventuali modalità di rimpatrio, chi sarebbe responsabile di effettuare le scorte forzate o il trasferimento dai punti di sbarco in Albania ai centri di detenzione sotto giurisdizione italiana. Ma non sono solo queste le ombre principali: ciò che preoccupa di più è che, dal momento in cui sbarcheranno in Albania, i migranti, già considerati "illegali", sarebbero privati della libertà personale: diritti umani espropriati in nome dell'esternalizzazione della gestione dei migranti e della criminalizzazione delle Organizzazioni Non Governative. Ma l'Italia non è né nuova in questa politica di esternalizzazione – basti pensare allo scempio del memorandum Italia-Libia – e non è neanche sola nell'ostinato protezionismo nazionale, considerando le posizioni difensive degli altri paesi dell'Unione Europea.

Chi si impegna nell'educazione per i diritti umani, non può quindi prescindere da uno sguardo politico-giuridico. Da qui il dialogo

con Giuseppe Cataldi, professore di diritto internazionale all'università l'Orientale di Napoli, coordinatore della rete europea Jean Monnet "MAPS" (Migration and Asylum Policy Systems. Weaknesses, Shortcomings and Reform Proposals) e presidente dell'Associazione Internazionale per il Diritto del Mare.

“Ancora non abbiamo un testo sul quale ragionare, ma solo notizie – afferma il giurista – sebbene la cooperazione nel campo della gestione delle migrazioni sia sempre benvenuta e il diritto internazionale se la augura – pensiamo alle convenzioni internazionali come il trattato di Amburgo del '79 sul soccorso in mare – quello che desta preoccupazione è sempre il tentativo di esternalizzare, delegare la gestione dei migranti. Se pensiamo all'accordo fatto da Boris Johnson per il Regno Unito con il Ruanda, è stato un esempio di fallimento totale nella gestione dei migranti, considerando che è stato bloccato dai giudici. L'idea che uno Stato più attrezzato e ricco cerchi collaborazione di paesi economicamente più deboli per fare il lavoro “sporco” desta perplessità così come l'eventualità che il provvedimento sia escluso per soggetti fragili: minori e donne incinte. Poi bisognerà capire quale sarebbe la contropartita reale per l'Albania. Certamente non lo fa per spirito umanitario...

L'esclusione di soggetti fragili fa pensare che questi centri non darebbero garanzie di diritti umani?

Certo, e in questo caso già partiamo male, perché non ci sarebbero le minime condizioni per il rispetto dei diritti fondamentali. Oltretutto lo sbarco deve avvenire nel cosiddetto posto sicuro – ovvero in una situazione nella quale la persona non solo non sia a rischio di vita, ma possa essere assistita, curata, rifocillata ed abbia la piena possibilità di vedere garantiti i propri diritti fondamentali. Quindi uno Stato che gestisce i migranti in un altro meno attrezzato confonde la cooperazione con la mancanza di assunzione di responsabilità. Se ci sono delle persone in pericolo non è detto che l'Albania sia il porto più sicuro. Poi bisognerebbe capire dove verrebbero salvate. Se sono salvate nel canale di Sicilia, ad esempio, non va bene perché l'Albania

non è certamente il porto più vicino e quindi non è “posto sicuro”.

L'esclusione dei più fragili, oltre a lanciare ombre sui diritti umani, potrebbe essere divisiva per le famiglie? Se un padre di famiglia, ad esempio, viene portato in Albania in uno di questi centri chi garantisce che poi si ricongiunga agli altri membri?

Se la separazione è funzionale a una migliore trattamento della vicenda nell'immediato, dal punto di vista del diritto, potrebbe anche essere ammissibile, ma deve essere temporanea. Il principio è il “Best interest of the child” – cioè l'interesse del minore deve essere il faro a cui ci si deve conformare così come, secondo la Convenzione diritti dell'uomo, vale il principio dell'unità familiare: questi devono essere i due punti di riferimento solidi. Quindi se va nell'interesse del minore, lo si può fare temporaneamente, ma la famiglia va poi immediatamente ricomposta. Se c'è, invece, un'azione rivolta a mantenere separati diversi membri di uno stesso nucleo familiare per tempi più lunghi, siamo in una situazione di illegittimità in via politica o giudiziaria.

Chi garantisce che questi diritti siano rispettati e le famiglie si ricongiungano?

Ovviamente gli immigrati hanno difficile accesso a una tutela legale, se ragioniamo dal punto di vista dell'assistenza privata, ma ci sono associazioni come la Comunità di Santo Egidio, Amnesty International o Avvocati senza frontiere che si adoperano per aiutarli e sostenerli legalmente. La sentenza più clamorosa, in questo senso, è stata nel 2012 quando l'Italia è stata condannata perché ricondusse in Libia persone che fuggivano proprio da quel Paese. L'azione legale provenne da un gruppo di avvocati che avevano contatti con un parroco vicino ai diritti degli immigrati e così vinsero la causa. È stato sconfessato dai giudici costringere una nave a portare le persone nel Paese o porto da cui provengono, ma nonostante questo ci hanno riprovato, soprattutto durante l'epoca in cui il ministro degli interni era Salvini, e continuano a riprovarci.

Gli accordi internazionali dei precedenti governi non sono certo mo-

delli di umanità. Pensiamo al Memorandum Italia-Libia del 2017 e appena rinnovato. Negli ultimi cinque anni, più di 85000 persone sono state intercettate in mare e riportate in Libia

Uomini, donne e bambini sottoposti a detenzione arbitraria, tortura, trattamenti crudeli, inumani e degradanti, stupri e violenze sessuali, lavori forzati e omicidi illegali in un Paese che non ha ratificato la convenzione sul rifugiato e dove è provato che i migranti sono trattati in modo disumano: sembra abbastanza evidente che la Libia non è un porto sicuro. Nonostante questo, il Memorandum nel 2022 è stato rinnovato per altri tre anni e temo lo sarà ad oltranza. Sono politiche disumane in continuità tra governi di segno diverso. Anche il decreto Piantedosi è molto discutibile, scritto bene per cui non si avvertono le trappole: ma in sostanza sul piano operativo impedisce salvataggi considerati “inutili” e questo – oltre ad essere poco chiaro – è contro la legge del mare più antica. Oltretutto, nega di poter fare un secondo salvataggio. Prevede inoltre ammenda e fermo amministrativo dell’imbarcazione intensificando i controlli tecnici sulle navi (cosa che riguardava in realtà anche la gestione del ministro Lamorgese). Vanno bene i controlli, ma perché non li fate su tutti? Ovviamente sono pretestuosi per inibire le azioni di salvataggio.

Delegittimare le ong colpisce i salvataggi dei migranti ma anche la salvaguarda del diritto internazionale

In fase di salvataggio si agisce su persone in difficoltà. Qualificarle, darle loro uno status è un’attività successiva al salvataggio. Noi prima salviamo le persone e poi si vede se è un richiedente asilo, un migrante economico o altro. Dico questo perché l’etichetta “migrante” la si vuole appiccicare subito per già dare una certa impostazione all’attività di salvataggio e criminalizzarla. Certamente la strategia, in coerenza tra i vari governi, è di esternalizzare da una parte e delegittimare dall’altra anche perché l’attività di tutela giuridica da parte delle Ong risulta essere un ostacolo alla politica di chiusura verso le migrazioni. In sostanza, sottrarsi dall’applicare norme di diritto a cui il nostro Paese è vincolato. Va detto che questo discorso non riguar-

da solo l'Italia ma l'Unione Europea in generale che si è smarcata dalle responsabilità e si preoccupa solo dei trasferimenti secondari in coerenza con l'applicazione della legge di Dublino, per cui il solo paese dove sbarcano è responsabile della prima accoglienza, cosa che si ritorce contro Italia, Spagna e Grecia. È evidente che manca la solidarietà europea. La gestione è complessa, ma non può gravare solo su un paese di primo ingresso. Basti pensare che in una memoria difensiva del governo polacco sul respingimento di migranti c'è scritto che sono "un paese monoetnico". La mancanza di collaborazione internazionale viene quindi usata dai diversi governi come pretesto per esternalizzare, ma è concreta.

Gli Stati si stanno difendendo dagli obblighi che essi stessi hanno assunto a livello internazionale chiudendosi come nazioni

Questa condizione è generale, a livello globale. Si stipulano trattati per poi evadere dalle stesse regole che si assumono e questo ci dà il segnale dei tempi che viviamo.

Cambiando scenario, e andando sul fronte di guerra in Medio Oriente, lo IUS IN BELLO non solo è violato, ma del tutto ignorato. Si tratterebbe di un ambito del diritto internazionale che serve in certe situazioni a "umanizzare" la guerra. Ovviamente "umanizzare la guerra" è un ossimoro – ma fa riflettere il fatto che risale alla fine dell'Ottocento e prevedeva due interventi: da una parte pensare ai civili e ai feriti, dall'altra mettere al bando le armi più pericolose. Dopo la Seconda guerra mondiale la guerra è stata messa giustamente fuori legge. La guerra è una condizione metagiuridica. Vediamo cosa sta accadendo a Gaza. Una regressione terribile bombardare gli ospedali. Esiste la Corte penale internazionale ma finora è stata totalmente ignorata.

Eppure, la Corte penale internazionale è stata chiamata in causa quando giustamente bisognava fermare Putin per i suoi crimini. Entra anch'essa in guerra?

Preoccupa che la corte penale venga usata anch'essa come strategia di guerra e non come istituto o ente "super partes". Dovrebbero in-

tervenire le Nazioni Unite, ma esse sono tali se sono unite, e non mi sembra che lo siano. Il Diritto internazionale è stato violentemente espropriato, ma questo non vuol dire che non vale nulla, anzi. Penso anche che debba essere rafforzato da un discorso culturale, anche educativo: lavorare insieme per ricostruire la pace. Portiamo la pietra all'edificio della pace cercando di evitare un pensiero polarizzato (gli uni contro gli altri, come tifoserie calcistiche) ma comprendendo, insegnando e apprendendo insieme agli studenti che c'è una complessità: poi le norme, le leggi che tutelano i più deboli ci sono ma ci vorrebbe la volontà politica di farle rispettare.

Gli autori

GIUSEPPE CATALDI è Professore ordinario di Diritto Internazionale dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale". Coordinatore della rete europea Jean Monnet "MAPS" (Migration and Asylum Policy Systems. Weaknesses, Shortcomings and Reform Proposals). È Presidente dell'Associazione Internazionale per il Diritto del Mare (AssIDMer), autore di numerosi articoli e libri su questioni di diritto internazionale, diritto dell'Unione Europea, in particolare sul diritto del mare, diritti umani, migrazioni.

PAOLO VITTORIA insegna Pedagogia generale e sociale all'Università di Napoli. Dal 2010 al 2019 è stato docente di Filosofia dell'Educazione all'Università Federale di Rio de Janeiro. È autore di libri sull'educazione critica, i movimenti sociali e Paulo Freire, alcuni dei quali pubblicati in diverse lingue. Collabora con "il Manifesto".

LETTERATURA PER L'INFANZIA È LETTERATURA/6

A CURA DI CRISTINA BELLEMO

Memorie d'infanzia per una mitologia del minuscolo

CRISTIANA PEZZETTA

DOI: 10.5281/zenodo.10647105

Quando il bambino era bambino,
camminava con le braccia ciondoloni,
voleva che il ruscello fosse un fiume,
il fiume un torrente
e questa pozzanghera il mare.
Quando il bambino era bambino,
non sapeva di essere un bambino,
per lui tutto aveva un'anima
e tutte le anime erano un tutt'uno.

Comincia con questo *Elogio dell'infanzia* di Peter Handke il capolavoro che Wim Wenders firmò nel 1987, *Il cielo sopra Berlino*, e che gli valse il premio per la migliore regia a Cannes. Il film racconta, in una Berlino ferita ancora dalla guerra e umiliata dalla costruzione del muro, onnipresente per tutto il film, di una città abitata da angeli e uomini, ma anche e soprattutto da bambini.

Damien, uno degli angeli protagonisti, è pervaso dal desiderio del peso di un corpo vero che gli permetterebbe di abbandonare la leggerezza spirituale e prendere forma, sostanza, potendo così amare non più per finta, come dice in uno dei più bei dialoghi di tutto il film, e potendo finalmente vivere nel qui e ora e non più nel per sem-

pre. Accanto ai due angeli protagonisti, Damien e Cassiel, compare la figura del vecchio poeta, Homer, che a un certo punto, mentre sale affaticato le scale dell'immensa Staatsbibliothek di Berlino, pronuncia queste parole:

Narra Musa del Narratore l'antico bambino gettato ai confini del mondo e fa che in lui ognuno si riconosca.

Una dichiarazione di poetica da parte del regista che sarà il filo conduttore di tutto il film. Sono i bambini infatti gli unici a vedere gli angeli, a parlare e porre loro domande esistenziali, le stesse che Peter Handke pone nel seguito della poesia, citata per intero nel film:

Quando il bambino era bambino,
 era l'epoca di queste domande:
 perché io sono io, e perché non sei tu?
 Perché sono qui, e perché non sei lì?
 Quando comincia il tempo e dove finisce lo spazio?
 La vita sotto il sole è forse solo un sogno?
 Non è solo l'apparenza di un mondo davanti al mondo
 quello che vedo, sento e odorò?
 C'è veramente il male e gente veramente cattiva?
 Come può essere che io, che sono io,
 non c'ero prima di diventare,
 e che una volta, io, che sono io,
 non sarò più quello che sono?

Una poetica che restituisce ai bambini un pensiero profondo, domande grandi, una visione d'infanzia che ha al centro lo sguardo dei bambini e la loro natura, radicata in un tempo e in uno spazio altri rispetto al mondo degli adulti.

Nei contributi che mi hanno preceduto sono stati proposti molti e interessanti spunti di riflessione che hanno posto al centro la questione della relazione tra libri, bambini e adulti (Giovanna Zoboli). Vorrei proseguire questa tessitura offrendo un punto di vista ulterio-

re, che origini dallo sguardo dell'adulto, straniero all'infanzia (Gaia Colombo), lontano nel tempo e nei ricordi da quella fase così significativa della sua esistenza. Un adulto che tuttavia invoca la Musa per divenire Narratore, come dice il vecchio poeta Homer, di quell'antico bambino gettato ai confini del mondo.

Perché, mi sono chiesta, è così fondamentale che un adulto possa divenire narratore dell'infanzia? Di quale infanzia? E ancora, chi è il bambino gettato ai confini del mondo verso il quale si esprime l'augurio di potersi ognuno riconoscere? Divenire narratore di un'esistenza dalla quale si è irrimediabilmente lontani: questo parrebbe essere il compito di chi scrive e illustra storie dedicate a bambine e bambini, un compito arduo, difficile (Susanna Mattiangeli), perché bisogna fare spoliazione di attese, proiezioni, necessità di addomesticamento del non ordinato che le azioni dei bambini rivelano, gettando luce su quegli spazi marginali che l'infanzia frequenta e rende vivi, significativi (Nadia Terranova). Scrivendo per bambine e bambini abbiamo come orizzonte delle nostre storie bambini in carne e ossa, ma anche inevitabilmente bambini idealizzati e immaginati sulla base di quelli che ci portiamo dentro, bambini che sono stati figli o nipoti. A questo elenco dei bambini destinatari, guardando il film, mi sono resa conto che si sarebbero potuti aggiungere i bambini interlocutori, bambini che parlano, che chiedono, con i quali porci in dialogo, in ascolto, ma ai quali spesso prestiamo scarsa attenzione, sia nella vita reale che nella letteratura per l'infanzia, chiusi come siamo in gabbie di senso che ci spingono a immaginare senza vedere (Antonella Capetti).

Ma, credo, non siamo lontani dai bambini reali e da quelli della letteratura solo per età anagrafica, o per distrazione, o solo ancora per via di una serie di immagini distanti dall'infanzia reale che i bambini di oggi si trovano a vivere. Ne siamo distanti perché nel diventare adulti abbiamo imparato a fare a meno della nostra infanzia, come se fosse non necessaria in quanto passata, una condizione dalla quale ci siamo evoluti. Non è un caso che spesso l'infanzia è percepita come un'età per

lo più funzionale al divenire adulti, non un'età in sé, abitata dunque da uno sguardo altro, ma non per questo meno significativo rispetto a quello adulto.

Nel film gli unici essere umani in grado di vedere e ascoltare, entrare in dialogo con gli angeli sono proprio i bambini, i quali, vedendoli, non temono che ciò che percepiscono sia inesistente, la fiducia in quell'Altrove da loro abitato non mette in discussione le loro visioni. Come creature di quell'Altrove, di cui scrive assai bene Giorgia Grilli (2021), i bambini frequentano spazi marginali, e hanno con quella dimensione spazio-temporale, invisibile allo sguardo adulto, una relazione di dialogo, sono interlocutori che hanno importanti cose da dire. Come traghettatori da quel mondo che si trova oltre, tornando da lì, portano in dono visioni, parole, gesti, domande, piccoli pezzi di vita, minuscoli frammenti di miti, che noi narratori dovremmo aver cura di accogliere e raccontare. In una lettera a Fernanda Pivano del 27 giugno del 1942, Cesare Pavese (2021, pp. 9-10) scrisse così:

Andando per la strada del salto nel vuoto, capivo appunto che ben altre parole, ben altri echi, ben altra fantasia sono necessari. Che insomma ci vuole un mito. Ci vogliono miti, universali fantastici, per esprimere a fondo e indimenticabilmente quell'esperienza che è il mio posto nel mondo.

Il concetto trova sviluppo in un saggio dal titolo *Del mito, del simbolo e d'altro* (Pavese, 2021, p. 15) :

Ora, carattere non dico della poesia, ma della fiaba mitica è la consacrazione dei luoghi unici, legati a un fatto a una gesta a un evento. A un luogo, tra tutti, si dà un significato assoluto, isolandolo nel mondo. Così sono nati i santuari. Così a ciascuno i luoghi dell'infanzia ritornano alla memoria; in essi accaddero cose che li han fatti unici e li trascelgono sul resto del mondo con questo suggello mitico. Ma il parallelo dell'infanzia chiarisce subito come il luogo mitico non sia tanto singolo, il santuario, quanto quello di nome comune, universale, il prato, la selva, la grotta, la spiaggia la casa, che nella sua indeterminatezza evoca tutti i prati, le selve, ecc., e tutti li anima del

suo brivido simbolico.

Pavese aveva con quell'Altrove una relazione profonda che traduceva al mondo attraverso la parola poetica, credeva anche nei miti, quelli classici e quelli minuscoli che l'infanzia frequenta e raccoglie, custodendo tutto nella memoria di un pozzo profondo abitato da quel *brivido simbolico*, che trasforma le cose, gli oggetti, i fatti in simboli appunto. In *Mal di mestiere*, che fa parte della medesima raccolta *Saggi sul mito* (Pavese, 2021, p. 41), leggiamo:

Di qui nasce che il più sicuro vivaio di simboli sia quello dell'infanzia: sensazioni remote che si sono spogliate, macerandosi a lungo, di ogni materia, e hanno assunto nella memoria la trasparenza dello spirito. [...] L'illusoria ricchezza del reale non può essere giustamente valutata se non da chi sa che solo è nostro ciò che abbiamo posseduto sempre [...]. Un solo documento c'interessa sempre e riesce nuovo: ciò che sapevamo fin da bambini. Perché davvero nell'infanzia eravamo un'altra cosa. Piccoli brutti inconsapevoli, il reale ci accoglieva come accoglie semi e pietre. Nessun pericolo che allora lo ammirassimo e volessimo tuffarci nel suo gorgo. Eravamo il gorgo stesso. Ma la storia segreta dell'infanzia di tutti è fatta appunto dei sussulti e degli strappi che ci hanno sradicati dal reale, per cui – oggi una forma e domani un colore – attraverso il linguaggio ci siamo contrapposti alle cose e abbiamo imparato a valutarle e contemplarle.

Memorie d'infanzia che costituiscono per Pavese le premesse per quella poetica del mito, secondo la quale non si dà poesia, e dunque letteratura, se non si attinge costantemente a quel fondo di ricordi, di sensazioni, di esperienze che sono state poste nell'infanzia e che, rievocate, costituiscono l'unico modo per conoscere pienamente la natura umana, propria e altrui. Pavese non a caso scrive *brivido simbolico*, perché la frequentazione di quegli spazi ha a che fare con la percezione di un Altrove in traducibile per la mentalità adulta, dove gli oggetti, la vegetazione, gli animali, le cose in generale, pur continuando ad avere una forma assimilabile al reale, rivelano allo sguardo del bambino l'appartenenza a un mondo altro che si configura come

luogo privilegiato, numinoso e a tratti anche pericoloso per fare esperienza del proprio sé in relazione all'Altro diverso da sé.

Il concepire mitico dell'infanzia (ancora Pavese, 2021, p. 19) è insomma un sollevare alla sfera di eventi unici e assoluti le successive rivelazioni delle cose, per cui queste vivranno nella coscienza come schemi normativi dell'immaginazione affettiva.

La letteratura per l'infanzia, mettendo in atto tra parole e immagini quella mitologia del minuscolo, come ci sembra di poter definire la forma che le cose prendono attraverso l'attenzione dello sguardo bambino verso tutto ciò che è altro e fuori da sé, costituisce un orizzonte letterario capace di accogliere, trasformare e rifondare anche la vita degli adulti, siano essi lettori e/o scrittori. È necessario allora pensare forse a una forma di educazione degli adulti che possa darsi nella contaminazione di contesti apparentemente lontani l'uno dall'altro, nell'aprirsi e porsi in dialogo tra ambiti della conoscenza divisi da aree di ricerca diverse. Come ha fatto Cristina Campo (2022, p. 29) dedicando nei suoi saggi sulla fiaba una cura profonda nel mettere in relazione l'infanzia, come dimensione esistenziale capace di penetrare i significati simbolici che abitano quell'Altrove, e la parola poetica, la fiaba e certamente anche il mito.

È possibile che chi fa le fiabe sia simile a chi trova quadrifogli che, secondo che dice Ernst Jünger, acquista veggenza e poteri augurali. Comincia a raccontare per dare piacere ai bambini e d'improvviso la fiaba è un campo magnetico dove convergono da ogni lato, a comporsi in figure, segreti inesprimibili della sua vita e dell'altrui.

Così scrive Cristina Campo in uno dei suoi saggi dedicati alla fiaba come fonte simbolica di una forma di conoscenza che affonda le sue radici nell'infanzia e nella memoria. Le fiabe, come i miti che storicamente rappresentano una manifestazione antecedente delle forme narrative proprie del mondo antico classico e pre-classico, ma anche le narrazioni dei minuscoli miti, come li abbiamo chiamati, che accadono nelle vite di ogni bambino e di cui la letteratura per l'infanzia si fa voce, costituiscono, come sostiene Cristina Campo per la fiaba e

per la poesia, l'unico modo per accostarsi a quell'Altrove pregno del mistero intrinseco dell'esistere. La fiaba nella concezione di Cristina Campo (2022, pp. 167-8) è assimilata a un viaggio che si compie secondo un percorso circolare, un "avanzare di ritorno", e che ha le sue partenze nel tempo dell'infanzia quando l'immaginario si colma di quelle figure che in età adulta, praticando la poetica dell'attenzione al reale come segno di quell'Altrove, avremo la possibilità di svelare nei suoi più profondi significati. Pensare, auspicare, promuovere un'educazione degli adulti, vuol dire pensare alla dimensione umana come capace di rigenerarsi, di non omologarsi, di aprirsi al dialogo con l'Altro, anche quando l'altro è rappresentato dal bambino, reale e letterario.

Negli ultimi anni ho avuto l'occasione di partecipare come relatrice ad alcuni convegni, la cui sfera di ricerca apparteneva a una parte della mia formazione scientifica in ambito storico e archeologico. L'aspetto interessante è stato che la mia presenza era stata richiesta non in virtù di quella formazione originaria ma come scrittrice di libri per l'infanzia. Mi si chiedeva di creare un ponte tra la storia antica e i miti e le narrazioni per l'infanzia, aprendo prospettive di indagine che tenessero insieme le due aree di studio. Mi è subito sembrata una ricerca al limite del possibile, da cui la mia incertezza, cui sono seguite però anche molte domande, che ponevo prima a me stessa, e che sono poi diventate occasione di riflessione ma soprattutto di dialogo tra le diverse discipline.

Oltre infatti alle tematiche specifiche sulle quali mi era stato chiesto di intervenire — in un caso si trattava della rappresentazione dello spazio geografico del Vicino Oriente Antico nella letteratura per l'infanzia,¹ in un altro di un rituale di cui mi ero occupata per

¹ Il convegno, *Archeologia del Paesaggio e Geografia Storica del Vicino Oriente Antico*, si è tenuto presso l'Università di Roma "La Sapienza" (7-9, ottobre, 2021) e il contributo, condiviso con Marta Rivaoli, in fase di pubblicazione, ha come titolo: *L'Oriente negli occhi di un bambino: Lo spazio geografico del Vicino Oriente Antico nella letteratura per ragazzi contemporanea e nelle fonti iconografiche antiche. La Storia e le storie come immagini del*

scrivere una storia in forma di albo illustrato e che vedrà la luce a breve,² nell'ultimo più nello specifico mi si chiedeva di raccontare le narrazioni per l'infanzia legate al mondo antico³ – quello che mi è sembrato interessante è stato poter offrire a un pubblico di non specialisti di letteratura per l'infanzia un panorama su quello che non solo è attualmente la produzione di narrativa e albi illustrati dedicati ai giovani lettori, ma anche offrire uno sguardo su ciò che la letteratura per l'infanzia è: uno spazio in cui si dà la possibilità all'infanzia stessa di esistere fuori da ogni schematico ordine del dover essere, uno spazio nel quale l'età dell'infanzia dovrebbe essere riconosciuta piena di senso, non per ciò che promette, ma per ciò che costitutivamente è, un modo diverso di stare al mondo. L'attenzione dei partecipanti è stata viva, vivo l'interesse per quei legami cercati e stabiliti, che sembravano lontani, se non addirittura impossibili. Ne sono nate domande, sentieri di possibili approfondimenti e molte riflessioni. In quella dimensione dell'Altrove è vitale che possa riconoscersi anche l'adulto, proprio come profetizza, viene quasi da dire, il vecchio poeta Homer all'inizio del film *Il cielo sopra Berlino*.

Narra Musa del Narratore l'antico bambino gettato ai confini del mondo e fa che in lui ognuno si riconosca.

Provando a tirare le fila dell'ordito che ho tessuto in queste righe, ritorno alle prime domande: perché è così fondamentale che un

mondo.

² Il secondo convegno, *Eroiche fanciulle, sante bambine, cattive ragazze. Un approccio transdisciplinare e diacronico alla costruzione dell'identità femminile e alla sua rappresentazione*, si è tenuto ancora a Roma (9-10 marzo 2023), presso il Dipartimento di Storia, Antropologia, Religioni, Arte e Spettacolo. Il contributo, condiviso con Gloria Capomacchia, ha per titolo *Danzano le orsette: dal complesso mitico-rituale di Brauron alla narrativa per l'infanzia*, anche questo in fase di pubblicazione.

³ Il convegno dal titolo *Storie a colori: mondo antico e archeologia attraverso fumetti, albi illustrati e editoria per l'infanzia*, si è tenuto presso il Dipartimento di studi umanistici dell'Università Ca' Foscari di Venezia (31 maggio, 2023), con un mio contributo, condiviso con Gloria Capomacchia, dal titolo: *Temi iniziatici e narrativa per l'infanzia. L'orsa di Brauron*.

adulto possa diventare narratore dell'infanzia? E ancora: chi è il bambino gettato ai confini del mondo verso il quale si auspica l'augurio di potersi ognuno riconoscere?

Un adulto che sa “avanzare di ritorno” e che attraverso la letteratura per l'infanzia si accosti al nucleo mitico fondativo dei significati simbolici reconditi del vivere umano, sperimentando tutta la bellezza e la profondità del narrare l'infanzia, si troverà a vivere di uno stupore che si apre alla dimensione del margine in una forma di conoscenza nuova e antica allo stesso tempo.

Una narrazione che si fa non solo con la scrittura ma anche attraverso la lettura, la conoscenza, la contaminazione tra aree diverse di ricerca, valicando muri di pregiudizio, che separano, come nel film fa il muro che taglia in due la città, spazi tenuti lontani l'uno all'altro, e che spesso solo i bambini sanno intercettare, letteralmente vedere.

La relazione allora tra bambini, libri e adulti si configura come una serie generativa di triangolazioni: conosciamo le distanze, non ha importanza da dove si parte, l'importante è costruire punto dopo punto la planimetria di un edificio, la casa della letteratura in cui possano trovare accoglienza parole antiche, storie bambine, narrazioni condivise che ci consentano di pensare alla letteratura per l'infanzia come un terreno comune di incontro, di scoperta, di conoscenza. Credo questa conoscenza possa avere la valenza di quegli universali fantastici di cui parlava Pavese, di vichiana genealogia, e che consentono ai lettori bambini e ai lettori adulti di sperimentare e sperimentarsi in una dimensione relazionale costruttiva con l'Altro in sé e l'Altro fuori di sé.

Quando ripetiamo un nome proprio, un gesto, un prodigio mitico, esprimiamo in mezza riga, in poche sillabe, un fatto sintetico e comprensivo, un midollo di realtà, di stato umano, tutto un complesso concettuale. Se poi questo nome, questo gesto ci è familiare fin dall'infanzia, dalla scuola – tanto meglio. [...] Sappiamo che il più sicuro – e più rapido – modo di stupirci è di fissare imperterriti sempre lo stesso oggetto. Un bel momento quest'oggetto ci sembrerà

– miracoloso – di non averlo visto mai (Pavese, 1998).

Forse quell'oggetto-soggetto che dobbiamo tornare a fissare imperterriti sono i bambini e le storie della letteratura per l'infanzia, quel bambino gettato ai confini del mondo, in cui *potersi ognuno riconoscere* (Pavese, 2021, p. 10) per tornare a scoprire *quell'esperienza che è il mio posto nel mondo*.

Riferimenti bibliografici

Brelich A. *I greci e gli dei*, Liguori, Napoli 1985.

Brelich A., *Gli eroi greci. Un problema storico-religioso*, Adelphi, Milano 2005.

Campo C., *Gli imperdonabili*, Adelphi, Milano 2022.

Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.

Paroli E., *Cristina Campo, una "filatrice d'inesprimibile". Il valore simbolico della fiaba nel processo cognitivo di una mistica del nostro tempo*, in "Italies", 21, 2017, pp. 393-407, url: journals.openedition.org/italies/5927.

Pavese C., *Dialoghi con Leucò*, Einaudi, Torino 1998.

Pavese C., *Saggi sul mito*, La Noce d'oro, Roma 2021.

Szimborska W., *Opere*, a cura di P. Marchesani, Adelphi, Milano 2008.

Tocarczuk O., Concejo J., *L'anima smarrita*, Topittori, Milano 2017.

Zoboli G., Ogni fiaba è nera, in "Doppiozero", 26 luglio 2022, url: www.doppiozero.com/ogni-fiaba-e-nera.

L'autrice

CRISTIANA PEZZETTA è nata e vive a Roma, in un quartiere pieno

di verde, vicino al mare. Ha studiato Archeologia del Vicino Oriente Antico, Religioni del Mondo Classico e Museologia, lavorando come archeologa da campo in diverse missioni in Italia, Siria e Turchia. Per diversi anni è stata cultrice della materia per Storia delle Religioni all'università di Roma "La Sapienza", pubblicando articoli sul rapporto tra mito, storia e cultura materiale. Dal 2008 si occupa di letteratura per l'infanzia, scrivendo consigli di lettura per il blog *Piccoli Lettori Crescono*. Dal 2009 con l'associazione *Semidicarta*, fondata con Gioia Marchegiani, realizza incontri di lettura, scrittura e scavo archeologico in scuole, biblioteche e librerie. Dal 2019 è alla guida di LibricomeAli, gruppo di lettura per ragazze e ragazzi, nella biblioteca di quartiere Sandro Onofri. Ha pubblicato diverse storie per albi illustrati e romanzi, ricevendo premi e riconoscimenti (*Terra tra le mani*, illustrato da Gioia Marchegiani, vincitore al concorso Syria Poletti nel 2013; *Etor nel paese delle carabattole salvate*, illustrato da Totore Nilo, vincitore al concorso Raccontami Etor, nel 2013; *Sorelle di carta*, romanzo vincitore al concorso Leggimi Forte nel 2017). Ama moltissimo bere tè, camminare in montagna e nella pineta vicino al mare, praticare yoga, leggere compulsivamente e scrivere, continuando a scavare e ricostruire storie nella Storia.

Letteratura “per” chi? Un dibattito necessario

ALESSIA NAPOLITANO

DOI: 10.5281/zenodo.10647116

Il “per” è una preposizione che indica cura, esprime un’attenzione e un’intenzione. Trovo bello che ci sia una letteratura “per l’infanzia”, uno sguardo verso i bambini e i ragazzi all’interno della letteratura *tout court*. Da bambina ho letto autori che mi vedevano e mi pensavano e, nel mio mestiere di libraia, quel “per” mi dà una direzione, una linea critica, un parametro che porta rigore sui miei scaffali e li rende autentici. Nel 2013 ho aperto una libreria “per l’infanzia” e quel “per” è il perno su cui ruota un pensiero che mi accompagna nel mio lavoro e che potrei definire come “la dignità del lettore”. Non si tratta di suddividere i libri per fasce d’età, né di tutelare il bambino da racconti più o meno vividi, piuttosto la dignità del lettore ha a che fare con la coscienza del bambino, il quale a tre anni ha un suo modo di vedere e abitare il mondo, a sette un altro e a dieci un altro ancora, ma non ha mai la coscienza di un adulto. La dignità del lettore è, nella mia visione, un concetto a due lenti: una lente si orienta verso ciò che il bambino ha davanti, l’altra rimane fissa su ciò che il bambino è o è ancora. In entrambi i casi il punto di partenza è sempre il bambino al tempo dei suoi anni.

La lente che guarda in avanti mi incoraggia a consigliare l’esplorazione della narrativa e della poesia già in tenera età, a favorire l’incontro con una grande varietà d’immagini e a promuovere la lettura di libri di divulgazione ricchi e articolati. Attraverso questa lente la

dignità del lettore diventa per me l'occasione di mostrare un bambino che può essere un lettore avventuroso, curioso e capace di mettersi alla prova, di prendere gusto alla lingua e alle storie. Il “per l'infanzia” diventa quindi il metro con cui accostarmi alla qualità dei testi, la misura con cui capire se lo scrittore, prima ancora dell'illustratore, abbia riconosciuto il suo lettore e se, proprio in virtù di questo riconoscimento, la sua scrittura sia stata pervasa da quella letterarietà che sola identifica il libro come letteratura. È una lente da maneggiare con cura perché, se consiglio la narrativa o la poesia a tre anni, devo saper individuare quali storie e quali versi il bambino è in grado di attraversare, e quali scrittori hanno saputo orchestrare e amministrare il loro talento in una scrittura la cui semplicità non sia sinonimo di semplificazione. In quest'ottica, incoraggiare, incuriosire ed educare l'orecchio del bambino alla lingua e alle sue strutture, non è mai travalcarlo o esaltarlo.

Ed è per questo che la seconda lente, quella che guarda il bambino nel punto esatto del suo percorso, mi sprona ad avere un atteggiamento di vigilanza, e mi porta a considerare quel “per l'infanzia” come un margine poroso e fertile ma al contempo delicato e fragile. Parlare dunque di dignità del lettore attraverso questa lente significa smascherare atteggiamenti narcisistici da parte degli adulti che guardano al libro come ad uno strumento per esaltare intelligenze e sensibilità, e mi aiuta nell'identificare quei libri che, con un linguaggio ammiccante, conquistano gli adulti alludendo ad infanzie virtuose. Non è mia intenzione limitare l'accesso ad una libreria ai bambini, piuttosto porre pensiero sulle intenzioni e gli atteggiamenti che oggi il lettore adulto mette in atto nei confronti dei libri, posture che determinano sempre di più la qualità, la ricerca e, in buona sostanza, la letterarietà dell'attuale mercato editoriale.

Se si desidera dare alla letteratura per l'infanzia lo statuto di letteratura, bisogna riportare l'attenzione su quel “per”, osservando ad un tempo la qualità dei libri editati e chi effettivamente acquista e alimenta uno dei settori più floridi dell'editoria italiana. Non si tratta

più solo di un pubblico pagante che recapita senza troppa attenzione il libro nelle mani dei bambini, ma di un adulto che si appassiona al genere e ne influenza gli esiti.

Dalla mia esperienza in libreria posso affermare che sono sempre meno gli adulti che sanno riconoscere la qualità di un testo, e sempre di più gli adulti che parlano del libro per bambini come di un libro che li emoziona, li affascina e li aiuta. Tutte caratteristiche di cui la letteratura *tout court* può farsi carico (ciascuno di noi può dire che un libro lo ha emozionato o addirittura è stato utile in un determinato momento della vita), ma che non ricerca in modo esplicito, specialmente in fase creativa, subordinando alla forma i suoi contenuti e l'eventuale piacere del lettore, di cui peraltro non ha necessità di essere informata. Nell'editoria attuale, invece, il compiacimento del pubblico adulto sembra soggiogare, travalicare e, nel peggiore dei casi, ignorare la forma in favore del messaggio, finendo per consegnare ai bambini storie vacue, senza nerbo, senza ombre – se non quelle tollerate nell'ottica di una facile catarsi – e testi così ridondanti e piatti che ascriverli nell'ambito della letteratura è per me impossibile.

Stabilendo quindi che esista una letteratura per l'infanzia e che quel “per” non sia né asfittico né superfluo ma fondamentale per dirimere la questione, si pongono, secondo il mio punto di vista, due quesiti importanti.

Il primo discende direttamente da ciò che ho affermato fino ad ora in merito alla dignità del lettore: se il mercato editoriale attuale rende interscambiabile il lettore adulto con quello bambino, a quale letteratura dobbiamo fare riferimento? La risposta a questa domanda sembrerebbe risolutiva: non esiste più una letteratura per l'infanzia, ma una letteratura, illustrata e non, che si rivolge a tutti con un linguaggio ibrido capace di emozionare, intrattenere e convincere sia adulti che bambini. Il “per” potrebbe dunque essere percepito come irrilevante soprattutto da un adulto che trova piacere e meraviglia nel leggere e collezionare i libri dedicati ai più piccoli e che

forse, identificandosi con quelle storie, desidera essere riconosciuto come un lettore a tutti gli effetti. Questo mi porta al secondo quesito: siamo certi che l'adulto non voglia scambiare per letteratura *tout court* una parte di editoria per bambini che commuove e affascina lui per primo? Una simile domanda potrebbe mettere in luce una sorta di infantilismo da parte dell'adulto nei confronti del mercato attuale, mercato che, d'altra parte, sembra assecondare questa propensione.

Per riflettere su questo secondo quesito, vorrei concentrarmi solamente su quei libri che possiamo unanimemente considerare dei capolavori, ma che sono stati scritti, con cognizione di causa, per dare luce ad una coscienza bambina, e che solo a latere riverberano, in virtù del loro linguaggio letterario, nel cuore del lettore adulto.

Come libraia e come lettrice riconosco che *Nel paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak sia una pietra miliare della letteratura per bambini, e lo affermo per la sua struttura perfetta che misura il tempo della storia con il metronomo di una scrittura limpida ed essenziale; e non da meno sono le illustrazioni, straordinarie nel descrivere e contemporaneamente ampliare l'ordito del testo. Convengo dunque sulla potenza di questo libro e ne assaporo la maestria ogni volta che mi capita di leggerlo, e non vedo il motivo per cui una studentessa non possa costruirvi intorno una tesi di laurea anche in un percorso universitario non legato ad un ambito educativo. Ma se devo scegliere una lettura per me, scelgo altro.

Leggendo *Il giardino segreto* di Burnett mi sentirò una lettrice appagata e, attraverso la mia coscienza di adulta, entrerà nella trama espandendo tutti i significati, nascosti o rivelati, in quel susseguirsi esatto di parole; so però che leggendo *La perla* di Steinbeck troverò anche di più. Mi rendo conto che qui esprimo una riflessione al limite del soggettivo, perché probabilmente per molti di voi *Il giardino segreto* è una lettura imprescindibile a qualsiasi età. Aggiungo che mi emoziono quanto voi nel leggere, per esempio, *Piccole donne*, tuttavia questo non mi vieta di riconoscere che in altri romanzi, come *Al faro* di Virginia Woolf, ritrovo una complessità che spalanca

la mia esistenza di quarantenne con una potenza che è oltre, e altra, dal romanzo di Louisa May Alcott. Altra, senza dubbio, e non di minor valore.

Questo valore – che potrei ascrivere sempre sotto la voce letterarietà – non mi impedisce di apprezzare e amare un certo tipo di letteratura che io chiamo letteratura per ragazzi. Mi piace leggere e rileggere *Bambole giapponesi* di Rumer Godden, ma ritengo che *Il fiume*, della stessa autrice, sia una lettura molto più complessa e pregnante per la coscienza di un lettore adulto.

Molti sono gli adulti che incontro in libreria che mi confessano di aver (di nuovo) iniziato a leggere da quando, grazie ai figli, hanno scoperto i libri per bambini. Ma chi è questo adulto?

Il pubblico che si appassiona all'editoria per bambini è un pubblico costituito per la maggior parte da donne. Un dato inequivocabile che potrebbe qualificare l'editoria per bambini come "un'editoria femminile", e questo, paradossalmente, proprio nel momento in cui si tenta di liberare la letteratura "per l'infanzia" da ogni aggettivo: madri che acquistano libri per i loro figli, e insegnanti che dal nido alle scuole medie comprano libri per proporli, in vario modo, ai propri alunni. Su dieci persone che entrano in libreria, solo due (e voglio essere ottimista) sono uomini. È un fatto che qualsiasi libreria specializzata vi potrà confermare, e non credo sia una questione insignificante in un contesto in cui si cerca di stabilire se la letteratura "per" bambini possa fare a meno della propria specificità. I mercati che funzionano raramente agiscono inconsapevolmente. Le case editrici, grandi o piccole che siano, sanno certamente che i bambini sono i loro fruitori finali, ma sanno anche chi sono le loro principali acquirenti, cosa cercano, cosa desiderano e di cosa non vogliono sentir parlare, e sarebbe un errore pensare che gli editori non tengano conto, magari loro malgrado, di quali sentimenti si muovano oggi intorno ai libri che le donne scelgono per i loro figli o alunni.

Ha a che fare questo con il fatto che si parli o meno di letteratura?

Secondo me sì.

Se quel “per” nel mio essere libraia mi spinge a riflettere sulla dignità del lettore, cioè su quanto sia preso in considerazione il bambino da chi scrive e da chi edita, e quindi su come poter valutare la qualità della scrittura, non posso fare a meno di notare quanto spesso questo lettore di riferimento sia confuso con colei che acquisterà il libro e come, di conseguenza, i temi e i contenuti graditi a questo pubblico tenderanno a prevalere sulla forma, dando adito ad un’editoria di stampo più manualistico che letterario. La forma, la qualità della scrittura, sembrerebbe superata a favore dei messaggi e dei contenuti che un libro, con una scrittura che potrei definire più “di servizio” è in grado di veicolare.

E qui il punto: porre attenzione su un codice letterario che sa pensare e vedere il suo lettore come un lettore che guarda il mondo con consapevolezza differenti da quelle di un adulto, ci aiuta a capire la qualità di quel codice. La letteratura per l’infanzia, più di altre, è una letteratura dalle molte soglie, e per quanto l’adulto possa attraversarle tutte con soddisfazione, è il bambino ad essere il viaggiatore; un bambino che ha bisogno di essere visto, sostenuto e incoraggiato e che, al tempo stesso, non deve essere travalicato o manipolato.

Quel “per” è una bussola.

I linguaggi che incontriamo se parliamo di letteratura per l’infanzia partecipano di una fantasia, di un’inventiva e di una semplicità che non possono essere paragonati a quelli della letteratura per adulti. Ed è dentro a questa alterità che occorre interrogare gli scrittori, ancor prima degli illustratori, e capire se abbiano o meno saputo dare vita ad un’opera letteraria; e subito dopo interrogare gli editori per vedere se abbiano saputo o meno riconoscere, oltre alla qualità letteraria, uno sguardo autentico sull’infanzia.

Esiste per me una letteratura per bambini e ragazzi che è letteratura quando la sua scrittura apre la porta al mistero, rivolgendosi alla coscienza dei propri lettori senza sminuirla mai, senza assecondarla con facili rispecchiamenti e senza oltrepassarla.

È innegabile che negli ultimi anni il discorso sulla letterarietà sia diventato debole o sia stato avvertito come anacronistico. Da quanto posso constatare a contatto con i clienti in libreria, appare chiaro che l'elemento testuale, la scrittura, è valutata molto poco quando si tratta di scegliere un libro, a favore invece di un approccio più emozionale, terapeutico e funzionale del libro destinato ai bambini, libro che spesso parla un linguaggio adulto (un po' come sta capitando ai film d'animazione). Un cortocircuito, questo, tra emozione, funzione e linguaggio, che in una libreria per bambini riesce a far vendere molti titoli senza troppa fatica. Perché spesso non è facile per una libraia far incontrare il suo pubblico adulto con una storia che sembra non raccontare l'infanzia che sta cercando, o non farlo arretrare davanti a trame che si svelano attraverso una scrittura ricca, complessa e piena di inventiva. E se continuo a insistere sul testo è perché, se è vero che esiste una letteratura per l'infanzia fatta d'immagini, è anche vero che se discutiamo di letteratura lo facciamo soprattutto in riferimento alla scrittura, alla parola che si fa trama e ordito per accendere in noi combinazioni di senso e di sentimenti; insomma se è letteratura dobbiamo poterne analizzare il codice, testuale prima che visivo, in un'ottica di letterarietà, anche quando il testo, come in *Dove sono tutti?* di Charlip, è ridotto all'osso.

È letteratura se leggo *Mary Poppins* della Travers, *Viaggio sul pesce* di Seidman-Freud, *Fiabe incatenate* di Solinas Donghi, *Storia di orsetto* di Minarik, *Alessandro e il topo meccanico* di Lionni, *Il narratore* di Saki, *Mentre tutti dormono* della Lindgren, *La tigre in vetrina* di Zei, *Atalanta* di Rodari... E mentre li cito mi accorgo che sono tutti libri sopravvissuti al tempo. Alcuni non hanno mai smesso di essere pubblicati, altri, per fortuna, sono stati rieditati o addirittura riscoperti di recente, ma indubbiamente tutti questi libri hanno saputo travalicare le loro infanzie contemporanee per collocarsi in un'infanzia archetipica che da sempre, probabilmente ancor prima che la parola infanzia fosse coniata, possiamo dire che riguardi i bambini. I libri che oggi mi fanno esclamare “che scrittura

meravigliosa!”, mi rammarica dirlo, sono davvero pochi e confesso che mi ritrovo ad aspettare con fiducia che qualche editore riporti, o pubblichi per la prima volta in Italia, un libro del passato che splenda ancora come un diamante (ed è davvero questa la tendenza degli ultimi anni). Certo, quali libri pubblicati oggi sopravvivranno domani non lo possiamo sapere, ma la velocità con cui vengono lanciati nuovi titoli e la poca propensione da parte delle case editrici a consolidare i propri cataloghi, mi dà l'impressione che un mercato tanto bulimico da un lato, e un pubblico tanto famelico dall'altro, non daranno il tempo nemmeno alle buone storie di sedimentare e sopravvivere. Anzi, le buone storie in un simile panorama sono le prime a venire travolte e dimenticate, perché un'editoria così rapida privilegia, neanche a dirlo, linguaggi altrettanto rapidi in linea con la capacità di attenzione e di comprensione dei suoi lettori (adulti), scritture poco articolate e forbite, un periodare paratattico, punteggiature che assecondano più la voce del lettore che il ritmo della scrittura... E così le poche storie nuove scritte bene vengono percepite come complesse, difficili, lunghe e poco immediate, cadendo presto nel dimenticatoio.

Forse dovremmo ammettere che gran parte dell'editoria oggi non sia letteratura, a meno che, seguendo l'evolversi di questa “editoria per bambini e per adulti”, non si stabiliscano nuovi parametri per definirne la qualità. Parametri come la capacità di un libro di entrare velocemente in contatto con le emozioni del lettore, la sua utilità in ambito didattico o sociale, la sua pregnanza politica, il suo farsi specchio preciso dei valori che gli adulti desiderano trasmettere ai bambini. È anche chiaro che a fronte di questo nuovo orientamento, l'immagine tenderà a prevalere sul testo e che più il testo sarà rapido, immediato e al servizio del lettore, più farà breccia nella sua coscienza, emozionandolo e travolgendolo. L'esperienza davanti al libro diventa quasi psicoterapeutica e rivelatrice. Ma attraversare una foresta di parole non è come attraversare una giungla di immagini: per cogliere la magia di una forma che diventa contenuto, occorre

impegno, forse una guida, e certamente un po' di fatica. I bambini, a questa forma d'arte che è la scrittura, si potrebbero allenare fin da piccoli, con minore fatica, se venissero messi a contatto con una letteratura che possa davvero definirsi tale. Si profila, invece, una via nuova che abdica alla critica letteraria, avvertita come obsoleta e limitante, per aprirsi ad un mondo di storie che sollecitino le esperienze personali, ponendo in essere elenchi di stati d'animo più che vere e proprie trame. In questo nuovo genere di letteratura, se vogliamo e decidiamo di definirla così, il fine è più importante del mezzo. Il libro per bambini diventa un libro con un codice misto e trasversale, ed è quindi logico che in uno scenario simile il mio approccio, come libraia, sia da considerarsi perlomeno retrò.

Non so se la studentessa, la cui vicenda è stata il grimaldello per queste riflessioni, portava una tesi in letteratura per l'infanzia o su questa nuova editoria, o su entrambe. In ogni caso sappiamo che c'è stato un rifiuto, un rifiuto che può essere un'occasione straordinaria per aprire un dibattito sugli ultimi vent'anni dell'editoria per bambini, un dibattito che si prefigga di indagare se i codici con cui definivamo la letteratura per l'infanzia siano ancora validi, e se un altro genere di letteratura si stia profilando all'orizzonte – considerando anche l'apporto sempre più massiccio dell'intelligenza artificiale come ideatrice di trame, specie nel libro per ragazzi.

Riferimenti bibliografici

- Charlip R., *Dove sono tutti?*, Orecchio Acerbo, Roma 2019.
 Godden R., *Bambole giapponesi*, Bompiani, Milano 2017.
 Godden R., *Il fiume*, Bompiani, Milano 2018.
 Hodgson Burnett F., *Il giardino segreto*, Rizzoli, Milano 2023.
 Holmelund Minarik E., Maurice Sendak, *Orsetto*, Adelphi, Milano 2013.
 Lionni L., *Alessandro e il topo meccanico*, Babalibri, Milano 2019.

- May Alcott L., *Piccole donne*, Rizzoli, Milano 2021.
 Rodari G., *Atalanta*, Mondadori, Milano 2023.
 Saki, *Il narratore*, Orecchio Acerbo, Roma 2022.
 Seidmann-Freud T., *Il viaggio sul pesce*, Topipittori, Milano 2017.
 Sendak M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Adelphi, Milano 2018.
 Solinas Donghi B., *Fiabe incatenate*, Topipittori, Milano 2020.
 Steinbeck J., *La perla*, Bompiani, Milano 2015.
 Travers P.L., *Mary Poppins*, Rizzoli, Milano 2018.
 Woolf V., *Al faro*, Feltrinelli, Milano 2014.
 Zei A., *La tigre in vetrina*, Salani, Milano 2018.

L'autrice

ALESSIA NAPOLITANO è libraia presso la libreria per l'infanzia Radice-Labirinto di Carpi. Conduce percorsi di formazione sulla letteratura per l'infanzia. Il suo ambito di ricerca è la relazione tra il libro e il lettore. Il suo studio sulle fiabe l'ha condotta ad un approfondimento della trasmissione dei saperi attraverso il racconto orale. Ha messo a punto la metodologia sperimentale del "Lettore custode" per incoraggiare la lettura come "un piccolo miracolo nato in seno alla solitudine".

Corri, Pinocchio! La letteratura per l'infanzia forse è meglio che resti imprevedibile

BRUNO TOGNOLINI

DOI: 10.5281/zenodo.10647126

Come onde sono i versi
Che si spengono alla rima
Quando arrivano son persi
Mentre il mare è sempre prima

Così l'ho detto in versi (Carminati e Tognolini, 2012): ma anche in altre forme, in cento incontri di formazione con insegnanti, ho predicato per decenni anch'io la natura elusiva, sibillina, da Atlante delle Nuvole, della poesia e dell'intera letteratura, per bambini o altri o tutti. Proprio come, in lingue saggistiche e speculative esatte e sapienti, la dichiarano altri interventi di questa discussione. Così esatte quelle lingue, evolute e sapienti, che mi rendono fiero e contento di queste mie brave compagne di via.

Però e perciò non ripeterò anch'io qui quei cammini. Mi avvicinerò alla città da un'altra parte: all'argomento della letterarietà della letteratura per l'infanzia mi accosterò con cammini letterari, non saggistici e speculativi. Con andamenti narrativi, analogici, visionari, larghi e non lunghi, come non lungo più ormai è il mio tempo: ma per fortuna, poiché il tempo non cresce né cala, ora si fa largo. Nel farlo mostra tragitti laterali, divergenti, vie non vedute prima, che

riattizzano visioni nuove. E conducono altrove, a conclusioni infine ribaltanti rispetto al tenore concorde di questo consenso: un *Minority Report*, insomma, una relazione di minoranza,¹ che può avere un suo utile dialettico. E cominciamo.

1. Noi siamo i buoni, vero?

Un ricordo di tanti anni fa. Fiera Internazionale di Bologna, dopo un gran cerchio di commemorazione di Gualtiero Schiaffino, morto poco prima. Nelle chiacchiere all'aperto fra gli stand confidai a una collega scrittrice il mio sentimento. Me li guardavo, le dissi, tutti lì, seduti in cerchio: scrittori, illustratori, editori, redattori, studiosi, bibliotecari, librai, promotori d'eventi, insegnanti (cambiate voi nel leggere il maschile sovraesteso: io sono troppo vecchio ormai per farlo). E mi parevano miti, affettuosi, savi, intelligenti: brave persone. Questo è il mio mondo, le dissi contento, e mi pare un bel mondo. Ho attraversato di sbieco e incolume altri mondi: il cinema, la RAI, i festival di libri "per grandi"; ho notizie indirette d'altri ancora: l'università. E in quei reami sempre mi pareva di sentir tirare venti tossici, noiosi, meschini, di cattiveria umana impoverita. Ed ecco, concludevo: io son contento e fortunato, e non so come l'abbia meritato, di vivere e lavorare invece in questo.

La scrittrice collega era una donna scafata, sgamata, sapiente di vita. Deve avermi guardato pietosa come un povero grullo naif. E mi bruciò con un'unica frase: "È così perché non ci sono né soldi né visibilità da spartirsi".

Ci ho pensato e ripensato, nei giorni e negli anni seguenti. Aveva ragione? Se ci fossero soldi sodi e fama vera in palio, anche noi del

¹ Correggo qui, e solo in nota, quest'affermazione. Dalla lettura tardiva del contributo di Nadia Terranova, *La silvestre libertà dal margine*, scopro che questa minoranza non è solitaria. Bene, bene e bene: è sempre un dolce conforto nei cammini solitari e controcorrente trovarsi a dire, con sorpresa forse sciocca e presuntuosa, "Ehi! Anche tu qui?".

Reame Minore Felice ci salteremmo alla gola feroci come quegli altri? Le risposte che mi davano erano varie, mirabilmente armoniose, roteanti. Forse sì. Forse no. Forse noi siamo i buoni² perché non siamo *mainstream*. Forse non siamo *mainstream* perché siamo buoni. O perché non siamo buoni (che meraviglia la lingua: non siamo capaci) di essere *mainstream*. Forse queste catenelle di cause ed effetti sono tutte vere insieme, ruotano stupendamente inanellate in cerchi ricorsivi, volubilmente causandosi a vicenda, come il bianco e il nero nel mandala yin e yang.

2. Corri, Pinocchio!

Belle e tenaci sono, fra le altre mie radici culturali, quelle che dopo il liceo classico e l'assidua poesia per quindici anni hanno affondato nei lastricati di piazza Verdi, a Bologna, nel DAMS degli ultimi anni '70, e poi nel teatro. Gianni Celati, docente di letteratura inglese, maestro amato ma non frequentato, intitolava il suo corso su Lewis Carroll *Alice disambientata*, e ci parlava dell'erranza caotica sacra e puerile di quella storia, da cui poi Radio Alice scaturì; il "trasversalismo" di nuove filosofie francesi e piccole riviste locali ci invitava a confonderci e ibridarci fra i territori; Giuliano Scabia, mio docente di drammaturgia amato e devotamente frequentato, ci incantava e frastornava portandoci (anche fisicamente) in giro vorticoso fra teatro, poesia, antropologia, danze e feste patronali dell'Appennino e rimpiattini con la celere fra i lacrimogeni; e giravano precetti carismatici di fonte oscura, del tipo "se ci muoviamo in fretta, non veniamo nella fotografia".

2 "Noi non mangeremo mai nessuno, vero? – No, certo che no – Nemmeno se morissimo di fame? – Moriamo già di fame – Ma comunque non mangeremo le persone – No. Non le mangeremo – Per niente al mondo? – No. Per niente al mondo – Perché noi siamo i buoni – Sì – E portiamo il fuoco – E portiamo il fuoco. Sì – Ok" (un dialogo fra il padre e il figlio in McCarthy, 2007)

Questa santa vocazione a fuga, migranza e mimetismo culturale prese forma per me, anni dopo, nella figura carismatica di Pinocchio, che lessi a spirito guida per decenni. Campeggiò in alto nel mio precoce sito web, in un'immagine scontornata rubata a Mattotti: un Pinocchietto che corre a gambe levate, guardandosi indietro e in alto. Perché dietro e in alto lo inseguono senza posa Carabinieri, Cani, Assassini, Gatti e Volpi, padri Geppetti e ogni altra sorta di paradigmi adulti.

Cliccando quell'immagine appariva (tuttora appare) quella che forse è la mia prima filastrocca (1988), allora non ancora "per bambini" ma già compiutamente "filastrocca". È inedita, dice così:

Pinocchio corre,
 Gesù centometrista,
 nel belpaesaggio dell'Italia liberista.
 Più veloce della vista e della voce,
 più veloce del sogno e del disgusto,
 battibaleno,
 fuori misura,
 più che giusto
 e più che va. Idiota mercuriale,
 colpo partito accidentalmente,
 e non lo ferma niente:
 non lo arrestano i gendarmi impennacchiati,
 non lo tengono i centri handicappati,
 non collide con gli elettroni accelerati.
 Lui che è figlio di tronchi, è Cristo e croce:
 non può essere nemmeno crocifisso.
 Ma via che va, a pelo dell'abisso,
 sotto il cielo oggettivo del mercato:
 è già partito dove è già arrivato,
 è già lontano dove non c'è più.
 Perché è Gesù.

Perché il suo cuore di somarello corridore
 o corre o muore.
 E correrà finché c'è posto,
 finché ci sono chilometri rimasti.
 Dopo, si planterà nel nostro cuore.
 A fare guasti.

Nei miei libri dei decenni successivi Pinocchio ancora avrebbe fatto capolino, sfrecciando in corsa, apparizione incerta, erratico e imprevedibile perfino o soprattutto per me stesso: “Non farti prendere, fuggitivo | Fuggi sul bordo del campo visivo | Vola più in là della coda dell’occhio | Corri Pinocchio!” (*L’altalena che dondola sola*, Fatatrac, 1997); “Babbo Sole fa i colori ai pappagalli | Fa mezzogiorno dovunque senza scampo | E l’occhio vede solo aranci e solo gialli | Solo Pinocchio che corre in mezzo a un campo” (*Rima rimani*, Salani, 2002); “Ma mentre impallidiscono, Pinocchio | esclama: Nosignori! Io ci provo! | Ho preso fuoco io, fino al ginocchio, | eppure dopo ho corso di bel nuovo!” (*Fuoco!*, Fatatrac, 2003); *et alibi*.

Quella primeva filastrocca mantra era intarsiata in un monologo teatrale, perché quello era allora il mio linguaggio. Che la introduceva così:

Ma spesso, a un certo punto della notte, gli uomini perdono l’attenzione all’improvviso, figurano nelle menti corti argomenti febbrili e inconcludenti, guardano in direzioni sbagliate, perdono forza.

Le radio trasmettono allarmi poco chiari.

I cani abbaiano a un ladro che non c’è.

Le donne deste da un sonno approssimato, attraversando l’ansia con la mano controllano i bambini, e i bambini aprono gli occhi e dicono con voci chiare: è passato Pinocchio.

3. E se fosse il contrario?

Pinocchio passa, corridore trasparente, lasciandoci incerti perfino d'averlo veduto. Dopo ogni suo passaggio vanescente tutto pare ritornare come prima, ma così non è. Una minuscola crepa nelle cose – forse quella di cui canta Leonard Cohen³, da cui entra la luce – ci lascia in dono un'incertezza argentea, che prima o poi fiorisce in luce piena, che illumina le cose e le mostra diverse. Forse diverse. Anche diverse.

Potentemente fiorisce quella luce nelle arti, prismi che la rifrangono in colori: nella letteratura, nella letteratura per l'infanzia degna del nome, nei suoi testi e figure. Con parole stagliate e finali Giovanna Zoboli la addita e rivendica nel saggio che affianca questo. E benvenuta sia per sempre. Però...

Però: se può e deve fiorire quella luce deflessa nelle nostre letterature per l'infanzia, perché non dovrebbe allora nei nostri pensieri? Nelle nostre opinioni sul mondo?

Il dubbio, lo scarto, il pensiero laterale (“e se non fosse così?”), sono potenti motori di ogni arte, e negli stessi identici modi di ogni scienza. Il loro grado estremo, il ribaltamento (“e se fosse tutto il contrario?”) è uno dei tanti trucchi narrativi, con effetto garantito nei millenni dagli arcaici rapsodi raminghi alle IA *storyteller*. E se fosse il contrario? Se quelli che sembravano buoni si rivelassero poi cattivi, e viceversa? Con le fecondissime sfumature intermedie, ovviamente (e queste vedremo se e come la IA *storyteller* le saprà articolare).

È così che, dopo decenni di cruccio e protesta, ripetuti vanamente sempre uguali, contro l'esilio della letteratura per l'infanzia dall'olimpico della letteratura madre, mi son ritrovato a pensare: e se fosse il contrario? Se quell'esilio fosse invece una salvezza? Un'oasi

³ “Ring the bells that still can ring | Forget your perfect offering | There is a crack, a crack in everything | That's how the light gets in” (L. Cohen, *Anthem*, dall'album *The future*, 1992).

faunistica, un'enclave di protezione, un sacrario? Un periferia incantata del narrare, al sicuro dal rombo sordo e assordante della cultura adulta *mainstream*, letteraria e mediatica, bulimica e onnivora, omologata e omologante, schiacciasassi?

Siamo così sicuri di aver bisogno di essere proclamati “letteratura vera”? Essere oggetto di studi letterari superiori, di tesi di laurea (tante ormai ne ho seguite su di me – sempre, lo so, “d’ambito educativo”), di saggi pensosi, convegni illustri, recensioni sulla stampa nazionale, di premi Strega veri e non Stregheine mascherine di Halloween, con annesse discordie e veleni, l’umiliante accapigliarsi col sorriso, il desolato Circo Barnum dei Famosi?

4. Il sussurro della foresta che cresce

Nella mia isola di Sardegna, mezzo secolo fa, condividevo l’indignata ribellione alle “servitù militari”, che sequestravano vastissime lande dell’isola per sparare all’intorno di tutto lontano da occhi spioni. Oggi ci siamo tutti resi conto: quelle vaste stupende scogliere e montagne e riviere, terre serve dei militari, ora sono paesaggi gagliardi e selvaggi, mentre le terre libere intorno a loro son state libere solo di farsi crescere addosso la tigna di esclusivi villaggi vacanze, bassi e larghi, acquattati, mimetizzati nei colori dell’Ogliastra, che non si vedano dagli yacht. “E se fosse il contrario?”. Era il contrario. A volte mirabilmente, impensabilmente, ciò che chiude ed esclude protegge.

Infiniti sono gli altri possibili esempi. Dal ritiro attualissimo e antico (già i latini delle Georgiche lo predicavano) di tanti giovani e adulti, fra cui mia figlia, che dopo aver viaggiato il mondo in Erasmus e progetti di cooperazione scelgono di fare nido umano “sostenibile” in paeselli montani o campagnoli, con relazioni di premuroso vicinato, senza comprare più nulla se non l’essenziale, ciò che non possono coltivare o costruire o riciclare; e tentare la via dell’esempio di prima persona, del “piccolo gesto importante” [4]. Senza mai pronunciare il motto, per

non far sogghignare opinionisti scafati e infingardi, della derisa “decre-scita felice”. Fanno ciò che gli pare onesto, tutto lì, vanno dove li porta il cuore, qui e ora: domani vedranno.

E ancora: i milioni di ragazzi silenziosi, nascosti, non visti, che non stuprano in branco ma praticano volontariato, altruismo, scoutismo, ambientalismo mite, o studiano e crescono e basta⁴. Il sussurro dell’intera foresta che cresce, eliso e soppresso dal frastuono dei pochi alberi che cadono. Che la foresta poi ingloba e divora per crescere meglio: in silenzio. Sempre che non la radano tutta intera per farne piantagioni sconfiniate di banane senza semi, frutti sterili, puro presente.

E ancora, millenni indietro: i giusti che salvano il mondo nelle narrazioni ebraiche, che sono detti *Nistarim*, i Nascosti, perché nessuno sa chi siano. E secondo alcune versioni, attenzione, leggere bene: *loro stessi non sanno di esserlo*.

5 . Piccolo è bello?

Dunque “piccolo è bello”? Sconosciuto, celato, ignorato, minore è bello? Scava scava vecchia talpa? *La comfort zone* delle eterne minoranze?

“*Malo hic esse primus quam Romae secundus*”, pare abbia detto Giulio Cesare in un minuscolo villaggio della Alpi: meglio essere primo qui che secondo a Roma. Meglio essere uno scrittore chiaro per bambini che uno dei tanti scrittori oscuri per adulti? Un piccolo grande fra i piccoli che un grande piccino fra i grandi?

Non sarà, gratta gratta, solo il vecchio argomento capzioso, il sofisma d’autoassoluzione additato per sempre da Esopo due millenni e mezzo fa con la volpe e l’uva? Non è matura quella letteratura, e io non la voglio?

Attento qui, Pinocchio, guarda bene. Una volpe? Non sarà per

⁴ “I giorni son profondi, uno ad uno li pescò | Se mi lasciate in pace, piano piano io cresco” (Tognolini e Abbatiello, 2008).

caso zoppa, e per quello non può saltare e prendere l'uva? E non ci sarà, guardando bene, poco lontano anche un Gatto? Magari cieco? Occhio, Pinocchio, non farti intrappolare. Sfrangia lo spettro dello sguardo, scarta di lato.

Qui non si tratta di primeggiare o secondare, ma di fare bene e appieno ciò che si fa. Dire bene ciò che si dice, benedire. Benedire il mondo. Perché sia benedetto fra chi legge: grande o piccolo che sia.

Non si tratta di essere riconosciuti come letteratura, ma di esserlo.

L'assalto, la battaglia, sia per quello. Dovranno combatterla in prima persona gli autori che scrivono e illustrano: e contro se stessi. E gli editori che li scelgono e pubblicano: contro se stessi. Che facciamo letteratura, se ne sono capaci, piuttosto che protestare d'esserne esclusi. Che già quella è impresa arditissima, quasi disperata. Perché corre sul crinale ineludibile, connaturato a ogni arte, della sconfitta. Della muta desolata constatazione, nota a ogni artefice vero, grande o piccolo, per grandi o per piccoli, della pochezza ridicola del proprio narrare, poetare, disegnare, quando – e lo dice il padre Eliot, un grandissimo:

[...] ciò che c'è da conquistare
 Con forza e sottomissione, è già stato scoperto
 Una volta o due o tante, da uomini che non si può sperare
 Di emulare – ma non c'è nessuna gara –
 C'è solo la lotta per ritrovare ciò che è stato perso
 E trovato e perso ancora e ancora: e ora sotto condizioni
 Che sembrano poco propizie. Ma forse non c'è guadagno né
 perdita.
 Per noi, c'è solo il tentare. Il resto non è affar nostro.

Non è affar nostro se veniamo annoverati fra la letteratura maggiore o i suoi sottogeneri. Noi autori dobbiamo solo fare bellezza, se ne siamo capaci: questo è "*our business*". Voi editori dovete scegliere bellezza: quello è il vostro.

Quindi marciamo insieme, stesso cammino? E se invece (passa Pinocchio) non fosse così? Se l'unico vero muro, l'aporia, il deserto che arena il fiume dell'armonia, non stesse tanto fra autori e letteratura, quanto forse fra autori e editoria?

“*For us there is only the trying*”, dice Eliot. Per noi autori il compito è solo tentare: di fare bellezza, come detto, se ne siamo capaci. In queste pagine ho azzardato la visione contraria, soggettiva e arbitraria, della Terra Protetta. Dove forse possiamo tentare più sereni, di fare quella bellezza. In un posto dove non si vive “*under conditions that seem unpropitious*”, ma in quella che a me pare, sia pure miraggio, una rete antropica dolce, propizia, un Bel Posto.

Voi editori invece in condizioni poco propizie ci siete sommersi: e sono quelle di un mercato editoriale che minore non è, ma maggiore. E anzi, per l'esattezza, sempre maggiore: come comanda il paradigma industriale occidentale dello sviluppo illimitato, la crescita infelice che va consumando il mondo, migliaia infinite *praeter necessitatem*.

Ecco: noi autori dove stiamo, ci paia gabbia o nido, tentiamo di fare bene il nostro lavoro. Voi editori state facendo bene il vostro?

D'accordo, noi non saremo *quella* letteratura: però nemmeno *questa* editoria.

E allora cosa siete?

Sguardo di qua, sguardo di là... Corri Pinocchio!

Riferimenti bibliografici

Carminati C, Tognolini B., *Rime Chiaroscure*, Rizzoli, Milano 2012.

Eliot T.S., *Quattro quartetti*, tr. it. di F. Donini [qui adattata da B. Tognolini], Garzanti, Milano 1984.

McCarthy C., *La strada*, Einaudi, Torino 2007.

Tognolini B., *L'altalena che dondola sola*, Fatatrac, Casalecchio di Reno 1997.

Tognolini B., *Rima rimani*, Salani, Milano 2002.

Tognolini B., *Fuoco!*, Fatatrac, Casalecchio di Reno 2003.

Tognolini B., Abbatiello A., *Maremè*, Fatatrac, Casalecchio di Reno 2008.

Tognolini B., *Filastrocche della Melevisione*, Gallucci, Roma 2011.

L'autore

BRUNO TOGNOLINI è nato a Cagliari nel 1951. Da bambino gli piaceva leggere e costruirsi i giocattoli con legnetti, chiodini e spago. Ha cominciato a scrivere quando ha capito, da lettore, che le storie erano come quei giocattoli: poteva costruirsele da sé. E così è diventato scrittore per bambini, a quarant'anni, ma neanche lui sa bene perché: per caso, per raccontare storie alla figlia Angela, perché così poteva scrivere in rima... chissà. Ha scritto libri, dal 1992 una sessantina, ha scritto testi per l'Albero Azzurro e la Melevisione, teatro e canzoni, videogiochi e Rime d'Occasione per chi glielo chiedeva. Ha vinto anche due Premi Andersen, e ne è contento; il suo romanzo, *Il giardino dei musici eterni*, è stato Libro dell'Anno a Fahrenheit di Radio Tre (prima volta di un libro per ragazzi), finalista del Premio Strega Ragazzi, e vincitore del Premio LiBeR Miglior Libro 2017; i suoi libri hanno venduto in Italia circa quattrocentomila copie, e ne è ancora più contento: però è sempre lì chino sui suoi legnetti e spaghi di parole, perché la storia e la rima più bella, ne è convinto, la deve ancora costruire. Altre notizie e testi su www.tognolini.online e [facebook/tognolini.b](https://www.facebook.com/tognolini.b).