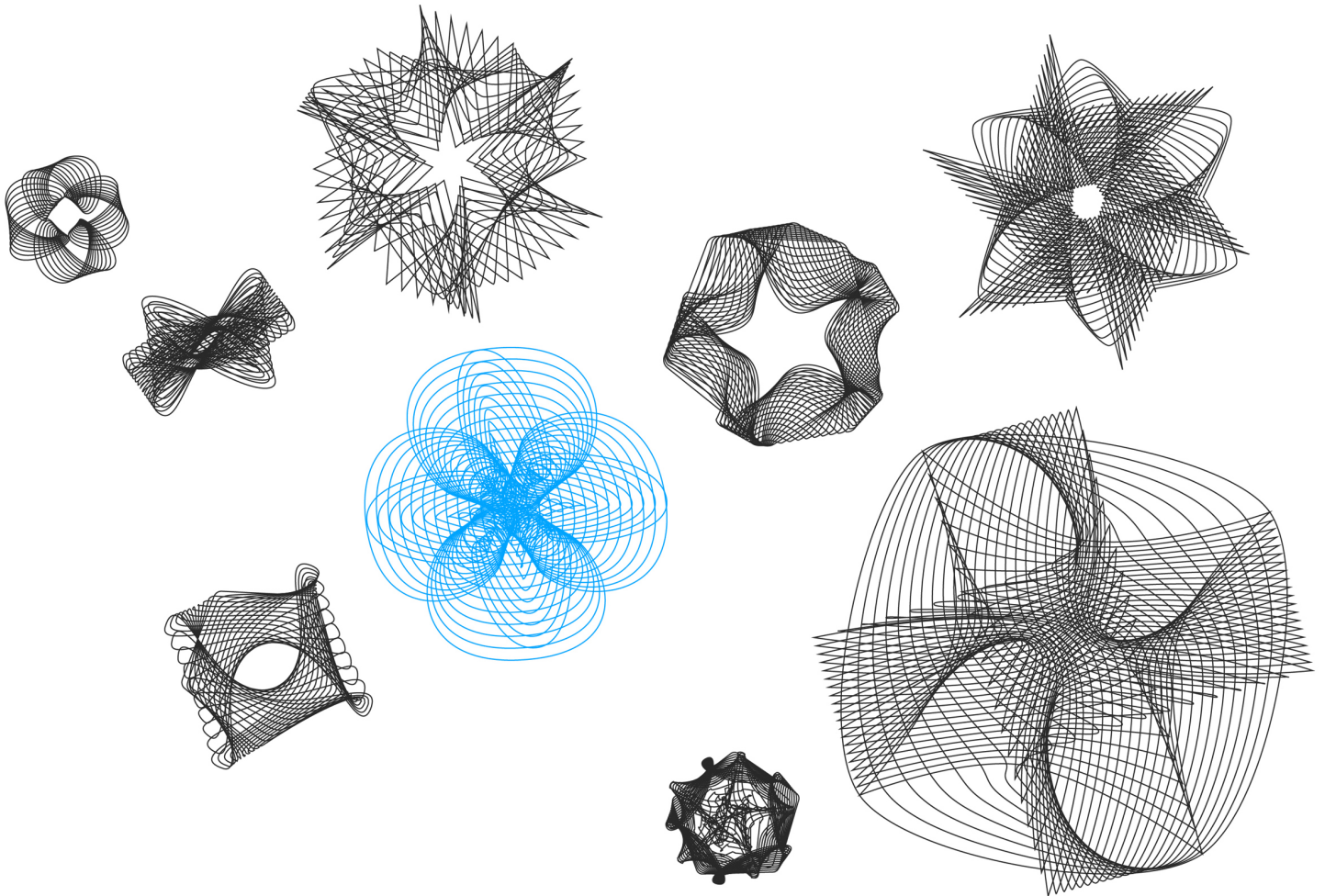


Tempo di mediazione

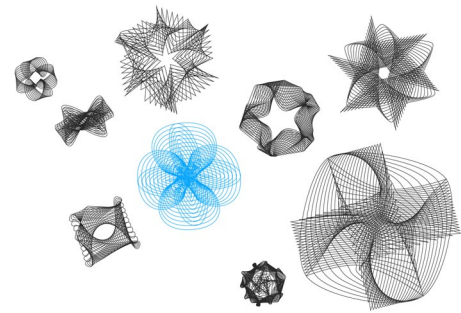
- 1 Cos'è la mediazione culturale?
- 2 Mediazione culturale per chi?
- 3 Cosa viene mediato?
- 4 **Come avviene la mediazione?**



- 5 Come agisce la mediazione culturale?
- 6 Perché (nessuna) mediazione culturale?
- 7 Chi fa mediazione culturale?
- 8 Una buona mediazione culturale?
- 9 Mediare la mediazione culturale?

Tempo di mediazione

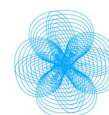
- 1 Cos'è la mediazione culturale?
- 2 Mediazione culturale per chi?
- 3 Cosa viene mediato?
- 4 Come avviene la mediazione?



4.0 Introduzione

Una questione centrale di metodo nella mediazione culturale concerne la misura in cui i partecipanti possono partecipare a un formato di mediazione e, successivamente, le forme di partecipazione che ci si aspetta da loro. Come viene esposto in questo capitolo, i gradi di partecipazione possibili o desiderati in un progetto di mediazione non influenzano solo la modalità di collaborazione, bensì certamente anche i contenuti e le strutture della mediazione stessa e delle istituzioni coinvolte. Un altro aspetto del «come» nella mediazione culturale sono i diversi concetti d'insegnamento e d'apprendimento che si esprimono nelle offerte. Mentre nell'insegnamento scolastico di regola l'impiego di forme e concetti d'apprendimento variabili è sistematicamente pianificato in vista del conseguimento di determinati obiettivi d'apprendimento, nella mediazione culturale extrascolastica risulta piuttosto dalla conoscenza empirica delle mediatrici e dei mediatori e dalla dinamica che si sviluppa nel corso del progetto. I processi che ne risultano sono di conseguenza meno sistematici e più aperti negli obiettivi e nel risultato. Ciò non è necessariamente uno svantaggio, anzi, rappresenta una caratteristica specifica e un potenziale della mediazione culturale. Nondimeno, in questo capitolo vengono tracciati alcuni approcci concettuali all'insegnamento e all'apprendimento che appaiono particolarmente significativi per la mediazione culturale.

- 5 Come agisce la mediazione culturale?
- 6 Perché (nessuna) mediazione culturale?
- 7 Chi fa mediazione culturale?
- 8 Una buona mediazione culturale?
- 9 Mediare la mediazione culturale?

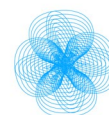


4.1 Grado di partecipazione: ricettivo

«Per avere un'impressione del lavoro di un'orchestra professionale, l'orchestra sinfonica propone «Lezioni di musica dal vivo!». Su richiesta, prima dell'incontro con l'orchestra viene messo a disposizione materiale informativo sul programma; inoltre, un orchestrale può venire in classe per raccontare la sua esperienza e illustrare la sua professione. In seguito è possibile assistere alla prova generale alla Tonhalle, preceduta da un'introduzione all'opera adeguata all'età degli spettatori.» → *L'Orchestra sinfonica di San Gallo* presenta così una propria offerta destinata alle classi scolastiche per adolescenti e giovani dai tredici anni in su. Le varie fasi d'introduzione alla musica classica da concerto sono molteplici, con un grado di partecipazione del gruppo pressoché sempre di tipo ricettivo: qualcuno presenta la professione, si assiste a una prova generale, una pedagogista musicale racconta qualcosa sui retroscena del brano provato. I giovani passano gran parte del tempo ad ascoltare – o perlomeno, questo è ciò che ci si aspetta da loro. Potenzialmente sussiste la possibilità di formulare domande e talvolta nasce una discussione. In questi momenti il grado di partecipazione passa a interattivo.

→ *Orchestra sinfonica di San Gallo*
<http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben>
[2.3.2012]

Modelli di mediazione con grado di partecipazione prevalentemente ricettivo in altri settori sono le visite guidate delle esposizioni (in particolare con audioguide), la lettura, il colloquio con il regista e la messa a disposizione di informazioni scritte su volantini, cartelloni, opuscoli illustrativi, cataloghi nonché tramite testi, immagini e audio da consultare in internet. Il grado di partecipazione ricettivo è presente in quasi ogni tipologia di mediazione poiché concerne ogni sequenza in cui viene comunicato qualcosa che è recepito dall'interlocutore ascoltando o leggendo. Ricezione non significa passività, poiché si tratta di un'attività: tramite la ricezione e l'interpretazione di informazioni è stabilita attivamente significanza.



4.2 Grado di partecipazione: interattivo

Se in occasione di una mostra si annuncia un «colloquio» anziché una «visita guidata», ciò contempla un'esortazione all'interazione rivolta ai visitatori: si chiede loro di non limitarsi all'ascolto ma di contribuire alla discussione con domande e interventi propri. Spesso queste offerte prevedono da parte del mediatore il coinvolgimento di più persone: esperte_i e testimoni dialogano con le organizzatrici e gli organizzatori dell'esposizione o con le mediatrici e i mediatori, il che già relativizza un po' la dimensione tendenzialmente monologica di una visita guidata. La misura dell'effettiva partecipazione dei visitatori alla discussione dipende, in base alla situazione, dall'abilità degli animatori, dall'interesse per il tema e dalla composizione del gruppo. Alcuni elementi espositivi, che prevedono che il pubblico possa attivare o azionare qualcosa, o una visita guidata per famiglie in un teatro musicale dove è possibile provare strumenti e indossare costumi, necessitano giocoforza dell'interazione per essere realizzati. Solitamente le modalità interattive nella mediazione vengono utilizzate per consentire un primo approccio a un oggetto. Talvolta, tuttavia, con richiedono anche che ci si occupi in modo approfondito di una tematica, come ad esempio nel caso → [dell'Hands-on Deck](#) del Netherlands Architecture Institut che offre giochi di simulazione per la discussione su questioni di urbanistica e architettura.

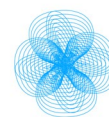
Nel grado di partecipazione interattivo le possibilità e le forme di partecipazione sono predisposte dalla mediazione e il grado di pilotaggio è elevato.

In tempi recenti, i media digitali e internet favoriscono lo sviluppo di siffatti modelli. Ad esempio, → [l'Opera di Stato bavarese](#) offre un sito web per bambini in cui, sotto la guida di una figura animata di un direttore d'orchestra, possono perlustrare con semplici giochi le diverse attività e i vari spazi di un'opera. In queste offerte la mediazione rimane per lo più → [affermativa](#).

→ [Hands-on Deck](http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck) http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck [30.4.2012]

→ [Opera di Stato bavarese](http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html) http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html [2.3.2012]

→ [affermativa](#) vedi testo 5.1



4.3 Grado di partecipazione: partecipativo

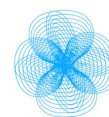
Un grado di partecipazione partecipativo nella mediazione culturale sussiste allorché da parte della mediazione è data un'offerta ed è circoscritto un quadro d'azione, ma allo stesso tempo viene proposta ai partecipanti all'interno di tale quadro la possibilità di un'attività creativa personale, di trasformazione di contenuti e di forme o anche delle stesse regole del gioco. Fanno parte di tale tipologia modelli come i progetti del → [Musikkollegium Winterthur](#), nei quali i bambini e gli adolescenti partecipano alla composizione di un'opera. Un esempio tratto dalla mediazione letteraria è il progetto → [Schulhausroman](#) [Romanzo scolastico], in cui i ragazzi scrivono un romanzo assieme a scrittrici e scrittori. Attualmente è in corso anche un dibattito in merito alle opportunità di internet e al loro sviluppo sotto l'aspetto della mediazione culturale partecipativa. In ambito espositivo, sono sempre più i progetti che puntano a un user generated content – contenuto generato dagli utenti – e che utilizzano internet come mezzo di comunicazione, produzione e documentazione. Nella «letteratura di rete» si trovano esempi come l'ormai ultradecennale → [Assoziations-Blaster](#), in cui da numerosi contributi singoli vengono generati nuovi testi in base al principio di casualità. Le possibilità di partecipazione si articolano in immissione, lettura, valutazione e discussione di testi in un blog. Anche se in realtà lo scopo dell'«Assoziations-Blaster» non è tanto la mediazione culturale quanto una produzione letteraria collettiva, è spesso citato in discussioni concernenti la mediazione letteraria. A questo punto si dissolve sempre più la linea, indefinita e sempre in movimento, che segna la separazione tra «produzione artistica» e «mediazione artistica».

In generale vale: quando si parla di partecipazione – com'è spesso e sempre più frequentemente il caso nella mediazione culturale –, non ci si pone solo la domanda di chi partecipa a cosa e in che misura, ma anche di chi è nella posizione di consentire la partecipazione e di chi è responsabile dei suoi effetti.

→ [Musikkollegium Winterthur](#)
<http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html>
[2.3.2012]

→ [Schulhausroman](#) <http://www.schulhausroman.ch> [9.5.2012]

→ [Assoziations-Blaster](#) <http://www.assoziations-blaster.de>
[2.3.2012]



4.4 Grado di partecipazione: collaborativo

Un grado di partecipazione collaborativo sussiste allorché il quadro, la tematica e i metodi di un progetto di mediazione sono sviluppati di concerto con i partecipanti. Un esempio in tal senso è il progetto → [Antikulti Atelier](#), risultante dalla collaborazione tra la mediazione del Museum für Gestaltung [Museo di arti applicate] di Zurigo e la Scuola Autonoma della stessa città: un gruppo di persone con statuto di soggiorno precario in Svizzera si incontra regolarmente con una mediatrice per uno scambio. Il progetto è diretto congiuntamente dalla mediatrice e da un rappresentante del gruppo e ha la sua sede nel locale di mediazione del museo. Le esposizioni del Museum für Gestaltung possono (ma non devono necessariamente) costituire il punto di partenza con temi considerati importanti dal gruppo. Così, come risultato dell'esposizione «Global Design», che aveva come tema gli effetti della globalizzazione sui fenomeni creativi, è stata prodotta una «Guida per restare a Zurigo», contenente informazioni utili per sopravvivere in città. Dagli oggetti di design della mostra «Schwarz Weiss – Design der Gegensätze» [Bianco nero – design dei contrasti] è nata l'idea di un teatro delle ombre cinesi. Anche se il primo invito alla collaborazione è partito dalla mediatrice, la procedura, le condizioni di lavoro e i contenuti vengono decisi di comune accordo e costantemente discussi e ulteriormente sviluppati.

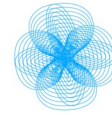
Una condizione per progetti con grado di partecipazione collaborativo o che ambiscono a tale grado è la previsione di risorse per la riflessione e l'elaborazione di rapporti di potere e conflitti d'interesse. Questo è importante soprattutto quando le istituzioni culturali cooperano con gruppi meno dotati di → [capitale](#) economico o simbolico. Se a questo livello non si raggiunge un equilibrio condiviso da tutti i partecipanti, si creano frustrazioni. Da un lato sussiste il rischio di una strumentalizzazione del gruppo per l'immagine dell'istituzione, dall'altro, le buone intenzioni dell'istituzione sono spesso accompagnate da forme di tutela e → [paternalismo](#), per quanto queste talvolta siano sottili. La tematizzazione e l'elaborazione di rapporti di potere in una cooperazione presuppongono a loro volta un certo grado d'informazione, di consapevolezza della propria posizione nonché la disponibilità a ridistribuire attivamente le risorse e ad ammorbidire o modificare i rapporti di potere.

Il raggiungimento di un grado di partecipazione collaborativo nella mediazione culturale è tutt'altro che semplice. Laddove però si riescano a sfruttare in modo produttivo le tensioni che ne risultano, da questi progetti possono derivare anche prospettive interessanti per l'ulteriore sviluppo delle istituzioni. La sovente auspicata conquista di nuovi gruppi di pubblico ha spesso maggiori possibilità a lungo termine con un procedimento collaborativo, in quanto a questi gruppi si aprono opportunità creative genuine. Se queste opportunità sono serie, non lasciano immutata nemmeno l'istituzione.

→ [Antikulti Atelier](#) <http://antikultiatelier.blogspot.ch/p/blog-page.html> [17.2.2012]; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]; vedi documentazione MFE0404.pdf

→ [capitale](#) vedi glossario: tipi di capitale

→ [paternalismo](#) vedi glossario



4.5 Grado di partecipazione: rivendicativo

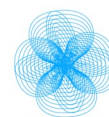
A tutt'oggi è ancora piuttosto raro che un progetto di mediazione culturale prenda avvio dalla rivendicazione di un gruppo d'interesse esterno rivolta a un'istituzione culturale. Uno dei rari esempi dell'area germanofona è l'allestimento della mostra → [Gastarbajteri](#) presso il Wien Museum nel 2004. Essa aveva come tema quarant'anni di migrazione lavorativa, un aspetto della storia austriaca fino ad allora mai mostrato al museo. L'esposizione fu organizzata in seguito a una rivendicazione in tal senso formulata dall'Associazione → [Initiative Minderheiten](#) e venne sviluppata in collaborazione con la stessa. La «rivendicazione d'inclusione» mirava in questo caso al livello della → [rappresentazione](#) – si chiedeva visibilità per un gruppo d'interesse finora escluso dalla storiografia ufficiale. Nella fattispecie, non si trattava soltanto di essere trattati e rappresentati come una parte di pari dignità della società, ma anche di partecipare alla decisione sulla modalità di rappresentazione. Queste rivendicazioni comportarono in una seconda fase conseguenze per la mediazione dell'esposizione, che venne affidata a un collettivo indipendente dal museo, il → [Büro trafo.K](#). Nel dialogo con le promotrici e i promotori, il collettivo concepì un programma completo di visite guidate e workshop come rafforzamento del momento rivendicativo insito nella mostra e nella storia della sua nascita: come «contronarrazione rispetto alle forme di rappresentazione e alle immagini storiche pubbliche dominanti».

→ [Gastarbajteri](#) <http://gastarbajteri.at> [15.3.2012]

→ [Initiative Minderheiten](#) <http://minderheiten.at> [15.3.2012]

→ [rappresentazione](#) vedi glossario

→ [Büro trafo.K](#) <http://www.trafo-k.at> [15.3.2012]

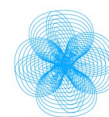


4.6 Concetto d'insegnamento e di apprendimento: istruzionista

Il teatro di una città svizzera di media grandezza dispone di una propria orchestra sinfonica. In onore del compositore svizzero di fama internazionale Arthur Honegger, il cartellone invernale propone un ciclo di concerti con proiezioni di film per i quali Honegger scrisse la colonna sonora. La serata inaugurale è introdotta da una conferenza dell'intendente che per l'appunto si è addottorata con una tesi sulla musica per film di Honegger. Di conseguenza, la sua relazione è densa di fatti e dettagli della vita del compositore e attinenti alle peculiarità dell'approccio musicale di Honegger all'immagine in movimento.

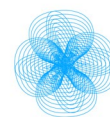
Se si facesse un sondaggio tra il pubblico, presumibilmente ben pochi dichiarerebbero di essere venuti per imparare qualcosa. Anche l'intendente non potrebbe forse conciliare con la coscienza del suo ruolo la volontà di voler insegnare qualcosa a qualcuno con la sua relazione. Nondimeno, v'è da ritenere che desidera diffondere ed estendere tra gli ospiti le conoscenze su Arthur Honegger. Allo stesso modo presumibilmente fra la maggior parte di coloro che ascoltano la conferenza si verifica una situazione d'apprendimento. Né l'insegnamento né l'apprendimento sono necessariamente intenzionali, ossia consapevoli e voluti.

Nell'esempio (fittizio) qui descritto si declina dapprima un concetto d'insegnamento e d'apprendimento di segno istruzionista che parte dal presupposto che l'apprendimento è un processo ricettivo ossia di assorbimento passivo. Esso avviene in modo lineare-sistematico, in tappe sequenziali obbedienti alla prospettiva dell'insegnante. I contenuti d'apprendimento sono intesi come cluster di conoscenze (o parti di essi) chiusi in se stessi, a disposizione delle esperte e degli esperti che li elaborano e li trasmettono ai discenti.



4.7 Concetto d'insegnamento e di apprendimento: orientato alla partecipazione attiva

Come il concetto istruzionista descritto nel → [testo 4.6](#), anche il concetto d'insegnamento e apprendimento orientato alla partecipazione attiva si basa sul presupposto che la trasmissione delle conoscenze è l'obiettivo prioritario delle situazioni d'apprendimento. Tuttavia, esso si basa sulla considerazione del fatto che la conoscenza viene acquisita in modo più efficace, multidimensionale e anche più a lungo se alla mera istruzione si affiancano forme d'acquisizione del sapere in cui i discenti, oltre all'ascolto (ed eventualmente al prendere appunti) si attivano autonomamente entro un quadro tracciato dall'insegnante. Nell'ambito dell'insegnamento scolastico, sono note per esempio le cosiddette stazioni di apprendimento concernenti una determinata tematica: in ogni stazione, le allieve e gli allievi risolvono individualmente o in gruppo un compito parziale tramite sperimentazione, ricerca e verifica pratica. Per l'esempio fittizio tratto dalla mediazione musicale presentato al → [testo 4.6](#), un concetto d'insegnamento e di apprendimento orientato alla partecipazione attiva potrebbe prevedere, a complemento dell'evento concertistico o cinematografico, l'offerta di workshop pratici in cui delle sequenze video vengono sonorizzate con suoni di composizione propria o campionati, al fine di sperimentare gli effetti delle diverse atmosfere sonore sulle immagini video. Oppure si potrebbe mettere a disposizione nel foyer un gioco (digitale o analogico) che stimola processi progettuali e decisionali autonomi e che consentono di illustrare i rischi e le tattiche di una vita come libero compositore nel XX secolo in Europa occidentale. Dagli esempi già si evince che un concetto d'insegnamento e apprendimento orientato alla partecipazione attiva può implicare, oltre la trasmissione delle conoscenze, anche contenuti d'apprendimento metodologici e sociali.

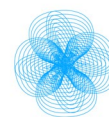


4.8 Concetto d'insegnamento e di apprendimento: costruttivista e socio-costruttivista

Un concetto d'insegnamento e di apprendimento costruttivista parte dal presupposto che l'apprendimento non è basato unicamente sulla trasmissione di conoscenze da parte di un'istanza esterna, bensì su processi di autoorganizzazione del cervello. Questi processi sono intesi come produzione attiva di realtà mediante la costruzione e l'interpretazione. La realtà è un processo, tant'è che in seguito all'agire delle persone e alle loro prestazioni interpretative si trova in una trasformazione dinamica. In tale prospettiva, i risultati di un processo d'apprendimento non sono controllabili nel dettaglio dall'esterno. Per le_gli insegnanti questo significa che agiscono meno da precettrici_precettori e istruttrici_istruttori, assumendo piuttosto il ruolo di animatrici_animatori e creatrici_creatori di un contesto d'apprendimento per quanto possibile favorevole. In una tale concezione l'apprendimento è sempre inserito in situazioni concrete ed è inoltre fortemente dipendente dal contributo delle_dei discenti in tali situazioni.

Un ampliamento di tale approccio è rappresentato dal concetto d'insegnamento e di apprendimento socio-costruttivista che sottolinea il fatto che la prestazione di costruzione e interpretazione dell'essere umano non si limita mai all'individuo come sistema chiuso in se stesso. La realtà è sempre prodotta iscritta nei rapporti sociali. Il concetto d'insegnamento e di apprendimento socio-costruttivista attribuisce perciò particolare importanza a come i rapporti di potere e le norme influenzano il processo individuale d'apprendimento.

Nell'esempio della conferenza introduttiva alla serata su Honegger, ricorrente in questi paragrafi, potrebbero in tale prospettiva essere considerati anche processi d'apprendimento che avvengono oltre l'intenzionale trasmissione istruttiva di conoscenze della conferenza. Ad esempio, le persone del pubblico imparano reciprocamente dalle loro interazioni come devono comportarsi fisicamente in una sala concerti e durante una conferenza (non tossire, restare fermi al proprio posto ...). Oppure «esercitano» come in un dato contesto (pubblico interessato a concerti o film, sala concerti) si esprime un apprezzamento o una critica socialmente accettata. Magari imparano metodi di sanzione sociale, di emarginazione laddove un membro del gruppo non adempie le attese sociali, ad esempio inveendo ad alta voce contro il relatore o ballando sul tavolo del buffet e cantando a squarciagola le melodie appena ascoltate.



CAMBIO DI PROSPETTIVE Gunhild Hamer: Come si pratica la mediazione – l'esempio del programma «Kultur macht Schule»

Il programma → [Kultur macht Schule](http://www.kulturmachtschule.ch) [La cultura fa scuola] gestisce un'estesa rete tra scuole, artiste, artisti e istituzioni. Alle scuole interessate è messa a disposizione una gamma di offerte incentrate sul contatto diretto con artisti e creatori culturali. Si vogliono realizzare le condizioni per discutere e riflettere sui contenuti artistici ma anche per partecipare al lavoro creativo e al suo ulteriore sviluppo. I moduli impiegati consentono vari gradi di partecipazione: ricezione (assistere a rappresentazioni teatrali, concerti, eventi letterari), interazione (visite guidate nel quadro della mediazione artistica o storica) e partecipazione (per es. frequenza di atelier, workshop, lavori di progetto con artiste e artisti).

→ [Kultur macht Schule](http://www.kulturmachtschule.ch) <http://www.kulturmachtschule.ch> [25.1.2013]

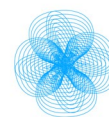
In occasione del primo mandato, i docenti optano spesso per tipologie d'offerta ricettive o interattive. Se si intende approfondire il confronto con la prassi artistica, le scuole preferiscono le offerte partecipative o scelgono i cosiddetti pacchetti combinati (per es. visita guidata interattiva al museo d'arte con successiva visita d'atelier nell'atelier di mediazione artistica o workshop di messa in scena con successiva visione dello spettacolo al teatro).

Le scuole realizzano con crescente interesse progetti partner con singoli artisti o istituzioni culturali. Queste cooperazioni a medio o lungo termine dischiudono ai partecipanti particolari opportunità di partecipazione. Le residenze d'artista nelle scuole offrono l'opportunità di farsi un'idea della creazione artistica e culturale contemporanea e di partecipare al processo artistico.

Nel quadro di questo modulo, gli allievi sviluppano capacità creative proprie e nella potenziano la loro espressione creativa. Sperimentano l'efficacia del proprio agire, pensare e sentire e sviluppano nuovi punti di vista. I docenti approfittano dei processi di lavoro artistici, imparano a conoscere nuovi metodi e traggono stimoli per integrare contenuti artistici nella quotidianità scolastica. Dalla collaborazione con gli artisti è possibile recepire impulsi creativi che contribuiscono allo sviluppo della scuola e dell'insegnamento.

Moduli specifici di introduzione e perfezionamento facilitano il coinvolgimento del personale docente nel lavoro di mediazione. Anche in questo settore i diversi gradi di partecipazione e concetti di apprendimento sono resi intellegibili attraverso il confronto concreto con la prassi artistica. In virtù delle esperienze compiute finora è previsto lo sviluppo qualitativo delle offerte esistenti con particolare considerazione per i progetti partecipativi.

Gunhild Hamer è Direttrice del Servizio mediazione culturale e del programma «Kultur macht Schule» in seno al Dipartimento della formazione, della cultura e dello sport del Canton Argovia nonché regista con attori professionisti e dilettanti.



CAMBIO DI PROSPETTIVE Thomas Pfiffner: Musikkollegium Winterthur

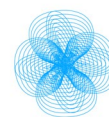
La concezione di programmi concertistici interessanti, di alta qualità artistica e variati è una cosa – la mediazione di questa molteplicità musicale, un'altra. Proprio questo secondo aspetto riveste una grande tradizione presso il Collegio Musicale di Winterthur. Ai più disparati livelli ci si indirizza regolarmente ai più diversi segmenti di pubblico, a partire dalla presenza gratuita alle prove generali per i membri del Musikkollegium Winterthur: queste occhiate nel «laboratorio» di un'orchestra affinano l'udito e migliorano la comprensione per la musica.

Particolarmente rilevanti sono i nostri progetti per i giovani. In «Meet the Orchestra», «Orchester hautnah» [l'Orchestra a fior di pelle], «Orchesterlabor» e altre iniziative proposte più volte durante l'anno i bambini e i giovani sono giocosamente introdotti al mondo della musica classica e dei suoi strumenti. Il momento culminante di tutte queste offerte è il ciclopico progetto «Winterthur schreibt eine Oper» [Winterthur compone un'opera], realizzato con enorme successo già per la seconda volta. 750 bambini e adolescenti vi hanno lavorato per mesi scrivendo il libretto, componendo la musica, disegnando le scenografie ed eseguendo l'opera – con il sostegno, nella fossa dell'orchestra, del Musikkollegium Winterthur. Qui, dove i giovani diventano creativi e iniziano a suonare, si realizza per così dire la forma ideale di mediazione musicale.

Oltre a ciò proponiamo anche le forme «classiche» di mediazione musicale. Prima del concerto, di volta in volta con un programma informativo e dopo alcuni concerti selezionati con il nostro «Red Sofa», un incontro colloquiale per il quale il pubblico si reca spontaneamente sul podio concertistico per richieste di chiarimenti e uno scambio di vedute con il maestro e i solisti della serata. Mediazione musicale direttamente sulla scena dell'evento artistico.

Nel frattempo il Musikkollegium Winterthur propone per pressoché ogni pubblico (anche potenziale) di ascoltatori, giovani e anziani, una propria, per ciascuno specifica forma di mediazione musicale – dal fedele pubblico abituale al futuro pubblico auspicato, da scuole a famiglie e ad aziende. Proprio il cosiddetto evento per i clienti, ossia mediazione musicale per imprese selezionate a cui partecipano e si incontrano persone tra i 30 e i 60 anni che di solito difficilmente vanno a un concerto classico, è spesso sottovalutato nella mediazione culturale. Qui le spiegazioni introduttive al concerto, gli incontri con le artiste e gli artisti e lo sguardo dietro le quinte si completano a formare un'esperienza di musica classica a fior di pelle.

Thomas Pfiffner è direttore del Musikkollegium Winterthur, vicepresidente della Fondazione SUISA e direttore del programma del Meisterzyklus Bern.



CAMBIO DI PROSPETTIVE Meris Schüpbach: Progetto kidswest.ch – un processo artistico e culturale nel contesto sociale

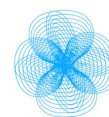
→ kidswest.ch è un atelier d'arte e di cultura aperto, accessibile gratuitamente a tutti i bambini e adolescenti tra i 5 e i 16 anni a Berna Ovest. Una volta la settimana, al centro si incontrano bambini e ragazzi di diverse nazionalità – quasi tutti provenienti da famiglie migranti economicamente svantaggiate – per vivere e fare arte e cultura in comune. Il fine settimana e durante le vacanze hanno luogo rappresentazioni pubbliche, ad esempio presso il kkj.ch, al Kunstmuseum di Berna o durante le settimane d'azione contro il razzismo promosse dalla città di Berna. Un nucleo di attualmente 12 bambini si ritrova regolarmente da parecchi anni al centro kidswest, altri lo frequentano per uno o due anni, alcune settimane o anche un solo giorno. Dato che gli atelier d'arte sono aperti, le composizioni dei gruppi cambiano in continuazione.

→ [kidswest.ch](http://kidswest.blogspot.ch) <http://kidswest.blogspot.ch> [25.1.2013]

Sulla base di elenchi di priorità allestiti sporadicamente concernenti temi, tecniche o forme espressive, elaboro con le ragazze e i ragazzi progetti e azioni. A dipendenza delle esigenze rilevate (e delle disponibilità finanziarie) invito talvolta altri artisti e artiste o studenti che sviluppano e realizzano un loro progetto assieme ai giovani. L'attività non è mai incentrata sul prodotto finale, ma sulla sperimentazione e la creazione collettiva. Quando è pronto un progetto o un'idea, i bambini possono decidere se e come partecipare al progetto. Se i ragazzi decidono di assumere una funzione portante, la loro partecipazione al progetto è obbligatoria, ad esempio se svolgono un ruolo in un progetto teatrale o intendono presentare una relazione. Generalmente collaborano in seno al gruppo di progetto anche i bambini che non partecipano stabilmente all'atelier, ma possono anche eseguire lavori propri sul tema attuale se preferiscono lavorare per conto proprio.

Gli interessi attuali dei giovani vengono discussi assieme in sporadiche «tavole rotonde delle cartoline». Ogni bambino riceve una cartolina postale vuota su cui annota o disegna un tema proprio o l'idea per un progetto. Quindi le cartoline passano da bambino a bambino e ognuno annota le proprie considerazioni in merito alle proposte. Alla fine, ciascun bambino legge i commenti aggiunti sulla propria cartolina. Dopo la discussione, i ragazzi scelgono i temi che ritengono più interessanti. Molto emerge anche spontaneamente da esperienze comuni o dal reciproco interrogarsi in incontri con terzi. Sull'attuale elenco delle priorità risultano i temi seguenti: inventare e realizzare storie, dipingere quadri, fare teatro.

Meris Schüpbach è dal 1981 artista e operatrice culturale indipendente nel contesto sociale. Nel 2012 ha vinto il premio per la mediazione delle arti visive in Svizzera assegnato per la terza volta da visarte.svizzera e dalla Società Svizzera di Belle Arti.



CAMBIO DI PROSPETTIVE Claude-Hubert Tatot: Trasmettere la mediazione

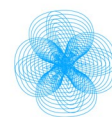
L'indirizzo TRANS - Médiation enseignement del master in arti visive della HEAD di Ginevra ha come obiettivo la formazione di artisti impegnati nella società, di creatori attenti al contesto politico e sociale e capaci di inventare nuove forme di trasmissione, alimentate da percezioni personali ed esperienze artistiche proprie.

Nell'ambito specifico della mediazione, l'indirizzo TRANS stimola gli studenti alla ricerca e all'invenzione. È per questo motivo che gli incontri con gli ambienti professionali e la realizzazione di progetti in collaborazione con le istituzioni culturali sono fondamentali. Favoriscono la comparsa di nuove forme d'intervento, il loro apprendimento e la loro attualizzazione. Piuttosto che a seguire metodi e ricette, gli studenti sono invitati a confrontarsi con situazioni e problemi concreti. Come immaginare, allestire e animare uno stand per il Teatro di Carouge in occasione del mercato natalizio? Come invogliare gli spettatori del festival Les Urbaines di Losanna a circolare fra i vari stand espositivi? Come creare dei giochi in modo da incitare il giovane pubblico a guardare più attentamente le opere del Mamco o del museo d'arte contemporanea del Val-de-Marne? Come concepire, in occasione del festival Art-Chêne, una fermata del bus che induca i passanti a esprimersi? Cosa proporre a degli artisti dilettanti e anziani riuniti in un centro diurno di quartiere per dipingere? Come far interagire nello spazio pubblico i pedoni e le opere di Thomas Huber?

Che siano interventi locali o azioni su scala internazionale, progetti semplici o con partner istituzionali, queste collaborazioni vengono intraprese in contesti diversi e si rivolgono a svariati tipi di pubblico. Costituiscono delle forme di ricerca-azione radicate nella realtà del terreno d'esplorazione di TRANS. Contributi teorici provenienti da diverse discipline del pensiero e lavoro pratico si intersecano in questa volontà di riflessione, interagendo incessantemente fra di loro.

Mentre numerosi decisori propendono alla modellizzazione di azioni collaudate, da parte nostra preferiamo offrire agli studenti di TRANS una formazione orientata all'innovazione. Condividiamo dunque la definizione data da Carmen Mörsch nella rivista Passage: «La mediazione culturale – e a mio modo di vedere è questa la sua funzione principale e insostituibile – fornisce gli spazi per un'attività culturale resistente, al di là dell'isolamento elitario del consumo artistico e delle strategie populiste tese all'ampliamento del pubblico».

Claude-Hubert Tatot è storico dell'arte, coordinatore del master Trans - Médiation Enseignement presso l'Alta Scuola di Arte e Design (HEAD) di Ginevra, caporedattore della rivista gratuita di arte contemporanea per bambini «Start».



CAMBIO DI PROSPETTIVE Gruppo di lavoro Mediazione culturale, Pro Helvetia: La mediazione: lo scambio tra pari come principio

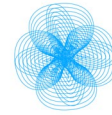
Pro Helvetia sostiene progetti di mediazione artistica caratterizzati da uno scambio paritario tra le parti interessate. Ma cosa si intende per «scambio paritario»? L'espressione evoca diversi elementi: uno scambio non gerarchizzato, partner aventi lo stesso diritto di esprimersi, un'autorità condivisa, l'ascolto reciproco. Secondo l'interpretazione di Pro Helvetia, la mediazione non segue uno schema unidirezionale, in base al quale una persona trasmette sapere a un individuo o a un gruppo, ma consiste invece nell'interazione tra differenti attori e include quindi le esperienze e le conoscenze specifiche di ciascun partecipante. In altri termini, tutte le parti coinvolte devono potere insegnare e imparare allo stesso tempo, anche se non tutti insegneranno o apprenderanno la stessa cosa.

Secondo la Fondazione, in un progetto s'instaura un rapporto tra pari quando per esempio un'istituzione non si presenta solo come un semplice contenitore, ma assume un ruolo attivo in materia di mediazione. Prendiamo il caso del Théâtre Vidy-Lausanne: di fronte alla constatazione che il pubblico non vedente o ipovedente dispone solo di un accesso limitato al teatro, l'istituzione reagisce mettendo a disposizione un sistema di audio-descrizione simultanea e organizzando incontri tra il regista e il pubblico. In questo progetto, nel quale il regista scopre un altro modo di percepire il proprio lavoro e in cui spettatori vedenti e non vedenti hanno la possibilità di assistere assieme allo spettacolo, il teatro è arricchito da un cambiamento di prospettiva che gli dà la possibilità di offrire qualcosa di nuovo.

Nel progetto Romanzo di scuola, gli allievi di una classe scrivono un racconto in collaborazione con una scrittrice o uno scrittore in vista di una pubblicazione. Se è vero che nel processo di scrittura dei propri testi i giovani sono influenzati dall'autrice o dall'autore, è vero anche il contrario. Le future pubblicazioni di autrici e autori che sono stati confrontati a immaginari e universi linguistici di un nuovo genere recheranno certamente le tracce di queste esperienze partecipative. Anche qui il gruppo mirato, ossia gli allievi di una classe, non è il solo beneficiario dell'esperienza: l'autrice o l'autore, ma anche l'intera istituzione scolastica, rivestono un nuovo ruolo e si arricchiscono mutualmente.

Tramite il proprio sostegno alla mediazione artistica, Pro Helvetia auspica il moltiplicarsi di progetti che privilegino un approccio riflessivo alla trasmissione e alla condivisione dell'arte e che dedichino particolare attenzione all'interazione tra i differenti attori.

Il gruppo interdisciplinare «Mediazione culturale» di Pro Helvetia era incaricato di elaborare i criteri di promozione nell'ambito del programma «Mediazione culturale».

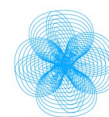


PER CHI SI SOFFERMA Lavorare in rapporti di tensione 4: Esclusioni per forme d'apprendimento aperte

«Di conseguenza, determinati modi di considerare l'arte (...) sono tacitamente presupposti, e inconsciamente riconosciuti e promossi con entusiasmo da coloro che già li posseggono. La trasmissione del sapere, spesso necessario per la comprensione, nonché la trasmissione dei mezzi e delle tecniche per acquisirlo, restano spesso esclusi, e coloro che non lo possiedono già inconsciamente e proprio per questo solitamente non osano chiederlo, restano discriminati nel processo pedagogico.»
(Sternfeld 2005)

La moderna psicologia dell'apprendimento definisce l'apprendimento una trasformazione e l'acquisizione di modalità di comportamento e disposizioni mediante l'esperienza e/o l'esercitazione. Questo concetto d'apprendimento va oltre l'idea comune di istruzione scolastica e trasmissione mirata di contenuti. Ogni trasformazione durevole del comportamento e dell'atteggiamento è considerata basata sull'apprendimento, laddove non sia da ricondurre all'invecchiamento fisico, a malattia o a cause simili: «Quindi, qui parliamo anche di apprendimento della paura e della sicurezza, dell'acquisizione di preferenze e di avversioni, dello sviluppo di abitudini, dell'abilitazione all'agire pianificato e al pensiero volto alla soluzione dei problemi.»
(Edelmann 1993, p. 5)

Il concetto attualmente predominante dei processi d'apprendimento si basa su teorie dell'apprendimento costruttiviste (Reich 2006; Harms, Krombass 2008). Secondo tali teorie, l'apprendimento è meno un risultato dell'istruzione quanto un processo autodeterminato della costruzione di significato. L'acquisizione di conoscenze e competenze è quindi indissolubilmente legata alla produzione di significato. Si tratta di un processo circolare basato sull'agire attivo: l'esperienza concreta conduce alla riflessione e allo sviluppo di concetti astratti. L'impiego dei concetti genera a sua volta esperienza, e il ciclo riprende da capo (Kolb, Fry 1975).¹ Ciò avviene sia individualmente, sia tramite interazioni (apprendimento co-costruttivista). Le relazioni sociali e le emozioni costituiscono fattori importanti del processo d'apprendimento. Gli studiosi dell'apprendimento John Howard Falk e Lynn Dierking concepiscono l'apprendimento come un dialogo con l'ambiente con l'obiettivo dell'orientamento. Questo dialogo è caratterizzato dall'interazione di contesti personali, socioculturali e fisici nonché dalla sua rispettiva temporalità (apprendimento contestuale). Apprendimento, conoscenza ed esperienza risultano quindi sempre vincolati al luogo, ossia situati. I risultati dei processi d'apprendimento dipendono dalle condizioni e dalle premesse in cui avvengono. Da questa prospettiva la creazione di contesti che consentono esperienze e relazioni complesse, acquisisce importanza rispetto alla questione dei contenuti da trasmettere. Inoltre, anche il sapere apportato dai discenti in una data situazione è



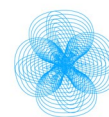
valutato altrettanto rilevante delle conoscenze che i docenti hanno previsto per la trasmissione. La situazione d'apprendimento dovrebbe pertanto, in una prospettiva costruttivista, essere basata sulla collaborazione e la partecipazione. Gli insegnanti si considerano più accompagnatrici e accompagnatori che istruttori e sempre anche se stessi come discenti. Aumenta anche l'indeterminazione dei criteri di «giusto» e «sbagliato» – gli obiettivi mancati e imprevisti non sono considerati negativi o superflui ma esperienze che a loro volta conducono a nuovi movimenti d'apprendimento (Spychiger 2008).

In questo approccio sono attribuiti particolari potenziali alla mediazione culturale, ai suoi attori, ai suoi luoghi e ai suoi contenuti. Falk e Dierking ad esempio identificano nel museo il luogo ideale per metodi d'apprendimento aperti e incentrati sull'autodeterminazione, l'esplorazione e l'attività autonoma (Falk, Dierking 2000). Lo psicologo Howard Gardner, autore del concetto delle intelligenze multiple assai influente nell'ambito della mediazione culturale (Gardner 2002), riscontra nell'occupazione con l'arte l'opportunità di promuovere tipi d'apprendimento diversi dall'intelligenza linguistica e matematica (vedi anche il → [Project Zero](#) della Harvard University, dove si studia fin dal 1967 l'apprendimento nelle arti. In tempi più recenti sono stati pubblicati studi sulla logica dell'azione e l'identità di artiste e artisti che lavorano nella mediazione (→ [Pringle 2002](#), → [Pringle 2009](#). Queste ricerche dimostrano corrispondenze tra una concezione costruttivista dell'apprendimento e atteggiamenti e metodi nella produzione artistica contemporanea. Le artiste e gli artisti lavorano come «pratiche_i riflessive_i» (Schoen 1983; Schoen 1993 [Schön, D.A. (1993) Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni, Bari: Dedalo, 1993]) sulla base dell'esperienza e in modo tentativo, esplorativo. Il loro lavoro ha oggi raramente una vocazione universalista, si considera di regola situato e dipendente dal contesto, analizza criticamente concezioni apparentemente stabilite di giusto e sbagliato e comprende il fallimento e il verificarsi di imprevisti come un processo fertile, talvolta anche come condizione per il processo creativo (Schmücker 2003). In un loro testo del 2006, le due artiste Seraphina Lenz e Stella Geppert cercano di sistematizzare in base alle loro esperienze in un progetto modello sul lavoro di mediazione artistica le differenze tra apprendimento artistico e scolastico: ²

→ [Project Zero](http://www.pz.harvard.edu) <http://www.pz.harvard.edu> [30.11.2012]

→ [Pringle 2002](http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning) http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning [30.11.2012]; vedi documentazione MFV0401.pdf

→ [Pringle 2009](http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and) <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and> [30.11.2012]; vedi documentazione MFV0402.pdf



Un processo artistico

Un processo artistico si svolge in modo indipendente ed automotivato.

I processi artistici possono avere la qualità di ricerca e comprendono quindi vie traverse e vicoli ciechi. Un obiettivo stabilito in precedenza non può solitamente essere perseguito in modo lineare.

I processi artistici comprendono strutture temporali proprie adeguate al processo.

I processi artistici richiedono comunicazione con se stessi e con altri nonché sensibilità nell'eteropercezione e nell'autopercezione.

Processi d'apprendimento nell'insegnamento artistico

I processi d'apprendimento nell'insegnamento artistico sono avviati dall'insegnante.

La struttura stabilita dalla scuola impone un impiego economico del tempo.

L'insegnante è responsabile del processo d'apprendimento. È l'insegnante che fornisce l'idea, il materiale, le competenze tecniche e il quadro temporale.

Il riscontro sul lavoro avviene sotto forma di valutazione da parte dell'insegnante tramite il voto.

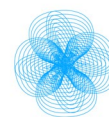
→ [Patzner et al. 2008](http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf) <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> [21.2.2013] vedi documentazione MFV0403.pdf

→ [Mackenzie 2011](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437> [21.2.2013]; vedi documentazione MFV0404.pdf

→ [Wulf, Zirfas 2007](http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf) <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf> [21.2.2013]; vedi documentazione MFV0407.pdf

→ [Podesva 2007](http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn) <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [14.10.2012]; vedi documentazione MFV0405.pdf

Le contrapposizioni di questo tipo sono assai illustrative, ma funzionano solo al prezzo di massicce riduzioni di contenuto. Si potrebbero così evocare anche i vincoli economici e cronologici del lavoro artistico a progetto oppure, d'altro canto, la maggiore predisposizione all'iniziazione di processi di ricerca aperti della lunga durata e della continuità dell'apprendimento scolastico. Di converso, va detto che anche nella scuola la pedagogia di progetto e l'«apprendimento autoorganizzato» fanno ormai parte del repertorio, se non addirittura dei formati e metodi prescritti (→ [Patzner et al. 2008](#)). Anche l'affermazione per cui il lavoro artistico sensibilizzerebbe necessariamente l'autopercezione e l'eteropercezione appare, considerando i rigorosi meccanismi di selezione, la pressione di autoaffermazione e di profilazione nonché la concorrenza in campo artistico, un po'romanticheggiante. Inoltre, il rapporto con i discenti da parte di artiste e artisti con uno spiccato orientamento al prodotto può essere potenzialmente più rigido rispetto a quello di una docente o un docente con corrispondente orientamento al processo. Potrebbe quindi darsi che il retroterra professionale conti meno, quanto piuttosto l'atteggiamento orientato al carattere «artistico» (ai sensi di Pringle, v. s.) con cui sono impostate le situazioni d'apprendimento. Ciò è stato riconosciuto anche dalle scienze pedagogiche e sociali, che negli ultimi vent'anni hanno conosciuto una «svolta performativa» (Denzin 2003), impiegano sempre più frequentemente anche metodi artistici e li esaminano in merito ai loro potenziali per l'agire pedagogico (→ [Mackenzie 2011](#); [Springgay 2007](#); → [Wulf, Zirfas 2007](#)). Viceversa si assiste a un educational turn nelle arti: si moltiplicano i progetti interdisciplinari che operano con metodi pedagogici, analizzano le condizioni della produzione di sapere con mezzi artistici e interagiscono con i più disparati gruppi e individui come partecipanti (→ [Podesva 2007](#)). Il mantenimento



di una rigida opposizione di «arte» da un lato e «apprendimento» dall'altro appare, in considerazione di queste sovrapposizioni, non più adeguato. È difficile stabilire una netta linea divisoria tra mediazione culturale, arte ed educazione. È illuminante in proposito tra l'altro la pedagogia teatrale: come campo professionale dispone di una propria storia specifica e si trova in costante evoluzione. Le varianti più impegnative, orientate per esempio al → *teatro postdrammatico* si possono distinguere solo difficilmente o non si possono distinguere affatto dall'arte teatrale, che a sua volta adotta procedimenti pedagogici e partecipativi (cfr. per esempio i progetti del gruppo viennese → *Wenn es soweit ist*).

In alcuni casi reagisce alle interferenze tra «mediazione culturale», «arte» ed «educazione» anche il livello di promozione. Un esempio è l'istituzione del → *Projektfonds Kulturelle Bildung* [Fondo progetti d'educazione artistica] del Senato di Berlino nel 2008, coordinato da un ufficio indipendente situato tra il Dicastero Cultura e il Dicastero Educazione e socialità. Oppure, in Svizzera, sono un altro esempio gli organi di coordinamento per la cooperazione tra scuole, artiste e artisti nonché istituzioni culturali, soggetti in parte ai Dipartimenti della pubblica educazione e in parte alle Divisioni culturali dei Cantoni.³

A seguito delle crisi dell'educazione e della conseguente messa in discussione della condizione attuale e soprattutto anche inclusiva di sistemi educativi, che considerano diversi tipi d'apprendimento, la formazione con e sulle arti appare, in virtù dei potenziali summenzionati, spesso e volentieri come un vettore di speranza (vedi in proposito anche il testo per chi ha un po' di tempo capitolo 1). Le → *libere scuole di belle arti* in Germania ad esempio sono sorte in reazione alla «Bildungskatastrophe» [disastro educativo] (Picht 1964). In esse si offriva (e si offre) in tutte le discipline artistiche – inizialmente soprattutto anche nei settori della danza, della musica e del teatro – un'attività extrascolastica, non certificata, «libera» per bambini e adolescenti. Una delle loro principali motivazioni era la critica a un orientamento troppo poco artistico, a un'eccessiva impostazione meritocratica e all'insufficiente offerta d'opportunità per «lo sviluppo personale e l'attività autocreativa» nella scuola pubblica che avrebbe dovuto essere compensata dalle scuole di belle arti (Erhart, Preise-Seithe, Raske 1980, p. 15).

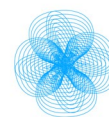
Ora si dovrebbe presupporre che le offerte che si dichiarano decisamente «libere» e che servono allo sviluppo personale dovrebbero presentare un'elevata attrattiva per una grande varietà di utenti. In realtà, le libere scuole di belle arti (e non solo loro) non sono mai riuscite ad adempiere appieno la loro ambizione di apertura a tutti gli strati e a tutte le classi d'età. Di regola, le loro offerte sono utilizzate da appartenenti al ceto medio. Questa contraddizione è già stata oggetto di uno studio nel 1980 (Kathen 1980). In base all'esempio nel quartiere Königsborn della città di Unna, nello Stato federale della Renania Settentrionale-Vestfalia, nello studio vengono illustrati la competizione e gli interessi contrastanti

→ *teatro postdrammatico*
vedi glossario

→ *Wenn es soweit ist* <http://www.wennessoweitist.com> [13.9.2012]

→ *Projektfonds Kulturelle Bildung*
<http://www.kulturprojekte-berlin.de/projekte/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung> [12.9.2012]

→ *libere scuole di belle arti* <http://www.bjke.de> [12.9.2012]

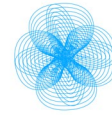


nella fondazione di una scuola d'arte. Giovani, che fino ad allora avevano trascorso il loro tempo prevalentemente in strada, e operatori culturali hanno dapprima riattato assieme uno stabile per realizzarvi una scuola libera di belle arti. Dopo questo processo comune d'appropriazione è sorta la controversia. Le attese in fatto di educazione artistica delle responsabili e dei responsabili del corso non collimavano con gli interessi dei giovani. Da ciò è maturata la decisione di chiudere lo stabile con conseguente protesta pubblica da parte dei giovani. In qualità di docente coinvolta, l'autrice dello studio ha affrontato quest'esperienza conflittuale contestualizzandola nel quadro di uno studio concernente altre dodici scuole d'arte. L'autrice perviene a un risultato estremamente critico: il lavoro nelle scuole d'arte per la gioventù sarebbe basato su concetti elitari dell'idea borghese di cultura, anziché sviluppare alternative ad essi. Le istituzioni producono esclusioni, poiché la struttura dell'offerta non sarebbe adatta a suscitare l'interesse di bambini e adolescenti di strati sociali diversi. Questo studio già quasi storico non ha perso nulla della sua attualità. Attualmente si stanno moltiplicando le obiezioni a una valutazione acriticamente positiva delle forme d'apprendimento aperte e dell'«apprendimento autodeterminato», caratteristiche di una mediazione culturale di orientamento partecipativo e che anzi sono descritte come suo potenziale. Ad esempio, il pedagogo Michael Sertl evidenzia come queste forme d'apprendimento si basino su pratiche educative del ceto medio. Esse ricorrono a capacità, codici linguistici e comportamentali che i bambini del ceto medio hanno già sviluppato in casa, talché sono assimilati in particolare da costoro e servono soprattutto al loro «sviluppo personale» (→ [Sertl 2007](#)). Postulare che siano vantaggiose per tutti significa a sua volta porre gli stili di vita e d'apprendimento del ceto medio come norme, ossia → [naturalizzarle](#). Mentre Sertl rivolge le sue considerazioni soprattutto alla scuola pubblica, la mediatrice artistica e teorica Nora Sternfeld rivolge obiezioni simili alla mediazione culturale (Sternfeld 2005). Essa incentra la sua analisi sul nesso frequente nella mediazione culturale tra l'«appello all'esplorazione autonomo e all'indipendenza creativa» con l'idea del «talento», della «dote naturale» che va di volta in volta sviluppata individualmente. Questo approccio è considerato nell'ambito della mediazione culturale particolarmente poco elitario (Sternfeld 2005, p. 22). Con riferimento a Bourdieu (Bourdieu 2001; Bourdieu 1966, pp. 325–347), Sternfeld ricorda però che il «talento» è esso stesso una costruzione sociale. Sono comprovatamente considerate «spontanee», «creative» e «fantasiose» le persone cresciute e socializzate nell'ambiente della borghesia colta. Per contro, la trasmissione di conoscenze specifiche e l'esercitazione di tecniche di apprendimento sono considerate sul versante progressista del campo di lavoro della mediazione culturale piuttosto autoritarie, poco creative e antiquate.

Risulta così che anche il lavoro in contesti d'apprendimento aperti ed esplorativi presenta, nella prospettiva della mediazione culturale (premessi

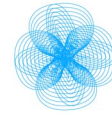
→ [Sertl 2007](http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf) <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013]; vedi documentazione MFV0406.pdf

→ [naturalizzarle](#) vedi glossario



comunque che sia intesa come prassi critica e persegua l'ambizione della equità d'accesso), le sue contraddizioni. Da un lato, è proprio nello sviluppo di siffatti setting d'apprendimento che risiede il particolare potenziale della mediazione culturale. I suoi oggetti centrali, le arti, corrispondono ai relativi metodi pedagogici. Non v'è una valutazione formalizzata delle prestazioni, il che incentiva potenzialmente l'orientamento ai processi e l'apertura riguardo ai risultati. D'altra parte, questi contesti celano a loro volta il pericolo di produrre proprio quelle esclusioni la cui eliminazione rappresenta una delle legittimazioni centrali e uno degli impegni autodeterminati della mediazione culturale. Una risposta alla domanda su come è possibile affrontare questa contraddizione si trova già nello studio summenzionato di Dagmar von Kathen del 1980 che critica la modalità di confronto scarsamente analitica con l'arte nelle scuole libere di belle arti. I bambini e gli adolescenti vi verrebbero iniziati → *all'amore per l'arte* (Bourdieu, Darbel 2006; Bourdieu, Darbel 1972). «Nel confronto con l'arte è però necessario, ai fini di un'utilità per un'educazione estetica emancipatoria, che si tratti di un'analisi critica dell'arte. Non ogni espressione artistica è di per sé positiva [...]. Fa parte del rapporto con l'arte la conoscenza della sua funzione sociale, della posizione sociale degli artisti, della loro significativa individualizzazione ecc. [...]» (Kathen 1980, p. 155). Von Kathen propone quindi di rendere oggetto della mediazione culturale anche l'analisi delle funzioni sociali dell'arte. Ciò corrisponde all'approccio di Sternfeld volto segnatamente, nel lavoro con gruppi emarginati nella mediazione culturale, a non occultare quindi legittimare le esclusioni istituzionali, bensì a svilupparle (Sternfeld 2005, p. 31). Si tratta indubbiamente di una componente importante di una mediazione culturale intesa come prassi critica che di principio, laddove da parte della mediazione sussista un interesse e la disponibilità in tal senso, può essere realizzata almeno embrionalmente in qualsivoglia situazione. Tuttavia, con una tematizzazione contenutistico-verbale non si opera ancora contro le esclusioni. La critica alle forme d'apprendimento aperte è essa stessa un fatto di privilegi. Di conseguenza, anche i critici come Sertl (2007, p. 1) non propongono l'abolizione delle forme d'apprendimento aperte, bensì di tenere conto a livello pedagogico dei loro potenziali d'esclusione anziché trattarli in modo ingenuo ed euforico. Ai sensi di una siffatta riflessività, nella mediazione culturale andrebbe prima di tutto sviluppato un distanziamento scettico nei confronti delle proprie «verità» pedagogiche. Una mediazione espositiva per esempio che parte dal presupposto che sarebbe sostanzialmente antielitario e democratico far scegliere alle partecipanti e ai partecipanti il loro «quadro preferito» e proporre loro di lasciarsi andare a «libere associazioni» di fronte a quel quadro, potrebbe verificare questa prassi riguardo al fatto di cosa comunque possa essere «liberamente» associato ed esternato in una situazione di gruppo in un museo senza violare regole di comportamento non scritte – oppure di chi la mediatrice o il mediatore troverà «interessanti» le associazioni. In

→ *amore per l'arte* vedi glossario



tutte le discipline i metodi di acquisizione delle conoscenze stessi possono diventare oggetto di mediazione, anziché puntare sulla «intuizione» pedagogica della mediatrice o del mediatore ed eccessivamente sull'autodeterminazione dei discenti. Ciò presuppone però che le persone attive nella mediazione culturale dispongano di una tale professionalità pedagogica da essere in grado di mettere a disposizione delle e dei partecipanti il loro sapere metodologico – quindi di rappresentarlo sistematicamente e di renderlo accessibile verbalmente e nell'esercizio.⁴

→ funzione trasformativa
vedi testo 5.5

Sternfeld si spinge oltre e chiede che le mediatrici e i mediatori culturali, e in ultima istanza le istituzioni culturali, si solidarizzino attivamente con le esigenze di questi gruppi: «L'autoconsiderazione di una tale mediazione costituirebbe un'apertura delle istituzioni anche per la prassi e l'organizzazione politiche» (Sternfeld 2005, p. 32). Un impegno coerente contro le esclusioni istituzionali porterebbe di conseguenza a una mediazione culturale con → funzione trasformativa per le istituzioni.

1 Il ciclo dell'apprendimento di Kolb e Fry qui evocato è stato criticato per vari aspetti ed ampliato in modelli più complessi. Il presente testo ha però fondamentalmente carattere introduttivo e può quindi trattare anche il complesso campo delle teorie dell'apprendimento con le sue posizioni contrastanti solo in modo sommario.

2 KLIP («Kunst und Lernen im Prozess» [arte ed apprendimento in processo]) si è svolto durante tre anni presso diverse scuole di Berlino.

3 Un elenco di tutti questi centri di coordinamento è consultabile al sito <http://www.kulturvermittlung.ch/fr/infortheque/liens/suisse/services-de-coordination.html> [25.1.2013].

4 In una prospettiva postcoloniale è stato inoltre recentemente rilevato che la svalutazione di forme d'apprendimento come imitare, copiare o imparare a memoria sosterebbe l'affermazione colonialista di una supremazia occidentale rispetto ad approcci non occidentali all'apprendimento (Spivak 2012, p. 46).

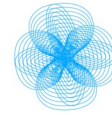
Bibliografia e link

Contributi pubblicati su cui si basa in parte questo testo:

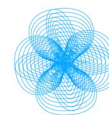
– Mörsch, Carmen: «Im Paradox des großen K. Zur Wirkungsgeschichte des Signifikanten Kunst in der Kunstschule», in: Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (a. c. d.): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunstschulen, Bielefeld: Transcript, 2007

Altri riferimenti bibliografici:

- Bourdieu, Pierre: «La scuola conservatrice: le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura», in: Rivista francese di sociologia, 1966, pp. 325–347
- Bourdieu, Pierre, Darbel, Alain: L'amore dell'arte: le leggi della diffusione culturale. I musei d'arte europei e il loro pubblico, Rimini: Guaraldi, 1972
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993
- Erhart, Kurt, et al.: Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst, Ratisbona: Gustav Bosse, 1980
- Falk, John Howard; Dierking, Lynn: Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning, AltaMira: Rowman & Littlefield, 2000



- Gardner, Howard: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stoccarda: Klett-Cotta, 2002 [Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century, Nuova York: Basic Books, 1999; riedizione di Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Milano: Feltrinelli 1987]
- Geppert, Stella; Lenz, Seraphina: «Ein Kreis kann nie perfekt sein», in: Maset, Pierangelo, et al. (a.c.d.): Corporate Difference: Formate der Kunstvermittlung, Luneburgo: Edition Hyde, 2006
- Harms, Ute; Krombass, Angela: «Lernen im Museum – das Contextual Model of Learning», in: Unterrichtswissenschaft, 36/2, 2008, pp. 130–166
- Kathen, Dagmar von: Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung in der Jugendarbeit. Eine Untersuchung der Konzeption und praktischen Arbeit an Jugendkunstschulen, schriftliche Hausarbeit im Fach Kunsterziehung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium, Düsseldorf, 1980
- Kolb, David Allen; Fry, Ronald Eugene: «Toward an applied theory of experiential learning», in: Cooper, Cary L. (a.c.d.): Theories of Group Process, Londra: John Wiley, 1975
- MacKenzie, Sarah K.: Playing Teacher: Artful Negotiations in the Pre-service Classroom, in: Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung, 12° anno, n. 1, 2011; <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437> [21.2.2013], vedi documentazione MFV0404.pdf
- Patzner, Gerhard, et al.: «Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen», in: schulheft 130, 33° anno, Innsbruck /Vienna /Bolzano: StudienVerlag, 2008; <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> [21.2.2013], vedi documentazione MFV0403.pdf
- Podesva, Kristina Lee: «A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art», in: Fillip 6, estate 2007; <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [14.10.2012], vedi documentazione MFV0405.pdf
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation, Monaco: Walter, 1964
- Pringle, Emily: We did stir things up: The Role of Artists in Sites for Learning, Londra: Arts Council of England, 2002; http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning [30.11.2012], vedi documentazione MFV0401.pdf
- Pringle, Emily: The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context, Londra: Tate Papers, n. 11, 2009; <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and> [30.11.2012], vedi documentazione MFV0402.pdf
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik – ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD, Weinheim: Beltz-Verlag, 2006
- Schoen, Donald: Il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni, Bari: Dedalo, 1993
- Schmücker, Reinhold: «Der «Griff zur Kunst» – ein Kunstgriff in Bildungsprozessen?», in: Ermert, Karl, et al. (a.c.d.): Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2003, pp. 8–28
- Sertl, Michael: «Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein», in: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (a.c.d.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach «neuen Lernformen» in Schulpraxis und LehrerInnenbildung, Vienna /Münster: LIT-Verlag, 2007, pp. 79–97; <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013], vedi documentazione MFV0406.pdf
- Springay, Stephanie; Freedman, Debra (a.c.d.): Curriculum and the Cultural Body, Nuova York: Peter Lang, 2007
- Spivak, Gayatri Chakravorty: An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge/Londra: Harvard University Press, 2012
- Spychiger, Maria: «Ein offenes Spiel: Lernen aus Fehlern und Entwicklung von Fehlerkultur», in: Caspary, Ralf (a.c.d.): Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur, Friburgo in Br.: Herder, 2008, pp. 25–48
- Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», in: schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (a.c.d.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Wien: Turia und Kant, 2005, pp. 15–33



→ Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (a.c. d.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim: Beltz, 2007; <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf> [21.2.2013], vedi documentazione MFV0407.pdf

Link:

- Senato di Berlino, fondi di progetto per la formazione culturale: <http://www.kulturprojekte-berlin.de/kulturelle-bildung/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/aktuelles.html> [10.12.2012]
- Gruppo «Wenn es so weit ist», Vienna: <http://www.wennessoweitist.com> [30.11.2012]
- Harvard University, Cambridge, Mass., Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu> [30.11.2012]