

NOVOS OLHARES PARA NOVOS PERTENCIMENTOS:

Museus e competências transculturais¹

Giovanna Del Gobbo (UNIFI/Itália) – Giovanna.delgobbo@unifi.it

Resumo

Hoje, de forma cada vez mais rápida, os fenômenos de mundialização levaram de um lado a contatos culturais mais frequentes e difundidos, com uma mudança de escala ao nível espacial e temporal, que anulou as mediações e que requer a interpretação desta pluralidade cultural, percebida como pervasiva, “aqui e agora”. Trata-se sempre mais de superar um mero tomar conhecimento do pluralismo cultural para encontrar formas reais de intercultura. Se intercultura quer dizer diálogo, ou seja comunicação, relação entre pontos de vista diversos, complementariedade das visões, o termo transcultural pode colocar em evidência a possibilidade de ir além da relação e criar algo de novo, que nasce do encontro, mas que vai além do encontro: algo de qualitativamente diverso que ainda não existe, que tem que ser construído e situa-se em um plano diferente, que requer códigos diversos de interpretação. Mas quais podem ser os espaços para construir relações que tenham êxitos inéditos? Um museu também pode tornar-se território de mediação, de encontro e confronto, de empréstimos e intercâmbios: o museu em si parece ser o lugar da relação entre saberes diversos.

Palavras-chave: Museus; competências transculturais; educação patrimonial; processos cognitivos.

NEW LOOKS FOR NEW AFFILIATIONS: MUSEUMS AND TRANSCULTURAL COMPETENCES

Abstract

Today, even more rapidly, the phenomena of globalization on the one hand led to cultural contacts more frequent and widespread, with a change of spatial scale and temporal level, which annulled the mediations and requires the interpretation of cultural plurality, perceived as pervasive, "here and now". It is always more, however, to overcome a mere aware of cultural pluralism to find real forms of interculturalism. If intercultural dialogue means communication, relationship between different points of view, complementary visions of the term transcultural can put in evidence the possibility of going beyond the relationship and

¹ O texto desenvolve reflexões elaboradas sobre o mesmo tema pela Autora em *Il processo formativo tra potenziale di conoscenza e reti di saperi. Un contributo di riflessione sui processi di costruzione di conoscenza*, Firenze, Firenze University Press, 2007, e sobretudo em *Dall'ambiente all'educazione. Materiali di studio tra teoria, metodologia e pratiche*, Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2007.

Debates em Educação

create something new, which born of the encounter, but it goes beyond the meeting: something qualitatively different that does not yet exist, it has to be built and is located on a different plan, which requires interpretation of various codes. But which may be spaces to build relationships which have unprecedented successes? A museum can also become territory of mediation, encounter and confrontation, loans and exchanges: the museum itself seems to be the place of the relationship between different knowledge.

Key-words: Museums; transcultural competencies; heritage education; cognitive processes.

DOI: 10.28998/2175-6600.2013v5n9p01

1. Uma premissa

Afirmar que o mundo sempre foi multicultural, se por este termo queremos definir a presença de várias culturas e os contatos, a convivência nos mesmos espaços, pode parecer uma obviedade. É suficiente pensar aos fenômenos migratórios que constituíram a base dos processos de antropização do planeta. Hoje, porém, sempre mais rapidamente, os fenômenos de mundialização levaram de um lado a contatos culturais mais frequentes e difundidos, com uma mudança de escala ao nível espacial e temporal, que anulou as mediações e que requer a interpretação desta pluralidade cultural, percebida como pervasiva, “aqui e agora” . Trata-se sempre mais, pelo contrário, de superar um mero tomar conhecimento do pluralismo cultural para encontrar formas reais de intercultura.

Se intercultura quer dizer diálogo, ou seja comunicação, relação entre pontos de vista diversos, complementariedade das visões, o termo transcultural pode colocar em evidência a possibilidade de ir além da relação e criar algo de novo, que nasce do encontro, mas que vai além do encontro: algo de qualitativamente diverso que ainda não existe, que tem que ser construído e situa-se em um plano diferente, que requer códigos de interpretação diversos.

É talvez possível pensar, pela sugestão que pode vir de análises como aquela conduzida por Michel Foucault (2002) sobre as “desordens” que ao longo da história caracterizaram nossa cultura ocidental, que nos deparamos de frente a uma discontinuidade da *episteme* que não é mais somente da cultura ocidental, mas da cultura global, ou melhor uma discontinuidade que apresenta-se como característica global envolvendo as diversas culturas locais.

Debates em Educação

Os códigos fundamentais de uma cultura – aqueles que governam sua linguagem, os esquemas perceptivos, os intercâmbios, as técnicas, os valores, a hierarquia de suas práticas – definem até desde o começo, para cada homem, as ordens empíricas com as quais interagirá e nos quais se encontrará: modalidades de ordem reconhecidas são portanto necessárias para a experiência, para ter a experiência da própria ordem, para formar a “base positiva dos conhecimentos” (FOUCAULT, 2002, p. 10-11).

Se isso é verdade, é possível afirmar que vivemos em uma fase em que se coloca em discussão a segurança destes códigos. Torna-se complexo e pelo contrário, pode parecer até impossível, avaliar em termos de contribuição à solução das próprias necessidades, o conjunto dos saberes “outros” com os quais entra-se em contato cotidianamente, não acolhidos como tais, mas percebidos pelo contrário como “perigosos” e que, portanto, determinam insegurança.

Afinal, sugere Foucault, a história da ordem das coisas é a história do Mesmo, de quanto para uma cultura é, ao mesmo tempo, disperso e familiar, que precisa ser distinto por meio de sigilos ou unificado na identidade. Enquanto o Outro, que traz desordem, tende a ser excluído, para evitar o perigo interno, ou tem que ser incluído ao fim de reduzir Seu estranhamento (FOUCAULT, 2002).

Nosso “nós” nasce frequentemente da contraposição com outras identidades e nosso pertencimento constrói-se sobre a exclusão, quando sentimos que a ordem sobre a qual fundamos nossa identidade e nosso pertencimento não é tão segura e reconfortante.

Talvez seja possível afirmar que a desordem que hoje vivemos requer uma nova epistemologia, requer a definição de novas condições de possibilidade para os conhecimentos que hoje constituem a *episteme* com a qual é preciso confrontar-se. É possível hipotizar que não seria necessário construir uma nova ordem em termos de garantia de continuidade, mas identificar instrumentos idôneos de gerir a descontinuidade de uma série de ordens, e portanto são necessários instrumentos

Debates em Educação

para negociar ordens possíveis, construir uma nova ordem que necessariamente parece por-se como potencialmente transcultural.

Se o prefixo “inter” denota a palavra “cultura” evidenciando a coligação e uma relação de reciprocidade, parece que o prefixo “trans” queira fazer referência ao que atravessa e supera as diferenças culturais dando origem a algo de novo. O prefixo trans- entendido como travessia, marca a passagem de uma condição a outra, qualitativamente diversa, que pede aos indivíduos de assumir sobre si a mudança que nossa época impõe. “O catálogo das identidades disponíveis cresce, diminui, muda, ramifica-se e desenvolve-se à medida que no mundo engrossa a rede das relações” (BENHABIB, 2005, P. 9). Nesse sentido é preciso partir da tese de que mesmo as culturas, e portanto os conhecimentos e as ordens, constituem-se através de diálogos complexos com outras culturas: “o diálogo com o outro è intrínseco, ao invés de ser extrínseco à própria cultura” (BENHABIB, 2005, P. 9).

A sensação de uma perda difundida de centralidade em um mundo de sistemas de significado distintos, faz perder de vista o fato de que na realidade somos parte, sempre e de qualquer forma, de um processo, em “um estado consistente de estar dentro da cultura enquanto olha-se para ela pelo externo”, inseridos em um fluxo de “automodelamento pessoal e coletivo” (CLIFFORD, 1993, p. 22). Mas não temos consciência de tudo isso.

As culturas, como práticas complexas de significação e representação, organização e atribuição, fracionadas ao próprio interior, por si mesmas sujeitas a serem postas em discussão, caracterizadas por transformações intra-culturais, não podem assumir índole exclusiva ou tender à conservação. A identidade não pode que ser mestiça, relacional e mudável; configura-se como um processo híbrido que oscila entre perda e inovação, em maneira frequentemente descontínua:

Qualquer retorno a nascentes originárias ou recuperação de uma tradição genuína implica ações discutíveis de purificação. Tais pretensões de pureza são em cada caso sempre minadas pela necessidade de encenar autenticidade em contraposição a alternativas exteriores frequentemente dominantes. Se a autenticidade for relacional, não pode dar-se essência a não ser

Debates em Educação

como invenção política e cultural, como tática local (CLIFFORD, 1993, p. 24-25).

Por outro lado, mesmo a consideração do valor da identidade/diferença assume significado somente se for funcional a uma inclusão democrática, que não se identifica na assimilação, a uma maior justiça social e política e a uma maior mobilidade cultural. Indivíduos e grupos são chamados necessariamente a “improvisar” prestações locais sobre o rastro de passados reconstruídos, recorrendo também à mídia, a símbolos e linguagens “estrangeiros”². Neste sentido

As raízes da tradição são cortadas e reenlaçadas, os símbolos coletivos são mutuados por experiências exteriores ... Cultura e identidade ... não radicam-se em terras ancestrais; vivem por polinização, por transplante histórico (CLIFFORD, 1993, p. 28)³.

Tradição e inovação coexistem, assim como os processos de inculturação e aculturação, de hibridação, criticamente entendidos. A tradição não é outra coisa a não ser transmissão ao longe do tempo de formas, conteúdos, técnicas, valores e a transmissão é sem dúvida um processo complexo, que se realiza através das operações conscientes ou inconscientes que cada grupo cumpre para integrar as novas gerações nos próprios quadros culturais, os próprios modelos. É o processo de inculturação, uma operação que acontece entre indivíduos, que têm os mesmos quadros e os mesmos interesses sócio-culturais: é o nível de socialização da comunidade, da educação informal. Mas de qualquer forma é um processo aberto, paradoxalmente inovador, porque a tradição tem que ser interpretada de maneira que ainda possa oferecer respostas ao presente: as afirmações da tradição são sempre respostas ao

² Pensamos ao uso da língua, por exemplo, mas também ao vestuário, à proxêmica, à ritualidade.

³ Clifford J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo XX*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, p. 28. O texto de Clifford, mesmo se centrado no problema da pesquisa e da representação etnográfica, encara o nó da relação entre culturas e transformações, constituindo um ponto de referência para estruturar também uma interpretação em chave educativa da construção de um conhecimento intercultural.

Debates em Educação

novo em uma ambivalência que permite de interpretar os “futuros locais” do planeta como incertos e abertos.

Muitas línguas, cosmologias e valores foram perdidos, em alguns casos literalmente assassinados; ao mesmo tempo, porém, muito foi inventado e feito reviver em contextos complexos, contraditórios ... Aconteceu algo ... que exige de nós a simultânea percepção tanto do fim de algumas ordens de diversidade, quanto da criação ou tradução de outras ... Em cada lugar do mundo estão sendo destruídas e criadas distinções (CLIFFORD, 1993, p. 29-30).

Pode parecer mais fácil gravar a perda de ordens tradicionais de diferença, do que gravar o emergir de novas, contudo é preciso pensar que o reconhecimento do emergente é também o reconhecimento do novo, de maneira que seja possível deixar lugar para “futuros culturais”. Sobre o plano da educação tudo isso tem que ser reconduzido ao significado que pode assumir na relação entre educação formal e não formal: de maneira que uma identidade não se enrijeça em formas defensivas, mas ao mesmo tempo não ceda às lisonjas homologadoras de novas identidades inconsistentemente fundadas sobre a perda total do progresso, é preciso que sejam ofertas possibilidades de construir formas inovadoras dando espaço à cultura, ao conhecimento, aos saberes tradicionais, sabendo colher as transformações e não utilizando-as como etiquetas para definir diversidades de qualquer forma dinâmicas.

A falta de reconhecimento, a desvalorização e paralelamente a absolutização de “posições culturais” ao interior de uma comunidade local leva com certeza a uma rachadura seja em termos de aprendizagem, seja em termos de construção do si.

2. Espaços da relação

Pode-se afirmar que os lugares para construir *intercultural* são muitos, espalhados. São os lugares da relação, ou seja, aonde a relação teria ou poderia acontecer em forma mediada, entre as diferentes atribuições de significado à própria

Debates em Educação

realidade, de encontro entre pontos de vista diversos, que podem produzir inclusão, mas também ser causa de exclusão e marginalização.

Quando as relações com *o outro em si* (querendo dizer com *outro* o que está fora do si, pessoas e ambientes) multiplicam-se e complicam-se pela velocidade, a densidade e a contiguidade nos espaços, mas também pela distância cultural percebida, a exigência de formas de mediação parece de fato aumentar.

Certamente uma relação construtiva acontece somente no momento em que os estímulos adquirem um sentido, na medida em que criam-se relações entre os próprios significados, criam-se novas interpretações e constroem-se novos conhecimentos e competências de vida: mas este é um processo que tem que ser acompanhado, facilitado intencionalmente, através de dispositivos capazes de fornecer aos sujeitos instrumentos interpretativos para entrar em contato com mundos de significados diversos dos próprios. Graças a um agente, pessoa ou setting, que seleciona, organiza, filtra e modula a relação do sujeito com o ambiente, não é somente, e não é tanto possível sustentar a aquisição de novos conteúdos e conhecimentos, quanto ao invés a aquisição de instrumentos cognitivos fundamentais para o estabelecer-se e o desenvolver-se de ulteriores processos de construção de conhecimento através da relação.

Mas quais poderiam ser os espaços para construir relações que tenham êxitos inéditos? Um museu também pode tornar-se território de mediação, de encontro e confronto, de empréstimos e intercâmbios: o museu em si parece ser o lugar da relação entre saberes diversos. Os museus podem certamente ser interpretados, considerados, como lugares que exprimem uma identidade complexa.

Os museus são lugares de objetos e de ideias, e portanto de saberes, expressão da produção material e imaterial de uma cultura: contudo o museu não é um lugar no qual podem encontrar-se descrições de uma cultura, mas um lugar que contribui ao conhecimento e à interpretação de ambientes e culturas, e permite de ler e identificar nexos e relações, que contudo na realidade não sempre podem ser imediatos e evidentes. O museu em si decontextualiza os objetos, os ilha, os evidencia e ao fazer isso, os coloca em relação, os põe em primeiro plano ou em segundo plano,

Debates em Educação

em função da mensagem que quer comunicar, ou mesmo dos conhecimentos que quer solicitar, e que o utente/observador poderá construir. O museu pode somente lembrar, sugerir, através de procedimentos e técnicas sempre mais sofisticados de ordenamento e preparo que pertencem à museografia, as relações, os nexos que coligam os objetos expostos.⁴ Representa um contexto que de fato se configura em termos de lugar de encontro entre saberes culturalmente diversificados, entre o *invisível* dos saberes imateriais, ao qual se referem os objetos, e as diferentes leituras, interpretações, atribuições de significados que disso podem surgir através do preparo e que entram em relação, que se inserem nas dinâmicas de construção do conhecimento dos fruidores.

O museu é, portanto, o lugar de uma realidade *mediada*, composto de sinais, selecionados, escolhidos, por sua vez interpretados, como idôneos a referir-se a uma série de significados que partem do ambiente e a este reconduzem, potenciais relações com o conjunto dos saberes que está atrás da base daqueles significados (MACDONALD, 1995; DURRANS, 1989). O museu representa portanto uma *mediação* do patrimônio ambiental e cultural, porém do ponto de vista educativo, tem que ser ulteriormente *mediado*: além de ser um contexto, o museu apresenta-se também como instrumento que tem que ser gerido didaticamente.

De fato, a experiência museal adquire um sentido diverso quando é orientada e intencionalmente finalizada a sustentar aprendizagem e formação, quando conecta-se a exigências de conhecimento já emergidas ou que terão que emergir: é como dizer que a experiência museal adquire consistência caso se ponha em uma relação funcional com um percurso educativo ao interior do qual o museu oferece-se como instrumento para dar respostas a problemas conhecidos, ou

⁴ Certamente emblemático neste sentido o texto citado de Alberto Maria Cirese, *Oggetti, segni, musei*, Torino, Einaudi, 1976, mas significativa também é uma pesquisa realizada nos mesmos anos por Elisabetta Silvestrini, *La funzione del Museo e il ruolo della cultura umanistica*, (Palermo, Quaderni degli istituti di Etnologia e Geografia dell'Università di Palermo, 1973). Veja-se também P. Clemente, *Graffiti di museografia antropologica italiana*, Siena, Protagon, 1996; P. Clemente, E. Rossi, *Il terzo principio della museografia*, Roma, Carocci, 1999. Sobre os problemas da leitura de objetos decontextualizados também diversas contribuições presentes nos volumes I. Karp, S. Lavine (org.), *Culture in mostra. Poetiche e politiche dell'allestimento museale*, Bologna, Clueb, 1995; I. Karp, C.M. Kreame, S. Lavine (org.), *Musei e identità. Politica culturale delle collettività*, Bologna, Clueb, 1995.

Debates em Educação

contribuir a problematizá-los, ou antes disso a definí-los. É possível afirmar que uma atividade museal tem que permitir encontrar respostas a interrogativos anteriormente postos, tem que encher 'faltas' ou permitir de trazer ordem em uma situação de desordem conhecedora, oferecendo oportunidades de leitura e interpretação de objetos e fenômenos não rastreáveis em outro lugar. "A aprendizagem de fato implica em um processo, guiado pelo destinatário do conhecimento, ao interior do qual o museu facilita o acesso aos fatos ao invés de impô-los em maneira autoritária" (MACDONALD, 1995, p. 112). A função educativa do museu torna-se tal maneira função cognitiva.

Se interpretamos o museu exatamente como catalizador dos saberes, mas também como chave de leitura interpretativa do ambiente, do qual pode-se dispor para acessar aos conhecimentos necessários para construir o próprio conhecimento, o museu é apto a ser considerado como uma espécie de pré-selecionador dos aspectos, dos componentes culturais que uma sociedade considera valiosos, contribuindo neste sentido a apresentar-se como instrumento importante para criar identidade e pertencimento, mas também para atuar um confronto intercultural sobretudo quando trata-se de museus de âmbito demo-etno-antropológico. Assim os Museus não têm sentido somente enquanto "depósitos" de informações e experiências, de qualquer forma filtradas, interpretadas, *significantes*, mas a importância deles reside no fato de que têm que ajudar o público a aproveitar o patrimônio de conhecimentos oferecido a fim de construir novo saber: idealmente os museus teriam que sustentar e encorajar os próprios usuários a desenvolver capacidades para propor uma própria interpretação do ambiente natural, histórico, cultural. E mais em geral, da realidade que os circunda, servindo-se dos mesmos instrumentos colocados a disposição nos museus (MACDONALD, 1995, p. 115).

Esta consideração lembra a centralidade do usuário e sua atribuição de significados aos objetos. É o usuário que

Observando os vários objetos, perceberá alguns deles que interessam-lhe mais do que outros por razões (estéticas, de antropologia local etc..) que são pertinentes à sua cultura. Além

Debates em Educação

disso, porém, ele é desejoso de aprender o escopo e a função dos artefatos que vê. Quer saber o que eles são, e suas categorias analíticas, assim como seus juízos de valor, serão em ampla medida determinados pela cultura de pertencimento (BAXANDALL, 1995, p. 16).

A análise do sinal/problema, realizada com a ajuda do educador, permite portanto fazer emergir os saberes que pertencem aos sujeitos, os conhecimentos e as competências que eles possuem em relação ao sinal identificado. Ativando nos sujeitos a consciência de saber sempre algo em mérito a quanto proposto e de podê-lo compartilhar com outros, o educador fornece instrumentos para construir um percurso consciente e compartilhado de conhecimento, não programado, pré-confecionado e imposto pelo externo. Neste sentido sustenta a aquisição de uma atitude de crítica construtiva na direção do *novo* com o qual é preciso entrar em relação, permite de aprender a transferir conhecimentos notos em novas situações.

É o usuário que sobrepõe ou melhor atribui uma ulterior interpretação aos objetos, na base dos próprios conhecimentos. O papel ativo do observador é portanto imprescindível e permite de interpretar os museus como instrumentos coerentes da ação educativa, também de uma educação intercultural que se beneficia dos objetos como expressão de uma cultura para oferecê-los ao olhar de quem pertence a outra: apresentar um objeto, um fato cultural pregnante e deixar que o observador confronte-se com ele é sem dúvida um percurso muito mais respeitoso e estimulante do que uma explicação explícita. Deixar os objetos *falarem* pode favorecer o começo de um diálogo e de um confronto, pode ativar outras narrações, pode desencadear mecanismos de compreensão diversa, mais participada, da diferença e da alteridade, levando a encontrar relações aonde pensava-se não pudessem existir. Os objetos, em quanto expressão de uma identidade, sendo que *pertencem* a um patrimônio, estimulam o reconhecimento, o reencontro, solicitam lembranças e criam relações: entre passado e presente, entre *presentes* diferentes, não sempre síncronos, porém ligados a contextos culturais, a lugares e histórias. Neste sentido a relação entre usuário e educador também torna-se dialética: escuta e expressão tornam-se ações

Debates em Educação

comuns, não uma prerrogativa exclusiva ou prevalente de um ou do outro, mas contributo à construção de novas interpretações.

Considerações Finais

O Museu aparece assim também como um interessante instrumento educativo, que no quadro da convenção Unesco de 2003 sobre a salvaguarda do Patrimônio Imaterial, pode contribuir à salvaguarda daqueles saberes do “patrimônio cultural imaterial, transmitidos de geração em geração, constantemente recriados pelas comunidades e pelos grupos em resposta ... gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana”.

Referências

- BAXANDALL, M., *Intento espositivo. Alcune precondizioni per mostre di oggetti espressamente culturali*, in I. Karp, S. Lavine (org.). Bologna: Clueb, 1995.
- BENHABIB S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, Bologna: Il Mulino, 2005.
- CLIFFORD J., *I frutti puri impazziscono. Etnografia, cultura e arte nel secolo XX*, Torino: Bollati Boringhieri, 1993.
- DURRANS, B., *Il futuro dell'Altro. Culture che cambiano nei musei etnografici*, in R. Lumley, (org.), *L'industria del museo*, Genova: Costa & Nolan, 1989.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*, Martins Fontes: São Paulo, 2002.
- MACDONALD, G.F., *La sfida del cambiamento*, in KARP I., KREAME C. M., LAVINE S. (org.): *Musei e identità. Politica culturale delle collettività*. Bologna: Clueb, 1995, pp 109 – 142.

Referências Recomendadas

- BECCASTRINI S., CERRAI S. (org.). *Creare legami. Guida per educare alla sostenibilità*. Firenze: ARPAT, 2005.

Debates em Educação

BENADUSI L., DI FRANCESCO G.: *Formare per competenze*. Napoli: Tecnodid, 2002.

BENASSAI F. (org.). *Conoscere per comprendere, comprendere per cambiare*. Firenze: ARPAT, 2003.

BRUNER, J. *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli, 2002.

BUIATTI M., BECCASTRINI S. *Natura e cultura: materiali per una nuova educazione ambientale*. 2 voll. Firenze: La Nuova Italia, 2001.

CALLARI GALLI M. *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia, 1993.

CALLARI GALLI M. *Antropologia per insegnare*. Milano: Bruno Mondadori, 2000.

CALLARI GALLI M. *Lo spazio dell'incontro*. Roma: Meltemi, 1996.

CALLARI GALLI M., Ceruti M., Pievani T.: *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi, 1998.

CAMBI F. *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci, 2001.

CAMBI F., GATTINI F. *Scuola e Beni Culturali. Proposte e informazioni per la didattica*. Firenze: IRRE Toscana, 2003.

CECCATELLI GURRIERI G. *Mediare culture: nuove professioni tra comunicazione e intervento*. Roma: Carocci, 2003.

CIRESE A. M. *Oggetti, segni, musei*. Torino: Einaudi, 1976.

CIRESE A.M. *Cultura egemonica e culture subalterne*. Palermo: Palumbo, 1979.

CLEMENTE P. *Graffiti di museografia antropologica italiana*. Siena: Protagon, 1996.

CLEMENTE P. *Multiculturalismo, identità etnica e storia orale. Ossimori*, n. 2, 1992.

CLEMENTE P. ROSSI E.: *Il terzo principio della museografia*. Roma: Carocci, 1999.

DEMETRIO D. (org.): *Immigrazione straniera e interventi formativi*. Milano: Angeli, 1984.

DEMETRIO D. Favaro G. (org.): *Immigrazione e pedagogia interculturale*. Firenze: La Nuova Italia, 1992.

DEMETRIO D. *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza, 1997.

DEMETRIO D. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina, 1997.

DEMETRIO, D. (org.): *Nel tempo della pluralità: educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze: La Nuova Italia, 1997.

Debates em Educação

DI CRISTOFARO LONGO G. *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*. Roma: Studium, 1994.

DINI V. *I segni della memoria sociale*. Siena: Contributi dell'Istituto di Psicologia della Facoltà di Magistero-Università di Siena, 1981.

FEDERIGHI P. *Strategie per la gestione dei processi educativi. Dal lifelong learning ad una società con una capacità di iniziativa diffusa*. Napoli: Liguori, 1996.

GIBBS K.; SANI M., THOMPSON J. (org.), *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*. Bologna: Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna, 2007.

HANNERZ U. *La complessità culturale: l'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino, 1998.

IACONO M.R., FURIA F. (org.): *Educazione al patrimonio culturale. Problemi di formazione e metodo*. Atti del Convegno Nazionale, Caserta, 7-8 ottobre 2002. Caserta: Arethusa, 2004.

KARP I., KREAME C. M., LAVINE S. (org.): *Musei e identità. Politica culturale delle collettività*. Bologna: Clueb, 1995.

KARP I., LAVINE S. (org.): *Culture in mostra*. Bologna: Clueb, 1995.

NEGRI M., SANI M. (org.): *Museo e cultura della qualità*. Bologna: Clueb, 2001.

OREFICE P. *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione di comunità per lo sviluppo locale*. Vol. I. Napoli: Liguori, 2006^a.

OREFICE P. *La ricerca azione partecipativa. Teoria e metodo di relazione. La creazione dei saperi nell'educazione ambientale degli adulti in Europa e nello sviluppo umano internazionale*. Vol. II. Napoli: Liguori, 2006^b.

OREFICE P. *Didattica dell'ambiente. Guida per gli operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*. Firenze: La Nuova Italia, 1993.

OREFICE P. *Pedagogia. Introduzione ad una scienza della formazione*. Roma: Editori Riuniti, 2006^c.

PINTO MINERVA F. *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza, 2002.

SANI M., TRONBINI A. (org.): *La qualità nella pratica educativa dei musei*. Bologna: editrice Compositori, 2003.