

Pedagogicamente e didatticamente

Pedagogicamente e didatticamente
collana diretta da
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

Comitato Scientifico

Paola Aiello, *Università di Salerno*
Vanesa Delgado Benito, *Universidad de Burgos*
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*
Edvige Giunta, *New Jersey City University*
Teresa Godall, *Universitat de Barcelona*
José González-Monteagudo, *University of Seville*
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*
Alessandra Lo Piccolo, *Università Kore di Enna*
Anna Maria Murdaca, *Università Kore di Enna*
Antonella Nuzzaci, *Università di Messina*
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*
Maria Grazia Proli, *Università di Firenze*
Alessandro Romano, *Università Kore di Enna*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Maria Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Renata Zanin, *Libera Università di Bolzano*

Heritage Education Cittadinanza e inclusione II

a cura di
Marinella Muscarà, Antonella Poce,
Maria Rosaria Re, Alessandro Romano



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2024

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Distribuzione: Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione: PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN cartaceo 978-884677060-8

Il presente PDF con ISBN 978-884677061-5 è in licenza CC BY-NC



Heritage Education
Cittadinanza e inclusione II

INTRODUZIONE

Marinella Muscarà, Antonella Poce

Coordinatrici del Gruppo di Lavoro "Educazione al patrimonio culturale" - SIPed

Il patrimonio culturale rappresenta un'importante risorsa educativa che arricchisce la conoscenza, favorisce il senso di appartenenza e stimola il rispetto per le diverse eredità culturali, contribuendo così alla formazione di una società più consapevole e inclusiva. Sul valore pedagogico ed educativo del patrimonio culturale si sono confrontati studiosi ed esperti riuniti presso la sede di Siracusa dell'Università Kore di Enna in occasione della Conferenza Internazionale "Heritage Education. Comparing practices and experiences" promossa dal gruppo di lavoro "Educazione al Patrimonio Culturale" della Società Italiana di Pedagogia.

I contributi hanno esplorato ambiti eterogenei: dall'educazione civica e ambientale all'uso delle tecnologie digitali, dalle pratiche di outdoor education alla valorizzazione delle memorie locali e del patrimonio archeologico. Alcune tra le ricerche presentate evidenziano la necessità di integrare il patrimonio culturale nei curricula scolastici attraverso l'utilizzo di strategie e metodologie didattiche innovative volte a favorire la partecipazione attiva e una maggiore consapevolezza civica. Inoltre, la progettazione di attività didattiche con e per il museo è identificata come uno strumento chiave per incentivare positive esperienze nell'ambito delle relazioni interculturali, ma anche per promuovere processi di inclusione sociale e di cittadinanza attiva. Pertanto, si sottolinea l'utilità di una cooperazione e co-progettazione tra i musei e le scuole affinché il patrimonio culturale possa essere un'esperienza accessibile per tutti. I contributi presenti in questo volume permettono di riflettere su come l'educazione al patrimonio culturale possa fungere da catalizzatore per il cambiamento sociale, promuovendo una società più inclusiva e consapevole.

Chiara Bertolini, Laura Landi, Alessandra Landini, Lucia Scipione, Agnese Vezzani e Andrea Zini riflettono sul museo come luogo di mediazione e scoperta e come spazio di apprendimento interdisciplinare e inclusivo attraverso la collaborazione con le scuole.

Elisabetta Borgia, Marina Di Berardo, Susanna Occorsio sottolineano il ruolo della cultura come strumento educativo per favorire la partecipazione, la cittadinanza e lo sviluppo di un nuovo welfare culturale. Lo studio promuove percorsi partecipativi e multidimensionali per rendere il patrimonio culturale accessibile a tutti, favorendo la cooperazione e il dialogo interculturale.

Alessio Caccamo e Carlotta Belluzzi Mus esplorano il ruolo del design nel promuovere nuove pratiche educative come l'outdoor education. Il contributo propone l'integrazione tra pedagogia e design per sviluppare strumenti didattici innovativi e diffondere un approccio metodologico che valorizzi l'educazione ambientale e il capitale naturale, contribuendo alla ridefinizione del paradigma educativo.

Davide Capperucci illustra i risultati di un percorso di ricerca condotto dall'Università di Firenze e da Providence College (USA) finalizzato a sviluppare un modello formativo funzionale allo sviluppo delle competenze globali negli alunni della scuola primaria.

Elena Dell'Andrea presenta un progetto didattico con il patrimonio culturale realizzato in una scuola secondaria di I grado. L'obiettivo è approfondire il patrimonio culturale locale al fine di migliorare le competenze di cittadinanza e favorire il processo di inclusione.

Giovanna Del Gobbo e Francesco De Maria presentano una survey sul valore percepito del patrimonio culturale e sulle opportunità occupazionali da esso offerte. Lo studio, attraverso un questionario su consumi culturali, aspirazioni e bisogni formativi dei giovani, fornisce dati utili per progettare interventi di formazione e orientamento mirati a valorizzare il patrimonio territoriale.

Giulia de Spuches ed Emanuela Caravello riflettono sulla passeggiata patrimoniale come strumento per favorire la partecipazione ai processi di significazione dei luoghi, promuovere la memoria e incentivare la consapevolezza del patrimonio comune.

Pasquale Gallo propone un'analisi su come il patrimonio culturale della Magna Grecia come l'influenza del patrimonio culturale della Magna Grecia abbia contribuito alla costruzione di una società democratica basata sul dialogo, la partecipazione e l'inclusione. L'obiettivo è far sperimentare ai giovani i valori fondativi della Magna Grecia per costruire una civiltà sostenibile e migliorare i processi di apprendimento in un'ottica democratica.

Giulia Innocentini analizza il ruolo dei musei come spazi in cui è possibile promuovere l'educazione alla cittadinanza e all'inclusione. Attraverso il progetto Nuovi Cittadini Romani, promuova lo scambio culturale e linguistico tra i partecipanti.

Alessandra Lo Piccolo evidenzia la funzione dei musei come strumenti educativi per promuovere l'inclusione e la cittadinanza, sottolineando l'importanza della collaborazione tra scuole, istituzioni culturali e territori al fine di contrastare la povertà educativa.

Valentina Mandalari analizza l'operato dell'Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva, indagando la memoria e l'identità della costa palermitana, trasfigurata dal Sacco di Palermo. Lo studio presenta due pratiche educative le quali hanno l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di un pensiero critico e favorire il coinvolgimento attivo nella tutela del territorio.

Chiara Martinelli e Laerte Mulinacci sottolineano l'importanza dell'introduzione dell'educazione civica nel curriculum scolastico come strumento chiave per la promozione e la valorizzazione del patrimonio culturale.

Silvia Nanni e Alfonso Forgione descrivono un interessante progetto dell'Università dell'Aquila volto a trasformare il sito archeologico di Amiternum in un laboratorio multidisciplinare, promuovendo il patrimonio culturale come strumento di welfare culturale e inclusione sociale.

Antonella Nuzzaci analizza l'importanza di una collaborazione integrata tra istituzioni educative e culturali per promuovere una maggiore consapevolezza verso il patrimonio culturale. Lo studio evidenzia come scuole, università, musei e altre agenzie formative possano promuovere lo sviluppo di competenze trasversali e di cittadinanza attiva.

Chiara Sani, a partire da una ricerca sul campo in Sicilia, analizza l'accessibilità e la fruibilità del patrimonio archeologico siciliano per persone con disabilità, evidenziando esempi virtuosi e criticità dovuti a ritardi strutturali o alla carenza di personale specializzato.

Mara Valente presenta un progetto didattico svolto in una classe quarta di scuola primaria volto a integrare il patrimonio culturale nel curriculum scolastico e promuovere le 4C skills negli alunni. Attraverso la realizzazione di attività didattiche svolte sia in classe che in contesti museali, si mira a promuovere l'inclusione, l'educazione permanente e la cittadinanza attiva attraverso percorsi didattici innovativi e trasversali.

Flavia Zisa analizza come i musei statunitensi, situati in contesti urbani multiculturali, abbiano trasformato le loro collezioni in strumenti di dialogo interculturale negli ultimi 50 anni, anticipando le sfide che i musei italiani dovranno affrontare. Lo studio evidenzia alcune best practices di inclusione culturale, etnica, di genere e di età.

Franca Zuccoli riflette sull'eterogeneità dei contributi e delle proposte educativo-didattiche che coinvolgono persone d'età differente in percorsi/processi di valorizzazione del patrimonio culturale sottolineando l'importanza di trasformare il patrimonio culturale in esperienza concreta e consapevole, valorizzando sia i beni musealizzati sia i luoghi quotidiani, promuovendo azioni di salvaguardia e di cittadinanza attiva.

1.
VIVERE IL PATRIMONIO CULTURALE
PER RINNOVARE IL CURRICOLO SCOLASTICO

LIVING THE CULTURAL HERITAGE
TO RENOVATE THE SCHOOL CURRICULUM

Chiara Bertolini*, Laura Landi*, Alessandra Landini**,
Lucia Scipione*, Agnese Vezzani*, Andrea Zini***

* *Università di Modena e Reggio Emilia*; ** *Istituto comprensivo Alessandro Manzoni*;

*** *Libera Università di Bolzano*¹

L'esperienza generativa della "settimana al museo"

L'esperienza di Reggio Emilia dell'anno scolastico 2020-21, particolarmente conosciuta grazie alla "Scuola in museo", è la storia di un'apertura: apertura della scuola, che "sconfina", "invade" il territorio e quella del territorio che diviene "contesto-aula", che si costituisce come nuovo spazio quotidiano per gli studenti. L'occasione per questo sconfinamento è stata l'emergenza sanitaria che ha creato uno spazio in cui la comunità scolastica e gli Enti locali sono stati chiamati a confrontarsi per trovare soluzioni al problema del distanziamento.

L'IC "A. Manzoni", ha potuto per primo, tra gli istituti della città di Reggio Emilia, "abitare il museo" (Landini, Campanini, Pellicciari, 2021): inizialmente erano stati prospettati dall'amministrazione spazi per due classi dell'istituto, ma fin dal principio, intravedendo la possibilità che una collaborazione con gli esperti museali potesse configurarsi come esperienza corale e profondamente trasformativa, l'istituzione scolastica, grazie alla disponibilità dell'amministrazione comunale, ha puntato a concretizzare la rotazione di tutte le classi presso i Musei Civici di Reggio Emilia, nell'arco dell'intero anno scolastico. L'esperienza è stata da subito studiata dall'Università di Modena e Reggio Emilia, proprio per come, in un periodo di forzata rigidità di setting, era divenuta un luogo di relazione con la cultura e con l'identità collettiva, tanto da favorire

¹ Benché il presente lavoro risulti connotato da un costante confronto a livello contenutistico e metodologico, si attribuisce ad Alessandra Landini il paragrafo 1, ad Agnese Vezzani il paragrafo 2, ad Andrea Zini il paragrafo 3, a Lucia Scipione il paragrafo 4, a Laura Landi il paragrafo 5, a Chiara Bertolini il paragrafo 6.

interconnessione tra alunni e storia, scienza, arte e natura, offrendo al contempo un'esperienza trans-semiotica e sociale potente, di partecipazione al bene comune.

È in questo contesto che è nata nel dirigente scolastico l'idea della "settimana" come *unità minima di un curricolo immersivo*, un tempo "non sporadico"² che permettesse un'ibridazione con la didattica museale, una "cittadinanza provvisoria" in cui il museo potesse offrire l'opportunità agli alunni di riflettere sul mondo e su loro stessi, rispecchiandosi nelle sale e negli oggetti in loro custoditi, oggetti che diventavano strumenti di conoscenza tanto del reale quanto della loro identità culturale ed umana. Per dirla con Gardner, la scuola, grazie alla collaborazione con gli esperti museali, sarebbe stata immersa in "centri di meraviglia e di scoperta" o "laboratori per l'immaginazione" (Gardner, 2000: 42), stimolando curiosità, interesse e creatività. Dunque un *setting* formativo per eccellenza per sostenere il pensiero divergente e divenire cornice ideale per percorsi, co-progettati da docenti ed educatori, a cavallo tra apprendimento formale e informale.

Questo lavoro vuole presentare gli esiti di ricerca³ che riguardano le co-proiezioni e il primo anno di sperimentazione dell'I.C. Manzoni, per poi proiettarsi nelle proposte formative e di ricerca che si sono sviluppate nel rapporto tra scuola e didattica museale.

Didattica museale e formazione degli insegnanti

Didattica museale e formazione degli insegnanti vivono oggi una crescente contaminazione di linguaggi e metodi, basati su un'idea di conoscenza che si è trasformata nel tempo.

I musei sono stati impostati da sempre come luoghi in cui è stata incoraggiata l'osservazione dei reperti e delle innumerevoli forme di vita e d'arte raccolte. Lo stesso intento di suscitare meraviglia nel visitatore nasceva dalla preoccupazione prevalente di trasmettere una conoscenza

² Ivi, p. 119: "*La proposta emergente è stata quella di sperimentare, nello specifico, un modello di approccio ai beni museali che non fosse sporadico o legato semplicemente al curriculum della singola classe, ma che andasse a validare l'applicabilità in ambito didattico-educativo di un approccio olistico al 'luogo-museo', che diventasse in tal modo ambiente di apprendimento e di scoperta.*"

³ Oltre agli autori di questo contributo del gruppo di ricerca fanno parte Riccardo Campanini e Chiara Pellicciari.

intesa come informazione, categorizzazione, riproduzione fedele e descrizione del mondo (Olmì, 1992). Negli ultimi due secoli, tuttavia, la didattica museale ha superato una logica prettamente "conservativa" ed "espositiva" e maturato approcci e linguaggi diversi per costruire una vera e propria relazione con il visitatore; secondo il paradigma del *participatory turn*, in particolare dal secondo dopoguerra in poi, le proposte museali si sono trasformate da *collection centered* a *visitor centered* (Pruulmann-Vangerfeldt Et Runnell, 2011; Manera, 2020). Così, accanto all'ascolto e allo sguardo, sollecitati da seminari, iscrizioni e teche espositive, il visitatore ha progressivamente messo in gioco il tatto, l'olfatto, il gusto. L'approccio centrato sul visitatore, cioè, ha strutturato esperienze sensoriali e laboratoriali a tutto tondo (Tišliar, 2017), caratterizzate dal modello *workshop*, *hands on* e dalla connessione con gli ambienti di educazione informale.

Anche la scuola si è profondamente interrogata nell'ultimo secolo sul ruolo delle esperienze, per favorire un approccio sempre più attivo e contestualizzato alla conoscenza. L'obiettivo, in aula e in tutti contesti di apprendimento, è che l'allievo costruisca il senso di quanto impara a scuola per la vita. Si riconosce nell'allievo, cioè, non solo il destinatario finale di informazioni, ma un co-costruttore di significati creati in collaborazione con l'insegnante e i pari. Il documento "Indicazioni Nazionali e nuovi scenari" (MIUR, 2018), inoltre, sottolinea il ruolo dell'educazione al patrimonio culturale e delle discipline come strumenti cognitivi per l'esercizio della cittadinanza. Si parla di competenze chiave, che implicano la mobilitazione delle conoscenze per ipotizzare soluzioni ai problemi concreti (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). Anche Castoldi sostiene la necessità che l'educazione tenga profondamente connessi gli ambienti di vita dentro e fuori la scuola, in una prospettiva ecologica e interdisciplinare dell'esperienza formativa (Castoldi, 2011).

È evidente, dunque, come la reciproca contaminazione tra pratiche didattiche scolastiche e museali abbia ragioni molto profonde, che non hanno solo a che vedere con l'evoluzione del ruolo dei musei né soltanto con la crescente importanza della cura dell'ambiente di apprendimento. Già Dewey stesso, più di cento anni fa, raccomandava di considerare il museo come parte della vita scolastica, per comprendere il senso dell'esperienza e delle discipline (Tišliar, 2017). Vale la pena di sottolineare, infine, che alcuni studi hanno messo in relazione la didattica museale con lo sviluppo delle abilità di pensiero di ordine cognitivo superiore e la sollecitazione delle forme multiple di intelligenza (Maccario, 2012). Per tutte queste ragioni, sia i docenti che gli operatori museali oggi riflettono

sulle possibili ibridazioni tra contesti formali e non formali dell'educazione e sono chiamati a una continua formazione in questo senso (Zuccoli, 2014).

Domande di ricerca e metodologia

Il Centro di Ricerca Insegnanti e Innovazione Didattica (UNIMORE) ha accolto l'invito a collaborare al progetto "Una settimana ai Musei" come un'opportunità preziosa per accompagnare un'esperienza della quale era possibile presagire le potenzialità. Si aveva in quel momento l'occasione di studiare un fenomeno complesso: erano presenti in campo tre categorie di attori diverse – gli allievi delle classi, le loro insegnanti e gli educatori museali – all'interno di un ambiente di apprendimento caratterizzato sia dagli spazi espositivi delle collezioni e dagli spazi didattici attrezzati dei Musei, sia dalla cultura della didattica museale sviluppata dai Musei nel corso di decenni di collaborazione con le scuole del territorio, sia dall'approccio all'apprendimento e all'insegnamento proprio degli allievi e dei docenti delle scuole coinvolte. Per questo il disegno di ricerca ha tentato di rispondere a tre distinte domande relative ai processi effettivamente realizzati durante la settimana (A) e alle loro ricadute presso gli allievi (B) e i docenti (C), facendo ricorso ad altrettanti metodi.

Si desiderava, innanzitutto, "cogliere l'attimo", ovvero osservare la settimana nei Musei, e in particolare individuare i tratti salienti, sotto il profilo pedagogico e didattico, delle attività condotte dagli educatori museali nel tempo insolitamente disteso che hanno trascorso con ciascuna delle classi ospiti. A questo scopo, fra il dicembre 2020 e l'aprile 2021 sono state condotte da quattro osservatori circa 120 ore di osservazione diretta, palese e non partecipe, durante venticinque giornate trascorse ai Musei da dodici diverse classi (di cui venti giornate di classi quarte e quinte di scuola primaria e cinque di classi di scuola secondaria di primo grado). Il principale strumento utilizzato per la raccolta dei dati è un adattamento, con parziale ridefinizione di categorie a posteriori, della Griglia di descrizione delle attività didattiche a cura di Maja Antonietti e Chiara Bertolini (Cardarello, Antonietti, 2019: 198), uno strumento semi-strutturato che ha consentito di raccogliere in modo sistematico frequenze e resoconti narrativi riferiti ad ogni unità osservativa di 5 minuti. Il processo di validazione delle categorie e la successiva ricodifica in doppio cieco del campione preso in esame, 61 ore osservate di attività

condotte dagli educatori museali, ha prodotto una matrice di dati relativi a 732 unità osservative per alcune variabili di particolare interesse: il tipo di attività prevalente (presentazione interattiva di contenuti; esposizione monologica; discussione; attività di ricerca e classificazione; attività di produzione scritta o grafica; attività di sperimentazione); il raggruppamento (classe intera; piccolo gruppo, ecc.); lo spazio (diversi spazi espositivi, oppure aule e laboratori); la postura degli alunni (seduti ai tavoli, o su panche o sedie, o per terra; in piedi, statici o itineranti); l'occorrenza di un trasferimento da uno spazio a un altro; i diversi materiali in uso agli educatori e agli alunni. Le tecniche statistiche impiegate per l'analisi dei dati sono state il test del chi-quadro e l'esame delle tavole di contingenza.

Per conoscere le idee che i bambini e i ragazzi hanno maturato in merito al museo e rilevare le esperienze maggiormente memorabili è stato impiegato un questionario, composto da due domande aperte e un quesito con risposte a scelta multipla, che è stato somministrato, al rientro dalla settimana ai Musei, a 478 allieve (231) e allievi (247) della scuola secondaria di primo grado (334) e della scuola primaria (134). Agli alunni è stato chiesto (1) come avrebbero risposto alla domanda di un amico di raccontare che cos'è un museo, (2) se ricordassero in particolare un'occasione di apprendimento vissuta durante la settimana e (3) che cosa fosse cambiato in loro dopo questa esperienza. Per l'analisi delle risposte aperte sono stati costruiti sulla base dei dati due sistemi di categorie, applicati in doppio cieco al corpus delle risposte.

Per esplorare il punto di vista dei docenti sull'esperienza vissuta con i loro alunni ai Musei e le sue eventuali ricadute sulle loro rappresentazioni e pratiche didattiche, sono stati realizzati tre focus group, dei quali due con gruppi di insegnanti di scuola primaria (di classi seconde e terze; di classi quarte e quinte) e uno con un gruppo di insegnanti di scuola secondaria, nonché un'intervista alla collaboratrice scolastica che ha svolto la sua attività presso i Musei durante l'intero periodo. In ognuna di queste occasioni i ricercatori hanno seguito un protocollo di dieci domande-stimolo ed è stata prodotta una registrazione, il cui contenuto è stato quindi analizzato secondo un approccio di tipo induttivo.

Principali esiti

Dall'analisi dei dati raccolti sulla prima annualità emergono elementi di contesto e caratterizzazioni della proposta didattica museale (dalle

osservazioni), una composita rappresentazione degli studenti sul vissuto dell'esperienza (dai questionari), percezioni e riflessioni dei docenti in merito alla partecipazione propria e delle classi alle attività (dai focus Group).

I processi effettivamente realizzati durante la settimana, osservati e documentati (A), risultano caratterizzati da alternanza e dinamismo delle attività, queste prevalentemente condotte dagli educatori museali e talvolta co-condotte con gli insegnanti. Le modalità di lavoro principali sono state due, presentazione di contenuti in modo interattivo o frontale (45,9%, di cui 12,8% esposizione monologica e 33,1% presentazione dialogica) e attività pratiche classificate come "creare, cercare, sperimentare" (33%). Il raggruppamento degli studenti è per lo più a grande gruppo (72%) contemplando diverse attività a piccolo gruppo (22,1%) e alcune individuali (4,4%). Emerge inoltre uno spiccato uso di materiali, di reperti del museo (35%) e di materiali proposti ad hoc per esperimenti e attività (39%). Sono state coinvolte 17 stanze dei Musei, registrando trasferimenti nel 23,8% delle unità osservate. Si registra anche un'alternanza nella postura degli studenti, di pari passo con la proposta didattica, tra lo stare in piedi fermi (25%), lo stare in piedi in movimento (19%) e stare seduti in tavoli da 4-6 persone (18%). Il test del chi-quadro mostra che esiste un'associazione significativa tra il tipo di attività in corso e tutte le altre variabili considerate, per cui al variare della modalità didattica variano anche gli altri aspetti del setting (raggruppamento, spazi, postura, materiali).

Dai questionari, ideati per rilevare le ricadute presso gli allievi dei processi realizzati durante la settimana (B), è emerso l'impatto sulle rappresentazioni, sugli atteggiamenti e sugli apprendimenti degli studenti sia in riferimento alla conoscenza museale sia in ordine a specifici contenuti artistici e scientifici. Abbiamo individuato tre diverse modalità ricorrenti di considerare il museo: come "contenitore" (i.e. "è un posto dove ci sono tante cose, dei reperti storici"), come luogo di scoperta (i.e. "Un museo è una struttura grande con tante sale dove delle persone ti portano a scoprire tante cose tipo perché gli elefanti e i rinoceronti muoiono"), come luogo dove conoscere (i.e. "il museo è un'enciclopedia"). L'essere "speciale" del museo è attribuito dai bambini e dalle bambine a diverse ragioni: alla dimensione emotiva ed estetica che suscita (i.e. "È magico"), alla possibilità di fare e vivere collegamenti di tipo interdisciplinare (i.e. "[] puoi cambiare idee cioè sul conto delle materie"), ma anche alla sua natura civica (i.e. "Il museo non è solo l'edificio dove si conservano cose storiche, ma anche qualcos'altro, innanzitutto quello che c'è dentro è anche tuo

essendo cittadino di Reggio Emilia ed è anche un posto speciale dove si possono capire le proprie origini, e stare bene").

Per mezzo dei Focus Group abbiamo inoltre indagato le ricadute dei processi della settimana nelle riflessioni dei docenti coinvolti nell'esperienza (C), analizzando diversi temi per come sono emersi e sono stati vissuti nei due diversi gradi scolastici. Un elemento ricorrente, particolarmente rilevante, è la percezione riguardo al contesto inclusivo, ai successi di apprendimento rilevati nelle proprie classi e ad alcune constatazioni circa le possibili ragioni di tali risultati, discutendo in prospettiva sostenibili adattamenti implementabili in classe. I docenti riconoscono forte coinvolgimento e motivazione dei propri studenti, in modo particolare di studenti che in classe hanno maggiori difficoltà di partecipazione e di successo formativo, attribuendolo in parte all'unicità del luogo e in parte alla specificità del setting didattico caratterizzato da dinamismo delle attività, dei luoghi, degli operatori museali, per le proposte ma anche per la varietà di competenze. Nel pensare a cosa potrebbe essere portato in classe, si riconoscono alcuni limiti strutturali («l'ambiente e il setting sono diversi e non possiamo cambiarlo») ma si intravedono anche delle possibilità semplici e concrete (i.e. "anche solo spostarsi in un altro luogo anche dentro alla scuola, dà un sapore diverso alle cose che si fanno, li attiva in modo diverso"). La forte interdisciplinarietà delle proposte, costantemente realizzate in dialogo tra scienza e arte (anche come figure professionali coinvolte), è stata positivamente accolta dagli studenti e ha fatto riflettere i docenti, soprattutto della scuola secondaria di primo grado, sulla sollecitazione dell'abilità di fare collegamenti tra contenuti di diverse materie di studio ma anche con contenuti extra curricolari. I docenti affermano che la proposta museale ha sotto più punti di vista offerto l'occasione di ripensare la progettazione didattica in termini di co-progettazione (anche interdisciplinare), di connessione di saperi e di significatività delle esperienze di apprendimento, di sostenibilità nel proporre attività su misura e sulla possibilità di mettere in campo la valutazione formativa laddove vengono sollecitate ed esercitate le competenze.

Proposte pilot per il 2021-22

Per valorizzare gli effetti che l'esperienza immersiva ha avuto sugli studenti, rispetto alla persistenza degli apprendimenti, piacere estetico nell'approccio alla conoscenza, utilizzo di una pluralità di linguaggi e

modalità, e nuove consapevolezze sul ruolo del museo, nell'a.s. 2021-22 si sono costruite ulteriori esperienze al Museo che descriviamo rapidamente.

Un primo gruppo di pilot coinvolge altri attori, in particolare artisti, per facilitare l'utilizzo di linguaggi espressivi a sostegno dell'educazione alla cittadinanza. Come abbiamo visto, gli studenti acquisiscono con l'esperienza consapevolezza della "dimensione civica" del museo, che si scopre luogo di possibili sperimentazioni di un curriculum verticale di educazione alla cittadinanza e al patrimonio. Scuola, musei ed università si sono interrogati su come costruire proposte educative che utilizzassero il museo e i suoi reperti: luogo vivo dove il patrimonio può essere protetto, condiviso, vissuto, e diventare trampolino per la costruzione di una idea interculturale e intergenerazionale di cittadinanza.

Dall'incrocio di queste due piste di ricerca nascono le proposte:

1. "Parole, parole, parole" che ha visto due classi terze della Secondaria di Primo grado Manzoni, l'artista Elena Mazzi e l'associazione NonDaSola impegnati a ragionare sulla violenza di genere e a costruire un laboratorio Peer2Peer per aiutare studenti della primaria a riflettere sulla violenza verbale e su come costruire una comunicazione non violenta;
2. PTCO dell'ISS Motti con due quarte classi della Secondaria di Secondo grado e l'artista e docente Matteo Messori, che hanno abitato il museo per tre settimane, incontrando professionisti del mondo artistico, museale e della comunicazione, costruendo un ponte tra la propria esperienza scolastica ed il mondo del lavoro e producendo un'opera artistica corale esposta ai Musei Civici di Reggio Emilia.

Le esperienze sono state osservate dai ricercatori universitari, attraverso gli strumenti già presentati.

L'analisi qualitativa tematica delle conversazioni e dei questionari raccolti conferma i dati della prima annualità, anche per la secondaria di secondo grado. Gli studenti hanno vissuto le tre settimane al museo con entusiasmo, dedicandosi intensamente al lavoro, con costruzione di apprendimenti duraturi. Elaborare un prodotto sotto la guida di un esperto, ha reso gli studenti di entrambi gli ordini di scuola protagonisti. L'adulto ha guidato l'azione, aumentando, in loro, senso di agency e partecipazione da protagonisti attivi della vita di una comunità.

Un secondo pilot riguarda il ripensamento dei ruoli istituzionali della scuola e del museo per la costruzione comune di significati attorno all'educazione alla cittadinanza e al patrimonio, attraverso l'esperienza del

"Delivery Museum", proposto a tutte le scuole primarie del IC Manzoni. In questo caso è il museo che "esce" e porta alcuni reperti con le loro schede di catalogazione a scuola, per renderli fruibili. Il reperto è inteso come oggetto particolare che trascende il suo scopo ed uso originario ed incorpora in sé un approccio scientifico al sapere e alla conoscenza, reso visibile dalla scheda di catalogazione. L'oggetto come motore di significati, la coabitazione di oggetti legati ad ambiti disciplinari diversi come innesco per un approccio interdisciplinare, la presenza nella scuola di una teca, luogo dove custodire e valorizzare i reperti, come accesso esperienziale alla cura del patrimonio, sono alcuni dei valori intrinseci di questa esperienza, ma non gli unici. Le docenti sono partite dai reperti museali arrivati a scuola e dalla loro esplorazione per progettare percorsi centrati su mappe concettuali interdisciplinari in dialogo con gli alunni.

Progettare con i reperti a scuola è uno dei tentativi per ibridare scuola e museo, questo significa non omologare queste realtà diverse, ma farle incontrare e dialogare su intenzionalità educative ed implicite per costruire percorsi di formazione professionale esperienziale e riflessiva (Altet et alii, 2006). Questa ricerca degli implicite e del modo di trasportarli a realtà diverse ha preso due strade: l'inserimento di un percorso di Lesson Study (Bartolini, Ramploud, 2018) a sostegno del "Delivery Museum" e il ripensamento della progettazione e svolgimento della "settimana al museo".

Rispetto al Lesson Study, docenti, educatori museali e ricercatori universitari hanno coprogettato un'ora di lezione avendo come vincolo la valorizzazione di tre reperti museali: una esagonetta romana; le arnie di un alveare; il modello didattico di un fiore dalla forma esagonale. Questa interazione tra voci diverse su un momento didattico preciso ha consentito l'esplicitazione di intenzionalità ed il passaggio di metodologie dai musei alla scuola. Metodologie che non sono state applicate direttamente, ma smontate e trasposte in modo da tenere conto delle differenze di contesto, senza perdere efficacia (Mellone et alii, 2018).

Un ultimo pilot ha riguardato il ripensamento del formato "settimana al museo" con un progetto pilota di due classi quinte del IC Pertini 2 di Reggio Emilia. Le modifiche alla proposta hanno riguardato:

1. elaborazione di una unità di apprendimento che avesse come prodotto un ebook degli studenti;
2. utilizzo di una mappa concettuale, a partire da una parola chiave scelta dal gruppo di progetto (docenti, educatori museali e ricercatori universitari), per collegare le fasi in un flusso narrativo e di significato;

3. individuazione di oggetti polisemici che legassero le proposte delle varie giornate.

I risultati di osservazioni, focus group con le docenti e questionari somministrati ai ragazzi confermano quanto osservato il primo anno. C'è, però, un aumento di consapevolezza da parte delle docenti alla capacità inclusiva di una didattica attiva, all'importanza degli strumenti osservativi per valorizzare gli studenti e sostenere le progettazioni, alla possibilità di sostenere la motivazione intrinseca all'apprendimento degli alunni attraverso la costruzione di contesti con valore estetico ed emozionale (Landi, 2022).

Conclusioni

Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curriculum scolastico, è possibile?

A partire dal monitoraggio delle molteplici esperienze condotte tra scuola e Musei, ci pare che la risposta sia positiva e che sia generalizzabile su tutti gli ordini della scuola dell'obbligo. Vivere il Museo è stata una straordinaria occasione per sostenere una riflessione critica negli insegnanti rispetto alla propria professione, aprendo nuove consapevolezze e interrogativi ed abbattendo resistenze al cambiamento (Altet et al., 2006).

Al termine delle diverse esperienze, gli insegnanti riconoscono che la didattica museale ha uno spiccato carattere inclusivo, in quanto particolarmente capace di catturare e mantenere il coinvolgimento degli studenti garantendo più alti livelli di apprendimento per tutti. Intravedono, inoltre, in tale didattica aspetti di differenza rispetto alla loro pratica di insegnamento: una didattica non trasmissiva, ma attiva e dinamica, che pone al centro lo studente e che sostiene la co-costruzione dei saperi attraverso "il fare" a partire da oggetti che diventano i "grimaldelli" della motivazione intrinseca degli studenti a fronte di proposte interdisciplinari.

Riteniamo che tali esperienze abbiano contribuito a r-innovare il curriculum scolastico delle realtà coinvolte grazie ad almeno due aspetti che pensiamo essenziali. Da un lato, l'aver lentamente e gradualmente accompagnato – attraverso significativi incontri di confronto e co-progettazione con gli educatori museali e l'Università – gli insegnanti in un percorso (non concluso) di progressiva trasposizione delle metodologie tipiche della didattica museale nel contesto scolastico (Mellone et al., 2018). Dall'altro, il coinvolgimento degli insegnanti in proposte formative

che si allontanano dal modello del Training Model, avvicinandosi maggiormente ai modelli formativi di coaching, di comunità di pratiche e di ricerca azione (Kennedy, 2005) più capaci di attivare processi trasformativi in grado di "intaccare da dentro" la professionalità docente (Mezirow, 1997).

Riferimenti bibliografici

- Altet, M. et alii (2006), *Formare gli insegnanti professionisti*, Armando Editore, Roma.
- Bartolini, M., Ramploud, A. (2018), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma.
- Cardarello, R., Antonietti, M. (2019), *Osservare per progettare*. In Nigris, E., Balconi, B., Zecca, L. (eds.), *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare documentare e monitorare*, Pearson, Milano.
- Castoldi (2011), *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- Consiglio Europeo (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, Bruxelles.
- Gardner, H. (2000), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Kennedy, A. (2005), Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Landi, L. (2022), Una settimana al museo: un percorso di ricerca-formazione tra scuola primaria e museo. Atti del *Convegno Internazionale SIRD "Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills"*, Palermo 30 giugno-2 luglio. in fase di pubblicazione.
- Landini, A., Campanini, R. Pellicciari, C. (2021), Scuola in museo. Articolo. In (A cura di) Mangione, G.R.J., Cannella G., De Santis F. (INDIRE) "Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti". *I Quaderni della ricerca* n. 59, Loescher Editore, Torino.
- Maccario, N. K. (2012), Stimulation of multiple intelligence by museum education at teachers' training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 807-811.
- Manera, L. (2020), L'innovazione digitale tra didattica museale e didattica scolastica. Un'esperienza di riprogettazione a distanza di un percorso espositivo in risposta alla pandemia provocata dal Covid-19, *Ricerche di S/Confine*, 10,1: 52-64.
- Mellone, M., Ramploud, A., Di Paola, B., Martignone, F. Cultural transposition: Italian didactic experiences inspired by chinese and russian perspectives on whole number arithmetic. *ZDM - The International Journal on Mathematics Education*, 51, 1 (2018), 199-212.

- Mezirow, J. (1997), *Transformative learning: Theory to practice*. New directions for adult and continuing education, (7), 5-12.
- MIUR (2018), *Indicazioni e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Olimi, G. (1992), *L'inventario del mondo: catalogazione della natura e luoghi del sapere nella prima età moderna* (Vol. 17), il Mulino.
- Pruulmann-Vengerfeldt, P., & Runnel, P. (2011), 'When the museum becomes the message for participating audiences', *Communication Management Quarterly*, 6 (21), 159-179.
- Schön D. A. (1993), *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Tišliar, P. (2017), The Development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. *European journal of contemporary education*, 6(3), 586-592.
- Zuccoli, F. (2014), *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.

2.

PER UN'EREDITÀ CULTURALE CONDIVISA. IL VALORE SOCIALE DELL'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO

FOR A SHARED CULTURAL HERITAGE. THE SOCIAL VALUE OF HERITAGE EDUCATION

Elisabetta Borgia, Marina Di Berardo, Susanna Occorsio

Centro per i servizi educativi (Sed), Ministero della Cultura

Le questioni interpretative andate maturando negli ultimi venti anni in merito al patrimonio culturale come *obiettivo e strumento formativo*, processo dinamico, risorsa partecipata e come "bene comune" hanno orientato ad assumere, all'interno di una visione ormai radicalmente mutata, le istanze educative come fattori-chiave in termini di ridefinizione dei valori identitari, civili e coesivi dell'eredità culturale, di incremento del benessere personale e della qualità della vita e di sostegno all'affermarsi di un nuovo *welfare* culturale.

Per le istituzioni – ma anche per le agenzie formative, i soggetti del Terzo settore e, ancor più, di recente, per le "comunità" – si tratta di affrontare la sfida dell'innovazione e fornire risposte funzionali allo sviluppo dell'accesso e della partecipazione/rappresentazione dei pubblici, alla coesione sociale e alla produzione culturale, impegnandosi, rispetto alla "contemporaneità", attraverso la considerazione della cultura come *componente costitutiva della generazione di valore*.

La centralità del suo ruolo, alla base del progetto europeo nell'ultimo decennio, oltre a richiedere sempre maggiori investimenti nelle politiche di settore, mostra infatti non solo di aver inciso ampiamente sugli obiettivi prioritari della *Nuova agenda europea per la cultura* (COM 2018/267 final – 22.5.2018) e del *Piano di lavoro per la cultura 2019-2022* del Consiglio dell'Unione europea (2018/C 460/10 – GUUE C 460/12 – 21.12.2018), quanto di essere stata acquisita come motore di sviluppo sostenibile (2020/C 193/05 – GUCE/GUUE 193/20 – 9.6.2020) e condizione abilitante, in grado di connettere innovazione, educazione, ricerca e giovani in un'unica filiera, interessata peraltro da significative proposte di aumento di budget all'interno del *Quadro Finanziario Pluriennale (QFP) dell'EU 2021-2027* adottato dal Consiglio dell'Unione europea (17.12.2020).

Analogo riconoscimento ha interessato e continua a caratterizzare, in un'ottica di continua evoluzione, le proprietà qualificanti dell'educazione al patrimonio culturale uno degli ambiti di azione della Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali che, centralmente, per il Ministero della Cultura, attraverso il Centro per i servizi educativi, nato nel 1998, coordina la rete nazionale dei Servizi educativi presenti in musei, archivi, biblioteche, istituti e soprintendenze.

Azione dotata di obiettivi e strategie specifici, intrinsecamente dinamica, nonché al centro di partenariati forti fra istituzioni e componenti territoriali, i suoi caratteri identificativi sono costituiti da una serie di *asset* intangibili, i cui impatti emergono come fondamentali per la società e lo sviluppo del Paese. Un'educazione al patrimonio 'nuova', in grado di contribuire ai termini di quella che oggi si profila come un'educazione globale ad un futuro sostenibile.

Ne costituiscono parte integrante, da un lato, il progressivo ampliamento della dimensione concettuale relativa al patrimonio stesso – a livello geografico (patrimonio di prossimità, nazionale, europeo, mondiale), tipologico/categoriale (paesaggio, materiale, immateriale, digitale), processuale (come sistema aperto e *fare patrimoniale*) – e il continuo mutare di contesti – luoghi della cultura/musei/territori/spazi fisici e digitali – e attori – agenzie formative/associazioni/comunità – entro cui l'educazione agisce, modifica, trasforma le sue prassi, dall'altro, il moltiplicarsi delle misure e degli interventi ad essa dedicati a livello normativo, programmatico-istituzionale e formativo.

Di forte rilevanza, fra questi, il *Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale* del Ministero della Cultura, la cui predisposizione, in capo alla Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali (DPCM 169/2019, art. 15, c. 2, l. i) e su parere del Consiglio superiore Beni culturali e paesaggistici, rappresenta – sin dalla prima edizione del 2015, l'assunzione di un interesse istituzionale emergente.

Diretto a sostenere lo sviluppo della dimensione cognitiva, inclusiva e partecipativa connessa all'eredità culturale come spazio di riconoscimento identitario, di apprendimento permanente e come "piattaforma" territoriale diffusa, il documento, nell'edizione 2021 (*IV Piano nazionale per l'Educazione al patrimonio culturale* – Circ. DG ERIC n. 36/2021) – attraverso l'individuazione di accessibilità/coesione, innovazione/creatività e cooperazione/sussidiarietà come assi strategici – punta non solo a favorire il consolidamento delle reti collaborative e lo sviluppo dei processi di acquisizione, analisi e diffusione di dati quali-quantitativi di settore,

funzionali alla messa in campo di programmazioni e linee di indirizzo coordinate, ma soprattutto ad orientare l'educazione al patrimonio, verso forme di coinvolgimento civile e di responsabilità sociale.

Nel contesto di una simile attribuzione di ruolo, costituiscono istanze attuali connesse all'educazione al patrimonio, contribuendo a ridefinirne continuamente il paradigma, alcuni temi emergenti fra cui, prioritari, quelli legati all'accesso e alla partecipazione del pubblico/dei pubblici (centrali, occasionali, 'di prossimità', potenziali, non-pubblico), i loro possibili esiti in termini di "titolarità culturale", l'educazione all'eredità culturale digitale, la progressiva configurazione dei luoghi della cultura, e delle prassi sociali ed educative che li plasmano, come "centri di interpretazione" e come infrastrutture per la vita collettiva, volte al *public engagement* e in grado di permettere al visitatore di prendere parte al processo di produzione e costruzione culturale, generando nuovi significati e interpretazioni delle collezioni.

In particolare l'affermazione dell'approccio partecipativo come fattore incrementale anche per l'innovazione e la sostenibilità del patrimonio culturale, tanto negli indirizzi dell'Unione Europea (Semestre di Presidenza italiana del Consiglio dell'Unione europea - 2014; *Conclusioni del Consiglio relative al patrimonio culturale come risorsa strategica per un'Europa sostenibile* e *Conclusioni del Consiglio sulla governance partecipativa del patrimonio culturale* - 2014; Comunicazione della Commissione europea *Verso un approccio integrato al patrimonio culturale per l'Europa* - 2014) quanto, ancora, fra le sollecitazioni poste dall'*Anno Europeo del Patrimonio Culturale 2018*, ne ha fissato i requisiti attuativi in termini di focalizzazione sulle strategie di coinvolgimento, di intervento democratico nei processi, di strategie di rafforzamento identitario e di condizione interdipendente con l'investimento sociale dei territori.

Dal punto di vista strategico, accesso e partecipazione hanno "aperto" peraltro ad azioni di sistema sempre più radicate nei contesti territoriali, funzionali a favorire l'intervento del pubblico nel processo di produzione e costruzione culturale, attraverso nuovi significati e interpretazioni del patrimonio.

In particolare, l'incremento partecipativo non solo richiede strumenti e tecniche volti al *public engagement* - basati ora sull'interazione con i giovani (attraverso la veicolazione di contenuti e prodotti culturali dedicati), ora sullo sviluppo di organismi consultivi dei gruppi sottorappresentati, ora su programmi di "collezionismo di comunità",

ora sull'elaborazione di percorsi destinati a sostenere forme innovative di progettazione e/o di erogazione dei servizi culturali da parte degli stessi destinatari (progetti di contribuzione, collaborazione, cooperazione, ospitati) – quanto di essere affrontato includendo, oltre ai consumi, l'offerta locale, i processi formativi (scolastici, universitari, "comunitari", etc.), il mondo delle imprese culturali e la produzione digitale.

In tale direzione, l'estensione del concetto di patrimonio a quello di "bene/eredità comune" in quanto risorsa da tutelare, conservare e recepire come *struttura attiva* attraverso il diritto e la responsabilità d'uso delle comunità ha peraltro assunto, di recente, una fortissima rilevanza sia nei modelli partecipati e creativi (*welfare di comunità*) di sviluppo locale sostenibile sia nel progressivo ricorso al contributo delle *comunità educanti*, *habitat* culturali entro cui proposte formative e strategie di cambiamento sono messi in atto da una varietà di soggetti (scuola, istituzioni, centri di ricerca, luoghi della cultura, terzo settore, realtà produttive locali, associazionismo, professionisti, reti locali, etc.) impegnati a favorire crescita, libertà espressiva e creatività degli adulti di domani attraverso soluzioni ed iniziative di tipo collaborativo.

Esito del ripensamento del quadro di *policy* europeo sul patrimonio, in linea con la *Convenzione* di Faro, il cambio di prospettiva su persone e comunità mentre ha infatti collegato il diritto di tutti di partecipare alla vita culturale a quello, di ognuno, di accedere e riconoscere il patrimonio culturale come risorsa di sviluppo umano, ha ribadito la responsabilità "individuale" e "collettiva" nei confronti del patrimonio stesso a conferma di come la sua tutela e sostenibilità futura non riguardi solo gli organi preposti alla sua gestione.

L'esigenza di generare il coinvolgimento e la partecipazione della comunità civile, pertanto, costituisce una sfida fondamentale per l'educazione al patrimonio, da sostenere in termini di educazione alla cittadinanza, tramite interventi diretti non più solo a facilitare l'accesso alle conoscenze bensì a determinare condivisione degli aspetti di *governance*, di responsabilità nella salvaguardia e di *welfare* culturale.

Rispetto alla rapida evoluzione della comunicazione del patrimonio, sostenuta dal digitale e dalla circolazione di contenuti online, che hanno favorito, negli ultimi anni, un consistente avvicinamento dei cittadini alla vita culturale, le potenzialità educative si rivolgono, di recente, verso l'incremento di una nuova sperimentazione interdisciplinare, collegata alla maggiore dinamicità e flessibilità dell'uso dei siti e delle risorse, al rafforzamento di una progettazione integrata tramite una proficua co-

operazione con la sfera collettiva, a diversi livelli, e alla rigenerazione dell'eredità culturale.

In accordo con le direttive europee, che contribuiscono all'integrazione del patrimonio culturale nelle politiche dell'UE, i luoghi della cultura, se resi accessibili ad ogni cittadino, rappresentano un nucleo centrale del rapporto individuo-società, quali spazi pubblici, educativi, di condivisione, adeguati allo sviluppo delle politiche sostenibili e dell'innovazione, esercitando una funzione coesiva, determinante, sincronica dei saperi, significativa per assicurare la promozione della conoscenza, in relazione all'art.9 della Costituzione italiana.

Coinvolgere le giovani generazioni nel dibattito culturale odierno, attraverso incontri, laboratori e attività esperienziali o partecipate e offrire l'opportunità di riconsiderare i valori storici alla luce delle loro interpretazioni, elaborate in rapporto all'attuale complessità sociale, afferente a fenomeni di multiculturalità e di multidimensionalità delle fonti informative, risulta essenziale affinché proprio i giovani possano considerarsi parte produttiva dell'eredità culturale e della sua narrazione.

Gli obiettivi dell'educazione che riguardano la responsabilità e il senso civico, il dialogo interculturale, le abilità e le competenze di settore, la creatività, le capacità critiche, espressive e progettuali, sui quali interpolare le conoscenze, nonché i concetti di rispetto, tutela e valorizzazione di patrimoni e paesaggi, mirano dunque a confluire a sollecitare forme attive di partecipazione e di riconsiderazione del bene comune, postulate dalla *Convenzione* di Faro in poi.

In tal senso, il sistema nazionale scolastico è intervenuto costantemente, negli ultimi anni, nel raccomandare azioni educative trasversali, integrate alla programmazione curricolare, comprendenti l'uso delle risorse del patrimonio nelle sue varie dimensioni, per un'educazione volta sia a diversificare metodi e processi cognitivi sia a valorizzare luoghi, territori e tradizioni.

Un percorso coerente che dalla "Buona Scuola" (L. 107/2015), in cui è stata ribadita l'importanza dello sviluppo di competenze in ambito culturale e della formazione alla cittadinanza attiva e democratica in rapporto alla cura dei beni comuni, che coadiuva rispetto, legalità, sostenibilità ambientale e partecipazione culturale, ha portato alla normativa sulla *Promozione della cultura umanistica, valorizzazione del patrimonio culturale e sostegno della creatività* (D.Lgs. 60/2017), con la definizione dei "temi della creatività", la stesura del "Piano delle arti", finalizzato a favorire l'apprendimento dei saperi artistici e l'espressione creativa, ed

ancora, con il più specifico intervento sulle *Linee guida dei percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento* (DM 774/2019) funzionale a delineare forme di co-progettazione tra luoghi della cultura, 'ambienti di apprendimento privilegiati' e istituti scolastici.

Analogamente, l'inserimento dell'educazione civica (L. 19/2019) in ogni segmento scolastico per «*formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri*», all'interno del secondo nucleo di obiettivi di convivenza e sviluppo sostenibile, fornisce conferma degli ambiti di educazione ambientale e culturale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio – compresi i patrimoni materiali e immateriali delle comunità – quali volani per la costruzione di ambienti inclusivi e per l'istruzione di qualità (*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite*, 2015 - obiettivo n.4).

Il tema dell'Educazione al patrimonio culturale costituisce uno degli ambiti di azione del Ministero della Cultura, in particolare della Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali che, attraverso il Centro per i servizi educativi, nato nel 1998, coordina la rete nazionale dei servizi educativi presenti in musei, aree e parchi archeologici, archivi, biblioteche e soprintendenze e altri istituti.

Una rete nazionale che, a livello locale, favorisce la conoscenza del patrimonio, la partecipazione culturale e il coinvolgimento attivo, soprattutto dei più giovani, in percorsi educativi volti all'acquisizione di una maggiore consapevolezza del valore della propria eredità culturale e del ruolo di ognuno nella sua tutela, così come suggerito dalla stessa *Convenzione di Faro*.

In quest'ottica Il Ministero ha inteso rinnovare la sinergia con il Ministero dell'Istruzione tramite la sottoscrizione di un recente Protocollo d'intesa *Interventi volti alla promozione dell'educazione alla cultura delle arti, della musica, della creatività, del cinema, del teatro e delle attività progettuali delle istituzioni scolastiche* (2021), teso a potenziare l'educazione alla cultura delle arti in tutte le sue dimensioni, e a riconoscere l'apporto formativo della conoscenza del patrimonio, con riferimento specifico a contenuti digitali, da mettere in campo tramite alleanze educative, anche in linea con gli obiettivi del *Piano per la Scuola Estate*.

Sul tema della cittadinanza, responsabile e attiva, convergono le finalità educative del patrimonio che intendono generare consapevolezza di valori, riflessione, creatività, condivisione di idee e senso critico, in linea con l'acquisizione delle competenze sociali e civiche di ambito europeo

(2006/962/CE), al fine di coinvolgere sempre di più i giovani, e non solo, in attività culturali, istruendo al rispetto dei beni comuni, alla responsabilità civile e alla cooperazione.

Finalità, metodi e strumenti dell'educazione al patrimonio collaborano dunque alla formazione continua di un senso di cittadinanza, in grado di far riconoscere a persone e comunità tanto i valori sociali connessi alle opportunità di sviluppo culturale quanto le interrelazioni storicamente determinatesi in un paesaggio da tutelare e tramandare.

In rapporto ai nuovi paradigmi culturali ed educativi posti dalle recenti istanze, si delinea, pertanto, uno scenario articolato tra la *governance* culturale, il sistema di istruzione e le metodologie formative qualificanti il patrimonio, materiale, immateriale, naturale, digitale realizzabile soltanto con l'apporto della società civile e del suo riconoscimento nelle attività proposte per una gestione davvero partecipata.

In tema di sostenibilità sociale, il primo obiettivo che le istituzioni culturali devono oggi perseguire è quello di trasformarsi in luoghi dove porre in essere modelli virtuosi e replicabili di confronto e dialogo anche interculturale, dove dar luogo a laboratori di creatività e cittadinanza a favore della crescita dell'individuo e del cittadino; questo l'indirizzo dato dalla nostra Direzione generale e seguito da tempo da molti degli istituti del Ministero della Cultura. Non solo, luoghi di trasmissione del sapere, ma contesti aperti e dinamici dove favorire il pieno sviluppo delle capacità sociali, emozionali e attitudinali di ognuno, soprattutto dei più giovani.

Fondamentale in tali contesti la messa in valore dell'esperienza personale, della rilettura dell'eredità culturale di un territorio, per tutelarne la trasmissione mantenendo però, altresì, quella permeabilità al cambiamento che è indispensabile al processo trasformativo del patrimonio stesso, frutto nei secoli di progressivi e stratificati apporti di popoli, cittadini e comunità, in una relazione costantemente dialettica e in continuo divenire.

Strategico porre in essere forme di mediazione in grado di dare spazio di rappresentazione al sentire e al saper fare dei singoli e delle comunità, di favorire la libera conquista del sapere, di stimolare quesiti, di sviluppare l'osservazione critica, azioni indispensabili in un contemporaneo caratterizzato da multicentralità, da un'articolazione plurima anche delle fonti di lettura e interpretazione dell'eredità culturale.

Questi gli indirizzi espressi anche attraverso documenti programmatici come il *IV Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, allineato con i principi sottesi alla Convenzione di Faro e agli obiettivi di

sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 in particolare del quarto per un'educazione di qualità a garanzia di un pieno sviluppo delle capacità sociali, emozionali e attitudinali di ciascuno, a garanzia del benessere sociale e dello sviluppo stesso dei territori su base culturale.

Indirizzi definiti, ancora di recente, nel documento *Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa, verso un patrimonio di comunità*, sul ruolo dell'educazione al patrimonio culturale nel contrastare la povertà educativa dei bambini e dei ragazzi, sottolineandone, al contempo, l'apporto rigenerativo, da valorizzare in un contesto di comunità educanti, attente a dar voce all'opinione ed al bagaglio culturale di ognuno, una ricchezza per l'individuo e la comunità.

Le valenze educative del patrimonio obbligano le istituzioni culturali a garantire a ogni individuo, indipendentemente dalla sua condizione sociale, culturale, fisica ed economica l'accesso a ciò che rappresenta un prezioso bene comune, a ciò che appartiene alla comunità e da essa è legittimato e riconosciuto. Non più sostenibili politiche culturali elitarie ed escludenti.

Emergenti, in questi ultimi anni, le istanze a favore dell'accessibilità ai luoghi ed ai contenuti del patrimonio culturale, oggetto di crescente impegno grazie all'azione congiunta di interventi formativi che hanno determinato l'acquisizione progressiva di nuove competenze in materia e in forza, anche, della maturata consapevolezza, derivata dall'esperienza sul campo, sul vantaggio collettivo che deriva da iniziative volte a superare barriere fisiche, sensoriali, culturali e cognitive, come peraltro richiesto dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* del 2006.

La Convenzione, ratificata dall'Italia nel 2009, sottolinea, peraltro, un aspetto fondamentale per ogni intervento a favore dell'accessibilità, nel preambolo si legge infatti che «[] la disabilità è il risultato dell'interazione tra persone con minorazioni e barriere attitudinali ed ambientali, che impedisce la loro piena ed efficace partecipazione nella società su una base di parità con gli altri».

Un riferimento all'importanza del contesto, per favorire inclusione e partecipazione scolastica, sociale, culturale e lavorativa delle persone con disabilità, già presente nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001.

Il tema dell'accessibilità ampliata al patrimonio culturale si lega, inoltre, direttamente al tema del benessere psico-fisico dell'individuo per quella relazione che connette in modo diretto le attività culturali, arti-

stiche e creative con la salute, lo sviluppo di competenze relazionali, il potenziamento delle capacità di apprendimento, l'invecchiamento attivo, il contrasto a depressione, decadimento intellettivo, isolamento e marginalizzazione sociale.

Una relazione ampiamente riconosciuta anche dall'Organizzazione Mondiale della Sanità con un recente e approfondito studio indirizzato a dare una risposta largamente sostenuta su qual è l'evidenza nel ruolo delle arti nel migliorare la salute e il benessere.

Una connessione tra partecipazione culturale e benessere che la Commissione europea pone come premessa alla definizione di obiettivi strategici ed azioni della Nuova Agenda europea per la Cultura del 2018, indicando l'accesso alla cultura quale secondo più importante fattore determinante benessere psicologico, preceduto solo dall'assenza di malattie.

Significativa la messa in valore dell'accessibilità ampliata nella nuova definizione di museo approvata a Praga lo scorso 24 agosto dall'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM in cui si esprime con chiarezza che i musei *«devono essere accessibili e inclusivi, devono promuovere la diversità e la sostenibilità»*.

Crescente anche l'impegno in tal senso dei luoghi della cultura, come è possibile valutare attraverso quello strumento di osservazione che è rappresentato dalla raccolta annuale, curata a livello nazionale dal Centro per i servizi educativi, delle proposte di educazione al patrimonio offerte gratuitamente dai servizi educativi del Ministero della Cultura che individuano come destinatari privilegiati i bambini e i ragazzi in formazione.

Una sinergia tra cultura e istruzione indicata come strategica dalla *Dichiarazione per la cultura* adottata dai 150 Stati riuniti a settembre a Città del Messico al termine dell'incontro Mondialcult 2022, convocato dall'Unesco. Una dichiarazione che, ancora una volta, sottolinea l'importanza di un'istruzione pertinente al contesto, che comprenda il patrimonio culturale, la storia e le conoscenze tradizionali, in grado di ampliare i risultati dell'apprendimento e migliorare l'istruzione di qualità, riconoscendo, tra l'altro, il fondamentale ruolo educativo e sociale di musei, biblioteche, archivi e istituzioni culturali.

Un testo che si esprime con forza in merito ai temi dei diritti, del dialogo e della partecipazione, a favore, quindi, di politiche culturali inclusive, che devono, per essere realmente partecipative una molteplicità di attori tra cui donne, giovani, bambini, popolazioni indigene, persone

con disabilità, per un ampliamento delle voci rappresentative dei diversi segmenti della società e, allo stesso tempo, per la loro messa in valore.

Gli obiettivi verso cui tendere sono ben definiti e molte, importanti tappe sono state raggiunte in un percorso ancora lungo, tuttavia, per garantire pieno accesso e partecipazione al patrimonio culturale, per offrire, soprattutto ai giovani, pari occasioni di sviluppo di capacità, talenti e creatività.

Fondamentale la messa a fattor comune delle tante competenze necessarie e la collaborazione tra le diverse istituzioni che, a vario titolo, possono contribuire al raggiungimento o all'ampliamento dell'accessibilità culturale ed al contrasto, parimenti, della povertà educativa. Istituzioni, scuola, università, terzo settore ed altri attori territoriali, anche in una prospettiva di comunità educante, hanno certamente la possibilità, oggi, di aggregare intorno alla cura ed alla messa in valore dei beni comuni, obiettivi e approcci condivisi, forme di progettazione partecipata che deve orientarsi, necessariamente, verso scelte socialmente sostenibili e verso modelli di sviluppo garanti delle opportunità di crescita e di benessere per tutti.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV., *Verso un sistema italiano dei servizi educativi per il museo e il territorio*, MiBAC-Ufficio centrale per i BAAAS, Roma 1999.
- Borgia, E., Di Berardo, M., Occorsio, S., Rainone, G. (2019), *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio*, Gangemi Editore, Roma.
- Borgia, E., Di Berardo, M., Occorsio, S. (2022), *Tags for #Education on Cultural Heritage* (pp. 187-200), in *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape*, Camilla Casonato, Bertrando Bonfantini (a cura di), DASTU, Politecnico di Milano, Milano.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturali. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano.
- Copeland, T. (2006), *European democratic citizenship, heritage, education and identity*, Council of Europe, Strasbourg.
- Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali – Ministero della Cultura (2021, a cura di), *Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa. Verso un patrimonio di comunità*, Roma.
- (<https://dger.beniculturali.it/wp-content/uploads/2022/04/4.-DGERIC-Infanzia-e-adolescenza-note-per-uneducazione-diffusa.pdf>)

Direzione generale Educazione e Ricerca – Ministero della Cultura (2019, a cura di), *Note per l'educazione al patrimonio culturale*, Roma.

(<https://dger.beniculturali.it/wp-content/uploads/2020/04/Note-per-leducazione-al-patrimonio-culturale-DGER-Sed-2.pdf>)

Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali – Ministero della Cultura (2021, a cura di), *IV Piano Nazionale per l'Educazione al patrimonio Culturale*, Roma.

(<https://dger.beniculturali.it/educazione/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio/>).

Grassini, A. (2019), *Per un'estetica della tattilità. Ma esistono davvero arti visive?*, Armando editore, Roma.

Montanari, T. (2018), *Costituzione italiana: articolo 9*, Carocci, Roma.

OMS (2019), *Health Evidence Network Synthesis Report 67, What is the evidence in the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*.

UNESCO World Conference on Cultural Policies and Sustainable Development – MONDIACULT 2022 (28-30 September 2022, Mexico City).

3.

DESIGN E OUTDOOR EDUCATION. IL RUOLO DEL DESIGN NELL'APPRENDIMENTO NATURE-BASED

DESIGN & OUTDOOR EDUCATION. THE ROLE OF DESIGN IN NATURE-BASED LEARNING

Alessio Caccamo, Carlotta Belluzzi Mus

Sapienza Università di Roma

Dall'artefatto al pensiero:
l'apporto del design e del designer nel contesto pedagogico

Liedtka (2015), sostiene che le pratiche del Design offrono il potenziale di mitigare una serie consolidata di difetti cognitivi, favorendo così lo sviluppo di un atteggiamento critico nei confronti degli scenari di complessità della contemporaneità. L'uso del progetto come strumento di apprendimento può favorire tale capacità in quanto – durante la progettazione – ci si focalizza sugli aspetti di processo, tecnici e cognitivo-sociali (Cross & Cross, 1995) della composizione di un artefatto, definendo così una dimensione critica. Questo perché, come affermato da Cross (1982), il Design sviluppa: (i) Capacità innate nel risolvere problemi; (ii) Abilità cognitive nelle visualizzazioni concrete/iconiche; (iii) Competenze nel pensiero e nella comunicazione non verbali.

Il processo di Design si configura, infatti, attraverso una conversazione riflessiva che coinvolge differenti forme di visione legate all'intelligenza visiva (Schön, 1982). Secondo Lupton (Lupton & Bost, 2006) l'educazione in Design è stata fortemente segnata dal linguaggio della visione, vale a dire di quel sistema di segni, forme e colori fondato sulla percezione visiva e non sulle convenzioni culturali. Pertanto, il Designer, attraverso l'atto del progetto, applica sia capacità spazio-visuali utili alla costruzione di figure, sia capacità di giudizio nella valutazione della qualità, e sia abilità di prefigurazione nell'identificare possibili conseguenze delle proprie azioni progettuali (Schön, 1992); un concetto di creatività come pratica razionale (Maldonado, 1978), nel quale confluiscono *Pensiero Creativo*, *Problem Solving* e *Pensiero Critico*. Difatti, paragonando gli stadi del pensiero critico così come definiti da Dewey (1933) al processo

progettuale, potremo ritrovare chiaramente delle analogie.

Il ruolo del processo di Design, in particolare nel progetto di servizi e di artefatti, può favorire, inoltre, le quattro competenze fondamentali del XXI secolo, vale a dire abilità di Comunicazione, Collaborazione, pensiero Critico e Creatività (National Education Association, 2012) in quanto grazie al Design è possibile apprendere e «interpretare la nuova condizione del mondo fisico e gli effetti sociali perché le interrelazioni e le competenze dinamiche – che sono significative di ogni ricerca [] di oggi – sono idiomi intrinseci del veicolo contemporaneo della comunicazione visiva» (Kepes, 1944/1990, p. 15). Per fare ciò è necessaria una complessa miscela di sensibilità percettiva, abitudini culturali, conoscenza critica e apertura estetica (Arizpe, Style, 2003).

Secondo il World Economic Forum (2015, p. 4) per prosperare nel XXI secolo, le persone avranno bisogno di abilità che vadano oltre la mera conoscenza, bensì dovranno acquisire capacità di collaborare, comunicare e risolvere i problemi, e pertanto, capacità di affrontare problemi complessi (Voogt, Roblin, 2012). Possedere competenze proprie del designer potrebbero infatti favorire in maniera sostanziale l'acquisizione delle abilità 4C, come confermato da numerose ricerche sul ruolo del progetto (Wijaya, Karyawati, 2020; Bimantara et al., 2020; Ruminar, Gayatri, 2018), attivando alternativamente tutte e quattro le competenze, e – attraverso la componente di progetto – favorire alfabetizzazioni necessarie per il XXI secolo (Van Laar et al., 2017). Ciò è teoricamente provato dal fatto che (i) la *Comunicazione* è un elemento chiave all'interno del design essendo esso stesso un processo comunicativo (Milovanovic, Ivanisevic, 2014); (ii) la *Collaborazione* è parte del Design in quanto è frutto del contributo di diversi soggetti (Doyle, 2021; Kongwat & Sukavatee, 2019); (iii) la *Creatività* è parte integrante, sia come pensiero laterale e pertanto capacità di pensare fuori dagli schemi – vedasi nelle fasi di empatizzazione e ricerca – sia come interpretazione creativa attraverso soluzioni critiche; e (iv) il *pensiero critico* che permea tutto il processo e le fasi, in quanto ogni scelta e soluzione è vincolata da una risposta ragionata a una serie di quesiti che hanno inizio con la fase di formulazione del brief e pertanto della domanda di ricerca (Abilock & Williams, 2014).

Brookfield (1987), inoltre, identifica quattro componenti chiave del processo critico alla cui base vi è l'identificazione e la sfida delle ipotesi: (i) verifica dell'accuratezza e validità; (ii) il ruolo del contesto; (iii) esplorare punti di vista; (iv) e scetticismo riflessivo. Tali disposizioni ben si prestano ad essere elementi chiave nella progettazione di artefatti ed

in generale del processo di Design. Non a caso, diverse sono le testimonianze in letteratura del rapporto fra pensiero critico e Design, ponendo anche l'accento sul ruolo del pensiero creativo – tipicamente associato alla produzione degli artefatti – non più distinto da quello critico bensì incorporante sia la razionalità che l'immaginazione nell'esame ponderato delle possibilità critiche (Berger, 1984) poiché un processo creativo può iniziare con un'intuizione o ragionando su di un problema, ottenendo alcune nuove idee lungo la strada. È un processo, non un singolo evento e i processi creativi autentici coinvolgono il pensiero critico, nonché intuizioni creative e idee innovative. Tale concetto è confermato da Schön (1983) che riferendosi all'attività progettuale individua due forme di riflessione: *reflection-in-action* e *reflection-on-action*. La prima, definita come il processo che consente ai Designer di riconfigurare una situazione o l'attività su cui stanno lavorando mentre la si sta svolgendo, è legata all'approccio laterale del pensiero del Designer che attraverso l'intuizione conduce esperimenti che lo portano alla comprensione di un fenomeno: il pensiero creativo. La seconda, implica il riflettere sull'esperienza stessa o sul fenomeno, analizzandolo per comprendere le dinamiche avvenute, ed è associata ad una pratica di tipo deduttivo: il pensiero critico. In questi termini, sviluppare un modo di pensare progettuale – Designerly (Cross, 1982) – può risultare chiave nei processi critici di apprendimento, in quanto un atteggiamento scettico – frutto di una attitudine critica – è la chiave per valutare qualsiasi informazione (Donkova, Crosier, 2019). Pertanto, emerge la necessità di una convergenza del Design nella Pedagogia e viceversa, che tuttavia, non è un'intuizione nuova ma affonda le sue radici oltre che in Munari (1968/2017) nel pensiero di numerosi altri autori (Baynes, Langdon Et Meyers, 1974; Cross, 1980, 1984; Pacione, 2010), vedendo nel Design un modo di pensare acquisibile attraverso la pratica stessa, ed un'occasione di innovazione pedagogica.

Design for outdoor education

A valle di una più ampia riflessione sul ruolo del Design nei processi pedagogici, si intende porre l'attenzione su quali siano le opportunità e la futuribilità di uno scambio interdisciplinare tra Design e Pedagogia nel sistema educativo di domani. Dal Ministero dell'Istruzione e dall'Unione Europea arriva una chiara indicazione di cambio di paradigma, verso una rilettura della Scuola in chiave fortemente sperimentale e orientata ad una fruizio-

ne mista tra materiale ed immateriale. In risposta alle emergenze derivanti da uno scenario educativo in continua evoluzione, infatti, vediamo come le linee programmatiche ministeriali invitano ad avviare progetti di transizione verso una scuola che tenga conto degli obiettivi dell'*Agenda 2030* nella formazione delle nuove generazioni (MIUR, 2021) e che si apra ad una digitalizzazione degli spazi e degli strumenti, per una *Scuola 4.0* (MIUR, 2022). A catalizzare questa tendenza internazionale al rinnovamento del sistema scolastico ha contribuito l'avvento della pandemia da COVID-19. Il periodo di lockdown iniziato a marzo 2020 ha infatti reso necessario, e possibile, in tempi brevissimi, la smaterializzazione dello spazio classe, proiettando la Scuola in una città digitale fruibile unicamente attraverso la connessione internet (Belluzzi Mus et al., 2021). Dall'esperienza della Didattica a Distanza, pertanto, si è sicuramente preso coscienza dei vantaggi tecnologici della digitalizzazione della Scuola e dei servizi in generale; di contro, il distanziamento e la condizione delle infrastrutture locali hanno portato alla luce gli svantaggi sociali dello stesso fenomeno, sia in chiave di inclusione, sia rispetto all'esperienza della realtà sensibile, soprattutto da parte dei bambini in età prescolare. Sorgono da queste ultime considerazioni nuove direzioni futuribili nello scenario post-pandemico, alternative alla DaD ed alla Scuola connessa; direzioni sicure e sostenibili orientate verso il "fuori", inteso come quello spazio aperto, sia esso cittadino o rurale, che possa ospitare programmi di attività didattica (Corlazzoli, 2018) affermandosi come dimensione privilegiata delle esperienze di crescita e di apprendimento (Guerra, 2017).

Il Design, inteso come ambito di ricerca e sperimentazione, ha oggi, in questo più ampio scenario di rinnovamento, il compito di indagare le opportunità e le modalità di intervento di carattere interdisciplinare nella definizione ed innovazione delle esperienze di Outdoor Learning. È il contesto stesso a suggerire il grado di interesse e coerenza di uno scambio sinergico tra Cultura del Progetto e Pedagogica Sperimentale nature-based. Nelle esperienze di Outdoor Learning si riconoscono le influenze delle grandi correnti pedagogiche del passato (Pizzigoni, 1950; Montessori, 1950; Dewey, 1951; Malaguzzi, 1995). L'impostazione metodologica delle diverse esperienze all'interno delle Scuole nel Bosco è, infatti, fortemente radicata nella scuola del *learning-by-doing*, dell'esperienza laboratoriale e di *problem-solving*, nel contatto con la natura quale esperienza libera e primordiale. La creatività, il progetto, la manualità, sono variabili facilmente governabili dai designer e pertanto si prestano, in un processo di ricerca interdisciplinare, ad un

trasferimento di conoscenze che possa potenziare le esperienze in corso.

Un'ulteriore dimensione rilevante per definire il ruolo del Design nel progetto dell'esperienza Outdoor è quella della complessità e molteplicità di problemi propri dell'ambiente naturale (Dozza & Cardinaletti, 2022); il designer è infatti per definizione chiamato a governare la complessità, in qualità di problem solver (Tassi, 2019) attraverso interventi facilitatori ed inclusivi. In questo senso, progettare un servizio educativo in natura tramite una metodologia interdisciplinare porterebbe giovamento alla fruizione del servizio stesso da parte di tutti gli attori coinvolti, siano essi educatori o discenti.

Infine, l'informalità dello spazio classe in ambiente esterno, presuppone che l'intervento progettuale non riguardi la disposizione degli ambienti o degli strumenti, ma l'esperienza della fruizione dello spazio stesso. In questo senso, nella discussione critica e alla ricerca sull'innovazione apportata da un approccio design-driven o design-oriented all'Outdoor Education possono trovare spazio sia i progettisti di prodotto, legati alla dimensione estetica e funzionale di oggetti e strumenti specifici, sia i designer di esperienze (Ceppi, 2004), chiamati a fornire gli strumenti strategici per la costruzione delle attività formative.

Fare ricerca tra design e natura: un caso studio

Al fine di validare quanto appena ipotizzato è in corso un'esperienza di sperimentazione e ricerca interdisciplinare con l'Asilo nel Bosco di Roma Bosco Caffarella. In particolare, la ricerca, impostata secondo il modello di Design Thinking a doppio diamante, intende rispondere a tre domande specifiche: (i) individuare e definire il ruolo dei designer nella progettazione di strumenti e servizi per l'Outdoor Learning (ii) individuare e valutare i benefici apportati dall'utilizzo di metodologie e strumenti design-oriented nelle Scuole nel Bosco (iii) individuare e valutare i benefici di un approccio interdisciplinare per lo sviluppo di abilità specifiche in bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni che frequentano la Scuola dell'Infanzia in contesti non strutturati.

Il progetto, finanziato nel 2021 nell'ambito dei fondi Sapienza Università di Roma per l'Avvio alla Ricerca, ha da poco concluso la fase di ricerca Desk e Field finalizzata all'acquisizione di conoscenze circa lo svolgimento delle attività di Outdoor Learning sul territorio cittadino italiano. Questa prima fase ha ricorso a metodologie e strumenti propri dello User

Centered Design per mappare il contesto e profilare gli utenti che fruiscono del servizio educativo. A valle di un lungo lavoro di osservazione, photo-journaling ed interviste è stato possibile dedurre le prime risposte alle questioni emerse in principio alla ricerca; infatti, nonostante la prima domanda trovi una risposta già nelle motivazioni di scelta dello spazio aperto come luogo d'indagine – come detto in precedenza – la natura laboratoriale delle attività oggi in programma e la presenza in loco di diversi strumenti di gioco e apprendimento auto-progettati dagli educatori suggerisce come il designer possa prendere parte attivamente al processo di costruzione dell'esperienza in qualità di guida consapevole al progetto di prodotto. La conoscenza dei materiali, la sensibilità estetica e l'attenzione all'usabilità, caratteristiche proprie della Cultura del Progetto, costituiscono non solo la giustificazione all'intervento del progettista nella definizione dei materiali dell'aula del "fuori", ma sono anche il presupposto per l'ottenimento di un incremento di efficacia nel momento dell'utilizzo da parte di bambini ed insegnanti.

Non solo, nelle fasi di Brainstorming preliminari al progetto dell'output sperimentale, i risultati raccolti dallo studio del contesto si sono rivelati estremamente utili per la comprensione dei bisogni e delle opportunità da prendere in considerazione. Tale comportamento, per quanto spontaneo, ha reso l'esperienza di ricerca stessa un caso studio utile a registrare l'efficacia dell'utilizzo di strumenti teorici e metodologie proprie del Design nei processi di progettazione delle esperienze e dei servizi educativi, specialmente in ambienti complessi quale quello outdoor.

Ad oggi è in corso la definizione di uno strumento per lo sviluppo delle competenze dei bambini 3-6 anni nello Storytelling. Nelle fasi successive, infatti, verranno sperimentati su un campione dei bambini della classe prodotti e pratiche di costruzione di una storia a partire dalle suggestioni e dai materiali raccolti durante l'esplorazione del parco. Il prodotto vuole essere il risultato di un processo di co-progettazione e ricerca interdisciplinare affrontato mediante l'organizzazione di Nominal Group e la valutazione dei feedback raccolti in fase sperimentale darà una validazione scientifica all'efficacia di un'innovazione design-driven degli strumenti della Scuola nel Bosco.

Conclusioni

In questo processo di innovazione e diffusione delle esperienze pedagogiche nature-based il contributo ha circoscritto il ruolo dei designer e della pratica del design (Camuffo Et Dalla Mura, 2017), ponendo l'attenzione su nuove sfide e opportunità per la ricerca scientifica nell'ambito del Design per il Prodotto e per i Servizi nella convergenza verso la Pedagogia.

Aprire un dibattito sul contributo che i designer possono dare nella progettazione delle nuove scuole – intese come esperienze educative in divenire che avranno un ruolo principale nella formazione delle generazioni che verranno – offre alla comunità scientifica interdisciplinare la possibilità di guardare ai processi ed alle pratiche del Design quali mezzi per l'apprendimento di competenze critiche, sostenibili e socialmente innovative.

Il Design for Education ha il compito di inserirsi nel contesto della Scuola – già popolato dall'Architettura e dal Design di Interni – come co-creatore di strumenti e artefatti pedagogici di chiara valenza funzionale ed estetica, nella visione in cui l'educazione al bello – ed attraverso – non dovrebbe fermarsi all'immaginazione di spazi liberi ed armoniosi, bensì aprirsi al progetto di sistemi, esperienze, relazioni, ed artefatti comunicativi. In particolare, nell'Outdoor Education, la capacità di veicolare messaggi, governare la complessità di uno scenario che cambia giorno per giorno e rispettare la materia naturale come unico mezzo di gioco, di apprendimento e di interazione, dovrebbe essere lasciata alle nuove figure di designer e ricercatori che intendono operare in questo ambito.

Nonostante il contesto naturale sia un terreno fertile per la costruzione di ambienti di apprendimento stimolanti (Bortolotti, Schenetti Et Telese, 2020), infatti, integrare alla Pedagogia competenze e conoscenze del Design, permetterebbe non solo di sviluppare "oggetti per imparare" complementari, ma anche di disseminare un approccio metodologico che nutra e rinnovi la cultura del progetto della didattica scolastica (Weyland, 2017). In questo senso, dare degli strumenti ordinatori, facilitatori, specifici, alle Scuole nel Bosco, senza alterarne la natura libera e non strutturata, vorrebbe dire contribuire alla normalizzazione della Pedagogia Sperimentale nature-based, che altro non è che una scuola in cui lo spazio dell'aula è proiettato fuori e privato dei confini delle mura, in senso materiale e metaforico.

In conclusione, la tessitura di una rete di integrazione e sinergie tra Design e Pedagogia Sperimentale, proiettata verso l'innovazione della Scuola – e per la Scuola – ha oggi l'obiettivo di avviare un processo di cambiamento metodologico e strutturale tanto significativo quanto necessario per il prossimo futuro. In Outdoor Education, contaminare l'esperienza di pedagogisti ed educatori con la Cultura del Progetto, equivale a perseguire l'intento di potenziare lo sviluppo degli uomini e delle donne di domani, individui sensibili e responsabili nei confronti dell'ambiente (Charles, 2015), pronti ad abitare il pianeta nel pieno rispetto del suo valore, delle sue risorse e della sua bellezza.

Riferimenti bibliografici

- Abilock, D., & Williams, C. (2014), Recipe for an Infographic, *Knowledge Quest*, 43(2), pp. 46-55.
- Baynes, K., Langdon, R., & Myers, B. (1977), Design in general education: A review of developments in Britain, *Art education*, 30(8), pp. 17-23.
- Belluzzi Mus, C., Caccamo, A., Fazi, R., & Maselli, V. (2021), Digital sociability in Covid-19 era. Service Design for the analysis of emotional involvement in the digital city, *AGATHÓN | International Journal of Architecture, Art and Design*, n.10, pp. 250-261.
- Berger, M.C. (1984), Critical thinking ability and nursing students, *Journal of Nursing Education* 23, pp. 306-308.
- Bimantara, K.L., Myartawan, I.P.N.W., & Dewi, K.S. (2020), The implementation of infographics in speaking for social interaction course, *International Journal of Language and Literature*, 4(3), pp. 106-110.
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020), L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.
- Brookfield, S.D. (1987), *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, Jossey Bass, San Francisco.
- Camuffo, G., & Dalla Mura, M. (2017), (*EDDES/1*) *Design e apprendimento creativo: questioni ed esperienze*, Guerini e Associati, Milano.
- Ceppi, G. (2004), Design dell'esperienza, in P. Bertola, & E. Manzini (a cura di), *Design multiverso*, Edizioni POLI.design, Milano, pp. 179-186.
- Charles, C. (2015), Worldwide, in M. Guerra (a cura di), *FUORI. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano.

- Corlazzoli, A. (2018), Prefazione, in M. Guerra, & F. Antonacci (a cura di), *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Cross, A. (1980), Design and general education, *Design Studies*, 1(4).
- Cross, N. (1982), Designerly ways of knowing, *Design studies*, 3(4), pp. 221-227.
- Cross, N. (1990), The nature and nurture of design ability, *Design Studies*, 11(3).
- Cross, N., & Cross, A.C. (1995), Observations of teamwork and social processes in design, *Design studies*, 16(2), pp. 143-170.
- Dewey, J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath & Co Publishers, Boston DC.
- Dewey, J. (1951), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Michele, F. (2021), La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico e politico per una relazione educativa di prossimità, *IL NODO. Per una pedagogia della persona*, XXV, n. 51, pp. 117-126
- Donkova, R., & Croiser, D. (2019, maggio 6), *Focus on: Spotting fake news: New skills or old competences?*, Eurydice - European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-spotting-fake-news-new-skills-or-old-competences_en
- Dozza, L., & Cardinaletti, C. (2022), *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*, Zeroseiup, Bergamo.
- Farnè, R., & Agostini, F. (2014), *Outdoor education: l'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Bergamo.
- Guerra, M. (2015), *FUORI. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano.
- Kepes, G. (1990), *Il linguaggio della visione* (Vol. 2), Edizioni Dedalo, Bari (1a ed. 1944).
- Kongwat, A., & Sukavatee, P. (2019), The Effects of Collaborative Reading Instruction Using Infographics on Student's Reading Comprehension, *An Online Journal of Education*, 14(2), OJED1402010-12.
- Liedtka, J. (2015), Perspective: Linking design thinking with innovation outcomes through cognitive bias reduction, *Journal of Product Innovation Management*, 32(6), pp. 925-938.
- Lupton, E., & Bost, K. (2006), *DIY: design it yourself: a design handbook*, Princeton Architectural Press, Princeton.
- Malaguzzi, L., in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Maldonado, T. (1978), Arte, educazione, scienza - verso una creatività progettuale, *Casabella*, n. 435.

- Milovanovic, D., & Ivanisevic, L. (2014), Infographics as a marketing communication tool, in *2014 New Business Models and Sustainable Competition Symposium Proceedings*, pp. 266-273.
- Ministero dell'Istruzione (n.d.), *FUTURA. La scuola per l'Italia di domani*. <https://pnrr.istruzione.it/riforme/>
- Ministero dell'Istruzione (2021, May 4), *Linee programmatiche del ministero dell'istruzione*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+programmatiche+del+Ministero+dell%27Istruzione+-+4maggio+2021.pdf/b3cbd3ee-722c-457d-a2c4-a4df30dd03d8?t=1620143366992>
- Montessori, M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Munari, B. (2017), *Design e comunicazione visiva. Contributo a una metodologia didattica*, Laterza, Milano (1° ed. 1968).
- National Education Association (2015), *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the "Four Cs"*. <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
- Pacione, C. (2010), Evolution of the mind: A case for design literacy, *Interactions*, 17(2), pp. 6-11.
- Pizzigoni, G. (1950), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia.
- Ruminar, H., & Gayatri, P. (2018), Incorporate 4c's skills in EFL teaching and learning to face education challenges in the 4IR, in *Proceedings of The First International Conference on Teacher Training and Education (ICOTTE)*, pp. 170-177.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Temple-Smith, Londra.
- Tassi, R. (2019), *#Service designer. Il progettista alle prese con sistemi complessi*, Franco Angeli, Milano.
- Van Laar, E., Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A., & De Haan, J. (2017), The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review, *Computers in human behavior*, n. 72, pp. 577-588.
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012), A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of curriculum studies*, 44(3), pp. 299-321.
- Weyland, B. (2017), *(EDDES/2) Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*, Guerini e Associati, Milano.
- Wijaya, T.A.N., & Karyawati (2020), Arrange it, digitize it, and present it: using infographic as 21st century learning media for language classroom, in *Conference Proceedings 2nd IC-Ling: Current Issues on Linguistics, Literature, Translation, and Language Teaching*, pp. 193-198.

4.

CITTADINANZA GLOBALE E SVILUPPO DELLE COMPETENZE GLOBALI IN FUTURI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA: UN'ESPERIENZA INTERNAZIONALE DI *COLLABORATIVE VIRTUAL EXCHANGE*

GLOBAL CITIZENSHIP AND GLOBAL COMPETENCE DEVELOPMENT FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: AN INTERNATIONAL EXPERIENCE OF *COLLABORATIVE VIRTUAL EXCHANGE*

Davide Capperucci

Università di Firenze

Introduzione

I processi di globalizzazione che connotano la società contemporanea, con evidenti ripercussioni a livello economico, tecnologico, sanitario, geopolitico e formativo, hanno favorito in diffondersi di una riflessione sempre più ampia sui temi della cittadinanza globale e delle competenze ad essa correlate (Crouch, 2018).

Il presente saggio intende sottolineare l'importanza delle competenze globali per la professionalità degli insegnanti e come esse possano essere sviluppate a partire dalla formazione iniziale attraverso percorsi di *collaborative virtual exchange* (O'Dowd, 2020; Kopish et al., 2019; Tarozzi, Mallon, 2019). Nelle pagine che seguono viene presentata un'esperienza di ricerca-formazione pluriennale (Asquini, 2018), realizzata in modalità online dal 2020 al 2022, con studenti-futuri insegnanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze (Italia) e di Providence College (Stati Uniti d'America).

Competenze di cittadinanza e competenze globali

Nel corso degli ultimi decenni il tema delle competenze di cittadinanza ha assunto un ruolo centrale sia a livello globale che all'interno degli ordinamenti scolastici di singoli Paesi. Nel contesto italiano, con la diffusione della Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), aggiornata il 22.05.2018 (2018/C/189/01), sono stati emanati numerosi documenti tesi a favorire lo sviluppo delle com-

petenze di cittadinanza all'interno dell'offerta formativa delle scuole. Un contributo significativo a riguardo è stato fornito dal D.M. n. 139 del 22.08.2007 sulle competenze chiave di cittadinanza al termine dell'obbligo di istruzione. Dette competenze preparano i giovani alla vita adulta e costituiscono la base per consolidare e accrescere saperi e competenze, che, grazie ad un processo di apprendimento permanente, risultano utili anche per la futura vita lavorativa. Le competenze chiave di cittadinanza, per come sono presentate nel decreto ministeriale, si costruiscono attraverso l'integrazione dei saperi e delle competenze degli assi culturali, allo scopo di promuovere l'innovazione metodologico-didattica e l'equivalenza formativa di tutti i percorsi dell'istruzione obbligatoria, nel rispetto dell'identità dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curricula dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio.

Poiché lo sviluppo delle competenze di cittadinanza riguarda l'intero percorso dell'istruzione obbligatoria, esse coinvolgono sia la scuola del primo che quella del secondo ciclo. Questo è ben esplicitato anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, dove si legge: «una cittadinanza che certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale, ma che può essere alimentata da una varietà di espressioni ed esperienze personali molto più ricca che in passato» (MIUR, 2012, p. 10). Per educare ad un'idea di cittadinanza plurale è necessario dotare le giovani generazioni di adeguate competenze, che a partire dall'elaborazione dei saperi, siano in grado di fornire loro le chiavi interpretative per comprendere la complessità che caratterizza l'attuale condizione dell'uomo planetario e le molteplici interdipendenze che sussistono fra locale e globale. Da qui la necessità di aprire la riflessione al tema delle competenze globali quali aspetti irrinunciabili per la costruzione di una cittadinanza globale.

Nella letteratura internazionale con l'espressione *global competence* si fa riferimento a competenze complesse che vanno oltre le competenze di base e le competenze trasversali, e che rimandano a comportamenti riconducibili ad aspetti-chiave come la cittadinanza, l'intercultura, la democrazia, la pace, la sostenibilità, il rispetto dei diritti umani e civili, l'inclusione e l'equità sociale (OECD, 2019; Sala et al., 2020; Schulz et al., 2018).

Una definizione più puntuale è stata messa a punto dagli studi del Center for Global Education della Asia Society (OECD/Asia Society, 2018), secondo cui le competenze globali richiedono una combinazione di conoscenze, abilità, attitudini e valori applicati con successo a *questioni*

globali e situazioni interculturali, dove per "questioni globali" si intendono quei fenomeni, eventi, problemi che riguardano tutte le persone e che hanno profonde implicazioni per le generazioni attuali e future, mentre per "situazioni interculturali" si rimanda a tutte quelle attività, esperienze, vissuti, incontri face-to-face o virtuali con persone che provengono da diversi background socio-culturali.

Una risposta a cosa siano le competenze globali per i giovani è stata fornita anche dall'OCSE (sempre assieme all'Asia Society), attraverso il *framework* dell'indagine internazionale PISA 2018 (OECD, 2019). In questo frangente esse sono riferite a più contesti di applicazione, che riguardano sia la comunità di appartenenza che quelle presenti a livello planetario, all'interno delle quali i giovani si trovano a manifestare la capacità di: 1) esaminare questioni locali, globali e interculturali; 2) comprendere e apprezzare le prospettive e le opinioni del/sul mondo degli altri; 3) costruire interazioni propositive, appropriate ed efficaci con persone di culture diverse; 4) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile.

Secondo questa interpretazione, coloro che possiedono *global competence* sono in grado di promuovere relazioni positive dentro e tra le comunità di tutto il mondo (Boix Mansilla, 2017; Boix Mansilla, Suárez-Orozco, 2020), favorendo interazioni multi e interculturali, comunicando in maniera efficace, pensando in modo critico e agendo nella prospettiva del dialogo solidale, della soluzione condivisa dei problemi, del contrasto alle discriminazioni, della gestione dei conflitti, dell'equità socio-economica, della valorizzazione delle diversità e dell'inclusione (Byker, 2016).

Tutto questo ha un forte impatto sia sulla formazione iniziale e lo sviluppo professionale degli insegnanti, sia sulle strategie di insegnamento per competenze globali (Ferguson-Patrick et al., 2018). Per preparare i giovani a diventare cittadini di un mondo sempre più interconnesso e in rapida evoluzione occorre che le cosiddette *global competence* entrino a pieno titolo all'interno del profilo professionale degli insegnanti, affinché questi siano in grado di affrontare questioni globali e creare ambienti di apprendimento autentici per tutti gli alunni (Goren, Yemini, 2017). Allo stesso modo, per promuovere l'insegnamento per *global competence* è necessario superare la logica riduzionista che ancora oggi lo vede associato solo ad alcuni argomenti e ad alcune discipline, supportando gli insegnanti ad integrare le prospettive globali nel *curriculum* di scuola, individuando valori, comportamenti, saperi trasversali da approfondire in chiave interdisciplinare (Tichnor-Wagner et al., 2019). Come sostengono O'Connor e Zeichner (2011) l'insegnamento basato sulle competenze glo-

ali è allo stesso tempo trasversale e specifico: nel primo caso trascende le discipline e i gradi scolastici, nel secondo deve essere riferito a contesti socio-politici reali, situati e prestare ascolto alle differenti identità culturali degli alunni, enfatizzando le interconnessioni esistenti tra ciò che è "locale" e ciò che è "globale". A livello metodologico può risultare utile il ricorso ad approcci attivi, euristici, collaborativi, *problem-based* grazie ai quali gli alunni costruiscono conoscenze e propongono soluzioni per un mondo più ecologico, sostenibile ed equo, che dalle aule scolastiche deve radicarsi nei contesti di vita reale (Spires et al., 2019).

Il percorso di collaborative virtual exchange condotto con futuri insegnanti di scuola primaria

Il percorso di ricerca-formazione per futuri-insegnanti in formazione, denominato *Global Learning for Teachers*, si è basato sull'approccio metodologico del *collaborative virtual exchange*, che, come sostiene O'Dowd, punta a:

engage groups of learners in extended periods of online intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of their educational programmes and under the guidance of educators and/or expert facilitators (O'Dowd, 2018, p. 5).

Secondo O'Dowd e Ware (2009) il *collaborative virtual exchange* deve prevedere tre fasi: 1) lo scambio di informazioni, 2) l'analisi e discussione di specifici contenuti, 3) la progettazione e realizzazione di un progetto collaborativo. Nella conduzione del presente percorso di ricerca-formazione è stata dedicata particolare attenzione alla dimensione collaborativa e riflessiva sull'esperienza dei futuri-insegnanti (Dervin et al., 2020), mediante la partecipazione ad attività sia sincrone che asincrone incentrate sull'analisi di esperienze autentiche, il dialogo per piccoli gruppi, l'ascolto attivo, il pensiero critico e la valorizzazione di prospettive/soluzioni alternative (Hauerwas et al., 2021; Hur et al., 2020; Yemini et al., 2019). Per favorire l'immersione in contesti autentici, tali da stimolare domini conoscitivi sia cognitivi che emotivi, sono state selezionate pratiche quali: studi di caso su questioni globali e/o locali (Kerkhoff, Cloud, 2020); *thinking routines* (Boix Mansilla, 2017); dibattiti e occasioni di confronto-discussione; *counter narratives* di coloro che vivono in condizioni di marginalità o esclusione sociale (Batini et al., 2020; Landrum et al., 2019);

attività di *collaborative project-based learning* (Spire et al., 2019); compiti autentici (Tichnor-Wagner et al., 2019).

Il percorso in questione, della durata di quattro mesi (da settembre a dicembre di ogni anno), giunto alla terza edizione, ha visto nel tempo la partecipazione di 87 studenti-futuri insegnanti di scuola primaria (47 italiani, 40 statunitensi), frequentanti i rispettivi corsi di laurea nei due paesi, e 3 ricercatori (2 italiani, 1 statunitense) con funzioni di coordinamento. In media sono stati formati 5 gruppi di lavoro per edizione, dalla composizione mista per nazionalità. Le attività dei gruppi sono state svolte interamente online, sia in modalità sincrona tramite videoconferenze, che asincrona attraverso lo scambio di materiali disponibili sulla pagina web del progetto.

Obiettivi del percorso di ricerca-formazione sono stati quelli di: 1) riconoscere molteplici prospettive culturali e collaborare interculturalmente per il superamento di stereotipi e pregiudizi; 2) promuovere metodologie didattiche finalizzate all'insegnamento per competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria; 3) progettare micro-attività didattiche per alunni di scuola primaria volte ad inserire le competenze globali all'interno del curriculum scolastico.

Ciascun percorso è stato articolato in quattro fasi (Tab. 1), così da definire un modello pedagogico-didattico per lo sviluppo delle competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria.

Tab. 1. Fasi del percorso di *virtual exchange*

Fase 1 <i>Getting to Know You</i>	Fase 2 <i>What is Teaching for Global Competence?</i>
Fase 3 <i>Migration Instructional Project</i>	Fase 4 <i>Final Reflection</i>

Fase 1: Getting to Know You

Modalità: sincrona; *durata:* 1 settimana

Obiettivi: 1) riflettere sugli aspetti che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale, nazionale e globale; 2) riflettere criticamente sugli

stereotipi e sui *bias* riferiti agli Italiani e agli Americani; 3) individuare principi e valori per la costruzione di una società interculturale.

Attività: 1) pre survey–research mediante la compilazione del *Globally Competent Learning Continuum*; 2) pre survey–research mediante la compilazione dell'*Intercultural Sensitivity Scale*; 3) letture e discussione di gruppo sugli aspetti culturali, linguistici e professionali legati alla costruzione dell'identità; 4) visione di video su *Italian/American stereotypes*; 5) registrazione di un video di presentazione per studente e suo caricamento su padlet; 6) selezione di immagini relative alle credenze e agli stereotipi connessi alle culture d'origine.

Risorse: link a materiali bibliografici, progetti e video sugli stereotipi legati all'appartenenza etnica e culturale (<https://reimaginingmigration.org/the-italian-americans-responding-to-stereotypes/>).

Fase 2: What is Teaching for Global Competence?

Modalità: asincrona; *durata:* 2 settimane

Obiettivi: 1) analizzare molteplici risorse sulle *global competence*; 2) confrontare più fonti e prospettive inerenti le *global competence*; 3) proporre un'interpretazione di gruppo su cosa si debba intendere per *teaching for global competence*.

Attività: 1) lettura e analisi critica delle risorse consigliate; 2) a partire dalle risorse consigliate elaborazione di una slide in cui ogni studente deve riportare una frase, una parola, un'immagine in grado di rispondere alla domanda: *What is teaching for global competence?*; 3) presentazione di gruppo in cui sono messe a confronto diverse proposte fornite dagli studenti e elaborazione di una slide di sintesi; 4) analisi del modello *Text Rendering Protocol* per l'elaborazione della presentazione di gruppo (https://coe.arizona.edu/sites/default/files/text_rendering_protocol.pdf).

Risorse: fonti messe a disposizione: *How to Be a Global Thinker* (Boix Mansilla, 2017), *Teaching for Global Competency in Rapidly Changing World* (OECD/Asia Society, 2018), *What is global competence?* (Simpson, Devin, 2019), video: *What does it mean to be Global?*, *Intercultural competence for all* (Council of Europe, 2019).

Fase 3: Migration Instructional Project

Modalità: sincrona; *durata:* 3 settimane

Obiettivi: 1) progettare un intervento didattico legato allo sviluppo delle competenze globali per alunni di classe V di scuola primaria attraverso l'uso delle biografie e sui temi dell'immigrazione; 2) sviluppare

competenze legate alla costruzione del testo e alla didattica delle competenze globali a partire dall'uso di biografie; 3) progettare interventi didattici per alunni della scuola primaria con differenti background culturali e linguistici in cui la lingua inglese può essere L1, L2 oppure LS.

Attività: 1) analisi preliminare di storie/biografie di migrazioni secondo il modello *Re-imagining Learning Migration Arc* (Boix Mansilla, 2019); 2) discussione all'interno dei gruppi di lavoro sulle risorse consultate; 3) analisi di modelli per la scrittura di biografie sul tema delle migrazioni per alunni di scuola primaria; 4) presentazione del *Migration Biography Teaching Project*: a) individuazione del framework e di alcune domande-guida per la costruzione di una biografia; b) costituzione di gruppi di lavoro collaborativi per la scrittura di una biografia destinata ad alunni di classe V primaria in Italia e negli USA; c) selezione di storie o conduzione di interviste a migranti per la costruzione delle biografie; d) documentazione delle fonti consultate; e) scrittura della biografia considerando almeno 3 domande previste dal *Re-imagining Learning Migration Arc*; f) realizzazione di una presentazione della biografia per ciascun gruppo; g) riflessione sugli aspetti legati all'implementazione didattica delle biografie elaborate; h) compilazione della *Mid-Project Check In survey* per un monitoraggio in itinere del percorso.

Risorse: modelli per la costruzione di biografie per bambini della scuola primaria; template per la scrittura di una biografia; selezione di fonti tratte dal *Re-imagining Learning Migration Arc* sui temi dell'immigrazione, dell'intercultura e delle competenze globali.

Fase 4: Final Reflection

Modalità: sincrona; *durata:* 4 settimane

Obiettivi: 1) esporre in plenaria il *Migration Biography Teaching Project* realizzato da ciascun gruppo; 2) analizzare criticamente testi biografici dal punto di vista linguistico, della costruzione del testo, dello sviluppo di conoscenze e competenze interculturali; 3) riflettere sull'uso didattico delle biografie con bambini della scuola primaria mediante l'impiego di modelli di *global teaching routines*; 4) riflettere sul contributo che l'insegnante può fornire allo sviluppo di competenze globali e interculturali; 5) ipotizzare modalità di implementazione didattica dei percorsi progettati.

Attività: 1) presentazione in plenaria delle biografie realizzate dai vari gruppi; 2) discussione e feedback tra pari sulle biografie elaborate; 3) confronto in sincrono tra studenti e ricercatori sull'esperienza condotta (attraverso reflection exit tickets); 4) riflessione ex post da parte di

ciascun studente sulle biografie realizzate da gruppi diversi da quello di appartenenza; 6) Compilazione ex post del dell'*Intercultural Sensitivity Scale*; 7) Riflessione da parte di ciascun studente sui processi e sui prodotti legati all'intero percorso di ricerca-formazione *Global Learning for Teachers* mediante domande mirate.

Risorse: modelli di *global teaching routines* a partire da biografie di migranti; template per la realizzazione della biografia di gruppo; questionari di meta-riflessione sulle scelte didattiche, lo sviluppo professionale del docente e l'insegnamento-apprendimento per competenze globali.

Primi risultati del percorso di *Collaborative Virtual Exchange*

A seguito di un'analisi qualitativa dei materiali prodotti dagli studenti e delle loro interazioni nei gruppi di lavoro e in plenaria possono essere individuate quattro tipologie di risultati.

1) *Incremento di modalità di lavoro interattive tra gli studenti-futuri insegnanti coinvolti nel percorso di virtual exchange*. La prevalenza di interazioni di tipo collaborativo su quelle oppositivo-conflittuali è stata rilevata mediante indicatori quali: la disponibilità all'ascolto, il rispetto dei tempi di risposta dei partecipanti, l'approfondimento di affermazioni, racconti, punti di vista espressi dai futuri insegnanti, il superamento di pregiudizi/convinzioni riferite ai tratti culturali e all'identità nazionale, la condivisione di *core values* ritenuti globalmente importanti (libertà, rispetto, inclusione e diversità), la curiosità nel conoscere aspetti sociali e educativi dei rispettivi paesi. Sono emersi anche motivi di conflitto e di insoddisfazione da imputare al mancato rispetto dei tempi di consegna dei *tasks*.

2) *Impiego di buone pratiche di insegnamento per competenze globali*. Lo sviluppo di buone pratiche finalizzate al *teaching for global competence* è stato messo in luce soprattutto dall'implementazione del *Migration Biography Teaching Project*. La costruzione di una biografia sul tema delle migrazioni ha permesso ai futuri insegnanti di riflettere su alcuni elementi progettuali, quali la scelta della storia da narrare, la selezione dei contenuti, dello stile narrativo, del lessico, degli aspetti interculturali da affrontare, il grado di pertinenza e accessibilità alle informazioni da parte di alunni di V primaria provenienti da background socio-culturali diversi. Grazie a questa attività è emerso in maniera evidente sia l'approccio interdisciplinare che accompagna qualsiasi compito finalizzato allo

sviluppo delle competenze globali, che la necessità di mediare il proprio punto di vista con quello degli altri per giungere ad una progettazione collegiale.

3) *Processi di scaffolding della comunicazione interculturale*. Il percorso di *virtual exchange* ha richiesto agli studenti di fronteggiare alcune asimmetrie linguistico-comunicative legate non solo all'utilizzo della lingua inglese come lingua di lavoro, ma anche alla necessità di costruire un'impalcatura interculturale, caratterizzata dalla reciprocità e dalla mediazione di valori, significati, esperienze, tradizioni, che strada facendo è diventata sempre più solida, favorendo l'emersione di molteplici punti di vista e una partecipazione attiva ai lavori di gruppo.

4) *Autenticità delle pratiche di insegnamento per competenze globali e sviluppo di competenze riflessive*. Tra le pratiche formative proposte durante il percorso di ricerca-formazione, quelle maggiormente apprezzate dai futuri insegnanti sono state le *counter narratives* e le *global thinking routines* sul tema dell'immigrazione, di cui gli studenti ne hanno sottolineato le caratteristiche di significatività e autenticità poiché globalmente rilevanti sia per il pianeta che per l'umanità. A riguardo alcune studentesse hanno evidenziato come l'uso delle *counter narratives* contribuisca al raggiungimento di una comprensione più profonda di questioni/problemi globali, favorendo molteplici interpretazioni e riconoscendo come proprie emergenze percepite talvolta come molto distanti. Altre studentesse, richiamando l'uso delle *thinking routines*, hanno evidenziato come queste siano in grado di coinvolgere molteplici domini conoscitivi, sia cognitivi che emozionali, fino a sperimentare l'empatia (Hauerwas et al., 2021).

La presente esperienza di *collaborative virtual exchange*, pur mantenendo un carattere esplorativo, ha messo in evidenza l'utilità di introdurre nuovi approcci e modelli metodologici per la formazione iniziale degli insegnanti attraverso esperienze di apprendimento collaborativo online (Ullom, 2017), e il bisogno di arricchire il profilo professionale degli insegnanti con l'introduzione di nuove competenze, come le *global competence*, così da costruire attraverso la didattica un più ampio senso di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (2018, a cura di), *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Batini, F., Bandini, G., Benelli, C. (2020), Autobiografia e educazione, *Autobiografie. Ricerche, Pratiche, Esperienze*, 1, pp. 47-58.
- Boix Mansilla, V. (2017), How to be a global thinker, *Educational Leadership*, 74(4), pp. 10-16.
- Boix Mansilla, V. (2019), *Re-imagining Learning Migration Arc*. <https://reimaginingmigration.org/> (ultima consultazione: 31/10/2022).
- Boix Mansilla, V., Suárez-Orozco, C. (2020), *Toward a whole person approach to nurture dispositions necessary for a world on the move*. www.reimaginingmigration.org (ultima consultazione: 31/10/2022).
- Byker, E. (2016), Developing global citizenship consciousness: Case studies of critical cosmopolitan theory, *Journal of Research in Curriculum and Instruction*, 20, pp. 264-275.
- Council of Europe (2019), *Global Education guidelines*. <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101> (ultima consultazione: 31/10/2022).
- Crouch, C. (2018), *The globalization backlash*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ.
- Dervin, F., Chen, N., Yuan, M., Jacobsson, A. (2020), Covid and interculturality: First lessons of teacher educators, *Education and Society*, 38(1), pp. 89-106.
- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R., Macqueen, S. (2018), Integrating curriculum: A case study of teaching global education, *European Journal of Teacher Education*, 41(2), pp. 187-201.
- Goren, H., Yemini, M. (2017), Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education, *International Journal of Educational Research*, 82, pp. 170-183.
- Hauerwas, L., Kerckhoff, S., Schneider, S. (2021), Glocality, Reflexivity, Interculturality, and Worldmaking: A Framework for Critical Global Teaching, *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), pp. 185-199.
- Hur, J. W., Shen, Y. W., Cho, M. H. (2020), Impact of intercultural online collaboration project for pre-service teachers, *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), pp. 1-17.
- Kerckhoff, S. N., Cloud, M. E. (2020), Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education, *International Journal of Educational Research*, 103, pp. 101629.
- Kopish, M. A., Shahri, B., Amira, M. (2019), Developing globally competent teacher

- candidates through cross-cultural experiential learning, *Journal of International Social Studies*, 9(2), pp. 3-34.
- MIUR (2012), Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, Le Monnier.
- O'Connor, K., Zeichner, K. (2011), Preparing US teachers for critical global education, *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), pp. 521-536.
- O'Dowd, R. (2018), *From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward*, Research-publishing.net, 1, pp. 1-23.
- O'Dowd, R. (2020), A transnational model of virtual exchange for global citizenship education, *Language Teaching*, 53(4), pp. 477-490.
- O'Dowd, R., Ware, P. (2009), Critical issues in telecollaborative task design, *Computer assisted language learning*, 22(2), pp. 173-188.
- OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, OECD Publishing, Paris.
- OECD/Asia Society (2018), *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*, OECD Publishing/Asia Society, New York, NY.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World*, IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report, Springer, Cham.
- Simpson, A., Dervin, F. (2019), Global and intercultural competences for whom? By whom? For what purpose?: an example from the Asia Society and the OECD, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 49(4), pp. 672-677.
- Spires, H. A., Himes, M. P., Paul, C. M., Kerkhoff, S. N. (2019), Going global with project-based inquiry: Cosmopolitan literacies in practice, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), pp. 51-64.
- Tarozzi, M., Mallon, B. (2019), Educating teachers toward global citizenship: A comparative study in four European countries, *London Review of Education*, 17(2), pp. 112-125.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., Cain, J. M. (2019), *Becoming a globally competent teacher*, ASCD, Alexandria, VA.
- Ullom, C. (2017), Leveraging Technology to Create Mindful Intercultural Learning Experiences in Undergraduate Education, in A. Lee, R. D. Williams (eds.), *Engaging Dissonance: Developing Mindful Global Citizenship in Higher Education* (pp. 129-156), Emerald Publishing Limited, Vol. 9.

Yemini, M., Tibbitts, F., Goren, H. (2019), Trends and caveats: Review of literature on global citizenship education in teacher training, *Teaching and Teacher Education*, 77(1), pp. 77-89.

5.

D COME... DANTE! PEDAGOGIA JAZZ E PENSIERO CREATIVO
APPLICATI ALLO STUDIO DEL PATRIMONIO CULTURALE

D AS... DANTE! JAZZ PEDAGOGY AND CREATIVE THINKING
APPLIED TO THE STUDY OF CULTURAL HERITAGE

Elena Dell'Andrea

I.C.S. Elisabetta "Betty" Pierazzo di Noale (VE)

Durante la specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, conseguita con l'Università di Padova, sono venuta a contatto con la pedagogia jazz che ritengo possa diventare un prezioso riferimento anche per chi si occupa di didattica museale e di educazione al patrimonio culturale, grazie alle sue peculiari caratteristiche di flessibilità, intesa come adattabilità al contesto, inclusività, sviluppo del pensiero creativo e in quanto genera apprendimento.

L'iniziale difficoltà di creare un progetto didattico inclusivo legato al patrimonio culturale per la scuola secondaria di primo grado Dante Alighieri dell'ICS Adele Zara di Oriago di Mira (Venezia), dovuta alla situazione pandemica, mi ha fatto riflettere sul *genius loci* del luogo, la Riviera del Brenta. Il nostro Paese, fortunatamente, possiede un vasto patrimonio culturale, sia immateriale, che diffuso.

Il patrimonio diffuso è la forma dei nostri luoghi, è una indivisibile fusione tra arte e ambiente, è un tessuto continuo di chiese, palazzi, strade, paesaggio, piazze. [] che congiunge tante opere [] che hanno davvero un significato (artistico, storico, etico, civile) solo se rimangono inserite in quella rete. Il paesaggio e il patrimonio sono dunque un'unica cosa: e sono l'Italia, della quale costituiscono, inscindibilmente, il territorio e l'identità culturale (Montanari, 2019a: 16).

A Oriago, frazione di Mira, è presente una lapide sulla facciata di Palazzo Moro che riprende i versi danteschi riferiti alla morte di Jacopo del Cassero con riferimento ai toponimi proprio di Oriago e Mira «*Ma s'io fosse fuggito inver' la Mira, quando fu' sovraggiunto ad Oriaco, ancor sarei di là dove si spira*» (Dante, Purg. V, 79-84).

Nella pratica artistica, che fa parte del mio background culturale, il processo creativo improvvisativo proprio della pedagogia jazz è una con-

suetudine. Ho scelto quindi di approfondire la correlazione tra pedagogia jazz e pensiero creativo in funzione didattica, anche in virtù del fatto che è un facilitatore dell'inclusione sociale (Zorzi, Camedda, Santi, 2019; Coppi, 2018), prima di realizzare il progetto didattico inclusivo su Dante e sul *genius loci* di Oriago di Mira (Dell'Andrea, 2021). Anche se le ricerche di Guilford e Rogers sulla creatività ed il pensiero creativo sono fondamentali per definirne la funzione pedagogica e raggiungono il loro apice con l'attivismo pedagogico di Dewey, uno dei primi a collegare il pensiero creativo al jazz è Maslow. «Il tipo di creatività che ho tentato di tratteggiare trova l'esemplificazione migliore nell'improvvisazione, come nel jazz []» (Fromm, May, Rogers, Maslow, Mead, 2020: 101). Questa creatività è definita primaria, legata ad una forma di accesso da parte dell'individuo al sé profondo, a processi spontanei, all'improvvisazione e al jazz, differentemente da una creatività secondaria, controllata dai processi mentali.

Tuttavia è Keith Sawyer (2004) a definire l'applicazione dell'improvvisazione all'apprendimento cooperativo in un contesto classe tradizionale. Il pensiero creativo è inoltre ascrivibile all'interno della pedagogia jazz che si traduce in didattica improvvisativa (Zorzi, 2020; Santi, Zorzi, 2016a, 2015b; Santi, 2019, 2015b; Santi, Illetterati, 2010). Quindi, si può considerare l'improvvisazione come un'insieme di componenti adattive utili a trasformare il presente in opportunità, dove il rischio diventa una possibilità. Può essere considerata come un metodo utile alla conquista della consapevolezza di sé, ovvero del proprio *empowerment*, attraverso il dialogo polifonico e la trasgressione controllata delle regole, o meglio l'accettazione dell'errore. Per questo motivo è possibile un paradigma con la musica jazz, dove le componenti agiscono in maniera armonica (Santi, Zorzi, 2020, 2016a, 2015b).

Dal punto di vista pratico, l'applicazione dell'improvvisazione con gruppi di studenti nasce prima della definizione di pedagogia jazz e rimanda alla storia dell'insegnamento del Jazz negli USA a partire dagli anni '30, con un significativo sviluppo tra gli anni '50 e '60. In Italia, possiamo considerare Gianni Rodari uno dei pionieri dell'utilizzo della creatività e dell'improvvisazione nella didattica. Il suo metodo è ispirato al Surrealismo di André Breton e al Dadaismo di Tristan Tzara (Lepri, 2020), in particolare allo straniamento e al nonsense, dove l'errore è creativo, con riferimenti a Gardner e Dewey in *Grammatica della Fantasia*, ma anche a Vigotskij, Piaget e Bruner (Rodari, 2014). L'incontro in Corraini con Bruno Munari, a partire dagli anni '60, mette ancor più al centro lo sviluppo dell'immaginazione, che permette di accrescere la creatività. Quest'ultimo

utilizza un procedimento che lo avvicina molto all'esempio della Scuola di Chicago di Dewey (Munari, 1977). Un ulteriore approfondimento critico del metodo creativo improvvisativo è possibile anche grazie a figure estreme come il compositore Giacinto Scelsi, o Marina Abramović. Il primo, dopo il ricovero in una struttura in Svizzera, si riprende grazie alla musica, utilizzando un processo di creazione spontaneo che, come teorizza Maslow, gli consente di reintegrarsi parte del mondo (Cisternino, 2016: 132-141). La seconda, con le sue performance provocatorie, mette in luce la violenza della società nei confronti delle fragilità e delle debolezze. Questi esempi ci consentono di sottolineare l'importanza fondamentale dell'inclusione sociale e l'azione pedagogica trasgressiva dell'insegnante di sostegno (Dainese, 2017, 2016a). Ulteriori contributi al processo creativo mediato dall'improvvisazione si possono riscontrare in artisti-insegnati come furono John Cage, Joseph Beuys e Pina Bausch. Il primo influenza il Jazz contemporaneo sperimentale, pur non essendo un jazzista, in quanto concettualizza la *creative music* o *improvised music* attraverso metodi di composizione musicale improvvisati. Partendo da Duchamp, Cage introduce la componente di casualità nel processo creativo, quindi l'intreccio tra suono e rumori quotidiani può originare la composizione musicale e il tema della multimedialità per il quale può essere fatto un parallelismo con l'apporto delle nuove tecnologie nell'ambito didattico educativo. Per Joseph Beuys, lo sciamano dell'arte, la pedagogia riveste un ruolo fondamentale fondendosi con l'opera artistica, diventando scultura sociale. Per l'artista tedesco plasmare un'opera d'arte, attraverso la performance, è come plasmare la società, trasformandosi in attività pedagogica. Infine, nel *Tanztheater* di Pina Bausch troviamo moltissime affinità con la pedagogia jazz, oltre all'improvvisazione che si trasforma in armonia, ritroviamo i concetti di gruppo come vera e propria costruzione di comunità, di libertà, sospensione del giudizio e, in particolare, fiducia. Soprattutto questi ultimi sono componenti fondamentali della pedagogia speciale (Canevaro, lanes, 2019). I danz-attori sono donne e uomini di diversa età, di diversa forma estetica, con limiti fisici che non vengono più considerati come difetti, ma come elementi creativi, generatori di arte.

Il progetto didattico si è sviluppato tenendo in considerazione la possibilità di improvvisare durante la fase di realizzazione, ovvero di adattare la formazione dei gruppi, la costruzione della didattica alle esigenze del contesto, tenendo fermi gli obiettivi principali di studio del patrimonio culturale (consapevolezza ed espressioni culturali), di cittadinanza e inclusione per tutti gli alunni e obiettivi *tailored*, cuciti su misura, per l'a-

lunna con disabilità, tenendo conto del suo PEI. In particolare: stimolare l'interesse e la partecipazione, migliorare l'aspetto relazionale e le competenze sociali, aumentare la consapevolezza di sé, potenziare lettura e scrittura e sviluppare il pensiero metacognitivo.

La classe seconda, composta da 20 alunni, era eterogenea, multietnica, con un'alunna con disabilità intellettiva media e una con DSA. Gli alunni intervenivano spesso, partecipando in maniera attiva alle lezioni. La situazione pandemica non consentiva però l'interazione ravvicinata tra essi, inoltre si è verificato un periodo di DAD. La didattica si è sviluppata in co-teaching con il docente di lettere, anche se nel progetto sono state inserite anche musica e arte, attraverso un modello cooperativo ibrido tra l'Approccio Strutturale di Kagan e la struttura del Flash Card Game dell'Assesment Fantasia di Guilford, Torrance e Rodari, ispirato a sua volta alla Didattica Metacognitiva (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015), adattato al contesto grazie alla pedagogia jazz e al suo legame con i processi inclusivi e creativi (Zorzi 2020; Zorzi, Camedda, Santi, 2019; Santi, Zorzi, 2015b). Le tre fasi previste, ovvero introduzione, conduzione e conclusioni, sono state rispettate, tuttavia sono variati i tempi, che si sono allungati da 20 ore previste a 26, considerando anche la DAD.

La fase introduttiva (6 ore) si è svolta con la presentazione del progetto e con un brainstorming per individuare i contenuti principali della *Divina Commedia* già in possesso degli alunni, le osservazioni sono avvenute mediante un diario di bordo. Successivamente sono state proposte lezioni di formazione sugli argomenti essenziali di musica e arte legati alla *Divina Commedia*, come l'ascolto e il commento di canzoni contenenti citazioni dantesche e la visione di opere d'arte che si ispirano a questa, come quelle dei Preraffaeliti. La classe ha seguito anche una lezione su bullismo e cyber bullismo in inglese, che è stata utilizzata per un parallelo con inferno, paradiso e purgatorio, per veicolare messaggi inclusivi. Inoltre, la visione di brevi video del Dantedi del Mic, in sostituzione agli incontri con esperti.

La fase di conduzione del progetto (15 ore) ha visto un momento di costituzione di gruppi eterogenei secondo il modello Co-op Co-op di Kagan, applicando parzialmente il modello Jigsaw di Aronson, mediante la figura dell'esperto, portavoce per tutta la classe. Nel nostro caso è stata scelta la ragazza con disabilità per favorire la sua partecipazione ed inclusione. La modalità Co-op Co-op fornisce le condizioni per far emergere ed esprimere curiosità, intelligenza ed espressività. L'approccio Strutturale di Kagan, è risultato essere la metodologia cooperativa mi-

gliore per consentire agli studenti di lavorare insieme pur nella distanza fisica. Per poterlo applicare è necessario il rispetto simultaneo di quattro condizioni: interazione simultanea, equa partecipazione, interdipendenza positiva, responsabilità individuale. Ovvero è necessario l'accordo di tutto il gruppo, si lavora per il bene del gruppo, a parità di condizioni e tutti i partecipanti devono condividere le proprie opinioni e prendere decisioni insieme per raggiungere la meta (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015). Non è stato possibile applicare il Learning Together di Johnson e Johnson inizialmente previsto, in quanto sarebbe mancata una delle condizioni fondamentali, ovvero l'interazione faccia a faccia. Grazie alla pedagogia jazz l'intervento è stato modificato in corso d'opera, sono stati quindi assegnati ai gruppi i disegni di Inferno, Paradiso, Purgatorio e si è proceduto al loro inserimento su Padlet. Le Flash Card sono state realizzate condividendo il file su Classroom a partire da uno scheletro preparato in precedenza, che orientava i ragazzi nella scelta dei contenuti, aiutandoli soprattutto con i collegamenti con arte e musica, sempre per gruppi. Infine, dopo aver condiviso le Flash Card in classe, è stato scelto insieme un titolo per il progetto e per il racconto fantastico. In questo caso essendo le Flash Card virtuali non hanno due facce, come quelle teorizzate da Kagan, ma una sola. Invece di contenere domande, contengono aree verbali e grafiche (stimoli) che consentono di inventare il racconto collettivo andando ad allenare le diverse aree di intelligenza individuate da Gardner, in particolare l'area linguistico-verbale, l'area logica, l'area visiva, l'area cinestetica-musicale e inter-intra personale. Inoltre, la creatività come momento di problematizzazione mette in evidenza il legame stretto con la metacognizione (Gardner, 2019; De Bono, 2015) e abitua gli studenti al *problem solving* (Santi, 2019; Guilford, 1950).

Nella lezione seguente, finalmente in presenza, è stata proposta la realizzazione cooperativa del testo creativo ispirato a Dante, Oriago e Mira. L'alunna con disabilità è stata coinvolta estraendo una Flash Card per alunno, mostrando gli stimoli presenti alla LIM e leggendo le lettere. I compagni a turno inventavano una frase, collegata alla precedente e la scrivevano su Padlet. Il racconto creativo così creato è stato riletto insieme, correggendo i tempi verbali e collegando meglio le frasi con connettivi. L'alunna ha poi scritto il suo nome utilizzando le lettere delle Flash Card. Gli studenti, come storyteller, hanno lavorato nella ZSP. Le TIC sono state utilizzate per suscitare interesse e sviluppare le competenze, come mediatori per insegnare il pensiero creativo, facilitare l'inclusione e l'apprendimento (D'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015; Poce, 2015). L'intento

era quello di accrescere le relazioni positive e consentire un apprendimento ricco e significativo. La valutazione in itinere è stata ripresa nella fase finale (5 ore) ed è stata completata da un'autovalutazione. Il progetto si è concluso presentando alla classe i risultati dell'autovalutazione per favorire la metacognizione, fondamentale anche per gli alunni con disabilità (lanes, 1996a).

Similmente, l'anno seguente, presso L'ICS Galileo Galilei di Scorzè è stato svolto, utilizzando la pedagogia jazz e l'approccio Strutturale di Kagan, un progetto didattico inclusivo su Ulisse e l'Odissea, collegato allo studio dall'arte greca, in particolare alla pittura vascolare a figure nere e rosse, rivolto ad una classe prima della secondaria di primo grado, per includere un ragazzino con ADHD con disturbo oppositivo provocatorio e disabilità intellettiva lieve. Il progetto realizzato in presenza, è stato costruito come un'UDA small di 12 ore. La classe è stata suddivisa in gruppi e i ragazzi, come storyteller hanno suddiviso il racconto in tappe, preparando delle didascalie e dei disegni, anche con tecniche particolari, ispirati al vasellame greco e alla storia di Ulisse. Infine hanno caricato il percorso su Padlet. La possibilità di usare la pedagogia jazz con le stesse modalità cooperative del progetto precedente, seppur riducendone le ore, ha consentito di essere flessibili nella strutturazione delle attività sfruttando, oltre alle ore in co-teaching (lettere, arte e geografia), anche le ore di supplenza in classe. In questo modo il ragazzino è stato coinvolto per gradi e la classe poteva sfruttare questo tempo per accrescere le competenze. Inizialmente non è stato semplice, ma sentendosi al centro dell'attenzione in quanto portavoce, il ragazzino è riuscito, insieme ai compagni che lo supportavano a turno alternandosi a lui quando era stanco, a leggere tutte le tappe del viaggio di Ulisse sottoforma di didascalie, con i disegni caricati in una mappa virtuale su Padlet.

Le attività didattiche qui proposte, mettono in evidenza come la pedagogia jazz si presti facilmente a situazioni e a contesti diversi, grazie alla possibilità di essere molto flessibili durante l'esecuzione di un progetto didattico, integrandosi con metodologie cooperative, inoltre, i contenuti possono essere facilmente adattati. In particolare nell'epoca della modernità liquida e della complessità sociale (Bauman, 2020), ancora più accentuata dalla pandemia, la pedagogia jazz ha saputo rispondere ai bisogni complessi e immediati degli alunni e alla superdiversità (Canevaro, lanes, 2019; Scuttari, Nota, 2019) permettendo la differenziazione didattica (Tomlinson, 2006).

Si ringraziano la dirigente A. Zampi, la prof.ssa A. Petenò, musica e il prof. Meggiato, lettere dell'ICS Adele Zara di Oriago e l'ICS Galileo Galilei di Scorzè.

Riferimenti bibliografici

- Aquario, D., Di Masi, D., Ghedin, E. (2014), *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*, in *Italian Journal of Educational Research*, 11, pp. 157-175.
- Baldan, G. R. (2000), *Ville della Brenta: due rilievi a confronto 1750-2000*, Marsilio, Venezia, p. 82.
- Ballestra, M. (2010), *La Divina Commedia raccontata ai ragazzi*, Capire Edizioni, Forlì.
- Bauman, Z. (2020), *Vita Liquida*, Laterza, Bari.
- Canevaro, A. (2013), *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A., lanes, D. (2019, a cura di), *Un altro sostegno è possibile, Pratiche di evoluzione sostenibile ed efficace*, Erickson, Trento.
- Cisternino N. (2016), *Giacinto Scelsi. L'uomo di una sola nota*, in Salvadori R. (2016, a cura di), *L'Acqua è Maestra*, 24 Ore Cultura, Milano, pp. 132-141.
- Coppi, A. (2018), *Arte e Oltre: percorsi educativi multidisciplinari e interculturali per l'inclusione a scuola*, in *L'integrazione scolastica e sociale*, Erickson, Trento, vol. 17, n. 2, pp. 153-171.
- Dainese, R. (2017), *L'inclusione è azione trasgressiva rivolta a superare il concetto di «caso» e a tutelare il bisogno d'identità*, in Canevaro A., lanes D. (2017, a cura di), *Lontani da dove? Passato e futuro dell'inclusione scolastica in Italia*, Erickson, Trento, pp. 190-201.
- Dainese, R. (2016a), *Le sfide della pedagogia speciale e della didattica per l'inclusione*, Franco Angeli, Milano.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., Pinnelli, S. (2015), *Didattica Speciale per l'inclusione*, Editrice La Scuola, Brescia.
- De Bono, E. (2015), *Creatività e Pensiero laterale*, Rizzoli, Milano.
- Dell'Andrea, E. (2021), *Pensiero creativo e Pedagogia jazz in ottica inclusiva*, Tesi di specializzazione per le attività di sostegno didattico degli alunni con disabilità, CSAS V, Università degli Studi di Padova.
- Dewey, J. (1976), *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fromm, E., May, R., Rogers, C.R., Maslow, A.H., Mead, M. (2020), *La creatività*, Scholé, Lavis.
- Gardner, H. (2019), *Intelligenze creative*. Feltrinelli, Milano.

- Guilford, J. P. (1950), *Creativity*, in *American Psychologist*, 5, pp. 444-454.
- lanes, D. (2006), *La speciale normalità*, Erickson, Trento.
- lanes, D. (1996a), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento.
- Lepri, C. (2020), *Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai giorni nostri: un percorso tra autori e opere*, in *Rivista di Storia dell'Educazione*, Marino Negri Editore, Milano, anno 7, n. 2, pp. 61-74.
- Marchiori, E. (2021), *Perché Dante ad Oriago?*, Comune di Mira.
- Montanari, T. (2019a), *Cultura e patrimonio nel progetto della Costituzione italiana: una lettura dell'articolo 9. Relazione*, in (2019, a cura di Lorenza Carlassare) *La Costituzione: i valori trascurati*, ciclo di conferenze, Università degli Studi di Padova.
- Montanari, T. (2018), *Costituzione italiana: art 9*, Carocci Editore, Roma.
- Munari, B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Bari.
- Poce, A. (2015, a cura di), *Tecnologia critica, Creatività e Didattica della Scienza*, Franco Angeli, Milano, pp. 9-43.
- Rivoltella, P. C. (2020), *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè.
- Rodari, G. (2014), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Roghi, V. (2019), *Tra Munari e Rodari*, Corraini Edizioni, Lavis.
- Santi, M. (2019), *Collaborative Problem Solving and Citizenship Education. A Philosophical Escape in the Age of Competences*, in *Childhood & Philosophy*, vol. 15, pp. 1-19.
- Santi, M. (2018a), *Pedagogjazz: un neologismo tra metafora e provocazione*, in Olivieri, S. (2018, a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 57-64.
- Santi, M. (2015b), *Improvvisare creatività: nove principi di didattica sull'eco di un discorso*, in *Studium Educationis*, vol. 2, pp. 103-114.
- Santi, M., Illetterati, L. (2010), *Introduction: Improvisation between performance art and lifeworld*, in Santi, M. (2010, a cura di), *Improvisation: Between Technique and Spontaneity*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 1-6.
- Santi, M., Zorzi, E. (2020), *Verso una "jazzing society"? L'improvvisazione come "capability" nell'educazione inclusiva*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 8, n. 2, pp. 13-32.
- Santi, M., Zorzi, E. (2016a, a cura di), *Introduction with Prehearing. Education as Jazz Interdisciplinary sketches on a new metaphor*, Cambridge Scholar Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. IX-XIV.
- Santi, M., Zorzi, E. (2015b), *L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi e di domani*, in *Itinera*, 10, pp. 351-361.

- Sawyer, K. (2004), *Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation*, in *Educational Researcher*, American Educational Research Association, vol. 33, n. 2, pp. 12-20.
- Scuttari, A., Nota, L. (2019), *Costruire contesti universitari inclusivi e sostenibili*, in Nota L., Mascia M., Pievani T. (2019, a cura di), *Diritti umani e inclusione*, Il Mulino, Milano, pp. 25-44.
- Sternberg, R. J. (2006), *The Nature of Creativity*, in *Creativity Research Journal*, vol. 18, n. 1, pp. 87-98.
- Tomlinson, C.A. (2006), *Adempiere la promessa di una classe differenziata*, LAS, Roma.
- Tourig Club Italiano (1985), *Guida d'Italia. Venezia*, Touring Editore, vol. 7, p. 713.
- Wiggins, G., Mc Tighe, J. (2004), *Fare progettazione*, LAS, Roma.
- Zorzi, E. (2020), *L'insegnante improvvisatore*, Liguori Editore, Napoli.
- Zorzi, E., Santi, M. (2020), *Improvising inquiry in the community: The teacher profile*, in *Childhood and Philosophy*, vol. 16, n. 36, pp. 1-17.
- Zorzi, E., Camedda, D., Santi, M. (2019), *Tra improvvisazione e inclusione: il profilo "polifonico" delle professionalità educative*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, vol. 7, n. 1, pp. 91-100.

Sitografia (2022)

www.benculturali.it/dante2021

www.patrimoniomondiale.it

www.unesco.benculturali.it: Convenzione Unesco 1972; Convenzione Unesco 2003.

6.

PATRIMONIO CULTURALE E NUOVE GENERAZIONI.
INNOVAZIONE E *GUIDANCE* NELLE AREE INTERNE
DEL CASENTINO E DELLA VALTIBERINA

CULTURAL HERITAGE AND NEW GENERATIONS.
INNOVATION AND *GUIDANCE* IN THE INTERNAL AREAS
OF CASENTINO AND VALTIBERINA

Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria

Università degli Studi di Firenze

Da comunità educanti a patrimoni educanti

L'indagine illustrata nel presente contributo rappresenta una delle azioni realizzate nell'ambito di un progetto più complesso di ricerca-intervento che dal 2019, in due aree interne dell'Appennino tosco-romagnolo, il Casentino e la Valtiberina, vede coinvolto un gruppo di ricerca del Dipartimento di Formazione Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze. Si tratta di due aree contigue che, come molte altre interne del Paese, a fronte di un rilevante e ricco patrimonio culturale, ambientale e sociale, sono a rischio di progressivo depauperamento a causa del fenomeno dello spopolamento e dell'aumento dell'età media della popolazione residente.

Il Progetto di ricerca-intervento, dal titolo "Verso le Comunità Educanti del Casentino e della Valtiberina", si inquadra nelle attività sostenute dalla Strategia Nazionale per le Aree Interne e ha come sua principale finalità l'ampliamento delle opportunità educative e formative del territorio. Si tratta di una finalità perseguita attraverso l'individuazione, l'applicazione e la modellizzazione dei fattori che favoriscono lo sviluppo della capacità della comunità locale, intesa nella globalità delle sue articolazioni (associativa, produttiva, istituzionale), di esprimere consapevolmente una funzione educativa a supporto della crescita socioculturale ed economica del territorio¹. L'obiettivo finale di policy territoriale è proprio

¹ In questa prospettiva, la ricerca ha visto un importante momento di sinergia anche con il progetto "OLESchool Open Learning environment and valorisation of non-formal and informal education toward an innovative School", finanziata dal Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) (D.D n. 562/20) tramite il Fondo Integrativo Speciale per la Ricerca (FISR).

il contrasto allo spopolamento attraverso il potenziamento della capacità istituzionale di organizzazione e direzione strategica del settore delle politiche della formazione a livello locale, in coerenza con le politiche nazionali e regionali per le aree interne, attraverso l'attuazione di strategie innovative fortemente orientate agli utenti e alla valorizzazione delle risorse locali, al coinvolgimento diretto delle comunità.

Alla base del progetto sta la considerazione del "patrimonio locale" quale insieme delle risorse culturali, naturali e umane che un territorio esprime per una educazione funzionale allo sviluppo di una coscienza del luogo e dell'uso sostenibile delle sue risorse. La comunità locale è, dunque, considerata espressione e parte integrante di questo patrimonio anche in coerenza con l'approccio *place based* delle politiche di sviluppo locale centrate sull'investimento sulla risorsa umana e sul capitale sociale dei territori e sulla lettura della comunità come sistema capace di produrre conoscenza potenzialmente in grado, se attivata, di generare sviluppo sostenibile attraverso processi di auto-regolazione e auto-organizzazione (Wals, 2009).

Per una sorta di crisi concettuale è stato così definito il costruito di "patrimoni educanti": costruito che di fatto ha una base teorica molto forte e che consente di ascrivere alla categoria di patrimonio anche tutte le reti fiduciarie che di fatto caratterizzano un determinato territorio. La quantità e la qualità del capitale sociale di una comunità ha un grande impatto sulla capacità della comunità stessa di gestire il cambiamento: il capitale sociale è patrimonio di una comunità e la validità del capitale sociale dipende, di fatto, dalla sua contestualizzazione (OECD, 2021; Krishna e Uphoff, 1999). In questa prospettiva acquista rilevanza il concetto di "efficacia della comunità" come capacità di gestire il cambiamento e influenzare il futuro della comunità stessa (Kilpatrick e Abbott-Chapman, 2005): un processo che interpreta la comunità come sistema capace di produrre conoscenza se opportunamente attivato e reso visibile.

Lo strumento attraverso il quale il patrimonio rappresentato dalla comunità ha preso forma in Casentino è il "patto educativo territoriale",

La Ricerca OleSchool, insistendo sullo stesso territorio attraverso una ricerca collaborativa con gli attori locali, ha fatto emergere specifici bisogni di orientamento formativo dei giovani del territorio. Lo studio, attraverso un approccio comparativo su quattro territori della Toscana, ha portato alla definizione di un modello di ecosistema formativo, individuando fattori di successo, elementi chiave, criteri di costruzione di prototipi e ipotesi di risultati attesi per la successiva fase di sperimentazione (Del Gobbo, Federighi, De Maria, et al., 2022).

all'interno del quale una prima sperimentazione attuativa ha riguardato i giovani. Il processo partecipativo ha preso avvio nel 2020 ed ha visto il coinvolgimento di reti di istituzioni e stakeholders: unione dei comuni, scuola, eco museo, parco, società civile organizzata nelle diverse forme associative culturali, sociali, etc., mondo del lavoro, aziende, consorzi di imprese che insistono sul territorio, sistema delle cooperative e sistema degli artigiani.

L'azione di ricerca-intervento, attraverso una serie di incontri che hanno seguito il flusso metodologico della ricerca azione partecipativa (Orefice, 2006), ha favorito la messa a fuoco dei problemi, la consapevolezza delle risorse di cui il territorio dispone e ha condotto alla definizione di obiettivi condivisi in merito all'azione educativa che la comunità può portare avanti a vantaggio in particolare delle giovani generazioni. Da qui la necessità di indagare proprio la percezione dei giovani: i loro bisogni, le loro aspettative e la loro interpretazione del patrimonio. Gli interrogativi emersi sono stati, dunque:

- Quale percezione hanno i giovani del patrimonio culturale che caratterizza il proprio ambiente di vita?
- Quale relazione esiste tra il patrimonio territoriale ereditato e vissuto nelle sue diverse espressioni e le giovani generazioni, che dovrebbero e potrebbero prenderne in carico la valorizzazione?
- Quali sono le prefigurazioni e le aspettative professionali che si creano?

A partire da queste domande è stata messa a punto una fase di ricerca specifica, seguita da un sottogruppo di lavoro.

Indagine su attività, interessi e aspettative dei giovani del casentino e della valtiberina

Il quadro metodologico, che ha fatto da riferimento per questa specifica fase, è quello della ricerca osservativa (Coggi e Ricchiardi, 2005) con approccio mixed-methods (Trincherò e Robasto, 2019). L'esplorazione e la comprensione di un fenomeno complesso come la percezione che i giovani hanno del patrimonio territoriale, ha richiesto un approccio olistico (Del Gobbo, 2018) dalla definizione del campo di studio, alla costruzione degli strumenti, all'analisi, fino alla progettazione delle ipotesi di intervento al fine di considerare la complessità e la molteplicità di fattori che intervengono (Trincherò, 2004).

La logica è sempre rimasta quella della ricerca intervento e anche la rilevazione del punto di vista dei giovani, l'ascolto e il loro coinvolgimento hanno avuto lo scopo di produrre elementi funzionali alla progettazione e sperimentazione di occasioni formative e di orientamento lavorativo a partire dalla valorizzazione delle risorse culturali, naturali e produttive del territorio. È stato messo a punto un questionario esplorativo auto compilato con un livello medio-alto di strutturazione (Trincherò e Robasto, 2019) dal titolo "Attività, interessi e aspettative dei giovani del Casentino e della Valtiberina". Il questionario è stato elaborato attraverso un processo partecipativo di co-costruzione dinamica (Tillema, 2005) che ha coinvolto diversi stakeholders: decisori politici, istituzioni scolastiche, terzo settore, mondo del lavoro. Lo strumento – composto da 3 domande aperte, 8 Domande con scala Likert 1-5 e 48 Domande a risposta chiusa – indagava tre aree:

1. consumi culturali e partecipazione alle attività culturali locali, associazionismo, tempo libero e passioni;
2. aspirazioni e prefigurazioni personali e professionali, esperienze e interessi lavorativi, propensione imprenditoriale, percezioni sul mondo del lavoro;
3. bisogni formativi e di orientamento, alla formazione e per la ricerca del lavoro, attaccamento al proprio contesto di appartenenza.

Il lavoro di ricerca ha visto una prima fase pilota di applicazione dello strumento che ha coinvolto le scuole secondarie di secondo grado per un totale di 191 studentesse e studenti frequentanti l'istituto tecnico, il liceo scientifico e il liceo delle scienze umane dei due territori interessati. La prima somministrazione, avvenuta a ottobre 2021, ha raggiunto un campione di 143 studenti e studentesse tra i 15 e i 19 anni (79M/64F) frequentanti le classi terza e quarta. A questa è seguito un riadattamento dello strumento e una successiva somministrazione a marzo 2022 rivolta alle quinte classi per un totale di 48 rispondenti.

Il trattamento dei dati è stato realizzato con il supporto del software SPSS che ha permesso le seguenti elaborazioni:

- statistiche descrittive e di frequenza per ogni variabile;
- comparazione tra prima e seconda rilevazione;
- disaggregazione del campione per istituti scolastici, indirizzi e classi frequentate.

Conoscenza del mondo del lavoro, bisogno di orientamento e senso di appartenenza: primi risultati

I risultati presentati in questa sede intendono offrire un quadro relativo ad alcune tendenze generali (con il confronto tra la prima e la seconda rilevazione) sui seguenti focus tematici:

- orientamento e aspirazioni professionali;
- percezioni sul mondo del lavoro;
- percezione sul proprio contesto di vita e di lavoro;
- partecipazione alla vita culturale del proprio territorio.

Alla domanda "Quanto ciascuno di questi fattori contribuisce a orientare i tuoi progetti circa il tuo futuro lavoro" (Tabella 1) emergono in prevalenza: le proprie attitudini, la famiglia, le conoscenze sul mondo del lavoro e le esperienze pregresse. Ma quali sono le conoscenze sul mondo del lavoro, al di là delle attitudini personali, che orientano il futuro lavorativo dei giovani e dunque la costruzione di prefigurazioni e aspettative professionali?

Risposta	Media-Rilev. 1	Conteggio	Media-Rilev. 2	Conteggio
La mia famiglia	2.92	143	2.88	48
Il lavoro che svolgono i miei genitori/familiari	1.97	143	2.00	48
I miei amici	1.71	143	1.85	48
I discorsi che sento intorno a me	2.06	143	2.19	48
I miei insegnanti	1.99	143	1.85	48
Quello che leggo sui giornali e vedo in televisione	1.99	143	2.23	48
Quelle che sento essere le mie attitudini	3.64	143	3.42	48
I lavori che conosco	2.86	143	3.02	48
I lavori di cui ho esperienza	2.65	143	2.75	48
Altro (specificare)	1.08	143	1.19	48

Tabella 1. Quanto ciascuno di questi fattori contribuisce a orientare i tuoi progetti circa il tuo futuro lavoro?

Indagando più a fondo la dimensione del futuro lavorativo, con la domanda "Ti piacerebbe realizzare una tua idea imprenditoriale" (Tabella 2), si riscontra, nella prima rilevazione, la presenza di una propensione imprenditoriale (58%) orientata verso il proprio territorio (22.4%) o al di fuori (35.6%). Nella seconda rilevazione questi dati si abbassano, aumentando la percentuale di indecisi dal 40% (prima rilevazione) al 56% (seconda rilevazione). Se da una parte, emerge un interesse nei confronti dello sviluppo di un'attività lavorativa propria; dall'altra, il numero di indecisi può essere indicativo di un senso di smarrimento presente all'interno della comunità e rispetto a quello che potrebbe rappresentare in termini lavorativi. Emerge un bisogno di orientamento rispetto a quelle che potrebbero essere le potenzialità e le opportunità da cogliere, bisogno che viene confermato all'interno dei tavoli di lavoro della rete territoriale. I giovani non conoscono il territorio e il mondo del lavoro (ci si ricollega qui all'interrogativo precedente sulle conoscenze possedute in tal senso che orientano i progetti lavorativi futuri) e si distribuiscono in modo uniforme (Tabella 3) la percentuale di chi ritiene il proprio territorio idoneo a sperimentare un progetto imprenditoriale, chi non lo pensa e chi è indeciso.

Campione prima rilevazione (terza e quarte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Si, per il mio territorio	22.38%	32
Si, al di fuori del mio territorio	35.66%	51
Non so	39.16%	56
No, perché (specificare)	2.80%	4
Totale	100%	143
Campione seconda rilevazione (quinte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Si, per il mio territorio	16.67%	8
Si, al di fuori del mio territorio	22.92%	11
Non so	56.25%	27
No, perché (specificare)	4.17%	2
Totale	100%	48

Tabella 2. Ti piacerebbe realizzare una tua idea imprenditoriale?

Campione prima rilevazione (terza e quarte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Si	36.36%	52
No	33.57%	48
Non so	30.07%	43
Totale	100%	143
Campione seconda rilevazione (quinte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Si	33.33%	16
No	31.25%	15
Non so	35.42%	17
Totale	100%	48

Tabella 3. Pensi che il territorio dove abiti sia un buon posto per sperimentare idee di impresa?

Dalla domanda "Quanto saresti interessato a lavorare in ciascuno dei seguenti settori" (Tabella 4), non emergono differenze rilevanti rispetto ai settori lavorativi più ricercati in termini di interesse potenziale: il commercio, la comunicazione, l'informatica e il turismo ottengono valori medi più alti; artigianato, agricoltura, beni ambientali e culturali ottengono valori medi più bassi. Sembra mancare una dimensione vocazionale nei confronti di alcuni settori economici con opportunità professionali legate al territorio.

Risposta	Media-Rilev. 1	Conteggio	Media-Rilev. 2	Conteggio
Commercio	2.78	143	3.02	48
Turismo (accoglienza)	2.25	143	2.25	48
Turismo (servizi)	2.36	143	2.23	48
Artigianato	1.73	143	2.15	48
Beni culturali	1.97	143	1.90	48
Beni Ambientali (e forestali)	2.11	143	2.17	48
Agricoltura	1.64	143	2.00	48
Comunicazione	2.57	143	2.65	48
Informatica	2.45	143	2.35	48

Edilizia e costruzioni			2.35	48
Ingegneristico			2.46	48
Moda e abbigliamento			2.88	48
Altro (specificare)	1.36	143	1.31	48

Tabella 4. Quanto saresti interessato a lavorare in ciascuno dei seguenti settori?²

Risultano più diffusi quei settori economici che non producono lavoro in un territorio dove la dimensione culturale esprimerebbe molteplici opportunità e potenzialità da un punto di vista lavorativo, formativo e di sviluppo professionale. Dato che si conferma con la domanda "Ritieni che i settori che fanno capo ai beni culturali e alla comunicazione possano rappresentare per te una reale opportunità di lavoro" (Tabella 5), dove la percentuale di indecisi è sempre quella più alta (41.67%-46.85%) a cui si somma quella dei no (26.57%-29.17%). Davanti a questo non interesse dei giovani verso le reali possibilità lavorative all'interno dei settori che fanno capi ai beni culturali, riemerge di nuovo il forte bisogno di orientamento al mondo del lavoro.

Campione prima rilevazione (terza e quarte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Si	26.57%	38
No	26.57%	38
Non so	46.85%	67
Totale	100%	143
Campione seconda rilevazione (quinte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Si	29.17%	14
No	29.17%	14
Non so	41.67%	20
Totale	100%	48

Tabella 5. Ritieni che i settori che fanno capo ai beni culturali e alla comunicazione possano rappresentare per te una reale opportunità di lavoro?

² I settori lavorativi "Edilizia e costruzioni", "Ingegneristico" e "Moda e abbigliamento" sono stati indagati nella seconda rilevazione (marzo 2022) dopo il riadattamento dello strumento.

Per quanto riguarda la partecipazione ad iniziative culturali nel proprio territorio, l'85%-90% dichiara di non prenderne parte. L'80%-96% del campione dichiara invece di non essere impegnato in attività associative di tipo culturale, filantropico, ambientale, sociosanitario o altro; quasi uno su due è impegnato all'interno di un'associazione sportiva. Nonostante la ricchezza del territorio in termini di esperienze associative, di fatto non si riscontra una capacità attrattiva nei confronti di questa fascia di popolazione più giovane.

Tornando al lavoro e all'importanza che gli viene attribuita ("Quanto pensi sia importante nel lavoro"), ciò che è ritenuto prioritario (Tabella 6) sono la motivazione e la passione personale, la sicurezza del posto, la capacità di esprimere le proprie capacità. Il valore medio più basso è relativo alla possibilità di rimanere e fare qualcosa per il territorio di appartenenza. La domanda "Per trovare lavoro oggi quanto pensi sia importante" (Tabella 7) si posiziona in continuità con la precedente. I fattori più importanti che emergono qui sono l'essere determinati e avere obiettivi chiari, il possesso di competenze qualificate, lo spirito di intraprendenza e l'assunzione di rischio. L'importanza di seguire le tradizioni lavorative familiari ottiene il valore medio più basso.

Si può rilevare, dunque, un forte senso di responsabilità e determinazione, accanto ad un bisogno di evasione che tuttavia non è detto che indichi un'assenza di attaccamento verso il proprio territorio, ma probabilmente una poca conoscenza dello stesso.

Risposta	Media-Rilev. 1	Conteggio	Media-Rilev. 2	Conteggio
la motivazione e la passione personale	4.58	143	4.33	48
un buon guadagno	4.08	143	4.15	48
la sicurezza del posto	4.31	143	4.25	48
il tempo libero, gli spazi per realizzarmi al di fuori del lavoro	4.06	143	4.17	48
la prospettiva di carriera	4.06	143	4.02	48
la possibilità di esprimere le mie capacità	4.20	143	4.29	48

la possibilità di vivere vicino alla mia famiglia	3.17	143	3.44	48
la possibilità di rimanere e fare qualcosa per il territorio in cui vivo	2.37	143	2.85	48
altro (specificare)	1.12	143	1.19	48

Tabella 6. Quanto pensi sia importante nel lavoro.

Risposta	Media-Rilev. 1	Conteggio	Media-Rilev. 2	Conteggio
essere determinati e avere un obiettivo chiaro	4.31	143	4.08	48
sacrificarsi e rinunciare a tante cose	3.65	143	3.52	48
essere intraprendenti e saper rischiare	3.92	143	3.81	48
impegnarsi per acquisire competenze qualificate	4.21	143	3.92	48
avere gli agganci giusti	3.52	143	3.73	48
adattarsi e non creare problemi	3.54	143	3.71	48
seguire la tradizione di lavoro della famiglia	1.77	143	1.90	48
altro (specificare)	1.04	143	1.10	48

Tabella 7. Per trovare lavoro oggi quanto pensi sia importante.

L'ultimo dato presentato in questo contributo è relativo alla percezione che i giovani hanno del proprio territorio con la domanda "Cosa

pensi del luogo in cui vivi" (Tabella 8). I dati rilevano che il proprio territorio è vissuto positivamente (61%/67%), ma con alcune differenze: c'è chi si vuole realizzare professionalmente (20%/29%); chi vorrebbe fare esperienza fuori per ritornare (37%/29%); chi vuole contribuire al miglioramento (3.5%/10%). Chi percepisce invece il proprio territorio come sfavorevole e limitante per la propria realizzazione raggiunge l'11%/19%.

Percentuali in controtendenza se considerate in relazione alla bassa propensione emersa di rimanere e fare qualcosa per il territorio di appartenenza (Tabella 6). Emerge in conclusione un bisogno di fare esperienza (piuttosto normale e anzi auspicato) anche con opportunità formative e lavorative fuori dal proprio territorio, che non esclude tuttavia il voler rientrare in un secondo momento.

Campione prima rilevazione (terza e quarte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Sto bene, mi piacerebbe trovare qui la mia realizzazione professionale	20.28%	29
Sto bene, ma vorrei fare esperienza fuori per confrontarmi con situazioni diverse per poter tornare dopo qualche anno	37.06%	53
Sto bene, ma non vedo qui il mio futuro	27.97%	40
È un luogo che "mi sta stretto" e "offre" poco	6.99%	10
Mi piacerebbe vivere qui per contribuire a migliorare il luogo in cui vivo	3.50%	5
Non mi sento bene e non immagino qui il mio futuro	4.20%	6
Totale	100%	143

Campione seconda rilevazione (quinte classi)		
Risposta	%	Conteggio
Sto bene, mi piacerebbe trovare qui la mia realizzazione professionale	29.17%	14
Sto bene, ma vorrei fare esperienza fuori per confrontarmi con situazioni diverse per poter tornare dopo qualche anno	29.17%	14
Sto bene, ma non vedo qui il mio futuro	12.50%	6
È un luogo che "mi sta stretto" e "offre" poco	14.58%	7

Mi piacerebbe vivere qui per contribuire a migliorare il luogo in cui vivo	10.42%	5
Non mi sento bene e non immagino qui il mio futuro	4.17%	2
Totale	100%	48

Tabella 8. Cosa pensi del luogo in cui vivi.

Conclusioni e sviluppi futuri

I risultati più rilevanti che emergono dall'indagine possono essere così sintetizzati:

- limitata conoscenza del mondo del lavoro e del proprio territorio;
- bisogno di orientamento rispetto a potenzialità e opportunità formative/lavorative;
- debole propensione nei confronti di alcuni settori economici con opportunità professionali legate al territorio (es. settore dei beni culturali);
- capacità attrattiva ridotta dell'associazionismo (escluso l'ambito sportivo);
- forte senso di responsabilità e determinazione nel trovare lavoro;
- bisogno di spazi ed esperienze al di fuori del proprio territorio, che non esclude tuttavia un senso di attaccamento e possibilità di ritorno.

L'indagine ha dato voce ai diretti interessati confermando attraverso i dati la rilevanza delle problematiche emerse nei tavoli territoriali. I risultati della somministrazione del questionario hanno offerto elementi interpretativi interessanti per una prima progettazione di interventi mirati di formazione e orientamento, già in parte implementate con le esperienze di PCTO realizzate nell'anno scolastico 21-22.

Nell'anno scolastico 2022-2023 è prevista la somministrazione a tutte le classi terze, quarte e quinte degli istituti scolastici del territorio. La somministrazione sarà preceduta da workshop di presentazione dello strumento e sarà seguita da momenti di restituzione e discussione nelle classi con tecniche di intervista collettiva non strutturata (*brainstorming*).

La prosecuzione di questa ricerca potrà dare indicazioni interessanti anche sull'impatto che attività di didattica del patrimonio possono avere nel lungo termine, considerato che la maggior parte degli studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado del territorio è coinvolta in attività di esplorazione e conoscenza del patrimonio culturale e naturale locale. A distanza di tempo, nel passaggio alla scuola secondaria di secondo grado, quanto rimane e come è cambiata l'attribuzione di significato?

Riferimenti bibliografici

- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma.
- Del Gobbo, G. (2018), *Approccio olistico tra ricerca e azione educativa. Riflessioni introduttive*, in Federighi, P. (2018, a cura di), pp. 112-122.
- Del Gobbo, G., Federighi, P., De Maria, F., Frison, D., Galeotti, G., Iossa, S., Pasquali, G., Spennato, B. (2022), *Educational ecosystems: a research model applied in four Italian territories of the Tuscany Region*, in «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 22, 1, pp. 377-392.
- Federighi, P. (2018), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, FUP, Firenze.
- Kilpatrick, S., Abbott-Chapman, J. (2005), *Community efficacy and social capital*, La Trobe University, Centre for Sustainable Regional Communities, Bendigo.
- Krishna, A., Uphoff, N.T. (1999), *Mapping and Measuring Social Capital: A Conceptual and Empirical Study of Collective Action for Conserving and Developing Watersheds in Rajasthan, India. Social Capital Initiative Working Paper*. The World Bank.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2001), *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*, OECD.
- Orefice, P. (2006), *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Liguori, Napoli.
- Tillema, H. (2005), *Collaborative Knowledge Construction Study Teams of Professionals*, in «Human Resource Development International», 8, 1, pp. 81-99.
- Trincherò, R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari.
- Trincherò, R., Robasto, D. (2019), *I Mixed Methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano.
- Wals, A.E.J. (2009), *Learning for a Sustainable World: Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development. Report of Phase I of the DESD Monitoring and Evaluation Process: 2007-2009*, UNESCO, Paris.

7.

TRA GLI SPAZI INVISIBILI DI PALERMO: LA MAGIONE.
EDUCARE GLI SGUARDI, RIVELARE IL PATRIMONIO

AMONG THE INVISIBLE SPACES IN PALERMO: THE MAGIONE.
EDUCATING THE GAZES, REVEALING THE HERITAGE

Giulia de Spuches, Emanuela Caravello

Università di Palermo

Introduzione¹

Il connubio tra il patrimonio dei luoghi e i processi di rigenerazione urbana è sempre stato un elemento fondante nelle dinamiche urbane: a Palermo, negli ultimi trent'anni, si è avuta un'accelerazione che ha cambiato la geografia della città. La maggior parte degli interventi ha riguardato il centro storico di Palermo; uno degli eventi che ha particolarmente contribuito a questi cambiamenti è stato l'inserimento nella World Heritage List dell'UNESCO del sito seriale Palermo arabo-normanna e le cattedrali di Cefalù e Monreale. Gli effetti immediati del puntare sull'economia culturale per alimentare il turismo sono stati mantenuti, parallelamente i processi di *gentrification*, già iniziati alla fine del XX secolo, si sono accelerati.

La nostra riflessione parte da queste premesse e si pone alcuni interrogativi che riguardano la natura performativa delle politiche di rappresentazione dell'urbano e i suoi effetti, desiderati e indesiderati. In particolare, ci chiediamo come narrare didatticamente le trasformazioni delle politiche del governo della città visto che soltanto una parte di esse sono chiaramente visibili. Inoltre, anche ciò che è sotto i nostri occhi spesso non risulta pienamente leggibile ad un primo sguardo. Il processo selettivo della rigenerazione, come vedremo, produce degli oscuramenti di parti della città o di alcuni immaginari. È il caso della chiesa della SS. Trinità, meglio conosciuta come la Magione, che non rientrando nel sito seriale UNESCO ha perso parte della sua centralità nella vita del quartiere e della città.

¹ Il contributo è il frutto di una riflessione congiunta delle due autrici. Giulia de Spuches ha scritto i paragrafi 1 e 2; Emanuela Caravello i paragrafi 3 e 4.

Infine, proveremo a far dialogare geografia e pedagogia attraverso la metodologia dell'*outdoor education* (che applicheremo al contesto urbano) attraverso una camminata che percorre spazi conosciuti, visibili ma anche oscurati e, dunque, invisibili. Il fine educativo che ci siamo ripromesse durante l'esperienza didattica condotta con gli allievi del corso di Geografia culturale è stata quella di educare al territorio attraverso uno sguardo critico che prendesse in considerazione non soltanto il "monumento" ma anche lo spazio circostante, i processi culturali che le emergenze patrimoniali innescano in termini di affezione e memoria, le risposte contestuali della società ai processi di trasformazione urbana.

L'educazione al territorio: sguardi, metodi e strumenti per un dialogo interdisciplinare

La prospettiva dell'educazione al territorio, che mette in dialogo le scienze pedagogiche e la geografia, valorizza il ruolo formativo del territorio a partire dal riconoscimento della diversità dei luoghi e della complessità degli spazi geografici (Dematteis e Giorda 2013; Giorda e Puttilli 2011). La necessità di modulare i progetti educativi in relazione ai contesti nei quali si esplicano è un assunto ampiamente condiviso nell'ambito delle scienze pedagogiche. In particolare, la pedagogia dei luoghi sostiene la centralità della dimensione locale nel processo di apprendimento (Gruenewald e Smith 2014). Questo orientamento si declina in ambito educativo in una molteplicità di pratiche, come l'*outdoor education*, che promuove la relazione tra comunità e luoghi attraverso l'esperienza diretta (Fang et al. 2022). Riteniamo che l'*outdoor education*, nonostante sia stato pensato per attività di educazione ambientale, sia utile anche per una passeggiata patrimoniale. Infatti, si rivela un ottimo metodo per risvegliare l'entusiasmo della scoperta, concentrare l'attenzione su particolari già visti ma non messi a fuoco e, infine, per offrire un'esperienza diretta e condividerla. Stimolando il ruolo della contestualizzazione spaziale per l'apprendimento, l'educazione al territorio si pone in relazione con le scienze pedagogiche offrendo lo specifico punto di vista delle discipline geografiche, insieme ai suoi metodi e strumenti.

Nel processo di apprendimento geografico una delle prime lezioni insegnate è quella di non considerare lo spazio come semplice contesto statico: uno sfondo neutro, Assumere, al contrario, che lo spazio si costruisca attraverso interazioni e relazioni di potere, permette di concepire

l'intervento educativo come un'azione in grado di intervenire in modo trasformativo sul territorio e al contempo come processo sociale operato dal territorio stesso. Tale prospettiva garantisce altresì di andare oltre il semplice apprezzamento delle specificità locali aprendosi verso l'enorme complessità delle relazioni spaziali secondo una concezione aperta, permeabile, interconnessa (Massey 2001).

I metodi e gli strumenti propri della geografia possono favorire una comprensione relazionale degli spazi educativi. In particolare, adottare il punto di vista geografico sulle città obbliga ad addentrarsi al loro interno per riconoscerne i frammenti e comprendere le relazioni tra il tutto e le sue parti (de Spuches 2011). Per offrire un'esperienza geografica educativa è necessario procedere attraverso lo spazio e il tempo dei luoghi che si vogliono narrare. È necessario affidarsi al sopralluogo come primo atto metodologico per comprendere le relazioni spaziali e alla storia per ricostruire la dimensione temporale. Nel processo di restituzione educativa, il cammino può sia promuovere la memoria operante che agirà sui processi affettivi sia far comprendere i significati e le funzioni dei luoghi e dei valori territoriali. L'azione del camminare permette la conoscenza e l'interpretazione dello spazio non solo in quanto atto metodologico ma anche come strumento di azione. E ancora, l'esperienza della camminata permette ai partecipanti di appropriarsi simbolicamente dei luoghi, spazializzandone le memorie e producendo nuove significazioni (de Spuches 2021). Come strumento di conoscenza delle città, la camminata assume molteplici forme e funzioni. In un'epoca caratterizzata dalla fruizione intensiva degli spazi, propria ad esempio delle pratiche turistiche, la camminata può assumere il ruolo di dispositivo funzionale a creare spazi collettivi o per illuminare ciò che non è normalmente visibile. Il camminare, infatti, può configurarsi come tattica (de Certeau, 1980) per leggere e affrontare le trasformazioni di un ambiente urbano. In quanto strumento di rivendicazione politica e di risignificazione degli spazi, la camminata è un agente di visibilità anche quando assume la forma di esplorazione urbana. Condotta con esplicita finalità didattica, essa può contribuire all'acquisizione di conoscenza, mettendo in crisi gli assunti di partenza dei partecipanti, scardinandone gli stereotipi e educandone gli sguardi alla comprensione degli spazi visibili come di quelli invisibili.

Infine, non dobbiamo immaginare i concetti di visibile e di invisibile come rapporti binari, essi sono invece spazi contraddittori per lo più percorsi da rapporti di potere. Per esplicitare il rapporto tra questi due concetti bisogna individuare le sottese linee del potere che producono

lo spazio, comprendere le forme del patrimonio e i luoghi che generano, svelare significazioni e/o risignificazioni. Dunque, camminando, è possibile porsi sulla soglia interconnessa tra visibile e invisibile (Pavoni e Mubi Brighenti 2015) in modo da intercettare le molteplici e cangianti relazioni tra parti della città sovraesposte e l'esclusione di spazi poco seducenti ed estranei all'immagine dominante che se ne vuole dare. A partire dall'assunto che le città si trovino oggi in competizione per emergere nell'arena globale, le politiche della rappresentazione urbana assumono un ruolo centrale: da una parte impongono immagini di successo utili ad attirare investimenti e flussi turistici e dall'altra escludono tutto ciò che è considerato improprio, estraneo e avulso da questa immagine. Questo processo selettivo dettato da geometrie variabili di potere rende visibili alcuni spazi e ne nasconde altri; nell'educazione al territorio, il lavoro geografico ricostruisce e decostruisce queste dinamiche spaziali.

La pratica didattica: la tappa della magione

L'esperienza didattica sul campo *Palermo e il sito UNESCO. In cammino tra gli spazi visibili e invisibili*, svolta durante il corso di Geografia culturale nel 2022, si basa sulle premesse teoriche e metodologiche illustrate. La camminata ha coinvolto gli studenti in un'esperienza educativa lungo l'itinerario del sito seriale *Palermo arabo-normanna e le cattedrali di Cefalù e Monreale*, riconosciuto dall'UNESCO nel 2015. In particolare, l'attività di *outdoor education* si è svolta dentro la città di Palermo, lungo il percorso che include i seguenti monumenti: Palazzo Reale e Cappella Palatina, Cattedrale, Chiesa di San Giovanni degli Eremiti, Chiesa di Santa Maria dell'Ammiraglio, Chiesa di San Cataldo. Durante l'iter di candidatura del sito, questi monumenti sono stati ritenuti in grado di rappresentare il valore universale eccezionale che si voleva affermare e di mostrare il senso del luogo costruito e ricercato dai promotori del riconoscimento UNESCO (Caravello 2021a 2021b). Il processo selettivo ha implicato l'esclusione di altri monumenti, che non sono stati ritenuti idonei a contribuire alla composizione del sito seriale. Nell'ambito dell'esperienza didattica, abbiamo quindi scelto di mostrare non solo gli spazi resi visibili dal riconoscimento UNESCO, ma anche quelli che sono stati esclusi dalla fruizione culturale della città, sia sul piano materiale sia su quello della rappresentazione.

L'esempio più emblematico del definito dialogo tra visibilità e invi-

sibilità è rappresentato dalla Chiesa della Magione, o Basilica della SS. Trinità del Cancelliere, tappa di cui qui parleremo. La Chiesa della Magione, pur essendo caratterizzata da chiari elementi considerati di matrice arabo-normanna, per il comitato tecnico presenta uno stato di integrità compromesso dagli interventi di restauro condotti a partire dalla fine dell'Ottocento e dopo i bombardamenti della Seconda Guerra Mondiale. Lo sforzo della tappa è stato quello di far emergere la contraddizione tra patrimonio visibile ed emergente (cioè quello incluso nella lista dell'UNESCO) e quello invisibile (escluso dalla lista, come la Magione) perché oscurato dai criteri culturali di restauro ottocenteschi che dal passato si riflettono sul presente. Infatti, i requisiti di accesso alla Lista del patrimonio mondiale stabiliti dall'UNESCO si basano sui concetti di autenticità e integrità del sito trascurando i processi storici. Ai nostri occhi l'esempio mostra chiaramente l'arbitrarietà di questi criteri e la transitorietà dei valori che possono essere attribuiti al patrimonio culturale. A questo riguardo, è interessante e significativo il fatto che, quando questi interventi di restauro furono realizzati, l'obiettivo non era affatto quello di compromettere lo stato originario del monumento, ma anzi di ripristinarlo. Infatti, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, il restauro era concepito come strumento per ristabilire la presunta purezza dello stile architettonico, nel caso specifico, medievale. Per ricostruire la facciata medievale si distrusse ad esempio il portico neoclassico e all'interno furono eliminate le cappelle in stile barocco. Il principio fu quello di rendere visibile l'immagine originale del monumento. Anche i restauri postbellici furono guidati dall'obiettivo di riconsegnare ai posteri un monumento integro e fedele all'originale. Come i restauri ottocenteschi, anche i successivi interventi erano volti a riportare in vita l'aspetto autentico del monumento purificato dai segni del tempo, rendendo il processo manifesto (ad esempio con l'utilizzo di contrassegni utili a datare l'intervento). L'aspetto interessante, che qui vogliamo sottolineare, è che in realtà sia il restauro sia la conservazione del patrimonio sono sempre stati una storia d'interpretazione degli artefatti. Il nostro caso testimonia bene come certe scelte abbiano influito sull'esistenza fisica del monumento, sulla relazione che esso ha con la società e, infine, sulla sua riconoscibilità nel tempo. Nell'ambito dei processi di interpretazione, le azioni intraprese sulla base dei principi dell'UNESCO mettono in crisi con particolare evidenza la presunta neutralità di tali interventi. L'enfasi posta dall'organizzazione internazionale sui concetti di autenticità e integrità implica una selezione basata sulla conformità dei monumenti e degli spazi ad

un sistema di classificazione presentato come universale. Nonostante la consapevolezza della fluidità di tali nozioni abbia dato luogo ad un intenso dibattito scientifico e istituzionale e ad un processo di revisione dei presupposti che fondano la Lista del patrimonio mondiale, riteniamo significativo il fatto che la perdita di elementi di originalità sia ancora considerata una condizione che determina l'esclusione dei monumenti ritenuti compromessi. Nel processo di candidatura del sito di Palermo, pertanto, la chiesa della Magione è stata classificata come monumento di categoria A, ovvero come esempio di arte arabo-normanna caratterizzato da un compromesso stato di integrità e per questo escluso dal sito seriale. Analizzando queste dinamiche, abbiamo quindi voluto considerare il patrimonio della città come il risultato di un processo di selezione, che ha determinato una rigida definizione degli elementi da eleggere a dignità patrimoniale sulla base della loro autenticità e integrità e ha innescato un processo di invisibilizzazione degli spazi esclusi da questa narrazione.

Continuando a leggere quello che la Magione ha vissuto e volgendo lo sguardo anche allo spazio circostante il monumento, si offre un ulteriore livello di analisi. L'osservazione ci ha infatti condotto a riflettere sullo slittamento semantico del termine Magione. Nella rappresentazione collettiva della città odierna, con il nome *Magione* si indica soprattutto la piazza adiacente alla chiesa, che viene fruita come luogo di raduno serale. La transizione del nome riflette un significativo slittamento degli sguardi e delle pratiche sul luogo esaminato. Se la chiesa è stata esclusa dall'itinerario arabo-normanno, e quindi non rientra nel circuito turistico dell'itinerario dell'UNESCO, la piazza adiacente vive oggi chiare dinamiche di ipervisibilizzazione, avviate negli anni Novanta in vista della *Conferenza ONU sulla criminalità organizzata transnazionale*. Nel 2000, in un contesto politico orientato alla valorizzazione dell'immagine di Palermo anti-mafia, l'evento è stato l'occasione per rendere operative significative trasformazioni della piazza. Esse hanno permesso di rendere visibile uno spazio negato, poiché deturpato dall'incuria e dall'abbandono delle macerie postbelliche. Con il Piano regolatore del 1962, lo spazio era stato oggetto di demolizione dei ruderi postbellici per la costruzione di un tratto stradale che avrebbe dovuto attraversare il centro storico dalla Cala a via Lincoln. I lavori, condotti per l'evento del 2000, avevano previsto lo smantellamento del percorso pavimentato a sanpietrini rimasto incompleto e un'operazione di recupero dei rinvenuti vicoli rinascimentali con le ottocentesche pavimentazioni ad acciottolato. Queste operazioni di recupero della piazza hanno dato vita ad una politica della rappresen-

tazione orientata ad una nuova forma di governo dell'immagine. Ciò che connota la Magione oggi non è più la chiesa dalla quale la piazza prende il nome, ma uno spazio reso seducente per la fruizione occasionale. Le trasformazioni, infatti, riguardano non solo il piano materiale ma anche quello delle rappresentazioni. La nuova immagine della Magione non è più legata alla storia della chiesa, né alla connotazione anti-mafia della sua piazza (che pur presenta una lapide dedicata a Giovanni Falcone, i cui natali erano legati al quartiere), ma è soprattutto connessa ad una caratterizzazione commerciale, ad una delle tante forme di *foodification* che il centro storico ha visto emergere negli ultimi decenni. Tra gli esiti più recenti delle politiche della rappresentazione può essere citata anche la candidatura di Piazza Magione ai *I Luoghi del Cuore* del FAI. Il presidente del comitato *Piazza Magione nel cuore*, che ha proposto la candidatura, ha significativamente descritto le finalità del progetto con queste parole: «Il nostro obiettivo è quello di riqualificare una zona di vitale importanza per tutta la città attraverso l'intervento del FAI, che offrirebbe l'apporto economico perfetto per lavorare sulla zona in maniera efficiente» (Punzi, 2020). Nei discorsi contemporanei che riguardano la piazza emerge, quindi, con chiarezza la volontà di porre una sempre crescente attenzione su questo spazio come polo di attrazione di potenziali investimenti e come vetrina per il consumo dei suoi elementi caratteristici e dei suoi valori patrimoniali. Lo spazio descritto racconta una storia diversa rispetto al monumento che accoglie: se la chiesa, esclusa dal sito seriale, è resa invisibile, la piazza, al contrario, è transitata da uno stato di invisibilità, dovuto all'incuria e all'abbandono, ad uno di ipervisibilità. Luogo che riunisce ogni sera consumatori occasionali, la Magione è, infatti, uno spazio chiave delle strategie di governo urbano volte alla costruzione di spazi seducenti, destinati in modo sempre più esclusivo ed escludente all'uso e al consumo turistico. La narrazione didattica delle dinamiche che riguardano il monumento e lo spazio circostante ha, dunque, permesso di mostrare le molteplici relazioni tra visibilità e invisibilità. In riferimento alla chiesa della Magione, la passeggiata ha messo in luce la transitorietà dei concetti di autenticità e integrità del patrimonio culturale e gli effetti che il processo di selezione determina. Questi esiti territoriali della patrimonializzazione, che non sono immediatamente leggibili, possono essere resi visibili grazie all'esperienza diretta e guidata. In relazione alla Magione come spazio che accoglie il monumento, l'azione del camminare ci ha inoltre permesso di educare gli sguardi all'osservazione delle linee di potere che lo hanno generato, delle progettualità politiche e delle visioni

che si sono avvicendate nel tempo e che hanno prodotto interazioni molteplici tra visibilità e invisibilità, tra patrimonio velato e rivelato.

Conclusioni

La camminata didattica *Palermo e il sito UNESCO. In cammino tra gli spazi visibili e invisibili*, realizzata con gli studenti e le studentesse del Corso di Geografia Culturale, ha avuto una natura più metodologico-applicativa che teorica. Infatti, seguendo le linee pedagogiche *dell'outdoor education*, abbiamo teso a sviluppare esperienze pratiche e narrative da poter discutere successivamente in aula e utilizzare con strumenti che consentano di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.

La sfida è stata quella di riuscire a sviluppare nuovi sguardi che riuscissero a tener conto sia delle interazioni sociali che ogni spazio offre, sia degli aspetti culturali attraverso il recupero di un pezzo di memoria della città, sia, ancora, attraverso le dinamiche simboliche che spesso vengono guardate come rappresentazioni mute, neutre. L'attivazione di tutti questi percorsi (mentali/reali) ha mirato a favorire l'elaborazione delle esperienze di apprendimento all'interno di un percorso di consapevolezza che riguarda le trasformazioni urbane dovute dalla rigenerazione.

Esplorare la zona della Magione, la sua chiesa e la vicina piazza, ha permesso a tutti i partecipanti di appropriarsi simbolicamente di una parte della città, dei suoi luoghi, dei suoi racconti e della sua quotidianità. Seguendo la storia dei luoghi e le connessioni spaziali ad essi legate, il gruppo di studentesse e studenti ha potuto anche comprendere le motivazioni per cui il concetto d'invisibilità sia stato presentato non come opposto ma complementare. Infine, durante la camminata, la presenza consapevole nello spazio ha permesso di mettere in pratica un processo di decostruzione/ricostruzione dei luoghi finalizzato a scardinare gli assunti di partenza. In particolare, la mutevolezza del concetto di autentico ha reso evidente come le interpretazioni possano essere elementi fondanti nel governo del territorio.

Riferimenti bibliografici

- Caravello, E. (2021a), *Mainstream digitale e altre immagini urbane. Una ricerca empirica nel sito UNESCO di Palermo*, in «Geography Notebooks», IV, 2, pp. 167-179.
- Caravello, E. (2021b), *Gli agrumi nell'immaginario arabo-normanno. Le radici di Palermo tra figurazioni e contestazioni*, in Ranieri Scandariato, D., Tassinari, C.A., Zisa, G. (2021, a cura di), pp. 77-88.
- de Certeau, M. (1980), *L'invention du quotidien*, Gallimard, Paris.
- Dematteis, G. e Giorda, C. (2013), *I valori del territorio e l'educazione geografica*, in «Journal of Research and Didactics in Geography», I, 2, pp. 17-32.
- de Spuches, G. (2011), *La città cosmopolita. Altre narrazioni*, Palumbo, Palermo.
- de Spuches, G. (2021), *Per una didattica della geografia sociale: sopralluoghi ed esplorazioni urbane*, in «Geography Notebooks», IV, 2, pp. 55-64.
- Fang, W.T. et al. (2022), *Outdoor education*, in «The Living Environmental Education», pp. 229-260.
- Giorda, C. e Puttilli, M. (2011 a cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*, Carocci, Roma.
- Gruenewald, D.A. e Smith, G.A. (2014, a cura di), *Place-based education in the global age: Local diversity*, Routledge, London.
- Massey, D. (2001). *Pensare il luogo*, in Massey, D. e Jess, P. (2001, a cura di), pp. 33-64.
- Massey, D. e Jess, P. (2001, a cura di), *Luoghi, culture e globalizzazione*, UTET, Torino.
- Pavoni, A. e Mubi Brighenti A. (2015, a cura di), *The Urban Invisibles*, in «Lo squaderno», 35.
- Ranieri Scandariato, D., Tassinari, C.A., Zisa, G. (2021, a cura di), *Dendrolatrie. Miti e pratiche dell'immaginario arboreo*, Museo Pasqualino, Palermo.

DEMOCRAZIA ED EDUCAZIONE: DALLA MAGNA GRECIA
 ALLA STRUTTURAZIONE DELLA CITTADINANZA GLOBALE

DEMOCRACY AND EDUCATION: FROM MAGNA GRAECIA
 TO THE STRUCTURING OF GLOBAL CITIZENSHIP

Pasquale Gallo

Università di Catanzaro

L'eredità culturale della magna grecia e la cittadinanza globale

Ciò che chiamiamo Italia era la Magna Grecia. «Itala nam tellus Graecia maior erat», leggiamo nei *Fasti* (Ovidio, 1998: 216). Una delle più grandi conquiste del mondo antico che, dall'VIII secolo a.C., determinerà le sorti del nostro Paese e ne influenzerà la cultura materiale e immateriale fino all'epoca contemporanea. A Lelio, Cicerone scrive: «Magnamque Graeciam, quae nunc quidem deleta est» (Cicerone, 2009: 87); la Magna Grecia, che ora non esiste più, è presente nella memoria storica, nei segni e nei significati antropologico-politico-esistenziali di chi abita quelle colonie, ormai città evolute e modificate dal decorso naturale di fatti ed eventi, e vive un'esistenza mai imprescindibile rispetto a quanto ricevuto dalla grande e antica civiltà greca. L'espressione Μεγάλη Ἑλλάς, Magna Grecia, si legge, per la prima volta, nelle Storie di Polibio, storico greco del II secolo a.C. Tale definizione, che non è presente negli storici precedenti, né in Antioco di Siracusa, né in Eforo di Cuma, è stata coniata dallo stesso Polibio, per stigmatizzare la floridezza delle colonie greche dell'Italia continentale, nel V-IV sec. a.C. Polibio, chiamando Ellade l'Italia meridionale, evidenziava la condizione filiale rispetto alla madrepatria degli Italioti (Ἰταλιῶται è il termine con cui i Greci indicavano i coloni di lingua greca che si erano insediati nella penisola italiana, più specificamente al Sud, cioè in Magna Grecia). Le colonie greche sono state, fin dall'inizio, città-stato perfettamente libere e indipendenti, ma hanno mantenuto rapporti con la madrepatria per comunanza etnica, strutture politico-amministrative, sentimenti religiosi e anche per interessi commerciali.

Protagora di Abdera, il maggiore rappresentante della sofistica greca, ritiene l'uomo, ἄνθρωπος, misura di tutte le cose, Πάντων χρημάτων

μῆτρον. È interessante immaginare il filosofo riferire tale considerazione come un principio per la vita nel mondo e per le relazioni. Reinterpretata, nel corso del tempo, essa rimanda a un intervento dell'uomo sugli avvenimenti che possono essere da lui orientati anche per stabilire la qualità delle relazioni stesse e per contribuire a quella che oggi è definita cittadinanza globale. Pensando ai valori e ai principi fondativi della Grecia classica e, in particolare, alla storia della Magna Grecia, ci si rende conto che l'aspirazione, quasi utopica, alla cittadinanza globale non è una trovata degli ultimi decenni; piuttosto muove proprio da quella straordinaria esperienza. Il lungimirante popolo greco, spostando il proprio baricentro antropologico e culturale per le vie del Mediterraneo e fondando nuove colonie, ha portato benessere, ha condiviso i principi della madrepatria e ha proposto un modello politico tutto fondato sull'attività e sulla partecipazione della persona alla vita comune. Gli stessi principi, partendo dall'Agorà e dall'Areopago di Atene, si sono poi diffusi per tutto l'occidente, determinando, ancora oggi, a distanza di millenni, le sorti della storia e delle storie di chi vive sulla stessa terra abitata dagli Achei del tempo.

L'eredità culturale della Magna Grecia si correla, direttamente e indirettamente, con la necessità di configurare la cittadinanza globale che non è un punto di arrivo per la costruzione della democrazia, ma un ineludibile punto di partenza, un'aspirazione della società contemporanea e del mondo globalizzato. Tale aspirazione è stato il sogno di chi, sin dall'antichità, ha ritenuto opportuno allargare e ampliare la gestione della cosa pubblica, senza prevaricazioni e sottomissioni, favorendo il benessere di tutti e la partecipazione. Anche l'ICF, il modello bio-psico-sociale elaborato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, tende a promuovere, in ottica inclusiva, tale principio: ogni donna e ogni uomo deve essere posto nelle condizioni di partecipare attivamente alla determinazione della propria esistenza, senza limiti; solo una cultura democratica e condivisa permette all'essere umano di diventare tale e al nuovo umanesimo di farsi strada, combattendo e fronteggiando ogni difficoltà personale e contestuale.

Pur non volendosi addentrare nelle questioni relative alla definizione di "cittadinanza globale", è il caso di precisare che verso di essa si è sviluppato un interesse in diversi settori della ricerca educativa negli ultimi decenni. L'educazione e la tendenza alla cittadinanza globale traggono spunto da differenti tradizioni filosofiche e pedagogiche e presentano numerosi punti di contatto con altri ambiti educativi, tra cui l'educazione

ai diritti umani e l'educazione allo sviluppo sostenibile. In alcuni Paesi europei, l'educazione alla cittadinanza globale è una disciplina integrata o curricolare, in Italia non è così, ma diventa trasversale a tutti i saperi disciplinari ed entra, di fatto, nel curriculum inclusivo delle scuole di ogni ordine e grado. Muovendo, quindi, dall'esperienza mai dimenticabile della Magna Grecia, dagli ideali degli stoici greci e di Kant, la tendenza alla cittadinanza globale è chiaramente intravedibile nei principi della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Quest'ultima, richiama alla capacità di apertura nei confronti dell'altro, all'interesse per le culture differenti dalle proprie, all'esperienza diretta attraverso viaggi, relazioni personali e sociali, per attivare la formazione di una identità personale cosmopolita (Waks, 2008: 71). Un importante apporto agli sviluppi della cittadinanza globale è offerto dall'UNESCO che la considera una delle tre priorità per un mondo migliore, per un nuovo benessere mondiale da realizzare oltre i confini nazionali. Una tendenza, quella dell'UNESCO, chiaramente riscontrabile negli intenti degli antichi Greci e nelle tracce della loro presenza giunte a noi fino a oggi.

Democrazia ed educazione: Sibari è una storia da non dimenticare

Il binomio educazione e democrazia, allargato oltre i confini nazionali, è ampiamente sostenuto da Dewey che si pone contro il pensiero nazionalista che causerebbe la rimozione delle tradizioni illuministe e del cosmopolitismo. In tempi più recenti, Nussbaum (2002) ha lanciato un appello per un'interpretazione dell'educazione alla cittadinanza in chiave cosmopolita, superando il concetto di appartenenza a una sola nazione al fine di formare i cittadini del mondo. I filosofi dell'educazione hanno immaginato che l'educazione sia un tesoro, il punto di partenza per determinare la qualità della vita. A ragione, essi riferiscono che, mediante l'educazione diffusa e la condivisione, l'uomo possa migliorare e implementare le relazioni, la condivisione, la conoscenza. Centrale è, quindi, la questione della cittadinanza, dell'imparare a vivere insieme in risposta alle tensioni chiave della società contemporanea con cui l'educazione è chiamata a confrontarsi e fra cui figurano la tensione tra l'universale e l'individuale, tra il bisogno di competizione e la preoccupazione per le pari opportunità. La società democratica, secondo Dewey (2000), deve essere considerata come società educante, perché permette lo sviluppo dell'individuo, dei suoi interessi e l'ampliamento delle conoscenze. Quindi, la

democrazia è fondata sull'agire delle persone con lo scopo di soddisfare i propri bisogni e appartenere in modo attivo a una comunità, la *κοινή*. Democrazia, *δημοκρατία*, etimologicamente, significa governo (*κράτος*) del popolo (*δῆμος*), ovvero sistema di governo in cui la sovranità è esercitata, direttamente o indirettamente, dal popolo. Nella Magna Grecia, così come nella madrepatria Atene, si sperimentava un modello di democrazia che prevedeva un'assemblea aperta a tutti i cittadini, l'accesso di ciascuno alle cariche pubbliche della città, la responsabilità dei titolari delle cariche di fronte al potere popolare, in cui si valorizzava la procedura del sorteggio. Probabilmente, si poneva mano anche a forme di redistribuzione delle ricchezze. Il tempo della rivoluzione democratica, però, finì nel giro di trenta, al massimo quarant'anni. In ogni caso, la città greca era democratica per natura. Non sbaglia, quindi, Protagora, quando dice che l'uomo, quindi la comunità, è la misura di tutte le cose; e non sbagliano gli architetti di quelle colonie a pensarle al massimo della vivibilità e della sostenibilità. Secondo l'interpretazione filosofica novecentesca, infatti, la parola 'uomo' corrisponde a 'comunità', nel senso che ognuno giudicherebbe ciò che lo circonda in base alla mentalità della comunità a cui appartiene. I principi e i valori dello Universal Design, implementati poi dallo Universal Design for Learning in ambito educativo, sembrano fondare le origini proprio nella concezione di spazio usabile e fruibile per tutti prefigurato dagli architetti che hanno strutturato le *πόλεις*, cioè le città, della Magna Grecia. L'architetto Ippodamo di Mileto ha prefigurato la costruzione delle città in maniera tale che il benessere e la qualità della vita fossero strettamente collegati all'architettura. Pensando a Sibari, colonia della Magna Grecia collocata nell'attuale Calabria e guardando a quanto tramandato tramite la letteratura classica e la storiografia, ci si rende conto che la strutturazione della città non permetteva al sole di riscaldare le strade. Inoltre, si riproducevano le Olimpiadi, i giochi di Atene, erano presenti molti spazi per il culto, le terme, i templi e molti spazi dedicati alla socializzazione e alla condivisione. Oltre all'Agorà, luogo democratico per eccellenza, vi erano molti edifici dediti alle relazioni, non solo economiche e di scambio, ma anche interpersonali e sociali.

A Sibari, di cui resta oggi uno scavo archeologico (in realtà riferito alla più moderna Copia), si viveva nel lusso, nello sfarzo e si pensava che vivere comodamente fosse importante. Basti pensare che i galli non potevano vivere all'interno della città poiché avrebbero svegliato gli abitanti. La configurazione degli spazi di Sibari, quindi, oltre che rimandare a una riflessione sull'architettura della città, permette una riflessione allargata

sul concetto di spazio educante inteso come necessario per l'apprendimento significativo e per la socializzazione. Quello ellenico è stato da sempre definito un popolo lungimirante, proprio perché ha inteso accompagnare la vita quotidiana con principi e valori che promuovessero la condivisione della cultura, lo stare bene nei contesti vitali, la costruzione di quegli stessi principi e valori da parte della comunità.

Sibari, terra florida e prossima al mare, da sempre votata agli scambi commerciali e strategica per la gestione degli spostamenti, contava un numero altissimo di abitanti, circa trecentomila, e molti erano i soldati pronti a combattere per difenderla. Era la colonia meglio strutturata della Magna Grecia, definita perfetta da ogni punto di vista anche dalla letteratura classica. Nelle varie fasi della sua storia, dalla Grecia sono arrivati illustri letterati della caratura di Erodoto di Alicarnasso, proprio a voler dimostrare l'importanza e il valore della cultura per il benessere della comunità. Erodoto e molti altri hanno testimoniato la necessità di vivere e condividere i principi della società ateniese che, in qualche modo, avrebbero dovuto permeare anche la vita delle colonie della Magna Grecia. Cosa insegnano oggi la vita e la storia della Magna Grecia? Perché è necessario recuperare la memoria storica e costruire i valori di questo tempo a partire da lì? La storia della Magna Grecia insegna che, fondamentalmente, la nostra vita e la nostra storia sono caratterizzate anche dall'imprevedibilità. Ciò è ancor più vero in un tempo come quello attuale, nel quale eventi repentini e in rapida successione si presentano, lasciando le persone incapaci, spesso, di affrontare le difficoltà. Basti pensare alla pandemia, alla guerra in Ucraina, alla crisi economica e climatica che, in poco tempo, hanno sconvolto gli assetti politico-amministrativi e antropologico-culturali dell'Europa e del mondo. Sibari, sconfitta dai crotoniati, ha vissuto, proprio nel periodo del suo ἀκμή, cioè quando era al massimo del suo splendore, momenti difficili che l'hanno distrutta. Chi ci salva? La poesia, la letteratura classica, ma anche quella moderna e contemporanea, il tramandarsi di storie, talvolta anche leggendarie, che ci permettono di poter continuare il viaggio della vita con una consapevolezza: l'uomo è la misura di tutte le cose e l'uomo può mediare, attraverso la costruzione della cultura condivisa, tra il bene e il male, autodeterminandosi e ponendosi a modello per dimostrare che, solo facendo capo a un nuovo umanesimo e ai valori della democrazia, vi è un'alternativa all'ovvietà. Pertanto, la strutturazione della cittadinanza globale non può non tenere conto della ricchezza culturale materiale e immateriale della Magna Grecia che ha visto momenti di fasto e di sangue, lotte e feste,

guerre e momenti aurei. All'interno del Museo Archeologico di Sibari si possono trovare i segni di una civiltà alla quale non mancava nulla. Eppure, anche alla fastosa Sibari è spettato vivere momenti difficili, talvolta fatali per decretarne il definitivo declino. Sibari, come accade anche oggi alla società globalizzata, ha ritenuto di poter superare la crisi solo in virtù delle proprie ricchezze, anche materiali, e della propria superbia senza tenere conto che il nemico, spesso, agisce a prescindere e può vincere, non solo la battaglia, ma l'intera guerra.

Oggi Sibari è ancora una città sommersa ed è difficile anche capire dove si trovino tutti i suoi resti e fin dove si estenda il perimetro della città. I colori del mare e della terra sono quelli del tempo, anche i fiumi che la costeggiavano sono lì ad attendere che qualcuno si preoccupi di scoprire tutto l'assetto urbanistico della più grande colonia della Magna Grecia, i resti di Erodoto, che probabilmente ha terminato lì la sua vita, le produzioni di ceramica e di tessuti pregiati e quanto di meraviglioso apparteneva a quelle persone e a quel tempo. Perciò, è impossibile dimenticare Sibari ed è, piuttosto, urgente e necessario riportarla alla luce perché costituisca un esempio e un modello per la straordinarietà di ciò che è stata nell'antichità.

La cultura dell'educazione: nuovi scenari e prospettive educativo-didattiche

Il difficile tentativo di riportare Sibari alla luce non ha ancora incontrato la volontà di chi dovrebbe valorizzare i principi e i valori della cultura materiale che fonda la Magna Grecia, poi l'Italia e, quindi, l'occidente.

Il dibattito è aperto e la cultura dell'educazione, i nuovi orizzonti per la scuola, così come Bruner (1996) ha definito il suo pensiero negli ultimi anni del secolo scorso, è la chiave di volta per la strutturazione della cittadinanza globale, oggi definita anche sostenibile. Il patrimonio culturale materiale della Magna Grecia deve, però, riconsiderare i principi che si rifanno alla considerazione della *historiae magistra vitae* (Cicerone, 2003) cioè della storia come maestra di vita. Perché? Ci si rende conto, visitando ancora adesso quel patrimonio immenso e prezioso, che probabilmente non si dà valore a sufficienza a ciò che è stato un pezzo lontano di storia, pur così significativo e prezioso per il presente e per il futuro dell'umanità.

Molti, a scuola, quando insegnano la storia di Sibari e la Storia antica, dimenticano di poterlo fare all'interno di quegli spazi che testimoniano la presenza di Erodoto, di Protagora, di Ippodamo di Mileto. La Calabria, in particolare, così come molte regioni del sud Italia, sono ricche di queste testimonianze che avrebbero necessità di rivivere proprio a partire dalla scuola e dall'educazione. Pertanto, per costruire città, civiltà e, soprattutto, culture sostenibili che tendano alla cittadinanza globale, bisognerebbe tornare a individuare nei principi e nei valori fondativi della Magna Grecia un modello.

Le prospettive educative e didattiche degli ultimi decenni hanno tracciato piste esplorative e contestuali che vanno al di là dell'aula, intesa, perlopiù, come primo e non unico contesto fisico di apprendimento. Inoltre, l'esplorazione e la scoperta, come confermato dalle più recenti ricerche della psicopedagogia, favoriscono l'apprendimento e la molteplicità delle intelligenze che, se ben conosciute e sfruttate, permettono la conoscenza e la condivisione dei talenti. A partire dal complesso di strategie metodologico-didattiche a stampo fortemente cooperativo, si tende ormai a ritenere la Terra stessa casa dell'apprendimento e della cura educativa. Ogni contesto, ogni luogo insegna e in ogni contesto è possibile apprendere in maniera significativa, soprattutto quando esso rappresenta una testimonianza o un esempio. Infatti, già nel 1998, il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa ha emanato una Raccomandazione agli Stati membri per sensibilizzare all'educazione al patrimonio per rifondare una nuova pedagogia che, appunto, anche metodologicamente, riconsideri ogni testimonianza materiale o immateriale a fondamento della ricerca umana e ogni segno delle attività umane presenti nell'ambiente naturale. Pedagogia del patrimonio intesa come approccio didattico che si fonda sul patrimonio culturale e che compendia metodi didattici fattivi, approcci trasversali, associando il campo dell'istruzione e quello della cultura e servendosi della più ampia varietà possibile di metodi di comunicazione ed espressione. Lavorare sul patrimonio culturale dovrebbe prevedere l'adozione di un modello didattico costruito appositamente e aperto alle diverse angolazioni disciplinari che opere, oggetti e fonti documentarie consentono. Forme, decorazioni, materiali, colori, tecniche, repertori decorativi possono essere un punto di partenza per percorsi sulla tecnologia del mondo antico, sugli usi e costumi della società greca e, quindi, sulla religione, la politica, l'educazione, l'economia del mondo antico. Occorre, però, esaminare il materiale, filtrare ciò che è necessario senza rinunciare all'osservazione diretta che permette di far rilevare alle

giovani generazioni quanto più possibile rispetto a ciò che potrebbe accadere con l'uso esclusivo di un testo scolastico. Erodoto stesso *docet*: i termini su cui si fonda la metodologia erodotea prediligono nell'ordine l'ὄψις (la vista), la ἀκοή (l'ascolto) e la γνώμη (dati raccolti e riportati, seppure in contraddizione tra loro). L'approccio diretto è la migliore delle strategie didattiche poiché l'oggetto, l'opera, il documento sono anch'essi testi la cui lettura è vasta e interessante. Recandosi fisicamente al museo o allo scavo archeologico, il docente concorre fattivamente a un unico grande progetto di formazione della persona, calibrato su valori specifici della comprensione del patrimonio culturale, dell'educazione della visione e della creatività. La didattica, così, si avvale della possibilità di sfruttare l'approccio visivo e il confronto diretto con le fonti e ciò diventa centro dell'intervento didattico e crocevia di approfondimenti multidisciplinari; inoltre, ha un peso specifico la carica emozionale ed evocativa che molte opere provocano su chi ne fruisce. Fare didattica all'interno di un museo o visitando un sito archeologico, però, deve prevedere necessariamente punti di raccordo tra la progettazione educativa della scuola e la struttura organizzativa del soggetto accogliente. Pertanto, in un'ottica di progettazione diffusa e allargata e per ridurre l'episodicità delle visite, è necessario a monte strutturare l'intervento educativo, pensando quali metodologie voler utilizzare e a quali principi pedagogici ispirarsi. Sicuramente, come già accennato, l'esperienza diretta e le strategie cooperative favoriscono e rendono fruttuoso l'apprendimento, ma è anche necessario avvalersi dell'uso delle nuove tecnologie digitali che potrebbero ancor più avvicinare i bambini e i ragazzi alla conoscenza del mondo antico. Riproduzioni in 3D, *gamification*, elaborazione di *app* e *software* che tengano in considerazione i principi della *New Media Literacy*, favorirebbero una migliore comprensione delle tematiche e un approccio diretto degli studenti con i contenuti disciplinari. I ragazzi stessi, considerando il particolare interesse per gli strumenti tecnologici, potrebbero contribuire alla strutturazione di siti, *app*, *software* specifici e si sentirebbero maggiormente coinvolti nelle attività. Sembrerebbe un paradosso, eppure proprio dall'esperienza contemporanea con la cultura dell'intelligenza digitale nascerebbero nuove forme di intervento per portare alla luce la storia antica e renderla fruibile anche a chi, eventualmente, si troverebbe a visitare il museo o l'area archeologica. Ancora una volta, appare incisivo l'intervento della scuola e dell'educazione per la costruzione della cultura e per il recupero della cultura materiale e immateriale del mediterraneo, tutta fondata sull'esperienza della Magna Grecia.

Sarebbe auspicabile, quindi, tornare, fisicamente e metaforicamente, a Sibari e nella Magna Grecia per scoprire che hanno ancora e per sempre molto da insegnare per costituire il futuro dell'umanità attraverso la democrazia e l'educazione. Alla luce di quanto postulato, dunque, risulta ovvio come queste, coltivate dall'antica Grecia in quanto promotrici di una nuova umanità, permettano di costruire un nuovo umanesimo e una cultura – anche intesa come intercultura – che determini il vero significato dell'educazione progressiva auspicata sin dal periodo classico e in grado di offrirci importanti spunti di riflessione ancora oggi.

Riferimenti bibliografici

- Braudel, F. (2017), *Il Mediterraneo: lo spazio, la storia, gli uomini, le tradizioni*, Bompiani, Milano.
- Bruner, J. (1996), *The culture of education*, President and Fellows of Harvard College, Cambridge; trad. it. di L. Cornalba (2001), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Cottini, L. (2019), *Universal Design for Learning e Curricolo Inclusivo*, Giunti, Firenze.
- Council of Europe (2000a), Standing Conference of European Ministers of Education, 19th session – “*Education 2000: Trends, Common Issues and Priorities for Pan-European Co-operation*”, Kristiansand, Norway, 22–24 June 1997.
- De Socio, P. e Piva, C. (2008), *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*, Carocci, Roma.
- Di Giovanni, P. (2016), *Le filosofie del mediterraneo e della Magna Graecia*, Franco Angeli, Milano.
- Elliot, A. (2021), *La cultura dell'intelligenza artificiale. Vita quotidiana e rivoluzione digitale*. Codice edizioni, Torino.
- Giangiulio, M. (2021), *Magna Grecia. Una storia mediterranea*, Carocci, Roma.
- Granese, A. (2000, a cura di), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Jaeger, W. (2003, a cura di), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano.
- Nussbaum, M. (2002), Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4–5), 289–303.
- Pellegrino, M. (2021), *Introduzione all'oratoria greca. Autori e testi di età classica*, Carocci, Roma.
- Rivoltella, P.C. (2020), *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Scholè, Brescia.

- Sorci, A., Pieri, B., Cavallaro, L., Gorgone, M.R. (2000), *ἔρανος – èranos. Testi e percorsi*, Le Monnier, Firenze.
- UNESCO (2014), *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges for 21st century*. UNESCO Publishing, Paris.
- Waks, L. J. (2008), Cosmopolitanism and citizenship education. In M. A. Peters, A. Britton e H. Blee (a cura di), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (pp. 203-219). Sense, Rotterdam.
- Williams, M. S. (2007), Nonterritorial boundaries of citizenship. In S. Benhabib, I. Shapiro e D. Petranović (a cura di), *Identities, affiliations, and allegiances* (pp. 226-257) Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Wringe, C. (1999), Issues in education for citizenship at national, local and global levels. *The Development Education Journal*, 6 (1), 4-6.

9.

PROMUOVERE DINAMICHE DI INTEGRAZIONE
ATTRAVERSO IL PATRIMONIO CULTURALE. IL PROGETTO
"NUOVI CITTADINI ROMANI" A PALAZZO DELLE ESPOSIZIONI

PROMOTING INTEGRATION DYNAMICS THROUGH
CULTURAL HERITAGE. THE "NEW ROMAN CITIZENS"
PROJECT AT PALAZZO DELLE ESPOSIZIONI

Giulia Innocentini

Università Roma Tre

Il contesto

Negli ultimi anni sempre più fonti autorevoli riconoscono nel museo un luogo inclusivo e di aggregazione sociale che può stimolare lo sviluppo di competenze trasversali e incrementare il benessere della società (Poce, 2020). Anche istituzioni sovranazionali come l'OMS (Health Evidence Network Synthesis Report 67, 2019) hanno sottolineato il ruolo centrale che l'arte e la cultura svolgono nella costruzione di una società più inclusiva.

Già Sandell (Sandell, 2003) parlava di quanto la capacità dei musei di influire nella società non fosse una novità ma che negli ultimi anni fosse cambiato il paradigma delle azioni di rivendicazione di un ruolo sociale più concreto e pertinente «alle attuali politiche sociali e alla lotta a specifiche forme di svantaggio». Le potenzialità del museo di contribuire alla creazione di un'identità culturale e allo sviluppo di un senso del luogo di appartenenza, sia a livello individuale che comunitario e sociale (Sandell, 2003: 191) comportano una continua riflessione sulle strategie da mettere in atto.

Si aggiunga a quanto detto anche la formulazione di *patrimonio culturale immateriale* sancita dall'Unesco nel 2003, centrale nella riformulazione di un concetto di patrimonio che viene continuamente ricreato dalle comunità che lo abitano (Unesco, 2003). Questa nuova consapevolezza porta a una visione processuale, dialogica e circolare del patrimonio di cui il museo *in primis* deve farsi carico adottando un sistema di progettazione in chiave interculturale (Bodo e Mascheroni, 2012: 11), «riconoscendo l'importanza di accogliere nuove voci e narrazioni e aprendo alla possibilità di creare nuove appartenenze, al di là dei mondi "visitabili",

ma pur sempre paralleli e distinti (*noi e loro*), in cui crediamo di abitare».

In questo senso, il tema dell'educazione alla cittadinanza declinata da un punto di vista sociale, che mira al recupero di una dimensione sostanziale di cittadinanza, non definita dall'appartenenza nazionale ma dal grado di partecipazione attiva alla vita della comunità (Manfreda, 2020), offre numerosi spunti. All'interno di questa scia di pensiero lavorano i Servizi Educativi del Palazzo delle Esposizioni e il progetto *Nuovi Cittadini Romani* ne è un chiaro esempio.

Il progetto

Nuovi Cittadini Romani è un progetto di accoglienza e mediazione interculturale nato nel 2018 dalla collaborazione tra il Palazzo delle Esposizioni e l'Università Sapienza di Roma, giunto alla terza edizione che ha avuto luogo il pomeriggio del 2 e la mattina del 3 febbraio 2022.

La rete di progetto ha visto coinvolta, oltre che il Palazzo delle Esposizioni (Azienda Speciale Palaexpo) e la cattedra di Storia dell'arte contemporanea dell'Università Sapienza di Roma rispettivamente come ente promotore e istituzione partner, anche la Rete Scuole Migranti, e ha potuto contare sulle adesioni della Comunità di Sant'Egidio, del circuito Biblioteche di Roma, della Società Dante Alighieri e dei CPIA 2, 3 e 4 – Centro per l'istruzione per gli Adulti. L'evento è stato patrocinato dal Dipartimento di Storia dell'arte e dello Spettacolo dell'Università Sapienza e dall'Assessorato alla Crescita culturale di Roma. I costi del progetto, invece, sono stati sostenuti interamente dal Palazzo delle Esposizioni.

L'idea di accogliere all'interno dello spazio museale gli studenti e le studentesse delle scuole di italiano per stranieri rappresenta un'azione fisica tanto quanto simbolica di apertura a un confronto che mira alla costruzione di una memoria condivisa, in grado di promuovere l'inclusione che trova una prima attuazione all'interno del contesto museale ma che possiede i presupposti per essere trasposto nella società, perché basato sullo sviluppo delle qualità della persona come essere umano in dialogo con la comunità dentro cui è inserita (Poce, 2020). L'intento, dunque, è quello di sperimentare un reale abbattimento delle barriere economiche, linguistiche e culturali. Ogni *nuovo cittadino*, infatti, dopo essere stato personalmente invitato a visitare le mostre gratuitamente e senza l'obbligo di dover mostrare un documento di identità, viene accompagnato da solo o in piccoli gruppi dalle studentesse di storia dell'arte contempo-

reana dell'Università Sapienza. Tra i destinatari del progetto, dunque, non si annoverano solo gli allievi delle scuole a cui è dedicato il percorso di visita ma anche le studentesse di storia dell'arte, appositamente formate per confrontarsi con questa tipologia di pubblico e prendere parte a un dialogo imprescindibile quando si parla di educazione al patrimonio in chiave interculturale.

Obiettivi e metodologie

Sulla base di quanto detto, sono stati formulati i seguenti obiettivi:

- Sperimentare dinamiche di integrazione tra migranti e cittadini romani scegliendo la sfera culturale come piattaforma di confronto e coinvolgimento;
- Rendere Palazzo delle Esposizioni un luogo di incontro e di scambio tra giovani di nazionalità, lingua ed esperienze culturali e sociali differenti;
- Presentare Palazzo delle Esposizioni come un luogo di cultura accogliente, sempre aperto e accessibile;
- Stimolare la frequentazione abituale del Palazzo delle Esposizioni, così come di altri luoghi dell'arte, da parte dei nuovi cittadini romani;
- Sviluppare un rapporto diretto e personale tra chi introduce la mostra e i destinatari del suo racconto, con la possibilità di accendere tra di loro una interlocuzione, un confronto;
- Ampliare la conoscenza della lingua italiana attraverso l'esercizio dell'ascolto, dell'espressione orale e della lettura durante le visite alla mostra;
- Fornire alle insegnanti di italiano per stranieri – attraverso gli espedienti di laboratorio – strumenti didattici e contenuti tematici da sviluppare in un secondo momento durante le lezioni in classe;
- Coinvolgere nella progettazione le studentesse dell'Università Sapienza, fornendo loro, all'interno di un importante spazio espositivo, una prima esperienza concreta nell'ambito del loro percorso di studio;
- Formare le studentesse universitarie sulle modalità di mediazione dell'opera d'arte in generale, e in riferimento a un pubblico specifico come quello dei migranti;
- Promuovere una collaborazione costruttiva tra istituzioni e professionalità differenti.

Il raggiungimento di tali obiettivi ha comportato la necessità di orga-

nizzare il progetto secondo diverse fasi di lavoro. In un primo momento di pre-progettazione è stato finalizzato a instaurare un dialogo tra i partner principali, volto a definire le metodologie e gli strumenti da utilizzare. La progettazione vera e propria, invece, ha previsto la messa a punto del percorso di visita per i destinatari del progetto, coinvolgendo in primo luogo gli insegnanti delle classi che avrebbero partecipato all'iniziativa e le studentesse dell'Università Sapienza.

Trattandosi di uno spazio espositivo e non di un museo, il Palazzo delle Esposizioni di Roma non presenta una collezione permanente ma rinnova più volte l'anno i contenuti che offre ospitando più mostre nello stesso momento. In particolare, nei mesi che hanno visto prendere forma la terza edizione di *Nuovi Cittadini Romani* il Palazzo presentava *Tre stazioni per Arte-Scienza*, un'ampia rassegna composta da tre mostre che esploravano il tema delle scienze da un punto di vista storico (*La scienza di Roma*), artistico (*Ti con zero*) e della ricerca contemporanea (*Incertezza*). Per motivi legati alla formazione delle studentesse e alle potenzialità comunicative intrinseche delle opere esposte, la mostra scelta per questo progetto è stata *Ti con zero*. Tale scelta ha comportato una doppia sfida: alle inevitabili difficoltà di comunicazione si è aggiunta la complessità degli argomenti trattati. Pertanto, per rendere la visita un'esperienza di scambio umano, culturale e linguistico, in cui le opere costituissero un ponte con la realtà quotidiana, è stato necessario un lavoro di facilitazione del percorso che ha comportato una continua riflessione sul linguaggio parlato, scritto e corporeo e la scelta di un approccio laboratoriale alla mostra.

È stato quindi predisposto un programma di incontri e azioni mirate che hanno visto protagonisti i diversi attori del progetto. Il primo passo è consistito in una visita introduttiva alla mostra, dove le curatrici hanno guidato le studentesse di storia dell'arte e gli insegnanti delle classi coinvolte lungo il percorso. È seguito un incontro online per le studentesse tenuto dalle responsabili dei Servizi Educativi del Palazzo per raccontare le esperienze degli anni precedenti in termini di punti di forza e punti di debolezza. Durante il secondo incontro in presenza presso il Palazzo le studentesse e alcune insegnanti hanno assistito alla simulazione di una visita interattiva alla mostra, analizzando e discutendo insieme fasi operative e materiali utilizzati nei percorsi già proposti e verificati dai Servizi Educativi con scuole, famiglie e pubblico adulto. Il punto di partenza è costituito dal percorso già definito dai Servizi Educativi, per poi condividere modifiche o accorgimenti da adottare coerentemente con la specificità del pubblico destinatario del progetto, ponendo maggiore at-

tenzione alle parole da usare. In questa fase è stata fondamentale la presenza delle insegnanti delle diverse classi che, grazie alla loro esperienza e alla conoscenza diretta degli allievi, hanno contribuito alla stesura di una lista di parole chiave – nuove o conosciute, riferibili alle opere, alla comprensione dei contenuti veicolati e al processo creativo dell'artista – che durante la visita venivano consegnate a ogni partecipante e rilegate in un anello metallico, per comporre un personale vocabolario tascabile dell'esperienza.

Nelle settimane prima dell'evento sono stati svolti una serie di incontri per consolidare la conoscenza del percorso da parte delle studentesse e preparare i materiali da utilizzare durante la visita. L'inserimento di strumenti operativi funzionali allo svolgimento di alcune attività dei partecipanti, hanno costituito un sostegno importante al processo di facilitazione dei contenuti e per riuscire a instaurare un dialogo con i destinatari che non si basasse solo sul linguaggio verbale, ma che lo supportasse. Nei giorni precedenti allo svolgimento dell'iniziativa è avvenuta la consegna degli inviti da parte delle studentesse direttamente nelle classi e la pianificazione delle visite guidate che hanno previsto la presenza di una o due studentesse per gruppo classe. Una volta terminata l'iniziativa ha avuto luogo un momento di restituzione tra i Servizi Educativi e le studentesse della Sapienza e nei giorni successivi riunioni ex-post con gli attori del progetto per riflettere su punti di forza e criticità dell'esperienza.

Strumenti di verifica e valutazione

Le due mezze giornate dedicate alle visite hanno visto coinvolti 204 studenti e studentesse, di tutte le fasce di età, provenienti da diversi paesi del mondo (soprattutto America latina e Africa settentrionale), con livelli di conoscenza della lingua italiana tra A1 e B2, spesso anche all'interno dello stesso gruppo di visita.

Quando ci si è chiesti in che modo orientare la valutazione, si è subito posta una questione da tenere in considerazione. In che modo valutare l'esperienza degli allievi e allieve delle scuole di italiano per stranieri senza far venire meno l'intento alla base del progetto di accogliere e offrire un'esperienza di inserimento nel tessuto sociale e culturale romano? Nella riflessione condivisa con gli insegnanti è stato sottolineato il rischio di snaturare il valore di un'esperienza in cui dovesse prevalere l'aspetto emotivo su quello didattico. Il successo dell'iniziativa era direttamente

proporzionale alla percezione da parte dei destinatari del museo come un luogo aperto, le cui narrazioni entrassero in contatto diretto con le vite dei partecipanti. Per questa ragione, un primo strumento di restituzione che ha visto il coinvolgimento diretto dei partecipanti è stato costituito da un quaderno posto al termine del percorso di visita, in cui i partecipanti potessero lasciare liberamente e in qualsiasi lingua un commento o un segno del loro passaggio al museo. Questa attività ha rappresentato un'ulteriore conferma dei rischi che si sarebbero incontrati se si fosse deciso di coinvolgere i partecipanti in attività come questionari o focus group. È necessario, infatti, porre l'attenzione sulla questione delle competenze linguistiche. L'impossibilità di verificare le occorrenze relative all'effettiva comprensione di un concetto o una frase e alle difficoltà d'espressione in una lingua diversa dalla propria, oltre che rischiare di falsare eventuali dati avrebbe di certo contribuito a fare della differenza culturale una barriera anziché un'occasione di arricchimento. Per queste ragioni si è ritenuto opportuno utilizzare un approccio di tipo osservativo, basato sulla compilazione di una griglia validata sullo sviluppo delle competenze trasversali e utilizzata nell'ambito della scuola primaria (Poce, 2021).

La griglia, costituita da indicatori e punteggi che fanno riferimento al KSAVE model (Griffin et al., 2012), si concentra sulla valutazione delle competenze di Pensiero critico (Tabella 1) e Collaborazione (Tabella 2) a cui si aggiunge l'aspetto legato all'Esperienza estetica e alle emozioni (Tabella 3).

	Indicatori	Punt. basso	Punt. medio	Punt. alto
1.	Sa riconoscere le parti più importanti di prove/dati	1	2	3
2.	Sa fare collegamenti fra le varie informazioni	1	2	3
3.	Sa rivalutare le proprie affermazioni quando queste entrano in conflitto con le evidenze o tra loro	1	2	3
4.	Sa argomentare	1	2	3
5.	Sa auto-correggersi	1	2	3
6.	Comprende/accetta i vari punti di vista anche se diversi dal proprio	1	2	3
7.	Fa domande per chiarire i diversi punti di vista	1	2	3

Tabella 1

	Indicatori	Punt. basso	Punt. medio	Punt. alto
1.	Offre spontaneamente il proprio aiuto agli altri	1	2	3
2.	Partecipa apportando il proprio contributo	1	2	3
3.	Accetta le regole e il proprio ruolo	1	2	3
4.	Ascolta senza interrompere e senza imporsi sugli altri	1	2	3
5.	Sa superare il proprio punto di vista e considerare quello altrui	1	2	3
6.	Sa dividersi i compiti per raggiungere un obiettivo comune	1	2	3

Tabella 2

	Indicatori	Punt. basso	Punt. medio	Punt. alto
1.	Si dimostra vivace per l'esperienza e la fruizione delle opere	1	2	3
2.	Appare entusiasta e felice di partecipare alla visita	1	2	3
3.	Si dimostra interessato e motivato rispetto alle attività proposte	1	2	3
4.	Interagisce in maniera attiva e positiva agli stimoli proposti	1	2	3
5.	Appare turbato e spaventato dalla nuova esperienza	1	2	3
6.	Si dimostra nervoso e irritabile rispetto alle attività proposte	1	2	3
7.	Possiede capacità nel ricavare e nel rielaborare informazioni dalle diverse sale museali	1	2	3
8.	Dimostra padronanza nel discriminare gli elementi di una immagine ed applica in modo critico le regole della percezione	1	2	3
9.	Legge e riconosce tipologie diverse d'opere d'arte	1	2	3

Tabella 3

In particolare, gli indicatori relativi alle competenze di Pensiero critico e Collaborazione sono stati elaborati per indagarne gli aspetti sia da un punto di vista individuale che collettivo. Gli indicatori scelti relativi all'Esperienza estetica e alle emozioni risultano estremamente coerenti con la verifica del raggiungimento degli obiettivi del progetto, soprattutto se si tengono presenti anche i commenti nel quaderno delle restituzioni su cui, tuttavia, non è stato possibile effettuare un'analisi sistematica.

Analisi dei risultati

In totale, l'analisi è stata svolta sull'osservazione di 38 partecipanti divisi in 6 gruppi. Un valutatore ha compilato la griglia al termine delle due giornate poiché i gruppi di visita potevano essere composti da persone appartenenti a più classi e con livelli di conoscenza della lingua italiana differenti.

Le analisi dei punteggi effettuata sostiene una coerenza tra la metodologia e gli strumenti proposti con gli obiettivi del progetto, evidenziando delle criticità relative, ancora una volta, alla questione linguistica.

La valutazione dello sviluppo del Pensiero critico (Figura 1) è sicura-



Figura 1

mente l'aspetto che mostra più problematiche. L'occorrenza dei punteggi bassi risulta più frequente in questo aspetto, soprattutto per gli indicatori dove si presuppongono competenze di comprensione ed espressione più elevate. Tuttavia, si può notare come all'indicatore "Sa rivalutare le proprie affermazioni quando queste entrano in conflitto con le evidenze o tra loro" sia stato attribuito il punteggio più alto. Ciò è dovuto all'apporto degli strumenti operativi, che avevano proprio la funzione di facilitare la comprensione come supporto alla lingua.

L'ipotesi riguardante l'occorrenza di punteggi bassi in corrispondenza di indicatori che implicino discrete competenze di comprensione della lingua italiana sembra essere confermata anche dai risultati sulla propensione alla Collaborazione (Grafico 2), dove un punteggio medio, ma il più basso nell'analisi di questo aspetto, viene raggiunto dalla voce "partecipa apportando il proprio contributo". In questo caso è inevitabile non pensare alle possibili difficoltà di sostenere un confronto dialogico in italiano con persone la cui lingua madre risulta diversa. Tuttavia, quando si è trattato di svolgere attività pratiche in gruppo le difficoltà sono venute meno e per questo all'indicatore "Sa dividersi i compiti per raggiungere un obiettivo comune" è stato assegnato un punteggio alto.

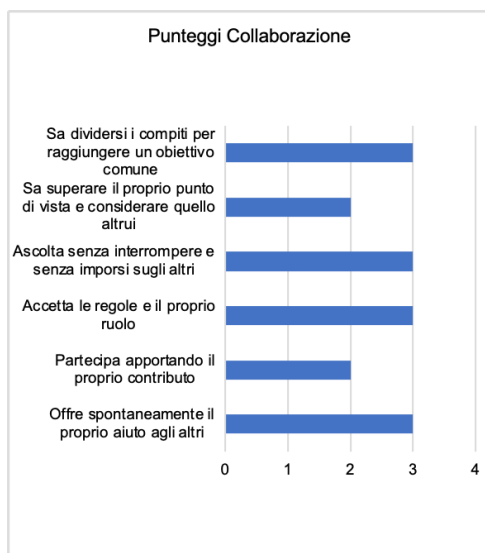


Figura 2

Infine, l'analisi della griglia sulla valutazione dell'Esperienza estetica ed emozioni (Figura 3) evidenzia un alto grado di partecipazione ed entusiasmo durante la visita. Le metodologie messe in atto al fine di favorire l'interazione e la cooperazione risulta una strategia efficace per lo sviluppo di competenze e più in generale, per il raggiungimento di una condizione emotiva di benessere (Chatterjee et al, 2013). Tali risultati, dunque, sembrano confermare il raggiungimento degli obiettivi del progetto.

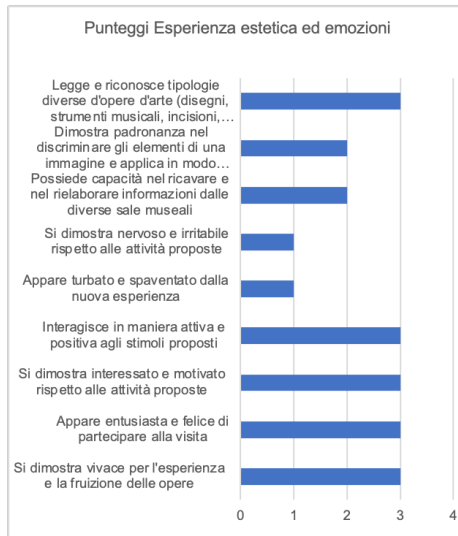


Figura 3

Conclusioni

Il progetto e le attività descritte nel presente contributo mettono in luce i numerosi punti di forza di questa iniziativa, a partire dalla condivisione delle competenze tra tutti i partner del progetto, dando vita a una co-progettazione volta a prendere in considerazione quanti più aspetti possibili per il raggiungimento degli obiettivi.

Le metodologie e gli strumenti utilizzati, basati su un approccio laboratoriale che trae chiara ispirazione da alcune delle strategie educative più inclini allo sviluppo di competenze trasversali (Poce, 2021) come

l'*Object-based Learning* (Duhs, 2019) e il *Visual Thinking* (Housen, 1992 e Yenawine, 1997), hanno dato vita a un'esperienza costruita sul dialogo orizzontale, lo scambio e il confronto alla pari, in cui le diverse abilità, conoscenze e culture sono state messe a disposizione della collettività. Un altro aspetto da considerare consiste nella versatilità della proposta, che può essere svolta indipendentemente dal contesto espositivo e dalla natura del patrimonio che si vuole veicolare perché basata sulla metodologia piuttosto che sui contenuti.

Da queste già ottime premesse, la reiterazione dell'esperienza qui descritta potrebbe offrire ulteriori occasioni per approfondire il tema della valutazione delle competenze su un target con una limitata conoscenza della lingua italiana nonché all'acquisizione di un numero maggiore di dati per meglio indagare il legame tra sviluppo delle competenze trasversali, patrimonio e inclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Bodo, S., Mascheroni, S. (2012), *Educare al patrimonio in chiave interculturale. Guida per educatori e mediatori museali*, Fondazione ISMU – Iniziative e Studi sulla Multietnicità, Milano.
- Chatterjee, H., Hannan, L., Noble, G. (2013), *Museums, Health and Well-Being*, Routledge, London.
- Duhs, R. (2019), "Hands On" *Learning from Museum and Collections*, in Poce, A., (2019), *Studi Avanzati di educazione museale. Lezioni*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 37-47.
- Fancourt, D., Finn, S. (2019), *Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*, WHO Regional Office for Europe, Copenhagen.
- Griffin, P., McGraw, B., Care, E. (2012), *Assesment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Netherlands, Dordrecht.
- Housen, A. (1992), *Validating a measure of aesthetic development for museums and schools*, in «ILVS Review», II, 2, pp. 1-19.
- Manfreda, A. (2020), *Educare alla cittadinanza: una questione di partecipazione. Il contributo della ricerca educativa orientata alla promozione delle comunità*, in Domenici, V., Ria, D., Smeriglio, M. (2020, a cura di), *Scuola, lavoro e complessità sociale. Processi educativi per una cittadinanza attiva*, Università del Salento – Coordinamento SIBA, pp. 75-91.
- Poce, A., Re, M.R., Amenduni, F. (2020), *Promuovere l'inclusione sociale e culturale*

- tramite la fruizione del patrimonio. Percorsi innovativi presso Palazzo Barberini*, in Poce, A. (2020, a cura di), *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 45-57.
- Poce, A., Re, M.R., Valente, M., & De Medio, C. (2021), *Musica e stampa 3D. Promuovere le competenze trasversali in alunni di scuola primaria tramite la riproduzione di strumenti musicali etruschi*, in Poce, A. (2021, a cura di), *Veicolare l'inclusione attraverso il patrimonio. Alcuni risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli, pp. 13-31.
- Sandell, R. (2003), *I musei e la lotta alla disuguaglianza sociale: ruoli, responsabilità, resistenze*, Bodo, S. (2003, a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Ed. Fondazione G. Agnelli, Torino, pp. 189-216.
- Unesco, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi, 2003.
- Yenawine, P. (1997), *Thoughts of Visual Literacy*, in Flood, J., Lapp, D., Heath, S.B. (2004, a cura di), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*, Routledge, New York.

10.

RIPENSARE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E IL RUOLO
DEL PATRIMONIO CULTURALE NELL'EMERGENZA EDUCATIVA

RETHINKING CITIZENSHIP EDUCATION AND THE ROLE
OF CULTURAL HERITAGE IN THE EDUCATIONAL EMERGENCY

Alessandra Lo Piccolo

Università Kore di Enna

Verso una rete educativa integrata:
il ruolo chiave dei musei nella lotta alla povertà educativa

In un contesto di emergenza educativa, causata da circoli di regressione quali la povertà economica e educativa e l'esclusione sociale, diventa essenziale definire itinerari progettuali in grado di comprendere e rispettare le diversità, e di ridefinire il concetto di cittadinanza come una dimensione relazionale, intersoggettiva e culturale, partendo dal paradigma scolastico.

La crescente centralità acquisita dall'educazione alla cittadinanza – divenuta luogo di riflessione e progettualità – evidenzia la necessità di rivedere la democrazia, il suo esercizio e la sua educazione¹: una pedagogia attiva, che permetta di abbattere le barriere tra la scuola e il mondo esterno, accompagnare i programmi scolastici, tenere conto dei bisogni educativi e contrastare l'insuccesso scolastico.

In questa prospettiva l'approccio pedagogico al patrimonio culturale diviene strumento di promozione dell'educazione ai diritti umani e alla globalità.

Nel dibattito accademico, la categoria di patrimonio culturale si è modificata e ampliata nel corso del tempo. Mentre il termine museo fa la sua apparizione già nei programmi di fine Ottocento, il concetto di patrimonio – in un'accezione più ampia – si è costituito e ampliato progressivamente, arrivando a ricomprendere il patrimonio materiale, immateriale e naturale.

¹ Cfr. C. Fredella, *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al future*, Edizioni Junior, Bergamo 2022, p. 157.

Analizzando il panorama legislativo, molte sono le disposizioni che sollecitano la scuola a promuovere negli alunni l'educazione al patrimonio artistico-culturale. Le Indicazioni Nazionali sottolineano l'importanza di valorizzare i beni culturali presenti sul territorio nazionale, arricchendo così l'esperienza quotidiana degli studenti con culture materiali, espressioni artistiche, idee e valori che rappresentano un importantissimo patrimonio ereditato da epoche passate e luoghi diversi². Tale principio è ribadito nelle "Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari"³, con lo scopo di "rilanciare" le Indicazioni Nazionali, per promuovere la cittadinanza come sfondo integratore di tutto il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, in una prospettiva verticale. Tale concetto è stato ripreso dalla Legge n. 92/2019, che introduce l'insegnamento trasversale dell'educazione civica in tutti gli ordini e gradi scolastici, con lo scopo di formare cittadini attivi e consapevoli.

Tuttavia, la scuola contemporanea resta ancorata ai programmi scolastici i quali fanno riferimento all'educazione all'immagine e all'osservazione passiva e non specificamente allo studio del patrimonio, incentivando le uscite didattiche e la conoscenza di "ciò che circonda l'alunno".

La scuola dovrebbe poter assumere un ruolo strategico nell'educazione al patrimonio culturale, di concerto con altri attori pubblici e privati, con i quali vanno promossi accordi di collaborazione e protocolli d'intesa. Negli ultimi anni, è evidente un impegno condiviso da parte del Ministero dell'Istruzione e della Cultura nell'ideazione di progetti di ricerca, nazionali ed europei, oltre che nell'organizzazione di eventi dedicati alla promozione del nostro patrimonio culturale e alla condivisione di *best practice*.

Il IV Piano Nazionale per l'Educazione al patrimonio evidenzia la necessità di sviluppare una didattica integrata attraverso l'incremento di percorsi trasversali e ambienti didattici diversificati che possano coinvolgere le istituzioni culturali nei curricoli scolastici di ogni ordine e grado, con l'obiettivo di avvicinare i giovani agli ambiti artistici e culturali. Si mira non solo all'acquisizione di comportamenti responsabili verso il patrimonio, ma anche alla promozione dell'eccellenza italiana nelle arti, nei programmi di Storia dell'arte di ogni indirizzo scolastico⁴. In un'epoca

² Cfr. MIUR, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2012, pp. 6-8.

³ Cfr. MIUR, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Roma 2018, pp. 5-6.

⁴ Cfr. Ministero della Cultura, *Piano nazionale per l'Educazione al patrimonio culturale 2021*, Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali, 2021, pp. 1-8.

in cui l'accesso alle informazioni è globale e istantaneo, la pedagogia del patrimonio emerge come uno strumento privilegiato per trasmettere direttamente ai giovani conoscenze storiche e favorire il dialogo tra generazioni.

La valorizzazione del patrimonio culturale diviene un ponte che collega il passato al presente e al futuro, in una prospettiva intergenerazionale, un legame fondamentale per promuovere l'istruzione e la cultura, in particolar modo all'interno dei musei.

La consapevolezza e l'apprezzamento delle radici culturali diventano elementi fondamentali nel plasmare l'identità di ciascun individuo, contribuendo a sviluppare il senso di appartenenza e favorendo una partecipazione attiva e responsabile negli obiettivi di salvaguardia del patrimonio artistico comune⁵. A tal proposito, va ricordato che l'Italia è tra i paesi con il patrimonio culturale più esteso, sebbene la fruizione dello stesso tra bambini e ragazzi è ancora troppo limitata, soprattutto nelle famiglie con svantaggio socioeconomico. Occorre allora offrire a tutti possibilità concrete di prendere attivamente parte alle proposte culturali della città, indipendentemente dalle condizioni socioeconomiche della famiglia di provenienza, garantendo così quello che è il diritto alla cultura e favorendo il senso di cittadinanza in una prospettiva di matrice inclusiva.

Nell'ottica dell'*heritage education*, il museo può svolgere un ruolo decisivo di mediatore e agente di cambiamento educativo e sociale, contribuendo a contrastare fenomeni quali l'abbandono scolastico. A tal proposito, già a ridosso della fine del millennio precedente, si è tornati a considerare il ruolo e la funzione del museo come luogo di educazione e formazione⁶.

I musei permettono di sviluppare uno spirito critico e una curiosità per ciò che ci circonda, insegnando a osservare, analizzare, confrontare, nel pieno rispetto dei programmi e degli obiettivi previsti nei curricula scolastici. Lo studio del patrimonio culturale, mediante i musei, si configura come mezzo per creare legami tra conoscenze acquisite nelle differenti discipline e negli apprendimenti sociali⁷.

La consapevolezza dell'importanza della partecipazione attiva nel

⁵ Cfr. MIUR, *op. cit.*, p. 60.

⁶ Cfr. M. Calidoni, *La didattica museale e l'educazione al patrimonio: dalla parte della scuola*, in M. T. Rabitti & C. Santini, *Il museo nel curriculum di storia*, 2009, pp. 19-39.

⁷ Cfr. F. Zuccoli, *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*, Junior, Bergamo 2014, p. 32.

processo di apprendimento ha focalizzato l'attenzione sulle tipologie e le modalità di fruizione delle esperienze da far vivere ai visitatori: visite guidate, percorsi interattivi, didattici ed esplorativi, rivolti a tutte le fasce d'età, che mirino a stimolare non solo l'osservazione attenta per i dettagli, ma un approccio attivo e partecipativo con l'ambiente museale in tutte le sue forme, attraverso un contatto che non sia limitato alla sola fruizione passiva⁸. Occorre quindi sensibilizzare a una "pedagogia del museo", mirata a supportare la progettazione di esperienze di apprendimento efficaci, inclusive e realmente accessibili a un pubblico eterogeneo⁹.

Per affrontare la problematica legata alla povertà educativa minore, le strutture museali adottano una serie di iniziative che includono agevolazioni sui prezzi dei ticket di ingresso per famiglie e minori, oltre alla stipula di convenzioni e partnership con le scuole. È cruciale la costituzione di veri e propri patti educativi territoriali, che immettano in una rete gli attori responsabili dell'educazione di bambini e ragazzi: dagli istituti scolastici alle associazioni sportive e ricreative, dalle biblioteche alle istituzioni culturali. Le istituzioni culturali, con i musei in prima linea, possono realmente fare della lotta contro la povertà educativa uno degli obiettivi di missione principali. Quando organizzate con cura, le visite ai musei e alle mostre possono costituire occasioni significative per la formazione di bambini e ragazzi.

Gli obiettivi dell'incontro con il patrimonio, il cui valore viene sottolineato con ancor più urgenza in contesti svantaggiati, vengono anche collegati ai temi dell'educazione alla cittadinanza. Emerge, in particolare, uno stretto legame con il Goal n. 4 dell'Agenda 2030, il quale propone di «fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti», conferendo un ruolo centrale all'acquisizione di una cittadinanza globale¹⁰. A tale scopo, dunque, occorre che il patrimonio museale promuova un'offerta accessibile e fruibile ad un pubblico più eterogeneo e ampio possibile.

Negli ultimi decenni il dibattito accademico, incentrato sulla musealizzazione del patrimonio culturale ha approfondito il vocabolario legato

⁸ Cfr. L.U. Tran, *Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators*. Science Education, 91(2), 2006, pp. 278-297.

⁹ Cfr. D. Anderson, A. De Cosson, L. McIntosh, *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*, Sense Publishers, Boston 2015, pp. 228-229.

¹⁰ Cfr. L. Milani, *Povert  educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro*. Education Sciences & Society, 2, 2019, pp. 444-457.

all'accessibilità e all'inclusione. In tale contesto ci si aspetta che le istituzioni culturali, non soltanto lavorino per rendere le proprie collezioni accessibili, ma svolgano anche un ruolo attivo, nella promozione e sensibilizzazione su tematiche quali la disabilità, la diversità culturale e i bisogni educativi speciali.

In questa prospettiva, il museo può assumere un ruolo centrale di mediatore e promotore del cambiamento, trasformandosi in *un'aula decentrata* per l'indagine e la ricerca oltre a contribuire ad accrescere la consapevolezza e la responsabilità nei confronti del patrimonio culturale stesso.

Il patrimonio museale favorisce lo sviluppo di processi affettivi, cognitivi e psicomotori, coinvolgendo sia la sfera emotiva che quella dell'immaginazione. Questo avviene attraverso un approccio formativo olistico che agisce su più livelli, consentendo l'integrazione di emozioni e conoscenze in un continuo scambio tra il mondo emotivo e quello cognitivo e facilitando l'acquisizione di capacità e competenze. In ambito educativo, l'utilizzo del patrimonio culturale favorisce lo sviluppo di diverse forme di intelligenza, come quella linguistica, intrapersonale, naturalistica, promuovendo una efficace interazione tra di esse¹¹.

In conclusione, la collaborazione tra scuola e territorio dovrebbe promuovere e far sperimentare i musei come "luoghi vivi": spazi esplorabili, interattivi, dinamici e veri e propri ambienti di apprendimento. Allo stesso tempo, è essenziale formare anche gli operatori museali a lavorare con lo specifico target delle istituzioni educative e ricreative, superando un mero approccio didattico e unidirezionale, per mirare a una vera e propria "pedagogia del patrimonio culturale".

In questa prospettiva, si intende intraprendere la prefigurazione di un nuovo scenario, in cui le attività educative e di aggregazione possano contribuire a un cambiamento di prospettiva, attribuendo alle istituzioni culturali, così come ai musei, una funzione inclusiva e di coesione.

Riferimenti bibliografici

Anderson, D., De Cosson, A., McIntosh, L. (2015), *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis*, Sense Publishers, Boston.

¹¹ Cfr. H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Centro Studi Erikson, Trento 2005.

- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Burza, V. (1999), *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando, Roma.
- Calidoni, M. (2008), *La didattica museale e l'educazione al patrimonio: dalla parte della scuola*, in M. T. Rabitti & C. Santini, *Il museo nel curricolo di storia*, pp. 19-39.
- Fredella, C. (2022), *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al futuro*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Gardner, H. (1999), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner, H. (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Centro Studi Erikson, Trento.
- Malaguzzi, L. (2010), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Milani, L. (2019), *Povert  educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. Education Sciences & Society*, 2, pp. 444-457.
- MIUR. (2012), *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma.
- MIUR. (2018), *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, Roma.
- Mortari, L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Ministero della Cultura. (2021), *Piano nazionale per l'Educazione al patrimonio culturale 2021*, Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali.
- Nardi, E. (1996). *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Tecnodid, Napoli.
- Pancioli, C. (2016), *Le professionalit  educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*, Guerini Scientifica, Milano.
- Fredella, C. (2022), *Educazione alla cittadinanza e didattica della storia. Territorio e patrimonio culturale per formare al future*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Nigris, E., Negri, S. & Zuccoli, F. (2007), *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*, Carocci, Roma.
- Tran, L.U. (2006), *Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. Science Education*, 91(2), pp. 278-297.
- Zuccoli, F. (2014), *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*, Junior, Bergamo.

PER UNA PEDAGOGIA CRITICA DEL TERRITORIO: L'ESPERIENZA
DELL'ECOMUSEO URBANO MARE MEMORIA VIVA ATTRAVERSO
DUE PRATICHE ECOMUSEALI DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO

TOWARDS A CRITICAL PEDAGOGY OF TERRITORY: THE EXPERIENCE
OF THE URBAN ECOMUSEUM "MARE MEMORIA VIVA" THROUGH
TWO DIFFERENT ECOMUSEAL PRACTICES OF HERITAGE EDUCATION

Valentina Mandalari

Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva di Palermo

L'ecomuseo urbano mare memoria viva:
un presidio educativo *place-based*

L'Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva ha sede dal 2014 presso l'ex Deposito Locomotive di Sant'Erasmo di Palermo e trova nella costa urbana della città il proprio territorio di riferimento nonché oggetto di indagine e di cura.

È la sua stessa posizione ad averne definito ed orientato la *mission* nel corso dei primi sette anni di attività. Situato in un'area di cerniera tra la I e la II circoscrizione¹, si trova alla foce del fiume Oreto e alla testa del sistema costiero Sud-Est, esteso per circa 4,5 chilometri e radicalmente trasfigurato tra gli anni '50 e gli anni '70, durante la violenta espansione urbana nota come Sacco di Palermo. Un fenomeno che ha irreversibilmente alterato tanto la struttura sociale ed economica delle antiche borgate quanto la morfologia della costa, trasformando la piattaforma rocciosa originaria in una colmata di detriti a seguito di ingenti sversamenti di sfabbricidi e terreni di riporto².

¹ La suddivisione in circoscrizioni ha una natura puramente amministrativa: si tratta di due realtà estremamente differenti in termini di estensione, qualità degli spazi urbani, presenza di comunità educanti attive sul territorio, senso di identità e appartenenza da parte degli abitanti.

² Per maggiori approfondimenti circa le trasformazioni della costa Sud-Est si rimanda a Cannarozzo T., *Palermo le trasformazioni di mezzo secolo*, in «Archivio di studi urbani e regionali» (2000), n. 67, pp. 101-139 e Riggio S., *La fascia costiera palermitana: proposte sul suo risanamento*, in «InTRAsformazione» 3.1 (2014), pp. 101-131, [online] DOI: 10.4474/DPS/03/01/MTR115/31

Il tratto di costa su cui insiste l'ecomuseo si configura dunque come un *patrimonio difficile*³: un territorio che solleva questioni di responsabilità collettiva, corruzione e collusione mafiosa, vuoti normativi, abbandono e abusi edilizi, nel quale i legami sociali storicamente consolidati sono stati bruscamente spezzati senza essere sostituiti da nuove forme di comunità e da nuove relazioni identitarie tra luoghi e persone.

Qual è dunque la natura attuale di questo territorio? Quali sono le sue specificità e le sue risorse?

Scrivе l'antropologa Ruth Van Dyke (2008: 278) che un luogo può essere definito come «l'intersezione tra memoria e paesaggio». L'Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva opera nel solco di tale intersezione, indagando il *portato trasformativo* della memoria e i processi di costruzione di una nuova identità della costa palermitana.

Agisce come un *presidio di formazione permanente* sul territorio, sviluppando un lavoro continuativo di ricerca-azione su due livelli strettamente interrelati tra loro: da una parte, un archivio perennemente in progress sulla relazione tra la città e il suo mare; dall'altra, un corpus di pratiche educative place-based.

L'archivio costituisce la *collezione* e la base del centro di documentazione, interpretazione e *diagnostica del territorio* che De Varine (2017; trad. it. 2021) identifica come elemento precipuo di un ecomuseo. Si presenta come un'antologia di *public history* realizzata attraverso un processo di mappatura di comunità in continuo svolgimento, che restituisce un pezzo di storia della città e dei suoi abitanti attraverso un mosaico di voci plurali e *non ufficiali* scandagliando la complessità dei fattori intervenuti nel processo di cambiamento.

Parallelamente, l'azione di Mare Memoria Viva intende favorire il contatto diretto col territorio, decostruirne l'immagine invalsa di paradiso perduto senza possibilità di evoluzione ulteriore e rintracciare le risorse in grado di attivare nuovi processi di cambiamento a partire dalla sua configurazione presente.

Freire (1996; trad. it. 2014: 38) afferma che «vi è un indiscutibile valore pedagogico nella materialità dello spazio»: riteniamo che tale considerazione, relativa alla corrispondenza biunivoca tra struttura spaziale degli ambienti scolastici ed azione educativa, possa essere parimenti valida se

³ Si veda in proposito la definizione di *difficult heritage* fornita da Sharon Macdonald alla ICMAH Annual Conference del 2007.

traslata all'ambiente urbano. Scrive Ward (2018: 30) che «è la città stessa ad essere istruttiva» e, riportando le parole di Goodman, «Se da una parte questa città è l'unica che avrai e devi trarne il meglio, dall'altra, se vuoi davvero trarne il meglio, devi essere capace di criticarla, cambiarla, eluderla»⁴.

Nella convinzione che l'attuale assetto morfologico del territorio costiero abbia un enorme portato educativo, cerchiamo dunque di attraversarlo costantemente con postura critica, praticando una «curiosità epistemologica» (Freire 1996; trad. it. 2014: 45) capace di costruire strumenti per leggerlo e decifrarlo. Pensiamo che sia cioè necessario attuare un processo di *coscientizzazione* (Freire 1968) teso a mettere in questione le ideologie e le forme di narrazione che ne impediscono l'evoluzione e a rivendicare il diritto a porsi come «soggetti storici del cambiamento» (Freire 1996; trad. it. 2014: 16).

Con Sen, crediamo che la promozione del cambiamento passi dall'ampliamento delle «libertà sostanziali» (Sen, 2000) di ciascun essere umano, non solo allargando l'accesso a beni e opportunità, ma soprattutto attivando la capacità di utilizzarli.

La proposta educativa di Mare Memoria Viva intende dunque coltivare l'attitudine di cittadini e cittadine di ogni età a immaginare trasformazioni possibili e a sviluppare capacità di *agency* rispetto al proprio ambiente di vita come strumento di *empowerment* ed effettivo esercizio di democrazia.

Condensiamo tutto ciò nelle espressioni di *consapevolezza urbana e diritto all'orizzonte*, sviluppando pratiche di *pedagogia critica del territorio* nelle quali metodologie basate su forme di apprendimento *incidentale* e sull'*approccio alle capacità* si coniugano col linguaggio dell'arte come strumento di costruzione di coscienza critica, coinvolgimento attivo e abilitazione di pensiero trasformativo.

Presentiamo di seguito, a titolo di caso-studio, due pratiche di educazione e partecipazione esemplificative di quanto sopra esposto.

⁴ Ward (2008: 79-80) cita il dialogo tra un professore e un ragazzo tratto da un romanzo di Paul Goodman del 1942, *The Grand Piano*, come esemplificativo dell'ideologia dello *streetwork*, «ovvero l'uso dell'ambiente urbano come risorsa educativa».

Se scavi trovi sempre il mare: una pratica di apprendimento attraverso la ricerca

Il primo processo prende avvio con "Se scavi trovi sempre il mare. Per un'archeologia della costa di Palermo", un percorso artistico e pedagogico *research-based* condotto nel 2017 da Lorenzo Bordonaro e Valentina Mandalari nell'ambito del programma "Schools in tandem" promosso dal Dipartimento Educazione di Manifesta 12 Palermo⁵. Il progetto ha coinvolto bambini e bambine delle classi V di due scuole primarie palermitane⁶ nell'allegoria di una campagna archeologico-etnografica alla ricerca di prove materiali dei processi socio-politici che hanno segnato la crescita urbana di Palermo tra gli anni '50 e gli anni '70.

Il percorso si è articolato in cinque fasi:

- Introduzione e dibattito
- Indagine etnografica
- Campagna archeologica
- Analisi e selezione
- Restituzione

Nella fase introduttiva sono stati forniti degli elementi minimi necessari per la collocazione storica del fenomeno del Sacco di Palermo ed è stato stimolato un dibattito insinuando il dubbio che fosse effettivamente avvenuto.

Successivamente, è stata condotta un'indagine etnografica nei quartieri di riferimento delle scuole, allo scopo non solo di raccogliere testimonianze che confermassero o smentissero la tesi, ma soprattutto di costruire «una piattaforma per raccontare storie che sfidino narrative dominanti e stabilite, [utilizzando] la capacità dell'arte di aiutarci a ricordare ciò che rischia di essere dimenticato, ignorato o marginalizzato» (Roelstraete, 2013).

Una volta raccolte sufficienti indicazioni, sono stati individuati e perimetrati i siti in cui effettuare le operazioni di scavo, lungo le spiagge di Vergine Maria, sulla costa Nord della città, e di Romagnolo, a Sud-Est. Due territori differenti tanto per posizione quanto per conformazione, accomunati però da un simultaneo processo di trasformazione da borgata in periferia disfunzionale durante il Sacco.

I frammenti di materiali edilizi rinvenuti – cementine, pavimenti alla

⁵ Manifesta è una biennale d'arte nomade europea. La XII edizione si è tenuta a Palermo nel 2018.

⁶ IC Arenella e 'ICS Sperone Pertini, con i docenti Arianna Tuttolomondo e Piero Imbrò.

veneziana, graniglie, marmi, maioliche, mattoni in cotto e in calcarenite – sono stati dunque trattati come veri e propri reperti di *archeologia urbana contemporanea*: sono stati ripuliti, analizzati e selezionati, formulando delle ipotesi circa la datazione degli edifici di provenienza a partire da materiali e tecniche decorative. Gli elementi selezionati sono stati infine allestiti secondo criteri di associazione cromatica e dimensionale ed esposti al pubblico presso la cripta della chiesa dei SS. Euno e Giuliano.

A seguito della conclusione della biennale, "Se scavi trovi sempre il mare" si radica all'interno delle esperienze educative dell'Ecomuseo, dando avvio ad una pratica *rizomatica* di indagine ed *inventariazione partecipata* del territorio perennemente in corso⁷.

Nel 2019 vengono condotte due nuove campagne di scavo insieme a studenti e studentesse di due licei palermitani⁸, ampliando il processo, affinando gli strumenti di ricerca e differenziando le ipotesi circa le modalità di restituzione. I frammenti divengono oggetto di un'accurata analisi condotta in collaborazione con la Soprintendenza Bb.Cc.Aa. di Palermo⁹ volta ad identificare le caratteristiche stilistiche dei motivi decorativi e i relativi periodi di applicazione e, per deduzione, a ricostruire i processi di sostituzione edilizia che hanno interessato i possibili edifici di provenienza. Vengono dunque vagliate diverse modalità espositive e, una volta optato per una disposizione cronologica in funzione delle tecniche costruttive e decorative, si procede alla costruzione di un prototipo di allestimento. In questa sede, si delinea l'idea di accostare i frammenti ad una timeline che consenta di collocare temporalmente il dato materiale. Viene così intrapreso un primo tentativo di ricostruzione cronologica, ampliando il periodo di indagine per cercare di comprenderne gli antecedenti e le ripercussioni sulla forma attuale della città contemporanea e sulle sue problematiche¹⁰. Si approfondisce dunque il percorso di *scuola del sospetto* avviato con gli istituti di grado inferiore, esaminando una pluralità di fattori che consentono di analizzare il fenomeno non solo da

⁷ L'*inventario partecipativo* del territorio è, secondo De Varine, un elemento intrinsecamente connotante il lavoro degli ecomusei.

⁸ Liceo Classico Internazionale Statale Giovanni Meli e Liceo Scientifico Benedetto Croce, con le docenti Giuseppina Maggio e Sebastiana Salerno.

⁹ La fase di pulitura e analisi dei frammenti è stata condotta in collaborazione con la dott.ssa Maria Reginella, storica dell'arte presso la Soprintendenza.

¹⁰ Il Sacco di Palermo si colloca storicamente tra la metà degli anni '50 e l'inizio degli anni '70. L'analisi cronologica qui effettuata prende in considerazione anche il decennio precedente e quello successivo.

un punto di vista strettamente tecnico-urbanistico, ma all'interno di un più ampio contesto socio-politico. Cerchiamo in tal modo di problematizzare la questione e la relativa narrativa dominante, di non perimetrarla all'interno di una lettura esclusivamente di matrice mafiosa che esclude e deresponsabilizza i comuni cittadini, collocandola all'interno di un'analisi complessa e storicamente situata.

Il corpus di materiali e prototipi realizzati con gli studenti e le studentesse confluisce nel 2021 nella realizzazione dell'exhibit "Chissà come chiameremo questi anni"¹¹. Ad un opportuno approfondimento dell'apparato cronologico e ad un ulteriore riesame del lavoro di datazione¹² si aggiungono tre ulteriori elementi: una selezione di testi critici ed estratti di periodici dell'epoca; la ricostruzione di un carotaggio che consenta di leggere la stratigrafia della costa e il sovrapporsi degli sversamenti; delle interviste audio a studiosi e professionisti che si sono occupati del fenomeno.

La fase successiva, attualmente in corso, coinvolge altre tre scuole secondarie¹³ e prevede un ulteriore ampliamento della ricerca ed una disseminazione sul territorio dei risultati ottenuti.

U-Datinos: prendersi cura di un fiume attraverso i dati

La seconda pratica trova la sua genesi in "U-DATInos", azione artistica partecipativa condotta da Salvatore Iaconesi e Oriana Persico con un gruppo di "Custodi dell'Acqua" sul tema dell'inquinamento delle acque fluviali e della rivendicazione del diritto a una partecipazione democratica ai processi istituzionali di tutela del territorio.

Il progetto, vincitore del bando Creative Living Lab - II Edizione promosso dalla Direzione Generale Creatività Contemporanea del Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo, ha consentito la realizzazione di un'opera *datapoetica*¹⁴ che si alimenta della relazione di accu-

¹¹ L'exhibit prende il nome dall'omonima raccolta di articoli di Giuliana Saladino, giornalista e scrittrice di impegno politico e civile dell'epoca, edita da Sellerio nel 2010.

¹² Le didascalie dei frammenti sono state riesaminate con la prof.ssa Maria Luisa Germanà, docente ordinaria di Tecnologia dell'Architettura presso l'Università degli Studi di Palermo, e con la dott.ssa Benedetta Tomasello, titolare della ditta Tomasello Pavimenti, depositaria della tradizione artigianale locale nella produzione di cementine.

¹³ Liceo delle Scienze Umane, Linguistico ed Economico-Sociale G.A. De Cosmi, Liceo delle Scienze Umane e Linguistico Danilo Dolci e Liceo Scientifico Albert Einstein.

¹⁴ Cfr. S. Macri, "Esperienza estetica interattiva e individuazione. Nota su U-DATInos", in «Itinerari. Rivista di filosofia e teoria delle arti» (2022), n. 23, pp. 227: «Datapoiesis è un neologi-

dimento del fiume Oreto da parte dei cittadini attraverso una sistematica raccolta di dati sullo *stato di salute* dell'acqua.

Il fiume, anticamente navigabile, si presenta attualmente come un corso d'acqua dalla portata estremamente limitata e pesantemente inquinato dall'immissione di scarichi abusivi¹⁵. Nonostante l'attenzione di diversi enti, comitati e associazioni, versa tuttora in condizioni di estremo degrado e rimane da decenni in attesa di un intervento di riqualificazione mai avviato. L'opera porta dunque l'attenzione sulla questione non attraverso un'azione di denuncia, ma istituendo un sistema *relazionale*¹⁶ che riavvicina i cittadini al territorio.

Il progetto è stato realizzato tra il 2020 e il 2021 e si è articolato in quattro momenti principali:

- Conoscenza
- Generazione
- Esperienza
- Dialogo

La fase di conoscenza è consistita in una serie di incontri di selezione e aggregazione – svolti interamente in modalità remota – di 15 partecipanti tra studenti, attivisti, ricercatori o semplici cittadini interessati al tema, destinati a diventare Custodi e in un workshop di formazione sugli strumenti e le modalità di raccolta e trasmissione dei dati.

Successivamente, sono state effettuate con il gruppo di custodi una serie di ricognizioni sui vari tratti del fiume, allo scopo di prelevare il maggior numero possibile di dati sulla qualità dell'acqua. I sensori utilizzati per le rilevazioni hanno consentito di misurare il pH e la temperatura e di rilevare l'eventuale presenza di metalli pesanti nel fiume, evidenziando la netta differenza tra la qualità dell'acqua alle fonti e alla foce.

I dati raccolti sono confluiti in un'opera d'arte *generativa*: una pianta cibernetica che emette suoni e luci di qualità e intensità variabile in funzione dello stato di salute dell'Oreto. La pianta riproduce in maniera stilizzata la *Dianthus rupicola*, un garofano tipico della vegetazione ripariale del fiume, e come un vero e proprio organismo vegetale è dotato di

smo coniato da Iaconesi e Persico per definire l'utilizzo dei dati e dell'intelligenza artificiale per produrre oggetti ed esperienze che aiutino gli esseri umani e le loro società a comprendere i fenomeni complessi del mondo globalizzato, così da promuovere un cambiamento positivo».

¹⁵ Il tratto urbano dell'Oreto è stato cementificato durante gli anni '60, a seguito dell'accoglimento dell'istanza di variazione di densità e di cambiamento di destinazione d'uso da verde pubblico a verde privato per l'area intorno alla valle.

¹⁶ Cfr. N. Bourriaud, *Estetica relazionale*, Postmedia Srl, Milano 2010.

fiori e radici. I fiori sono costituiti da elementi led capaci di emettere uno spettro luminoso che va dal blu – per una qualità ottimale dell'acqua – al rosso – per i massimi livelli di inquinamento. Le radici affondano in un database che raccoglie e processa i dati attraverso un'applicazione digitale scaricabile su smartphone.

L'ultima fase dell'azione, quella di Dialogo, è consistita in una tre giorni di eventi online di presentazione e racconto dell'opera e di discussione pubblica sulle condizioni del fiume, sull'opportunità di utilizzare le tecnologie come strumento di apprendimento e aggregazione di differenti attori sociali intorno al bene comune, sul ruolo dei soggetti pubblici e delle istituzioni museali nei processi di rigenerazione urbana.

U-DATInos offre dunque un'*esperienza estetica interattiva* che dipende dalla relazione di cura tra fiume e abitanti, in cui «l'interattività non è data semplicemente da una serie di richiami processuali cui il fruitore è chiamato a rispondere con la propria iniziativa, secondo uno schema prestabilito in cui a determinati input seguono determinati output, ma assume per così dire la forma del *prendersi cura*» (Macri, 2022: 227). Una relazione di accadimento che implica anche un'attenzione costante: la frequenza con cui vengono raccolti i dati condiziona tanto l'intensità luminosa quanto la qualità del suono emesso dal sistema. «Ciò significa che se non viene costantemente "annaffiata" con dati freschi, proprio come un organismo vegetale, la pianta digitale rischierà di "morire": cesserà di emettere suoni e le sue luci si faranno sempre più fioche fino a spegnersi. [...] Prendersi cura del fiume vuol dire prendersi cura della pianta, e viceversa. Essa, infatti, non si limita a riflettere le condizioni del fiume e dunque i rapporti tra la comunità urbana e l'ambiente, ma vive di quegli stessi rapporti» (Macri, 2022: 227-228).

Con U-DATInos la cura del fiume Oreto è diventata una pratica educativa costante per Mare Memoria Viva. Dal 2021 in poi, studenti e studentesse di scuole di ogni ordine e grado in visita all'Ecomuseo¹⁷ utilizzano i sensori, effettuano misurazioni, fanno esperienza di ascolto, osservazione e riconoscimento dell'avifauna presente alla foce, discutono di possibili strategie di miglioramento e salvaguardia dell'ecosistema fluviale e delle modalità per partecipare attivamente a tale processo.

¹⁷ Tra ottobre 2021 e ottobre 2022, l'Ecomuseo ha registrato la presenza di 1072 studenti e studentesse tra scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014, a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, FrancoAngeli, Milano.
- Burckhardt, L., Licata, G. e Schmitz, M. (2019, a cura di), *Il falso è l'autentico. Politica, paesaggio, design, architettura, pianificazione, pedagogia*, Quodlibet, Macerata.
- Cambi, F. (2009, a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma.
- Careri, F. (2006), *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*, Einaudi, Torino.
- De Varine, H. (2017), *L'ecomusée singulier et pluriel. Un témoignage sur cinquante ans de muséologie communautaire dans le monde*, L'Harmattan, Paris, trad. it. di A. Boccalatte (2021), *L'ecomuseo singolare e plurale. Una testimonianza su cinquant'anni di museologia comunitaria nel mondo*, Utopie concrete, Gemona del Friuli.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York, trad. it. di E. Codignola, Cappa F. (2014, a cura di), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Dolci, D. (2012), *Palpitare di nessi*, Mesogea, Messina.
- Dolci, D. (2020), *L'educazione*, Edizioni di comunità, Roma.
- Freire, P. (1968), *Pedagogia do oprimido*, trad. it. di L. Bimbi (2018), *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Freire, P. (1996), *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra S/A, São Paulo, trad. it. di G. Colleoni (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Freire, P. (2000), *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, Editora UNESP, São Paulo, trad. it. J. Falconi (2021), *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*, Il Margine, Trento.
- Macri, S., "Esperienza estetica interattiva e individuazione. Nota su U-DATInos", in «Itinera. Rivista di filosofia e teoria delle arti» (2022), n. 23, pp. 227-228.
- Mandalari, V. (2021), "Se scavi trovi sempre il mare: arte e pedagogia nella costa sud-est di Palermo", in «Roots-Routes. Research on Visual Cultures», XI (2021) n. 37, [online] <https://www.roots-routes.org/se-scavi-trovi-sempre-il-mare-arte-e-pedagogia-nella-costa-sud-est-di-palermo-di-valentina-mandalari/>
- Roelstraete, D. (2013), *The Way of the Shovel: On the Archaeological Imaginary in Art*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Sen, A. (2000), *Development as Freedom*, trad. it. Di G. Rigamonti (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Solnit, R. (2000), *Wanderlust: A History of Walking*, Viking, New York, trad. it. di G. Agrati e M. L. Magini (2005), *Storia del camminare*, Mondadori, Milano.

- Van Dyke, R.M., *Memory, Place, and the Memorialization of Landscape*, in David B., Thomas J., *Handbook of Landscape Archaeology*, New York, Routledge, 2008, pp. 277-284.
- Zoppoli, G. (2014), *Fare scuola fare città. Il lavoro sociale al tempo della crisi*, Edizioni dell'Asino, Roma.
- Ward, C., Codello, F. (2018, a cura di), *L'educazione incidentale*, Eleuthera, Milano.

12.

"INTRECCI DI MEMORIE". L'EDUCAZIONE CIVICA
PER IL PATRIMONIO CULTURALE

"ENTANGLED MEMORIES". CIVIC EDUCATION
FOR CULTURAL HERITAGE¹

Chiara Martinelli, Laerte Mulinacci

Università di Firenze

L'educazione al patrimonio tra le sfide e le opportunità dell'educazione civica

Complessa è stata la storia dell'educazione civica. Auspicata da Aldo Moro nell'ambito dell'Assemblea Costituente, introdotta da questo stesso quando, Ministro della Pubblica Istruzione, emanò il DPR 585/1985, l'educazione civica fu connotata fin dalla sua nascita da un rapporto consustanziale con un'altra disciplina – in quel caso, la Storia, al cui interno avrebbe dovuto essere insegnata per due ore mensili (da Re, 2019: 19-21; Sani 2023: 43). Tramutata in Studi Sociali dai Programmi per le scuole elementari che il ministro Falucci preparò nel 1985, l'educazione civica è tornata alla ribalta con il nuovo secolo: nel 2008, quando è stato introdotto l'insegnamento "Cittadinanza e costituzione", da impartire nelle classi finali del secondo ciclo, sempre all'interno del monte orario dedicato all'insegnamento della Storia (da Re, 2019: 29-31); e infine nel 2019, quando la legge 92, voluta dal Ministro Bussetti ma applicata da Lucia Azzolina, ha esteso dominio e significati tradizionalmente attribuiti a questo insegnamento (da Re, 2019: 5-14).

Connessa per decenni in modo sostanzialmente univoco alla Costituzione, l'educazione civica ha adottato, come sostenuto da Cingolani e Albanesi (2020: 17-9), e prima ancora, e in un contesto internazionale, da Westhamer e Kahne (2004: 237-69) un modello passivo e nozionistico del concetto di cittadinanza, ristretto alla conoscenza e all'applicazione individuale delle leggi, nonché al presupposto, ormai accantonato, di un'equivalenza tra studente e cittadino in divenire. Ma la cittadinanza può e

¹ I paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi a Chiara Martinelli; il paragrafo 3 a Laerte Mulinacci.

deve essere anche altro: lo studente, infatti, è già un cittadino, portatore di diritti e di doveri, e l'istituzione scolastica deve essere in grado di comunicargli quella fiducia nelle proprie capacità di cambiare il contesto e di migliorarlo che sola può costituire l'*hummus* per una società pienamente democratica. Solo in questo modo, dal modello del cittadino responsabile (*personally responsible citizen*), che contribuisce individualmente (ma acriticamente) all'andamento della cosa pubblica, potremo transitare a quello del cittadino orientato verso la giustizia sociale (*justice-oriented citizen*), dotato degli strumenti e del *modus operandi* per informarsi e riflettere sulle disuguaglianze insite nelle strutture economiche e sociali dominanti (Westhamer e Kahne, 2004: 239-42). Per raggiungere questo scopo (e sempre, aggiungeremmo, se vuole raggiungere questo scopo) la scuola deve proporre attività partecipative e cooperative, al cui interno gli studenti possano sperimentarsi attori fattivi, dotati delle possibilità e degli spazi per imprimere il proprio segno sul terreno. Il collegamento alla teoresi e alle proposte di Dewey è, in questo contesto, assolutamente prioritaria (Dewey, 2004). Ma lo è anche il riferimento al territorio, ai contesti prossimali dove bambini e adolescenti possano sperimentare le loro idee e le loro pratiche di cittadinanza (de Bartolomeis, 1972: 1; Martinelli e Oliviero, 2021: 79-82).

Da questo punto di vista, diverse sono le luci e le ombre di questa riforma. Positivo è, in primo luogo, l'ampliamento del concetto di educazione civica, che, per la pluralità e l'eterogeneità dei temi toccati, dovrebbe essere declinata al plurale (le *educazioni civiche*) più che al singolare (l'*educazione civica*) (Ministero dell'Istruzione, 2020 a: 2-3). D'altro canto, problematico si rivela l'aggiornamento del personale, ancora frastagliato e frutto, per lo più, della volontà dei singoli docenti di fornire ai propri alunni un insegnamento adeguato. Il rischio, infatti, è quello di voler, per esigenze di contenimento della spesa pubblica, chiedere ai docenti già in servizio un aggiornamento a costo zero su discipline che non hanno mai studiato e su cui non hanno mai avuto l'occasione di maturare le competenze necessarie. Questa situazione era già evidente nel caso di tutti quegli argomenti che, enumerati dalla L. 92/2019, pertengono al dominio della disciplina "diritto ed economia" (insegnata dalla cdc A046); un caso simile si è verificato con il progetto "PATHS", che, pur nel meritorio intento di voler estendere l'insegnamento della filosofia come allenamento al pensiero critico agli istituti tecnici e professionali, non coinvolge gli insegnanti di filosofia (inquadri nelle cdc A018 e A019), ma pretende che a insegnarla sia il personale già in servizio, sia esso di economia aziendale

o di tecnologie elettriche ed elettroniche (Indire 2022).

In questo panorama, in che modo l'educazione al patrimonio, nel quadro più ampio dell'educazione civica quale intesa e proposta dalla L. 92/2019, può rispondere a questa esigenza? Una prima occhiata alle Linee Guida dell'autunno 2019 ci consente di saggiare il rilievo che l'educazione al patrimonio acquisisce nell'ambito della nuova disciplina. «L'alunno comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente» recita ad esempio, nell'Allegato B dedicato al ciclo, uno dei traguardi per le competenze (Ministero dell'Istruzione, 2020 b). Sia pur in senso lato, è possibile inquadrare in questo ampio lemma il concetto di patrimonio culturale, se vogliamo intendere quest'ultimo come elemento essenziale e vivificante della comunità e dell'ambiente sociale. È quest'ultima un'interpretazione confortata dagli obiettivi del secondo ciclo, dove il concetto compare esplicitamente e coincide con l'espressione «Rispettare e valorizzare il patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni» (Ministero dell'Istruzione, 2020 c). Comprendere il patrimonio, del resto, significa anche analizzarlo criticamente. Troppo spesso il senso comune intravede in quest'ultimo qualcosa di fisso e di inamovibile, perché in esso individua una difesa contro la possibilità, tutta contemporanea, di perdere il senso della propria identità (dal Pozzolo, 2021: 23). Studiare e analizzare il patrimonio significa quindi anche comprenderne la mutabilità, il legame con le esigenze e le volontà umane; significa, in ultima analisi, fare il patrimonio, senza che il patrimonio (o meglio: ciò che le generazioni precedenti hanno classificato come tale), ci plasmi e ci condizioni inconsciamente. Come annota efficacemente Luca Dal Pozzolo, infatti,

Il patrimonio non è un oggetto, è un processo culturale, necessariamente collettivo, che accende i riflettori su determinate categorie di beni considerate eredità da tutelare, conservare, valorizzare. [] eredi non si nasce, ma si diventa, scegliendo quale patrimonio ereditare (dal Pozzolo, 2021: 60).

Da questo punto di vista, la metodologia della *Public History of Education* può contribuire a stimolare negli studenti partecipazione e coinvolgimento. Sorta in seguito al radicamento che, anche in Italia, hanno incontrato dagli anni Dieci di questo secolo spunti e metodi della *Public History*, la *Public History of Education* si qualifica, rispetto alla disciplina sorella, come l'applicazione delle strategie partecipative nell'ambito storico-educativo. Il convegno, organizzato il 5-6 novembre 2018 e concretizzatosi poi nella pubblicazione del volume *Public History of Education*:

riflessioni, testimonianze, esperienze (Bandini e Oliviero, a cura di, 2019), ha esplicitato una concezione della disciplina come di una metodologia diretta alla co-costruzione della conoscenza, tesa a ricercare il coinvolgimento del pubblico tanto nella scelta dei temi da affrontare, quanto nel loro sviluppo e, infine, nella loro restituzione. L'approccio, per questo motivo, consente di innestare l'educazione al patrimonio nel vissuto delle comunità scolastiche, sfruttando le potenzialità curriculari dischiuse dall'introduzione dell'educazione civica.

Intrecci di memorie: il progetto

Su questa scia si muove il progetto "Intrecci di memorie". Ideato tra l'autunno e l'inverno a cavallo tra il 2021 e il 2022 vede il coinvolgimento del gruppo di ricerca M-PED/02 (storia della pedagogia) del dipartimento Forlilpsi (Formazione, Lingue, Interculture, Letterature straniere e Psicologia) dell'Università di Firenze, dell'Istituto comprensivo "Leonardo da Vinci" di Signa, della locale sezione dell'ANPI, del Museo della paglia cittadino e del Comune omonimo. Il progetto, che ha preso corpo nell'anno scolastico 2021/22, si colloca nell'ambito di un orizzonte triennale, e che vedrà quindi ulteriori iniziative negli anni scolastici 2022/23 e 2023/24.

Punto di partenza, nella riflessione delle insegnanti signesi, è stato il patrimonio culturale che secoli di lavorazione della paglia hanno sedimentato nel tessuto locale. Sulla base di questa consapevolezza, il gruppo di ricerca ha delineato dei percorsi di educazione civica inclusivi per gli alunni della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di secondo grado. L'unità, composta da alcuni docenti, ricercatori, assegnisti e dottorandi del settore disciplinare M-PED/02, dai docenti dell'istituto comprensivo che hanno aderito all'iniziativa, dal comune di Signa e da un gruppo di educatrici museali, ha organizzato ogni due-tre settimane una riunione a distanza per monitorare l'andamento del progetto ed elaborare le unità di competenza delle attività da organizzare per ogni grado scolastico.

Più nello specifico, le unità di competenza sono ruotate attorno a questi assi tematici:

- per la sezione di scuola dell'infanzia: lettura ad alta voce della storia della trecciaiola "Nella Bertini" e laboratorio in cui tutti gli alunni, nell'apprendere quegli aspetti di motricità fine necessari per intrecciare i fili, hanno costruito un cappello di paglia;

- per le due classi di quinta primaria: il lavoro delle trecciaiole è stato il punto di partenza per un percorso che, dopo aver toccato il tema dei mestieri storici di Signa, si è poi dipanato lungo i sentieri della storia cittadina, con visita all'archivio comunale e per le vie della città, alla ricerca dell'origine dei vari toponimi.
- per la prima secondaria di primo grado: le docenti hanno dato vita a un percorso transdisciplinare che ha coinvolto tecnologia, matematica, italiano e inglese. La richiesta di portare un cappello in classe e di narrarne la storia ha costituito lo stimolo per approfondirne i caratteri sociali e geografici. Successivamente, con la collaborazione del Museo della paglia, gli alunni hanno realizzato delle brochure (in italiano e in inglese) sui cappelli e un *escape game*, ovvero un gioco interattivo in cui, intrappolati in una stanza virtuale, è possibile uscirne soltanto rispondendo a una serie di quiz a tema. Poiché entrambi i prodotti saranno destinati al Museo della paglia e ai suoi visitatori, la loro realizzazione ha potuto trarre giovamento di tutti quegli stimoli al senso di autoefficacia che un compito di realtà, solitamente, comporta. Ma anche, allo stesso tempo, un'attività sorella al *Service Learning*, in cui gli alunni, attraverso il percorso di educazione civica, contribuiscono alla fruizione del percorso espositivo e lo arricchiscono, saldando la connessione tra istituzioni museali, scuola e comunità (Tiriticco, 2009: 43-9).

Tutte le attività didattiche sono confluite nella realizzazione di un'iniziativa collettiva, nel pomeriggio del 7 giugno: un evento aperto a tutta la cittadinanza ed in cui l'assunto teorico-metodologico (scuola/società/territorio) ha incontrato una traduzione concreta.

Documentare l'evento: il video e le interviste

Questo evento è stato documentato anche attraverso la realizzazione di un video (INTRECCI DI MEMORIE), all'interno del quale sono riassunti i momenti più importanti dell'evento sopra descritto. I vari gruppi di lavoro hanno avuto modo di esporre i propri elaborati, dimostrando quanto anche gli alunni siano stati coinvolti in prima persona e quanto questo genere di iniziative risulti efficace nella co-costruzione degli apprendimenti.

Sono state anche realizzate sei video-interviste in cui sono stati raccolti i pareri di insegnanti, partecipanti e familiari degli alunni che erano presen-

ti all'iniziativa del 7 giugno. Le domande che venivano rivolte erano:

Cosa ti aspettavi da questa iniziativa?

Quali sono i punti forti di questa iniziativa?

Se ripercorre la sua storia personale qual è il ricordo che la lega di più a Signa?

È interessante constatare che l'apprezzamento del percorso realizzato è unanime e trasversale, sia nella componente scolastica che in quella familiare, dimostrando quanto il territorio possa costituire un espediente efficace nello sviluppo delle reti sociali e nella creazione di sinergie tra la scuola e la sua comunità di riferimento.

Un altro aspetto di particolare rilievo che traspare dalle risposte degli intervistati è la convergenza verso tematiche del patrimonio immateriale: la paglia ed i suoi utilizzi trascendono la materialità per collocarsi nella sfera dei valori identitari.

Una memoria collettiva in cui si intrecciano i vissuti familiari ed i ricordi di una comunità, attivando un percorso che porta l'individuo a riconoscersi in un patrimonio comune.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G.-Oliviero, S. (2019, a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Fupress, Firenze.
- Cicognani, E.-Albanesi, C. (2020, a cura di), *La cittadinanza attiva a scuola. Strumenti e promozione*, Carocci, Milano.
- dal Pozzolo, L. (2021), *Il patrimonio culturale tra memoria, lockdown e futuro*, Bibliografica, Milano.
- Da Re, F. (2019), *Costituzione & Cittadinanza. Riflessioni per un curricolo di Educazione Civica*, Pearson, Milano.
- de Bartolomeis (1972), *Scuola e territorio*, Feltrinelli, Milano.
- Dewey, J. (2004), *Democrazia ed educazione*, Sansoni, Milano.
- Dau Novelli, C. (2022), *La pedagogia civile di Aldo Moro*, in M. Ridolfi (a cura di), *Aldo Moro, la storia e le memorie pubbliche*, Viella, Roma, pp. 47-62.
- Martinelli, C.-Oliviero, S. (2021), L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica, in «Scholè», IV, n. 1, pp. 79-90.
- Ministero dell'Istruzione, *Allegato A. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazio

ne_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 (ultimo accesso: 3 Ottobre 2022).

Ministero dell'Istruzione, Allegato B. Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 (ultimo accesso: 3 Ottobre 2022).

Ministero dell'Istruzione, Allegato C. Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione (D. Lgs. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A), riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306 (ultimo accesso: 3 Ottobre 2022).

Sani, R. (2023), *La scuola e l'educazione civica degli italiani nel secondo dopoguerra*, in C. Covato, C. Meta e M. Ridolfi (a cura di), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, RomaTre-Press, Roma 2023, pp. 31-44.

Tiriticco, M. (2009), *Le competenze chiave di cittadinanza. Il nuovo biennio e la cittadinanza*, in «Rivista dell'istruzione» 1, n. 1, pp. 43-9, http://www.edscuola.it/archivio/ped/tiriticco/competenze_cittadinanza.pdf (ultimo accesso: 28 luglio 2022).

Westheimer, J.-Kahne, J. (2004), *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, in «American Educational Research Journal», XLI, n. 2, pp. 237-69.

13.

HERITAGE EDUCATION: L'ARCHEOLOGIA
COME MOTORE DI PROGRESSO SOCIALE

HERITAGE EDUCATION: ARCHAEOLOGY
AS AN AGENT OF SOCIAL PROGRESS

Silvia Nanni, Alfonso Forgione

*Università dell'Aquila*¹

La pedagogia del patrimonio culturale come *social heritage*

Alla luce delle Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione civica (Ministero dell'Istruzione, 2020) e tenendo conto degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (ONU, 2015), è necessario sensibilizzare le giovani generazioni affinché non solo comprendano il valore della loro eredità ma sappiano anche interpretarla, condividerla e avere un ruolo attivo nel definire il significato di patrimonio.

Questo approccio al "patrimonio", che definiamo di pedagogia sociale, consente di lavorare su una dimensione fondamentale per lo sviluppo del senso di comunità, vale a dire la conservazione e la valorizzazione della memoria.

In questa direzione il testo di Nuzzaci Antonella, *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracie: costruire il profilo del letterato del 21° Secolo*, sottolinea come la conoscenza e l'uso dei patrimoni a fini formativi apra nuove frontiere sul versante delle competenze di base, trasversali, disciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari contribuendo ad individuare fonti e modalità di conoscenza alternative per garantire a tutte le categorie di soggetti un accesso esteso, integrato, sistematico ed equo alle risorse ed a quegli apprendimenti che appaiono indispensabili per esercitare la cittadinanza attiva.

Il termine "attiva", nella sua accezione pedagogica, identifica la capacità educativa che un'esperienza genera e che agisce sui soggetti con effetti trasformativi e inclusivi. Già le riflessioni deweyane ci hanno avver-

¹ Il progetto e la responsabilità del presente contributo sono condivisi dagli autori: Silvia Nanni ha redatto il paragrafo 1 e 2; Alfonso Forgione il paragrafo 3 e 4.

tito che se la valenza educativa risulta positiva, determina nell'individuo una consapevolezza tale da orientarsi nella direzione di miglioramento della propria condizione intellettuale e/o materiale

Dal 2018 intendiamo l'educazione al patrimonio culturale, o meglio "per e attraverso" il patrimonio culturale (come da *Decisione UE 2017/864* del Parlamento europeo e del Consiglio sull'Anno europeo del patrimonio) che, come un approccio non si esaurisce nella comunicazione dei contenuti culturali e simbolici, in contesti formali e non formali, in presenza e a distanza, ma insiste sulla riscoperta dell'identità dell'uomo e della comunità di appartenenza, di cui il patrimonio è espressione stessa. La *Heritage Education*, che viene descritta come "una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale che include metodi attivi, risulta essere una proposta curriculare trasversale, un partenariato fra i settori educativo e culturale, che impiega la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione". (Cfr. *Decisione UE 2017/864*).

Inoltre, la pedagogia del patrimonio ricorre a metodi di comunicazione e di espressione vari: dai più tradizionali ai più innovativi. Il patrimonio si caratterizza proprio per la molteplicità di materiali e un'incredibile pluralità di linguaggi, mezzi di scoperta e di comprensione del mondo che consentono ricerche, interazione e scambi internazionali basati non solo e non tanto sulla lingua, ma su una grande varietà di strumenti facilitando la lotta contro l'esclusione e la dispersione. Ci si riferisce in particolare alla Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società, siglata a Faro (Portogallo) il 27 ottobre 2005 ed entrata in vigore nel 2011, in cui l'accento non è posto più sull'oggetto sia esso monumento, opera d'arte, museo, sito archeologico ecc. ma sul soggetto, cittadino e/o comunità, messi al centro del «processo di identificazione, studio, interpretazione, protezione, conservazione e presentazione dell'eredità culturale» (Art. 12 a.).

La pedagogia del patrimonio culturale, non essendo una materia ma, piuttosto, un approccio in grado di produrre una cultura dell'emancipazione e dell'autoregolazione dei comportamenti, diviene strumento di promozione dell'educazione ai diritti umani, alla globalità e all'inclusione sociale. Si avverte nuovamente l'eco della considerazione deweyana relative alla *learning for democracy*.

Del resto, per l'educazione al *cultural heritage*, come per la cittadinanza, si tratta di concetti sottoposti nel tempo ad una profonda revisione, che ne ha ridefinito peculiarità ed ambiti di indagine. Assumendo, dunque, i nuovi significati e ruoli prodotti nei contesti della società con-

temporanea, l'educazione al patrimonio culturale diventa agente dei processi di educazione e costruzione dell'identità europea, con implicazioni sull'individuo e sulla società. (Cfr. Scalcione, 2021b).

La definizione di Patrimonio culturale come *social heritage* – eredità sociale –, con lo specifico riferimento ai beni, è riconducibile alla produzione culturale del *cultural Heritage*, all'interno della quale vengono raccolti e selezionati un insieme di beni e conoscenze che un gruppo sociale riceve dal passato e tende a conservare e trasmettere alle generazioni future come sistema formativo complesso e interdisciplinare (Branchesi, Iacono, Riggio, 2018).

La *heritage education* per l'inclusione sociale

Possiamo affiancare al concetto di *cultural heritage*, quello di *heritage education*, inteso quale educazione che rafforza l'opportunità di apprendimento informale offerta dal patrimonio culturale, attraverso azioni che sostengono le capacità dei soggetti di divenire agenti consapevoli del cambiamento per il miglioramento della loro condizione intellettuali e materiali (Federighi, 2018).

La pedagogia del patrimonio si presenta quindi come uno straordinario mezzo per intrecciare saperi e promuovere il senso di appartenenza a quella "comunità di eredità" che la Convenzione di Faro del Consiglio di Europa definisce come «costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future» (Consiglio d'Europa, 2005, p. 6).

Si basa su un legame tra ricerca-azione, è cerniera tra gli ambiti umanistici, tecnologici, scientifici, artistici e al tempo stesso trasversale alle varie discipline, di cui rompe chiusure e limiti. Implica un "partenariato", tra i responsabili dell'educazione e quelli dei beni culturali, aprendo così le realtà educative agli attori culturali del territorio e viceversa.

Dall'interazione tra le persone, tra le visioni e i "luoghi" nasce la cosiddetta "Comunità patrimoniale" che ha un ruolo fondamentale per stimolare soprattutto una coscienza diffusa e condivisa della storia e della cultura a cui affidare un compito di coesione sociale positiva che necessita di partecipazione attiva per la sua conservazione, tutela e valorizzazione. In questo senso rappresenta una grande conquista innovativa, rispetto alla precedente Convenzione Europea del Paesaggio (2000), la

Convenzione europea sul valore del patrimonio culturale per la società del 27 ottobre 2005 o Convenzione di Faro in cui il patrimonio culturale viene presentato come fonte utile sia allo sviluppo umano, quindi con funzioni educative, sia alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale, come modello di sviluppo economico fondato sui principi di utilizzo sostenibile delle risorse.

Tale processo si presenta quindi come un'attività formale, non formale e informale, che, mentre educa alla conoscenza e al rispetto dei beni con l'adozione di comportamenti responsabili, adotta la prospettiva della formazione permanente alla cittadinanza attiva e democratica di tutte le persone.

Queste sono le premesse del "Progetto Amiternum" a L'Aquila, sostenuto dall'Ateneo del capoluogo abruzzese, che vede l'interazione tra discipline diverse, l'archeologia cristiana e medievale e la pedagogia generale e sociale. Dai link teorici: educazione, patrimonio, inclusione, partecipazione, comunità, si aprono nuove finestre su attività, progetti, azioni che assumono queste teorie e riflessioni pedagogiche, sinteticamente accennate nell'economia del lavoro, e provano a declinarle fattivamente sul territorio.

Conoscenza e divulgazione

Ricostruire la storia di un territorio, effettuare ricerche, scavi, ricognizioni, e poi tutelare, conservare, vincolare, restaurare siti o emergenze archeologiche ha senso solo se al centro del progetto c'è la comunità alla quale quel territorio appartiene e, quindi, una corretta comunicazione e diffusione del sapere.

La scelta del tipo di comunicazione in relazione a un'area archeologica, di un museo o di un luogo di interesse culturale non può prescindere da una linea comunicativa, appunto, consapevole del pubblico a cui si rivolge, senza pretendere da questi una adeguata specializzazione e/o competenza in materie storiche, artistiche o archeologiche.

Troppo spesso, infatti, le aree archeologiche appaiono al visitatore come luoghi esclusivi, destinati a pochi eletti che, con il compito di custodire e proteggere in maniera immutabile nel tempo quegli stessi luoghi, costituiscono il tramite tra la cultura e il fruitore, ricorrendo a metodologie incomprensibili quasi alla totalità dei profani (Manacorda, 2014).

L'archeologo, lo storico, lo storico dell'arte, talvolta, finiscono conta-

giati dalla "sindrome della fistula plumbea": l'utilizzo, anche immotivato, di terminologia estremamente ricercata e settoriale che viene usata per la descrizione nelle didascalie dei reperti, delle opere o dei resti archeologici (Volpe, 2018).

È alla luce di questi problemi che il progetto dell'Università degli Studi dell'Aquila di trasformare il sito archeologico di "Campo Santa Maria"² ad Amiternum in un laboratorio di creatività e in un valido esempio di welfare culturale ha preso vita: superare le barriere tra visitatori e sito archeologico.

È ferma convinzione dell'Ateneo aquilano, dunque, rendere il sito archeologico un luogo visitabile da tutti, dove chiunque dovrebbe sentirsi a proprio agio, essere partecipe e parte integrante della storia, del conoscere e appassionarsi al punto da uscire con la voglia di scoprire nuovi siti e luoghi di cultura (Dal Maso, 2018).

A tal fine è risultato indispensabile mettere in campo utili strumenti per una adeguata ricerca storico-archeologica, per la conservazione, la protezione e, infine, la valorizzazione del sito, con strumenti didattici e divulgativi efficaci e funzionali a "raccontare" la storia che stiamo riscoprendo. Con appositi accorgimenti e mirate strategie, l'intento finale consiste nel trasformarlo in breve tempo in un virtuoso esempio di welfare culturale.

L'archeologia concepita come salutogenesi³, si trasformerebbe in un utile strumento di prevenzione al decadimento sociale e cognitivo, oltre che mezzo per il superamento del *cultural divide*, attraverso gli strumenti della cultura, dell'inclusione e del coinvolgimento attivo della popolazione, facendo leva sul "mito fondatore" che la città di Amiternum ha sempre costituito per tutto il territorio aquilano, città e piccoli borghi circostanti.

Per raggiungere questo scopo, non va trascurata la valenza educativa, sociale e produttiva del progetto: in alcune aree del paese considerate "marginali", come quella presa in esame, il tema della divulgazione (che sia archeologica, storica, artistica o umanistica in generale) dovrebbe avere come obiettivo fondamentale la crescita culturale della popolazio-

² Nello specifico si tratta di un sito archeologico con oltre 1500 anni di storia e 7 edifici finora individuati che, a più riprese, hanno interessato un'area ricca di emergenze archeologiche, monumentali e di alto valore storico e culturale

³ In quanto scienza dello sviluppo della salute, la salutogenesi si concentra sui fattori che contribuiscono allo stato di benessere dell'uomo invece che sui fattori che causano la malattia.

ne, puntando sulla "democratizzazione" della cultura, e il superamento di quel divario culturale e sociale che è ancora molto forte nelle diverse fasce di popolazione.

Risulta fondamentale, quindi, recuperare un rapporto vivo con il pubblico, inserendolo in situazioni reali e renderlo attivamente partecipe alla storia del territorio (Valenti, 2018).

Tutto questo, ovviamente, è possibile solo attuando strategie comunicative di spessore e ben progettate, superando una impostazione comunicativa di tipo unidirezionale, esclusivamente passiva, con il passaggio a un coinvolgimento attivo del pubblico (Volpe, De Felice, 2014), senza per questo scadere in un linguaggio sensazionalistico ed esibizionistico.

L'arte di raccontare la storia (lo storytelling) in modo da "sedurre" (Dal Maso, 2018) è la tecnica giusta per coinvolgere personalmente i visitatori: riuscire a farli sentire a proprio agio e partecipi della Storia, ma allo stesso tempo facendoli confrontare con nuove conoscenze.

Rendere partecipe il grande pubblico, non solo alla fine di un lungo processo di ricerca, mostrando i risultati ottenuti, ma dall'inizio delle indagini, in modo da coinvolgere visitatore, coinvolgerlo e appassionarlo, creando una cultura partecipativa, alla portata di tutti (Revello Lami 2017).

Il "progetto Amiternum", un laboratorio multidisciplinare di ricerca scientifica

L'investimento dell'Ateneo aquilano concretizzatosi nell'acquisto dei terreni sui quali sorgono le rovine dell'antica cattedrale di Amiternum, nel cuore della città romana alle porte dell'Aquila, è stato effettuato al fine di trasformare il sito in un vero e proprio laboratorio multidisciplinare per le differenti anime dell'Ateneo, non solo quelle di area umanistica.

Le nove campagne di scavo condotte dall'équipe di Archeologia Medievale del Dipartimento di Scienze Umane, in località "Campo Santa Maria" ad Amiternum, avviate nel 2012, hanno riportato alla luce i resti monumentali di quella che con ogni probabilità fu la prima cattedrale della diocesi amiternina (una sintesi dei risultati delle indagini archeologiche in Forgione, Savini 2019).

Come già accennato in precedenza, per valorizzare l'intera area e renderla un valido esempio di divulgazione scientifica, è risultata indispen-

sabile una approfondita conoscenza del sito e a tal proposito il progetto è stato inserito nel Piano Strategico di Ateneo 2020-2025, creando una apposita Struttura organizzativa e un Gruppo di ricerca.

Tutto questo ha avuto come obiettivo la creazione di supporti scientifici utili a realizzare nell'immediato futuro visite immersive e innovative al sito archeologico in oggetto: strumenti didattici e divulgativi tradizionali, quali pannelli didattici inclusivi e immersivi, capaci di raccontare la complessità in maniera semplice e chiara, senza per questo banalizzare i dati acquisiti. A questa tipologia di supporti vanno associati strumenti altamente innovativi, quali ricostruzioni tridimensionali, realtà aumentata e realtà virtuale, al fine di rendere ulteriormente coinvolgente la visita. L'obiettivo principale, oltre alla ricerca storico-archeologica, rimane quello di stimolare continuamente la partecipazione attiva da parte della comunità locale e dei turisti, mettendo nuovamente al centro la persona, renderla protagonista, limitando al suo giusto ruolo le applicazioni tecnologiche che, comunque, rimangono parte essenziale di questo progetto.

Alla luce di quanto appena affermato, nel "Progetto Amiternum" il corretto utilizzo delle ICT (Information and Communication Technology) e dei social media ricoprono un ruolo fondamentale, puntando a ottenere un effetto di *cultural addiction*, considerandole dei facilitatori in grado di veicolare in maniera immediata per i sensi umani non solo il patrimonio visibile, ma anche – e soprattutto – l'immateriale (Magnelli, 2018, p. 194): basti pensare alla mole di reperti rinvenuti nel sito e conservati altrove; questa tecnologia permetterebbe al visitatore di contestualizzare il reperto (in attesa di visitare il museo che lo ospita) e osservarne dettagli, caratteristiche e informazioni, grazie alla Virtual Reality (Realtà Virtuale), senza per questo svilire le ricerche scientifiche e quindi i contenuti da mostrare al pubblico (Ibidem).

Inoltre, attraverso rilievi digitali ottenuti con strumentazione laser scanner 3D, rilievi topografici, fotogrammetrici e fotografici del complesso dei ruderi rinvenuti, è già in atto la ricostruzione filologica di affidabili modelli tridimensionali digitali e interattivi, capaci di permettere una visita virtuale del sito in loco.

Infine, particolare attenzione è stata posta nei confronti di bambini e adolescenti: l'insegnamento video-ludico è stato affrontato tramite la progettazione di un videogioco didattico sulla storia e l'evoluzione della città sabina di Amiternum fino alla fondazione dell'Aquila.

Alla luce di quanto detto, il "Progetto Amiternum" punta quindi a diventare un sito archeologico vitale, inclusivo, capace di suscitare cu-

riosità ed emozioni, sia attraverso il rapporto diretto con gli oggetti sia attraverso la mediazione di supporti didattici efficaci e interattivi (Manacorda 2008; Volpe, De Felice 2014).

Riferimenti bibliografici

- Poce, A. (2020, a cura di), *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale: primi risultati del progetto Inclusive memory dell'Università Roma Tre*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli.
- Brunelli, M. (2013), *Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia, tra heritage education e public archaeology*, in «Il Capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», Vol. 7.
- Dal Maso, C. (2018, a cura di), *Racconti da Museo. Storytelling d'autore per il museo 4.0*, Edipuglia, Bari.
- Forgione, A., Savini, F. (2019), *Amiternum (AQ), Campo Santa Maria: dinamiche insediative e fasi sepolcrali di un nuovo polo di potere. Nuova sintesi delle ricerche in corso*, in «Archeologia Medievale», XLVI, pp. 197-232.
- Branchesi, L. (2018), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia*, in Branchesi L., Iacono M. R., Riggio A. (a cura di), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Italia Nostra, Roma.
- Federighi, P. (2018), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.
- Magnelli, A. (2018), *Innovazione, tecnologia e storytelling. Nuove forme di narrazione per il patrimonio culturale*, in Dal Maso, C. (a cura di) *Racconti da Museo. Storytelling d'autore per il museo 4.0*, pp. 187-200, Edipuglia, Bari.
- Manacorda, D. (2008), *Lezioni di archeologia*. Laterza, Bari.
- Manacorda, D. (2014), *L'Italia agli Italiani. Istruzioni e ostruzioni per il patrimonio culturale*, Laterza, Bari.
- Nuzzaci, A. (2012), *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracie: costruire il profilo del letterato del 21° Secolo*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Revello Lami, M. (2017), *When archaeology meets the crowd. Nuovi modelli di cultura partecipativa per il finanziamento e la divulgazione della ricerca archeologica*, in S. Pallecchi, *Raccontare l'archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, pp. 145-159, All'insegna del Giglio, Firenze.
- Scalcione, V. N. (2021a), *Educazione al patrimonio culturale e valutazione d'impatto sociale: questioni di pedagogia sociale*, in «QTimes», Anno XIII - n. 4.

- Scalcione, V. N. (2021b), *Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale*, in «Formazione&Insegnamento», Anno XIX – n. 3.
- Valenti, M. (2018), *Problemi e prospettive*, in *Dalle fonti alla narrazione. Ricostruzione storica per il racconto della quotidianità*, in Valenti, M., Ricci, S., Fronza, V. (a cura di), *Dalle fonti alla narrazione. ricostruzione storica per il racconto della quotidianità*, pp. 7-46, All'insegna del Giglio, Firenze.
- Volpe, G., De Felice, G. (2014), *Comunicazione e progetto culturale, archeologia e società*, in «Post Classical Archaeologies», n. 4, pp. 401-420.
- Volpe, G. (2018), *Custodire il passato per raccontarlo agli uomini di oggi*, in Dal Maso, C., *Racconti da Museo. Storytelling d'autore per il museo 4.0*, Edipuglia, Bari.

IL SISTEMA PARTENARIALE INTERISTITUZIONALE INTEGRATO
NELL'EDUCAZIONE AI PATRIMONI CULTURALI E AMBIENTALI:
QUALI IMPLICAZIONI PER LA FORMAZIONE

THE INTEGRATED INTER-INSTITUTIONAL PARTNERSHIP SYSTEM
IN CULTURAL AND ENVIRONMENTAL HERITAGE EDUCATION:
IMPLICATIONS FOR EDUCATION

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi di Messina

Il sistema partenariale come "comunità educante"

L'idea che le pratiche culturali e ambientali inneschino e rafforzino determinati apprendimenti negli allievi e potenzino lo sviluppo dei processi di insegnamento-apprendimento è unanimemente condivisa e ampiamente sostenuta dalla letteratura scientifica nazionale e internazionale. Da quasi un secolo, infatti, tale presupposto ha incoraggiato la collaborazione tra le istituzioni educative e le altre agenzie culturali a livello locale, nazionale e internazionale, dando luogo a reti partenariali diverse, in termini di forme e relazioni tra educazione formale, informale e non formale.

Numerosi sono i documenti, le raccomandazioni e le linee guida che rimarcano quanto sia importante nel campo dell'educazione ai patrimoni culturali e ambientali in educazione la collaborazione interistituzionale, soprattutto a livello locale, e l'alleanza legata alla co-progettazione educativa, che, ponendo al centro del rapporto scuola, comunità e territorio (Zay, 1994; Nuzzaci, 2015) costruiscono un sistema di interconnessioni dove ogni azione è integrata e concepita come parte di un unico processo che muove un sistema informativo diretto a dotare di profili culturali più forti bambini, ragazzi e adulti preparandoli così a far fronte a problemi complessi, tipici della società contemporanea.

L'apertura della scuola al territorio e alle altre risorse culturali da esso offerte appare ancora come un processo "frammentato" non sempre capace di raccogliere le istanze da più parti avanzate e che riguardano l'importanza di favorire attraverso i patrimoni culturali e ambientali i processi alfabetici e la cittadinanza attiva.

Allo stesso tempo, istituzioni culturali come i musei, i siti archeo-

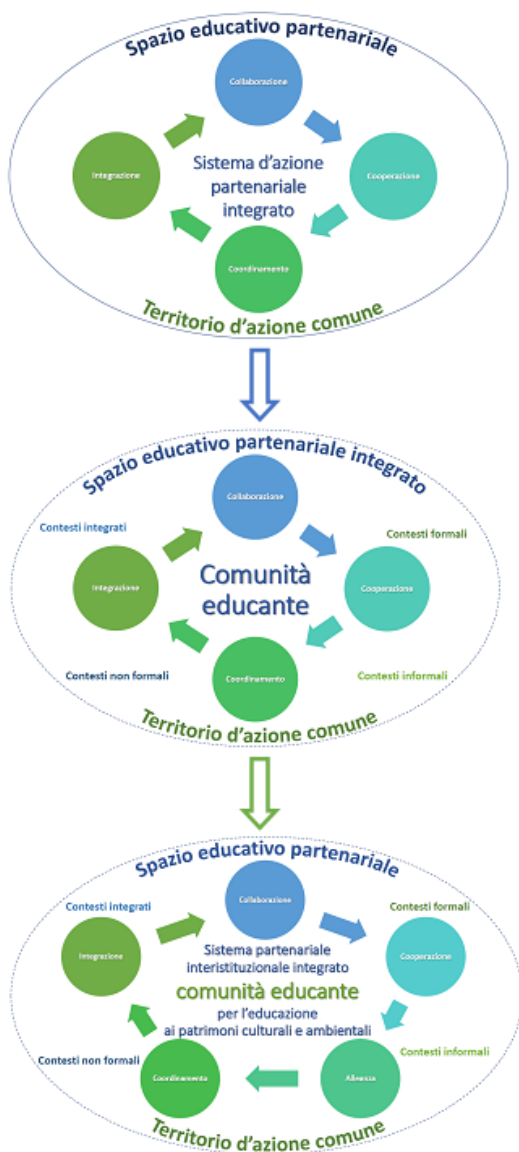


Figura 1. Azione trasformativa del partenariato in comunità educante (Nuzzaci, 2022)

logici, i giardini botanici ecc. hanno integrato e ripensato la funzione educativa all'interno delle loro strutture, innestandola nei propri obiettivi, nella propria missione e nei compiti più tradizionali, che ha portato alla ridefinizione del rapporto e della collaborazione con la formazione allo scopo di attivare "spazi co-educativi" volti ad accrescere in questo ambito una "cultura della cooperazione" riconosciuta e riconoscibile, idonea a far dialogare diversi professionisti per migliorare le pratiche educative e sostenere l'efficacia degli interventi in situazione (Nuzzaci, 2011; 2015). Si è osservato, talvolta, il tentativo di effettuare delle scelte dirette a dare coerenza e a orientare le azioni educative verso forme di "co-progettazione", che, avviate all'interno e al di fuori dei contesti scolastici, erano indirizzate a cercare di restituire ai professionisti dell'educazione quella fiducia capace di incidere positivamente sul repertorio di competenze degli individui, incrementandone anche numero e genere di esperienze.

In sostanza, alla base di questa idea di fondo oggi soggiace un concetto di partenariato educativo che prevede la presa in carico e la condivisione dei rischi dell'azione educativa e di una loro regolazione attraverso meccanismi partecipativi che fanno della comunità un "corpus educante", quale insieme di attori territoriali che si impegnano a garantire il benessere degli individui che agiscono nella comunità. Ciò contribuisce a costruire un terreno d'azione partenariale dove i processi educativi si trasformano in azione intenzionale trainante delle relazioni positive e solidali e dove coloro che vivono e operano all'interno di un certo territorio riconoscono l'importanza della consapevolezza e della responsabilità dell'abitarlo.

Il sistema partenariale è trasformativo quando viene inteso come "comunità educante" e costituisce così una potente leva per migliorare l'efficacia del sistema educativo a livello territoriale, contribuendo a realizzare un terreno educativo comune dove agiscono competenze di natura diverse in cui le parti interessate si aprono al confronto e alla collaborazione per consentire l'attuazione di una nuova «governance locale».

Il partenariato interistituzionale integrato nell'educazione ai patrimoni culturali e ambientali

Negli ultimi cinquant'anni, molte esperienze si sono susseguite in Italia per sollecitare l'"innovazione della proposta educativa" legata ai beni culturali e ambientali attraverso forme di collaborazione interistituzio-

nale, che consentissero di alimentare il rapporto apprendimento formale e informale, scuola e altre istituzioni culturali territoriali. In molti casi si è assistito ad un elevato grado di interdipendenza tra le istituzioni che collaborano, anche se i dettagli di tale collaborazione non sempre sono stati espressi in maniera trasparente.

Le "reti partenariali" si sono sviluppate con l'incremento della cooperazione interistituzionale e con alleanze strategiche. In questo senso, le scuole, le comunità e i territori hanno finito per sperimentare nuove modalità comunicative ed inediti approcci nella costruzione di ambienti di apprendimento interdipendenti e complementari facilitanti l'apertura e l'integrazione di tutte le componenti della formazione. In questo clima di confronto è cresciuta prevalentemente la collaborazione tra il mondo dell'istruzione e quello dei beni culturali, come testimonia l'ormai noto Accordo quadro tra Ministero per i Beni e le Attività Culturali e Ministero della Pubblica Istruzione del marzo 1998 in materia di educazione al patrimonio culturale accompagnato dalla Circolare Ministeriale n. 312, diretto alla valorizzazione del bene quale fattore di crescita per il paese, che ha fatto storia nel processo di educazione ai patrimoni. Questo sforzo costituisce il tentativo del sistema dell'istruzione e della formazione di abbandonare una gestione culturale eccessivamente centralizzata per volgersi a considerare le aspettative e le aspirazioni delle comunità interessate a costruire un "sistema integrato" nella mobilitazione delle risorse del territorio. Tale approccio sancisce, così, di fatto il passaggio da un modello collaborativo ad una logica partenariale, in cui gli individui, le comunità e le istituzioni, coabitano nello stesso spazio educativo con promettenti innesti fecondi tra le culture individuali, professionali, territoriali ecc. Tutto questo racchiude necessariamente una visione organizzativa e di comunità che sottintende una trasformazione professionale e istituzionale degli attori interessati.

Un partenariato può avere, infatti, profonde implicazioni per la formazione, anche se non è un'idea nuova, ma prevede una serie di tipologie di collaborazione territorialmente e concettualmente diverse (Sullivan & Skelcher, 2002), locali, regionali ecc., legate ai diversi contesti nei quali si realizza attraverso forme partecipate, coordinate ecc., avviate o create a livello differente, che possono produrre determinati risultati sociali (Glendinning, Dowling, & Powell, 2005) e culturali di evidenza (Nuzzaci, 2011). L'elaborazione di modelli partenariali prevede proprio l'obiettivo di assicurare i risultati educativi. Il partenariato avrebbe dunque una risonanza "naturalmente" vantaggiosa (Mayo & Taylor, 2001) che alludereb-

be ad una forma di uguaglianza o almeno di equilibrio, oltre che ad una reciprocità tra i partner.

Rimane incontrovertibile il fatto che esso si fondi su una sinergia tesa ad accrescere il valore creato da una combinazione di attività e di competenze messe in gioco dalle diverse organizzazioni, ovvero sia molto più che la somma delle sue parti costitutive, prevedendo, dunque, una trasformazione che comporta sostanziali cambiamenti negli obiettivi e nelle culture delle diverse istituzioni, che presuppongono una capacità di azione e di volontà di mutamento tra i partner per far progredire l'educazione ai beni culturali e ambientali in tutti le sue forme (demoetnoantropologiche, artistiche, scientifiche, naturalistiche ecc.).

Il sistema partenariale come "comunità educante"

Un partenariato può sinteticamente essere definito come un rapporto di durata e complessità variabili, che si stabilisce attraverso un accordo dichiarato e formalizzato tra partner diversi (istituzioni o organizzazioni) e che presenta la creazione di un "terreno d'azione comune" entro il quale si esplicitano precisi obiettivi culturali allo scopo di realizzare qualcosa. Un partenariato educativo, elaborato, sostenuto e valutato, si costruisce con il contributo di una serie di professionisti che lavorano insieme all'interno di una logica progettuale volta ad ottenere vantaggi reciproci e che prevede la condivisione delle risorse, del lavoro, dei rischi, delle responsabilità, dei processi decisionali, dei benefici e degli oneri.

Nel campo del patrimonio culturale e ambientale, esso agisce su un "continuum esperienziale educativo" che contempla diversi livelli di partecipazione e richiede alcuni requisiti per essere efficace. I partenariati culturali legati alla fruizione culturale e ambientale generalmente si realizzano nel tempo su quanto già stato intrapreso in precedenza nei rapporti di collaborazione, e non sempre formalizzati, tra le diverse agenzie e organizzazioni al fine di evitare la frammentazione nei legami educativi interistituzionali.

L'accento è posto sulla "co-costruzione", sulla relazione, sulla negoziazione e su due assi fondanti: temporalità differente determinata dalle scelte degli attori (un anno, due anni ecc.) e territorialità comune, che può dirsi assolutamente necessaria, nella misura in cui lo spazio globalizzato da orientamenti diversi chiarifica il ruolo di ciascuno, suscita l'interazione interna e attribuisce senso all'azione di ogni soggetto. L'area entro la

quale si muove il partenariato culturale ridisegna, quindi, le competenze di ciascun professionista, che, impegnato nell'attività di condivisione e di negoziazione culturale, amplia il ventaglio di possibilità operative e di approcci procedurali al lavoro, migliorando così le sue prestazioni e potenziando la propria professionalità.

Un accordo partenariale impone, comunque, che vi siano almeno quattro condizioni:

- cooperazione;
- coordinamento;
- collaborazione;
- integrazione;

e che tutte le parti coinvolte sappiano sempre:

- qual è lo scopo del partenariato;
- chi fa e che cosa;
- quali siano i risultati attesi.

Lo sforzo di ciascun partner di condividere una "visione comune", riconoscendosi reciprocamente un ruolo indispensabile nella realizzazione di tale visione, è una dimensione cruciale per il successo (Balloch & Taylor, 2001) del partenariato, il quale deve poi tradurre in obiettivi strategici e in ruoli di pianificazione le azioni necessarie per conseguire tali scopi. Il partenariato deve poi essere in grado di attuare operazioni congiunte atte a definire i piani di azione stessi. In questo senso Rummery (2002) ha rilevato che esistono delle difficoltà connesse alla complessità della progettazione e del disegno partenariale, concludendo che non ci sarebbero caratteristiche unificanti o temi che possano essere dedotti dalla letteratura empirica. Persistono tuttavia specifiche difficoltà che impediscono talvolta di lavorare in partenariato e che gli studi descrivono con accuratezza. Diversi modelli di partenariato educativo produrrebbero infatti ostacoli di genere differente, che andrebbero bene identificati come potenziali fonti di conflitto all'inizio di un processo partenariale di tipo strutturale, procedurale, finanziario, professionale o di stato. Il possibile percorso che a volte è presente in alcune pratiche partenariali osservate è costellato da interruzioni sia nell'organizzazione temporale che spaziale, nell'approccio disciplinare, nel rapporto con la conoscenza e nella produzione di conoscenza, nel rapporto con la responsabilità e nelle relazioni umane all'interno del gruppo, nella pratica professionale, nell'organizzazione del sistema di valori e così via. Se dunque è vero che senza un chiaro modello i partenariati educativi nel campo dei beni culturali e ambientali corrano il rischio di diventare poco più di un *pour parler* e non

invece un modo effettivo di fornire vantaggi concreti alla comunità è altrettanto vero che facilitare il successo scolastico e professionale degli individui attraverso una loro fattiva espansione vuol dire consentire alle diverse istituzioni, agenzie e organizzazioni, di rispondere adeguatamente alla complessità delle variabili messe in gioco dai fatti, dagli eventi e dai fenomeni educativi con l'intento di raggiungere risultati significativi sul piano degli apprendimenti dei diversi attori coinvolti.

Gli educatori, gli insegnanti, i formatori sono quindi oggi chiamati, nel tentativo di dare risposte alle sfide lanciate da una società in continuo cambiamento, a soddisfare le esigenze di un futuro sconosciuto che diventa sempre più incerto; ed è evidente che il compito di preparare le nuove generazioni e di sostenere quelle adulte nell'assunzione delle nuove forme alfabetiche non sia un compito facile che possa essere svolto "isolatamente" nel "villaggio globale" dell'era della conoscenza.

Riferimenti bibliografici

- Balloch, S. e Taylor, S. (2001), *Conclusion – Can partnerships work?*, in S. Balloch & M. Taylor (2001, eds.), *Partnership working*, The Policy Press, Bristol, pp. 283-288.
- Glennig, C., Dowling, D. e Powell, M. (2005), *Partenariatos between health and socialcare under 'new labour': smoke without fire? A review of policy and evidence*, in «Evidence and Policy», I, 3, pp. 365-381.
- Nuzzaci, A. (2011), *La mediazione educativa interistituzionale: il partenariato*, in A. Nuzzaci (2011, a cura di), *Patrimoni culturali, educazioni, territori: verso un'idea di multiliteracy*, Pensa MultiMedia s.r.l., Lecce-Brescia, pp. 187-196.
- Nuzzaci, A. (2015), *University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education*, P. Blessinger e B. Cozza, *IHET. University Partnerships for Community and School System Development* (Vol. 5 - Innovations in Higher Education Teaching and Learning), Emerald Group Publishing, Bingley, pp. 233-258.
- Rummary, K. (2002), *Towards a theory of welfare partnerships*, in C. Glendinning, M. Powell e K. Rummary (Eds.), *Partnerships, new labour and the governance of welfare*, The Policy Press, Bristol, pp. 229-246.
- Sullivan, H. e Skelcher, C. (2002), *Working across boundaries: collaboration in public services*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Zay, D. (1994), *Einsegnants et partenaires de l'école: demarches et instruments pour travailler ensemble*, De Boeck, Bruxelles.

15.

L'ACCESSIBILITÀ AL PATRIMONIO CULTURALE SICILIANO.
PROSPETTIVE DI INCLUSIONE TRA REALTÀ E PROGETTI:
IL CASO DEI PARCHI ARCHEOLOGICI

ACCESSIBILITY OF THE CULTURAL HERITAGE IN SICILY.
INSIGHTS INTO INCLUSION BETWEEN REALITY AND PROJECTS:
THE CASE OF THE ARCHAEOLOGICAL PARKS

Chiara Sani

Università Kore di Enna

Parchi archeologici siciliani e accessibilità

Il presente contributo si propone di analizzare il ruolo del Patrimonio culturale nella creazione e nella promozione di dinamiche inclusive all'interno della società, presentando i risultati dell'indagine sul campo condotta sul territorio siciliano in occasione della ricerca di Dottorato dell'autrice¹.

La Sicilia è una regione estremamente ricca di luoghi di interesse culturale, che ogni anno attraggono migliaia di turisti grazie alle ricchezze legate alle tradizioni storiche e a quelle gastronomiche, alle architetture, alle bellezze paesaggistiche e a molto altro ancora. In particolare, i beni archeologici costituiscono una parte rilevante del patrimonio culturale siciliano e sono una delle principali attrattive per coloro che visitano l'Isola, alimentando il turismo culturale (Regione Siciliana, 2020; Portale Istituzionale Regione Siciliana, 2021). Oltre al turismo, la presenza di siti archeologici e la loro valorizzazione comporta una serie di benefici per il territorio, tra i quali spiccano la realizzazione e il potenziamento di infrastrutture, la creazione di opportunità di lavoro e lo sviluppo delle comunità locali. In questo contesto, l'accessibilità gioca un ruolo chiave nella promozione e nella creazione di un turismo sostenibile e capace di far crescere culturalmente i territori e le comunità (D.G.R. 81/2015).

In questo ambito, come già accennato, il patrimonio archeologico,

¹ La tesi, intitolata *Il livello di accessibilità e fruibilità del patrimonio archeologico siciliano per le persone con una disabilità fisica e/o sensoriale: un'indagine sul campo*, è stata discussa il 24 maggio 2022 presso la Facoltà di Studi classici, linguistici e della formazione dell'Università di Enna "Kore" (tutor: Prof.ssa Marinella Muscarà).

costituisce una delle principali ricchezze dell'Isola: le numerose aree archeologiche presenti sul territorio sono infatti la testimonianza della ricchezza culturale che l'ha caratterizzata nei secoli e custodiscono la testimonianza del passaggio di popoli e culture che hanno segnato la storia del Mediterraneo. Si tratta di una risorsa che, inserita all'interno del contesto paesaggistico della Regione Sicilia, se sfruttata e valorizzata adeguatamente contribuisce in maniera significativa anche all'economia locale. Basti pensare alla rilevanza mediatica che ha avuto il Parco Archeologico di Agrigento negli ultimi anni: già meta turistica gettonata per coloro i quali si recano in Sicilia, a seguito degli interventi per migliorare l'accessibilità realizzati tra il 2019 e il 2020, il parco ha visto il numero dei visitatori aumentare in modo significativo grazie al suo inserimento negli itinerari del turismo accessibile.

Gli interventi di progettazione ampliata a favore di un miglioramento dell'accessibilità permettono, infatti, da una parte, di garantire una maggiore manutenzione, conoscenza e valorizzazione dei siti, attraverso l'impiego di tecnologie e materiali non invasivi e sostenibili (Picone, 2014); e dall'altra, tenendo conto delle necessità di coloro i quali corrono maggiormente il rischio di essere esclusi – tra questi ci sono, appunto, le persone con disabilità, gli anziani, i bambini, ecc. –, questo tipo di interventi permette di soddisfare le esigenze di un numero maggiore di individui, beneficiando chiunque.

Da questo punto di vista, sono numerosi gli esempi di eccellenze nel nostro paese. Uno tra questi è indubbiamente il progetto *Pompei accessibile*, in occasione del quale è stato possibile non solo realizzare un percorso interamente privo di barriere e fruibile da chiunque², ma è stato anche possibile approfondire ulteriormente l'evoluzione della città antica e la relazione cronologica esistente tra le varie componenti e infrastrutture della città (Picone, 2014; Iadanza et al., 2020). Altri progetti simili sono stati realizzati presso la Tomba della Pulcella nella Necropoli Etrusca di Tarquinia (Cetorelli, 2017), nel Parco Archeologico di Paestum e Velia (Luongo, 2020) e nel Parco Archeologico del Colosseo (Filetici et al., 2020).

È partendo da questi presupposti che l'autrice ha condotto la propria ricerca di Dottorato, la quale ha come tema centrale l'indagine dei livelli di accessibilità e fruibilità del patrimonio archeologico siciliano per le persone con disabilità fisiche e sensoriali, osservando in che modo e

² <http://pompeisites.org/info-per-la-visita/pompei-per-tutti/accessibilita-pompei/> (Ultimo accesso: 30-10-2022).

attraverso quali azioni si sia intervenuti sui siti archeologici di principale interesse dell'isola, al fine di garantirne la fruizione da parte di un'utenza ampliata.

Le strutture oggetto di analisi sono state in totale diciassette³ e sono rappresentative di tutto il territorio, includendo sia i siti di fama più consolidata, come ad esempio il Parco della Valle dei Templi, il Teatro Greco di Taormina o la Villa Romana del Casale di Piazza Armerina, sia le aree di più recente istituzione come il Parco Archeologico delle Isole Eolie o quello di Kamarina e Cava d'Ispica.

La raccolta dei dati ha avuto luogo nel periodo da settembre a dicembre 2021 e ha previsto l'impiego di due strumenti di ricerca: un'intervista sottoposta ai direttori dei vari parchi e una scheda di valutazione dei livelli di accessibilità e fruibilità compilata successivamente alla visita delle aree oggetto dell'indagine. Per la realizzazione della scheda di valutazione si è tenuto conto di cinque indicatori volti ad analizzare aspetti specifici del processo di fruizione del sito archeologico, ossia: la programmazione della visita; l'accoglienza e i servizi messi a disposizione dal Parco; le caratteristiche e le condizioni del percorso di visita; le caratteristiche e le condizioni della segnaletica di orientamento; il monitoraggio dei livelli di manutenzione e dei feedback da parte degli utenti.

Chiaramente, i dati emersi dall'indagine sono stati analizzati nella consapevolezza che non è possibile effettuare un'analisi comparativa delle diverse realtà archeologiche del territorio, poiché ognuna di esse presenta aspetti di grande originalità che, spesso, danno origine a profonde differenze tanto sul livello strutturale quanto sul piano paesaggistico.

Dall'indagine è emersa una situazione sicuramente molto eterogenea. In questa sede, ci si soffermerà su alcuni degli elementi più rilevanti, portando solo alcuni esempi rappresentativi. Dalle schede di valutazione è risultato che, nella maggior parte dei casi, soprattutto per una persona

³ Si riporta di seguito l'elenco completo delle strutture esaminate: la Valle dei Templi (Ag), il Parco Archeologico della Neapolis (Sr); il Museo Archeologico di Ilibeo-Marsala e l'attigua Area Archeologica di Capo Boeo (Tp); l'Area Archeologica di Cava d'Ispica Nord (Rg); il Complesso Archeologico del Teatro e dell'Odeon di Catania (Ct); l'Area Archeologica di Megara Iblea (Sr); l'Area Archeologica di Morgantina (En); la Villa Romana del Casale di Piazza Armerina (En); l'Area Archeologica di Tindari (Me); l'Area Monumentale di Selinunte (Tp); il Parco Archeologico di Segesta (Tp); il Parco Archeologico delle Isole Eolie Museo Luigi Bernabò Brea (Me); il Teatro Greco di Taormina (Me); l'Area Archeologica di Naxos (Me); il Tempio della Vittoria di Himera e il Museo Pirro Marconi (Pa); l'Area Archeologica di Solunto (Pa); l'Acropoli di Molino a Vento a Gela (Cl).

con una disabilità motoria o visiva non è possibile accedere all'area archeologica nella sua interezza, anzi, in certi casi, a causa della posizione e della struttura morfologica di alcune aree, non è proprio possibile garantire alcun tipo di accesso. Un esempio, in questo senso, è l'area archeologica di Solunto, che si trova in una zona di forte dislivello. Tuttavia, sono presenti anche numerosi esempi virtuosi: a cominciare dal parco archeologico della Neapolis, a Siracusa, nel quale oltre alle rampe per far fronte ai dislivelli sono state integrate all'interno del percorso anche tutta una serie di indicazioni tattilo-plantari corredate da mappe e pannelli tattili.

Come già citato, anche nel Parco Archeologico della Valle dei Templi sono stati effettuati numerosi interventi strutturali volti a garantire l'accessibilità per le persone con difficoltà motorie e sono stati introdotti numerosi servizi rivolti ad un'utenza ampliata: oltre alla possibilità di usufruire di carrozzine elettriche per la visita del sito, vengono organizzati anche percorsi tattili tematici e, su richiesta, visite guidate con interpreti in LIS. Questo tipo di servizi sono in fase di realizzazione anche in altri parchi, tra i quali, ad esempio, Selinunte e Segesta. Per quanto riguarda la presenza di segnaletica accessibile alle persone con disabilità visive, un intervento molto interessante è stato realizzato nell'Area Archeologica di Megara Iblea, con l'inserimento di pannelli tattili lungo tutto il percorso di visita.

Dall'indagine sono emerse anche numerose criticità che sono all'origine dei ritardi nell'adeguamento strutturale e dell'assenza di soluzioni di fruizione alternative in molte delle aree esaminate. Tra i fattori che incidono su questo ritardo nell'adeguamento delle strutture va segnalato in primis il fatto che molti siti sono di recente istituzione e, al momento del rilevamento, non era ancora stata approvata o definita l'autonomia di bilancio. Allo stesso modo, le chiusure e le restrizioni alla mobilità legate all'emergenza Covid hanno inciso in modo significativo sui tempi e sulla possibilità di effettuare gli interventi necessari. Infine, sia durante le interviste con i direttori che in occasione di alcuni dei sopralluoghi, è emersa più volte la difficoltà legata alla mancanza di personale adeguatamente formato da impiegare nei servizi e, ancor di più, l'assenza in organico di figure professionali specializzate in materia di accessibilità alle quali fare riferimento per l'adeguamento dei siti. In particolare, è stata sottolineata la necessità di mettere in atto una strategia di valorizzazione dei beni e delle industrie culturali più efficiente che possa coordinare gli interventi e integrare le risorse regionali con strategie di governance mirate, in linea anche con quanto proposto nei progetti di valorizzazione del Patrimonio promossi dall'Unione Europea.

Un limite della ricerca, dovuto alla contingenza delle tempistiche a disposizione, è stata l'impossibilità di approfondire gli aspetti legati alla gestione amministrativa delle politiche di accessibilità a livello istituzionale, coinvolgendo direttamente anche l'Assessorato regionale dei Beni Culturali e dell'Identità Siciliana nella raccolta dei dati e, conseguentemente, di fornire un quadro più completo della situazione attuale e della direzione verso la quale sono rivolte le politiche gestionali relative al patrimonio archeologico.

In conclusione, non è ancora possibile affermare che il patrimonio archeologico siciliano sia accessibile nella sua interezza, poiché le problematiche e le criticità sono ancora presenti e, in molti casi, richiederebbero un investimento cospicuo e l'avvio di importanti interventi di adeguamento strutturale per poter essere superate. Tuttavia, durante le interviste con i direttori è stata riscontrata una diffusa consapevolezza delle criticità legate alla situazione dei singoli siti, in vista della quale sono già state avviate forme di progettualità intese a sanare e dare soluzione alle principali problematiche emerse. Progettualità che denota anche un'acuta sensibilità da parte dei responsabili dei vari siti verso la necessità di potenziare e migliorare gli stessi e che fa ben sperare riguardo alla crescita e al miglioramento delle condizioni di accessibilità di questi parchi archeologici nei prossimi anni.

Riferimenti bibliografici

- Agostiano, M. (2014), 'L'accessibilità come strumento strategico del Ministero dei Beni Culturali per la tutela e valorizzazione delle Aree archeologiche', in Picone, R., *Pompei accessibile: per una fruizione ampliata del sito archeologico*, 'L'Erma' di Bretschneider, Roma, pp. 149-160.
- Arengi, A., Garofolo, I., Lauria, A. (2015), 'Accessibility as a design resource for the enhancement of lesser-known cultural sites from the perspective of tourism', in R. Crisan et al. (eds) *Conservation-reconstruction: small historic centres conservation in the midst of change*, European Association for Architectural Education, Hasselt, Belgium, pp. 409-415.
- Bravo, N. (2018), 'Turismo per tutti: principi, riflessioni e connessioni con la progettazione inclusiva', in Benente, M., Azzolino, M. C., and Lacirignola, A., *Accessibilità e fruibilità nei luoghi di interesse culturale*, pp. 133-144, disponibile su: <http://digital.casalini.it/9788885629172>.
- Cetorelli, G. (2017), 'Anno Europeo del Patrimonio Culturale'. "Celebrare, nell'identità

comune, la diversità umana, il dialogo interculturale, la coesione sociale". Idee, azioni e prospettive di futuro per il superamento delle barriere tangibili, intangibili e digitali nei luoghi della cultura italiani', in G. Cetorelli and M.R. Guido (eds) *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità*, Direzione Generale Musei – MiBACT, Roma.

Cetorelli, G. (2020), 'Il museo come esperienza globale. Strategie per la partecipazione, l'inclusione e la trasformazione sociale nei luoghi del patrimonio statale', *Museologia Scientifica e Memorie*, (21), pp. 10-15.

Cetorelli, G., Guido, M.R. (eds) (2020), *Accessibilità e patrimonio culturale. Linee guida al piano strategico operativo, buone pratiche e indagini conoscitiva per la fruizione ampliata dei luoghi della cultura italiani*, Direzione Generale Musei – MiBACT, Roma.

Commissione Europea (2021), *Comunicato stampa - Un'Unione dell'uguaglianza: strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030*, disponibile su: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/jp_21_810.

Consiglio d'Europa - CETS No. 199 (2005), *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*.

Conti, C. e Garofolo, I. (2014), 'AA_AccessibleArchaeology. Environmental accessibility as a key to enhance cultural heritage', *TECHNE - Journal of Technology for Architecture and Environment*, pp. 140-148, available at: <https://doi.org/10.13128/TECHNE-14543>.

Costa, S. (2014), 'Programma Europa Creativa 2014-2020', in F. De Biase and A. Agnoli (eds) *I pubblici della cultura: audience development, audience engagement*, Franco Angeli, Milano, pp. 38-44.

D. Lgs. n. 42/2004 (2004), *Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio*, Ministero dei Beni Culturali e del Turismo.

D.G.R. n. 81/2015 (2015), *Linee strategiche e di indirizzo politico per la programmazione dello sviluppo della Sicilia - P.P. FESR 2014/2020. Approvazione*.

Da Milano, C. (2004), 'Il patrimonio culturale come strumento di integrazione sociale', *Economia della Cultura*, (4), pp. 615-620, disponibile su: <https://doi.org/10.1446/18914>.

Filetici, M.G., Rinaldi, F. and Schiappelli, A. (2020), 'Il Parco Archeologico del Colosseo: strategie per il superamento delle barriere culturali, cognitive e psico-sensoriali', in G. Cetorelli and M.R. Guido (eds) *Accessibilità e patrimonio culturale. Linee guida al piano strategico operativo, buone pratiche e indagini conoscitiva per la fruizione ampliata dei luoghi della cultura italiani*, Direzione Generale Musei - MiBACT, Roma, pp. 103-114.

Iadanza, M.L., Martellone, A. and Spinosa, A. (2020), 'Parco Archeologico di Pompei. Pompei per tutti: un modello per uno sviluppo inclusivo dei luoghi culturali', in G.

- Cetorelli and M.R. Guido (eds), *Accessibilità e patrimonio culturale. Linee guida al piano strategico operativo, buone pratiche e indagine conoscitiva per la fruizione ampliata dei luoghi della cultura italiani*, Direzione Generale Musei - MiBACT, Roma, pp. 115-121.
- Lauria, A. (2014), 'Accessibility as a "Key Enabling Knowledge" to Human Development: the Accessibility Plan', *TECHNE - Journal of Technology for Architecture and Environment*, pp. 125-131, disponibile su: <https://doi.org/10.13128/TECHNE-14541>.
- Lauria, A. (2017), 'Accessibility to archaeological sites. From the accessibility dimensions to an access strategy', in R. Amoeda, Lira, and C. Pinheiro (eds) *Rehab 2017. Proceedings of the 3rd International Conference on Preservation, Maintenance and Rehabilitation of Historical Buildings and Structures*. Green lines institute for sustainable development, pp. 1025-1034.
- Lauria, A. and Heitor, T. (2015), 'Enhancing cultural venues through accessibility: recent experiences in Italy and Portugal', in R. Amoeda, S. Lira, and C. Pinheiro (eds) *Rehab 2017. Proceedings of the 2nd International Conference on Preservation, Maintenance and Rehabilitation of Historical Buildings and Structures*. Green lines institute for sustainable development, pp. 683-692.
- Luongo, M. (2020), 'Ceci n'est pas un musée: accessibilità al Parco Archeologico di Paestum e Velia', in *Accessibilità e patrimonio culturale. Linee guida al piano strategico operativo, buone pratiche e indagine conoscitiva per la fruizione ampliata dei luoghi della cultura italiani*. Direzione Generale Musei - MiBACT, Roma, pp. 165-174.
- MiBACT (2008), *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale - D.M. 28 marzo 2008*. Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo.
- Ministero della Cultura (2015), 'Senza barriere. Percorsi al Foro Romano', 3 December, disponibile su: <https://www.beniculturali.it/comunicato/senza-barriere-percorsi-al-foro-romano>.
- Neves, J. (2018), 'Cultures of accessibility. Translation making cultural heritage in museums accessible to people of all abilities', in Harding, S.-A. and Carbonell i Cortés, O., *The Routledge handbook of translation and culture*, Routledge/Taylor & Francis Group (Routledge handbooks in translation and interpreting studies), London; New York.
- Picone, R. (2014), 'Il miglioramento dell'accessibilità del Sito archeologico di Pompei. una sfida interdisciplinare', in R. Picone (ed.) *Pompei accessibile: per una fruizione ampliata del sito archeologico*, 'L'Erma' di Bretschneider (Storia della tecnica edilizia e restauro dei monumenti, 8), Roma, pp. 3-18.
- Portale Istituzionale Regione Siciliana (16-9-2021), 'Oltre 546 mila visitatori nel mese di agosto nei luoghi della cultura in Sicilia', disponibile su: <https://www.regione.sicilia.it/la-regione-informa/oltre-546-mila-visitatori-nel-mese-agosto-nei-luoghi-cultura-sicilia>.

Regione Siciliana (13-11-2020), 'Dati sulla fruizione dei Luoghi della Cultura Anno 2018-2019', disponibile su: <http://pti.regione.sicilia.it/portal/pls/portal/docs/150797597.PDF>.

Sørmoen, O., Arengi, A. and Garofolo, I. (2016), *Accessibility as a key enabling knowledge for enhancement of Cultural Heritage*, Franco Angeli, Milano.

Verma, I. (ed.) (2021), *Universal design 2021: from special to mainstream solutions*, IOS Press (Studies in health technology and informatics, 282), Washington.

16.

IL MUSEO E IL PATRIMONIO CULTURALE PER LO SVILUPPO
DELLE 4C SKILLS: UN'ESPERIENZA PILOTA

THE MUSEUM AND THE CULTURAL HERITAGE
FOR THE DEVELOPMENT OF THE 4C SKILLS: A PIVOTAL EXPERIENCE

Mara Valente

Università degli Studi Roma Tre

Stato dell'arte

Nella nuova definizione dell'ICOM, il museo viene definito come una «istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale (ICOM, 2022)». Questa definizione è presupposto indispensabile e riferimento obbligato allorché si esaminano le funzioni primarie dell'istituzione museale: come tali funzioni debbano essere messe in atto, esigendo quali strutture, quali prestazioni, quale personale. Il Codice etico dell'ICOM per i musei stabilisce che: «al museo spetta l'importante compito di sviluppare il proprio ruolo educativo e di richiamare un ampio pubblico proveniente dalla comunità, dal territorio o dal gruppo di riferimento. L'interazione con la comunità e la promozione del suo patrimonio sono parte integrante della funzione educativa del museo¹». Tra i pubblici potenziali che il museo accoglie ci sono anche giovani fruitori, per i quali da qualche anno numerose sono le iniziative intraprese da grandi e piccoli musei per far sì che vengano coinvolti all'interno della proposta didattica del museo e ne diventino parte attiva. Una grande fetta dell'offerta didattica dei musei si rivolge proprio alle scuole di ogni ordine e grado cercando di proporre laboratori e attività da affiancare ai consueti percorsi espositivi.

La funzione educativa del patrimonio culturale è stata riconosciuta dal Consiglio d'Europa nel 1998 con la sottoscrizione della Raccomandazione

¹ Codice etico dei musei ICOM <http://www.icom-italia.org/codice-etico-icom/>

N.R. (98)⁵² relativa alla pedagogia del patrimonio culturale che sancisce l'educazione al patrimonio quale elemento cruciale per le politiche educative europee. Essa viene definita infatti «una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi di insegnamento attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale e la più ampia varietà di modi, di comunicazione e di espressione (art.1.2)³». Da allora sono numerose le disposizioni normative e le azioni di governo atte a favorire una sempre maggiore interconnessione tra ambiti educativi formali e informali e istituzioni culturali a diversi livelli (MIUR, 2015 e successive; ICOM-CECA, 2016).

La realizzazione di esperienze di apprendimento congiunte tra ambiti educativi formali, non formali e informali rappresenta un percorso formativo ancora poco battuto e promosso nonostante ne risulti evidente il grandissimo potenziale; come sostiene Galliani (2012) è ancora troppo spesso l'ambito formale con le sue regole differenziate che organizza e orienta a fini didattici i contesti non formali ed informali; di conseguenza non sono le esperienze costruite nelle relazioni sociali della vita quotidiana e soprattutto le pratiche produttive di artefatti culturali a dare senso personale ed empatico a conoscenze, abilità e competenze da condividere sviluppare insieme per un progetto educativo comune. Bisognerebbe, pertanto, iniziare a sostenere con maggior entusiasmo la creazione e l'utilizzo di "ambienti educativi integrati", a partire proprio dalla scuola in un dialogo aperto con le agenzie educative del territorio favorendo un continuo interscambio di progettualità e finalità condivise.

Il patrimonio artistico e culturale è, infatti, per sua natura portatore e promotore di competenze significative per la vita dell'uomo (Poce, 2017): le opere d'arte e i monumenti storici comunicano con il fruitore di ieri e di oggi, in un dialogo continuo e contemporaneamente diverso. Allo stesso tempo, entrare in contatto con le opere dei grandi autori e delle civiltà passate consente l'acquisizione non solo di contenuti disciplinari, ma anche di competenze trasversali che risultano, altrimenti, difficilmente assimilabili con l'uso esclusivo dei testi scolastici (Poce, 2018), da qui la necessità di educare al patrimonio culturale materiale ed immateriale a scuola e sin dalla prima infanzia. Le competenze di base per l'apprendimento sono definite con il termine *4C skills: Comunicazione,*

² Consiglio d'Europa, Comitato dei Ministri Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio, 1998.

³ Ibidem.

*Collaborazione, Creatività e Pensiero critico*⁴; sono competenze trasversali considerate come necessarie e imprescindibili all'interno di qualsiasi contesto di apprendimento sia esso formale, non formale e informale (se pensiamo ai musei). L'uso e la pratica delle *4C skills* consente lo sviluppo di competenze più complesse e circoscritte a determinati ambiti della vita dell'individuo, permettendo in tal modo che esso si sviluppi in maniera consapevole orientandolo ad essere un cittadino attivo.

Il contesto di ricerca

A partire dalle premesse teoriche sovraesposte, il presente contributo intende illustrare i percorsi educativo-didattici attuati presso la classe 4° B dell'IC Savinio di Roma, plesso Caterina Usai, progetto nato in seno al tirocinio curricolare previsto dal Corso di Laurea a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria - Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Il progetto ha avuto come obiettivo generale quello di favorire lo sviluppo delle 4C Skills (Trilling & Fadel, 2009) (Comunicazione, Collaborazione, Creatività, Pensiero Critico) degli alunni mediante l'utilizzo del patrimonio culturale materiale ed immateriale. La classe, una sezione a tempo pieno, era composta da 27 alunni, 11 maschi e 16 femmine, di cui quattro alunni con Bisogni Educativi Speciali (due certificati con insegnanti di sostegno). Le Unità didattiche di apprendimento (UDA) hanno avuto una durata complessiva di sessanta ore, la maggior parte sono state svolte in aula e una parte presso il Museo di Roma Palazzo Braschi.

⁴ «Queste abilità sono le chiavi che aprono una vita di apprendimento e lavoro creativo. [...] Le prime due abilità in questo elenco, pensiero critico e problem solving, comunicazione e collaborazione, sono abilità di apprendimento e conoscenza essenziali per rispondere alle esigenze dell'attuale mercato del lavoro. L'economia globale del XXI secolo richiede anche alti livelli di immaginazione, creatività, innovazione e richiede di reinventare di continuo nuovi servizi e prodotti per il mercato globale. Quindi la terza abilità, della creatività e innovazione, si concentra sulla scoperta e l'invenzione. Al di là di rispondere alle esigenze del XXI secolo, queste tre abilità sono il cuore di ciò che significa essere un discente autonomo per tutta la vita. L'abilità di chiedere e rispondere a importanti domande, rivedere criticamente ciò che gli altri dicono su un argomento, porre questioni e risolvere i problemi su un argomento, comunicare e lavorare con gli altri nell'apprendimento, e creare nuova conoscenza e innovazione aiuta a creare un mondo migliore – questo è sempre stato al centro dello sviluppo e dell'innovazione. Quindi ragioni universali e senza tempo così come bisogni pratici ci spingono a porre tali abilità in cima alla lista delle competenze del XXI secolo» in Trilling&Fadel, 2009, pp. 49-50.

La struttura e i contenuti dei percorsi educativo-didattici

Le tre unità didattiche d'apprendimento sono state calate all'interno delle discipline e della progettazione curricolare; gli argomenti e i contenuti trattati sono stati declinati in maniera interdisciplinare e trasversale, in modo da fornire sempre un quadro unitario rispetto alle tematiche introdotte.

Viene illustrata, di seguito, la struttura generale delle singole unità didattiche d'apprendimento.

UDA 1	
Titolo	Raccont/Immagini
Ambito disciplinare prevalente	Italiano
Obiettivi specifici d'apprendimento	1) Interpretare il senso generale di un'opera d'arte arrivando a "leggerla" criticamente nel contesto museale di riferimento. 2) Decodificare l'immagine proposta identificandone il significato generale ed esprimere la propria impressione mediante terminologia adeguata.
Risultati attesi	Al termine di questa unità didattica ci si aspetta che gli alunni abbiano dimestichezza nell'interpretare un'immagine sia essa artistica che commerciale o di uso comune, che sappiano comunicare con linguaggio appropriato il proprio pensiero rielaborando in maniera critica e creativa i contenuti delle attività proposte loro.
Sintesi dei contenuti disciplinari e delle attività	<ul style="list-style-type: none"> • Le caratteristiche di un testo descrittivo; elaborazione di un testo descrittivo a partire da una fotografia. • Interpretare le immagini di alcuni silent book ed elaborare un racconto scritto collaborando in gruppo. • Il ritratto nella storia dell'arte; applicazione pratica: esecuzione del ritratto di un compagno o un autoritratto. • L'osservazione delle cose dal punto di vista degli altri; i doppi significati delle immagini Gestalt. • L'esperienza al Museo di Roma Palazzo Braschi; attività: "<i>l'arte narra storie e custodisce memorie</i>"
Metodologie	Cooperative Learning; Brainstorming; Storytelling; Visual Thinking Strategy.
Mezzi e strumenti impiegati	LIM, silent book, immagini digitali, libri, ecc.
Totale ore	20

UDA 2	
Titolo	<i>Le fonti storico-artistiche come tracce di un passato da scoprire</i>
Ambito disciplinare prevalente	Storia
Obiettivi specifici d'apprendimento	1) Descrivere gli usi e costumi, l'organizzazione, la struttura sociale, la religione e la scrittura delle civiltà egizia e cretese. 2) Interpretare alcune fonti artistiche appartenenti alla civiltà egizia e cretese.
Risultati attesi	Al termine di questa unità didattica ci si aspetta che i bambini apprendano aspetti fondamentali della storia della Civiltà Egizia e Cretese grazie all'uso delle fonti storico-artistiche.
Sintesi dei contenuti disciplinari e delle attività	<ul style="list-style-type: none"> • Che cos'è una fonte storica; quali e quanti tipi di fonti storiche esistono; chi è lo storico e da quali altre figure viene affiancato nelle sue ricerche; dove vengono custodite le varie tipologie di fonti? Lettura dell'albo illustrato "Il principe d'Egitto" di Viviane Koenig e discussione di gruppo. • A partire dal video "Come costruire una piramide" approfondimento della struttura e organizzazione sociale degli Egizi, il faraone e le Piramidi, le Piramidi della Piana di Giza, il culto dei morti, la mummificazione, le divinità egizie; attività: esploriamo virtualmente i musei egizi d'Europa e del mondo. • Le attività, le invenzioni e la scrittura egizia illustrate tramite affreschi, sculture, papiri; attività: sperimentiamo la scrittura con i geroglifici. • La civiltà cretese e le città-palazzo; i palazzi di Cnosso e Festo: struttura e organizzazione della società cretese; Minosse; il mito di Icaro; il mito del Minotauro; attività: «se la storia fosse andata diversamente? Prova ad immaginare un mito alternativo a quello del Minotauro o meglio scegli un'ipotesi alternativa e crea un finale diverso». • Attraverso gli affreschi dei palazzi di Cnosso scopriamo: le attività della società Cretese, la religione e le manifestazioni religiose, la taumachia e il mito d'Europa. • La scrittura cretese; confronto tra la scrittura cretese con quella di altre popolazioni studiate; il disco di Festo.
Metodologie	Cooperative Learning; Brainstorming; Storytelling; Visual Thinking Strategy.
Mezzi e strumenti impiegati	LIM, tablet, albi illustrati, immagini digitali, video digitali, libri, ecc.
Totale ore	20

UDA 3	
Titolo	<i>La storia evolutiva di Roma attraverso i suoi monumenti simbolo</i>
Ambito disciplinare prevalente	Storia, arte e immagine
Obiettivi specifici d'apprendimento	1) Identificare i principali monumenti che segnano le tappe fondamentali della evoluzione storico-artistica di Roma 2) Riconoscere forme di tutela e di promozione del patrimonio culturale
Risultati attesi	Al termine di questa unità didattica gli allievi dovranno essere in grado di comprendere l'importanza del patrimonio storico-artistico di Roma riuscendo contestualmente ad individuare i principali monumenti presi ad esempio che segnano le tappe evolutive della sua storia. Gli alunni dovranno aver assunto consapevolezza dell'importanza delle tracce che le civiltà del passato hanno lasciato sul territorio e come queste oggi rappresentino per noi una fonte preziosa di informazioni. Dovrà nascere in loro il rispetto, la volontà di valorizzare i beni della propria città e allo stesso tempo di tutelarli per assicurarne la fruibilità alle generazioni che li succederanno.
Sintesi dei contenuti disciplinari e delle attività	<ul style="list-style-type: none"> • Mito e leggenda: la fondazione di Roma e la Lupa Capitolina; lettura dell'albo illustrato "Mamma Lupa" di Géraldine Elschner; attività: alla ricerca dei monumenti/ affreschi/opere che ritraggono La lupa e i due gemelli sul territorio di Roma, ubicazione e autore (se noto). • Il Colosseo come emblema della Roma imperiale: il monumento, i giochi e le lotte gladiatorie; attività: immagina di essere un archeologo e di effettuare uno scavo nel Colosseo: quali oggetti potresti rinvenire? Quale il loro utilizzo? A chi appartenevano? • Il mausoleo di Santa Costanza; le chiese a pianta rotonda di Roma; i mosaici bizantini; accenno all'epoca bizantina; attività: sperimentiamo il mosaico. • L'insediamento del Papato a Roma; la basilica di San Pietro; la decorazione della Cappella Sistina; attività: a partire dalla lettura delle Vite del Vasari, identificare le scene della volta della Sistina attribuendo a queste un titolo. • Il Risorgimento e il Regno d'Italia; Roma diventa Capitale; il Vittoriano; l'Inno di Mameli; attività: immagina di dover disegnare un nuovo stemma per la città di Roma e di scrivere un nuovo inno per la tua città • Roma fascista: il quartiere dell'EUR e il Foro Italico; Roma contemporanea: il MAXXI

Metodologie	Cooperative Learning; Brainstorming; Storytelling; Visual Thinking Strategy.
Mezzi e strumenti impiegati	LIM, tablet, albi illustrati, immagini digitali, video digitali, libri, ecc.
Totale ore	20

La valutazione delle UDA e delle 4C skills: alcuni risultati

Le unità didattiche di apprendimento hanno previsto differenti prove in itinere atte a verificare l'acquisizione dei contenuti disciplinari e il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento. In merito alla valutazione delle 4C Skills, oggetto d'analisi del presente studio, esse sono state valutate attraverso la somministrazione di pre e post test all'inizio e alla fine dell'intervento e rilevate attraverso delle specifiche griglie di osservazione (redatte per ogni singolo alunno). Gli indicatori sono stati definiti a partire dalle categorie identificate dal *KSAVE model* (Knowledge, Skills, Attitudes, Value, Ethics) (Griffin P. et al., 2012), framework nato dalla necessità di circoscrivere e associare le competenze del XXI secolo e descriverle nel dettaglio. La struttura che viene a delinearsi con il *KSAVE model* va a superare quella complessa ed annosa questione della definizione specifica delle competenze del XXI secolo, dando la possibilità agli insegnanti, stakeholder del settore e agli educatori di avvalersi «di indicatori fondamentali per la valutazione delle stesse, in un'ottica di comparazione dei risultati di valutazione nel tempo e nello spazio» (Poce, 2018).

In merito agli obiettivi di apprendimento di ogni singola unità didattica, come è possibile osservare dal grafico (Fig. 1), la media dei risultati complessivi, per ogni singolo obiettivo, supera di gran lunga la sufficienza, attestando di conseguenza il superamento degli stessi.

I risultati inerenti alle competenze di Comunicazione, Creatività, Collaborazione e Pensiero critico evidenziano esiti incoraggianti se si confrontano i dati pre e post intervento (Fig. 2). In particolare, le competenze che risultano maggiormente sollecitate dai percorsi educativo-didattici svolti risultano essere quella di Pensiero Critico e di Collaborazione. Sicuramente, l'aver svolto tutte le attività previste dalle UDA suddivisi in piccolo gruppo (che variava di volta in volta nella composizione) ha permesso agli alunni di collaborare insieme al raggiungimento degli obiettivi, di

imparare a rispettare il proprio turno di parola, di mediare e considerare il punto di vista degli altri, di fare deduzioni, inferenze logiche e di ragionare in maniera consapevole e critica sulle attività svolte.

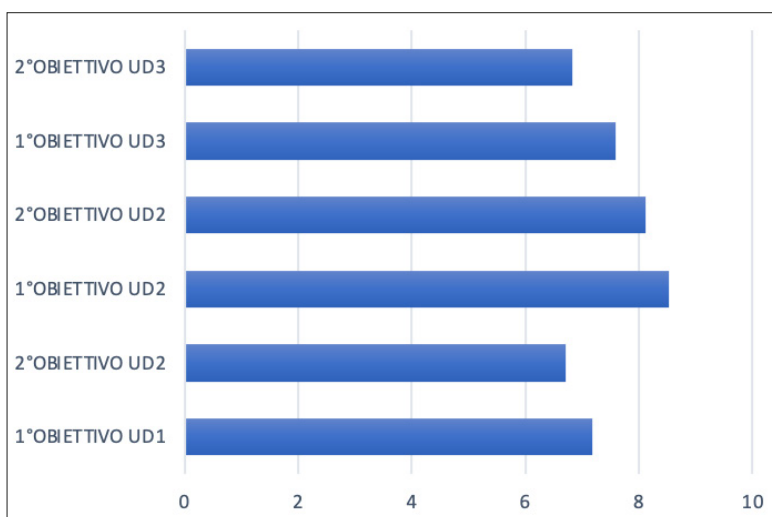


Figura 1. I risultati inerenti agli obiettivi specifici di apprendimento delle UDA

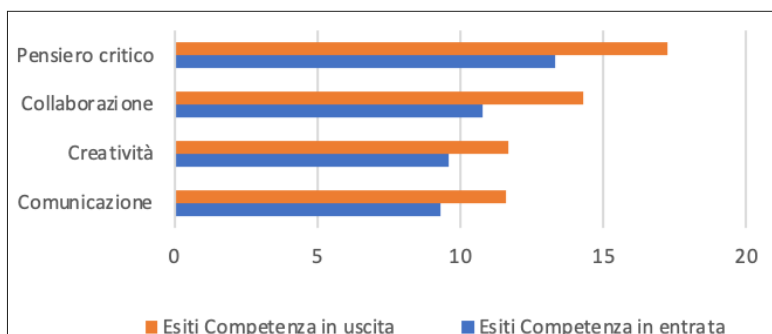


Figura 2. Valutazione delle 4C skills in entrata e in uscita

Conclusioni

Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013) si legge chiaramente:

[] I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti. [] L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche sperimentate condivise nell'atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico.

Il presente contributo ha inteso illustrare quanto l'implementazione non episodica di buone prassi volte all'integrazione del museo e del patrimonio nella tradizionale didattica in contesti formali, la scelta di metodologie e strumenti tecnologici funzionali ad attuare questa commistione, possano rappresentare una possibilità concreta in funzione di un'educazione al patrimonio (i risultati provenienti dallo studio, seppur non generalizzabili, si qualificano come spunti di riflessione utili a rintracciare punti di forza e criticità delle scelte operative effettuate).

Gli esiti positivi dell'esperienza sono dimostrati dall'effettivo incremento registrato riguardo alle competenze di Comunicazione, Collaborazione, Creatività e Pensiero critico negli allievi che hanno preso parte ai percorsi educativo-didattici, oltre alla stimolazione della competenza di cittadinanza attiva, trasversale alle unità didattiche. Le attività proposte possono costituire, altresì, un esempio di buone pratiche anche per gli insegnanti, i quali, auspicabilmente, possono trarre ispirazione da quanto proposto e adattarlo alla propria progettazione didattica, al fine di favorire sempre più quell'intersezione e dialogo tra ambienti educativi formali ed informali.

Gli interventi educativo-didattici che hanno inteso il patrimonio culturale come base di partenza e come punto di arrivo, in un'ottica circolare, hanno accompagnato gli studenti verso una fruizione consapevole e critica del museo e del patrimonio. Questi ultimi sono stati considerati sempre come delle fonti preziose alle quali attingere per arrivare

alla comprensione del passato, sono stati interpretati come tracce che, testimoniando una memoria comune e collettiva, hanno supportato gli allievi nella comprensione del presente. Le metodologie impiegate, che hanno favorito attività di tipo laboratoriale e collaborativo, hanno dato ampio spazio allo sviluppo e al consolidamento di dinamiche collaborative portando all'incentivo della competenza di collaborazione tra i soggetti coinvolti. L'utilizzo di strategie didattiche innovative supportate dalle nuove tecnologie, ha consentito e favorito, altresì, competenze di comunicazione e stimolato la creatività e il pensiero critico, sviluppando negli studenti un approccio e una forma mentis spendibile e applicabile in maniera interdisciplinare e nella vita di tutti i giorni.

Riferimenti bibliografici

- Branchesi, L., Iacono, M.R., Riggio, A. (a cura di) (2018), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa*, Italia Nostra Onlus, Editore MediaGeo, Roma.
- Castoldi, M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci Editore, Roma.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, (5th Edition), Routledge Falmer, London <http://dx.doi.org/10.4324/9780203224342>
- Commissione delle Comunità Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 30.10.2000 SEC (2000) 1832.
- Consiglio d'Europa-Comitato dei Ministri (1998), *Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio*.
- Consiglio dell'Unione Europea, *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)*, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 28-5-2009.
- Da Re, F., Scapin, C. (2014), *Didattica per competenze e inclusione. Dalle Indicazioni Nazionali all'applicazione in classe*, Erickson Editore, Trento.
- Galliani, L. (2012), *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*. In P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*, Progedit, Bari.
- Gibbs, K., Sani, M., Thompson, J. (2007), *Musei e apprendimento per tutto l'arco della vita: un manuale europeo*, EDISAL, Ferrara <https://www.ne-mo.org/fileadmin/Da-teien/public/topics/Learning/LifelongLearninginMuseums.pdf>
- Griffin, P., McGraw, B., Care, E. (2012), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht Springer, Netherlands.

- Hein, G.E. (1991), *La teoria costruttivista della conoscenza (e dell'apprendimento). Il museo e i bisogni della gente*. Intervento alla conferenza della ICOM-CECA (International Committee of Museum Educators), Gerusalemme, Israele, 15-22 ottobre 1991. Disponibile al link <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/constructivistlearning.html>
- Hein, G.E. (1998), Constructivist Museum. *Journal for Education in Museums*, N° 16, 1995, pp. 21-23. © Group for Education in Museums. <http://www.gem.org.uk/hein.html>
- Hein, G.E. (1998), *Learning in the Museum*, Routledge, London.
- Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kolb, A., Kolb, D. (2019), Learning Styles and Learning Spaces: enhancing experiential learning. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40214287>
- MIBACT. *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale, 2015-2016/ 2016-2017/ 2018-2019/ 2021*.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, decreto n. 254, 16 novembre 2012.
- Nardi, E. (2001), *Leggere il museo. Proposte didattiche*, Franco Angeli, Roma.
- Peri, M. (2019), **nuovi occhi*Reimmaginare l'educazione al museo*, Streetlib, Milano.
- Poce, A. (2017), *Verba Sequentur. Pensiero e scrittura per uno sviluppo critico delle competenze nella scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano.
- Poce, A. (2018), *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, Franco Angeli, Roma.
- Poce, A. (2020), *Educational research in museums settings: methodologies, tools, and functions*. Collana. Studi Educativi sperimentali, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Trilling, B., Fadel, C. (2009), *21st Century Skills: learning for life in our times*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Trincherò, R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Zucoli, F. (2015), *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Edizioni Junior, Milano.

17.

INTERCULTURALISMO, GENDER MAINSTREAMING, INFANZIA
E ANZIANITÀ. ALCUNI ESEMPI DI BEST PRACTICES
DI INCLUSIONE CULTURALE DAI MUSEI STATUNITENSIS

INTERCULTURALISM, GENDER MAINSTREAMING, CHILDHOOD
AND OLD AGE. SOME EXAMPLES OF GOOD PRACTICES
IN CULTURAL INCLUSION BY AMERICAN MUSEUMS

Flavia Zisa

Università Kore di Enna

Le società a forte impatto multiculturale rappresentano da sempre un bacino di grande interesse per la sperimentazione dei sistemi di aggregazione, convivenza e scambio culturale.

New York, Londra o Los Angeles, nate in origine come identità della cultura occidentale, da secoli includono comunità provenienti da altre culture millenarie, oltremodo sedimentate nelle tradizioni locali di riferimento.

I musei statunitensi costituiscono il luogo in cui tematiche sul dialogo multiculturale sono emerse prima che presso altre istituzioni omologhe e in largo anticipo rispetto ad altri Paesi. Il quesito iniziale inerente alla missione di tali musei (per esempio: come trasmettere l'arte classica che possediamo alla comunità cinese della nostra città?) si è infatti nel tempo trasformato in nuovi molteplici quesiti sulla inclusione culturale e molte soluzioni hanno dimostrato positivamente come il patrimonio culturale, date le opportune pratiche, riesca ad operare agganci molto interessanti di convivenza trasversale, non solo artistica ma persino civile.

Prima di entrare nel dettaglio, quando parliamo di musei e del loro rapporto con il pubblico, è necessario intendersi su un concetto basilare: il contesto.

Il contesto di riferimento qualifica spesso l'identità del museo. Per esempio, in Italia, i musei sono, nella loro quasi totalità, istituzioni pubbliche (musei statali, regionali o civici) e perfettamente integrati al loro territorio: i musei archeologici (come quello di Siracusa, che raccoglie i ritrovamenti dal territorio di Siracusa e dalle sue sub-colonie) e le Gallerie (come quella degli Uffizi, che raccoglie prevalentemente gli acquisti

e le selezioni delle collezioni dei grandi mecenati toscani). In tal senso, i musei italiani *"riflettono non solo e non tanto il collezionismo, ma in primissimo luogo la storia e la cultura del nostro territorio"* (Settis 2002, 19). Differentemente, negli Stati Uniti, i musei (quasi totalmente privati e quindi gestiti da fondazioni private) vivono in un duplice volume di contesti multiculturali, dagli effetti esponenziali: raccolgono collezioni provenienti da tutto il mondo e sono inseriti in realtà residenziali di provenienza e radici culturali estremamente variegata.

Il contesto dei musei determina spesso la tipologia di dialogo che l'istituzione deve instaurare con i cittadini del proprio territorio. Negli ultimi decenni, anche in Italia le comunità urbane, sempre più tese verso una dimensione multiculturale evolutivamente più ampia, spingono le politiche museali ad affrontare un tema finora inedito per la nostra tradizione, ma sicuramente oggi molto stimolante e foriero di nuove prospettive e prezioso arricchimento culturale.

Va da sé che i musei statunitensi rappresentano così una sorta di laboratorio e di osservazione molto potente. Con paradossi interessanti, cui tener debito conto.

1. Sono musei di più recente fondazione ma, al contempo, posseggono già un patrimonio esperienziale più articolato di quello maturato dai loro omologhi più antichi, avendo sperimentato moduli e politiche di dialogo interculturale prima che altrove, in quanto inseriti sin dalla loro fondazione in contesti cittadini, a loro volta somma di differenti comunità culturali.

2. A differenza delle politiche italiane, generalmente ossessionate dai numeri dei visitatori dei musei e volte ad un incremento indiscriminato che attinge quasi esclusivamente alla fonte proveniente dal bacino turistico, appare curioso notare che – nonostante l'immensa affluenza turistica nelle città metropolitane statunitensi – i musei americani siano più concentrati a tessere un dialogo costante e profondo con le comunità residenziali, coinvolgendoli in quasi tutti i loro progetti espositivi. I musei statunitensi propongono infatti uno scenario di iniziative che inglobano la residenza quasi più del turismo. Un fenomeno, questo, che non trova attualmente confronto rispetto a quanto accade in Italia, e in Sicilia in particolare.

3. Altro paradosso. In America non esistono spazi urbani di aggregazione come i centri storici delle nostre città europee. In tale vuoto di socialità, i musei acquistano un significato di opportunità quasi irrinunciabile e rappresentano luoghi di incontro interpersonale in tutte le ore

del giorno. E così accade che, i musei, in assenza di aree da passeggio, diventino luoghi di socialità. Il Met, per esempio, prevede una speciale membership per i single, con card diversificate per fascia di età. Intendere quindi lo spazio di un museo tra le abituali opzioni del tempo libero, dai film al jazz, ha prodotto nel tempo, negli Stati Uniti, una domanda frequente tra le persone di comunità: "Cosa fanno stasera al Met o al Moma?". Una domanda che molto raramente è data da ascoltare in Italia e quasi mai in Sicilia. In città carenti di centri di aggregazione, i musei costituiscono quindi le funzioni di un centro storico urbano, grazie alle innumerevoli attività, per ogni fascia di età, cultura, sesso e formazione educativa. Tutto ciò perché, come già autorevolmente affermato oltre 30 anni fa, "i musei devono essere come zone di contatto, uno spazio dialogico di scambio, negoziazione e comunicazione" (Gere 1997).

Ecco una selezione di *best practices*, per specifiche tematiche:

Multiculturalismo: il caso del MET di NY.

Multiculturalism è un fenomeno che può essere definito come una *recognition policy* basata sulla coesistenza di varie società culturali, storiche e politiche, e il rispetto delle differenze individuali e la tolleranza. In termini di politiche multiculturali museali, e qui entriamo nel nostro solco, i gruppi sono considerati in base ad 1. etnicità, 2. genere, 3. Religione, 4. Lingua, 5. Orientamento sessuale, 5. Setta, 6. Età, e altri stili di vita (Özkul-Ülvay 2017, 615).

L'esperienza decennale del "Comitato consultivo multiculturale" del Metropolitan Museum of Art, un organismo decisionale di cui il museo ha voluto strategicamente dotarsi per affrontare il futuro della società interconnessa, può essere contrassegnata come una pietra miliare nella progettazione delle relazioni tra le collezioni dei musei e le diverse comunità locali.

Si elencano, per sintesi, solo tre settori di intervento:

1. differenze culturali; 2. orientamento sessuale; 3. razzismo.

1. In varie pagine introduttive dei documenti espositivi del Met, ricorre costantemente il richiamo ad una delle missioni prioritarie del museo: evidenziare le "*cross-cultural connections*" tra le varie espressioni artistiche. In questa ottica, il progetto "*Crossroads*" inaugurato nel 2020 ha costituito una delle più fortunate esibizioni: tramite la selezione di 40 oggetti provenienti da differenti espressioni culturali da tutto il mondo, il Museo ha voluto rimarcare il concetto che "*the impulse to create art is*

universal, especially in a time of great divisiveness and polarity'. In realtà, è stata una sfida sin dagli inizi, per il Metropolitan: dopo il disastro dell'11 settembre 2001 – a causa dell'enorme effetto emotivo della terribile tragedia – i musei statunitensi hanno attraversato un periodo di crisi e il numero dei loro visitatori è diminuito più drasticamente di quanto non fosse mai avvenuto prima. Subito dopo l'attacco terroristico, proprio nella città in cui ebbe i suoi effetti negativi più sconvolgenti e tragici, il direttore del Metropolitan Museum, Philippe de Montebello, rifiutò di annullare la prevista mostra d'arte islamica *Glass of the Sultan* e decise di andare avanti come programmato, perché *"l'arte è in grado di portare conforto in un momento di angoscia"* e *"una mostra di arte islamica può fungere da potente mezzo di comunicazione e allo stesso tempo offrire una rassicurazione"* (Houghton 2009, 110).

2. La grande alleanza culturale instaurata dal Metropolitan con le diverse comunità locali si estende oggi anche alle comunità afroamericane, sudasiatiche, asiatico-americane, ispano-latine, indiane d'America e LGBT, attraverso una serie di articolati incontri, programmati con cadenza regolare e anche l'accoglimento ufficiale di eventi quali il Gay Pride, in forma di coinvolgimenti espositivi molto importanti, che si sviluppano tra mostre, incontri, cataloghi e gruppi di lavoro. In occasione della 50esima commemorazione della Stonewall Uprising, la festa conclusiva è stata ospitata nella sala del Tempio di Dendur.

3. Nell'ultimo *"Annual Report"* nell'anno fiscale 2020-2021, in prima pagina, il secondo paragrafo è ampiamente dedicato all'impegno economico a favore dell'antirazzismo e della diversità. Tale capitolo di spesa viene diffusamente motivato:

"Abbiamo riconosciuto che dovevamo raddoppiare ed espandere i nostri sforzi per affrontare le realtà del razzismo all'interno della nostra istituzione e attuare un cambiamento reale e duraturo che è continuato a ritmo sostenuto nell'anno fiscale 2021. Esso ha compreso la nomina a gennaio 2021 del primo Chief Diversity Officer del Museo, Lavita McMath Turner, che supervisiona i nostri progetti di diversità in corso ed è un membro chiave del Management Team.

Nell'anno fiscale 2021, il personale a tutti i livelli dell'istituto ha ricevuto formazione sull'antirazzismo attraverso workshop e processi di ricerca. È stato anche ampliato il bacino dei futuri operatori museali e artistici: oltre il 50 per cento delle nuove assunzioni per ruoli chiave all'interno del Museo, tra cui capi dipartimento, dirigenti e curatori, sono state persone di colore, e il 100% di tutti i tirocini universitari e laureati sono ora completamente finanziati nel rispetto delle politiche antirazziste".

Si evidenzia, ancora, il seguente passaggio:

"Nell'area delle nostre collezioni del XX e XXI secolo, abbiamo creato una dotazione dedicata alla acquisizione di opere di artisti BIPOC (pron BYEPOCK) Black, Indigenous, and people of color e allo stesso tempo stiamo ripensando a nuove narrazioni per la nostra collezione permanente, così come è avvenuto nella rein-stallazione del Gallerie di pittura europee, tra le altre. Siamo anche orgogliosi del lavoro con l'arte dei nativi americani, attraverso l'assunzione del nostro primo curatore di arte dei nativi americani. La pianificazione è in corso per mostre e installazioni che includono collaborazioni critiche con BIPOC studiosi e artisti, e stiamo continuando a evidenziare ulteriormente diverse prospettive ed espandere le narrazioni in tutta la nostra programmazione – dall'educativo al digitale, pubblicazioni, spettacoli, conferenze, eventi e altro ancora. Gli sforzi di sensibilizzazione del museo per far crescere il nostro pubblico e garantire che siamo un museo a cui tutti i newyorkesi sentono di appartenere. Completando il nostro primo impegno: creare una valutazione onesta della nostra storia e del nostro presente come museo dedicato al benessere di tutti".

Anzianità e demenza senile. Il MoMA

Leader indiscusso, in tema di cura della demenza senile attraverso i linguaggi dell'arte, rimane ancora oggi il pluridecorato progetto "Meet Me" del Museum of Modern Art di NYC contro l'Alzheimer.

Mai più superato da altra progettazione di omologa istituzione, il MoMA Alzheimer's Project è un'iniziativa speciale del Dipartimento dell'Educazione del Museo ed è finanziato dalla MetLife Foundation. Il progetto, che vede la collaborazione attiva tra curatori, storici dell'arte, pedagoghi, personale sanitario, medici e associazioni di famiglie, ha ampliato il successo dei programmi per le persone con malattia di Alzheimer attraverso lo sviluppo di risorse di formazione destinate ai professionisti dell'arte e alla salute su come rendere l'arte accessibile alle persone con demenza. Le metodologie e l'approccio di insegnamento del MoMA sono state oggetto di internazionalizzazione dell'esperienza, tramite le poderose risorse rilasciate al pubblico, informazioni e consigli e pacchetti di programmi online, ma anche attraverso l'impegno dei loro studiosi ed educatori presso i musei di tutto il mondo, includendo una serie di seminari di formazione a livello locale, nazionale ed internazionale. Attraverso i suoi programmi di accesso, ogni anno il Museo serve oltre 10.000 persone con disabilità fisiche, di apprendimento, emotive,

comportamentali o dello sviluppo, o ipovedenti, ciechi, con problemi di udito o sordi. Il progetto costituisce ancora oggi una sorta di Hub internazionale per gli esperti interessati a rendere l'arte accessibile alle persone con demenza.

CASTRO e il GLBT *Historical Society Museum* in San Francisco.

Dall'esperienza storica di Castro, il quartiere centrale di San Francisco per i diritti della comunità GLBT, nasce nel 1985 *The Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender (GLBT) Historical Society*, riconosciuta a livello internazionale come leader nel campo della storia pubblica di settore. Le attività sono attualmente incentrate su due siti: il *GLBT Historical Society Museum*, situato dal 2011 nel cuore del quartiere Castro di San Francisco, e il Centro Archivi e Ricerche Dr. John P. De Cecco, aperto ai ricercatori del distretto Mid-Market (Romesburg 2014). La missione del museo è quella di raccogliere, conservare, esporre e rendere accessibile al pubblico materiali e conoscenze per promuovere la comprensione della storia, della cultura e delle arti LGBTQ in tutta la loro diversità. Si tratta di un museo che si intreccia alla storia contemporanea e che nasce come movimento dinamico, non come edificio di raccolta collezionistica, ma come luogo che produce memoria delle vittorie, delle lotte e dei successi, così diffondendo la cultura dell'affermazione della diversità. Il museo è in definitiva un organismo vivente che parla, insegna, e che diventa storia esso stesso, collezionando non tanto oggetti ma storie di uomini e di pensiero. In altre parole, il *GLBT History Museum* di SF non esibisce solo documentazione, ma è esso stesso storia.

GENDER MAINSTREAMING

Il "gender mainstreaming" è un elemento cardine delle politiche di inclusione attiva. Nel 2013, l'assemblea generale dell'ICOM ha approvato la *Gender Mainstreaming Resolution*, che illustra i punti cardine per raggiungere una uguaglianza di genere in ambito museale, sostanzialmente raccomandando i musei a promuovere una narrativa raccontata da una prospettiva femminile. Dal 2017 l'ICOM ha aumentato l'interesse verso il ruolo della donna nei musei specie durante la giornata della donna, creando l'hashtag #WomenInMuseums, che è diventato un hub nei social per celebrare l'opera delle donne sia nelle professioni museali che nell'arte.

THE CANADIAN MULTICULTURAL MUSEUM

Abbiamo visto finora grandi musei, quali il Moma o il Met. Sono tutti musei dotati di budget stellari, frutto di donazioni private ed investimenti in borsa. Potrebbe quindi apparire facile immaginare che solo alcune strutture economicamente fortunate siano in grado di realizzare quei sogni e quelle sperimentazioni evolutive così ambite ed ardite, impiegando liberamente ogni volume di risorsa all'avanzamento di una idea filosofica nuova e rivoluzionaria.

Ma è utile rammentare che l'esigenza di una promozione del dialogo interculturale tramite buone pratiche di politiche museali è largamente avvertita anche dalla base sociale di alcune realtà artistiche molto lontani dai centri di potere museale.

Il *Canadian Multicultural Museum* è la storia di alcuni volontari motivati dalla voglia di mettere in campo energie artistiche spontanee basate sull'esibizione da varie culture e tradizioni che non avrebbero modo di entrare nei canali ufficiali. Il primo nucleo dell'originale progetto è stato avviato da Lady Sala S Shabazz nel lontano 1988. Da quel momento, è passato da un'esposizione di 2 piattaforme in California a una mostra di 15 piattaforme che ha girato negli Stati Uniti e in Africa, che già ha educato oltre 1 milione di persone in 4 paesi e 38 stati degli Stati Uniti.

Il Canadian Multicultural Museum è una realtà museale autogestita, strutturata, che viaggia ed esporta l'esperienza. La particolarità del museo è quella di far esprimere artisti (chiamati "inventori e inventrici") che altrimenti non avrebbero spazio e dare la possibilità che queste minoranze, anche economiche minoranze, possano esser assistite e trattate sulla base consueta delle esibizioni tradizionali, ovvero con spazi, diffusione nelle scuole, servizio press e persino un patentino, una sorta di copyright, di proprietà intellettuale.

La lista delle esibizioni degli ultimi mesi dimostra una interessante molteplicità di temi trattati.

Assegnando per esempio ad aprile il mese non solo di una civiltà, ma di diverse civiltà, riescono a coinvolgere le comunità arabe ma anche irlandesi, mentre l'ultimo mese di giugno è stato dedicato a noi, Italiani.

A servizio dell'orientamento multiculturale fondante il museo, viene promosso con particolare attenzione anche il valore delle donne e della rivalutazione del loro potere, con approfondimenti, per esempio, su Serena Williams, Maya Angelou, Oprah Winfrey e Keana McKee.

Adesso, una cautela.

I musei americani appena menzionati hanno servito questa riflessione come spunti storici di riferimento, possedendo essi indubbe caratteristiche di solidità scientifica nei riguardi del tema trattato, ovvero il rispetto delle diversità e l'approccio multiculturale con i visitatori.

Ma la produzione di alcuni processi che appaiono rivoluzionari a volte può innescare la forzatura di concezioni ideologiche dagli effetti collaterali imprevedibilmente eccentrici, i quali, se spinti senza cautela, arrivano a negare la stessa cultura di cui avrebbero dovuto farsi garanti. È il caso della *Cancel Culture*, di cui la scrivente può testimoniare forse il primo momento in cui essa sia apparsa nella storia di un museo americano.

Nel 1995, la UCLA inventa il primo progetto al mondo di realtà virtuale a scopi urbanistici: modellazione 3D di Downtown Los Angeles. Nel frattempo, un grande studioso americano, James Parker, aveva appena completato un complesso studio sul Foro di Traiano, durato oltre 20 anni. Il museo Getty compra lo studio dell'archeologo ma, prima di darlo alle stampe, commissiona alla UCLA di procedere per il primo progetto di Realtà Virtuale in ambito antico, quindi applicando il loro software allo studio archeologico sul Foro, per verificare l'attendibilità del calcolo computerizzata delle ipotesi ricostruttive di Parker ma anche per visualizzare per la prima volta gli effetti visivi di modellazione virtuale di un complesso archeologico.

In parallelo a tale ricerca scientifica, pionieristica per quei tempi, si era in procinto di lanciare una mostra sulla Colonna Traiana. Ad una delle prime riunioni interdipartimentali intervenne la dirigente di *Education Dept* del Getty che si rifiutò categoricamente di collaborare alla mostra perché preoccupata di esibire i temi narrativi della colonna Traiana (la vittoria dei Romani sui Daci), in quanto il monumento riproduceva schiavi, prigionieri maltrattati alle catene, violenze e ogni sorta di aggressività del vincitore. "Non è educativo per i giovani; non possiamo far vedere questa violenza" affermò.

Era il 1995. Ed era l'inizio della *Cancel Culture*, una devianza ideologica che per decenni ha lavorato in sordina, finché si è giunti recentemente, nei Musei Capitolini, a coprire le statue classiche al passaggio del principe d'Arabia, per non offenderlo con la nudità classica.

Questo è un percorso di 30 anni di cattiva forma di *politically correct* museale.

È fondamentale quindi tenere aperta la finestra sulla società americana per come essa si riflette sulle politiche museali ma dobbiamo sempre vigilare affinché certi slanci concettuali – anche ingenuamente motivati

da una esasperata esigenza di convivenza sociale – abbiano il corretto contesto di lettura e osservino una asettica e doverosa restituzione storica, per non rischiare mai, nel paradosso dei paradossi, di danneggiare la stessa storia che si intende preservare nei musei. L'equilibrio deve esser massimo. Anzi, parlando di diversità, l'antichità è una diversità da noi e in tal senso va rispettata.

Per concludere, un breve ma doveroso sguardo al potenziale dei musei siciliani.

Tutte le nostre collezioni, ma anche gli scenari dei cosiddetti "musei all'aperto", raccontano gli incontri delle civiltà del Mediterraneo che si sono susseguite in Sicilia. Il potenziale è altissimo. La capacità di una nuova narrativa multiculturale del patrimonio archeologico siciliano è dietro l'angolo, pronta ad esplodere, conseguentemente anche all'accettazione e all'apprendimento delle sperimentazioni di cui abbiamo già accennato.

La Sicilia si presta ad essere la patria di una "*Multicultural Public Archaeology*" (Zisa 2018), una formula di lettura inedita e innovativa, che risveglierebbe la staticità attuale delle politiche espressive dei musei siciliani per cui purtroppo un settore non riesce a mescolarsi all'altro o, peggio, a parlare profondamente ai visitatori.

E per dar forza a tale idea, si individua in una scultura specifica del patrimonio siciliano il simbolo per il tutto, una sorta di icona narrativa di partenza alla cui affidare quell'esplosiva carica comunicativa del nostro patrimonio, inteso come intreccio di culture diverse: il giovane di Mozia.

Questa meraviglia dell'arte mondiale è un *cross-monument* tra cultura orientale e cultura occidentale, tra arte e commissione, un mistero che incrocia anche il fascino delle ipotesi storico-artistiche. La statua di Mozia è la summa della comunicazione tra i popoli come noi non avremmo mai immaginato e che potrebbe illuminare le porte dei musei siciliani sotto la luce di quello che attualmente è il più grande melting-pot del Mediterraneo: la nostra isola, ovvero l'incrocio delle civiltà (con i loro culti e i loro ruoli politici, storici ed artistici) che hanno creato un patrimonio museale straordinariamente Multi-Level and Cross-Cultural.

Un discorso luminoso ancora visibile solo in filigrana, che necessita voce e spazio, per allineare il viaggio dell'Antichità alle visioni e alle sfide del prossimo futuro che ci attende.

Riferimenti bibliografici

- Donley, S.K. (1993), *Cultural Diversity: The Museum as Resource*, in B. Sheppard (ed), *Building Museum & School Partnerships*, Pennsylvania Federation of Museums and Historical Organization, Harrisburg.
- Gere, C. (1997), *Museum, Contact Zone and the Internet*, in *Archives & Museum Informatics* 1997, pp. 59-66.
- Goodwin Wilson, J.L. (2005), *Expanding Multicultural Discourse: Art Museums and Cultural Diversity*, Oregon.
- Houghton J.R. and Members of the Staff (2009), *Philippe de Montebello and the Metropolitan Museum of Art: 1977-2008*, The Metropolitan Museum of Art, New York, Yale University Press, Yale New Haven and London, New York, pp. 108-110.
- Jones, J. (2009), *The British Museum's multicultural mission*, *The Guardian*, 28/05/2009.
- Kark R. & Perry N. (2012), *Museums and Multiculturalism*, in Maos J.O. & Charney I. (eds), *Themes in Israeli Geography (Special Issue of Horizon in Geography)*, pp. 88-99. Haifa: University of Haifa.
- Koskovich, G. (2014), *Displaying the Queer Past: Purposes, Publics, and Possibilities at the GLBT History Museum*, in *A Journal in GLBTQ Worldmaking*, Vol. 1, No. 2, *GLBTQ Pasts, Worldmaking Presence*, Michigan State University Press, pp. 61-78.
- Özkul, A.E.-Ülvay, G.F. (2017), *Museum Education's Contribution to Multicultural Education*, in *International Journal of Economic Perspectives*, 2017, Volume 11, Issue 1, 614-627.
- Settis, S. (2002), *Italia S.p.a. L'assalto al patrimonio culturale*, Torino.
- Zisa, F. (2018), *Multicultural Public Archaeology: a strategy to expand multicultural audience in Sicilian archaeological museums*, in *Archeostorie. Journal of Public Archaeology*, vol. 2, 2018, pp. 89-96.

IL PATRIMONIO COME STRUMENTO PER UNA CITTADINANZA ATTIVA HERITAGE AS A TOOL FOR AN ACTIVE CITIZENSHIP

Franca Zuccoli

Università degli Studi di Milano Bicocca

Introduzione

Il concetto di *Heritage* è un principio che si è fortemente modificato nel tempo, implicando la necessità, in particolare per chi lavora in questo campo, di uno sguardo diverso, più attento, rispettoso, oltre che sinceramente curioso e interessato rispetto a quanto accade nella contemporaneità e a come il patrimonio culturale, o meglio i patrimoni culturali, possono essere vissuti in una reale condivisione, che non scaturisce da un approccio *top down*, ma che si alimenta grazie a un confronto vivo, in costante cambiamento (Bodo, 2000; Bodo, Mascheroni, Panigada, 2016; Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008; Hooper-Greenhill, 1992, 1994; Mottola Molfino, 2004; Panciroli, 2015, 2016; Poce, 2018). Questo percorso è andato negli anni a definirsi in azioni sempre più mirate di ricerca, studio, messa in campo di proposte in un equilibrio flessibile tra salvaguardia e trasformazione, necessariamente condiviso e concertato con le comunità locali, mantenendo, però sempre, una prospettiva più ampia, che ha l'esigenza di alimentarsi nell'orizzonte nazionale e internazionale (Hooper-Greenhill, 2007; Karp, 2006; Limone, 2012; Nardi, 2004; Parbuono, Sbardella, 2017). Da un patrimonio circoscritto esclusivamente all'interno dei perimetri museali o dei circuiti turistici già individuati e accreditati, in uno scenario che talvolta prevede una narrazione, rassicurante e confermata, a una messa in valore di tutti i paesaggi e i territori, nell'intento di aprire lo sguardo, misurarsi con le realtà locali, attivare percorsi di partecipazione a partire dai cittadini, mettendosi in ascolto, in un processo che mira a una reale valorizzazione dell'esistente, nella prospettiva di un futuro, che non sia già dato, ma da costruire insieme (Brambilla, 2021; Grechi, 2021, Simon, 2010).

La sessione e i suoi punti focali

Questa sessione tematica dal titolo *Cittadinanza, inclusione e patrimonio culturale*, di cui ho avuto l'onore di essere *chair*, è uno dei tre tavoli con questo nome, a dimostrazione di quanto sia vivo l'interesse verso questo argomento da parte dei molti professionisti che operano in questo ambito. Nel pregnante scambio di ricerche e di esperienze, è stato molto significativo seguire il dibattito che nasceva a partire dalle varie proposte, tracciando alcuni punti comuni, ma evidenziando anche differenze sostanziali. Il primo aspetto da sottolineare, relativamente alle diversità, è quello che riguarda i relatori della sessione, che ben rappresentavano, nello scorcio di quello che potremmo cogliere come un piccolo osservatorio, non solo nazionale, molte delle professionalità, degli operatori implicati nei progetti di valorizzazione del patrimonio. Ricercatori, operatori, educatori, docenti, dirigenti, funzionari, artisti, referenti museali, dottorandi tutte figure che si misurano quotidianamente con queste tematiche con proposte operative o con ricerche dal taglio più teorico, ma che in ogni caso necessitano di un confronto e di una messa in opera concreta. Ognuno con un bagaglio di esperienze e progetti coerenti e significativi, per alimentare il dibattito attuale. All'interno di quelle, che potremmo in modo impreciso definire categorie, in alcuni casi estremamente flessibili e meticciate, molto significativo è stato cogliere la diversità delle formazioni. Da un ambito più strettamente pedagogico e didattico, a quello proprio della storia dell'arte e dei beni culturali, da un punto di vista legato al design e all'architettura, a uno più attento ad aspetti economici e di sistema, da una visione antropologica, a quella sociologica, solo per accennare ad alcune delle prospettive emerse. Questo aspetto per sottolineare, se ancora ce ne fosse bisogno, come nell'orizzonte relativo al patrimonio uno sguardo mono-disciplinare difficilmente può riuscire a intercettare e a valorizzare pienamente tutte le potenzialità racchiuse in questo universo. È proprio nei dialoghi costanti tra le discipline, nelle costruzioni di reti di confronto, che non abbandonano precisi riferimenti epistemologici, ma che li approfondiscono dialogando, che possono accrescersi i significati e le stesse potenzialità di questa così specifica ricerca e della sua azione.

Un altro elemento di differenza, oltre alle persone e alle professionalità, è quello relativo ai luoghi. Le ricerche ed esperienze proposte hanno mostrato un'enorme ricchezza, permettendoci un vero e proprio cammino attraverso peculiari "territori del patrimonio": musei, scuole, città,

quartieri, collezioni diffuse, paesaggi meno costruiti, paesaggi naturali, talvolta degradati e in trasformazione, quasi a mostrarci come in qualsiasi luogo (al chiuso o all'aperto) possa essere attivato un percorso di riappropriazione, di diversa visione del quotidiano, assumendo una maggiore consapevolezza, nell'ottica del riuscire a diventare custodi, ma anche attori delle trasformazioni. Un terzo punto che può essere messo in valore è quello delle comunità con cui sono stati attivati questi percorsi: singole classi, intere comunità scolastiche, bambini, giovani, adulti, anziani, cittadini, con una particolare attenzione per tutti quegli aspetti di sostenibilità, accessibilità che garantiscono la partecipazione di ognuno. In molte esperienze il criterio dell'inclusione è stato posto come punto di partenza, fin dalla prima progettazione, reputandolo elemento imprescindibile per la riuscita dell'azione proposta. Un ulteriore aspetto di differenziazione dei contributi è stato quello relativo ai metodi di ricerca e alla stesura delle documentazioni, anche in questo caso, a seconda dei settori disciplinari sono stati attivati strumenti, che nascono da tradizioni di studio e di applicazione, che si muovono in prospettive qualitative e/o quantitative, ma che nelle loro peculiarità evidenziano la necessità che si esca da una prospettiva episodica e frammentaria, scegliendo la via di una comunicazione chiara nei confronti della società civile e scientifica, avvalorando così una costante condivisione, riflessione sui risultati ottenuti, modifica e miglioramento di quanto realizzato.

Prospettive tra presente e futuro

Un aspetto che questa sessione ha permesso di mettere a tema, in modo significativo, è stato quello relativo all'importanza di mantenere e alimentare un confronto costante, tra le persone coinvolte. La presenza anche di alcuni referenti delle istituzioni centrali e periferiche è stato un elemento molto significativo, per avviare un percorso comune e comprendere il valore di una progettazione condivisa, basata su documenti che devono essere alla base di azioni con un respiro ampio, legato oltre che alla tutela, anche alla valorizzazione, rivitalizzazione costante dei patrimoni. Costruire e implementare nel tempo un luogo dedicato al dialogo, alla comunicazione delle proposte e delle ricerche, allo scambio tra i diversi professionisti e le comunità è risultato, per tutti i partecipanti, un passo importante da mantenere nel tempo.

Riferimenti bibliografici

- Bodo, S. (2000, a cura di), *Il museo relazionale. Riflessioni ed esperienze europee*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Bodo, S., Mascheroni, S., Panigada, M.G. (2016, a cura di), *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*, Franco Angeli, Milano.
- Brambilla, G. (2021), *Soggetti smarriti. Il museo alla prova del visitatore*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Grechi, G. (2021), *Decolonizzare il museo. Mostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati*, Mimesis, Milano.
- Hooper-Greenhill, E. (1992), *Museums and the Shaping of Knowledge*, Routledge, London.
- Hooper-Greenhill, E. (1994, a cura di), *The educational role of the museum*, Routledge, London.
- Hooper-Greenhill, E. (2007), *Museum and education purpose, pedagogy, performance*, Routledge, New York.
- Karp, I. (2006), *Museum frictions: public cultures/global transformations*, Duke University Press, Durham.
- Limone, P. (2012, a cura di), *Educazione, scuole e musei. Un progetto collaborativo di innovazione didattica*, Carocci, Milano.
- Mottola Molfino, A. (2004), *L'etica dei musei. Un viaggio tra passato e futuro dei musei alle soglie del terzo millennio*, Umberto Allemandi & c., Torino.
- Nardi, E. (2004, a cura di), *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano.
- Nuzzaci, A. (2012), *La didattica museale tra pedagogical literacy heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Panciroli, C. (2015), *Formare al Patrimonio nella scuola e nei musei*, QuiEdit, Verona.
- Panciroli, C. (2016), *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*, Edizioni Guerini, Milano.
- Parbuono, D., Sbardella, F. (2017, a cura di), *Costruzione di patrimonio. Le parole degli oggetti e delle convenzioni*, Pàtron, Bologna.
- Poce, A. (2018), *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.
- Simon, N. (2010), *The participatory museum*, Museum 2.0, Santa Cruz.
- Zuccoli, F. (2014), *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme del sapere*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.

SOMMARIO

Introduzione	
<i>Marinella Muscarà e Antonella Poce</i>	7
1. Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curriculum scolastico	
<i>Chiara Bertolini, Laura Landi, Alessandra Landini, Lucia Scipione, Agnese Vezzani, Andrea Zini</i>	11
2. Per un'eredità culturale condivisa. Il valore sociale dell'educazione al patrimonio	
<i>Elisabetta Borgia, Marina Di Berardo, Susanna Occorsio</i>	23
3. Design e Outdoor Education: il ruolo del Design nell'apprendimento nature-based	
<i>Alessio Caccamo, Carlotta Belluzzi Mus</i>	35
4. Cittadinanza globale e sviluppo delle competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria: un'esperienza internazionale di <i>Collaborative Virtual Exchange</i>	
<i>Davide Capperucci</i>	45
5. D come... Dante! Pedagogia jazz e pensiero creativo applicati allo studio del patrimonio culturale	
<i>Elena Dell'Andrea</i>	57
6. Patrimonio culturale e nuove generazioni. Innovazione e <i>guidance</i> nelle aree interne del Casentino e della Valtiberina	
<i>Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria</i>	67

7. Tra gli spazi invisibili di Palermo: la Magione.
Educare gli sguardi, rivelare il patrimonio
Giulia de Spuches, Emanuela Caravello 81
8. Democrazia ed educazione: dalla Magna Grecia
alla strutturazione della cittadinanza globale
Pasquale Gallo 91
9. Promuovere dinamiche di integrazione attraverso il patrimonio
culturale. Il progetto "Nuovi Cittadini Romani" a Palazzo
delle Esposizioni
Giulia Innocentini 101
10. Ripensare l'educazione alla cittadinanza e il ruolo del patrimonio
culturale nell'emergenza educativa
Alessandra Lo Piccolo 113
11. Per una pedagogia critica del territorio: l'esperienza
dell'Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva attraverso
due pratiche ecomuseali di educazione al patrimonio
Valentina Mandalari 119
12. "Intrecci di memorie". L'educazione civica per il patrimonio
culturale
Chiara Martinelli, Laerte Mulinacci 129
13. Heritage education: l'archeologia come motore di progresso
sociale
Silvia Nanni, Alfonso Forgione 137
14. Il sistema partenariale interistituzionale integrato nell'educazione
ai patrimoni culturali e ambientali: quali implicazioni
per la formazione
Antonella Nuzzaci 147
15. L'accessibilità al patrimonio culturale siciliano. Prospettive
di inclusione tra realtà e progetti: il caso dei parchi archeologici
Chiara Sani 155

16. Il museo e il patrimonio culturale per lo sviluppo delle 4C skills:
un'esperienza pilota
Mara Valente 163
17. Interculturalismo, Gender Mainstreaming, Infanzia e Anzianità.
Alcuni esempi di best practices di inclusione culturale
dai musei statunitensi
Flavia Zisa 175
18. Il patrimonio culturale come strumento di cittadinanza attiva
Franca Zuccoli 185

pedagogicamente e didatticamente

L'elenco completo delle pubblicazioni
è consultabile sul sito

www.edizioniets.com

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?col=pedagogicamente e didatticamente>



Pubblicazioni recenti

19. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione II*, 2024.
18. Marinella Muscarà, Alessandro Romano, Catia Giaconi (a cura di), *Abitare l'inclusione tra logos ed ergon: contesti, storie, persone*. In preparazione.
17. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I*, 2024.
16. David Martínez-Maireles, *La valutazione per il miglioramento e l'innovazione delle pratiche educative. Un'indagine esplorativa condotta con una rete di scuole della Catalogna*. In preparazione.
15. Alessandro Romano, *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*, 2023.
14. Raffaella Biagioli, Emiliano Macinai (a cura di), *European ITE Award 2022. Percorsi ed Esperienze e Twinning dalla scuola all'Università. Atti del Convegno*, 2023.
13. Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Michela Baldini (a cura di), *Scuola e contesti multiculturali. Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze*, 2023.
12. Rosaria Parri, *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo. Laboratorio circolare filosofico bambini-insegnanti*, 2023.
11. Stefano Scippo, *L'educazione Montessori oggi in Italia. Un'indagine sulla scuola primaria*, 2023.
10. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*, 2024.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di ottobre 2024