

Pedagogicamente e didatticamente

Pedagogicamente e didatticamente
collana diretta da
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

Comitato Scientifico

Paola Aiello, *Università di Salerno*
Vanessa 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 I

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 978-884676964-0

Il presente PDF con ISBN 978-884676985-5 è in licenza CC BY-NC



Heritage Education
Cittadinanza e inclusione I

INTRODUZIONE

Marinella Muscarà, Antonella Poce

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

La riflessione sul valore del patrimonio culturale in relazione ai processi di cittadinanza e alle pratiche inclusive per la promozione di una cultura democratica è stato il tema che ha caratterizzato la sessione "Cittadinanza, inclusione e patrimonio culturale" della Conferenza Internazionale "Heritage Education. Comparing practices and experiences", promossa dal gruppo di lavoro "Educazione al Patrimonio Culturale" della Società Italiana di Pedagogia e organizzata presso la sede siracusana dell'Università Kore di Enna.

Il presente volume, il secondo della trilogia sull'educazione al e con il patrimonio culturale ed esito del concorso ampio di numerosi studiosi ed esperti i quali si sono confrontati sul valore pedagogico del cultural heritage, raccoglie una parte dei contributi presentati e discussi durante la Conferenza.

La letteratura scientifica di settore non ha mancato di sottolineare l'importanza del patrimonio culturale, non solamente per la dimensione economica ma per la capacità che l'azione congiunta con l'educazione consente di esprimere per sostenere il benessere, la salute, l'apprendimento permanente e la creazione di capitale sociale idoneo alle sfide della contemporaneità.

Infatti, appare evidente oggi che la missione dei musei e dei luoghi del patrimonio si sia notevolmente arricchita, orientandosi verso un impatto educativo in senso ampio e inclusivo, il tutto a partire dalla consapevolezza che il patrimonio materiale e immateriale genera conoscenza per e sulla società, è uno strumento di interazione e dialogo sociale, è fonte di creatività e innovazione per l'economia locale. I musei e i luoghi del patrimonio sollecitano ambiti diversi e complessi di discussione, come quelli incentrati sui temi della globalizzazione, della migrazione, della lotta alle disuguaglianze, della promozione della parità di genere, dell'invecchiamento della società, della decolonizzazione e del cambiamento climatico. Conseguentemente, le azioni educative che nascono dalla riflessione sul patrimonio hanno la possibilità di sviluppare temi e riflessioni in molteplici direzioni.

I contributi presenti in questo volume intendono, dunque, sviluppare riflessioni teoriche e indagare i risultati empirici di interventi realizzati sul tema della relazione tra patrimonio urbano e sviluppo dell'inclusione sociale, sul tema dell'accessibilità fisica dei luoghi del patrimonio e della progettazione inclusiva delle esperienze di apprendimento da parte degli enti culturali e, infine, sul tema della multiculturalità e delle modalità di rappresentazione delle diverse caratteristiche sociali e personali attraverso azioni di valorizzazione del patrimonio.

Michela Baldini, identifica il valore della memoria storica e del patrimonio diaristico nella comprensione dei fenomeni migratori. Analizzare questa eredità culturale, attraverso una "didattica della memoria", promuove la costruzione di una società più democratica e inclusiva.

Raffaella Biagioli e Maria Grazia Proli esplorano il potenziale trasformativo dei contesti culturali urbani nella promozione della relazione sociale, convertendo spazi di crisi in luoghi di incontro. L'esperienza fiorentina del progetto "Harmony CommUnity" traduce questa visione nella performance video-musicale "Incontri attraverso i confini", che favorisce l'empowerment e il dialogo interculturale.

Marta Cecalupo esamina l'importanza dell'educazione culturale nel contrasto alla povertà educativa, attraverso i risultati di uno studio condotto su un campione di studenti di scuola secondaria di primo grado. Viene evidenziata l'influenza dello status socio-economico della famiglia sulle scelte culturali e come quest'ultima emerge come attore fondamentale nell'educazione culturale dei giovani.

Marcella Colacino evidenzia come la pratica costruttivista della documentazione, centrale nel Reggio Emilia Approach, possa trasformare i musei in catalizzatori di inclusione sociale. Il superamento dell'approccio tradizionale, ancora oggi incentrato su categorie target di persone, favorirebbe l'emancipazione e il coinvolgimento democratico, consentendo la partecipazione attiva alla costruzione di significati.

Giulia Fontana presenta l'esperienza del progetto "*Palladio per mano*": un percorso di visita destinato a persone con disabilità visiva e ipovedenti, realizzato al Palladio Museum di Vicenza nel 2021. Un'iniziativa che promuove l'ascolto attivo e la partecipazione collaborativa, trasformando il museo in un luogo dove la storia dell'architettura diventa accessibile a tutti.

Rosa laquinta sottolinea l'importanza di garantire a tutti l'accesso al patrimonio culturale e immateriale per promuovere la cultura inclusiva e la democrazia della conoscenza. La sperimentazione condotta in una scuola secondaria di secondo grado ha dimostrato come le arti possano consolidare l'identità territoriale e promuovere valori condivisi, generando riflessioni e solidarietà tra i giovani.

Laura Leni analizza come l'arte contemporanea favorisca l'inclusività sull'esempio della 59° Biennale. Superare la visione eurocentrica dell'arte e considerare la formazione e il contesto culturale degli artisti e delle artiste in mostra, provenienti da 58 nazioni, consente di comprendere il significato delle opere e di come queste dialogano con gli altri padiglioni.

Chiara Pellicciari, Riccardo Campanini e Alessandra Landini descrivono l'esperienza innovativa della Scuola in Museo, realizzata dall'Istituto Comprensivo "A. Manzoni", durante la pandemia. La partnership tra la scuola e i Musei Civici di Reggio Emilia ha favorito la costruzione di un curriculum inclusivo, promuovendo l'interesse per il patrimonio culturale locale mediante stimoli culturali offerti dal contesto non formale.

Paola La Torre esamina il valore sociale ed educativo del museo concentrandosi su comunicazione digitale, inclusione e accessibilità. Nel suo contributo, presenta anche i risultati del questionario diffuso sui social, durante la pandemia, per analizzare la reazione del pubblico alle iniziative online proposte dai musei.

Silvia Mascheroni propone una riflessione sui presupposti-chiave che i musei dovrebbero assumere nella contemporaneità, promuovendo un approccio interculturale che favorisca la creazione di relazioni significative tra i patrimoni e i tutti i pubblici.

Stefania Pinnelli e Andrea Fiorucci promuovono la cultura dell'accessibilità e dell'inclusione nelle realtà museali, riportando i risultati dell'esperienza del museo archeologico MARta di Taranto.

Antonella Poce illustra i risultati di un progetto condotto in vari centri educativi di Córdoba, in cui il patrimonio viene considerato un motore di inclusione sociale, dimostrando che l'uso del patrimonio come risorsa educativa promuove la crescita culturale degli studenti, favorendo una migliore convivenza e il dialogo interculturale.

Maria Rosaria Re riporta i risultati iniziali del progetto Erasmus+ KA220 *Inclusive Memory*, coordinato dall'Università degli Studi di Mode-

na e Reggio Emilia. Il progetto promuove la costruzione di una memoria sociale condivisa, da realizzare attraverso un sistema di inclusione sociale basato sui musei, e identifica possibili future azioni che puntino sul patrimonio culturale per la promozione della salute e del benessere.

Alessandro Romano e Marinella Muscarà riflettono sul valore della didattica e della pedagogia del patrimonio culturale e dei musei, analizzando le politiche e le pratiche educative nei musei regionali siciliani. Attraverso la presentazione di una ricerca di tipo qualitativo in Sicilia, sono esplorati, tra gli altri, il profilo ideale dell'educatore museale, gli spazi dell'azione didattica al museo, il rapporto con i pubblici e la percezione da parte del personale dei musei dalla valenza educativa dell'Istituzione museale.

Eliana Maria Torre presenta i risultati di un percorso didattico, rivolto alle classi III-V della scuola primaria, che integra il ruolo dell'insegnante e del mediatore culturale nei musei. Il progetto adotta metodologie didattiche innovative che promuovono competenze trasversali, l'inclusione sociale, il benessere sociale e la cittadinanza attiva.

Franca Zuccoli e Alessandra De Nicola riportano l'esperienza pluriennale di esplorazione dei confini del campus Bicocca e del suo distretto culturale, concentrandosi sullo studio e la sperimentazione di metodologie utili alla conoscenza del patrimonio locale e alla comprensione della sua identità contemporanea. L'approccio interdisciplinare e la partecipazione pubblica hanno facilitato il dialogo tra ricerca e cittadinanza, promuovendo un senso di appartenenza e comprensione dei cambiamenti territoriali.

L'educazione al patrimonio, come sottolineato diffusamente nei contributi presenti in questo volume, rappresenta un'opportunità per la comunità educante ed è capace di estendere proficuamente la propria azione trasformativa fuori dalle mura delle tradizionali istituzioni culturali ed educative, musei e scuole, per sostenere l'impegno civico, promuovere l'inclusione e supportare la democrazia.

1.
CONOSCERE PER CAPIRE. LA VALORIZZAZIONE
DEL PATRIMONIO DIARISTICO COME GUIDA ALL'INCLUSIONE

Michela Baldini

Università degli Studi di Firenze

Premessa

L'interesse storico verso il fenomeno dell'emigrazione italiana è decisamente cresciuto nel corso degli ultimi decenni; all'ambito accademico si sono andate pian piano ad affiancare diverse realtà sia a livello nazionale che internazionale: centri, fondazioni, musei, ma anche istituti per lo studio della storia della società contemporanea. Tra le realtà più famose, per citarne alcune, troviamo la Fondazione Paolo Cresci per la Storia dell'Emigrazione Italiana, con sede a Lucca, il Centro Internazionale di Studi sull'Emigrazione Italiana, che si trova a Genova e il Centro Altretalia sulle Migrazioni Italiane di Torino. A queste realtà "nazionali" se ne affiancano altre più piccole che sono dedicate ad aree e interessi più circoscritti, sia geograficamente che tematicamente, talune dedicate anche specificamente alla letteratura di emigrazione. Un ruolo particolarmente importante nella conservazione della memoria migrante, sul territorio, è ricoperto dai musei come il MEI (Museo Nazionale dell'Emigrazione Italiana) di Genova, il Museo dell'Emigrazione della Gente di Toscana, il Museo dell'Emigrazione - Piemontesi nel Mondo, il Museo Regionale dell'Emigrazione Pietro Conti in Umbria e la "Nave della Sila", il Museo Narrante dell'Emigrazione che ha sede in una ex vaccheria nell'altopiano silano, la cui struttura richiama la tolda di una nave. Di interesse locale o specialistico il Museo dell'Emigrazione Eoliana a Malfa (Messina); il Museo dell'Emigrazione "Giovanni Battista Scalabrini" a Francavilla Angitola (Vibo Valentia); il Parco Storico Letterario intitolato a Francesco Saverio Nitti a Maratea (Potenza) sull'emigrazione intellettuale e il Museo della Figurina di Gesso e dell'Emigrazione, a Coreglia Antelminelli (Lucca), dedicato al fenomeno dell'emigrazione dei "figurinai" dalla Media Valle del Serchio. Questo elenco di realtà sia nazionali che territoriali non è che una piccola parte dell'enorme patrimonio riguardante l'emigrazione italiana, cui va ad aggiungersi il preziosissimo contributo apportato dall'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Ste-

fano, nel quale sono custoditi centinaia di diari di migranti italiani, un'eredità storica e culturale di inestimabile valore.

Dalla Storia alle storie

Per comprendere appieno l'importanza che queste organizzazioni ricoprono, anche e soprattutto, in ambito didattico, occorre ricordare che l'insegnamento della storia ha subito una mutazione da un approccio di tipo nazionale/nazionalista a un insegnamento di più ampio respiro. Sebbene il primo risulti ancora piuttosto radicato, in verità, nelle programmazioni didattiche di diversi paesi, una proposta più ampia, pluralista e multiprospettica si sta facendo largo, risultando quantomai importante in un mondo che tende sempre di più verso una globalizzazione dal carattere inclusivo. Questo tipo di prospettiva, inoltre, si dimostra fondamentale in una realtà come quella italiana, che pone agli insegnanti la sfida educativa di offrire un apprendimento che sia significativo anche in classi scolastiche che vedono una sempre più marcata presenza di alunni non italofofoni (Biagioli, 2015; Muscarà, 2021). Tale prova, sebbene difficile e complessa, può tuttavia tramutarsi in una preziosa opportunità che è possibile sfruttare per realizzare percorsi didattici nei quali le identità culturali vengono presentate come processi in divenire – come di fatto sono – anziché come entità immobili ed eterne come sono state spesso rappresentate: immagini di una nazionalità immutabile e costantemente uguale a sé stessa, chiusa verso ogni forma di dialogo e, quindi, verso ogni forma di intercultura (Sayad, 2002).

Gli scambi fra civiltà, i confronti/scontri fra culture, le contaminazioni, la mobilità di persone e idee sono tematiche importantissime che aiutano a rileggere il passato, ad interpretare il presente, a intravedere i sentieri futuri. Grazie al contributo di studiosi come Lucien Febvre, Marc Bloch, e, in tempi più recenti Hayden White (2019), Clifford Geertz (2019) e Pierre Bourdieu, il XXI secolo ha saputo allargare la visione storica a dimensioni alternative (del linguaggio, dell'antropologia e della sociologia) migrando verso una complessità che richiede ai giovani in formazione, ma anche ai docenti, la capacità di rileggere la propria storia così come rimodellare le storie da loro insegnate.

I flussi migratori, che non possono e non devono venir ridotti ad un semplice spostamento di forza lavoro, si configurano come una tematica essenziale per un approccio educativo che voglia definirsi complesso

e quanto più completo; un'ottica che sappia tener conto dei paradossi dell'alterità, delle interazioni sociali, e delle modalità di costruzione delle identità culturali analizzandole e rileggendole attraverso una lente che mira a cogliere i reali rapporti che gestiscono il confronto con l'altro in un'ottica di tolleranza, reciprocità e capacità di dialogo. Ciò che è stato per lungo tempo elemento di divisione e conflitto può venire sfruttato per riqualificare la storia insegnata, per rimotivare i ragazzi e rendere la storia più interessante, immediata e coinvolgente. Questo tipo di iniziativa, tuttavia richiede un enorme sforzo per innovare in modo radicale le metodologie, i paradigmi narrativi, gli strumenti di lavoro; occorre ripensare la didattica per consentire di includere anche la memoria. Promuovere una maggiore consapevolezza nei confronti di una parte così importante della storia italiana come il periodo migratorio implica non solamente una più approfondita conoscenza di sé stessi e delle proprie origini, ma si configura come un'occasione per comprendere la realtà odierna e i nuovi flussi migratori che la compongono. La conoscenza delle esperienze vissute dai nostri bisnonni rappresenta un ottimo punto di partenza per comprendere noi stessi così come l'altro, un'occasione per aprirsi al dialogo e integrare e accogliere persone e culture differenti. Occorre far comprendere ai giovani la complessità delle relazioni e dei rapporti fra culture; insegnare che la paura del diverso è un sentimento naturale, ma sterile, che non porta a null'altro che esiti negativi; che noi, così come i nostri antenati, non siamo poi così diversi dai nostri vicini, dai nostri compagni di banco, provenienti da ogni parte del mondo (Stella, 2005).

Storicizzare il fenomeno migratorio consente di comprenderlo nella sua globalità problematizzando una lettura della realtà solitamente distorta da stereotipi e generalizzazioni. La storia dei migranti è una storia complessa, ricca di aspetti contraddittori, spesso semplificata con narrazioni superficiali portatrici di una visione molto parziale della realtà. A queste semplificazioni occorre contrapporre un percorso educativo che sfrutti la memoria per consentire ai ragazzi di comprendere i diversi punti di vista sui rapporti fra gli immigrati italiani e il contesto sociale che li accolse. L'utilizzo di fonti soggettive come lettere di migranti italiani, diari e autobiografie, così come quello di fonti oggettive, quali inchieste¹ e

¹ A tal proposito risultano inestimabili le inchieste pubblicate sui Bollettini dell'Emigrazione. Pubblicati dal 1901 al 1927 questi si sono dimostrati un prezioso strumento di tracciamento del fenomeno migratorio sia in termini quantitativi che qualitativi, grazie agli articoli pubblicati dai tanti giornalisti, consoli e osservatori sociali del periodo.

giornali pubblicati nei paesi di arrivo, consente di scoprire luoghi comuni che le diverse comunità coltivavano nei confronti degli italiani immigrati e di comprendere che solo attraverso un'attenta analisi di fonti storiche si può arrivare a cogliere la vastità del fenomeno e capire come l'utilizzo di stereotipi si radichi unicamente per la comodità delle sue semplificazioni.

Il contenuto autobiografico, nello specifico, sia esso derivante da diari tenuti giornalmente o vere e proprie autobiografie scritte a posteriori, racchiude in sé quel valore intrinseco costituito dalla memoria che, come afferma Alberto Oliviero (2002), si configura come "una sorta di guardiano che si oppone alla forza disgregatrice del tempo, a quell'oblio che tende a seppellire la tracce di una storia che va salvaguardata, proprio in quanto essa coincide con il concetto d'identità" (p. 9). L'autobiografia, inoltre, è un racconto di sé che parte, il più delle volte, dal periodo dell'infanzia, poiché quasi tutte le storie di vita "assegnano grande rilievo ai luoghi d'infanzia. Il narratore racconta sé stesso a partire dalla spazializzazione di un tempo carico di significati, di scoperte, di speranze" (*Ibidem*).

L'analisi delle memorie di chi ci ha preceduto, quindi, si dimostra particolarmente preziosa e interessante, sebbene la natura intima e l'eterogeneità dei contenuti non facilitino il lavoro di coloro che cercano di trarne un ritratto che risulti il più possibile oggettivo.

Patrimonio diaristico ed emigrazione

L'importanza dell'autobiografia in ambito storico, sociologico e letterario è cresciuta in misura decisamente marcata a partire dagli anni Sessanta del Novecento ed è stata indagata, in particolare, dagli studi di Philippe Lejeune (1986) che la definisce come un "racconto retto da un patto per mezzo del quale l'autore s'impegna a svolgere su di sé un discorso veridico. L'autore è scrittore e al contempo personaggio narrante e narrato" (p. 33). L'autobiografia richiede al lettore di entrare in punta di piedi in un mondo che non gli appartiene e questo processo necessita di un grande sforzo da parte di chi legge; egli deve dimostrarsi il più possibile rispettoso, paziente e, soprattutto, disposto a confrontarsi con punti di riferimento, anche valoriali, decisamente diversi dai propri. Per questa motivazione leggere i diari e le autobiografie è un processo che allena all'ascolto, alla comprensione, all'empatia. Le storie di vita altrui offrono l'opportunità di indagare un mondo differente da quello del lettore: l'au-

tore, raccontandosi, innesta nella narrazione non solamente l'immagine che ha di sé, ma anche la rappresentazione che egli ha e i legami che egli intesse con gli altri, con le cose e con il mondo che lo circonda. La veridicità di tali rappresentazioni, tuttavia, ha valore assoluto unicamente per il narratore che tende a considerare gli avvenimenti raccontati come unici e irripetibili, il lettore, di contro, deve sempre tener conto di questa caratteristica e deve dimostrarsi capace di un osservare da un'angolazione che consente di cogliere gli aspetti oggettivi della storia al di là delle singolarità della vita che viene narrata. L'autobiografia, infatti, "è racconto retrospettivo in prosa che una persona reale fa della propria esistenza" (p. 35) e per questo motivo occorre ricordare che quanto narrato non ha valore di verità assoluta ma va inserito nel contesto narrativo della storia di riferimento.

Proprio le caratteristiche di complessità finora elencate fanno delle autobiografie e dei diari degli strumenti privilegiati per allenare i più piccoli ad un approccio critico alla lettura, ma anche a sviluppare capacità di immedesimazione e di empatia, caratteristiche essenziali in un processo di crescita che miri a formare cittadini sensibili, capaci di contribuire alla costituzione di una società accogliente ed inclusiva non solamente per il prossimo, ma anche per noi stessi. La narrazione autobiografica consente a chi legge di esperire avvenimenti che altrimenti non avrebbe modo non solamente di vivere, ma neanche di conoscere; l'ampliamento degli orizzonti che questo genere di pratica comporta ha un potenziale a dir poco sconfinato nel favorire, nel piccolo lettore, l'insorgere e il consolidarsi di una competenza di immedesimazione nell'altro ed empatia che sorge nella lettura, ma che perdura e può da questi essere traslata in altri ambiti, applicandola nella vita di tutti i giorni nell'interazione col prossimo, che sia il compagno di banco come il vicino di casa. Lo sviluppo di questa sensibilità, inoltre, risulta essenziale, in un'ottica di *lifelong learning*, perché il fanciullo mantenga e fortifichi questo genere di competenze così che, crescendo, possa divenire un individuo sociale capace di gestire al meglio i rapporti con il prossimo, vivendo in maniera più serena e contribuendo quindi a migliorare la società.

Fare didattica della memoria a scuola

Anche in ambito scolastico, quindi, occorre valutare l'utilizzo di una "didattica della memoria" che, attraverso il recupero del patrimonio dia-

ristico e autobiografico, si configuri come un potente strumento di sensibilizzazione e di azione, capace di aiutare i piccoli alunni a comprendere meglio l'altro, aumentando l'inclusione sociale ed il benessere collettivo, promuovendo, al contempo, le competenze civiche e la partecipazione attiva allo sviluppo di una società democratica che possa definirsi "di tutti e di ciascuno". Per ottenere questo risultato è possibile strutturare delle attività che, attraverso il recupero di documenti che forniscono ai piccoli lettori dati concreti, aumentano l'interesse e si propongono come nuovo materiale didattico dalle caratteristiche inedite e coinvolgenti. Tali materiali promuovono un processo di immedesimazione, favoriscono la riflessione sull'altro, sul compagno di banco o di classe. L'attivazione di uno sguardo rovesciato, inoltre, si dimostra potenzialmente capace di inibire la nascita e la radicazione di atteggiamenti ostili e discriminatori.

È altresì utile sottolineare che tali attività offrono la possibilità di promuovere i musei presso le scuole dimostrando come questi possano configurarsi come luoghi di apprendimento attivo e spazi privilegiati per l'acquisizione non solamente di conoscenze nozionistiche relative al curriculum scolastico, ma anche per sviluppare competenze personali, sociali, civiche che favoriscano un atteggiamento equo e inclusivo. A tal proposito risulta opportuno elencare alcune delle caratteristiche che costituiscono i progetti che includono materiale autobiografico, diaristico o museale riguardante le migrazioni italiane e quali vantaggi tali caratteristiche possono offrire dal punto di vista didattico.

- La ricchezza di risorse: i diari e le autobiografie, assieme ai musei, costituiscono un quantitativo di materiale a dir poco sconfinato che consente di intrecciare percorsi sempre diversi, nuovi, freschi e interessanti.
- Il coinvolgimento: la concretezza delle storie narrate, con il loro carico di dettagli e informazioni "reali", favorisce l'immedesimazione e il coinvolgimento di tutti gli alunni.
- La multiculturalità: la narrazione di esperienze di migrazione in altri paesi aiuta l'immedesimazione nel prossimo, favorendo la coesione in quelle scuole che hanno un'utenza composta da decine di nazionalità diverse, offrendo al contempo la possibilità di arricchire gli alunni da un punto di vista linguistico e culturale.

L'intergenerazionalità: tali attività consentono di creare una rete di soggetti di età differente sia tra alunni di classi diverse, in un contesto di peer education, sia con gli anziani, i quali possono portare il loro contributo attraverso le loro memorie raccontando aneddoti, ricordando mestieri oggi scomparsi e mostrando oggetti del passato ereditati dai genitori.

- La multidisciplinarietà: la varietà delle esperienze narrate consente a numerosissimi docenti di materie differenti di connettersi ad un unico progetto.
- La produttività: la possibilità di realizzare prodotti anche multimediali che possano essere riutilizzati in futuro e aggiornati usufruendo di ulteriori contributi.

Conclusioni

In questo quadro il patrimonio diaristico, così come quello fotografico e autobiografico travalicano il loro valore intrinseco di eredità culturale di inestimabile valore per configurarsi come fonte inesauribile di strumenti didattici attivi. L'opportunità di esperire le vite altrui, consente ai piccoli studenti di venire in contatto con realtà differenti dalla propria e, soprattutto, di comprendere, e provare, quell'universo di emozioni che l'esperienza altrui racchiude. Le aspirazioni che hanno mosso i nostri bisnonni a lasciare la loro patria e le loro radici per andare in cerca di fortuna in paesi stranieri, ad esempio, aiuta a riflettere su tutta una serie di insiemii valoriali che costituiscono vere e proprie costanti della vita migrante. Un costante supporto da parte dell'insegnante può quindi condurre gli studenti a sperimentare un contatto con le vite dei migranti italiani che, oltre ad ampliare la loro cultura, può fungere, se adeguatamente condotto e indirizzato dall'adulto, da palestra di esercizio empatico; un processo che alleni i piccoli a immedesimarsi nei panni dell'altro, a chiedersi quale sia il suo punto di vista, le sue emozioni, le sue aspirazioni e, in generale, come funzionano le relazioni col prossimo e quali sono i rapporti causa-effetto che regolano le nostre interazioni con ci circonda. Tale "didattica della memoria", quindi, si dimostra strumento privilegiato per sensibilizzare i più piccoli, aiutarli a calarsi nei panni del prossimo e, soprattutto, sviluppare competenze civiche che facilitino l'inclusione in una società che si trova continuamente ad affrontare sfide quali l'intercultura al di là delle cause, siano esse la globalizzazione o i flussi migratori causati dalle guerre o dalle mutate condizioni economico-sociali.

Riferimenti bibliografici

- Bernardy, A. (1909). *L'emigrazione delle donne e dei fanciulli nella North Atlantic Division*, in «Bollettino dell'emigrazione», 1, pp. 350-689.
- Bernardy, A. (1911). *Sulle condizioni delle donne e dei fanciulli negli Stati del Centro e dell'Ovest della Confederazione Nord Americana*, in «Bollettino dell'emigrazione», 1, pp. 743-1287.
- Bernardy, A. (1912). *L'emigrazione delle donne e dei fanciulli dal Piemonte*, in «Bollettino dell'emigrazione», 10, pp. 1-567.
- Biagioli, R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli.
- Biffi, E. (2010) *Educatori di storie*, Franco Angeli, Milano.
- Brunello Pionieri, P. (1994). *Gli italiani in Brasile e il mito della frontiera*, Donzelli Editore, Roma.
- Brusa, A., Guarracino S., De Bernardi A. (2008). *L'officina della storia 3. Laboratorio "Quando a partire erano gli italiani"*, Bruno Mondadori, Milano.
- Cagnolati, A. (Ed.). (2015). *Tessere trame, narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia*, Aracne, Roma.
- Cagnolati, A., De Serio, B. (Eds.). (2019). *Ricostruire la memoria, illuminare i silenzi. Esperienze a confronto per la storia dell'educazione in area mediterranea*, Aracne, Roma.
- Cambi, F., Olivieri, S. (1988). *La storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cresci, P., Guidobaldi, L. (1980). *Partono i bastimenti: l'epopea dell'emigrazione italiana nel mondo, storie ed immagini*, Bruno Mondadori, Milano.
- Fondazione Paolo Cresci (2011). *Sotto tutti i cieli, Guida al Museo Paolo Cresci per la storia dell'emigrazione italiana*, Lucca.
- Franzina, E. (1979). *Merica! Merica! Emigrazione e colonizzazione nelle lettere dei contadini veneti e friulani in America latina (1876-1912)*, Feltrinelli, Milano.
- Franzina, E. (2004). *Racconti dal mondo: narrazioni, saggi e memorie delle migrazioni*, Cierre Edizioni, Verona.
- Geertz, C. (2019). *Interpretazione di culture*, il Mulino, Bologna.
- Lejeune P. (1986). *L'autobiographie en France*, Colin, Paris, 1971; Id., *Il patto autobiografico*, il Mulino, Bologna.
- Muscarà, M. (2021). *La ricerca pedagogica: un'avventura per gli argonauti della complessità*, Nuova Secondaria, vol. 10, pp. 300-309.
- Oliverio, A. (2002). La memoria autobiografica e la memoria collettiva, in Demetrio D., Alberici A. (a cura di), *Istituzioni di Educazione degli adulti*, I Il metodo autobiografico, Guerini, Milano.

Sayad, A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

Serra, I. (1997). *Immagini di un immaginario. L'emigrazione italiana negli Stati Uniti tra i due secoli (1890-1925)*, Cierre Edizioni, Verona.

Stella, G. A. (2005). *L'orda, quando gli albanesi eravamo noi*, Rizzoli, Milano.

White, H. (2019). *Metahistory: retorica e storia*, Meltemi, Milano.

2.

ATTRAVERSAMENTI URBANI. LA VALORIZZAZIONE DEI LUOGHI DELLA CULTURA COME SPAZI DELLA RELAZIONE, NELLA CITTÀ DI FIRENZE. IL PROGETTO-VIDEO "INCONTRI ATTRAVERSO I CONFINI"

Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli

Università degli Studi di Firenze

Promuovere l'interculturalità attraverso la valorizzazione dei luoghi urbani e del patrimonio artistico.

Il Progetto europeo CommUnity

I modi in cui pensiamo il mondo e noi stessi sono condizionati dai modi in cui concretamente si realizza la nostra esperienza della realtà, in cui definiamo le dimensioni dello spazio e del tempo (Gallelli, 1996).

Dal punto di vista psico-sociale si intende per ambiente lo spazio che sta fuori dell'individuo di cui però l'individuo fa parte. Viene anche definito lo spazio vitale dell'individuo. Dal punto di vista strettamente psicologico l'ambiente corrisponde all'insieme degli stimoli che agiscono sull'essere vivente. Ma il concetto di ambiente può comprendere anche le influenze sociali e quindi si arricchiscono i parametri per poterlo valutare.

Lo spazio intorno a noi è molto importante e tende a influenzare la vita e le azioni di chi vi vive, sia in modo diretto sia in modo indiretto, cioè favorendo o meno determinate forme di organizzazione sociale. L'idea centrale della prospettiva di Vygotskij è che lo sviluppo della psiche è guidato e influenzato dal contesto sociale, quindi, dalla cultura del particolare luogo e momento storico in cui l'individuo si trova a vivere. La psiche non è altro che il riflesso delle condizioni materiali, le quali possono essere modificate e trasformate in prospettiva di un fine concreto.

Anche per Dewey il punto di partenza è l'esperienza. Innanzi tutto, l'esperienza non si colloca per Dewey sul piano della conoscenza, ma su quello dell'azione pratica (Biagioli, Monteagudo, Pérez, Proli, pp. 2-3). L'esperienza è data, infatti, dall'interazione tra l'organismo e l'ambiente in cui esso opera: è un sentire che è sempre anche un reagire. Esperienza è camminare in una strada, consumare un pasto, parlare con un vicino, costruire un garage o innamorarsi. Di conseguenza l'esperienza è attività non meno che passività: l'organismo che esperisce qualcosa da un lato,

riceve uno stimolo in una risposta. L'esperienza non è quindi, semplice registrazione di dati che, quando vengono percepiti sono ormai passati, ma è una risposta proiettata verso il futuro. Inoltre, se per l'empirismo classico, il materiale dell'esperienza era costituito da dati isolati e indipendenti l'uno dall'altro, l'esperienza pragmatistica coglie soprattutto le relazioni tra le cose, sia quelle che riguardano i nessi tra gli oggetti della realtà naturale e sociale, sia quelle che concernono il rapporto tra l'organismo che esperisce e la realtà esperita. Proprio perché riguarda l'interdipendenza tra l'organismo e il suo ambiente, l'esperienza non è sempre armonica. Frabboni e Guerra (1991), sostengono che la città contemporanea assume la disuguaglianza come regola costitutiva, come struttura fondamentale della sua identità. E se questo in generale colora negativamente la qualità della vita quotidiana di tutti i cittadini, tanto più diventa elemento di formazione in negativo per le fasce in età evolutiva: per il cittadino bambino/ragazzo/giovane. Lo spazio è molto importante e tende a influenzare la vita e le azioni di chi lo abita, sia in modo diretto sia in modo indiretto, cioè favorendo o meno determinate forme di organizzazione sociale.

Con il crescente fenomeno della globalizzazione che si è estesa a diversi campi della vita, vediamo due tendenze contrapposte: da un lato l'avanzamento delle spinte globali, dall'altro l'accendersi prepotente di spinte locali. Globalizzazione e spinte locali corrono entrambe il rischio di prevaricazione ma entrambe dispongono di una risorsa unica e indispensabile: il potere conoscitivo dell'uomo e i beni ambientali e sociali sono una risorsa preziosa per la conoscenza della diversità, per la costruzione del concetto di identità locale e globale. L'esperienza non è, quindi, semplice registrazione di dati che, quando vengono percepiti sono ormai passati, ma è una risposta proiettata verso il futuro. Proprio perché riguarda l'interdipendenza tra l'organismo e il suo ambiente, l'esperienza non è sempre armonica. Non sempre l'ambiente agisce sull'individuo senziente in modo conforme alle sue necessità e alle sue aspettative. In parte, le energie dell'ambiente naturale favoriscono le funzioni organiche, promuovendo la crescita, la salute, l'adattamento. In parte, quelle energie agiscono invece contro le funzioni dell'organismo provocando disturbi, malattia e morte. Analogamente, l'ambiente sociale agisce sull'individuo sia favorevolmente che sfavorevolmente. La nostra esperienza è quindi anche esperienza di disagi, di errori, di mancanze, di disordine, in ogni caso di una insufficiente capacità dell'organismo di adattarsi all'ambiente. È così possibile anche l'esperienza di cose puramente negative, come

la morte, in risposta alla quale l'individuo reagisce in maniera diversissima, dall'indifferenza alla disperazione, dal rifugio nella religione alla stipula di un'assicurazione sulla vita. L'esperienza è però precedente ad ogni intellettualizzazione. Analogamente, l'esperienza non è ancora riflessione consapevole sugli aspetti problematici dell'esistenza, che pure da questa ci vengono. Soltanto quando portiamo alla coscienza questi aspetti problematici, cominciamo a riflettere su di essi: e qui si inizia la conoscenza, che deriva dall'esperienza, ma non lo è identica.

In apparenza i sapori della disuguaglianza sembrano appartenere in modo maggiore alle megalopoli, alle città/bidonville delle società industriali e di quelle in perenne via di sviluppo ma, a ben vedere, gli stessi sapori sono subdolamente presenti nelle cittadine ricche e levigate in cui si teorizza il melting pot. La città sembra raccogliere tutta la contraddizione della società complessa coinvolta in una gigantesca fase di trasformazione con informazioni diffuse a un ritmo e con una ampiezza mai eguagliata in nessun'altra epoca ma è anche luogo di silenzio e di isolamento, di violenza: sarebbe un'occasione educante con la sua offerta ma questa possibilità raramente viene colta.

La fragilità dei legami tra le persone, la flessibilità sociale e l'insicurezza diffusa, producono forme di esclusione anche a prescindere dalle cosiddette differenze culturali nonostante queste siano oggetto di strumentalizzazioni pregiudiziali. L'integrazione e l'intercultura non sono qualcosa che riguarda solo gli stranieri ma coinvolgono tutti. Il territorio lo potremmo definire, in termini pedagogici, uno sfondo integratore capace di tenere insieme le differenze che caratterizzano i diversi gruppi e i soggetti che lo abitano (Zoletto, 2007, p. 126). I luoghi in cui i soggetti di differenti provenienze si incontrano, dove ascoltano la musica, dove praticano lo skate, non sono solo subculture giovanili ma possono costituire un presente e un futuro comune, a partire dai quali provare a costruire cultura e educazione. L'azione pedagogica ha come obiettivo la crescita culturale, umana e sociale in cui è fondamentale che il soggetto svolga una funzione dinamica. A tal proposito l'arte può diventare uno spazio di incontro interpersonale generato da un mosaico di lingue e culture, capace di superare le disgregazioni e di indirizzare le giovani generazioni.

Il Progetto europeo "CommUnity. Built Community – Create Peace!" (2019-2021) mira a prevenire la radicalizzazione dei giovani, attraverso una ricerca pedagogica basata sui loro linguaggi espressivi per favorire l'inclusione sociale e la valorizzazione delle differenze, rafforzando l'impegno della comunità e la coesione sociale ad ha coinvolto undici part-

ner provenienti da sette paesi europei: Belgio, Francia, Italia¹, Spagna, Germania, Olanda e Croazia. L'approccio del progetto si basa sul dialogo multiculturale e multireligioso, sulla costruzione della fiducia, sull'espressione culturale e artistica e si concentra sulla ricerca, la sperimentazione e la progettazione di metodi e strumenti innovativi da adattare e implementare a livello locale.

Per quale ragione l'arte ha questo potere di inclusione? Soprattutto perché attiva processi di condivisione e di confronto emotivo e propone nuove grammatiche di comunicazione inclusiva; perché favorendo la comunicazione non verbale e la motivazione, è un congegno privilegiato per l'espressione di emozioni, sentimenti, pensieri, ricordi. La creatività è quella capacità di vedere al di là dei confini dell'esistente e del presente, di ricombinare strutture e schemi investigativi, sguardi interpretativi. È anche capacità di trasformare e ricostruire continuamente la realtà attraverso insolite connessioni del pensiero metaforico, in cui continuità e discontinuità si contaminano, arricchendosi di ulteriori possibilità (Pinto Minerva, 2012, p. 66).

Il video "Incontri attraverso i confini. Narrazioni e musiche per il dialogo interculturale tra i popoli" (Biagioli, Guerrini, Proli, 2021) affronta il tema dell'inclusione interculturale in relazione a tre temi specifici:

1. riscoperta e valorizzazione della città come luogo di incontro e relazione tra soggetti e comunità;
2. utilizzo dei linguaggi espressivi dei giovani per favorire l'interculturalità: la musica, le narrazioni per immagini, i linguaggi corporei e l'espressività teatrale;
3. coinvolgimento di un Gruppo di studenti ed ex studenti UniFi utilizzando un bando di ricerca europeo "CommUnity" con lo scopo di formare un gruppo musicale interculturale (figura 1).

In particolare, la musica consente di avvicinare i giovani e creare coesione sociale, appassionandoli ad un'attività che richiede di adattarsi allo stesso linguaggio al di là delle differenze individuali. La musica e la parola sono state utilizzate come mezzi comunicativi per costruire ponti e per annodare fili di esistenze accomunate da esperienze diverse e luoghi di

¹ Per l'Italia ha partecipato al Progetto l'Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, attraverso il gruppo di ricerca coordinato dalla Prof.ssa R. Biagioli con il contributo delle Dott.sse V. Guerrini e M. G. Proli.



Figura 1. Firenze, Piazzale Michelangelo. Alcuni protagonisti della video performance in scena (maggio 2021).

convivenza. L'Europa, infatti, per molti è approdo di lunghi viaggi verso nuove possibilità di realizzare il proprio progetto di vita. L'incontro e lo scambio con l'altro favoriscono il dialogo fra culture che si contaminano e che si evolvono nel tempo e nello spazio.

Perché come dice il poeta John Donne (1994 [1624])

Nessun uomo è un'isola, completo in sé stesso; ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto. Se anche solo una zolla venisse lavata via dal mare, l'Europa ne sarebbe diminuita, come se le mancasse un promontorio, come se venisse a mancare una dimora di amici tuoi, o la tua stessa casa. La morte di qualsiasi uomo mi sminuisce, perché io, sono parte dell'umanità. E dunque non chiedere mai per chi suona la campana: suona per te (pp. 112-113).

Il video diviene l'occasione per stimolare visioni differenti che possono concorrere al rafforzamento dell'identità e del senso di appartenenza dei soggetti coinvolti, in cui gli studenti universitari dell'Ateneo fiorentino attraversano lo spazio urbano, narrando incontri con nuove e diverse umanità per mezzo di linguaggi artistici, teatrali, musicali e multimediali.

Attraversamenti urbani.

La costruzione della performance video musicale "Incontri attraverso i confini"

La riflessione che ha accompagnato il lavoro di ricerca nell'ambito del progetto "CommUnity" è basata sull'idea che l'isolamento degli individui dalla società, il sentirsi soggetti a discriminazioni, o considerare gli altri come potenziali minacce o addirittura come nemici, può portare alla radicalizzazione e all'estremismo (Huion, Sayer, Aycicek et al., 2021). Per questo, il Progetto ha posto al centro delle pratiche agite la necessità di definire spazi sicuri per permettere la partecipazione, l'interazione, la condivisione, l'espressione di idee e pensieri e il dialogo tra i soggetti coinvolti in un modo libero e spontaneo attraverso i linguaggi artistici. La prospettiva pedagogica che ha orientato il lavoro di ricerca deriva dall'idea che la musica può favorire il controllo delle emozioni e sollecitare un legame sociale positivo, per mezzo di una tradizione culturale condivisa o attraverso l'incontro di culture diverse che consentono una fusione di saperi artistici volti alla creazione di significati condivisi (Biagioli, 2015; Moscato, 2012).

Il gruppo di ricerca dell'Università di Firenze ha ideato e attuato una performance musicale con il coinvolgimento di studenti ed ex studenti universitari che hanno collaborato per la prima volta per questo specifico Progetto dove hanno potuto sperimentare i benefici delle metodologie artistiche per favorire il senso di appartenenza e l'espressione libera dell'identità e dei valori personali.

L'attività di co-progettazione della performance ha spinto i protagonisti a riflettere anche sull'importanza del dialogo interculturale tra i popoli, della coesistenza pacifica e della costruzione di comunità creative che comunicano attraverso l'espressività musicale.

La metodologia di ricerca utilizzata nell'ambito del progetto "CommUnity" è stata di tipo qualitativo, con la raccolta di feedback da parte di tutti i soggetti direttamente e indirettamente coinvolti attraverso interviste, e attraverso i resoconti fatti dai partecipanti in relazione alle attività artistiche svolte. Le attività si sono svolte secondo un approccio laboratoriale che ha previsto una serie di incontri online all'interno dei quali è stato attuato il processo creativo di ideazione della performance artistica-musicale da parte dei sette giovani coinvolti, a partire dalle sollecitazioni fornite dal gruppo di ricerca UniFi. Facendo riferimento alla

metodologia Art-Based Research² (Chilton, Leavy, 2014) e agli studi effettuati in relazione alla creatività come via per la risoluzione di criticità e "wicked problems" nei contesti professionali e educativi (Buchanan, 1992), il gruppo di ricerca ha implementato la metodologia del "design thinking"³ che ha favorito il pensiero progettuale e ha dato valore alle esperienze dei partecipanti (Huion, Sayer, Aycicek et al., 2021).

Le attività di progettazione hanno riguardato il disegno della performance e la definizione dei ruoli che i partecipanti stessi hanno scelto di rivestire in base alle loro esperienze e competenze artistiche. Il mosaico di competenze del gruppo musicale-teatrale così originatosi ha visto la presenza di cantanti, strumentisti, una danzatrice, e un attore. Il tema progettuale dell'incontro fra i popoli ha ispirato il lavoro di composizione musicale dei giovani artisti che è stato effettuato con la supervisione del gruppo di ricerca, e che si è articolato attraverso incontri in presenza e a distanza a causa delle limitazioni imposte dall'emergenza pandemica da Covid-19.

Il primo approccio all'ideazione musicale è stato effettuato studiando brani tradizionali dei Paesi partner del progetto CommUnity, tracciando un itinerario culturale che parte dalle coste meridionali bagnate dal Mediterraneo fino ad arrivare al nord e all'est d'Europa. Da questo studio sono nate sette tracce musicali digitali realizzate con alcuni software per la composizione e l'editing audio ispirate a sette Paesi partner del Progetto (Belgio, Croazia, Francia, Germania, Italia, Olanda, Spagna), e un brano gospel originale per il canto corale da eseguire come finale della performance. I giovani artisti hanno poi composto dei testi originali per trasformare le tracce musicali in brani cantati. La musica e il canto hanno

² Il termine "Art-Based Research" (ABR) è stato usato per la prima volta da Elliot Eisner nel 1993 per definire l'idea che l'arte può offrire modelli interessanti per le scienze sociali e le scienze dell'educazione (Coemans, Hannes, 2017, cit., in Guerrini, Proli, 2021). La ricerca basata sulle arti è emersa tra gli anni '70 e '90 e ora costituisce un approccio metodologico significativo (ivi).

³ Il "design thinking" è un processo iterativo che attiva il pensiero creativo e progettuale, ed è caratterizzato da cinque fasi: 1) Inquadrare una domanda, un tema emergente empatizzando con i partecipanti; 2) Ispirare il gruppo a pensare a ciò di cui hanno effettivamente bisogno per affrontare il problema di ricerca. Raccogliere idee e ispirazioni aprendo lo sguardo su realtà distanti dalla propria. 3) Generare idee. Utilizzare le ispirazioni raccolte per provare a superare l'ovvio e trovare nuove soluzioni al problema preso in considerazione. 4) Rendere le idee tangibili. Pensare ad azioni possibili. 5) Testare per imparare. Condividere le azioni ideate per affrontare il problema, raccogliete i feedback, e reiterare il processo. Una volta che si è giunti a possibili azioni/soluzioni condivise è possibile pensare alla disseminazione di tali risultati (Huion, Sayer, Aycicek et al., 2021, cit., in Guerrini, Proli, 2021).

poi richiamato l'idea di attingere alla letteratura dei Paesi partner per selezionare brani letterari che potessero intrecciare la narrazione al canto, alla danza così da produrre un racconto complesso e ricco di suggestioni tali da evocare il tema dell'incontro e del dialogo tra i popoli. La forma laboratoriale è stata mantenuta in tutte le fasi del lavoro creativo così che tutti i componenti del gruppo sono rimasti attivi e hanno promosso un continuo confronto che ha arricchito il prodotto finale.

Il lavoro è proseguito con lo studio dei luoghi della performance attraverso percorsi urbani che sono divenuti occasione di incontro con la città di Firenze, i suoi spazi pubblici, i monumenti e i flussi di persone che quotidianamente la animano. I protagonisti hanno immaginato che proprio il loro canto, il loro racconto e la danza potessero cucire insieme gli spazi prescelti per la video registrazione della performance, in un insieme di emozioni e sensazioni che potessero arrivare ai fruitori dell'opera finale. L'idea alla base della messa in scena della performance è quella di tracciare attraversamenti urbani per connettere luoghi e incontrare chi li abita, con una gradualità che richiama il tema dell'avvicinamento dal mare verso una nuova terra d'approdo. La narrazione prende origine dall'idea di esplorare la città alla ricerca dei luoghi della relazione, percorrendo le vie del centro di Firenze e le piazze storiche, all'ombra di palazzi e monumenti che parlano a tutti.

Il racconto della città di Firenze, in musica e parole, inizia dall'alto di San Miniato al Monte. Da lì tutto sembra distante, eppure si scorge l'essenza di Firenze: un reticolo di strade, dimore storiche, monumenti, giardini, quartieri popolari, un tessuto interrotto dal corso del fiume Arno e ricucito dai ponti che consentono attraversamenti reali e metaforici. Giunti nel centro urbano i suoni e il canto degli interpreti si propagano per Piazza della Signoria, corrono lungo l'argine del fiume e si affacciano al Ponte Vecchio, dove l'orizzonte si perde e lascia immaginare la via verso il Mediterraneo. Passando per le strette vie i giovani artisti arrivano in Piazza SS. Annunziata e lì inizia una danza (figura 2) che anima il loggiato brunelleschiano dialogando con chi la piazza la vive, di giorno e di notte, quando il loggiato diviene dimora per gli ultimi. Il ballo e il canto spingono i giovani verso la periferia, lontano dalla folla dei turisti, tra i binari della tramvia, dentro il ritmo del vivere quotidiano degli abitanti. L'avventura termina in una radura al centro del Parco delle Cascine, dove le voci dei protagonisti s'innalzano tra gli alberi in un canto corale.

Le riprese video della performance del gruppo artistico, affidate ad operatori professionali, sono state effettuate nel mese di aprile e mag-

gio 2021. Il prodotto finale è un video di 45 minuti⁴ dove i brani musicali cantati in inglese si alternano alla narrazione in inglese con sottotitoli in italiano, e alla danza, in un flusso emotivo incrementato dalle suggestioni emanate dalle piazze, dalle vie, dai giardini, dal fiume e dai ponti di Firenze. Il gruppo di ricerca ha documentato tutti gli incontri e ha effettuato un'analisi del testo di alcuni passaggi significativi dei dialoghi scritti dai giovani durante la fase di ideazione del prodotto artistico. Tutti i partecipanti hanno mostrato un estremo coinvolgimento nella creazione dell'opera e, a prescindere dalle competenze possedute, hanno lavorato con grande dedizione e consapevolezza dell'importanza del loro lavoro.



Figura 2. Firenze, Piazza SS. Annunziata. Danzatrice in azione sotto la Loggia dei Servi (maggio 2021).

Conclusioni

Risultati principali raggiunti dal progetto sono stati la produzione di una performance che ha fuso narrazione musica e danza e multimedia; l'emersione e la valorizzazione delle competenze dei partecipanti; la coesione e la sinergia all'interno del gruppo; la progettazione come occasione di condivisione di intenti e valori. Inoltre, le competenze di ogni protagonista sono state valorizzate in una dimensione di peer tutoring.

Sono stati raggiunti anche risultati inaspettati, come l'emergere di competenze artistiche possedute e non pienamente espresse e lo svilup-

⁴ Il video *Encounter across borders. Narratives and Music for Intercultural Dialogues between Peoples* è presente sul canale YouTube del Dipartimento FORLILPSI, <https://www.youtube.com/watch?v=o74yygHx1Ks>

po di nuovi interessi artistici che saranno di stimolo per nuovi progetti e percorsi di autoformazione, come dichiarato da alcuni dei partecipanti.

Si è ulteriormente rafforzata la convinzione dell'importanza delle metodologie artistiche per la coesione sociale e per lo sviluppo del senso di appartenenza e per la creazione di comunità, in una dimensione di lifelong-lifewide learning.

Il lavoro sul progetto artistico "Incontri attraverso i confini" ha facilitato la creazione di una comunità grazie alla passione condivisa per la musica e le arti, e per il teatro come strumenti di aggregazione sociale.

L'obiettivo artistico finale di creare una performance tradotta in video è stato il collante che ha motivato il gruppo a lavorare in modo indipendente con un impegno e una dedizione maggiori del previsto. I giovani partecipanti si sono allenati tra pari nelle competenze artistiche e tecniche con un apprendimento significativo.

È importante dunque moltiplicare le esperienze di ricerca in educazione basate sull'arte affrontando la sfida di riuscire a inserire tali approcci metodologici in processi scientifici rigorosi sia nella rilevazione dei dati che nell'analisi che nella loro disseminazione.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2017). Spazi urbani, partecipazione, comunità: uno sguardo pedagogico, in Molinari P., Riva E. (a cura di), *Spazi e tempi della cittadinanza. Idee e percorsi interdisciplinari per la didattica*, Mimesis, Milano-Udine, pp. 43-56.
- Biagioli, R. (2004). *L'orientamento formativo*, Edizioni ETS, Pisa.
- Biagioli, R. (2014). *Politica, pari opportunità e Human Security*, in «Journal of Theories and Research in Education», 9, 2, pp. 57-73.
- Biagioli, R. (2015). *I significati pedagogici della scrittura e del racconto di sé*, Liguori, Napoli.
- Biagioli, R., Guerrini, V., Proli, M.G. (2021, a cura di). *Encounters across borders. Narratives and Music for Intercultural Dialogues between Peoples* (prodotto audiovisivo). Doi: 10.57596/06-06-2022
- Biagioli, R., Monteagudo, J.G., Romero Pérez, C., Proli M.G. (2022). *Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea*, in «Formazione Et Insegnamento», 20, 2, pp. 2-13.
- Buchanan, R. (1992). *Wicked Problems in Design Thinking. Design Issues*, 8(2), pp. 5-21. <https://doi.org/10.2307/1511637>

- Chilton, G., Leavy, P. (2014). Arts-Based Research Practice: Merging Social Research and the Creative Arts, in P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, pp. 403-422. Oxford Library of Psychology.
- Clover, D. (2011). Successes and challenges of feminist arts-based participatory methodologies with homeless/street-involved women in Victoria, *Action Research*, 9(1), pp. 12-26. <https://doi.org/10.1177/1476750310396950>
- Coemans, S., Hannes, K. (2017). Researchers under the spell of the arts: Two decades of using arts-based methods in Community-based inquiry with vulnerable populations, *Educational Research Review*, 22, pp. 34-49. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.003>
- Donne, J. (1994). *Devozioni per occasioni d'emergenza*, Editori Riuniti, Roma (ed. orig. Devotions Upon Emergent Occasions and Death's Duel, 1624).
- Frabboni, F., Guerra, L. (1991). *La città educativa verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna.
- Gallelli, R. (1996). *Le immagini della differenza sui muri della città*, in Pinto Minerva F. (a cura di), *Le parole dell'intercultura*, pp. 185-213, Mari Adda Editore, Bari.
- Gerber, N., Templeton, E., Chilton et al. (2012), Art-based research as a pedagogical approach to studying intersubjectivity in the creative arts therapies. *Journal of Applied Arts & Health*, 3(1), pp. 39-48. doi: 10.1386/jaah.3.1.39_1
- Guerrini, V., Proli, M.G. (2021). *La prevenzione dei comportamenti estremisti nei giovani attraverso approcci formativi artistici. L'esperienza europea del CineCommUnity*, in «Formazione & Insegnamento», XX, 1, pp. 411-424.
- Huion, P., Sayer, H., Aycicek, H. et al. (2021). Methodological Guide. The Community Project. <https://www.thecommunityproject.eu/community-methodological-guide/>
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*, The Guilford Press, New York.
- Moscato, M.T. (2012). *La musica nella scuola: una prospettiva pedagogica globale*, in «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica», pp. 69-77. <https://musicadocta.unibo.it/article/view/3229/2614>
- Pinto Minerva, F. (2012). Il pensiero creativo, in F. Pinto Minerva F., Vinella M. (a cura di), *La creatività a scuola*, Laterza, Roma-Bari, pp. 59-73
- Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

3.

L'IMPORTANZA DELL'EDUCAZIONE CULTURALE COME CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA: UNO STUDIO SUGLI STUDENTI DI SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

Marta Cecalupo

Sapienza Università di Roma

Introduzione

L'importanza di trasmettere il valore del patrimonio culturale e la conoscenza artistica e storica del paese, è diventata una tematica attuale che ha spinto i servizi educativi a promuovere iniziative finalizzate a incentivare il rapporto tra patrimonio, comunità e scuole (Scalcione, 2021). Avvicinarsi al patrimonio culturale, inteso come l'insieme dei beni materiali e immateriali espressione della cultura nelle sue diverse manifestazioni (Gualdani, 2019), favorisce l'acquisizione di responsabilità e senso civico, oltre che a contribuire ad una formazione globale della persona, promuovendo aspetti di partecipazione attiva, preparandola a vivere in una società multiculturale come quella attuale (Branchesi, 2018; Cenedella, 2020; Colazzo, 2021).

Già in passato la Convenzione di Faro del 2005¹ ha definito l'educazione al patrimonio culturale come un elemento indispensabile nella costruzione dell'identità di una persona e nell'educazione alla cittadinanza. Più recentemente la Direzione Generale Educazione e Ricerca² nelle Note per l'educazione al patrimonio culturale (2019) ribadisce che:

L'educazione al patrimonio culturale si configura come un sistema dinamico di processi orientati a incrementare saperi, creatività e consapevolezza dei ruoli di individui e comunità in rapporto all'eredità culturale, alla sua valorizzazione, tutela e trasmissione. In una dimensione transnazionale, promuove la partici-

¹ La Convenzione è stata adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 13 ottobre 2005 e aperta alla firma degli Stati membri a Faro (Portogallo) il 27 ottobre dello stesso anno. <https://rm.coe.int/la-convenzione-di-faro-la-via-da-seguire-per-il-patrimonio-culturale/1680a11087>.

² La Direzione Generale Educazione, ricerca e istituti culturali predispone ogni anno il Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale ai sensi dell'articolo 15, comma 2, lettera i), del Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 2 dicembre 2019, n. 169.

zione di tutti alla vita culturale e la diffusione di conoscenze relative ai beni materiali, immateriali, naturali e digitali, in termini di memoria storica, espressione artistica, sviluppo dell'identità e senso di cittadinanza (p. 15).

Pertanto, diventano fondamentali due obiettivi, quello di creare un lavoro integrato tra scuole e territorio, tra sistemi culturali e comunità, e secondo, la promozione di azioni educative rivolte in particolare ai giovani (Mibac, 2018). Infatti, una gita al museo o ad una mostra può diventare un momento formativo molto importante perché essendo un'attività che viene svolta al di fuori delle azioni scolastiche, fa leva sulla curiosità e sulla novità degli studenti. I giovani, inoltre, come portatori delle loro esperienze, diventano parte attiva dei contesti culturali (Borgia, 2022). Educare i giovani al patrimonio culturale non solo sviluppa conoscenze o abilità, ma promuove anche atteggiamenti orientati al senso civico e alla riflessione su alcuni temi di forte attualità quali il dialogo con altre cittadinanze culturali e la tecnologia come risorsa per l'apprendimento e non come strumento deviante. Purtroppo, però, se leggiamo i dati ISTAT vediamo che il pubblico giovanile che si avvicina alla cultura, per lo più lo fa a seguito di iniziative scolastiche, per non parlare poi del calo che c'è stato a seguito della pandemia (ISTAT, 2022; Openpolis, 2022). Anche nel 2020 i giovani sono rimasti la fascia di età che frequenta di più mostre e musei, tuttavia, sono anche quelli maggiormente colpiti dal COVID (il calo è stato superiore ai dieci punti percentuali tra il 2019 e il 2020). La pandemia purtroppo ha anche interrotto un trend di crescita nella partecipazione ai musei da parte dei giovani.

Fortunatamente, anche se l'impatto della pandemia sui musei è stato molto forte, lo stesso nel 2020 il 92% delle strutture ha garantito l'accesso dei visitatori almeno per una parte dell'anno, mentre il 30% si è organizzata con tour virtuali degli spazi di esposizione (BES, 2021). Tutto ciò è indice della volontà delle istituzioni culturali a voler promuovere, nel ritorno alla normalità post pandemia, la partecipazione dei giovani ai luoghi culturali. Estendere i servizi di accoglienza dei più piccoli ai musei o ai siti archeologici, attraverso dei percorsi dedicati ai bambini, agli adolescenti o alle scolaresche, rappresenta un'arma per il contrasto della povertà educativa, un fenomeno, o meglio una sfida ancora attuale e ben conosciuta (Save the Children, 2022). Un bambino o un adolescente si ritrova in povertà educativa nel momento in cui viene meno la possibilità di apprendimento o di sviluppo delle competenze. La condizione di povertà educativa è multidimensionale, poiché non si tratta solamente

di diritto allo studio ma anche della mancanza di opportunità di potersi sperimentare in attività extrascolastiche, sportive e/o culturali (Nanni, Vaccarelli, 2019; Nuzzaci, 2021). La scuola assume, quindi, il ruolo istituzionale di creare progetti mirati al contrasto di una povertà educativa e culturale che mina il futuro dei giovani.

Per tale motivo l'educazione al patrimonio culturale ha come obiettivo primario il riconoscimento di tale patrimonio come bene comune e come *heritage* da trasmettere alle nuove generazioni e in secondo luogo ha quello di creare un senso di appartenenza attraverso progetti che riescano ad avvicinare i cittadini adulti e soprattutto i giovani alle opere in modo tale che vedano concretamente l'eredità del passato pur riflettendo sul futuro.

La ricerca

Il contributo intende far riflettere sul ruolo del background socio-economico-culturale come fattore che influenza la frequenza delle attività extracurricolari degli studenti. I dati che rappresentano parte del lavoro svolto per l'assegnio di Ricerca presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Sapienza Università di Roma che ha come obiettivo quello di valutare le difficoltà dei giovani stranieri nella scelta del percorso secondario e post secondario, sono stati raccolti attraverso un questionario costruito ad hoc per studenti di secondaria di I grado.

Il campione è formato da 194 studenti dell'ultimo anno appartenenti a tre istituti comprensivi del territorio romano. Questi studenti sono per lo più maschi (N=110) che femmine (N=84). L'età si aggira intorno ai 14 anni (91%), con la presenza di qualche anticipatario (6%) e qualche ripetente (4%). Per quanto riguarda il background socio-economico-culturale, questo è stato calcolato attraverso l'indice ESCS (*Economic Social and Cultural Status*). La maggior parte degli studenti partecipanti al questionario si divide tra quelli che hanno uno status medio alto (36%) e medio basso (39%), mentre i restanti si distribuiscono tra quelli con status socio-economico-culturale estremamente alto (15%) e estremamente basso (10%).

Una delle dimensioni indagate nello studio del fenomeno della povertà educativa riguarda il divario digitale, che nel questionario è stato valutato attraverso alcune domande relative alla presenza o meno a casa di strumenti di informazione e comunicazione. La maggior parte degli studenti afferma di avere una connessione internet (98%). Gli studenti

affermano di connettersi per lo più attraverso il telefono cellulare (92% delle risposte), il PC portatile (49%) e il pc fisso (29%), mentre la percentuale minore appartiene agli studenti che utilizzano anche il tablet (24% delle risposte) o altre console (6%). Molti di questi device sono personali ad uso esclusivo dello studente, per la precisione il 98% afferma di avere un cellulare proprio, il 52% un PC esclusivo e il 31% un proprio tablet.

Studi suggeriscono la relazione positiva tra le attività praticate nel tempo libero e il livello di benessere dell'individuo (Cicerchia, 2021). Tale soddisfazione dipende ovviamente anche dal tipo di attività che vengono svolte. Il focus principale del contributo è proprio quello di vedere le principali attività e i principali interessi a cui i giovani sono soliti dedicare il proprio tempo libero dopo la scuola. A tale proposito nel questionario, sono state inserite alcune domande che indagano attraverso una scala Likert a cinque punti (1. Mai; 2. Raramente (1 o 2 volte l'anno); 3. Qualche volta (1 o 2 volte al mese); 4. Spesso (1 o 2 volte a settimana); 5. Quasi sempre (quasi ogni giorno), quanto spesso gli studenti del campione svolgono certe attività.

Come si evince anche dalla figura 1 e in linea con i dati ISTAT (2022), la percentuale con più alta frequenza corrisponde alle attività sportive. Infatti, spesso o quasi sempre, inteso come quasi ogni giorno, gli studenti praticano sport (67%). Sebbene sia noto come il Covid abbia inciso sulle opportunità educative dei giovani e sulle possibilità di poter svolgere attività sportive, il fatto che gli studenti del campione dedichino lo stesso diverse ore pomeridiane in attività sportive, è indice del fatto che fortunatamente non è andata persa con la pandemia una pratica che, come sappiamo contribuisce allo sviluppo fisico, psicologico e sociale dei giovani. Tuttavia, non è alta la percentuale di giovani che spesso partecipa ad eventi sportivi (solo il 15% afferma di andarci spesso).

Contrariamente allo sport, circa il 95% degli studenti afferma di non aver mai o raramente partecipato ad attività di tutoraggio, a corsi di lingua straniera (87%) o a corsi extracurricolari, quali ad esempio musica, ecc. (86%). Il 69% degli studenti afferma di non essere mai stato in una biblioteca scolastica o comunale. Questo dato è in linea con le percentuali legate alla lettura dei libri. Sebbene la pandemia abbia influito positivamente sulle abitudini di lettura dei giovani (ISTAT, 2022), ancora le percentuali evidenziano la poca diffusione di questa abitudine. Solamente il 33% dei giovani del campione afferma di leggere libri per il proprio piacere (quindi non legati ad attività didattiche) quasi ogni giorno o molto spesso. Purtroppo, però, un 47% non legge mai o raramente dei libri che non siano legati alla scuola.

Il settore degli eventi è quello che sicuramente ha risentito maggiormente delle restrizioni del lockdown, dal momento che era impossibile recarsi fisicamente in luoghi di cultura o partecipare a eventi e spettacoli. Tuttavia, anche prima della pandemia, si erano registrati degli elementi di crisi e cambiamenti all'interno del panorama culturale. Queste ricadute si evincono anche dalle percentuali negative degli studenti partecipanti al questionario. Il 57% degli studenti del campione, infatti, dice di non essere mai andato ad un concerto, mentre il 34% solo raramente (una o due volte l'anno). Se questo dato potrebbe in parte essere spiegato dall'età anagrafica degli studenti partecipanti (14 anni), ciò non giustifica, invece, le percentuali simili per il teatro. Il 65% afferma di non essere mai andato a teatro e il 24% solo raramente. Il teatro, oltre a essere un mezzo per diffondere la bellezza, l'arte e la cultura, rappresenta un veicolo di grande utilità formativa, poiché stimola la fantasia, il pensiero critico, sviluppa l'empatia e apre alla diversità (Buongiovanni, Pezzella, 2022; D'Ambrosio, 2015).

Un discorso simile anche per i musei e i siti archeologici del paese. Sebbene l'Italia vanti il patrimonio culturale più esteso al mondo, la percentuale di giovani che frequenta tali luoghi culturali è inferiore alla media europea. Il campione di studenti della ricerca visita molto poco musei, mostre, monumenti o siti archeologici. Il 31% afferma di non averli mai visti, a fronte di un 20% che almeno una o due volte al mese si dedica ai musei o ai monumenti del paese (25%). La bassa frequentazione di tali luoghi culturali potrebbe, in parte, essere spiegata anche dalla fascia di età che porta ad una maggiore autonomia dei giovani e di conseguenza ad una maggiore libertà di scelta su come utilizzare il proprio tempo libero.

Avvicinarsi al patrimonio culturale è una forma di educazione che deve iniziare fin dalla prima infanzia e deve essere stimolata non solo dalla scuola ma soprattutto dalla famiglia, poiché le risorse culturali familiari vengono trasferite ai figli attraverso stimoli e tempo dedicato ad attività svolte con loro.

Con l'obiettivo di esplorare le influenze del background socio-economico-culturale delle famiglie degli studenti partecipanti alla ricerca, sono state inserite nel questionario alcune domande riguardanti il titolo di studio dei genitori e il lavoro attuale. Queste informazioni hanno permesso di calcolare l'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) che è stato messo in relazione con la frequenza delle attività extracurricolari sopra menzionate.

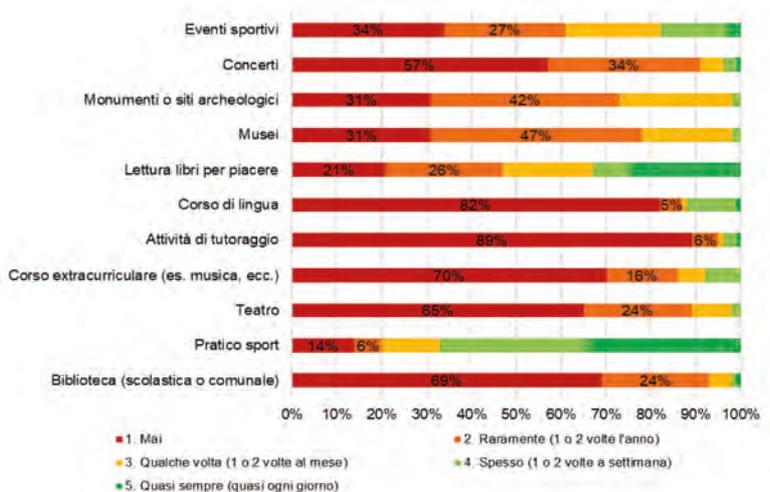


Figura 1. Percentuali di risposte alla domanda *Quanto spesso fai queste azioni?*

Come si vince anche dalla figura 2, sono risultate significative solamente le correlazioni tra la frequentazione di monumenti, musei e teatri con lo status socio-economico-culturale delle famiglie.

	Sign.
Eventi sportivi	,533
Concerti o eventi musicali	,162
Monumenti o siti archeologici	,000
Musei o mostre	,000
Teatro	,000
Sport	,055

Figura 2. Rapporto tra lo status socio-economico-culturale della famiglia e la frequenza delle attività.

In altre parole, stando a quanto emerso, gli studenti che hanno un valore ESCS basso sono anche quelli che frequentano meno questi siti culturali. I giovani vivendo in un ambiente familiare dove c'è l'interesse

ma anche la possibilità economica per poter frequentare questi eventi hanno una maggiore probabilità che ci vengano portati, apprendendo delle abitudini che magari potranno coltivare anche in età adulta.

Ciò che può magari sembrare scontato, allo stesso tempo può far riflettere sulle azioni educative che andrebbero svolte e soprattutto sul ruolo della scuola, che magari potrebbe compensare la mancanza di stimoli culturali di alcuni gruppi di studenti che provengono da un contesto socialmente e culturalmente meno fortunato.

Questi dati sollevano la riflessione su due questioni: Come far incuriosire i giovani affinché scelgano in maniera autonoma di frequentare più musei o siti archeologici? E come avvicinare anche coloro che appartengono a una famiglia con status socio-economico-culturale basso o magari provengono da un diverso contesto culturale?

I giovani spesso hanno una connotazione negativa dei musei o dei siti culturali, poiché vengono percepiti come luoghi vecchi e poco interessanti (Bollo e Gariboldi, 2008). Fortunatamente negli ultimi anni si è assistito ad un ringiovanimento delle attività culturali anche grazie all'uso delle tecnologie e di iniziative in grado di far avvicinare al mondo dell'arte e della cultura anche i più giovani. Tuttavia, rimane spesso fuori una fetta di popolazione, quale ad esempio i giovani di origine straniera. Il problema risiede anche nella politica di integrazione che il più delle volte vede la domanda di accoglienza come una ricerca di una sistemazione comoda per tutta la famiglia, escludendo l'importanza della piena partecipazione alla vita sociale e culturale del paese (Bodo et al., 2007).

Se nell'Ottocento i musei nascevano per affermare l'identità culturale di un paese, escludendo quindi inevitabilmente chi non apparteneva a quel paese e creando gerarchie tra culture (Matarasso, 2006), ad oggi i luoghi culturali si sono dovuti interfacciare con un pubblico composto anche da "nuovi cittadini", rispetto ai quali è doveroso un lavoro di integrazione e inclusione maggiormente incisivo.

Conclusioni

Il patrimonio culturale del paese, che nel suo insieme racchiude biblioteche, musei, siti archeologici e diversi altri luoghi di cultura, ha il compito di generare occasioni di conoscenza, partecipazione democratica e inclusione sociale (Colazzo, 2021). Pertanto, le esperienze di visita in questi siti culturali diventano dei momenti significativi per la formazione

dei più giovani e le azioni nate per attrarre proprio questo tipo di utenza rappresentano a pieno titolo degli strumenti per il contrasto della povertà educativa (Save the Children, 2022).

Tuttavia, come si è visto dalle risposte al questionario somministrato ad un campione di studenti di secondaria di I grado, molti giovani a 14 anni ancora non conoscono a pieno il patrimonio culturale del paese. Questi, infatti, svolgono per la maggior parte del loro tempo attività sportive, e dedicano molto meno tempo ad attività culturali, quali teatro, concerti, o visite a musei e siti archeologici. Inoltre, come si è visto, proprio la frequentazione di questi siti culturali ha una relazione significativa con il background socio-economico-culturale delle famiglie di questi studenti, che, ovviamente, non venendo esposti a certi stimoli, difficilmente riescono anche ad avvicinarsi e a coltivare certe abitudini.

Tali dati sono in linea con quelli ISTAT (2022) che, oltre a confermare le percentuali di risposta del campione di studenti della ricerca, rivelano come nel 2020 i bambini e i ragazzi siano la fascia di età che maggiormente ha risentito di un calo post pandemia. Sebbene siano state organizzate diverse iniziative per reagire alle conseguenze della pandemia, lo stesso, gli effetti sono stati devastanti per la partecipazione culturale e le attività del tempo libero.

Ecco, quindi, che nel ritorno alla normalità è fondamentale investire risorse per promuovere l'accesso di un numero maggiore di adulti e bambini ai diversi luoghi di cultura. Tale priorità è stata percepita anche nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza che prevede sia investimenti per creare un patrimonio digitale della cultura, sia azioni che migliorino l'accessibilità di tali servizi.

Soprattutto negli ultimi anni è cresciuta la consapevolezza che l'educazione al patrimonio culturale e il diritto alla cultura sia un fattore strategico di cittadinanza e di integrazione sociale, poiché «il coinvolgimento attivo nella vita del museo locale o nelle iniziative culturali del proprio quartiere cementa il senso di appartenenza, favorisce lo scambio interculturale, produce il nuovo» (Bodo et al., 2007, p. 9).

Riferimenti bibliografici

BES (2021). *Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Istituto nazionale di statistica, Roma. https://www.istat.it/it/files//2022/04/BES_2021.pdf (Consultato il 16 ottobre 2022).

- Bodo, S. et al. (2007). *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*, Quaderni ISMU, Milano.
- Bollo, A., Gariboldi, A. (2008). *Non vado al museo! Esplorazione del non pubblico degli adolescenti*, in A., Bollo (Ed.), *I pubblici dei musei*, Franco Angeli, Milano.
- Borgia, E. et al. (2022). *Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa. Verso un patrimonio di comunità*. MIC Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali Centro per i servizi educativi. <https://dger.beniculturali.it/wp-content/uploads/2022/04/4.-DGERIC-Infanzia-e-adolescenza-note-per-uneducazione-diffusa.pdf> (Consultato il 12 ottobre 2022).
- Branchesi, L. et al. (2018). *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa*, Mediageo, Roma.
- Buongiovanni, C., Pezzella, A.R. (2022). *Progetto educativo inclusivo: lo spettacolo teatrale motorio*, in «Formazione Et Insegnamento», XX, 20, pp. 252-259.
- Cenedella, C., Mascheroni, S. (2020). *Fonti del sapere didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Virtuosamente Gruppo Editoriale Castel Negrino, Milano.
- Cicerchia, A., Seia, C. (2021). *Cultura, creatività e benessere: verso il welfare cultural*, in «Fondazione Symbola – Fondazione per le qualità italiane, e Unioncamere» (a cura di), in collaborazione con Regione Marche, e Istituto per il Credito Sportivo – ICS, *Io sono Cultura 2020. L'Italia della qualità e della bellezza sfida la crisi*, in «Symbola e Unioncamere», Roma, pp. 42-47.
- Colazzo, S. (2021). *Pedagogia civile, Pedagogia del patrimonio, Educazione alla cittadinanza*, in «Nuova Secondaria», V, 5, pp. 4-6.
- D'Ambrosio, M. (2015). *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al teatro-scuola*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Galdani, A. (2019). *I beni culturali immateriali: una categoria in cerca di autonomia*, in «Aedon Rivista di arti e diritto online», <http://www.aedon.mulino.it/archivio/2019/1/galdani.htm> (Consultato il 19 ottobre 2022).
- ISTAT (2022). *Tempo Libero e Partecipazione culturale. Tra vecchie e nuove pratiche*. Istituto nazionale di statistica, Roma.
- Matarasso, F. (2006). *La storia sfigurata: la creazione del patrimonio culturale nell'Europa contemporanea*, in Bodo S., Cifarelli M.R. (a cura di). *Quando la cultura fa la differenza. Patrimonio, arti e media nella società multiculturale*, in «Meltemi», Roma, pp. 50-62.
- Mibac. (2018). *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio* <https://dger.beniculturali.it/wp-content/uploads/2021/11/Piano-Nazionale-per-lEducazione-al-patrimonio-2021.pdf> *Culturale 2018-2019*, Roma, (Consultato il 18 ottobre 2022).
- Nanni, S., Vaccarelli, A. (2019). *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, Franco Angeli, Milano. http://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/book/448 (Consultato il 20 ottobre 2022).

- Nuzzaci, A. (2021). *Educational Poverty in the Italian Context*, in «Open Journal of Social Sciences», 9, pp. 103-119. <https://www.scirp.org/journal/jss> (Consultato il 15 ottobre 2022).
- Openpolis (2022). *L'accesso alla cultura e ai musei per i minori, dopo due anni di pandemia*, <https://www.openpolis.it/laccesso-alla-cultura-e-ai-musei-per-i-minori-dopo-due-anni-di-pandemia/> (Consultato il 10 ottobre 2022).
- Pagano, R. (2019). *Da educare alla cittadinanza a educare a essere cittadini – Linee pedagogiche*, in Castoldi M., Scalcione V.N., *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo*, Anicia, Roma, pp. 109-123.
- Save the Children (2022). *Impossibile 2022. Costruire il futuro di bambine, bambini e adolescenti*, Ora, Roma. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/impossibile2022-il-report_2.pdf (Consultato il 22 ottobre 2022).
- Scalcione, V.N. (2021). *Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale*, in «Formazione & Insegnamento», 19(3), pp. 197-206.

4.
DOCUMENTARE PER INCLUDERE:
I MUSEI E LA COSTRUZIONE DI SIGNIFICATI

Marcella Colacino

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Il costruito inclusione

Un brevissimo *excursus* storico, legislativo e valoriale ci permette di considerare il termine inclusione come un costruito dinamico, sempre in divenire, perché sottoposto a continua revisione sulla base del suo stesso dispiegarsi storico nelle varie vicende della società.

Da un primissimo approccio che vedeva la lotta all'esclusione sociale come integrazione di categorie specifiche di persone, quali ad esempio quelle con disabilità, oggi si è passati ad una concezione evoluta, in perenne co-costruzione, che come tale aspira a coinvolgere sempre nuove situazioni e nuovi soggetti, in modo da ampliare la partecipazione e implementare le ulteriori possibilità di costruzione di significati.

Oggi, a differenza che in passato a prevalere è un modello sociale grazie al quale le differenze sono considerate nella loro specificità come una risorsa fondamentale da cui partire per mantenere vitale il processo e innescare nuovi percorsi generativi di un orizzonte di senso condiviso. Scrive ad esempio Fabio Dovigo a proposito del contesto scolastico: «non si tratta di fare posto alle differenze – in nome di un astratto principio di tolleranza della diversità – ma piuttosto di affermarle, metterle al centro dell'azione educativa in quanto nucleo generativo di processi vitali che si sviluppano proprio attraverso lo scarto di prospettiva derivante dalle molteplici differenze di culture, abilità, genere, sensibilità» (Dovigo 2008, p. 17).

La diffusa volontà di valorizzare e contribuire allo sviluppo integrale di ogni individuo è destinata a portare frutto all'interno della società in ogni suo aspetto, per un orientamento inclusivo globale e a misura di ognuno. Ecco che il riconoscimento della diversità passa per l'affermazione di diritti piuttosto che per la malattia o per necessità educative speciali.

Per attuare quindi una *policy* inclusiva i musei devono essere neces-

sari partner di questa azione educativa poiché per il loro ruolo, ormai sancito anche nella nuova definizione dell'ICOM (2022) che li descrive come 'aperti al pubblico, accessibili e inclusivi', e promotori 'di diversità e sostenibilità', essi non sono più unicamente contenitori autoreferenziali di collezioni i cui codici interpretativi sono condivisi solo con un ristretto numero di intenditori, ma protagonisti di un processo democratico utile per la società intera (Falk, Dierking, 2000).

A conferma di ciò possiamo notare come, ad esempio per ciò che riguarda le persone con disabilità, ma anche per tutta una serie di altre eventuali categorie sociali (rifugiati, richiedenti asilo, immigrati di prima e seconda generazione, carcerati, LGBTQ+, persone a basso reddito o disoccupate persone provenienti da contesti culturali di privazione etc...) negli ultimi decenni numerosi musei si siano dati da fare per creare percorsi che ne prevedessero la partecipazione, ma che ancora molto spesso non possono essere considerati manifesto dell'abbandono di una *policy* fondata sull'accessibilità a vantaggio di una realmente inclusiva.

Nel desiderio di aprirsi a nuovi pubblici, i musei hanno organizzato proposte create *ad hoc* per determinate categorie di disabilità o di fragilità (Poria, Reichel, Brandt, 2009), senza immaginare che questo stesso tipo di progetti potesse essere considerato un'alternativa arricchente per tutti gli utenti e come tale realmente inclusiva e che le persone con disabilità debbano poter partecipare insieme alle altre delle stesse esperienze offerte alla comunità, nell'ambito di iniziative significative per tutti (Sandell 2012).

Parte della letteratura scientifica ha mostrato che le persone con disabilità non vivono piacevolmente la visita al museo se ne viene garantita esclusivamente l'accessibilità (Poria et al., 2009) e che le iniziative immaginate per persone con disabilità siano occasioni di grande utilità didattica anche per gli altri utenti (Davidson, Heald, Hein, 1991) oltre che momenti utili per favorire il benessere e rafforzare gli apprendimenti di ciascuno.

La comunità può quindi avvantaggiarsi anche essa dei percorsi individuati per determinati tipi di utenza che danno modo a tutti, a contatto con ciò che è diverso, di interrogarsi sul proprio modo di apprendere e ampliare la propria percezione, rappresentazione e comprensione della realtà.

Non essendo possibili ricette *standard*, data l'eterogeneità dei contesti, degli utenti e delle situazioni specifiche di ogni museo, questo contributo si propone di dimostrare come sia necessario problematizzare,

personalizzare e nello stesso tempo garantire che la proposta educativa del museo sia di arricchimento per tutti gli utenti, favorendone la partecipazione e l'inclusione sociale (Falk, Dierking, 2000).

Questo processo passa per il coinvolgimento dell'istituzione ad ogni livello, sia quello organizzativo gestionale, che quello della ricerca scientifica e della didattica. Il museo che favorisce il dialogo e il confronto orizzontale e verticale tra tutti questi ambiti tra loro e tra le figure appartenenti a questi stessi ambiti, accogliendo il punto di vista di tutti e permettendo uno scambio di punti di vista e un dialogo attivo e costruttivo, sperimenta, vive e mette in pratica in prima persona la complessità della partecipazione di cui si vorrebbe far promotore.

La decisione sui contenuti da veicolare, la scelta degli oggetti tra le collezioni del museo quali maggiormente significativi a tal fine, le modalità di comunicazione, le strategie, gli strumenti e i percorsi possono essere laboratorio per la costruzione partecipata di significati nuovi che si generano dal confronto e dal dialogo e che, attraverso la mediazione, si compongono e ricompongono.

In questo modo il concetto di inclusione si riempie a sua volta di nuovi sguardi: non più qualcosa che riguarda solo le azioni intraprese dal museo a beneficio di categorie fragili di cittadini bensì un processo da costruire per aprirsi a possibilità per lo più inaspettate, da cogliere tramite la riflessione condivisa, per ampliare l'orizzonte possibile di senso e di azione. Esso non può presentarsi come una norma, come un insieme di precetti da seguire pedissequamente, ma deve incarnarsi nelle specifiche situazioni, divenendo luogo in cui poter scegliere comportamenti, contenuti, strategie e configurazioni alternative, permettendo all'imprevisto di diventare risorsa della comprensione del mondo e di se stessi e alla creatività di evolversi.

La documentazione come pratica a sostegno dell'inclusione sociale dei musei

In questa sede si propone la pratica metodologica della documentazione, qualificante l'esperienza pedagogico educativa del Reggio Emilia Approach, come una possibile via virtuosa per rendere le proposte inclusive flessibili e perciò maggiormente adatte ad ogni contesto, utenza, staff e *modus operandi* particolari.

Iniziamo specificando che per documentazione si intende la traccia

dell'attività riflessiva che porta in ambito educativo a compiere determinate scelte piuttosto che altre (Rinaldi, 2009), può essere contenuta in qualsiasi supporto verbale (note, diario, commenti, citazioni etc.) grafico (*sketches*, disegni, schizzi, *collages*, etc.), fotografico (digitale e analogico), video (dal vivo, *digital storytelling*), che gli educatori usano sia come segno personale per individuare elementi (oggetti, opere, collezioni, allestimenti, ma anche reazioni, movimenti, espressioni, interazioni, etc.) potenzialmente interessanti ai fini della messa in opera del loro progetto, sia per identificare obiettivi che non vengono decisi aprioristicamente, ma che si costruiscono a seconda dal materiale individuato e delle interpretazioni da esso suggerite, colte e condivise.

La testimonianza di questa attività riflessiva è relativa sia alla primissima ricognizione, sia al successivo confronto relativo a questa ricognizione, al percorso effettuato e al seguente confronto con gli altri sul percorso svolto. È un continuo alternarsi di riflessioni iniziali individuali che portano a scegliere particolari significativi impostando la progettazione della proposta e che poi confluiscono, si modificano e si combinano con lo sguardo degli altri partecipanti al processo educativo una volta che questo si realizza e che viene riletto a posteriori.

Questo tipo di esperienza però non viene svolta solo individualmente bensì anche e soprattutto collegialmente, nella consapevolezza che il confronto con lo sguardo dell'altro rappresenti un arricchimento nella costruzione del pensiero e per il processo educativo stesso (Rinaldi, 1995).

A rendere una documentazione interessante non è tanto la quantità del materiale raccolto quanto piuttosto il perché lo si sia scelto, cosa lo abbia reso significativo ai miei occhi rispetto al resto, cosa ho rintracciato in quel determinato particolare che lo fa apparire degno di nota, quale ragionamento ho effettuato per selezionarlo rispetto alla molteplicità, per costruire la ricerca e interrogarmi sul senso insieme agli altri.

Il meccanismo di ricerca portato avanti è spiraliforme e non arriva mai ad un risultato definitivo, ma l'importante affinché sia efficace è rimanere nel percorso, lasciarsi coinvolgere e mettersi in discussione in ogni fase, avere la consapevolezza che le conclusioni a cui si giunge sono sempre solo parziali, perché durante la rievocazione stessa sono passibili a loro volta di diventare oggetto di ricognizione, di nuovi sguardi, di nuove osservazioni, riflessioni e interpretazioni. Il modo di procedere, così, si mantiene vitale e, pur essendo sempre lo stesso, ci permette di interrogarci caso per caso e costruire e personalizzare l'offerta formativa rispetto al momento, all'utenza e al luogo in cui avviene l'azione didattica.

Essendo l'inclusione anch'essa un procedimento da portare avanti in luoghi sempre diversi, con un pubblico che anche se categorizzato tra persone con disabilità, minoranze sociali etc., è in realtà per natura molto eterogenea anche all'interno della stessa supposta categoria sociale, questo tipo di approccio permette di rimanere sempre critici e considerare la documentazione un'esperienza formativa per tutti: educatori, *stakeholder*, fruitori, etc.

La pratica della documentazione permette quindi di agire contemporaneamente su due fronti: da un lato incide sulla costruzione della proposta educativa inclusiva che si modifica e si adegua a quanto emerso da tutti i partecipanti commisurando opportunità e possibilità offerte dal dialogo con chi è diverso da me, dall'altro lato essa diviene educante poiché modifica da un punto di vista metacognitivo la concezione valoriale e l'idea che ognuno ha dell'"inclusività", sperimentando concretamente cosa voglia dire accogliere un altro punto di vista, comprendendone epistemologicamente il processo di costruzione dell'inclusione.

In questo modo le proposte inclusive del museo non saranno oggettive, universali, definitive ed esportabili *tout court*, ma aperte, declinabili e vettorializzabili a seconda delle specifiche particolarità che emergono in fase di progettazione e la documentazione prodotta, riletta a conclusione dell'esperienza proposta, permetterà di rintracciare il senso e il significato di ciò che si è voluto fare per costruire nuovamente daccapo nuove possibilità di apprendimento e di condivisione.

Infine, diventando la documentazione una attività costante e non episodica, si riuscirebbe a fare in modo che specificità, bisogni e attese particolari siano prese in carico in modo sistematico dal museo, rendendo quotidiana la pratica dell'ascolto e della continua negoziazione del proprio operato in un contesto plurale, arricchito dalla consapevolezza della necessità del contributo di ognuno e perciò, evitando generalizzazioni e omologazioni, arricchente per l'istituzione e per la società.

Conclusioni

Possiamo quindi sintetizzare questo approccio alla pratica della documentazione in tre fasi: la prima di esplorazione per una valutazione di ricognizione su quale materiale museale sia meritevole di attenzione e significativo rispetto al nostro obiettivo; la seconda fase riguarda la condivisione e progettazione, ossia la costruzione collegiale di possibili

prefigurazioni educative sulla base di quanto osservato e documentato anche da sguardi altri; infine la terza fase, in cui la proposta immaginata viene realizzata e si arricchisce a contatto con la realtà di altre imprevedibili attuazioni, altre improvvise realizzazioni che, osservate, colte e nuovamente problematizzate, diventano a loro volta tracce, frammenti importanti da documentare *ex novo* per innescare dialoghi originali e costruire altri percorsi di senso.

In quest'ottica l'inaspettato diviene possibilità da cogliere, e anche il possibile errore, o ciò che poi sarà valutato come una pista cieca, o un tentativo didattico non adatto, o un percorso non perseguibile, saranno comunque un'occasione di conoscenza dell'altro da sé e un valido pretesto di discussione e confronto e quindi arricchimento del singolo e della collettività.

Tra i vantaggi di questo approccio c'è la sua matrice fortemente democratica: chiunque può prendere parte a questo processo, anzi, il suo punto di vista rappresenta un valore aggiunto per tutti, un'opportunità per essere in ascolto, ascoltarsi, mettersi in discussione, definirsi, definire gli obiettivi in gioco, identificare la relazione con l'altro e con gli altri come fondamentale per lo sviluppo della propria soggettività.

Ciò che si documenta è il pensiero, il costruirsi dialettico di esso in ognuno di noi e in relazione col mondo, in questo caso rappresentato dall'altro e dagli oggetti che attivano il processo. L'altro viene conosciuto, compreso e colto attraverso la condivisione dell'autoriflessione sull'esperienza avuta nel museo. In questo modo la documentazione intesa epistemologicamente come valutazione, ossia lo scegliere a cosa dare valore in un'ottica di ricerca di senso, permette di fare esperienza dell'inclusione, di viverla in prima persona prima che imporla dall'alto come procedura del museo. Permette di sviluppare l'ascolto della necessità ontologica dell'altro e della propria, identificare limiti e potenzialità di ognuno e criticità e punti di forza di ogni luogo e provare a combinare collegialmente il tutto in una possibile proposta, nella consapevolezza che quest'ultima sarà una possibilità tra le tante, ancora tutte da individuare e costruire.

Inoltre il museo portando avanti questa pratica narrativa vitale e generativa di nuove dialettiche non fa altro che inserirsi a suo modo e per questo specifico aspetto nella tradizione creativa e poetica che le sue collezioni propongono, amplificandone gli sguardi, i significati e gli orizzonti, moltiplicando i tentativi di ricerca di senso e le letture dell'incertezza e innescando all'interno della relazione con l'altro, nuovi possibili interrogativi. Quella che è la prassi adoperata nello scegliere gli oggetti

da esporre, gli allestimenti, gli strumenti didattici, diviene metodologia educativa diffusa e condivisa che dà valore all'esistente, agli sguardi sull'esistente, in virtù di una ricerca di senso più ampia e mai raggiungibile completamente se non nella ricerca stessa.

Obiettivo primario dell'istituzione museale nell'ambito dell'inclusione sociale deve perciò essere quello di rinnovarsi favorendo, nella relazione con tutti i suoi interlocutori sociali, dinamiche soggettive e intersoggettive di costruzione democratica e critica di significati personali e condivisi.

La pratica della documentazione stessa, nata nell'ambito del contesto pedagogico reggiano per ciò che riguarda l'educazione dei bambini, si rende così passibile di nuove letture e nuove applicazioni come questa della valutazione dell'inclusione sociale nei musei, confermandosi come pratica costruttivista intrinsecamente aperta alle possibilità e perciò adatta per l'implementazione di processi inclusivi.

In questa *vision* si rispecchia quanto affermato dalla letteratura scientifica di riferimento, che nell'offrire varie definizioni di inclusione presenta diversi elementi comuni: il fatto che essa sia e debba essere un processo mai compiuto definitivamente e che come tale avvenga ogni qual volta si mettano in atto pratiche che favoriscano la crescita della partecipazione (Booth, Ainscow, 2016) e l'ampliamento di un orizzonte di senso a vantaggio della costruzione dell'appartenenza (Canevaro, 2009).

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., Ainscow, M. (2016). *L'Index per l'inclusione*, Erickson, Trento.
- Canevaro, A. (2009). *La lunga strada dell'integrazione nella società per una nuova vita indipendente*, in «L'integrazione scolastica e sociale», Erickson, Trento.
- Dahlberg, G., Moss P., Pence A.R. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, Falmer Press, London.
- Davidson, B., Heald, C.L., Hein, G.E. (1991). *Increase Exhibit Accessibility through Multisensory Interaction*. Curator: The Museum Journal, 34(4), pp. 273-290.
- Dewey, J. (1953). *Esperienza ed educazione*. La Nuova Italia, Firenze.
- Dovigo F. (2008). *L'index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in Booth T., Ainscow M. *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento, pp. 7-42.
- Falk, J.H., Dierking, L.D. (2000). *Learning from museums: visitors experiences and the making of meaning*, Altamira Press, Walnut creek (CA).

- Hein, G.E. (1994). Evaluation of museum programmes and exhibits in Tornado de E., Hooper G. (1994). *The educational Role of the Museum*, Routledge, London. pp. 306 -312.
- Poria, Y., Reichel, A., Brandt, Y. (2009). *People with disabilities visit art museums: an exploratory study of obstacles and difficulties*, Journal of Heritage Tourism, 4:2, pp. 117-129.
- Rinaldi, C. (1995). *La costruzione del progetto educativo*, in Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Sandell, R., Nightingale, E. (2012). *Museums, equality, and social justice*, Routledge, London.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*, Museum 2.0, Santa Cruz.

5.

PALLADIO PER MANO. PERCORSI TATTILI PER UNA STORIA DELL'ARCHITETTURA ACCESSIBILE

Giulia Fontana

Centro Internazionale di Studi di Architettura Andrea Palladio

I temi dell'accessibilità e dell'inclusione legati alla valorizzazione del patrimonio culturale offrono l'opportunità di riflettere sulla centralità sociale di un'istituzione storica rappresentativa della società: il museo, che deve essere sempre più ripensato come un luogo accogliente, empatico e inclusivo, che fa dell'ascolto attivo e collaborativo la prima strategia per proporsi ai visitatori.

Le possibilità di renderlo tale sono molte e su diversi livelli: il progetto Palladio per mano qui presentato si inserisce in questa prospettiva, proponendo un percorso di visita destinato a persone non vedenti e ipovedenti, realizzato al Palladio Museum di Vicenza nel 2021, in collaborazione con il Comune di Vicenza e l'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti – Sezione di Vicenza. Le collezioni del museo e il suo aspetto interattivo e sperimentale lo rendono l'ambiente perfetto dove lavorare in termini di accessibilità e creare itinerari percettivi per una fruizione completa della collezione, grazie alla quale tutti i visitatori possono immergersi in un viaggio nel tempo alla scoperta dell'architettura veneta nel Cinquecento.

Prima di illustrare il progetto nei suoi diversi aspetti è opportuno, tuttavia, fare alcune premesse sull'ideazione e la strutturazione di un percorso di visita tattile. Vista e tatto, infatti, sono due sensi molto differenti tra loro: il primo ha un carattere sintetico, mentre il secondo un carattere analitico. Questo significa che la vista permette di vedere un oggetto nella sua interezza e procede solo successivamente alla scoperta dei particolari attraverso un lavoro di analisi, mentre il tatto procede in maniera analitica, percependo soltanto la porzione di superficie sotto i polpastrelli delle dita impegnate nell'esplorazione e poi le zone limitrofe a quelle già esplorate, ricostruendo solo in un secondo momento un'immagine d'insieme. Esplorare tattilmente un oggetto implica quindi la conoscenza delle modalità basilari di appropriazione della struttura degli oggetti, già classificate da S. Lederman e R. Klatzky in una sequenza di movimenti chiamati *exploratory*

procedures (EPs)¹. Tuttavia, nel concreto, le tecniche di esplorazione tattile presentano numerose variabili e coinvolgono azioni quasi impercettibili, che richiedono grande concentrazione e attenzione. Generalmente, la persona non vedente «procede dapprima con una ricognizione rapida e sommaria, creandosi così una rappresentazione schematica dell'oggetto; poi analizza le singole parti, soffermandosi sui particolari. In questa fase egli compie un'operazione assai impegnativa per le sue funzioni intellettive: deve tener fermo nella memoria lo schema dell'immagine sommaria, frutto del primo esame, e in esso deve inserire, l'uno dopo l'altro, i particolari che a mano a mano emergono dall'esplorazione, arricchendo sempre di più l'immagine iniziale. Memoria – astrazione – memoria: ecco il cerchio magico che chiude l'immagine, nata a pezzetti tra le dita, costruita dal lavoro dell'intelletto e poi fissata in modo saldo nella mente»². Per arrivare a questo livello di comprensione delle forme però occorrono esercizi incentrati su azioni di natura cinestetica e aptica, che permettano di passare dalla semplice pressione del "tatto passivo" ad un "tatto attivo", inteso come sistema percettivo dinamico nella cognizione delle forme. Risulta quindi necessaria un'educazione alla tattilità vicariante la vista, volta a rafforzare i processi cognitivi e la coordinazione tra la tattilità e la complessità delle sensazioni cinestetiche all'interno del corpo. La tattilità non è infatti un'innata competenza dei ciechi congeniti, ma il prodotto di un lungo processo di formazione e acquisizione del mondo circostante; pertanto, le stesse facoltà immaginative e rappresentative dipendono dal grado di elaborazione dei sistemi cinestetici, aptici e tattili. La mano deve imparare ad esplorare e la mente a costruire l'immagine, che a poco a poco si definisce e si rivela al tatto.

Ma come si arriva da qui all'esperienza estetica vera e propria? Che cosa suscita nelle persone il piacere della bellezza? Nel caso di un non vedente davanti ad un'opera d'arte o un'architettura, l'oggetto della sua contemplazione non è tanto nella sensazione tattile che percepisce, quanto più nell'immagine mentale che si è costruito attraverso l'elaborazione intellettuale: è grazie alla sinergia di stimoli sensoriali, funzioni cognitive ed elaborazioni intellettuali di ciò che si è percepito che si conquista l'in-

¹ S. J. Lederman, R. L. Klatzky, *Hand Movements: a window into haptic object recognition*, in "Cognitive Psychology", vol. 19, issue 3, July 1987, pp. 342-368.

² A. Grassini, *I valori estetici nella percezione tattile*, in AA.VV., Museo Tattile Statale Omero (a cura di), *L'arte a portata di mano. Verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*, Armando, Roma 2006, p. 39.

teriorizzazione di forma e contenuto delle immagini. Per questo motivo, occorre una sincronia tra il contatto diretto con la fisicità della forma e la potenza icastica della parola che la descrive, che diventa veicolo di trasmissione di ragionamenti allargati e di interpretazioni che includono un contesto storico, artistico e culturale più ampio. Ecco perché ad accompagnare il processo percettivo, deve esserci la narrazione. Comprendere un'opera d'arte o un'architettura non significa solo riconoscere le figure che ivi sono rappresentate, ma anche comprendere come tali forme sono costruite per risultare in un determinato modo e rappresentare una certa visione del mondo. È necessario procedere contemporaneamente quindi su più livelli: la parola deve essere concepita in modo tale da poter guidare l'esplorazione e l'interpretazione dell'opera, ma nello stesso tempo il rilievo deve poter arricchire di contenuti percettivi un linguaggio verbale che altrimenti rischia di rimanere povero di riferimenti concreti. Per questo, è necessaria la figura di una guida specializzata che accompagni il non vedente nella sua esperienza estetica, in grado di orientare le mani del lettore, muovendole come fossero le proprie, facendole scivolare sulle masse e seguendo le linee guida per orientare costantemente l'esplorazione accompagnandola ad una narrazione, giusta nei tempi e nelle parole, che permette al non vedente di passare da un'immagine indiscriminata ad una chiara e comprensibile.

Tali premesse sono fondamentali per poter ideare un percorso di visita funzionale e davvero inclusivo, all'interno di un museo che si lascia toccare e si mette in gioco, interagendo con il territorio e la società e diventando un centro di promozione di una cultura che possa davvero essere aperta a tutti.

Questo è quello che si propone anche il Palladio Museum di Vicenza, un museo di recente istituzione, inaugurato nel 2012 e concepito come un laboratorio di architettura aperto al pubblico, con l'obiettivo di raccontare l'architettura ai non architetti, non tramite la storia di edifici ma tramite la storia degli uomini che li hanno concepiti, progettati e realizzati. Il museo nato sotto l'egida del Centro Internazionale di Studi Andrea Palladio di Vicenza, attivo dal 1958, descrive sé stesso e la propria *mission* con queste parole:

Non è il mausoleo di un eroe morto, è piuttosto un luogo dove far crescere una cultura dell'architettura, lontano dalle ciniche logiche della professione, che consumano saperi senza produrne di nuovo. Il Palladio Museum lavora su Palladio, ma senza "attualizzarlo" e men che meno proporlo come modello for-

male per l'oggi. Indaga il passato con gli strumenti della filologia e attenzione ai contesti, indispensabili per cercare di comprendere un mondo sfumato e lontano, e al tempo stesso vicinissimo e molto concreto, ogni volta che camminiamo fra palazzi, ville o chiese costruite secoli fa. La missione del Palladio Museum è leggere alla radice temi e concetti significativi anche nel nostro presente, rappresentandoli e discutendoli con l'orizzonte di creare una piattaforma culturale per l'architettura di domani³.

Si tratta quindi di un museo aperto, in movimento, interattivo e muovevole, influenzato da studi, ricerche e mostre temporanee che incuriosiscono i suoi visitatori a tornare e scoprire sempre qualcosa di nuovo. Il racconto delle sale è affidato ai modelli in legno degli edifici, a elementi e dettagli architettonici, a video di studiosi che approfondiscono determinati argomenti sala per sala e ai disegni originali di Palladio, uno per ognuna delle prime cinque sale, che aiutano e contribuiscono ad entrare nel tema trattato.

Per la sua natura di museo-laboratorio, con un allestimento che varia seconda delle necessità espositive, il Palladio Museum è stato quindi il luogo perfetto in cui lavorare in termini di accessibilità e inclusione. Nella strutturazione del progetto è stata fondamentale, inoltre, la collaborazione dell'Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti – Sezione di Vicenza, che ha contribuito nel dare una valutazione formativa del percorso didattico durante la sua elaborazione, permettendo così dei miglioramenti in corso d'opera.

Il progetto Palladio per mano si è sviluppato su tre filoni paralleli:

- a. l'integrazione di mappe tattili e l'adattamento dei materiali illustrativi all'interno del museo;
- b. i percorsi di visita e storytelling;
- c. i laboratori didattici aperti a tutti.

Per quanto riguarda il primo aspetto, non si è trattato altro che di integrare i materiali già presenti al museo installando alcune mappe e piante tattili dell'edificio e mettendo a disposizione del materiale illustrativo scritto in braille o rappresentato con tecniche a rilievo. Nello specifico caso di un non vedente, infatti, un luogo è accessibile quando la persona può entrarci, visitarlo e può fruire dei suoi servizi: queste integrazioni gli permettono di percorrere il museo in condizioni di sicurezza e di poter godere delle opere esposte.

³ Sito ufficiale del Palladio Museum: <https://www.palladiomuseum.org/exhibitions/museum/about>.

Il secondo aspetto invece ha richiesto maggiore attenzione e lavoro. Dobbiamo infatti partire dal presupposto che l'architettura è un settore del patrimonio storico-artistico difficilmente conoscibile per le persone ipovedenti e non vedenti a causa della grandezza e della complessità dei monumenti. A colmare queste difficoltà vengono in aiuto plastici e modelli, che riproducono in scala piante di città, edifici e dettagli architettonici e possono essere un punto di partenza per realizzare un percorso di visita aperto a tutti.

Come già anticipato in precedenza, il Palladio Museum accoglie nella sua collezione modelli in legno dei principali edifici palladiani, realizzati in scala in occasione di alcune mostre su Palladio e la sua architettura negli anni Settanta, e modelli realizzati più recentemente in mdf⁴ e/o resina, in occasioni di esposizioni temporanee o approfondimenti tematici, mentre altri oggetti nelle sale sono già dedicati all'esplorazione tattile per tutti. Non si tratta di un museo pensato per non vedenti, ma questi modelli e questi oggetti possono essere una grande occasione di inclusione e integrazione, anche per coloro che di solito sono esclusi da questo settore del patrimonio culturale. Scoprire ed esplorare tattilmente i modelli degli edifici di Palladio, ascoltarne la loro storia e la storia delle persone che li hanno resi tali, toccare con mano le pietre con cui sono costruiti i palazzi della città, sentire la forma dei tetti, delle colonne, delle cupole che delineano il paesaggio vicentino e veneto è un modo per far acquisire a non vedenti e ipovedenti il senso del passato, della storia, di una cultura che altrimenti non sarebbe facile capire, acquisire e "vedere". Immaginiamo una persona non vedente, residente a Vicenza da molti anni, forse da sempre, che magari ha attraversato Piazza dei Signori più e più volte, che si è trovata davanti alla Basilica Palladiana, che l'ha attraversata per passare alla retrostante Piazza delle Erbe e che però non ha mai compreso quale fosse l'effettiva forma e fisionomia dell'edificio: al Palladio Museum, esplorandone tattilmente il modello, con l'aiuto di una guida specializzata in grado di guidare le sue mani e allo stesso tempo di raccontare la storia dell'edificio, avrà l'opportunità di capire e "vedere" ciò che prima gli era impossibile. Ecco che allora passare in Piazza dei Signori, camminare tra le colonne della Basilica, percepirne le forme, gli spazi e le dimensioni sarà un'esperienza nuova, più consapevole e personale. Lo

⁴ Medium-density fibreboard, traducibile come "pannello di fibra a media densità", ha la caratteristica di essere privo di ondulazioni che possano compromettere il risultato finale del manufatto e per questo ottimo per la realizzazione di modelli.

stesso discorso vale per un turista, che ha modo così di scoprire la città e ciò che la rende unica.

Il progetto Palladio per mano propone quindi ai visitatori un percorso guidato di esplorazione tattile alla scoperta di Palladio e delle sue architetture, attraverso cinque delle sei sale del museo, presentando una selezione di edifici palladiani e particolari architettonici che raccontano la storia del noto architetto.

La narrazione e l'esplorazione dei modelli, condotte in perfetta sincronia, seguono un ordine preciso legato all'esposizione della storia degli edifici, delle loro collocazioni topografiche e poi delle loro architetture, partendo prima dall'esame delle piante in rilievo realizzate con la tecnica Minolta, per passare poi a percepirne forme e dimensioni nei modelli, fino ai particolari delle facciate.

Ecco come è stato elaborato il percorso, sala per sala.

1. Sala della carta. Dopo una breve introduzione sulla figura di Palladio, sulla sua fama nel mondo e sul significato dei Quattro Libri dell'Architettura, l'esplorazione tattile di questa sala si concentra sulla Rotonda, l'edificio palladiano per eccellenza. Si inizia con la pianta in rilievo: nonostante la villa si chiami così, infatti, la sua pianta non è circolare ma rappresenta l'intersezione di un quadrato con una croce greca. Inoltre, la particolarità che la rende un unicum nella produzione architettonica palladiana è l'aver quattro facciate, ciascuna per ogni lato, dotate di un avancorpo con una loggia raggiungibile salendo una gradinata: da lì, attraverso un corridoio, si giunge alla sala centrale, di pianta circolare, che rappresenta il centro nevralgico dell'intero edificio. È importante far notare al visitatore già nella pianta come le stanze siano proporzionate tra di loro, secondo regole proprie dell'architettura che Palladio elaborò nei Quattro Libri: questo, infatti, è un aspetto caratteristico di tutte le ville palladiane, che sarà possibile far notare più volte durante il percorso di visita. Successivamente, si passa all'esplorazione del modello, inizialmente generale e sintetica volta a coglierne le forme. Dopo una prima analisi, si ripercorre con le mani il percorso di entrata nell'edificio: ecco che così si scopre la facciata, con la scalinata che conduce al pronao, le colonne ioniche che lo caratterizzano, il frontone e le statue. Con la mano si ripercorre il corridoio, fino a raggiungere la sala centrale, ragionando su come essa rappresenti il punto focale dell'edificio. E mentre la mano esplora, la voce racconta di come la villa costruita per Paolo Almerico, sia stata concepita come una sorta di dimora dell'arte, fatta per essere abitata ma soprattutto per essere vissuta artisticamente.

2. *Sala della Pietra*. Dopo aver avuto un primo impatto così immersivo con l'architettura palladiana, la seconda sala invece propone ai visitatori gli inizi della carriera di Andrea Palladio, come scalpellino in una bottega di lapicidi. In questa sala i visitatori hanno modo di conoscere le tecniche costruttive antiche e scoprire i materiali e i lavori dell'epoca attraverso l'esplorazione tattile, articolata nelle seguenti fasi:

- la scoperta dei diversi tipi di pietra e delle loro proprietà in termini di morbidezza, resistenza e compattezza, che dimostrano ragionamenti e scelte ben precise da parte di Palladio;
- l'esplorazione tattile di un blocco di pietra che da un lato leggermente sbizzato arriva al punto in cui è perfettamente scolpito e definito, che racconta il lavoro di uno scalpellino al tempo;
- la tecnica di realizzazione delle colonne con mattoni triangolari disposti in forma circolare e poi intonacati con il marmorino, che permette di ragionare sull'economia e sui costi dell'epoca.

Questa sala è utile per variare l'approccio dell'esplorazione tattile non più concentrandosi su modelli di legno e piante in rilievo, ma con materiali e forme diverse: permette così di mantenere l'alta attenzione del visitatore, proseguendo comunque il percorso in maniera coerente.

3. *Sala della Seta (o di Vicenza)*. Concluso il percorso sulla giovinezza di Palladio, il visitatore entra nella Sala della Seta, dedicata alla città che Palladio trasformò con le sue architetture, Vicenza, preparandosi ad un'esplorazione tattile propedeutica ad una esplorazione effettiva nei luoghi stessi della città: la Basilica Palladiana, Palazzo Barbaran da Porto e Palazzo Chiericati.

4. *Salone del grano e della gloria (o delle ville)*. In questa sala il visitatore incontra il tema delle grandi ville nel territorio veneto, gli edifici palladiani più innovativi, il centro di una politica di trasformazione delle incolte campagne venete in aree produttive. Due piccoli modelli in resina permettono di raccontare tattilmente come cambia una villa con Palladio: edifici che prima erano disposti secondo logiche puramente funzionali vengono ordinati dall'architetto in un'architettura e in una forma precisa. La villa palladiana è infatti il punto di arrivo della ricerca di una nuova tipologia di residenza in campagna, dove le necessità pratiche della vita agricola sono tradotte in forme inedite e in un linguaggio nuovo, ispirato all'architettura antica. I singoli edifici che il visitatore scopre nel primo modello della villa pre-palladiana, si ritrovano ora uniti in una sintesi architettonica nuova nel modello della villa palladiana, che riunisce in un unico lineare edificio la casa padronale, le barchesse e le colombaie. A partire da questa introdu-

zione sulle novità palladiane in Veneto, i modelli delle due ville scelte per l'esplorazione tattile sono Villa Emo e Villa Saraceno.

5. *Sala di Venezia*. In relazione alle ville viste nella sala precedente, qui viene presentata al visitatore Villa Foscari, detta La Malcontenta. Rispetto alle ville di campagna, Villa Foscari sorge priva di annessi agricoli: non si tratta quindi di una villa-fattoria, ma piuttosto di una residenza suburbana per la famiglia Foscari, i cui membri potevano così dedicarsi all'amministrazione delle proprietà agricole ma anche allo studio e all'otium, così come era concepito nel Cinquecento. In questo senso La Malcontenta è più vicina ad un'altra delle grandi ville palladiane, la Rotonda, l'edificio con cui è iniziato il percorso e a cui si ritorna come riferimento alla fine della visita.

Attraverso questo percorso, il museo diventa così il luogo dove la storia dell'architettura diventa accessibile a tutti, dove ipovedenti e non vedenti acquisiscono il senso del passato grazie alla scoperta di edifici storici e di un'identità culturale forte, che si manifesta anche nella storia dell'architettura.

Il terzo filone del progetto, ancora in fase di sperimentazione, è relativo ad attività laboratoriali e didattiche aperte a tutti, proposte al museo in alcune giornate particolari. Si tratta di laboratori di ceramica o di costruzioni al buio, in cui le persone vedenti sono messe nelle stesse condizioni delle persone non vedenti, con l'obiettivo di far sperimentare loro nuove modalità di percezione della realtà e di comunicazione, in un'ottica di dialogo e scambio interculturale. Il museo di oggi, d'altronde, è concepito come «uno spazio aperto, che incontra le persone, che dialoga con il territorio, che attiva economie e saperi locali e globali, che ha un ruolo determinante per rispondere alla crisi d'identità e per creare persone consapevoli e responsabili, aperto a tutti coloro che vogliono mettersi in gioco, che affrontano le sfide attuali e che vogliono lavorare alla costruzione del domani senza dimenticare il passato»⁵. In questo senso, accessibilità vuol dire anche più bellezza, più comodità, più autonomia e più ricchezza per tutti, all'insegna di una cultura che diventa ancora più grande e aperta se condivisa con tutti.

⁵ Miriam Mandosi, *Musei accessibili, musei possibili* in Gabriella Cetorelli e Manuel R. Guido (a cura di), *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità. Proposte, interventi, itinerari per l'accoglienza ai beni storico-artistici e alle strutture turistiche*, Quaderni della Valorizzazione - NS 4, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, Direzione generale Musei, Roma 2017, p. 52.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2006). *L'arte a portata di mano: verso una pedagogia di accesso ai Beni Culturali senza barriere*, Armando Editore, Roma.
- Alliegro, M. (1991). *L'educazione dei ciechi. Storia, concetti e metodi*, Armando Editore, Roma.
- Angelini, C., Poce, A. (2017). *L'apprendimento nei musei. Un'indagine internazionale*, Franco Angeli, Milano.
- Arnheim, R. (2019). *Arte e percezione visiva*, Feltrinelli, Milano.
- Bellini, A. (2000). *Toccare l'arte. L'educazione estetica di ipovedenti e non vedenti*, Armando Editore, Roma.
- Bertuglia, C.S., Infusino, S., Stanghellini, A. (2004). *Il museo educativo*, Franco Angeli, Milano.
- Cetorelli, M., Guido, M.R. (2017, a cura di). *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità. Proposte, interventi, itinerari per l'accoglienza ai beni storico-artistici e alle strutture turistiche*, Quaderni della Valorizzazione – NS 4, Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo, Direzione generale Musei, Roma.
- Cioppi, E. (2008, a cura di). *La scienza a portata di mano, Percorsi museali per non vedenti e ipovedenti*, Università degli Studi di Firenze, Firenze.
- Dellantonio, A. (1993). *Il tatto. Aspetti fisiologici e psicologici*, Cleup, Padova.
- Galati, D. (1992). *Vedere con la mente. Conoscenza, affettività, adattamento nei non vedenti*, Franco Angeli, Milano.
- Garcia Carrizosa, H., Diaz, J., Sisinni, F. (2019). *Towards a participatory museum. A How-to-Guide on inclusive activities. ARCHES Project*, Nova Era Publications, Barcellona.
- Gombrich, E., Hochberg, J., Black, M. (1978). *Arte e percezione visiva*, Einaudi, Torino.
- Gregory, R.L. (1966). *Occhio e cervello: la psicologia del vedere*, Il Saggiatore, Milano.
- Hatwell, Y., Streri, A., Gentaz, E. (2009). *Toucher pour connaitre. Psychologie cognitive de la perception tactile manuelle*, Puf, Vendôme.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Museums and their visitors*, Routledge, London.
- Lancioni, T. (2012). *Il senso e la forma. Semiotica e teoria dell'immagine*, La casa Usher, Firenze.
- Mazzocut-Mis, M. (2002). *Voyeurismo tattile: un'estetica dei valori tattili e visivi*, Il Nuovo Melangolo, Genova.
- Mazzocut-Mis, M. (2001, a cura di). *Immagine, Forma e Stile: percorsi estetici tra pittura, architettura e musica*, Mimesis, Milano.

- Nardi, E. (1996, a cura di). *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Tecnodid, Napoli.
- Nardi, E. (2004, a cura di). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano.
- Nardi, E. (2007, a cura di). *Pensare, valutare, ri-pensare. La mediazione culturale nei musei*, Franco Angeli, Milano.
- Parente, D. (2006). *I musei per non vedenti in Italia*, Cuen, Napoli.
- Romagnoli, A. (1973). *Ragazzi ciechi*, Armando Editore, Roma.
- Ruggieri, V. (1997). *L'esperienza estetica*, Armando Editore, Roma.
- Secchi, L. (2004). *L'educazione estetica per l'integrazione*, Carocci, Roma.
- Secchi, L. (2007). *Raccontare l'arte, La funzione evocativa e colmativa della parola*, in «Vedere Oltre», Periodico di informazione dell'Istituto dei Ciechi di Bologna Francesco Cavazza, 14, 2, dicembre.
- Somaini, A. (2005). *Il luogo dello spettatore. Forme dello sguardo nella cultura delle immagini*, Vita e Pensiero, Milano.
- Zerbini, L. (2006, a cura di). *La didattica museale*, Aracne, Roma.

6.
CULTURA INCLUSIVA E DEMOCRAZIA DELLA CONOSCENZA.
UNA SPERIMENTAZIONE DIDATTICA

Rosa Iaquinta
Università della Calabria

Il carattere inclusivo della cultura

La promozione della cultura è un processo impegnativo.

Ciò che lo rende tale è l'inarrestabile espansione e trasformazione della cultura.

Se per un verso queste peculiarità possono presentarsi affascinanti, dall'altro rendono necessarie, a chi si occupa di educazione, il possesso di competenze ampie e flessibili.

L'accoglimento e la comprensione delle diverse modalità attraverso cui la cultura si configura rappresentano non solo le uniche direzioni da seguire, se non si vuole rischiare di restare ai margini della realtà ultra-veloce, quanto l'opportunità di generare comunità in cui tutti si possano sentire parte (Sen, 2020, p. 34). Il rovescio della medaglia è che l'accesso alla conoscenza risente dell'epoca in cui viviamo, che registra una perdita di senso della sua profondità.

Le trasformazioni culturali degli ultimi anni hanno modificato l'approccio alla formazione, anche attraverso l'introduzione di un nuovo concetto di inclusione, non più esclusivamente riferito alla disabilità, quanto, piuttosto, alle diverse limitazioni che vengono a determinarsi in ogni circostanza. Il concetto di inclusione è andato sempre più espandendo i ristretti confini in cui era stato inizialmente relegato.

Riferire l'attributo inclusivo alla cultura non rappresenta un azzardo, piuttosto si intende evidenziare quanto questa sia nata libera da costrizioni, condizionamenti o atteggiamenti selettivi, il cui fine è sempre stato quello di offrirsi ad ogni individuo svelandogli la sua intima natura democratica. Comprendere quanti diversi modi e forme sono possibili per raggiungere il sapere contribuisce ad allargare il concetto di inclusione, liberandolo dalle gabbie degli ambiti disciplinari specifici in modo da favorirne la diffusione affinché le generazioni a venire possano appropriarsene.

È una necessità insita nell'uomo quella che lo spinge ad esercitare una sorta di controllo su quanto lo circonda, che sia di natura materiale o immateriale, allo scopo di trovare una sorta di rassicurazione in un mondo che nulla ha di rassicurante, e dove anche la cultura viene proposta sotto forma di piccoli bocconi per facilitarne a digestione. La tendenza a settorializzare il sapere, specialmente quello scolastico, è stata in un certo senso favorita dalla rivoluzione digitale, che ha lanciato sfide nuove alla ricerca in ambito pedagogico e di riflesso alla scuola, a cui spetta il compito di ricomporre, riportandoli in un'ottica di senso, tutti quei contenuti che appaiono separati tra loro. Questa forma di parcellizzazione della conoscenza riflette il mondo, la condizione di crisi e di spaesamento in cui versa la persona, i cui effetti vengono registrati, quasi con tecniche sismografiche, dall'intervento di quanti operano nella scuola.

La distinzione della conoscenza in discipline impegna gli insegnanti nella ricerca dei nuclei fondanti di ogni sapere per poi attraversarli tutti trasversalmente. La cui riuscita non è scontata. Trasmettere i contenuti disciplinari senza perdere di vista il fine, consistente nella formazione integrale dell'individuo, è un'azione che inciampa in ostacoli di sistema, organizzativi ed individuali che ne limitano la portata educativa rendendo complesso e artificioso il sapere, che giunge ai giovani svuotato e incapace di suscitare il loro interesse (Pennazio, 2017). La domanda che gli studenti rivolgono al docente è quella di sapere a cosa serve ciò che dovrebbero conoscere. Si evince come il carattere inclusivo della cultura si materializzi non solo nel suo rendersi accessibile, quanto nella capacità di dotarsi di senso, perché contiene in sé risposte utili nel condurre l'esistenza secondo le forze di cui ciascuno dispone.

In tale ottica il termine cultura inclusiva potrebbe indurre a formulare un facile quanto superficiale giudizio di comprensione se viene riferita a quell'ambito predisposto ad indagare la dimensione della disabilità. Occorre assumere un nuovo paradigma di riferimento che fa dell'inclusione un sapere non circoscrivibile.

La cultura che parla di inclusione richiama, in questo modo, la sua natura democratica.

Il carattere democratico dell'inclusione

La più alta espressione di ogni democrazia è quella inclusiva.

La sua essenza risiede nella forme di partecipazione collettiva che non contempla esclusioni, e trova fondamento nell'assunto che poiché questa è la sua natura ogni persona è libera anche di poter scegliere il grado di inclusione.

A dare concretezza al costruito è stato il ritorno nelle aule scolastiche dopo l'esperienza pandemica, restituendo agli insegnanti la dimensione globale della classe e agli studenti quella del gruppo.

Il tempo per ristabilire relazioni educative interrotte bruscamente e riammendate attraverso modalità insolite con le quali ciascuno si è dovuto confrontare, sono risultate esperienze nuove. La conoscenza cui ciascuno possedeva dell'altro è stata lentamente ristabilita, pur mostrando nei giovani qualche crepa più o meno profonda. I consueti modi di fare, le modalità relazionali e la capacità di richiamare la conoscenza ante e post lockdown hanno registrato numerosi, e a volte rovinosi, inciampi. Nell'istituto in cui il progetto educativo-formativo oggetto del lavoro è stato realizzato, le difficoltà derivanti dal background socio-economico-culturale delle famiglie degli studenti hanno inciso profondamente. L'incapacità di molti ragazzi di attivare un processo di metabolizzazione dei fatti accaduti ha lasciato segni profondi ripercuotendosi fortemente sui tempi di recupero del tempo sospeso.

Le competenze professionali degli insegnanti e l'esperienza maturata attraverso gli scambi generazionali si sono rivelati determinanti per riallacciare il vecchio al nuovo e potersi riappropriarsi di quelle qualità educativa e comunicativa interrotte bruscamente durante l'emergenza planetaria. A supporto della condizione appena tracciata, numerose indagini nazionali hanno sottolineato quanto la formazione dell'insegnante si pone come elemento di compensazione delle ineguaglianze e nelle diverse forme attraverso cui la fragilità si palesa. Ed è in questa circostanza che la natura democraticamente inclusiva della cultura si è fatta spazio, richiamando sulla classe l'occhio di bue perché illuminasse i docenti, dandogli l'intuizione di lasciare da parte le discipline e usare lo spazio e il tempo per rispondere alla circostanza, e i ragazzi, perché potessero narrare sé stessi.

La narrazione ha portato alla luce i bisogni dei giovani, e il team dei docenti non era distratto.

Quando il territorio sperimenta la cultura

Il territorio della città di Cosenza, al pari di ogni altro, porta su di sé le tracce dei legami con le diverse parti del mondo che lo hanno attraversato.

Ogni piccolo triangolo di strada rappresenta un microcosmo che informa sulle opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali, incroci di culture e modi di vivere, mentre comunica speranze e delusioni.

Il territorio porta tatuato le peculiarità che lo rendono unico; esso è il prodotto storico delle azioni che l'uomo compie incessantemente per mantenere una sorta di relazione dialettica con il tempo, i luoghi e gli uomini che insieme li abitano.

Famiglia, scuola e strada costituiscono gli ambienti in cui i giovani entrano in possesso delle esperienze (Ginelli, 2008), che vengono loro trasmesse dai padri mentre, da figli, ne maturano di nuove arricchendole con le trasformazioni che intervengono nella cultura materiale e immateriale, con le loro espressioni artistiche e il modo di rappresentarsi il mondo, in modo che tutto contribuisca a propagare forme di conoscenza che agiscono come una staffetta consegnabile da una generazione all'altra.

Costruire o sostenere il rapporto dei giovani con il patrimonio culturale di cui ogni luogo dispone è un impegno dell'azione educativa propria della scuola, e può essere espansa attraverso modelli e azioni aderenti ai tempi.

Nello specifico del contesto in cui si colloca la riflessione, l'esperienza didattica condotta nella scuola della città di Cosenza, in cui è presente uno tra i pochi musei all'aperto d'Europa, ha rappresentato un'occasione unica per fare sperimentare a studenti e studentesse modalità inedite di apprendimento attraverso l'impiego di una didattica di contesto, intesa a realizzare una magistrale sintesi tra apprendimenti scolastici, esperienze extracurricolari e crescita personale.

Il valore del MAB (Museo all'Aperto Bilotti), oltre a quello artistico, deriva dallo spazio fisico che occupa, collocandosi nel luogo che la cittadinanza ha eletto a luogo di condivisione e socializzazione (Izzolino, 2020). Pertanto, nell'ambito del progetto educativo esso si è posto come territorio privilegiato per sperimentare metodi didattici per una nuova idea educativa; generare nuove forme di relazione tra docente e studente; suscitare il desiderio di conoscenza; eliminare i conflitti che si originano per l'insufficiente conoscenza di sé, degli altri e delle differenze individuali; far acquisire la consapevolezza di quanto ciascuno in ogni

contesto apporti il suo contributo.

Uno degli obiettivi che i docenti si sono prefissati ha riguardato la possibilità di trovare il modo di riconoscere al territorio cittadino il suo valore educativo, consentendo di delineare un nuovo ecosistema formativo che superasse lo scollamento tra la vita scolastica e quella extrascolastica e al quale tutta la scuola potesse ispirarsi e trarre benefici.

La necessità di progettare un percorso educativo/formativo ha trovato il suo input nelle numerose conversazioni con i ragazzi durante le quali è emerso il bisogno dei giovani di avvertire emotivamente il territorio, farlo proprio superando il senso di estraneità e di indifferenza che li pervadeva, lasciandoli indifferenti a tutto quanto li circondava. Gli studenti si interrogavano su quelle che fossero le motivazioni all'origine di questo silenzio emotivo, eppure vivevano quotidianamente la città e frequentavano gli ambienti nei quali condividevano numerose e diverse esperienze con i pari progettando insieme il futuro e partecipando a processi di socializzazione. Tuttavia, queste occasioni che pur riconoscevano come indispensabili venivano avvertite come estranee, quasi come se non gli appartenessero.

Le difficoltà li avevano portati a comparare il loro stato d'animo con quello dei loro genitori, che, di contro, esprimevano un forte legame con il territorio e se ne sentivano parte integrante. Dalla rivelazione di tale vuoto emergeva un forte malessere nei giovani, che gli insegnanti non potevano ignorare. A seguito della situazione emersa, maturò in un gruppo di docenti il proposito di sviluppare un percorso finalizzato a costruire nei giovani un legame emotivo con il proprio contesto di vita dopo averne conosciuto ricchezze e fragilità. Inoltre, nella progettazione si voleva tener conto delle caratteristiche biografiche degli studenti, delle loro condizioni e delle problematiche che vivevano, nonché del loro modo di affrontare le esperienze personali e scolastiche.

La scelta di condurli ad esplorare il MAB è sorta a seguito delle risposte fornite dai giovani ad un questionario somministrato alle classi coinvolte, il cui scopo era quello di rilevare la loro conoscenza della città dal punto di vista storico-culturale. Il presupposto di partenza era stato suggerito da alcune espressioni dei giovani nelle quali affermavano, e con ragione, che si fa fatica ad amare qualcosa che non si conosce, e il tema del MAB ha coniugato lo spazio cittadino, la storia e l'arte una triade ideale per maturare un senso di appartenenza, non fosse altro che per il suo essere la realtà più esposta, sempre visibile per collocazione e frequentazione.

Il Museo all'aperto nasce nel 2005 per donazione della famiglia Bilotti. Un cospicuo numero di opere d'arte ha trovato posto nel cuore pulsante della città, vi sono stati collocate opere di Dalí, De Chirico, Mafai, Fazzini, Rotella, Modigliani, Manzù, Sosno, Gonzales, Consagra, ed altri artisti di pari valore.

Il progetto ha seguito diversi seguenti step: Questionario conoscitivo rivolto agli studenti; Rilevazione delle informazioni possedute sul MAB; Storia del MAB; Introduzione alle opere che di volta in volta venivano visitate; Uscite didattiche: precedute dalla presentazione degli autori e dell'opera; Rielaborazione dell'esperienza da parte degli studenti dopo ciascuna uscita; Disseminazione delle conoscenze da parte degli studenti nelle altre classi della scuola, attraverso la realizzazione di un prodotto multimediale che illustrasse le opere e accompagnate dalle riflessioni degli studenti; Questionario finale per rilevare la ricaduta del progetto sugli studenti.

Le opere che i giovani hanno maggiormente apprezzate sono state quelle che avevano una portata emotiva forte, in particolare San Giorgio e il drago ed Ettore e Andromaca, che hanno consentito un processo di immedesimazione ed immersione nei sentimenti, e che lasciato emergere i valori di cui i giovani erano inconsapevolmente portatori.

La partecipazione dei ragazzi con disabilità è stata favorita non solo dalle informazioni sulle opere fornite dai docenti in classe, ma anche dalle notizie presenti sulle stesse, sia sotto forma di audiodescrizione che di trascrizione in linguaggio Braille. La partecipazione di tutti i componenti delle classi coinvolte è stata utile nel promuovere un senso di partecipazione collettiva attiva, non per trascinarsi; di condivisione del sentire comune; delle emozioni; dei sentimenti; dell'importanza di coniugare la conoscenza del passato con quella che si costruisce giornalmente, nonché un sentimento di tutela verso le opere stesse.

Il target era rappresentato dalla popolazione studentesca dei due indirizzi di studio dell'Istituto di istruzione Secondaria Superiore. La cui provenienza socio-culturale era differente per indirizzo: quelli che seguivano il percorso di studi Ristorazione provenivano, per lo più, da famiglie dotate di pochissimi strumenti culturali e risorse economiche da poter mettere a disposizione dei figli, decisamente più equipaggiate le famiglie dei giovani dell'indirizzo Socio Sanitario.

Le classi coinvolte sono state quattro, frequentanti il terzo anno di studi; gli studenti coinvolti ottantacinque di cui dieci con disabilità. La durata del progetto ha interessato i mesi da febbraio a maggio durante

i quali sono state programmate dodici uscite didattiche. Dieci i docenti coinvolti, appartenenti a discipline diverse e quattro docenti specializzati per le attività didattiche di sostegno agli studenti con disabilità.

Possedere culturalmente il territorio ha rappresentato sia abitare lo spazio MAB come se fosse la prima volta ma anche come luogo accesso alla consapevolezza di sé stessi, dei valori, delle convinzioni, dei pregiudizi e degli stereotipi.

Dalla somministrazione agli studenti del questionario finale è emerso un loro forte interesse per la realtà circostante, pur presentando molte misconoscenze, sul governo della città, i ruoli e le funzioni delle cariche; un'aumentata consapevolezza dell'apporto che ciascuno può dare al territorio; la riconsiderazione del ruolo di cittadini, che è stato manifestato fattivamente attraverso un'iniziativa comunale che coinvolgeva volontari per tutelare il patrimonio artistico della città durante le occasioni fieristiche.

Esperienza e riflessione dei docenti per originare sapere nuovo

Il lavoro di progettazione da parte dei docenti, preceduto da una cornice teorica di riferimento condivisa che andasse ad ancorare i presupposti del percorso, ha guardato all'individuazione di scelte metodologiche che meglio potessero corroborare e rendere significativo il percorso. Per tale ragione è stato deciso di sottoporre agli studenti, dopo ogni visita al Museo, uno strumento che andasse ad indagare: l'adeguatezza della progettazione, la scelta metodologica, l'interesse, le difficoltà incontrate, la partecipazione e la natura delle conoscenze acquisite; come anche di stimolare in loro un lavoro metacognitivo.

Gli insegnanti nel predisporre il percorso hanno dovuto accedere al proprio job-profile, un aspetto questo che rappresenta un punto nodale in ogni professionalità, tanto che si pone quale ambito di studio e di riflessione. Pertanto le *world-abilities* del docente sono state esplicitate per l'intera durata del percorso. Esse sono risultate di carattere ampio e intrise di sapere disciplinare, mentre quelle di natura progettuale, nel predisporre piani formativi ed educativi bilanciati e multidirezionali che risultassero capaci di sviluppare ed espandere ogni dimensione della cultura, prevalentemente quella di natura inclusiva, hanno mostrato diverse fragilità, e in pochi casi un'assoluta assenza. Da ciò la necessità di rafforzare il profilo del docente attraverso l'acquisizione di competenze

che convergano verso la promozione della persona attraverso l'opportunità che le nuove forme di accesso al sapere offrono (Bergan, Damian, 2010).

Volendo giungere ad una sintesi si può certamente affermare che operare nell'ottica di una cultura inclusiva e democratica, per generare una nuova umanità, rappresenta una possibilità concreta e una strada percorribile già dai primissimi anni dell'istruzione scolastica, ma occorre l'accortezza di rendere la conoscenza quanto più accessibile, senza banalizzarla ma tenendo conto delle condizioni, dei bisogni e delle possibilità individuali.

Un tale impegno educativo si traduce per i giovani in possibilità di accesso a tutti gli ambiti del sapere, compreso quello che in alcune circostanze o per ragioni, economiche, sociale, fisiche possa risultare precluso.

I docenti impegnati nel progetto si sono interrogati sul significato e sulla portata dell'esperienza vissuta, ma anche su come renderla replicabile mettendola a sistema, in modo da costruire nelle giovani consapevolezze ampie che li aiutino a sentirsi parte integrante di un unico sistema, umano e materiale, che può funzionare a condizione che tutti lo avvertano come proprio. È stato sconcertante, questo il termine usato dai giovani, scoprire che per poter giungere alla cultura non esista una sola misura, un unico approccio e una strada obbligata.

Un noto lavoro editoriale titola "Tutto chiede salvezza" (Mencarelli, 2020) e questa può avverarsi attraversando tutti i percorsi possibili per poter giungere al tutto.

Riferimenti bibliografici

- Bergan, S., Damian, R. (2010). *Higher education for modern societies: competences and values*, Council of Europe higher education, 15.
- Ginelli, E. (2008). *La pratica del progetto. Un contributo per la sperimentazione didattica*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Izzolino, M. (2020). *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, lemme Edizioni, Napoli.
- Mencarelli, D. (2020). *Tutto chiede salvezza*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pennazio, V. (2017). *Formarsi a una cultura inclusiva*, Franco Angeli, Milano.
- Sen, A. (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Bruno Mondadori, Milano.

7.

L'ARTE CONTEMPORANEA COME VEICOLO DI INCLUSIVITÀ, L'ESEMPIO DELLA 59° BIENNALE

Laura Ieni

Università di Messina

L'aspetto educativo dell'arte

L'arte, da sempre è veicolo di informazione, educazione e diffusione di ideali, e, sempre più necessario si rende il messaggio degli artisti di tutto il mondo, per unire e diffondere le diverse culture.

Attraverso l'ausilio delle immagini, è possibile educare e formare i fruitori ai messaggi culturali, che i *medium* visivi trasmettono. Le opere, possono avere supporto materico diverso, poiché si possono trovare: fotografie, dipinti, video, sculture, installazioni o i più contemporanei nft; ed ognuno di questi *medium* visuali, creerà una relazione differente con chi osserva. L'esperienza estetica, non si ferma unicamente alla visione, ma nell'atto di guardare un'opera, si crea una connessione, la si potrebbe definire quasi tensione, tra il pubblico e l'opera, i quali creano uno scambio comunicativo vicendevole.

Come affermava John Dewey, l'arte è la testimonianza e la celebrazione di una civiltà, ogni creazione dell'uomo, è portatrice di un contenuto culturale ben specifico, che trasmette al contempo: ideali sociali, filosofici e politici. Oggi, riusciamo a conoscere le precedenti civiltà, probabilmente più che in ogni altro modo, attraverso il lascito culturale che abbiamo ereditato, il quale ha reso possibile la creazione di nuove opere, sulla scorta della conoscenza acquisita. Questo, permette di riconoscere la volontà dell'artista, il *kunstwollen*, che guida chi l'arte la produce, e che attraverso la sensibilità del pubblico, si manifesterà come messaggio nel momento dell'esperienza estetica.

L'educazione e la ricerca educativa, intese in un senso più ampio dei termini, possono passare attraverso più livelli e metodi; quello che concerne la sfera educativa si occupa di: essere umani, il loro sviluppo, la loro formazione ed educazione, e questo può avvenire in diverse maniere. È importante, che si tragga ispirazione da molteplici campi di studio, e per educare è necessario anche conoscere e aprire le proprie frontiere fisiche

e mentali. Così come le scienze pedagogiche, si appoggiano su azioni conoscitive, è altrettanto importante che queste si avvalgano di più materie.

Anche l'arte, come gli altri campi di ricerca e creazione, si sta evolvendo attraverso l'ausilio sia dei nuovi media, ma soprattutto perché l'arte è la rappresentazione del pensiero artistico, ma anche *mimesis* della realtà; la scelta di rappresentare determinate iconografie, nasce dalla necessità di esprimere quello che avviene in determinati momenti storici; per mettere in scena specifiche esperienze del vissuto personale tramite il punto di vista soggettivo, ma anche oggettivo, della collettività con cui si vive.

La contaminazione tra diverse discipline, arricchisce sia le discipline stesse ma in particolar modo chi ne beneficia, per cui si daranno e successivamente acquisiranno, maggiori mezzi che aumenteranno la conoscenza e, il conseguente spirito critico di chi osserva; che dalle definizioni di Dewey può sintetizzarsi in metodo investigativo dell'intelligenza.

Arthur Danto, parla di storicità dell'occhio, in quanto, se abituati ad osservare un determinato oggetto, l'occhio vi si abituerà, e sorgono così delle attitudini figurative; Danto si riferisce al momento di percezione visuale, ma è attraverso questo processo, che si genera la comprensione.

I metodi didattici a livello museale, sono sempre più al centro dei programmi del museo, con delle figure preposte, le quali rendono più fluida la comprensione per il visitatore, e permettono di arricchire il momento della visita, oggi coadiuvati anche dalle nuove tecnologie. Ma, intento dell'intervento, è dimostrare che, sempre più le scelte curatoriali, sono volte a imprimere messaggi importanti, e l'ultima edizione della Biennale di Venezia, ne è l'esempio, poiché i padiglioni e gli artisti, imprime nei visitatori, sempre più un messaggio di inclusività ed apertura, che permette di rispecchiarsi nelle opere. L'educazione parte dai messaggi, dalle parole utilizzate e dalle tematiche affrontate. Le immagini, hanno un immenso potere, e in un mondo sovraffollato da queste, si rende di focale importanza il giusto utilizzo, e per farlo, bisogna scegliere anche quale tipologia di immagini artistiche siano adatte per comunicare messaggi positivi e di apertura.

La 59° Biennale di Venezia

La 59° Biennale di Venezia, che vede come curatrice Cecilia Alemani, ha come titolo *Il latte dei sogni*; tratto dall'omonimo libro dell'artista surrealista Leonora Carrington, testo in cui l'artista britannica, immagina un

mondo magico nel quale è possibile reinventare la vita, attraverso il prisma dell'immaginazione, tramite il quale avvengono delle metamorfosi e, trasformarsi in altre creature fantastiche, conciliando umano animale e meccanico. L'elemento cruciale della trasformazione è la possibilità di rinascita, che ben si adatta all'attualità, che necessita di continui riadattamenti e accettazioni; attraverso un ripensamento del se dettato da rapporti simbiotici, solidarietà e sorellanza.

La Biennale, è un momento importantissimo per l'arte e le culture di tutte il mondo, chiamate a partecipare all'unisono a un momento di unione e confronto, in cui non vi sono barriere culturali, ma una totale apertura nei confronti del prossimo; attraverso le esposizioni dei diversi padiglioni, è possibile entrare in contatto, non solo con gli artisti ma con le culture da essi rappresentate e portate in mostra. Nel corso dei secoli, le iconografie dell'arte, tanto più di quella contemporanea si sono continuamente evolute, e sempre più oltre che alla sfera intima, l'arte si rifà per i suoi soggetti, al contesto politico e sociale; e, la Biennale, permette di far conoscere a tutti le differenti culture, in contesti artistici che purtroppo, hanno sempre una visione occidentale.

Già da una prima impressione, si capisce che l'inclusività è tra i messaggi più chiari, in mostra sono presenti 213 artiste ed artisti provenienti da 58 nazioni, importanti anche le scelte di inserire 191 artiste donne a dispetto di soli 22 uomini e, molti di loro sono artisti dichiaratamente non binari; questo, è già di per sé un evento straordinario, se si pensa a una storia dell'arte costellata di soli uomini. Oltre i classici padiglioni, sono presenti cinque "capsule del tempo", ideate con l'intento di creare dei momenti di riflessione e introspezione, attraverso un dialogo con l'arte del passato mediato da temi specifici, che tende verso il nuovo, e sono: *La culla della strega*, *Tecnologie dell'incanto*, *Corpo e orbita*, *Materializzazione del linguaggio*, *La seduzione del cyborg*. La particolarità è che ognuno di questi spazi è lontano dalle classiche metodologie espositive. È importante, che l'arte non sia un elemento isolato, ma che si evolva e rappresenti ciò che accade nella società contemporanea e, i messaggi voluti dalla curatrice riescono in questo obiettivo, per farlo ha un ruolo necessario, anche l'uso della lingua che utilizza sostantivi inclusivi che abbattano le differenze di razza e genere. La commistione di culture, rende possibile la nascita di un pubblico sempre più eterogeneo, che si troverà rappresentato e quindi motivato. È necessario, che la creatività artistica e la sua conseguente esposizione, si muova simultaneamente con la società in cui viene pensata, altrimenti, si rischia di incorrere in

incomprensioni, come quelle avvenute nell'ultima edizione della Documenta di Kassel.

Quest'anno, in mostra, per la prima volta vi sono cinque nuovi stati: la Repubblica del Camerun, il Nepal, la Namibia, il Sultanato dell'Oman e l'Uganda; scelta altrettanto importante è stato inserire i paesi del nord Europa non con il solito padiglione chiamato padiglione dei Paesi Nordici, ma con la denominazione di *Sàmi Pavilion*.

La Repubblica del Camerun presenta una mostra intitolata *Il tempo delle Chimere*, la cui novità non è solo il Padiglione a Venezia, ma anche che gli artisti camerunensi hanno inserito tra la produzione degli NFT (*Non Fungible Token*), che sono un mezzo di scambio nell'arte sempre più comune ma insolito per un'esposizione di questo tipo. Per questa ragione, la mostra si sviluppa in due differenti sedi: la parte materiale al chiostro del Liceo Artistico Guggenheim, e un'altra "digitale", a Palazzo Ca' Bernardo Molon. Le mostre sono curate da Emmanuel Paul Loga Mahop e Sandro Orlandi Stagl, che hanno scelto artisti che si occupano di diverse tematiche, ma fanno tutti parte del movimento Arte Etica e che hanno realizzato delle installazioni *site specific*: Angéle Etoundi Essamba Francis Nathan Abiamba, Salifou Lindou, Justine, Gaga, Jorge R. Pombo, Matteo Mezzadri, Shay Frisch, Umberto Mariani. Altri venti artisti, si occupano della parte digitale. Il Camerun è uno stato tutt'ora che vede tragiche lotte intestine per il potere, ed essere presenti e poter portare in mostra il lato positivo di una nazione, è una sfida importante, perché mostrano il valore di un popolo che soffre e che si sente spesso troppo lontano dal panorama artistico. Ognuna delle opere, mostra l'importanza sociale dell'arte.

Il Nepal, presenta *ales of Muted Spirits – Dispersed Threads – Twisted Shangri-La*, i cui curator sono Sheelasha Rajbhandari e Hit Man Gurung, i quali vogliono portare in mostra un concetto a loro caro, cioè: l'appartenenza. È un errore comune che si riscontra spesso con luoghi simbolici, che si pensi soltanto a dei tratti noti delle culture, e anche il Nepal rientra tra questi. Quello che i curator vogliono mostrare ai visitatori, è una nazione a tutto tondo, non solo le montagne e gli sherpa, ma anche il resto della popolazione merita uno sguardo; e questo avviene grazie alle opere scultoree e pittoriche realizzate da Tsherin Sherpa.

La Namibia, presenta un padiglione differente dagli altri, come detto, le diverse esposizioni, rappresentano fieramente la storia sia dei paesi, ma anche dei singoli artisti, che portano il proprio vissuto all'interno delle opere. In questo caso invece, il curatore italiano Marco Ferrario, il quale

ha una formazione filosofica cognitivista, sceglie per rappresentare lo stato del sud Africa con una mostra ambientalista, dal titolo *A Bridge to the Desert*, con a capo il collettivo anonimo RENN. Qui più che altrove, il visitatore svolge un ruolo attivo nell'interpretazione delle opere, che formano con pietre e fil di ferro delle sagome umane chiamate *lone stone man*. Il collettivo solitamente, pone le opere in giro per lo Stato, in luoghi desolati, creando una connessione tra l'umano e la natura sconfinata, data dal deserto più antico del mondo; portando invece, questo tipo di opere nei giardini dell'Isola della Certosa, si innesca un processo diverso, fatto di immaginazione, che porta il pubblico a immaginarsi in Namibia seduto di fianco agli uomini di pietra.

Il Sultanato dell'Oman, è rappresentato da cinque artisti omaniti: Anwar Sonya, Hassan Meer, Budoor Al Riyami, Radhika Khimji, Raiya Al Rawahi, la cui sezione è curata dalla storica dell'arte Aisha Stoby. L'esposizione collettiva, intitolata *Destined Imaginaries*, racconta la storia di tre differenti generazioni di omaniti, con oltre cinquanta anni di distanza tra di esse, attraverso un dialogo reso possibile da opere che uniscono un'iconografia più tipica dello stato, ma unita anche a *medium* più moderni, come grandi video installazioni, che ricreano ambienti suggestivi, o arte di tipo minimalista, che si fonde con colori caldi tipici del Medioriente, a dispetto di altri padiglioni, che vogliono rivendicare valori, in questa esposizione, si percepisce la volontà di mostrare e promuovere al meglio tutto quello che il paese può offrire, e lo si fa con una ricca presentazione artistica e culturale di metà dell'ultimo secolo.

1.1.1.1.1 L'Uganda, ha un'esposizione chiamata Radiance – They Dream in Time, il padiglione presenta le opere degli artisti Acaye Kerunen e Collin Sekajugo. L'energia, probabilmente dettata anche dalla giovane età dei due, risalta subito già da un primo sguardo. Entrambi molto legati alla loro terra, ma con una creazione artistica del tutto differente. Kerunen, è una giovane attivista, scrittrice e attrice, che attraverso le sue opere, fa emergere la determinazione delle donne ugandesi, messa in contrapposizione con la differente personalità delle donne occidentali; differenti sono le opere di Sekajugo, che pone la sua ricerca su una chiave più introspettiva, volta alla condizione umana e all'identità, e lo fa decontestualizzando oggetti di uso comune della sua comunità reintroducendoli delle opere in chiave nuova.

Il Sàmi Pavillon, che solitamente aveva la denominazione di padiglione nordico, e per cui oggi, questa scelta è stata definita addirittura di decolonizzazione. Viene realizzato con l'intento di portare in mostra la

cultura sàmi, rivendicando la sovranità indigena, la cui nazione si estende attraverso i paesi nordici e nella penisola di Kola in Russia. I curatori sono: la studiosa Liisa-Rávná Finbog, dalla direttrice dell'OCA Katya García-Antón e dalla guardiana della terra sami Beaska Niillas; assistenti curatoriali: Liv Brissach, Raisa Porsanger e Martina Petrelli; mentre gli artisti scelti per rappresentare i sàmi sono: Paullina Feodoroff, Máret Anne Sara e Anders Sunna. Tutte le opere delle tre artiste, realizzate in modo sostenibile, sono volte a comunicare la cultura locale di cui ancora vive il popolo sàmi; e per questo le installazioni, sono realizzate con interiora di renna, poiché la pastorizia è una fonte di sostentamento; legna raccolta dai boschi che rischiano quotidianamente il disboscamento. Lo stesso vale per le immagini video, che raccontano di paesaggi locali, che cercano di mantenere l'aspetto originario; i dipinti, utilizzano il collage come dispositivo strutturante per presentare i molti fili dell'esperienza di Sunna, le immagini giustapposte assumono una forma letteraria come contro-narrativa sami della storia e della Svezia coloniale.

Il Padiglione degli Stati Uniti, curato da Eva Raspini, storica dell'arte italiana ma attiva a Boston, che ha compiuto una scelta di fondamentale impatto, poiché è ha scelto come unica artista per la prima volta una donna afroamericana, l'artista Simone Leigh, che è stata anche insignita del Leone d'oro per la sua esposizione *Sovereignty*. Una mostra potente, che pone in primo piano la potenza della *Black femme*, e mette in scena rituali dei popoli Baga della Guinea, comparandoli a quelli che si sono ritrovati in Carolina del Sud. Leigh interviene all'interno e all'esterno del Padiglione, con sculture di grandissime dimensioni, realizzate con diversi materiali, che riescono ad enfatizzare il valore delle donne nere, le quali hanno subito secoli di soprusi. Il valore dell'esposizione creata dalla Leigh, è stato riconosciuto tanto da essere insignita del Leone d'oro.

Infine, altra chiave di lettura di inclusione è stata data dal Padiglione Polacco, che per la prima volta in mostra porta un artista rom. L'esposizione *Re-enchanting the World* di Małgorzata Mirga-Tas, Lo spazio del Padiglione è ricoperto da dodici quadri patchwork di grande formato ispirati dal ciclo di affreschi zodiacali, ospitati dal Palazzo Schifanoia di Ferrara, uno degli edifici più ricchi di mistero nella storia dell'architettura europea. Il progetto, presentato dai curatori Wojciech Szymański e Joanna Warsza, ha vinto il concorso organizzato dalla Galleria Nazionale d'Arte Zachęta. Ogni parte di quest'opera suddivisa in fasce, narra la storia, le persecuzioni e le lotte subite dal popolo rom, molto spesso vittima di cattivi stereotipi, insiti nelle convinzioni della gente.

La scelta, di trattare queste tematiche all'interno di questo saggio, è frutto di una ponderata visione artistica, aperta a un determinato modo di intendere l'educazione al patrimonio, e in particolar modo all'inclusione verso le cittadinanze tutte. La maggior parte degli stati trattati, sono stati colonizzati, e questo evento si è impresso nella storia di ognuno di loro e dei loro popoli, che anche ad anni di distanza, cerca riscatto e conoscenza, e la cosa che può donare loro maggiore libertà è l'arte.

Se una Biennale e l'arte che la esprime possono avere un senso nella nostra vita, nel suo tempo e nelle sue prospettive, focalizzarsi sulle opere stesse, cogliendone le necessità come parte dei nostri stessi bisogni, credo sia l'approccio migliore.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2022). *Čatnosat. The Sámi Pavilion, Indigenous Art, Knowledge and Sovereignty*, Office for Contemporary Art Norway (OCA).
- AA.VV. (2022). *La Biennale 2022 sarà contro l'idea di uomo rinascimentale. 213 artisti di cui 191 donne*, in «Finestra sull'arte», 2 febbraio.
- Alemanni, C. (2022, a cura di). *Il latte dei sogni, Catalogo della 59. Esposizione Internazionale d'Arte*, La Biennale di Venezia, Venezia.
- Belting, H. (2012). *From World to Global Art. View on a New Panorama in The challenge of the object. 33. Congress of the International Committee of the History of Art*, (Nuremberg, 15th-20th July 2012), IV, Ntirnberg, pp. 1511-1515.
- Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Bottani, S. (2022). *Biennale: il latte, i sogni e i Padiglioni*, in «Doppiozero», 17 luglio.
- Burnett, Katherine, P. (2011). *Tibetan Buddhist Art in a Globalised World of Illusion: The Contemporary Art of Ang Tsherin Sherpa*, *Modern China Studies*, 18, 2, pp. 5-28.
- Carrington, L. (2017). *The milk of dreams*, The New York Review Books, New York.
- Danto, A. (2007). *La storicità dell'occhio*, Armando Editore, Roma.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*, vol. 10, The Later works, Southern Illinois University Press, Carbondale (IL), tr. it. *Arte come esperienza*, Matteucci G. (a cura di), Aesthetica, Palermo.
- Eco, U. (2006). *Opera aperta*, Bompiani, Milano.
- Ferrario, M.F. (2022). *A bridge to the desert. The lone stone man*, Electa, Milano.
- Fiorillo, A.P. (2022). *Una Biennale per chiedersi dove va il nostro mondo e di cosa siamo responsabili* in Finestra sull'arte, 17 ottobre.

- Freedberg, D. (1989). *The power of images. Studies in the history and theory of response*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Huggins, N.I. (1995). *Voices from the Harlem renaissance*, Oxford University Press, New York.
- Lorenzetti, C. (2022). *Biennale, le voci dell'Uganda. Intervista agli artisti Kerunen e Sekajugo* in Exibart, 24 maggio.
- Russo, L. (2007, a cura di). *Esperienza estetica a partire da John Dewey*, Aesthetica, Palermo.
- Salgó, E. (2020). *Spiritualità e femminismo nero nell'arte pubblica di Simon Leigh*, Postmedia Books, Milano.
- Sherpa, T. (2014). *Parallel Realities: Contemporary Tibetan Art*, Eti Bonn-Muller, New York.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2009). *Foundation of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioural sciences*, Sage, Thousand Oaks.
- Wilder, G. (2015). *Freedom time. Negritude, decolonization and the future of the world*, Duke University Press, Durham.

8.

LA SCUOLA IN MUSEO, IL MUSEO NELLA SCUOLA: UN'ALLEANZA RINNOVATA ED INCLUSIVA PER UNA CITTADINANZA CONSAPEVOLE, VERSO UN CURRICOLO DEL PATRIMONIO CULTURALE

Alessandra Landini*, Riccardo Campanini**, Chiara Pellicciari**

**I.C. "A. Manzoni", Reggio Emilia, **Musei Civici, Reggio Emilia*

La scuola in museo, il museo nella scuola:
pratiche di ibridazione per un'alleanza rinnovata e inclusiva¹

Il progetto "Scuola IN Museo", nato in epoca pandemica e oggi progetto aperto alla città e al territorio, si inserisce appieno sia come progetto educativo sia come progetto di ricerca, nella nuova definizione Icom approvata a Praga nel 2022:

Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze².

La definizione mette in evidenza il ruolo della ricerca, considerata preliminare a tutte le altre azioni, che non può prescindere dal portare nuovi contributi e sperimentazioni anche in ambito educativo, aprendo a nuovi e possibili modi di avvicinare i giovani al patrimonio, anche attivando nuove forme di collaborazione e dialogo con il territorio, per far sì che l'educazione museale si configuri sempre più, come scritto nel Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio 2021,

un sistema dinamico di processi orientati a incrementare saperi, creatività e consapevolezza dei ruoli di individui e comunità in rapporto all'eredità culturale, alla sua valorizzazione, tutela e trasmissione. [...] Emergente nel processo formativo contemporaneo, elabora metodologie e percorsi qualificati da forme di mediazione e da approcci inclusivi e paritetici – messi in campo da

¹ Autori di questo paragrafo sono Riccardo Campanini e Chiara Pellicciari.

² <https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>

professionalità con competenze dedicate – funzionali a dar luogo a coesione e benessere sociale.

Musei Civici di Reggio Emilia e Istituto Comprensivo Manzoni hanno strutturato il progetto, mentre l'Università di Modena e Reggio Emilia ha avviato una ricerca in ambito pedagogico e didattico sull'esperienza.

Nell'a.s. 2020-21, l'Istituto Manzoni ha vissuto l'esperienza pilota di "Una settimana al museo", con 40 classi di scuola primaria e secondaria di primo grado che, a rotazione, hanno abitato per una settimana Palazzo dei Musei con la possibilità di dialogare con esperti ed educatori e fare esperienze interdisciplinari.

L'istituto ha successivamente formalizzato un "Curricolo del patrimonio culturale e della cittadinanza" che dinamicamente mira a rendere strutturale e orientativa in chiave culturale l'azione del Collegio docenti unitario, e ha in seguito vissuto altri due progetti specifici: "Tutto l'anno al museo"³, con due classi di scuola primaria trasferite a Palazzo dei Musei, e il "Delivery Museum", una pillola di museo che ha abitato la scuola con un'installazione che ha riqualificato gli spazi didattici e permesso ai ragazzi di 25 classi di entrare in dialogo con oggetti e reperti del museo.

Questi progetti, arricchenti e generativi per gli apprendimenti e la relazione con il patrimonio, hanno potuto contare su quegli strumenti esclusivi di cui il museo abitualmente si avvale: la portata emozionale ed evocativa delle collezioni e degli allestimenti, la possibilità di lavorare sull'approccio sensoriale e sul confronto diretto con i materiali, il confronto con personale esperto su più discipline. La mediazione degli educatori museali, in stretto dialogo con gli insegnanti, ha attivato processi di continua stimolazione dialogica e sensoriale. L'esito, osservato grazie alle riflessioni dei docenti e durante le coprogettazioni, è stato l'attivazione degli studenti e la loro valorizzazione, in quanto portatori di punti di vista complementari, in un contesto di apprendimento informale. Proprio il contesto quindi si è rivelato nel suo ruolo di *terzo educatore* (Malaguzzi, 2010), favorendo processi multidimensionali e motivazionali.

Questi approcci, insieme ad un tempo dilatato, hanno evidenziato come le proposte museali possano essere inclusive e capaci di rispondere a diversi stili di apprendimento. Tutti i percorsi proposti ai ragazzi sostengono infatti il tema della scoperta (Foster, 2022), di un apprendimento

³ Nell'ambito del più ampio progetto di Scuola Diffusa, coordinato da Officina Educativa e promosso dal Comune di Reggio Emilia.

che muove a piccoli passi fra informazioni che si disvelano dalla "lettura" delle opere. Un processo, questo, che avvicina al patrimonio, alla sua conoscenza e a un'assunzione di responsabilità condivisa dalla scuola, che con l'adozione di un curriculum del patrimonio culturale, rinsalda il legame con il museo attraverso l'ibridazione e la condivisione di saperi.

Si è così costruito insieme un percorso di accrescimento reciproco in una situazione di partenariato che, come ricorda Mascheroni (2009), non è una situazione spontanea, ma negoziata, dove è necessario mettere a confronto diversità riferite a culture professionali, valori, processi di elaborazione di saperi non sempre coincidenti. Solo con «la ricerca di intese e convergenze specifiche le offerte dell'una e dell'altra istituzione possono sorreggersi e rinforzarsi a vicenda e costruire una risorsa educativa strategica per le nuove generazioni» (Mazza, 2004).

I riferimenti teorici per un curriculum verticale del patrimonio culturale e della cittadinanza⁴

Partendo dal concetto di partenariato istituzionale e professionale sopra delineato si può meglio definire un "luogo educativo integrato" di cui fanno parte il contesto-museo, il contesto-scuola, il contesto-città, che contribuiscono a situare il curriculum dell'Istituto Manzoni in un meta-luogo di apprendimento, in cui ambienti *inter-agenti* favoriscono percorsi didattici ed educativi tra contesti formali, informali e non formali.

Parte da questa dichiarazione pedagogica la necessità di declinare quei riferimenti teorici che hanno portato l'istituto, nella cornice di questo "luogo educativo integrato", a prefigurarsi, sul piano dichiarativo, come un istituto a *indirizzo museale*, per poi passare da un'idea di trasformazione possibile del curriculum, alla ricerca di procedure per dar vita al cambiamento, con la collaborazione degli esperti museali.

Il primo concetto di approfondimento che sostanzia l'idea di un "Curriculum del patrimonio e della cittadinanza" è il ruolo di "*senso e bellezza in educazione*" (Dallari, 2021). La necessità per gli studenti di vedere nell'offerta formativa un orizzonte di senso, situa l'esperienza corale del museo e dell'esplorazione della città, in un vissuto dell'*incontro* all'interno dell'esperienza. Al contempo, le bambine e i bambini esigono di poter arricchire

⁴ Autrice di questo paragrafo è Alessandra Landini.

la loro sfera emozionale ed estetica di relazioni significative e di bellezza, come risposta a un naturale bisogno di piacere. Le gratificazioni cognitive, affettive ed estetiche possono trovare spazio in un curricolo di questo tipo.

L'immersione nel patrimonio storico, artistico, naturalistico del proprio territorio è un "dono" che va intenzionalmente predisposto per gli alunni: in accordo col *Heritage cycle* (Thurley, 2005), nei bambini, partendo dal piacere che nasce dal rapporto con la bellezza, con l'oggetto-semiotico, nasce la sete di sapere; approcciandosi con piacere al patrimonio lo comprendono e desiderano così valorizzare ciò che hanno compreso. Questo li porta a desiderare di prendersi cura del patrimonio e di condividere il piacere della loro esperienza estetica con gli altri (figura 1).

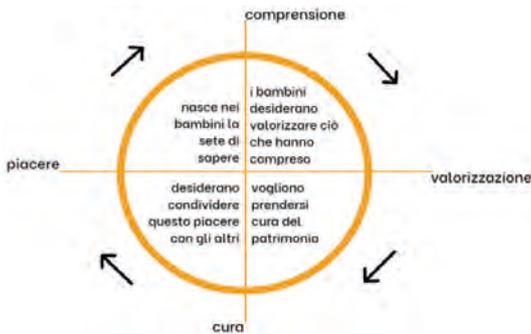


Figura 1. *Heritage Cycle*, Simon Thurley, 2005. Rielaborazione Landini, Pellicciari.

Il curricolo favorisce in tal modo la nascita di un "cittadino estetico" (Baldriga, 2020) che è colui che abita i luoghi del suo territorio concependo il patrimonio della sua città come un bene comune e un luogo in cui poter manifestare la propria cittadinanza estetica: cresce così una disposizione alla partecipazione che, guardando al patrimonio, diviene parte integrante della formazione dell'identità personale e collettiva. Tuttavia la scuola deve garantire processi di apprendimento, accettando l'evidenza empirica di una possibile compresenza in ogni contesto di quel "luogo educativo integrato" sopra descritto, di forme distinte di apprendimento formale e non formale: la pluralità dei contesti didattici e formativi, infatti (attività in classe, esperienze di ricerca, laboratori museali, esplorazioni della città e del territorio...), può nel "Curricolo del patrimonio e della cittadinanza" divenire un progetto organico di attività ed esperienze, finalizzate allo sviluppo delle competenze.

Occorre: «realizzare una sinfonia ben orchestrata delle forme didattiche, secondo un modello ispirato ad una logica d'insieme (Baldacci, 2006)», per predisporre una struttura coerente ed unitaria trans-contestuale interna alla scuola ed esterna alla scuola.

Si tratta di una scuola "porosa", che esce e lascia entrare, in una prospettiva di sistema formativo integrato (Baldacci, 2006). Una scuola porosa si fa carico della dimensione relazionale ed emozionale (Baldacci, 2008) delle sue proposte, aspetto imprescindibile se si vuole agire per potenziare gli aspetti motivazionali del curriculum.

Infine, il curriculum si inserisce nel filone della *territorial intelligence* e dell'importante relazione che si stabilisce tra il curriculum del patrimonio e l'identità collettiva degli alunni.

Ciò che emerge da questa esperienza, è l'importante capacità del patrimonio di connettersi con l'intelligenza emotiva e territoriale, facilitando le riflessioni attorno alla propria identità. Per quanto attiene alle identità infatti, queste pongono una sfida all'educazione: permettono gli studenti di valutare loro stessi allo stesso livello delle identità degli altri, favorendo una riflessione sull'identità da una prospettiva inclusiva, opposta all'egocentrismo e al sociocentrismo.

Il contesto dell'indagine, gli strumenti, le metodologie e i primi risultati⁵

Pur nel campo più ampio delle ricadute didattiche che sono emerse dall'esperienza (Landini et al., 2021; Campanini et al., 2022), questo lavoro intende condurre una riflessione sull'inclusività dell'esperienza e sulle tracce di *territorial intelligence* desumibili dalle riflessioni dei docenti. La prima esperienza pilota, nell'a.s. 2020-21, "Una settimana al museo" vede coinvolte circa 150 docenti e 921 studenti. Il numero di alunni con Bisogni Educativi Speciali nelle classi è di 45 alunni disabili, 40 alunni con DSA, 15 alunni con PDP/BES (D.M. 27/12/2012). Dei 921 studenti partecipanti, 383 sono alunni di background migratorio, suddivisi percentualmente il 47,2% nella scuola primaria e il 19,9 % nella secondaria di primo grado.

Nell'a.s. 2021-22 la sperimentazione continua con due classi di scuola primaria "Tutto l'anno al museo" coinvolte con 6 docenti e 1 educatrice:

⁵ Autori di questo paragrafo sono Alessandra Landini, Riccardo Campanini, Chiara Pelliaciari.

in tutto hanno "abitato" il museo per l'intero anno scolastico 42 studenti, di cui 2 alunni disabili, 6 alunni con PDP/BES e 28 alunni di background migratorio.

L'ulteriore *inter-azione* con i Musei Civici è stata il *Delivery Museum*, che ha coinvolto anche le 4 sezioni della scuola dell'infanzia, in un'ottica di *peer education*.

Risulta evidente dai numeri dell'esperienza, generativa del "Curricolo del patrimonio e della cittadinanza", che il numero degli alunni con Bisogni Educativi Speciali pone il tema dell'inclusività dell'esperienza. Da queste riflessioni e dalla lettura delle documentazioni delle classi è emersa la domanda di ricerca: "Che relazione intercorre fra apprendimento, intelligenza emotiva e patrimonio culturale? Quali elementi caratterizzano l'inclusività dell'esperienza?"

La metodologia scelta per rispondere alla domanda di ricerca è l'analisi di alcune delle interviste realizzate con auto-questionario nei diversi momenti del percorso, con particolare riguardo ad alcune figure del *middle management* scolastico che presidiano l'area dell'inclusione. La scelta di utilizzare l'auto-questionario è stata motivata dalla necessità di consegna da parte degli operatori, dai tempi sensibilmente inferiori rispetto a interviste faccia a faccia di numeri alti di soggetti, dalla libertà di scelta per i docenti sui tempi di compilazione del questionario e dalla necessità di assenza di distorsioni dovute all'intervistatore.

Il campione scelto al termine delle sperimentazioni e che si è deciso di analizzare ha compreso:

per l'a.s. 2020-21

- 3 docenti curricolari: interviste realizzate a fine esperienza "Una settimana al Museo";
- 3 docenti curricolari: interviste realizzate a fine esperienza "Tutto l'anno al museo";
- 3 docenti curricolari: interviste realizzate a fine esperienza "Delivery museum";

per l'a.s. 2021-22

- 3 funzioni strumentali dell'area inclusione, intervistate a fine esperienza "Una settimana al museo".

La domanda di ricerca e la sottodomanda delineano una macrocategoria da cui emerge la capacità del patrimonio di connettersi con l'intelligenza emotiva e territoriale. Partendo dalla percezione dei docenti sugli apprendimenti, l'educazione alla cittadinanza e l'inclusione, si sono indagate delle subcategorie.

Per inclusione di tutti i bambini (compresi disabili, DSA, non italofofoni) si intende la qualità di un'esperienza che si configura come educazione all'emozione e alla territorialità. Una categoria che Cuenca Lopez (2021) definisce all'interno della *territorial intelligence*, un concetto già introdotto nel secondo paragrafo, qui approfondito nell'accezione che rimanda a quell'alleanza educativa finalizzata al rinforzo dell'identità personale e alla costruzione delle identità collettive.

A partire dalla macrocategoria sopra esposta, le interviste indagano tre *core categories* coerenti con l'impianto teorico delineato:

- dimensioni dell'apprendimento in relazione ai contesti vissuti a contatto con i beni culturali nell'ottica dell'inclusione;
- atteggiamenti e competenze riferibili all'intelligenza emotiva in relazione al patrimonio museale e al territorio;
- elementi riferibili ai valori di cittadinanza, identità e tutela.

L'analisi qualitativa dei 12 auto-questionari al momento ha individuato alcune proprietà riferibili alle sopracitate *core categories* che qui riassumiamo:

Nella prima *core category*, le narrazioni dei docenti sembrano dare vita a una dimensione dell'apprendimento come spazio in cui si registrano esperienze laboratoriali significative fondate su un contatto diretto con i reperti e sullo spirito di ricerca. I bambini sembrano facilitati da linguaggi plurimi e da contesti informali in cui esprimersi nel rispetto dei loro stili di apprendimento e delle loro potenzialità.

Nella seconda *core category*, le risposte dei docenti rivelano atteggiamenti e competenze plurime riferibili alle emozioni scaturite dall'incontro con il patrimonio e dall'esperienza immersiva nel museo. Curiosità, empatia, benessere sono alcune delle parole utilizzate per esprimere come le emozioni siano state una forza propulsiva per la motivazione e l'apprendimento al museo.

Nella terza *core category*, il linguaggio svela l'emergere del senso di meraviglia per le collezioni: bellezza, gusto, estetica sono alcune delle parole sottolineate. Pare emergere un senso comune di cura e protezione per i reperti e una sorta di responsabilità che rispecchia un nuovo attaccamento al patrimonio, al territorio e alla città.

Riflessioni su inclusione e indicatori di territorial intelligence per leggere la capacità di creare esperienze inclusive e di cittadinanza attiva⁶

Nell'analisi dei principali temi individuati, si pone sicuramente il problema del carattere interpretativo del lavoro, che è orientato a "rendere visibili" e valorizzare le dimensioni non ancora individuate nel primo anno di esperienza al museo, con l'osservazione diretta, palese e non partecipe del gruppo di ricerca di Unimore e i successivi Focus Group finali. Pur essendo stata operata una parziale ridefinizione di categorie a posteriori, nel dinamismo delle successive variazioni dei moduli sperimentali, la risposta alla domanda di ricerca sembra emergere in relazione a tutte e tre le subcategorie, permettendo alcune riflessioni.

Riguardo le dimensioni dell'apprendimento in relazione ai contesti vissuti a contatto con i beni culturali nell'ottica dell'inclusione si sono individuati alcuni temi ricorrenti: presenza di linguaggi plurimi; apprendimento informale; apprendimento esperienziale (dimensione laboratoriale, *learning by doing*); apprendimento della lingua italiana/arricchimento del bagaglio linguistico; valorizzazione di differenti modalità/stili di apprendimento; socializzazione degli apprendimenti; promozione delle peculiarità/potenzialità dei bambini; facilitazione attraverso collegamenti/deduzioni; modalità di ricerca; inclusività. Dai questionari emergono frasi che integrano alcuni aspetti rilevanti per la dimensione sopracitata, relativa agli apprendimenti nell'ottica inclusiva (i.e. «Il contesto museo ha favorito l'attivazione di un atteggiamento di esplorazione, di curiosità, nonché un atteggiamento di ricerca»). Il museo appare come un luogo dove la multidisciplinarietà e la didattica multicanale facilitano gli apprendimenti (i.e. «In museo è emersa una dimensione plurima dei linguaggi proposti ai ragazzi che, rispondendo a diversi stili di apprendimento, ha di conseguenza permesso un ampio processo di inclusione»).

Riguardo alla subcategoria "Atteggiamenti e competenze riferibili all'intelligenza emotiva in relazione al patrimonio museale e del territorio", si possono riepilogare le seguenti occorrenze presenti: benessere personale; libertà di espressione; curiosità; familiarità; informalità; empatia; emozioni; affettività/relazioni; autostima; adeguatezza al compito;

⁶ Autrice di questo paragrafo è Alessandra Landini.

impegno; collaborazione. Nelle risposte dei docenti vengono valorizzate alcune competenze emotive fondamentali per saper affrontare bene la vita e per apprendere: entusiasmo, perseveranza e capacità di automotivarsi (i.e. «La curiosità che ha animato ogni giorno vissuto al museo ha portati tutti i ragazzi sullo stesso piano, così come la libertà di poter esprimere ognuno il proprio parere in merito a conversazioni o discussioni, senza sentirsi giudicato, ha sicuramente rafforzato l'autostima di ognuno di loro»); la consapevolezza dei propri processi di pensiero e delle proprie emozioni (i.e. «Rispetto, stupore, curiosità,... insieme desiderio di continuare a conoscere e sperimentare. "Che cosa facciamo oggi?" è stata una domanda ricorrente»).

Riguardo alla subcategoria "Elementi riferibili ai valori di cittadinanza, identità e tutela", le risposte dei docenti aiutano a capire che i bambini hanno fatto esperienza di: patrimonio museale; bellezza/estetica/gusto; tempi distesi; cura/protezione/responsabilità; educazione; rispetto; consapevolezza dei luoghi e degli oggetti; comunità/cittadinanza; identità; territorio/città; luoghi culturali; partecipazione; sostenibilità. Le parole ricorrenti, nel parlare dell'esperienza degli studenti al museo e del Delivery Museum, sottolineano la natura civica dell'esperienza e dell'idea di cura che ne scaturisce (i.e. «La dimensione di realtà e di concretezza, consentita dal vivere accanto, vicino al nostro patrimonio museale, insieme ad una dimensione temporale dilatata e direi rallentata, ha fatto sì che gradualmente si attivassero processi, non solo di conoscenza, seppur molto importanti, ma anche di rispetto, di protezione, di cura, nonché di identificazione del patrimonio culturale»; «L'esperienza in museo è curricolo di cittadinanza perché l'abitare quotidianamente un luogo del patrimonio culturale e locale ha suscitato inevitabilmente in tutti i bambini il senso del prendersi cura del luogo»; «Potere avere dei reperti a scuola per un periodo abbastanza lungo può far scaturire nei bambini un senso civico e di responsabilità nei confronti di questi materiali facendo diventare gli alunni custodi di un patrimonio collettivo»).

Operare sinergicamente con la collaborazione della didattica museale per un curricolo del patrimonio e per la cittadinanza sembra fornire al patrimonio culturale *significati socio-educativi* quando si lavora nel campo dell'insegnamento-apprendimento (Delgado, Cuenca, 2020). La ricerca di connessioni fra l'educazione al patrimonio museale e l'educazione alla cittadinanza pare sottolineare che l'educazione emotiva è uno dei fattori che favoriscono lo sviluppo delle competenze socio-culturali nei processi di apprendimento. Inoltre la capacità del territorio e delle agenzie forma-

tive di interconnettersi per finalità condivise, permette una riflessione sui valori dell'inclusione (Biscuerra, Perez, 2007).

Conclusioni e rilanci⁷

Da una prima riflessione emerge una forte relazione fra emozioni, valorizzazione e salvaguardia del patrimonio, sia nell'esperienza di cittadinanza provvisoria al museo sia in quella in cui il museo è ospitato a scuola.

Sicuramente l'esperienza immersiva nel museo ha generato un fortissimo coinvolgimento emotivo, che pare configurare una nuova valorizzazione della territorialità e dei suoi beni. In tutte e tre le categorie si individuano elementi configurabili come inclusività dell'esperienza, che ha potuto valorizzare differenti stili di apprendimento, con linguaggi plurimi e garantendo libertà di espressione.

L'ibridazione fra contesti formali e informali sembra configurare un'alleanza vincente, sia sotto il profilo didattico, sia per l'esperienza complessiva di inclusione di tutti i bambini e di valorizzazione dell'identità collettiva.

La *territorial intelligence* sembra permettere di facilitare la scuola nella costruzione di percorsi in una prospettiva di *lifewide learning*, cioè quella dimensione orizzontale che fa riferimento a tutti i contesti di vita e rappresenta il superamento dei luoghi formalmente deputati all'apprendimento. Tuttavia aggiunge a questa dimensione orizzontale formativa, una propensione alla valorizzazione di tutti gli attori coinvolti, riunendoli attorno a un'idea di cittadinanza attiva e consapevole: anche il curriculum quindi può perseguire la finalità di impiegare la conoscenza multidisciplinare e intergenerazionale del territorio, rafforzando l'abilità delle comunità educanti locali nel partecipare in modo equo e sostenibile allo sviluppo e alla valorizzazione del patrimonio e dell'ambiente di cui è parte integrante.

La ricerca vuole aprire a prossimi sviluppi relativi all'elaborazione di indicatori di *territorial intelligence* come macroarea in cui leggere la capacità della scuola e dei musei di creare esperienze inclusive e di cittadinanza attiva.

⁷ Autori di questo paragrafo sono Alessandra Landini, Riccardo Campanini, Chiara Pelli-ciari.

La finalità è valorizzare il sistema formativo integrato nei diversi contesti educativi del territorio.

Nello specifico dell'istituto Manzoni, l'intenzione è individuare snodi pedagogici e didattici per mettere a sistema un curriculum verticale del patrimonio culturale, favorendo una migliore inclusione sociale che sia trasformativa sia per l'agire pedagogico e didattico dei docenti, sia per l'identità collettiva dei ragazzi.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2009). *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola. Il mestiere della pedagogia*, in «Studi e apr.», vol. I, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*, Carocci, Roma.
- Baldacci, M. (1999, a cura di). *Il territorio come laboratorio*, Edizioni Adda, Bari.
- Baldriga, I. (2020). *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*, Le Monnier Università, Milano.
- Bisquerra, R., Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*, in «Educ», vol. 12, 10, Universidad de Barcelona, Barcelona, pp. 61-82.
- Campanini, R., Landini, A., Pellicciari, C. (2022). La "Scuola IN Museo": un esempio innovativo di alleanza educativa, in Pastori G., Zecca L., Zuccoli F. (2022, a cura di), *La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti: Quale scuola vogliamo?*, Franco Angeli, Milano.
- Cuenca-López, J., Martín-Cáceres, M.J., Estepa-Giménez, J. (2021). *Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education*, Humanit Soc. Sci. Commun. 8, 62.
- Dallari, M. (2021). *La zattera della bellezza*, Il Margine, Trento.
- Delgado, E.J., Cuenca, J.M. (2020). *Challenges for the Construction of Identities with Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education*, in Delgado E.J., Cuenca J.M. (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education*, IGI Global, Hershey, in Memoria Académica, XXXI, Clio Et Asociados, La Plata, pp. 1-25.
- Dewey, J. (1965). *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Foster, J. (2022). *La scoperta come apprendimento. Un metodo di insegnamento basato sull'indagine personale dei ragazzi*, Babalibri educazioni, Milano.
- Gardner, H. (1999). *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Landini A., Campanini, R., Pellicciari, C. (2021). Scuola in museo, in Mangione G.R.J.,

- Cannella G., De Santis F. (a cura di), *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti*, in «I Quaderni della ricerca», vol. LIX, Loescher Editore, Torino, pp. 117.
- Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Mascheroni, S. (2009). *La funzione educativa del museo e la relazione con la scuola*, https://www.comunecrema.it/sites/default/files/insula_fulcheria_2009_mascheroni_0.pdf
- Mazza, E. (2004). Didattica museale e ricerca educativa, in Nardi E. (2004, a cura di). *Musei e pubblico. Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano, p. 87.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari.
- Thurley, S. (2005). *Into the Future Our strategy for 2005–2010*, in *English Heritage – The First 21 Years*, in «Conservation bulletin», Issue 49: Summer, Oliver Pearcey Editor, York.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo. Antiche e nuove forme di sapere*, Junior, Parma.

9.
PARTECIPAZIONE E DIALOGO:
IL VALORE SOCIALE ED EDUCATIVO DEL MUSEO

Paola La Torre
Sapienza Università di Roma

Il valore sociale ed educativo del museo

Durante l'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM – *International Council of Museum* – svoltasi il 24 Agosto 2022 a Praga, con una maggioranza del 92,4% è stata approvata la nuova definizione di museo:

A museum is a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing¹.

Rispetto alla definizione precedente sono state inserite nuove parole e concetti che mostrano un importante cambiamento di prospettiva della funzione museale, in particolare rispetto alle comunità, al valore dell'educazione e ai differenti pubblici.

La nuova definizione di ICOM incoraggia quindi i musei a porre particolare attenzione al proprio essere accessibili e partecipativi, e un punto di riferimento per la comunità. Non si può più parlare di un solo pubblico, ma di pubblici, con radici culturali ed esigenze educative e comunicative diverse di cui si deve tenere conto. I musei, infatti, sono promotori della storia e della cultura delle civiltà che rappresentano e riflettono il cambiamento della società, ben potendo, quindi, contribuire alla lotta alle diseguaglianze per diventare luoghi di inclusione, di responsabilità sociale e cittadinanza attiva². Due dei concetti di maggiore importanza, in riferimento alla ricerca qui presentata, sicuramente sono l'accessibilità

¹ ICOM Museum definition 2022: <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>.

² Frascella (2021: 593).

e l'inclusività; termini che non indicano semplicemente l'apertura fisica dei luoghi di cultura a tutti i pubblici, ma comportano una serie di cambiamenti e di possibilità dell'offerta museale. Ed è proprio qui che il valore sociale di un museo può e deve esprimersi, nel permettere a tutti l'accesso e la fruizione delle proprie collezioni sia in senso fisico, che soprattutto nei contenuti.

Lo scoppio della pandemia a marzo 2020 ha messo in luce le diseguaglianze economiche e sociali presenti in tutto il mondo e, in questo momento di forte smarrimento, i musei hanno cercato di rimanere connessi con il proprio pubblico utilizzando il digitale. Le nuove tecnologie, i social media e la comunicazione digitale sono già entrati a far parte degli allestimenti e della narrazione museale³, ma di fronte alla chiusura per l'emergenza COVID-19 sono emerse tutte le criticità nel campo della digitalizzazione del sistema museale italiano ed è però allo stesso tempo risultata evidente una nuova realtà possibile; un museo connesso. Il ricorso al digitale è stato, dunque, il modo per mantenere attivi i legami e seguire la trasformazione sociale e digitale, dettata da questo periodo di crisi⁴.

Maria Elena Colombo (2020, pp. 35-38) ha evidenziato come l'avvicinarsi al mondo digitale degli ultimi anni da parte dei musei potrebbe portare a una concezione del *visitor's journey* come esperienza circolare. Il digitale, infatti, può preparare alla visita, ricordare, richiamare alla memoria e creare legami, e per alcune fasce di pubblico, che per motivi di lontananza, di possibilità economiche o fisiche non potrà mai arrivare al museo a visitare fisicamente la collezione, può rappresentare anche l'unico contatto possibile. Il museo, dunque, anche nella sua proposta digitale, dovrebbe incarnare un ruolo sociale di accessibilità e inclusività delle sue collezioni e il periodo di *lockdown* ha proprio dimostrato l'importanza di un nuovo approccio alla fruizione culturale.

Raccontare, coinvolgere e promuovere sono alcune tra le finalità più importanti dei media digitali⁵. Alcuni musei hanno iniziato ormai da tempo a mutare le loro modalità di comunicazione verso una prospettiva di partecipazione attiva⁶ ed educativa⁷, come dimostrato dalla nuova definizione ICOM. I reperti, gli oggetti e le opere d'arte devono

³ Mandarano (2020); Poce (2018).

⁴ Toffoletti (2020, a cura di: 31-34; 125-129).

⁵ Dal Maso (2018).

⁶ Simon (2010).

⁷ Bonacini (2012).

acquisire importanza per le comunità ed esprimere le storie e i valori che racchiudono, e il digitale può permettere di creare queste nuove strategie comunicative e restituire i contesti di origine degli oggetti generando un *audience engagement* volto a migliorare la comprensione, l'appagamento e la crescita personale⁸.

Il ruolo del museo nei secoli è quindi molto cambiato. Da semplice luogo di raccolta di meraviglie destinato solo a un particolare tipo di pubblico ora il suo ruolo educativo e sociale è essenziale, e porta ad una maggiore relazione tra pubblico e istituzioni culturali, che stanno diventando sempre più anche un luogo di dibattito, in grado di riflettere e comunicare importanti valori collettivi e sociali⁹.

Il rapporto umano è ovviamente fondamentale nell'esperienza museale, ma l'emergenza sanitaria ha richiesto ai musei di ripensarsi e adattarsi a nuovi linguaggi per varcare i confini fisici delle proprie strutture. Questi nuovi strumenti comunicativi sono diventati, dunque, un'occasione per dimostrare di essere non solo luoghi di conservazione del patrimonio, ma un servizio e un sostegno alle comunità in un momento di emergenza come quello causato dall'emergenza da COVID-19¹⁰.

È proprio per analizzare questo nuovo ruolo e le possibilità di questi nuovi linguaggi, che nel prossimo capitolo si presenterà la ricerca svolta dall'autrice¹¹ sulla risposta del pubblico alle iniziative proposte dai musei durante i primi tre mesi di *lockdown*.

Musei Chiusi Musei Aperti

Il questionario realizzato dall'autrice, e diffuso principalmente tramite i social media, intendeva indagare la risposta del pubblico alle iniziative digitali e social proposte dai musei durante i mesi di marzo, aprile e maggio 2020, e in particolare le attività proposte tramite l'*hashtag* "Mu-

⁸ Bollo (2018: 325).

⁹ Raicovich (2022: 23-25; 37-39).

¹⁰ Christian Greco, direttore del Museo Egizio di Torino, durante un webinar organizzato dalla Fondazione Scuola dei Beni e delle Attività Culturali (16/04/2020: <https://www.fondazione-scuolapatrimonio.it/>), ha sottolineato come il museo non si può astrarre dalla società in cui è immerso e dai nuovi mezzi di comunicazione e digitali. Deve essere un museo di ricerca ma anche partecipativo, un luogo di conservazione e innovazione. Il museo doveva far sentire il suo ruolo nella società portando sollievo.

¹¹ La ricerca è stata realizzata per la tesi di Master Biennale di Studi Avanzati di Educazione Museale dell'Università Roma Tre.

sei Chiusi Musei Aperti"¹². Con questo questionario ci si è posto dunque l'obiettivo di analizzare, nel modo più esauriente possibile, la risposta dei nuovi visitatori virtuali e il ruolo del museo in un periodo di crisi sanitaria.

Il questionario è stato pensato con diciotto domande (Fig. 1) a risposta chiusa e una sola con risposta aperta. Si è voluto creare, dunque, un questionario facile da compilare per contenere i tempi di risposta e per questo si è deciso di utilizzare *Google Forms*, anche semplice da condividere. Le risposte ottenute sono state 607, archiviate tramite *Excel*.

<p>1. Nazionalità * Italiana / Europea / Extra UE</p> <p>2. Età * <18 / 18-24 / 25-34 / 35-44 / 45-54 / 55-69 / 69+</p> <p>3. Dove ti trovi ora? * Nord Italia / Centro Italia / Sud Italia / Europa / Extra UE</p> <p>4. Sesso * Uomo / Donna</p> <p>5. Usi i social network? Se sì, quali? * No / Instagram / Facebook / Twitter / altro</p> <p>6. Hai esperienza nel settore arte e cultura? Ad esempio hai frequentato studi artistici, hai laureato in arte, archeologia, lavori nel settore museale. * Sì / No / Altro</p> <p>7. Quante volte nell'ultimo anno legale hai visitato un museo o una mostra? * (nessuna / Una / da 2 a 5 / 5+)</p> <p>8. Conosci l'iniziativa "Musei chiusi Musei aperti" con cui i musei stanno realizzando dei contenuti on-line per permettere ai visitatori di continuare a vedere o sentir parlare delle loro collezioni ora che sono chiusi per l'emergenza Covid-19? * Sì / No, ma mi piacerebbe saperne di più / No, non mi interessa / No</p> <p>9. Se sì, quale tipologia di contenuti hai avuto modo di vedere? * Video / Stories su Instagram / Post su Instagram e Facebook / Visite virtuali delle sale del museo / Attività da svolgere con bambini / Nessuna / Altro</p> <p>10. Per quali musei hai visualizzato le iniziative proposte? * Risposta aperta</p>	<p>11. Avevi già visitato di persona questi musei? * Sì / No / Solo uno / Più di uno / altro</p> <p>12. Sei o saresti più interessato a vedere contenuti di: * Musei italiani / Musei europei / Musei extra UE / Tutti / Nessuno</p> <p>13. Quali categorie di musei ti interessano di più? * Musei d'arte / Musei di archeologia / Musei di scienza e tecnica / musei etnografici e/o antropologici, usi e costumi popolari / Musei di storia / Musei di storia locale / musei tematici (ad esempio musei di strumenti musicali) / Fantastico / Altro</p> <p>14. Se hai dei bambini, trovi che sia utile e interessante l'offerta di alcuni musei che propongono alcuni consigli su attività culturali e laboratori manuali da poter svolgere a casa con i propri figli? * Sì / No / Non lo sapevo ma mi informerò sulle iniziative / Non ho figli</p> <p>15. Le scuole hanno proposto o incentivato i vostri figli a vedere come programma scolastico dei contenuti culturali ideati da qualche museo o associazione culturale? Se sei un insegnante hai proposto questa attività? * Sì / No / No, ma mi piacerebbe proporre all'insegnante / No, ma mi piacerebbe proporli ai ragazzi</p> <p>16. Segui pagine di musei con i tuoi social network? * Sì, già prima di queste attività / No / Ho iniziato a seguire alcuni musei per vedere questi nuovi contenuti / No, ma visiterò e seguirò dopo aver scoperto di questa nuova iniziativa</p> <p>17. Ritieni che tutte queste proposte, quali video sulle collezioni, foto e visite virtuali ti invoglieranno maggiormente a visitare i musei una volta che sarà possibile? * Sì / No / Sono già interessato alla realtà museale a prescindere da queste proposte / Non lo so</p> <p>18. Quali iniziative ti invoglierebbero di più a seguire i musei e le attività culturali? * Giochi / Quiz / Documentari / Video brevi / Racconti / Contenuti social / Tour virtuali / Dietro le quinte con i curatori dei musei / App dedicate / modelli 3D delle opere / Nessuno / Altro</p> <p>19. Ti piacerebbe che queste iniziative continuassero anche quando i musei saranno riaperti? * Sì / No / Altro</p>
--	---

Figura 1. Domande del questionario *Musei Chiusi Musei Aperti*.

Le prime domande sono state ideate per rispondere alla necessità di profilare l'utente sia dal punto di vista più generale – età, sesso, provenienza –, sia da un punto di vista più specifico riguardante l'interesse verso i social e i musei. Le domande dalla 8 alla 10, invece, sono state pensate come più specifiche sull'iniziativa "Musei Chiusi Musei Aperti" e sulle attività digitali svolte dai musei. Le domande 14 e 15 volevano indagare le iniziative rivolte ai bambini e il ruolo della scuola, che rappresenta un'importante fascia di pubblico dei musei. Le ultime tre domande, infine, racchiudevano

¹² Nata su Twitter, la *challenge* #museichiusimuseiaperiti è stata avviata dal Museo Tattile di Varese, e ha raccolto l'adesione di tantissimi centri della cultura italiana.

lo scopo principale della ricerca, ossia capire se e quali attività online avevano riscontrato maggiore attenzione e se in futuro, anche alla riapertura dei musei, queste attività sarebbero state ancora seguite.

Procedendo dunque all'analisi e interpretazione dei dati raccolti, si è potuto innanzitutto notare come la maggior parte delle risposte sia stata compilata da donne (74%) e da persone di nazionalità italiana (97%); con una maggioranza di risposte nella fascia di età (40%) tra 25 e 34 anni. Inoltre, si è potuto constatare che la maggior parte delle risposte (53%) sono arrivate da persone che non hanno esperienza nel settore culturale.

Il 64,3% dei rispondenti ha risposto di conoscere l'iniziativa "Musei Chiusi Musei Aperti", mentre interessante è anche il dato del 27,5% che ha risposto di non conoscere l'iniziativa, ma di volerne sapere di più.

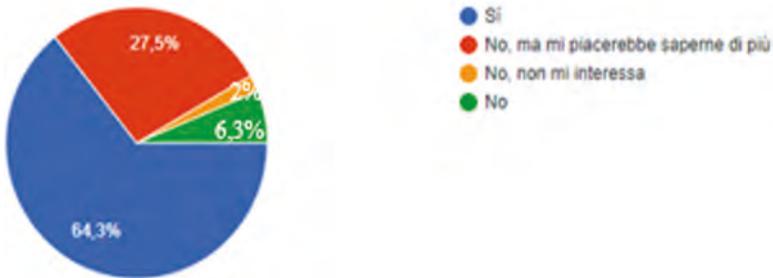


Grafico 1. Risposte alla domanda 8: Conosci l'iniziativa "Musei chiusi Musei aperti" con cui i musei stanno realizzando dei contenuti online per permettere ai visitatori di continuare a vedere o sentir parlare delle loro collezioni ora che sono chiusi per l'emergenza COVID-19?

Volendo individuare quale fosse la tipologia di iniziative maggiormente seguite, è stato possibile osservare come i contenuti social abbiano avuto un maggior successo (385 risposte), e così anche i video (197). Facebook è risultato il social più usato (532 rispondenti), seguito da Instagram e infine da Twitter. Il 54,1% di partecipanti ha inoltre risposto di seguire pagine di musei con i propri social già prima di queste iniziative, mentre il 3,2% ha iniziato a seguirli proprio all'inizio di queste proposte e il 9,2% ha dichiarato che inizierà a seguirle una volta scoperte grazie al questionario.

Alla prima delle domande rivolte ad attività per ragazzi e scuole hanno risposto 541 persone, di cui il 60,8% senza figli, mentre il 34% ha risposto di ritenere utili e interessanti le proposte museali, e il 3,9% che si sarebbe maggiormente informato. Alla domanda riguardante, invece, le attività scolastiche, hanno risposto 309 persone; secondo la maggioranza di queste (41,1%), le scuole e gli insegnanti non stavano promuovendo queste iniziative con gli studenti. La scuola e i musei risultano purtroppo troppo spesso ancora istituzioni separate e secondo il questionario sono poche le scuole e gli insegnanti che hanno seguito e proposto queste iniziative culturali ai propri studenti. L'importanza del museo e delle storie che raccoglie per le scuole, invece, è fondamentale permettendo di recepire in modo diverso e più partecipativo valori sociali ed educativi.

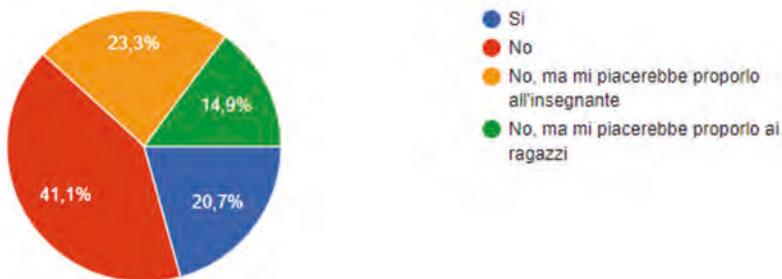


Grafico 2. Risposta alla domanda 15: Le scuole hanno proposto o incentivato i vostri figli a vedere come programma scolastico dei contenuti culturali ideati da qualche museo o associazione culturale? Se sei un insegnante hai proposto queste attività?

Nell'unica domanda a risposta aperta è stato richiesto di inserire i nomi dei musei per cui si stavano seguendo le attività: in totale sono stati indicati circa 170 diversi musei, sia italiani che internazionali. In alcuni casi si tratta anche di musei di piccoli centri, mostrando un'affezione per il territorio e per i luoghi di cultura di appartenenza, magari seguiti sui social proprio perché parte del proprio contesto cittadino. Dall'analisi di tutte le risposte emerge comunque che i musei maggiormente seguiti sono stati in particolare due: il Museo Egizio di Torino (52) e gli Uffizi (55).

Si è potuto notare dalle ulteriori domande, ad esempio, che diverse persone che hanno seguito iniziative online avevano già visitato i musei di persona (38,9%). Questo mostra come in molti casi si sia potuta creare un'affezione verso un museo visitato di persona, il che ha probabilmente poi portato anche a seguirne le sue iniziative online.

Le ultime tre domande (17, 18 e 19), infine, volevano indagare le opinioni dei partecipanti su queste iniziative e capire se, anche alla riapertura dei musei, queste proposte digitali sarebbero state comunque apprezzate e seguite. Il 52,7% delle risposte evidenzia che queste iniziative digitali invogliano a visitare di persona i musei alla riapertura. Le iniziative ritenute più interessanti sono stati i video brevi e i tour virtuali (in entrambi i casi 335 risposte) seguiti da documentari e dai "dietro le quinte" con i curatori. Il 94,6% degli intervistati ha risposto inoltre che vorrebbe che queste iniziative continuassero anche alla riapertura dei musei. Emerge quindi dalle risposte al questionario l'interesse di veder continuare queste iniziative, attraverso nuove forme di comunicazione e nuovi contenuti che permettono di restituire contesti culturali che sarebbero altrimenti impossibili da conoscere.

La necessità di raccontare e raccontarsi, anche se a volte è apparsa improvvisata in questa tragica situazione, ha portato i musei ad adottare tutte le misure possibili per rimanere a contatto con il pubblico. Quello che emerge da tutta l'analisi presentata è quindi che il visitatore ha apprezzato e seguito le iniziative e che voleva essere coinvolto, e i social e la comunicazione digitale hanno rappresentato in questo la migliore soluzione per raggiungere un pubblico più vasto. Il digitale però, oltre ad essere utilizzato per avvicinare pubblici che per diversi motivi non possono recarsi a vedere di persona le collezioni, deve appunto far parte di quel processo inclusivo, partecipativo e di condivisione delle conoscenze riportato dalla nuova definizione ICOM.

Le comunità, come è emerso anche dalla ricerca, si riconoscono nel proprio patrimonio culturale, che diventa anche un momento di sollievo in un periodo di difficoltà. In particolare il patrimonio immateriale rappresenta una componente fondamentale dell'identità di luoghi e culture diverse: spesso queste possono infatti trovare degli elementi che le accomunano creando nuove memorie collettive. Proprio su questa direzione si presenterà nel prossimo capitolo un progetto realizzato al Museo delle Civiltà di Roma dalla Società CoopAcai Phoenix scarl: "La bellezza dell'integrazione". Le collezioni del Museo delle Civiltà, infatti, raccontano storie di differenti popoli e culture e permettono, dunque, di creare progetti di dialogo interculturale e di partecipazione.

Interpretazione, dialogo e partecipazione: la bellezza dell'integrazione

Il Museo delle Civiltà di Roma è stato costituito nel 2016 raggruppando diversi musei con collezioni che riguardano differenti civiltà da tutto il mondo¹³. Le collezioni etnografiche presenti nel Museo delle Civiltà rappresentano una memoria storica difficile da comunicare, in particolare per le modalità riguardanti la raccolta degli oggetti ivi conservati e la loro esposizione¹⁴. Queste tipologie di collezioni rappresentano un'eredità difficile, in particolare in Europa e in America¹⁵, e spesso in passato si era soliti evidenziare la differenza tra questi oggetti e quelli della propria tradizione, come dimostrazione, in negativo, delle diversità culturali. Nel progetto "La bellezza dell'integrazione", presentato di seguito, invece, lo scopo è stato proprio quello di mostrare le similitudine e dialogare sulle diversità, trovare punti di contatto che potessero far sentire i destinatari dei progetti integrati dal Paese che li ospita, e proprio grazie alla loro memoria e cultura.

Soprattutto il patrimonio immateriale rappresenta in questo un importante punto di contatto ed è dunque un elemento fondamentale del mantenimento delle diversità culturali, ma allo stesso tempo permette di favorire di un dialogo interculturale incoraggiando il rispetto e la conoscenza reciproca. Come indicato nella Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale, adottata dall'UNESCO nel 2003, e ratificata in Italia nel 2007, il patrimonio culturale immateriale è:

Inclusivo. Possiamo condividere espressioni di patrimonio culturale immateriale simili a quelle praticate da altri, contribuendo alla coesione sociale, incoraggiando il senso di identità e responsabilità che aiuta le persone a sentirsi parte di una o diverse comunità e della società in generale¹⁶.

Fondamentali, dunque, in un museo che raccoglie queste importanti eredità culturali, sono il dialogo interculturale e la progettazione parte-

¹³ Il Museo Preistorico Etnografico Luigi Pigorini, Il Museo Nazionale d'Arte Orientale Giuseppe Tucci (dal 2017), Il Museo di Arti e Tradizioni Popolari Lamberto Loria, L'ex Museo Coloniale (dal 2017), Il Museo dell'Alto Medioevo Alessandra Vaccaro. Al momento è in atto dalla nuova direzione una riesamina delle collezioni, dei nomi dei musei e degli allestimenti.

¹⁴ Grechi (2021: 102-103).

¹⁵ Grechi (2021: 148-155).

¹⁶ Convenzione UNESCO: <https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003/>

cipata¹⁷. Il museo, infatti, raccoglie pubblici con un bagaglio culturale molto diverso e l'importanza di un dialogo con diverse realtà per studiare una comunicazione inclusiva è fondamentale. Il museo deve farsi portavoce delle dinamiche sociali contemporanee e un errore spesso commesso è quello di non far interpretare il patrimonio dalle comunità di appartenenza e non considerare gli oggetti come nodi relazionali¹⁸. Per favorire dunque questo dialogo, si possono prevedere azioni di progettazione partecipata, approfondendo tematiche specifiche, soprattutto vista la presenza di individui provenienti da contesti geografici molto diversi che visitano e vogliono vivere i musei¹⁹. La progettazione partecipata, dunque, può essere utile a favorire l'inclusione di tutte le culture, e il museo diventa un agente di coesione sociale, grazie alle sue collezioni e al ruolo degli educatori con cui possono collaborare le comunità stesse.

Il progetto "La bellezza dell'integrazione" si inserisce proprio in questo fondamentale diritto di connettersi al contesto di accoglienza, ma allo stesso tempo valorizzare il proprio bagaglio identitario. L'accessibilità culturale, dunque, deve essere intesa in un senso più ampio per permettere di rendere il patrimonio fruibile anche a persone con differenti riferimenti culturali, religiosi, linguistici e tradizionali²⁰.

Diretto a titolari di protezione internazionale, rifugiati e persone con protezione sussidiaria, usciti da non più di 18 mesi dal circuito dell'accoglienza, il progetto è stato finanziato dal "Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020"²¹, e realizzato dal CIR - Consiglio Italiano per i Rifugiati in diverse città italiane e in collaborazione con altri enti, da maggio 2020 a febbraio 2022²². Scopo generale del progetto era quello di: promuovere percorsi di rafforzamento delle competenze in ambito culturale; sperimentare nuove opportunità di crescita professionale e sociale attraverso la creazione di nuove narrazioni e attività di mediazione, realizzando contenuti nell'ottica di un nuovo possibile turismo sociale;

¹⁷ Solima (2015: 957).

¹⁸ Raicovich (2022: 23-25; 37-39).

¹⁹ Solima (2015).

²⁰ Cetorelli e Guido (2017, a cura di).

²¹ *Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020 Obiettivo Specifico 1.Asilo - Obiettivo nazionale ON 1 - lett c) - Potenziamento del sistema di 1° e 2° accoglienza - Avviso Realizzazione di percorsi individuali per l'autonomia socio-economica*: <https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>.

²² Milano - Amici del Fai e la Fondazione Verga; Catania - Isola Quassid; Lecce - Teatro Pubblico Pugliese; Roviano - Museo della Civiltà Contadina; Roma - Società CoopAcai Phoenix: <https://www.cir-onlus.org/la-bellezza-dell-integrazione/>.

incrementare l'accesso e la partecipazione alla vita della comunità di accoglienza.

Si presenta di seguito, nello specifico, l'attività svolta dalla Società CoopAcai Phoenix all'interno del Museo di Arti e Tradizioni Popolari. La collezione presenta oggetti della tradizione popolare italiana raccolti dalla fine del 1800²³. Grazie a questi oggetti, quindi, i partecipanti sono potuti entrare in contatto con le tradizioni del Paese che al momento li ospita, scoprendole insieme agli educatori²⁴.

Le prime fasi di formazione si sono svolte online a causa della chiusura dei musei. Nei primi incontri si è provveduto a dare una prima formazione generale sulla collezione e a generare un confronto sugli oggetti, sulle tradizioni e sul concetto stesso di museo nelle differenti culture rappresentate dai partecipanti. Non appena è stato possibile tornare in Museo si sono organizzate delle visite guidate e dei laboratori, dove il confronto ha svolto sempre un ruolo fondamentale. Gli educatori hanno sempre cercato di mantenere attivo il coinvolgimento dei partecipanti attraverso richiami alle proprie tradizioni, condividendo anche delle "norme di comportamento" che potessero permettere a tutti di sentirsi a proprio agio nel parlare di fronte agli altri.



Figura 2. Attività di condivisione e laboratori organizzati dalla Società CoopAcai Phoenix presso il Museo delle Civiltà.

²³ Massari (2007).

²⁴ In particolare il progetto è stato seguito dalla Dott.ssa Miriam Mandosi e dalla Dott.ssa Francesca Pizziconi.

Una volta terminata la formazione, i partecipanti sono stati coinvolti nella realizzazione di attività didattiche e visite guidate. Partendo da un'idea stessa di alcuni dei partecipanti, infatti, si sono organizzate delle visite, da loro condotte, per famiglie e persone provenienti da altri centri di accoglienza nell'ottica di trasmettere le conoscenze apprese e mostrare una maggiore inclusione e accoglienza. Sono state inoltre realizzate delle attività didattiche per bambini e alcuni dei partecipanti hanno collaborato alle attività educative destinate a ragazzi con disabilità cognitive, organizzate dalla Phoenix e a cui l'autrice ha collaborato, permettendo ai partecipanti di sviluppare competenze diverse in ambito museale.

Contestualmente è stato chiesto ai partecipanti di visitare il Museo da soli e scegliere un oggetto della collezione. Aiutati dagli educatori a strutturare un discorso su questo oggetto, o concetto, sono stati realizzati dei video, girati da operatori specializzati e destinati ad essere inseriti in un'*app* del Museo. Questa particolare attività è stata pensata con l'idea di fornire una lettura inclusiva delle collezioni, in cui attraverso un oggetto proveniente dal Paese di accoglienza i partecipanti hanno potuto raccontarsi e narrare storie legate alle loro tradizioni o origini. Ognuno ha scelto la lingua in cui sviluppare il discorso, in un'ottica sempre di inclusione, partecipazione e accesso interculturale alle collezioni. Questo importante progetto mostra, dunque, come il ruolo sociale ed educativo del museo rappresenti la possibilità di generare un dialogo interculturale e fornire una formazione, per creare anche future possibilità lavorative, ma anche e soprattutto la creazione di una nuova comunicazione partecipata e accessibile all'interno del museo realizzata dalle comunità stesse.

Il ruolo sociale ed educativo del patrimonio culturale, espresso con modalità diverse nel presente contributo, rappresenta ormai una possibilità e una necessità verso cui dovrebbero orientarsi musei e istituti culturali, riflettendo i cambiamenti in atto nella società e di cui la nuova definizione ICOM rappresenta un momento di importante determinazione e avvio.

Riferimenti bibliografici

- Bollo, A. (2018). *Il gaming nelle strategie di audience development delle organizzazioni culturali*, in «Economia della Cultura», Il Mulino, vol. 3, pp. 321-330.
- Bonacini, E. (2020). *I Musei e le forme dello Storytelling digitale*, Aracne editrice, Roma.
- Bonacini, E. (2012). *Il museo partecipativo sul web: forme di partecipazione dell'utente alla produzione culturale e alla creazione di valore culturale*, in «Il Capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», eum edizioni università di macerata, Milano, vol. 5, pp. 93-125.
- Cetorelli, G., Guido, M.R. (2017, a cura di). "Il patrimonio culturale per tutti: fruibilità, riconoscibilità, accessibilità", *Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del turismo*, Quaderni della valorizzazione Ns 4, Direzione Generale Musei, Roma.
- Colombo, M.E. (2020). *Musei e cultura digitale. Fra narrative, pratiche e testimonianze*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Dal Maso, C. (2018). *Racconti da Museo. Storytelling d'autore per il Museo 4.0*, Edipuglia, Bari.
- Frascella, S. (2021). *Participatory museum: lo stato dell'arte nei musei archeologici italiani*, in «Il Capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», eum edizioni università di macerata, Milano, vol. 23, pp. 591-612.
- Grechi, G. (2021). *Decolonizzare il museo. Mostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati*, Mimesis Edizioni, Milano.
- Mandarano, N. (2020). *Musei e Media Digitali*, Carocci, Roma.
- Massari, S. (2007). *Museo Nazionale delle Arti e Tradizioni Popolari: Guida*, Roma.
- Poce, A. (2018), *Tecnologia critica. Museo e Digitale*, in «CADMO», Franco Angeli, Milano, vol. 24, pp.103-106.
- Raicovich, L. (2022), *Lo sciopero della cultura. Arte e musei nell'epoca della protesta*, Nomos edizioni, Busto Arsizio (Va).
- Solima, L. (2015). *I musei e la progettazione partecipata: l'esperienza dei musei nazionali di Lucca in un contesto multiculturale*, in «Il Capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», eum edizioni università di Macerata, Milano, vol. XII, pp. 955-977.
- Toffoletti, I. (2020). *CHIUSI per COVID I APERTI per CULTURA. Musei e Comunicazione digitale. Bilancio e prospettive*, Gangemi Editore, Roma.

10.
PER L'EDUCAZIONE E LA MEDIAZIONE DEI PATRIMONI
IN CHIAVE INTERCULTURALE

Silvia Mascheroni

Università Cattolica di Milano e Università degli Studi di Pisa; ICOM Italia

Introduzione

Alcuni quesiti e riflessioni si devono porre alla nostra attenzione per interrogarci riguardo alla "postura" che il museo e le Istituzioni culturali devono assumere nella contemporaneità, al fine di essere attori rilevanti e attuali negli snodi esistenziali dei singoli e delle comunità. Quale ruolo giocano i musei nella vita delle persone? L'educazione al patrimonio contribuisce a favorire la conoscenza di ciò che conservano e dei contesti da cui provengono opere e reperti? È in grado di intervenire sulla sfera della consapevolezza individuale e collettiva dei cittadini, soprattutto dei cittadini in formazione? I musei riescono a essere partecipativi e ad attivare pratiche di socializzazione e di coesione? Come si posizionano rispetto ai conflitti e alle contraddizioni dei contesti urbani e sociali di riferimento? In una Europa sempre più plurale, in che modo i musei possono diventare luoghi non solo di "alfabetizzazione" al patrimonio, ma anche di sviluppo di nuovi modelli di policy, tesi alla costruzione di *comunità interpretative eterogenee, allargate e inclusive*? È realistico pensare ai musei come veicolo di dialogo interculturale? Dalla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (1948)¹ alla *Convezione di Faro* (2005)², assumendo uno sguardo riflessivo, molteplici sono gli accordi in risonanza che marcano il diritto di tutti i cittadini alla cultura, non privilegio di pochi, garantendo accessibilità alle testimonianze e ai luoghi del sapere, sollecitando la partecipazione nel significato più pregnante. Riguardo all'ingaggio del museo con la società, le sue sfaccettate e problematiche fisionomie, alla

¹ «Ogni individuo ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico e ai suoi benefici» (art. 27).

² *Convezione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società* (Faro 27 ottobre 2005); ricordo anche la *Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla diversità culturale* (Parigi 2 novembre 2011).

ricerca di tracce condivise e di orme ripercorse nel gioco di "tempi incrociati", l'attualità delle parole di Franco Russoli (1981, p. 16)³ colpisce per l'aderenza con quelle di Pietro Clemente (2006, p.158), a distanza di mezzo secolo. «Il museo ha bisogno della partecipazione del pubblico alla sua vita, come il pubblico ha bisogno del museo, se vuole veramente partecipare la vita della propria epoca». «Il museo ha senso in un rapporto forte e progressivo con la società civile, diversa nelle diverse realtà, con la cittadinanza intesa come partecipazione piena e quindi come diritto alla conoscenza». Il Museo è il pubblico, con l'accento forte e marcato, non è dunque un'asserzione azzardata, una dichiarazione sbilanciata in modo eccessivo *solo* verso i destinatari: non è questo l'intento, bensì sottolineare quanto la vita stessa del museo e del patrimonio culturale sia possibile *solo* se i pubblici – comunità patrimoniali e interpretative – sono coinvolti nel costruire l'attualità del suo significato, la sua intrigante complessità. Museo: promotore di spazi terzi, "zona di contatto", che non si sottrae a un'interrogazione costante, ed elabora chiavi di riflessione e approfondimento anche sugli elementi di frizione e di conflitto nella messa in pagina di narrazioni tematiche; laboratorio dei saperi, dimora della collettività, «*vibrant public space*»⁴, fucina (oltre che custode) di memorie e di testimonianze, di cui sa comporre e ricomporre i significati. Accessibile, inclusivo, relazionale e partecipativo, «verso una nuova identità»⁵, complice e sensibile per un'*intensa prossimità*⁶ con pubblici dai profili sociali e culturali sempre più prismatici, difficilmente ricomponibili in categorie e tassonomie codificate, "fluide" e diversamente articolate. La presa sul reale chiede al museo (alle istituzioni culturali) di interrogarsi rispetto alla distanza tra missione dichiarata e pratiche. Nella ricomposizione inevitabilmente sintetica e non esaustiva di una partitura, per contro articolata in diversi movimenti, alcune note dominanti aiutano a orientarsi: i diritti

³ *Processo al Museo* è l'ultima mostra curata da Franco Russoli per la riapertura della Pinacoteca di Brera nel febbraio 1977, poco prima della morte avvenuta nel marzo del medesimo anno; si sviluppava in 15 sale «in diverse mostre a tema, sia a carattere culturale didattico, sia tecnico, sia di proposta museologica». A essa avevano collaborato, tra gli altri, Bruno Munari e l'Istituto di Storia dell'Arte dell'Università Statale.

⁴ H. Nielsen, *A Participatory Approach to Education: a Denver Art Museum Perspective*, intervento alla Conferenza conclusiva del progetto "LEM. The Learning Museum" (Bologna 20 settembre 2013).

⁵ *Il museo verso una nuova identità. Musei e comunità. Strategie comunicative e pratiche educative*, Atti del Convegno internazionale di studi (Roma 21 febbraio 2008), Roma 2011, vol. II.

⁶ *La Triennale 2012. Intense proximité*, Catalogo della mostra a cura di O. Enwezor (Parigi, Palais de Tokio 20 aprile-26 agosto 2012), Paris 2012.

culturali di cittadinanze multiple; le conoscenze e le consapevolezze condivise; le buone pratiche, paradigma di operatività.

Patrimonio, musei, dialogo interculturale: un rapporto problematico

Sappiamo che le collezioni dei musei sono state create con l'obiettivo di riflettere l'identità di una nazione, di una città, di un gruppo, e di celebrarne i valori dominanti e che la nozione stessa di "patrimonio culturale" (eredità) sembra riferirsi a qualcosa che è acquisito una volta per tutte per diritto di nascita. Bisogna dunque assumere tre presupposti-chiave per agire in chiave interculturale, attivando relazioni di senso tra patrimoni (museali e diffusi) e tutti i pubblici. Il patrimonio non è solo sostanza, un sistema chiuso, un insieme "dato" di beni statici, sedimentati, di "valore universale", una *eredità* da conservare e da trasmettere, ma è anche processo: un insieme in divenire di beni da "rimettere in circolo", ricostruire nei significati, ricollocare in uno spazio sociale di scambio, una *risorsa* per riflettere, interrogarsi, (ri)conoscersi, rappresentarsi, relazionarsi, emozionarsi, crescere, rimettersi in gioco. E, conseguentemente, il museo non è solo luogo della conservazione, l'unica autorità in grado di interpretare le collezioni e farsi garante della loro integrità, fisica e scientifica, ma ambiente familiare di incontro e di relazioni: una istituzione aperta, relazionale, che consulta e coinvolge attivamente pubblici diversi, accogliendo punti di vista e interpretazioni multiple, altre voci e narrazioni. Anche la nuova definizione di museo, approvata a Praga nell'agosto di quest'anno, in occasione della Conferenza Generale di ICOM (International Council of Museums) sottolinea l'urgenza di promuovere e potenziare l'accessibilità e la partecipazione da parte di singoli e collettività:

Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che effettua ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio materiale e immateriale. Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità. Operano e comunicano eticamente e professionalmente e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze.

PROMUOVERE LA CULTURA DELL'ACCESSIBILITÀ E
DELL'INCLUSIONE NELLE REALTÀ MUSEALI: L'ESPERIENZA DEL MARTA,
MUSEO ARCHEOLOGICO NAZIONALE DI TARANTO¹

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci

Università del Salento

Il museo, uno spazio sociale e culturale accessibile e inclusivo

Un museo è un contesto culturale di condivisione e di socializzazione costituito ontologicamente da una vocazione comunicativa ed evocativa. Il piano della comunicazione è ben rilevabile nella sfera espositiva ed espressiva della grammatica museale, mentre quella evocativa è ben più nascosta, poiché richiama processi maieutici ed immaginifici. Fa riferimento, cioè, a quella funzione formativa, educativa di accompagnamento a quell'immaginare storico-culturale verosimile, a quell'azione di suggestion e affabulazione con cui la mediazione museale organizza e presenta il soggetto narrativo o scenico, in modo da svolgere nei confronti dei fruitori un'opera di persuasione.

Il museo diventa così luogo eletto di apprendimento, poiché implica l'attivazione di processi formativi complessi (Nuzzaci, 2008), che superano il piano della semplice nozione e cognizione, per giungere ad interpellare funzioni cognitive superiori e abilità di astrazione e immaginazione volte ad interpretare, riprodurre ed elaborare contenuti provenienti da un'esperienza sensoriale perlopiù visiva.

Ne deriva che le esperienze didattico-museali dovrebbero necessariamente impegnare la ricerca educativa a farsi promotrice di esperienze di fruizione di qualità (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018) orientate ad un narrare culturale che entusiasmi, incuriosisca e che faccia dischiudere nei diversi fruitori mondi immaginifici famelici. Il museo gioca infatti un ruolo significativo nel rafforzamento dei profili culturali e di indirizzamento verso la creatività e un pensiero divergente (Muscarà, Romano, 2020; Poce, 2017) e, pertanto, occorre porre particolare attenzione ai problemi centrali di come un museo *si fa* didattica museale (Grassi, 2015),

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori; tuttavia, è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 2 e 4, mentre ad Andrea Fiorucci i paragrafi 1 e 3.

ossia come propone scenari, questioni, visioni nuove per la promozione di un'educazione museale qualitativamente rilevante e interpellante per tutti.

Un luogo di cultura pensato per interloquire universalmente con tutti, un museo responsivo che diventa uno spazio culturale e di socializzazione per tutti, che riconosce ai suoi "pubblici" opportunità di coinvolgimento in esperienze diversificate e multisensoriali (Zanato, Orlandini, 2017). Uno spazio sociale e culturale accessibile e inclusivo che s'ispira alle istanze dell'Universal Design, un modello di progettazione che pone attenzione ai mezzi e alle modalità con cui un bene fisico e immateriale prova a rispondere ad una pletera di esigenze manifestate dai fruitori con disabilità e no.

Associare i luoghi di fruizione e di riproduzione della cultura alle richieste che caratterizzano l'inclusione come processo di democratizzazione e accessibilità culturale è il risultato di un fecondo intreccio di attività di ricerca, di sensibilità di alcuni stakeholders illuminati e soprattutto del recepimento di istanze istituzionali come la *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006) (artt. 30 e 9), del World Report on Disability (WHO, 2011), delle *Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale*, emanate dal MIBACT nel 2008, delle *Raccomandazioni relative all'accessibilità ai musei, ai monumenti, alle aree e all'archeologia*, con cui nel 2015 sempre il MIBACT traccia un quadro generale con indicazioni operative per una più ampia fruizione dei beni culturali, privilegiando una logica di "miglioramento" rispetto a una logica di "adattamento". Nel 2017, la pubblicazione *Patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità*, con cui vengono presentati alcuni progetti portati avanti dalla Direzione Generale Musei e, nel 2018, la redazione delle *linee guida sul Piano di eliminazione delle barriere architettoniche* (P.E.B.A.) indicano i principi dell'Universal Design come il framework di riferimento per ripensare i contesti di progettazione e di comunicazione dei beni culturali. Tali istanze tracciano un procedere che sempre di più considera l'accessibilità, l'inclusione e la partecipazione come "componenti sociali" connesse al patrimonio culturale, come riportato nella *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, siglata a Faro il 27 ottobre 2005; elementi che rinforzano la posizione di ogni individuo, affinché possa esercitare la facoltà di partecipare pienamente al contesto sociale sulla base dei principi di parità, vita indipendente, autonomia, soddisfazione, così come suggerisce la Strategia UE

per la crescita "Europa 2020" (Commissione europea, 2014).

Nel D.P.R. 21 del 2013, oltre ad essere evidenziato il principio di accessibilità, si innesta, come suo diretto corollario, l'implementazione di tecniche per la progettazione universale: «ciò significa progettare prodotti, ambienti, servizi utilizzabili da tutti nel modo più esteso possibile senza dover ricorrere a soluzioni speciali». Del resto, l'inclusione costituisce un termine ombrello che racchiude più accezioni, ma in questo lavoro assumiamo la prospettiva inaugurata nel 1994 dall'UNESCO durante la *Conferenza di Salamanca sui bisogni educativi speciali* e richiamata nel *Forum mondiale dell'Educazione di Dakar* del 2000 e nel Congresso *Inclusive Education: the way of the future* del 2008.

In questa prospettiva, l'inclusione non segue logiche assimilazioniste, non si basa sulla distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della piena partecipazione di tutte le persone alla vita sociale. Aspetti richiamati dal modello biopsicosociale proposto nella Classificazione Internazionale del Funzionamento della disabilità e della salute – ICF (OMS, 2001), che individua nei contesti di vita e di partecipazione sociale lo snodo determinante le *condizioni di funzionamento* della persona ed invita a guardare i processi inclusivi quali risultato dell'interazione costante tra due piani: quello che attiene alle istanze del corpo e quello relativo al piano del contesto. Il cambio di rotta sollecitato dall'ICF, da una dimensione clinico-nosografica a quella biopsicosociale, assume la lente dello sviluppo del potenziale attivabile dagli spazi sociali e partecipativi accessibili e inclusivi. In quest'ottica, un contesto culturale pensato e progettato secondo una prospettiva di accessibilità non solo riconosce alle persone con disabilità il diritto a partecipare, ma evidenzia nelle *proposte museali for all* una variabile contestuale capace di migliorare la qualità della vita della persona tanto sul piano sociale, quanto su quello dell'apprendimento. Significa, inoltre, sposando la logica del modello sociale della disabilità, che quel contesto culturale accessibile può depotenziare o rimuovere quelle barriere ambientali che disabilitano la persona con un particolare deficit. In taluni funzionamenti, infatti, sebbene permanga il deficit, un buon piano di intervento sull'accessibilità può adombrare la disabilità, che con evidenza ha caratteristiche marcatamente sociali e contestuali.

Su tali premesse si basa il progetto di ricerca-intervento che il contributo presenta e che ha inteso essere un'azione concreta di promozione della cultura inclusiva in un contesto culturale specifico e trasversale quale quello della fruizione museale.

L'esperienza del museo archeologico marta: evidenze relative all' user perception

Il Rapporto Istat 2019 sui contesti museali italiani mostra interessanti evidenze in tema di accessibilità al patrimonio culturale: su 4908 luoghi della cultura del Paese, tra musei, monumenti, aree e parchi archeologici, di cui 352 di proprietà statale, il 53% di essi ha sviluppato un piano per il superamento delle barriere architettoniche. Circa 2600 musei, ad oggi, possono essere ritenuti "sufficientemente attrezzati" per garantire l'accessibilità fisica. Il dato subisce un capitolombolo vertiginoso – scende al 12% – se il piano dell'accessibilità considera anche gli aspetti senso-percettivi, linguistici e cognitivi della comunicazione museale.

In considerazione di queste evidenze nazionali, nel 2021, è stato avviato un percorso conoscitivo e, successivamente d'intervento partendo dall'analisi dei servizi e delle pratiche messe in atto all'interno del museo archeologico MARTA di Taranto al fine di garantire l'accessibilità delle collezioni e l'inclusione dei differenti pubblici. Il MARTA è uno dei musei archeologici più importanti d'Italia e racconta le radici del meridione e la vivacità del Mediterraneo attraverso le testimonianze della cultura magno-greca. L'allestimento del museo ripercorre la storia di uomini e donne dal Paleolitico fino medioevo.

Attraverso un questionario a risposta multipla e una più ampia lettura di dati anche qualitativi pervenuti dall'analisi di specifiche interviste rivolte ad un campione composto da 116 visitatori, è stato possibile tracciare e descrivere il piano di accessibilità relativo al museo MARTA secondo una prospettiva di *user perception* (per una lettura più esaustiva dei risultati, si veda Pinnelli e Ruggieri, 2021).

Il campione, perlopiù composto da persone afferenti al mondo della scuola e della formazione e in minor misura da visitatori con bisogni speciali (4,4%), in controtendenza rispetto ai dati Istat sopracitati, mostra importanti criticità tanto sul piano dell'accessibilità fisica (mezzi di trasporto poco accessibili, assenza di parcheggi dedicati, segnaletica poco intellegibile, assenza di semafori con segnalazione acustica adiacenti al Museo, nessun percorso tattile per non vedenti, rampe troppo ripide, assenza di punti a sedere e di decompressione lungo il percorso), quanto su quello sensoriale e cognitivo (buon adattamento della leggibilità, operato dai curatori, a discapito, però, di altri canali comunicativi come CAA, Braille, LIS, anche mediati da linguaggi e dispositivi multimediali).

Nei suggerimenti esposti dai fruitori, richiesti nell'ultima sezione del

questionario, si evidenziano problematiche relative alla:

- ← redazione delle didascalie, ben scritte, ma non sempre riconducibili agli oggetti esposti, soprattutto nelle vetrine molto affollate di reperti;
- ← assenza di percorsi tattili e video in LIS;
- ← altezza dei reperti esposti, che non ne consente l'agevole visione a persone con un campo visivo ridotto.

Alcune traiettorie di intervento:

il focus sui pittogrammi e sulle riproduzioni tattili

Sulla base delle evidenze rilevate e in accordo con un piano di implementazione dell'accessibilità avviato dal museo MARTA, al fine di garantire una logica inclusiva e non semplicemente rivolta a categorie "speciali", sono state formulate delle proposte di intervento e di adattamento che hanno trovato attuazione e progettualità a partire dal luglio 2021.

Al gruppo di esperti UniSalento è stata richiesta una consulenza sulla progettazione di un piano di lavoro sull'accessibilità del contesto museale del MARTA. Il focus della consulenza è stato posto sui seguenti aspetti:

- ← elaborazione di pittogrammi per veicolare le informazioni relative a servizi e spazi museali;
- ← riproduzione tattile di opere e reperti con calchi e modelli al fine di offrire un'esperienza di visita multisensoriale, accompagnata da didascalie in Braille, audioguide e audiodescrizioni;
- ← video in LIS e maggiori supporti cartacei;
- ← miglioramento delle audioguide e maggiore presenza di dispositivi multimediali;
- ← interventi di audiodescrizione delle opere;
- ← supporti in Comunicazione Aumentativa Alternativa, scaricabili preventivamente dal sito web o distribuibili all'ingresso del museo, per fornire un kit di accompagnamento alla visita rivolti a persone con bisogni comunicativi complessi;
- ← mappe tattili;
- ← pannelli e brochure accessibili.

In vista dell'economia del contributo, in questo lavoro si porrà particolare attenzione ai primi due focus.

Nell'ambito dell'implementazione di un sistema comunicativo mediato da pittogrammi intellegibili e accessibili, la sinergia tra il gruppo di esperti UniSalento e gli enti di progettazione e comunicazione (*FabLAB*

Taranto e Never Before) che collaborano con il MARtA, ha permesso il dialogo tra diverse figure professionali al fine di individuare e attuare soluzioni condivise e accessibili per tutti. A seguire, alcune soluzioni proposte da parte del gruppo di lavoro ai designer e comunicatori (Figura 1 e 2) fanno ben comprendere la logica con cui si è scelto di operare: attenzione a disambiguare l'informazione iconica, referente prediletto per una comunicazione mediata dalle immagini. I pittogrammi presenti erano perlopiù ancorati a canoni estetici che intendevano "antichizzare" le figure rendendole, però, poco intelleggibili e accessibili. Nei pittogrammi, infatti, l'iconicità legata alla relazione tra significato e simbolo, deve essere chiara e inequivocabile nell'immediato. L'eccessiva stilizzazione dei pittogrammi, che può rispondere ad un design accattivante, spesso collide con il principio di comprensibilità e di chiarezza. Si evidenzia la necessità di progettare un design lineare, senza orpelli grafici che avrebbero l'unico risultato di affaticare visivamente l'utente, implicando un notevole sforzo cognitivo.

Ognuno di noi, al di là della difficoltà o deficit, ad esempio, avrebbe difficoltà a comprendere i pittogrammi genderizzati, così come la "i" indicante l'info point, redatta in stampato maiuscolo, può facilmente essere confusa con il numero 1 del sistema di numerazione romano. Allo stesso tempo, sempre in considerazione della pregnanza iconica, il simbolo della caffetteria è stato ulteriormente rafforzato da un elemento visivo aggiuntivo: la sineddoche – una parte (la tazza) per il tutto (caffetteria) –, è stata esplicitata da un pittogramma indicante una tazza fumante più convenzionale.

Sul piano della comunicazione, il gruppo di lavoro UniSalento ha operato su un riorientamento del linguaggio sociale maggiormente conforme a designare situazioni di svantaggio e disabilità (Figura 3). Alla forma aggettivale disabile è stata preferita la locuzione persona con disabilità, così come alle forme linguistiche privative (non udente, non vedente) è stata preferita l'identificazione dell'area del deficit (disabilità visiva/uditiva). Allo stesso tempo, è stata disambiguata l'informazione veicolata da alcuni pittogrammi troppo generici e forvianti. Ad esempio, il pittogramma in cui si associa l'immagine di un occhio al simbolo del divieto è particolarmente confusivo (Figura 4): si indica qualcosa di accessibile ai fruitori ciechi, oppure c'è il divieto di guardare? E gli ipovedenti? Pertanto, il piano di lavoro è stato arricchito con pittogrammi più specifici e chiari.

Pittogrammi originali	Pittogrammi adattati
	
	

Figura 1

Figura 2

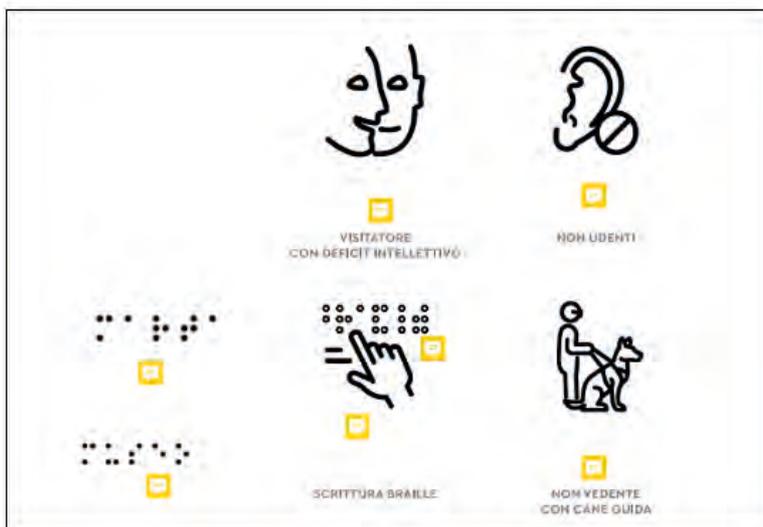


Figura 3

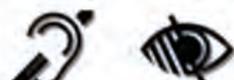
Pittogramma originale	Pittogrammi adattati
	

Figura 4

La lettura tattile del reperto archeologico è un altro aspetto che il gruppo di lavoro ha preso particolarmente in considerazione.

Come è noto, la percezione tattile non possiede l'immediatezza della percezione visiva e si realizza nel tempo: la sostanziale differenza tra i due sensi consiste nel carattere sintetico/globale della vista ed il carattere analitico del tatto (Fiorucci, 2019; Fiorucci, Pinnelli, 2013; Levi, 2013). La conoscenza e l'interpretazione della realtà museale, in presenza di deficit visivi, avvengono attraverso un approccio multisensoriale e la riscoperta della tattilità (Grassini, 2016).

In quest'ambito, il proposito dell'intervento di consulenza è stato la valutazione delle tecnologie e dei dispositivi tattili allo stato dell'arte e la loro integrazione, al fine di dimostrare alcune soluzioni che possano rendere interessante e fruibile l'esperienza di una visita presso un'esposizione museale anche per le persone con disabilità sensoriale.

Alla direzione museale, sono stati prospettati alcuni scenari in cui le tecnologie (stampanti 3D, computer vision, sensori, segnalazioni acustiche, natural language processing ecc.) e la user experience (quale esperienza si desidera far vivere, quali sensazioni si vogliono evocare nel visitatore e con quale modalità di interazione) possono essere implementate.

Nello specifico, il gruppo di lavoro ha fornito al FabLab del Museo Archeologico di Taranto alcune indicazioni operative per la creazione di postazioni multisensoriali di alcuni reperti della collezione museale.

Nei musei, le audioguide consentono di migliorare l'esperienza di fruizione, anche se sovente sono maggiormente orientate a descrivere dimensioni storico-culturali, a discapito degli elementi strutturali ed iconici. Inoltre, nell'ambito delle soluzioni per migliorare l'esperienza di una visita museale delle persone con disabilità visiva, le audioguide raramente sono affiancate da tavole tattili o riproduzioni di reperti tattili. La sola comprensione di ascolto, in un sistema percettivo analitico e molto più lento, quale è quello delle persone con cecità, rende la fruizione museale più difficile e poco stimolante.

In questa direzione, nelle sue proposte il gruppo di lavoro ha rimarcato il bisogno di un aiuto tecnologico in grado di combinare tatto e udito per consentire una migliore percezione della realtà museale e di condurre i fruitori non vedenti verso un'esperienza più completa di fruizione.

Un esempio di postazione multisensoriale ha riguardato un reperto particolarmente prezioso (Figura 5 e 6): la statua in bronzo raffigura Zeus nell'atto di scagliare la folgore (perduta) con la mano destra. La statua, alta 74 cm, rappresenta un capolavoro della bronzistica tardo-arcaica.

La postazione multisensoriale è composta da una serie di elementi atti ad assicurare alla persona con disabilità visiva una fruizione completa dei reperti (Figura 6).

In primis, è stata realizzata una riproduzione tridimensionale di Zeus in scala. Si sottolinea l'importanza di evitare una riproduzione fedele al 100% dell'opera, eliminando o appiattendolo alcuni elementi decorativi e orpelli che potrebbero inficiare la comprensione globale del manufatto e che rallenterebbero il processo di costruzione dell'immagine mentale da parte della persona con disabilità visiva. Sulla sinistra della riproduzione tattile (figura 6), è riportata l'opera in 2D: ciò è funzionale alla necessità di fornire ai visitatori un termine di paragone con le figure piane. La competenza nell'uso degli altri canali sensoriali non rende le persone "meno vedenti". Infatti, la competenza extra visiva legata alla capacità di dedurre informazioni sul mondo circostante è una risorsa importante e ciò vale per tutti, sia per le persone cieche che vedenti. Nel rettangolo in basso a destra sono posizionate le didascalie in Braille. Infine, dai due emettitori circolari in alto è prevista la funzione di sintesi vocale, utile ad accompagnare il visitatore nel processo di fruizione.

In questa specifica area di intervento, la consulenza ha posto anche particolare attenzione alle tematiche che spaziano dall'allestimento degli spazi e dei percorsi espositivi alla presentazione degli oggetti, dall'illuminazione alla redazione di pannelli o alla struttura di un testo o di una didascalia, anche in riferimento ai bisogni esposti da fruitori ipovedenti. Le indicazioni e le soluzioni suggerite sono di carattere tecnico e contestuale e sono finalizzate a rendere il setting museale sufficientemente sicuro in termini di mobilità autonoma, orientamento e fruibilità per chi vede male, poco o pochissimo.



Figura 5



Figura 6

Conclusioni

Il patrimonio museale si delinea quale vettore di sviluppo culturale e risorsa per la crescita personale e collettiva, promuovendo nel processo di democratizzazione culturale il coinvolgimento responsabile degli individui e della collettività. Si tratta di importanti obiettivi che interessano l'intera struttura del Sistema Museale Nazionale nell'ottica della più ampia pervasività culturale e della accessibilità partecipata e condivisa.

Uno dei risultati raggiunti attraverso il progetto descritto è stato proprio quello di attuare la reale progettazione partecipata tra gruppi di lavoro e stakeholder. Ciò ha consentito di varcare quelle linee di confine tra le diverse professioni coinvolte (storici dell'arte, designer, pedagogisti, operatori museali), sollecitando il dialogo e suscitando la condivisione di informazioni, esigenze, visioni e più in generale, conoscenze implicite ed esplicite, mettendole a servizio del progetto. I risultati prodotti in questa esperienza e gli adattamenti realizzati e in via di realizzazione, sebbene tarati sullo specifico contesto di riferimento, costituiscono la base progettuale di molte altre realtà espositive anche più piccole rispetto all'imponenza del MARTa ed un prossimo obiettivo di ricerca guarderà proprio all'esportabilità di tali risultati. Creare la cultura dell'inclusione, strutturare organizzazioni in grado di prendere decisioni in prospettiva inclusiva e concretizzare pratiche specifiche e sostenibili, così come la letteratura incoraggia a fare, definiscono le sfide per un cambiamento sostanziale e non solo formale; l'intervento esposto e il patto di collaborazione e corresponsabilità interistituzionale attuati, vanno in questa direzione e costituiscono un tassello del processo su cui occorre sempre impegnarsi e vigilare.

Riferimenti bibliografici

- D.P.R. 21 del 4 ottobre 2013. Adozione del programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2013/Decreto_del_Presidente_della_Repubblica_4_ottobre_2013.pdf
- Del Gobbo, G., Torlone, F., Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Aracne, Roma.
- Fiorucci, A., Pinnelli, S. (2013), *Audio descrizione e disabilità visiva*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. 1(1), pp. 133-147.

- Fiorucci, A. (2019). Disabilità visiva. Voce Dizionario, in d'Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale per l'inclusione*. La scuola, Brescia.
- Grassi, C. (2015). *Aspetti e implicazioni pedagogico-didattiche della mediazione museale*, in «Annali della didattica e della formazione del docente», vol. 7, 10.
- Grassini, A. (2016). *Per un'estetica della tattilità. Ma esistono davvero le arti visive?*, Armando Editore, Roma.
- Levi, F. (2013). *L'accessibilità alla cultura per i disabili visivi. Storia e orientamenti*, Silvio Zamorani editore, Torino.
- MIBAC (2008), Commissione per l'analisi delle problematiche relative alla disabilità nello specifico settore dei beni e delle attività culturali, Linee guida per il superamento delle barriere architettoniche nei luoghi di interesse culturale. "Gazzetta Ufficiale", Serie Generale, 114, 16 maggio 2008, Suppl. Ordinario 127.
- MIBACT (2015). Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, Direzione Generale Educazione e Ricerca, Dicembre 2015.
- MIBACT (2016a). Il Piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale.
- Muscarà, M., Romano, A. (2020), *Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19*. Media Education, 11(2), pp. 61-73.
- Nuzzaci, A. (2008). Musei, fruizioni, competenze: per una progettazione e valutazione dei servizi e dei prodotti didattico-museali, in Nuzzaci A. (a cura di), *Il museo come luogo di apprendimento*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 27-69.
- OMS (2001). ICF. International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO.
- ONU (2006). Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità. Assemblea Generale dell'ONU, 13 dicembre 2006.
- Pinnelli, S., Ruggieri, M.C. (2021). *Il Museo come vettore di inclusione e partecipazione: l'accessibilità nel Museo Archeologico di Taranto*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IX, 2, pp. 77-93.
- Poce, A. (2017). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Franco Angeli, Milano.
- ISTAT (2019). Rapporto Istat 2018, "L'Italia dei musei" https://www.istat.it/it/files/2019/12/LItalia-dei-musei_2018.pdf
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, Paris.
- WHO, The World Bank (2011). *World Report on Disability*, Malta.
- Zanato Orlandini, O. (2017). *Musei accessibili e inclusivi. Uno sguardo pedagogico*, in «Studium Educationis», 13, 3.

SOLUZIONI EDUCATIVE PER IL BENESSERE E LA CRESCITA SOCIALE ATTRAVERSO LA FRUIZIONE DEL PATRIMONIO

Antonella Poce

Università degli Studi di Roma TorVergata

Introduzione

L'utilizzo delle istituzioni museali come luoghi per combattere le forme di esclusione sociale si è sviluppato negli anni '90, quando nel mondo anglofono sono state avviate numerose pratiche e attività per promuovere attività sociali che aiutassero a limitare l'emarginazione culturale, politica ed economica e aiutare gli ex emarginati a prenderne possesso del loro patrimonio culturale e sociale (Sandell, 1998; Dood, Sandell, 2001; Kinsley, 2016).

L'enfasi posta da molte istituzioni politiche e culturali sul ruolo di inclusione e aggregazione sociale svolto dai musei ha consentito, negli ultimi anni, un ripensamento da parte delle istituzioni stesse verso la promozione del patrimonio artistico e culturale: il museo, infatti, può e deve sostenere azioni che abbiano un impatto sociale. Tali azioni estenderebbero a tutti i gruppi sociali la possibilità di contribuire alla costruzione di una memoria condivisa e, di conseguenza, al pieno sviluppo delle persone come esseri umani membri della comunità in cui vivono.

I processi di inclusione nel museo presentano anche l'opportunità di costruire un sistema in cui le persone possano valorizzare appieno le proprie caratteristiche personali (Kinsley, 2016: 476), superando le forme più accese di ingiustizia sociale: l'educazione inclusiva nei contesti museali può giocare un ruolo fondamentale in questo senso.

Educazione al museo

Secondo la più autorevole letteratura di settore, arte e patrimonio sono estremamente efficaci nel definire opportunità educative che aiutano l'individuo e la comunità ad esplorare il concetto di identità personale e di gruppo. Inoltre, il senso di identità è strettamente legato alla promozione

della cittadinanza attiva, definita come la capacità dell'individuo di partecipare alla vita sociale, politica, economica e culturale del contesto in cui opera (Makela, 1998). Il patrimonio non è quindi fine a se stesso, ma un elemento fondamentale nella creazione dell'appartenenza sociale e, di conseguenza, di rispetto reciproco (Dodd, Sandell, 2001, p. 32): lo sviluppo delle competenze trasversali (Matarasso, 1997; Poce, 2018), attraverso specifiche attività educative e di integrazione culturale, può anche contribuire alla promozione della democrazia e delle politiche di partecipazione (Newman, McLean, Urquhart, 2005), nonché al benessere della società stessa.

A livello nazionale, nel novembre 2009, ICOM Italia ha redatto un elenco di Raccomandazioni sulla funzione educativa dei musei e dei beni culturali per promuovere conoscenze, abilità e comportamenti per un uso consapevole, esplorazione e cittadinanza attiva: in questo documento, l'educazione per promuovere l'inclusione sociale e l'integrazione culturale è definita come un'attività necessaria delle istituzioni museali, responsabili della «formazione permanente di un'idea attiva e democratica di cittadinanza per tutti» (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, Mattozzi, 2008). L'interpretazione delle collezioni e la comunicazione su di esse deve essere svolta tenendo conto della funzione sociale del museo, coinvolgendo professionisti, giovani, università e diversi gruppi sociali per generare e costruire nuove funzioni dell'arte e costruire ulteriori significati dal patrimonio: «È fondamentale che i pubblici non siano considerati meri consumatori, ma attori che partecipano pienamente al processo di produzione culturale, decisori e attori principali nella creazione e diffusione di un nuovo discorso e pratica museale» (Bortolotti, Calidoni, Maschere, Mattozzi, 2008, p. 4). L'interazione efficace con l'attualità, la complessità e il dinamismo che caratterizzano la società contemporanea sono condizioni essenziali per lo sviluppo del territorio e consentono di ripensare profondamente le nuove sfide dell'azione educativa informale nei musei.

Le competenze digitali e il patrimonio culturale

L'allerta sanitaria COVID-19 ha messo in luce alcuni problemi di vecchia data in Italia soprattutto legati allo smaltimento e all'uso delle competenze digitali che devono essere sviluppate per essere parte attiva nella società (OCSE, 2019). Allo stesso tempo, le sfide generate dall'emergenza sanitaria richiedono alle istituzioni educative di riprogettare e riconfigurare i processi e i programmi di apprendimento facendo leva

sulle tecnologie digitali (Secundo, Rippa, Meoli, 2020). La competenza digitale (DS) è una delle otto competenze richieste per essere gestite dai cittadini europei al termine della scuola dell'obbligo in una prospettiva di apprendimento permanente. L'acquisizione di DS non deriva solo dalla capacità di utilizzare gli strumenti digitali: le tecnologie digitali si evolvono e cambiano rapidamente; quindi, padroneggiare il DS significa soprattutto potersi avvicinare all'uso dei nuovi strumenti digitali in modo flessibile (Poce, 2015). È altamente probabile il rischio di allargamento della marginalizzazione per deficit digitale in crescita. Alcune previsioni sul rendimento scolastico degli studenti nell'era del COVID-19 sottolineano che l'emarginazione sociale e digitale ha aumentato la disuguaglianza culturale (Azevedo et al., 2020). Inoltre, le persone in stato di disagio, con bassi livelli di alfabetizzazione digitale, rischiano forme più ampie di emarginazione politica e sociale se non sono in grado di reintegrarsi in contesti professionali e culturali innovativi (Commissione UE, 2020). La mancanza di una base culturale condivisa è un altro fattore di rischio che migliora il livello di emergenza educativa che stiamo affrontando negli ultimi anni (Vertecchi, Mattei, 2014; Zhang, 2019) e in particolare dall'avvento della pandemia. Da anni la letteratura in questo campo sottolinea la necessità di creare sistemi educativi basati su canoni culturali solidi e condivisi al fine di promuovere un'educazione permanente e per tutto l'arco della vita (Cerrocchi, Dozza, 2018) caratterizzata da pari opportunità di successo educativo (ONU, 2020).

Come sottolineato dal Consiglio d'Europa, sollecitare competenze trasversali all'interno di un contesto culturale democratico migliora il benessere degli alunni e delle persone, che include l'essere attivi, responsabili, connessi, resilienti, apprezzati, rispettati e consapevoli (DES, NCCA, 2017). Il CdE considera il benessere come la capacità di partecipare a una comunità e consente lo sviluppo di cultura attiva. Investire su un approccio al patrimonio incentrato sulle persone porta vantaggio a tutti i livelli della società, coesione sociale e crescita economica, riducendo il divario tra ricchi e poveri. Quando le persone interagiscono con, imparano, valorizzano e promuovono il loro patrimonio culturale, possono contribuire allo sviluppo sia sociale che economico.

Un modo di lavorare inclusivo che coinvolga gli individui e le comunità nel loro patrimonio può portare a un migliore benessere sociale, tenendo conto anche dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Il patrimonio diventa così una fonte di sostenibilità, un modo "per celebrare il passato nel mondo in evoluzione di oggi" (British Council, 2018, p. 4).

Quali metodi per sviluppare programmi di valorizzazione educativa del patrimonio?

Il tema della gestione degli spazi educativi è stato posto al centro della discussione. Partendo dalla definizione di "esperienze di apprendimento integrato" (Baldacci, 2006), negli ultimi anni i musei e i siti del patrimonio sono stati sempre più definiti come spazi per la formazione permanente attraverso la realizzazione di esperienze educative decentrate sul territorio per la promozione di competenze trasversali e di approfondimento (Poce, 2018). I musei sono sempre più considerati luoghi educativi, non solo per le mostre permanenti e temporanee che offrono, ma anche in riferimento all'idea di integrazione sociale e culturale (Kador, Chatterjee 2020; Poce, 2020).

L'uso di metodi di apprendimento innovativi nell'ambito della didattica museale può contribuire efficacemente allo sviluppo delle competenze di base e digitali degli utenti. Negli ultimi tre decenni, Object Based Learning (OBL), Digital Storytelling (DST) e Virtual Reality (VR) sono stati conosciuti e utilizzati come importanti risorse di apprendimento per qualsiasi studente, dagli alunni delle scuole primarie agli adulti (Duhs, 2019, Kearney, 2009; Stari et al., 2015), in particolare per il miglioramento di DS e 4C (Creatività, Comunicazione, Collaborazione e Pensiero Critico). Il ruolo di OBL, DST e VR nel mondo digitale di oggi e nel contesto del patrimonio potrebbe portare nuove voci nel dibattito pubblico e aiutare non solo l'apprendimento formale/informale ma lo sviluppo professionale, insieme alla co-creazione di una cultura inclusiva.

La metodologia Design-Based Research (DBR), descritta per la prima volta da Reeves (2006), che l'ha concepita come un processo ciclico per la creazione di un prodotto didattico (nella sua definizione più ampia), ha una funzionalità centrale nel processo di inclusione. La metodologia si sviluppa come un processo a diverse fasi, comunemente noto con l'acronimo ADDIE: Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation. Salinas (2012) osserva che il modello DBR ha avuto un importante assorbimento nella ricerca sull'apprendimento potenziato dalla tecnologia in quanto mira a creare conoscenze sulla progettazione, implementazione e valutazione dell'esperienza educativa. Inoltre, il modello DBR è stato ritenuto adatto allo studio dell'innovazione, per la quale il confronto con il background teorico e l'osservazione dell'azione nelle iterazioni successive è la strategia per la creazione di conoscenza.

Seguendo il modello DBR, ogni attività di sviluppo e implementazione

di un modello di valorizzazione che tenga conto della necessità di promuovere crescita e inclusione sarà svolta in quattro fasi, rispondendo allo stesso tempo all'esigenza di esplorare la produzione di innovazione e può garantire la qualità del prodotto:

- analisi;
- design e sviluppo;
- implementazione;
- valutazione.

All'interno di questa struttura comune, il modello adatterà ogni sotto-area dedicata ai vari aspetti considerati.

Quali indicatori per misurare la valorizzazione?

Allo scopo di definire l'impatto del modello di valorizzazione nel contesto di definizione, il primo passaggio riguarda l'identificazione dal concetto generale ai macrotemi:

1. Progettare modelli di business sociali per la crescita inclusiva delle realtà locali
 - Progettazione strategica
 - Brand e identità
 - Governance e modelli operativi
 - Strategie di sviluppo sociale
 - Strategie per la programmazione pubblica
2. Sviluppo sostenibile, equo e distribuito
 - Ruolo della cultura nella crisi climatica
 - Turismo, educazione e comunità
 - Sostenibilità finanziaria e ambientale
 - Benessere civico e sviluppo delle aree urbane
3. Capitale comunitario e sociale
 - Impatto sociale ed economico
 - Sviluppo e formazione professionale
 - Animazione dello spazio pubblico

Stessa procedura dovrà essere svolta in merito all'individuazione di indicatori dei macrotemi:

1. Progettare modelli di business sociali per la crescita inclusiva delle realtà locali
 - Analisi del contesto socio-economico e culturale;

- Risorse culturali da coinvolgere: patrimonio artistico e culturale, patrimonio immateriale, risorse naturali e paesaggistiche, imprese creative e culturali (turismo compreso);
 - Risorse produttive e capitale territoriale da coinvolgere: produzioni economiche del territorio, infrastrutture, enti pubblici e privati;
 - Mappatura e coinvolgimento di stakeholders;
 - Punti di forza e debolezza della realtà locale;
 - Visione progettuale: fabbisogni e spazi operativi; tipi di cambiamento che il modello di business vuole apportare per un determinato territorio;
 - Obiettivi generali e specifici dell'intervento di progettazione;
 - Linee di intervento, azioni e fasi realizzative;
 - Costi e coperture economiche.
2. Sviluppo sostenibile, equo e distribuito
- Apporto del settore culturale nella sostenibilità sociale, culturale, economica e ambientale (three-pillar paradigm);
 - Porre fine alla povertà in tutte le sue forme;
 - Azzerare la fame, realizzare la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere l'agricoltura sostenibile;
 - Garantire le condizioni di salute e il benessere per tutti a tutte le età;
 - Offrire un'educazione di qualità, inclusiva e paritaria e promuovere le opportunità di apprendimento durante la vita per tutti;
 - Realizzare l'uguaglianza di genere e migliorare le condizioni di vita delle donne;
 - Garantire la disponibilità e la gestione sostenibile di acqua e condizioni igieniche per tutti;
 - Assicurare l'accesso all'energia pulita, a buon mercato e sostenibile per tutti;
 - Promuovere una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, la piena e produttiva occupazione e un lavoro decoroso per tutti;
 - Costruire infrastrutture resistenti, promuovere l'industrializzazione sostenibile e inclusiva e favorire l'innovazione;
 - Riduzione delle disuguaglianze tra i Paesi;
 - Rendere le città e le comunità sicure, inclusive, resistenti e sostenibili;
 - Garantire modelli di consumo e produzione sostenibili;
 - Fare un'azione urgente per combattere il cambiamento climatico e

- il suo impatto;
- Salvaguardare gli oceani, i mari e le risorse marine per un loro sviluppo sostenibile;
 - Proteggere, ristabilire e promuovere l'uso sostenibile degli ecosistemi terrestri, la gestione sostenibile delle foreste, combattere la desertificazione, fermare e rovesciare la degradazione del territorio e arrestare la perdita della biodiversità;
 - Promuovere società pacifiche e inclusive per lo sviluppo sostenibile, garantire a tutti l'accesso alla giustizia, realizzare istituzioni efficaci, responsabili e inclusive a tutti i livelli;
 - Rinforzare i significati dell'attuazione e rivitalizzare le collaborazioni globali per lo sviluppo sostenibile;
 - Come le istituzioni e le organizzazioni culturali garantiscono la propria sostenibilità;
 - Rapporto musei e digitale;
 - Pratiche di gestione interna che minimizzano l'impatto ambientale;
 - Interventi di riqualificazione energetica;
 - Sostenibilità come equilibrio delle 5P: persone, pianeta, prosperità, pace, partenariato.
3. Capitale comunitario e sociale
- Impatto economico e dimensione economica
 - Tutela del patrimonio
 - Valorizzazione e gestione del patrimonio
 - Attivazione di flussi turistici
 - Miglioramento dell'immagine territoriale, emarketing territoriale
 - Rigenerazione urbana
 - Formazione professionale
 - Competenze professionali
 - Competenze trasversali
 - Numero di turisti

Quali risultati attendersi dall'applicazione del nuovo modello di valorizzazione socio economica?

I risultati attesi dall'impiego del modello sono vari e rivolti alle persone che vivono e lavorano sul territorio di riferimento, nel loro insieme e non solo ai gruppi target: alunni delle scuole primarie e secondarie di

primo grado, insegnanti in servizio e in formazione, educatori museali. Si tratta di un processo innovativo in quanto cerca di affrontare la questione dello sviluppo del DS e della consapevolezza della cittadinanza, nonché del benessere, concentrandosi sui bisogni e sulle opinioni degli attori chiave, sia nell'istruzione che nel patrimonio.

Gli impatti complessivi previsti possono essere valutati a diversi livelli: scientifico, educativo, socioculturale e politico.

L'impatto scientifico riguarda temi come:

- l'elaborazione di un quadro concettuale per comprendere la relazione tra DS e sviluppo delle 4C e educazione al patrimonio, basato sia su una revisione sistematica della letteratura esistente che su una nuova ricerca empirica su alcune sotto-aree di attualità;
- il miglioramento del corpus di conoscenze disponibili nel campo del benessere attraverso l'educazione innovativa al patrimonio culturale e offrendo utili strumenti socio-psico-pedagogici per guidare il futuro delle complesse società democratiche. Migliorare il corpus di conoscenze sulle interrelazioni tra competenze digitali, competenze 4C, epistemologie professionali e apprendimento esplicito sull'educazione alla cittadinanza.

L'impatto educativo di un modello del tipo di quello descritto può prevedere:

- la capacità di prendere in considerazione un canone culturale inclusivo per la progettazione, realizzazione e implementazione di esperienze di apprendimento;
- lo sviluppo di pratiche educative formali, informali e online in una prospettiva inclusiva e innovativa, tenendo conto dell'interconnessione tra diversi sistemi che influiscono sull'esperienza e sull'apprendimento degli studenti e degli educatori;
- l'arricchimento dei profili professionali di insegnanti e educatori in termini di educazione al patrimonio, promozione di DS e 4C;
- la capacità di promuovere una cultura educativa integrata formale-informale basata sul territorio e sulla comunità presa in considerazione.

Dal punto di vista della ricerca sui servizi, un ulteriore impatto è di natura pratica, poiché la conoscenza prodotta attraverso l'implementazione del modello sarà utile per le scelte e le azioni quotidiane dei professionisti nel campo dell'istruzione.

L'impatto socio-culturale del modello include:

- sostegno a una cultura di accettazione/accolgenza, benessere e riconoscimento critico e costruttivo delle differenze;

- elaborazione di proposte che valorizzino le esperienze di educazione comunitaria, individuando e sostenendo opportunità e spazi culturali per l'educazione alla cittadinanza;
- coinvolgimento di gruppi sociali che tradizionalmente non partecipano a occasioni di apprendimento informali (contesti educativi multi-culturali ed eterogenei, migranti, detenuti, utenti con disabilità fisiche e mentali, alunni con bisogni educativi speciali);
- aumento della percentuale di utenti nei musei e nei siti del patrimonio in Italia.

Riferimenti bibliografici

- Azevedo, J.P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S.A., Geven, K. (2020), *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. Policy Research Working Paper*, 9284, World Bank, Washington.
- Baldacci, M. (2006), *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*, Carocci, Roma.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008), *Per l'educazione al patrimonio culturale*, 22 tesi, Franco Angeli, Milano.
- British Council (2018), *Cultural Heritage for Inclusive Growth*. Disponibile al link https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/bc_chig_report_final.pdf
- Cerrocchi, L., Dozza, L. (2018, a cura di). *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Franco Angeli, Milano.
- Commissione Europea (2020). *Digital Education Action Plan. Resetting education and training for the digital age*. Disponibile al link https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf
- Department of Education and Skills & National Council for Curriculum and Assessment (2017), *Guidelines for Wellbeing in Junior Cycle*.
- Dodd, J., Sandell, R. (2001). *Including Museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*, RCMG, Leicester.
- Duhs, R. (2019). "Hands on" Learning From Museums and Collections in Higher Education, in Poce A. (2019, a cura di). *Studi Avanzati di Educazione Museale. Lezioni*, pp. 37-48.
- Kador, T., Chatterjee, H. (2020). *Object-Based Learning and Well-Being. Exploring Material Connections*, Routledge, Londra.
- Kearney, M. (2009). *Towards a learning design for student-generated digital storytelling*. The Future of Learning Design Conference.

- Kinsley, R.P. (2016). Inclusion in museums: a matter of social justice. *Museum Management and Curatorship*, 31(5), pp. 474-490.
- Makela, L. (1998). *Social exclusion and culture - the role of culture in preventing social exclusion*. Working Paper for the Eurocities Cultural Committee.
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts*, Comedia, Stroud.
- Newman, A., McLean, F., Urquhart, G. (2005). Museums and the Active Citizen: Tackling the Problems of Social Exclusion. *Citizenship Studies*, 9, pp. 41-57.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- ONU (2020), 2030 Agenda for Sustainable Development. Disponibile al link <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Poce, A. (2015, a cura di). *Tecnologia critica, Creatività e Didattica della Scienza*, Franco Angeli, Milano.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.
- Poce, A. (2020, a cura di). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risultati del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre*, ESI, Napoli.
- Reeves, T.C. (2006), Design research from a technology perspective, in van den Akker J., Gravemeijer K., McKenney S., Nieveen N. (2006, a cura di). *Educational design research*, pp. 52-66.
- Salinas, J. (2012). *La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros*, «RED, Revista de Educación a Distancia», p. 32.
- Sandell, R. (1998). Museums as Agents of Social Inclusion. *Museum Management and Curatorship*, 17(4), pp. 401-418.
- Secundo, G., Rippa, P., Meoli, M. (2020). *Digital transformation in entrepreneurship education centres: Preliminary evidence from the Italian Contamination Labs network*, in «International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research», 26(7), pp. 1589-1605.
- Stari, A.I., TurK, Z., Zajc, M. (2015). *Transforming Pedagogical Approaches Using Tangible User Interface Enabled Computer Assisted Learning*. «International Journal of Emerging Technologies in Learning», 10(6), pp. 42-52.
- Vertecchi, B., Mattei, F. (2014). *Editoriale. Il canone perduto*, in «Giornale di pedagogia critica», (3)1, pp. 1-6.
- Zhang, J. (2019). Educational diversity and ethnic cultural heritage in the process of globalization. *Int. j. anthropol. ethnol.* 3, 7.

EL PATRIMONIO COMO INSTRUMENTO DE INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA

Francisco José Poyato López*, Irene Dios Sánchez, María*,
Isabel Amor Almedina*, Margarita Rico Romero**

** Universidad de Córdoba, ** CEIP Federico García Lorca*

El patrimonio cultural frente a la exclusión social | patrimonio cultural frente a la exclusión social

El término exclusión social viene siendo utilizado desde la última década del siglo XX, es un término común, que se usa en diferentes campos de las Ciencias Sociales, tal y como señala Tezanos (1999, p. 4):

La expresión exclusión social se ha popularizado en los ambientes sociales y políticos antes de fraguarse una teoría sistemática sobre el tema. Como en tantas ocasiones, la práctica cotidiana ha ido por delante de la conceptualización académica, y ahora es necesario restablecer el equilibrio para impulsar el desarrollo riguroso de la investigación.

Son muchas las definiciones que se han dado sobre el término exclusión social. La Unión Europea definió el término en el informe conjunto sobre inclusión social en 2003, especificando, entre otros aspectos que la exclusión social es un proceso que sitúa a algunas personas al margen de la sociedad, impidiéndoles ejercer su derecho a la participación activa por motivo de pobreza, de falta de competencias o de oportunidades de aprendizaje, teniendo así menos garantías de acceso al empleo, a la percepción de ingresos y a la educación.

Este hecho supone considerar diferentes niveles de ciudadanía y, por tanto, la generación de una brecha en la igualdad entre los miembros de una comunidad, ya que implica dejar sin determinados derechos básicos a una parte de las personas que conforman la población de un municipio. De forma general, la exclusión social está asociada con la población que reside en determinados barrios o distritos de una ciudad (Subirats, 2004). Esta distribución zonal de la población se produce debido a diferentes motivos, en primer lugar, a que el mercado de la vivienda separa los espa-

cios de las ciudades atendiendo a los grupos sociales que los habitan. Por otra parte, la división del territorio urbano obedece a criterios funcionales o a aquellos que diferencian las distintas zonas atendiendo a las actividades que se realizan en ellas. Esta diferenciación en los espacios urbanos supone relegar a determinadas zonas a aquellos grupos de personas que se encuentran en condiciones socioeconómicas más desfavorecidas, y los lugares en los que residen van a caracterizarse por poseer servicios básicos más deficientes y viviendas más expuestas a su deterioro y al del espacio público en el que se encuentran (Subirats et al., 2005). A esto se suma el que esta población de residencia no expresa una actitud manifiestamente activa en la reivindicación ante las instituciones públicas, de mejores condiciones de habitabilidad. En conjunto, estas y otras características hacen que en estos barrios se establezcan barreras que dificultan la salida de sus habitantes a otras zonas de la ciudad. Son barreras que tienen un componente no solo físico sino también psicológico, ya que esta población encuentra en sus contextos de residencia la seguridad y los códigos de funcionamiento social que en otras partes de la ciudad no tienen, pero que igualmente operan como elementos segregadores, tanto o más que los elementos o barreras físicas que separan estas zonas de otras de la ciudad (Rodríguez, 2009).

Como decimos, estos elementos suponen obstáculos que en muchos casos impiden la permeabilidad en el tránsito de ciudadanos en ambos sentidos, es decir, del exterior al interior y del interior al exterior, lo que en definitiva desemboca en la generación de guetos que finalmente acaban estigmatizados por el resto de la población del municipio. Arias y Campos (2011) establecen una relación entre la definición de exclusión social y el territorio, en tanto que este puede llegar a hacer más acuciante la situación de exclusión. Los autores sitúan dos espacios como fundamentales para la socialización de los individuos: la escuela y el barrio, cuyo análisis permite hacer una radiografía que nos informa sobre cuáles son las principales desventajas sociales que existen.

En este sentido, la exclusión social se configura como una exclusión del resto de espacios de sus ciudades, no solo los espacios públicos sino también aquellos otros que suponen también lugares de encuentro entre ciudadanos, especialmente los que están destinados a la cultura. Así, se puede considerar que la exclusión se extiende también a la relegación de la población a situaciones de no participación en el desarrollo político, económico, social y cultural, situándolos asimismo fuera de las estructuras de cooperación social (Putnam, 1993).

En esta misma línea, autores como Jiménez (2008, p. 178) señalan que la exclusión social es "un proceso multidimensional, que separa, tanto a individuos como a colectivos, de los derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política. Derechos a los que otros colectivos sí tienen acceso, anulando así el concepto de ciudadanía". La exclusión social, asociada a la situación económica y social, tiene un efecto directo en la dignidad de las personas y supone una discriminación que se sitúa en un plano similar a la discriminación por otros motivos como el origen étnico o la orientación sexual, entre otros (Soberanes, 2010).

Patrimonio e inclusión

En este tipo de contextos, en los que la desigualdad, la exclusión o el riesgo de sufrirla son una realidad para la mayor parte de la población de residencia de estos barrios, se hace necesario que desde el ámbito educativo se desarrollen proyectos que tengan una repercusión directa en la inclusión social del alumnado de los centros educativos a los que se dirigen (Cárdenas-Rodríguez et al., 2018), proyectos que además de contribuir a desarrollar aspectos curriculares, traten de generar oportunidades que redunden en mejorar sus situaciones vitales, y que asimismo repercutan en la mejora de la convivencia que debe existir entre todos los niños y niñas de dichos centros.

La educación patrimonial con perspectiva didáctica permite abordar no solo aquellos aspectos relacionados con el conocimiento del patrimonio artístico de un lugar sino también los que están ligados con la cultura en la que se llevó a cabo la creación de dicho patrimonio (Arroyo et al., 2019). Una cuestión ligada a este abordaje educativo del patrimonio, y que resulta especialmente relevante, es el análisis de los procesos que permiten perpetuar en el tiempo los monumentos artísticos, así como la necesidad de generar actitudes de respeto y tolerancia en la ciudadanía, sin las cuáles esta conservación no podría llevarse a cabo.

En este sentido, la educación desde el patrimonio permite acercar los referentes identitarios de las comunidades (Cuenca et al., 2006) y conocer cuáles fueron las características de la cultura de una comunidad en el pasado, para compararlas con las del presente, con el fin de tener un mayor conocimiento de cuál es la expectativa de futuro.

En lo referente a la didáctica del patrimonio, el empleo de metodolo-

gías activas de aprendizaje en la educación patrimonial permite conocer cuáles son las raíces comunes que existen en una comunidad, generándose así sentimientos de pertenencia a un determinado colectivo social (Cuenca, 2014). Así, la educación patrimonial conjuga las relaciones entre las emociones y el territorio en la construcción de identidades, centrando el trabajo con las emociones en abordar la empatía, el respeto, la convivencia y el bienestar individual y comunitario (Cuenca et al., 2020).

El patrimonio artístico y cultural de la ciudad de Córdoba ofrece una magnífica oportunidad para llevar a cabo el desarrollo de actividades educativas que contribuyan a desarrollar esta conciencia ciudadana, ya que la ciudad cuenta con un magnífico y numeroso legado cultural y monumental. Este rico patrimonio fue reconocido por la Unesco (Organización Cultural, Científica y Educacional de Naciones Unidas) en 1984 concediendo el título de Patrimonio de la Humanidad a la Mezquita-Catedral, y en 1994 a todo el casco histórico que la circunda, que supone el segundo de mayor extensión de toda Europa. Este reconocimiento fue ampliado en 2012, cuando fue también reconocida con la misma consideración de patrimonio de la humanidad La Fiesta de Los Patios y en 2018 la Ciudad Califal de Medina Azahara.

Atendiendo a estas premisas, la ciudad de Córdoba se constituye como un referente para llevar a cabo intervenciones educativas que contribuyan a trasladar al alumnado los valores que el patrimonio cultural aporta, ya que, además de su patrimonio cultural material, durante un largo periodo la ciudad de Córdoba se convirtió en un paradigma de convivencia pacífica entre tres culturas y religiones distintas, que permitió que la ciudad se convirtiera en un lugar para el florecimiento y el desarrollo de las artes, las letras y las ciencias.

Acercarnos al patrimonio desde esta perspectiva permite apreciar la relación directa que existe entre la Educación Intercultural y patrimonial, ya que supone reconocer la existencia de culturas diferentes pero que poseen semejanzas suficientes para considerarse como iguales en derechos en una comunidad. En este sentido, los trabajos sobre historia local son de enorme utilidad y permiten interesantes posibilidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales (López, Guerreiro, 2021).

Asimismo, desde el ámbito educativo se han llevado a cabo propuestas que tienen como finalidad el establecimiento de una vinculación con el patrimonio, en tanto que se pretende fomentar o afianzar lazos emocionales y culturales con el patrimonio y suscitar la colaboración con otros ámbitos de conocimiento (Fontal, 2013; Prieto, Ruiz, 2023), en este sen-

tido, diferentes estudios han puesto de manifiesto que las opiniones del profesorado sobre la realización de actividades como las que se realizan en este proyecto son enormemente beneficiosas (Gómez et al., 2022). Un aspecto relevante en este tipo de proyectos, en los que el patrimonio juega un importante papel educativo para alcanzar otros objetivos que van más allá de lo puramente conceptual, es aquel que se refiere a la diversidad. La educación en y desde el patrimonio apela directamente a este aspecto y se hace especialmente destacable cuando se trabaja en proyectos en los que los principales participantes son niños y niñas de las etapas de educación obligatoria. En concreto, y en lo referente a la diversidad cultural del alumnado, es preciso remarcar que, en el caso del presente proyecto, se lleva a cabo un trabajo con alumnado que mayoritariamente es de etnia gitana y, por tanto, el trabajo en torno a la diversidad cultural se plantea como un objetivo principal. De igual manera, tal y como establecen Booth y Ainscow (2015) en su Guía para la Educación Inclusiva, resulta fundamental trabajar a través de la educación inclusiva en los centros escolares para la consecución de valores como la igualdad, participación o el respeto a la diversidad.

Descripción del proyecto

diferentes proyectos en los que se utiliza la riqueza patrimonial de un territorio se han dirigido al profesorado en formación inicial, pero en pocas ocasiones los participantes han sido alumnado de los niveles de infantil y/o primaria de diferentes centros educativos de una misma zona geográfica.

Como parte fundamental para la consecución de los objetivos del proyecto, se ha llevado a cabo una metodología activa basada en el Aprendizaje Autónomo, un aprendizaje desarrollado en un ambiente motivador y creativo, y que se realiza de forma cooperativa en un contexto real, en tanto que en gran medida se desarrolla en lugares donde el patrimonio de la ciudad envuelve a las actividades que realiza el alumnado. El presente proyecto se presentará en la próxima convocatoria de proyectos del Plan Galileo de la Universidad de Córdoba (España). Dicho Plan se configura como una de las principales herramientas de nuestra universidad en el campo de la innovación, transferencia y emprendimiento. Entre sus objetivos se sitúan Incrementar el impacto y el rendimiento social del conocimiento generado en la Universidad, movilizar cualquier tipo de co-

nocimiento generado por los grupos de investigación con los agentes de transferencia y las empresas innovadoras, así como Impulsar el desarrollo de los objetivos alineados con la agenda ODS de la ONU.

De esta manera, el objetivo principal de este proyecto es:

- Contribuir a la inclusión social del alumnado, generando procesos de identidad a un colectivo mayor.

Este objetivo general se concreta los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer oportunidades educativas que impliquen vivenciar otros contextos educativos en un marco más realista y fuera del barrio en el que residen.
- Fomentar el respeto entre las distintas culturas que existen en su zona de residencia.
- Propiciar actitudes éticas de respeto y corresponsabilidad en la conservación de la propia herencia cultural.

El proyecto va dirigido a alumnado de 11 y 12 años del tercer ciclo de Educación Primaria de tres colegios situados en el barrio "polígono del Guadalquivir" de la ciudad de Córdoba, suponiendo un total de 75 niños y niñas. En el proyecto intervienen tres profesores y profesoras de la Universidad de Córdoba, los docentes tutores del alumnado y las madres y padres del alumnado. Asimismo, se pretende contar con la colaboración del ayuntamiento de Córdoba para la organización de las actividades que se desarrollarán en el casco histórico de la ciudad.

Para la ejecución del proyecto, el equipo de expertos en pedagogía ha elaborado un material de trabajo que se proporcionará al alumnado. Entre otras herramientas de trabajo se repartirán unos cuadernos de campo, preparados expresamente para este proyecto y que incluirán apartados destinados a que el alumnado los cumplimente en cada una de las visitas que se realizarán a diferentes lugares de la ciudad de Córdoba. El cuaderno constituye al mismo tiempo una herramienta de aprendizaje y un instrumento de recogida de información.

Fases del proyecto.

- En primer lugar, se llevarán a cabo reuniones de planificación entre el profesorado de la Universidad y de los centros públicos de Educación Infantil y Primaria. En estas reuniones se establecerá el calendario y se realizará la distribución del trabajo que previamente ha sido diseñado por el equipo de trabajo formado por el profesorado de la Universi-

dad, en esta fase de diseño se ha contado en todo momento con la colaboración de los y las docentes de los colegios.

- Posteriormente, se trabajará en el aula con el alumnado con lecturas de textos breves que aborden los contenidos curriculares relacionados con el patrimonio artístico y cultural, seguidamente, y para conocer sus ideas previas, se realizará un grupo focal con el alumnado, cuya información se analizará a su conclusión y será parte de la información a analizar para la obtención de los resultados que se utilizarán para la elaboración de las conclusiones del proyecto.
- Después de este primer acercamiento a los conceptos, se realizarán las Visitas a los monumentos del patrimonio material que hemos seleccionado en este proyecto (Mezquita-Catedral de Córdoba, barrio de la judería y su sinagoga y la ciudad califal de Medina Azahara). Es necesario remarcar que las características del alumnado participante en este proyecto (relacionadas con las pocas oportunidades que han tenido de realizar actividades de este tipo en un contexto fuera de sus lugares de residencia) no permiten hacer grupos de más de diez niños y niñas. En este sentido, hay que señalar que la ratio del alumnado de los centros educativos a los que nos dirigimos en este proyecto es muy reducida y permite llevar a cabo actividades de este tipo. Las actividades, se realizarán con la participación activa de niños y niñas, no siendo receptores pasivos que sólo escuchan al profesor o al guía (Llobet, Valls, 2003), y permitiendo además la reflexión sobre los valores intrínsecos que posee el patrimonio de su ciudad, sobre las situaciones y experiencias que ocurrieron en el pasado y el desarrollo que supusieron para toda la sociedad.

Para tal fin se llevarán a cabo in situ actividades sensoriales, relacionadas con la música, la realización de dibujos, etc.

Una vez concluida la fase destinada a las visitas a los monumentos, se realizará de nuevo otro Grupo focal en el aula con el alumnado para reflexionar sobre el significado que las excursiones han tenido para ellos y ellas, y para que puedan expresar las ideas que ha generado la experiencia, así como para que puedan percibir los cambios que se han producido en sus concepciones sobre la interculturalidad y sobre la necesidad de conocer presencialmente otros contextos de la ciudad.

- El profesorado posteriormente realizará el análisis de la información expresada por el alumnado, tanto en sus cuadernos de visita a los monumentos como en las ideas manifestadas en el aula.

Finalmente, con esa información se decidirá en el aula cuáles serán

las ideas que van a expresarse en murales que están destinados en los centros participantes. Una vez decididas entre todos, se plasmarán en paredes habilitadas para tal fin. Esta actividad, tiene una importancia especial en el aprendizaje del alumnado, ya que concreta el sentido que para ellos y ellas puede tener la experiencia que han llevado a cabo, además de otorgarles la posibilidad de culminar el proceso con una actividad motivadora, participativa y desarrollada de forma colaborativa.

- Una vez finalizada la elaboración de estos murales, se programarán excursiones entre los centros educativos para que el alumnado pueda apreciar el trabajo hecho por sus compañeros y compañeras en los distintos colegios.

Además de los aprendizajes que los niños y niñas puedan adquirir con la realización de este proyecto, el análisis de la información recogida nos llevará a obtener unos resultados que permitirán concluir que este tipo de intervenciones educativas y su difusión pueden resultar de ayuda en la utilización del patrimonio como fuente de conocimiento para el trabajo transversal de los valores que este posee.

Para que se produzca una verdadera democratización de la cultura y para que los efectos de la educación en el patrimonio tenga los resultados deseados en la población a la que hemos hecho referencia, hemos de llevar a cabo políticas y metodologías educativas que posibiliten el acceso a la cultura de una forma activa, además de utilizar los medios y estrategias necesarios que palién las limitaciones existentes para este colectivo y que permitan un verdadero avance en la democratización de la cultura.

Riferimenti bibliografici

- Arias Suazo, G., Campos Medina, F. (2011). *¿La geografía de la exclusión social coincide con la geografía política pública en Chile? Convergencia de los barrios y de las escuelas con bajos resultados académicos en el área metropolitana de Santiago (AMS) de Chile*, «Revista Geográfica de América Central», 2, pp. 1-15.
- Arroyo Mora, E., Crespo Torres, B. (2019). La educación patrimonial como medio para la inclusión social: análisis de una experiencia didáctica. *Investigación en la escuela*.
- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI, FUHEM.

- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., Monreal Gimeno, M.C. (2018). *Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión*, «Revista de Investigación Educativa», 37(1), pp. 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Comunicación de la Comisión, de 12 de diciembre de 2003 - Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005) [COM (2003)773 - no publicada en el Diario Oficial].
- Cuenca López, J.M., Martín Cáceres, M., Estepa Giménez, J. (2020). *Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía*, «Aula Abierta», 49(1), pp. 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J.M., Estepa, J. (2006), La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio: investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica, en: Calaf, R., Fontal, O. (coords.), *Miradas al patrimonio*, Edición Trea, Asturias, pp. 51-71.
- Cuenca-López, J. M., López-Cruz, I. (2014). *Teaching heritage in Social Science, Geography and History textbooks in Compulsory Secondary Education*, «Cultura y Educación», 26(1), pp. 1-43.
- Fontal, O. (2013). El patrimonio en la escuela. Más allá del patrimonio como contenido curricular, en Fontal, O. (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*, Edición Trea, Asturias, pp. 23-44.
- Gómez, I., Fontal, O., Frías, M. (2022). *Opiniones del profesorado sobre la oferta cultural y de patrimonio en los centros escolares*, «Crónica: revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía», 7. pp. 175-186.
- Jiménez-Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 1, pp. 173-186.
- López, M., Guerrero, R. (2021). *La Didáctica de la historia local de Córdoba a través del Museo arqueológico como praxis educativa en el Grado de Educación Primaria*, «Praxis educativa UNLPam», 25(1), pp. 1-20.
- Llobet, C., Valls, C. (2003). El Patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación primaria, en Ballesteros Arranz, E., Fernández Fernández, C., Molina Ruiz, J.A., Moreno Benito, P. (coord.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de Castilla-La Mancha, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDCS), pp. 467-474.
- Prieto, J., Ruiz V., (2023). El patrimonio como fuente de inspiración: Un ejemplo de proyecto-proceso artístico, colaborativo, participativo y sostenible, en Murillo Ligorred, V., Revilla Carrasco, A., Caeiro Rodríguez, M. (coord.), *Perspectivas contemporáneas*

de la educación artística: métodos, creación, investigación y buenas prácticas docentes, Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones, pp. 165-182.

Putnam, R. (1993). *The Prosperous Community: Social Capital and Public Life*, in «The American Prospect», 4, pp. 35-42.

Rodríguez Rodríguez, V. (2009). *Vulnerabilidad del tejido social de los barrios desfavorecidos*, en «Andalucía. Análisis y potencialidades. Cuadernos Geográficos», 45, pp. 325-327. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/article/view/772>

Soberanes, J.L. (2010). *Igualdad, discriminación y tolerancia en México*, en «Revista Mexicana de Derecho Constitucional», 22, pp. 261-274.

Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europe.*, en «Colección Estudios Sociales», 16, p. 19.

Subirats, J. Gomá, R., Brugué, J. (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Fundación BBVA. <https://www.fbbva.es/publicaciones/analisis-de-los-factores-de-exclusion-social/>

Tezanos, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*, Sistema.

PROMUOVERE L'INCLUSIONE SOCIALE, IL BENESSERE E LA SALUTE TRAMITE IL PATRIMONIO. IL PROGETTO *INCLUSIVE MEMORY*

Maria Rosaria Re

Università degli Studi di Roma TorVergata

Introduzione

Il contesto sociale pandemico e post-pandemico ha portato alla formulazione di una serie di necessità pedagogiche e sociali tramite le quali l'educazione al patrimonio ha fornito spunti interessanti di riflessione, promuovendo azioni di intervento efficaci, soprattutto in termini di inclusione.

La diffusione della pandemia da Covid 19 ha condotto molti sistemi sanitari al collasso: oltre alle malattie direttamente causate dal virus, gli ospedali e i centri di assistenza sanitaria hanno dovuto fare i conti con numerose patologie, anche mentali, causate dalla diffusione del virus e dalle misure restrittive definite dai governi (OMS, 2022). Inoltre, il problema sanitario ha messo in luce alcune questioni educative di vecchia data, legate soprattutto all'inclusione culturale (UNESCO, 2020): si ricordi come alcune previsioni hanno ampiamente sottolineato che i gruppi sociali già emarginati, come le persone con disabilità e problemi di salute, sono stati quelli maggiormente colpiti dalle restrizioni fisiche, avendo attualmente minori opportunità di entrare nel mercato del lavoro rispetto alla situazione pre-pandemica (Azevedo et al., 2020) e di partecipare alla vita sociale.

È da alcuni decenni che alcune ricerche sottolineano l'efficacia dell'utilizzo di esperienze di fruizione e educazione al patrimonio artistico e culturale per la promozione della salute e del benessere, sia a livello personale che sociale. Risale al 2008, ad esempio, il progetto *Foresight Mental Capital and Wellbeing*, sviluppato in Gran Bretagna, il quale ha dimostrato come il benessere sia inestricabilmente legato alla salute e alla partecipazione sociale e culturale, nella misura in cui "un alto livello di benessere è associato a un funzionamento positivo, che comprende il pensiero creativo, la produttività, le buone relazioni interpersonali e la resilienza di fronte alle avversità, oltre a una buona salute fisica e

all'aspettativa di vita". È stato, altresì, riscontrato come le arti-terapie allevino l'ansia, la depressione e lo stress, aumentando la resilienza e il benessere (Creative Health, 2017). Soprattutto nei bambini della fascia di età 3-9 anni, le attività artistiche di natura partecipativa migliorano il loro sviluppo cognitivo, linguistico, sociale ed emotivo e ne migliorano la preparazione scolastica (Poce, 2018).

Tuttavia, il potenziale contributo delle arti alla salute e al benessere è ancora troppo poco sfruttato (Poce, 2020; ONU, 2020). Per migliorare la situazione, è necessario un cambiamento culturale: le università possono svolgere un ruolo importante in questo processo, realizzando forme di collaborazione tra sistemi sanitari, istituti di assistenza sociale ed enti culturali, sia a livello locale che nazionale e internazionale.

È proprio a partire da questi presupposti che è stato ideato il progetto Erasmus+ KA220 *Inclusive Memory*, finalizzato a promuovere la costruzione di una memoria sociale comune e condivisa, attraverso un sistema inclusivo sociale basato sui musei e il legame Arte-Salute-Benessere.

Il progetto inclusive memory

L'idea centrale del progetto nasce dai potenziali benefici della cooperazione tra istituti di istruzione superiore, istituzioni sanitarie e sociali e musei, come partnership strategica per innovare l'istruzione superiore al fine di sostenere la progettazione, la realizzazione, il monitoraggio e la valutazione di attività educative basate sul patrimonio e rivolte specificamente a persone con problemi di inclusione sociale e culturale.

Il progetto vede la partecipazione di sette partner provenienti da cinque diversi Paesi europei: Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, coordinatore del progetto; Universidade Aberta (PT); Institut Català de la Salut (SP); Universidad Nacional de Educación a Distancia (SP); Zètema Progetto Cultura srl (IT); Háskóli Íslands (IS); Inter Alia (GR).

- Gli obiettivi principali del progetto *Inclusive Memory* sono i seguenti:
- la creazione e l'avvio di un nuovo sistema di inclusione sociale (soprattutto per le persone con problemi socioassistenziali e sanitari) basato sul legame Patrimonio-Salute-Benessere;
 - la progettazione di percorsi didattici innovativi per la promozione dell'inclusione sociale e lo sviluppo di competenze trasversali per futuri professionisti museali, operatori sociali, insegnanti scolastici e personale sanitario;

- la messa in pratica di approcci educativi innovativi dedicati all'inclusione sociale;
- la realizzazione di un protocollo pratico di scenari didattici adattati alle specifiche esigenze delle comunità locali;
- la realizzazione di risorse educative aperte (OERs) destinate a docenti e operatori museali, sanitari e sociali (MOOC *Inclusive Memory*).

L'intento è quello di stimolare processi di ricostruzione di comunità in difficoltà tramite i musei e il patrimonio, attraverso la collaborazione di università, persone che lavorano professionalmente nella sanità e nell'assistenza sociale, così come artisti e persone che lavorano in organizzazioni e enti culturali.

Gli obiettivi del progetto saranno raggiunti attraverso sette risultati progettuali (PR):

1. PR1: Stato dell'arte sui musei come spazi inclusivi per la promozione della salute e del benessere;
2. PR2: Manuale sull'uso della tecnologia per attività educative inclusive nel contesto museale;
3. PR3: Progettazione dei corsi pilota per formare i futuri professionisti;
4. PR4: Fase pilota del corso blended *Inclusive Memory* e produzione di e-content per l'inclusione digitale;
5. PR5: MOOC *Inclusive Memory* sullo sviluppo di competenze chiave per sfruttare il potenziale dei musei come spazi inclusivi;
6. PR6: Creazione di percorsi inclusivi al museo;
7. PR7: Monitoraggio e valutazione.

A livello metodologico, il progetto adotta la metodologia di *Design Based Research*, descritta per la prima volta da Reeves (2006), che l'ha concepita come un processo sviluppato in diverse fasi, noto con l'acronimo ADDIE: *Analysis* (analisi), *Design* (progettazione), *Development* (sviluppo), *Implementation* (implementazione), *Evaluation* (valutazione). Inoltre, l'approccio *Asset Based Community Development* (ABCD) sarà utilizzato per lo sviluppo di attività artistiche per la promozione della salute e del benessere all'interno delle comunità locali. La premessa dell'ABCD è che le comunità possono guidare il processo di sviluppo identificando e mobilitando le risorse esistenti, ma spesso non riconosciute.



Figura 1. Le nuove sfide dell'educazione al patrimonio secondo il progetto Inclusive Memory.

I musei come luoghi inclusivi di apprendimento per lo sviluppo della salute e del benessere

All'interno del progetto *Inclusive Memory*, è stata condotta un'attività di ricerca dal titolo *Desk research on the use of Museums as Inclusive Spaces and Learning contexts for Health and Wellbeing development*. Tale ricerca si pone l'obiettivo di condividere studi e riflessioni sulla realizzazione di specifiche esperienze di apprendimento, all'interno di contesti di fruizione del patrimonio, finalizzate alla promozione dell'inclusione sociale, della salute e del benessere. Sviluppando questa ricerca e rendendo a disposizione il report dei risultati, i musei e i siti del patrimonio, nonché le istituzioni di assistenza sociale, le università, i ricercatori e gli educatori hanno a disposizione un quadro di riferimento per lo sviluppo di esperienze didattiche innovative attraverso il patrimonio artistico e culturale. Inoltre, gli studiosi e gli educatori hanno l'opportunità di riflettere sugli sviluppi pedagogici possibili a partire da esperienze di interazione interculturale tra gruppi target diversificati e comunità locali.

Il documento finale, contenente il report della ricerca condotta, comprende:

- domande di ricerca sui musei come spazi educativi per l'inclusione;
- una panoramica dello stato dell'arte sull'uso dei musei come contesti di apprendimento inclusivi per la promozione della salute e del benessere;

- una riflessione sull'uso di approcci metodologici e strumenti di valutazione specifici per la realizzazione di esperienze di apprendimento.

Nella stesura del report di ricerca, particolare attenzione è stata data al modello sociale (*social model*) di disabilità (Shakespeare, 2010), il quale definisce la responsabilità del cambiamento in termini comunitari: tutti, in quanto parte integrante di una collettività, hanno l'obbligo di assumersi il compito di superare la condizione di disabilità che colpisce ogni essere umano e intraprendere azioni specifiche in questa direzione, soprattutto in termini di auto-realizzazione.

Metodologia

La ricerca è stata condotta da tutto il partenariato del progetto nei primi mesi del 2022. Dopo essere stati assegnati a una specifica area geografica europea (vd. Tabella 1), i partner hanno dovuto svolgere una ricerca di studi scientifici sui seguenti argomenti:

- Esperienze museali per lo sviluppo dell'inclusione;
- Esperienze museali per la promozione della salute;
- Esperienza museale per lo sviluppo del benessere.

Tabella 1 - Area geografica assegnata ai diversi partner per la realizzazione della ricerca

Area geografica	Nazioni	Partner
1	Spagna (eccetto Catalogna), Germania, Danimarca, Austria	UNED
2	Portogallo, Francia, Belgio, Paesi Bassi	UAb
3	Catalogna, Polonia, Rep. Ceca, Rep. Slovacchia, Svizzera	ICS
4	Islanda, Norvegia, Finlandia, Svezia	Haskoli Islands
5	UK, Irlanda, Estonia, Lettonia, Lituania	UNIMORE
6	Italia, Slovenia, Croazia, Ungheria, Malta	Zètema
7	Grecia, Cipro, Bulgaria, Romania	Inter Alia

La metodologia utilizzata è incentrata su quattro attività principali (Figura 2).



Figura 2. Le fasi metodologiche della ricerca.

I criteri di ricerca definiti sono qui di seguito sintetizzati:

- Riviste / Paper / Contributi: Peer-review;
- Database: ERIC, SCOPUS o altri database utilizzabili dall'ente partner;
- Parole chiave per la ricerca: (aggiungere area geografica assegnata o Paese specifico) + museo + Inclusione/salute/benessere + Interventi / strategie / pratiche / esperienze;
- Contenuto principale: Pratiche museali che favoriscono l'inclusione/ lo sviluppo della salute/ del benessere nel contesto museale.

Tutti gli articoli individuati nelle banche dati sono stati sottoposti a un primo processo di revisione da parte di ciascun partner: i ricercatori coinvolti, attraverso la lettura dei documenti, hanno determinato se gli articoli trovati fossero o meno in linea con gli obiettivi della ricerca del progetto e le aree di studio. I criteri di esclusione sono stati i seguenti: assenza di coerenza metodologica e/o nessun riferimento al settore museale.

In seguito, tutti gli articoli selezionati sono stati analizzati e valutati da ciascun partner attraverso una procedura di analisi del contenuto (Tabella 2).

Tabella 2 – Criteri di valutazione degli articoli scientifici

Dimensioni	Categorie di analisi
<i>Tipo di museo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Museo generale (collezioni di diversa natura); - Museo di storia naturale e scienze naturali; - Museo scientifico; - Museo storico-archeologico; - Museo d'arte; - Museo virtuale. <p>https://www.britannica.com/topic/museum-cultural-institution/Types-of-museums</p>

<i>Tipo di esperienza</i>	Es. Workshop / laboratorio didattico, attività prima della visita al museo; serie di incontri, corso, attività online, ecc.
<i>Focus principale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusione; - Salute; - Benessere.
<i>Gruppo target</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utenti con disabilità fisica - Utenti con disabilità intellettiva - Utenti con disturbi specifici dell'apprendimento - Migranti - Utenti con altre caratteristiche (specificare: _____)
<i>Attività realizzate</i>	
<i>Metodologie/strategie di apprendimento utilizzate</i>	Es. Problem solving, Learning by doing, Storytelling, Analisi dell'oggetto, e-learning / apprendimento a distanza, ecc.
<i>Strumenti utilizzati</i>	
<i>Strumenti e fasi di monitoraggio e valutazione</i>	
<i>Risultati di apprendimento</i>	
<i>Difficoltà riportate</i>	
<i>Valutazione generale del paper in termini di originalità, significatività, qualità, chiarezza, rilevanza</i>	<p>Originale: l'articolo esplora un'idea, un progetto o una questione nuova; discute ricerche esistenti con la promessa di nuove conclusioni, discute nuove ricerche o presenta nuovi modi di considerare le informazioni esistenti.</p> <p>Significativo: l'articolo solleva e discute questioni importanti per migliorare l'efficacia e/o la sostenibilità degli sforzi educativi e i suoi contenuti possono essere ampiamente diffusi e compresi.</p> <p>Qualità: le affermazioni sono supportate da dati sufficienti; le affermazioni si basano sulla letteratura di riferimento e le limitazioni sono descritte in modo coerente.</p> <p>Chiarezza: i risultati attesi del documento sono facilmente comprensibili.</p> <p>Rilevanza: l'articolo affronta uno o più temi dello "Stato dell'arte sui musei come spazi inclusivi" (1. Potenziale ruolo dei musei come spazi inclusivi; 2. Potenziale ruolo dell'esperienza museale per lo sviluppo della salute e del benessere; dialogo interculturale; sviluppo delle competenze di cittadinanza; sviluppo comunitario).</p>

Alcuni risultati

L'attività di ricerca e analisi di studi scientifici, sul tema dei musei come luoghi inclusivi di apprendimento per lo sviluppo della salute e del benessere, è stata condotta su un totale di 115 articoli di provenienza geografica europea. Le aree geografiche da cui provengono il numero più alti di paper sono la numero 2 (Portogallo, Francia, Belgio, Paesi Bassi), la numero 5 (UK, Irlanda, Estonia, Lettonia, Lituania) e la numero 6 (Italia, Slovenia, Croazia, Ungheria, Malta), con rispettivamente il 22%, il 17% e il 16% degli articoli analizzati.

La maggior parte delle tipologie di museo coinvolte nelle esperienze educative esaminate sono i musei d'arte, seguiti da quelli storico-archeologici. Assenti i musei contenenti diverse tipologie di collezioni o i musei virtuali.



Figura 3. Tipologia di musei presenti negli articoli analizzati in %.

Il tema principale delle esperienze analizzate risulta essere l'inclusione sociale, su cui si focalizzano 71 dei 115 articoli selezionati; il benessere è l'obiettivo principale per 31 delle esperienze, mentre il miglioramento della salute solo di 14 paper.

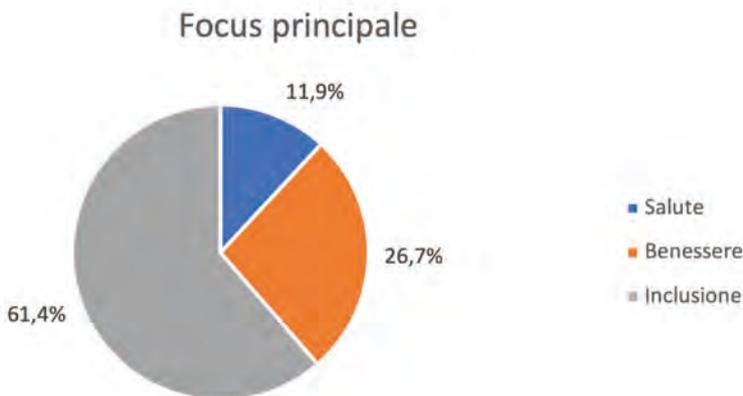


Figura 4. Focus principale delle esperienze didattiche analizzate in %.

Il gruppo target per il quale sono state ideate e realizzate il maggior numero di esperienze didattiche analizzate è quello della disabilità fisica e mentale (78,4% degli articoli), seguito dai migranti di prima e seconda generazione (7%) e da gruppi etnici specifici (3%). Il resto delle esperienze è stato realizzato per pubblici non diversificati, ma con all'interno utenti con caratteristiche protette di varia natura, come utenti culturalmente e socialmente svantaggiati.

Le attività realizzate sono molteplici: da incontri singoli di Object-based Learning a workshop di Storytelling, passando per laboratori d'arte che prevedono l'utilizzo di diverse metodologie di produzione artistica (artigianato, disegno, pittura), all'analisi collaborativa di oggetti museali. Si prediligono, comunque, esperienze di natura pratica in cui la partecipazione degli utenti museali sia attiva e l'apprendimento costruito per scoperta e in gruppo.

Gli interventi educativi che presentano risultati migliori in termini di inclusione sociale sono quelli ideati e realizzati con il coinvolgimento della comunità in cui il museo è situato, anche tramite un approccio partecipativo. Per il coinvolgimento delle comunità, l'uso di strumenti per analisi profonde, come i focus group, sono ampiamente utilizzati.

Gli strumenti e le fasi di monitoraggio e valutazione sono la categoria meno descritta all'interno degli articoli analizzati: ove presenti, tra gli

strumenti si predilige l'uso di interviste e questionari assieme a test pre e post intervento. L'approccio di ricerca qualitativo è quello che caratterizza tutti gli studi analizzati.

Tra le maggiori difficoltà riportate si menziona la collaborazione con altri enti al fine di realizzare programmi duraturi ed efficaci, soprattutto in termini di risultati di apprendimento. Si sottolinea, altresì, la difficoltà a reperire fondi per la realizzazione di questo tipo di esperienze educative, i cui pochi sovvenzionamenti derivano o da attività di ricerca universitaria o da programmi pilota di natura locale o nazionale.

Considerazioni conclusive

I risultati della *Desk research on the use of Museums as Inclusive Spaces and Learning contexts for Health and Wellbeing development*, qui riportati, mostrano un panorama europeo diversificato in termini di promozione di esperienze di educazione al patrimonio per la salute, il benessere e l'inclusione sociale, ma anche alcune caratteristiche comuni.

In generale, le buone pratiche analizzate evidenziano la necessità di attuare forme di collaborazione tra musei, siti del patrimonio, scuole e università, nonché istituti di ricerca. Queste azioni sono cruciali per la realizzazione di una vera partecipazione dell'intera comunità al patrimonio artistico e culturale locale, nonché per una corretta e ampia diffusione dei risultati, con la possibilità di replicare le esperienze educative anche in contesti diversi.

Il benessere e l'inclusione sociale si raggiungono solo se il dialogo con il patrimonio è interculturale e inclusivo, se l'accessibilità è garantita in tutti i termini e se le evidenze scientifiche dimostrano l'efficacia degli interventi educativi. Il coinvolgimento di tutti i target sociali, soprattutto quelli più a rischio di esclusione culturale, spinge alla creazione partecipata e condivisa di nuovi significati del patrimonio materiale e immateriale.

Tra i punti di debolezza evidenziati dalla ricerca condotta e sui quali il progetto *Inclusive Memory* intende lavorare, si evidenzia la mancanza di un numero elevato di studi scientifici nel campo dell'uso del patrimonio culturale per la promozione della salute e del benessere. Inoltre, l'esiguo numero di ricerche condotte è solo raramente diffuso e pubblicato in inglese, limitando così notevolmente la possibilità di conoscere esperienze specifiche e di replicarle in altri contesti culturali e sociali. La scarsa o

nulla descrizione degli strumenti e delle fasi di valutazione limita ulteriormente il contributo scientifico delle esperienze realizzate in termini di efficacia degli interventi e implementazione.

Riferimenti bibliografici

- Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Iqbal, S. A., Geven, K. (2020). *Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. Policy Research Working Paper, World Bank Group.
- All-Party Parliamentary Group on Arts, Health and Wellbeing (2017). *Creative Health: The Arts for Health and Wellbeing. Second Edition*. Disponibile al link https://www.culturehealthandwellbeing.org.uk/appg-inquiry/Publications/Creative_Health_Inquiry_Report_2017_-_Second_Edition.pdf
- International Commission on the Futures of Education (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Paris, UNESCO.
- OMS (2022). *Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact: Scientific brief, 2 March 2022*. Disponibile al link https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1
- ONU (2020). *2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile al link <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Poce, A. (2018). *Il Patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria / Cultural Heritage and the Development of XXI Century Skills in Primary Education*, Franco Angeli, Milano.
- Poce, A. (2020, a cura di). *Memoria, inclusione e fruizione del patrimonio culturale. Primi risulta? del progetto Inclusive Memory dell'Università Roma Tre - Memory, Inclusion and Cultural Heritage. First results from the Roma Tre Inclusive Memory Project*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.

DIDATTICA E PEDAGOGIA DEL PATRIMONIO CULTURALE E DEI MUSEI IN SICILIA

Alessandro Romano, Marinella Muscarà

Università di Enna "Kore"

L'educazione e la didattica del patrimonio culturale

L'importanza del patrimonio culturale nel processo di crescita di un individuo, gli effetti trasformativi sulla persona generati dall'esperienza estetica e relazionale con l'opera d'arte o il bene culturale, nonché il valore formativo dei contesti culturali, inclusi i musei, hanno prodotto interessanti riflessioni pedagogico-didattiche sui processi di insegnamento-apprendimento con e per mezzo del patrimonio culturale. Tuttavia, in Italia l'accostamento concettuale tra "didattica", "bene culturale" e "museo" si realizza, generando gli effetti più significativi solamente a partire dalla fine del XX secolo, quando si avvia una riflessione sistematica sul valore educativo delle risorse culturali e sulle opportunità offerte dalle pratiche didattiche incentrate sul patrimonio. Infatti, l'istituzionalizzazione di uno specifico ambito all'interno delle discipline pedagogiche che contribuisca alla riflessione sul binomio educazione-museo ha richiesto in Italia un tempo maggiore rispetto a quanto avvenuto oltreoceano, a causa delle particolari configurazioni socio-politiche che hanno caratterizzato il nostro Paese almeno fino alla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso. In particolare, i bassi livelli di istruzione, la necessità di dare luogo a processi di alfabetizzazione di base in ampie fasce della popolazione italiana hanno fatto ritenere gli interventi di educazione con e per il patrimonio culturale come poco concordanti con il progetto politico dell'educazione di quegli anni. Conseguentemente, il merito delle prime considerazioni significative sulla didattica con il patrimonio culturale non sorgono all'interno del settore pedagogico ma sono da ricondurre a quello museologico dove, grazie all'impegno di alcuni direttori di musei, sono state avviate importanti esperienze didattiche, visite e corsi destinati anche agli insegnanti (Celao, 1983). Nella seconda metà del Novecento, nuove proposte legislative in risposta alla crescente sensibilità nei confronti delle esperienze di educazione nei musei e ai cambiamenti eco-

nomici hanno influenzato il dibattito sul patrimonio culturale, favorendo lo sviluppo del settore della didattica museale in Italia. Indubbiamente, gli anni Novanta del secolo scorso hanno ridefinito il ruolo dei musei, trasformandoli in centri attivi per la erogazione di servizi culturali. In tale scenario, l'attenzione per l'educazione al patrimonio culturale acquisisce centralità: vengono creati centri nazionali per i servizi educativi nei musei e sottoscritti accordi tra ministeri per promuovere la conoscenza del patrimonio culturale. Tuttavia, è nel nuovo millennio che il processo di istituzionalizzazione dell'educazione al patrimonio culturale si consolida con la creazione di nuovi organismi e la redazione di piani nazionali per l'educazione al patrimonio culturale.

L'educazione al e con il patrimonio culturale costituisce dunque oggi una sfida per una pedagogia interrogante e poliedrica capace di promuovere in tutti i cittadini la conoscenza e l'uso responsabile del patrimonio culturale attraverso approcci educativi innovativi.

La didattica museale

La Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018 evidenzia l'importanza della cooperazione tra istituzioni educative, partner non educativi, comunità locali e datori di lavoro nel supportare lo sviluppo di importanti competenze utili per fronteggiare gli scenari complessi della società contemporanea (Consiglio d'Europa, 2018). Secondo un modello che rimanda alle "comunità locali di apprendimento", cioè a "ecosistemi educativi" in cui si realizza il coinvolgimento di una molteplicità di soggetti che operano in senso educativo e trasformativo, il processo di apprendimento si estende al di là dei contesti formali, coinvolgendo quelli informali e non formali (Del Gobbo, Torlone & Galeotti, 2018; Muscarà & Romano, 2021; Nuzzaci, 2012). In tal senso, il patrimonio culturale e i musei svolgono un ruolo fondamentale nel processo formativo di una persona. La varietà di opere d'arte, manufatti storici e testimonianze culturali presenti nei musei offre un'ampia gamma di stimoli per l'apprendimento che va ben oltre la mera acquisizione di conoscenze fattuali e gli stessi musei divengono promotori di un apprendimento integrato e profondo favorendo lo sviluppo personale e sociale (Pancioli, 2015; Poce, 2018). I musei, infatti, attraverso programmi educativi e risorse didattiche che favoriscono l'apprendimento collaborativo, l'analisi critica e la creatività, promuovono l'esplorazione attiva e

l'interazione con il patrimonio culturale ma anche una comprensione più profonda della storia, della società, dell'arte e della cultura. Nonostante l'educazione al patrimonio culturale non sia riconducibile a una singola disciplina scolastica ma aspiri a una prospettiva pedagogica ampia e continua lungo tutto il percorso di vita di un individuo, la scuola svolge un ruolo chiave. È interessante notare che la pubblicazione del primo "Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale" sia avvenuta poco dopo l'approvazione della Riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione del 2015. Infatti, all'interno della L. 107/2015, la cosiddetta "Buona Scuola", sono delineati in modo esplicito le modalità e i contenuti relativi alla formazione e all'educazione al patrimonio culturale, anche attraverso lo sviluppo dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) e la rimodulazione dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (Repubblica Italiana, 2015).

La didattica museale, data la sua complessità intrinseca, non può essere definita semplicemente come una disciplina settoriale, poiché gli oggetti musealizzati appartengono a diverse categorie patrimoniali, tra cui beni storici, artistici, demotnoantropologici, archeologici, scientifico-tecnologici, archivistici e librari, tra gli altri. Essa, dunque, si presenta come un campo di studio che si situa all'intersezione di varie discipline, coinvolgendo conoscenze provenienti da ambiti diversi dell'esperienza umana e avvalendosi di pratiche che richiamano strumenti provenienti settori differenti, tra cui gli studi sul patrimonio, la museologia, la museografia, la storia dell'arte, la storia dei diversi tipi di beni culturali, le scienze dell'educazione e della formazione e l'economia della cultura (Nuzzaci, 2012). Conseguentemente, la didattica nei musei – pur rispondendo alle quattro funzioni principali individuate da Emma Nardi – esige pratiche di insegnamento orientate alla flessibilità e alla adattabilità e ciò anche per il fatto che le proposte devono essere pensate per un pubblico eterogeneo che può variare per età, contesto sociale di provenienza, motivazioni (Nardi, 2011).

Il patrimonio museale in Sicilia

In Italia, circa 5 mila sono le istituzioni culturali, tra musei, parchi e monumenti, con una densità di circa 1,6 musei o istituti simili ogni 100 chilometri e approssimativamente uno ogni 12 mila abitanti. Al di là della natura giuridica, pubblica o privata, il panorama patrimoniale italiano

evidenzia un'ampia maggioranza (82%) di "musei, gallerie o raccolte", mentre la presenza di "monumenti o complessi monumentali" rappresenta solo il 12% e le "aree o parchi archeologici" costituiscono il restante 6%. Notevole è dunque la presenza di collezioni museali, la cui diversità riflette l'ampia varietà patrimoniale del Paese (ISTAT, 2019)

Con particolare riferimento alla Sicilia, la regione più estesa d'Italia con una superficie di 25.832 km² e la settima per densità di popolazione con 194 abitanti per km², essa possiede un elevato numero di musei, luoghi e siti culturali (ISTAT, 2022). In Sicilia, territorio con una forte vocazione turistica, il settore dei beni culturali si mostra particolarmente importante per l'economia dell'intera regione e rappresenta un prezioso strumento per la promozione di azioni di educazione permanente, per contrastare la povertà educativa e il *disengagement* dei giovani. Il patrimonio culturale siciliano si presenta estremamente diversificato e complesso, con una vasta gamma di beni culturali e una varietà di soggetti pubblici e privati responsabili della loro conservazione e valorizzazione. Con specifico riferimento al patrimonio culturale pubblico, in Sicilia esso comprende beni sotto la giurisdizione degli enti locali (come comuni, unioni di comuni ed ex-province) o amministrati direttamente dalla Regione, in base allo Statuto autonomista della Sicilia. È significativo notare che l'articolo 14 dello Statuto Speciale della Regione Siciliana elenca tra le materie di esclusiva legislazione proprio i musei, ponendoli sullo stesso piano dell'istruzione elementare, delle biblioteche e delle accademie (Regno d'Italia, 1946). Per tale ragione, non è sorprendente notare che in Sicilia, dal 1978 al 2008, le competenze relative ai beni culturali e alla pubblica istruzione siano state affidate allo stesso Assessorato regionale.

La didattica e la pedagogia museale in Sicilia: una ricerca

Le ricerche che si concentrano sul patrimonio culturale siciliano, in particolare quello museale, sono per lo più indirizzate a esplorarne gli aspetti legati ai processi di conservazione, valorizzazione e promozione delle collezioni, seguendo una prospettiva tipicamente museologica. Altre indagini si focalizzano sulle implicazioni economiche, sugli aspetti di sostenibilità e sul coinvolgimento del pubblico nelle diverse aree della Sicilia. D'altra parte, risultano ancora numericamente esigue le ricerche riguardanti la funzione educativa delle istituzioni museali nella Regione siciliana, il rapporto con gli altri attori del processo educativo (soprattut-

to le scuole) e la percezione che i musei stessi hanno in ordine alla loro funzione educativa.

Conseguentemente, si è deciso di avviare una ricerca sulle politiche e pratiche educative nei musei regionali siciliani, secondo procedure e metodologie di tipo qualitativo, segnatamente riferibile allo studio di caso etnografico, la cui principale finalità è stata quella di osservare, studiare e descrivere i musei come istituzioni educative al fine di comprendere in quale misura i musei regionali in Sicilia contribuiscono al processo di formazione dei siciliani (Benvenuto, 2018). Sono stati impiegati strumenti di ricerca di tipo qualitativo con diversi livelli di strutturazione: interviste in profondità, appunti di campo e una scheda di rilevazione creata tramite la web app Google Form. Seguendo un modello sequenziale, al termine dell'intervista è stata somministrata la scheda di rilevazione predisposta. I dati provenienti dalle risposte nella scheda di rilevazione sono stati utilizzati per limitare il coinvolgimento del ricercatore e per bilanciare l'azione interpretativa necessaria nella rielaborazione dei dati raccolti dalle interviste. L'obiettivo della ricerca è stato altresì fornire una rappresentazione schematica delle politiche e pratiche educative nei musei regionali siciliani e definire il trend o andamento generale del fenomeno. Per la definizione del target, si è deciso di applicare due restringimenti del campione: il primo riguarda la tipologia del contenitore patrimoniale, individuando il museo come luogo della ricerca, e il secondo concerne la natura giuridica del contenitore museale, selezionando esclusivamente i musei regionali.

Alcuni risultati della ricerca

Le interviste in profondità e le risposte raccolte con la web app Google Form hanno consentito di esplorare alcuni aspetti ritenuti significativi per la didattica e la pedagogia del patrimonio culturale e dei musei in Sicilia. In particolare, la ricerca ha esplorato, tra gli altri, i seguenti aspetti:

- La percezione e il grado di consapevolezza da parte del personale dei musei in merito alla funzione educativa svolta dall'istituzione museale;
- La funzione percepita della visita al museo da parte del personale dei musei;
- l'organizzazione dei servizi educativi nei musei;
- gli spazi dell'apprendimento all'interno del museo;
- le professioni educative nei musei.

La percezione e il grado di consapevolezza da parte del personale dei musei in merito alla funzione educativa svolta dall'istituzione museale

L'analisi delle risposte consente di affermare che i musei sono percepiti come custodi preziosi della storia e della cultura della comunità. La loro funzione educativa appare chiara nella quasi totalità degli intervistati, i quali confermano che la missione del museo va oltre la mera esposizione di opere d'arte o reperti storici, estendendosi alla promozione della conoscenza, della comprensione e della consapevolezza culturale e alla crescita della persona. Emerge, dunque, necessario, affinché questa missione educativa possa essere pienamente realizzata, costruire uno stretto legame con il territorio circostante, coinvolgendo attivamente la comunità locale, valorizzando le sue tradizioni, il suo patrimonio e la sua identità culturale.

La funzione percepita della visita al museo da parte del personale dei musei

Il museo è percepito come ambiente educativo in cui è possibile apprendere attraverso l'esperienza che il visitatore fa con le collezioni oppure attraverso attività didattiche che devono essere integrate con interventi didattici a scuola prima e dopo la visita. Per gli intervistati, la visita museale rivela due funzioni principali: costruire identità e fornire un'opportunità di apprendimento unico. In tale esperienza, gli insegnanti giocano un ruolo essenziale come mediatori dei contenuti, trasformando la visita in un'esperienza significativa per gli studenti. La loro guida e preparazione sono fondamentali per trasmettere conoscenze e creare un ambiente accogliente che stimoli l'affetto e l'interesse degli studenti per il patrimonio culturale.

L'organizzazione dei servizi educativi nei musei

Nei musei regionali, i servizi educativi variano in presenza, struttura e gestione. Talvolta, il museo si avvale di associazioni locali per visite guidate o attività educative. La ricerca ha rivelato che il 32,10% dei musei ha un servizio educativo interno, mentre il 32,10% ha una gestione mista interna ed esterna. Il 35,70% non ha servizi educativi. In alcuni casi, l'esternalizzazione è necessaria a causa della mancanza di personale. Tuttavia, le interviste mostrano come l'esternalizzazione dei servizi educativi al museo può generare due conseguenze: da una parte, la deresponsabilizzazione del personale dei musei in merito all'importante missione educativa svolta dalle Istituzioni museali e dall'altra parte, lo svilimento

della funzione educativa stessa e con essa il principio di democrazia e uguaglianza sociale in favore di legittimi interessi economici da parte del concessionario dei servizi aggiuntivi, che nella più parte dei casi sono servizi a pagamento dunque per specifici pubblici. Tuttavia, l'esternalizzazione dei servizi educativi, anche in forza del ridotto organico attribuito ai musei siciliani, offre l'opportunità di utilizzare personale esterno qualificato, provando a sostenere la relazione con le scuole.

Gli spazi dell'apprendimento all'interno del museo

La ricerca sui musei come istituzioni educative ha evidenziato talvolta l'assenza di spazi dedicati per le attività didattiche, con soluzioni adattate alle esigenze del museo. Solo il 28% dispone di sale conferenze utilizzate per attività educative, mentre solo il 18% ha aule didattiche ben attrezzate. Le interviste rivelano che, in assenza di specifici spazi, alcuni ambienti già esistenti vengono adattati per scopi educativi ovvero le attività didattiche sono condotte nelle sale espositive. In altri casi, il supporto delle associazioni locali o la presenza di concessionari esterni ha consentito di poter individuare e allestire spazi specifici per la didattica museale.

Le professioni educative nei musei

La ricerca sui musei siciliani ha evidenziato la mancanza di competenze didattiche per la mediazione culturale e l'adattamento dei contenuti museali. Conseguentemente, si è chiesto agli intervistati di delineare le caratteristiche del professionista educativo ideale. È emerso un profilo complesso degli operatori educativi nei musei, i quali devono possedere competenze didattiche e comunicative, oltreché empatiche. La formazione pedagogica risulta essenziale, così come la capacità di comunicare in modo chiaro e empatico, specialmente con i bambini. La capacità di mediare il contenuto museale richiede semplicità e relazionalità, permettendo agli oggetti esposti di raccontare la loro storia. I professionisti devono essere in grado di creare un'esperienza coinvolgente, adattando il linguaggio e gli strumenti alle diverse età dei visitatori. All'analisi lessicografica, le caratteristiche più ricorrenti sono: comunicativo, empatico, socievole, appassionato, esperto e coinvolgente.

Conclusioni

Le indagini condotte sulle politiche e pratiche educative nei musei siciliani hanno rivelato una serie di aspetti significativi. Innanzitutto, il personale dei musei comprende l'importanza della loro funzione educativa, che va oltre la mera esposizione di opere d'arte o reperti storici, coinvolgendo la promozione della conoscenza e della consapevolezza culturale. Tuttavia, esistono sfide legate all'organizzazione dei servizi educativi, alla disponibilità di spazi dedicati per le attività didattiche e alla necessità di formazione pedagogica per il personale museale. La funzione della visita al museo è considerata cruciale per l'apprendimento integrato e profondo e per tale ragione, gli insegnanti svolgono un ruolo chiave come mediatori dei contenuti, trasformando la visita in un'esperienza significativa per gli studenti. Con riferimento ai servizi educativi, è importante notare che vi è una varietà di modelli organizzativi, con alcuni musei che si affidano a esternalizzazioni per affrontare la mancanza di personale interno. Inoltre, è emersa la necessità di professionisti educativi nei musei che possiedano competenze didattiche, comunicative e relazionali. In tal senso, la formazione pedagogica è fondamentale per garantire la creazione di esperienze coinvolgenti e significative per i visitatori di tutte le età, con i quali è importante dare prova di abilità empatiche.

In conclusione, il processo educativo nei musei siciliani rappresenta una sfida e un'opportunità per promuovere la conoscenza e l'uso responsabile del patrimonio culturale, pertanto, l'istituzionalizzazione dell'educazione museale e il coinvolgimento delle comunità locali rappresentano passaggi cruciali per garantire il successo di tali sforzi, contribuendo così alla crescita personale e sociale dei cittadini siciliani.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto, G. (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma, Carocci editore
- Gelao, C. (1983). *Didattica dei musei in Italia: 1960-1981*. Molfetta, Mezzina.
- Consiglio d'Europa (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Bruxelles. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale: Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Roma, Aracne

- ISTAT (2019). *I musei, le aree archeologiche e i monumenti in Italia*. <https://www.istat.it/it/archivio/226510>
- ISTAT (2022). *Principali statistiche geografiche sui comuni*. <https://www.istat.it/it/archivio/156224#:~:text=La%20Sicilia%2C%20con%20una%20superficie,%2C0%20kmq%2C%208%25>.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2021). Le poliferie educative come modello organizzativo a sostegno del processo d'inclusione. *Educational Reflective Practices*, 2(Special/2021, pp. 24-36
- Nardi, E. (2011). *Forme e messaggi del museo*. Milano, FrancoAngeli.
- Nuzzaci, A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy heritage literacy e multiliteracies*. Brescia-Bari, Pensa Multimedia.
- Panciroli, C. (2015). Le valenze formative del bene culturale tra scuola e musei. In C. Panciroli (a cura di). *Formare al patrimonio culturale nella scuola e nei musei*. Verona-Bolzano, Qui-Edit, pp. 21-40.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano, FrancoAngeli.
- Regno d'Italia (1946), *Regio Decreto 15 maggio 1946 n. 455: Statuto Speciale della Regione Siciliana*. <https://www.ars.sicilia.it/sites/default/files/downloads/2019-06/Statuto2019.pdf>.
- Repubblica Italiana (2015). *Legge 13 luglio 2015 n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Roma. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

INTEGRARE I RUOLI DELL'INSEGNANTE E DEL MEDIATORE CULTURALE NEI MUSEI: IL PATRIMONIO CULTURALE PER IL BENESSERE E L'INCLUSIONE SOCIALE DEGLI ALUNNI DELLA SCUOLA PRIMARIA

Eliana Maria Torre

Università degli Studi Roma Tre

Introduzione

Instaurare relazioni virtuose tra scuola e museo e rendere l'alunno protagonista del proprio processo di apprendimento sono due delle sfide che oggi si presentano alla didattica museale, quanto mai attuali alla luce della nuova definizione di museo. La visita museale è parte di un percorso di apprendimento ampio, che va sostenuto anche dalle attività che si svolgono all'esterno del museo, e può essere produttiva se si affronta un problema di interpretazione didattica specificamente riferito all'esperienza proposta agli allievi (Vertecchi, 1997). I musei, in quanto al servizio della società, culturalmente accessibili e inclusivi, non possono non rispondere ai bisogni e agli interessi dei visitatori. Sebbene si siano raggiunti traguardi importanti in tal senso, mancano spesso due aspetti essenziali per qualificare la comunicazione museale come propriamente didattica: la valutazione e l'individualizzazione (Nardi, 1997; 2007; Vertecchi, 2005).

Come integrare, dunque, i ruoli dell'insegnante e dell'educatore museale per una didattica inclusiva che, nell'ambito di un programma generale comune a tutti gli allievi, preveda strategie di recupero appositamente studiate per venire incontro alle necessità dei singoli? Il presente contributo illustra un percorso didattico progettato sulla collezione permanente dell'ETRU Museo Nazionale Etrusco. Esso si incentra sul mito, in quanto parte fondamentale del patrimonio culturale capace di stimolare la partecipazione emotiva dei bambini e, opportunamente inserito nei percorsi di formazione scolastica, di svilupparne il senso di appartenenza culturale. Si sono prediletti i miti riguardanti Eracle, sulla scorta di un approccio critico che li intende quale espressione della storia micenea tramandata dalla cultura greca fino a noi (Piccardi et al., 2017). Per fornire una risposta alla domanda di ricerca individuata, si propone un percorso di didattica muse-

ale più esteso nel tempo rispetto a quanto generalmente concesso, e costituito da varie attività per la trasmissione di contenuti, il potenziamento e il recupero, nelle quali insegnanti ed educatori museali si alternano ed interagiscono. Questo modello è inoltre idoneo ad indagare gli incrementi di conoscenza, i processi di apprendimento e i livelli di benessere del target selezionato mediante la valutazione di aspetti qualitativi e quantitativi. Secondo il PERMA *framework* il benessere è una combinazione di emozioni positive, impegno, significato, relazioni e realizzazione (Seligman, 2012). In particolare, in ambito pedagogico, il benessere può essere inteso come competenza e partecipazione in una società democratica. Sollecitare le competenze trasversali in un contesto culturale democratico migliora il benessere degli alunni, ossia l'essere attivi, responsabili, connessi, resilienti, apprezzati, rispettati e consapevoli (DES Et NCCA, 2017). Le cosiddette *4C Skills*, ovvero le competenze trasversali di Comunicazione, Collaborazione, Pensiero critico e Creatività, sono fondamentali per l'apprendimento e prerequisito imprescindibile per lo sviluppo di competenze più complesse, sostenendo lo sviluppo degli individui come cittadini attivi e consapevoli (Poce, 2018). Pietarinen et al., (2014) sottolineano inoltre che: il coinvolgimento emotivo e cognitivo degli alunni è radicato nella società; il primo regola il benessere e il coinvolgimento cognitivo, il quale è a sua volta determinato dal senso di appartenenza con gli insegnanti e, indirettamente, dall'interazione con i pari; i risultati scolastici degli alunni sono associati al loro coinvolgimento cognitivo.

Metodologia

Il percorso didattico adotta un'impostazione costruttivista e pone l'attenzione sul concetto di competenza situata (Jonassen, Land, 2000, a cura di; Trincherò, 2012), mentre le metodologie didattiche previste per lo svolgimento delle attività sono quelle dell'*Object-based Learning* (OBL), della *Visual Thinking Strategy* (VTS) e dello *Storytelling* (ST), in quanto idonee a promuovere le competenze trasversali attraverso l'interazione con gli oggetti museali, con gli educatori e con i pari (Re, 2021).

Obiettivo generale è quello di stimolare, in sinergia con le scuole, lo sviluppo e il potenziamento delle abilità e delle competenze così come definite dai programmi ministeriali di storia, italiano e educazione all'immagine per le classi III, IV, V della scuola primaria. I prerequisiti per un adeguato svolgimento del percorso consistono nella conoscenza degli

strumenti basilari propri di alcune competenze specifiche dei *curricula* di storia, italiano e geografia. Queste competenze sono generali e comuni a tutti e tre gli anni, sviluppate relativamente alle tre classi con diversi gradi di abilità e conoscenze:

- con riferimento al *curriculum* di storia, si richiede che gli alunni sappiano organizzare le informazioni attraverso l'utilizzo di linee del tempo e che sappiano distinguere e confrontare i principali tipi di fonte storica;
- con riferimento al *curriculum* di italiano, si richiede che gli alunni sappiano riconoscere le principali tipologie testuali narrative;
- con riferimento al *curriculum* di geografia, si richiede che gli alunni sappiano leggere le carte geografiche.

Gli obiettivi specifici del percorso sono: conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi della storia delle civiltà micenea, greca ed etrusca; leggere, comprendere e interpretare testi scritti; produrre testi in relazione a un determinato scopo comunicativo; comprendere i linguaggi iconici, attivando la decodificazione e l'interpretazione delle immagini, quindi l'espressione e la comunicazione delle esperienze, e consolidando progressivamente la competenza comunicativa.

L'offerta didattica, svolgibile nell'arco di due mesi, si caratterizza per l'elevato grado di articolazione. Sono state progettate numerose attività didattiche per veicolare e consolidare i contenuti, e in ognuna di queste vengono stimolate le *4C Skills* (tab. 1).

Attività	Classe	Obiettivi
Lezione introduttiva	III, IV, V	Introdurre alle valenze del mito quale espressione del patrimonio culturale Introdurre al mito di Eracle anche con riferimento al contesto museale prescelto
Gioco delle carte	III, IV, V	Stimolare la collaborazione e il pensiero critico Acquisire le prime nozioni di iconografia e sul mito di Eracle
Visita mediata al museo condotta tramite OBL e VTS	III, IV, V	Stimolare il pensiero critico e la comunicazione Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi della storia delle civiltà micenea, greca e etrusca Comprendere iconografie e testi

Caccia al tesoro	III, IV, V	Stimolare la collaborazione Riconoscere iconografie
Gioco dell'oca	III, IV, V	Stimolare collaborazione, comunicazione e pensiero critico Introdurre al laboratorio di lettura, disegno e scrittura attraverso una prima riflessione sulla struttura narrativa dei miti Riconoscere iconografie e i relativi riferimenti mitici, riflettendo su di questi in termini di positività e negatività e ricostruendo le sequenze narrative
Laboratorio di lettura, disegno e scrittura: "Eracle: un ragazzo fortunato o sfortunato?" condotto tramite ST	III	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico e creatività Comprendere testi semplici Realizzare un fumetto a illustrazione dei testi
	IV	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico e creatività Ricerca informazioni in testi di diverse tipologie Realizzare un fumetto a illustrazione dei testi
	V	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico e creatività Leggere testi cogliendone il senso, le caratteristiche formali più evidenti, l'intenzione comunicativa dell'autore ed esprimendo un motivato parere personale Realizzare un fumetto a illustrazione dei testi
Laboratorio di cinema: "Eracle ed Hercules si incontrano"	III, IV, V	Stimolare collaborazione, comunicazione e pensiero critico Promuovere l'acquisizione critica dei linguaggi iconici, attivando l'espressione e la comunicazione delle esperienze, nonché la decodificazione e l'interpretazione delle immagini incentivando la maturazione del gusto estetico, in modo da rendere la comprensione del messaggio dell'immagine progressivamente analitica

Laboratorio di riflessioni "Eracle E DIO"	III	Esprimere associazioni, stati emotivi vissuti e riflessioni in rapporto a paura e coraggio
	IV	Esprimere associazioni, stati emotivi vissuti e riflessioni in rapporto alla scelta
	V	Esprimere associazioni, stati emotivi vissuti e riflessioni su di questi in rapporto ad autocontrollo, amicizia, colpa e riscatto
Approfondimento: "Perché studiare il mito ancora oggi?"	III	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico Approfondire la conoscenza del mito come fenomeno socio-culturale che attraversa i millenni
Approfondimento: "Come vivevano i Micenei?"	III	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico Approfondire la conoscenza della civiltà micenea
Approfondimento: "I nomi parlanti nei miti: immaginazione galoppante o studiati significati?"	IV	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico Riflettere su uno specifico aspetto della lingua e sulle sue regole di funzionamento
Approfondimento: "Le principali divinità greche"	IV	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico Approfondire la conoscenza delle principali divinità del <i>pantheon</i> greco
Approfondimento: "Il significato dei viaggi di Eracle"	V	Stimolare comunicazione, collaborazione e pensiero critico Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo i momenti salienti che scandiscono la storia della civiltà micenea
Approfondimento: "Dove trovo Eracle oggi?"	V	Stimolare comunicazione, collaborazione e pensiero critico Conoscere e collocare nello spazio e nel tempo manifestazioni del patrimonio culturale locale avente per oggetto Eracle
Recita finale	III, IV, V	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico e creatività Interiorizzare il mito, sviluppare le competenze e le abilità di scrittura

Esposizione temporanea di poster sul tema "Perché studiare il mito ancora oggi?"	III, IV, V	Stimolare collaborazione, comunicazione, pensiero critico e creatività anche attraverso la manualità
--	------------	--

Tab. 1 - le attività didattiche progettate, con indicazione della classe destinataria e degli obiettivi.

L'offerta didattica è stata inoltre resa flessibile di modo che gli insegnanti possano adeguare il percorso alle esigenze generali della classe e specifiche di determinati alunni. Mentre alcune attività sono state sviluppate diversamente per le tre classi, in congruenza con lo svolgimento dei relativi programmi ministeriali, altre non sono state diversificate in quanto volte all'apprendimento delle medesime conoscenze basilari direttamente correlate agli oggetti museali selezionati per la proposta didattica.

Il raggiungimento degli obiettivi è stato affidato alla progettazione di attività che stimolano la partecipazione emotiva degli alunni. In quest'ottica rientrano anche i giochi basati su documentazione iconografica, le recite che drammatizzano storie create durante il laboratorio di lettura, disegno e scrittura, e l'esposizione temporanea di poster realizzati dagli alunni sul tema "Perché studiare il mito ancora oggi?". Inoltre, sono stati realizzati strumenti didattici per il recupero e il potenziamento. Agli alunni sono destinati "Il mio diario di viaggio" – uno strumento di didattica metacognitiva (Trincherò, 2012) che li accompagna durante l'intero percorso con l'educatore museale e con gli insegnanti – e la riscrittura delle dodici fatiche di Eracle ad opera dell'autrice, per rendere culturalmente accessibile ai bambini l'approccio critico al mito alla base di questo percorso. Per gli insegnanti è stato realizzato il supporto didattico "Approfondimenti tematici": ognuno di questi si svolge attraverso metodologie didattiche basate sulla collaborazione e mira al raggiungimento da parte di tutti gli alunni delle conoscenze e competenze selezionate per i vari *curricula*, pur attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. Ai fini del potenziamento e recupero da parte degli alunni sono state fornite indicazioni bibliografiche per alcuni racconti, mentre le letture per gli insegnanti offrono conoscenze settoriali, ma accessibili ai non specialisti del settore, sui principali contenuti del percorso didattico.

La valutazione degli incrementi di conoscenza, dei processi di apprendimento e dei livelli di benessere non può prescindere dal loro monitoraggio.

gio durante l'intero percorso didattico. I primi sono indagati attraverso la somministrazione di prove di valutazione iniziale, formativa e sommativa, realizzate considerando le abilità e gli obiettivi da sottoporre a verifica, la tipologia dei quesiti secondo criteri di opportunità didattica, e il numero dei quesiti (Vertecchi, 2003). Per ogni test sono indicati le abilità e gli obiettivi, le chiavi delle risposte corrette e i criteri di correzione, i punteggi previsti. Per gli alunni con DSA, BES o di madrelingua non italiana si è previsto lo svolgimento delle medesime prove in un tempo maggiore e/o con il supporto dell'insegnante. Attraverso i giochi, i laboratori e gli approfondimenti tematici è possibile monitorare e valutare il recupero e il potenziamento delle nozioni fornite durante la lezione introduttiva e la visita guidata al museo. Inoltre, il Gioco delle carte e il Gioco dell'oca consentono di monitorare rispettivamente le capacità iniziali e in itinere di Comunicazione, Collaborazione e Pensiero Critico e l'acquisizione dei fondamenti di iconografia utili alla lettura delle immagini. I laboratori e gli approfondimenti tematici testano in itinere le 4C Skills, sia a livello individuale che collettivo, e abilità specifiche. L'andamento delle attività summenzionate e di quelle conclusive del percorso didattico è valutato attraverso una griglia di valutazione elaborata dalla Poce (2018). Ai fini dell'integrazione dei ruoli dell'insegnante e dell'educatore museale, particolarmente rilevanti sono due strumenti di recupero, potenziamento e valutazione: "Il mio diario di viaggio" e gli "Approfondimenti tematici". Il primo prevede una parte per l'autovalutazione del processo di apprendimento da parte dell'alunno stesso e una per la valutazione eseguita dall'insegnante. Questo fornisce un punteggio agli atteggiamenti messi in atto dall'alunno e alle sue prestazioni, e fornisce feedback ai prodotti realizzati. Il secondo prevede la valutazione da parte dell'insegnante di abilità, conoscenze e competenze curricolari e trasversali a livello individuale e di gruppo. L'educatore museale può accedere ai dati della valutazione così raccolti e procedere ad analisi volte ad indagare l'efficacia del percorso didattico offerto.

Infine, al termine di ogni incontro condotto dall'educatore museale, si è prevista una breve attività volta a monitorare il grado di soddisfazione degli alunni. Questa infatti può offrire indicazioni utili per il miglioramento *in itinere* della didattica e, in ultima istanza, per elevare il livello qualitativo del percorso didattico stesso.

Presentazione e analisi dei dati

Il progetto è stato sottoposto a valutazione museale formativa attraverso l'offerta di un'esperienza museale per bambini dai sei ai dieci anni, fondata sulla VTS (visita museale) e sullo ST (laboratorio). Gli obiettivi selezionati per essere sottoposti a verifica sono: conoscere e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi della storia delle civiltà micenea, greca ed etrusca; conoscere rudimenti di iconografia che consentano la lettura delle immagini; leggere, comprendere ed interpretare testi scritti collaborando con i compagni e con l'educatore museale; stimolare le *4C Skills*. Sono stati impiegati mezzi essenziali quali brani di fonti antiche, spezzoni di *pepla*, immagini dei reperti figurati selezionati ai fini del percorso, e materiali di cancelleria per la realizzazione di disegni a corredo dei racconti. Il raggiungimento degli obiettivi è stato verificato tramite l'analisi dei livelli delle competenze trasversali, messe in atto durante la visita e il laboratorio, e dei prodotti di ST.

I punteggi attribuiti alle *4C Skills* variano da un minimo di 1 a un massimo di 4, rispettivamente per livelli insufficienti, discreti, buoni, ottimi. Complessivamente i livelli di Comunicazione si attestano su una media di 3,4 (dev. st. 0,9), con moda e mediana pari a 4. I livelli di Collaborazione sono attestati a 3,8 (dev. st. 0,4), con moda e mediana pari a 4. Il Pensiero critico raggiunge livelli medi di 3,4 (dev. st. 0,5), con moda e mediana pari a 3. La competenza di Creatività risulta la meno stimolata in quanto si attesta ad un livello medio di 2,8 (dev. st. 0,4), con moda e mediana pari a 3.

La medesima scala di punteggi è attribuita ai prodotti di ST, per la cui valutazione si considerano pertinenza della traccia, struttura dell'elaborato, originalità e creatività. Tutti i racconti, presentati attraverso la narrazione orale e disegni, hanno ottenuto il punteggio massimo relativamente alla pertinenza alla traccia. La struttura degli elaborati è attestata su un livello medio di 3,1 (dev. st. 0,7) con moda e mediana pari a 3. Analogamente a quanto precedentemente rilevato, i livelli di creatività sono meno elevati, quantunque buoni e analoghi a quelli summenzionati: la media si attesta infatti a 2,8 (dev. st. 0,6), con moda e mediana pari a 3.

I partecipanti sono stati in grado di comunicare e collaborare efficacemente con l'educatore e con i loro pari: ciò ha consentito interpretazioni corrette delle immagini e dello svolgimento dell'azione. A tal proposito, un bambino si è mostrato particolarmente capace; altri due, invece, si sono distinti per la capacità di apprendimento attraverso l'ascolto, e tra

questi uno anche per la prontezza nel rielaborare i contenuti appresi per la prima volta durante la visita.

Con riferimento alla valutazione del grado di soddisfazione, i bambini hanno vissuto positivamente l'esperienza museale, che è stata gradita e che non avrebbero variato in nulla.

Conclusioni e possibili sviluppi

Il percorso didattico ha indagato aspetti quantitativi e qualitativi degli incrementi di conoscenza, dei processi di apprendimento e dei livelli di benessere degli alunni delle classi III-V della scuola primaria. L'analisi dei dati ha mostrato che la media, alta, è affidabile e ciò conferma l'impostazione del percorso a livello contenutistico e delle metodologie di insegnamento. Si sono impiegati con successo i mezzi essenziali summenzionati, organicamente integrati tra loro entro la cornice di metodologie inclusive quali la VTS e lo ST, dimostrando la possibilità di creare contenuti qualitativamente alti e di promuovere il coinvolgimento emotivo e le cd *4C Skills*.

I ruoli dell'educatore museale e dell'insegnante possono essere tra loro integrati non solo adottando metodologie didattiche comuni, inclusive e collaborative, ma anche ripartendo i compiti in base alle relative competenze e condividendo i dati della valutazione. Quest'ultima, infatti, può connotarsi di una forte valenza inclusiva nella misura in cui è volta a "ri-pensare" una didattica che ha come ultimo scopo favorire lo sviluppo cognitivo ed emotivo e potenziare le competenze trasversali degli alunni, contribuendo alla formazione di cittadini attivi. In particolare, "Il mio diario di viaggio" favorisce uno sviluppo dell'apprendimento condiviso fra alunni, insegnanti ed educatori museali.

Lo svolgimento del percorso didattico in tempi superiori, per quanto flessibili rispetto a quelli normalmente previsti per le proposte di didattica museale, è fondamentale per poter apprezzare significative variazioni nei livelli di coinvolgimento emotivo, conoscenze, competenze e benessere. Pur nella consapevolezza delle numerose difficoltà da parte di musei e istituti scolastici a impegnarsi sistematicamente in progetti estesi nel tempo, solo nuovi modelli di didattica museale della durata di mesi se non persino di anni possono valutare in modo attendibile eventuali incrementi di inclusione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Department of Education and Skills & National Council for Curriculum and Assessment (2017). *Guidelines for Wellbeing in Junior Cycle*.
- Jonassen, D.H., Land, S.M. (2000, a cura di). *Theoretical foundations of learning environments*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, (NJ).
- Nardi, E. (1997, a cura di). *Per una didattica individualizzata: gli esperimenti Diva*, Tecnodid, Napoli.
- Nardi, E. (2007, a cura di). *Pensare, valutare, ri-pensare. La mediazione culturale nei musei*, Franco Angeli, Milano.
- Piccardi, L. et al. (2017). *Eracle e le sue fatiche. L'età del Bronzo greca raccontata da uno dei suoi protagonisti*, CNR edizioni, Roma.
- Pietarinen, J. et al. (2014). *Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school*, in «International Journal of Educational Research», 67, pp. 40-51.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, Franco Angeli, Milano.
- Re, M.R. (2021). *Digital Storytelling in museum education context: how to promote critical thinking skills through digital tools within secondary school pupils*, in *Lessons from a Pandemic for the Future of Education*, Madrid, pp. 135-144.
- Seligman, M.E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Atria Paperback, New York.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Vertecchi, B. (1997). *Il museo come dimensione dell'apprendimento*, in «Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia Sperimentale, Didattica, Docimologia, Tecnologia dell'Istruzione», V, 13-14, pp. 75-84.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Franco Angeli, Milano.
- Vertecchi, B. (2005). *Interpretazioni della didattica*, Etas, Milano.

BICOCCA: L'UNIVERSITÀ, IL QUARTIERE.
STORIA DI UN'ESPERIENZA PLURIENNALE
TRA ESPLORAZIONE, ACCOGLIENZA E CITTADINANZA¹

Autore Franca Zuccoli*, Alessandra De Nicola**

* *Università di Milano-Bicocca*, ** *Università di Milano-Bicocca*,
Free University of Bozen, *Universidad Católica San Antonio de Murcia*

«Non si riesce a parlare mai di ciò che si ama» è la più nota traduzione del titolo dell'ultimo contributo realizzato da Roland Barthes a Milano, in occasione del convegno su «Stendhal e Milano» nel marzo del 1980, ed è un buon modo per introdurre sinteticamente il nostro lavoro. Analizzando il complesso rapporto tra Stendhal e l'Italia, con particolare riguardo a Milano, Barthes definisce una condizione di difficoltà facilmente generalizzabile. Come lo scrittore francese "proclama" (Barthes, 2017, p. 35) il suo amore per l'Italia e Milano, fuor di ogni possibile metafora, ma non è in grado di «raffigurarla» (2017, p. 35), così noi ci troviamo a raccontare il sentimento dei protagonisti di questo nostro contributo. Non si tratta, qui, di una *captatio benevolentiae*, ma della ricerca di un modo per definire un processo pluriennale, in cui gli abitanti del campus Bicocca sono stati invitati a sospendere lo status di cittadini responsabili delle più varie attività (seguendo la falsariga del discorso di Barthes) per fruire di questo luogo, scoprendone vecchi e nuovi significati. Questa scritto ci offre l'opportunità di sistematizzare un percorso intrapreso nel 2016, definibile dal punto di vista metodologico come una ricerca partecipante e cooperativa (Mantovani, 1998; Pastori, 2017), i cui attori sono i cittadini di quel territorio, per un giorno o da una vita, le istituzioni, i lavoratori di ieri e di oggi, gli studenti, i curiosi e gli esperti. Se l'obiettivo finale era generare un senso di accoglienza che modificasse la percezione del quartiere, restituendo un nuovo significato al concetto di cittadinanza, l'obiettivo immediato è stato ricercare e definire gli strumenti e le proposte per azioni pratiche ed esperienze volte ad attivare i visitatori (nuovi e non). All'interno dei confini del campus universitario fino a raggiungere

¹ Si precisa che questo contributo è stato progettato congiuntamente dalle autrici, ma che la scrittura è da attribuire in questo ordine: De Nicola, abstract, paragrafo 1 e paragrafo 3; Zuccoli, abstract, paragrafo 2 e conclusioni.

quelli più ampi del distretto culturale di Bicocca (Bigatti, Nuvolati, 2018), i pubblici hanno avuto l'occasione di rivedersi nei luoghi, cambiando la percezione di sé stessi in relazione agli spazi del loro vissuto. I processi messi in atto, si noterà in seguito, hanno permesso di rileggere i luoghi come spazi personali e al tempo stesso condivisi. In parte, questo è stato paradossalmente facilitato dalla peculiare natura del quartiere, oggetto di molti e repentini cambiamenti che ne hanno alterato gli elementi formali e reso difficile la lettura della sua storia e la comprensione della sua identità contemporanea. Da luogo di delizie, lontano dalla città, a scenario di una delle più sanguinose battaglie della storia moderna, poi campagna agricola, quindi zona ad alta densità industriale, fino divenire attuale sede dell'università e di importanti centri culturali, il quartiere Bicocca offre l'opportunità di un'indagine di tipo interdisciplinare e di ampio respiro. Nel nostro caso il territorio è stato interpretato come in un archivio fatto di tracce urbane, in cui gli eventi si sono stratificati, offrendo la possibilità di scoprire o generare nuove storie e nuove memorie. A tal proposito, descriveremo brevemente un percorso di ricerca che si è sviluppato in due direzioni: la raccolta e la selezione dei contenuti, delle fonti tangibili, materiali e immateriali; lo studio e la sperimentazione di metodologie utili alla conoscenza del patrimonio affrontato.

Un percorso di ricerca tra fonti (dirette e indirette) e partecipazione

Come si è potuto cogliere nel paragrafo precedente, il quartiere Bicocca è un luogo con una storia in continuo divenire, spazio della trasformazione e del cambiamento, talvolta anche radicale. A questo "paesaggio urbano" sono stati dedicati numerosi testi, volti a indagare differenti punti di vista collegati in primo luogo allo sviluppo temporale, che qui si vuole ripercorrere in un cammino a ritroso, partendo dal presente. Ecco un breve elenco di alcuni dei principali cambiamenti avvenuti in questo luogo, interpretabili come osservatori privilegiati: la prospettiva dell'ampliamento e della creazione del campus universitario (Bigatti, Nuvolati, 2018; Leotta, 2002; Morpurgo, 2017; Nuvolati, 2022), quella del passaggio industriale (dell'Agnese, 2005; Rimoldi, 2017), quella della tradizione agricola, di piccola comunità e di residenza nobiliare (Bertelli, 1999), come pure quella legata alla grande battaglia tra le truppe imperiali di Carlo V e i francesi di Francesco I, sconfitti, che qui si consumò il 27 aprile

1522 (Verri, 1830). Il più delle volte, le trasformazioni che hanno contraddistinto questo luogo hanno cancellato le tracce della vita e degli eventi precedenti, sovrascrivendo una nuova storia, spesso ricca e innovativa, ma a danno di una memoria, velocemente occultata. Questo ha portato nella quotidianità contemporanea alla presenza di fratture e segmentazioni, che si sono concretizzate e anche attualmente si concretizzano in sovrapposizioni di tipologie di differenti popolazioni, tra loro impermeabili, composte da lavoratori, studenti, cittadini e abitanti, che hanno pochi legami e pochissime conoscenze reciproche. Lavorare in questo spazio con un passato quasi cancellato e un presente in continua trasformazione, con l'obiettivo di una valorizzazione/appropriazione dei luoghi e delle loro interpretazioni, necessita di un lungo lavoro di ricerca dietro le quinte in almeno due direzioni. La prima prevede uno studio puntuale sulle fonti dirette, indirette, scritte, iconografiche, filmiche; la seconda si muove nell'ambito dell'individuazione, sperimentazione e documentazione delle metodologie più adeguate per l'attivazione di una reale partecipazione, intendendo con questa quella che dà luogo ad azioni di conoscenza e di modifica, per permettere di far emergere la voce di protagonisti antichi o più recenti, avviando una reale partecipazione di studenti, lavoratori e di cittadini che attualmente si percepiscono ancora come ospiti, più che protagonisti di questo territorio. Relativamente alle fonti dirette il contatto e la relazione con i protagonisti, cercati, individuati, è volto alla raccolta di testimonianze, dal grande valore umano e storico, imprescindibili per comprendere questo luogo e la sua storia contemporanea e passata. Proprio su questo punto si vuole aprire qui una breve parentesi. Nel percorso che da molti decenni vede il patrimonio culturale (materiale e immateriale) al centro di esperienze di azione, formazione, studio, ricerca, da tempo si è avviato un dibattito mai concluso e che ha visto la scelta della nuova definizione di museo nell'assemblea generale straordinaria Icom di Praga (24/8/22). Si è trattato di un passaggio irto di ostacoli, oltre che esemplare per la manifestazione dei diversi punti di vista. In questa nuova declinazione del ruolo che il museo ha assunto, volto non solo alla conservazione, alla ricerca e all'educazione, è stato posto l'accento anche su alcuni aspetti, ritenuti ormai imprescindibili, quali: l'accessibilità, l'inclusività, la diversità e la sostenibilità, sottolineando la partecipazione delle comunità come un dato essenziale. Se dunque questo aspetto è stato ormai in parte recepito dalla comunità dei musei, risulta ancora più necessaria la sua applicazione, quando parliamo di paesaggi culturali (Barosio, Trisciuglio, 2013; De Nicola, Zuccoli, 2016). In questo ambito

ci guida il lavoro realizzato da Unesco in riferimento ai patrimoni immateriali, in cui l'attivazione delle comunità e la partecipazione dal basso è divenuta una delle caratteristiche più significative. Possiamo, dunque, parlare a pieno titolo di *Heritage education*, che evidenzia l'ampliamento del concetto di *Cultural Heritage* proponendo una diversa focalizzazione non solo sui beni, nella loro materialità o immaterialità, ma anche sulla stessa relazione (Bourriaud, 2010; Simon, 2010) che si costruisce nel tempo con le popolazioni, i territori in cui sono collocati, e che individua in proposte sempre più attive, trasversali, espressive e comunicative una nuova frontiera da attraversare (Council Europe, 1998, 2000 (CEP), 2018). Si tratta di porre attenzione alla percezione da parte della popolazione di quello specifico territorio, costruendo insieme processi partecipativi, che tengano conto anche degli aspetti emotivi e sensoriali (visivi, uditivi, olfattivi, tattili, gustativi), oltre che ponendo grande attenzione alla dimensione storica, unita ai significati anche più contemporanei (Casonato, Vedoà, Cossa, 2021). È proprio in questa prospettiva che un'ulteriore attenzione va necessariamente mantenuta, quella che supera una visione statica e "proprietaria" dei luoghi, proponendo una partecipazione che oltrepassa i confini temporali e geografici e alimenta un processo *bottom up* (Bishop, 2017; Bortolotto, Severo, 2011).

Strumenti e metodi. Tra accoglienza e partecipazione

In altre parole quello che è stato messo in atto è stato un lungo percorso di contaminazione, tra fonti e supporti, dove, a seconda dei casi, le fonti (dirette) sono diventate mediatori dell'esperienza. Al contempo si è trattato di sperimentare i vari supporti e di ascoltare la voce dei diversi fruitori e mediatori informali, anche attraverso la somministrazione di questionari dedicati a temi molto puntuali. Ad esempio in alcuni casi si è indagata la nominazione del quartiere, in altri la percezione dei colori, in altri ancora si è ricercata l'impressione degli aspetti vegetali. Si è trattato di un lavoro fortemente collaborativo, quasi un atto di produzione culturale in cui tutti i partecipanti hanno dato un contributo, attraverso le proprie storie ed esperienze, anche solo di fruizione. Curiosi, studenti, lavoratori hanno partecipato al racconto di esperti, ricercatori e testimoni privilegiati, attraverso oggetti, documenti e foto d'archivio, mappe e film. Per far questo, il primo approccio di natura critico teorica usato, è stato quello mutuato dai *visual studies*. Si è trattato di indagare non

solo quanto è stato concepito per essere guardato, dunque con una precisa attenzione alla dimensione fruitiva (l'esempio più evidente sono le opere d'arte), ma anche ciò che è immediatamente percepibile alla vista. Esulando la dimensione del giudizio, normalmente attribuita alle esperienze di fruizione culturale, si è lavorato su una dimensione percettiva generale. Guardando alle teorie di Rudolf Arnheim (1969), che tra i tanti meriti ha anche quello di essere uno dei padri putativi dei *visual studies*, le diverse tipologie di immagine sono state usate come strumento per pungolare e rafforzare la componente percettiva, di natura visiva, quale fonte di conoscenza. La sfida iniziale è stata quella di superare le naturali barriere dello sguardo per tornare a vedere il territorio con occhi più consapevoli. Come si è detto, Bicocca ha un aspetto di tipo urbano e post industriale, è oggetto di continue trasformazioni, perciò sede di numerosi cantieri. Questa condizione ne fa il luogo perfetto per applicare le parole di Nicholas Mirzoeff «vedere non è credere. È qualcosa che facciamo, una sorta di performance. [...] I luoghi chiave [...] sono le città globali, dove vive la maggior parte delle persone. In questi spazi enormi e densi, imparare a vedere – e anche a non vedere spettacoli potenzialmente angoscianti – è un requisito essenziale per la sopravvivenza quotidiana.» (Mirzoeff, 2017, p. 15).

L'invito è stato quello di osservare i luoghi che via via si attraversano, in una passeggiata collettiva, ponendoli in confronto con le immagini selezionate (per soggetto, formato e supporto) con l'obiettivo di scoprire i punti di osservazione, la materialità delle superfici, i cambiamenti e le continuità proprie dell'intervento gregottiano. Tutte le informazioni e i dettagli che durante le passeggiate emergevano, miravano a mettere i visitatori nella condizione di avere un punto di vista critico che limitasse il più possibile un'esperienza di tipo passivo e facilitasse la raccolta di dati significativi intorno ai percorsi. Accanto al lavoro esplorativo sono state sviluppate delle ricerche con gli studenti del corso di educazione all'Immagine. In percorsi specifici dedicati ai futuri insegnanti si è lavorato sul significativo ruolo dello spazio sia in ambito formativo, sia in ambito artistico. Per esempio, negli anni in cui avvenivano i cambiamenti più vistosi del campus, si è riflettuto in chiave laboratoriale sulla progettazione e co-progettazione dei luoghi. Attraverso passeggiate tematiche con gli architetti e percorsi di osservazione-esplorazione, seguite da momenti di riflessione e restituzione tramite gli strumenti più caratteristici dell'insegnamento come il disegno, la fotografia, le mappe e la compilazione di schede metacognitive, gli studenti si sono misurati fattivamente con

i luoghi del loro vissuto, mettendo in atto elementi propri di quello che è o sarà il loro agire professionale. Anche al tempo della pandemia e della distanza, le riflessioni sul quartiere sono state occasione, in primo luogo, per provare a mantenere calda la relazione con gli studenti, secondariamente per proporre attività concrete legate al disegno, allo schizzo, alla fotografia e alla narrazione.

Conclusioni

Nella fase attuale di questo progetto, in cui i percorsi di visita nel quartiere, di sperimentazione e di condivisione dedicati a pubblici diversi, sono divenuti molteplici e si sono articolati in più anni, in condizioni molto differenti: dalla presenza alla distanza, nei momenti lavorativi e in quelli del tempo libero, in accordo con altre istituzioni o solo con la stessa università, proposti da un dipartimento o da più dipartimenti, dedicati solo agli studenti (De Nicola, Zuccoli, 2020), aperti alla popolazione, si rende necessario un nuovo passaggio. In primo luogo la visita di luoghi dentro e fuori all'università ha portato all'esigenza di valorizzare il patrimonio di collezioni dello stesso Ateneo in un processo di costituzione di un museo diffuso, inventariando, catalogando e offrendo alla fruizione oggetti che restavano per lo più nascosti al pubblico (Basso Peressut, Ricci, 2016; Zuccoli, Nuvolati, Capurro, 2021). In secondo luogo la riflessione sugli strumenti utilizzati, sulle modalità di documentazione e valutazioni delle attività proposte sono divenuti elementi ormai imprescindibili, che necessitano di una nuova riflessione e di una sperimentazione monitorata. Il lavoro sul territorio, realizzato negli anni, ha agito da catalizzatore, portando molti docenti e ricercatori dello stesso ateneo, a rendere pubbliche le azioni fatte nel territorio con prospettive disciplinari diverse, ponendole in condivisione e alimentando un dialogo che si è fatto negli anni sempre più interdisciplinare. La valorizzazione dei luoghi presenti in questo campus aperto nel quartiere, ha permesso di creare circuiti sempre più vitali di appropriazione del territorio, che guardano anche a un ampliamento delle progettualità legate all'arte pubblica (Mazzucotelli Salice, 2018), oltre che a una maggiore presenza di cittadini e di studenti negli spazi aperti.

Riferimenti bibliografici

- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*, University of California Press, Berkeley.
- Barosio, M., Trisciuglio, M. (2013, a cura di). *I paesaggi culturali. Costruzione, promozione, gestione*, Egea, Milano.
- Basso Peressut, L., Ricci, M. (2016, a cura di). *Fredi Drugman. Idee per un progetto di museo lungo il Trebbia*, Edifir, Firenze.
- Barthes, R. (2017). *Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama*, Mimesis, Milano.
- Bertelli, C. (1999, a cura di). *La Bicocca degli Arcimboldi*, Skira, Milano.
- Bigatti, G., Nuvolati, G. (2018, a cura di). *Raccontare un quartiere. Luoghi, volti e memorie della Bicocca*, Scalpendi editore, Milano.
- Bishop, C. (2017). *Museologia radicale. Ovvero, cos'è «contemporaneo» nei musei di arte contemporanea?* Johan Et Levi, Cremona.
- Bortolotto, C., Severo, M. (2012). *Inventari del patrimonio immateriale: top-down o bottom-up?*, in *Antropologia museale*, 10 (28/29), pp. 24-33.
- Bourriaud, N. (2010). *Estetica relazionale*, Postmedia, Milano.
- Casonato, C., Vedoà, M., Cossa, G. (2021). *Scoprire il paesaggio del quotidiano. Un progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana*, Lettera Ventidue, Siracusa.
- De Nicola, A., Zuccoli, F. (2016, a cura di). *Paesaggi culturali... Nuove forme di valorizzazione del patrimonio: dalla ricerca all'azione condivisa*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- De Nicola, A., Zuccoli, F. (2020). *Rethink Spaces with Students. Graphics: The Use of Drawing to Redesign a Square in Bicocca*, in Cicalò E. (a cura di), *Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination IMG 2019*, Springer, Cham, pp. 75-83.
- dell'Agnese, E. (2005, a cura di). *La Bicocca e il suo territorio. Memoria e progetto*, Skira, Milano.
- Leotta, N. (2002, a cura di). *La nascita di una università nuova: Milano-Bicocca. Dal lavoro di fabbrica alla fabbrica del sapere*, Skira, Milano.
- Mantovani, S. (1998, a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Morpurgo, G. (2017, a cura di). *Il territorio dell'architettura. The territory of architecture. Gregotti e Associati 1953_2017*, Skira, Milano.
- Mirzoeff, N. (2017). *Come vedere il mondo*, Johan Et Levi, Milano.
- Mazzucotelli Salice, S. (2016). *Arte pubblica. Artisti e spazio urbano in Italia e Stati Uniti*, Franco Angeli, Milano.
- Nuvolati, G. (2022, a cura di). *Il Campus Bicocca. Storia passata e nuova vita degli edifici dell'Ateneo*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Edizioni Junior, Spaggiari, Parma.
- Rimoldi, L. (2017). *Lavorare alla Pirelli-Bicocca. Antropologia delle memorie operaie*, Archetipo, Bologna.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*, Museum 2.0 Santa Cruz, Santa Cruz (California).
- Verri, P. (1830). *Storia di Milano*. Nervetti, Milano.
- Zuccoli, F., Nuvolati, G., Capurro, R. (2021). *A Proposed New Distributed Museum at the University of Milano-Bicocca. Leveraging Digital Content*, in Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I. (2021, a cura di). *EDULEARN21*, IATED Academy, pp. 11875-11879.

SOMMARIO

Introduzione	
<i>Marinella Muscarà e Antonella Poce</i>	7
1. Conoscere per capire. La valorizzazione del patrimonio diaristico come guida all'inclusione	
<i>Michela Baldini</i>	11
2. Attraversamenti urbani. La valorizzazione dei luoghi della cultura come spazi della relazione, nella città di Firenze. Il progetto-video "Incontri attraverso i confini"	
<i>Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli</i>	21
3. L'importanza dell'educazione culturale come contrasto alla povertà educativa: uno studio sugli studenti di scuola secondaria di I grado	
<i>Marta Cecalupo</i>	33
4. Documentare per includere: museo e Reggio Emilia approach	
<i>Marcella Colacino</i>	43
5. Palladio per mano. Percorsi tattili per una storia dell'architettura accessibile	
<i>Giulia Fontana</i>	51
6. Cultura inclusiva e democrazia della conoscenza	
<i>Rosa Iaquinta</i>	61

7. L'arte contemporanea come veicolo di inclusività:
l'esempio della 59° Biennale
Laura Leni 69
8. La Scuola In Museo: un'alleanza rinnovata e inclusiva
per una cittadinanza consapevole
Alessandra Landini, Riccardo Campanini, Chiara Pellicciari 77
9. Partecipazione e dialogo: il valore sociale ed educativo
del museo
Paola La Torre 89
10. Per l'educazione e la mediazione dei patrimoni in chiave
interculturale
Silvia Mascheroni 101
11. Promuovere la cultura dell'accessibilità e dell'inclusione
nelle realtà museali: l'esperienza del MARTa,
Museo Archeologico Nazionale di Taranto
Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci 105
12. Soluzioni educative per il benessere e la crescita sociale
attraverso la fruizione del patrimonio
Antonella Poce 117
13. El patrimonio como instrumento de inclusión social y educativa
*Francisco José Poyato López, Irene Dios Sánchez,
María Isabel Amor Almedina, Margarita Rico Romero* 127
14. Promuovere l'inclusione sociale, il benessere e la salute tramite
il patrimonio. Il progetto Inclusive Memory
Maria Rosaria Re 137
15. Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei
in Sicilia
Alessandro Romano, Marinella Muscarà 149

16. Integrare il ruolo dell'insegnante e del mediatore culturale nei musei: il patrimonio culturale per l'inclusione sociale e il benessere degli alunni della scuola primaria
Elia Maria Torre 159
17. Bicocca: l'università, il quartiere. Storia di un'esperienza pluriennale tra esplorazione, accoglienza e cittadinanza
Franca Zuccoli, Alessandra De Nicola 169

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

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 eTwinning 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.
9. Gianfranco Bandini, Raffaella Biagioli, Maria Ranieri (a cura di), *La formazione degli insegnanti neoassunti. Modelli, strumenti, esperienze*, 2022.
8. Chiara Martinelli, *Echi e suggestioni del Settantotto nella letteratura per l'infanzia. Piste e traiettorie*, 2022.
7. Doris Kofler, Monica Parricchi (a cura di), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*, 2022.

Edizioni ETS
Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di giugno 2024

