

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

Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità

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 978-884676870-4

Heritage Education
Tecnologie, patrimonio immateriale,
paesaggio e sostenibilità

INTRODUZIONE

Marinella Muscarà, Antonella Poce

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

La conferenza internazionale "Heritage Education. Comparing practices and experiences", svoltasi dal 9 al 10 settembre 2022 presso la sede siracusana dell'Università Kore di Enna, rappresenta la prima occasione di riflessione e di confronto accademico promossa dal gruppo di lavoro "Educazione al Patrimonio Culturale" della SIPED.

Istituitosi nel 2021, il gruppo di lavoro "Educazione al Patrimonio Culturale" intende promuovere la ricerca interdisciplinare e il dibattito scientifico sul valore umano e la funzione educativa del cultural heritage, indagare il ruolo sociale delle istituzioni culturali e dei musei per l'educazione permanente e per l'interpretazione dei bisogni educativi delle comunità, sviluppare le potenzialità formative didattico-pedagogiche dei processi di mediazione culturale che hanno luogo in contesti di apprendimento non formale "a contatto" con il patrimonio culturale (ad esempio, nel museo), sviluppare la ricerca sperimentale sull'impiego delle tecnologie per la fruizione e l'educazione al patrimonio culturale e incoraggiare lo studio sulle implicazioni riconducibili alla dimensione del benessere individuale e collettivo (o sociale) in relazione ai prodotti artistici (welfare culturale).

L'apprendimento in prospettiva lifewide, estendendo l'azione educativa a nuovi contesti e a nuove situazioni, impone infatti di riflettere con accresciuta attenzione sui processi formativi che hanno luogo all'interno delle istituzioni culturali come i musei, i parchi archeologici e, in generale, i siti atti alla fruizione dei beni culturali.

È a partire da questi ambiti e obiettivi di ricerca che si situano i lavori della conferenza, i cui esiti sono pubblicati in tre volumi, di cui questo costituisce il primo della triade.

La relazione che si sviluppa con il patrimonio culturale, anche mediata dalle tecnologie, non è solo vettore di inclusione sociale e di benessere collettivo, ma migliora anche la qualità della vita e concorre allo sviluppo sostenibile dei territori di comunità che si fanno interpreti di istanze plu-

rime, rappresentando un eccellente dispositivo per il riconoscimento e la comprensione critica dell'identità come della diversità culturale, del mondo proprio e altrui. Tali premesse hanno indotto gli studiosi e i ricercatori partecipanti a riflettere e a ripensare il ruolo del patrimonio culturale in ottica contemporanea.

Partendo dalla definizione di patrimonio presente nella Convenzione di Faro (Consiglio d'Europa, 2005), gli oggetti, le opere, i luoghi menzionati nelle riflessioni teoriche, nelle ricerche empiriche e nelle attività didattiche presentate durante la conferenza non sono stati concepiti come gli elementi costituenti il patrimonio culturale tout court, ma hanno assunto importanza a partire dai significati, gli usi, i valori che le persone e le comunità hanno inteso attribuire. Inteso in tal senso, il patrimonio materiale e immateriale diventa "un tramite" per sviluppare la partecipazione democratica e la responsabilità sociale, migliorare l'ambiente e la qualità della vita, valorizzare la diversità culturale e accrescere la comprensione reciproca, sostenendo una superiore coesione sociale e lo sviluppo personale e umano.

Con l'intento di promuovere e implementare il dibattito pedagogico e interdisciplinare su questi temi, ipotizzare nuove soluzioni e indirizzi di lavoro, la conferenza internazionale "Heritage Education. Comparing practices and experiences" è stata articolata in tre sessioni tematiche: 1- Tecnologie e patrimonio culturale; 2- Patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità; 3- Cittadinanza, inclusione e patrimonio culturale.

In questo volume sono raccolti i contributi degli studiosi che hanno arricchito le prime due sessioni.

La parte prima contiene le riflessioni teoriche e gli esiti delle ricerche condotte dagli studiosi sull'uso del digitale per la fruizione, l'educazione e la comunicazione del patrimonio artistico e culturale, materiale e immateriale, sulla gamification e sull'edutainment in relazione alle esperienze di educazione al paesaggio e alla fruizione di contenuti storico-artistici:

Elisa Bonacini (Nuove competenze digitali nei corsi di formazione professionalizzanti e nei tirocini universitari attraverso l'utilizzo di piattaforme digitali (izi.TRAVEL, Loquis, Road.TRAVEL) restituisce i risultati di alcune esperienze di apprendimento incentrate sull'applicazione del Digital Storytelling nell'ambito del digital tourism in contesto scolastico e universitario;

Alessandro Ciasullo e Estefanía García González (Strategie di integrazione reale-digitale per l'apprendimento legato al patrimonio culturale) riflettono sul potenziamento dell'approccio virtuale/reale in contesti di fruizione del patrimonio artistico e culturale, evidenziando quanto il digitale sia in grado di determinare apprendimenti autentici anche in relazione allo sviluppo delle competenze trasversali tra i professionisti del settore;

Francesca Finestrone, Alessia Scarinci, Giusi Antonia Toto e Dario Lombardi (Smart culture: Didattica innovativa dei beni culturali) analizzano le forme di fruizione digitale del patrimonio culturale, soffermandosi sulle tecniche di Digital Storytelling, sulle Tangible User Interfaces (TUI) e sulle esperienze di tipo immersivo, definendo altresì lo studio di best practices nel contesto nazionale;

Alessandro Luigini (Applied games immersivi per l'educazione al patrimonio materiale e immateriale) restituisce gli esiti di un percorso didattico realizzato tramite applied game e virtual reality, implementato durante la pandemia attraverso l'uso di una piattaforma web-based, al fine di rendere più accessibile l'esperienza educativa;

Daniele Malfitana, Antonino Mazzaglia, Mario Indelicato e Lucrezia Longhitano (Apprendere (video)giocando. Patrimonio culturale e gamification nell'esperienza del progetto AUGUSTuS) illustrano i risultati del progetto AUGUSTuS, che mette in campo strategie di gamification e di augmented reality con lo scopo di innescare un processo virtuoso di educazione collettiva e di trasferimento di conoscenze sui valori storico-culturali di monumenti, siti e contesti del territorio siciliano.

Daniela Patti (Swipe Story: Un modello di storytelling digitale per la comunicazione del patrimonio culturale, per la conoscenza partecipata e per l'inclusione delle comunità) presenta un modello di storytelling digitale come percorso di conoscenza personalizzato e partecipato su una "nuova idea di santuario", come luogo di culto, di relazione e di cultura, realizzato tramite un'esperienza di "Swipe Story";

Maria Tolaini (I musei come promotori di competenze digitali in soggetti anziani) presenta alcuni esiti di un laboratorio didattico finalizzato alla promozione delle competenze digitali in utenti museali over 65 anni, attraverso l'uso di metodologie didattiche innovative, come la narrazione digitale.

La parte seconda del volume esplora il tema dell'educazione alla sostenibilità attraverso la fruizione e la valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale; la relazione tra l'educazione alla memoria storica dei luoghi e l'utilizzo di forme di progettualità partecipata e l'approfondimento di pratiche educative incentrate sull'utilizzo delle arti performative e drammaturgiche quali strumenti per l'educazione e la fruizione di altre forme di patrimonio artistico e culturale:

Cecilia Bernabei (Il recupero memoriale come ri-acquisizione identitaria. dai gioielli inglobati nel territorio al patrimonio intangibile) valuta nuove possibilità di allestimento di mostre e eventi artistici in spazi inconsueti, al fine di attuare modalità che sollecitino una nuova riflessione e una nuova concezione del territorio, esaminando le possibili ricadute sull'educazione formale e informale tramite l'analisi di buone pratiche realizzatesi in contesti nazionali e internazionali;

Francesca Berti e Simone Seitz (Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva con il patrimonio immateriale) presentano una riflessione sulla relazione tra lo sviluppo delle competenze ecologiche e di cittadinanza attiva e la promozione di attività educative legate al patrimonio immateriale, identificando le comunità di pratica come protagoniste del processo di produzione culturale e le azioni di mappatura del territorio tra le modalità più efficaci per rafforzare il valore del patrimonio immateriale e del paesaggio;

Camilla Casonato e Paola Branduini (Educare al paesaggio urbano e periurbano in aree fragili. Esperienze di ricerca metodologica) illustrano i risultati di due ricerche, una condotta su scala locale e l'altra, ancora in fieri, in contesto internazionale, incentrate sul tema dell'educazione al paesaggio per la costruzione di una consapevolezza profonda circa lo sviluppo sostenibile e la transizione ecologica, realizzate attraverso un approccio educativo transdisciplinare;

Salvatore Colazzo (Patrimoni Problematici) si interroga sulle modalità di lettura, interpretazione e mediazione del patrimonio immateriale "ingombrante", sottolineando la necessità di sensibilizzare il territorio alla necessità di non azzerare la memoria, bensì di recuperare le tracce attivando le comunità locali, come l'esperienza dell'Archivio inventato sul tabacco salentino;

Alessandra De Nicola, María Eugenia García-Sottile e Sebastián Gómez-Lozano (Gesto, movimento, percezione. Alcune pratiche ed esperienze di

educazione al patrimonio culturale tra Spagna e Italia) presentano alcuni casi studio ed esperienze di formazione e di valorizzazione di patrimoni musealizzati e paesaggistici, sfruttando le potenzialità del digitale;

Sabina Falconi (Cooperative di comunità: vettore di sviluppo sostenibile e coesione sociale) approfondisce i modelli di valorizzazione dei territori basati su una partecipazione attiva come le cooperative di comunità che risultano funzionali alla promozione di azioni di sviluppo economico e coesione sociale, fortemente orientate alla transizione ecologica e alla diffusione di relative pratiche educative;

David Martínez-Maireles (Il teatro come strumento di condivisione del patrimonio culturale catalano e costruzione di relazioni interculturali: un'ipotesi di ricerca bottom-up in didattica) restituisce alcuni risultati di un'esperienza di ricerca condotta presso una scuola primaria catalana, finalizzata alla creazione della consapevolezza interculturale e allo sviluppo di competenze di cittadinanza, in particolare tra gli alunni provenienti da un contesto migratorio, attraverso l'uso del teatro quale strumento di condivisione e valorizzazione del patrimonio culturale;

Laerte Mulinacci (La Città dei Mestieri. Educazione al patrimonio e comunità di pratica), a partire da un approfondimento epistemologico sul nesso identità-tradizione, si interroga sull'efficacia in termini pedagogici di alcune modalità di educazione alla memoria, illustrando il caso della "Città dei Mestieri" di Siena, esperienza di fruizione e valorizzazione del patrimonio immateriale senese, che ha prodotto una importante presa di coscienza collettiva della comunità di riferimento;

Alessandra Natalini (L'Outdoor Education tra sostenibilità e inclusione) analizza il ruolo svolto dall'outdoor education in termini di educazione al patrimonio immateriale evidenziando il legame tra inclusione, sostenibilità ambientale e metodi di educazione all'aperto, soprattutto in contesti formali, anche alla luce delle disposizioni ministeriali e nazionali in materia;

Nicolina Pastena (Cittadinanza e inclusione tra mitopoiesi e tradizione: educare al riconoscimento del patrimonio culturale ed esistenziale nell'intersezione "Universalizzazione/Localizzazione") attenziona l'importanza degli aspetti mitopoietici e il ruolo della tradizione nella strutturazione dei concetti di "cittadinanza" e di "inclusione", entrambi considerati sia nella loro forma globale e universale, evidenziando, fra le tante proposte metodologiche possibili, l'importanza del "genogramma e del fotogramma pedagogico" quali strategie d'interconnessione "vissuto locale/vissuto globale;

Marianna Piccioli (La sostenibilità nel quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria) presenta alcuni risultati di un'indagine esplorativa volta ad indagare la relazione tra educazione allo sviluppo sostenibile ed educazione all'inclusione in contesti di educazione formale, attraverso l'analisi di strumenti di progettazione, curricula e pratiche didattiche utilizzati dagli insegnanti in servizio, quali l'Index for Inclusion;

Stefania Pinnelli (Educazione allo sviluppo sostenibile e educazione all'inclusione: indagine empirica attraverso il modello dell'Index for Inclusion) illustra alcuni dati di un'indagine su campo condotta presso le scuole della Provincia di Lecce negli a.a. 2021-2023, all'interno del progetto di ricerca-azione "Gi.Am.Sos" dell'Università del Salento, finalizzato alla promozione dell'educazione sostenibile e inclusiva;

Maria Tomarchio e Viviana La Rosa (Il bene culturale immateriale della memoria operante. L'azione del Centro studi Borsellino sul territorio siciliano) illustrano le attività di educazione al patrimonio condotte dal Centro studi, ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo e Rita Borsellino", operante sul territorio italiano, con il preciso intento di valorizzare il patrimonio culturale immateriale tramite lo sviluppo di processi formativi incentrati sui valori di cittadinanza attiva e coesione democratica, in particolar modo attraverso la sollecitazione del dialogo intergenerazionale;

Giulia Torta (Percorsi ecoturistici nella Tenuta presidenziale di Castelporziano (Roma): un'indagine sulla qualità dell'esperienza di visita), a partire da un approfondimento sull'ecoturismo e la fruizione sostenibile delle aree culturali, illustra i risultati di un'esperienza di ricerca empirica condotta presso la Tenuta di Castel Porziano di Roma, con lo scopo di analizzare la qualità dell'esperienza di visita condotta dai visitatori e di definire il profilo di un utente-tipo per progettare e validare in futuro percorsi di educazione al patrimonio immateriale coerenti con le iniziative di tutela, conservazione e salvaguardia degli ambienti naturali.

Questo volume intende evidenziare come in una società complessa, sempre più multietnica e culturalmente polifonica, il patrimonio culturale materiale e immateriale, le tecnologie, il paesaggio e l'educazione alla sostenibilità rappresentino potenti strumenti di consapevolezza e d'azione (memoria operante), in grado di alimentare processi di negoziazione delle identità, di sviluppo di competenze di cittadinanza e di partecipazione attiva alla crescita di società democratiche.

Negli ultimi anni gli studi di area educativa sul patrimonio culturale materiale e immateriale sono cresciuti anche in forza del progressivo riconoscimento nazionale e internazionale del valore del patrimonio culturale per il progresso della società.

L'universo pedagogico nelle sue varie declinazioni non ha mancato l'appuntamento e ha offerto prospettive multiformi, cogliendo di volta in volta aspetti didattici, sociali, sperimentali, teorici ecc.

In questo quadro, nel nostro Paese l'educazione al patrimonio culturale è diventato un ambito di studio e di ricerca, nonché di costruzione di percorsi didattici ed educativi, attraversato e coltivato da un numero crescente di studiosi e frequentato anche dai ricercatori più giovani e da quelli ancora in formazione. Fra questi vogliamo qui ricordare Laerte Mulinacci, dottorando presso il dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicogologia (FORLILPSI) dell'Università di Firenze, recentemente scomparso che con un suo contributo arricchisce questo volume.

Laerte era particolarmente appassionato degli studi sul patrimonio ed impegnato ad esplorarne le potenzialità educative attraverso l'approccio della Public History of Education. Un impegno che lo ha visto attivo sul piano scientifico ma che ha caratterizzato moltissimi anni della sua vita anche sul piano civico e sociale nella sua amata città, Siena. Laerte, infatti, nella (sua) Contrada della Tartuca ha animato per anni un lavoro quotidiano, specialmente indirizzato ai più piccoli, per promuovere l'educazione al patrimonio culturale e per sostenere la costruzione della comunità.

Il suo impegno rappresenta, quindi, un lavoro intrinsecamente pedagogico e un esempio di quanto l'educazione al patrimonio possa esprimere efficacemente l'incontro tra le istanze teoriche e quelle pratiche, proprie della pedagogia come scienza.

Marinella Muscarà, *Università Kore di Enna*
Antonella Poce, *Università Tor Vergata di Roma*

PARTE PRIMA
HERITAGE EDUCATION:
TECNOLOGIE E PATRIMONIO CULTURALE

1.

NUOVE COMPETENZE DIGITALI NEI CORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALIZZANTI E NEI TIROCINI UNIVERSITARI ATTRAVERSO L'UTILIZZO DI PIATTAFORME DIGITALI (IZI.TRAVEL, LOQUIS, ROAD.TRAVEL)

NEW DIGITAL SKILLS IN PROFESSIONAL TRAINING COURSES AND UNIVERSITY INTERNSHIPS THROUGH THE USE OF DIGITAL PLATFORMS (IZI.TRAVEL, LOQUIS, ROAD.TRAVEL)

Elisa Bonacini

University of South Florida

Introduzione

Attraverso il digitale, lo storytelling costituisce oggi uno strumento di apprendimento fondamentale per le nuove generazioni, che cercano «codici di comunicazione a loro congeniali» (Maraffi, Sacerdoti 2018: 9), riconosciuto come una metodologia educativa atta a sviluppare forme di life-long learning e di learning by doing (Bandini, Petraglia, Sartori 2008; Cuzzolin 2019; Pizzato 2019).

Nella didattica contemporanea, le tecnologie devono essere considerate strumenti per potenziare l'esperienza della conoscenza, senza sostituirsi ad essa: una didattica dunque con le tecnologie e non delle tecnologie (Cuzzolin 2019: 37), che crei forme innovative e non convenzionali di trasferimento e co-costruzione della conoscenza (González et al., 2016; Benassi, Mosa, 2019).

Sin dal 2016, porto avanti forme di sperimentazione di storytelling digitale partecipativo su izi.TRAVEL¹, piattaforma di creazione e fruizione di audioguide multimediali e geolocalizzate, chiamato #iziTRAVELSicilia (Bonacini 2018). Fra le attività didattiche laboratoriali condotte in questi anni, sono stati coinvolti anche istituti scolastici di ogni ordine e grado. In questa sede, complice l'attivazione di laboratori, workshop e tirocini presso alcuni Istituti Tecnici Superiori per il Turismo e l'Università di Catania, si è ulteriormente allargata la platea delle piattaforme da far sperimentare agli studenti, come Loquis² e Road.TRAVEL³.

¹ <https://www.izi.travel/it>.

² <https://www.loquis.com/it>.

³ <https://road.travel/welcome/en/>.

izi.TRAVEL

izi.TRAVEL è una piattaforma globale gratuita, basata sullo storytelling per la creazione di audiotour e audioguide museali (oltre 15.000 nel mondo, con quasi 6 milioni di download della app ad Agosto 2022⁴), che mette a disposizione il proprio Content Management System, da cui deriva un applicativo per dispositivi mobili disponibile sui principali App Stores.

La finalità di questi progetti didattico-laboratoriali, mirati alla partecipazione cocreativa nella produzione di audioguide multimediali, è stata quella di sviluppare una metodologia di coinvolgimento degli studenti e di miglioramento delle loro competenze digitali e di scrittura creativa, attraverso un approccio esperienziale e diretto e processi di apprendimento collaborativo, fino alla pubblicazione di prodotti multimediali di cui potessero sentirsi pienamente co-autori e co-protagonisti frutto del loro ingegno, di cui si è sempre riconosciuta la paternità nel sommario.

Già altrove (Bonacini, Marangon 2021) sono state indicate le fasi progettuali applicate in questi progetti cocreativi, affinché questa metodologia possa diventare anche *adattabile* ad altri contesti oltre che *trasferibile* e *sostenibile*.

Nello specifico, i progetti condotti all'interno del Corso ITS "Tecnico Superiore per la gestione delle strutture turistico ricettive e le attività culturali", biennio 2019-2021, organizzati dalla Fondazione Archimede di Siracusa, ITS Turismo Sicilia⁵, sono stati realizzati nel periodo gennaio-marzo 2021 dai 16 studenti partecipanti all'interno del "Laboratorio di scrittura tecnico formale (storytelling e gamification)"⁶, sotto il mio coordinamento, in una attività completamente in modalità FAD (della durata di 35 ore), viste le restrizioni per la pandemia COVID-19.

Ognuna delle fasi è stata modulata sul singolo studente, sullo specifico progetto da realizzare, sulle collaborazioni istituzionali in atto, cercando di attivare sempre ambienti di apprendimento informali, basati

⁴ A questi dati si aggiunga il numero delle storie pubblicate (oltre 690.000), il numero di storie ascoltate (circa 75 milioni) e di visualizzazioni (313 milioni), nonché la media mensile di utenti attivi della app (180.000) e della piattaforma web (500.000), rispetto a un totale di content providers registrati (62.500) e di content providers che hanno pubblicato (9.100). Fonte izi.TRAVEL (si ringrazia Egor Yakovlev per i dati forniti).

⁵ <https://www.its-fondazionearchimede.it>.

⁶ Gli studenti coinvolti: S. Andolina, L. Angelico, C. Basilico, M. Belfiore, T. Blanco, M.C. Bonfanti, L. Bonfanti, S. Cultrera, C. Giannone, R. Grande, G. Mallia, T. Pulzello, S. Rega, V. Sirugo, E. Zaccaria, S. Zaccaria.

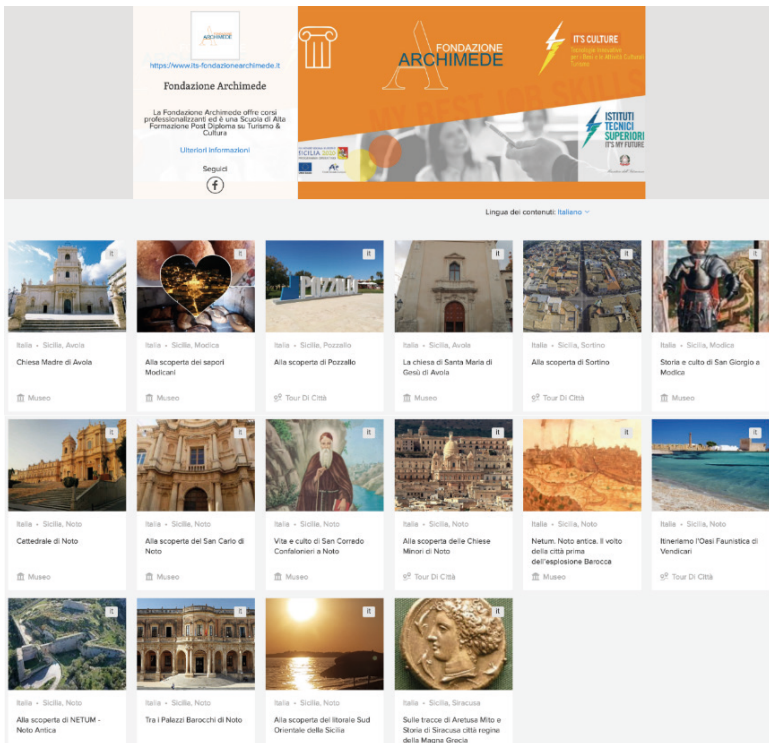


Figura 1. Profilo della ITS - Fondazione Archimede su iZi.TRAVEL con i sedici progetti realizzati dagli studenti del Laboratorio.

sulla comunicazione, sulla collaborazione, sulla interazione attiva di tutti i partecipanti al progetto.

Pertanto, dal profilo aperto su iZi.TRAVEL della Fondazione Archimede⁷ gli studenti hanno realizzato altrettanti progetti di storytelling culturale e turistico dell'area della Sicilia sud-orientale (fig. 1):

- Edifici ecclesiastici e culti di Santi: *Chiesa Madre di Avola*; *La chiesa di Santa Maria di Gesù di Avola*; *Cattedrale di Noto*; *Alla scoperta del San Carlo di Noto*; *Vita e culto di San Corrado Confalonieri a Noto*; *Storia e culto di San Giorgio a Modica*;

⁷ <https://izi.travel/it/73af-fondazione-archimede/it>.

- Siti archeologici: *Netum. Noto antica. Il volto della città prima dell'esplosione Barocca*;
- Specialità gastronomiche: *Alla scoperta dei sapori modicani*;
- Itinerari: *Alla scoperta di Pozzallo*; *Alla scoperta di Sortino*; *Alla scoperta delle Chiese minori di Noto*; *Itineriamo l'Oasi faunistica di Vendicari*; *Alla scoperta di Netum-Noto Antica*; *Tra i Palazzi Barocchi di Noto*; *Alla scoperta del litorale Sud Orientale della Sicilia*; *Sulle tracce di Aretusa. Mito e Storia di Siracusa città regina della Magna Grecia*.

Questo modello laboratoriale è stato poi "replicato", anch'esso in modalità FAD, nell'ambito di un secondo corso professionalizzante (per la durata totale di 70 ore), grazie alla attivazione di un laboratorio con l'ITST Puglia, l'Istituto Tecnico Superiore per l'Industria dell'Ospitalità e del Turismo allargato, all'interno del Biennio 2020-2022 "Digitalizzazione e creatività digitale nelle attività turistiche e culturali"⁸.

Anche in questo caso, si è aperto un profilo istituzionale su izi.TRAVEL (fig. 2)⁹, attraverso il quale ogni studente ha realizzato un proprio progetto di storytelling¹⁰, mirato alla valorizzazione digitale del territorio, delle sue storie e tradizioni, producendo 15 audioguide, tutte in modalità audiotour, spesso orientate a far conoscere storie e località meno note (in un caso riguardanti anche la Basilicata):

- Itinerari: *South East Soul tour: il Sud est barese e le sue meraviglie da scoprire*; *Puglia: le città tra il bianco e l'azzurro*; *Attività esperienziali e tour tra gli ipogei di Puglia*; *Il Cammino degli Svevi*; *La costa pugliese e i suoi tesori*; *Esplorando le isole Tremiti*; *Alla scoperta delle Chiese di Corato* (in italiano e spagnolo); *Tranintour*; *Trani, passeggiando in Villa comunale tra storia e natura*; *Alla scoperta di Bari medievale, itinerario guidato*; *Bari tra Cultura e Appetito*.
- Itinerari sulle tradizioni popolari locali: *Feste e tradizioni popolari di Trani: un ponte tra sacro e profano*; *Miti, leggende e credenze popolari in Basilicata*.
- Itinerari sui protagonisti del territorio: *Puglia sui tacchi*; *Alla scoperta della vita di Francesco II Del Balzo*.

⁸ <https://www.itsturismopuglia.it/biennio-accademico-2020-2022-iscrizioni-aperte/trani-destination-management/>.

⁹ <https://izi.travel/it/0c65-its-trani-digitalizzazione-e-creativita/it>.

¹⁰ Gli studenti coinvolti: F. Barbagiovanni, A. Boccassile, G.D. Calvi, C. Fabiano, M.A. Catabano, E.G. Jimenez Rodriguez, S. Gara, M.E. Germoglio, M. Miccolis, R. Pascazio e D. Leonetti, L. Paternoster, A. Tedone, D. Tupputi e I. Zecchillo.

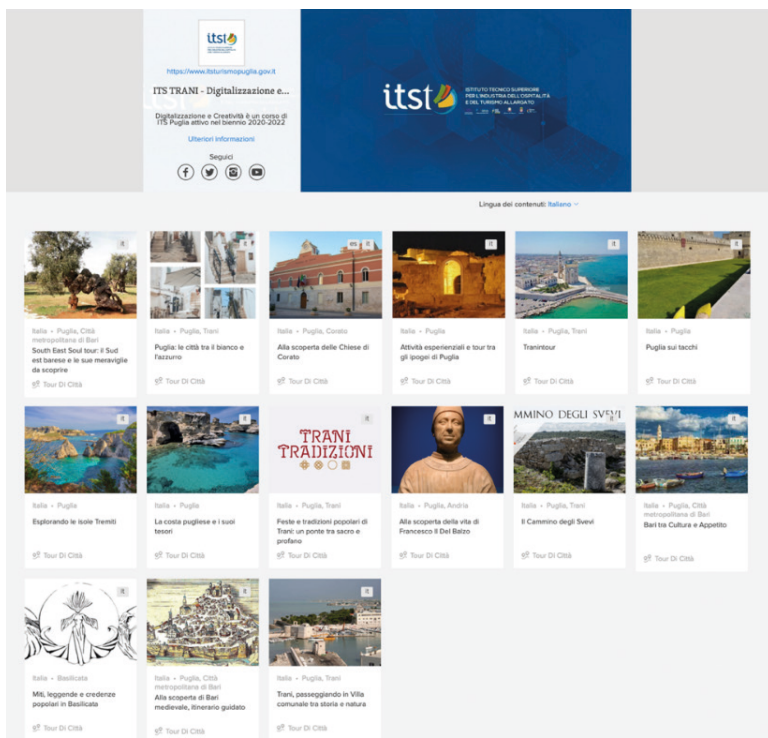


Figura 2. Profilo dell'ITST Puglia su izi.TRAVEL con i quindici progetti realizzati dagli studenti del Laboratorio.

Anche in questo caso, gli studenti si sono trovati a creare dei propri progetti culturali e narrativi, spesso confrontandosi con la mancanza di digital skills personali e mettendosi, così, alla prova con gli strumenti tecnologici della piattaforma e quelli creativi della scrittura come del voiceover.

La metodologia FAD non ha costituito, nemmeno in questo caso, un ostacolo alla realizzazione dei progetti: gli studenti hanno rispettato le tempistiche date dal corso, preoccupandosi di concludere il proprio lavoro in maniera egregia, trattandosi di progetti che sarebbero rimasti a loro intestati. La responsabilizzazione in tal senso si è sempre rivelata una delle "chiavi" vincenti nell'ottenere l'impegno dei discenti. Alcuni studenti si sono messi anche alla prova in uno storytelling "storico" e personaliz-

zato: è il caso del tour di Andria in cui la voce narrante che accompagna il visitatore è quella del nobile Francesco II Del Balzo.

Infine, una terza esperienza riguarda l'attivazione presso la scrivente (come Impresa individuale) di tirocini formativi attivati – fra dicembre 2021 e luglio 2022 – all'Università degli Studi di Catania all'interno della disciplina di Marketing territoriale (A.A. 2021/22) presso il corso di Economia e management del territorio e del turismo, insieme alla docente Sonia Giaccone.

Quattro tirocinanti hanno fatto richiesta di attivare il tirocinio (della durata di 100 ore per ogni singolo tirocinante), in cui la scrivente ha avuto il ruolo di tutor aziendale (a distanza). Tra gli obiettivi tecnico professionali del tirocinio, l'aspetto fondamentale riguardava la progettazione e l'acquisizione di tecniche narrative atte a creare "valore" di marketing turistico culturale attraverso le tecnologie digitali e, nello specifico, le tre piattaforme in analisi.

Mentre la prima tirocinante, di lingua spagnola, si è occupata della traduzione della audioguida del Museo Internazionale delle Marionette "Antonio Pasqualino"¹¹, impegnandosi in una attività che più la interessava, quella della mediazione linguistica culturale, gli altri tre tirocinanti si sono orientati al racconto del proprio paese d'origine, dal profilo della scrivente su *izi.TRAVEL*, Sicilia Beni Culturali¹², un profilo "partecipativo" attivo sin dal maggio del 2016. *Alla scoperta di Mascalucia: un paese alle pendici dell'Etna, Alla scoperta di Buccheri: un'oasi di benessere nel cuore dei Monti Iblei e, da ultimo, Alla scoperta di Acireale con Pietro Paolo Vasta.*

Entrando in contatto con le locali istituzioni di promozione turistica, come gli Uffici turistici e le Pro Loco, documentandosi e documentando personalmente anche le storie da raccontare, gli studenti hanno saputo esprimersi al meglio nella creazione dei loro progetti, riconoscendone anche l'utilità a livello di conoscenza personale e consapevolezza delle bellezze storiche, artistiche e naturalistiche del proprio territorio.

¹¹ <https://izi.travel/it/150a-museo-internacional-de-las-marionetas-antonio-pasqualino/> es (progetto di Ana Carolina Uccello).

¹² <https://izi.travel/it/01e3-sicilia-beni-culturali/it> (progetti realizzati da Giulia Furnari, Francesco Parisi e Angelo Basile).

Loquis

Si tratta di una piattaforma italiana gratuita (con upgrade a pagamento) di travel podcasting, nata sul finire del 2018 grazie a un *crowdfunding*, con un lancio effettivo in Italia solo all'inizio del 2020. Un picco di registrazioni si è segnalato a partire dalla seconda metà del 2020 e a inizio 2021: in Italia, Loquis è stata la piattaforma giusta al momento giusto, che ha saputo fornire un valido e rapido supporto tecnologico alla "reazione" digitale narrativa al lockdown generalizzato e che, oggi, porta avanti importanti collaborazioni su scala nazionale (Autostrade per l'Italia, Trenitalia, Anas), che la rendono uno dei "trend digitali" più importanti del momento, con milioni di ascolti¹³.

Dalla piattaforma web, Loquis consente agli utenti registrati di creare le proprie storie in formato podcast, geolocalizzate su mappe, e di lasciare che altri ne fruiscono liberamente, sia in base ai propri interessi che, trattandosi di contenuti geolocalizzati, dall'applicativo mobile in base alla prossimità delle storie mappate intorno a loro.

Nella stragrande maggioranza dei casi, i contenuti sono liberamente fruibili, ma esistono alcuni canali – resi evidenti da un lucchetto – che possono essere sbloccati nella modalità *Premium*, e prevedono dunque un upgrade a pagamento.

Loquis è stato utilizzato come piattaforma solo nei progetti con ITST Trani e con gli studenti dell'Università di Catania, "replicando" digitalmente gli audiotour realizzati su izi.TRAVEL, come verifica della possibilità di un "riuso digitale" dello storytelling già realizzato in una modalità differente.

Nel caso del progetto con ISTS Trani, quasi tutti gli audiotour di izi.TRAVEL sono stati riadattati come "canale" su Loquis; solo in un paio di casi, data la tipologia simile dei contenuti o la loro localizzazione topografica omogenea, gli studenti hanno ritenuto opportuno di dover accorpare alcuni progetti, anche riadattando o creando ex novo qualche storia (come per la leggenda del Monachicchio o il tour di Andria), cre-

¹³ Dal 2019 si registrano oltre 6 milioni di ascolti, con oltre 1 milione di utenti tra web (65%) e app (35%), di cui il 90% italiani, il 10% da altri paesi. Dal 2019 la app ha registrato 350.000 download, di cui attive 175.000. Ad oggi, Loquis ospita già oltre 500 canali verificati, con oltre 25.000 loquis originali (il 95% in Italia), mentre il canale open data "Discovery", realizzato in intelligenza artificiale e geolocalizzazione dell'operatore, raccoglie circa 300.000 loquis multilingua (inglese, francese, spagnolo, tedesco e portoghese), in tutta Europa (fonte Loquis: si ringraziano Annapaola Intrisano e Cristiana Rumori per i dati forniti).

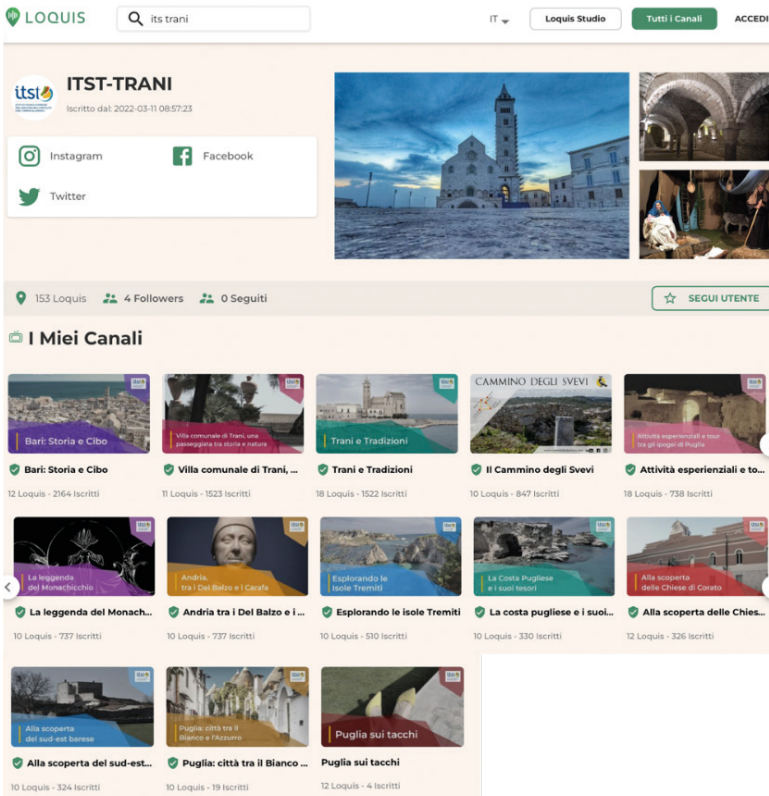


Figura 3. Profilo della ITST - Trani su Loquis con i 14 canali, realizzati dagli studenti del Laboratorio.

ando così 13 canali dal profilo istituzionale appositamente aperto sulla piattaforma¹⁴ (fig. 3):

- *Bari storia e cibo; Villa comunale di Trani, una passeggiata tra storia e natura; Trani e tradizioni; Il Cammino degli Svevi; Attività esperienziali e tour tra gli ipogei di Puglia; La leggenda del Monachicchio; Andria tra i Del Balzo e i Carafa; Esplorando le isole Tremiti; La costa pugliese e i suoi tesori; Alla scoperta delle chiese di Corato; Alla scoperta del sudest barese; Puglia, città fra il bianco e l'azzurro; Puglia sui tacchi.*

¹⁴ <https://www.loquis.com/it/user/38710/ITST+TRANI>.

Gli studenti dell'Università di Catania hanno creato un proprio profilo su Loquis e li trasferito i loro progetti di izi.TRAVEL (*Alla scoperta di Mascalucia: un paese alle pendici dell'Etna; Buccheri, un'oasi di benessere sui Monti Iblei; Alla scoperta di Acireale con Pietro Paolo Vasta*), ad eccezione della studentessa di lingua spagnola, che su izi.TRAVEL aveva prodotto la traduzione in spagnolo dell'audioguida del Museo delle marionette "Antonio Pasqualino" (i cui contenuti in questo caso non erano riadattabili) ed ha invece tradotto e creato ex novo su Loquis un itinerario/canale alla scoperta dei miti di Catania (già esistente su izi.TRAVEL): *Leyendas entre las calles de Catania*.

Road.Travel

Una nuova frontiera del *travelling* globale, oggi, è quella dei *local experts*, di chi si mette a disposizione dei turisti nelle proprie città, fornendo informazioni, dettagli, curiosità, o di chi, viaggiatore o blogger esperto di viaggi, vuole condividere un proprio itinerario con altri, avendo persino la possibilità di piccoli guadagni: non semplici guide, ma persone appassionate dei luoghi (propri o fatti propri), testimonial e storyteller che forniscono il loro supporto, informativo ed emozionale, a chi volesse scoprirne l'essenza, il fascino o le storie nascoste.

Fra le piattaforme del travelling che, a parere della scrivente, potranno rivestire un successo sempre più notevole, c'è Road.Travel, un vero e proprio marketplace di guide di viaggio, che risponde alla necessità di una utenza remota di organizzare da sé un viaggio online.

Fondata nel 2019, Road.Travel risponde a questa domanda di itinerari (*road trips*) suggeriti e costruiti tappa dopo tappa da esperti locali, che possono essere scaricati (gratuitamente o a pagamento) e anche personalizzati, secondo le proprie preferenze o il proprio budget.

Un po' come izi.TRAVEL (peraltro partner della piattaforma, che infatti può suggerire quale audioguida o audiotour scaricare, associato al road trip scelto), i livelli di interazione consentiti sono due: quello per gli esperti locali, che creano gli itinerari¹⁵, e quello degli utenti che

¹⁵ Ad oggi la piattaforma offre quasi 2.000 itinerari che coinvolgono oltre 30.000 luoghi, in 33 paesi nel mondo e 7 lingue, pubblicati da circa 200 autori. La piattaforma, dal 2019, ha ottenuto oltre 500.000 visualizzazioni delle sue pagine (fonte: Road.Travel. Si ringrazia Kirill Komko per i dati forniti).

scaricano o acquistano il pacchetto turistico suggerito.

Altrove (Bonacini 2021: 190-194) ho sottolineato l'opportunità che Road.Travel fornisce a chi produce questi road trips: essa si rivela davvero interessante per nuove professioni digitali come il *digital tour operator*, che costruisce online e vende online i propri "pacchetti" turistici.

Partner della piattaforma sono, principalmente, Google e Google Maps, Booking.com, Foursquare, Wikipedia, Spotify e, appunto, izi.TRAVEL. Road.Travel lavora, dunque, come una piattaforma di *harvesting* digitale delle risorse già collocate altrove, in un'ottica appunto di ecosistema digitale in cui più piattaforme e più servizi si integrano fra loro, divenendo un piccolo hub digitale informativo.

Per rendere "appetibile" l'itinerario suggerito, si deve giocoforza puntare sul racconto, sulle storie, sulle emozioni, rispetto al sito che si raccomanda di visitare o all'esperienza che si consiglia di non perdere: il racconto rende ulteriormente attraente l'itinerario proposto.

Anche Road.Travel è stata al centro di sperimentazioni (le prime in tal senso su questa piattaforma in Italia) con i tre gruppi di studenti, che si sono confrontati con una vera e propria simulazione nell'organizzazione di un viaggio, fino alla creazione del progetto finale in inglese.

I 16 progetti condotti all'interno del Corso ITS "Tecnico Superiore per la gestione delle strutture turistico ricettive e le attività culturali", della Fondazione Archimede di Siracusa, ITS Turismo Sicilia, hanno tutti riguardato la Sicilia. Dopo l'apertura di un profilo istituzionale del corso¹⁶, si è cercato di far scoprire il territorio in modo omogeneo, attraverso itinerari tematici, quasi tutti della durata di 4 giorni, proponendo anche esperienze enogastronomiche o turistiche particolari (ad es. escursioni in quad alle gole dell'Alcantara sull'Etna, in gommone alle gole di Tiberio sulle Madonie, in motorino nelle isole Eolie etc.) e itinerari meno noti (fig. 4):

- *Discovering the traces of ancient Christians in South-Eastern Sicily; Discovering the Etna and Nebrodi Mountains between landscapes and wines; A trip in the Arab-Norman UNESCO site in Sicily; Discovering the south-eastern Coast of Sicily; Discovering Enna and its surroundings through the myth of goddess Demetra; Discovering the ancient temples in Western Sicily; Discovering Ragusa and the UNESCO sites in the southern cost of Sicily; A trip around villages and castle facing on the Ionian sea; Discovering the ancient tradition of ceramics in Sicily; Travelling among the Sicilian villages in the Iblean area; An enchan-*

¹⁶ <https://road.travel/en/u/60585d8daa36d9e6cc52d46e?tab=routes>.

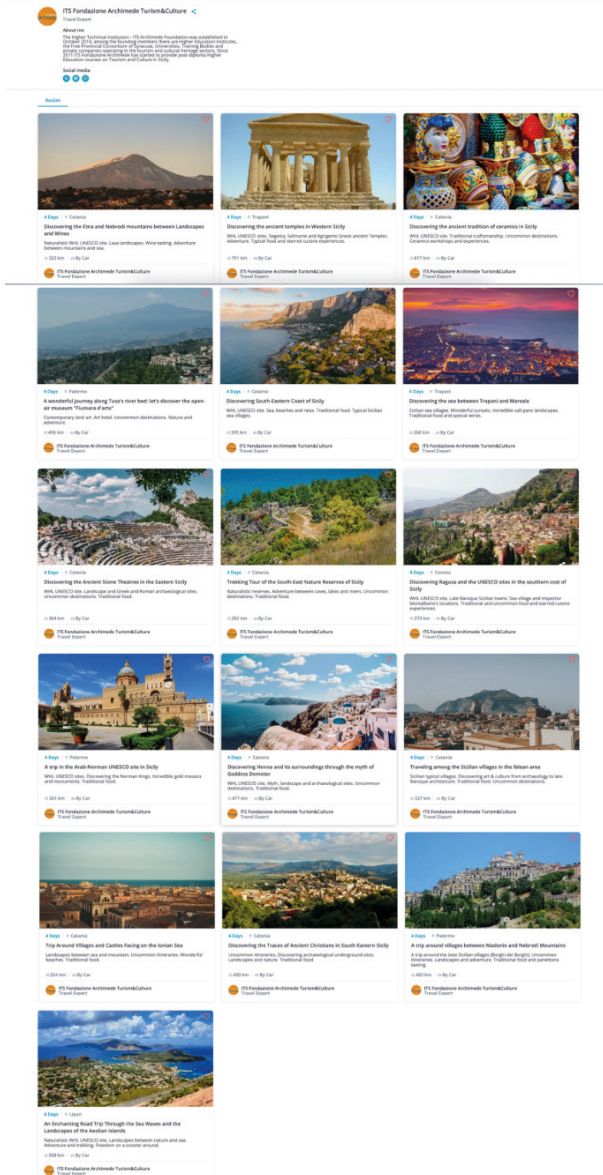


Figura 4. Profilo della ITS - Fondazione Archimede su Road.TRAVEL con i sedici progetti pubblicati in catalogo, realizzati dagli studenti del Laboratorio.

ting road trip through the sea waves and the landscapes of the Aeolian Islands; Discovering the ancient stone theatres in the eastern Sicily; A trip around villages between Madonie and Nebrodi Mountains; Discovering the sea between Trapani and Marsala; A wonderful journey along Tusa's river bed: let's discover the open air museum Fiumara d'arte; Trekking tour of the south-east nature reserves of Sicily.

Assolutamente replicabile nelle modalità e nel metodo è stato il progetto su Road.Travel condotto con gli studenti del Biennio dell'ITST Puglia su Road.TRAVEL, aprendo anche in questo caso un profilo istituzionale del corso (fig. 5), dal quale si sono creati i singoli progetti, di durata variabile dai 3 ai 7 giorni (a discrezione degli studenti), mirati alla scoperta di alcune città della Puglia (Trani, Bari, Andria, Taranto) e di altre zone della regione, di cui 11 pubblicati in catalogo:


- *A Journey in Valle d'Itria; Gastronomically - a journey through the gastronomy of Puglia; Andria and Castel del Monte by bike; Three days in ... Trani, the pearl of the Adriatic; Weekend in Puglia, discovering Gargano; Enjoying Puglia: taste, breathe and go around; Taranto - Coastal Visit, Hypogea and Antiquities of the Borgo Antico; Discovering Salento; Bio Nature Wellness & Wine - Apulia Tour; Apulia Wine Tour: six wineries not to be missed; Trani and its Surroundings. Little Taste of Art and Nature.*

Gli ultimi 3 progetti (*Visit the Ancient Giudecca in Trani; A taste of Apulia; Small Precious villages*) sono editi ma in via di pubblicazione sul catalogo ad opera della redazione.

Infine, i quattro tirocinanti del corso di Economia e management del territorio e del turismo si sono cimentati nella creazione di un proprio profilo di esperto locale e nella creazione di 4 progetti di itinerari:

- *Trapani: a tour through Western Sicily; Sicily: window on Nature and Culture; South-Eastern Sicily: a trip around Val di Noto's treasures; Rio de Janeiro: explore the city like a carioca!* quest'ultimo un progetto "oltreoceano" di 7 giorni, realizzato da uno studente nato e vissuto in Brasile.

Confrontandosi con una piattaforma tecnicamente più complessa (la più complessa delle tre in analisi) e con una vera e propria pianificazione turistico-culturale, tutti gli studenti hanno affrontato questa "sfida" con lo spirito di chi, oggi, deve e dovrà sempre di più proporsi sul mondo del lavoro con competenze sempre più digitali.




ISTITUTO TECNICO SUPERIORE TRANI Digitalizzazione e Creatività
Brand

Where I've been
Bari • Brindisi • Taranto • Lecce • Trani • Andria • Foggia • Barietta • Vieste

About me
This training course offers an integrated plan of transversal and complementary skills, to create professional figures related to the cultural opportunities of Puglia and the its heritage, its traditions and its identity elements, with a view to promoting and enhancing the cultural product, understood holistically both in its physical components and in its new digital evolutions.

Social media
● ● ● ● ●

● | Sign in



ISTITUTO TECNICO SUPERIORE TRANI Digitalizzazione e Creatività
Brand


Where I've been
Bari • Brindisi • Taranto • Lecce • Trani • Andria • Foggia • Barietta • Vieste

About me
This training course offers an integrated plan of transversal and complementary skills, to create professional figures related to the cultural opportunities of Puglia and the its heritage, its traditions and its identity elements, with a view to promoting and enhancing the cultural product, understood holistically both in its physical components and in its new digital evolutions.

Social media
● ● ● ● ●

● | Sign in

Routes




3 Days • Brindisi

A Journey in Valle d'Itria
Wear comfortable clothing and walking shoes, taste local fish and traditional Apulian dishes, don't leave Martina Franca without tasting the capocollo, a local specialty, as well as cannoliccio cheese and local wines.

1310 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




3 Days • Bari

Gastronomically: A Journey Through the Gastronomy of Puglia
Let's discover Apulian food and wine together.

1168 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




3 Days • Andria

Andria and Castel Del Mone by Bike
Bring your bike on the train with a luggage rack and a bag for clothing and personal items. Dress technical cloths and take a wind and rain jacket, headband and sun cream. Take technical shoes and a water bottle. Download maps of places to make sure you don't get lost.

113 km • By Bicycle

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




3 Days • Trani

Three days in - Trani, the Pearl of the Adriatic:
Wear comfortable clothing and walking shoes, taste local fish and traditional Apulian dishes, do not leave Trani without trying San Nicola, a typical local product with a sweet taste.

1152 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




3 Days • Polignano

Weekend in Puglia: Discovering Gargano
The perfect bag of a tourist in Puglia are a swimsuit, sunscreen and comfortable shoes. Take also a good camera.

1430 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




3 Days • Bari

Enjoying Puglia, Taste, Breathe and Go Around
Carry an empty suitcase, an elegant dress and creativity, forget your watch, take a power bank with you to avoid the risk of losing your phone due to low battery.

1184 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




4 Days • Brindisi

Taranto - Coastal Visit, Hygeia and Antiquities of the Borgo Antico
Wear a good pair of shoes, take your camera, rent a car only to move from and to the airport and at the end to reach the waterfalls.

19 km • On Foot

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




4 Days • Lecce

Discovering Salento
Crystal clear sea, history, olive groves, Sun, beaches... this is Salento. With this itinerary, you will discover the beautiful area of Puglia. Wear comfy outfits and trainers because you will walk a lot. Sorry, you'll like our local food and wine.

1130 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




5 Days • Monopoli

Bio Nature Wellness & Wine - Apulia Tour
Drive around the apulian coast and explore its natural beauty. Visit historical cities and taste traditional food and good wine.

1243 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand




7 Days • Brindisi

Apulia Wine Tour: Six Wineries Not To Be Missed!
Drive and explore six different Apulian destinations, enjoying and tasting delicious typical dishes and good wines.

1254 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand



7 Days • Bari

Trani and Its Surroundings: Little Taste of Art and Nature
Wear comfortable shoes and clothes. Always take with you a bottle of water, sunglasses, a good camera. Open your eyes and look at the attractions with a little of wonder.

1130 km • By Car

ISTIT Istituto Tecnico Superiore TRANI Digitalizzazione e Creatività Brand

Figura 5. Profilo della ITST - Trani su Road.TRAVEL con gli undici progetti pubblicati in catalogo, realizzati dagli studenti del Laboratorio.

Conclusioni

Intensi sono stati gli anni di esperienza maturata, e fatta maturare da altri, su izi.TRAVEL. Metodologia narrativa e creatività sono state dapprima sperimentate su questa piattaforma e poi riadattate alle altre due piattaforme, Loquis, più simile a izi.TRAVEL, e Road.Travel, che invece necessita un upgrade di competenze che vanno oltre la narrazione e il montaggio dei contenuti digitali creati (testi, audio, foto, video) per allargarsi al mercato della progettazione di pacchetti turistico-esperienziali digitali.

Il gradimento di queste tre differenti esperienze laboratoriali, appena più ostica quella di Road.Travel, è stato enorme a tutti i livelli: trattandosi, in tutti e tre i casi, di studenti orientati a crearsi nuove competenze nel mondo del turismo digitale, le tre piattaforme hanno consentito loro di sperimentare linguaggi e tecnologie all'avanguardia e di vedersi realizzare un prodotto turistico-culturale digitale pregevole e, una volta pubblicato, a disposizione dell'utenza globale, sia che si trattasse di un audiotour, che di un podcast o persino di un itinerario digitale di viaggio.

Tali sperimentazioni aprono le porte non solo all'acquisizione di nuove competenze digitali, ma di quelle competenze digitali di cui, oggi, il mercato turistico-culturale ha enorme necessità.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, S., Petraglia, F., Sartori, F. (2008). *Modeling stories in the knowledge management context to improve learning with organizations*, in Bramer, M. (2008, a cura di), *Artificial Intelligence in Theory and Practice II*, Springer, New York, pp. 173-182.
- Benassi, A., Mosa, E. (2019). *Accompagnare la scuola nei processi di innovazione. Spazi, tempi e strumenti per una nuova didattica*, in Pizzato, F.A. (2019, a cura di), pp. 45-70.
- Bonacini, E. (2018). Partecipazione e co-creazione di valore culturale. #iziTRAVELSicilia e i principi della Convenzione di Faro, in «Il capitale culturale», 17, pp. 227-273.
- Bonacini, E. (2021). *Digital Storytelling nel marketing culturale e turistico*, Dario Flaccovio Editore, Palermo.
- Bonacini, E., Marangon, G. (2021). *Lo storytelling digitale partecipato come strumento didattico di divulgazione culturale*, in «Cuadernos de Filología Italiana», 28, pp. 405-425.
- Cuzzolin, M. (2019). *La scuola davanti alla rivoluzione digitale*, in Pizzato, F.A. (2019, a cura di), pp. 33-43.

- González-González, C.S., Collazos, C.A., Guerrero, L.A., Moreno, L. (2016). *Game-based learning environments: designing the collaborative learning processes*, in «Acta Scientiae», 18, 4, pp. 12-28.
- Maraffi, S., Sacerdoti, F.M. (2018). *La didattica innovativa: digital gaming e storytelling*, Libreria Universitaria, Limena.
- Pizzato, F.A. (2019). *Introduzione: didattica, ultima frontiera*, in Pizzato, F.A. (2019, a cura di), pp. 13-22.

2.

STRATEGIE DI INTEGRAZIONE REALE-DIGITALE PER L'APPRENDIMENTO LEGATO AL PATRIMONIO CULTURALE

REAL-DIGITAL INTEGRATION STRATEGIES FOR CULTURAL HERITAGE LEARNING

Alessandro Ciasullo*, Estefanía García González**

** Università di Napoli Federico II*

*** Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)*

Framework teorico

Il lavoro intende aprire una prospettiva analitica su alcuni aspetti relativi alla valorizzazione del patrimonio culturale. Partendo dall'analisi di alcuni approcci scientifici connessi al Cultural Heritage s'intende favorire una serie di possibili applicazioni del digitale provando a far coesistere e potenziare l'approccio reale/virtuale senza che questo significhi tradurre e quindi tradire i due differenti approcci che potrebbero essere convergenti.

- Perché è necessaria una coesistenza organizzata tra patrimonio culturale e valorizzazione, fruizione, espansione dello stesso attraverso le prospettive formative e l'accessibilità garantita dal digitale?
- In che modo si può favorire un processo formativo in grado di aprire nuove prospettive sul patrimonio culturale e così formare nuovi professionisti della valorizzazione educativa connessa al culturale?

Nel corso dei processi evolutivi, l'essere umano ha elaborato strategie adattive complesse in risposta alle trasformazioni impreviste imposte dall'ambiente.

Si è così determinato un processo che da naturale è divenuto simbolico, e da puramente adattivo è divenuto culturale, sempre sostenuto da processi neurofisiologici di carattere epigenetico (Frauenfelder, Santoianni, Ciasullo, 2018). Si è cioè evidenziata una transizione che da fenomeno di adattamento al contesto, garantito dalla plasticità cerebrale è divenuto elemento centrale nell'evoluzione socio culturale della specie.

Nella transizione natura/cultura, l'effetto indotto dalle trasformazioni impreviste della storia ha sollecitato la matrice organizzativa e adattiva della specie che così ha elaborato strategie complesse in risposta alle trasformazioni imposte dall'ambiente (Frauenfelder, Santoianni, 2003).

In tal senso possiamo affermare che le manifestazioni del dato culturale sono frutto dell'evoluzione di processi adattivi, neurofisiologici, specie-specifici. Questo sancisce un legame sostanziale tra dimensione neuronale dell'apprendimento e il patrimonio culturale materiale e immateriale. Un legame molto stretto tra dimensione organica dello sviluppo umano e produzione, espressione, realizzazione di manifestazioni simboliche.

L'esigenza di lasciare traccia, memoria, testimonianza del proprio sviluppo consegnano l'individuo biologico alla storia che elabora la sua fitta trama del suo tessuto vitale attraverso la costruzione di elementi culturali (Frauenfelder, 2018). In tal modo l'intelligenza biologica si sublima nell'espressione culturale, senza disperderne tuttavia le tracce genetiche nei processi filogenetici e ontogenetici.

La cultura, dunque, si contraddistingue sia come espressione tipica di un determinato tempo, sia come scatola della memoria proiettata verso i tempi successivi. Ecco perché la risposta adattiva non è più soltanto l'espressione biologica attiva "e sufficiente" per consentire al soggetto il raggiungimento di un equilibrio con l'ambiente, ma diventa anche la risposta organizzata di elementi culturalmente evoluti, strutturati, complessi, semplici (Berthoz, 2011).

Si è così percepita l'esigenza di elaborare un patto scientifico implicito/esplicito, sostanziale e formale, tra ricerca pedagogica e realizzazione di processi formativi mediati dal digitale anche per la valorizzazione del Patrimonio Culturale.

Il Patrimonio Culturale è dunque l'espressione più composita e strutturata della natura umana e con essa del rapporto evolutivo più stretto del rapporto natura/cultura.

In questo legame l'individuo e gli ambienti si contaminano e si modificano continuamente: maggiore è la possibilità che gli ambienti hanno di farsi promotori di trasformazioni attive/passive, stimolare i soggetti, farsi modificare, tanto più forte è la possibilità che diventino determinanti nei processi adattivi e quindi anche nella promozione di apprendimenti significativi. Questo vantaggio così forte si realizza in un'alleanza straordinaria negli ambienti digitali.

Il tema della digitalizzazione del patrimonio culturale ha radici nel dibattito scientifico risalenti a qualche decennio fa. Dalle prime rappresentazioni in 3D delle Terme Romane, all'espansione verso altri contesti culturali e continenti (Roegiers & Truyen, 2007). Resta in ogni caso in parte risolta e in parte aperta la relazione sempre più stretta ma in parte non del tutto risolta tra cosa può fare il digitale per il patrimonio culturale. Circa 15 anni fa

nel capitolo di Silberman (2007) dal titolo *Chasing the unicorn?: The quest for "essence" in digital heritage* (Roegiers Et Truyen, 2007) ci si chiedeva se la tecnologia fosse abbastanza sviluppata, democratizzata e resa più accessibile; se la sola visualizzazione potesse essere l'obiettivo primario; e soprattutto che la profondità dell'interpretazione dovesse essere migliorata, così come la permanenza dei supporti di memorizzazione dei dati.

Permane ora come allora un timore di natura semantica nel rapporto tra digitale/reale: quanto il digitale è in grado di determinare apprendimenti autentici e profondi nei soggetti? Quanto il rapporto tra reale e digitale assume strutture in grado di reggere il rapporto tra le due dimensioni senza determinare scollamenti di significato? Esiste una possibilità riconosciuta e accettata in grado di reggere il rapporto tra reale e digitale? Tuttavia la vera novità rispetto a quelle ipotesi è la crescita esponenziale proprio a partire da quel periodo, nascita del fenomeno iPhone di Apple con Steve Jobs, della galassia composita degli smartphone, i tablet e con essi tutto il mondo legato al cosiddetto mobile learning (Santoianini, Petrucco, Ciasullo, Et Agostini, 2021; Feng Et Zeng, 2022).

La 'rivoluzione pandemica' ha accelerato e sostenuto una marcata intermediazione tra reale e digitale. In tal senso, l'esigenza di garantire la continuità ontologica e irreversibile del processo formativo, ha realizzato l'espressione di un sé tradotto, flessibile, plurale, atomizzato che si è identificato nel digitale, con il digitale, emendando di fatto la corporeità. In questa severa trasfigurazione del tangibile sono state messe alla prova le infrastrutture, gli artefatti cognitivi, i congegni periferici e con essi anche le capacità creative e metodologiche alla base dei processi di insegnamento-apprendimento. Si sono così aperti nuovi spazi di costruzione dei processi culturali e nuove traiettorie pedagogico-scientifiche. Anche il Patrimonio Culturale si è aperto al digitale e alle sue possibilità: 1. tradurre il reale nel digitale; 2. progettare percorsi digitali autonomi capaci di implementare, ampliare, aumentare, sostenere, compensare, arricchire il reale attraverso logiche euristiche peculiari.

Tra gli strumenti di mediazione digitale vi sono i sistemi di simulazione soggettiva chiamati VLE Virtual Learning Environments, il Mobile Learning e altri oggetti tecnologici per l'Augmented Reality in grado di arricchire l'esperienza formativa legata al Patrimonio Culturale. Descriveremo quindi, alcune esperienze desunte da progetti che integrano il dato reale con quello digitale.

Programmare situazioni e esperienze didattiche legate a specifici contesti mediante l'utilizzo di VLE comporta una possibilità di raccordo con le

strutture, gli artefatti, situazioni storiche specifiche in grado di proiettare e di "immergere" il soggetto in situazioni che nella realtà sono difficilmente realizzabili.

In tal senso l'ambiente digitale diviene proiezione potenziata e in qualche caso aumentata di realtà spesso inaccessibili, danneggiate dal tempo, parzialmente distrutte o fruibili e accessibili solo in parte parzialmente. Gli ambienti digitali dunque, contribuiscono a ricostruire una realtà modificata dal tempo o inaccessibile, contribuendo ad una inclusività sostanziale di tutti e di ciascuno secondo le proprie caratteristiche di funzionamento.

Quali competenze per favorire la valorizzazione del patrimonio culturale

La globalizzazione e i cambiamenti sempre più marcati legate alla quotidianità di ognuno comportano numerose transizioni rispetto ai processi tecnologici, che impattano significativamente sulla sfera sociale ed economica delle società contemporanee. Come conseguenza di tutto ciò l'UE riconosce da più di 20 anni l'importanza dell'istruzione nelle politiche economiche e sociali per aumentare la competitività del proprio mercato del lavoro. Alla luce di questo l'UE propone di incentivare un'economia basata sulla conoscenza.

Una delle strategie per raggiungere questo obiettivo è l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Questa tipologia di approccio porta con sé una doppia possibilità (Parlamento Europeo, 2000):

1. Una dimensione longitudinale, che riconosce e valorizza il potenziale apprenditivo soggettivo lungo tutto l'arco della vita (dimensione longitudinale-permanente);
2. Una dimensione trasversale, che coinvolge tutti i contesti di vita entro cui ci muoviamo (dimensione trasversale-vita).

Questo nuovo paradigma ci introduce a un apprendimento, e quindi all'acquisizione di competenze non formali e informali, conseguite in tutti gli ambiti al di là dei contesti formali della formazione.

Vi è un significativo e crescente impulso da parte dell'Unione Europea relativo allo sviluppo di competenze legate ai settori del patrimonio culturale (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019).

La ricerca di *EU Heritage* (2021) basa i suoi studi su 28 paesi europei

e sullo sviluppo di competenze necessario nei professionisti del patrimonio culturale per riuscire ad avere un impatto di valorizzazione nella popolazione. Tra i risultati di questa ricerca emerge l'esigenza di procedere verso la strutturazione di percorsi che potenzino le competenze trasversali. Potremmo parlare di numerose competenze utili a valorizzare il patrimonio culturale, ma facciamo particolare riferimento alle seguenti – prendendo come punto di riferimento la ricerca di EU Heritage (2021) e la raccomandazione del Consiglio dell'UE sulle 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) –:

- Le *competenze comunicative* ci aiutano ad arrivare a un'ampia gamma di pubblico e alle parti interessate (*stakeholder*) ed essere sicuri che il messaggio che vogliamo trasmettere sia giunto effettivamente a destinazione (EU Heritage, 2021).
- Le *competenze di lavoro di gruppo*, come vere e proprie comunità di apprendimento e di pratica, per collaborare in modo coordinato e complementare (Mortara & Catalano, 2018).
- La *competenza ad apprendere*, ci permette di conoscere le strategie soggettive attivate nello sviluppo delle competenze per poter agire sul proprio apprendimento (Alberici, 2008 & Consiglio dell'Unione Europea, 2018).
- La *flessibilità*, intesa come la capacità di adattarsi a situazioni nuove o di superare ostacoli, permette di lavorare con gruppi diversi, accoglie e valorizza punti di vista diversi dal proprio (Carlotto, 2015).
- La *creatività* ci permette di padroneggiare il contenuto in modo così approfondito da generare, in autonomia, possibili soluzioni originali, esplorando le diverse alternative possibili e le conseguenze per eseguire il piano progettato (Anderson & Krathwohl, 2001).
- La *consapevolezza ed espressione culturale*, si tratta della capacità di comprendere e rispettare idee e significati espressi creativamente e trasmessi in diverse culture in diverse forme culturali. Comporta il dover capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il proprio ruolo nella società in multipli modi e contesti (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Oltre alle competenze trasversali, emerge senza dubbio, da tutti i documenti analizzati, la *competenza digitale* come una delle più rilevanti collegata al patrimonio culturale (EU Heritage, 2021; European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019; European Commission, 2021).

La presenza del mezzo digitale è inevitabile nell'ambito della valorizzazione dei beni culturali nonostante ci sia ancora una profonda man-

canza di flessibilità riguardo alla predisposizione di piani formativi adeguati per acquisire la competenza digitale, soprattutto nelle generazioni più anziane (EU Heritage, 2021).

Nell'anno 2021, il 54% delle persone con età comprese tra i 16 e i 74 aveva almeno competenze digitali complessive di base (Eurostat, 2022). Tuttavia, c'è un cammino ancora lungo da percorrere relativamente all'acquisizione di una competenza digitale completa.

Il corretto utilizzo del digitale come competenza chiave per l'apprendimento "culturale" permanente

L'Unione Europea ritiene la competenza digitale come una delle competenze chiave per le strategie di apprendimento permanente, considerata anche nel contesto dei beni culturali.

Il *Digital Competence Framework for Citizen* (DigComp) è un documento dell'UE che fornisce una comprensione comune di cosa sia la competenza digitale (Vuorikari et al., 2022). Infatti, funge da guida con esempi di conoscenze, abilità e attitudini che aiutano i cittadini a impegnarsi in modo critico e sicuro con le tecnologie digitali e quelle nuove ed emergenti come i sistemi guidati dall'intelligenza artificiale.

In modo più preciso, come si osserva nella figura 1, questo documento-guida individua 5 aree di sviluppo per una completa acquisizione della competenza digitale: (1) alfabetizzazione su informazioni e dati, (2) comunicazione e collaborazione, (3) creazione di contenuti digitali, (4) sicurezza, (5) *problem solving*.

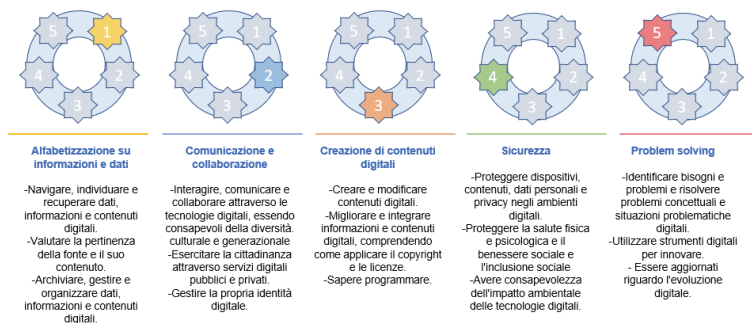


Figura 1. Le aree di sviluppo della competenza digitale.

Ad oggi non possiamo più ignorare che il mondo del digitale abbia fortemente coinvolto le nostre vite e che abbia una grande presenza anche nel mondo del patrimonio culturale.

Per esempio, le tecnologie 3D, tra le altre, offrono numerosi vantaggi, tra cui la conservazione digitale, documentazione, ricerca archeologica e presentazione pubblica (Mortara Et Catalano, 2018). Inoltre, il digitale ci può trasportare nel passato e farci sentire parte di esso, attivando la nostra parte cognitiva, incentivando l'immersione, la partecipazione e l'interesse nell'apprendimento (Mestre Et Fuchs, 2016).

Il rapido progresso delle nuove tecnologie rende sempre più effimere le barriere tra il mondo reale e quello virtuale. Ecco perché è importante concentrarsi sugli aspetti pedagogici (Mortara Et Catalano, 2018) tenendo conto della centralità della persona, occorre educare ad una adeguata gestione del digitale per un migliore approccio al patrimonio culturale e allo sviluppo sociale ed economico in generale.

Il tentativo di procedere alla strutturazione di percorsi di alfabetizzazione e rafforzamento delle competenze digitali può essere una strada virtuosa per colmare le evidenze di una ridotta capacità complessiva all'utilizzo degli strumenti tecnologici e alla fruizione consapevole e critica del digitale stesso (EU Heritage, 2021).

Esperienza Italiana

Tra le varie esperienze portate avanti dal laboratorio di ricerca RTH lab (Research Trends in Humanities, Università di Napoli Federico II) diretto dalla prof. Flavia Santoianni, una molto importante al fine di realizzare scambi attivi tra discipline differenti, è quella sull'archivistica del progetto *Naples Time Machine*. Questa iniziativa di ricerca iniziata nel 2019, parte del più ampio progetto europeo *Time Machine*, intende documentare la storia della città di Napoli dagli anni 800 al 2000 d.C. con uno sguardo alla formazione dei futuri esperti di documentazione storica, archivistica e diplomatica. L'intento è quello di implementare e tradurre i dati materiali, fisici, le risorse d'archivio, utilizzando le tecnologie di mediazione tra reale e digitale coniugando aspetti culturali stratificati e innovazioni tecnologiche digitali applicate ai processi formativi.

La sua evoluzione ha portato il nostro laboratorio ad essere coinvolto in un ulteriore progetto di ricerca promosso dal consorzio ICARUS (International Center for Archival Research), un'associazione composta da più di 180 enti pubblici provenienti da oltre 30 Stati europei e dal Canada.

L'intento di ICARUS è quello di affrontare in maniera coordinata e congiunta le sfide derivanti dall'avanzamento delle tecnologie digitali applicate alla tutela, l'organizzazione, la formazione, la ricerca relativi agli archivi e alla loro conservazione e traduzione nel digitale.

Il nostro laboratorio ha così avviato una proposta di formazione attiva esperienziale digitale ispirata al sistema iMilk (Innovative Mobile Interactive Learning and Knowledge) di Flavia Santoianni (2022). La piattaforma iMilk che intende potenziare le competenze sociali mobili attraverso la co-creazione di contenuti, la condivisione di esperienze, quesiti, all'interno di un blog, è stata così utilizzata ai fini della formazione degli studenti della cattedra di Paleografia della prof. Antonella Ambrosio dell'Università di Napoli Federico II. Incentivare la formazione digitale per le scienze archivistiche, paleografiche e diplomatiche, attraverso sistemi di formazione digitale mobile in grado di integrare il rapporto reale/digitale sia rispetto alla valorizzazione del patrimonio culturale che della formazione stessa degli studenti coinvolti.

Esperienza Svizzera

Altrettanto interessante l'esperienza Svizzera legata alla valorizzazione del sito archeologico di Tremona-Castello attraverso una esperienza di realtà aumentata; un progetto innovativo unico nel suo genere (Ticino Welcome, 2018). Attraverso immagini ricostruite in un filmato 3D divulga contenuti scientifici della storia e la vita quotidiana del villaggio rurale medievale, offrendo all'utente esperienze da vivere, in una visita di circa 120 minuti.

Il progetto è stato inaugurato nel 2016 ed è il risultato della collaborazione tra diversi attori, tra cui l'Ufficio dei Beni culturali cantonale, città di Mendrisio e l'Associazione Ricerche Archeologiche del Mendrisiotto (ARAM) o l'Organizzazione turistica regionale e dal patriziato di Tremona.

Altrettanto interessante è l'esperienza del sistema per la valorizzazione del patrimonio culturale (SVPC) della Svizzera italiana; un dispositivo innovativo in questo campo. Si tratta di un servizio per la cooperazione tra gli attori culturali e per la gestione, divulgazione e valorizzazione (in particolare, tramite digitale) del patrimonio culturale nel cantone Ticino (Repubblica e Cantone Ticino, 2022).

Il servizio sostiene la messa in rete transdisciplinare di archivi, biblioteche, musei e altri centri di documentazione per facilitare l'accesso all'informazione agli utenti; promuove lo sviluppo di progetti innovativi, in collaborazione con istituzioni pubbliche e private ticinesi, svizzere ed

estere; favorisce la condivisione di metodologie, strumenti e contenuti; e mette a disposizione un elenco delle principali esperienze maturate nelle organizzazioni culturali di lingua italiana.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice.
- Carlotto, G. (2015). *Soft skills: Con-vincere con le competenze trasversali e raggiungere i propri obiettivi*. Milano: Franco Angeli.
- Ciasullo, A. (2018). *L'eredità scientifica di E. Frauenfelder. Per una prospettiva epigenetica nel virtuale | RESEARCH TRENDS IN HUMANITIES Education & Philosophy*. Recuperato 11 agosto 2020, da <http://www.tema.unina.it/index.php/rth/article/view/5457>
- Ciasullo, A. (2020). *Animazione digitale per la didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Ciasullo, A. (2021). *A Bioeducational Approach to Virtual Learning Environments [Chapter]*. Handbook of Research on Teaching With Virtual Environments and AI; IGI Global.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Testo rilevante ai fini del SEE) (2018/C 189/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 4.6.2018.
- EU Heritage (2021). *Skills profile for European Cultural Heritage Report*. Co-funded by the Erasmus+Programme of the European Union. Project No: 601073-EPP-1-2018-1-IT-EPPKA2-SSA. <https://www.euheritage.eu/results/skills-profile-for-european-cultural-heritage/>
- European Commission (2021). *How digital technologies can play a vital role for the preservation of Europe's cultural heritage. CORDIS Results Pack on digital cultural heritage*. A thematic collection of innovative EU-funded research results. ISSN 2599-8293. http://publications.europa.eu/resource/cellar/6c6a95f1-7d67-11eb-9ac9-01aa75ed71a1.0001.01/DOC_1
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019). *European framework for action on cultural heritage*, Publications Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5a9c3144-80f1-11e9-9f05-01aa75ed71a1>

- Eurostat (2022). How many citizens had basic digital skills in 2021? <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220330-1>. Last access 23.10.2022.
- Frauenfelder, E. (2018). *Perché una relazione tra pedagogia e biologia*. Napoli: Sezione RTH Brain Education Cognition.
- Frauenfelder, E., & Santoianni, F. (Eds.). (2003). *Mind, Learning and Knowledge*. In *Educational Contexts: Research Perspectives in Bioeducational Science*.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Ciasullo, A. (2018). Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 42-51.
- Mavor, K.I., Platow, M.J., & Bizumic, B. (2017). *Self and Social Identity in Educational Contexts*. Taylor & Francis.
- Mestre, D.R., Fuchs, P. (2006). *Immersion et presence*. In P. Fuchs, G. Moreau, A. Berthoz, & J. L.Vercher (Eds.), *Le traité de la réalité virtuelle* (pp. 309-38). Paris, FR: Ecole des Mines de Paris.
- Mortara, M., & Catalano, C. E. (2018). 3D virtual environments as effective learning contexts for cultural heritage. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 5-21.
- Münster, S., Apollonio, F. I., Bell, P., Kuroczynski, P., Di Lenardo, I., Rinaudo, F., & Tamborrino, R. (2019). DIGITAL CULTURAL HERITAGE MEETS DIGITAL HUMANITIES. *ISPRS - International Archives of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, XLII-2/W15*, 813–820.
- OMS, 1997. *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Programme on mental health organization. Geneva.
- Parlamento Europeo (2000). *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 24 marzo 2000: Conclusioni della Presidenza*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- Repubblica e Cantone Ticino (2022). Sistema per la valorizzazione del patrimonio culturale. <https://www4.ti.ch/decs/dcsu/uapcd/svpc/sistema-per-la-valorizzazione-del-patrimonio-culturale/> Last access: 23.10.2022.
- Santoianni, F., (2022). iMILK Innovative Mobile Interactive Learning and Knowledge Co-creating a Learning Management System for University Mobile Education, *Research Trends in Humanities RTH 9* (2022)
- Santoianni, F., & Ciasullo, A. (2019). *Digital and Spatial Education Intertwining in the Evolution of Technology Resources for Educational Curriculum Reshaping and Skills Enhancement* [Chapter]. *Virtual Reality in Education: Breakthroughs in Research and Practice*; IGI Global.
- Santoianni, F., & Ciasullo, A. (2020). *Teacher Technology Education for Spatial Learning in Digital Immersive Virtual Environments* [Chapter]. *Examining the Roles of Teachers and Students in Mastering New Technologies*; IGI Global.
- Santoianni, F., Petrucco, C., Ciasullo, A., & Agostini, D. (2021). *Teaching and Mobile Learning: Interactive Educational Design*. CRC Press.

- Schreibman, S., Siemens, R., & Unsworth, J. (2008). *A Companion to Digital Humanities*. John Wiley & Sons.
- Ticino Welcome (2018). Realtà aumentata per scoprire il castello di Tremona. <https://ticinowelcome.ch/tendenze/tecnologia/realta-aumentata-per-scoprire-il-villaggio-medievale-di-tremona/> Last access 23.10.2022.
- Traxler, J. (2007). Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2).
- Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-48883-5.
- Wan Ng, & Nicholas, H. (2013). A framework for sustainable mobile learning in schools. *British Journal of Educational Technology*, 44(5), 695-715.

3.

SMART CULTURE: DIDATTICA INNOVATIVA DEI BENI CULTURALI

SMART CULTURE: INNOVATIVE TEACHING OF CULTURAL HERITAGE

Francesca Finestrone*, Alessia Scarinci**,
Giusi Antonia Toto*, Dario Lombardi*

* *Università di Foggia*

** *Università di Bari*

Il Digital Storytelling nelle istituzioni museali europee

La rivoluzione digitale e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) innovano i paradigmi della modernità. Le interazioni tra le persone, mediate da dispositivi digitali, si realizzano sempre più spesso all'interno di spazi virtuali in cui i contenuti della comunicazione si arricchiscono divenendo multimediali. Questo incide significativamente sulle modalità di fare e promuovere cultura. Il panorama museale nazionale ed internazionale arricchisce le esperienze dei visitatori con nuove modalità di narrazione come i Digital Storytelling (DST), media la tras migrazione delle conoscenze tramite dispositivi digitalizzati come le Tangible User Interface (TUI) e guida gli utenti in esperienze immersive grazie alla realtà aumentata (AR) ed alla realtà virtuale (VR). È affascinante osservare come nei musei un'opera d'arte del passato, si veda arricchita nel presente da dispositivi futuristici, frutto anch'essi dell'ingegno umano ma applicato al mondo del digitale, dell'informatica e della cibernetica. È interessante osservare come l'introduzione di un dispositivo digitale modifichi il modo di raccontare e far vivere l'arte. Nel Digital Storytelling è possibile apprezzare il racconto di una storia (*storytelling*) in formato digitale. La sua capacità di comunicare e democratizzare le informazioni l'hanno reso uno degli strumenti più dibattuti nei contesti culturali e didattici, in quanto la sua versatilità lo rende uno strumento ideale per educare, mediare materiali culturali ed attrarre turismo (Bonacini Et Marangon, 2021). Nella società attuale, la disseminazione culturale segue due paradigmi, ovvero l'utilizzo delle tecnologie digitali ed il miglioramento dell'esperienza dell'utente (*user experience*). La strategia comunicativa che meglio soddisfa siffatte esigenze, perché in grado di mettere in contatto utenza ed istituzione culturali, è il

Digital Storytelling (Robin, 2008; Beale, 2011; Valtolina, 2016). Per i musei e le istituzioni culturali moderne il DST rappresenta una tecnica di comunicazione ed interazione perfetta per corrispondere alla propria vocazione educativa in maniera interattiva, coinvolgente e co-creativa (Robin, 2008; Bryan, 2011; Lambert, 2013). L'attrattività del DST è da attribuire alla sua capacità di mettere in connessione l'ambiente culturale, lo spazio fisico e le storie dei visitatori (Pujol et al., 2012). Un passaggio molto importante nell'implementazione del DST ad una mostra museale è la profilazione e la successiva assegnazione ad una specifica categoria dell'utente sulla base dei propri interessi, inclinazioni e dati raccolti durante esperienze pregresse; ciò contribuisce alla creazione di scenari narrativi automatici e personalizzati (Konstantakis et al., 2021). Le narrazioni automatiche adattano i loro contenuti in maniera dinamica ed offrono un'esperienza personalizzata, in grado di soddisfare le richieste di ciascun utente. Nel progetto TrACCE¹ (TRAVelogue with Augmented Cultural and Contemporary Experience) (Ardissono et al., 2012), si offre un'esperienza formativa in cui la narrativa digitale combina rappresentazioni virtuali con tour ambientati nel patrimonio culturale ed ambientale greco. L'utente, prima dell'esperienza, compila un questionario ove esprime le proprie preferenze per il viaggio. Una volta profilato, la piattaforma personalizza l'esperienza del visitatore con una narrazione basata sulle preferenze espresse nel questionario. La visita inizia dai *Teatri di Ipeiros*, un vasto comprensorio del territorio greco ove presenti cinque siti archeologici. Qui gli utenti, immersi nell'incredibile patrimonio naturalistico dell'Epiro, possono interagire con uno scenario storico suggestivo, guidati dalla piattaforma digitale. Questa arricchisce l'esperienza dei visitatori con materiali multimediali come rappresentazioni digitali 3D, narrazioni, foto panoramiche, video a 360° e tour virtuali dei monumenti storici visitati. Attraverso il progetto *Tracce*, l'Europa si prefigge di affrontare le lacune e le discrepanze di competenze sia nei programmi di istruzione superiore che nell'istruzione degli adulti, nell'istruzione e formazione professionale e nell'istruzione informale². Un altro progetto a supporto delle istituzioni museali, delle industrie culturali e creative è EMOTIVE (Emotive virtual cultural experiences through personalized storytelling). Il progetto nasce nel 2016 dalla collaborazione di 8 organizzazioni museali, appartenenti a 5 differenti Paesi (Regno Unito, Grecia, Francia, Italia e Irlanda) e si prefigge di ricercare, progettare e svi-

¹ <https://chigreece.gr/2021/program/list-of-papers/9/>

² <https://elearning.upt.ro/en/project/proiect-tracce/#top>

luppare percorsi educativi e culturali coinvolgenti, ricorrendo alla tecnica dello Storytelling emotivo (Katifori, 2018). I principali obiettivi del progetto EMOTIVE sono: realizzare un quadro di buone pratiche e linee guida per la creazione di scenari e storie culturali suggestive e coinvolgenti per musei virtuali; implementare un set di dispositivi tecnologici capaci di guidare lo spettatore in un'esperienza educativa, interattiva e immersiva tramite il ricorso a smartphone o tablet; sviluppare metodi semplici per la costruzione di spazi virtuali 3D ove interagire con oggetti tridimensionali messi a disposizione dalle strutture; incoraggiare la produzione di manufatti fisici, progettati per migliorare l'esperienza del visitatore e sviluppare metodologie per la valutazione delle esperienze condotte dagli utenti. Le esperienze di narrazione emotiva vengono realizzate ricorrendo al software EMOTIVE Authoring Tool (EAT), un software che include: *Story Editor Design*, *Storyboard Editor*, *Visual Scenario Editor*, *Floorplan Editor*, *Mixed Reality Plugin*. Durante le esperienze i visitatori possono utilizzare dei *Tangible Objects*, ovvero delle riproduzioni in gesso o resina delle opere presenti alle mostre, ottenute da degli stampi in silicone. La combinazione tra esperienze di narrazione digitale, interazione con i *Tangible Object* e relazioni tra i partecipanti, offre ai visitatori un'esperienza unica che li lega significativamente ai siti museali (Katifori, 2018).

Le Tangible User Interface per le istituzioni culturali

L'accettazione delle TUI, anche all'interno dei contesti educativi, non è stata immediata, difatti, in un primo momento, si sosteneva che le esperienze immersive fossero pericolose per le persone, poiché le rappresentazioni virtuali e a realtà aumentata non costituivano habitat naturali adatti agli esseri umani (Shaer & Hornecker, 2010). Successivamente Ishii e Ulmer (1997) hanno proposto il modello concettuale di Tangibile User Interface (TUI), ovvero strumenti tangibili, usati per manipolare oggetti digitali, utili agli utenti per controllare più azioni virtuali simultaneamente o singolarmente. Nei musei questi dispositivi permettono al visitatore di acquisire conoscenze ed informazioni tramite un approccio esperienziale, basato sulla manipolazione di oggetti in grado di interagire con uno spazio virtuale o arricchito da contenuti di realtà aumentata. Le TUI sono strumenti preziosi per le applicazioni di mediazione culturale poiché migliorano il coinvolgimento e la creatività degli utenti (Mahieux et al., 2022) ed è per questo motivo che, ricorrendo spesso alla *gamification* dei

contenuti, vengono utilizzate per promuovere le attività di apprendimento (Marshall, 2007). Sono diversi i casi in cui le TUI sono state utilizzate all'interno di mostre museali. Il National Palace Museum di Taiwan ha incorporato un tavolo interattivo multimediale nella mostra "*Harmony and Integrity*" dedicata all'imperatore Yongzheng (Hsieh et al., 2010). Il sistema, grazie all'interazione con un tavolo multimediale, permetteva ai visitatori di vedere scandita cronologicamente tutta l'era Yongzheng e di esplorare in modo naturale ed intuitivo gli eventi storici più significativi che avevano caratterizzato la vita dell'imperatore. L'obiettivo perseguito dal museo era di coinvolgere un pubblico vasto ed eterogeneo, al fine di migliorare le opportunità di apprendimento e rafforzare le capacità creative di studenti e visitatori. L'esperienza interattiva del museo di Taiwan ha incoraggiato utenti di ogni età a saperne di più sull'imperatore, difatti l'utilizzo delle TUI ha entusiasmato i bambini, inducendoli a porre costantemente domande alle guide del museo, ed ha incoraggiato le interazioni sociali, motivando i visitatori a conversare tra loro (Hsieh et al., 2010). Al Louvre si è tenuta la mostra "*El niño azul, Goya et la peinture espagnole au Louvre*", in cui è stato predisposto uno spazio dedicato alla comprensione del noto dipinto "*El niño azul*", attraverso un TUI intitolato "*The painting, a material object*". Alla mostra i visitatori hanno potuto manipolare otto elementi fisici che hanno permesso di comprendere, grazie alla realtà virtuale, come l'opera sia stata realizzata e come gli agenti atmosferici l'abbiano alterata nel tempo (Louvre, 2012). In un'altra mostra intitolata "*A Masterpiece of Ancient Greece: a World of Men, Gods, and Heroes*", i visitatori hanno interagito con TUI riproducenti miniature della statua "Eracle a riposo". Il sistema predisposto dal museo, grazie a delle proiezioni su schermi interattivi, permetteva ai visitatori di visualizzare nel dettaglio le opere presenti alla mostra (Louvre, 2013). Un interessante dispositivo digitale sviluppato per il Museo di Antropologia (MOA), all'Università della British Columbia di Vancouver, è il tavolo interattivo *Belongings*, progettato per la mostra "*çəsnaʔam, the city before exhibition*", in cui si approfondiva lo studio della popolazione precoloniale dei Musqueam. Durante la mostra i visitatori, grazie all'utilizzo delle TUI, hanno avuto accesso ad informazioni riguardanti la cultura millenaria dei Musqueam. I ricercatori del MOA sottolineano come il TUI *Belongings* incoraggia l'interazione tra i visitatori, la condivisione delle informazioni e la discussione informale tra gli utenti (Muntean et al., 2015). Anche in questa circostanza si è avuto modo di appurare come l'utilizzo dei dispositivi digitali tangibili promuova l'interazione, rendendo le esperienze

più significative per gli utenti. Istituzioni museali di risonanza mondiale si servono da tempo delle TUIs per coinvolgere i visitatori con riproduzioni multimediali e percorsi esplorativi, interattivi e personalizzati. Le tecnologie si dimostrano strumenti di condivisione, capaci di abbattere barriere tra le persone e garantire l'accesso di queste all'informazione ed all'eredità culturale di un popolo.

Esperienze immersive di realtà virtuale nelle istituzioni museali

I musei durante il lockdown hanno dovuto utilizzare nuovi dispositivi tecnologici per promuovere l'arte. Tutto ciò ha trasformato il digitale nel "*new normal del beneficio culturale*" (Querci et al., 2021). Il cambiamento, che si è delineato in un momento di grande difficoltà, ha consentito un incontro tanto ambito quanto inusuale, ovvero quello tra il mondo di ieri, rappresentato dai manufatti storici museali, e quello di domani, caratterizzato dall'utilizzo di dispositivi tecnologici in grado di arricchire la realtà, con contenuti inediti digitali. Secondo il sondaggio della rivista *The Art Newspaper*, a seguito del lockdown l'affluenza ai 100 musei più visitati al mondo è diminuita del 77% nel 2020. Solo in Italia l'affluenza dei Musei Vaticani e delle Gallerie degli Uffizi si sono rispettivamente ridotte dell'81% e 72%. Per far fronte all'obbligo di chiusura imposto dai governi, le istituzioni museali hanno iniziato ad utilizzare nuovi metodi per promuovere l'arte, come le mostre online (anche grazie a Google Arts & Culture) e ricorrendo a piattaforme come i social network (Querci et al., 2021). Le istituzioni museali, all'interno di questo scenario, scoprono il potenziale comunicativo concesso dall'utilizzo di dispositivi immersivi, capaci di traghettare i visitatori all'interno di un'esperienza multimediale e multimodale. Un esempio di questa evoluzione in termini di rappresentazione ed implementazione delle tecnologie alle esperienze museali è il progetto MusA, promosso dall'Università di Aveiro in Portogallo che, per promuovere la propria collezione museologica, in assenza di spazi disponibili all'interno delle proprie strutture, ha sviluppato un prototipo, fatto di mostre interamente virtuali, digitalizzando le opere della collezione. Sono state implementate strategie di ludicizzazione per migliorare l'esperienza museale, arricchendo l'interazione con l'ambiente ed attirando un pubblico più ampio. Le mostre digitalizzate sono due: *The History of Fado* e *The 'beautiful sight' of Hélène of Beauvoir* (Sousa et al., 2022). La mostra sulla storia del Fado permette al visitatore di identificare e comprendere i

momenti più significativi dello sviluppo del Fado in Portogallo. La seconda mostra, invece, introduce una serie di opere di Hélène de Beauvoir dipinte tra il 1940 ed il 1945. La realtà virtuale permette all'utente di vedersi immerso in un contesto totalmente sintetico e digitalizzato, che può riprodurre le proprietà del mondo reale o proporre scenari aumentati, che vanno aldilà dei limiti fisici tipici della realtà. Possono essere creati mondi in cui le leggi fisiche della gravità, dello spazio e del tempo vengono totalmente stravolte (Milgram & Kishino, 1994) e si può dare libero sfogo alla fantasia ed alla sperimentazione. Lo scenario virtuale promosso dal progetto MusA si serve anche della *Gamification*, ovvero l'uso di elementi di progettazione del gioco in contesti non giocosi (Walz & Deterding, 2014). Gli oggetti virtuali presenti nelle mostre sono stati appositamente creati per rispondere alle esigenze di ogni sala espositiva. La pandemia, come dapprima evidenziato, ha reso necessario digitalizzare un gran numero di opere museali, per consentire a chiunque di goderne nonostante le restrizioni. In Italia, nel 2008, veniva inaugurato il primo museo archeologico virtuale multiutente d'Europa, si trattava del Museo Virtuale dell'Antica Flaminia, disponibile online o *in loco*, all'interno del Museo Nazionale Romano delle Terme di Diocleziano a Roma (Pietroni, 2011). Il Museo è composto di quattro stazioni interattive che consentono agli utenti di entrare contemporaneamente all'interno dello spazio virtuale. Nel 2015, il progetto dell'ITLab IBAM CNR ha riprodotto la tomba di Nefertari in formato virtuale. L'ambiente digitalizzato era osservabile grazie ad appositi visori 3D. I visitatori hanno potuto virtualmente muoversi all'interno della sala tombale, guidati da narrazioni itineranti che descrivevano gli affreschi interni al sito (Gabellone et al., 2017). Nel 2016 anche Zetema ha realizzato un progetto per visitare l'*Ara Pacis* intitolato "l'*Ara com'era*", in cui, grazie a dei visori Samsung Gear VR, si consentiva ai visitatori di apprezzare il monumento nel suo antico splendore (Mandarano, 2019). Un'ultima mostra molto interessante è stata l'"*Invisible Archaeology*", nel 2019, promossa dal Museo Egizio di Torino. Ricorrendo alla *Spatial Augmented Reality* (SAR) e alla realtà virtuale, i visitatori sono stati condotti in un'esperienza immersiva, in cui è stato possibile illustrare il meticoloso lavoro di recupero delle informazioni ed analisi dei reperti egizi (Gatto, 2021). Da queste esperienze e da un'analisi della letteratura, si rileva come la VR e, più in generale, le diverse forme di realtà estesa siano in grado di generare, in svariati ambiti di applicazione, alti livelli di *engagement* negli utenti. Per tale motivo si ricorre a queste tecnologie anche nei contesti scolastici, poiché rappresentano una leva efficace per l'educazione e l'inclusione.

Smart Culture per tutti

Un ipotetico sito web dedicato al Museo deve innanzitutto svolgere delle funzioni basilari indispensabili, quali la presentazione delle aree e dei reperti di maggiore interesse del Museo, indicazioni stradali per raggiungere la struttura, un modulo contatti per chiedere maggiori informazioni allo staff, la possibilità di prenotare una visita. Per quel che riguarda l'accessibilità delle interfacce, la normativa italiana ha previsto il rispetto di alcune linee guida enunciate dapprima nella Legge 9 gennaio 2004 n. 4 (conosciuta come "legge Stanca") e successivi interventi integrativi, in merito alla fruizione dei siti web da parte di persone con disabilità: tra i dodici requisiti tecnici, risultano fondamentali l'abilitazione di speech readers, la possibilità da parte dell'utente di modificare la grandezza dei caratteri ed il contrasto cromatico. Il sito può poi essere ampliato con sezioni secondarie, che abbiano come fine la promozione del Museo e il raggiungimento del più ampio bacino di utenti possibile: una pagina dedicata alle news e agli eventi, una dedicata a particolari percorsi tematici, un'altra rivolta all'illustrazione delle tecnologie adottate all'interno delle strutture, sono tutte valide possibilità per invogliare il pubblico a visitare un Museo. Non è da escludere anche l'idea di realizzare una sezione web più articolata e artistica, che faccia da prima esperienza sensoriale di presentazione del Museo, piuttosto che da semplice contenitore di informazioni come il resto del sito. Il British Museum, ad esempio, accoglie il visitatore web con una linea del tempo virtuale, attraverso cui ci si può spostare semplicemente con mouse e tastiera, coinvolgendo l'utente sin da subito in un'atmosfera immersiva e accattivante. Sviluppando una pagina dinamicamente complessa di tal genere, l'utente potrebbe avere un primo assaggio di quello che vedrà durante la visita al Museo, ad es. creando una piccola ricostruzione della città antica attraverso cui spostarsi o catalogando alcuni dei reperti in una stanza del Museo virtuale.

Per quel che riguarda l'app, la soluzione più efficiente e coerente sarebbe adattare le pagine essenziali del sito web per mobile, conservando così l'impostazione grafica e la struttura di base, per implementare delle altre sezioni che sfruttino le funzionalità di uno smartphone. Tramite dei QR codes o delle TUIs, gli utenti potrebbero ascoltare approfondimenti audio sui reperti, visualizzare e manipolare ricostruzioni grafiche di singole opere o anche di interi siti archeologici, prendere parte a delle attività interattive di tipo ludico (come delle vere e proprie Treasure

Hunts³, adottate da sempre più Musei di calibro internazionale) e fare esperienze multisensoriali di Realtà Aumentata o di Realtà Virtuale. È essenziale che gli strumenti tecnologici non prevarichino l'esperienza fisica, ma che fungano da supporto ed amplifichino le possibilità di apprendimento attivo, per cui l'input del visitatore è fondamentale. Visto il considerevole numero di informazioni e funzionalità, è essenziale pensare ad una grafica chiara e intuitiva (nonché accessibile secondo le norme sopracitate), strutturata su menu tematici e icone chiaramente riconoscibili.

Riferimenti bibliografici

- Ardissono, L., Kuflik, T., & Petrelli, D. (2012). Personalization in cultural heritage: the road travelled and the one ahead. *User modeling and user-adapted interaction*, 22(1), 73-99.
- Beale, K. (2011). *Museum at Play: Games, Interaction and Learning*, London, MuseumEtc.
- Bonacini, E., & Marangon, G. (2021). Lo storytelling digitale partecipato come strumento didattico di divulgazione culturale. *Cuadernos de Filología Italiana*, 28, 405-426.
- Bryan, A. (2011). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*, Santa Barbara, Praeger.
- Fitzmaurice, G.W. (1996). *Graspable user interfaces* (Ph. D. thesis). Toronto: University of Toronto.
- Hsieh, C. K., Liu, I. L., Yu, N. H., Chiang, Y. H., Wu, H. T., Chen, Y. J., & Hung, Y. P. (2010, October). Yongzheng emperor's interactive tabletop: seamless multimedia system in a museum context. In *Proceedings of the 18th ACM international conference on Multimedia* (pp. 1453-1456).
- Ishii, H., & Ullmer, B. (1997, March). Tangible bits: towards seamless interfaces between people, bits and atoms. In *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems* (pp. 234-241).
- Katifori, A., Roussou, M., Perry, S., Drettakis, G., Vizcay, S., & Philip, J. (2018, November). The EMOTIVE Project-Emotive Virtual Cultural Experiences through Personalized Storytelling. In *Cira@ euromed* (pp. 11-20).
- Konstantakis, M., Aliprantis, J., Teneketzis, A., Caridakis, G., Sirmakessis, S., Filipidis, E., & Manos, A. (2021, November). Content Personalization framework in cultural

³ <https://thatmuse.com/british-museum/>

- routes: TRACCE project case study. In CHI Greece 2021: 1st International Conference of the ACM Greek SIGCHI Chapter (pp. 1-6).
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating communities*, New York, Routledge, 4th edition.
- Louvre-DNP Museum Lab. *El niño azul, Goya and Spanish Painting in the Louvre*. Tokyo; 2012.
- Louvre-DNP Museum Lab. *A Masterpiece of Ancient Greece: a World of Men, Gods, and Heroes*. Tokyo; 2013.
- Mahieux, P., Biannic, R., Kubicki, S., & Querrec, R. (2022, April). SABLIER: a Tangible Interactor to Navigate through Space and Time. In CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 1-12).
- Mandarano, N. (2019). *Musei e media digitali*. Carocci editore.
- Marshall, P. (2007, February). Do tangible interfaces enhance learning?. In Proceedings of the 1st international conference on Tangible and embedded interaction (pp. 163-170).
- Muntean, R., Hennessy, K., Antle, A., Rowley, S., Wilson, J., Matkin, B., Eckersley, R., Tan, P., Wakkary, R. *Belongings: a tangible interface for intangible cultural heritage*. In: Proceedings of the Conference on Electronic Visualisation and the Arts. British Computer Society, Swinton, UK; 2015. pp. 360-366.
- Pietroni, E. (2011). Ricostruzioni nel Patrimonio culturale: il museo virtuale della via Flaminia Antica. *Ricostruzioni nel Patrimonio culturale: il museo virtuale della via Flaminia Antica*, 63-73.
- Pujol, L., Roussou, M., Poulou, S., Balet, O., Vayanou, M., & Ioannidis, Y. (2012, March). Personalizing interactive digital storytelling in archaeological museums: the CHESS project. In 40th annual conference of computer applications and quantitative methods in archaeology. Amsterdam University Press (pp. 93-100).
- Querci, E., Pavione, E., Grechi, D., & Caccia, C. (2021). L'attività museale ai tempi del Virus SARS-CoV-2: strategie digitali per i musei. *Economia Aziendale Online-*, 12(2), 191-204.
- Robin, Bernard R. (2008). «Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom», *Theory into practice*, 47(3), pp. 220-228.
- Shaer, O., & Hornecker, E. (2010). Tangible user interfaces: past, present, and future directions. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction*, 3(1-2), 4-137.
- Sharpe, E. & Da Silva, J. (2021). *Visitor Figures 2020: top 100 art museums revealed as attendance drops by 77% worldwide*. The Art Newspaper. Consultabile in: <https://www.theartnewspaper.com/analysis/visitor-figures-2020-top-100-art-museums>
- Sousa, F., Nunes, J., Santos, C., Magalhães, J., Moreira, J. e Vairinhos, M. *MusA: a Gamified Virtual Reality Museum*.

Valtolina, S. (2016). «A storytelling-driven framework for Cultural Heritage dissemination», *Data Science and Engineering*, 1(2), pp. 114-123.

Walz, S.P., & Deterding, S. (2014). *The Gameful World: Approaches, Issues and Applications*. The MIT Press.

APPLIED GAMES IMMERSIVI PER L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO MATERIALE E IMMATERIALE

APPLIED IMMERSIVE GAMES FOR TANGIBLE AND INTANGIBLE HERITAGE EDUCATION

Alessandro Luigini

Libera Università di Bolzano

Introduzione

L'introduzione della VR nel settore educativo è avvenuta subito dopo il suo utilizzo commerciale, ma l'incremento registrato negli ultimi anni di questa applicazione è stata degna di nota. Da un lato, l'istruzione è stata considerata un potenziale punto di riferimento per lo sviluppo di prodotti e applicazioni: la recente revisione sistematica di Radiani et al. (2020) ha mappato l'uso delle tecnologie VR immersive nell'istruzione superiore, e l'analisi di 34 articoli ha mostrato che questa tecnologia è stata utilizzata per scopi didattici in molti ambiti diversi. Ciononostante, gli autori hanno lamentato che "la valutazione delle applicazioni VR educative si è concentrata principalmente sull'usabilità delle applicazioni VR invece che sui risultati dell'apprendimento" (Radiani et al., 2020, p. 1). D'altra parte, invece, molti lavori hanno dimostrato come il rendimento scolastico possa essere influenzato positivamente dalle tecnologie VR: la meta-analisi di Merchant et al. (2014) ha esaminato 69 studi incentrati sull'istruzione K-12 e ha mostrato un chiaro miglioramento dell'apprendimento grazie alla tecnologia VR. In particolare, i giochi basati sulla VR hanno mostrato un effetto maggiore rispetto alle simulazioni e ai mondi virtuali.

La rilevanza degli applied games nell'educazione digitale è stata confermata da numerose ricerche. La rassegna di Checa e Bustillo (2020) ha mostrato come gli applied games immersivi abbiano un impatto su due aspetti principali: l'apprendimento (cioè l'acquisizione di nuove conoscenze) e la formazione (lo sviluppo di nuove competenze). In secondo luogo, il divertimento degli studenti è stato considerato uno degli aspetti chiave per il suo apprezzamento, che può favorire il rendimento scolastico (Annetta et al., 2009). Infine, gli insegnanti potrebbero sfruttare le tec-

nologie immersive per far sentire gli studenti come se fossero presenti in altri ambienti spazio-temporali. Gli applied games permettono di ricreare scenari educativi reali o fittizi, ma sempre plausibili. Esempi di ambienti reali possono essere lo studio della geografia (Ashfield, Jarvis & Kaduk, 2010), mentre esempi di scenari fittizi sono la simulazione di situazioni di pericolo (Feng et al., 2018) o di eventi storici (Alisson, 2008). L'uso delle tecnologie digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio è un tema di ricerca fondamentale (Champion 2016; Argyriou et al., 2017; Luigini e Pancioli, 2018; Challenor & Ma, 2019, Luigini, 2019b; Hu et al., 2019) e mostra un trend di crescita elevato. In particolare, l'uso degli applied games sembra essere sempre più diffuso nel contesto del patrimonio digitale (Mortara et al., 2013; Ioannides et al., 2017; Luigini, 2019a; Luigini et al., 2019, Luigini et al., 2020) probabilmente anche per lo sviluppo e la diffusione del processo di digitalizzazione del patrimonio.

L'applied game

Dopo la *Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio* del marzo del 1998, che sottolinea il ruolo dell'educazione al patrimonio, nel 2005 la *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società (STCE no. 199)*, ha presentato la *Convenzione di Faro*, riconoscendo il valore universale dell'educazione al patrimonio. L'Italia ha aderito alla Convenzione solo nel 2013, mentre nel 2015 la Direzione Generale Educazione e Ricerca del MIBACT Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo emana la fondamentale *Circolare n.27/2018 DG-ER Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2018-2019*. In questo quadro di riferimento è stato sviluppato il progetto di ricerca *VAR.HEE. Virtual and Augmented Reality for Art and Heritage Education in School and Museum Experiences*. Nell'ambito di questo progetto, tra il 2018 e il 2021 è stata sviluppata una serie di applied games per la scuola primaria. Questi giochi erano essenzialmente tour virtuali da esplorare con tecniche di gioco, che sono state sperimentate con gli studenti.

Il percorso didattico ha sottolineato il rapporto che la nostra civiltà ha sviluppato nei secoli con l'acqua. L'applied game comprende 7 livelli consecutivi, strutturati secondo uno schema lineare, in cui il giocatore segue il viaggio di una goccia d'acqua per due cicli completi: uno generale (pioggia, fiume, mare, nuvola) e uno tipicamente montano (neve,

ghiacciaio, lago alpino). Il giocatore può passare al livello successivo rispondendo a un quiz: ogni domanda prevede una sola risposta corretta su quattro opzioni. Lo sviluppo dell'esperienza dipende dall'andamento delle risposte: se le risposte fossero state corrette, ai giocatori sarebbero stati mostrati i segni di un rapporto sostenibile tra l'uomo e l'acqua; con risposte sbagliate, venivano presentate le conseguenze di un comportamento vizioso. In questo modo, la valorizzazione del paesaggio naturale è stata integrata dalla promozione del paesaggio culturale.

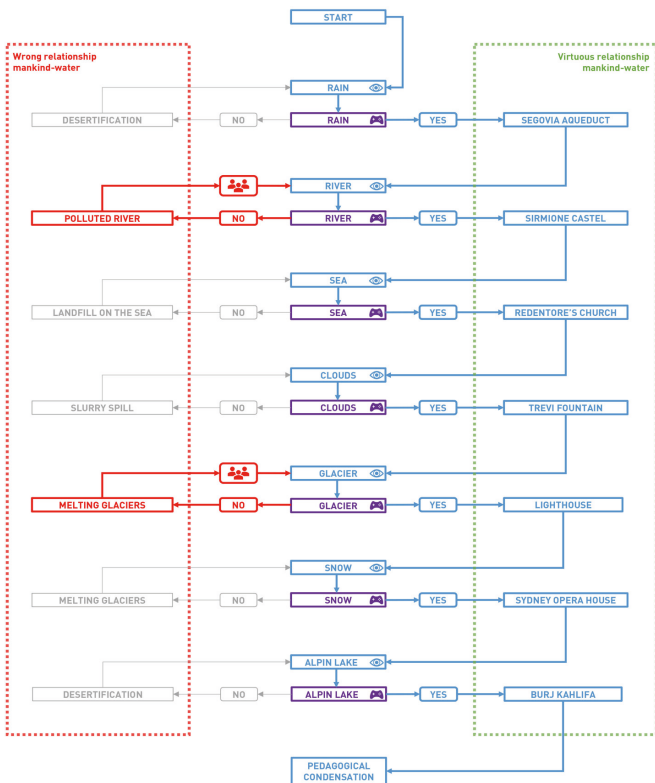


Figura 1. Schema degli scenari di gioco: dagli scenari naturali il giocatore può esplorare gli scenari che raccontano il rapporto virtuoso o gli scenari che raccontano il rapporto scorretto che l'uomo ha avuto con l'acqua. Per mostrare la reversibilità del processo e responsabilizzare il giocatore, è possibile tornare indietro e correggere le risposte improprie.

Per poter essere applicato agli studenti della scuola primaria, nella realizzazione dell'applied game si è tenuto conto fin dall'inizio della teoria del carico cognitivo (Sweller, 1988). La teoria suggerisce di evitare la ridondanza delle informazioni testuali e di privilegiare quelle visive. Per fare ciò, l'applied game ha utilizzato un processo di sequenziamento, ovvero i "compiti" richiesti dai bambini sono stati scomposti, riaggregati in piccoli gruppi (chunking) e presentati in unità modulari con la stessa struttura interna sequenziale. Inoltre, per ogni ambiente sono stati definiti diversi punti di osservazione, ovvero "stazioni visive": le prime serie sono state dedicate all'osservazione dell'ambiente stesso, senza ulteriori stimoli visivi, e solo l'ultima – dopo l'attivazione del pulsante "play" – alla soluzione del quiz. Questa sequenzialità della struttura interna – e relativa scomposizione – ha fatto sì che i bambini-giocatori mantenessero l'attenzione per tutto il percorso e fossero liberi di esplorare lo spazio visivo quando possibile.

Particolare attenzione era richiesta dal sistema visivo, sia in relazione al mantenimento dell'equilibrio del carico cognitivo, sia per limitare gli effetti collaterali della cinetosi o del cybersickness (per maggiori dettagli si veda Al Zayer et al., 2018; Rossi & Olivieri, 2019). Infatti, per i bambini dai 2 ai 12 anni, che sembrano essere i più propensi a presentare questi sintomi (Reason & Brand, 1975), l'attenzione ai minimi dettagli è importante per ridurre o eliminare la manifestazione di questi sintomi. Le risposte progettuali elaborate nel gioco prevedono la riduzione di questi rischi attraverso alcune impostazioni specifiche del dispositivo di rappresentazione. Innanzitutto, i movimenti dei giocatori sono stati limitati al sistema visivo, creando l'applied game a partire da immagini o video a 360° – selezionati da archivi open access – e producendo, in alcuni casi, un effetto di teletrasporto. Si tratta di un sistema simile a quello che avviene, ad esempio, in Google Street view, probabilmente già noto e quindi "familiare" ai destinatari del progetto. Un sistema basato sulla camminata avrebbe probabilmente richiesto un maggiore impegno fisico dei bambini e, anche nel caso della locomozione gestita da handle controller, prodotto così un maggiore rischio di discrepanza tra stimoli visivi e motori e una possibile insorgenza di cyber sickness. Un'altra determinante misura per minimizzare gli effetti della cyber sickness è stata l'organizzazione del gruppo di gioco in gruppi da sette alunni, in modo che ogni scenario fosse giocato da un alunno per volta (il *player*) con gli altri sei che seguivano lo svolgersi dell'attività su un monitor di grandi dimensioni (gli *observer*).

Sviluppo post-pandemia

A causa delle restrizioni imposte alle scuole durante l'emergenza Sars-CoV-2, non è stato possibile portare avanti l'applied game così come sopra descritto. Infatti, non soddisfa diversi requisiti: a) richiedeva la presenza di ricercatori per assistere gli studenti durante l'esecuzione del compito e per raccogliere i dati; b) non era consentito eseguire esperimenti di gruppo in ambienti chiusi; c) l'uso di HMD era impedito dall'impossibilità di condividere dispositivi. Pertanto, sebbene molti aspetti dell'applicazione potessero essere mantenuti (ad esempio, lo schema di gioco, la struttura e l'esperienza didattica, gli scenari di gioco, il livello di interazione, la relazione tra le scelte dell'utente e gli effetti sull'acqua), altri dovevano essere modificati per rendere possibile la sperimentazione e ampliare il campo di applicazione del progetto. Le due caratteristiche principali da modificare sono state 1) il metodo di fruizione e 2) il tempo di gioco.

Il nuovo metodo di fruizione prevede l'utilizzo di qualsiasi dispositivo, sia desktop che mobile, ma anche HMD (non più indispensabili ma comunque utilizzabili) in grado di accedere al web. In questo modo si superano tutte le difficoltà dovute alla necessità di condividere dispositivi specifici, ampliando notevolmente la possibilità di fruizione degli applied games. La gamma di variabilità (dal computer desktop allo smartphone o all'HMD) permette di sperimentare la VR sia secondo una *definizione debole* (ambienti digitali che coinvolgono solo una parte del campo visivo) sia secondo una *definizione forte* (ambienti immersivi che coinvolgono l'intero campo visivo) (Maldonado, 1993). I dispositivi che forniscono una VR debole sono i computer desktop, i tablet e gli smartphone: i primi richiedono mouse e tastiera, i secondi sono utilizzati con controlli touch. I dispositivi che forniscono una VR forte sono gli HMD o gli smartphone utilizzati attraverso un VR box o un Cardboard. Mentre gli HMD hanno una minore diffusione e un costo considerevole, entrambe le altre soluzioni sono dispositivi accessibili, anche dal punto di vista economico.

La seconda variazione riguarda la struttura del gioco, cioè il modo in cui ogni singolo partecipante vive il gioco. Nella precedente struttura degli applied games solo uno scenario era giocato immersivamente da un giocatore e gli altri sei erano giocati come osservatore nel gruppo di supporto. Questo serviva per ottenere dinamiche cooperative nel gruppo di gioco ma anche, come anticipato, per minimizzare i rischi di cyber sickness. Con l'uso di dispositivi non immersivi è molto meno probabile il rischio di cinetosi o di cyber sickness: infatti, utilizzando lo smartphone



Figura 2. Una alunna durante una sessione di gioco: l'esplorazione degli ambienti naturali fa parte della narrazione, che mette in relazione paesaggi naturali e culturali.

nel cardboard, ad esempio, l'immersione cognitiva è probabilmente meno intensa perché gli occhi possono essere distolti istantaneamente dal dispositivo.

Conclusioni

In questo lavoro, è stata presentata un'applicazione web di un applied game immersivo, come soluzione adatta ad affrontare il problema di come la VR possa essere applicata all'educazione al patrimonio come tecnologia di mediazione. La tendenza positiva nello sviluppo delle tecnologie VR per l'istruzione ha offerto un'opportunità fruttuosa per unire applicazioni web compatibili con WebXR e applied game, in modo che gli studenti, indipendentemente dalla loro posizione fisica, possano trarre vantaggio da esperienze significative simili a quelle reali. Questa innovazione sembra particolarmente rilevante per il settore dell'educazione al patrimonio culturale, in cui gli applied games vengono utilizzati per

mostrare e insegnare luoghi lontani o fittizi, simulandoli con ambienti digitali navigabili. Anche la rappresentazione scientifica degli ambienti, con una resa estremamente naturale, è considerata un obiettivo, e le tecnologie di visualizzazione sferica possono permetterlo.

Questo miglioramento è attualmente particolarmente rilevante sia in una prospettiva a ritroso dello scenario pandemico del 2020 e 2021, in cui molti studenti erano costretti a rimanere a casa da scuola a causa della prevenzione sanitaria, sia in previsione di nuovi sviluppi educativi. Prima di questa emergenza, quasi tutti i giochi e le attività educative basate sulla VR erano state create per le classi comuni. Questi sono diventati di fatto impossibili da realizzare. L'adattamento di un gioco precedentemente sviluppato attraverso le tecnologie open source WebXR è stato concepito per superare i limiti imposti dalle restrizioni sanitarie. Come ulteriore vantaggio, questa piattaforma consentirà la fruizione degli applied games su qualsiasi tipo di piattaforma in grado di accedere al web. Nel prossimo futuro, il sistema di gioco aggiornato sarà implementato in modo che una raccolta di dati nelle scuole partecipanti possa mostrare se l'applicazione ha avuto successo.

Con questa proposta, le limitazioni dovute alla crisi si sono trasformate in un'opportunità per diffondere il nostro applied game nelle scuole nazionali e internazionali. Infatti, il miglioramento tecnico lo renderebbe adatto a ogni dispositivo digitale (desktop, mobile e anche con HMD) e potenzialmente disponibile per tutti, ovunque. Inoltre, la facilità d'uso consente anche a persone con un livello medio di alfabetizzazione informatica di accedere ai percorsi che, in questo modo, possono essere utilizzati anche da insegnanti o formatori senza il supporto di ricercatori o esperti esterni.

Riferimenti bibliografici

- Al Zayer, M., MacNeilage, P. and Folmer, E. (2018). Virtual Locomotion: a Survey, in *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*. doi: 10.1109/TVCG.2018.2887379
- Allison, J. (2008). History educators and the challenge of immersive pasts: a critical review of virtual reality 'tools' and history pedagogy. *Learning, Media and Technology*, 33.4, 343-352.
- Annetta, L., Mangrum, J., Holmes, S., Collazo, K., and Cheng, M.T. (2009). Bridging reality to virtual reality: Investigating gender effect and student engagement on learning through video game play in an elementary school classroom. *International Journal of Science Education*, 31.8, 1091-1113.

- Argyriou, L., Economou, D. and Bouki, V. (2017). 360-degree interactive video application for Cultural Heritage Education. *3rd Annual International Conference of the Immersive Learning Research Network*. Coimbra, Portugal 29 Jun - 26 Jul 2017 Verlag der Technischen Universität Graz. doi:10.3217/978-3-85125-530-0
- Ashfield, S., Jarvis, C., and Kaduk, J. (2010). Serious games for geographical field skills: an exploration. In *2010 Second International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications* (pp. 71-74). IEEE.
- Challenor, J., & Ma, M. (2019). A Review of Augmented Reality Applications for History Education and Heritage Visualisation. *Multimodal Technologies Interact*, 3, 39.
- Champion E. (2016). *Critical Gaming: Interactive History and Virtual Heritage*. Routledge, New York/ London.
- Checa, D., and Bustillo, A. (2020). A review of immersive virtual reality serious games to enhance learning and training. *Multimedia Tools and Applications*, 79.9, 5501-5527.
- Feng, Z., González, V. A., Amor, R., Lovreglio, R., and Cabrera-Guerrero, G. (2018). Immersive virtual reality serious games for evacuation training and research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 127, 252-266.
- Hu, X., Ng, J. and Lee, J.H. (2019). VR creation experience in cultural heritage education: A preliminary exploration. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 56: 422-426. doi:10.1002/pr.a.2.42
- Ioannides, M., Magnenat-Thalmann, N., and Papagiannakis, G. (2017, a cura di). *Mixed Reality and Gamification for Cultural Heritage*, Springer International Publishing, Cham.
- Luigini, A. and Panciroli, C. (2018, a cura di). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: Franco Angeli.
- Luigini, A. (2019a). Paesaggio Naturale, Paesaggio culturale. Serious Game immersivi e partecipativi per l'educazione al patrimonio, in *Paesaggio Urbano 4/2019*, Maggioli editore.
- Luigini, A. (2019b, a cura di). *Proceedings of the 1st International and Interdisciplinary Conference on Digital Environments for Education, Arts and Heritage EARTH 2018*, Springer, Cham.
- Luigini, A., Parricchi, M., Basso, A. and Basso, D. (2019). Immersive and participatory serious games for heritage education, applied to the cultural heritage of South Tyrol. *Interaction Design and Architecture(s) Journal - IxD&A*, 43, 42-67.
- Luigini, A., Fanini, B., Basso, A., & Basso, D. (2020). Heritage education through serious games. A web-based proposal for primary schools to cope with distance learning. *VITRUVIO - International Journal of Architectural Technology and Sustainability*, 5(2), 73-85. doi:10.4995/vitruvio-ijats.2020.14665
- Merchant, Z., Goetz, E.T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W., and Davis T.J. (2019). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in k-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70, 29-40.

- Mortara, M., Catalano, C.E., Bellotti, F., Fiucci, G. Houry-Panchetti, M., Petridis, P. (2013). Learning cultural heritage by serious games, in *Journal of Cultural Heritage*, vol. 15, Issue 3, pp. 318-325.
- Radianti, J., Majchrzak, T.A., Fromm, J., and Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778.
- Reason, James T., Brand, Joseph John (1975). *Motion sickness*. New York: Academic press.
- Rossi, D., Olivieri, A. (2019). First Person Shot: interactive dynamic perspective in immersive virtual environments, in Belardi, P., *Reflections the art of drawing / the drawing of art*, Atti del 41° convegno dei docenti della rappresentazione, Perugia, sept 2019. Roma: Gangemi.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12, 257-285.

5.

APPRENDERE (VIDEO)GIOCANDO. PATRIMONIO CULTURALE
E *GAMIFICATION* NELL'ESPERIENZA DEL PROGETTO AUGUSTUS

LEARNING (VIDEO)PLAYING. CULTURAL HERITAGE
AND *GAMIFICATION* IN THE AUGUSTUS PROJECT EXPERIENCE

Daniele Malfitana*, Antonino Mazzaglia**, Fabiana Cerasa*,
Mario Indelicato*, Lucrezia Longhitano*

* *Università di Catania - Dipartimento di Scienze
Umanistiche - ricercatore associato ISPC-CNR*

** *Istituto di Scienze del Patrimonio Culturale - CNR*

Progettare la ricerca sul patrimonio culturale.
Sfide metodologiche fra conoscenza e formazione

Nonostante la ricerca scientifica, come si ripete spesso, nella costante tensione verso la comprensione della realtà debba prescindere da categorie etiche e da vincoli morali, è indiscutibile che abbia nell'utilità sociale dei suoi risultati uno dei metri di valutazione. Tale affermazione, valida in generale, risulta particolarmente significativa quando ad essere oggetto di ricerca è il patrimonio culturale nella ricchezza e complessità delle sue manifestazioni materiali e immateriali.

Ragionare in termini di ruolo sociale delle scienze umanistiche applicate al patrimonio culturale non significa solamente procedere con la consapevolezza che i risultati prodotti in termini di aumento delle nostre conoscenze e di salvaguardia delle testimonianze storiche e dei prodotti dell'agire umano abbiano un interesse collettivo. Tale risultato, pur encomiabile, sarebbe destinato a rimanere parziale senza un adeguato progetto di comunicazione; senza strategie efficaci di sensibilizzazione e di educazione del pubblico alla comprensione e al rispetto dei valori storico-culturali prodotti dalla ricerca scientifica. Non è un caso, infatti, che in alcuni settori della ricerca il rapporto con il pubblico, non solo in termini di condivisione dei risultati, ma anche di cocreazione e partecipazione alla loro produzione, faccia parte integrante del loro operare. È questo, ad esempio, il caso della *public archaeology* (Volpe 2020, Nucciotti – Bonacchi – Molducci 2019) e della *public history* (Giuliani 2017).

Il ruolo sociale della ricerca scientifica, nell'accezione sopra definita, diventa particolarmente rilevante quando questa viene condotta con fondi e con risorse pubbliche e costituisce indubbiamente un elemento di complessità che non può essere assolutamente sottovalutato, nella misura in cui deve essere posto in relazione con la cronica carenza di risorse umane e strumentali che, con le dovute differenze e i necessari distinguo, affliggono la ricerca pubblica.

Chi, svolgendo la propria professione in ambito universitario o all'interno di istituti di ricerca pubblici, ha concreta esperienza delle difficoltà e dei mille ostacoli che si frappongono fra l'ideazione di un progetto e la sua realizzazione, conosce bene sia i compromessi che devono essere accettati, sia l'enorme quantità di tempo e di energie che devono essere spesi in attività di progettazione e partecipazione a bandi pubblici – spesso con tematiche molto lontane dall'oggetto dei propri interessi – per intercettare quelle risorse con cui poter, spesso parzialmente, finanziare le proprie ricerche. È, in questo contesto, che il rapporto con il pubblico e con la collettività deve essere inteso; ed è nella costante tensione fra obiettivi e risultati, fra costi e risorse, che può essere compreso l'accento alla complessità del ruolo pubblico della ricerca all'interno della società contemporanea. Una complessità che sotto il mero aspetto dei costi e della sostenibilità, presenta aspetti sia negativi, costituendo un'ulteriore voce di spesa che grava su risorse già di per sé esigue, sia positivi, nella misura in cui i processi di compartecipazione e coinvolgimento del pubblico – se efficacemente coordinati e messi a sistema – possono fornire un supporto straordinario in ambiti che dalla conoscenza si estendono fino a comprendere quelli della salvaguardia e della valorizzazione¹.

La partecipazione dell'*Istituto per i Beni Archeologici e Monumentali del Consiglio Nazionale delle Ricerche* (IBAM-CNR) da me diretto (2011-2019) all'epoca della redazione della proposta progettuale² e la sua prosecuzione con l'Istituto di Scienze per il Patrimonio Culturale (ISPC-CNR),

¹ È in questo senso che deve essere inteso il richiamo ad un ruolo attivo della "collettività di patrimonio" sancito nella *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society* (CETS No. 199) comunemente indicata, dalla città portoghese in cui si svolsero i lavori, "Convenzione di Faro". Convenzione adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 13 Ottobre e recentemente ratificata dal nostro governo nazionale.

² Lo scrivente, adesso professore ordinario di Metodologia della ricerca archeologica presso l'Università degli studi di Catania, ha diretto l'IBAM prima della riorganizzazione attuale in seno all'ISPC-CNR.

in cui il primo con diversa direzione è attualmente confluito, si colloca nel quadro appena delineato e rappresenta l'esito di un compromesso fra esigenze di conoscenza scientifica e sensibilizzazione della collettività, verso la necessità di avviare strategie di tutela e valorizzazione del patrimonio storico-archeologico siciliano condivise e aperte alla partecipazione e al contributo della collettività.

È questa idea del ruolo della ricerca scientifica applicata al patrimonio culturale, condivisa dai vari partner³, che ha stimolato verso la sottomissione di un progetto come AUGUSTuS nell'ambito dell'Azione 1.1.5 del P.O. FERS Sicilia 2014/2020, una linea di finanziamento, occorre sottolinearlo, finalizzata al «*sostegno all'avanzamento tecnologico delle imprese attraverso il finanziamento di linee pilota e azioni di validazione precoce dei prodotti e di dimostrazione su larga scala*».

Come ricorda lo scioglimento dell'acronimo progettuale, *AUGmented Game for Sicilian ToUrism marketing Solutions*, AUGUSTuS ha inteso mettere in campo strategie di *gamification* che, applicando le regole del gioco o, in questo caso, del *video*-gioco e delle tecnologie di realtà aumentata ad esso connesse, potesse innescare un processo virtuoso di educazione collettiva e di trasferimento di conoscenze sui valori storico-culturali di monumenti, siti e contesti del territorio siciliano. Conoscenze che, come il legame al marketing e al turismo a cui si fa riferimento nell'acronimo, non vogliono e non possono essere immaginate solamente come occasione di crescita culturale, ma come straordinaria occasione di sviluppo economico, con ricadute su un ampio spettro di soggetti (privati, piccole e medie imprese che operano nel comparto culturale, turistico, ma anche tecnologico) attivi nel territorio di riferimento, maturando un'esperienza che ci si augura possa costituire un modello da esportare oltre i confini regionali. (D.M.)

³ Al progetto AUGUSTuS, oltre al gruppo di lavoro dell'ISPC-CNR, hanno preso parte in qualità di partner: ETT Spa (capofila) che ha sviluppato l'app game; RedRaion Srl, che ha progettato e realizzato il web game; AdMeridiem Srl, che si è occupata della comunicazione e della disseminazione dei risultati progettuali; il DEAS, Dipartimento di Economia e di Analisi Statistica dell'Università degli Studi di Palermo, che ha svolto le indagini sul target del pubblico e sulla sostenibilità economica dei prodotti realizzati.

AUGUSTuS: un serious game per l'educazione e la valorizzazione del patrimonio culturale

Volendo riassumere in una sola frase l'obiettivo di AUGUSTuS si potrebbe dire che il suo scopo è quello di veicolare conoscenze culturali su contesti storico-archeologici attraverso le strategie del gioco. Al di là della correttezza dell'affermazione non ne emergerebbe, tuttavia, la complessità delle finalità progettuali che, pur ponendosi in certo qual modo all'intero del campo di relazioni fra gioco e formazione, ricchissimo di esperienze e i cui risultati sono stati da tempo oggetto riflessione metodologica (Callois 2010, Cingarotto 2019), ha inteso farlo con alcuni caratteri di originalità e specificità. Per comprendere i quali occorre, innanzitutto, soffermarsi sugli strumenti impiegati per la realizzazione dell'esperienza di gioco, sulle circostanze in cui questa può essere fruita, per considerare, successivamente, le specifiche finalità che, attraverso il processo ludico-educativo, si è inteso perseguire senza trascurare, infine, lo specifico pubblico a cui ci si è di preferenza rivolti. Tali questioni saranno dapprima analizzate dal punto di vista squisitamente metodologico e con un approccio teorico, lasciando ai paragrafi successivi il compito di illustrarne l'applicazione all'interno del progetto AUGUSTuS.

Lo strumento attraverso il quale si è inteso creare, in AUGUSTuS, la dimensione ludica è quello del videogioco, sviluppando un prodotto che, facendo tesoro delle più recenti tecnologie sia in ambito di *game design* e di piattaforme di gioco, sia in termini di interazione fra utenti e mondo digitale, potesse offrire un'esperienza di forte coinvolgimento per il pubblico.

Le due anime, perfettamente integrate e interoperabili, di cui il gioco si compone, una fruibile attraverso il web direttamente sul proprio personal computer, l'altra come *app* scaricabile su uno *smartphone*, rispondono ad una specifica esigenza maturata in ambito progettuale e tengono conto delle specifiche peculiarità dell'esperienza videoludica attuale. Ciò che si voleva realizzare, infatti, non era un prodotto che esaurisse il proprio utilizzo nell'ambito di una visita di un sito culturale, ma creasse fra questo e l'utente un legame capace di anticipare la fruizione *in situ* e di mantenerne la durata nel tempo (Fanini 2020).

Per fare ciò occorre coniugare le caratteristiche tipiche di un *serious game*, ovvero di un gioco i cui contenuti possano costituire, per la loro qualità e il loro rigore, materia di apprendimento e formazione in specifici campi di interesse, con le logiche di un *applied game*, giochi che

consentono di "applicare" in ambiti non ludici, per finalità di formazione e apprendimento, le regole tipiche di un'esperienza videoludica: creazione di avatar, struttura a livelli, progressione della difficoltà, aumento dell'esperienza, sfide, un sistema di punteggi, classifiche e bonus.

Se nell'ambito del progetto AUGUSTuS si è inteso, quindi, progettare e realizzare ciò che potrebbe essere definito un *serious game* con contenuti culturali da fruire in un ambito di applicazione che comprende differenti scenari, che anticipano, accompagnano e seguono un'esperienza di visita diretta di un monumento, sito o contesto storico archeologico, per comprenderne appieno gli obiettivi, occorre richiamare l'attenzione sulla profonda rivoluzione che in campo videoludico ha determinato l'avanzamento tecnologico alla base dei moderni *smartphone*.

L'aumento vertiginoso delle capacità di calcolo, insieme ai processi di miniaturizzazione della componentistica hardware ha reso, infatti, gli attuali *smartphone* dei *device* di gioco capaci di assicurare esperienze e qualità di gioco che possono tranquillamente reggere il confronto con piattaforme o *console* che necessitano di installazioni fisse. Ciò ha enormemente amplificato, estendendole di fatto all'intera vita quotidiana, le occasioni in cui diventa possibile giocare. Ma questo è solo uno degli aspetti che occorre considerare, in quanto un'integrazione sempre più spinta dei videogames fruibili da *device* mobili con le piattaforme *social* ha consentito non solo di rivedere il tradizionale concetto di *multiplayer*, ma di rendere i prodotti tipici di un'esperienza di gioco (punti, classifiche, bonus) un fattore capace di influire sia sulla reputazione sociale del singolo *gamer* all'interno della comunità di riferimento, sia di divenire una vera e propria merce di scambio *con* e *per* il mondo reale.

Solamente tenendo conto di tali recenti evoluzioni si possono comprendere appieno sia le strategie messe in atto con AUGUSTuS, sia gli obiettivi che si è inteso raggiungere. Creando una piattaforma di gioco fruibile in molteplici circostanze e che consenta al giocatore di acquisire esperienza, punti, bonus che lo accompagneranno ogni qual volta deciderà di accedere alla piattaforma, via web o tramite app, non solo viene stimolato il processo di apprendimento, mantenendo vivo nel tempo l'interesse dell'utente grazie alla modularità di una struttura aperta all'inserimento di nuovi contesti e scenari di gioco, ma si rende possibile sfruttare le interconnessioni per molteplici finalità, in virtù della peculiare commistione di mondo reale ed esperienza virtuale su cui il gioco si basa (McGonigal 2011). I dati prodotti dall'esperienza dell'utente potranno, ad esempio, essere sfruttati in forma aggregata e anonima dagli enti gestori

per monitorare la qualità dei servizi e offrire prodotti maggiormente in linea con i bisogni del pubblico.

Fra le potenzialità di AUGUSTuS un posto di rilievo hanno assunto, fin dalle fasi di ideazione progettuale, le implicazioni che il prodotto avrebbe potuto avere per lo sviluppo di strategie di marketing e promozione territoriale, nella misura in cui rende possibile ampliare il campo all'offerta di servizi e prodotti culturali che potranno un domani essere accessibili e acquistabili direttamente dalla piattaforma di gioco, con vantaggi per l'utente – in termini di sconti e agevolazioni – direttamente dipendenti dai punti esperienza maturati.

AUGUSTuS, come previsto nell'ambito della linea di Azione che ne ha consentito il finanziamento, è da considerarsi un prototipo, sebbene pienamente funzionante e scaricabile dal sito web del progetto⁴ e dall'app store del proprio *smartphone*, la cui realizzazione ha permesso di isolare, testare e definire, nelle loro potenzialità e nei loro limiti, strategie di sviluppo spendibili per le aziende partner in ambito commerciale. Nonostante, e in aggiunta a ciò, il suo sviluppo e la sua realizzazione hanno permesso di approfondire e mettere in atto strategie di *knowledge sharing* che nella sensibilizzazione e formazione culturale degli utenti hanno avuto il loro obiettivo primario.

Questo rappresenta per chi si occupa quotidianamente di ricerca sul patrimonio culturale un compito che, come si è più volte ripetuto in questo contesto, non può essere trascurato o disatteso, anche solo per demandarlo a momenti successivi le fasi di ricerca scientifica (Pescarin 2020). (A.M.)

AUGUSTuS – Imparare (video)giocando. I contenuti del videogame AUGUSTuS: tra metodo e tools

Il videogame AUGUSTuS, principale *output* dell'omonimo progetto, può considerarsi, come detto in precedenza, un *serious game* e, per questa ragione, in grado di mettere in atto un'esperienza formativa e di intrattenimento attraverso una simulazione interattiva volta ad accrescere le capacità e le competenze anche nel mondo reale. Le strategie adottate durante la fase creativa del videogioco hanno inteso mantenere valide le finalità di apprendimento salvaguardando, tutta-

⁴ www.augustusgame.it

via, l'aspetto ludico e accattivante tipico dei videogiochi.

Nell'elaborare la trama, le strategie di gioco e il *game loop* del videogame AUGUSTuS sono stati presi in considerazione alcuni fondamentali strumenti narratologici capaci di accrescerne la dimensione comunicativa e educativa. Tra questi si annovera la struttura in tre *step* in cui, ad una fase iniziale in cui l'avatar si trova nella "camera delle mirabilia" con l'imperatore Augusto che introduce l'*aim* del videogioco, subentra una seconda fase di *gameplay*, per poi concludersi con l'acquisizione dello *special item* e il ritorno da Augusto che potrà, in questo modo, arricchire la propria collezione di opere d'arte. Il pezzo da collezione rappresenta il premio, cioè una ricompensa, *tool* narratologico particolarmente efficace per l'*engagement* del giocatore.

Rappresentano ricompense anche le acquisizioni di indizi grazie all'interazione con alcuni personaggi. Questi ultimi, a loro volta, sono strumenti essenziali per divulgare i contenuti culturali. Infatti, i personaggi – i quali possono essere alleati, antagonisti o neutri – si collocano nelle due linee temporali del passato e del presente e possiedono specifiche caratteristiche – l'abbigliamento, gli accessori, il modo di comportarsi etc. – che veicolano, già di per sé, preziose informazioni. Inoltre, l'interazione con essi avviene per mezzo di dialoghi, la forma di trasmissione più immediata delle nozioni di carattere storico e culturale. I dialoghi sono cruciali anche per la comprensione di alcune dinamiche di gioco e, dunque, per la risoluzione degli enigmi che rappresentano – insieme ai puzzle ambientali – gli ostacoli che l'avatar deve superare per raggiungere il proprio obiettivo; la loro presenza implementa l'aspetto *brain training* del videogioco. Infine, due *tools* determinanti sono l'esplorazione e il viaggio nel tempo: il primo permette all'avatar di entrare in contatto con gli spazi e le strutture del sito in completa autonomia; il secondo consente al *gamer* di apprezzare il sito nel periodo del suo massimo splendore e di comprenderne i mutamenti subiti nel corso del tempo.

Il videogioco AUGUSTuS ha previsto l'elaborazione di cosiddetti "archi narrativi", cioè un'ampia articolazione delle tematiche storico-culturali relative ai singoli siti dimostratori che costituisce la base per la costruzione delle vicende ludiche vere e proprie. Lo *storytelling* all'interno del videogioco è divenuto, in questo modo, un vero e proprio strumento strategico di conoscenza e veicolo d'apprendimento del patrimonio culturale siciliano. I siti dimostratori prescelti in sede progettuale e sui quali è avvenuta la sperimentazione, lo ricordiamo, sono stati: Villa romana del Casale di Piazza Armerina (EN), Valle dei Templi di Agrigento, Parco

Archeologico Naxos Taormina (ME), Complesso monumentale di Santa Caterina d'Alessandria a Palermo.

La responsabilità dei ricercatori è stata, dunque, quella di individuare la modalità di fruizione più efficace – di cui si è precedentemente discusso – e di selezionare la tipologia dei contenuti da trasmettere. Relativamente a questi ultimi, la Villa romana del Casale nella sua duplice funzione di luogo in cui attività private e pubbliche si svolgevano, ha permesso di veicolare – per mezzo degli splendidi mosaici e ambienti al suo interno – da un lato informazioni sulla vita militare, politica, economica e sociale e, dall'altro, tematiche legate all'aspetto intimo e familiare quali l'ozio, i giochi tra bambini, la lettura, le conversazioni filosofiche e le incombenze domestiche.

La scelta dello scenario applicativo per quanto concerne il Parco archeologico di Naxos Taormina è ricaduta sul Teatro antico di Taormina. Nel corso della sua lunga storia il teatro ha avuto grande rilevanza nella vita sociale della città; inoltre, tale scelta permette di comunicare nozioni relativamente alla funzionalità delle strutture, già note in antico per la qualità delle soluzioni acustiche e distributive, e alla varietà delle rappresentazioni teatrali nell'antichità.

Il Parco Archeologico e Paesaggistico della Valle dei Templi di Agrigento, con la collina dominata dai grandiosi templi e dalle strutture più tarde, fornisce lo spunto per introdurre il tema della religiosità, della mitologia, del pantheon greco e della ritualità nel mondo antico in cui la vita spirituale permeava moltissimi aspetti della quotidianità di un individuo.

Infine, tema principale dell'arco narrativo rappresentato dal complesso monumentale di Santa Caterina d'Alessandria a Palermo è la vita religiosa quotidiana delle monache e dei personaggi che gravitavano attorno al complesso sacro. A ciò si affiancano contenuti relativi ai notevoli elementi architettonici e alle opere artistiche all'interno dell'edificio. (F.C.)

Augusto: un equilibrio tra scientificità e giocabilità

AUGUSTuS consente ai giocatori di vivere in prima persona un'esperienza culturale e di apprendimento accanto ad un personaggio storico d'eccezione: l'imperatore romano Augusto. Per far questo è stata eseguita un'analisi scientifica della figura storica nell'ottica di riuscire a trovare la giusta via, il giusto equilibrio, tra scientificità e giocabilità e per poter utilizzare al meglio il personaggio eponimo affinché potesse rivestire non

tanto il ruolo di personaggio giocabile o di *avatar*, quanto il ruolo di "nume tutelare", di ispiratore della stessa trama del gioco. Augusto, allora, diventa, per così dire, un "imperatore 2.0", un imperatore anche nel videogame, funzionale a facilitare meccanismi di apprendimento.

Gaio Giulio Cesare Ottaviano – questo il suo nome completo – fu il primo imperatore romano e regnò dal 27 a.C. al 14 d.C.: il suo regime promosse la missione dominatrice e civilizzatrice dell'Impero Romano e della conseguente pace che era feconda di ordine e di benessere. Da avveduto stratega, durante il suo principato Augusto non tralasciò di curare anche gli aspetti culturali: egli era ben consapevole che la cultura in generale, e le opere letterarie in particolare, potessero diventare un mezzo eccellente per veicolare le sue idee politiche. I circoli letterari ebbero quindi l'arduo compito di sostenere la politica dell'imperatore e le sue ideologie; su tutti spiccò il celeberrimo "Circolo di Mecenate" che divenne così, in poco tempo, un punto di riferimento per gli intellettuali dell'epoca tra i quali spiccano i nomi di due dei più grandi poeti latini: Orazio e Virgilio (Perelli 1969: 177-178).

Appare chiaro che, per le finalità del gioco AUGUSTuS, più che gli aspetti legati alla strategia e alle capacità militari o politiche erano da privilegiare gli aspetti legati alla cultura. Egli fu un militare, certo, ma anche un vero e proprio "cultore delle arti" che praticò in prima persona con discreto successo; fu anche il *pater patriae*, custode degli ideali di gloria e di pace che si riflettono nelle lettere e nelle arti di ogni tempo (Levi et al. 1930: 348). Inoltre, tramite il consigliere ed amico Mecenate (ispiratore del circolo) divenne protettore e finanziatore di artisti e intellettuali che potessero lodare e descrivere quegli stessi ideali con i mezzi letterari a loro disposizione. In un'ottica didattica, allora, il Circolo diviene l'esempio di una "contaminazione" culturale *ante litteram* dove le arti di ogni tipo convivevano al di là dei limiti del tempo e dello spazio.

Nell'economia complessiva del videogame, quindi, le vicende del Circolo sono apparse adatte e sono diventate il principale escamotage narrativo che consentisse di giocare sfruttando un aspetto insolito – per i videogames – della figura di Augusto. Nonostante l'immagine del guerriero con la corazza possa certamente essere storicamente accurata e, nel contempo, accattivante, soprattutto per i più giovani, è sembrato che poco si sposasse con l'intento culturale-educativo del videogioco. Si è voluto, pertanto, dare maggior risalto a questo aspetto di Augusto: la sua spinta propulsiva alle arti e alla cultura. Partendo da queste considerazioni, allora, è sembrato opportuno elaborare il *non-player character* dell'imperatore richiamando nella sua progettazione e realizzazione gra-

fica l'immagine di un Augusto più riflessivo, *capite velato*: un uomo maturo che dopo aver dominato il mondo si dedica alle conquiste culturali e che è attratto da oggetti meravigliosi da collezionare nella "camera delle *mirabilia*". Quest'ultima è stata immaginata come un luogo intimo e personale dove – verosimilmente – l'imperatore amava collezionare opere d'arte. Per la sua ricostruzione digitale nel videogame si è partiti da un luogo reale ed archeologicamente documentato – il c.d. *Auditorium* di Mecenate – per poter scientificamente ricostruire un ambiente che fosse esteticamente gradevole e facilmente giocabile.

Infine, tale scelta favorisce la "modularità" del gioco. Infatti, il suo amore per le arti si è prestato bene a rendere il gioco espandibile – teoricamente – all'infinito potendovi aggiungere innumerevoli altri livelli relativi a siti culturali di diversa tipologia e di diversa epoca, senza limiti di tempo né di spazio. Ciò permette, altresì, di poter scegliere, di volta in volta target, contenuti e obiettivi di apprendimento differenti. Effettivamente, è nello stesso tempo piacevole al gioco, ma storicamente accurato che Augusto possa trovare interessante arricchire di *mirabilia*, anche a lui non contemporanee, la sua collezione. In tal modo, pertanto, un unico personaggio diviene la base scientifica su cui costruire innumerevoli storie tutte da apprendere, giocando. (M.I.)

Target preferenziale e tecnologie implementate

Nella definizione dei *tools* tecnici da sfruttare per la fruizione didattica dei contenuti nell'ambito dei game, come AUGUSTuS dimostra, un punto da cui partire sono i destinatari del messaggio che si vuole diffondere e che interagiranno con tali strumenti. Strategie innovative per l'educazione riguardano, ormai, tutte le fasce di età, dalle più piccole alle più grandi, ed il livello crescente di attenzione al tema spinge verso formule *ad hoc* proprio in funzione dell'utenza.

Il target a cui destinare un potenziale *serious game* educativo viene principalmente definito tramite l'età, poiché a questa si connettono: il bagaglio culturale; l'interesse della categoria; la predisposizione ad assorbire nuovi contenuti ma anche l'apertura all'uso della tecnologia (Ranieri 2005; Pieri – Diamantini 2008). La definizione di un target è stata, nel caso di AUGUSTuS, svolta con attività preliminari che hanno orientato verso studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado da intendersi, però, non come semplici "alunni" quanto, piuttosto, veri e propri

"fruitori" dei siti culturali coinvolti nel progetto.

Si tratta di una scelta ragionata anche in termini di sensibilizzazione verso il *cultural heritage* in ottica futura. Le generazioni più piccole, infatti, vanno viste come cerchia a cui rivolgere messaggi culturali che, se assorbiti, possono poi indirizzare azioni sensibili verso il patrimonio stesso. Dalla conoscenza del patrimonio culturale, attraverso metodi innovativi, può infatti derivare un maggiore interesse alla sua tutela nel futuro.

Chiaramente, per quanto si cerchi di categorizzare la fascia di utenza, è sempre bene considerare che, nel dettaglio, domina l'eterogeneità. Sono d'auspicio quindi soluzioni che, per quanto mirate, evitino discriminazioni multimediali. Pur partendo dalla definizione di un target specifico resta chiaro che l'interesse è stato trovare una formula declinabile verso più *range* di utenza e la modularità del gioco, di cui detto, è stata, infatti, pensata anche per rispondere a questa esigenza. Nel caso AUGUSTuS, è stato utile scegliere strategie e tecnologie che, senza disperdersi, ma con diverse formule, puntassero ad un *engagement* estendibile. In linea a ciò si è scelta una forma ibrida che integrasse una fruizione "statica" del game (*off site*), cioè da un luogo che prescinde il contesto culturale, con una fruizione dinamica, da farsi in modo itinerante nel sito storico oggetto del gioco stesso (*on site*) incentivando, così, anche una fruizione dei luoghi.

Da qui l'idea di un game giocabile sia da casa (*web game*) che nei siti del progetto (*app game*) sfruttando dispositivi fissi e mobili, ma in maniera sempre integrata. I due sistemi, infatti, si pongono in modo complementare senza mai ripetersi (le parti non realizzabili nel *web game*, ad esempio, sono accessibili in loco attraverso app e viceversa). Nel *web game* il giocatore può navigare virtualmente a 360°, con l'app, invece, dovrà muoversi realmente tra i siti scoprendoli con le formule del mobile learning. Tra i *tools*, due quelli che per eccellenza hanno reso possibile ciò: le trasposizioni in *virtual and augmented reality*. Si tratta di strategie sempre più sfruttate nell'ambito didattico, che, favorendo un apprendimento basato sulle immagini e sull'interazione, piuttosto che sulla lettura, si dimostrano fortemente efficaci. È incontrovertibile, infatti, come osservare la Villa del Casale nel suo aspetto originario e con personaggi che la vivono, secondo le usanze del passato, abbia sicuramente un maggiore *imprinting* sulla memoria di chi assiste o addirittura naviga in tale spazio. I siti del progetto (così come manufatti e personaggi), sono stati, perciò, ricreati in modelli 3D nello stato di fatto e nell'aspetto che dovevano avere in passato. Alla realtà virtuale si sono quindi aggiunti elementi non reali, ma certi a livello storico-archeologico, e sfruttandone il potenziale e

switchando nel tempo si può concretamente conoscere come era il luogo, come si viveva, rispetto a come si presenta oggi; in tal modo questo diviene, oltre che contenitore, vero e proprio contenuto didattico.

All'interno di questo sistema i metodi di educazione sono stati convertiti, come visto, in formule ludiche (l'esplorazione; risoluzione di enigmi, dialoghi, contenuti multimediali; mini game) che tra gioco da casa e gioco sul luogo, portano il player non semplicemente a memorizzare quanto ad essere parte attiva. La parola chiave infatti è: interazione. La partecipazione verso il dato storico, attraverso realtà virtuali accuratamente riprodotte è un esempio innovativo di mezzo per trasmettere i contenuti culturali andando oltre quella che è la realtà ed i tradizionali metodi, non solo di educazione, ma anche di sensibilizzazione delle nuove generazioni verso la storia. (L.L.)

Riferimenti bibliografici

- Caillois, R. (2010). *I Giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 2010.
- Cinganotto, L. (2019). *Gamification and virtual worlds for language learning*, in «Formare», 19, n. 1, Firenze, pp. 133-148.
- Diamantini, D. Pieri, M. (2008). *Il mobile learning*, Guerini, Brescia.
- Fanini, B. (2020). *Interazione e locomotion nelle esperienze immersive*, in S. Pescarin (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale*, Franco Angeli, Milano, pp. 128-139.
- Giuliani, B. (2017). *Dalla public history alla applied history*, in «Diacronie», 32, 4, 2017.
- Levi M.A., Malcovati E., Colini A.M. (1930). s.v. *Augusto* in *Enciclopedia Italiana*, Vol. V, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 346-357.
- McGonigal, J. (2011). *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, Penguin Books, Londra 2011.
- Nucciotti, M., Bonacchi, C., Molducci, C. (2019). *Archeologia pubblica in Italia*, Firenze University Press, Firenze.
- Perelli, L. (1969). *Storia della letteratura latina*, Paravia, Torino.
- Pescarin, S. (2020) (a cura di). *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale*, Franco Angeli, Milano 2020.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and Reality*, Tavistock Publications Limited, Londra.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*, «I quaderni di Formare», 3, Erickson, Trento.
- Volpe G. (2020), *Archeologia pubblica: metodi, tecniche, esperienze*, Carrocci, Roma.

SWIPE STORY: UN MODELLO DI STORYTELLING DIGITALE
PER LA COMUNICAZIONE DEL PATRIMONIO CULTURALE, PER LA
CONOSCENZA PARTECIPATA E PER L'INCLUSIONE DELLE COMUNITÀ

SWIPE STORY: A DIGITAL STORYTELLING MODEL
FOR COMMUNICATION OF CULTURAL HERITAGE, FOR SHARED
KNOWLEDGE AND THE INCLUSION OF COMMUNITIES

Daniela Patti

Università di Enna "Kore"

Oggi il patrimonio culturale costituisce, almeno a livello teorico e normativo, un vero e proprio "network" da cui partire per lo sviluppo sociale, inclusivo e sostenibile delle comunità locali, secondo una prospettiva ecologica, globale ed integrata che caratterizza anche la ricerca più recente. La visione dinamica del patrimonio culturale impone l'integrazione di diverse competenze specialistiche necessarie alle azioni connesse al suo sviluppo ed alla sua valorizzazione, alla sua conoscenza, conservazione, fruizione, comunicazione.

In tale prospettiva le *Swipe stories* si presentano strumenti particolarmente efficaci per due obiettivi principali, in quanto consentono:

- la divulgazione dei risultati scientifici e l'offerta di esperienze di fruizione personalizzate e interattive, potenziate dall'uso delle tecnologie;
- la stimolazione dei processi cognitivi ed emozionali dell'utente agevolando la comprensione di concetti complessi in modo chiaro e diretto.

La *Swipe story* che si presenta in questa sede è stata realizzata all'interno di un progetto di ricerca multidisciplinare FIRB Futuro in Ricerca 2012-2017 *Spazi sacri e percorsi identitari. Testi di fondazione, iconografia, culto e tradizioni nei santuari cristiani italiani fra Tarda antichità e Medioevo*, di durata quinquennale, coordinato a livello nazionale dall'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", ha coinvolto 4 Università: Bari appunto, Enna, Roma e Padova¹.

¹ Il progetto si è svolto dal 2012 al 2017. Coordinato a livello nazionale dall'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", è nato con l'obiettivo di proseguire e approfondire la ricerca sui santuari. Quattro le Unità di Ricerca coinvolte nel progetto: Università di Bari Aldo Moro (responsabile scientifico nazionale Laura Carnevale); Università "Kore" di Enna (responsabile scientifico Daniela Patti); Università di Padova (responsabile scientifico Chiara Cremonesi); Sapienza-Università di Roma (responsabile scientifico Tessa Canella). Grazie alle diverse competenze dei ricercatori

Il Progetto *Firb*, nato con l'obiettivo di proseguire e approfondire la ricerca sui santuari, che in Italia vanta ormai una storia autorevole di oltre cinquant'anni², ha avuto tra gli altri, l'obiettivo di approfondire la ricerca teorica sui concetti di spazio/luogo sacro e di studiare i santuari quali specifici spazi sacri, trasmettendo al pubblico una nuova idea di santuario in quanto luogo non solo di culto individuale e collettivo, ma di relazione e di cultura in senso lato, concepito come fenomeno complesso e come scrigno di beni culturali materiali e immateriali, contraddistinto da dinamiche storiche, identitarie e relazionali³; ha analizzato questioni teoriche; ha inteso promuovere lo sviluppo dei contesti territoriali dei singoli santuari studiati con azioni finalizzate alla valorizzazione delle tradizioni locali, sviluppo di percorsi di *slow tourism*, etc...

Il composito fenomeno santuariale è stato studiato nella sua variegata articolazione e in una prospettiva "culturale", oltre che strettamente "culturale", nonché attraverso la promozione di concrete azioni di ricerca, salvaguardia, recupero e valorizzazione.

Un'attenzione particolare è stata dedicata alle potenzialità "narrative" insite nei santuari che, in quanto luoghi di relazione (fra sfera umana e sfera extra-umana, oltre che degli uomini fra loro), possiedono un'intrinseca tendenza a stimolare la capacità umana di sviluppare forme di espressione/comunicazione.

Lo spazio intercetta una rete complessa di significati e di interazioni "culturali", estese nel tempo e col tempo connesse, che a livello diacronico e diatopico si declinano quali azioni, pratiche, intenzioni, memorie, in una dimensione fluida e permeabile, nonché attraverso un processo rela-

ri operanti all'interno delle singole Unità, afferenti a diversi settori scientifico-disciplinari, il Progetto ha sviluppato un percorso di ricerca interdisciplinare, che rispecchia le molteplici espressioni del fenomeno santuariale, attraverso una efficace sinergia fra storici del cristianesimo, storici delle religioni, agiografi, filologi, antropologi, storici dell'arte, archeologi, informatici.

² La bibliografia sui santuari è molto estesa. In questa sede si ricordano le sintesi regionali pubblicate nella Collana Santuari d'Italia da De Luca Editori d'Arte all'interno del progetto (1998/2003) *Censimento dei santuari cristiani d'Italia dall'antichità ai nostri giorni* coordinato dal prof. André Vauchez, allora Direttore dell'Ecole Française de Rome, che ha coinvolto trenta Università italiane. Il progetto ha previsto anche la creazione di una banca dati in rete. Cfr. <http://www.santuaricristiani.iccd.beniculturali.it/DescrizioneStoria.htm>. Per il territorio del Gargano, interessato dalla presenza del santuario di san Matteo e del più famoso santuario di S. Michele Arcangelo a Monte Sant'Angelo, occorre menzionare la ricerca sistematica avviata oltre cinquant'anni fa da Carlo Carletti e Giorgio Otranto dell'Università degli Studi di Bari.

³ I santuari si configurerebbero dunque esattamente come l'opposto di ciò che Marc Augé considera "atopie" o "non-luoghi": cfr. M. Augé (2009), *Non Luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, tr. it., Elèuthera, Milano (ed. or. Paris 1992).

zionale biunivoco: non solo, cioè, gli uomini sono influenzati dallo spazio in cui agiscono, ma esso stesso viene modificato dalla *agency* umana⁴.

La percezione umana dello spazio è inevitabilmente mediata da categorie culturali e cognitive come sottolineato già da diversi studi che sottolineano che gli uomini attraversano lo spazio tenendo conto, più che del suo assetto fisico, delle proprie mappe mentali teoriche che, di fatto, costituiscono per ciascun uomo un bagaglio inalienabile: «but maps are all we possess»⁵. I luoghi frequentati dagli uomini possono essere quindi percepiti come "spazi praticati" – nella misura in cui i frequentatori stessi, incidendo nel quotidiano, a livello individuale e collettivo, la propria esistenza storica nella dimensione spaziale, la rivestono di una pluralità di significati.

Una efficace interpretazione di questa teoria resta quella proposta da Marc Augé, il quale rivendicava piena consistenza al concetto di "luogo antropologico", richiamandone il carattere identitario, storico, relazionale e coniano e contrario la definizione di "non-luogo", inteso come ambiente spersonalizzato, spersonalizzante e a-storico, di cui egli riconosce esempi paradigmatici nei parchi di divertimento o nei centri commerciali⁶.

Nella prospettiva dinamica e fluida, infatti, è evidente che la possibilità che uno specifico luogo acquisti carattere sacro in uno specifico spazio è influenzata da una molteplicità di fattori attinenti alla *agency* umana: le persone che lo frequentano, le narrazioni che gli attribuiscono significato, i riti che vi vengono praticati, le devozioni che vi attecchiscono⁷.

In tale prospettiva, caso di studio privilegiato è stato il Gargano (Puglia), territorio apparentemente "marginale" (tuttavia proteso verso il mare Adriatico e, tramite il porto di Siponto-Manfredonia, aperto verso le rotte mediterranee da e per l'Oriente), che accoglie i tre grandi santuari di San Michele Arcangelo, San Pio, San Matteo, con la loro costellazione di luoghi sacri "minori, con i loro flussi di pellegrinaggio: luoghi sacri "indocili", come li chiama Foucault, "indocilmente" collocati entro lo spazio

⁴ L. Carnevale, *L'Unità di Bari. Santuari, pellegrinaggi, esperienze devozionali: il percorso di una ricerca* in L. Carnevale (2017, a cura di), *Spazi e luoghi sacri espressioni ed esperienze di vissuto religioso*, «Biblioteca tardoantica», 11, Edipuglia, pp. 281-294.

⁵ J.Z. Smith (1993), *Map is not Territory. Studies in the History of Religions*, University of Chicago Press. Chicago, p. 309.

⁶ M. Augé. 2008, *op. cit.*, p. 8.

⁷ L. Carnevale, D. Patti (c.d.s.), *Luoghi di culto tra tarda antichità e medioevo sul Gargano: il cosiddetto "eremo di San Nicola"*, in I. Baglioni (c.d.s. a cura di), *Storia delle Religioni e Archeologia II*.

sacro, "promiscuo" per vocazione, del promontori⁸.

Il Gargano, infatti, può essere considerato infatti un "paesaggio sacro" per i numerosi segni e spazi sacri che sembrano essersi mantenuti costanti nel tempo in differenti periodi e culture, e che dalla tarda antichità sono da mettere appunto in relazione con i pellegrinaggi e con i santuari, a partire da quello più famoso e antico di San Michele Arcangelo nell'attuale centro di Monte Sant'Angelo.

Se i maggiori luoghi sacri garganici si identificano con i tre santuari, di non secondaria importanza appare il "tessuto connettivo" rappresentato dai luoghi di culto minori. Basti pensare alle testimonianze di civiltà rupestre o agli insediamenti cosiddetti "eremitici", di cui gli eremi della Valle di Stignano o gli eremi di Pulsano (presso Monte Sant'Angelo) sono uno straordinario esempio⁹.

In riferimento a tali siti, sono state condotte ricognizioni archeologiche nell'ambito del Progetto FIRB intorno all'area più vicina al santuario di San Matteo (in particolare l'imboccatura della Valle di Stignano); tali ricerche, che hanno avuto inizio dall'analisi dei toponimi noti dalle fonti come feudi e pertinenze dell'abbazia benedettina di San Giovanni de Lama e della viabilità, hanno permesso di individuare e/o precisare i tratti di quella presenza diffusa di beni culturali (per dirla con le parole di Salvatore Settis¹⁰) che caratterizzano il territorio: necropoli, eremi, edifici di culto, insediamenti, che sono stati censiti e schedati.

Di notevole interesse storico si è rivelato il cosiddetto "eremo di San Nicola", investigato nel corso di tre campagne di scavo condotte dall'Università "Kore" di Enna e dall'Università di Bari Aldo Moro (responsabili di scavo Giuseppe Roma e Daniela Patti), negli anni 2015-2016 e 2017.

L'eremo di San Nicola, originariamente una basilica altomedievale

⁸ L. Carnevale (2017), *op. cit.*

⁹ Cfr. sul santuario I. Aulisa (2012), *San Marco in Lamis, San Matteo*, in G. Otranto, I. Aulisa (2012, a cura di), *Santuari d'Italia. Puglia 1*. Roma 2012, 270-274; L. Carnevale, *Un luogo sacro e le sue trasformazioni: il santuario di San Matteo Apostolo sul Gargano*, in D. Patti, L. Carnevale (2019 a cura di), *Spazi e percorsi sacri fra Tarda antichità e alto Medioevo. Archeologia, storia e nuove tecnologie*, Adda Editore, Bari, pp. 373-400. Entrambi i contributi presentano ampia bibliografia per approfondire le indagini su questo santuario.

¹⁰ Relativamente alla specificità dei beni culturali italiani, Salvatore Settis ha evidenziato più volte la necessità di una visione del patrimonio culturale nel nostro territorio come presenza diffusa, un "continuum" di presenze o beni grandi e piccoli, nelle città, nelle campagne, lungo le coste, nelle acque, visione che contrasta con quella, spesso parcellizzata, dei beni culturali come singoli beni isolati dal contesto. S. Settis (2002), *L'Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Einaudi, Torino.

costruita su un ramo della via di pellegrinaggio che, in prossimità dalla *Via Appia Traiana*, convogliava i pellegrini provenienti dalla Valle di Stignano al santuario di San Michele Arcangelo, era chiaramente in stretta relazione topografica e culturale con l'attuale santuario di San Matteo protagonista della *Swipe story* prodotta nell'ambito del Progetto, scaturita a partire dallo stimolo costituito dalla riflessione teorica sulle potenzialità narrative dei luoghi sacri, ma anche di uno dei fenomeni studiati nell'ambito del Progetto FIRB: quello delle tavolette votive, manifestazione devozionale semplice e complessa allo stesso tempo, tipicamente e icasticamente caratterizzata da una sovrapposizione di linguaggio visuale e linguaggio narrativo (vignettistico/fumettistico), utilizzato sin dall'Antichità come potente strumento di trasmissione della conoscenza e di educazione delle comunità.

Oggi la narrazione è diventata digitale, multimediale, interattiva; ma è possibile però raccontare gli uomini dietro le cose, viaggiando nel tempo e nello spazio attraverso i luoghi, utilizzando il potere evocativo della parola e delle immagini, ma anche quello stimolante dei giochi e delle animazioni che sono alla base delle *Swipes Stories* che possono aiutare nel difficile compito della comunicazione della storia e del patrimonio culturale e diventare anche strumento di inclusione delle comunità. Tale "narrazione" oggi deve riguardare in particolare la formazione delle nuove generazioni, nella consapevolezza del valore del bene culturale che si inverte solo se percepito come tale dai soggetti che ad esso si rapportano, secondo una concezione dinamica del patrimonio che caratterizza le recenti disposizioni normative, scaturita in particolare dalla ratifica della *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*, meglio nota come *Convenzione di Faro*¹¹.

Già nel Codice dei beni culturali e del paesaggio approvato nel 2004 si considera il patrimonio culturale come qualcosa di umano, vitale che non riguarda solo la "consistenza patrimoniale" ma anche la memoria storica: «la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale concorrono a preservare la memoria dell'identità nazionale e del suo territorio e a promuovere lo sviluppo della cultura» (art. 1, comma 29).

¹¹ La Convenzione approvata a Faro nel 2005 è stata ratificata in Italia solo nel 2020 e costituisce una novità importante rispetto al passato perché fondata sul concetto del patrimonio culturale come comunità di patrimonio. P. Petrarola (2016), *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, in «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», Supplementi 5, pp. 17-28.

Il valore del patrimonio culturale non è un bene in sé, ma dipende soprattutto dal significato che gli attribuiscono gli abitanti della comunità su cui esso insiste: la costruzione del senso sociale di appartenenza, la consapevolezza dell'esistenza di interessi collettivi dipendono considerevolmente dalla relazione quotidiana che la persona vive con il bene e con il suo contesto, secondo percorsi che si connettono a quella che viene definita "archeologia partecipata" basata su modelli che rimettono al centro dei processi economici e culturali e di progresso i territori e le comunità locali¹².

A partire proprio dallo stimolo costituito dalla riflessione teorica sulle tavolette votive, condotta dalle Unità di Bari e Padova¹³, intercettando in parte proprio l'immaginario visuale a esse legato, le Unità di Enna e di Bari si sono concentrate sullo sviluppo di un prodotto digitale di *edutainment* (una *app* di *storytelling*)¹⁴, che costituisca un esempio concreto di buone pratiche per la divulgazione e l'utilizzo pedagogico – il cosiddetto *Public Engagement* e/o la *Knowledge Exchange* – di alcune delle ricerche condotte nel corso dei cinque anni di progetto.

In tale prospettiva è stata individuata come particolarmente ricca di spunti narrativi – e interessante perché ancora largamente sconosciuta e non compiutamente narrata – la storia del santuario di San Matteo Apostolo a San Marco in Lamis, già abbazia benedettina attiva forse sin dal VII secolo, convertita in convento francescano di Frati Minori che lo abitano dal XVI secolo, come spazio sacro e museale insieme. Al fine di raccontare l'articolata storia territoriale, architettonica, archeologica e devozionale del santuario, ma anche per far conoscere gli ambienti e mostrare il complesso di beni che custodisce all'eterogeneo pubblico che vi si

¹² G.P. Brogiolo (2012), *Archeologia pubblica in Italia: quale futuro?* in «European Journal of Post-Classical Archaeologies», 2, pp. 269-278; G.P. Brogiolo (2014), *Comunicare l'archeologia in un'economia sostenibile*, in «European Journal of Post-Classical Archaeologies», 4, pp. 331-342; F. Ripanti (2017) *Italian Public Archaeology on Fieldwork: an Overview. Archeostorie*, in «Journal of Public Archaeology», 1, pp. 93-104; S. Sanchirico (2016), *Editoriale. Per un'archeologia pubblica, anzi no, partecipata*, in «Forma Urbis, Archeologia e Società. Cultura e partecipazione», XXI, p. 9.

¹³ C. Cremonesi, *op. cit.*

¹⁴ Per una bibliografia essenziale sullo *storytelling* digitale, cfr. A. Anichini (2000), *Il testo digitale: leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*, Apogeo, Milano; G. Bonaiuti, A. Calvai (2011), *Principi di comunicazione visiva e multimediale: fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma; C. Petrucco, M. De Rossi (2009), *Narrare con il digital storytelling nella scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma; C. Petrucco, M. De Rossi (2013), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma.

reca in pellegrinaggio, per visite culturali, per motivi di ricerca (ma anche a quanti non sono in condizione di raggiungere il santuario per svariati motivi – anche dovuti a forme di disabilità –, ma desiderano nondimeno averne contezza), è stata utilizzata una *app*, chiamata *Swipe Story*, che si fonda sullo *storytelling*. Il prodotto è rivolto anche a quanti non sono in condizione di raggiungere il santuario per svariati motivi (anche dovuti a forme di disabilità), desiderano nondimeno averne contezza.

Si tratta di una APP per I-Pad e smartphone, che si presenta proprio come una sorta di "tavoletta votiva in movimento". Solo apparentemente *naïve* – in realtà molto complessa nella ideazione e nella realizzazione – essa è indirizzato *ex professo* a un pubblico di non specialisti, assolvendo pertanto a una precisa vocazione didattica e divulgativa del Progetto che tra i suoi obiettivi ha previsto il collegamento fra la ricerca universitaria e le esigenze concrete dalla società.

L'ideazione e la creazione di questo prodotto nascono dalla collaborazione dei ricercatori del Progetto (Unità di Enna e Unità di Bari) con una *start up* innovativa, composta da tecnologi ed esperti di beni culturali (AI2-Swipestory Team) che sviluppa tecnologie e metodologie di produzione di contenuti digitali attraverso forme nuove di *storytelling* e comunicazione multimediale¹⁵.

Una *Swipe Story* consta di disegni, immagini, parole, giochi, suoni, *clip* animate e abilita l'utente a sviluppare un percorso di conoscenza personalizzato e partecipato attraverso una serie di scene (*frames*) che compongono il nastro narrativo. Il gesto dello *swipe* (scorrimento del polpastrello sullo schermo del telefono o del tablet) consente di passare da una scena all'altra e di attivare, con un effetto 3D simulato, transizioni nel tempo (per esempio le stagioni o le epoche che si susseguono in uno stesso luogo) e transizioni di spazio (per esempio l'attraversamento di luoghi in contiguità spaziale).

Il sistema visuale a scorrimento genera un racconto di fantasia, costituito da fumetti, che esprimono i dialoghi fra i personaggi, e dai cosiddetti *post it*, che introducono il dialogo, il tempo e/o lo spazio della narrazione. A tale narrazione vengono associati materiali informativi e didattici di vario formato (audio, immagini, testi, mappe, risorse del web). Ogni scena si compone quindi di un livello narrativo e di uno informativo; una serie di punti di interesse abilita gli utenti ad accedere all'approfondimento. Le

¹⁵ Sul sito www.swipe-story.com/, oltre alla descrizione dei prodotti e del profilo dell'azienda produttrice dell'*app*, è possibile anche visualizzare anteprime e *demo* di *app* su diversi temi.

tipologie di punti di interesse sono proposte attraverso *user experiences* del tipo schede multiple e sfogliabili, con testo e immagini che presentano i contenuti principali; schede su due facciate del tipo domanda/risposta, suggerimento/soluzione che presentano, invece, curiosità o contenuti secondari; giochi di associazione e di corrispondenza, *puzzles*.

Le *user experiences*, che costituiscono lo *storytelling*, sono costituite da fumetti, che esprimono i dialoghi fra i personaggi e da *post it* che introducono il dialogo, il tempo e/o lo spazio della narrazione. L'utente può scegliere se consultare la sezione delle curiosità e/o gli approfondimenti, o la sequenza del dialogo tra i personaggi oppure ascoltare gli effetti sonori di sottofondo. La fruizione dei contenuti della *Swipe Story* può avvenire dunque in modo personalizzato da parte dell'utente/discente, che sulla base dei propri interessi e/o curiosità, può scegliere di tenere attivi contemporaneamente i due livelli (informativo e narrativo), per la consultazione, oppure scegliere di disattivarne uno per soffermarsi solo sugli approfondimenti o esclusivamente sulla trama.

Un aspetto molto importante della *swipe story* è la sua usabilità che ne fa uno strumento alla portata di tutti, anche per utenti portatori di disabilità. L'uso di differenti linguaggi per la presentazione di contenuti si adatta a diversi stili di apprendimento e consente di stimolare l'interesse, la motivazione di utenti/studenti che fanno parte della "generazione digitale", che prediligono la fruizione di contenuti attraverso percorsi di apprendimento esperienziali.

È, quindi, uno strumento importante nell'apprendimento, perché l'utilizzo della app permette di attivare un processo personale nella ricezione dell'informazione all'interno del quale l'utente/studente, non è ricevitore passivo dell'informazione, bensì attore dinamicamente coinvolto nel processo attraverso un lavoro di tipo investigativo.

La *Swipe Story* specificamente concepita nell'ambito del FIRB si intitola *San Matteo: Viaggio nel tempo di un santuario*¹⁶ e ripropone, con il linguaggio fiabesco e multimodale che la caratterizza, le alterne vicende storiche del santuario (dal VII-VIII secolo ad oggi) attraverso gli occhi di un bambino, non casualmente chiamato Matteo, accompagnato nella visita al luogo sacro da un personaggio narrante, rappresentato da un frate della comunità francescana che gli propone un viaggio nelle epoche che il santuario ha attraversato.

¹⁶ La APP è scaricabile gratuitamente su GooglePlay: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ia2.sanmatteo>.

La realizzazione della *app* ha comportato un complesso lavoro di organizzazione dei contenuti relativi al santuario di san Matteo da collegare alle coordinate-guida della narrazione: uno spazio (esterno, interni, dintorni, paesaggio, relazioni con altri contesti territoriali) e un tempo (le epoche del santuario, dalle origini a oggi).

Il lettore/utente, seguendo la narrazione, viene catturato – per così dire – dalla peculiare potenza comunicativa e relazionale del prodotto digitale e riesce così a “entrare in punta di piedi” nelle sfaccettature della vita e della storia di San Matteo appagando così una (talora inconsapevole) sete di conoscenza e stimolando altresì il desiderio di realizzare una visita in questo luogo sacro oltre che essere oggetto di “recupero” di memoria collettiva (cfr. Halbwachs) e di consapevolezza culturale anche da parte della comunità locale ed, in particolare, delle nuove generazioni che sono state coinvolte nelle attività di scavo archeologico condotte tramite progetti di Alternanza scuola lavoro, proprio al fine di ingenerare processi di conoscenza del patrimonio e di costruzione delle identità di comunità. Come Alessandra Moro ha efficacemente sintetizzato: «la storia di Matteo e della sua visita è quella di chiunque si accosti a un bene culturale per indagarne e conoscerne i caratteri identitari; è un viaggio che porta il bambino ad allontanarsi dal punto di partenza e, dopo aver superato una prova, ad approdare a una maggiore consapevolezza sul ciclo della storia e soprattutto sul significato del luogo che ha visitato»¹⁷.

La *Swipe Story San Matteo: Viaggio nel tempo di un santuario* costituisce una delle azioni concrete di comunicazione e valorizzazione realizzate nell'ambito del progetto che, fin dall'inizio, si è posto come obiettivo principale, anche quello di diffondere la conoscenza dei luoghi, del paesaggio, del patrimonio culturale, cercando di suscitare l'interesse e di rafforzarne la consapevolezza, ampliandone la fruizione ad un pubblico vasto, che comprende la comunità locale, i visitatori occasionali e i bambini¹⁸.

¹⁷ A. Moro, *Swipe Story: un esempio di storytelling digitale per il santuario di San Matteo San Marco in Lamis*, in L. Carnevale (2017, a cura di), *op. cit.*, pp. 53-64.

¹⁸ Per approfondire le caratteristiche e le funzioni dei personaggi del racconto, potremmo impiegare le categorie della semiotica narrativa e dell'analisi narratologica (Greimas A., Courtès J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris. In questa *Swipe Story*, infatti, esiste un Soggetto (o protagonista), un Oggetto, un Aiutante. L'Oggetto in questo caso non consiste in qualcosa di concreto ma è un concetto astratto, la ricerca del significato del santuario. L'impresa consiste essenzialmente nel raggiungere uno scopo, nel conseguire un risultato, nel generare una trasformazione della situazione iniziale in modo conforme al progetto di azione: è il conseguimento di un accrescimento di valore: nel caso specifico l'acquisizione della conoscenza.

Certamente un contributo fondamentale che la ricerca umanistica e, nella fattispecie, quella archeologica, deve dare è collegato ai percorsi di conoscenza, tra memoria culturale e sapere di comunità. Come sintetizzato nel secolo scorso nella celebre espressione del noto archeologo britannico Sir Mortimer Wheeler, «the archaeological excavator is not digging up things, he is digging up people». Si scavano uomini, non cose; alla fine la parte più importante di ogni ricerca non sono i resti, i reperti, ma la ricostruzione delle storie degli uomini che hanno vissuto quei luoghi e usato quegli oggetti.

Riferimenti bibliografici

- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale: leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*, Apogeo, Milano.
- Augé, M. (2009). *Non Luoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*, tr. it., Elèuthera, Milano (ed. or. Paris 1992).
- Aulisa, I. (2012). *San Marco in Lamis, San Matteo*, in Otranto G., Aulisa I. (2012, a cura di), *Santuari d'Italia. Puglia 1*. De Luca Editore D'Arte, Roma, pp. 270-274.
- Bonaiuti, G., Calvai, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale: fare didattica con le immagini*, Carocci, Roma.
- Brogio, G.P. (2012). *Archeologia pubblica in Italia: quale futuro?*, in «European Journal of Post-Classical Archaeologies», 2, pp. 269-278.
- Brogio, G.P. (2014). *Comunicare l'archeologia in un'economia sostenibile*, in «European Journal of Post-Classical Archaeologies», 4, pp. 331-342.
- Calvani, A. (2011, a cura di). *Principi di comunicazione visiva e multimediale: fare didattica con le immagini*, Carocci Editore, Roma.
- Carnevale, L. (2017). *L'Unità di Bari. Santuari, pellegrinaggi, esperienze devozionali: il percorso di una ricerca*, in Carnevale L. (2017 a cura di), *Spazi e luoghi sacri espressioni ed esperienze di vissuto religioso*, «Biblioteca tardoantica», 11, Edipuglia, pp. 281-294.
- Carnevale, L. (2019). *Un luogo sacro e le sue trasformazioni: il santuario di San Matteo Apostolo sul Gargano*, in Patti D., Carnevale L. (2019, a cura di), *Spazi e percorsi sacri fra Tarda antichità e alto Medioevo. Archeologia, storia e nuove tecnologie*", Adda Editore, Bari, pp. 373-400.
- Carnevale, L., Patti, D. (c.d.s.). *Luoghi di culto tra tarda antichità e medioevo sul Gargano: il cosiddetto "eremo di San Nicola"*, in I. Baglioni (c.d.s., a cura di), *Storia delle Religioni e Archeologia II*.
- Cremonesi, C., *Fra la terra e il cielo: la cura, il tempo e le storie nelle tavolette votive del santuario di San Matteo in San Marco in Lamis*, in Patti D., Carnevale L. (2019,

- a cura di), *Spazi e percorsi sacri fra Tarda antichità e alto Medioevo. Archeologia, storia e nuove tecnologie*, Adda Editore, Bari, pp. 373-400.
- Moro, A. (2017). *Swipe story: un esempio di storytelling digitale per il santuario di San Matteo a San Marco in Lamis*, in Carnevale L. (2017, a cura di), *Spazi e luoghi sacri. Espressioni ed esperienze di vissuto religioso*, Edipuglia, Bari, pp. 53-62.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling nella scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma.
- Petraroia, P. (2016). *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, in «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», Supplementi 5, pp. 17-28.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2013, a cura di). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Carocci, Roma.
- Ripanti, F. (2017). *Italian Public Archaeology on Fieldwork: an Overview*. *Archeostorie*, in «Journal of Public Archaeology», 1, pp. 93-104.
- Sanchirico, S. (2016). *Editoriale. Per un'archeologia pubblica, anzi no, partecipata*, in «Forma Urbis, Archeologia e Società. Cultura e partecipazione», XXI, p. 9.
- Smith, J.Z. (1993). *Map is not Territory. Studies in the History of Religions*, University of Chicago Press. Chicago.
- Settis, S. (2002). *L'Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Einaudi, Torino.
- Volpe, G. (2017). *Alcune brevi riflessioni su archeologia, territori, contesti, persone* in «Scienze del territorio», n. 5, storia del territorio, pp. 26-30.

7.

I MUSEI COME PROMOTORI DI COMPETENZE DIGITALI IN SOGGETTI ANZIANI

MUSEUMS AS PROMOTERS OF DIGITAL SKILLS IN ELDERLY INDIVIDUALS

Maria Tolaini

Università degli Studi di Genova

Contesto della ricerca.

La promozione di competenze digitali nel contesto europeo

Con competenze digitali si intende un uso sicuro, critico e responsabile delle tecnologie digitali nell'ambito dell'apprendimento, del lavoro e della partecipazione alla società. Esse si dividono in cinque macroaree e sono: l'alfabetizzazione all'informazione e ai dati, la comunicazione e la collaborazione, la creazione di contenuti digitali, la sicurezza e il problem solving (Vuorikari *et al.*, 2022). La loro padronanza è diventata ormai un fatto imprescindibile nella vita di ogni giorno. Infatti, qualsiasi nostra azione, che sia in ambito educativo, lavorativo o quotidiano, prevede l'utilizzo di strumenti digitali: dal comunicare, al produrre testi o contenuti di vario genere, dall'effettuare acquisti on-line, all'accedere a servizi istituzionali su piattaforme digitali. Per questo motivo, favorire il loro apprendimento e incentivare un continuo aggiornamento in materia diventano azioni sociali fondamentali in quanto la loro padronanza permette a ciascun cittadino di partecipare attivamente alla società odierna e contribuire alla sua trasformazione digitale (Commissione Europea, 2021b).

Tuttavia, nel 2021 soltanto il 56% della popolazione europea intervistata possedeva competenze digitali di base, ovvero su 8 livelli di misurazione delle competenze, la loro capacità era valutata tra 1 e 2 (Commissione Europea, 2022). Nello specifico, fra gli individui di età fra 65 e 74 anni, la percentuale diminuiva arrivando fino al 25% e fra i pensionati, o altrimenti inattivi, la percentuale era del 29%. Considerando la velocità del continuo avanzamento tecnologico che richiede un costante aggiornamento, questi dati suscitano preoccupazione.

La Commissione Europea ha quindi stabilito un piano d'azione per favorire il processo di digitalizzazione in Europa, la *Bussola per il digitale*

2030: il modello europeo per il decennio digitale. Fra gli obiettivi dichiarati, la Commissione si propone di incrementare l'acquisizione di competenze e il loro aggiornamento e far sì che l'80% dei cittadini abbia perlomeno competenze digitali di base (Commissione Europea, 2021a). Per raggiungere questo obiettivo, la Commissione Europea ha prodotto alcune linee guide contenenti indicazioni teoriche ed azioni pratiche.

Nel *Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali*, nella sezione "Competenze e Uguaglianza" la Commissione Europea dedica uno spazio apposito agli interventi da realizzare per promuovere le competenze digitali (2021c). Ad esempio, si propone la progettazione di un'agenda per la trasformazione dell'istruzione superiore e un programma per supportare gli adulti nella gestione di transizioni professionali. Similmente, nel *Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale 2021-2027* (2020b), per quanto riguarda l'ambito delle competenze, la Commissione prospetta l'aggiornamento del quadro delle competenze digitali e lo sviluppo di un certificato europeo che attesti queste capacità. I beneficiari indicati di questi interventi sono gli studenti, gli universitari, i formatori, gli educatori. I luoghi fisici di formazione dove queste azioni dovrebbero principalmente realizzarsi sono le scuole e gli istituti di formazione superiore e per adulti, facendo anche riferimento a luoghi di apprendimento informale, ma non includendo i musei.

Considerando che i presupposti fondamentali della digitalizzazione sono che questa includa e renda partecipi tutte le categorie sociali della popolazione e che avvenga in tutti i contesti, colpisce che le azioni indicate siano dirette a persone appartenenti a vario titolo al mondo dell'apprendimento formale (studenti e formatori) o persone che possono facilmente accedere a percorsi di aggiornamento o riqualificazione in contesti di formazione non formale (lavoratori e professionisti). In altre comunicazioni la stessa Commissione Europea sottolinea l'importanza di avviare la digitalizzazione della società a livello globale e promuovere l'acquisizione delle competenze, prioritizzando un apprendimento non formale, trasversale, intergenerazionale, interculturale e comunitario e supportando i centri di apprendimento locali, come le librerie, e la comunità di riferimento per permettere agli adulti di apprendere (Commissione Europea, 2020b).

Risulta esserci quindi una discrepanza tra i principi e le azioni pratiche proposte. Appare quindi evidente la necessità di proporre interventi che da una parte coinvolgano persone anziane sopra i 65 anni e dall'altra sfruttino le potenzialità di centri di apprendimento informale, come i musei.

Contesto della ricerca.

Lo sviluppo di competenze digitali in contesti museali

Sin dagli albori della pedagogia, numerosi studiosi hanno dedicato le loro ricerche alla definizione delle caratteristiche dell'apprendimento informale, fra cui anche importanti autori come Dewey (1997) e Vygotsky (1962).

Secondo Scribner e Cole (1973), gli elementi che contraddistinguono l'apprendimento informale sono il focus sull'individuo e sul suo processo di acquisizione ed elaborazione delle informazioni, il collegamento tra l'apprendimento e specifiche attività legate alla realtà e il fatto di non avere come obiettivo la generalizzazione dell'informazione appresa. Resnick (1987) sostiene che l'apprendimento informale si basi sull'apprendimento condiviso e sull'utilizzo di strumenti di supporto. Umphress *et al.* (2006) definiscono questo tipo di apprendimento sulla base della scelta e della motivazione di colui che apprende, della struttura dell'attività e del contesto nel quale l'esperienza avviene. Sulla base delle varie definizioni proposte dagli autori di maggior rilievo, si può affermare che l'apprendimento informale è: (1) non incentrato sulla dimensione didattica, (2) altamente collaborativo, (3) inserito nella realizzazione di un'attività costruttiva, (4) attivato e guidato dall'interesse o dalla motivazione dell'apprendente, e (5) privo di valutazione esterna (Callanan *et al.*, 2011).

Nel libro *Learning in the Museum*, George Hein afferma che i musei sono considerabili come ambienti di educazione informale in quanto non presentano un curriculum fisso che progredisce per gradi di difficoltà, non richiedono la frequenza obbligatoria e non prevedono la consegna di un certificato di conoscenza o competenza alla fine della esperienza (Hein, 1998a). Con le parole del fondatore dell'Exploratorium di San Francisco, Frank Oppenheimer: "Nessuno è mai stato bocciato in un museo" (Semper, 1990). Gli studi sull'apprendimento informale nel contesto museale hanno dimostrato che le capacità dei musei di stimolare emozioni e sentimenti affettive possono promuovere la motivazione intrinseca del partecipante, propria dell'apprendimento informale (Hein, 1998b). Inoltre, i musei incoraggiano i visitatori a creare connessioni personali con i materiali (Semper, 1990) e la loro stessa struttura fisica stimola la collaborazione, incoraggia un coinvolgimento più partecipato e favorisce l'interazione tra pari (Hein, 1998a).

I musei in quanto luoghi di apprendimento, riflessione, discussione e incontro possono favorire lo sviluppo di competenze, in particolare del

pensiero critico, problem solving, comunicazione, collaborazione, interpretazione delle informazioni e acquisizione di consapevolezza (Sandell, 2002; Nardi, 2014; Poce, 2018), ma anche di competenze digitali (Good Things Foundation, 2021). Il settore culturale può infatti incoraggiare il pubblico a rapportarsi per la prima volta con il mondo digitale (Good Things Foundation, 2021). Questa possibilità ha preso ulteriormente forma quando, durante il periodo del lockdown, la maggioranza dei musei hanno trasferito i propri programmi didattici su piattaforme on-line. Per accedere a questa offerta, tuttavia gli interessati dovevano possedere determinate competenze digitali e molte organizzazioni si sono trovate a dover insegnare le suddette competenze prima ancora di poter condurre le attività culturali. Un caso studio virtuoso è quello della associazione Purple Patch Arts, che per aiutare le persone a superare le barriere digitali che ostacolano la partecipazione ad attività culturali online, distribuivano sia dispositivi, sia offrivano ai partecipanti un training per acquisire le competenze digitali necessarie (Good Things Foundation, 2021). In questo modo, i partecipanti non solo potevano fruire della attività culturale, ma grazie alla stessa acquisivano competenze spendibili anche in altri contesti.

L'ipotesi di laboratorio museale di DST. La metodologia del DST

L'ipotesi di laboratorio museale che si propone consiste in un workshop di Digital Storytelling (DST). Il DST è l'arte di raccontare storie attraverso un medium digitale. Il suo prodotto è una clip audio-visuale della durata di 2-5 minuti che assembla fotografie, voce narrante e altro materiale audio (Lambert, 2013).

La metodologia del DST trova applicazione in svariati campi, tra cui quello didattico. In questo contesto, la realizzazione di prodotti multimediali digitali favorisce lo sviluppo di capacità di scrittura e competenze linguistiche (Alismail, 2015) e la *multiliteracy* (Kajder *et al.*, 2005). Allo stesso modo, il DST promuove il potenziamento di alcune soft skills, come ad esempio il pensiero critico (Re, 2021), la creatività (Hofer e Swan 2006), la capacità di riflessione e l'intelligenza emotiva (Ribeiro, 2016). Per quanto riguarda lo specifico caso delle competenze digitali, il DST si presenta come un ottimo strumento per incrementare questa capacità. I partecipanti hanno infatti l'opportunità di imparare a svolgere attività contestualizzate e costruttive relative all'ambito digitale, come produzione di testi con strumenti di scrittura digitale, acquisizione di contenuti

multimediali come video, audio, fotografie e loro elaborazione, digitalizzazione di media, e utilizzo di strumenti digitali quali fotocamere, videocamere, microfoni e programmi di montaggio video digitali (Robin, 2005).

Quanto le potenzialità del DST sono ben comprese nell'apprendimento formale, tanto sono apprezzate in ambienti informali, come i musei. In questi contesti, entrando in contatto con contenuti originali che possano attirare l'interesse e sostenere la motivazione dell'apprendente, si offrono nuove modalità di acquisizione di informazione e competenze. L'apprendimento avviene quindi in modo facile e fornisce l'opportunità, grazie a strumenti digitali, di realizzare attraverso un'attività costruttiva un prodotto che arricchisce di significato i contenuti (Brouillard *et al.*, 2015).

L'ipotesi di laboratorio

Per indagare quindi se contesti informali possono supportare l'acquisizione e lo sviluppo di competenze digitali in soggetti anziani, si propone un'impostazione teorica di laboratorio museale di digital storytelling.

L'obiettivo quindi del laboratorio è quello di sviluppare competenze digitali, in particolare la macroarea denominata "creazione di contenuti digitali". I sotto-obiettivi sono quelli di: 1) creare e modificare file di testo digitali; 2) imparare a rispettare le licenze il copyright dei file audio, delle immagini e altri materiali; 3) elaborare, integrare e rielaborare il contenuto digitale multimediale: testo, immagini, elementi audio e video. Sulla base delle distinzioni di età adottate in indagini statistiche, il target stabilito sono persone sopra i 65 anni, in pensione. Il fatto di non essere più attive nel mondo del lavoro è un elemento importante perché si presuppone che non frequentando ambienti lavorativi siano gli stessi soggetti a dover ricercare attivamente opportunità di formazione o aggiornamento.

Per quanto riguarda la valutazione si propone di utilizzare un questionario di competenze digitali adattato da MyDigiSkills. MyDigiSkills, in linea con il modello DigComp 2.1 e basato sul DigCompSAT, è un test di autovalutazione sulle cinque competenze digitali, disponibile in sette lingue e tradotto in italiano da Formez PA. Per esaminare con più precisione la promozione della competenza digitale individuata, il questionario che si propone viene adattato selezionando le domande relative alla terza area (creazione di contenuti digitali) pertinenti alle competenze acquisibili nello specifico caso del laboratorio di DST. Inoltre si intende sottoporre i partecipanti a un questionario che raccolga informazioni anagrafiche,

di profilazione culturale e motivazionale. Si intende coinvolgere un centinaio di soggetti per ottenere numeri statisticamente rilevanti.

Si prospetta di impostare lo svolgimento del laboratorio in cinque giornate e in più sessioni. La prima giornata si tiene nella sala didattica museale e prevede la compilazione dei questionari da parte dei partecipanti e l'introduzione al DST, illustrandone la struttura, la metodologia, gli scopi e mostrando alcuni esempi di prodotti di DST realizzati per contesti museali. La durata di questa prima giornata è di 90 minuti: 30 minuti dedicati alla compilazione dei questionari e 60 minuti per la presentazione del DST. La seconda consiste in una visita partecipata al museo. Sulla base di quanto visto e ascoltato, viene chiesto ai partecipanti di scegliere un'opera che sarà il soggetto del loro prodotto digitale. La durata è di 90 minuti. La terza giornata ha luogo nella sala didattica museale, e si concentra sull'acquisizione della competenza di elaborazione di un testo digitale attraverso la metodologia BYOD. In gruppo di 4-5 persone, i partecipanti sono invitati ad elaborare lo storyboard del loro prodotto digitale utilizzando il proprio dispositivo. La durata complessiva è di 90 minuti. Nella quarta giornata, i partecipanti collezionano il materiale necessario per la realizzazione del loro prodotto digitale. In gruppo, registrano il testo dello storyboard e selezionano attraverso ricerche su internet immagini e file audio, per la colonna sonora e gli effetti audio, imparando a prestare attenzione alle licenze. La durata è di 120 minuti. Nella quinta e ultima giornata, i partecipanti in gruppo rielaborano i materiali digitali raccolti e prodotti, utilizzando un programma di montaggio digitale online, WeVideo. Infine, dopo la visione e discussione dell'elaborato, compilano i post-test. La durata complessiva è di 150: 120 minuti per l'attività di montaggio e 30 minuti per la compilazione dei questionari.

Alcune delle problematiche che il laboratorio potrebbe incontrare sono le modalità di coinvolgimento di soggetti anziani e la possibile mancanza di connessione internet. Per ovviare il primo problema, ci si propone di contattare associazioni culturali, associazioni di volontariato e associazioni ricreative i cui iscritti rientrano nella fascia di età individuata. La difficoltà di una possibile mancanza di connessione nel contesto museale si può risolvere mettendo a disposizione un router portatile che consenta il collegamento internet, necessario per realizzare il laboratorio digitale.

Uno dei possibili sviluppi futuri del laboratorio è quello di indagare quanto le competenze digitali eventualmente sviluppate possano avere un impatto sul benessere dei partecipanti, inteso come aumento dell'autostima, del senso delle proprie capacità e della socialità.

Conclusioni

Sebbene le competenze digitali siano ormai parte integrante della nostra quotidianità, la percentuale di cittadini europei con competenze digitali di base è intorno al 56% e scende al 25% nella popolazione sopra i 65 anni. La Commissione Europea promuove il superamento del *digital divide*, eppure è riscontrabile una discrepanza tra i principi proposti nelle linee guida e il programma delle azioni, che si concentrano sulle fasce di popolazione con più facile accesso alla formazione e aggiornamento. Al fine di coinvolgere tutti i membri della società nella digitalizzazione e far sì che questa avvenga a tutti i livelli, si propone di promuovere l'apprendimento delle competenze digitali in contesti di educazione informale, come i musei. Il laboratorio museale di DST progettato favorisce lo sviluppo di competenze digitali in quanto incoraggia i partecipanti a utilizzare e padroneggiare strumenti digitali con criticità e consapevolezza. Le varie azioni pensate per il laboratorio, e in linea con la metodologia scelta, gli obiettivi, il target e la valutazione individuati, mirano a sviluppare le competenze digitali specifiche, proponendo attività di scrittura digitale, di sensibilizzazione sul copyright digitale ed elaborazione di materiali multimediali.

Si suggerisce quindi che un contesto di apprendimento informale museale accessibile, che favorisce un coinvolgimento più partecipato e collaborativo e che stimola la motivazione del discente evitando di esprimere valutazioni, favorisce in soggetti anziani lo sviluppo di competenze digitali. Le competenze apprese possono essere applicate in altri contesti quotidiani, permettendo loro quindi di partecipare attivamente alla società digitale.

Riferimenti bibliografici

- Alismail, H.A. (2015). *Integrate digital storytelling in education*, in «Journal of Education and Practice», VI, 9, pp. 126-130.
- Brouillard, J. et al. (2015). *Digital Storytelling and Cultural Heritage, AthenaPlus WP5 "Creative applications for the reuse of cultural resources"*, Officine Grafiche Tibrurtine, Milano.
- Callanan, M. et al. (2011). *Informal learning*, in «WIREs Cognitive Science», II, November/December, pp. 646-655.
- Commissione Europea. (2020a). *Shaping Europe's Digital Future*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.

- Commissione Europea. Bruxelles. (2020b). *Digital education action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Bruxelles.
- Commissione Europea. Bruxelles. (2020c). *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Bruxelles.
- Commissione Europea. (2021a). *Bussola per il digitale 2030: il modello europeo per il decennio digitale, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Bruxelles.
- Council of the European Union. (2021b). *Council Resolution on a new European agenda for adult learning 2021-2030, Outcome of proceedings from General Secretariat of the Council to Delegations*. Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Bruxelles.
- Council of the European Union. (2021c). *Piano d'azione sul pilastro europeo dei diritti sociali, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Bruxelles.
- Commissione Europea. (2022). *Digital Economy and Society Index (DESI)*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Bruxelles.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*, Free Press, New York.
- Good Things Foundation. (2021). *Digital Inclusion and Exclusion in the Arts and Cultural Sector*, Arts Council England.
- Hein, G.E. (1998a). *Learning in Museums*, Routledge, Londra.
- Hein, G.E. e Alexander M. (1998b). *Museums: Places of Learning*, American Association of Museums, Washington, DC.
- Hofer, M. e Swan, K.O. (2006). *Digital storytelling: Moving from promise to practice*, in «Technology and teacher education annual», 1, p. 679.
- Kajder, S. et al. (2005). *Constructing Digital Stories*, in «Learning Et Leading with Technology», XXXII, 5, pp. 40-42.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling Capturing Lives, Creating Community*, IV ed., Routledge, New York.
- MyDigiSkills. All digital AISBL.
- Nardi, E. (2014). *Musei e pubblico*, Franco Angeli, Milano.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria. Cultrual Heritage and the Development of XXI century skills in Primary Education*. 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 «Proceedings of the European National E-Learning Network Madrid (ES) Lessons from a Pandemic for the Future of the Education», pp. 135-144.
- Resnick, L.B. (1987). *The 1987 AERA Presidential Address: learning in school and out*, in «Educ Res», XVI, pp. 13-20.
- Ribeiro, S. (2016). *Developing intercultural awareness using digital storytelling*, in «Language and Intercultural Communication», XVI, 1, pp. 69-82.
- Robin, B.R. (2005). *The Educational uses of digital storytelling*, University of Houston.
- Sandell, R. (2002). *Museums as agents of social inclusion*, in «Museum Management and Curatorship», XVII, 4, pp. 401-418.
- Scribner, S. e Cole, M. (1973). *Cognitive consequences of formal and informal education*, in «Science», CLXXXII, pp. 553-559.
- Semper, R. (1990). *Science museums as environments for learning*, in «Phys Today», XLIII, pp. 50-56.
- Umphress, J. et al. (2006). *Re-opening the debate: introducing social prescription as the key to understanding informal learning*, poster presentato a «Annual Meeting of the American Educational Research Association», San Francisco, CA.
- Vuorikari, R. et al. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, Ufficio Pubblicazioni dell'Unione Europea, Lussemburgo.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*, MIT Press, Cambridge, MA.

PARTE SECONDA
HERITAGE EDUCATION:
PATRIMONIO IMMATERIALE, PAESAGGIO E SOSTENIBILITÀ

8.

IL RECUPERO MEMORIALE COME RI-ACQUISIZIONE IDENTITARIA.
DAI GIOIELLI INGLOBATI NEL TERRITORIO AL PATRIMONIO INTANGIBILE

RECOVERING MEMORY AS A REGAINING OF IDENTITY.
ARTWORK EMBEDDED IN THE TERRITORY AND INTANGIBLE HERITAGE

Cecilia Bernabei

IIS De Amicis-Cattaneo-RM, Percorsi di Secondo Livello per Adulti

Un invito alla fruizione

Relazionarsi alla propria cultura di appartenenza mette in campo una molteplicità di fattori che si connettono non solo alla valenza simbolica del patrimonio – materiale o immateriale – ma anche alla memoria collettiva di un popolo e costituiscono un punto di incontro tra quest'ultima e la memoria individuale, come ha sottolineato in maniera incisiva Aleida Assmann quando afferma che «i ricordi di ciascun essere umano includono la propria famiglia, la generazione di cui fa parte, la società, lo stato e la cultura in cui vive: essi si acquisiscono non solo attraverso l'esperienza, ma anche grazie all'interazione, alla comunicazione, all'apprendimento»¹.

La fruizione del patrimonio culturale avviene a livelli differenti se si prendono in considerazione luoghi istituzionali quali musei, biblioteche, aree archeologiche o se ci si immerge in realtà non convenzionali, adibite normalmente ad altre funzioni, che possono offrire una lettura nuova e propositiva, pur rimanendo strettamente connesse al territorio di appartenenza.

Già a partire dal secolo scorso si è andata sviluppando l'idea di concepire spazi espositivi al di fuori dei musei, in senso fisico e concettuale, cercando alternative rispetto ai luoghi deputati alla cultura, senza nulla sottrarre alla valenza storica, rappresentativa e simbolica che monumenti ed esposizioni permanenti richiamano rispetto alle aree geografiche nelle quali sono collocati. Si tratta di territori ricchi di potenzialità non ancora interamente esplorati, come ricorda Michele Costanzo quando, citando il filosofo Jean-Luc Nancy, sottolinea quanto

ci si risenta del fatto che l'arte venga sottratta al suo luogo e alla sua azio-

¹ Assmann, A., *Ricordare*, Il Mulino, Bologna, 2015, p. 211.

ne, allo spazio della pratica artistica, dei suoi *ateliers*, delle sue materie e delle sue forme, come un territorio di silenzio e, in tutti i casi di non discorsività che l'analisi concettuale verrebbe a disturbare. È di una certa utilità interrogarsi sul fenomeno, relativamente recente, e la cui storia è, d'altronde, ancora da scrivere².

In effetti, forse, proprio l'aura mistica che rivestono determinati luoghi ha provocato, in un certo qual modo, la distanza tra arte e fruitori, se non altro per quel che concerne il pubblico meno abituato alla frequentazione di specifici ambienti storico-artistici.

Queste nuove modalità di ampliamento dei confini museali, atte a sperimentare diverse interazioni e rapporti con il pubblico, anche se praticate ormai da diversi decenni, non sempre trovano un ambito applicativo concreto e presentano difficoltà realizzative, soprattutto quando inserite in edifici o spazi esterni adibiti ad altre attività: non è tanto la complessità di riallestire ambienti non destinati alle esposizioni, performance o installazioni, quanto piuttosto la difficoltà di reperire fondi, coordinare istituzioni e soggetti terzi, pubblici e privati, che non sempre sono propensi ad offrire il loro supporto ad iniziative le cui ricadute effettive non hanno ancora un chiaro ed esaustivo oggetto di indagine.

Questo perché appaiono troppo lontane da una consuetudine fortemente radicata che vede ancora musei e siti archeologici come luoghi sacri, riservati a una élite competente, nonostante ci si orienti, sempre più, sin dagli anni Novanta, all'ampliamento dei target e all'inclusività.

Partendo da realtà locali, siano esse già luoghi della cultura istituzionale o scenari normalmente adibiti ad altre funzioni, è possibile, attraverso la commistione di più discipline, far convergere l'interesse sulla storia, la cultura, le tradizioni di un popolo per renderle davvero un valore accessibile a tutti.

Nella realtà contemporanea il territorio può essere *ri-pensato* e *ri-concepito* per accogliere monumenti, installazioni, performance, spettacoli o mostre temporanee che possono costituire il baricentro delle aree prescelte, l'immagine di significanti dalle illimitate interpretazioni, il prolungamento degli spazi stessi, o essere progettati come varchi emblematici e celebrativi che richiamino le consuetudini, la cultura, il legame col passato o il presente attuale di un ambiente sociale o di una nazione intera.

² Costanzo, M., *Museo fuori dal museo. Nuovi luoghi e nuovi spazi per l'arte contemporanea*, Franco Angeli Editore, Milano, 2007, p. 7.

Il tangibile, l'intangibile e la commistione di generi

L'esplorazione di siti, monumenti, aree archeologiche, parchi naturali può costituire il punto di partenza per un'indagine storico-artistica, un'analisi dei sistemi valoriali innestati nel patrimonio culturale; è certamente proficuo prendere in esame anche aree meno conosciute o paesaggi urbani e naturali potenzialmente utilizzabili quali *porte d'accesso* al territorio, con l'idea di amplificarne la funzione evocativa e simbolica.

In questi *luoghi deputati* è possibile costruire dei veri e propri itinerari che inglobino aree già fruite o spazi normalmente adibiti ad altre funzioni, mai vissuti e pensati come potenzialmente attrattivi. Gli itinerari possono essere percorsi per intero o in maniera frammentaria, venendo a costituire il *contenitore* di un più ampio lavoro di integrazione e commistione con la cultura locale, la storia, le tradizioni e i diversi linguaggi artistici.

Lo studio e la ricerca di opere già note può mescolarsi alla raccolta sistematica di testimonianze della tradizione orale popolare: poesie, proverbi, formule, leggende, racconti ai quali si potrà accedere con una diversa modalità ricettiva.

L'apporto di fonti non originali appartenenti al patrimonio materiale e immateriale, unitamente al lavoro creativo che non si limita ad assemblare quanto reperito, possono andare a confluire in un unico tessuto narrativo e costituire una partitura drammaturgica originale creata attraverso la commistione di diversi linguaggi perfettamente innestabili negli spazi degli itinerari sopraccitati. In tal modo, il patrimonio intangibile troverà collocazione concreta e simbiotica coi luoghi artistici e naturali, senza che ne sia assolutamente alterata l'integrità.

Partendo, dunque, dalla valorizzazione del territorio nelle sue molteplici sfaccettature è auspicabile esportare la cultura locale in contesti nazionali ed internazionali, attraverso la proposta di ideazioni alternative che connettano i valori del passato alle nuove possibilità offerte dalla tecnologia, al fine di interessare un target sempre più ampio di fruitori e con l'intenzione di non disperdere il nostro patrimonio culturale, così ricco e variegato.

I luoghi non convenzionali

Molteplici sono stati gli esperimenti di utilizzo di spazi eterogenei e inusuali; restando in ambito nazionale possiamo fare riferimento alle sculture romane che sono esposte, dal 4 aprile 2022, al Terminal 3 dell'Aero-

porto di Fiumicino, ma gli esempi sono numerosi e variamente distribuiti: *As If It Where already here*, le sculture aeree di Janet Echelman, a Boston, nel 2015; le opere di Merz, Mortellaro e Varotsos, al parco archeologico di Segesta (visibili fino al 6 novembre 2022); le sculture di Gianfranco Meggiato alla Valle dei Tempî di Agrigento (che sono state esposte fino al 4 gennaio 2022); l'installazione di Olafur Eliasson, nel 2020, sul monte Grawand; gli interventi permanenti *site specific* di Stan Douglas, Elmgreen & Dragset e Kehinde Wiley, a New York, nella nuova Moynihan Train Hall (da gennaio 2021). L'elenco non è minimamente esaustivo e si limita a citare poche, recenti opere; si è scelto, comunque, di porre l'accento e approfondire l'analisi di alcune installazioni che, per il loro valore storico, sociale, civile e ambientale risultano essere particolarmente emblematiche.

Il *Forum Havlum*, creato dall'artista praghese Bořek Šípek (1949-2016) e realizzato insieme ai suoi collaboratori, era un'installazione situata all'interno dell'aeroporto di Praga; è stata presentata nel 2012 quando l'aerostadio venne intitolato a Václav Havel, drammaturgo, esponente del movimento dissidente Charta 77, tra i fondatori del Forum Civico, simbolo della Rivoluzione di Velluto e primo presidente della Repubblica Ceca. Poche e difficilmente rintracciabili le notizie sul Forum Havlum; quelle reperibili in Rete sono esclusivamente in lingua ceca. La particolarità della struttura, l'effetto immersivo che suscitava nello spettatore e le notizie circa la sua demolizione inducono a una profonda riflessione su quanto un'opera d'arte possa, evidentemente, risultare così scomoda da richiederne la rimozione e la distruzione. Non un nuovo spazio espositivo per il Forum Havlum che ricorda le battaglie, l'impegno politico e la vita di un uomo che ha mutato le sorti di un Paese, ma la sua definitiva uscita di scena. Collocato in un'area architettonica specifica – si ergeva dal piano Terra al primo piano, dove si trova il Terminal 2 – il Forum Havlum, nella sua forma ovale, assomigliava a una sorta di torre cui i visitatori potevano accedere attraverso ingressi diversi che conducevano a balconi ricurvi, aggettanti verso l'interno, dai quali si potevano leggere e ascoltare citazioni di Havel proiettate nelle lingue ceca e inglese, e osservare video riguardanti la sua vita, privata e pubblica. Entrando in questo grande oggetto tridimensionale, creato con materiali vari, la cui superficie interna era interrotta dai balconi e schermi televisivi, la partecipazione dello spettatore era inevitabile: i suoni, le frasi proiettate e registrate, gli *anti-code*³ e le immagini catturavano primariamente lo sguardo, immergendo

³ Antikódy (Anticodes, 1964) è un libro di poesie sperimentali e calligrammi di Václav

il visitatore in un coinvolgimento multisensoriale.

La struttura ellittica a più livelli ricordava quella di un anfiteatro, accostabile all'idea del Teatro della Memoria di Giulio Camillo Velminio⁴, vagamente, al Globe shakesperiano.

Il gioco di effetti visivi e sonori non era particolarmente complesso, ma rivestiva un ruolo fortemente figurale e mnemonico; il nome stesso dell'installazione richiama con precisione quello degli antichi fori, cuori pulsanti della vita pubblica nei centri abitati, ma era anche un chiaro riferimento al Forum Civico, il partito che Havel aveva contribuito a fondare. La rimozione dell'opera sarebbe stata ufficialmente legata a questioni sulla sicurezza e al fatto che occupasse un volume eccessivamente esteso per un'area che, complessivamente, aveva ospitato, nel 2018, un numero di passeggeri di gran lunga superiore a quello degli anni precedenti. L'architetto Petr Franta, che si è aggiudicato la realizzazione del nuovo progetto, ha concepito una struttura in plexiglass trasparente, molto più piccola e disposta su un unico livello. Il figlio di Bořek Šípek, scomparso nel 2016, è venuto a conoscenza della notizia dai giornali e dagli articoli pubblicati online. L'ex direttore dell'aeroporto, Fero Fenič, che aveva avuto l'idea di far realizzare il monumento, si era reso promotore, nel 2011, di una petizione per intitolare l'aerostazione al presidente Havel; il sito web, che conteneva le firme di oltre ottantamila persone, è stato recentemente oscurato per evitare ripercussioni sul lavoro a quanti avevano aderito all'iniziativa⁵.

Le sculture, le installazioni e i progetti d'arte dal vivo dell'artista britannico Luke Jerram, che dal 1997 lavora a livello internazionale, spingono il pubblico a creare una propria personalissima narrazione perché producono effetti di suggestione particolarmente intensi. Gli *Artwork* di Jerram, pur se talvolta di notevoli dimensioni, sono itineranti e viaggiano attraverso il mondo. Alcune opere sono esposte nelle collezioni permanenti di grandi musei, quali il *Metropolitan Museum of Art* di New York e la *Wellcome Collection* di Londra. Tra le sue installazioni possiamo annoverare il

Havel. La maggior parte delle poesie si basa sull'effetto visivo da trasmettere al lettore. Le proiezioni statiche, che comparivano all'interno del Forum Havlum, provocavano un effetto straniante nello spettatore.

⁴ Giulio Camillo Velminio (1480-1544) è stato umanista e filosofo ed è noto per aver concepito l'idea del Teatro della Memoria, o Teatro della Sapienza, luogo in cui avrebbero potuto essere archiviate tutte le conoscenze umane attraverso un complesso sistema di associazioni mnemoniche per immagini.

⁵ Lydovky.cz, 7 novembre 2020.

Museum of the Moon, un'esatta riproduzione del satellite terrestre in scala 1:500.000, gonfiabile, materialmente costruita dalla Cameron Balloons di Bristol, nota ditta che produce mongolfiere: la Luna ha un diametro di sette metri ed è sospesa sulla testa dei visitatori, la sua superficie è rivestita da immagini concesse dalla NASA e collegate l'una all'altra grazie al sapiente lavoro dell'Astrogeology Science Center (USA); proiezioni luminose e un tappeto sonoro, creato dal compositore Dan Jones, vincitore del BAFTA e dell'Ivor Novello, completano questa interessante creazione. L'installazione, come quasi tutte quelle ideate da Jerram, è esposta sia in spazi esterni che interni e ciò muta estremamente la percezione del pubblico, anche a seconda dell'orario di visita. Come sottolinea lo stesso artista, la Luna ha da sempre ispirato e influenzato tutte le società, rispecchiando in maniera eterogenea credenze, esperienze immaginifiche o divine; è stata fonte di profonde suggestioni per poeti, scrittori, scienziati e ancora oggi è in grado di catalizzare, affascinare, unire, nella fantasia e nell'osservazione, etnie anche tanto distanti per cultura o provenienza. Tra le recenti realizzazioni di Jerram riveste un ruolo fortemente attuale *Gaia*, una riproduzione fedele del nostro pianeta, visto dalla Luna e ricostruito in scala, sempre grazie alla collaborazione con la NASA. In un momento storico così delicato, la Terra, osservata da una prospettiva tanto insolita, appare nella solitudine della sua lontananza, bellissima, fragile, unica. Certamente le tematiche che negli ultimi anni hanno coinvolto scienziati, ecologisti, ma anche cittadini comuni riguardo ai problemi che affliggono la nostra esistenza non mancano di sollecitare il pubblico in ogni riproposizione dell'installazione: un'opera per riflettere, fermarsi a pensare, rallentare rispetto al ritmo frenetico delle nostre giornate. Un breve cenno merita indubbiamente *In Memoriam*, commissionata dalla Weston Arts and Health Weekender, un'installazione per ricordare le vittime della pandemia e tutti gli operatori sanitari che costantemente hanno lavorato e lavorano per affrontarla, simbolo evocativo di solidarietà, spazio cerimoniale di riflessione: un enorme mare di bandiere, realizzate con grandi lenzuola rosse e bianche si offre alla vista degli spettatori. Ciascuno può scegliere se entrare dentro oppure osservare dall'esterno. Naturalmente, come in ogni progetto di Jerram, non mancano eventi contemporanei di musica, danza, recitazione, lettura.

Nel mare dell'intimità. L'archeologia subacquea racconta il Salento, allestita all'aeroporto di Brindisi è stata una mostra temporanea programmata dal luglio 2019 al gennaio 2021. Il percorso narrativo è iniziato nel 2018 a Trieste, negli spazi del Salone degli Incanti, ex pescheria centrale,

progettata e realizzata nel 1913 dall'architetto Giorgio Polli che scelse per l'edificio uno stile Liberty su impianto architettonico basilicale a tre navate. *Nel mare dell'intimità. L'archeologia subacquea racconta l'Adriatico* è stata frutto di progetti, ricerche, riflessioni sul patrimonio culturale locale e limitrofo, ideata grazie all'intervento e alla collaborazione di oltre sessanta istituzioni internazionali e cinquanta studiosi. Trieste ha presentato un paesaggio d'acqua nel quale si intrecciavano, attraverso lo scorrere dei secoli, storia, scenari costieri, commerci, relitti, reperti.

C'è un prima e un dopo in questo emozionante racconto: nella *costa del tempo* che coinvolge in un viaggio tra passato, presente e futuro, la mostra è stata riadattata e personalizzata negli ambienti dell'aeroporto di Brindisi; il porto di ieri, l'*aero-porto* di oggi, nel Salento, luogo di approdo e di passaggio, porta d'Italia, sbocco nel Mediterraneo, crocevia di scambi, terra di migrazioni da sempre. Non era semplice e immediato dare una nuova collocazione alla mostra in una struttura espositiva in cui non mancano stimoli visivi e uditivi che già sovraccaricano gli organi di senso, un ambiente circondato da esercizi commerciali, insegne sfavillanti, cartelloni pubblicitari, richiami sonori, viavai di persone che spesso corrono – con bagaglio al seguito – per raggiungere check-in, punti di controllo, gate. Questa suggestiva e originale pianificazione, apprezzata per il fascino evocativo e la creatività, è stata progettata dall'architetto Giovanni Panizon che aveva curato anche la realizzazione della mostra di Trieste. L'esposizione, diacronica e immersiva, ha accolto un buon numero di reperti e installazioni multimediali che rendevano evidente l'indissolubile rapporto di questa terra con il mare.

Una mostra per ammirare arte, antichità, bellezza, in forme e percezioni differenti, grazie all'utilizzo di strumenti di fruizione molto vari e con il costante ricorso alla tecnologia: ciò ha permesso di poter fare confluire, all'interno di una medesima area espositiva, opere tanto lontane nello spazio e nel tempo che ricordano la memoria storica del Salento, delle sue genti e delle tante popolazioni transitate in quei luoghi; un allestimento che ha rivelato la bellezza dei paesaggi e del territorio e che ha portato a riflettere anche su questioni dolorosamente attuali. I visitatori casuali si sono trasformati in viaggiatori nel tempo, scoprendo un mondo altro nel quale potersi immergere inaspettatamente. La mostra, però, non è stata dedicata solo ai passeggeri in transito, ma aperta, in orario notturno, anche al pubblico esterno.

La ricaduta sull'educazione formale e non formale

L'internazionalismo e la Global Strategy fanno parte della nostra contemporaneità; tuttavia l'arte, la storia, le tradizioni tendono ad essere conservate e custodite nei luoghi di appartenenza e ciò, spesso, impedisce la possibilità di far conoscere, su larga scala, un patrimonio che appartiene all'intera umanità. Pertanto, attraverso l'uso di sistemi di fruizione a distanza, cui la recente pandemia ci ha sempre più abituati, è possibile *esportare* conoscenza e patrimoni al di fuori dei confini regionali e nazionali. Anche gli ambienti educativi, formali e non formali, sono sempre più multiculturali e richiedono un adattamento dell'offerta che tenga conto delle prospettive del *life long learning*, in una dimensione europea e internazionale. La lingua veicolare, però, costituisce spesso un ostacolo, ragion per cui i docenti e i facilitatori hanno la necessità di fare ricorso a strumenti alternativi: lavorare con le immagini, costruire percorsi narrativi, progettare itinerari innestati nel territorio.

I piani di disseminazione di un percorso che può sembrare esclusivamente legato ad un dato luogo possono invece coinvolgere molteplici attori, in una prospettiva sempre più ampia (studenti di scuole e università, associazioni culturali, istituti di cultura, associazioni turistiche, singoli visitatori). Gli scambi di buone pratiche a livello europeo sono certamente un ulteriore strumento di confronto, sia per condividere sperimentazioni che hanno avuto una buona ricaduta a livello locale, come ad esempio l'esplorazione di luoghi emblematici immediatamente confinanti con un edificio scolastico (PON 2019, IIS De Amicis-Cattaneo, Roma, *Learning trough Art*), sia per discutere di progetti di più ampio respiro che vedono coinvolti partner internazionali legati non solo al mondo della scuola (*Interculturality and Story Mapping, Learning Bubbles, DigiVET - Creating Digital Content with the Utilization of Free Online Resources*; per i dettagli si veda www.replaynet.eu).

Un altro progetto in cui la commistione tra storia, scrittura, patrimonio culturale e teatro hanno avuto un ruolo determinante è stato senz'altro la realizzazione di *Mosaico di Donna - Vetustà*, una narrazione tutta al femminile in cui sono confluite memorie e tradizione in un confronto continuo e proficuo col presente attuale.

Penelope, Messalina, Rosvita di Gandersheim, Costanza D'Altavilla e Christine De Pizan sono le protagoniste di questo racconto che presenta versioni alternative e inconsuete rispetto a quelle convenzionalmente riconosciute. Tutte le donne di *Vetustà*, in modi estremamente diversi,

hanno sfidato il loro tempo e la loro condizione per rompere gli schemi a cui società e cultura le avevano costrette. Le protagoniste si muovono in un "non luogo", senza spazio e senza tempo: una dimensione altra, l'unica capace di accogliere le sofferenze, le gioie, i ricordi, le speranze e le delusioni di personaggi tanto lontani nel tempo, tanto distanti tra loro per cultura e formazione, dalle vicende personali e pubbliche così differenti e contraddittorie.

Il linguaggio, a metà strada tra la prosa e la poesia, non lascia spazio all'immaginazione, ma si concretizza nella costruzione di racconti fitti e densi attraverso i quali il personaggio si incarna nella sua specificità e as-surge, nello stesso tempo, a rappresentazione esemplare ed emblematica della condizione femminile. Le donne, attraverso la parola, sostengono sentimenti e condizioni che attraversano il tempo.

Questo breve lavoro, in atto unico, si pone come lente d'ingrandimento rispetto a definizioni stereotipate e sempre comode, perché sintetiche; come punto di vista interno, perché dà voce a figure che voce non hanno più. La focalizzazione, di volta in volta, sposta il proprio angolo per curiosare nella tradizione storica, nelle leggende tramandate, nell'autoapologia che ogni protagonista fa di sé. Soprattutto, si sposta da uno sguardo all'altro, da una narrazione all'altra, da un linguaggio all'altro, a costruire una sorta di mosaico rovesciato di un mondo visto attraverso *un occhio di mosca* che osserva e ricompona la realtà dalla prospettiva dolorosa, marginale, veggente e divergente delle donne. Le location che hanno ospitato la performance hanno costituito delle meravigliose scenografie naturali nella splendida cornice romana: i giardini di Piazza Vittorio Emanuele, Il Chiostro di San Pietro in Vincoli, lo Stadio di Domiziano, soltanto per citarne alcuni (www.chipiuneart.it/wordpress/mosaico-di-donna).

Riferimenti bibliografici

- Battilani, P., Bernini, C., Mariotti, A. (2018). *How to cope with dissonant heritage: a way towards sustainable tourism development*, in *Journal of Sustainable Tourism*, Vol. 26, Xavier Font, London.
- Bruner, J. (1991). *The Narrative Construction of Reality*, in *Critical Inquiry* 18, University Press, Chicago.
- Costanzo, M. (2007). *Museo fuori dal museo. Nuovi luoghi e nuovi spazi per l'arte contemporanea*, Franco Angeli Editore, Milano.
- Cristallini, E. (2008, a cura di). *L'arte fuori dal museo*, Gangemi Editore, Roma.

- De Biase, O. (2017, a cura di). *Il premio Fersen alla regia e alla drammaturgia*, Edizione XIII, Youcanprint, Lecce.
- De Carli, C. (2003, a cura di). *Education through Art*, Mazzetta Editrice, Milano.
- Dewey, J. (1973). *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.
- Di Salvo, S. (2012). *Luce e colori sulle rovine: strategie museografiche per la comunicazione dell'archeologia*, La Feltrinelli, Milano.
- Eco, U. (2016). *Opera aperta*, Bompiani/RCS Libri, Milano.
- Ferrari, F. (2004). *Lo spazio critico. Note per una decostruzione museale*, Luca Sossella Editore, Roma.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. (2006). *World Heritage and Cultural Economics*, in Karp I., Kratz C.A., Szwaja L., Ybarra-Frausto T., *Museum Frictions, Public Cultures/Global Transformations*, Duke University Press, Durham.
- Lowenthal, D. (1996). *Possessed by the Past: The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Free Press, New York.
- Minucciani, V. (2005, a cura di). *Il museo fuori dal museo. Il territorio e la comunicazione museale*, Lybra Immagine Editore, Milano.
- Palumbo, B. (2006). *L'Unesco e il campanile*, Meltemi Editore, Sesto San Giovanni.
- Reiss, J.H. (2001). *From margin to Center. The spaces of Installation Art*, MIT Press, Massachussets.

SVILUPPO DI COMPETENZE ECOLOGICHE E CITTADINANZA ATTIVA CON IL PATRIMONIO IMMATERIALE

FOSTERING ECOLOGICAL AND ACTIVE CITIZENSHIP COMPETENCES WITH INTANGIBLE HERITAGE

Francesca Berti, Simone Seitz

Libera Università di Bolzano

Introduzione

Vi è una profonda relazione tra il territorio e la comunità che lo abita. Questa relazione è stata messa in evidenza dal dibattito sui patrimoni culturali immateriali che ha portato alla stesura della Convenzione UNESCO per la Salvaguardia del patrimonio immateriale nel 2003. La Convenzione ha permesso di superare il concetto di *bene* culturale da conservare e preservare, introducendo invece il concetto di patrimonio da salvaguardare, trasmettendolo di generazione in generazione. Ha inoltre allargato lo stato di patrimonio alle pratiche culturali "tradizionali", riconoscendo «singoli, gruppi e comunità» (UNESCO 2003, Art. 2.1) come portatori di saperi. Il presente articolo propone di partire dalla Convenzione e dal *paradigma immateriale* per progettare laboratori, nella scuola primaria e secondaria, che portino ad esplorare e mappare il territorio ed i suoi patrimoni, facendo emergere la relazione tra territorio e comunità, contribuendo così alle azioni di salvaguardia. Viene qui di proposito usato il termine "laboratorio" per sottolineare il potenziale rappresentato dalla Convenzione 2003 come laboratorio di processi culturali. Esplorare e mappare il territorio genera narrazioni personali che rafforzando il collegamento tra i singoli ed il territorio e tra la scuola e la comunità, contribuendo a stimolare la partecipazione e la sensibilità ecologica. In questa prospettiva, in linea con i suggerimenti del gruppo di lavoro Living Heritage & Education dell'UNESCO, l'educazione al patrimonio si intreccia con la didattica ecologica (Strongoli 2019) e contribuisce alla realizzazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (Berti 2022).

La Convenzione 2003

Rispetto alla Convenzione UNESCO per la Protezione del Patrimonio Culturale e Naturale del 1972, la Convenzione 2003 per la Salvaguardia del Patrimonio Immateriale rappresenta un vero e proprio cambio di paradigma. Nel contesto italiano, ad esempio, essa porta ad un'evoluzione da un concetto di *bene* come oggetto a una visione molto più ampia, ecosistemica, di *patrimonio*. Per la prima volta, quelle che fino ad allora venivano considerate mere tradizioni, espressione del folklore locale, vengono riconosciute a pieno titolo parte della cultura e dunque del patrimonio (Bortolotti et. Al., 2008, pp. 52-58).

Entrambe le convenzioni hanno contribuito a creare una consapevolezza a livello globale, coinvolgendo i governi nazionali e regionali e gli attori locali. I suggerimenti dell'UNESCO non sono vincolanti e ogni qualvolta un Paese sottoscrive una Convenzione, si impegna ad attuarla, senza incorrere in sanzioni. Ciononostante, nel dibattito accademico, ciò comporta che siti naturali e culturali – monumenti e tradizioni – non sono più tutelati solo a livello locale, regionale o nazionale, ma anche a livello internazionale secondo un principio di autenticazione (Bendix et al., 2012). I riconoscimenti dell'UNESCO sono molto ambiti in quanto possono contribuire positivamente alla crescita economica di specifiche regioni e contribuire al «nation branding», quindi al rafforzamento delle identità nazionali (Ibid., p. 18). La cosiddetta «certificazione del patrimonio» ha portato diversi studiosi a criticare le modalità di iscrizione alle Liste, arrivando a considerare il sistema UNESCO come una sorta di «regime» (Ibid., p. 11). Nonostante si riconosca la legittimità di queste critiche, è altrettanto significativo sottolineare come, nello specifico, la Convenzione UNESCO per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale rappresenti anzitutto uno strumento prezioso per la creazione di nuove possibilità di relazione tra diversi attori della società civile – dalle comunità di pratica alla comunità allargata che abita il territorio – delle amministrazioni e dei governi, a livello regionale, nazionale e internazionale. Un tale scambio contribuisce a creare nuova conoscenza e un rinnovato dialogo (Broccolini et al., 2014). Il termine "comunità di pratica" sta proprio ad indicare che:

Gli attori interessati a ottenere un titolo di patrimonio collaborano con esperti e politici per generare un dossier di candidatura; gli organi decisionali, dal livello regionale a quello nazionale e internazionale, riuniscono indivi-

dui di diverse convinzioni, ma formano una comunità di pratica nel loro lavoro amministrativo e di negoziazione. (Adell et al. 2015, p. 7, trad. propria).

Nella comunità di pratica risiede il ruolo principale di gestione e trasmissione, considerando – qui la profonda differenza rispetto alla Convenzione del 1972 – il carattere di cambiamento delle pratiche: in un'idea di «culture in the making» (Baumann 1999), la cultura cambia e si adatta in relazione ad aspetti ecologici, politici, sociali che influenzano la comunità ed il territorio. Come sottolineato da Djeric, è nel potenziale trasformativo che la cultura rimane viva (Djeric in intervista).

La Convenzione definisce patrimonio immateriale quell'insieme di pratiche e rappresentazioni, di conoscenze e abilità di una comunità, di un gruppo o di singoli individui, che contribuiscono a fornire loro un senso di identità e di continuità con la propria storia (UNESCO, 2003, p. 49). L'attenzione alla salvaguardia della pratica include la realizzazione di strumenti e manufatti, nonché gli spazi ad essa associati, evidenziando la relazione tra la comunità ed il territorio. Tali pratiche non sono immutabili, ma continuamente ricreate dalla comunità, la quale riproduce la propria storia, in costante interazione con la natura e in risposta all'ambiente (Ibid., p. 5).

Riconoscendo *comunità, gruppi e individui* quali portatori di conoscenze, pratiche e competenze, e dunque protagonisti del processo di produzione culturale, la Convenzione allarga la partecipazione agli inventari alla società civile e invita a creare luoghi, per lo più virtuali, che raccolgano la memoria dei singoli, tessendo una narrazione collettiva in continuo aggiornamento. Nel momento in cui individui, gruppi e comunità vengono riconosciuti a pieno diritto come saperi esperti, coautori di inventari partecipati, allora la figura stessa dell'esperto/a, rinunciando al proprio primato, diviene quella di facilitatore/trice per l'implementazione della convenzione.

Elementi del paradigma immateriale

La Convenzione incoraggia la partecipazione e il coinvolgimento degli operatori nel processo di inventario e riconosce l'importanza degli attori locali e regionali. L'istituzione di un *Forum delle Organizzazioni non Governative per il patrimonio immateriale* che si riunisce in concomitanza con le commissioni intergovernative, ad esempio, contribuisce a pro-

muovere la creazione di reti e la cooperazione internazionale. Le organizzazioni non governative accreditate dall'UNESCO partecipano a tavole rotonde e forniscono consulenza ai comitati internazionali, superando i confini nazionali e praticando il dialogo interculturale. Come sottolineato da Lapicciarella Zingari (in intervista) in questo lavoro di «governance partecipata» il ruolo del/della facilitatore/trice è quello di illustrare diversi concetti quali:

- Salvaguardia, un concetto sistemico che mette in relazione diverse attività con un obiettivo che non è di conservare per fare memoria della storia in sé, ma di creare contesti di vitalità. Salvaguardare significa concretamente sostenere le pratiche, aiutarle a rimanere vive, individuando attività diverse per ogni comunità, dalla ricerca storica alla rivendicazione di spazi, alle questioni legate alla trasmissione.
- Cultura come processo in divenire, ovvero che la possibilità di adattarsi e di cambiare mantiene la cultura viva: e le tradizioni sono vive quando sono praticate. Viene dunque sottolineato il ruolo dei singoli nel proprio essere attori culturali che contribuiscono a creare e ricreare il patrimonio immateriale, in risposta all'ambiente, all'interazione con la natura e alla loro storia (UNESCO 2003, Art. 2).
- Capacitazione (*capacity building*), ovvero la presa di coscienza di una comunità rispetto al proprio essere portatrice di cultura. Questo aspetto è essenziale per rafforzare l'identità della comunità e la rivendicazione dei suoi bisogni in dialogo con le amministrazioni locali e le istituzioni tradizionalmente riconosciute autorità competenti, quali le sovrintendenze e i musei. È questo un lavoro che comporta una continua negoziazione per la molteplicità degli attori in campo, dei linguaggi e dei contesti.

Un esempio virtuoso nel panorama europeo e italiano è rappresentato dal movimento che si sviluppa intorno ai Giochi e Sport Tradizionali (GST). Negli anni Ottanta, a causa dei veloci mutamenti socioeconomici, queste pratiche stavano per scomparire, e si cominciò a mettere in pratica delle azioni per rivitalizzarle. Negli anni Novanta diversi accademici – tra cui il sociologo Pierre Parlebas, protagonista del dibattito UNESCO sui GST – hanno svolto un ruolo centrale nel riconoscimento dei GST come parte del patrimonio culturale immateriale mondiale (Berti & Lapicciarella Zingari 2019), contribuendo ad instaurare un dialogo continuo tra organizzazioni della società civile, istituzioni locali, nazionali e internazionali, reti di ONG e comunità scientifica, tutti impegnati a sostenere le comunità e i gruppi di giocatori custodi di tali pratiche ludiche. Il movimento intorno ai TSG,

che coinvolge direttamente i praticanti in processi di ricerca partecipativa, rappresenta un esempio eccezionale di applicazione della Convenzione 2003 (Ibid.). La collaborazione tra associazioni e governi locali, regionali e nazionali e reti internazionali per la salvaguardia del patrimonio ludico tradizionale è particolarmente evidente nella storia di Associazione Giochi Antichi e del *Festival Tocati*, a Verona. La città assiste nel 2003 al revival di un gioco di strada, lo *S'cianco* (in italiano *lippa*, in inglese *tip-cat*): con il supporto dell'amministrazione locale, un gruppo informale di giocatori realizza un torneo cittadino che riscuote grande successo. Nell'arco di un anno si costituisce l'Associazione Giochi Antichi (AGA) e viene organizzata la prima edizione del *Tocati - Festival dei Giochi in Strada*, al quale partecipano numerose comunità ludiche tradizionali provenienti da tutta Italia. Il festival diviene presto internazionale, e AGA entra a far parte di Aejest, l'Associazione Europea per i Giochi e Sport tradizionali. Dal 2014 AGA rappresenta Aejest alle Assemblee Generali dell'UNESCO per la Convenzione sul patrimonio immateriale. Attualmente, *Tocati - programma condiviso per la Salvaguardia dei Giochi e Sport Tradizionali*, che ha nel festival la propria azione principale, è protagonista di una candidatura multinazionale (sostenuta dai Ministeri della Cultura di Italia, Francia, Croazia e Cipro) al Registro delle Buone Pratiche di Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (Berti & Lapicciarella Zingari, 2019).

Il processo di candidatura è stato realizzato prevalentemente attorno al Festival Tocati, il quale nelle sue edizioni permette l'incontro ed il dialogo – ad un livello informale e dunque particolarmente fecondo – tra comunità ludiche, facilitatori/trici, esperti della Convenzione e amministratori locali, regionali, nazionali e internazionali:

Riflettendo insieme sul significato e la messa in pratica della salvaguardia e sui processi bottom up, dal momento che le comunità di pratica, come quelle dei giocatori, sono gruppi molto attivi e portano avanti le loro attività in modo autonomo rispetto al mondo della ricerca (Lapicciarella Zingari in intervista).

L'approccio a partire dal basso (bottom-up) caratterizza gli incontri *Tocati un patrimonio condiviso. Le giornate dell'immateriale*, organizzati dal 2017 da AGA assieme all'Istituto Centrale per il Patrimonio Culturale Immateriale. 2017, un progetto di formazione itinerante rivolto alle comunità ludiche e alle loro amministrazioni locali.

Educazione al patrimonio come educazione ecologica: un percorso di ricerca con i/le bambini/e

La scuola assume un ruolo fondamentale nella salvaguardia del patrimonio immateriale aiutando il processo di trasmissione. Mentre in passato questi saperi si trasmettevano naturalmente in famiglia o nei contesti tradizionali di comunità, andati via via diminuendo con l'aumentare di processi e mutamenti socioeconomici quali l'industrializzazione e l'urbanesimo (Adell et al., 2015), oggi la scuola prende parte del ruolo della famiglia nel contesto del patrimonio (Djeric in intervista).

L'importanza del patrimonio immateriale, tuttavia, non risiede solo nelle pratiche tradizionali o nei prodotti artigianali, ma anche nelle conoscenze, nelle abilità e nei valori trasmessi e adattati da una generazione all'altra, in una relazione continua della comunità con il proprio territorio, contraddistinta da una continua interrelazione tra processi sociali e processi ambientali. I saperi tradizionali, infatti, sono profondamente legati all'ambiente ed ai suoi equilibri, e consentono di far emergere la loro relazione intrinseca con gli aspetti relativi alla cura del territorio. Nella Convenzione, l'interrelazione tra uomo e ambiente è profondamente calata nella dimensione del territorio, che diviene parte di un «paesaggio patrimoniale» nel momento in cui quest'ultima ne prende coscienza (Giancristoforo & Lapicciarella Zingari 2020, p. 81). Come sottolineato da Giancristoforo e Lapicciarella Zingari (2020, pp. 71-81), in un superamento del binomio natura-cultura, il tema della biodiversità entra in correlazione con quello della diversità culturale dal momento che il nuovo paradigma immateriale, ampliando il concetto di patrimonio alle pratiche culturali "tradizionali", guarda al territorio ed alla comunità in modo ecosistemico. Queste pratiche culturali mettono in evidenza diversi aspetti dell'identità di una comunità legati al territorio: dalle espressioni artistiche agli eventi rituali e festivi, dall'artigianato ai saperi ed alle pratiche relative alla natura e all'universo (Bortolotti et al., 2008).

Il "Programma UNESCO per salvaguardia del patrimonio culturale immateriale nell'educazione formale e non formale" ha recentemente pubblicato il testo *Teaching and Learning with Living Heritage. A Resource Kit for Teachers based on the Lessons Learnt from a Joint UNESCO-EU Pilot Project* (UNESCO 2021), curato tra gli altri da Tamara Nikolic Djeric, che suggerisce di inserire il patrimonio immateriale – espresso qui nell'accezione di *patrimonio vivente* per essere meglio compreso da insegnanti e studenti/esse – all'interno di singole materie quali la matematica, la

geometria, la fisica, aiutando così a costruire relazioni che connettano principi astratti con esempi concreti propri ai saperi tradizionali locali. Ecco allora che lo studio di schemi ricorrenti geometrici può essere applicato al disegno delle trame dei costumi tradizionali, connettendo in modo interdisciplinare matematica, arte, computer-aided design, e così via. Il kit fornisce un'introduzione alla Convenzione 2003 ed al concetto di salvaguardia, sottolineando la relazione con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. L'approccio proposto prevede una ricerca partecipata tra insegnanti e studenti/esse con numerosi suggerimenti, in 6 passaggi:

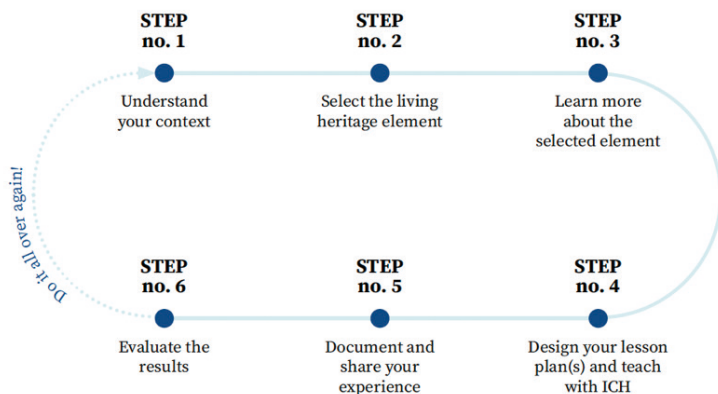


Figura 1. «Six-step approach to integrating living heritage in school-based education» (UNESCO 2021, p. 25).

Per tutti i soggetti coinvolti (insegnanti e bambini/e), il patrimonio vivente rappresenta una possibilità di una presa di coscienza del proprio essere attori/trici culturali, in quanto:

Soggetti che costruiscono le loro rappresentazioni narrative anche attraverso gli oggetti, i segni, i significati elaborati con altri, in un complesso processo di negoziazione di significati (Giancristofaro & Lapicciarella Zingari 2020, p. 57).

Il primo step, comprendere il contesto, può essere tradotto come una vera e propria azione di mappatura del territorio e della comunità. In questo percorso emerge la relazione tra ambiente, territorio, e comunità, e l'emergere dell'intreccio tra «intervento antropico e ambiente naturale» che

porta, spesso, ad un ambiente totalmente modificato (Persi 2003, p. 109).

Nell'uscire da scuola e mappare gli elementi di patrimonio vivente presenti sul territorio, ognuno/a è chiamato/a a indicare, anzitutto, ciò che nella propria esperienza e nella propria percezione è patrimonio. Uscendo dalla scuola ci si interroga su che cosa è questa nostra comunità, che comprende le generazioni passate così come le nuove migrazioni. In linea con le Direttive Operazionali della Convenzione 2003 (quali: identificazione e definizione dei diversi elementi del patrimonio culturale immateriale presenti sul loro territorio; redazione di inventari; elaborazione e l'attuazione di programmi, progetti e attività. UNESCO 2003, cap. 3), un percorso di ricerca a scuola comprenderebbe:

- La realizzazione di interviste a *comunità, gruppi, individui* portatori/trici di patrimonio;
- La compilazione di schede sul modello degli inventari partecipati, coinvolgendo o in collaborazione con associazioni e amministrazioni locali;
- La partecipazione ad iniziative locali con soggetti impegnati in azioni di salvaguardia.

Se la mappatura riguarda le varie espressioni del patrimonio immateriale, così da capirne e apprezzarne il valore, una ricerca approfondita dovrebbe riguardare campi di esperienza vicini ai bambini ed alle bambine, come ad esempio il gioco nella forma dei giochi e sport tradizionali (Berti & Lapicciarella Zingari 2019).

Conclusioni

La Convenzione 2003 ed i suggerimenti del gruppo di lavoro UNESCO sul Living Heritage and Education rappresentano degli strumenti preziosi per i percorsi di educazione al patrimonio nella scuola. Le attività di mappatura, qui suggerite, favoriscono lo sviluppo di competenze ecologiche attraverso un approccio sistemico di matrice betsoniana che guarda all'interrelazione tra comunità e territorio, principio portante della Convenzione 2003: stabilendo una relazione intrinseca tra patrimonio immateriale e sostenibilità, la Convenzione 2003 ha contribuito al dibattito internazionale che ha portato all'adozione dell'Agenda 2030. Il percorso di mappatura permette di instaurare un rapporto sensoriale con l'ambiente, aiutando a sviluppare la capacità «di collegare e cogliere relazioni casuali o retroattive tra fenomeni anche lontani nel tempo e nello spazio» (Persi 2005, p. 50).

Al tempo stesso, le attività di mappatura contribuiscono a rafforzare competenze di cittadinanza in quanto – mettendo in relazione tutti gli aspetti del patrimonio naturale, culturale e immateriale, come espressione di una relazione dinamica tra la comunità e il territorio – contribuiscono a veicolare l'idea che la cultura sia un processo in trasformazione di cui ognuno/a di noi è attore/trice del processo di trasmissione. Se, come riconosciuto, l'immateriale ha sempre un aspetto materiale e viceversa, la scoperta dei patrimoni, nel suo creare e ricreare percezioni e narrazioni, porta ad un confronto attivo su significati talvolta condivisi, talvolta messi in discussione.

Riferimenti bibliografici

- Adell, N., Bendix, R.F., Bortolotto C. & Tauschek M. (2015, a cura di). *Between Imagined Communities and Communities of Practice. Participation, Territory and the Making of Heritage*, Göttingen Studies in Cultural Property, Volume 8, Universitätsverlag Göttingen, Göttingen.
- Alessandrini, G. (2019, a cura di). *Sostenibilità e capability approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Berti, F. (2022). Progetto "Parco delle Buone Pratiche": didattica ambientale e recupero di un bene comune da e per la comunità, *Atti del 6° Convegno Internazionale Educazione Territori Natura. Percorsi di cittadinanza a partire dalla scuola*, 2-4.12.2021, BuPress, Bolzano.
- Berti, F. & Lapicciarella Zingari, V. (2019). Between similarities and cultural diversities: intercultural education meets intangible cultural heritage. The example of Traditional Sports and Games, *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal Scuola Democratica*, pp. 70-76, Open Access: <https://www.scuolademocratica-conference.net/wp-content/uploads/2019/11/1st-SD-Conf.-3.-Governance-Values-Work-and-Future.pdf>
- Bendix, F. B., Eggert, A. & Peselmann, A. (2012, a cura di). *Heritage Regimes and the State*. Göttingen Studies in Cultural Property, Göttingen University Press, Göttingen.
- Baumann, G. (1999). *The Multicultural Riddle. Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities*, Routledge, Londra.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, FrancoAngeli, Milano.
- Broccolini, A., Clemente, P., Ferracuti, S. & Lapicciarella Zingari, V. (2014). Il patrimonio culturale Immateriale in Italia e la Convenzione Unesco del 2003: territori, reti,

- musei, Rapporto Simbdea. Open Access: <http://www.simbdea.it/index.php/tutte-le-categorie-docman/simbdea-ich/324-report-mibact-simbdea-2014/file>
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Open Access: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cranz, G. & Boland, M. (2004). Defining the Sustainable Park: A Fifth Model for Urban Parks, *Landscape Journal*, 23, pp. 102-120.
- Giancristofaro, L. & Lapicciarella Zingari, V. (2020), *Patrimonio culturale immateriale e società civile*, Aracne, Roma.
- Guerra, M. (2015, a cura di). *Fuori. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari.
- Nuzzaci, A. (2011). *Patrimoni culturali, educazioni, territori. Verso un'idea di multiliteracy*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Persi, R. (2005). *Ricerca e didattica ambientale*, Carocci, Roma.
- Persi, R. (2003). *L'ambiente a scuola. Processi formativi e approcci metodologici*, FrancoAngeli,
- Strongoli, R.C. (2019). Ecodidattica. Una prospettiva di educazione ecologica. *Ricerche di pedagogia e Didattica*, 14 (3), pp. 221-243.
- UNESCO (2021). *Teaching and Learning with Living Heritage. A Resource Kit for Teachers based on the Lessons Learnt from a Joint UNESCO-EU Pilot Project*, Open Access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381477>
- UNESCO (2019). *Living Heritage and Education*, Open Access: <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-EN.pdf>
- UNESCO (2003). *Convenzione internazionale per la Salvaguardia del patrimonio Culturale Immateriale*, Open Access: <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-IT-PDF.pdf>

EDUCARE AL PAESAGGIO URBANO E PERIURBANO IN AREE FRAGILI.
ESPERIENZE DI RICERCA METODOLOGICA

EDUCATING THE URBAN AND PERI-URBAN LANDSCAPE IN FRAGILE
AREAS. METHODOLOGICAL RESEARCH EXPERIENCES

Camilla Casonato*, Paola Branduini**

* *Dipartimento di Architettura e Studi Urbani, Politecnico di Milano*

** *Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle Costruzioni
e Ambiente Costruito, Politecnico di Milano*

Introduzione

Le indicazioni nazionali ed europee promuovono l'educazione al patrimonio culturale quale veicolo per lo sviluppo, nelle giovani generazioni, di forme di cittadinanza attiva, di stili di vita sostenibili, di apprezzamento della diversità culturale e di tutela dei beni comuni (Council of Europe 1998b, MiBACT 2015). Parallelamente le politiche europee invitano a connettere il valore culturale e paesaggistico dei luoghi alla percezione delle popolazioni (Council of Europe 2000). Portare l'educazione al patrimonio culturale nelle scuole, dunque, non significa introdurre una nuova disciplina, ma piuttosto adottare un approccio che coinvolge trasversalmente le discipline (Council of Europe 1998b, Art. 2) e che, connettendo patrimonio culturale, territorio e comunità, lega strettamente patrimonio e paesaggio (Borgia *et al.* 2019; Bortolotti *et al.* 2008; Pedrolì e Van Mansvelt 2006; Scazzosi e Branduini, 2021). Le politiche europee, del resto, considerano l'educazione al patrimonio nodali per la formazione del giovane cittadino e per lo sviluppo di un senso di appartenenza ai luoghi (Branchesi 2007 a cura di; Council of Europe 1998a). Al tempo stesso l'educazione al paesaggio culturale può rappresentare un importante veicolo per la costruzione di consapevolezza sui temi dello sviluppo sostenibile. Per tutti questi motivi l'educazione al paesaggio non può limitarsi ai contesti di eccellenza ma deve potersi rivolgere a ogni territorio, anche a quei paesaggi ordinari o degradati che la Convenzione Europea del Paesaggio ci ha da tempo invitato a prendere in considerazione (Council of Europe 2000, Art. 2; Council of Europe 2008; Council of Europe 2012; Council of Europe 2014; Council of Europe 2017; Council of

Europe 2019). In questo quadro la *heritage education* si configura come un approccio educativo transdisciplinare auspicabilmente applicabile in ogni tipo di contesto fisico e sociale, anche in quelli caratterizzati da aspetti di marginalità e fragilità. Il presente saggio discute il tema facendo riferimento a due diverse esperienze di ricerca: la prima (conclusa) incentrata sul tema delle periferie urbane e finanziata nell'ambito della ricerca a sfondo sociale e del *public engagement* dell'università italiana; la seconda (in corso) dedicata al paesaggio periurbano e rurale su scala europea e finanziata da un bando ERASMUS+ KA220-SCH.

Alcune questioni aperte

Il ruolo assegnato dalle istituzioni all'educazione al patrimonio rende attuale uno sforzo collettivo per costruire, sia a scala nazionale che europea, buone pratiche e indicazioni metodologiche che:

- connettano efficacemente educazione al patrimonio e al paesaggio culturale;
- possano rivolgersi a un paesaggio ordinario, marginale o degradato;
- si basino su uno sforzo di co-progettazione interdisciplinare che veda collaborare università, scuola e istituzioni;
- possano costruire nuove rappresentazioni condivise dei contesti di vita rendendone leggibili i valori riconosciuti da una o più culture;
- promuovano un approccio partecipativo e inclusivo e un uso innovativo delle tecnologie;
- costruiscano sinergie efficaci tra educazione al patrimonio, transizione ecologica, tutela e cura del paesaggio.

Pensare a un'educazione al paesaggio fondata su tali premesse e applicabile in ogni luogo ci pone di fronte ad alcune questioni aperte. Come si possono identificare i valori culturali nascosti in un paesaggio ordinario fragile o addirittura degradato? Come valorizzare il punto di vista dei cittadini e delle comunità? Che ruolo devono assumere le scuole nel processo? Che relazione vogliamo costruire tra educazione al paesaggio e alla sostenibilità? Infine, possono le tecnologie aiutarci rimanendo al tempo stesso innovative e accessibili e qual è il ruolo dell'università in questo processo?

Le due esperienze che vengono qui sinteticamente presentate, pur diverse per attori in gioco, scala territoriale e temi al centro della riflessione, portano con sé un'indagine trasversale ai temi qui sollevati e propon-

gono azioni concrete sul campo volte a verificare le proposte formulate dai partenariati e a offrire un contributo all'elaborazione metodologica.

Un progetto con le scuole delle periferie urbane

Nel 2018 ha preso avvio a Milano un progetto di ricerca e azione incentrato sulla co-progettazione metodologica tra università, scuole, istituzioni amministrative e culturali ed espressioni della società civile, con la collaborazione, in alcune fasi, anche di imprese private. Il progetto, denominato "Scuola Attiva Risorse (ScAR). Ricucire il patrimonio disperso delle periferie" (www.scar.polimi.it) è stato finanziato nell'ambito delle iniziative per la terza missione del Politecnico di Milano¹ e ha interessato cinque istituti della periferia sud della città, oltre che numerose altre scuole di 7 diverse regioni italiane, coinvolgendo oltre 750 studenti su tre diversi ordini di scuola (oltre agli studenti universitari). Il progetto è stato precedentemente discusso in pubblicazioni dedicate (Casonato *et al.* 2021; Casonato e Bonfantini 2022 a cura di) alle quali si rimanda per una descrizione più estesa.

In questa sede interessa richiamare alcuni aspetti specifici significativi in rapporto al tema qui trattato. La ricerca, conclusa nelle sue fasi essenziali ma ancora attiva attraverso una serie di iniziative di continuità avviate lungo il percorso, si rivolge al patrimonio culturale come sistema di valori in divenire, strettamente connesso alla percezione delle popolazioni e radicato nel paesaggio che viene qui assunto nell'accezione proposta dalla Convenzione Europea del Paesaggio (Council of Europe 2000, Art. 1). In particolare, il progetto si concentra sul tema, indicato dalla stessa Convenzione, del riconoscimento del ruolo di paesaggio ai contesti ordinari o degradati, proponendo un'azione calata nel territorio della periferia urbana e rivolta specificamente al territorio di prossimità degli istituti scolastici periferici.

Nel corso delle fasi centrali del progetto (2018-2021) insegnanti di diversi ordini di scuola e discipline e di differenti orientamenti formativi (dalla formazione liceale a quella professionale) hanno collaborato con ricercatori esperti in numerosi campi (dalla pedagogia, alla progettazione urbana, alla pianificazione, alla tutela dei beni culturali, solo per citarne alcuni) e, a seconda dei casi, anche con amministratori, musei, imprese

¹ Programma di ricerca interdisciplinare e interdipartimentale Polisocial, sostenuto con i fondi del 5 per mille IRPEF devoluti all'Ateneo per la ricerca con fini sociali.

private. Attraverso modalità variabili che hanno previsto la collaborazione diretta nelle classi ma anche le formule del *contest* e del *workshop* per docenti, questi gruppi di lavoro hanno messo a punto e condotto sul campo progetti didattici volti a individuare metodologie operative per un'educazione al patrimonio culturale di prossimità operabile in contesti caratterizzati da fragilità sociali e territoriali e in paesaggi apparentemente poveri di beni o di risorse culturali. La cifra comune alle molteplici iniziative condotte è la costruzione di nuove rappresentazioni condivise del territorio di prossimità, capaci di metterne in luce i valori nascosti a partire dalle percezioni delle comunità coinvolte (scolastica, familiare, di quartiere...) e dall'impegno diretto degli studenti i quali, attraverso l'esperienza, sono divenuti esperti del proprio paesaggio culturale e comunicatori consapevoli dei valori in esso racchiusi ai pari e alla cittadinanza.

A partire da una rosa di strumenti selezionati tra quelli accessibili (sia dal punto di vista economico che da quello tecnico) per una replicazione in autonomia dei processi da parte delle scuole, sono stati messi a punto *tools* funzionali alle attività di progetto e alla loro disseminazione, tra i quali possiamo citare guide turistiche multimediali, applicativi per *urban geogame* e una piattaforma di mappatura digitale collaborativa. Questi strumenti hanno arricchito il processo di costruzione dei prodotti di lettura e comunicazione del territorio, rendendo disponibili per un pubblico autentico di studenti, cittadini e turisti i risultati dei processi conoscitivi e interpretativi condotti dalle scuole partecipanti.

Un progetto europeo per educare al paesaggio periurbano

A febbraio 2022 ha preso l'avvio un progetto europeo nell'ambito del programma di educazione europeo ERASMUS+, azione Strategic partnership, che vede la collaborazione tra università, scuole primarie secondarie e agenzie di servizi artistici e multimediali per costruire programmi di sensibilizzazione al paesaggio e alla sostenibilità per i docenti della scuola. Il progetto si intitola EduLands, educational tools for sustainable landscape e vede la partecipazione di tre città (Murcia, Milano e Vienna) con ciascuna un centro di formazione universitaria (Univesidad de Murcia, Politecnico di Milano e Universitat fur Angewandte Kunst) e scuole (una primaria, una secondaria di primo grado e due di secondo grado, una scuola speciale). I docenti, durante gli incontri di cooperazione in-



Figura 1. Studenti della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Galvani di Milano effettuano una mappatura dell'itinerario che congiunge la loro scuola con il Parco Biblioteca degli Alberi registrando le loro sensazioni e impressioni. Attività svolta nell'ambito del progetto EduLANDS.



Figura 2. Uno studente della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Galvani di Milano disegna dal vero il paesaggio urbano di prossimità della sua scuola. Attività svolta nell'ambito del progetto EduLANDS.

ternazionale, sperimentano in prima persona attività ludiche che poi traducono e adattano nei loro contesti scolastici. Sono in costruzione diversi percorsi di sensibilizzazione alla mobilità sostenibile (ad esempio nel raggio di 15 minuti), al paesaggio ordinario al di fuori della scuola, al paesaggio agricolo periurbano inteso come bene culturale e ambientale, a pratiche di cucina sostenibile (*solar cooking*).

L'identificazione dei valori culturali nascosti nel paesaggio avviene attraverso attività sensoriali, di riconoscimento della qualità dello spazio urbano e delle aree verdi. Il punto di vista dei cittadini è preso in considerazione tramite l'ascolto (interviste) e l'identificazione degli adulti o dei bambini negli stakeholders attraverso giochi di ruolo. Le scuole sono parte attiva nella co-costruzione dei percorsi didattici (modalità, finalità educative, procedure) che sono trasversali alle discipline e consentono di integrare le diverse materie d'insegnamento e competenze da acquisire verso obiettivi comuni: si integrano la geografia con storia, l'arte e con la tecnologia e le scienze.

La relazione che si intende costruire tra educazione al paesaggio e alla sostenibilità è di mutuo beneficio: alcune pratiche sostenibili, in termini di risparmio energetico (*solar cooking*) e di mobilità ciclabile (*cirimbic²*), l'utilizzo equilibrato delle acque, attraverso l'attività di recupero dei manufatti idraulici in marcite (prati irrigui invernali di ideazione medievale), costituiscono, pur nella loro apparente eterogeneità, un catalogo di soluzioni adottabili da tutti che consentono di sensibilizzare i cittadini ad assumere comportamenti che migliorano l'ambiente. Hanno tutte una ricaduta a lungo termine sull'ambiente e un'aspettativa di miglioramento della qualità di vita e quindi del paesaggio.

Il processo di co-costruzione dell'attività svolto sia tra gli insegnanti di scuola primaria e secondaria e l'università, sia tra gli insegnanti delle scuole stesse, sia insieme agli alunni, consente di ottenere un valore aggiunto e una durabilità nel tempo. L'università si può porre come intermediario e facilitatore sia nel tessere le relazioni con il territorio sia nel fornire il quadro metodologico di ricerca.

La tecnologia supporta il processo di trasmissione ad altre realtà e territori attraverso piattaforme per la condivisione dei contenuti (web repository), la co-costruzione dei contenuti (piattaforma Miro) e l'auto-costruzione di nuovi percorsi didattici online (MOOC *massive open online course*).

² Una bicicletta che trasporta una cucina solare e che quindi consente di trasportare la cucina a e preparare insieme ovunque un pasto senza bisogno di input esterni.

Considerazioni conclusive

Le esperienze presentate indicano la co-progettazione tra università, scuola e istituzioni culturali come la strada da percorrere per costruire metodologie innovative, condivise e concretamente applicabili dalle scuole europee per la valorizzazione dei patrimoni e dei paesaggi culturali di prossimità e per la costruzione di una cultura della sostenibilità che parta dall'attenzione ai contesti di vita dei giovani cittadini. Le esperienze sono efficaci quanto più toccano i diversi aspetti della conoscenza del paesaggio e li fanno dialogare tra loro: dalla percezione sensoriale, alla lettura storica, alla comprensione degli attori che ruotano intorno al paesaggio.

In tal senso, alla co-progettazione metodologica corrisponde un approccio *bottom-up* nella conduzione delle attività che consente agli studenti stessi e agli attori che vengono coinvolti nei progetti didattici (famiglie, coetanei, abitanti dei quartieri, ma anche *stakeholder* che a vario titolo intervengono nei processi di tutela e di trasformazione del paesaggio) di mettere in gioco le proprie percezioni e le proprie riflessioni e di condividerle con le comunità, nello spirito della CEP.

Questo aspetto rende ancora più significativo partire dalle scuole per un'azione educativa capace di raggiungere ogni giovane in ogni luogo e di promuovere, a partire dalla comunità scolastica, una cultura di partecipazione e di cittadinanza attiva rivolta alla promozione della sostenibilità ambientale e dei valori culturali del paesaggio. Il coinvolgimento dei giovani in azioni di manutenzione e cura del paesaggio che si ripetono nel tempo, consentono di generare un senso di rispetto, di affezione e di presa in carico della qualità dei propri luoghi di vita, per poter migliorare anche situazioni degradate.

In questo quadro ogni esperienza condotta all'interno di un singolo contesto paesaggistico, con uno specifico gruppo, nell'ambito dei progetti presentati concorre all'elaborazione della proposta metodologica. Tuttavia, perché il processo di riflessione e di co-progettazione possa divenire fecondo per una comunità scolastica allargata, anche nell'incontro tra le culture europee, è necessario che le esperienze e riflessioni escano dal contesto scolastico ristretto e raggiungano la comunità locale, quella sovralocale e anche internazionale. La condivisione di esigenze simili con coetanei europei, sia studenti sia insegnanti, e la ricerca insieme di soluzioni fino alla co-costruzione di percorsi dentro e fuori alla scuola di sensibilizzazione al paesaggio rafforzano il senso di comunità e il desiderio

di contribuire insieme a costruire un mondo migliore, ad affrontare sfide globali attraverso piccoli e continui gesti quotidiani (Branduini, 2022).

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione rappresentano in questo senso un campo di sperimentazione significativo che offre la possibilità di realizzare *con* le scuole e *per* le scuole strumenti di condivisione dei processi (si veda in questo senso il MOOC in preparazione nel contesto del progetto EDULands o gli applicativi digitali realizzati dagli studenti nel contesto del progetto ScAR). La tecnologia consente inoltre di superare le distanze fisiche ed emotive: è proprio la tecnologia che consente di stimolare i nativi digitali ad uscire fuori dalla scuola, alla ricerca dei luoghi tangibili e li mette a confronto con la sensorialità del paesaggio, con la sua fisicità e con la stanchezza propria di ogni attività all'aria aperta.

Riferimenti bibliografici

- Borgia, E., Di Berardo, M., Occorsio, S., Rainone, G. (2019). *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio*, Gangemi Editore, Roma.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale, 22 tesi*, Franco Angeli, Milano.
- Branchesi, L. (2007, a cura di). *Heritage Education for Europe*, Armando Editore, Roma.
- Branduini, P. The value of getting your hands dirt: education to landscape as heritage, In Casonato, C. Bonfantini B. (a cura di), *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape*, Springer, Cham.
- Casonato, C., Vedoà, M., Cossa G. (2021). *Scoprire il paesaggio del quotidiano. Un Progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana*, LetteraVenditue, Siracusa.
- Casonato, C., Bonfantini B. (2022, a cura di). *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape*, Springer, Cham.
- Council of Europe (1998a, a cura di). *Cultural Heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration: Proceedings. Brussels Seminar 1995*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Council of Europe (1998b). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education, adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998. Recommendation n. R (98) 5*. Consultabile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/16804f1ca1>.
- Council of Europe (2000). *European Landscape Convention, Florence 20 October 2000*. Consultabile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearch-Services/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f80c6>.

- Council of Europe (2005). *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, Faro 27 October 2005*. Consultabile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/1680083746>.
- Council of Europe (2008). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the guidelines for the implementation of the European Landscape Convention, adopted by the committee of Ministers on 6 February 2008 (CM/Rec(2008)3)*. Consultabile all'indirizzo: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=-09000016805d3e6c.
- Council of Europe (2012 a cura di). *Landscape facets: Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Council of Europe (2014). *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on promoting landscape awareness through education, adopted by the Committee of Ministers on 17 September 2014 (CM/Rec(2014)8)*. Consultabile all'indirizzo: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c5138.
- Council of Europe (2017 a cura di). *Landscape dimensions. Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Council of Europe (2019). *Landscape and education, Proceedings of the 21st Council of Europe Meeting of the Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Tropea, Calabria, Italy, 3-4 October 2018, European spatial planning and landscape, No. 114*. Consultabile all'indirizzo: <https://rm.coe.int/09000016809404c2>
- ICOMOS (2014). *Florence Declaration on Heritage and Landscape as Human Values. Declaration of the principles and recommendations on the value of cultural heritage and landscapes for promoting peaceful and democratic societies, Florence 14 November 2014*. Consultabile all'indirizzo: https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Secretariat/2015/GA_2014_results/GA2014_Symposium_FlorenceDeclaration_EN_final_20150318.pdf.
- Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT), Direzione Generale Educazione e Ricerca (2015), *Primo Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015-2016, approvato dal Consiglio Superiore per i Beni Culturali e Paesaggistici in data 14 dicembre 2015*. Consultabile all'indirizzo: <http://www.sedbeniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>.
- Pedroli, G.B.M., Van Mansvelt, J.D. (2006). *Landscape and awareness-raising, training and education*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Scazzosi, L., Branduini, P. (2020, a cura di). *AgriCultura. Urban agriculture and the heritage potential of agrarian landscape*, Urban Agriculture series, Springer, Cham.

Tutte le risorse on line citate sono state consultate l'ultima volta nell'ottobre del 2022.

11.
PATRIMONI PROBLEMATICI
PROBLEMATIC ASSETS/HERITAGE

Salvatore Colazzo
Università del Salento

L'irresistibile ascesa della coltivazione del tabacco nel Salento

Dal 1960 al 1964 viene costruita a Lecce la più grande fabbrica per la lavorazione del tabacco in Europa: 13 corpi di fabbrica, per una cubatura di 388.785 metri cubi 36.000 metri quadrati di copertura su un'area di 115.000 mq. Costo: 1 miliardo e 650 milioni di lire per la muratura; 7 miliardi di lire per impianti e macchinari. Produzione stimata: 52 milioni di sigarette al giorno¹. Ciò a testimonianza di quale significato abbia assunto via via nel corso del tempo la coltura e la cultura del tabacco, il cui esordio nel Salento va collocata già nel XVIII secolo. È attestato infatti che nel Settecento funzionasse a Lecce una fabbrica per rifornire il Regno di Napoli del tabacco da fiuto e che intorno al 1770 il marchese Giuseppe Granafei di Serrano tentò – con successo – nei suoi possedimenti di Cannole la coltivazione del *Cattaro*, una varietà che, avendo bisogno di poca acqua, ben si prestava al clima siccitoso del territorio salentino².

Nel 1812 si producevano in Salento 12.000 quintali di tabacco, che venivano lavorati presso la Manifattura Tabacchi di Lecce, sita in un ex-convento nei pressi di Porta Rudiae (adesso lì ha sede l'Accademia di Belle Arti), grazie a 20 molini, che sbriciolavano finemente il tabacco destinato ad essere fiutato ovvero a essere bruciato nelle pipe.

Quando si affermerà l'uso del sigaro, con il conseguente declinare dell'abitudine a fiutare o masticare il tabacco (in Italia la prima fabbrica da sigari nascerà in Toscana³ nel 1815), nel Salento si penserà di coltivare

¹ A. Monte, *Le opere del Monopolio di Stato e i magazzini dei Concessionari di tabacco nel Salento tra storia, recupero e patrimonio industriale*, in R. Del Prete (a cura di), *Dentro e fuori la fabbrica. Il tabacco in Italia tra memoria e prospettive*, Franco Angeli, Milano, 2021, pp. 219-242.

² F.A. Mastrolia, *La coltivazione e lavorazione del tabacco in Terra d'Otranto*, "Proposte e Ricerche", n. 61, estate-autunno 2008, pp. 125-152.

³ La Toscana costituisce il primo punto di irradiazione della coltivazione in Italia nel no-

delle varietà più idonee a tale scopo. Da qui il tentativo di introdurre la *Kentucky*, ma con scarso successo. Quando poi, a seguito dell'introduzione, accanto al sigaro, della sigaretta, la cui diffusione fu sicuramente favorita dall'invenzione, nel 1830 dei fiammiferi, si comincerà a valutare se fosse opportuno riconvertire gli opifici per la lavorazione del tabacco si da assecondare le evoluzioni del mercato e del gusto dei consumatori. Tuttavia ancora la produzione di sigarette non era industrializzata, ma nel 1880 sarà inventata una macchina in grado di realizzare molto efficientemente sigarette, il che renderà appetibile la lavorazione di tabacchi idonei ad essere fumati e il confezionamento di sigarette. In Gran Bretagna il tabacco da sigaretta era scuro, il Virginia, in genere, dal sapore piuttosto acre, nel Continente si preferivano i tabacchi chiari, i cosiddetti levantini, più gradevoli al gusto. Nel Salento, visto il fallimento conseguente al tentativo di coltivare il *Kentucky*, di provare con i tabacchi orientali, forse – si ipotizzò – maggiormente compatibili col suolo locale. Correva l'anno 1892, il Monopolio decise di provare con tre varietà: *Xanti Yakà*, *Erzegovina*, *Samsoum*, istituendo due campi sperimentali, uno ad Alessano, l'altro a Poggiardo. La sperimentazione fu verificata dall'Istituto Sperimentale e di Tiocinio per la coltivazione dei Tabacchi – istituito a Scafati, in Campania, nel 1895 –, dando esito positivo. Il Monopolio a quel punto decise che il Salento fosse la zona d'Italia destinata a coltivare le varietà levantine a foglia piccola. Pertanto, la Manifattura di Lecce fu convertita alla produzione di sigarette, dando lavoro nel 1897 a 300 operaie e 60 operai, e nel Salento furono distribuite 23 milioni di piantine. Assunse un ruolo di riferimento l'agro di Tricase, anche per l'iniziativa dell'imprenditore onorevole Alfredo Codacci Pisanelli, il quale, eletto in Parlamento nel 1897, fu sottosegretario al Tesoro, interessandosi di credito cooperativo, nel 1904 e all'Agricoltura nel 1909. Il passaggio cruciale della tabacchicoltura nazionale fu rappresentato dal *Nuovo Regolamento per la coltivazione dei tabacchi indigeni* del 1901, il quale introdusse quattro tipologie di concessioni: a) Manifesto; b) Concessione speciale; c) per esportazione; d) per sperimentazione.

La vera novità era rappresentata dalla concessione speciale, poiché concedeva a produttori che potessero assicurare di avere a disposizione 10 ettari di terreno di ricevere oltre che la concessione di coltivare un dato numero di piante di tabacco, anche l'opportunità di erigere degli

stro Paese, segnatamente sarà Sansepolcro il luogo in cui si tenterà per la prima volta di coltivare il tabacco in Italia.

opifici per la prima lavorazione del tabacco, da consegnare poi alle Manifatture, queste alla diretta dipendenza dello Stato.

Nel 1902 a Tricase, su iniziativa di Codacci Pisanelli, che riesce, grazie alla sua influenza derivatagli dalla sua posizione politica, a coinvolgere 95 proprietari terrieri, nasce il Consorzio Agrario Cooperativo, il quale assume la decisione di produrre tabacco per esportazione (il meno soggetto a limitazioni da parte del Monopolio), stringendo accordi con tre grandi industriali del tabacco a livello internazionali, i fratelli Allatini di Salonicco, Hartog di Anversa, Holtmann di Lugano. Le condizioni sono molto favorevoli: acquistano il tabacco al prezzo con cui lo avrebbe pagato il Monopolio italiano, maggiorato di 3 lire a favore del Consorzio. L'accordo scade nel 1907. Nel frattempo era intervenuta la ridefinizione delle concessione e così il Consorzio di Tricase decideva di accedere alle concessioni speciali, diventando il più grande concessionario italiano.

Non possiamo di certo fare qui la storia della tabacchicoltura salentina, ma varrà la pena quanto meno ricordare la parallela crescita della Manifattura Tabacchi di Lecce, che diviene tanto importante da fornire i tecnici e gli operai per dare lo start alla Manifattura tabacchi di Buenos Aires nel 1904, e fare una notazione: le concessioni speciali si rivelarono particolarmente redditizie per gli agrari salentini, in quanto potevano puntare sulla certezza dell'acquisto del prodotto da parte dello Stato a prezzo garantito, che significava, in presenza di salari dei contadini e delle tabacchine che lavoravano negli opifici, tenuti forzatamente bassi un lucro cospicuo, spesso investito in titoli di stato, piuttosto che usato per introdurre migliorie in campo agrario. Sarebbe molto interessante, ma qui non abbiamo lo spazio per farlo, seguire le vicende della tabacchicoltura durante il fascismo, legate anche alla fortuna politica del gerarca fascista Achille Starace, che favorirà la nascita di un Istituto Sperimentale Tabacchi a Lecce (divenuta oggi una delle sedi dell'Università), che si accaparrerà concessioni speciali, assieme ad alcuni grossi imprenditori a lui a vario titolo associati.

Perciò facciamo un salto a quel glorioso 1964, ampiamente celebrato dalle cronache dell'epoca, in cui venne inaugurata la più grande Manifattura Tabacchi d'Europa, la quale ebbe la ventura di durare assai meno del previsto, poiché nel 1970 l'Europa impose la liberalizzazione, sicché l'Italia si trovò nella necessità di rivedere la sua "filosofia" di coltivazione, lavorazione del tabacco e confezionamento. Prima, tutto era avvenuto in regime di monopolio, regolato rigorosamente dall'alto, in modo da integrare l'apporto dei privati con quello dello Stato, adesso l'Europa ci dice

che il monopolio va smantellato. Per un certo periodo il settore fruirà di contributi FEAG⁴, ma quando essi cesseranno completamente (ciò avverrà nel 2014, ma già nel 2002 il settore va in crisi profonda, almeno in Puglia) vi sarà una caduta verticale della produzione e una dismissione delle attività manifatturiere.

Il declino e la fine

Nel 1998 l'Ente Tabacchi Italiani, una società mista pubblico-privato a cui erano passati gli immobili del Monopolio decide di porre in vendita, tramite Fintecna, tutto il suo patrimonio. Troverà un acquirente nel 2002 nella British Tobacco, che a seguito della fusione con Ente Tabacchi Italiani (ETI), diventerà, nel 2004, British Tobacco Italia spa. Si verifica una chiusura progressiva di tutti gli stabilimenti, mentre nel 2006 le fabbriche di Lucca e di Cava dei Tirreni dei sigari toscani vengono cedute alla SECI, la holding della famiglia Maccaferri. Nel 2010 chiude la Manifattura di Lecce, l'ultima di quelle presenti in Italia. La produzione viene trasferita in Romania, cinquecento lavoratori perdono il posto di lavoro. Nonostante la mobilitazione dei sindacati e un'offerta proveniente da un gruppo privato di acquisizione della fabbrica, la decisione della British Tobacco risulta irremovibile. La motivazione addotta, cioè di scarsa remunerabilità dell'impianto leccese, risulta all'analisi economica poco fondata. Infatti, come fu fatto notare, l'azienda produceva un pacchetto di *Ms* a 12 centesimi vendendolo a 54, con un utile del 350%, il più alto in Europa. Lo spostamento della produzione all'estero appariva piuttosto motivata dall'intenzione di aggirare il fisco⁵.

A seguito della chiusura della Manifattura, ultimo atto dello smantellamento di una filiera produttiva, nella società salentina si verifica una cesura improvvisa, che procura una sorta di repentina rimozione di ciò che il tabacco aveva significato per Lecce e la sua provincia. Il Salento abbandona il mondo contadino ed entra nella sua fase industriale. Il Petrochimico di Brindisi, l'Italsider di Taranto, un'acciaieria tra le più grandi d'Europa, i poli calzaturieri di Casarano e Tricase, l'industria dell'abbigliamento, il conto-terzismo nel tessile per le grandi aziende del Nord, as-

⁴ Regolamento CEE n. 1726/70 della Commissione del 25 agosto 1970, che fissa le modalità relative alla concessione del premio per il tabacco in foglia

⁵ V. Marzo, Chiude la manifattura MS, "Corriere del Mezzogiorno", 20 settembre 2010.

sorbiranno molta manodopera⁶. Gli anni Novanta del secolo scorso, con l'entrata in crisi delle industrie che fino ad allora avevano costituito una significativa fonte di reddito per molte famiglie salentine, imporranno un ripensamento dell'economia, che si indirizzerà verso il terziario con lo sfruttamento turistico del territorio; la riscoperta dell'agricoltura da un'altra prospettiva rispetto al passato; la valorizzazione delle peculiarità enogastronomiche; l'acquisizione di una maggiore consapevolezza sulla valenza del paesaggio, dei beni architettonici, dell'attrattività dei paesi, dell'ambiente.

Il distanziamento improvviso e traumatico dalla tabacchicoltura ha significato anche l'abbandono dei tanti opifici che erano presenti quasi in tutti i paesi del Salento. Di questi, solo pochissimi sono stati destinati ad altri usi, in gran parte sono progressivamente decaduti, rappresentando oggi più che una risorsa un problema.

Attivare un percorso di presa di consapevolezza da parte soprattutto dei più giovani, che non hanno per propria diretta esperienza conosciuto la tabacchicoltura, diventa interessante come processo di riappropriazione di un elemento della cultura locale, che può costituire lo sprone per una riflessione sui processi economici attivati in passato, sul come sono stati guidati (quando ciò sia avvenuto) dalla politica, sul come hanno reagito le comunità nel tentativo di assorbire i colpi dei passaggi critici, sui pericoli delle monoculture, sperimentati nel Salento prima con la tabacchicoltura e poi con l'olivicoltura, messa in crisi dall'epidemia della *Xylella*⁷.

Da qui il progetto di ricerca-intervento immaginato all'interno di un'Associazione che si occupa di educazione e sviluppo di comunità, *Fabbricare Armonie*.

⁶ G. Viesti, P. Luongo, Distretti industriali e imprese nel Mezzogiorno, in Enciclopedia Treccani, all'indirizzo https://www.treccani.it/enciclopedia/distretti-industriali-e-imprese-nel-mezzogiorno_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/.

In realtà si tratta della ripresa di un articolo già uscito in una rivista specialistica nel 2015.

⁷ Su questo tema ho trattato in S. Colazzo, *Comunità locali, salute dell'ambiente e salute individuale: il caso Salento*, "Dialoghi Mediterranei", n. 1/2021, online all'indirizzo: <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/comunita-locali-salute-dellambiente-e-salute-individuale-il-caso-salento/>

Recuperare un patrimonio culturale immateriale: l'idea dell'Archivio Inventato

Fabbricare Armonie è nata, come Organizzazione di Volontariato, sul finire del 2017 a Spongano (Le), un paese di poche migliaia di abitanti, collocato nel "Capo di Leuca", a distanza di circa sessanta chilometri dal capoluogo di provincia. Si tratta di un centro in cui ancora oggi la ruralità è forte, un tempo era caratterizzato da un'economia caratterizzata dall'agricoltura. Qui, come nei paesi vicini, si coltivava il tabacco. Nel periodo più florido di quest'industria sorgevano diversi opifici (le cosiddette "fabbriche", nel gergo popolare) per la prima lavorazione del tabacco, che avveniva da parte dei cosiddetti "concessionari".

L'Associazione ha eletto a sua sede alcuni immobili facenti parte della Agenzia Tabacchi Greggi, eretta dal 1954 al 1957, di proprietà dello Stato: una struttura di 9.000 metri quadrati coperti e 10.000 scoperti, in cui hanno lavorato alcune centinaia di operaie ed operai. L'Agenzia passerà dal Monopolio all'ETI e da questo a Fintecna, per essere, nel 2003 messa in vendita, dando seguito al decreto 282/2002 – contestato da Legambiente⁸ – ed acquistata da privati, che l'hanno lottizzata e affittata a svariati soggetti.

Tra le varie operazioni culturali condotte da *Fabbricare Armonie OdV* vi è l'acquisizione in gestione dell'Archivio etnografico e musicale "Pietro Sassu"⁹, costituito per l'opera di uno studioso locale, Luigi Mengoli, il quale ha condotto, a partire dal 1978, uno scavo sulla memoria della comunità, che ha restituito un repertorio molto ampio di documenti (narrazioni orali audio e videoregistrate, fotografie, canti), tradotto poi in operatività culturale con la nascita dei Menamenamò e dei Cantori

⁸ T. Tummino, *Il governo ha svenduto i due gioielli del Salento*, "La Repubblica.it", 13 febbraio 2003.

⁹ L'Archivio è dichiarato, dal Ministero per i beni e le attività culturali – Soprintendenza Archivistica e Bibliografica della Puglia e della Basilicata con comunicazione del 9 gennaio 2019, recante n. prot. 73, class: 34.22.04/02, di interesse culturale, ex art. 13, comma 1 del d.lgs. n. 42 del 2004 "Codice dei beni culturali e del paesaggio" poiché "la collezione riveste interesse storico particolarmente importante per i seguenti motivi: i materiali audiovisivi e a stampa conservati nella collezione documentano il ricco patrimonio di musiche tradizionali del Salento, il quale si ricollega direttamente alla storia sociale, culturale ed economica dell'intero territorio che quelle musiche ha prodotto. I canti raccolti, infatti, raccontano le dinamiche dei rapporti familiari, quelli sociali tra contadini e proprietari terrieri, il sentire comune, le credenze religiose che nei secoli si sono mescolate a credenze pagane dando vita a fenomeni quali il tarantismo e il neotarantismo, oggi importante attrattore culturale per il territorio".

dei Menamenamò, con l'istituzione dell'Università Popolare e delle Arti "Paolo Emilio Stasi" e molte altre iniziative che hanno interessato il territorio¹⁰.

Nell'Archivio sono depositati, fra l'altro, materiali che riguardano la cultura del tabacco, fra cui alcuni canti che, almeno in parte, sono stati proposti all'attenzione degli studiosi attraverso il saggio *I suoni del tabacco*¹¹, contenuto nel volume collettaneo curato da Rossella Del Prete, nonché materiali relativi all'attività di ricerca-formazione-intervento da me e dal mio gruppo di ricerca, condotta tramite la *Summer School di Arti Performative e Community Care*, edizione 2013, dal titolo "Narrazioni dalla terra per la terra. Piccole e grandi migrazioni, di ieri e di oggi"¹². Di particolare interesse è il complesso di materiali preparatori per l'organizzazione dell'evento formativo, consistenti in una accurata ricerca etnografica condotta con i testimoni di una stagione collocata tra il finire degli anni Cinquanta e gli anni Settanta del secolo scorso in cui i contadini salentini emigravano stagionalmente nel tarantino, in Basilicata e in Capitanata per coltivare il tabacco¹³. Quella ricerca ci indusse ad organizzare, con alcuni testimoni, un viaggio nei luoghi ("Viaggio a *Le Calabrie*¹⁴"), in cui essi, bambini, accompagnando i loro genitori, si trovarono a vivere, viaggio ricco di sorprese, rivelazioni, memorie.

Accanto ai materiali appena nominati vi è tutta la documentazione relativa ai seminari condotti durante la *Summer School*; la drammaturgia collettiva di restituzione, in modalità performativa, dei risultati della

¹⁰ S. Colazzo, *Luigi Mengoli l'avventura Menamenamò: quindici anni di ricerca per lo sviluppo della cultura etnomusicale del Salento*, Amaltea, Castrignano de' Greci, 2010.

¹¹ S. Colazzo, L. Mengoli, *I suoni del tabacco*, in R. Del Prete, *Dentro e fuori la fabbrica. Il tabacco in Italia tra memoria e prospettive*, Franco Angeli, Milano, 2012, pp. 333-348.

¹² L'illustrazione del senso e dei contenuti dell'edizione della *Summer School* a cui qui ci riferiamo è recuperabile a questo link: <https://artiperformative.com/2014/01/15/narrazioni-dalla-terra-per-la-terra-piccole-e-grandi-migrazioni-di-ieri-e-di-oggi-20-29-agosto-2013/>

¹³ Questo fenomeno fu determinato dalla decisione del Monopolio di razionalizzare la produzione del tabacco. A causa anche dell'ipersfruttamento dei terreni la qualità dei tabacchi coltivati nel basso Salento era piuttosto scemata, sicché si decise di imporre una limitazione alle concessioni e favorire lo sfruttamento di terreni collocati in altri territori, e segnatamente quelli del tarantino e delle contigue aree della Basilicata. Questo determinò una migrazione interna, per la quale un numero anche importante di contadini del Capo di Leuca si spostarono verso queste nuove zone di espansione della coltivazione del tabacco, accettando i contratti di affitto e mezzadria che i padroni dei terreni detentori delle concessioni a coltivare, proponevano loro.

¹⁴ Nella vulgata popolare *Le Calabrie* erano le aree della vecchia Terra d'Otranto che si affacciavano sul Golfo di Taranto.

ricerca-formazione, avente ad oggetto la coltivazione e la lavorazione del tabacco e la loro persistenza nella memoria locale; l'audioregistrazione della performance finale con gli allievi della *Summer School*, avvenuta nella piazza di Carpignano Salentino. Continuando la ricognizione, dobbiamo citare:

- La videodocumentazione dell'installazione di *sound art* di agosto 2021, di Luigi Mengoli, avvenuta sul piazzale antistante la Stazione di Spongano, da cui partivano i vagoni dei treni merci pieni di balle di tabacco, lavorate dall'Agenzia Tabacchi Greggi di Spongano, collocata lì nei pressi, destinate alla Manifattura Tabacchi di Lecce per la lavorazione finale.
- La trascrizione in pentagramma del canto tradizionale sponganesi "U Magazzinu" e del canto tradizionale salentino "...E fattore ieu me ne vau".
- I tre volumi ormai introvabili: E. Imbriani, S. Colazzo, L. Mengoli (1992¹⁵); A. Bonatesta, S. Colazzo, L. Mengoli (2005¹⁶); S. Colazzo, L. Mengoli (2009¹⁷).
- L'audioregistrazione di circa cinque ore di intervista a Pippina Guida, dapprima bracciante col padre applicata alla coltivazione del tabacco, poi tabacchina nelle Concessionarie di tabacco e infine operaia e cuoca presso l'Agenzia Tabacchi Greggi di Spongano (sin dalla sua nascita e fino al 1986).
- L'audioregistrazione di circa tre ore di intervista ad Angela Marsella, lavoratrice, migrante stagionale del tabacco assieme alla famiglia a Ginosa Marina (Taranto), provenendo da Scorrano (Lecce).
- L'audioregistrazione di circa due ore ad Anna Tronci, titolare di una ditta concessionaria per la coltivazione e trasformazione di tabacco in Ortelle.

Vista la consistenza di questo patrimonio, Fabbricare Armonie si è attivata allo scopo di organizzare un *Archivio inventato*, a partire dal nucleo di documenti sopra nominati, allo scopo di sensibilizzare il territorio alla

¹⁵ E. Imbriani, S. Colazzo, L. Mengoli, *...e lu sule calau calau*, "I Quaderni di Titivillus", Maglie, 1992.

¹⁶ A. Bonatesta, S. Colazzo, L. Mengoli, *E fattore ieu me ne vau. Tabacco e tabacchine nel Salento contadino. Canti di lavoro* (con cd-audio), a cura di S. Colazzo, Amaltea edizioni, Castri-gnano de' Greci, 2005.

¹⁷ S. Colazzo, L. Mengoli, *Otala 'ttorna Pippina* (con cd-audio), "Voci e personaggi della musica salentina", Amaltea, Melpignano, 2009.

necessità di non azzerare memoria e storia legate al tabacco, offrendo la possibilità, innanzitutto alle comunità locali, ma poi anche allo studioso e al turista, di leggere come il tabacco ha segnato il territorio delle campagne e dei paesi salentini, sollecitando un recupero delle tracce materiali, consistenti soprattutto in edifici, ma poi anche in macchine e utensili.

L'attività di raccolta e custodia fatta da un singolo soggetto, lo studioso Luigi Mengoli, presa in carico da un'associazione avente come sua finalità il lavoro con le comunità locali, al fine di "capacitarle", si arricchisce di ulteriori testimonianze e documenti, di differente provenienza, pubblica e privata, a fondamento di un più ampio progetto di *public history*, che consente di chiamare all'incremento dell'archivio anche privati cittadini, sollecitandoli a depositare la loro memoria sotto forma di file digitali nell'archivio, nonché di lavorare alla definizione di itinerari di ricerca e di fruizione, con la collaborazione di enti, associazioni, scuole, allargando il progetto a forme di *public pedagogy*¹⁸. Ciò rende *l'Archivio inventato* un modo per produrre i documenti, per avviare nuove forme di cooperazione, comunicazione e consultazione, puntando a far sentire il complesso archivistico realizzato come patrimonio della collettività, di cui comunica valori e cultura.

Conclusioni

Con quest'articolo si è voluto portare all'attenzione l'esistenza nel Salento di un patrimonio materiale e immateriale poco noto ai più, su cui conviene attivare un lavoro volto innanzitutto alla sua conoscenza, poi alla selezione di ciò che convenga conservare, andando a restaurare e ridestinare gli edifici più rappresentativi, infine alla valorizzazione del patrimonio immateriale collegato a quel patrimonio materiale, attivando le comunità locali affinché decidano quale uso farne, con una progettualità partecipata che renda possibile collegare tale valorizzazione ad una riflessione sui modelli di turismo da adottare, dentro un'ottica di sostenibilità sociale e ambientale.

¹⁸ Per approfondire questo tema, si può consultare il seguente articolo:

M.P. O'Malley, J.A. Sandlin, J. Burdick, *Public Pedagogy Theories, Methodologies, and Ethics*, "Education", 30 giugno 2020, doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1131>

Riferimenti bibliografici

- Bonatesta, A., Colazzo, S., Mengoli, L. (2005). *E fattore ieu me ne vau. Tabacco e tabacchine nel Salento contadino. Canti di lavoro* (con cd-audio), Colazzo, S. (a cura di), Amaltea edizioni, Castrignano de' Greci.
- Colazzo, S. (2010). *Luigi Mengoli l'avventura Menamenamò: quindici anni di ricerca per lo sviluppo della cultura etnomusicale del Salento*, Amaltea, Castrignano de' Greci.
- Colazzo, S. (2021). *Comunità locali, salute dell'ambiente e salute individuale: il caso Salento*, Dialoghi Mediterranei, n. 1, online all'indirizzo: <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/comunita-locali-salute-dellambiente-e-salute-individuale-il-caso-salento/>
- Colazzo, S., Mengoli, L. (2009). *Otala 'ttorna Pippina* (con cd-audio), Voci e personaggi della musica salentina, Amaltea, Melpignano.
- Colazzo, S., Mengoli, L. (2012). *I suoni del tabacco*, in Del Prete, R. (a cura di), *Dentro e fuori la fabbrica. Il tabacco in Italia tra memoria e prospettive*, Franco Angeli, Milano, pp. 333-348.
- Imbriani, E., Colazzo, S., Mengoli, L. (1992). *...e lu sule calau calau*, I Quaderni di Titi-villus, Maglie.
- Marzo, V. (2010). *Chiude la manifattura MS*, Corriere del Mezzogiorno.
- Mastrolia, F.A. (2008). *La coltivazione e lavorazione del tabacco in Terra d'Otranto*, Proposte e Ricerche, n. 61, pp. 125-152.
- Monte, A. (2021). *Le opere del Monopolio di Stato e i magazzini dei Concessionari di tabacco nel Salento tra storia, recupero e patrimonio industriale*, in Del Prete R. (a cura di), *Dentro e fuori la fabbrica. Il tabacco in Italia tra memoria e prospettive*. Franco Angeli, Milano, pp. 219-242.
- O'Malley, M.P., Sandlin, J.A., Burdick, J. (2020). *Public Pedagogy Theories, Methodologies, and Ethics*, Education, doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1131>
- Tummino, T. (2003). *Il governo ha svenduto i due gioielli del Salento*, La Repubblica.it.
- Viesti, G., Luongo, P., *Distretti industriali e imprese nel Mezzogiorno*, Enciclopedia Treccani, online all'indirizzo: https://www.treccani.it/enciclopedia/distretti-industriali-e-imprese-nelmezzogiorno_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/

GESTO, MOVIMENTO, PERCEZIONE. ALCUNE PRATICHE ED ESPERIENZE
DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE TRA SPAGNA E ITALIA

GESTURE, MOVEMENT, PERCEPTION. SOME PRACTICES AND
EXPERIENCES OF HERITAGE EDUCATION BETWEEN SPAIN AND ITALY

Alessandra De Nicola*, María Eugenia García-Sottile**,
Sebastián Gómez-Lozano***

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

** *Universidad Católica of Valencia San Vicente Mártir*

*** *Universidad Católica San Antonio de Murcia*

Introduzione

Il linguaggio performativo è una presenza costante negli spazi museali da decenni, eppure e solo a titolo esemplificativo del fenomeno, Claire Bishop ancora nel 2018 si trovava a esporre una situazione non consolidata, almeno dal punto di vista della critica (Bishop, 2018).

Di contro, con l'avvento della pandemia da SarsCov 19 questa tendenza ha visto un notevole incremento (De Nicola, 2021a,b) per due particolari ragioni: la prima è che gli atti performativi, in special modo la danza, hanno avuto la virtù di ridurre il senso di vuoto percepito nelle stanze museali a causa della distanza tra il museo e i pubblici che stavano oltre lo schermo. La seconda ragione deriva da una scelta specificamente curatoriale che ha ritenuto di rispondere alla dimensione di stasi e di sospensione dei corpi, determinata dal distanziamento sociale e dal lockdown, con proposte che ragionassero propriamente sulla relazione tra spazi e corpi. Nel primo caso, abbiamo assistito alla messa in atto di una strategia per mantenere calda e umana la relazione che, con tanta cura, le istituzioni museali cercano quotidianamente di stabilire con i loro pubblici. Nel secondo caso, quando la fase emergenziale era superata, abbiamo partecipato ad un atto di studio, ricerca ed esibizione volto a creare nuovi saperi e nuove consapevolezze. L'esito di queste manifestazioni, che sono tanto conseguenza quanto ragione del fenomeno, è stato – tra gli altri, ma soprattutto nel nostro caso – il ripensamento delle proposte di attività per la fruizione dei diversi patrimoni culturali e la necessaria formazione per metterle in atto. A partire da alcuni elementi

emersi al tempo della pandemia, quali il nuovo ruolo del corpo in relazione al digitale e agli spazi dedicati ai social media, in questo articolo descriveremo brevemente il processo compiuto per formare un gruppo di educatrici museali. Prendendo le mosse da due esperienze di formazione realizzate prima della pandemia in Spagna, analizzeremo il gesto attraverso tre diverse chiavi di lettura: come una forma di esplorazione dei diversi contesti, con l'obiettivo di renderli accoglienti, come immagine e come strumento di mediazione. L'approccio messo in campo è di natura interdisciplinare sotto due punti di vista: le persone che l'hanno attuato e l'oggetto della ricerca stessa. La particolare composizione del gruppo di ricerca, infatti, vede la partecipazione di competenze eterogenee dalle discipline coreutiche a quelle legate al visuale, dall'educazione alla formazione passando per le competenze di natura più patrimonialistica. Un altro aspetto che vede la connessione tra diverse discipline è l'approccio ad un particolare tipo di patrimonio immateriale, vale a dire quello iscritto nel novero delle arti performative, che viene indagato come un linguaggio utile alla fruizione ed educazione ad altri patrimoni. Più precisamente, si noterà come elementi, strategie e metodologie proprie di questa disciplina siano state impiegate con soggetti avulsi al contesto della performance.

In questa riflessione tra spazi e mezzi digitali posti in un confronto propositivo con esperienze di tipo analogico emergono alcuni quesiti: nel momento in cui ragioniamo su strumenti e linguaggi, quale idea di patrimonio culturale emerge in relazione ai pubblici? Provando ad *arrischiarci* nel territorio dei social media, quale grado di meticciamiento dei ruoli si viene a creare e con quali risultati? Stiamo ancora parlando di processi partecipativi veicolati dai musei? Quale peso dare all'interpretazione? Infine, come possiamo intendere lo spazio museale?

Quasi a corollario di questa serie di domande possiamo collocare la riflessione di Bishop sul rapporto tra spazi museali, danza e social media. La studiosa, infatti, definisce la danza (esibita) come una zona grigia (2018, p. 23), un punto intermedio di contatto tra il "white cube" delle sedi espositive e la "black box" del teatro sperimentale contemporaneo. Dunque, il linguaggio della danza, oltre ad essere per sua evidente natura un fatto culturale, diviene medium per nuove e diverse esperienze nel contesto museale. Il grigiore, lo stato di ibrido, viene accentuato dall'uso dei social, "smartphones are an integral part of spectatorship, in part because the dance exhibition emerged (and flourished) at precisely the same moment that our lives became dominated by ubiquitous portable

technology: the first dance exhibitions took place in 2007, the same year as the introduction of the iPhone and the Cloud.⁶¹ (Bishop, 2018, p. 24).

Quale ruolo hanno le immagini,
i video mediati dal digitale e dai social?

Prima di iniziare questa breve riflessione è necessario sottolineare l'importanza che riveste l'immagine nella performance (nel senso più ampio del termine), non solo dal punto di vista della resa *Hinc et nunc*, ma ai fini documentativi, trasmissivi ed educativi. In coreografia, esiste una precisa definizione per quest'attività, la notazione, vale a dire la trasposizione in immagini (segni o disegni), lo strumento attraverso cui si trasmettono ai danzatori e ai posteri i progetti artistici (De Nicola 2022, p. 120). Tuttavia, sebbene la notazione coreografica sia tradizionalmente associata alla trasmissione e alla conservazione dei pezzi, sia i modi storici che quelli contemporanei non possono essere limitati a una sola intenzione. Ciò rende necessario evidenziare che la complessità dell'atto coreografico non può essere catturata in un unico linguaggio, sia esso visivo o testuale. Apparentemente, questa condizione apre le porte a nuovi linguaggi e per questo ci accingiamo ad analizzare brevemente un particolare social media, nato proprio per *valorizzare* l'immagine in movimento (non dimentichiamo che inizialmente era stata etichettata come una dance app): TIKTOK. In un recente articolo apparso sull'*American Alliance of Museum*, Samantha Smith, definisce alcuni fattori di successo nell'uso di questo strumento nei musei statunitensi: in primo luogo, la frequentazione delle pagine è determinata da un algoritmo e non dalla necessità di seguire un determinato account (come accade per gli altri social media); questo garantisce l'anonimato, dunque se, da un lato, è un valido strumento di ingaggio di tutti quei pubblici, soprattutto adolescenti e giovani adulti, che preferiscono non essere personalmente coinvolti, dall'altro, però, offre possibilità di *shaming* o *trolling*. Inoltre, tra gli elementi di particolare criticità vi sono: la mancanza di un contesto facilmente identificabile; le differenze culturali e linguistiche; la facilità di scadere in interpretazioni errate e suscettibili al trolling; una portata e un

¹ (mia traduzione dall'inglese) gli smartphone sono parte integrante dello spettatore, in parte perché l'esibizione di danza è emersa (e fiorita) proprio nello stesso momento in cui le nostre vite sono state dominate dalla tecnologia momento in cui le nostre vite sono diventate dominate da una tecnologia portatile onnipresente: le prime mostre di danza si sono svolte nel 2007, lo stesso anno in cui sono stati introdotti l'iPhone e il Cloud6.

coinvolgimento senza precedenti, soprattutto per quanto riguarda l'elusiva fascia demografica degli adolescenti e dei giovani adulti, che costituiscono la maggior parte degli utenti. Un ulteriore aspetto che rende significativa questa piattaforma (giustificando la grande mole di articoli divulgativi e scientifici in ambito educativo) è l'iniziativa #LearnOnTikTok, che con un finanziamento di 250 milioni di dollari ha avuto l'obiettivo di sostenere le comunità durante la pandemia promuovendo la creazione e l'esplorazione di contenuti educativi. La piattaforma presenta numerosissimi hashtag attinenti al nostro tema, da quelli legati agli aspetti prettamente didattici a quelli di tipo coreografico, fino ai musei. In particolare, come evidenziano i diversi contributi sull'argomento (tra le tante risorse sul tema, si veda ad esempio: Cremit), il successo di pubblico della cosiddetta *Generazione Z* nella post pandemia è dovuto al fatto che la piattaforma sia stata progettata per mostrare costantemente contenuti nuovi (sicuramente d'interesse, grazie all'algoritmo), provenienti da qualsiasi account della piattaforma. Questo, a detta dei suoi creatori, la rende uno strumento di apprendimento perfetto per esplorare in modo divertente, in un tempo breve, in qualunque momento e luogo. In altri termini, stiamo parlando di *edutainment*, ma anche di *microlearning* o di *didattica del frammento*, vale a dire quelle metodologie didattiche basate sulla frammentazione dei contenuti in brevi unità di apprendimento volte a rispondere più puntualmente ai bisogni cognitivi contemporanei, sfruttando al meglio lo scarso tempo di attenzione caratteristico delle menti della tarda modernità. (Rosa, 2010; Rivoltella, 2020). Significativo, resta il fatto che i responsabili della comunicazione dei musei di maggior successo, definiscano il processo di condivisione sulla piattaforma come un flusso, dalle molte sfumature, in cui l'attenzione al pubblico, ai suoi bisogni resta un fattore imprescindibile al pari del dialogo che, diviene più immediato in termini di tempo, seppur mediato dalla piattaforma e anonimo. Chi non sa o chi ha una curiosità, può porre un quesito in maniera protetta e senza sentirsi giudicato.

Dal Modello basato sulla replica a quello basato sull'esplorazione

Riportando queste argomentazioni al nostro tema, ci troviamo a riflettere sul ruolo dell'immagine nella danza in un periodo mediato dall'ubiquità dell'immagine stessa in movimento. Così notiamo che alle criticità brevemente sopra citate, se ne aggiunge un'altra che vale per tutti i social: si tratta di un modello basato sulla replica, sull'imitazione e in

taluni casi sulla riproduzione. Come anticipato nel paragrafo precedente, le immagini coreografate, accompagnate da musiche, scritte e dalla scelta – il più delle volte – ponderata degli abiti, viene proposta in contesti eterogenei che generano un particolare senso di omogeneità. Questa decontestualizzazione, determina un senso di sicurezza e neutralità distante dal ruolo critico, sociale e politico che la coreografia ha sempre avuto come linea guida per l'organizzazione dei corpi. A differenza di questa visione basata su un modello massivo veicolato delle reti e applicato alla trasmissione del movimento (Guinaudeau Et Munger 2021), la creazione contemporanea favorisce la ricerca di molteplici modi di comunicare il gesto. Così da accrescere le possibilità dell'immagine e con esse del linguaggio coreografico. In quest'ottica le immagini hanno la funzione evocativa, di residuo del movimento, hanno una funzione poetica e in molti casi sono la scrittura del movimento stesso.

I casi studio che brevemente riportiamo di seguito, sono esemplificativi di quest'ultimo passaggio critico teorico. Al tempo stesso, insieme alle riflessioni sopra evidenziate sono stati utili per impostare la formazione ideata da Alessandra De Nicola ed esposta nel prossimo paragrafo. Si tratta di esperienze, svolte prima della pandemia, in cui è avvenuta una contaminazione di tipo analogico tra gesto, movimento e media diversi.

Il primo riferisce del seminario "Motion Scape", tenuto da Eugenia García-Sottile, a partire della sua sperimentazione con arte e natura, e Sebastián Gómez-Lozano, direttore del MÁSTER UNIVERSITARIO EN DANZA Y ARTES DEL MOVIMIENTO nel Centro di Parraga di Murcia. In questo caso la notazione coreografica si è trasformata in un'immagine cartografica. A partire da un documento d'archivio storico della coreografia è stato proposto agli allievi un lavoro di tipo collaborativo volto alla creazione di una mappa in scala 1:1 che riflettesse i gesti di ciascuno in un'immagine ripercorribile con il corpo di altri danzatori. Il secondo caso riguarda un laboratorio ideato da García-Sottile per il Museo di arte contemporanea di Castilla y León, in occasione del Corso (universitario) Cuerpo, Imagen y Expresión: entre la creación Artística y la Intervención Educativa. In questo caso, il corpo degli studenti coinvolti era quello di un attore e al tempo stesso spettatore. Qui, l'immagine del movimento è divenuta un'immagine fotografica per comprendere, condividere esperendo le immagini a partire dell'analisi del lavoro di Cartier Bresson esposto temporaneamente al museo. La proposta consisteva nel catturare istanti del lavoro coreografico attraverso la fotografia analogica per riunire lo sguardo e la presenza del corpo in movimento con il concetto di istante

decisivo proprio del lavoro di Cartier Bresson. La creazione di una mappa a grandezza naturale, frutto di un lavoro collettivo e basato sul camminare è stata l'attività che Alessandra De Nicola ha proposto in occasione di un progetto d'alternanza scuola lavoro compiuto presso il Museo del Paesaggio del Lago di Como. Qui agli studenti era stato chiesto, come attività rompighiaccio, di interpretare con pennelli e colori le tipologie di paesaggio (urbano, naturale, agreste...), immaginando di attraversarlo con il corpo per tracciarne i diversi percorsi.

Una nuova esperienza formativa: mappe di riflessione con educatrici museali

Comprendere i processi d'interpretazione che i pubblici compiono più o meno consciamente, i processi ermeneutici messi in atto, significa connotare di senso le azioni educative di un museo (De Nicola, 2016), per questo il lavoro di seguito riportato ha avuto l'obiettivo di combinare le istanze delle educatrici museali coinvolte e le tendenze sopra riportate.

Si è trattato di una formazione che si è sviluppata nel lungo corso della pandemia fino alla riduzione delle restrizioni. Rivolto alle educatrici dei musei civici del Comune di Milano, il corso ha visto una prima edizione nel 2020 a distanza (con 21 partecipanti) e una seconda tra l'autunno del 2021 e l'estate del 2022 (con 18 persone) in forma ibrida: una prima parte si è svolta a distanza, la seconda in presenza in alcuni siti museali. Il paradigma di ricerca in cui ci si è mossi si riferisce all'ambito della ricerca azione, i cui risultati includono nuove tecniche e modi di vivere lo spazio museale, migliori relazioni con i colleghi e l'aumento della motivazione. Rispetto alle esperienze precedentemente riportate, in questo caso è stato possibile attuare proposte di orientamento, esplorazione e interpretazione, come risultato di una ricerca che è partita da un dato di realtà emerso sia dal questionario iniziale, sia dagli atteggiamenti delle educatrici: una concezione dell'esperienza educativa di tipo formale, fortemente connotata da un approccio di tipo frontale, in cui la voce e la narrazione hanno il ruolo principale. Alla domanda aperta "(nella mia attività di educatrice) io uso il corpo per", le emergenze più significative in termini di ricorrenza sono state: "per limitare la distanza, creare relazioni", a parità di risposte "per spostarmi" e "non importa, preferisco investire le mie energie sulla voce". A partire dalla richiesta di approfondire tematiche e linguaggi legati alla corporeità da poter spendere nella progettazione di

nuove attività educative, dall'osservazione e dall'ascolto delle dinamiche del gruppo sono state progettate e messe in atto due proposte. Poiché le signore coinvolte hanno un'età superiore ai cinquant'anni, un grado eterogeneo di formazione e di esperienza legata al patrimonio culturale e la manifesta tendenza a sentirsi giudicate, il primo obiettivo del lavoro è consistito nella proposta di attività che attraverso un lavoro introspettivo, autobiografico e collaborativo favorissero la percezione di un senso di benessere. Entrambe le attività si sono svolte presso l'orto botanico di Villa Lonati. La prima attività, "Come una mappa personale", si è avvalsa di uno strumento narrativo con la funzione di *ice breaking*, di strumento noto e non troppo invasivo per entrare nello spirito dell'attività: l'ascolto e la visione di un pilastro della lettura illustrata per l'infanzia come *L'orso che non c'era* di Oren Lavie, Wolf Eribruch (2014). La lettura è stata scelta perché induceva ad una riflessione sullo spaesamento, sull'uso dei sensi in natura e su una concezione dei punti cardinali atipica (otto e non i geografici quattro). A ciascuna signora è stato dato un libretto con sei proposte/piccoli esercizi da compiere in autonomia, nello spazio del giardino. Liberamente ispirato alle proposte che la danzatrice e coreografa Masako Matsushita, svolge nei contesti museali con pubblici eterogenei, le attività sono state:

1. Esercizio di rilassamento e concentrazione.
2. Esercizio con la matita per disegnare il perimetro = esplorare con il disegno.
3. Punti cardinali: esploro con lo sguardo, mi muovo nello spazio, esploro nominando, parole = nuove scoperte, descrizione mentale, luce, sole, terra.
4. Fotografia: inventare il proprio punto cardinale, riflessione sullo spazio/luogo; riflessione sul vuoto nello spazio vissuto; riflessione sul luogo vissuto.
5. Movimento: scrittura; traccia; danza spontanea.
6. Arrivo, riflessione, catalogazione dell'esperienza.

Ciascun punto riportava delle brevi e precise indicazioni con eventuali suggestioni per poter compiere l'esperienza. Nella progettazione della proposta alla variabile tempo è stata data molta attenzione: ogni attività aveva un tempo preciso entro cui compiersi e tutto il percorso è durato 30 minuti. L'esito è stato una mappa destrutturata, di Borgesiana memoria, un compendio di immagini e parole destinate a descrivere un'esperienza di visita personale, basata su codici interpretativi atipici di una visita museale, ma propri degli strumenti di un buon interprete/

educatore/mediatore, fra cui: l'osservazione e la cura degli spazi vissuti in relazione agli oggetti e ai corpi umani. La seconda proposta, "Superficie di Riflessione" si è ispirata più direttamente al lavoro di María Eugenia García-Sottile, ma ha preso le mosse da un'esperienza che le educatrici avevano compiuto presso il Museo del Risorgimento con la performer e formatrice Nicoletta Ferri. In quel caso le signore avevano svolto dei giochi corporei di interpretazione collettiva di alcuni quadri appartenenti alle collezioni municipali. Forte di questa esperienza De Nicola ha proposto un esercizio di astrazione da compiersi in autonomia a partire da alcuni scatti fotografici della serie "i sogni del circo" di Izis Bidermanas. La scelta delle immagini è caduta sulla volontà di indagare un ulteriore linguaggio visuale e dal fatto queste ben si prestassero ad un'interpretazione gestuale semplice e basata sulla ricerca delle linee di forza. Alle educatrici è stato proposto di: esplorare con i gesti tutte le linee di forza presenti nelle fotografie. Scegliere i dettagli ritenuti più significativi delle immagini gestuali risultanti. Guardarsi, cercando anche di catturare lo spazio creato dagli altri esseri umani intorno. Fotografare il proprio gesto e/o provare a catturare quello di chi vi circonda con lo smartphone, con l'obiettivo di fissare l'istante del movimento (del proprio e di altri corpi). Focalizzarsi sui dettagli con l'obiettivo non di replicare una forma precisa, ma creare una texture o una mappa di gesti. La restituzione di questa attività è consistita nel fare un disegno in cui le immagini fotografate divengono una composizione di linee di forza, come una mappa di un percorso che è partito dall'osservazione di una fotografia, dalla sua interpretazione che divenuta una serie di altre fotografie, liberamente interpretate in un nuovo disegno.

Conclusioni

Partendo dalla rapida riflessione su alcune tendenze di fruizione museale e performativa proprie dei social, ci siamo chiesti anche in virtù del tempo distanziato determinato dalla pandemia, quali elementi potessero essere utili per compiere delle esperienze di educazione e fruizione al patrimonio culturale mediate da una pratica gestuale. Ne è emerso che se l'esperienza è la prima fonte di conoscenza, anche la visione degli esiti di un'esperienza può divenire il veicolo di condivisione e trasmissione di questi saperi. Che si tratti di video postati sui social, il cui limite, si è visto, è però la loro funzione di replica avulsa dai contesti in cui sono stati

creati, quasi che lo spazio museale diventi una postazione scenografica, come aveva anticipato Mottola Molfino nel 2003; o che ci si riferisca a manufatti, disegni, fotografie, racconti autobiografici appositamente creati per un'attività in sito preciso. I casi descritti evidenziano il valore dell'esperienza sensibile, una pratica che va oltre le capacità dei singoli professionisti o performer. L'obiettivo, ma anche il risultato, è offrire una fruizione che determina una dimensione di benessere che supera un atteggiamento formale ed elimina le principali barriere di accesso all'arte contemporanea e al patrimonio culturale.

Riferimenti bibliografici

- Bishop, C. (2018). Black Box, White Cube, Gray Zone: Dance Exhibitions and Audience Attention, *TDR: The Drama Review*, 62: 2, (T238), pp. 22-42 The MIT Press.
- Cremit, bibliografia di articoli divulgativi sull'argomento. Ultimo accesso 15.10.22 <https://www.cremit.it/cittadinanza-digitale/>
- De Nicola, A. (2021a). Behind the screen. Reflections on digital educational space between heritage, art and image during the #culturequarantine, *Online Education: Teaching in a Time of Change*. PARADE- Publication & Research in Art, Architecture, Design and Environments.
- De Nicola, A. (2021b). Heritage and art education through the screen. Filling the space by performative methodologies. *END-Education and New Developments 2021*. in-Science Press. Lisbon.
- De Nicola, A. (2022). Silent poetry. Images of gesturing across the arts. Pretexts and thoughts on a language of great educational potential. In D. Villa, F. Zuccoli (Eds.), *img journal 06/2022 Image Learning* (pp. 108-127). Alghero, IT: Publica.
- García-Sottile, M.E. (2022). Coreografiar el espacio compartido. Movimiento y co-presencia. In Tesis en Danza (pp. 197, 217) Sociedad Española de Musicología.
- García-Sottile, M.E. (2006). Cuerpo actor espectador. Mirada, movimiento y contacto. In: *Cuerpo, imagen y expresión: Entre la creación artística y la intervención educativa*, pp. 77-86, Universidad de León, León.
- García Sottile, M.E. (2006). El cuerpo y el análisis de la imagen. In: *Cuerpo, imagen y expresión: Entre la creación artística y la intervención educativa* (pp. 27, 34), Universidad de León.
- Guinaudeau, B., & Munger, K. (2021). Fifteen Seconds of Fame: TikTok and the Supply Side of Social Video Introduction to Politics on TikTok, OSFHOME1-27.
- Franco, S., Giannachi, G. (2021). *Moving Spaces. Enacting Dance, Performance, and the Digital in the Museum*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing.
- Klug, D. (2019). It took me almost 30 minutes to practice this. *Performance and Production Practices in Dance Challenge Videos on TikTok*, eprint arXiv:2008.13040. 1-29.

- Mottola Molino, A. (2003). *Il libro dei musei*, U. Allemandi & C, Torino.
- Smith, S. (2022). With Strategic Focus, TikTok Creates New Opportunities for Cultural Institutions to Inspire Critical Thinking and Constructive Dialogue, American Museum Alliance Blog, Posted on May 13, 2022. Last accessed 15.10.22. <https://www.aam-us.org/2022/05/13/with-strategic-focus-tiktok-creates-new-opportunities-for-cultural-institutions-to-inspire-critical-thinking-and-constructive-dialogue/>
- Rosa, H. (2010). *Accelerazione e alienazione*, Einaudi, Torino.
- Rivoltella, P.C. (2020). Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale, *Scholé*. Ed Morcelliana.
- Zuo, H., Wang, T. (2019). Analysis of Tik Tok User Behavior from the Perspective of Popular Culture. *Frontiers in Art Research* Vol. 1 Issue 3: 1-5.

13.
COOPERATIVE DI COMUNITÀ:
VETTORE DI SVILUPPO SOSTENIBILE E COESIONE SOCIALE
COMMUNITY COOPERATIVES:
VECTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND SOCIAL COHESION

Sabina Falconi
Università degli Studi di Firenze

Introduzione

La sostenibilità è stata definita come un processo socio-ecologico caratterizzato dal desiderio di perseguire un ideale comune (United Nations General Assembly, 1987). Rilanciata dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e messa al centro del Green Deal Europeo COM (2019) è il core della Green Transition, che rappresenta il passaggio necessario affinché fenomeni come il degrado ambientale, il cambiamento climatico, il sovraconsumo, l'aumento demografico e la crescita economica illimitata in un sistema chiuso non facciano collassare l'ecosistema umano.

La ricerca sugli aspetti socio economici per la transizione ecologica (Eurofound, 2022), ha messo in evidenza che i principali driver di cambiamento sociale utili per la transizione verde riguardano, tra gli altri: i modelli di business; il quadro normativo e diritti fondamentali; il dialogo sociale; la transizione giusta; l'occupazione; le condizioni di lavoro; la salute e la sicurezza; l'uguaglianza; l'organizzazione del lavoro e l'inclusione sociale.

Deve quindi cambiare un modo di intendere l'economia, che non può più mettere in secondo piano la sostenibilità in funzione del profitto. Questo fornisce l'origine a un trend in cui il mercato sente la necessità di modificare la qualità dei prodotti e dei processi per adeguarli alla Green Transition e fornisce la necessità di occuparsi di elementi che aiutino i cittadini e le imprese a sviluppare un senso sociale di appartenenza al territorio e al sistema economico produttivo di diverso tipo, orientato, più che a migliorare l'esistente a trasformare l'esistente. In tal senso l'Heritage appare essere un volano per creare una coesione delle comunità che rende possibile trasformare l'esistente, attraverso la cultura e la partecipazione. Insieme a ciò l'economia sociale si può porre a struttura di sistema che accompagna le comunità nel percorso trasformativo e par-

tecipativo dei contesti fondati sull'Heritage (Colazzo Petrerà, 2018) rendendo quindi possibile che le valenze educative del patrimonio culturale diventi azioni di profondo cambiamento (Del Gobbo et al., 2018) anche in funzione della promozione della sostenibilità.

L'economia sociale

Sebbene in Europa l'economia sociale sia tradizionalmente considerata uno strumento per sopperire alle carenze del mercato e dello Stato, nel corso degli ultimi vent'anni è cresciuta la consapevolezza di ciò che essa comporta (Křev et al., 2021). L'economia sociale ha dimostrato di contribuire alla coesione sociale, al rafforzamento del senso di comunità e alla valorizzazione del capitale sociale (Ibidem, p. 24). Ha dimostrato anche la sua capacità di affrontare le principali sfide sociali, quali i problemi ambientali, la sovranità alimentare e la prestazione di assistenza e cure sanitarie accessibili e di qualità (Fonteneau et al., 2019). A livello internazionale sono stati compiuti sforzi per comprendere meglio e conferire visibilità a tutta la serie di vantaggi che l'economia sociale può apportare all'economia e alla società. A titolo di esempio, dieci anni fa le Nazioni Unite hanno costituito una task force inter-agenzie sull'economia sociale e solidale incaricata di ripensare lo sviluppo in seguito alle molteplici crisi e nel contesto dell'agenda per lo sviluppo post-2015 che aveva prestato insufficiente attenzione all'economia sociale. Tale lavoro ha mostrato che l'economia social

"...come [un] modello di crescita alternativo inteso a trovare un nuovo equilibrio tra efficienza economica e resilienza sociale e ambientale (...). L'economia sociale e solidale promuove il dinamismo economico, la tutela sociale e ambientale e l'emancipazione sociopolitica" (Rapporto del Segretario generale delle Nazioni Unite, 2021 p. 3)

Accanto agli sforzi delle Nazioni Unite, anche l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, 2020) ha riconosciuto il contributo dell'economia sociale e dell'innovazione sociale alla creazione di economie e società più inclusive, creative e sostenibili e nel 2020 ha varato l'azione globale *Promoting Social and Solidarity Economy Ecosystems*. In linea con questa prospettiva anche l'International Labour Organisation (ILO, 2022), ha prodotto un quadro di sintesi dell'economia sociale mondiale nel documento *Decent Work and the Social and Solidarity Economy (SSE)*. A livello Europeo l'economia sociale impatta del

8% sul PIL complessivo ed è stato elaborato dalla Commissione UE nel novembre 2021 un Action Plan (EC, 2021), un piano di azione per incrementare i finanziamenti e le azioni rivolto entità private, indipendenti dai poteri pubblici, in cui l'interesse delle persone e le finalità sociali o ambientali prevalgono sulla ricerca del profitto, vincolate a reinvestire la maggior parte dei propri profitti in attività di interesse collettivo o generale, e gestite secondo criteri democratici o comunque partecipativi. La sua natura intersettoriale la ha portata inoltre ad essere considerata un nuovo ecosistema specifico, nell'ambito della Strategia industriale europea (EC, 2020). Il che significa che non è stato considerato solo un settore essenziale alle politiche sociali ma anche per le strategie industriali della Commissione, al pari degli altri 13 sottosistemi¹ che compongono il quadro delle politiche comunitarie. Nel Rapporto pubblicato da Euricse e Istat (2021) si mostra una realtà in costante crescita, rappresenta l'8% delle organizzazioni, il 6,7% del valore aggiunto, il 9,1% degli addetti e il 12,7% dei dipendenti. Il peso su valore aggiunto e addetti sale ulteriormente, rispettivamente, al 7,0% e al 9,4% se si includono anche le società di capitali controllate dalle cooperative.

Heritage e cooperative di comunità

Parallelamente all'affermarsi della centralità del modello economico alternativo promosso dall' economia sociale, nell'ultimo decennio c'è stata una consapevolezza crescente di quanto il patrimonio culturale, soprattutto quello immateriale, sia centrale sia per il raggiungimento degli obiettivi per lo sviluppo sostenibile e di quanto sia centrale per rendere coese le comunità (EC, 2015).

Difatti se nel *Sustainable Future Summary report Intersectoral meeting with Education Institutes and Programmes* dell'UNESCO (Unesco 2019) si afferma ad esempio che "intangible cultural heritage is an incredibly rich resource for attaining SDG 4, target 4.7, which advocates for the 'appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development'" (UNESCO; 2019, p. 2), parallelamente a ciò viene affermato che appartenere a una comunità coesa e solidale è considerato

¹ Aerospazio e difesa, agro-alimentare, costruzioni, industrie culturali e creative, digitale, elettronica, industrie ad alto impatto energetico, energie rinnovabili, industria della salute, mobilità e trasporti, commercio, tessile e turismo.

un driver per promuovere l'impegno delle persone per agire in difesa del clima e nell'ottica di realizzare una società sostenibile (Potts, 2021, p.26).

In questo senso le cooperative di comunità rappresentano la concretizzazione di comunità costruite intorno all'Heritage materiale e immateriale che promuovono processi culturali e partecipativi, rispondendo alla necessità di vitalizzazione il patrimonio culturale, (Colazzo, Manfreda, 2019), dando al patrimonio una valenza educativa (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018) e agendo per rispondere al bisogno di far crescere competenze green nelle persone (Bianchi et al., 2022). In sintesi, quindi, concretizzando vari aspetti socio economici che coinvolgono la green transition (Eurofound, 2022).

Sono infatti fondate su processi partecipativi dal basso, basati sull'appartenenza, sulla possibilità di esercitare la propria influenza (e quindi anche di autodeterminazione e di decisione nelle scelte) e rispondono alla necessità di trovare risposte ai bisogni sociali e relazionali, come previsto dalla definizione di comunità coesa di McMillan e Chavis (1986), ma creano anche quella connessione emotiva tra i partecipanti, che viene ritenuta centrale per rivitalizzare l'Heritage, attraverso la condivisione di simboli e la condivisione di eventi che creano situazioni improntate allo stare insieme. Incidono inoltre sull'economia dei territori.

Le cooperative di comunità sono una recente evoluzione della forma cooperativa nel contesto italiano volta alla definizione di un nuovo approccio allo sviluppo locale teso a favorire i processi di partecipazione della popolazione al fine di rivitalizzare risorse, economie e culture (Bardini et al., 2015; Mori, Sforzi, 2018).

Seppur prive di una definizione univoca ed un inquadramento giuridico, queste cooperative stanno trovando una loro collocazione nel panorama dello sviluppo locale, inserendosi in un paradigma più ampio che vede la partecipazione diretta dei cittadini e delle organizzazioni nel pensare e definire le nuove traiettorie dello sviluppo locale (Provasi, 2004; Tortia, 2009; Battistoni, Zandonai, 2017; Bernardoni, Picciotti, 2017). Questi processi sono sicuramente favoriti da un'evoluzione del sistema di governo delle istituzioni locali (Bombardelli, 2011) ed anche da un nuovo protagonismo civico volto ad una maggior attenzione ai temi inerenti la tutela dei beni comuni (Arena, Iaione, 2015; Borzaga, Zandonai, 2015). Perseguono quindi un "beneficio comunitario", ovvero la realizzazione di attività orientate a rispondere, direttamente o indirettamente, alle esigenze di un determinato territorio (Mori e Sforzi, 2018).

La "Compagnia Popolare del Teatro Povero" di Monticchiello

Tra le 109 cooperative di comunità presenti in Italia (Euricse, 2020) la "Compagnia Popolare del Teatro Povero" di Monticchiello, che opera in un piccolo borgo del Comune di Pienza, in Val d'Orcia (provincia di Siena), che conta circa 200 abitanti, è una delle più significative. Il modello di governance è democratico e prevede un Consiglio di Amministrazione composto da 15 persone e al suo interno è ulteriormente articolato in Commissioni per ogni settore di attività. Le caratteristiche socio-economiche di Monticchiello sono strettamente legate al Teatro Povero, un progetto sociale e culturale nato negli anni Sessanta per rispondere alla crisi della mezzadria che stava producendo un grave problema di spopolamento. A Monticchiello tutti i 200 abitanti sono soci della cooperativa e partecipano in maniera volontaria alla realizzazione di uno spettacolo e alle attività connesse all'accoglienza ai turisti, quali l'osteria, l'edicola, il centro per la distribuzione di farmaci, il centro di accoglienza. Ci sono inoltre persone regolarmente assunte: in estate circa 25-30 dipendenti, e in inverno 10. Lavorano lì anche 5 dei 10 ragazzi accolti con il progetto SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati) Il primo spettacolo della Compagnia è stato portato in scena nel 1967. In un borgo senza un teatro, in maniera del tutto spontanea, la popolazione decise di riunirsi attorno all'idea di "spettacolo in piazza" come modo per resistere alla crisi e con l'obiettivo di preservare la cultura e la storia del borgo. Portare in scena ogni anno l'*autodramma* costruito durante le assemblee, in presenza di tutti gli abitanti del borgo, è la caratteristica che rende oggi il Teatro Povero famoso in tutto il mondo come esempio di partecipazione e di coesione della comunità che si fa carico in prima persona delle problematiche che la affliggono².

La cooperativa gestisce, inoltre, il museo *Tepotratos* del paese legato al Teatro POpolare TRADizionale TOScano da cui prende il nome e un bed and breakfast, che organizza percorsi di trekking da Monticchiello a Pienza e in tutta la Val d'Orcia: Propongono anche laboratori teatrali in collaborazione con le scuole dei borghi limitrofi. Ha, da circa due anni, anche inaugurato una ciclo-officina a Bagni Vignoni (piccola località vicina al borgo nota per le terme). Attraverso queste attività la comunità condive, crea o sperimenta forme di ICH e l'ICH, perché ognuna di queste

² Sito web della Compagnia Teatrale di Monticchiello: <https://teatropovero.it/archivio-storico-del-teatro/breve-storiadel-teatro-povero-di-monticchiello/>.

attività si rifà alla valorizzazione della storia del luogo e delle tradizioni, compreso il centro di distribuzione farmaci, che nasce per l'assenza della farmacia nel paese e che è stato pensato come un negozio di altri tempi. In tal senso si crea un contesto che diventa capacitante per le persone ed il territorio, e, al contempo, i membri compiono azioni e costruiscono relazioni che vivificano la competenza del "vivere la sostenibilità". Vivere la sostenibilità è la prima competenza del GreenComp (Bianchi et al., 2022), ed è definita come una metacompetenza, poiché il suo scopo primario non è quello di insegnare valori specifici, ma far capire che i valori sono costruiti e le persone possono scegliere quali sono i valori a cui dare priorità. Rende, quindi, i partecipanti agenti etici della sostenibilità, poiché non solo incidono sul piano economico del territorio, tanto che la cooperativa gestisce quasi tutti gli introiti del paese (ci sono infatti solo tre aziende private: un piccolo supermercato, un artigiano e una ditta di elettricisti), ma agiscono contemporaneamente sul piano sociale e ambientale, promuovendo una comunità coesa che protegge il territorio.

Conclusioni

Il caso di Monticchiello risulta unico e dalle peculiarità difficilmente replicabili in un altro contesto. Nonostante questo, però, l'esperienza dell'autodramma come strumento di coinvolgimento e partecipazione attiva della popolazione ai suoi problemi interni, garantisce uno dei livelli più elevati di empowerment della società e rimane un esempio al quale guardare anche solo per prendere ispirazione sulle modalità d'individuazione degli strumenti per coinvolgere la popolazione nel prendersi cura di se stessa attraverso l'Heritage e potenziando la sostenibilità dei territori.

Riferimenti bibliografici

- Arena, G., Iaione, C. (2015). *L'età della condivisione*, Carocci, Roma.
- Battistoni, F., Zandonai, F. (2017). "La rigenerazione sociale nel dominio dei commons: gestione e governo dei community asset ferroviari", *Territorio*, 83, pp. 121-27. DOI: 10.3280/TR2017-083017
- Bernardoni, A., Picciotti, A. (2017). *Le imprese sociali tra mercato e comunità: Percorsi di innovazione per lo sviluppo locale*, Franco Angeli, Milano.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp The European su-

- stainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, *Publications Office of the European Union*, Luxembourg, ISBN 978-92-76-46485-3, doi:10.2760/13286, JRC128040.
- Bombardelli, M. (2011). "Democrazia partecipativa e assetto policentrico dell'organizzazione amministrativa", in Arena G., Cortese F. (a cura di), *Per governare insieme. Il federalismo come metodo. Verso nuove forme della democrazia*, pp. 1739. Cedam, Padova.
- Borzaga, C., Zandonai, F. (2015). "Oltre la narrazione, fuori dagli schemi: i processi generativi delle imprese di comunità", *Impresa Sociale*, 5.2015, pp. 1-7.
- Borzaga, C., Galera, G., Franchini, B., Chiomento, S., Nogales, R. and Carini, C., Luxembourg.
- European Commission (2020). *Social enterprises and their ecosystems in Europe - Comparative synthesis report*, by Borzaga C., Galera G., Franchini B., Chiomento S., Nogales R. and Carini C., Luxembourg.
- European Commission (2021). Social Economy Action Plan in <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=10117&furtherNews=yes#navItem-1>.
- Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*, Armando editore, Roma.
- Colazzo, S., Patera, S. (2008). *Verso un'ecologia della partecipazione*, Amaltea, Melipignano.
- Commissione UE, Bruxelles (2020). *Agenda europea per le competenze, la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza* COM(2020) 274.
- Conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000; *Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo sull'innovazione in un'economia fondata sulla conoscenza* (COM(2000) 567 - C5-0740/2000 - 2000/2336(COS)).
- Del Gobbo, G. (2019). *Improving governance learning for sustainable development: introductory reflections on a specific issue in adult education*. FORM@RE, vol. 19, pp. 455-466.
- 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*. Canterano (RM): Aracne editrice.
- Euricse (2020). *Imprese di comunità e beni comuni. Un fenomeno in evoluzione*, in <https://euricse.eu/it/publications/impres-di-comunita-e-beni-comuni-un-fenomeno-in-evoluzione/>.
- Eurofound (2022). *EU-ANSA Mapping report: socioeconomic aspects of sustainable development, 2022*. <https://data.europa.eu/doi/10.2806/22381>.
- European Commission (2014). *Conclusions on cultural heritage as a strategic resource for a sustainable Europe*, <http://resources.riches->
- European Commission (2015). European Commission, *Getting cultural heritage to*

- work for Europe. Report of the Horizon 2020 Expert Group on Cultural Heritage*, Directorate-General for Research and Innovation, Brussels 2015.
- European Commission (2021). *Impact of the Commission's Social Business Initiative (SBI) and its follow-up actions*, by Haarich, S., Holstein, F., Spule, S., Galera, G., Franchini, B., Borzaga, C., Chiomento, S., Spiess-Knaf, W., Scheck, B., Salvatori, G., Luxembourg.
- Fonteneau, B., Pollet, I., (eds) (2019). *The contribution of the social and Solidarity economy and social finance to the future of work*, Ufficio internazionale del lavoro, Ginevra.
- ICSSE (2022). 1 Briefing Paper about the 110th International Labor Conference in June 2022.
- ILO (2022). *Decent Work and the Social and Solidarity Economy (SSE)* in https://www.ilo.org/ilc/ILCSessions/110/reports/reports-to-the-conference/WCMS_841023/lang--en/index.html
- Istat-Euricse (2017). *L'economia sociale in Italia. Dimensioni, caratteristiche settori chiave*. <https://euricse.eu/it/publications/leconomia-sociale-in-italia-dimensioni-caratteristiche-e-settori-chiave/>
- Krlev, G., Pasi, G., Wruk, D., Bernhard, M. (2021). *Reconceptualising the Social Economy*, Stanford Social Innovation Review.
- Manfreda, A. (2016). Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio "Summer School di Arti Performative e Community Care" in Salento, MeTis ,06: 2016,DOI: 10.12897/01.00116.
- McMillan, D.W. (1996). "Sense of Community", *Journal of Community Psychology*, 24(4), pp. 315-325. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2)
- Mori, P., Sforza, J. (2019). *Imprese di comunità. Innovazione istituzionale, partecipazione e sviluppo locale*, Bologna: Il Mulino.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*, The Young Foundation, Nesta.
- OECD (2020). *Promoting Social and Solidarity Economy Ecosystems* in <https://www.oecd.org/cfe/leed/social-economy/OECD-global-action/>
- Provasi, G. (2004). *Lo sviluppo locale: una nuova frontiera per il non-profit*, Franco Angeli, Milano.
- Rapporto del Segretario Generale (2021). *Socially just transition towards sustainable development: the role of digital technologies on social development and welfare of all*, Commissione per lo Sviluppo Sociale, 8-17 Febbraio 2021, Nazioni Unite.
- Tortia, E. (2009). "Imprese sociali e sviluppo economico locale", in Borzaga, C., Zandonai, F. (a cura di), *L'impresa sociale in Italia. Economia e istituzioni dei beni comuni*, I Rapporto Iris Network, Donzelli, Roma.
- UN Resolution 70/1 of 25 September 2015, *Transforming our world: the 2030 Agenda*

- for Sustainable Development https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- UNESCO (1994). *World Heritage Education (WHE)*, 1994, <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>
- UNESCO (2003). *Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage*, 2003, <https://ich.unesco.org/en/convention>.
- UNESCO (2010). *Education for All Global Monitoring Report*, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>
- UNESCO (2011). *Culture and development*, 2011, <https://papersmart.unmeetings.org/media2/703216/statement-by-unesco-21b-.pdf>
- UNESCO (2015). Policy Document for the Integration of a Sustainable Development Perspective into the Processes of the World Heritage Convention, <https://whc.unesco.org/en/sustainabledevelopment/>
- UNESCO (2019a). Summary report Intersectoral meeting with Education Institutes and Programmes <https://ich.unesco.org/doc/src/48763-EN.pdf>.
- UNESCO (2019b). *Learning with Intangible Cultural Heritage for a Sustainable Future*, https://ich.unesco.org/doc/src/Learning_for_ICH_for_a_sustainable_future.pdf
- UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: learning objectives
- UNESCO (2021). *Dichiarazione di Berlino sull'educazione allo sviluppo sostenibile* <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>.
- United Nations General Assembly (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Transmitted to the General Assembly as an Annex to document A/42/427* – Development and International Co-operation: Environment <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- United Nations Inter-Agency Task Force on Social and Solidarity Economy (UNTFSSSE) (2019). *Conference on Implementing the Sustainable Development Goals: What Role for Social and Solidarity, Economy*, Gineve, in https://unsse.org/wp-content/uploads/2020/08/UNTFSSSE-Conference-Summary-16_10_2019.pdf

IL TEATRO COME STRUMENTO DI CONDIVISIONE DEL PATRIMONIO
CULTURALE CATALANO E COSTRUZIONE DI RELAZIONI
INTERCULTURALI: UN'IPOTESI DI RICERCA BOTTOM-UP IN DIDATTICA

THEATRE AS A TOOL FOR SHARING CATALAN CULTURAL HERITAGE
AND BUILDING INTERCULTURAL RELATIONS:
A BOTTOM-UP RESEARCH HYPOTHESIS IN EDUCATION

David Martínez-Maireles

Università degli Studi di Firenze

Introduzione

La scuola è una agenzia sociale, culturale e politica rappresentatrice del momento contingente (Cambi, 2017) e, al suo interno, la classe è un contesto culturale che deve essere autenticato dai docenti (Freire, 1970; Fullan, 2016). In questo contesto il patrimonio culturale materiale e immateriale gioca un ruolo primario perché è la base delle prassi, delle rappresentazioni e dei pensieri riconosciuto da una precisa comunità. Questo permette la costruzione della memoria e della identità (Muscarà e Romano, 2021; Fontal, 2003).

Per gli allievi di famiglie immigrate di prima generazione, all'attivo nel nuovo paese si trovano in un luogo intermedio compreso fra la cultura del paese d'origine e la cultura del paese accogliente. Questo identifica una condizione che porta ad una minoranza sociale e può influenzare la loro identità individuale. Per questo una educazione plurilinguista, che pensa e progetta un curriculum interculturale, è necessaria perché da un lato enfatizza l'importanza di tutte le culture e di tutte le lingue, dall'altro promuove un'opportunità per tutti gli alunni a osservare e vivere le diverse rappresentazioni della realtà. Lo scopo è quello di costruire una rete sociale che, a partire dalla scuola, si estenda all'intera comunità locale (Berggraf, 2011; Burglio e Muscarà, 2018; Catarci e Fiorucci, 2015; Capperucci e Cartei, 2010).

Il laboratorio di teatro può rappresentare un valido strumento all'interno del curriculum interculturale per lavorare sul patrimonio culturale. Viene utilizzato in campo didattico come una metodologia che si focalizza sui processi di apprendimento e sulla partecipazione attiva del gruppo.

Per ognuno di noi fare teatro significa riflettere su: a) la propria identità; b) come si manifesta questa identità; c) le diverse interazioni che si sviluppano all'interno del contesto (Úcar, 2009). Inoltre è un modo molto efficace per costruire comunità facilitando il senso di collaborazione tra alunni e tra questi e gli insegnanti (Nelson, 2011).

Il teatro può, inoltre essere utilizzato per creare i contenuti del curriculum interculturale: insegnare le storie tradizionali, la letteratura delle diverse culture, riflettere sui diversi modi di vivere e pensare la cittadinanza. Attraverso la struttura e il processo della messa in scena si facilita l'esplorazione e la pratica delle identità, sperimentando diversi modi di essere, utilizzando le variazioni para verbali dei ruoli sarà possibile permettere alle prime generazioni di avviare il processo di conoscenza e comprensione della cultura ospitante per percepirsi come agenti di cambiamento (Nelson, 2011).

Il presente contributo propone un progetto di ricerca sull'educazione teatrale che prenderà avvio nel corrente anno scolastico presso alcune classi dalla terza alla sesta di una scuola primaria catalana (Scuola Andersen). La finalità generale della ricerca che si intende realizzare è sviluppare consapevolezza interculturale e competenze di cittadinanza attraverso un approccio didattico interdisciplinare, da qui la scelta di realizzare un percorso di ricerca finalizzato sia all'acquisizione di conoscenze legate alla cultura catalana sia all'inclusione con particolare riferimento agli alunni con background migratorio.

Esperienza didattica della scuola: il laboratorio di educazione teatrale

Prima di tutto sarebbe necessario spiegare il contesto della scuola Andersen, dove prenderà avvio la proposta di progetto di ricerca che si presenta in questo contributo. Questa scuola sta situata in Catalogna (Spagna) e è composta della scuola della infanzia e primaria, con un numero totale di alunni da 600 a 800. La scuola presenta un alto numero di alunni provenienti da famiglie immigrate di prima generazione da 1 a 4 per ogni classe.

Quando questi alunni arrivano a scuola, si svolge un intero processo di accoglienza di loro e delle loro famiglie, nel quale viene fornita una spiegazione del centro, dei suoi valori e del suo funzionamento. Un aspetto importante a sottolineare è che gli alunni neoarrivati rimango-

no con i loro compagni per l'intera giornata scolastica; l'unico momento in cui lavorano separatamente è durante le lezioni di lingua catalana e spagnola per poter fornire un insegnamento più personalizzato e adatto alle loro competenze linguistiche di partenza. A questo punto sembra importante illustrare brevemente alcune caratteristiche didattiche e culturali della Scuola Andersen dove si prenderà avvio nel corrente anno scolastico il progetto.

Valori della scuola

Innanzitutto, sembra che sia importante spiegare quali sono i valori che stanno alla base dell'offerta formativa della scuola Andersen e che sono anche alla base del progetto educativo che si intende portare avanti.

È possibile individuare tre valori principali:

1. Il patrimonio culturale.
2. La interculturalità.
3. L'inclusione.

La scuola attribuisce grande importanza al patrimonio culturale catalano e a quello di altri Paesi, perché la conoscenza del patrimonio culturale materiale e immateriale proprio e di altri Paesi arricchisce il processo educativo e l'apprendimento degli alunni.

Per questo motivo la scuola ha elaborato un curriculum interculturale teso allo sviluppo del pensiero critico e alla comprensione degli elementi di somiglianza e differenza tra culture e all'interno del contesto sociale.

Il terzo valore che caratterizza la scuola è l'inclusione, che non è intesa solo come inclusione degli alunni all'interno della scuola o della società, ma come la scuola possa rimuovere le barriere che limitano l'apprendimento degli alunni, adattando e personalizzando il percorso formativo alle caratteristiche individuali di ciascuno (Booth e Ainscow, 2002).

Per illustrare le peculiarità del progetto didattico che si intende realizzare questo contributo si concentra su un'esperienza pregressa della scuola Andersen realizzata dalle classi terze fino alle classi seste di scuola primaria. Il curriculum educativo della scuola è incentrato su una didattica interdisciplinare e su una didattica per competenze, anche in questo caso per promuovere una didattica inclusiva e limitare la disomogeneità dei livelli di partenza.

Questo forte collegamento tra le diverse discipline permette di avvicinare il curriculum scolastico alla realtà locale, favorendo una comprensione

più profonda del territorio e del contesto culturale di riferimento che vengono letti e studiati attraverso molteplici sistemi simbolici e forme espressive (Ellerani, 2013; Tessaro, 2014; Capperucci, 2011).

Quanto prodotto nelle varie discipline confluisce nel laboratorio teatrale, che viene realizzato due ore a settimana per l'intero anno scolastico, e che rappresenta il vero "collante interdisciplinare" del curricolo, come mostra la figura.



Figura 1. Interdisciplinarietà tra discipline e il laboratorio teatrale.

Il laboratorio teatrale solitamente propone un tema diverso per ogni anno, che viene affrontato trasversalmente in tutte le discipline (vedere figura 2).

In terza primaria, il tema è la solidarietà: ogni anno viene proposta agli alunni una definizione generale di solidarietà e loro scelgono su quale aspetto di questo grande tema-ombrello vogliono concentrarsi: commercio equo e solidale, consumo responsabile, cambiamento climatico, aiuto reciproco, ecc.

Nel quarto anno della scuola primaria, il processo di insegnamento-apprendimento-valutazione si concentra sulle leggende catalane e sulle leggende dei paesi di origine degli alunni provenienti da famiglie immigrate.

Nella classe quinta, la didattica ruota attorno a storie e favole pro-

venienti da tutto il mondo. Quelle che sono condivise e conosciute da tutti e quelle che appartengono ad un luogo specifico, come le leggende catalane, berbere, cinesi, wolf, ecc.

Infine, nella sesta classe, il corso si conclude con un ritorno alla tradizione e alla cultura catalana, con una riflessione sui legami e sulle differenze tra la cultura catalana e quella dei paesi d'origine.

Come si ha specificato prima, è nel laboratorio teatrale che il lavoro svolto in tutte le discipline confluisce per realizzare uno spettacolo teatrale che viene rappresentato per tutta la comunità scolastica (personale docente e non, famiglie, autorità e cittadini).

Si deve precisare che queste tipo di pratiche si stanno sviluppando nel sistema scolastico italiano da un tempo fa, e questa esperienza può sembrare non innovativa, ma all'interno del sistema scolastico catalano, la interdisciplinarietà e la sua confluenza nel laboratorio teatrale è considerata una innovazione.



Figura 2. Temi interdisciplinari proposti nel laboratorio teatrale.

Percezioni degli insegnanti emerse dall'esperienza

Dalle prove di verifica, dal monitoraggio in itinere delle attività e dalle osservazioni condotte dagli insegnanti nell'ambito delle diverse discipline e del laboratorio teatrale, è emersa la percezione dei docenti che la consapevolezza degli alunni verso la storia, la cultura e la lingua catalana e di altri paesi, sia aumentata. Non solo tra gli alunni provenienti da famiglie di immigrati, ma anche tra quelli autoctoni o provenienti da famiglie di immigrati di seconda o terza generazione.

Inoltre, è emerso che questo tipo di lavoro sembra aumentare la coesione del gruppo e le sue relazioni interpersonali e intrapersonali, incrementando così l'inclusione di tutti gli alunni.

Domanda di ricerca

Per queste ragioni, all'interno della scuola è quindi sorta la seguente domanda:

- L'interdisciplinarietà e l'utilizzo del teatro possono creare consapevolezza interculturale e di cittadinanza in modo da incidere sia sullo sviluppo degli apprendimenti che sull'inclusione degli alunni (in particolare) provenienti da famiglie immigrate?

Disegno di ricerca

Allo scopo di rispondere a questa domanda, è nata la seguente proposta di ricerca.

Metodologia

La metodologia che si intende utilizzare è di tipo misto (Marzano et al., 2015; Guest, 2013; McMillan & Schumacher, 2005). Si propone una ricerca longitudinale, riferita all'intero gruppo classe e ad un numero circoscritto di alunni, suddivisi in:

- Alunni provenienti da famiglie con background migratorio recente
- Alunni che frequentano la scuola da molto tempo, sia nativi che provenienti da famiglie di immigrati.

Il monitoraggio riferito a queste tipologie di alunni coprirà quattro anni scolastici.

Si prevede inoltre una ricerca pre-post attraverso la somministrazione di un questionario.

Obiettivi di ricerca

Gli obiettivi generali della ricerca potrebbero essere così formulati:

OG1: Individuare e analizzare la consapevolezza interculturale e di cittadinanza degli alunni dalla terza alla sesta classe della scuola primaria attraverso un questionario.

OC2: Identificare e comprendere le pratiche educative messe in atto dagli insegnanti nel processo di insegnamento-apprendimento e nel laboratorio teatrale che contribuiscono allo sviluppo della consapevolezza interculturale, della competenza di cittadinanza e dell'inclusione degli alunni, con particolare attenzione agli alunni provenienti da famiglie con background migratorio.

Campione della ricerca

Nella scuola Andersen all'interno di primaria sono previste 4 differenti sezioni e per ciascuna di esse sono state coinvolte nel progetto classi dalla terza alla sesta di scuola primaria. Ogni classe è composta da 20 a 25 alunni e al suo interno sono presenti da 1 a 4 alunni di famiglie immigrate.

Pertanto, il campione di questa ricerca potrebbe essere composto non solo da alunni con background migratorio di recente immigrazione e da alunni che frequentano la scuola da più anni, ma anche da insegnanti di diverse classi e dalle famiglie degli alunni.

Processo della ricerca

La proposta di questa ricerca sarà realizzata in quattro fasi.

Fase 1: Elaborazione dei questionari

Per l'elaborazione dei questionari in linea con gli obiettivi della ricerca, si procederà con:

- 1) Uno studio approfondito dei diversi riferimenti teorici.
- 2) Interviste ad alunni di famiglie immigrate e alle sue famiglie, insegnanti, personale direttivo, alunni che frequentano la scuola da più anni autoctone o immigrate e alle sue famiglie.
- 3) Dopo di che se realizzerà l'estrapolazione delle domande, in riferimento a dimensioni come: cultura; lingua; storia; relazioni interpersonali; socialità; partecipazione sociale, ecc. dei questionari rivolte agli alunni, ai docenti e alle famiglie.

Una volta creati i questionari, un gruppo di esperti sarà incaricato della loro revisione e validazione, con l'obiettivo di verificare se le dimensioni e le domande scelte sono adeguate e rappresentative rispetto agli obiettivi dello studio, nonché se sono ben formulate o se sono presenti delle incongruenze.

Seguitamente al perfezionamento delle domande dei questionari, a partire dal contributo fornito dagli esperti, si procederà a una prima somministrazione dei questionari su campioni ridotti, con l'obiettivo di scoprirne la validità e l'affidabilità, utilizzando varie analisi statistiche.

Fase 2: traduzione dei questionari

Le versioni finali di due dei tre questionari, quelli per gli alunni e per le famiglie, saranno tradotte in diverse lingue, poiché volendo effettuare un pre-post test, gli alunni provenienti da famiglie di immigrati e questi ultimi stessi potrebbero avere difficoltà a rispondere al questionario non padroneggiando adeguatamente la lingua catalana.

Fase 3: La raccolta dei dati

La raccolta dei dati inizia con la risposta al questionario in ingresso al 3° anno di scuola primaria da parte degli alunni selezionati per la ricerca e dalle loro famiglie (momento dell'accoglienza).

Procede con interviste agli alunni neo-arrivati e alle loro famiglie con l'aiuto di un mediatore culturale, e inseguito dette interviste saranno re-alizzate anche con gli insegnanti.

Allo stesso momento, s'inizia la raccolta della documentazione scolastica: relazione iniziale, intermedia e finale del tutor; relazioni specifiche riferite alle varie discipline del curriculum (per la rilevazione delle competenze acquisite).

Per ultimo, si realizza la compilazione del questionario alla fine del 6° anno di scuola primaria.

Le interviste e la raccolta della documentazione verranno effettuate nel corso dei 4 anni, mediante la conduzione delle medesime interviste per verificare l'andamento delle risposte nel corso del tempo.

Fase 4: analisi dei dati, risultati e conclusioni

La ricerca si concluderà con la fase di analisi dei dati e l'individuazione dei risultati raggiunti dallo studio.

In somma, questa proposta di ricerca, prende avvio da una domanda sorta all'interno del gruppo di insegnanti della scuola Andersen, dove parole-chiave come "patrimonio culturale", "educazione interculturale" e "inclusione" ricoprono un ruolo centrale.

Riferimenti bibliografici

- Balma, C. (2014). Teatro interculturale e corpi-in-relazione. AlmaTeatro e la questione dell'identità culturale oggi. *Antropologiateatro*, (5), 1-31.
- Berggraf, A. (2011). The relationship between the individual and the collective learning process in drama. In S. Schonmann (ed.). *Key concepts in theatre/drama education*. Sensepublishers.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Eenet. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Burgio, G., & Muscarà, M. (2018). Educazione interculturale e plurilinguismo. Alunni sordi e alunni migranti. *Areté*, 3, 189-204.
- Burnard P., Mackinlay E., & Powell K. (2016). *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*. Routledge, London.
- Capperucci, D. (2011b). La valutazione autentica nella scuola delle competenze e del successo formativo. In D. Capperucci (Coord.) *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico. Promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*. (pp. 63-100). Fanco Angeli, Milano.
- Capperucci, D. & Cartei, C. (2010). *Curricolo e intercultura. Problemi, metodi e strumenti*. FrancoAngeli, Milano.
- Catarci M., & Fiorucci M. (a cura di). (2015). *Oltre i confini. Indicazioni e proposte per fare educazione interculturale*. Armando Editore, Roma.
- Ellerani, P. (2013b). Strumenti per promuovere e valutare le competenze. In P. Ellerani & M. R. Zanchin (Coords.). *Valutare per apprendere. Apprendere a valutare*. (pp. 151-191). Edizioni centro studi erickson, Milano.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum, New York.
- Francucci C., & Vassalli P. (a cura di) (2005). *Educare all'arte*. Electa.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (fifth edition). Teachers College Press, New York.
- Marzano, A., Vegliante, R., & De Angelis, M. (2015). Quali-quantitative approach in educational research. *Proceedings of INTED2015 Conference*, 2-4 maggio. Madrid.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Research in education. A conceptual introduction 5th edition*. Pearson, New York.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2021). Patrimonio culturale, memoria collettiva e narrazioni identitarie nelle scuole siciliane. MeTis-Mondi educativi. *Temì indagini suggestioni*, 11(1), 1-20.
- Nelson, B. (2011). Power and community in drama. In S. Schonmann (ed.). *Key concepts in theatre/drama education*. Sensepublishers.

- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(3), 77-88. https://doi.org/107346/-fei-XII-03-14_07
- Úcar, X. (2009). Educación y teatro: la animación teatral como metodología de la intervención socioeducativa. De Freire a Boal: pedagogía del Oprimido. *Teatro del Oprimido*, 1(1), 201-219.

15.

LA CITTÀ DEI MESTIERI. EDUCAZIONE AL PATRIMONIO
E COMUNITÀ DI PRATICA

THE CITY OF CRAFTS. HERITAGE EDUCATION
AND COMMUNITIES OF PRACTICE

Laerte Mulinacci

Università degli Studi di Firenze

La Città dei Mestieri

Educazione al patrimonio e comunità di pratica

Il mio progetto di ricerca è incentrato sul proporre una riflessione ed auto-riflessione sul concetto di identità (contestualizzato nell'area toscana) e sul porre degli interrogativi ai ragazzi delle scuole al fine di sviluppare una consapevolezza riguardo il processo di costruzione identitaria, la sua fluidità e modificabilità nel tempo.

Considero questo aspetto di grande attualità visto l'utilizzo disinvolto che si fa di questo termine in politica, nella società civile come anche a scuola. Al termine identità, spesso, vengono affiancati riferimenti storici o memoriali senza badare troppo alla contestualizzazione ed operando un'operazione di selezione che può risultare anche mistificatoria. A tal proposito si veda il dilagare della pseudo-storia o della deformazione del dato storico per finalità squisitamente politiche o propagandistiche e tutte le ricadute che hanno anche sul vivere e sentire quotidiano.

A mio parere negli ultimi decenni prevale una ben precisa connotazione della parola identità volta a stabilire confini netti tra ciò che è e ciò che non è, un approccio che serve ad escludere ciò che non è piuttosto che a stimolare l'auto-riflessione su ciò che si è, per cui, generalizzando, possiamo ritenere che l'utilizzo della parola "identità" avvenga in concomitanza di un atteggiamento giustificatorio.

Un'altra parola chiave in questa ricerca è "tradizione" che al pari di "identità" subisce sempre più frequentemente un sovra-utilizzo se non proprio un abuso del concetto stesso, anche in questo caso nella sua accezione giustificativa: un passato che è sempre stato così. Identità e tradizione risultano strettamente correlate in questa costruzione, spesso rinforzandosi a vicenda e parimenti non viene sottolineato quanto

possano essere relativamente recenti e sdruciolevoli certe categorizzazioni.

Declinando queste considerazioni di carattere generale a livello locale: la Toscana è possibile giungere ad alcune conclusioni, esiste infatti una corposa letteratura riguardo l'identità regionale ed il suo rapporto con le più riconoscibili ed immediate identità cittadine. In particolare emergono alcuni aspetti che connotano il panorama antropologico regionale:

- Dicotomia città/campagna: atteggiamento diffuso in tutto il contesto regionale, non solo nei centri urbani più grandi ma anche in quelli secondari. Anche le aree rurali dimostrano un elevato dinamismo nell'elaborazione identitaria, in particolare nel corso degli ultimi decenni con l'aumento di manifestazioni e rievocazioni. Queste iniziative sono rivolte sia alla comunità di riferimento: per favorire lo sviluppo di reti sociali ed appropriazione degli spazi sia all'esterno per potenziare l'attrattività turistica.
- Toscana realtà composita: sono presenti città con identità storiche importanti e riconoscibili a livello nazionale e internazionale ed identità territoriali (la Maremma, il Casentino, la Garfagnana). A cui va ad aggiungersi un'area che storicamente e linguisticamente non è da considerarsi afferente alla Toscana classica (Massa-Carrara). E' tuttavia praticamente l'unico degli stati pre-unitari a conservare i suoi confini come regione.
- Coscienza e conoscenza storica spesso entrano in contraddizione: ogni luogo, nella sua costruzione iconografica, tende a privilegiare momenti e aspetti differenti tuttavia, generalizzando, permane un costante richiamo all'epoca medievale spesso inquadrabile nel più vasto fenomeno del medievalismo che in una precisa concezione storica.
- Identità urbana diffusa: l'utilizzo del termine città, in Italia e in Toscana in particolare, risulta alquanto elastico, soprattutto se paragonato all'utilizzo che ne viene fatto in altri paesi europei dove lo status di "città" a malapena sarebbe applicabile a realtà quali Grosseto, Siena, Pistoia. La parola "città" poggia quindi su un sostrato storico e una precisa connotazione socio-antropologica di rappresentazione comunitaria e in tal senso risulta un'abitudine pressoché comune a tutta l'area regionale.

Gli argomenti finora esposti confluiscono e possono essere compresi nell'ambito più vasto del patrimonio immateriale la cui definizione e le politiche di tutela sono state oggetto della convenzione di Faro (2003). A partire da quella data l'UNESCO ha avviato la sua attività in seno alla

tutela dei beni immateriali che viene inquadrato come "le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale."

Vengono individuati anche quattro pilastri fondamentali che caratterizzano e delincono questo tipo di patrimonio oltre a validarne il profondo significato nel mondo contemporaneo:

- *Tradizionale, contemporaneo e vivo allo stesso tempo*: non rappresenta solo tradizioni ereditate dal passato, ma anche pratiche contemporanee a cui prendono parte diversi gruppi culturali.
- *Inclusivo*: contribuisce alla coesione sociale, incoraggiando un senso di identità, continuità ed il sentirsi parte di una comunità e della società in generale.
- *Rappresentativo*: vive nelle comunità e dipende da coloro la cui conoscenza di tradizioni, abilità e costumi viene trasmessa al resto della comunità, di generazione in generazione, o ad altre comunità.
- *Basato sulla comunità*: sono gli individui che lo creano, lo mantengono e lo trasmettono – senza il loro riconoscimento, nessun altro può decidere per loro che una determinata espressione o pratica sia la loro eredità.

Il patrimonio intangibile, essendo "cultura vivente", può essere legato ad uno spazio fisico ma appartiene – ed esiste – solo in relazione ad una comunità di pratica o ad un gruppo sociale dalla forte identità territoriale che, trasmettendolo, lo mantiene vivo e dinamico. Tradizioni, usi e costumi sono quindi realmente significativi solo in funzione di quella specifica realtà e di chi intende conoscerla e comunicarla, svilupparla e non solo preservarla. La trasmissione di tali saperi, abilità e significati avviene – spesso – tramite forme orali più che scritte.

È basilare che ogni attività di salvaguardia coinvolga attivamente, riflessivamente, i diretti interessati: evitando cioè il rischio della banalizzazione, della tipizzazione e del "congelamento" di determinati aspetti. I patrimoni immateriali sono in continua evoluzione, in rapporto dialettico con la comunità di riferimento. Queste peculiarità rendono l'attività di tutela decisamente più complessa rispetto al patrimonio materiale ed architettonico, in quanto i singoli soggetti devono svolgere un ruolo attivo e dinamico, dove la riproduzione culturale tradizionale deve acquisire forme di comunicazione e interazione nuove e più ampie, dove il locale si apre al globale.

L'interesse per il ruolo sociale e formativo delle manifestazioni e rievocazioni storiche è in costante aumento nel nostro paese e nella nostra regione, a tal proposito si veda l'attività dell'Istituto Centrale per il Patrimonio Immateriale e la legge regionale n.27 del 2021 per la "Valorizzazione del patrimonio storico-culturale intangibile, della cultura popolare e disciplina delle rievocazioni storiche".

Queste iniziative si pongono anche l'obiettivo di coinvolgere il "mondo della scuola nella tutela e valorizzazione delle radici culturali dei singoli contesti territoriali regionali, attraverso iniziative didattiche e formative delle istituzioni scolastiche statali e paritarie del sistema nazionale di istruzione e formazione, nell'ottica di un potenziamento dell'offerta formativa con percorsi curricolari, in alternanza scuola-lavoro o con specifiche iniziative extrascolastiche" (LR n.27, 2021).

Tale indirizzo è coerente con l'obiettivo di promuovere un maggior dialogo tra il mondo della scuola ed il territorio, obiettivo che, allo stato attuale, difficilmente trova concretizzazione rimanendo piuttosto un intendimento astratto e generico.

La domanda fondamentale risulta quindi essere: è possibile insegnare la tradizione?

Numerosi dubbi possono essere posti già in modo preliminare: quale tradizione? In che forma?

Il rischio di una banalizzazione o di una cristallizzazione identitaria è sicuramente dietro l'angolo. Ogni tradizione ed ogni forma di identità si auto-producono in un costante processo dialettico, spesso più rapido di quanto siamo abituati a pensare. Portarla nelle scuole può equivalere a darle uno status di "ufficialità" che probabilmente rischia di snaturare l'essenza stessa della cultura popolare. L'introduzione nelle scuole come attività o addirittura l'inserimento di tali insegnamenti nel curriculum presenta quindi numerosi dubbi e potenziali controversie.

Vi sono già alcuni casi in cui la politica si è espressa a favore dell'introduzione tra i banchi delle aule di cultura locale, tradizioni e manifestazioni storiche lasciando da subito intravedere quanto tale rapporto possa essere delicato e anche fuorviante.

Resta quindi da indagare se il patrimonio immateriale possa essere idoneo ad essere trasmesso nei luoghi dell'istruzione formale o se al contrario possa tramandarsi coerentemente solo con mezzi informali e non formali.

Ritornando al caso toscano un elemento che emerge con particolare forza è il ricorso a manifestazioni storiche e rievocative il quale può es-

sere, vista la portata del fenomeno, inserito tra i tratti distintivi dell'identità regionale. L'approvazione della specifica legge regionale di tutela ha portato alla creazione di un albo il quale, nel 2020 ha raggiunto quota 215 tra Associazioni e Manifestazioni storiche riconosciute come di particolare interesse e meritevoli di tutela.

Il fenomeno del *reenactment* e della *living history* attraversa una fase espansiva a livello nazionale ed europeo ed anche il mondo accademico – dopo decenni di diffidenza – ha iniziato ad aprirsi verso questo mondo. Il caso toscano risulta interessante in questo senso proprio in virtù dei suoi numeri e del suo radicamento sociale facendo della Toscana la regione italiana (e forse d'Europa) a più alta densità di manifestazioni storiche.

A mio parere, rievocazioni, feste e rituali collettivi sono un catalizzatore di integrazione ed aggregazione, questo aspetto, estremamente rivelante è stato ravvisato in una pluralità di contesti del nostro paese ed anche europei.

La necessità di ri-appropriarsi dello spazio urbano, ricostruire una rete sociale di vicinanza e l'esigenza di costruire significati convergono nella realizzazione o ideazione di un evento. La connotazione storicizzante di questi eventi risulta la più comune – ed efficace – al nostro contesto nazionale che seppur con molteplici modalità tende verso la "riscoperta" della propria città o quartiere sia da un punto di vista che da un punto di vista antropico: usi, costumi e tradizioni.

Per cui ritengo che tale aspetto sia meritevole di essere approfondito proprio per le sue ricadute sul presente: questo genere di iniziative possono essere una reazione collettiva e inconsapevole ai grandi dilemmi sollevati dalla crisi della storia? La ricerca di una dimensione a misura d'uomo, rionale e paesana in un'epoca di sfilacciamento e atomizzazione sociale?

Un'altra prova tangibile a sostegno della mia tesi è nell'aver constatato quanto, dopo 2 anni di pandemia, le società abbiano sentito la mancanza di questi appuntamenti e dell'entusiasmo conseguito alla loro ripresa.

La capillare diffusione delle manifestazioni storiche in Toscana ha portato anche allo sviluppo di rapporti di vario tipo con le scuole, basandomi su una ricerca preliminare riguardo le manifestazioni più importanti ho trovato numerosi riscontri di attività svolte nelle scuole, i quali costituiscono un esempio concreto e funzionante di sinergia tra scuola, società e territorio e per questo meritevoli di essere attenzionati.

Ponendo un confronto tra altre realtà regionali intendo focalizzarmi su un case study specifico ovvero quello di Siena. In questa città il pa-

trimonio immateriale tramandato risulta non solo particolarmente vasto e complesso ma anche assai radicato nella comunità. Quello che rende ancora più interessante il caso senese è l'aver ricoperto e ricoprire tuttora un ruolo di modello a cui si sono ispirate pressoché tutte le rievocazioni e manifestazioni storiche italiane sia a livello iconografico che organizzativo e istituzionale.

Ritengo probabile che le contrade senesi debbano la loro vitalità, tra molteplici fattori, all'essere una comunità di pratiche: le persone sono coinvolte in molteplici attività, in cui operano direttamente, dove ci si può sentire protagonisti o utili alla collettività.

Il concetto di apprendimento come fenomeno sociale e collettivo è stato sviluppato da due antropologi dell'apprendimento: Jean Lave ed Etienne Wenger. Questa prospettiva riconosce l'apprendimento come un processo di natura attiva, caratterizzato dalla partecipazione e dal coinvolgimento dell'individuo all'interno di un determinato contesto d'azione nel quale si trova ad operare.

Le pratiche, quindi, possono essere intese come storie di apprendimento condivise, l'apprendimento è frutto della continua negoziazione del significato ed ha luogo nello svolgimento e nell'acquisizione delle pratiche: può essere interpretato come un percorso compiuto dal partecipante all'interno della comunità.

"In parole povere, le comunità di pratica sono gruppi di persone che condividono una preoccupazione o una passione per qualcosa che fanno, imparando a farlo meglio se interagiscono regolarmente" (Wenger, 1998).

La forza delle contrade è stata probabilmente questa: nuove attività e coinvolgimento di nuove persone si alimentano a vicenda, fino a giungere allo stato attuale in cui la contrada spazia dalle attività sportive, a quelle culturali, filantropiche, gastronomiche, ricreative, a tutto ciò va ad aggiungersi tutto il complesso e molto articolato comparto rituale, cerimoniale e celebrativo.

Proprio in questo caso sarebbe interessante sottolineare che il mondo *contradale* ha mantenuto una grande vivacità nei secoli pur essendo "cultura dal basso" e questo avviene ancora oggi, secondo un modello trasmissivo "osmotico" che permea il tessuto sociale, una rete piuttosto capillare che ha reso possibile l'inclusione dei nuovi residenti dal secondo dopoguerra ai giorni nostri.

Questo processo di appropriazione identitaria ha coinvolto le popolazioni rurali di recente inurbamento (anni '50 e '60) come anche gli immigrati dal Mezzogiorno ed oggi si ripete con i figli dei migranti, un

processo di assimilazione spontaneo reso possibile anche dalla trasformazione della contrada da ente territoriale-riionale ad ente sociale. Uno degli aspetti cardine di questa forma di integrazione è nella sua spontaneità, non è guidato dall'alto ma è imperniato su meccanismi di vicinanza, reti amicali ed anche casuali.

Nel corso dell'ultimo decennio l'iniziativa delle contrade si è ulteriormente ampliata e specializzata dando vita ad interventi educativi e formativi fino qualificarle come agenzie educative non formali. Questo ha fatto sì che si creasse una significativa convergenza e una maggiore sinergia tra il mondo *contradale* e il contesto educativo formale. Ciò trova conferma nell'insieme di progetti implementati e realizzati grazie alla collaborazione tra scuola e contrade. Il mio scopo è quello di proporne un'analisi e una lettura che consentano di far emergere i punti di forza e di debolezza di tale modello cooperativo per verificare fino a che punto gli interrogativi iniziali della mia ricerca trovino risposta e quali siano le problematiche che restano, invece, aperte.

All'interno di queste valutazioni di carattere generale, ho scelto di proporre il caso specifico della "Città dei Mestieri" di Siena, il quale risulta interessante sotto diversi aspetti, sia come iniziativa nata dal basso per salvaguardare pratiche artigianali che rischiavano di scomparire sia come risposta ad esigenze pratiche (ed economiche) della comunità di riferimento, prefigurando un valido esempio di auto-tutela e presa di coscienza collettiva che interagisce con le dinamiche educative formali, non formali e informali del contesto locale.

Questa associazione no-profit, nata nel 2019 con finalità formative è stata finanziata con il contributo delle contrade di Siena al fine di costituire uno spazio in cui fosse possibile la condivisione di conoscenze e lo sviluppo di strategie cooperative.

Recuperare, valorizzare e tramandare le competenze e le conoscenze relative agli antichi mestieri artigiani e di artigianato artistico cittadino in risposta alla crescente penuria di artigiani in attività sul territorio e quindi di dare anche una possibilità ai giovani di imparare una professione mettendo a frutto le proprie capacità artistiche ed artigianali.

La città è caratterizzata da un contesto estremamente peculiare in cui emergono le necessità pratiche delle Contrade di reperire manufatti indispensabili per le proprie apparizioni pubbliche mentre in Italia sono poche le officine specializzate per il costume storico.

Nelle intenzioni dei promotori la Città dei Mestieri è un vero centro artigianale e culturale, un luogo di formazione, di incontro e di scambio

di conoscenze ed esperienze dove recuperare, valorizzare e tramandare le competenze e le conoscenze relative agli antichi mestieri artigiani e di artigianato artistico cittadino, anche con finalità di sviluppo occupazionale. Qui le Contrade (Economisti delle Contrade e Commissioni Solidarietà) intendono organizzare varie attività e corsi di formazione per la manutenzione del proprio patrimonio artistico: sartoria, pittura, calzamaglia, lavorazione del cuoio ecc., consentendo anche un mutuo soccorso tra Contrade per questo settore.

L'auspicio di "Città dei Mestieri" è quello di favorire la creazione di un sistema a rete che permetta la condivisione di informazioni e percorsi tra Contrade, e tra Contrade e istituzioni cittadine, consolidando la cultura dello scambio e del lavoro di squadra.

A causa dell'epidemia di Covid-19 il primo anno formativo si è tenuto nel 2021-22:

- 124 partecipanti : età media 34 anni circa: 20 il più giovane, 71 il più anziano.
- 6 corsi: Calligrafia, Storia del Costume del '400, Cucito Base, Cucito Iniziale, Maglieria, Pittura su seta.
- Ogni corso: 3h a settimana per un totale di 72h.
- La partecipazione è gratuita, i docenti prestano servizio a titolo volontario.
- Il valore di mercato dei corsi erogati supererebbe i 100.000 euro.

Gli spazi a disposizione:

- 2 aule per le lezioni teoriche dotate di video-proiettore
 - 1 laboratorio di maglieria
 - 1 laboratorio multifunzionale (sartoria, pittura, calligrafia artistica)
- Totale: 350 mq

La struttura, situata nel cuore del centro storico di Siena è stata messa a disposizione dall'Asp, l'adeguamento dei locali è stato svolto dai volontari dell'associazione e grazie alla cooperazione tra i 17 Economisti e le 17 Commissioni solidarietà di tutte le Contrade.

Per l'anno formativo '22-'23 oltre ai 6 corsi già presenti verranno implementati:

- Cucito Intermedio.
- Cura e restauro del marmo: in collaborazione con il Museo dell'Opera del Duomo che metterà a disposizione il suo laboratorio.

Sono anche allo studio iniziative volte ad allargare il perimetro formativo per i prossimi anni:

- Percorsi didattici e attività laboratoriali in collaborazione con le scuole: in particolare istituto d'arte.
- Collaborazione con Fondazione Arte della Seta Lisio (Firenze).
- Falegnameria: fabbricazione tamburi, intaglio, aste bandiera (con piombatura a caldo).

La Città dei Mestieri ha stimolato la cooperazione tra le varie contrade ed altri enti, le esperienze dei vari laboratori e corsi delle singole contrade sono confluite in un *think tank* collettivo, questo approccio inclusivo ed aperto ha messo insieme il *know how* individuale gettando le basi per un nuovo, più consapevole e sistematizzato *know how* collettivo.

Il contesto senese è indubbiamente atipico, per non dire anomalo: la rete sociale delle Contrade è capillare e particolarmente attiva, saldamente ancorata da una tradizione plurisecolare. Il rapporto con il bene intangibile è genuino, spontaneo, spesso inconsapevole.

Il patrimonio immateriale è molto articolare e diffuso e sono innumerevoli le manifestazioni a carattere storico/cittadino tuttavia la Città dei Mestieri può costituire un modello operativo declinabile in altre realtà: soprattutto in ottica di comunità di pratica.

Questo tipo di esperienze favorisce: un rafforzamento dell'identità sociale, una maggiore consapevolezza riguardo al luogo in cui si vive, lo sviluppo delle competenze, stimola la cooperazione e lo spirito comunitario.

Un sentito ringraziamento alla Città dei Mestieri e al Consorzio per la Tutela de Palio di Siena per la disponibilità con cui hanno aperto i loro spazi e condiviso i dati e le informazioni qui riportate.

Riferimenti bibliografici

- Bandini, G., Oliviero, S. (a cura di) (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Fupress, Firenze.
- Carle, L. (1998). *L'identità urbana in Toscana aspetti metodologici e risvolti operativi di una ricerca pluridisciplinare*, Marsilio, Venezia.
- Dei, F. (2018). *Cultura, scuola, educazione: La prospettiva antropologica*, Pacini Editore, Pisa.
- Dei, F., di Pasquale, C. (a cura di) (2017). *Rievocare il passato: memoria culturale e identità territoriali*, Pisa University press, Pisa.
- Gruzinski, S. (2016). *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

- Jullien, F. (2018). *L'identità culturale non esiste*, Giulio Einaudi, Torino.
- Savelli, A. (2010). *Toscana rituale. Festa civica e politica nelle città toscane del secondo dopoguerra*, Pacini Editore, Pisa.
- Savelli, A., Vigni, L. (a cura di) (2003). *Uomini e contrade di Siena*, Industria grafica Pistolesi, Siena.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

L'OUTDOOR EDUCATION TRA SOSTENIBILITÀ E INCLUSIONE
OUTDOOR EDUCATION BETWEEN SUSTAINABILITY AND INCLUSION

Alessandra Natalini
La Sapienza Università di Roma

Introduzione

Il presente contributo intende far emergere il crescente ruolo svolto dall'Outdoor Education (OE) all'interno dei processi educativi e la sua capacità di promuovere lo sviluppo globale dell'individuo, nonché di apportare numerosi benefici in termini di ricadute sociali, culturali, relazionali ecc., nella prospettiva dell'educazione allo sviluppo sostenibile e dei processi inclusivi.

Le caratteristiche proprie dell'OE, infatti, lo rendono un approccio educativo in grado di rafforzare i processi inclusivi e di stimolare comportamenti pro-ambientali adeguati, elementi questi che sono tra loro interrelati e che acquistano sempre più importanza sul piano nazionale e globale. Individuare approcci educativi che sappiano e possano corrispondere alle numerose esigenze degli individui che operano nell'attuale "società complessa" richiede un'attenzione particolare e urgente. In tal senso, infatti, i temi dell'inclusione e dell'educazione allo sviluppo sostenibili sono divenuti oggi centrali al centro del dibattito educativo, come si evince dalla letteratura e dall'analisi degli obiettivi dell'Agenda 2030 (ONU, 2015).

L'Outdoor education nel contesto nazionale

All'interno del contesto nazionale, sempre più ricerche si sono soffermate sui significati educativi di cui l'OE è portatore e molte sono state le definizioni e i tentativi di delimitarne i confini per renderlo operativo e immediatamente spendibile all'interno dei contesti scolastici. Nella forma più semplice, l'OE può essere considerato una modalità con cui si definiscono le teorie e le pratiche educative (scolastiche ed extrascolastiche) connotate da una centralità che viene riconosciuta all'ambiente esterno quale luogo "privilegiato della formazione" (Farné Et Agostini, 2014, p. 10)

o ancora una "grande varietà di esperienze pedagogiche caratterizzate da una didattica attiva che si svolge in ambienti esterni alla scuola e che è legata alle caratteristiche del territorio e del contesto sociale e culturale in cui la scuola è collocata" (INDIRE, 2021, p. 5). In sostanza, l'OE appare tradursi in una risposta concreta al crescente fenomeno internazionale dell'indoorizzazione, inteso come aumento del tempo trascorso da parte dei bambini in ambienti chiusi (Bortolotti, 2019, p. 19), che, come mostrano le ricerche condotte in fase di conclamata emergenza pandemica, crea condizioni spesso deprimenti. Esso è, dunque, da intendersi come una specifica modalità "di «fare scuola», che riconcilia i tempi dell'apprendimento con quelli dell'esperienza, assumendo l'ambiente esterno come normale (naturale) ambiente di apprendimento in connessione con l'ambiente interno" (Farné, Bortolotti & Terrusi, 2018, p. 15). Fin dal passato, l'ambiente è stato inteso come un'occasione di socializzazione e di apprendimento per tutti i bambini e ragazzi, che, se adeguatamente impiegato può prevedere l'uso di diversi laboratori culturali di territorio come aule didattiche decentrate (musei, biblioteche, ambienti naturali ecc.) (Frabboni, Zucchini, 1985). Tuttavia, è solo in tempi più recenti che l'OE si è andato trasformando in un vero e proprio "approccio educativo", nel quale gli ambienti esterni sono considerati spazi dotati di valore educativo al pari di quelli interni. Altre caratteristiche che hanno finito per connotare tale approccio olistico, secondo quanto affermato dall'INDIRE (Giunti, C. et al., 2021), sono l'uso di una didattica attiva che consenta di svolgere attività curriculari sia in ambienti esterni sia in quelli interni, interpretati in una logica di continuità e di uso sistematico.

L'OE ha, inoltre, un carattere interdisciplinare e pone al centro il soggetto, il quale è sollecitato ad attivare, attraverso un apprendimento multisensoriale, diversi tipi di relazioni interpersonali, ecosistemiche ed ecistiche. Per poter realizzare un tale approccio, è però indispensabile la collaborazione e il coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti in grado di avvalersi delle risorse territoriali circostanti la scuola e la formazione di tutto il personale scolastico, oltre che una adeguata programmazione e di tempi dilatati.

Outdoor education e inclusione

La letteratura evidenzia il contributo dell'OE nel promuovere l'inclusione a livello educativo e sociale di tutti gli allievi compresi quelli con

bisogni educativi speciali e con background migratorio (Schenetti, 2022; Bortolotti, Schenetti, Telese, 2020; INDIRE, 2020; Calandra, Gonzá Aja, & Vaccarelli, 2016; Louv, 2006; Frabboni & Zucchini, 1985; Kuo, Barnes & Jordan, 2019; Cutter-Mackenzie, 2009; Güdelhöfer, 2016; Rete nazionali scuole all'aperto, 2019).

Anche se molta strada è ancora da fare e molte sono le ricerche condotte a livello nazionale e internazionale, emerge dagli studi compiuti fino a questo momento come l'OE venga definito di "per sé inclusivo", dove l'inclusione diviene "il motivo generatore, per cui stando fuori ognuno può trovare una propria modalità di conoscere e realizzare concretamente un'attività, che diventa di più «su misura»" (Rete nazionali scuole all'aperto, 2019). Così l'OE, attraverso l'esposizione all'ambiente esterno, gli individui apprendono la loro relazione con l'ambiente naturale, le relazioni tra i vari concetti di ecosistemi naturali e le relazioni personali con gli altri e con il proprio io interiore (Priest, 1986).

La letteratura, a tale proposito, evidenzia come nell'OE vi sia una programmazione e un uso di spazi e di tempi di apprendimento flessibili capaci di rispondere in modo efficace alle diversità e alle differenze dei singoli bambini, permettendo a tutti di partecipare attivamente e di essere coinvolti nelle attività didattiche. Inoltre, l'OE è in grado di attivare processi di insegnamento-apprendimento che posizionano lo sguardo

The Outdoor Setting

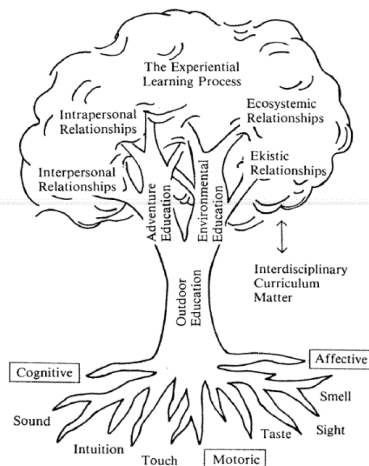


Figura 1. *The Outdoor Education tree* (Priest, 1986, p. 15)

sulle potenzialità degli allievi, sulla definizione di contesti di apprendimento calmi, rilassati e setting educativi dove sentirsi sicuri, caratterizzati da una diminuzione di comportamenti aggressivi da parte dei bambini, in grado di sviluppare abilità necessarie per comprendere e apprezzare l'interrelazione tra l'uomo, la sua cultura e il suo ambiente bio-fisico. L'apprendimento diviene, quindi, un processo di creazione di conoscenza e co-costruzione del percorso di apprendimento tra allievi e tra allievi e insegnante, che si apre alla discussione, al confronto e al protagonismo del bambino (ruolo attivo), finalizzato a costruire una "cittadinanza informata" sull'ambiente biofisico e sui problemi ad essa associati.

L'apprendimento pratico-esperienziale e multisensoriale dell'OE, inoltre, permette a tutti i bambini di partecipare attivamente, di essere coinvolti, motivati e di trovare la propria modalità di apprendimento, grazie all'uso consapevole di dei diversi canali sensoriali per risolvere problemi e lavorare per la loro soluzione, nonché fornire informazioni per assumere decisioni informate sulle azioni da intraprendere sulle questioni ambientali.

Nell'idea che l'OE consenta di creare ambienti di apprendimento in cui i bambini possano meravigliarsi, essere curiosi ed entusiasti e condividere la loro gioia di divertirsi, rilassarsi, godersi momenti tranquilli, essere rumorosi, guardare da lontano o unirsi a sentirsi sicuri, a proprio agio, competenti e fare scelte e impegnarsi profondamente nell'apprendimento e nelle conversazioni che sono significative per loro, si afferma il suo carattere di "approccio inclusivo", che accresce le interazioni sociali positive e le abilità sociali, attraverso l'uso di metodologie attive, come l'apprendimento cooperativo e la condivisione dell'esperienze personali che determinano l'interdipendenza sociale che si afferma quando gli individui condividono obiettivi comuni e i risultati di ciascun individuo sono influenzati dalle azioni degli altri (Johnson & Johnson, 2002). All'interno dei contesti multiculturali, l'OE permette, infatti, lo svolgimento di attività outdoor capaci di promuovere consapevolezza e la sensibilità culturale di studenti e insegnanti e di facilitare le relazioni interetniche. Questo potenziale inclusivo dell'OE riguarda tutti i bambini, non solo quelli con disabilità, ma anche i bambini con background migratorio su cui ancora molta ricerca deve essere svolta.

La ricerca condotta dalla scrivente si colloca sulla scia di questa potenzialità inclusiva dell'OE mira ad indagare in che modo gli insegnanti e i genitori della scuola primaria ad elevata percentuale di bambini con cittadinanza non italiana intendono oggi l'OE e come quest'ultimo venga

utilizzato a scopo inclusivo e, nello specifico, per facilitare i processi di insegnamento-apprendimento di bambini con background migratorio.

Outdoor Education e sostenibilità ambientale

Lo sviluppo sostenibile è da intendersi come quel tipo di «sviluppo che soddisfa i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri bisogni» (United Nations, 1987). In questo senso, le *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile 2009*, realizzate dal Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (MATTM) e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR & MATTM, 2009) ribadiscono il ruolo della scuola, sottolineando come l'importanza di un suo forte coinvolgimento nell'approfondimento della conoscenza delle tematiche ambientali possa stimolare "la sensibilità di bambini e ragazzi fino a renderli protagonisti di esperienze a contatto diretto con la natura".

Tuttavia, per poter rispondere in modo adeguato all'importante sfida di uno sviluppo sostenibile, è vitale partire dall'educazione delle nuove generazioni, proprio come rimarcato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012* (MIUR, 2012), nelle quali viene fatto esplicito riferimento all'uso degli spazi esterni come ambienti di apprendimento in un'ottica interdisciplinare (scienze, geografia, storia, educazione fisica). In continuità con tale visione, le *Linee Guida Educazione Ambientale per lo sviluppo sostenibile 2014* (MIUR, 2014) suggeriscono l'utilità di impiego di metodologie di apprendimento attivo e di attività laboratoriali e il valore di una sperimentazione diretta di processi ecologici. In tal senso, vantaggiosa appare la disponibilità di spazi e strumenti laboratoriali, di spazi aperti esterni alla scuola, di aree naturali per la realizzazione di attività didattiche outdoor di interpretazione naturalistica e di strumenti scientifici da campo.

Successivamente, completano questo approccio al curricolo le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018* (MIUR, 2018), nelle quali viene inserita una sezione relativa all'"Educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità" con esplicito riferimento agli obiettivi dell'Agenda 2030 e, nello specifico, al numero 4, che sottolinea l'importanza svolta dalla scuola nel promuovere un'educazione inclusiva.

Con le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica con la legge 20 agosto 2019, n. 92 (Appendice A)*, infatti, vengono identificati

quattro pilastri dell'educazione alla cittadinanza, tra i quali compaiono proprio lo sviluppo sostenibile, l'educazione ambientale e la conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio.

Alla luce di quanto sopra affermato, è possibile sostenere come l'OE possa svolgere un ruolo fondamentale in contesti scolastici all'interno di una educazione ambientale e di uno sviluppo sostenibile capaci di guardare all'esperienza a contatto diretto con l'ambiente naturale come ad una opportunità per promuovere la conoscenza *sull'*ambiente e *per* l'ambiente all'interno di una nuova etica ambientale (Farné & Agostini, 2014), ovvero sollecitare la formazione di un sentimento di connessione con la natura e di una conoscenza delle principali problematiche ambientali e atteggiamenti, nonché la costruzione di comportamenti e atteggiamenti pro-ambientali (Oliva, 2022; Robertson, 2014; Vanzo, Trabuo & Delloste, 2007; Rikinson et al., 2004; Pirchio, Passiatore, Panno, Ciappone, Carrus, 2021; Rosa & Collado, 2019).

Conclusioni

In conclusione, è possibile affermare come l'OE, attraverso il contatto e l'esperienza diretta con l'ambiente, urbano e naturale, e l'impiego di metodologie attive offra un contributo concreto nel promuovere i processi inclusivi nei contesti scolastici, oltre che un'occasione inedita per educare allo sviluppo sostenibile, poiché rappresenta la strada per individuare approcci educativi attivi, creativi e flessibili che consentano di rispondere alle nuove esigenze apprenditive della società in cui viviamo. A seguito della crisi climatica e dell'aumento della variabilità all'interno dei contesti educativi multiculturali nascono infatti nuove sfide da affrontare sia a livello locale sia a livello globale e il solo modo per affrontarle è quello di tentare di fornire "soluzioni educative" che possano consentire alle nuove generazioni di affrontare la realtà e di accrescere il senso di responsabilità, in modo che ciascun allievo possa divenire cittadino attivo e consapevole di ciò che lo circonda.

Riferimenti bibliografici

Bortolotti, A. (2019). *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini scientifica, Milano.

- Bortolotti, A., Schenetti, M. & Telese, V. (2020). L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, pp.417-433. doi: 10.7346/sipes-01-2020-29
- Calandra, L.M., Gonzá Aja, T. & Vaccarelli, A. (2016). *L'educazione outdoor: territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Cutter-Mackenzie, A. (2009). Multicultural School Gardens: Creating Engaging Garden Spaces in Learning about Language, Culture, and Environment. *Canadian Journal of Environmental Education*, Volume 14, n°1, pp. 122-135.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Frabboni, F. & Zucchini, G. L. (1985). *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizione, storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Farné, R. & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018, a cura di). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S. & Tortoli, L. (2021, a cura di). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education"*, INDIRE, Firenze.
- Güdelhöfer, I. (2016). *Outdoor Education and the Inclusion of Children with Special Needs: A Case Study from Germany* (Dissertation). In <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-129652>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. In R. Scott Tindale, L. Heath, J. Edwards, E. J. Posavac, F. B. Bryant & Y. Suarez-Balcazar (Eds.), *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. In *Frontiers in Psychology*, vol. 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.00305.
- Louv, R. (2006). *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, Milano.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- MIUR. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. In <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uplo->

- ads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012- indicazioni-na- zionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf
- MIUR & MATTM. (2009). *Linee guida per l'educazione ambientale e allo svilup- po sostenibile*. In <https://www.arpa.veneto.it/servizi-ambientali/educazione- per-la-sostenibilita/file-e-allegati/documenti/nazionali/LINEE%20GUIDA%20 EDUC%20AMB%20E%20SVIL%20SOST.pdf/view>
- MIUR. (2014). *Linee Guida Educazione Ambientale per lo sviluppo sostenibile 2014*. In https://www.mite.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf
- ONU. (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <http://festivalsviluppososteni- bile.it/public/asvis/files/LAgenda2030egliSDGs.pdf>
- Oliva, P. (2022). Quando l'apprendimento si fa green: spazi aperti di educazione ed inclusione sociale. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), pp. 425-438.
- Priest, S. (1986). Redefining Outdoor Education: a matter of many relationships. *Journal Environmental Education*, 17(3), 13-15.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Ciappone, M. & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648458.
- Rete Nazionale Scuole all'aperto (2019). *Instant Book Anche fuori si impara: gli in- segnanti si incontrano*. In <https://scuoleallaperto.files.wordpress.com/2019/04/ instant-book-1.pdf>
- Rosa, C. D. & Collado, S. (2019). Experiences in Nature and Environmental Attitudes and Behaviors: Setting the Ground for Future Research. *Frontiers in Psychology*, vol.10. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00763>
- Robertson, J. (2014). *Sporchiamoci le mani. Attività di didattica all'aperto per la scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A review of research on Outdoor Learning*, London National Foundation for Educational Research and King's College London, London.
- United Nations. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Deve- lopment Our Common Future*. In <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/ publications/sustainable-development/brundtland-report.html>
- Schenetti, M. (2022, a cura di). *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per inse- gnanti della scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Vanzo, A., Trabuio, A., Delloste, L. (2007). *Guardiamoci intorno... e sporchiamoci le mani. Proposte di percorsi di educazione all'ambiente dalla scuola dell'infanzia in su*, Oasi Alberto Perdisa, Bologna.

17.

CITTADINANZA E INCLUSIONE TRA MITOPOIESI E TRADIZIONE:
EDUCARE AL RICONOSCIMENTO DEL PATRIMONIO CULTURALE
ED ESISTENZIALE NELL'INTERSEZIONE
"UNIVERSALIZZAZIONE/LOCALIZZAZIONE"

CITIZENSHIP AND INCLUSION BETWEEN MYTHOPOIESIS
AND TRADITION: EDUCATING FOR THE RECOGNITION
OF CULTURAL AND EXISTENTIAL HERITAGE AT THE INTERSECTION
OF 'UNIVERSALISATION/LOCALISATION'

Nicolina Pastena

Università degli Studi di Enna "Kore"

Cittadinanza, tradizione, inclusione

Quella che oggi viene solitamente definita "cittadinanza" è il risultato di una costante e profonda riflessione sull'essenza umana, sulle dinamiche che disciplinano e regolano i fenomeni interrelazionali considerati e analizzati sullo sfondo di un sistema sociale, spesso costellato da contrasti di natura politica e ideologica. All'interno di questa cornice prendono vita e si cristallizzano numerose forme di coesione sociale che, a più livelli, caratterizzano l'impianto culturale, istituzionale, educativo di un'epoca, di una generazione, di un luogo. È solo però all'interno di un orizzonte culturale fondato sui principi inviolabili della democrazia, della tolleranza, della giustizia, della libertà che si intrecciano e prendono consistenza fenomeni sociali che assumono la forma di "inclusione autentica".

Il senso di appartenenza autentica e inclusiva a una comunità si manifesta, in tal senso, come la capacità di narrare se stessi in relazione con gli altri e di sentirsi così "cittadini del mondo" all'interno di un insieme di azioni, di idee, di tradizioni accettate e condivise, che diventano l'incontrastato patrimonio culturale immateriale di una comunità, di un gruppo sociale.

Alla luce di quanto affermato, la tradizione, intesa come memoria storica di un popolo e suo substrato esistenziale non viene considerata semplicemente un insieme di valori oggettivi che si tramandano da generazione in generazione, ma rappresenta piuttosto un prezioso "congegno pedagogico" attraverso il quale ricercare e giustificare i profili identitari,

gli elementi fondativi e normativi dell'esser-ci "qui ed ora" di una comunità, di un contesto sociale. Essa rappresenta, in sintesi, il "substrato generativo" etico, valoriale, esperienziale su cui poggia l'intero impianto delle relazioni umane considerate sotto il profilo educativo (Pastena, 2015).

L'educazione assume, dunque, in questo contesto il senso del "dar significato alle cose" recuperando il valore della storia e diventando protagonista e interprete di tutto ciò che la tradizione tramanda. Essa si configura come il dispositivo pedagogico e didattico in grado di "far partecipare le nuove generazioni al patrimonio consolidato dell'umanità" (Dewey, 2014). Si tratta, in sintesi, di garantire la tutela dell'identità-memoria, della tradizione e di consegnare responsabilmente alle future generazioni il patrimonio di valori ereditato.

La scuola, in tal senso, ricopre un ruolo di fondamentale importanza, essa è considerata il luogo primario di trasmissione culturale all'interno del quale lo studente partecipa a una comune tradizione con lo sguardo sempre rivolto al passato (nel recupero della memoria che caratterizza il proprio *esser-ci*) e al futuro (nella creazione di nuovi originali e innovativi mondi).

Inclusione e cittadinanza assumono dunque un significato pregnante laddove vengono "situate" e "incarnate" all'interno di una rete di pratiche sociali e laddove l'autodeterminazione personale e culturale di ognuno assume significato solo se esercitata all'interno dei ruoli e delle regole sociali che disciplinano il vivere civile e inclusivo di un popolo (Murdaca, Dainese, Maggiolini, 2021). Regole e ruoli non vengono interpretati, pertanto, come limitazioni alla propria libertà ma come elementi in grado di assicurare il perpetuarsi della tradizione stessa. Solo "insieme agli altri si è in grado di conoscere un bene che da soli non si è in grado di scoprire" (MacIntyre, 1988; Sandel, 1994).

Senza avere la pretesa di soddisfare la complessità argomentativa del dibattito oggi in corso sul concetto di cittadinanza, delle sue implicazioni inclusive e delle sue derivazioni, ci preme qui sottolineare alcune dinamiche che ne specificano il significato nell'interazione tra spinte universalizzanti (in termini di processi di globalizzazione, soprattutto riferiti all'impianto ideologico e alle esortazioni uniformanti) ed esigenze di localizzazione (qui considerate come spinte etnico-localistiche, che tendono a preservare il patrimonio immateriale di un particolare contesto comunitario). Questo concetto rimanda a una visione dinamica della realtà sociale, che fa della diversità una risorsa, un'occasione per scoprire nuove

prospettive di sviluppo e crescita dell'uomo, inteso come entità concreta e storicamente situata. Non è difficile costatare che l'idea di cittadinanza assume, dunque, contorni complessi e articolati, oscillando tra interpretazioni diverse e, a volte, diametralmente opposte.

In un contesto di globalizzazione-universalizzazione, non ci si può, però, esimere dal considerare l'importanza del fenomeno del meticciamento, non solo delle persone, ma delle culture e delle tradizioni. Il senso di comunità viene qui inteso come il percepirsi "identità multipla" all'interno di un contesto fatto di "identità multiple" (AA.VV. 2022). Appare chiaro, dunque, che è solo nel riconoscimento reciproco di se stessi e degli altri che è possibile far emergere nuovi e significativi modi di intendere l'idea di cittadinanza inclusiva sottraendosi sia a rigide dinamiche omologanti, sia alla seduzione di nuovi contesti totalizzanti (Bocchi, Ceruti, 2004).

L'identità culturale e autodeterminazione personale tra mitopoiesi e tradizione

Se l'identità personale rappresenta la percezione che ogni individuo ha di sé stesso in relazione con gli altri (cioè, la coscienza di sé letta alla luce del riconoscimento dell'altro come altro significativo), l'identità culturale rappresenta il patrimonio globale evolutivo di ogni singolo individuo incluso all'interno dei contesti sociali che gli appartengono e che ne caratterizzano la crescita e la maturazione.

L'identità, dunque, si configura come la capacità di riconoscimento reciproco tra l'individuo e la società, si concretizza in quella dimensione che Maturana e Dávila chiamano "lignaggio" e che rappresenta la responsabilità che il domino della generazione adulta ha sul dominio dei giovani in termini di educabilità/educazione. Si tratta di considerare l'insieme delle norme dei valori, dei linguaggi e degli usi e costumi che, in un contesto di localizzazione, uniscono e, in un contesto di universalizzazione, diversificano i gruppi sociali, le comunità e la società intera.

L'identità culturale s'identifica, tuttavia, con l'identità globale nel momento in cui le identità locali s'intersecano tra di loro in un processo dinamico costante, dando vita a quella che potremmo definire una "identità culturale universale" e che si concretizza in quell'insieme di norme comportamentali condivise che specificano e danno senso all'esistenza umana in termini di solidarietà, di tolleranza, di valori etici, di valori morali.

È proprio in questo ambito di riflessione che assume un significato pregnante il recupero della memoria di un popolo, della storia di una famiglia, dei vissuti di una comunità nel creare percorsi di senso in grado di offrire solide ed edificanti basi alla costruzione dell'identità individuale e sociale in un'ottica di "glocalismo etico" e in un ambito di "localizzazione dell'universale" e di "universalizzazione del locale". La proposta di Tomlinson è qui quella di orientare, nei processi di globalizzazione planetaria del nostro tempo, politiche di integrazione, orientamenti etici, procedure giuridiche, concezioni pedagogiche e atteggiamenti educativi (Tomlinson, 2001).

La dialettica che anima la percezione di ogni individuo nell'intersezione "identità culturale particolare" / "identità culturale universale" pone inevitabilmente l'accento sulla relazione "individuo/società". Si evidenzia, sostanzialmente, un concetto di identità intesa, sia come diritto alla differenza, sia come affermazione della propria unicità in una dimensione storica che vede, tuttavia, il singolare e l'universale in un continuo gioco dialettico.

L'identità culturale di ognuno non si percepisce, dunque, come semplice e scontata interazione tra l'individuo e il suo contesto di vita, ma deriva da una complessa rete di interazioni dove un ruolo non secondario riveste la tradizione dalla quale il contesto stesso deriva.

Non si può qui non dare rilievo all'aspetto "mitopoietico" della tradizione intesa come ricerca di quegli eventi storici, religiosi e mitologici che delineano l'impianto ideologico di una comunità (fatto di usanze, di stili di vita, di profili comportamentali, di modi di essere) e che si consolidano nel tempo attraverso i cicli vitali dell'uomo. Ogni forma di identificazione culturale personale o universale si instaura ineludibilmente nella stretta interazione sinergica tra tradizione, mitopoiesi e libertà.

Come già evidenziato sia nella "dichiarazione dei diritti culturali" e sia dall'"UNESCO" l'identità culturale rappresenta l'insieme dei riferimenti attraverso i quali una persona o una comunità ama identificarsi, definirsi, manifestarsi e riconoscersi. In tal senso, l'identità culturale universale implica il responsabile coinvolgimento di ognuno nel fitto intreccio reticolare di diversità culturali, di forme di vita particolari, di stili di vita universali, della memoria personale e della memoria collettiva, del progetto di vita di ognuno e del progetto di vita di una comunità, di una società, di un popolo.

La scuola, attraverso i suoi dispositivi pedagogici e didattici, si assume l'obbligo di rappresentare il fulcro nodale e il centro propulsore di un per-

corso formativo in grado di condurre il soggetto alla consapevolezza del proprio essere e alla capacità di cogliere i nessi che collegano la sua vita agli eventi passati, rendendolo così cosciente dei sistemi sociali e culturali che hanno caratterizzato la sua storia passata e che sono a fondamento della sua odierna esistenza. In tal modo, la fitta rete di metafore relazionali del passato, intrise di coinvolgimenti emotivi, trova nello spazio e nel tempo il modo di manifestarsi concretamente nelle relazioni presenti.

Nel processo educativo e didattico la storia di vita della propria famiglia d'origine e del contesto nel quale è vissuta rappresenta così un punto di fondamentale importanza per la costruzione della propria identità personale e culturale.

Il motivo educativo e didattico trainante di un processo formativo che miri, dunque, all'acquisizione della responsabilità del proprio essere soggetto-persona muove sostanzialmente dal rapporto che le "narrazioni mitiche" intrattengono, sia con le altre forme di "narrazione" culturalmente rilevanti, sia con il complesso più ampio delle pratiche sociali condivise. Il soggetto comprende così di far parte di un contesto storico più ampio che si colloca in un tempo specifico e che si svolge in un dato luogo. Si comprende, in tal modo, che la storia di ognuno è strettamente interrelata alla storia di molte altre persone che hanno, in qualche modo, contribuito a delineare gli eventi, le storie e le scelte vissute.

"Genealogia" "Albero Genealogico" e "Genogramma"

Non si può non far riferimento, in questo contesto, alla "genealogia", intesa quale scienza che studia l'origine e la discendenza di famiglie e stirpi e che ha radici antichissime; ne ritroviamo traccia in civiltà molto lontane nel tempo. L'esigenza di identificarsi e di riconoscersi come appartenenti a un particolare ceppo familiare o a una specifica stirpe corrisponde a un innato bisogno di ritrovare se stessi nei rapporti con i propri avi e con l'evoluzione della propria storia nel tempo e nello spazio. Occorre fare, a questo punto, una distinzione tra il concetto sotteso alla genealogia come scienza e all'uso del genogramma, quale strumento clinico e pedagogico.

Mentre l'albero genealogico è la rappresentazione grafica dei legami di parentela che si stabiliscono tra i membri di una determinata famiglia, il genogramma rappresenta, invece, la fitta rete delle manifestazioni che tra gli appartenenti a un contesto familiare intercorrono, individuandone

le relazioni familiari, para-familiari sotto il profilo del vissuto affettivo ed emotivo. Il genogramma, così inteso, si colloca, dunque, in una prospettiva contemporaneamente strutturale, funzionale, relazionale.

Nello specifico, l'impianto strutturale della famiglia rappresentato nel genogramma non riproduce semplicemente i legami istituzionali e i vincoli di parentela, ma ne evidenzia le dinamiche affettive ed emozionali, le affinità elettive, l'uniformità di intenti e di modi di essere. Sotto il profilo funzionale si collocano tutte quelle norme, quelle regole e quei modi d'agire che nel tempo apportano considerevoli cambiamenti nella vita dei singoli membri. Con il termine funzionalità definiamo, dunque, tutte quelle relazioni che nel corso degli anni intercorrono tra i membri di una famiglia e che, attraversando più generazioni, si evidenziano nel reiterarsi di alcuni comportamenti, chiamati "ridondanze". L'analisi delle ridondanze evidenzia le regole che il sistema adotta, definendo quegli elementi che conducono al cambiamento. Il genogramma rappresenta uno strumento operativo capace di dare risposte significative agli eventi familiari e alla loro evoluzione. Esso può essere utilizzato nella duplice forma di "personale" e di "gruppo".

Il genogramma pedagogico e la sua rilevanza educativa e didattica

All'interno dell'articolazione del costrutto qui proposto, il genogramma, considerato nella sua forma di "genogramma pedagogico", rappresenta uno strumento didattico di notevole rilevanza per la strutturazione di percorsi educativi e didattici, in grado di condurre gli alunni all'acquisizione della consapevolezza del proprio "essere in situazione" in un determinato ambito sociale, sia esso inteso come comunità locale, sia come contesto globale. Il genogramma pedagogico è uno strumento metodologico che, sebbene utilizzato prevalentemente in ambito clinico e terapeutico, si rivela estremamente utile, in ambito educativo-didattico. Esso permette, infatti, allo studente di discriminare le dinamiche sociali che caratterizzano la storia della sua famiglia, esaminandole sia dal punto di vista sincronico che dal punto di vista diacronico. Il genogramma si differenzia in due specifiche tipologie: "individuale" e "di gruppo". L'uso didattico del "genogramma individuale" ha lo scopo di porre l'alunno di fronte alla rappresentazione delle "dinamiche relazionali" e delle reti di interagenzia che lo legano alla discendenza della sua famiglia e alle differenze/analogie comportamentali che vi si riscontrano. Nella som-

ministrato del "genogramma di gruppo" il docente propone la stessa attività in gruppo, in modo tale che l'allievo possa confrontare la sua particolare situazione con una pluralità di esperienze.

Per l'esecuzione del compito l'allievo sarà preventivamente istruito sulle modalità con cui tracciare graficamente la rete dei membri del proprio contesto familiare, comprese le persone che hanno avuto un ruolo significativo nella costituzione della propria identità. Per ogni persona sarà necessario indicare il nome, l'età, il luogo di provenienza e di residenza, la professione, la data di nascita, e, eventualmente, di morte. Accanto al nome possono trovare posto anche i nomignoli e i soprannomi. L'alunno avrà a disposizione un grande foglio da disegno, oppure una grande lavagna su cui poter rappresentare graficamente i personaggi che hanno delineato la memoria storica della sua famiglia. Per garantire l'efficacia e la significatività educativo-didattica di questa attività è estremamente importante che il soggetto non sia costretto al rispetto di tempi rigidamente predefiniti e che non sia, in alcun modo, sollecitato ad abbreviare o sintetizzare la sua esposizione.

In realtà, ciò che è effettivamente importante non è la precisione nella scansione dei dettagli o nel rispetto della cronologia degli eventi ma la personale narrazione dei ricordi e il legame degli stessi con gli aspetti emozionali, affettivi e culturali. Questo serve a identificare la tipologia di famiglia alla quale il soggetto fa riferimento, mettendo in evidenza tutti quei particolari che connotano la strutturazione dell'identità del soggetto e le dinamiche familiari che la connotano.

Conclusioni

In conclusione, ogni percorso di maturazione che conduce alla strutturazione dell'identità prende vita in un contesto affettivo, emozionale, relazionale e culturale, che ne disciplina l'evoluzione e ne delinea i contorni. La storia della discendenza di ogni individuo, dunque, unita alla storia delle persone per lui significative, diventa la traccia sulla quale disegnare la sagoma della propria esistenza. In questo cammino assumono fondamentale rilevanza gli eventi che caratterizzano l'impianto di vita culturale di ogni essere umano, fatto di credenze, di tradizioni, di miti, che condizionano i propri modi di agire e di essere cittadini di un contesto locale ma, contemporaneamente, parte integrante di un contesto universale.

Punto centrale di questo approccio è, senza ombra di dubbio, la valorizzazione della diversità sociale e culturale, che si condensa, principalmente, nella ricerca della coesione intorno a valori comuni, sicuramente maturati e consolidati attraverso un processo dialogico di reciprocità, in un'ottica pluralista e aperta al confronto.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2022). *Identità multiple*, University Press, Pisa.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e Globalizzazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Dewey (2014), *Esperienza e Educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- MacIntyre, A. (1988), *Saggio di teoria morale*, Feltrinelli, Milano.
- Maturana, H., Davila, X. (2006). *Emozioni e Linguaggio in Educazione e Politica*, Eleuthera, Milano.
- Mantagano, S., Pazzagli, A. (2002). *Il genogramma. Teatro di alchimie familiari*. Franco Angeli, Milano.
- Minichiello, G. (2003). *Elementi di didattica generale*, Edisud, Salerno.
- Murdaca, A.M., Dainese, R., Maggiolini, S. (2021). *Pedagogia speciale e pedagogia dell'inclusione. Tra identità e differenze*. Italian Journal of Special Education for Inclusion vol. 9, n. 1.
- Pastena, N. (2020). *Perlocuzioni Pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Pastena, N. (2015). *Concezione autopoietica dell'apprendimento e "approccio delle capacità" nei processi educativi delle future generazioni*, Rivista Formazione & Insegnamento - CIRDA - Anno XIII - N.1 - 2015, Numero tematico - Riscrivere il futuro. La formazione tra ricerca, innovazione e sviluppo.
- Robertson, R. (1999). *Globalizzazione tra teoria sociale e cultura globale*, Asterios Editore, Trieste.
- Sandel, M.J. (1994). *Il Liberismo e i limiti della giustizia*, Feltrinelli, Milano.
- Tomlinson, J. (2001). *Sentirsi a casa nel mondo*, Feltrinelli, Milano.

LA SOSTENIBILITÀ NEL QUADRO VALORIALE DEGLI INSEGNANTI
DI SCUOLA PRIMARIA

SUSTAINABILITY IN THE VALUE FRAMEWORK
OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Marianna Piccioli

Università degli Studi di Firenze

Educazione allo sviluppo sostenibile

Le Linee Guida sull'educazione ambientale (Miur e Ministero dell'Ambiente, 2014) richiamano gli insegnanti ad una responsabilità diretta verso l'ambiente e la sostenibilità definendo "strategica" l'educazione allo sviluppo sostenibile ed esplicitano, inoltre, che educare alla sostenibilità necessita di attivare processi virtuosi di cambiamento complessivo dei comportamenti e degli stili di vita, approccio che non potrà che fondarsi sulla sfera valoriale prima che su quella cognitiva.

Edgar Morin (2001) ci fornisce una cornice di pensiero per cogliere le sfide della complessità degli attuali sistemi ambientali, sociali, economici, istituzionali tramite quelli che considera i sette saperi fondamentali. In relazione al nostro specifico ambito di interesse, il filosofo francese ci invita a:

- promuovere una conoscenza che sia capace di cogliere il nesso tra locale e globale tramite l'acquisizione delle strategie che consentono di cogliere i nessi e comprendere le relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto;
- riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano in un contesto di apprendimento che fornisce le conoscenze disperse nelle discipline tramite la comprensione che l'essere umano è contemporaneamente un essere fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico;
- prendere atto che il destino del genere umano è una realtà planetaria e che tutti gli esseri umani vivono la stessa comunità di destino;
- acquisire coscienza che la condizione umana consiste nell'essere contemporaneamente individuo, specie e società che ci porta a dover promuovere lo sviluppo congiunto delle autonomie individuali, della partecipazione comunitaria e della coscienza alla specie umana al fine di realizzare una cittadinanza terrestre.

Seguendo il pensiero del filosofo francese la complessità contemporanea si sostanzia nell'interrelazione tra singoli sistemi che interagiscono, si influenzano e si condizionano vicendevolmente.

In questa prospettiva la sostenibilità del sistema ambientale sarà caratterizzata dalla capacità di mantenere nel tempo qualità e riproducibilità delle risorse naturali attraverso il mantenimento dell'integrità dell'ecosistema, con la finalità di preservare la biodiversità per evitare che l'insieme degli elementi da cui dipende la vita sia alterato.

La sostenibilità del sistema ambientale risulta interconnessa con il sistema della sostenibilità economica nella capacità di generare in modo duraturo reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione, tutto questo in ottica di ecoefficienza dell'economia intesa, in particolare, come uso razionale ed efficiente delle risorse, con la riduzione dell'impiego di quelle non rinnovabili.

Un altro sistema che entra in correlazione con gli altri è quello della sostenibilità sociale nella sua capacità di garantire condizioni di benessere umano e accesso alle opportunità (sicurezza, salute, istruzione, ma anche divertimento, serenità, socialità), distribuite in modo equo tra strati sociali, età e generi, ed in particolare tra le comunità attuali e quelle future.

Infine, il sistema della sostenibilità istituzionale sarà legato alla capacità di assicurare condizioni di stabilità, democrazia, partecipazione, informazione, formazione, giustizia, dialogo, assunzione di responsabilità, coinvolgimento degli *stakeholders*.

«Una tra le sfide dell'educazione del nostro tempo è quella di aiutare e di trasformare un'interdipendenza di fatto in una solidarietà partecipata liberamente, per contribuire ad elaborare un nuovo umanesimo che abbia al centro la dignità della persona e dell'ambiente in cui vive» (Zanelli, 2011, p. 113).

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 rispondono a questa esigenza individuando competenze da raggiungere coerenti con la visione fin qui esposta; infatti, le competenze da raggiungere alla fine della scuola primaria comprendono:

- l'esplorazione dei fenomeni con un approccio scientifico: osservazione e descrizione dei fatti, formulazione di domande, proposizione e realizzazione di semplici esperimenti;
- l'individuazione nei fenomeni di somiglianze e differenze, la registrazione e la misura di dati significativi, l'individuazione di relazioni spazio temporali;

- l'individuazione di aspetti quantitativi e qualitativi, l'elaborazione di semplici modelli, la produzione di semplici schemi e relazioni utilizzando un linguaggio appropriato.

Le competenze previste al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado risultano ovviamente più ricche e comprendono:

- competenze generali relative alla esplorazione dei fenomeni, alla ricerca e alla soluzione di problemi utilizzando le conoscenze acquisite;
- competenze di schematizzazione e modellizzazione di fatti e fenomeni utilizzando, se necessario, misure e semplici formalizzazioni;
- una visione complessa e consapevole delle potenzialità e dei limiti della scienza stessa, del suo essere un'impresa umana storicamente determinata e socialmente responsabile;
- atteggiamenti di curiosità, interesse e analisi razionale della realtà che dovrebbero accompagnare conoscenze e consapevolezza.

Infine, nelle indicazioni curriculari per l'obbligo d'istruzione del 2007 (MIUR, Decreto 22 agosto 2007) che si rivolgono a ragazzi fino a sedici anni, le competenze previste sono quelle di:

- osservare, descrivere e analizzare i fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere alle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità;
- analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza;
- essere consapevoli delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.

Le competenze scientifiche previste per la scuola primaria si sviluppano e si completano nel prosieguo del percorso scolastico in una visione ricorsiva ascendente che porterà l'allievo ad approfondire e accrescere le proprie conoscenze.

Nel documento dell'Unione Europea del 2006 sulle competenze chiave, queste ultime sono definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto». Per quel che riguarda le conoscenze scientifiche, esse comprendono anche «la capacità e la disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda, sapendo identificare le problematiche e traendo conclusioni che siano basate su fatti comprovati».

Il tentativo è quello di sfuggire alle logiche di presentificazione che Bauman (2008) scorge nella liquida società moderna che porta l'individuo a vivere l'attimo, compiendo azioni in considerazione del qui e ora senza che si interroghi su quali conseguenze potranno avere le proprie

azioni in senso planetario e temporalmente differito.

«Pare di poter dire che c'è qualcosa di sbagliato alla base del rapporto uomo-natura alla base della cultura occidentale» (Baterson, 2003, p. 526). Nella cultura occidentale il rapporto uomo-natura spesso si caratterizza per alcune contraddizioni che vedono da un lato principi professati e dall'altro comportamenti divergenti non in linea con gli stessi principi enunciati. In particolare, i comportamenti personali non sono del tutto ecologicamente orientati a fronte di un immaginario collettivo che vede nella tutela dell'ambiente uno degli obiettivi da perseguire. Lo stesso si può dire per il modello di sviluppo economico e sociale che ancora oggi non risponde a logiche di sostenibilità mentre i singoli sistemi, procedure e processi si stanno dirigendo verso il monitoraggio della sostenibilità. Non a caso, a fronte di sforzi di informazione e comunicazione per promuovere un approccio globale e sistemico alle problematiche della sostenibilità, la visione dell'ambiente risulta di tipo riduzionista, per cui si tende a preoccuparsi degli avvenimenti e dei comportamenti che interessano direttamente l'individuo nel suo contesto prossimo di azione. Mazzata (2006) ritiene che non si arrivi a trascurare la cura dell'ambiente fin quando questa non determini la limitazione delle proprie libertà individuali e sottolinea che «i notevoli sforzi compiuti in questi decenni dagli scienziati in tutti i campi e dai movimenti ecologisti pare non stiano ancora incidendo nella prassi e nella cultura per superare il caratteristico dualismo cartesiano uomo-natura, fondato sull'assunto che l'uomo, in quanto essere dotato di autoconsapevolezza, è superiore a tutti gli altri esseri viventi e, quindi, signore assoluto del destino del Creato» (pp. 90-91).

Proseguendo con la riflessione sulla cultura e sul sistema di valori, Luigina Mortari (2001) sostiene che «la crisi ecologica avrebbe tra le sue cause più remote anche una serie di procedure di costruzione della conoscenza che, se per un verso sono risultate efficaci rispetto al sogno moderno di arrivare a dominare e a sfruttare la natura, dall'altro hanno provocato la costruzione di un sapere riduttivo e semplificante rispetto alla complessità della vita biologica» (p. 35).

Appare evidente che l'attivazione del processo di rinnovamento in ottica di sostenibilità debba prendere avvio da interventi educativi rivolti ad incidere nelle categorie valoriali degli studenti. In quest'ottica quanto però le scuole e gli insegnanti sono capaci di sostenere il cambiamento e educare alla sostenibilità? E quali processi e strumenti potrebbero risultare utili per compiere questo percorso?

Index for Inclusion e educazione allo sviluppo sostenibile

L'*Index for Inclusion* è stato pubblicato in Gran Bretagna per la prima volta nel 2000 ad opera di Tony Booth e Mel Ainscow dal *Centre for Studies on Inclusive Education* a seguito di un percorso di ricerca di circa tre anni che ha visto interessate circa trenta scuole con il coinvolgimento di docenti, genitori, amministratori e ricercatori. Questa prima versione è stata successivamente modificata nel 2002 e dal 2004 al 2006 sono state sviluppate versioni adattate per altri contesti scolastici, fino alla prima traduzione parziale in lingua italiana del 2006 contenuta in un testo di Roberto Medeghini. Successivamente, con il sostegno dell'UNESCO, è stato progettato lo sviluppo di versioni dell'*Index for Inclusion* rivolte ai contesti nazionali economicamente svantaggiati collocati nel Sud del mondo. In Italia, nonostante la prima parziale traduzione, l'*Index for inclusion* ha iniziato ad acquisire visibilità solo nel 2008 dopo la traduzione integrale di Enrico Valtellina, pubblicata in un volume curato da Fabio Dovigo e Dario Ianes. Recentemente è stata tradotta in lingua italiana anche la terza versione di Booth e Ainscow del 2011 a cura di Fabio Dovigo (2014).

Questa nuova versione nasce dalla sua sperimentazione sul campo e, a detta degli stessi autori, «il lavoro sui valori inclusivi è stato esteso e utilizzato per dare unitarietà agli interventi basati sui principi, ad esempio quelli sulla sostenibilità ambientale, sulla cittadinanza nazionale e globale, sulla non violenza e sulla promozione della salute» (Booth e Ainscow, 2011; trad. it., 2014, p. 32). Questa prospettiva si concretizza con una nuova parte dell'*Index* dedicata allo sviluppo del curriculum di scuola in ottica inclusiva.

L'*Index for Inclusion* si fonda sul ritenere che pratiche inclusive derivino da scelte inclusive basate su culture inclusive e la rappresentazione grafica a cui gli autori si riferiscono è un triangolo equilatero la cui base corrisponde a creare culture inclusive. Come brevemente accennato la sostenibilità è, in prospettiva *Index*, uno dei valori su cui si basa la cultura dell'inclusione, infatti, la sostenibilità come valore inclusivo vede come obiettivo fondamentale dell'educazione «preparare bambini e ragazzi a stili di vita sostenibili all'interno di comunità e ambienti essi stessi sostenibili, a livello locale e globale» (p. 53). La sostenibilità è vista come questione centrale per l'inclusione nel mondo di milioni di persone che vedono la propria vita in pericolo a causa della deforestazione, del degrado ambientale e del riscaldamento globale.

L'*Index* è uno strumento ideato per sostenere e guidare le scuole in un percorso di riflessione, autoanalisi e autovalutazione in ottica di automiglioramento nelle dimensioni fondanti, culture, politiche e pratiche inclusive, proponendo molteplici indicatori e prevedendo che le stesse scuole possano individuare e scegliere quelli che riterranno più funzionali al loro specifico contesto.

Nel nostro specifico focus, l'educazione alla sostenibilità, gli autori propongono alcuni specifici indicatori delle tre dimensioni da poter utilizzare all'interno delle scuole per compiere un percorso di automiglioramento.

Il quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine esplorativa

In relazione a quanto detto precedentemente è sul quadro valoriale degli insegnanti che si fonda la possibilità che i curricoli e le pratiche didattiche rispondano ai principi dell'educazione allo sviluppo sostenibile. L'*Index for Inclusion* ci fornisce uno strumento già sperimentato anche in quest'ottica e si pone come impulso all'automiglioramento delle scuole.

L'indagine condotta ha coinvolto gli insegnanti di scuola primaria di 23 Istituti comprensivi della Toscana che partecipavano ad un altro progetto di ricerca Mixed Methods (Creswell, e Clark, 2017) che prevedeva l'uso dell'*Index for Inclusion* come strumento di automiglioramento dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica.

Sono stati utilizzati gli indicatori proposti dall'*Index* finalizzati a rilevare la cultura, le politiche e le pratiche in relazione all'educazione allo sviluppo sostenibile attraverso un questionario che è stato compilato da 410 insegnanti in modalità on-line tramite un modulo di Google. Gli insegnanti di scuola primaria dovevano esprimere quanto concordassero con le affermazioni proposte su una scala Likert a 5 punti. In Tabella 1, si riportano le affermazioni proposte, suddivise per dimensione.

Dimensioni	Affermazioni
Dimensione globale	La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo
	La scuola si impegna a stimolare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone
	Gli alunni studiano e si interrogano sulla Terra, il sistema solare e l'universo
	Gli alunni studiano e si interrogano sulla vita nell'ambiente terrestre
	La scuola è un modello di cittadinanza democratica
Dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti
	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifesta la differenza
	La scuola si impegna a sviluppare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone
	La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi
	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani
	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi
	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti
Dimensione dello sviluppo sostenibile	La scuola stimola gli alunni a comprendere l'importanza della salute delle persone e delle relazioni tra individui
	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta
	La scuola riduce l'utilizzo di acqua
	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti
	La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sull'importanza dell'acqua
	La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sulle fonti energetiche
	La scuola stimola gli alunni ad approfondire i cicli di produzione e di consumo del cibo
	La scuola stimola gli alunni a riflettere su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale
	La scuola stimola gli alunni ad analizzare le strutture abitative e il rapporto tra costruzioni e ambiente naturale
La scuola stimola gli alunni a riflettere sull'abbigliamento e la cura del corpo	

Tabella 1. Affermazioni proposte nel questionario, suddivise per dimensione

Dall'analisi delle risposte fornite relative alla Dimensione globale (Tabella 2) emerge che la maggioranza dei rispondenti concorda abbastanza rispetto alle affermazioni proposte ma appare interessante rilevare che l'indicazione della poca concordanza risulta essere la seconda variabile indicata in tutti gli indicatori proposti.

Dimensione globale	Moltissimo %	Abbastanza %	Poco %	Pochissimo %	Ho bisogno di maggiori informazioni %
La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo	7,3	56,1	31,7	4,9	0
La scuola si impegna a stimolare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	24,4	51,2	24,4	0	0
Gli alunni studiano e si interrogano sulla Terra, il sistema solare e l'universo	14,6	51,2	29,3	2,4	0
Gli alunni studiano e si interrogano sulla vita nell'ambiente terrestre	19,5	51,2	26,8	2,4	0
La scuola è un modello di cittadinanza democratica	19,5	56,1	22	2,4	0

Tabella 2. Risposte in dati percentuali relative alla Dimensione globale

Relativamente alla dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità (Tabella 3) i risultati ci consegnano ancora una prevalenza nell'essere abbastanza in accordo con le affermazioni proposte. La situazione però risulta più frammentata e alcune affermazioni ci restituiscono un quadro meno lineare. L'inclusione viene considerata un modo per accrescere la partecipazione di tutti mentre la sensibilità nel riconoscere le varie tipologie di differenza risulta essere meno percepita; infine, la promozione dei diritti umani da parte della scuola viene indicato come un punto forte dell'azione educativa.

Dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità	Moltissimo %	Abbastanza %	Poco %	Pochissimo %	Ho bisogno di maggiori informazioni %
L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	36,6	39	12,2	9,8	2,4
Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifesta la differenza	14,6	51,2	24,4	7,3	2,4
La scuola si impegna a sviluppare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone	22	48,8	22	7,3	0
La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	26,8	41,5	22	9,8	0
La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	36,6	48,8	14,6	0	0
La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	26,8	39	24,4	7,3	2,4
La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	24,4	43,9	24,4	4,9	2,4
La scuola stimola gli alunni a comprendere l'importanza della salute delle persone e delle relazioni tra individui	26,8	36,6	22	12,2	2,4

Tabella 3. Risposte in dati percentuali relative alla Dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità

Dopo aver analizzato le risposte fornite agli indicatori generali (Tabella 2) e a quelli destinati a rilevare la percezione di inclusione, partecipazione e comunità (Tabella 3), la dimensione più specificamente riconducibile al nostro ambito di approfondimento sullo sviluppo sostenibile (Tabella 4) ci consegna una situazione non più lineare come le precedenti. I rispondenti sono abbastanza d'accordo nel sostenere che la scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta ma, in questa prima

sostanziale concordanza, vengono individuati molti punti di caduta, i più significativi dei quali risultano essere quelli relativi all'utilizzo e all'importanza dell'acqua, delle fonti energetiche, dei cicli di produzione del cibo, dell'abbigliamento e della cura del corpo. Infine, emerge una percezione negativa sui fenomeni di spostamento delle persone sia nel contesto locale che in quello globale, negatività che accresce in relazione all'analisi delle costruzioni in relazione all'ambiente naturale.

Dimensione dello sviluppo sostenibile	Moltissimo %	Abbastanza %	Poco %	Pochissimo %	Ho bisogno di maggiori informazioni %
La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	14,6	58,5	26,8	0	0
La scuola riduce l'utilizzo di acqua	2,4	46,3	31,7	14,6	4,9
La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	19,5	41,5	29,3	4,9	4,9
La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sull'importanza dell'acqua	22	31,3	24,4	17,1	4,9
La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sulle fonti energetiche	14,6	39	29,3	14,6	2,4
La scuola stimola gli alunni ad approfondire i cicli di produzione e di consumo del cibo	22	24,4	31,7	17,1	4,9
La scuola stimola gli alunni a riflettere su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	7,3	29,3	39	19,5	4,9
La scuola stimola gli alunni ad analizzare le strutture abitative e il rapporto tra costruzioni e ambiente naturale	2,4	24,4	41,5	24,4	7,3
La scuola stimola gli alunni a riflettere sull'abbigliamento e la cura del corpo	22	17,1	39	17,1	4,9

Tabella 4. Risposte in dati percentuali relative alla Dimensione dello sviluppo sostenibile

Riflessioni

Questa indagine esplorativa utilizza un campione ridotto, limitato a 23 contesti scolastici e le insegnanti di scuola primaria che hanno partecipato alla rilevazione sono 410, una quantità che non può essere sicuramente considerata rilevante, tuttavia i dati ci forniscono un quadro di percezione che possiamo considerare tendenziale e che evidenzia alcuni punti di caduta nell'ordine valoriale degli insegnanti.

Gli indicatori proposti dall'*Index* sull'educazione allo sviluppo sostenibile presentano tutte affermazioni relative alle pratiche che, come detto precedentemente, vengono attivate in relazione al sistema valoriale di chi le mette in atto. Così ci saremmo aspettati che le pratiche nella scuola, rispetto al nostro ambito di interesse, fossero maggiormente e univocamente rispondenti a livelli alti di percezione di concordanza, ma questo non è accaduto. Le insegnanti, poste di fronte ad alcune affermazioni, hanno fatto emergere, a fronte di un'iniziale concordanza sul principio generale relativo al rispetto dell'integrità del nostro pianeta, che la loro azione educativa allo sviluppo sostenibile subisce un arresto di fronte alla quasi totalità delle singole tematiche, ad eccezione della riduzione dei rifiuti. L'indagine esplorativa ci indica che il quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria aderenti risulta significativamente alto nelle asserzioni di natura più generale, ma presenta punti di arretramento rispetto alle singole problematiche che compongono il dato generale, non facendo corrispondere azioni pratiche a queste tipologie di asserzioni. Questa tendenza sembra confermare che i comportamenti degli insegnanti di scuola primaria coinvolti spesso si discostano dai principi, in relazione al quadro valoriale assunto dal singolo individuo.

Riferimenti bibliografici

- Baterson, G. (2003). *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. di Valtellina, E. (2008), Dovigo, F. e Ianes, D. (2008, a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

- Booth, T. e Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. Dovigo, F. (2014, a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma.
- Creswell, J. W., e Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Mazzata, S. (2006). *Cultura ambientale e comunicazione: dall'informazione ai significati*, in Caimi, L. (2006, a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, Vita e pensiero, Milano, pp. 77-97.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia.
- MIUR, e Ministero dell'Ambiente (2014). *Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR. Decreto 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Raffaello, Milano.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Milano.
- Unione Europea (2016). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Zanelli, L. (2011). *Mediambiente... Tutto un altro mondo!*, in Birbes, C. (2011, a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile: idee, percorsi, azioni*, ASA, Milano, pp. 109-120.

19.

EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE E EDUCAZIONE
ALL'INCLUSIONE: INDAGINE EMPIRICA ATTRAVERSO
IL MODELLO DELL'INDEX FOR INCLUSION

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND EDUCATION
FOR INCLUSION: EMPIRICAL INVESTIGATION USING THE INDEX
FOR INCLUSION MODEL

Stefania Pinnelli

Università del Salento

Sviluppo sostenibile e processo inclusivo: l'Index per l'inclusione

Il 25 settembre 2015, dall'Unione delle idee delle volontà dei 193 paesi membri delle Nazioni Unite, con successiva approvazione dell'Assemblea Generale dell'ONU, è stata costituita l'Agenda dei 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, un ampio programma d'azione costituito da 169 micro-obiettivi di carattere ambientale, economico, sociale ed istituzionale, da raggiungere necessariamente entro l'anno 2030. Seppur da una prima lettura possa sembrare che tutti gli obiettivi prefissati siano collocati in ambiti tecnici e strettamente territoriali, in realtà, ognuno di essi possiede una portata ben più ampia: l'attuazione dell'Agenda richiede infatti il coinvolgimento attivo e la partecipazione di numerosi Enti e componenti sociali, tra cui anche e soprattutto le Istituzioni scolastiche ponendo al centro la persona con azioni volte "alla promozione di azioni finalizzate allo sviluppo umano, alla formazione continua" (Agenzia per la Coesione Territoriale, 2015). "lo sviluppo sostenibile riconosce che la sconfitta della povertà in tutte le sue forme e dimensioni, la lotta contro le disuguaglianze fra paesi e all'interno degli stessi, la salvaguardia del pianeta, la creazione di una crescita economica duratura, aperta a tutti e sostenibile e la promozione dell'inclusione sociale sono elementi legati fra loro e interdipendenti" (Assemblea Generale ONU).

L'Agenda 2030 e la *Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile* (SNSvS), presentata al Consiglio dei ministri nel 2017 e pubblicata nel 2018 (Ministero della Transizione Ecologica) è, di fatto, il documento che disegna una visione di futuro e sviluppo incentrato sulla sostenibilità, valore indispensabile per affrontare le sfide globali del nostro Paese).

Consapevolezza, responsabilità, pensiero sistemico, capacità decisionale, bene comune sono campi specifici dell'azione pedagogica cui si affiancano le azioni di formazione: alla salute, alla tutela ambientale e del territorio, alla comprensione e valorizzazione delle differenze, all'integrazione delle diversità e al rispetto reciproco quale predittore di benessere collettivo e individuale per la costruzione di comunità solidali e resilienti. La sfida globale proposta dall'Agenda 2030 a cui ciascuno è chiamato, rimanda ad un approccio sistemico in termini di impegni concreti che governi, industrie, agenzie culturali e singoli assumono e contribuiscono a perseguire alla luce del valore comune della salvaguardia del pianeta. Il modello sistemico centrato sul rispetto, sull'assunzione di responsabilità e sulla consapevolezza di essere parti di un tutto, dovrebbero diventare i connotati fondativi delle azioni umane e richiedono una reale e piena adesione del costruito di inclusione.

L'inclusione è presupposto di una società civile e di una comunità morale, fondata sull'idea di eliminare discriminazione e sofferenza, includendo tutti gli emarginati e i più svantaggiati. "Inclusione dell'altro significa [...] che i confini della comunità sono aperti a tutti: anche – e soprattutto – a coloro che sono reciprocamente estranei e che estranei vogliono rimanere" (Habermass 1998, p. 10). L'inclusione, pertanto, è da intendersi come un processo di co-costruzione di contesti in ragione di chi li abita e li vive o li potrebbe abitare e vivere, essa assurge alla dimensione necessariamente prospettica e progettuale, ha alla base scelte etiche e non si risolve in una azione compensatoria, la quale, per converso, costituisce l'azione riparatoria. Il compito pedagogico, ed in particolare della pedagogia speciale, ha l'ambizione di leggere nell'*utopia* la dimensione del *possibile* e di servirsi delle *pietre che affiorano* nel cammino verso il cambiamento agendo nei micro e macro contesti. La sfida complessa innanzi descritta non può prescindere dall'assunzione di responsabilità educativa e dal ritenere il modello dell'inclusione quale cornice di senso del cambiamento.

Muovendo da tale prospettiva, si descriverà il percorso avviato da due anni presso il Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università del Salento il cui scopo principale è di agire sui cittadini del futuro, i bambini, attraverso i docenti del futuro.

L'Index per l'inclusione è un progetto complesso, uno strumento, un modello, un quadro epistemologico per la costruzione dei processi inclusivi nelle comunità scolastiche. L'Index ha trovato numerose sperimentazioni in Italia e all'estero (Demo, 2017, Pinnelli, Fiorucci, 2020),

e costituisce un'indicazione precisa di strumenti di autovalutazione e di miglioramento dell'inclusione scolastica (D.M. 2013).

La finalità del modello Index è agire il cambiamento, mettendo in pratica valori inclusivi, collegando le politiche, le scelte organizzative e le pratiche didattiche coerenti con tali valori. Per accompagnare la comunità scolastica verso tale percorso, il modello articola specifici questionari di rilevazione della qualità dell'inclusione e corpose batterie di indicatori sentinella e piste di lavoro attraverso cui condurre l'analisi dei contesti.

L'Index contiene un quadro esplicito e dettagliato di valori educativi: *uguaglianza, diritti, partecipazione, comunità, rispetto per la diversità, sostenibilità, non violenza, fiducia, compassione, onestà, coraggio, gioia, amore, speranza, ottimismo e bellezza*. Gli attori della comunità educante dovrebbero interrogarsi e autovalutarsi a partire dai significati dei valori e su come essi si possano tradurre in azioni coerenti. Nella sua ultima edizione del 2012 la prima sezione della dimensione delle pratiche educative che, nella versione precedente, era dedicata ai curricula speciali, viene trasformata nella costruzione dei Curricula per tutti, declinando le azioni dell'inclusione in azioni di promozione della qualità della vita e della tutela ambientale.

Il costrutto di sostenibilità è ritenuto un valore educativo portante nella costruzione dei processi inclusivi: formare alla sostenibilità significa pianificare e organizzare cambiamenti coordinati e che guardino a lungo termine. L'alfabetizzazione ecologica: deve crescere attraverso la comprensione e il rispetto per la natura, e non solo per il timore di una possibile catastrofe, deve superare l'alfabetizzazione scientifica e diventare comportamento sostenibile.

Promuove un'educazione allo sviluppo sostenibile e alla tutela ambientale, in sostanza, necessita un allargamento dello sguardo e delle responsabilità, dalla formazione scientifica all'educazione integrale: è necessario abbandonare l'approccio basato su slogan preconfezionati e accogliere una cultura che cerca l'equilibrio costante tra ambiente naturale e sociale non solo per comprenderlo ma, soprattutto per guardare alle conseguenze dell'interazione.

Dal Progetto Giovani Ambasciatori di sostenibilità alle nuove sfide

Il Progetto *Giovani Ambasciatori di Sostenibilità: l'educazione ambientale come strumento di educazione all'inclusione (Gi.Am.Sos.)* è stato uno dei progetti UniSalento ammessi a finanziamento nel 2021. Nell'ambito del progetto è stato sviluppato un percorso formativo unico, comune a studenti universitari (corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria) e studenti della scuola secondaria di secondo grado, e basato su un modello di *co-tutoring* in cui gli studenti coinvolti vengono formati da esperti del mondo accademico su tematiche legate alla sostenibilità e all'inclusione per divenire promotori di buone pratiche, in termini di tutela dell'ambiente, presso la scuola primaria e secondaria di primo grado. Gli studenti sono diventati *'ambasciatori di sostenibilità'* e tutor di studenti più giovani. Nell'ambito del Progetto, per l'a.a. 2021-2022, sono stati definiti attraverso gli indicatori Index specifici (Tab. 1), due questionari esplorativi "Creare culture e politiche inclusive" e "Sostenibilità e inclusione nei Curricoli".

<i>Dimensione A. Creare culture inclusive</i>
SEZIONE A2. Affermare valori inclusivi:
3. La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta
9. La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi
10. La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti
<i>Dimensione B. Creare politiche inclusive</i>
SEZIONE B1. Sviluppare la scuola per tutti:
12. La scuola riduce le sue emissioni di CO2 e l'utilizzo dell'acqua
13. La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti
<i>Dimensione C. Sviluppare pratiche inclusive</i>
SEZIONE C1 Costruire curricoli per tutti:
1. Gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo
2. Gli alunni fanno ricerche sull'importanza dell'acqua
3. Gli alunni studiano l'abbigliamento e la cura del corpo
4. Gli alunni analizzano le strutture abitative e il rapporto fra costruzione e ambiente narrate

5. Gli alunni riflettono su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale
6. Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni
7. Gli alunni studiano la Terra il sistema solare e l'Universo
8. Gli alunni studiano la vita nell'ambiente terrestre
9. Gli alunni fanno ricerche sulle fonti energetiche
10. Gli alunni imparano l'importanza della comunicazione e delle tecnologie
11. Gli alunni si appassionano alla letteratura, all'arte e alla musica e danno vita a creazioni personali.
12. Gli alunni imparano l'importanza del lavoro e come questo sia connesso allo sviluppo dei loro interessi
13. Gli alunni imparano che cosa sono l'etica, il potere e la democrazia

Tab. 1. Indicatori Index per l'analisi delle azioni di promozione della sostenibilità

I questionari hanno inteso proporsi come strumenti di autoconsapevolezza e autoformazione per i docenti coinvolti nel Progetto.

L'analisi dei risultati di questa prima indagine (S. Pinnelli, 2022), ha consentito di evidenziare una serie di criticità e di punti di fragilità nella reale valutazione, da parte dei docenti, del livello di consapevolezza ecologica agito dai diversi componenti delle comunità scolastiche.

Si è rilevato, tra le altre cose, quanto l'educazione al cambiamento climatico e allo sviluppo sostenibile avvenga attraverso un processo di delega delle tematiche a discipline/colleghi di specifici settori (scienze e cittadinanza), esonerando il corpo docente e in generale tutti gli attori della comunità scolastica, da un impegno diffuso e condiviso che veda la scuola come comunità consapevole, modello di buoni comportamenti e come realtà sociale ecologicamente orientata.

Il tema dello sviluppo sostenibile raramente viene percepito secondo un modello ecosistemico di benessere globale nel quale: il piano delle relazioni sociali, della salute mentale e dei valori etici di riferimento siano considerati al pari delle emissioni di CO₂ o dei processi di distruzione degli ecosistemi; l'impronta ecologica della persona sull'ambiente è ancora troppo circoscritta a conoscenze tecniche più che habitus comportamentali. Ha inoltre evidenziato quanto l'analisi dei costrutti, rappresentati dagli indicatori in tabella, sia spesso in contrasto con i risultati degli item di dettaglio che esplorano in profondità ciascuno di essi. Ha inoltre consentito di definire un profilo di scuola inclusiva come contesto

di promozione di pratiche di rispetto, di azione sistemica di tanti attori e di costruzione di cittadinanza attiva.

L'anno 2021-2022 è stato un anno particolarmente denso di interventi di sensibilizzazione verso il tema dell'ambiente; in generale la scuola italiana ha lavorato su indicazioni e bandi ministeriali e regionali ed ha promosso l'educazione alla cittadinanza; a queste spinte formali si associa la percezione dei cambiamenti climatici nella stagionalità, l'impatto sui rincari economici nella produzione di energia, l'evidente compromissione ambientale ha avuto, inoltre, un posto di rilievo dei palinsestisti televisivi e mediatici. Per tale ragione nell'a.a. 2022-2023 tale indagine è stata proposta con un campione più ampio di insegnanti allo scopo di replicare il processo di autoformazione e autoconsapevolezza del costrutto di sviluppo sostenibile quale valore inclusivo e di veicolare l'idea che agire per l'inclusione non significhi occuparsi di una minoranza svantaggiata di alunni, ma prendere in carica il benessere generale della persona. L'idea è di verificare se, con un altro campione di docenti, equivalenti per ordine di scuola e utilizzando i medesimi questionari, si registri una conferma dei dati o una variazione di attenzione e consapevolezza.

Risultati indagine 2022-2023

I due questionari "Creare culture e politiche inclusive" e "Sostenibilità e inclusione nei Curricoli" sono stati proposti e monitorati dagli studenti del corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, a 133 e 138 insegnanti di ogni ordine e grado (figure 1 e 2).

Sono un Docente di...

133 risposte

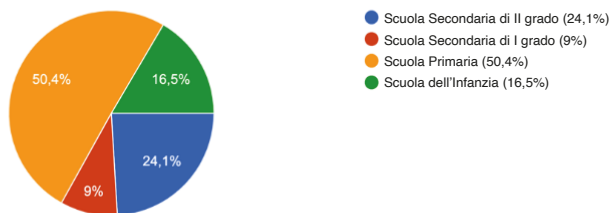


Figura 1

Sono un Docente di...

133 risposte

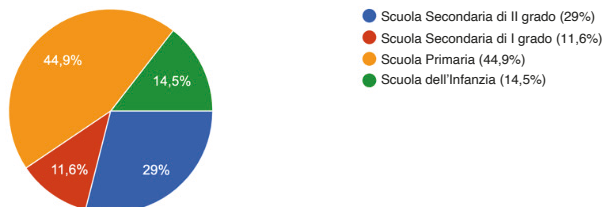


Figura 2

Rispetto ai dati dell'anno precedente alla domanda "La scuola incoraggia a rispettare l'integralità del nostro pianeta?" la percentuale dei "Sì" sale dal 75% all'88,7% (Figura 3); dei 19 item interni di esplorazione di questo indicatore, quelli che restano ancora con maggioranza di risposte negative sono:

1. Adulti e minori conoscono la Dichiarazione universale dei diritti della Madre Terra?
2. Sono accorti ad acquistare materie prime o prodotti sfusi evitando imballaggi e ulteriore spreco di risorse?
3. Sono accorti ad acquistare materie prime o prodotti sfusi evitando imballaggi e ulteriore spreco di risorse?
4. Sono consapevoli dell'esistenza di tipi di pesca illegale (es. vendita di molluschi in periodi in cui non è autorizzata la pesca)?

Dal suo punto di vista, la scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta

133 risposte

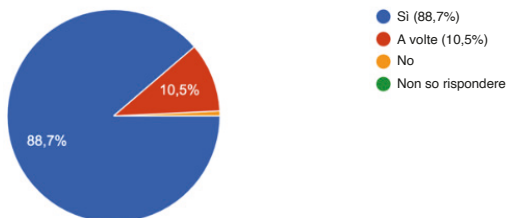


Figura 3

Rispetto ai dati 2021-2022 alcuni item hanno cambiato direzione, indicando una prevalenza di Sì per quelli indicatori che rimandano al riciclo di indumenti, al risparmio energetico, spegnendo le luci degli ambienti non utilizzati, all'uso di cibi a Km 0.

Anche per la domanda "La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti" (figura 4), rispetto al campione 2021, si registra un aumento di circa 8 punti% dei Sì.

La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti

133 risposte

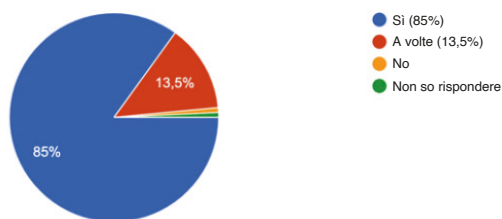


Figura 4

Lo scorso anno gli item più critici erano i seguenti:

1. Vi sono procedure chiare per l'assunzione e il monitoraggio di medicinali da parte degli alunni cui sono prescritti?
2. Adulti e minori hanno una formazione in primo soccorso e sanno in che modo rispondere a emergenze sanitarie, come ad esempio in casi di diabete o epilessia?
3. Vi è a disposizione per i minori e per gli adulti uno spazio privato tranquillo, nel quale appartarsi quando si sentono particolarmente sotto pressione e, se necessario, trovare qualcuno con cui parlare?
4. Lo stress e la rabbia degli alunni vengono visti come risultato delle condizioni difficili in cui si potrebbero trovare e esiste un servizio di supporto?
5. I genitori parcheggiano lontano dalla scuola quando accompagnano e vengono a riprendere i figli?
6. Agli alunni viene data l'opportunità di meditare e conoscere la meditazione?
7. Le persone hanno l'opportunità di condividere i loro problemi riguardo alla salute?

8. I genitori parcheggiano lontano dalla scuola quando accompagnano e vengono a riprendere i figli?

9. Esistono delle figure specializzate che tengono incontri extracurricolari riguardo tematiche come l'educazione sessuale o l'abuso di alcol e droghe?

10. I minori vengono indirizzati alla conoscenza e al riconoscimento dei disturbi alimentari?

L'indagine del presente anno accademico registra percentuali ancora negative per gli item n. 3, 5, 6 e 10.

Il Questionario Sostenibilità e inclusione

Curricoli presenta una serie di domande e di relativi item esplorativi maggiormente centrati sulle pratiche condotte nei curricoli scolastici; alla domanda "Per quanto di sua conoscenza, nella sua scuola gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo?", si rileva che, rispetto all'anno accademico precedente, la percentuale di miglioramento è molto bassa. Si passa da 26% al 27,5% dei "Sì", ma restano sempre su valori negativi tutti gli item che rimandano a conoscenze, competenze e consapevolezza specifiche, come per es. il tema dello sfruttamento degli animali, della concimazione biologica, dei danni ambientali e sulla salute dei cibi geneticamente modificati, delle logiche economiche delle multinazionali sul costo dei cibi (figura 5).

Per quanto di sua conoscenza, nella sua scuola gli alunni sperimentano i cicli di produzione e di consumo del cibo

138 risposte

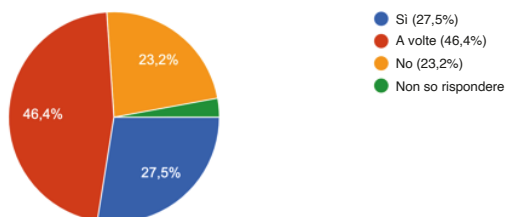


Figura 5

Un'altra domanda particolarmente saliente è stata: "Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni" (figura 6).

Gli alunni imparano l'importanza della salute e delle relazioni

138 risposte

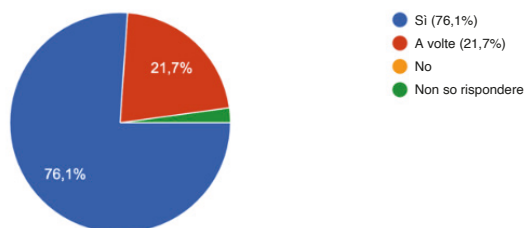


Figura 6

Anche questo valore dei Si è aumentato rispetto al campione 2021 di 5 punti%. Questo indicatore è articolato in 34 domande esplorative del costruito di salute in termini di patologie, uso di farmaci, uso di droghe, salute mentale, salute relazionale.

Nel campione dello scorso anno tutte le domande relative alla salute mentale hanno avuto un punteggio negativo:

1. Gli alunni esaminano l'effetto che le condizioni in cui si trovano le persone hanno su come esse percepiscono il loro stato di benessere?
2. Gli alunni imparano come alcune persone hanno condizioni psicologiche croniche che impediscono loro di fare ciò che vorrebbero?
3. Gli alunni sono a conoscenza dei vari modi attraverso cui le persone sono aiutate a sconfiggere le malattie mentali e aumentano la loro salute mentale?
4. Gli alunni apprendono la motivazione per cui sono prescritti dei medicinali in situazioni di ansia, depressione o altri problemi psichici, e che effetti hanno sul corpo e sul cervello?
5. I minori vengono indirizzati alla conoscenza e al riconoscimento dei disturbi alimentari?

Emergeva inoltre che adulti e minori non mettono in atto comportamenti per combattere gli stereotipi di bellezza, la scuola non tenta di aumentare l'autostima degli alunni in difficoltà, non affronta il tema dell'educazione sessuale e non prevede misure di supporto specialistiche o spazi di dibattito idonei.

I dati dell'anno accademico 2022-2023 riportano ancora forti criticità con prevalenza dei No rispetto agli item n. 3, 4 e 5. Mentre al contrario registrano un cambiamento di rotta per la consapevolezza della differenza di genere e di famiglie mentre resta il tabù sull'educazione sessuale.

Conclusioni: prospettive, competenze e strategie di intervento

Da uno sguardo allargato su tutti gli indicatori analizzati, emerge un certo miglioramento registrato dalle risposte dei docenti del campione esaminato rispetto alle azioni che le scuole promuovono in tema di educazione allo sviluppo sostenibile. Il miglioramento è maggiormente evidente in termini di culture e politiche inclusive e meno in termini di pratiche di curricolo segno che la permeabilità rispetto alle sollecitazioni di contesto ha agito, ma ancora non si è trasformata in azioni con gli allievi o a misura di studente.

I cambiamenti sembrano ancora orinatasi da un processo generale di sensibilizzazione e di capillarità con il contesto generale e mediatico, più che da azioni sistematiche e specifiche: questo sia rispetto a scelte programmatiche curriculari nuove (vedi carenza di formazione su saperi tecnici avanzati: cicli alimentari, industria di sfruttamento, coltivazione forzata delle piante e alimentazione industriale degli animali), sia rispetto all'apertura verso tematiche correlate ma non esplicitamente percepite come tema legato allo sviluppo sostenibile (educazione al benessere, educazione sessuale, consapevolezza sulle malattie mentali etc).

Impegnarsi a migliorare questi aspetti rimanda necessariamente ad un rinnovamento dei curricula, dei materiali di studio e del lavoro interdisciplinare tra docenti. Rimanda alla formazione di quelle competenze trasversali e la loro messa a sistema attraverso l'aggiornamento dei contenuti disciplinari. Certamente la formazione dei nuovi docenti – gli studenti di Scienze della Formazione – consente di perseguire quel cambiamento di "atteggiamenti delle persone... per raggiungere valori, abilità e comportamenti coerenti con lo sviluppo sostenibile" in risposta ai bisogni individuati nelle agende delle Nazioni Unite (ONU, 2022). Tuttavia, queste azioni restano insufficienti se non si sviluppa contestualmente e meglio preliminarmente un piano etico ed emotivo di edificazione del cambiamento in cui la formazione della competenza sia un effetto collaterale.

Come l'UNESCO sottolinea, l'educazione allo sviluppo sostenibile è spesso interpretata secondo una focalizzazione ristretta sui temi di at-

tualità piuttosto che con un approccio olistico sui contenuti ed i processi educativi per realizzare il fondamentale cambiamento comportamentale verso la sostenibilità (UNESCO, 2022, p. 9). Il riorientamento educativo dell'intervento scolastico che si rende necessario è verso un modello di società inclusiva fondata su un approccio sistemico e su cambiamenti comportamentali orientati al rispetto, al rapporto tra globale e locale, all'impegno di tutti e di ciascuno. Come la letteratura ci indica, la formazione deve includere oltre alla dimensione conoscitiva sullo Sviluppo sostenibile, anche dimensioni cognitive, funzionali, etiche e personali (Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Lozano, F.J. and Sammalisto, K. 2019), prevedendo azioni di sviluppo del pensiero sistemico, la capacità di lavoro interdisciplinare, lo sviluppo di capacità di pensiero previsionale, responsabilità ed etica; pensiero critico e comunicazione e uso dei media (Lozano et al., 2017).

Rieckmann (2012) suggerisce la promozione delle seguenti 12 competenze: pensiero sistemico e gestione della complessità, pensiero anticipatorio, pensiero critico, agire in modo equo ed ecologico, cooperazione in gruppi (eterogenei), partecipazione, empatia e cambio di prospettiva, lavoro interdisciplinare, comunicazione e uso dei media, pianificazione e realizzazione di progetti innovativi, valutazione e tolleranza all'ambiguità e alla frustrazione.

Nella recente letteratura sull'Educazione allo Sviluppo Sostenibile sono presenti anche delle sistematizzazioni rispetto degli approcci didattico-pedagogici più funzionali; Ceulemans De Prins (2010) hanno proposto una serie di metodi di attivazione degli studenti attraverso l'uso di video, brainstorming, casi di studio, lavoro di squadra, puzzle, compiti, istruzione orientata ai problemi, presentazioni orali, e apprendimento del progetto). Gli studi hanno identificato i modelli didattici preferenziali: il metodo socratico, e discussioni di gruppo, i giochi di ruolo, la diaristica di gruppo o personale, il brainstorming, la valutazione tra pari, le esperienze di stage, i compiti autentici sulla base delle esperienze di comunità, l'approccio attraverso incidenti critici, lettura e scrittura critica, il modellamento attraverso buone pratiche e l'outdoor education (Lambrecht et al. 2013; Cotton e Winter 2010; Lozano et al., 2017; Prince, 2017).

Pertanto, a fronte di un gli strumenti del mestiere ci sono tutti, sta a noi formatori dei formatori, disancorarci dai programmi e prospettive consolidate e reinterpretare il nostro compito in una prospettiva di educazione all'inclusione, consapevoli che il tramite dell'educazione è imprescindibile (Mónus, Lechner, 2017).

Riferimenti bibliografici

- Agenzia per la Coesione Territoriale, *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile>.
- Assemblea Generale ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/agenda-2030>
- Booth T., Ainscow, M. (2011). *Nuovo index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci: Roma ed. 2016.
- Ceulemans, K., De Prins, M. (2010). *Teacher's manual and method for SD integration in curricula*. *J. Clean. Prod.*, 18, 645-651.
- Cotton, D., Winter, J. (2010). *It's not just bits of paper and light bulbs: A review of sustainability pedagogies and their potential for use in higher education*. In *Sustainability Education: Perspectives and Practice Across Higher Education*; Jones, P., Selby, D., Sterling, S., Eds.; Earthscan: London, UK; New York, NY, USA.
- Dhawan, M.S., Samantara, R. (2022). *Education For Sustainable Development: Empirical Evidence From Delhi University Students*, *Journal Of Education: Rabindra Bharati University*. Vol.: XXV, No.:3(III).
- Estrada-Vidal, L.I., Olmos-Gómez, M.D.C., López-Cordero, R., Ruiz-Garzón, F. (2020). *The Differences across Future Teachers Regarding Attitudes on Social Responsibility for Sustainable Development*, *Int J Environ Res Public Health*. Jul 24;17(15):5323.
- Habermas, J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Feltrinelli: Milano.
- Hadzigeorgiou, Y. (2021). *Rethinking the Curriculum in the Context of Education for Sustainability: Lessons from the COVID-19 Pandemic*. *Educ. Sci.*, 11, 700. <https://doi.org/10.3390/educsci11110700>
- Lambrechts, W., Mulà, I., Ceulemans, K., Molderez, I., Gaeremynck, V. (2013). *The integration of competences for sustainable development in higher education: An analysis of bachelor programs in management*. *J. Clean. Prod.*, 48, 65-73.
- Leal Filho, W., Shiel, C., Paco, A., Mifsud, M., Ávila, L., Brandli, L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U., Vargas, V., & Caeiro, S. (2019). *Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: Falling behind or getting ahead of the pack?* In *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294.
- Lozano, R., Merrill, M.M.Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., Lozano, F.J. (2017). *Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal*, in *Sustainability*, 9, 1889.
- Ministero della Transizione Ecologica, *La Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://www.mite.gov.it/pagina/la-strategia-nazionale-lo-sviluppo-sostenibile>
- Mónus, F., Lechner, C. (2017). *An innovative way in education for sustainable development: e-School4s – e-school for sustainability in the Danube region*, in "Journal of Applied Technical and Educational Sciences", n. 7(4), pp. 89-96.

- Pinnelli, S. (2022). *Promuovere l'inclusione attraverso l'educazione alla sostenibilità: il progetto "Giovani Ambasciatori di sostenibilità"*, in "Formazione & Insegnamento", vol. 20, n. 1, pp. 507-521.
- Prince, H. E. (2017). *Outdoor experiences and sustainability*, in *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, n. 17(2), pp. 161-171.
- ONU. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*; Division for Sustainable Development Goals. 2015. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Rieckmann, M. (2012). *Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning?*, in *Futures*, 44, 127-135.
- UNESCO (2014). *Roadmap for implementing the global action program on education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile* https://saturdaysforfuture.it/public/files/MANUALE_ITA.pdf.
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: A Roadmap*; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

IL BENE CULTURALE IMMATERIALE DELLA MEMORIA OPERANTE.
L'AZIONE DEL CENTRO STUDI BORSELLINO SUL TERRITORIO SICILIANO

THE INTANGIBLE CULTURAL ASSET OF WORKING MEMORY.
THE ACTION OF THE BORSELLINO STUDY CENTRE IN SICILY

Maria Tomarchio*, Viviana La Rosa**

* *Università degli Studi di Catania*

** *Università degli Studi di Enna Kore*

Memoria operante e bene culturale immateriale

Raccogliendo il patrimonio di consegne che giunge da Paolo Borsellino prima e dalla sorella Rita poi sul terreno dell'antimafia sociale e dell'impegno in campo educativo, il *Centro studi, ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo e Rita Borsellino"*, agisce sul territorio italiano dal 2011 con lo specifico obiettivo di contribuire «nei termini di crescita di cittadinanza attiva, di processi di partecipazione, di potenziamento della coscienza civica» (art. 4 dello Statuto), individuando tra le sue finalità statutarie l'investimento in quella cura educativa che proprio Paolo Borsellino considerava «*condizione formatrice* necessaria alla possibilità stessa di una crescita civica e culturale della società siciliana, opera indispensabile ed imprescindibile per il superamento della subcultura mafiosa» (La Rosa & Tomarchio, 2014, p. II; La Rosa & Tomarchio, 2021).

Sotto il profilo dell'educazione al patrimonio culturale e della custodia della memoria, tra le svariate iniziative presenti nelle diverse realtà territoriali con chiara e mirata intenzionalità formativa in tal senso orientata, ci sembra meriti particolare attenzione, per le peculiarità espresse e il forte radicamento su territorio, l'attività promossa presso la *Casa della memoria operante* di Palermo, attuale sede del Centro studi inaugurata il 3 gennaio 2018.

Quando è stata concessa dal Comune di Palermo al Centro Studi Borsellino una sede stabile e si è deciso di denominarla, per l'appunto, *Casa della memoria operante* è apparso chiaro a tutti come il nome stesso potesse restituire nell'immediatezza il progetto educativo di fondo e, con esso, il significato di un luogo, fisico e ideale, di elevato valore educativo, politico, culturale, simbolico. Una casa piena di cose che chiedono di es-

sere interrogate, abitata da testimoni e testimonianze, attraversata a più livelli da valori legati alla legalità democratica e alla giustizia, alla cultura del dialogo e della pace, al contrasto della subcultura mafiosa, dove, dagli incontri tra le persone generano naturalmente narrazioni e rielaborazioni, personali e collettive, di impegno per il bene comune. A differenza degli oggetti che posano nello spazio, le cose chiamano all'ascolto, i segni del tempo di cui sono portatrici sembrano animarle, inquiete custodi, di vita propria. Non soltanto una dimora, dunque, dedicata alla tutela di fonti materiali (che pure è attività di grande importanza), quanto invece un laboratorio permanente di progettualità educativa, non a caso concepito in una regione come la Sicilia, in una città come Palermo, più e più volte ferita da stragi, violenze e vessazioni, che ha dovuto subire, attonita e impotente, lo strapotere del crimine organizzato, l'ingiuria delle collusioni di politici e amministratori corrotti, che ha visto l'estremo sacrificio dei migliori rappresentanti dello Stato.

Proprio in territori così complessi, è necessario tenere vivi legami e relazioni tra gli individui e tra questi e il territorio, così come esercitare una costante lettura della realtà circostante e coelaborazione della memoria, nella consapevolezza che quanto è accaduto potrebbe tornare ad accadere, e che non vi può essere sviluppo, né crescita di una comunità, che non segua la strada della condivisione e del progetto comune. Tra quanti frequentano la Casa molti sono studenti, di ogni età e di ogni ordine di scuola; intere scolaresche giungono in visita, anche provenienti anche da altre Regioni. In sede trovano diverse proposte di attività laboratoriali, fonti documentarie, una piccola biblioteca, una emeroteca di grande interesse in larga misura popolata da produzioni scolastiche. Sono inoltre fruibili due mostre a tema, una dedicata alla storia dell'Unione Femminile Nazionale (ricevuta in dono dalla sede dell'associazione milanese), una seconda di particolare valore simbolico dedicata alla storia dell'Albero della Pace di Via D'Amelio; quest'ultima ricostruisce l'intera vicenda che, a partire dall'appello lanciato nell'aprile del '93 dalla madre di Paolo e Rita, la signora Maria Pia Lepanto, a un anno dalla strage e dopo le ricostruzioni dei palazzi, porta alla piantumazione in via d'Amelio dell'albero di ulivo giunto dalla Palestina, il 19 luglio 1993. A sottolineare lo stretto rapporto e il desiderio di interlocuzione attiva con il territorio, posteggiata nel giardinetto antistante la Casa, i visitatori trovano anche una *Bibliolapa*, un motoveicolo Ape donato da un gruppo di associazioni della Val Camonica e adibita a biblioteca viaggiante perché possa recarsi nei quartieri di Palermo più difficili da raggiungere con un libro, e così

portare ai ragazzi quello strumento di libertà ed emancipazione che la lettura rappresenta.

Sotto il profilo pedagogico, l'aspetto di interesse è fortemente correlato alla progettualità educativa emergente dall'attività praticata, interamente rivolta a tenere attivo un circuito di elaborazione e di scambio di pratiche di cittadinanza attiva democratica all'insegna della cooperazione e, per l'appunto, della cosiddetta "memoria operante", formulazione di sintesi che è presente nei diversi atti fondativi e che si è inteso espressamente richiamare ed illustrare, anche nei suoi caratteri e negli aspetti di ordine più dichiaratamente scientifico, fin dal primo convegno internazionale di presentazione all'esterno delle attività programmate. Proprio in concomitanza all'emergere di recenti indirizzi di studio che vedevano la cultura pedagogica contemporanea sviluppare particolare interesse sui temi legati alla memoria, la cornice tematica dell'incontro è stata, infatti, *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi (18/19 gennaio 2013)* (La Rosa, Tomarchio, 2014).

Non sono certo mancate in anni recenti iniziative di ricerca e convegni sul tema della memoria, né costituisce novità assoluta, nel panorama della cultura pedagogica contemporanea, l'idea che il complesso processo di personale elaborazione, ricostruzione e narrazione del passato possa giocare un ruolo fondamentale all'interno di percorsi educativi atti alla formazione di coscienze critiche. Da tempo superata ogni possibile prospettiva di "sistemazione del passato", si guarda oggi, con diversa convinzione, alla valorizzazione di una dimensione di esperienza ricca di potenzialità formative in termini di crescita e di maturazione dei singoli e delle collettività, atteso che la storia non è mai scritta una volta per sempre e che la sua evoluzione non è né lineare, né continua.

Senza entrare nei dettagli di tale dispositivo formativo (Tomarchio, 2014; 2015), va però ricordato che esso pone l'accento sulle prerogative proprie di un'esperienza di "contatto" con pagine, vicende elaborate e trasmesse da una generazione all'altra, personalmente testimoniate e narrate. Entro questa prospettiva ci si propone altresì di tornare a pensare in termini educativi come abitare la territorialità, valorizzando le ricchezze materiali e immateriali dei territori. La cultura della territorialità è un paradigma educativo che contrasta la disumanizzazione, attraverso l'apertura al possibile e al progetto che rende umana l'esistenza. I territori sono natura, paesaggio, sono narrazioni; sono le persone che si incontrano e si riconoscono costruendo discorso autogenerato (Iori, 2019).

Testimonianze con valore di civiltà

A partire da questa possibilità di abitare e interpretare in forma attiva il proprio territorio, il principio di *memoria operante* esprime quella tensione trasformativa che, pur muovendo da passi saldamente affondati in un tessuto storico e in eventi considerati storicamente cruciali, è in grado di esprimere un'azione proattiva e trasformativa non solo sul presente, ma anche sul futuro. Questo principio intende agire in direzione della formazione di giovani generazioni che, pur non avendo direttamente vissuto la stagione stragista e l'impatto emotivo, culturale, formativo di quegli eventi, sono tuttavia in grado di attingere da essi per generare istanze di forte cambiamento sociale, sperimentandoli autenticamente come vero e proprio bene culturale immateriale. La memoria operante agisce, in altre parole in quello spazio che si attiva, senza soluzione di continuità, tra «non più» e «non ancora», quale «futuro che si perde in un passato senza limiti». (Coccia, 2020, p. 25). In questo processo, siamo chiamati a seguire le tracce lasciate da chi ci ha preceduto, ma «non si tratta delle tracce depositate in oggetti ereditati, ma piuttosto di quelle impresse fantasmaticamente in ambienti naturali devastati» (Menga. "L'emergenza del futuro". iBooks).

Nutrire *memoria operante* significa spargere «fermenta cognitionis» (Lessing, 1975, p. 408), ossia idee che formino un individuo capace di aprirsi al pensiero (Arendt, 2020), in grado di pensare da sé (Mortari, 2020).

L'albero di via D'Amelio, in questa prospettiva, solo per fare un esempio, non è solo testimonianza ed eredità di una strage, ma porta in sé l'orma di un modello culturale e politico che di quella strage è stata artefice ma che, come in qualsiasi percorso di rinascita e resilienza, contiene gli anticorpi utili a produrre naturalmente azioni e strategie di fioritura a nuovo esistere.

Dentro questa cornice d'impegno si collocano alcune tra le principali azioni del Centro sul territorio. Nella consapevolezza di dover/voler guardare alla scuola quale primo luogo di costruzione di una cittadinanza democratica, sede privilegiata di educazione civica, il Centro Studi ha considerato il mondo scolastico quale contesto elettivo in vista della promozione di una cultura della legalità democratica. Al fine di dare più sistematico riscontro a questa fitta rete di esperienze, scambi, fecondi incontri, nel 2013 è stato attivato un Protocollo d'intesa con il Ministero dell'Istruzione dal titolo "Coltivare nelle nuove generazioni i valori della

legalità, della memoria operante, del dialogo tra culture diverse". Tale accordo di collaborazione è orientato a fornire sostegno a progetti e azioni volti a promuovere competenze di civiltà, a diffondere la cultura delle regole, la cura delle Istituzioni democratiche e la promozione dei valori della democrazia, offrendo supporto alle istituzioni di ogni ordine e grado nell'esercizio della loro funzione di istruzione e formazione culturale in vista di una società democratica. Obiettivo è altresì quello di divulgare i valori della partecipazione civile, della condivisione dei principi della democrazia, degli ideali di antifascismo, di libertà e di pluralismo culturale (La Rosa, 2018).

Nel quadro del Protocollo d'intesa è bandito, dall'anno scolastico 2013/2014, il concorso "Quel fresco profumo di libertà", rivolto alle scuole di tutti gli ordini e i gradi e orientato a sollecitare tra i giovani una riflessione attiva e "operante" sui temi della legalità, della lotta alla mafia, della pace e dell'intercultura attraverso le produzioni di diversi strumenti e materiali.

Come ricorda Rita Borsellino nella premessa alla prima edizione del bando:

Questo concorso, frutto della collaborazione fra il Centro studi e la Direzione Generale per lo Studente del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca è un invito per le scuole [...] per dare voce e concretezza a *quel fresco profumo di libertà* di cui parlava mio fratello Paolo. Sono sicura della risposta delle scuole e mi aspetto una grande partecipazione per la fantasia, la creatività e l'impegno che ho toccato con mano nel corso di questi anni incontrando gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado.

Coerentemente con i principi che rendono le prassi di memoria operante una esperienza strategica di educazione alla cittadinanza, la partecipazione delle scolaresche al bando è pensata come possibilità di consentire, attraverso la costruzione di percorsi e attività, occasioni di rispecchiamento/riconoscimento nelle storie di lotta alla criminalità organizzata e di partecipazione alla società di giustizia, nel contesto di processi "operanti", al fine di attivare infinite possibilità di narrazioni che derivano dai significati e dalle risposdenze che ognuno può e vuole trovarvi. Le storie molteplici, plurali, sono fonte primaria di rispetto, empatia, pluralità e dialogo tra le culture; esse contrastano il pericolo "di un'unica storia", come ci ricorda Chimamanda Ngozi (2020, p. 11): è per tale ragione che bisogna nutrire le storie e le memorie, contribuendo a contrastare tutti quegli stereotipi che "trasformano una storia in un'unica storia" (Ivi, p. 13).

Rientra entro simili orizzonti di intenti anche la promozione della lettura e dell'esperienza stessa del contatto (anch'esso operante) con i libri, nel radicato convincimento che l'immersione nelle storie possa essere occasione cruciale per costruire l'alfabeto emotivo e cognitivo di alunni e alunne, creando le premesse per favorire processi partecipativi e contrastare il *civic disengagement* (La Rosa, 2020).

Con questo specifico intento, nel 2016 è nata la *Bibliolapa*, piccola biblioteca itinerante a bordo di una Moto Ape, circolante per le strade siciliane, al fine di far arrivare i libri a tutti, anche e soprattutto a quanti, tra i più giovani, vivono in condizioni di marginalità e povertà educativa. Uscendo dagli spazi tradizionali di custodia dei libri, agendo e circolando nel contesto di spazi formali e informali di formazione, la *Bibliolapa* offre i volumi di cui si compone nei termini di un bene comune di cui tutti possono fruire. Tra le proposte della *Bibliolapa*, in particolare, si segnala la costituzione di uno scaffale multiculturale volto a promuovere, come dichiarato da Rita Borsellino, "intrecci solidali, basati su una cultura della Pace, dell'incontro e dell'inclusione, in cui anche le comunità straniere possano trovare un nuovo senso di appartenenza al territorio in cui vivono".

Agendo convintamente sul territorio attraverso le azioni strategiche sopra descritte, profondamente ispirate ad una memoria operante, il Centro si offre quale presidio di quella testimonianza che si propone di avere, nella forma più autentica, valore di civiltà immateriale.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (2020). *L'umanità in tempi bui*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Chimamanda Ngozi, A. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*, Einaudi, Torino.
- Coccia, E. (2020). *Metamorfosi. Siamo un'unica, sola vita*, Einaudi, Torino.
- Iori, V. (2019). *Il territorio e l'abitare: prendersi cura delle relazioni educative*, in «Attualità pedagogiche», vol. 1, n. 1.
- La Rosa, V. (2018). *Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», vol. 7, n. 1, pp. 131-148.
- La Rosa, V. (2020). *Educare alla lettura nella prima infanzia: una via pedagogica per la promozione dei diritti e dei processi partecipativi*, in Cappuccio G. et al. (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia Quale pedagogia per i minori?* Pensa Multimedia, Lecce, pp. 852-861.
- La Rosa, V., Tomarchio, M. (2014, a cura di). *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Aracne. Roma.

- La Rosa, V., Tomarchio, M. (2021). *Per una cultura della cittadinanza attiva democratica, tra memoria operante e antimafia sociale. Il Contributo del Centro Studi Ricerche e Documentazione "Paolo e Rita Borsellino*, in «Pedagogia oggi», n. 2, pp. 36-42.
- Lessing, G.E. (1975). *Drammaturgia d'Amburgo*, Bulzoni, Roma.
- Menga, F.G. (2021). *L'emergenza del futuro. I destini del pianeta e le responsabilità del presente*, Donzelli, Milano.
- Mortari, L. (2020). *La sapienza politica per una cittadinanza responsabile*, in «Attualità pedagogiche», vol. 2, n. 1.
- Tomarchio, M. (2014). *L'orizzonte formativo di una memoria operante. Finalità, obiettivi, azioni del Centro studi ricerche e documentazione Sicilia/Europa "Paolo Borsellino"*, in La Rosa, V., Tomarchio, M. (a cura di), *Sicilia/Europa. Culture in dialogo, memoria operante, processi formativi*, Aracne, Roma.
- Tomarchio, M. (2015). *Quello che rimane. Parole e segni di una memoria operante*. <https://centrostudiborsellino.it/2015/01/15/un-film-di-michele-di-dio-dedicato-alla-memoria-del-giudice-paolo-borsellino-barbaramente-ucciso-insieme-alla-sua-scorta-nella-strage-di-mafia-in-via-damelio-il-19-luglio-del-1992/> (ultima consultazione 09/10/2022).
- Tomarchio, M. (2017). *Scelte pedagogiche, legalità ed equità sociale*, in «Formazione e insegnamento», XV, 2.

21.

PERCORSI ECOTURISTICI NELLA TENUTA PRESIDENZIALE
DI CASTELPORZIANO (ROMA): UN'INDAGINE SULLA QUALITÀ
DELL'ESPERIENZA DI VISITA

ECOTOURISM IN THE CASTELPORZIANO PRESIDENTIAL
ESTATE (ROME): A SURVEY ON THE VISIT EXPERIENCE

Giulia Torta

Università di Firenze

Introduzione

L'idea di affrontare il tema della fruizione ecoturistica della Tenuta presidenziale di Castelporziano nasce dalla constatazione della grande attrazione esercitata dalle aree protette nei confronti di un "turismo verde" in grande espansione e dei benefici sociali ed economici che tale attività è in grado offrire, specialmente in contesti limitrofi alle aree metropolitane. I modelli socio-economici postulano infatti l'esistenza di una relazione piuttosto complessa tra fruizione delle aree protette, senso di attaccamento al luogo e senso di responsabilità nei confronti del luogo stesso, in particolare per le popolazioni residenti all'interno di parchi o in aree limitrofe (Buta *et al.*, 2014). Innumerevoli sono in letteratura gli esempi della relazione positiva tra conoscenza e fruizione dell'area protetta, cura del luogo e riconoscimento del valore immateriale generato dalla presenza delle aree protette (Burgess *et al.*, 1988; Zube & Busch, 1990; Kyle & Chick, 2007; Halpenny, 2010). Alla luce di queste considerazioni emerge l'importanza che la fruizione ecoturistica riveste nel riconoscere sociale del ruolo strategico svolto dalla Tenuta presidenziale di Castelporziano per la città metropolitana di Roma e più in generale per lo Stato italiano.

Il presente lavoro analizza ed approfondisce dunque un fenomeno già in atto, ma da gestire ed orientare verso obiettivi capaci di coniugare la conservazione delle risorse naturali e storico-culturali con lo sviluppo, il miglioramento e la diversificazione di beni e servizi per la fruizione. In particolare questo studio, dopo una panoramica introduttiva sui flussi turistici che hanno interessato la Tenuta nei primi quattro anni dall'avvio del servizio ecoturistico (2016-2019), analizza la qualità dell'esperienza

di visita percepita dai fruitori, tracciando il profilo del visitatore tipo. La conoscenza del proprio pubblico (così come del non pubblico), sebbene sia un'attività spesso sottovalutata, è fondamentale per progettare attività ecoturistiche, e più in generale educative, significative, piacevoli ed istruttive.

Materiali e metodi. La Tenuta presidenziale di Castelporziano e le aperture al pubblico

La Tenuta Presidenziale di Castelporziano si estende su una superficie di 60 Km² (6039 ettari) interamente compresa all'interno del Comune di Roma, occupando un'area che va dalla periferia Sud Ovest della capitale fino al litorale romano. Appartenente alla Presidenza della Repubblica, questo lembo di costa laziale da sempre destinato alla caccia e alla produzione agricola, è stato riconosciuto Riserva Naturale Statale nel 1999 e quindi assoggettato ad un regime di tutela secondo i criteri propri delle aree naturali protette. Sotto l'aspetto naturalistico, che prevale nell'ambito della fruizione ecoturistica, Castelporziano viene segnalata dal mondo scientifico come un'area unica sul litorale tirrenico per la varietà e rarità degli ecosistemi forestali presenti e per la notevole ricchezza floristica (1044 specie) e faunistica (2918 specie) che questi ospitano (Fanelli *et al.*, 2006; Fanfani *et al.*, 2006). Per la sua collocazione geografica, la Tenuta ospita quindi la maggior parte degli ecosistemi costieri tipici dell'ambiente mediterraneo, che sulla costa tirrenica risultano fortemente degradati e compromessi, quando non del tutto scomparsi per lasciare il posto allo sviluppo urbano, industriale ed agricolo. Un tale patrimonio di biodiversità e la presenza di numerose specie e habitat di interesse comunitario hanno consentito l'inserimento della Tenuta presidenziale di Castelporziano nella rete Natura 2000 dell'Unione Europea (Direttiva 92/43/ CEE). Nonostante si trovi a soli 20 chilometri circa dal centro di Roma, la Tenuta non è però un'area facilmente accessibile, sicuramente anche per il ruolo istituzionale che ricopre in quanto residenza del Presidente della Repubblica. Dal 2016 la Tenuta si è aperta maggiormente al pubblico promuovendo delle aperture stagionali in primavera ed autunno durante i finesettimana destinate a coinvolgere un bacino di potenziali utenti molto vasto, rivolgendosi sia ai cittadini romani sia ai visitatori italiani. Durante le aperture al pubblico, i visitatori vengono accompa-

gnati da studenti universitari tirocinanti, Carabinieri forestali e personale tecnico della Tenuta e possono scegliere tra quattro percorsi naturalistici (Capocotta, Malafede, Malpasso e Tor Paterno), un percorso archeologico e un percorso storico-artistico che si snoda nel borgo fortificato di Castelporziano.

Nell'ambito di questo lavoro è stato possibile analizzare, grazie al supporto del personale tecnico della Tenuta che ha fornito i dati, un totale di 661 valutazioni relative ai questionari di gradimento della visita forniti al pubblico nel periodo compreso tra il 18 febbraio 2017 ed il 2 aprile 2017. Dal momento che le visite sui percorsi naturalistici e sul percorso archeologico sono state avviate a partire dal 14 marzo 2017, i dati relativi alla valutazione del gradimento di questi ultimi non risultano particolarmente significativi, essendo composti rispettivamente da 38 i questionari compilati i due percorsi naturalistici fruibili e 30 per quello archeologico. Nell'analisi inerente la valutazione della qualità della visita si è scelto quindi di focalizzarsi sui dati più rilevanti, ossia quelli relativi al percorso storico-artistico, che risulta anche essere quello con maggiore affluenza, per il quale si dispone di 437 questionari compilati correttamente. È infatti da segnalare che su 661 questionari, ben 156, ossia poco meno di un quarto (24%), sono stati compilati in maniera sbagliata, non assegnando alcuna valutazione al

QUESTIONARIO

Gentile visitatrice/visitatore, contribuire a migliorare la qualità delle visite presso la **Tenuta presidenziale di Castelporziano**, le saremmo grati se volesse compilare questo breve questionario e riconsegnarlo al personale. Grazie.

Genere: M F
Età (anni): _____
Nazionalità: _____
Provincia di residenza(solo per chi vive in Italia): _____ **CAP:** _____
Titolo di studio: licenza elementare licenza media diploma laurea
Condizione professionale: occupato non occupato studente pensionato
Data della visita (gg/mm/aaaa): _____
Indicare l'orario della visita: _____ ore _____ minuti

1. Come ha saputo dell'iniziativa?

- sito Quirinale amici o conoscenti altro (specificare)

2. È la prima volta che visita Castelporziano?

Sì		No	
----	--	----	--

3. Esprima la sua valutazione su:

- call center (se utilizzato)
- infopoint (se utilizzato)
- prenotazione on line (se utilizzata)
- organizzazione delle visite
- area ristoro

	ottimo	buono	sufficiente	insoddisfacente
	4	3	2	1
	4	3	2	1
	4	3	2	1
	4	3	3	1

percorso effettuato o, nella maggior parte dei casi, attribuendo valutazioni a tutti quanti i percorsi effettuabili in Tenuta. I questionari con errori di compilazione sono stati quindi eliminati in fase di elaborazione di dati, ma si è comunque deciso di tenere in considerazione le osservazioni, le note ed i suggerimenti scritti, ove presenti. Questi ultimi infatti, di cui si parlerà più approfonditamente in seguito, risultano molto importanti per comprendere i punti di forza e in particolar modo le criticità dell'organizzazione delle visite e devono essere valutati in fase di implementazione del servizio offerto. Si riporta di seguito il questionario di valutazione utilizzato per la raccolta dati.



4. L'accoglienza del personale è stata:

- cordiale
- qualificata
- efficiente

	<i>ottimo</i>	<i>buono</i>	<i>sufficiente</i>	<i>insoddisfacente</i>
	4	3	2	1
	4	3	2	1
	4	3	2	1

5. L'illustrazione della visita è stata

- chiara
- istruttiva
- interessante

	<i>ottimo</i>	<i>buono</i>	<i>sufficiente</i>	<i>insoddisfacente</i>
	4	3	2	1
	4	3	2	1
	4	3	2	1

6. Esprima un giudizio in merito ai contenuti della visita:

- percorso storico-artistico
- percorso archeologico
- percorso naturalistico Capocotta
- percorso naturalistico Malpasso

	<i>ottimo</i>	<i>buono</i>	<i>sufficiente</i>	<i>insoddisfacente</i>
	4	3	2	1
	4	3	2	1
	4	3	2	1
	4	3	2	1

7. Commenti e suggerimenti:

.....

Risultati. L'affluenza

Nelle stagioni di apertura comprese tra il 2016 e il 2019, l'affluenza complessivamente registrata è stata di 14.440 visitatori, di cui 3654 per i percorsi naturalistici, 2400 per l'itinerario archeologico e 8346 per quello storico-artistico. Il trend delle presenze annuali (Fig. 1) evidenzia una buona partecipazione nel 2016 e una discreta crescita del pubblico nel 2017, cui segue una notevole flessione nel biennio 2018-2019.

I dati mostrano come il richiamo dell'iniziativa delle aperture della Tenuta sia stato molto contenuto in termini numerici. Ciò può essere spiegato tramite un insieme di fattori, primo tra tutti una insufficiente campagna di comunicazione. L'iniziativa è stata sponsorizzata tramite spot televisivi e a mezzo stampa con l'intento di rivolgersi ad un pubblico adulto, ma nulla è stato condiviso tramite canali social, i più frequentati dalla popolazione giovanile, che infatti, come si vedrà più avanti, è praticamente assente tra il pubblico.

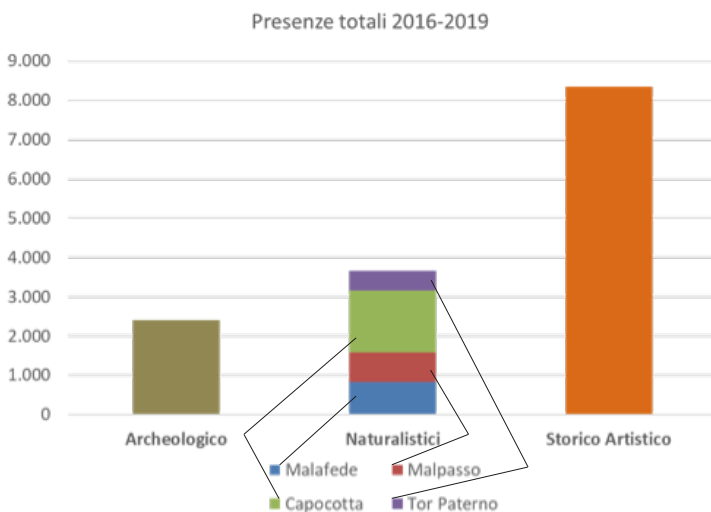


Figura 1. Quantificazione degli accessi totali per le aperture al pubblico negli anni 2016-2019. Il grafico di sinistra mostra la distribuzione dei visitatori per ciascuna tipologia di percorso, il grafico di sinistra riporta l'andamento diacronico dell'affluenza complessiva.

I dati, specialmente quelli diacronici, testimoniano anche un mancato coinvolgimento di nuovi pubblici e l'assenza di una "fidelizzazione" dei visitatori locali. Se l'affluenza complessiva può essere definita bassa, quella che nello specifico riguarda i percorsi naturalistici lo è ancora di più, con solamente 3654 presenze, corrispondenti al 25% di quelle registrate globalmente (Fig. 1). Sulla scarsa affluenza può aver in questo caso influito negativamente l'elemento meteorologico, che può aver indotto con condizioni incerte a rinunciare all'esperienza all'aperto, ma ciò che più appare evidente è come la Tenuta presidenziale di Castelporziano non venga percepita e vissuta nel suo aspetto naturalistico, se non in minima parte. Ciò che sembra invece attirare maggiormente i visitatori è l'aspetto storico, artistico ed archeologico, che di certo è meritevole di attenzione sebbene non rappresenti l'elemento di unicità della Tenuta. Questo potrebbe essere spiegato dalla scarsa percezione che tuttora in Italia si ha del patrimonio naturalistico presente in aree peri-urbane e dall'erronea considerazione che le materie naturalistiche siano appannaggio quasi esclusivo dei pubblici più giovani, incapaci di suscitare il dovuto interesse anche negli adulti.

Il visitatore tipo

Il profilo del visitatore tipo è stato tracciato grazie i dati contenuti nei 661 questionari di gradimento somministrati al pubblico nel periodo compreso tra il 18 febbraio 2017 ed il 2 aprile 2017. Come si evince dai grafici di seguito riportati (Fig. 2), il pubblico delle aperture di Castelporziano è composto prevalentemente da donne (62%) con un'età media di 62 anni; per quanto riguarda inoltre l'età, le classi di popolazione giovanile (18-29 anni) sono praticamente assenti, così come sottorappresentate risultano anche le famiglie. I percorsi richiamano in prevalenza visitatori con un grado di istruzione elevato (ben il 43% possiede una laurea, mentre il 38% è diplomato), per la maggior parte (51%) in pensione oppure ancora occupati (28%) provenienti quasi esclusivamente dal centro Italia. Si tratta di persone motivate e interessate a partecipare ad attività culturali fuori dai canonici percorsi turistici, un pubblico non difficile da raggiungere in quanto già propenso abituato a simili esperienze di fruizione del patrimonio.

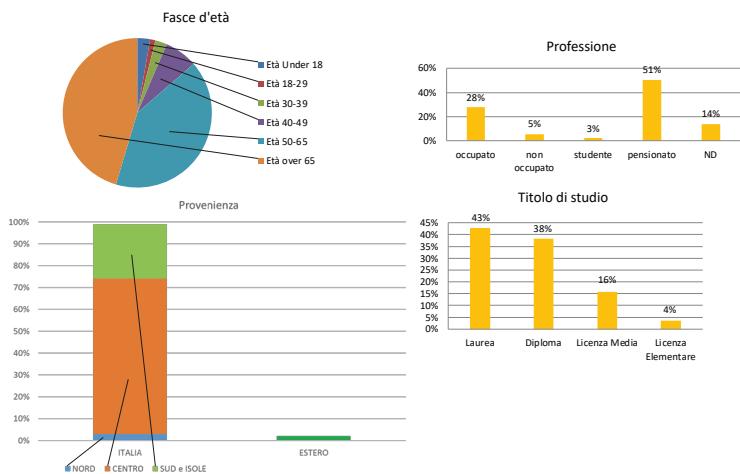


Figura 2. Grafici descrittivi del pubblico delle aperture di Castelporziano (febbraio-aprile 2017).

La valutazione della visita

Come anticipato, la valutazione della soddisfazione del pubblico circa l'esperienza di visita e i servizi offerti è stata condotta unicamente per il percorso storico-artistico, essendo quello su cui era disponibile il maggior quantitativo di dati. Le valutazioni sono state espresse da 437 soggetti su una scala di gradimento variabile da 1 (servizio insoddisfacente) a 4 (servizio ottimo). Come di evince dai grafici riportati (Fig. 3), i risultati sono stati positivi per tutti i servizi offerti dalla Tenuta, con i valori più alti registrati per l'accoglienza, che nel testo del questionario veniva connotata con gli aggettivi cordiale, qualificata ed efficiente, e per l'illustrazione della visita, caratterizzata nel questionario dagli aggettivi chiara, istruttiva ed interessante. Questi dati testimoniano l'elevato valore culturale dell'esperienza di visita, che risulta particolarmente apprezzata per gli aspetti logistici e per i contenuti forniti. Interessante notare come esperienze di così elevata qualità non siano però in grado di attrarre pubblici diversificati come giovani studenti universitari, famiglie e turisti stranieri. Per dare ragione di questi risultati, come per i dati relativi all'affluenza, si possono ipotizzare delle motivazioni plausibili, prima tra tutte una

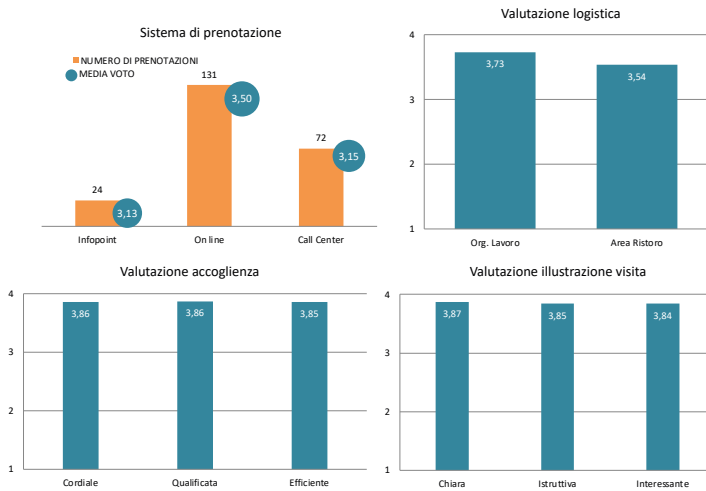


Figura 3. Grafici relativi alla valutazione del percorso storico-artistico (febbraio-aprile 2017).

comunicazione troppo generica e basata su mezzi tradizionali (stampa, televisione), che non ha raggiunto i segmenti di pubblico più giovane. La società contemporanea comunica infatti tramite social media e, se un'istituzione vuole essere realmente visibile all'attenzione dei suoi possibili fruitori, non può esimersi dall'utilizzo questi canali multimediali, rapidi ed immediati. In particolare per il percorso storico-artistico si riscontra poi la mancanza di attività dedicate al coinvolgimento di segmenti di pubblico diversificati, come ad esempio laboratori e attività pensate per far avvicinare bambini e ragazzi allo studio della storia o all'archeologia in maniera ludica ed esperienziale.

Per completezza d'analisi, si è scelto infine di prendere in considerazione anche tutte le indicazioni fornite dai visitatori al termine della compilazione del questionario, nello spazio dedicato a commenti e suggerimenti. In questo caso non si è fatta discriminazione tra questionari correttamente compilati e questionari errati, dal momento che anche l'errata compilazione non pregiudicava la bontà e la veridicità del commento lasciato dal visitatore. Su un totale di 661 questionari disponibili, si sono registrate in totale 207 osservazioni scritte, divise in 103 suggerimenti e 104 commenti. Per riassumere tutto in maniera chiara ed



Figura 4. Word cloud contenente i suggerimenti forniti dai visitatori al termine della visita.

immediata, sono stati creati due *word cloud*, composti da parole, frasi o concetti estrapolati rispettivamente dai suggerimenti e dai commenti. In questa rappresentazione visiva, le parole o le frasi di dimensione maggiore sono quelle più ricorrenti ed hanno quindi un peso maggiore tra le osservazioni pervenute.

I suggerimenti forniti dai visitatori (Fig. 4), riguardano principalmente l'aspetto logistico della visita e una generale carenza di servizi che potrebbero rendere più piacevole l'esperienza; si lamenta infatti troppa burocrazia e controlli lunghi per l'accesso in Tenuta, la mancanza di postazioni in cui sedersi durante le pause dei percorsi, di microfoni nelle visite al museo e di punti di osservazione per la fauna. Interessante è la richiesta di maggiore pubblicizzazione e diffusione delle aperture, anche tramite social media; aspetto poi evidenziato è la completa assenza di un servizio di visita in inglese, una barriera insormontabile per il coinvolgimento di turisti stranieri. Notevoli criticità sono inoltre state riferite in merito al servizio di ristorazione, che è stato definito dai visitatori come lento, inefficiente, costoso e disorganizzato. Dal momento che questo servizio non viene direttamente gestito dal personale della Tenuta, ma è dato in appalto ad una ditta esterna, non si è ritenuto di inserire questo aspetto tra i suggerimenti relativi all'esperienza di visita legata ai percorsi.

Nei commenti lasciati dai visitatori al termine della visita (Fig. 5), ricorrono invece gli apprezzamenti sul valore contenutistico dell'esperienza.

dell'esperienza vissuta e sulle tipologie di attività da offrire ai visitatori.

Per rendere più efficace lo strumento del questionario si propone quindi di apportare alcune modifiche a quello predisposto dal personale della Tenuta, auspicando che l'attività di valutazione torni ad essere effettuata con regolarità e in maniera capillare.

Di seguito vengono elencate le modifiche e le integrazioni proposte per questionario di valutazione:

- Non richiedere l'età anagrafica ma inserire delle fasce d'età all'interno delle quali il visitatore possa andare a collocarsi, così da diminuire la presenza di questionari incompleti e segmentare il pubblico in fasce omogenee;
- Aggiungere una domanda in merito alle motivazioni che hanno spinto il visitatore a Castelporziano;
- Aggiungere una domanda riguardo il desiderio di ritornare, specificando su quale percorso, e la propensione a consigliare l'esperienza di visita a conoscenti, amici e familiari;
- Inserire una domanda in merito alle attività che il visitatore vorrebbe svolgere nella Tenuta;
- Aggiungere una domanda su quelle che sono le principali barriere percepite dal visitatore nella fruizione della Tenuta.

Per colmare infine la lacuna della valutazione da parte dei bambini, un segmento importante tra il pubblico delle aree protette che però a Castelporziano risulta essere decisamente sottorappresentato, si suggerisce l'utilizzo di un *mood tree*. Questo consiste nel disegno stilizzato di un albero su cui ogni bambino potrà attaccare una foglia rossa o verde, a seconda del proprio umore durante la giornata: triste (foglia rossa) o felice (foglia verde).

Conclusioni

Per la prima volta dall'inizio delle aperture sono stati analizzati i dati relativi all'affluenza lungo i percorsi di visita, ipotizzando le motivazioni della scarsa partecipazione riscontrata. Oltre a questi dati, sono stati esaminati anche i risultati forniti dai questionari di valutazione compilati dai visitatori tra il febbraio e l'aprile del 2017. Questi hanno consentito di tracciare il profilo del visitatore medio e di valutare l'esperienza di visita, i punti di forza e quelli di debolezza.

In merito alla valutazione della visita, è stato proposto un aggiornamen-

to del questionario per i visitatori, auspicando una ripresa della raccolta dati in modo tale da poter sempre meglio segmentare il pubblico coinvolto dalle aperture e sviluppare di conseguenza attività in grado di coinvolgere anche quelle tipologie di visitatori che non hanno mai fruito delle aperture. Il monitoraggio della soddisfazione del pubblico circa le attività ecoturistiche proposte dovrebbe essere uno strumento adoperato in continuo e non costituire un'attività saltuaria. Solo attraverso la valutazione dell'esperienza di visita fornita dai visitatori stessi è possibile capire l'efficacia dell'iniziativa. Il giudizio deve essere quindi fornito dall'interno, dai fruitori del servizio, che sono anche coloro che meglio possono evidenziare criticità e ostacoli da superare per il miglioramento delle attività, sia sotto il punto di vista della logistica che dei contenuti. Far capire l'importanza di un ambiente come quello di Castelporziano, le sue peculiarità e le specie ormai rare che esso ospita ad un pubblico sempre più ampio è fondamentale per suscitare nell'opinione pubblica quel doveroso senso di rispetto necessario per una tutela efficace degli ambienti naturali. La vicinanza con la città può amplificare la funzione educativa ed ecoturistica della Tenuta che, facilmente raggiungibile da migliaia di persone, può assumere nel tempo il ruolo di centro in cui apprendere e sperimentare metodologie di educazione ambientale, approcci diversificati per la fruizione delle aree naturali e nuovi strumenti per l'inclusione di pubblici sempre più ampi. Il tutto però senza mai porre in secondo piano le esigenze di conservazione e tutela dell'area naturale. Il progetto di apertura al pubblico avviato dal settembre 2016, per volontà del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella, si è dimostrato la concretizzazione di un accentuato interesse verso l'incremento della fruizione della Tenuta che, grazie ad una rete sentieristica ben progettata, potrà essere sempre più accessibile ed inclusiva al fine di condividere con i cittadini il patrimonio naturalistico e culturale che essa conserva.

Riferimenti bibliografici

- Buta, N., Holland, S. M., Kaplanidou, K. (2014). *Local communities and protected areas: The mediating role of place attachment for pro-environmental civic engagement*. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism* 5-6, 1-10.
- Burgess, J., Harrison, C. M., Limb, M. (1988). *People, parks and the urban green: A study of popular meanings and values for open spaces in the city*. *Urban Studies*, 25(6), 455-473.

- Zube, E. H., Busch, M. L. (1990). Park-people relationships: An international review. *Landscape Urban Planning*, 19(2), 117-131.
- Kyle, G., Chick, G. (2007). The social construction of a sense of place. *Leisure Sci.* 29: 209-225. Millennium Ecosystem Assessment (2005b) Millennium Ecosystem Assessment: Current state and trends assessment. Washington, DC: Island Press.
- Halpenny, E. A. (2010). Pro-environmental behaviors and park visitors: The effect of place attachment. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 409-421.
- Fanelli, G., Testi, A., Pignatti, S. (2006). *Prototipo di flora ecologica per specie dell'Italia Centro-Meridionale*. Accademia Nazionale delle Scienze detta dei XL – *Il sistema ambientale della Tenuta Presidenziale di Castelporziano*, seconda serie Vol. II, pp. 505-564.
- Fanfani, A., Nardi, G., Folletto, A., Tinelli, A. (2006). *Elenco (Checklist) degli organismi segnalati nella Tenuta Presidenziale di Castelporziano*. In: *Il sistema ambientale della Tenuta Presidenziale di Castelporziano. Ricerche sulla complessità di un ecosistema forestale costiero mediterraneo*. Scritti e Documenti XXXVII. Vol. III. Accademia Nazionale delle Scienze detta dei XL, 1607-1846.

SOMMARIO

Introduzione	7
--------------	---

Parte prima

Heritage Education: tecnologie e patrimonio culturale

1. Nuove competenze digitali nei corsi di formazione professionalizzanti e nei tirocini universitari attraverso l'utilizzo di piattaforme digitali (izi.TRAVEL, Loquis, Road.TRAVEL) Elisa Bonacini	17
2. Strategie di integrazione reale-digitale per l'apprendimento legato al patrimonio culturale Alessandro Ciasullo, Estefanía García González	33
3. Smart culture: Didattica innovativa dei beni culturali Francesca Finestrone, Alessia Scarinci, Giusi Antonia Toto, Dario Lombardi	45
4. Applied games immersivi per l'educazione al patrimonio materiale e immateriale Alessandro Luigini	55
5. Apprendere (video)giocando. Patrimonio culturale e <i>gamification</i> nell'esperienza del progetto AUGUSTuS Daniele Malfitana, Antonino Mazzaglia, Fabiana Cerasa, Mario Indelicato, Lucrezia Longhitano	65

6. SWIPE STORY: Un modello di storytelling digitale per la comunicazione del patrimonio culturale, per la conoscenza partecipata e per l'inclusione delle comunità
Daniela Patti 77
7. I musei come promotori di competenze digitali in soggetti anziani
Maria Tolaini 89

Parte seconda

Heritage Education: patrimonio immateriale,
paesaggio e sostenibilità

8. Il recupero memoriale come ri-acquisizione identitaria.
Dai gioielli inglobati nel territorio al patrimonio intangibile
Cecilia Bernabei 101
9. Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva
con il patrimonio immateriale
Francesca Berti, Simone Seitz 111
10. Educare al paesaggio urbano e periurbano in aree fragili.
Esperienze di ricerca metodologica
Camilla Casonato, Paola Branduini 121
11. Patrimoni Problematici
Salvatore Colazzo 131
12. Gesto, movimento, percezione. Alcune pratiche ed esperienze
di educazione al patrimonio culturale tra Spagna e Italia
Alessandra De Nicola, María Eugenia García-Sottile,
Sebastián Gómez-Lozano 141
13. Cooperative di comunità: vettore di sviluppo sostenibile
e coesione sociale
Sabina Falconi 151

14. Il teatro come strumento di condivisione del patrimonio culturale catalano e costruzione di relazioni interculturali: un'ipotesi di ricerca bottom-up in didattica David Martinez-Maireles	161
15. La Città dei Mestieri. Educazione al patrimonio e comunità di pratica Laerte Mulinacci	171
16. L'Outdoor Education tra sostenibilità e inclusione Alessandra Natalini	181
17. Cittadinanza e inclusione tra mitopoiesi e tradizione: educare al riconoscimento del patrimonio culturale ed esistenziale nell'intersezione "Universalizzazione/Localizzazione" Nicolina Pastena	189
18. La sostenibilità nel quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria Marianna Piccioli	197
19. Educazione allo sviluppo sostenibile e educazione all'inclusione: indagine empirica attraverso il modello dell'Index for Inclusion Stefania Pinnelli	209
20. Il bene culturale immateriale della memoria operante. L'azione del Centro studi Borsellino sul territorio siciliano Maria Tomarchio, Viviana La Rosa	223
21. Percorsi ecoturistici nella Tenuta presidenziale di Castelporziano (Roma): un'indagine sulla qualità dell'esperienza di visita Giulia Torta	231

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

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 marzo 2024