

Patrimoni culturali e Comunità: relazioni plurali da maneggiare con cura.

Salvatore Colazzo, Giovanna Del Gobbo

Decentrare lo sguardo, per un dialogo aperto e criticamente costruttivo con i patrimoni

Sempre più spesso oggi si pone l'attenzione su come il patrimonio possa essere occasione di conflitti, contese e aspri confronti in merito ai processi di attribuzione di senso derivanti da soggetti portatori di valori, ideologie e interessi differenti. E di come sia possibile, senza tacitare violentemente queste divergenze, farle diventare espressione di una società aperta, in grado di gestire i conflitti, mediare dialogicamente le differenze, grazie ad istituzioni che si pongono l'obiettivo di divenire sempre più inclusive e rispettose delle alterità che chiedono diritto di essere riconosciute e rappresentate sulla scena sociale.

Ci si chiede come sia possibile che le istituzioni deputate alla conservazione, tutela e valorizzazione non veicolino un unico sguardo, che proprio perché unico ignora e nasconde la ricchezza di narrazioni che all'interno di una comunità, sistema molteplice di relazioni e di intenzioni, si sviluppano in merito agli oggetti e ai processi culturali.

Diventa, anzi, estremamente interessante porre sul tappeto il problema dell'implicita inferiorizzazione di culture, esperienze e persone quando si assuma il punto di vista di chi crede che esista una sapienza universale da collocare in un apposito spazio affinché chiunque se ne possa nutrire.

Le nostre istituzioni culturali spesso espungono le voci altre di società e di gruppi sociali, che, proprio nella loro differenza possono costituire risorse per alimentare un'immaginazione di un mondo futuro possibile. Si tratta dunque, come è stato detto, in un recente testo di "decolonizzare il museo" (Grechi, 2021).

Oppure assumono il patrimonio culturale come una mera risorsa economica, imponendo alle peculiarità di un territorio di curvarsi ad essere funzionali allo sfruttamento turistico. Da questo punto di vista, va segnalata la recentissima pubblicazione dal significativo titolo *Contro i borghi*, che sta a dire contro la *brandizzazione* del territorio per la quale ogni paese diventa un borgo ad uso dello sguardo, spesso distratto ed estetizzante, del turista (Barbera, Cersosimo & De Rossi, 2022). Come suggerito dalla convenzione di Faro (Commissione Europea, 2005), le istituzioni culturali debbono far proprio un'idea 'antropologica' di cultura, valorizzando la dimensione immateriale (cioè narrativa) del bene patrimoniale, concependolo, a prescindere dall'aura che lo circonda, come espressione non di valore

in sé e per sé, ma come espressione di un contesto socio-culturale, strettamente legato alle circostanze che lo hanno in qualche modo generato e riconosciuto come degno di essere annoverato tra i segni particolarmente rappresentativi di una data cultura.

Cosa sia quest'idea 'antropologica' di cultura, lo ha ben chiarito Clifford, il quale, in un articolo uscito su "La Lettura - Corriere della Sera", ha sostenuto l'idea che l'antropologia abbia uno sguardo curioso ed aperto all'alterità, che la porta a costruire narrazioni complesse degli oggetti che studia; coltivi un'idea relativistica di cultura, che la porta ad uno sguardo de-centrato (Clifford, 2022).

In un recente passato, intendevamo ancora per cultura "valori raffinati, cultura 'alta', traguardi di élite poste all'estremità di una progressione evolutiva da 'primitivo' a civilizzati" (Clifford, 2022, 12), sia all'interno della società (con la distinzione tra cultura 'alta' pienamente degna di tale nome e quindi meritevole di essere trasmessa e cultura 'bassa' appannaggio delle classi subalterne, affidata all'oralità, spesso intrisa dei cascami di quella alta, espressione di menti sostanzialmente rozze) sia con riferimento ad altri popoli (considerati, sotto il profilo culturale, selvaggi). L'antropologia, invece, ha detto che la cultura appartiene a tutti e gli etnografi hanno spiegato come le società in apparenza più semplici abbiano "lingue molto complesse", "strutture familiari elaborate" e, soprattutto, "una vita economica, religiosa e spirituale perfettamente adattata ai mondi che abitano" (Clifford, 2022, 12).

Relativismo, dunque, significa considerare le culture all'interno di una società e nel contesto del mondo come egualmente valide. Se la nostra cultura vuole dare un senso alla sua aspirazione universale, deve poterle comprendere *iuxta propria principia*, cioè nei loro termini, attraverso un'operazione di de-centramento dello sguardo. Non dobbiamo nasconderci il fatto che "il relativismo culturale inquieta ciò che diamo per scontato; interroga ciò che riteniamo più sacro; espande ciò che possiamo immaginare" (Clifford, 2022, 12).

Il relativismo culturale è quindi innanzitutto un atteggiamento per il quale diventiamo disponibili a mettere in discussione le nostre certezze.

Ma non basta, ci dice Clifford. Dobbiamo, da dentro la prospettiva antropologica che perviene al relativismo, superare il modello tassonomico della diversità, ossia l'idea di un mondo caratterizzato da universi umani molteplici funzionanti separatamente. In realtà le culture sono dinamiche ed interattive, cambiano incessantemente, si influenzano e si ibridano, in modi e forme non facilmente prevedibili.

L'antropologia ad esempio che, pervenuta al relativismo, pensava di aver raggiunto una conquista fondamentale, viene messa in questione proprio dalle culture che un tempo venivano illuminate, descritte e spiegate dallo sguardo dell'antropologo. L'oggetto studiato ha rivendicato la sua soggettività, è entrato in collisione con quello sguardo, ha chiesto conto all'antropologo della sua legittimazione a parlare a nome delle società 'indigene'. Ecco, dunque, la domanda chiave: la nostra pretesa di parlare di e a nome dei popoli altri, "non è forse un'appropriazione colonialistica?" Quei popoli oggi ci dicono: "d'ora in poi saremo noi stessi a parlare a nostro nome" (Clifford, 2022, 13).

Il femminismo, l'anticolonialismo pongono l'antropologia nelle condizioni di pensare a se stessa in forma autocritica, orientandola verso "forme di ricerca più autoriflessiva e collaborativa" (Clifford, 2022, 13).

Questo ha un'evidente ricaduta su come organizzare l'approccio ai beni culturali da parte delle nostre istituzioni, le quali debbono riuscire a pensare in modo nuovo all'alterità e ai modi attraverso cui trattarla dentro quelle istituzioni. Cosa assolutamente non banale.

Le istituzioni culturali debbono manifestare un'autentica disponibilità all'ascolto delle culture e delle narrazioni. Immaginare una partitura polifonica, fatta di molteplici voci, di alternative, di alleanze da costruire. Una partitura che sappia raccontare l'incontro di io e di altri, che intrecciano le loro storie.

In un'epoca di straordinaria complessità, qual è la nostra, ci suggerisce Clifford, "dobbiamo essere in grado di accogliere, e giustapporre, storie diverse su dove stiamo andando, separatamente e insieme. Viviamo con l'incertezza e l'ambivalenza. E va bene così. La mia collega e amica Donna Haraway ci esorta ad *abitare i problemi*" (Clifford, 2022, 13).

Abitare i problemi per un'istituzione culturale oggi significa immaginarsi come complessa, aperta ed inclusiva, espressione non di un'idea astratta di cultura, ma concretamente disponibile ad essere plasmata dagli attori sociali di cui essa è espressione.

Sarà probabilmente utile ricorrere ad un costrutto che dà conto delle sfide attuali, il concetto di "regime di patrimonio".

Il concetto di "*regime di patrimonio*" dà conto di come il patrimonio culturale sia un assemblaggio di attori sociali, norme giuridiche, pratiche di salvaguardia, concretamente agite. Il patrimonio culturale è il terreno di confronto dei gruppi sociali in concorrenza fra loro per assicurarsi l'egemonia culturale e politica, cioè la possibilità di informare di sé l'*ethos* dello Stato (che significa possibilità di orientare le leggi, informarne la cultura, guidarne le scelte). Tali dinamiche sono processi di *attribuzione di senso* al patrimonio culturale, grazie all'investimento di valore riferito ad elementi culturali in cui un gruppo sociale si identifica e per cui si batte per realizzare il più ampio *con-senso*.

Potremmo azzardare che il patrimonio culturale è parte integrante delle lotte per il riconoscimento che si sviluppano all'interno della società. Perciò esso è soggetto a variare man mano che chi oggi è lasciato ai margini dei processi vigenti di legittimazione si costituisce come *attore politico*.

Oggi svolgono una funzione sociale preminente alcuni soggetti che, abbracciando un'ideologia neo-liberista, lavorano per imporre la cultura del mercato anche in dimensioni della vita che in precedenza erano state sottratte all'economicismo concorrenziale, impedendo la privatizzazione dei beni comuni per l'accumulazione capitalistica. I patrimoni culturali rischiano di ricevere senso dall'industria turistica, che impone ai territori rappresentazioni stereotipate, funzionali allo sfruttamento economico delle tipicità dei luoghi, rispetto alle quali le comunità possono trovare

difficoltà ad identificarsi, ma che finiscono per accettare in ragione dei vantaggi economici derivati.

Per evitare lo svilimento dei luoghi e la prostituzione dei territori è indispensabile un'azione pedagogico-educativa, che bisogna pensare operante sia nella dimensione formale, sia in quella informale, ma anche probabilmente nella sfera istituzionale (promuovendo azioni di *advocacy*, di *public e community engagement*).

Connesso al costrutto di "regime di patrimonio", è quello di *patrimonio dissonante* (nelle forme del patrimonio controverso e del patrimonio divisivo). Ne parla con appropriatezza Lauso Zagato (2022), che riprendendo la definizione offerta dall'Associazione Faro di Venezia (s.d), segnala come gli oggetti patrimoniali possano dar luogo a interpretazioni conflittuali, più o meno conciliabili, talvolta alla base di vere e proprie violenze, da parte di gruppi socio-culturali diversi o dello stesso gruppo che valori di riferimento nel corso del tempo, oppure ancora da gruppi che dispongono di livelli di potere diversi.

Così succede che venga contestata l'idea che la nazione americana debba riconoscersi nella figura di Colombo ovvero che si voglia rivedere la memoria in merito ad alcuni "padri della patria", come George Washington, che fu proprietario di schiavi, che impiegò sistematicamente per lo sviluppo delle sue attività economiche. E in Italia?

La questione del patrimonio dissonante si porrebbe in ordine ai beni patrimoniali ereditati dal fascismo, ma non esiste ancora un livello sufficientemente avvertito di sensibilità alla questione, come è stato segnalato da un articolo, a cui in verità si è reagito nel nostro Paese con una levata di scudi, considerando la sua autrice eccessiva nella sua presa di posizione. Ci riferiamo all'intervento della storica americana Ruth Ben-Ghiat (2017), che ha un'ampia e approfondita conoscenza dell'Italia, apparso sul "New Yorker". Qui si pone una domanda: come mai quand'era primo ministro Renzi questi senza imbarazzo alcuno ha annunciato la candidatura italiana all'organizzazione delle Olimpiadi 2024 al Foro Italico, nel Salone d'Onore del Palazzo che ospita il *Coni*, ponendosi accanto al dipinto "L'apoteosi del fascismo" di Luigi Montanarini, che gli alleati avevano coperto nel 1944 e che era rimasto così fino a che il sindaco di Roma, Walter Veltroni non aveva ritenuto nel 1997 di restituirlo alla vista dei visitatori. Il fatto è che in Italia - dice la studiosa - i monumenti del fascismo sono più assunti come oggetti estetici che invece come testimonianza di un regime da cui prendere le distanze rifiutando la sua ampia produzione propagandistica iscrittasi negli artefatti culturali a scopo propagandistico alla cui produzione ampiamente si dedicò. La narrazione estetizzante, tuttavia, non è l'unica vigente, poiché la destra riconosce in ognuno di quei monumenti il condensato simbolico di un grumo di valori in cui essa continua a disegnare la propria identità. Pertanto potremmo dire che non si colgono le potenzialità dissonanti del patrimonio ereditato dal fascismo e questo non è, a parere di Ruth Ben-Ghiat un segno di sano funzionamento della politica italiana. Il che comporta che venga sottovalutata l'importanza di segnalare esplicitamente la linea di frattura col sistema valoriale fascista, soprattutto a proposito della sua azione coloniale. Preferiamo immaginarci di gran lunga migliori di quel che siamo stati quale

popolo invasore. Ciò è emerso a proposito della vicenda relativa alla stazione “Amba Aradan” della metropolitana di Roma, una stazione tra le più importanti della linea C, visto che lì sorgerà un Museo della civiltà romano-antica. C’è stato chi ha fatto notare quanto quel nome: “Amba Aradan” fosse poco opportuno al fine di intitolare quella stazione, poiché dietro di esso si nascondono dei crimini di guerra, rimasti impuniti. Nell’Amba Aradam, una regione dell’Etiopia, gli italiani combatterono i partigiani locali, facendo ricorso alle armi chimiche, che indussero la morte di civili (tra cui donne e bambini) inermi. Che l’Italia abbia commesso gravi crimini di guerra in Etiopia è un fatto accertato, perciò bisognerebbe apporre dei cartelli esplicativi, che accanto alla targa “Amba Aradan” associata a vie o piazze in qualsivoglia centro del nostro Paese, spieghi la vergogna che essa rappresenti per il nostro paese. Questa peraltro era la richiesta di alcuni attivisti, disattesa con mossa astuta dai decisori pubblici, dice Zagato. Per tagliare la testa al toro, si decise di intitolare la stazione all’eroe della Resistenza Giorgio Marincola, italo-somalo ucciso dai nazifascisti nel 1945. Proprio in ciò si deve leggere la “manifestazione di falsa coscienza volta a cancellare le tracce di passati orrori commessi dal nostro Paese (e più in generale dall’Europa) nei confronti dell’Africa” (Zagato, 2022): si ricaccia nell’oblio una memoria mettendo in primo piano e al suo posto un’altra.

Dunque, l’Italia (e l’Europa con essa) ha un dovere, quello di riconsiderare il proprio patrimonio culturale alla luce del colonialismo di cui si è fatta artefice e che ha procurato violenza anche simbolica a intere popolazioni, derubandole spesso dei loro beni culturali, imponendo con la forza delle armi usi, abitudini e pratiche ad esse esogene. Fare i conti con quel passato significa pensare percorsi espositivi e museali in grado di testimoniare questa storia terribile. E così piuttosto che rimuovere targhe, intitolazioni, oggetti patrimoniali (come architetture, sculture e pitture) rivenienti da quel passato, bisognerà conservarle offrendo però ricostruzioni che diano il senso nuovo da attribuire ad essi, alla luce di una nuova consapevolezza maturata alla luce di valori ben distanti da quelli che li produssero.

Diversità culturale in una prospettiva di lettura ecosistemica

La problematizzazione del patrimonio culturale, così come il rilievo assunto negli ultimi anni dalla sua componente immateriale, ha influenzato e sta influenzando significativamente la riflessione sulle funzioni di accesso e di partecipazione ai processi di produzione e fruizione di cultura.

Il “patrimonio culturale” è sempre di più avvertito come qualcosa da “maneggiare con cura”, in quanto insieme di significati, spesso dissonanti o controversi, come introdotto nel precedente paragrafo. Può diventare strumento di inclusione e di esclusione, può favorire la coesione o alimentare conflitti, può richiamare e veicolare significati che travalicano decisamente quella dimensione estetica in cui tradizionalmente siamo abituati a relegare proprio la fruizione di ampia parte del patrimonio.

Oggetti culturalmente connotati rispetto alla loro identità e appartenenza, nel momento in cui passano la soglia della comunità che ne condivide uso e codici, sono

iscritti dentro prospettive di significato differenti e sollecitano le comunità a fare i conti con questi slittamenti di senso. Un rischio, in assenza di consapevolezza e competenza culturale, è rappresentato dalla pressione spesso indotta dal moltiplicarsi dei flussi turistici a livello globale, che preferirebbero piegare luoghi e prodotti culturali a rappresentazioni stereotipe tranquillizzanti per chi superficialmente ne fruisce. Soggetto, così, a costanti processi ri-semantizzazione sul piano spaziale e temporale, corre il rischio di essere inserito tra due meta-narrazioni polarizzanti, una rispondente ad un tentativo tranquillizzante di “smussamento” dei cambiamenti e delle differenze e un’altra di differenziazione, volta a sottolineare le singolarità, rendendole cristallizzate e scarsamente permeabili al cambiamento.

Il patrimonio culturale, però, vive e si definisce “con e nelle” comunità; è dinamico e non statico e caratterizza, in questa sua fluidità, anche la ri-semantizzazione degli spazi: le comunità si alimentano e si esprimono anche attraverso l’uso del patrimonio. Guardare alla comunità non come a un tutt’uno organico e coeso, ma come a una pluralità, anche conflittuale, consente di cogliere le complesse pratiche di significazione che caratterizzano il patrimonio di cui dispone, le dinamiche che l’attraversano in un costante “divenire”.

Solo la capacità di pensare e praticare le comunità come aperte, mutevoli sotto la spinta dei processi economici, sociali, demografici consente di ritessere costantemente le possibilità d’essere del patrimonio culturale come costantemente attualizzato e capace di svolgere quella funzione di “servizio” che la prospettiva ecosistemica gli riconosce. In tal senso il patrimonio culturale è riconoscibile come servizio ecosistemico, ovvero come espressione di uno dei benefici forniti dagli ecosistemi al genere umano, quei “servizi culturali” attraverso i quali la comunità può trovare risposte ai propri bisogni valoriali, spirituali, estetici, ricreativi e soprattutto educativi. Il patrimonio rappresenta un’area di potenziale sovrapposizione e ibridazione tra il campo dell’educazione artificiale, ovvero dei processi educativi organizzati e rispondenti ad una intenzionalità, e il campo dell’educazione naturale, ovvero dei processi educativi la cui intenzionalità non è dichiarata e neanche perseguita, ma che tanto incidono sul processo di costruzione individuale e collettiva dei saperi di cui una società dispone. In questa prospettiva è compresa sia la naturale interazione nell’ecosistema (educazione naturale informale), sia la mediazione esercitata dai servizi culturali stessi (istituzioni educative e culturali, musei, biblioteche, scuola).

In generale, il prevalere della dimensione formale dell’apprendimento, con i suoi apparati, ha nel tempo portato alla scarsa considerazione, se non alla svalutazione, di quei saperi informali che il soggetto costruisce ed elabora all’interno del proprio contesto di vita e conserva nella memoria del proprio processo formativo, solitamente in modo inconsapevole; saperi legati all’interpretazione del proprio ambiente e all’esperienza del reale attraverso il vissuto individuale, collettivamente condiviso. Rappresentano in realtà la parte predominante del bagaglio di conoscenze che entrano in gioco prima, durante e dopo un’esperienza di accesso e fruizione del patrimonio culturale anche in contesti “altri”. Determinano la decisione di andare o meno in un museo, rappresentano un filtro all’esperienza di contatto con *patrimoni* diversi, nutrono

le aspettative e sono alla base della valutazione dell'esperienza stessa. Le categorie analitiche, così come i giudizi di valore, sono in larga misura determinati dalla cultura di appartenenza, prevalentemente dal carattere informale (Baxandall, 1995). Questo tipo di partecipazione effettiva e completa nella fruizione del patrimonio è certamente rafforzata dalla possibilità di riconoscersi nei significati e dalla risonanza che può avere un manufatto, così come un paesaggio, un borgo, un evento culturalmente connotato. Indipendentemente dal senso di appartenenza o di identità, ma di capacità di interpretazione: la capacità di interpretare e fruire del patrimonio, la capacità di comprendere la significatività anche relativa di una qualunque forma di espressione culturale diventa una competenza da sviluppare. Non è la spiegazione intellettuale e razionalistica di forme del patrimonio, anche eventualmente ricca ed esaustiva da un punto di vista disciplinare, che consente di "mediare" e favorire l'attribuzione di significati, ma è la capacità del soggetto di attivare il proprio potenziale interpretativo richiamando emozioni, sensazioni, conoscenze e valori per rintracciare o costruire inedite chiavi di lettura, significati e attribuzione di nuovo valore al proprio e all'altrui patrimonio culturale.

Già alcuni anni fa Paul Bélanger sottolineava che «il dilemma della democrazia consiste nel trovare un equilibrio fra la celebrazione della diversità e la promozione dell'universalità dell'umanità. La 'comunità degli altri' richiede spazi, opportunità e risorse, affinché le persone possano stabilire un dialogo reciproco sulla base della propria identità. Nuove frontiere, come musei attivi aperti, si stanno affacciando all'orizzonte grazie al dialogo, agli incroci e agli incontri culturali fra la maggioranza e le minoranze etniche e linguistiche, fra i generi, fra i cittadini di lunga data e i nuovi immigrati» (Belanger, 2005, 45).

Al patrimonio culturale si riconoscono, infatti, oltre al potenziale di sviluppo economico, anche un forte potenziale trasformativo a livello sociale. Posizioni che chiamano in causa la responsabilità delle strutture e delle istituzioni deputate a svolgere una funzione educativa "attraverso" il patrimonio culturale: la stessa scuola, le biblioteche, i teatri, il cinema, ma soprattutto i musei. Come per la scuola, anche per queste istituzioni, il patrimonio culturale continua, tuttavia, ad essere un contenuto da comunicare e trasmettere. L'attenzione è posta sul contenuto dell'azione educativa, più che sui destinatari. Le attività di queste istituzioni sono, tradizionalmente, impostate sull'offerta di cultura, piuttosto che sulla capacità della "cultura" di rispondere alla domanda e al bisogno che il pubblico, nelle sue varie stratificazioni può esprimere.

Si può presumere che gli obiettivi di inclusione, consapevolezza, senso di appartenenza, benessere siano conseguibili come effetto indiretto dell'esposizione alla cultura. In parte può essere vero. Ma sicuramente le possibilità di esposizione sono strettamente correlate alle possibilità di accesso consapevole a queste opportunità. Molto spesso, soprattutto per alcuni pubblici, si tratta di una "non scelta" determinata da condizioni educative avverse che non consentono alla persona di vedere nel patrimonio culturale, nel senso universale del costrutto, una possibile risposta ai propri bisogni. La perdita della "diversità culturale" comporta gli stessi rischi della perdita della biodiversità. È ormai consolidata la ricerca per la valutazione delle

conseguenze del cambiamento degli ecosistemi sul benessere umano e sono consolidate le basi scientifiche per guidare l'azione politica in funzione di un miglioramento dei sistemi di conservazione e uso sostenibile delle risorse naturali e culturali. Tuttavia, è stata enfatizzata la misurazione dei contributi materiali degli ecosistemi al benessere umano, con minore attenzione a importanti servizi ecosistemici culturali e ai valori non materiali, tra questi l'educazione.

I contributi alla riflessione

Queste prospettive di lettura guidano il presente numero della Rivista grazie ad una pluralità di contributi, alcuni dei quali a invito, che consentono di riflettere su teorie e costrutti alla base di una visione problematica della categoria di patrimonio culturale, funzionale a definirne e valorizzarne il potenziale formativo e, nel contempo, a sollecitare la considerazione di innovative politiche culturali e della formazione volte a valorizzare il patrimonio nella sua intrinseca dinamicità e diversità e nella sua pluralità.

Sulle politiche museali e sulle potenzialità di soluzioni innovative e sfidanti come quelle offerte dai musei "a cielo aperto" si sofferma proprio il contributo di apertura di Henrik Zipsane, uno dei maggiori esperti internazionali in ambito museale. Sono poste in evidenza alcune caratteristiche di questa particolare infrastruttura culturale per promuovere una sensibilità e una maggiore consapevolezza delle sfide attuali dell'umanità, con particolare riferimento al clima, ai fenomeni migratori e al rispetto dei diritti umani.

L'integrazione tra politiche culturali e politiche educative è introdotta dal contributo di Laura Marchetti che offre una riflessione sui presupposti teorici che sottendono ai processi di concettualizzazione di alcune categorie centrali per il dibattito sul patrimonio culturale e naturale, evidenziandone le ricadute geopolitiche, le soggettività coinvolte per rafforzare l'azione educativa nel suo necessario confronto con il passato, con la tradizione e con la memoria collettiva. Una memoria collettiva che spesso deve poter trovare forme inconsuete o non tradizionali di attualizzazione, soprattutto se diretta anche ai più piccoli, come accade nell'esperienza di risemantizzazione e risignificazione delle fiabe di Hans Christian Andersen descritta da Mette Kronborg Vedel Kiilerich.

Il rapporto personale e collettivo con il patrimonio è oggetto del contributo di Franca Zuccoli: sulla base di risultati di ricerca empirica l'Autrice aiuta a definire e parametrare la dimensione formativa del patrimonio e, allo stesso tempo, la necessità di un approccio sempre collaborativo e partecipativo con le comunità.

La possibilità di valorizzare le potenzialità culturali in senso ampio per attivare micro-processi trasformativi capaci di declinare l'immaterialità del patrimonio nel senso di un rinnovamento generativo del rapporto soggetto-contesto è centrale nell'articolo di Nicoletta Ferri: a partire da un'idea di "beni relazionali", la lente offerta dalla pedagogia del corpo, sottolinea la dimensione incarnata, dinamica e processuale della sfera culturale e comunitaria. L'orizzonte teorico si amplia con il contributo di Gina Chianese e Elena Marescotti nel quale è presentata una rilettura critica

dell'Agenda per l'apprendimento degli adulti (NEEAL 2030) nella quale i costrutti di conoscenza locale, reti e relazioni di comunità, risorse materiali e immateriali dei territori sono inquadrati nella capacità di resilienza e collegati alla capacità di attivazione delle comunità stesse per poter rispondere a eventi e fattori di crisi.

Forme di progettualità specificamente orientata alla promozione delle comunità locali territoriali sono oggetto anche del contributo di Ada Manfreda che, a partire dalla considerazione del paesaggio quale 'risorsa immateriale comunitaria', apre ad una riflessione di ordine metodologico. La riflessione sul piano metodologico caratterizza anche il contributo di Elisabetta Lucia De Marco nel quale è esplorata la relazione che intercorre tra la metodologia del digital storytelling e la valorizzazione del patrimonio culturale immateriale in ambito educativo e formativo per sviluppare il senso di appartenenza alla comunità, di riconoscimento e valorizzazione del patrimonio culturale immateriale locale.

Il tema della formazione delle professionalità necessarie a "gestire" la pluralità, anche conflittuale, delle pratiche di significazione del patrimonio culturale e l'individuazione di pratiche metodologiche innovative è infine affrontato nei contributi di Raffaella Biagioli e Maria Grazia Prioli e di Sabina Falconi. Nel primo contributo, di Biagioli e Prioli, sono presentate due esperienze progettuali internazionali che hanno promosso la formazione dei professionisti dell'educazione tramite l'intreccio di metodologie basate sull'arte e sulla creatività unite alla strategia blended learning, per affrontare il tema della prevenzione dei comportamenti antisociali dei giovani. L'esperienza progettuale presentata dalla Falconi ha avuto, invece, come obiettivi la sperimentazione di forme di aggregazione sociale in grado di sollecitare l'uso creativo e personale del patrimonio culturale e la creazione di dispositivi basati sul lavoro di rete tra scuola e organizzazioni del terzo settore.

Note degli autori

Il presente Editoriale è frutto di un confronto tra i curatori del Numero, tuttavia il paragrafo *Decentrare lo sguardo, per un dialogo aperto e criticamente costruttivo con i patrimoni* è attribuito a Salvatore Colazzo e i paragrafi *Diversità culturale in una prospettiva di lettura ecosistemica* e *i contributi alla riflessione* a Giovanna Del Gobbo.

Bibliografia

- Barbera, F., Cersosimo, D., & De Rossi, A. (2022). *Contro i borghi*. Donzelli: Roma.
- Baxandall, M. (1995). *Shadows and enlightenment*. New Haven Conn: Yale university press.
- Bélanger, P. (2005). Nuove visioni su Lifelong learning e musei. In M. Sani (a cura di). *Musei e lifelong learning. Esperienze educative rivolte agli adulti nei musei europei*. Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna.
- Ben-Ghiat, R. (2017). Why are so Many Fascists Monuments still Standing in Italy. *New Yorker*, 5/10/2017.

Clifford, J. (2022). La sana autocritica dell'antropologia. *La Lettura-Corriere della Sera*, 22 maggio, pp. 12-13.

Commissione Europea (2005). *Convenzione Quadro sul valore del patrimonio culturale per la società*. CETS, 199.

Faro Venezia. *Patrimonio dissonante*. Disponibile a <https://farovenetia.org/2021/01/15/faq-12-patrimonio-dissonante/> (30/12/2022).

Grechi, G. (2021). *Decolonizzare il museo. Mostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati*. Milano: Mimes.

Zagato, L. (2022). Sul patrimonio culturale dissonante e/o divisivo. *Dialoghi Mediterranei*, n. 55, maggio.

CONTRIBUTO SU INVITO

On the Special Preconditions for Open Air Museums in Times of the Sustainability Agenda*.

I presupposti speciali per i Musei all'aperto in tempi dell'Agenda per la sostenibilità.

Henrik Zipsane, Director of the European Museum Academy.

ABSTRACT ITALIANO

Mi piacciono i musei e soprattutto i musei all'aperto. Questo interesse è legato alla mia esperienza lavorativa che per vari anni mi ha visto operare in un museo del genere. Spesso ripenso alle soddisfazioni e a quanto ho potuto apprendere grazie a questa esperienza, alle potenzialità del museo all'aperto nonostante possa apparire più difficile – o meno possibile – da realizzare rispetto ai tradizionali musei, indipendentemente dal fatto che si tratti di musei d'arte, storia culturale, archeologia, tecnologia o scienza. Ovviamente, tutti i musei hanno le loro caratteristiche e potenzialità, ma per i musei all'aperto i presupposti sono molto speciali. È stato un grande momento della mia vita professionale: ero vicino a credere che avremmo potuto cambiare il mondo e la squadra con cui stavo lavorando poteva "camminare sull'acqua"! E' tuttavia con il massimo rispetto e ammirazione per i musei a cielo aperto, che oggi mi rendo conto che forse ero un po' ingenuo, solo un po'. Forse, c'è una passione che accomuna coloro che hanno esperienza di musei a cielo aperto. Credo sia necessario, però, collocare la fascinazione che sicuramente possono avere in prospettiva più ampia e, quindi, anche in una prospettiva critica. Pertanto, il contributo intende affrontare alcune caratteristiche, anche a lungo termine, legate allo sviluppo dei musei all'aperto e come queste in qualche modo si colleghino a un più ampio sviluppo di politica museale.

ENGLISH ABSTRACT

I like museums and I am especially fond of open-air museums. I can say with certainty, that this love is work-life related as a result of my years working in such a museum. I often look back on the many happy days when I learned so much from the open-air museum about possibilities and potentials which are much harder – or not possible at all – to realise in indoor museums – regardless of it is museums of art, cultural history, archaeology, technology, or science. Of course, other museums have their special preconditions and potential, but it is clear to me that the preconditions in open-air museums are very special. It was a great time, and the memories are my treasures. The best days I was close to believe that we could change the world and the team I was working with could walk on water. It is with the greatest respect and admiration for open-air museums that I today realise that maybe I was a little naïve – just a little. Maybe, there is a tendency of this which apply to all of us with work experience in open air museums. Being serious I think it is necessary to place our fascination of the open-air museums in longer perspective and thereby also in a critical perspective. Therefore, I would like in the following to look closer on some characteristics in the long-term trends in museum development and how that somehow fits in to a broader political development.

The power of the open-air museum

Let us revisit the beginning of the first era of open-air museums. At the end of the 19th century and the first decades of the 20th century many countries in Europe experienced in

*Contributo pubblicato su invito degli editors/curatori del numero (peer review con esperti non anonimi).

Autore per la Corrispondenza: Henrik Zipsane - European Museum Academy.

E-mail: henrik.zipsane@gmail.com

daily life the consequences of industrialisation, automatization, and urbanisation. At the same time the social and economic development was faster than the political development. The mass movements were slowly organising themselves in associations, unions, and political parties but still without major political influence. The masses were moving within the countries from rural landscapes to urban life in the towns. Many were bewildered as they experienced to feel rootless. Thousands of these people chose emigration out of Europe.

The open-air museums were an expansion of the experience made not least by the big panoramas in many major cities. It was a success in the capacity to reach enormous crowds of people (1).

At that time the invention of open-air museums was very appropriate. They presented narratives in the atmosphere of arts and crafts, rural roots, and nationalism. The work methodology of the museums proved to be a recipe for success. We know little about visitor numbers in museums in general in older times, but my impression from newspapers at the time, is that the visitor numbers were very high in the first generation of open-air museums. When the first wave was over the very high visitor numbers was over. The need was not acute, and the role of the open-air museums changed in many cases to focus more on the academic aspects on the cost of the popular. That may not have been the case in all open-air museums but in many this was the reality from the 1930ies to the 1970ies. The acute need for the open-air museums ended when the first mission was accomplished. The situation had changed after the end of the Great War – the First World War – and the political, economic, and social situation had changed dramatically and with a relatively swift in Europe. Emperors, kings, and other princes were out or had lost political power. Election rights were broadened, and parliamentary democracies were strengthened across Europe. This happened in close partnership with the weakening of private capital influence over the state and with a growth of public authority under democratic control. In some countries the changes came sooner and in others a little later, and in some fascism and communism interrupted the democratic progress.

There were many major changes in the 20th century and there were many complexed processes which were necessary for bringing about the great changes. One such process was the creation of narratives in which people could relate and a key player for that in parts of Europe were the open-air museums. There have been many attempts to answer the question why open-air museums became such a smart and efficient tool for the new popular narrative. Here, I will just mention how the open-air museums as full-scale three-dimensional structures with a claimed authenticity provide experiences which have few demands on preconditional competences from the visitor. As has been said, the open-air museums tell ordinary stories about ordinary people of the past for ordinary people of today (). It is actually that simple.

Creating a sense of belonging through sharing narratives which visitors could relate to was what open-air museums were about in the late 19th and throughout the 20th century.

If we look critically on these narratives, we can see some characteristics which I believe are shared by most of the open-air museums in Europe.

The first such characteristic is the connection to the place in which the museum operates. This fosters a tendency – in some cases a strong such one – to stimulate national or regional pride almost to the sense of chauvinism. The pioneers who took initiative to the creation of the open-air museums are very often to blame here. Their drive to establish the museums were exactly the pride of their region or country parred with the recognition of the change which they experienced.

The second characteristic is the tendency to romanticise the past as a side effect of the necessary simplification of things for creating a story which can be visualised in the museum. This is a side effect which is difficult to neutralise because a very detailed story telling most often make the point the museum want to tell disappear altogether.

The third characteristic I will mention here is the temptation to show and tell stories which provide visitors with a conviction that things in general are developing from primitive to more advanced, from worse to better, and that the society – being a country or mankind as such – has been making progress all the time until now and therefore can be expected to continue to advance and to make progress.

These characteristics may be more or less clearly visible in individual open-air museums, but I am convinced that they are there. I am also convinced that these characteristics have been important for the success of the museums to reach many people, to be tools in the socio-political development, and as a result of success of course also to attract funding. Museums of all kinds are naturally players in the time they act. And of course, they arrange their choices of what is important, their interpretation of available sources, and their story telling according to what the prevailing needs at any time may be. If the museums don't, they will not be successful, and the open-air museums are successful, so of course their managers and staff are aware of the mentioned mechanisms.

My concern and primary question here is however if such characteristics with potential support for nationalism, romanticism as methodology and progressive determinism for humanity will be particularly smart or desirable for open-air museums in the 21st century.

The New Wave of things and the challenge for Open-Air Museums

The 21st century is so far very different from what the world was like when the first generations of open-air museums were established.

The world has become much smaller as it meets challenges such as climate and environmental crisis, growing migration, and threats towards democracy. The challenges in one place are related clearly to challenges in other places. The United Nations Sustainable Development Goals can be seen as an illustration of how challenges as different as climate, democracy, and migration are interlinked and global.

Museums are still trusted by our visitors. Different studies have shown that people place museums on the same top level of confidence as medical doctors and natural scientists. At the other end of the scale, we find journalists, lawyers, and real estate agents. In the middle of the scale people place for example schoolteachers. The trust of the public in museums is remarkable and, in my view, probably our finest and most precious asset. It has been said many times that our successes in museums are based on solid knowledge which we make accessible and understandable, and our fear has been that one single

failure based on false knowledge could bring immense damage to our reputation. I belong to the crowd which still believe that is so.

The open-air museums have been successful in adjusting to developments so far. That also includes political developments and changes in values. When we visit an open-air museum in Europe today, we will see environments which are supposed to give us impressions of life as it was before. Today we can in many open-air museums visit environments which brings us back to any period of time from the 16th up to the 20th century.

When we look critically on these environments as historians, it is clear to that the museums have made not only selections of what to show but the museums have also edited the stories and removed things which could disturb the atmosphere or sentiment. Of course, it has to be like that. Of course, the museums need to edit their stories in order to have clear messages, and of course museums are the sole responsible editors and should be free to tell their stories. Of course, the museums make the editing in such a way that the public confidence in the museum remain unchallenged. But, when such editorial decisions are made, they anyway have a cost attached.

I will here just address a few examples of such decisions in open-air museums which may be challenging or less fortunate for telling stories related to the SDGs. I should underline that I here refer to open-air museums in general based on my observations, but not only that. To make my point I ask you please to forgive me as I talk about open-air museums very much on the level of depth understanding which you also meet in the many people who think that if they have seen one open-air museum, they have somehow seen them all. This level of simplification is necessary to make the point I want to make, and please remember that most people are not historians or curators. When I talk about the open-air museums' storytelling, I refer to the stories presented, told, or performed regardless of the chosen method. It can be signs, guided turs, re-enactment, living history in first or third person or something else. There are probably museums who will not feel that I talk about them, and I congratulate them. I personally do not think they are many, but for the open-air museums which recognise themselves in some of my observations, I want to apologize in advance. I promise you that I have no intention to insult anybody.

The open-air museum, the climate, migration, and human rights

Very few if anybody in the 19th or the first two thirds of the 20th centuries saw problems in using coal, oil, or gas as primary energy source for heating and electricity. Back in the 17th and 18th century similarly very few knew anything about potential climate problems when using firewood or peat. The watermills were far from always constructed in a way which allowed fishes to pass, and the windmills probably disturbed bird life.

How do we address such issues in the open-air museums? Should we address such challenges? I don't think many open-air museums make a point of things in the past being on the wrong side of history in the old farms, the mills, or other environments in the museum. Forestry in open-air museums is most often shown as a craft, and naturally manual forestry is impressive to see, but where do we show the problems which arose

from the intensive foresting up to the 19th century, and the industrialised foresting in the 20th century with the problems raised by changing the natural diversity of trees in the forests to the monocrop plantations?

The same goes for the open-air museums who show historical mining life. They are normally focusing on the social life of the miners and their families, less on the mining itself and the extracting of non-renewable energy sources.

Most open-air museums have rural life in older times and therefore also farming as their central and traditional story telling. There are many problems with animal welfare in traditional farming before the industrialisation and it certainly became no better during most of the 20th century.

Do we have to address such issues? Well, if the open-air museums are to be recognised as interesting in the efforts to realise the SDGs, I think we cannot ignore core issues here. My impression from many visits to open-air museums is that there especially in the many exposed environments is a tendency to tell or show a story dominated by harmony between man and nature. Maybe museums should question if there for example is any simple relation between more primitive farming and respect for sustainable nature. Just because older historical farming does not use chemical or technological means it is not necessarily sustainable. Agricultural historians are aware of many agricultural crises in history in different parts of Europe, and some of these crises were probably caused by farming methods as much as social, economic, or political circumstances. To put the point here a little more provocative maybe the open air museums should be more honest and open about environmental problems in the past instead of harmonising. As visitors become more aware about the issues it will be imperative for museums to keep up with the visitors if museums should preserve their position as trustworthy.

In recent decades open-air museums have been looking into ways through which they can address specific migrant stories. I think one of the first I saw was the Moluccan barracks from the 1950ies in the open-air museum in Arnhem. In the open-air museums in Århus and in Oslo I have seen appartements depicting labour immigrants from Pakistan and Turkey in the 1970ies and 1980ies. There are today a growing number of such examples in European open-air museums. It is not new for open-air museums to have environments – typically houses – where life conditions of a specific ethnic group are shown. A number of open-air museums have Jewish houses or appartements and some show other ethnic minorities such as the Sami people at a given period in history.

It can be claimed that the open-air museums this way give a message that there have always been ethnic minority groups in the region or country they otherwise present, and thereby making diversity “normal”. This way of exhibiting the exotic minority cultures was already an integrated method used in the first generation of open air museums around 1900. They were not alone on this but actually copied what was already done in some of the first World Exhibitions and in amusement parks such as Inuit igloos at Tivoli in Copenhagen. But maybe this method is a simplification which defies xenophobia less than one might hope.

When showing the minority culture this way there is a risk that the museum thereby sends a message that this is different from the “normal” – the majority culture – whatever

that is. If the not-minority culture is not depicted in many different varieties, it strengthens the impression of minority cultures as the not-normal and will thereby risk to be counterproductive in stimulating respect and understanding for cultural diversity.

The visitor to a 18th or 19th century historical farm environment in the traditional open-air museum may not realise at all that there are details in the farm which are based on knowledge, inventions, and culture from far away, maybe even another country or even continent. Such an experience without recognition of cultural diversity does not stimulate openness to diversity but may instead foster an image which overestimate the local, regional, or national homogeneity. If the experience is leaving an impression for the visitor of this is how our ancestors lived before it may actually work the opposite way. In our time globalism is growing and everybody experience this. Therefor it is also normal to think that influences from outside was much smaller before, and naturally much, much smaller in our ancestor's days. If open air museums support a false image of homogeneity, it may well be unaware that it also thereby tends to support mistrust in globalism and stimulating xenophobia (3).

People in older days were not behaving as we do today. I think open air museums have been good at capturing materialised traces of beliefs and knowledge in older times. That is however not the same as showing how people behaved. The social patterns were different and not only as social class differences which were more distinct. The differences in behaviour – expected and real behaviour – were clear between the sexes, generations in the family and age groups as such.

Thing which we consider wrong today were normal and generally accepted in older times. Do we understand that when we are invited to visit a historical environment – a 19th century farm or a late 19th century working class housing quarter? I am not sure that the visitor understands how for example domestic violence, the gender inequality and pure racist beliefs were integrated elements in those days. It is undermining the credibility of the open-air museum when it does not capture such human values and perceptions in historical times which are in conflict with mainstream beliefs of today.

Physical violence played a different role and was very visible in older times. Not only was capital punishment and very long prison sentences normal, but for ordinary people – the people about which the open air museums tell stories for ordinary people of today – there would for many also be violence in daily life. As part of fostering children physical punishment was considered not only normal but was often recommended and not before the second half of the 20th century, we see a substantial decline and even legislation.

I have visited open air museums which depicts public meetings and demonstrations for salaries and women voting rights etc. at the end of the 19th century. That is great and certainly interesting and important stories to tell, but where are the police or soldiers with sabres? Where do we see that such gatherings and demonstrators were often met with a brutality that caused blood spill and often death?

By not telling the stories of the violence which met the pioneers for human rights I think museums smoothen the history of human rights to a degree that may make the guests belief that the big historical changes have evolved by natural forces with little opposition.

That impression with the guests does not stimulate continued fight for and defence for human rights.

The open air museums are wonderful and efficient places for social learning – learning together – as the threshold is low. The confidence in what open air museums tell is generally high. That should give the open air museums the best possible preconditions for playing an important role in realisation of the SDGs.

What I have been trying to express above is however some considerations about some obstacles which are embedded in the way the open air museums are choosing to tell stories today – or rather which parts they choose to tell and which parts they erase in their storytelling.

I hope I have offended none or very few, and if I have, I ask for forgiveness, but I will not apologise.

Note

- (1) Bjarne Stoklund; "International Exhibitions and the New Museum Concept in the Latter Half of the Nineteenth Century", in *"Ethnologia Scandinavica"*, Lund 1993.
- (2) John William Davies; "Now Our History is Your History: The Challenge of Relevance for Open-Air Museums", pp 115-123 "Folk Life – Journal of Ethnological Studies", volume 47, 2009, issue 1.
- (3) Henrik Zipsane; "A museum for real people instead for the selected few", in Giovanna Del Gobbo, Glenda Galeotti, Valeria Pica and Valentina Zucci (ed.) *"Museums & Society – Sguardi interdisciplinari sul museo"*, Pacini Editore Srl - Pisa 2019

Bibliografia

Adriansen, I., & Hyllested. T. (2011). Museumsundervisningens historie (The History of Museum Education), Unge Pædagoger, 1, pp. 8-16.

Anderson, D. (1999). *A Common Wealth: Museums in the Learning Age: A report to the Department for Culture, Media and Sport*. London: Stationery office.

Bohman, S. (1998). Skansen som nationell arena. Hans Medelius, Bengt Nyström, Elisabet Stavenow-Hidemark (ed.): "Nordiska museet under 125 år", pp. 365-373. Nordiska Museet.

Boritz, M. (2012). Museumsdidaktik. Et kulturanalytisk studie af undervisningen på danske kulturhistoriske museer (Museum didactics. A Cultural Analysis of Education in Danish Cultural History Museums). University of Copenhagen.

Christiansen, P.O. (2000). Kulturhistorie som opposition. Træk af forskellige fagtraditioner. *Cultural History in Opposition. Trends from Diverse Professional Traditions*.

Rentzhog, S. (2007). Open Air Museums. The history and future of a visionary idea. Carlssons – Jamtli – Östersund.

Stoklund, B. (1993). International Exhibitions and the New Museum Concept in the Latter Half of the Nineteenth Century. *Ethnologia Scandinavica*.

William Davies, J. (2009). Now Our History is Your History: The Challenge of Relevance for Open-Air Museums. *Folk Life – Journal of Ethnological Studies*, 47(1), pp. 115-123.

Zipsane, H. (2018). Life Time Competences and Time Travelling. In E. Westergreen & G. Wollentz (2018), *The Time Traveling Method – in the Service of Society and it's Development*. Kalmar

Zipsane, H. (2019). A museum for real people instead for the selected few. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V., Pica, & V., Zucci (Ed.), (2019). *Museums & Society – Sguardi interdisciplinari sul museo*. Pisa:Pacini Editore Srl.

Teaching with Hans Christian Andersen*. Insegnare con Hans Christian Andersen.

Mette Kronborg Vedel Kiilerich, Museum Odense.

ABSTRACT ITALIANO

La Nuova Casa di Hans Christian Andersen è stata inaugurata nel giugno 2021. Essendo un museo molto poco tradizionale, non offre visite didattiche tradizionali. Non ci limitiamo a mediare su Andersen, ma lo facciamo anche come Andersen. Utilizziamo i metodi artistici e letterari di Andersen, traducendoli in metodi di mediazione e insegnamento. Facendo del dipartimento didattico del museo "L'Universo dell'Apprendimento", abbiamo creato uno specifico profilo didattico anderseniano attraverso una grande quantità di ricerche e di sviluppo di metodi. Ne sono scaturiti percorsi di apprendimento ludici, spontanei, coinvolgenti, particolari e basati sulle riflessioni e le interpretazioni dei bambini, proprio come accade nel mondo delle fiabe di Andersen. Poiché sono gli eredi delle fiabe di Hans Christian Andersen, lasciamo che siano i bambini a crearne il significato e l'importanza.

ENGLISH ABSTRACT

The New Hans Christian Andersen House opened in June 2021. Being a very untraditional museum, it does not offer traditional learning tours. We do not only mediate about, but also as, Andersen. We use Andersen's artistic and literary methods, as we translate them into mediation- and teaching methods. Making the museum's teaching department "The Universe of Learning", we have created a specific Andersenian teaching profile through a large amount of search and method development. This has resulted in learning tours that are playful, spontaneous, immersive, peculiar, and based on children's own reflections and interpretations – just as it is the case in Andersen's own fairytale world. Because they are the inheritors of Hans Christian Andersen's fairy tales, we let children be cocreators of the meaning and importance of them.

Introduzione

Hans Christian Andersen's fairy tales are known and loved around the world. In Denmark both his life, his methods, and his fairy tales are all considered immeasurable cultural heritage. His fairy tales are read to children before bedtime, they are paraphrased in cartoons, books, and in illustrations, and they are mandatory in primary school as part of the Danish-curriculum. Common for the mediation of Andersen's fairy tales is that they are often served with an already established morale (Juncker, 2006). These are morals that adults have agreed upon for generations; and which children grow up to learn to agree with as well. Following the premise that Andersen and his works are cultural heritage, then children are the ones, who will inherit them. Should they then not be given a voice in the definition of their importance? When it comes to an artist, for whom one of the most important messages was that adults have a lot to learn from children, who are we as adults, to tell the children how and why Andersen's fairy tales are still relevant? Are they still relevant? We in the Hans Christian Andersen House think so, of course.

*Contributo pubblicato su invito degli editors/curatori del numero (peer review con esperti non anonimi).

Autore per la Corrispondenza: Mette Kronborg Vedel Kiilerich - Museum Odense.

E-mail: METVK@odense.dk

Andersen's life and works present important views on self-presentation, self-worth, social inequality, gender issues and nature (Mortensen, 2007). But adults alone cannot define how children and young people should take Andersen to heart. We must join the children in the exploration of Hans Christian Andersen's inexhaustible fairytale universe with an open mind and with open questions.

Background

In June 2021, we opened the new Hans Christian Andersen House. Here the main thinking is that we do not only mediate about Hans Christian Andersen. Just as much, we wish to mediate as Hans Christian Andersen. This means that we have considerably translated his artistic methods into museum mediation methods (Lübker & Bøggild, 2020). This applies to The Universe of Learning, which is the teaching department in Hans Christian Andersen's House as well.

Andersen's fairy tales are playful, spontaneous, surprising, varying between immersion and reflection, and always presenting different, but always equal perspectives on the world.

Most importantly, as one of the first of his time, Andersen had faith in children as readers in his fairy tales, when it came to interpreting complex and ambiguous material (Mouritsen, 2016). Having the ambition to meet children as Andersen sets a high standard for the Universe of Learning. A standard which we do our best to meet every day.

An Andersenian teaching profile

The universe of Learning has eight different, but all very ambitious, learning tours. Seven take place in the museum and one takes place in a digital Thumbelina realm in Minecraft Education (1). Four Permanent staff-members and two free-lance staff members carry out up to eight learning tours a day.

We have our own entrance, so the students are not disturbed by the other guests. Or so that the other guests are not disturbed by the students, depending on who you ask. We value being able to personally welcome the students and to give them the initial feeling that this is a place to create, learn, have fun, and feel safe.

We, of course, are crazy about Andersen. We share his stories, his life, and his methods through storytelling. The activities, in which the students participate, are always based on Andersen's own artistic methods and unique perspective of the world around us that we think we know (Drotner, 2006).

Because we do not only mediate about, but also as Andersen, our development work circle around the concept of something being "Andersenian". The learning tours are constructed like his fairy tales, we get into dialogues with the students, like Andersen did with his readers, and we, like Andersen, help them find the questions that are right for them - instead of only giving them answers (Lübker & Bøggild, 2020).

We make sure to always be clear and conscious about how and why we position ourselves and the student. The students always know when and why they are supposed to listen, as for example when they are our audience in an artistic story telling. They also

know when the activity is based on them, their thought, and their creations. This way the students feel safe in sharing and creating, knowing that the mediators are genuinely interested in their view on the given subject.

As a part of the Andersenian method we keep the students alert and aware by changing the premise of their visit or by showing them sides of Andersen that they did not know. As a writer Andersen would change plots and premises and change between being the omniscient storyteller and being in dialogue with the reader (Lübker & Bøggild, 2020). When we present the exhibition, we are therefor often explicit of the reasoning behind the mediation choices, to make them aware of their own critical museum sense. We also welcome the initiative when they surprise us with new angles to different subjects. The students and the world around us are just as complex as Andersen's works, and we learn something new, and hear new interpretations, from the students every day.

Like Andersen, we do not compromise when it comes to aesthetics and arts for children. On the contrary, we take children's ability to navigate complicated material and beautiful art very seriously. They meet high level arts in the form of storytelling, light- and sound design, exhibitions and of course Andersen's complex and ambiguous fairy tales.

Philosophical dialogue (Worley, 2010) is one of the methods we use in the dialogic parts of our learning tours. Here – every thought and perspective are valuable. Through specific conversational techniques we create an arena where it is not about finding the correct answer, but finding your own answer and listen to, and understand, your classmates' point of view.

Improvisational theatre (Johnstone, 2005), collage arts (Heltoft, 1977), and Open Questioning Mindset (Worley, 2010) are some of the other methods we use to let children contribute at their own pace and in their own way. Each theatrical performance or each exhibition, which the children create with us as facilitators is unique, because every student and every school class is unique - no one can be replaced.

13.000 students have already visited the Hans Christian Andersen House, and we cannot wait for thousands more to come. There are so many questions yet to be asked.

Conclusion, results and futher ambitions

The universe of learning is ambitious with regard to two aspects: firstly, how the Andersenian mediation permeates the learning tours, and secondly, in the way we work hard to create activities in which every student can play, learn, create, and succeed on their own premises. Andersen himself had very difficult school years (Andersen, 1847). If anything, this shows us that every student, also the ones struggling, hold precious perspectives on not only Andersen's fairy tales but on the world. Our most important ambition is to have the students see themselves as relevant in the museum world and cultural field and to help them gain awareness of their own communicative and cultural worth (2).

In creating and developing the Universe of Learning, we ask questions as well. Not only about teaching, but about the concept of empowerment. How can we create a museum space, in which every child and young person feel relevant and comfortable? How can we prepare children and young people to not only take ownership of relevant cultural

heritage subjects, but also to use it to position themselves in the arena of the relevant discussions of today? These questions have so far made the teaching profile in Hans Christian Andersen House into what it is. Luckily, this has brought us many valued opportunities.

Aside from being able to present our methods in national and international conferences, we are now so privileged to be starting a collaboration with the national Save the Children's local welfare department. With them, we are going to learn more about reaching new and vulnerable groups of children, giving them rewarding museum experiences and build bridges between these experiences and their everyday life.

In September 2022 the Hans Christian Andersen House and the Universe of Learning received the DASA award, which focuses on educational programmes, and is annually presented by the European Museum Academy. Among other things the judge's report stated: "The various and multi-faceted educational programmes empower young people to discover the power of creativity, to translate it into an expressive language and thus become more mature and confident human beings. This is a role model from which adults can learn much". This is a statement of which we could not be prouder. Except maybe in the following scene that took place recently in the Hans Christian Andersen House.

During an evaluation of one of our learning tours a 6th grader expressed his favorite element of the visit: "The best part of it all was, that we were allowed to say, what was on our mind". With Hans Christian Andersen in our minds, this is maybe the most rewarding result of them all.

Note

- (1) Se more here: <https://education.minecraft.net/da-dk/user/hans-christian-andersen-s-house>
- (2) Information about the history of Nordic Children's Culture in both broad and narrow sense is found in Juncker, B.: "Om processen", 2006 and Toft, H. et al.: "Mouritsens metode", 2016.

Bibliografia

Andersen, H.C. (1847). *Mit livs eventyr*.

Drotner, K. (2006). *Når børn møder kultur. En antologi om formidling i børnehøjde*. Børnekulturens netværk.

Heltoft, K. (1977). *H.C. Andersens Billedkunst*.

Johnstone, K. (2005). *Impro: Improvisation and the theatre*. Routledge.

Juncker, B. (2006). *Om processen: Det æstetiskes betydning i børns kultur*. Tiderne Skifter.

Lübker, H., & Bøggild, J. (2020). *H.C. Andersens metode*.

Mortensen, K.P. (2007). *Tilfældets poesi. H.C. Andersens forfatterskab*. Danske Studier.

Mouritsen, F. (2016). Dansk børnelitteratur: i 1700-tallet og 1800-tallet. *Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, n. 60.

Toft, H., & Knudsen, K.E. (2016). *Mouritsens metode: en børnekulturforskers arbejde 1972-2012*. Syddansk Universitetsforlag.

Worley, P. (2010). *The If Machine. Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury Academic.

CONTRIBUTO SU INVITO

Educare all'eredità del genere umano*.

Educate to the Heritage of Humanity.

Laura Marchetti, Università Mediterranea di Reggio Calabria.

ABSTRACT ITALIANO

Il saggio ripercorre il dibattito trentennale dell'UNESCO che ha portato alla concettualizzazione di categorie come "patrimonio culturale e naturale", "patrimonio vivente", "paesaggio culturale", "patrimonio intangibile o immateriale". Capire i presupposti teorici di tale dibattito, individuarne le ricadute geopolitiche, le soggettività coinvolte, può rafforzare l'azione educativa nel suo necessario confronto con il passato, con la tradizione e con la "memoria collettiva". Può inoltre consentire alle scienze dell'educazione di avere un ruolo decisivo nelle istituzioni preposte alla conservazione e protezione dei beni culturali, in particolare di quelli "volatili" e trasmessi attraverso le varie forme di espressione orale. La recente Legge regionale della Puglia, che ha costituito un Inventario del patrimonio culturale immateriale pugliese, richiede questa collaborazione.

ENGLISH ABSTRACT

The essay traces the thirtieth anniversary of UNESCO which led to the conceptualization of categories such as "cultural and natural heritage", "living heritage", "cultural landscape", "intangible or intangible heritage". Understanding the theoretical presuppositions of this debate, identifying the geopolitical repercussions, the subjectivities involved, strengthening the educational action in its necessary confrontation with the past, with tradition and with "collective memory". It can also allow educational sciences to play a decisive role in the institutions responsible for the protection of cultural heritage, in particular those "volatile" and transmitted through the various forms of oral expression. The recent regional law of Puglia, which has established an inventory of the Apulian intangible cultural heritage, requires this collaboration.

La Puglia, una comunità patrimoniale

Il 30 novembre 2021, la Regione Puglia, su proposta dell'Assessore alla Cultura Massimo Bray, Direttore dell'Enciclopedia Treccani, ha approvato la Legge 36, modificando alcune disposizioni in materia di Beni Culturali contenute nella legge regionale del 25 giugno 2013, n. 17. In particolare sono state apportate variazioni all'art.3, sostituendo: al paragrafo h) , al posto della dicitura "beni culturali del territorio", quella di "beni culturali materiali e immateriali", mentre si è aggiunto alla dicitura "beni ambientali" quella di "beni dei luoghi e delle comunità". Al paragrafo j si è aggiunto un j bis) in cui si raccomanda

il censimento del patrimonio culturale immateriale, ovvero dell'insieme di pratiche, rappresentazioni, espressioni artigianali e artistiche, narrazioni, tradizioni, saperi, capacità e proverbi dialettali che le comunità riconoscono come parte integrante del loro patrimonio culturale e che sono impegnate a trasmettere di generazione in generazione. Il patrimonio cultu-

*Contributo pubblicato su invito degli editors/curatori del numero (peer review con esperti non anonimi).

Autore per la Corrispondenza: Laura Marchetti - Università Mediterranea di Reggio Calabria.

E-mail: laura.marchetti@unirc.it

rale immateriale garantisce un senso di identità e continuità e incoraggia il rispetto per la diversità culturale, la creatività umana, lo sviluppo sostenibile, oltre che il rispetto reciproco tra le comunità stesse e i soggetti coinvolti.

La Regione Puglia - dopo altre Regioni come il Veneto e la Lombardia - ha approvato queste modifiche in attuazione della Convenzione UNESCO per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale (ICH- *Intangible Cultural Heritage*) del 17 ottobre 2003, ratificata dall'Italia con legge 27 settembre 2007 n. 167, in cui si classifica il patrimonio culturale immateriale, come indicato all'articolo 2, in 5 settori: a) tradizioni ed espressioni orali, fiabe e favole, incluso il linguaggio in quanto veicolo del patrimonio culturale immateriale; b) arti dello spettacolo; c) consuetudini sociali, riti ed eventi festivi; d) saperi e pratiche sulla natura e l'universo; e) artigianato tradizionale. A supporto, ha istituito due organismi: l'*Osservatorio permanente per il patrimonio culturale immateriale*, composto, oltre che dai rappresentanti del Dipartimento Cultura e Turismo, da tre esperti in gestione e valorizzazione del patrimonio culturale immateriale individuati con decreto del Presidente della Giunta regionale; l'*Inventario del patrimonio culturale immateriale pugliese*, con il compito di monitorare e vigilare sui riconoscimenti UNESCO. La Convenzione UNESCO del 2003 prevede infatti espressamente che ciascun elemento, per poter essere candidato al riconoscimento di Patrimonio UNESCO, deve essere iscritto in un inventario nazionale o regionale, anche questo composto da esperti.

L'attuazione di queste modifiche di Legge, nonché il reale funzionamento di questi due organismi, non può però essere demandato ai soli esperti. Sono le comunità locali che, secondo i principi della Convenzione di Faro, devono diventare "comunità patrimoniali" e prendere in eredità dal passato il proprio patrimonio culturale "come un riflesso e un'espressione delle loro credenze, conoscenze e tradizioni in continua evoluzione" (Consiglio d'Europa 2005, in vigore dal 2020). Sono le comunità, in quanto fondate sul "common wealth", su un "comune sentire", come diceva Dewey (1927, 1971), che possono riconoscere i significati e il valore che tale patrimonio rappresenta, per poi assumersi la responsabilità educativa di custodirlo e di trasmetterlo alle future generazioni. Esse però devono essere supportate dalla scienza (antropologica, psicologica, pedagogica, estetica, politica) che può smascherare alcune suggestioni provenienti dal senso comune o dal mercato e fornire strumenti di identificazione, studio, protezione, sopportando anche "il conflitto delle interpretazioni", "per gestire equamente le situazioni dove valori contraddittori siano attribuiti allo stesso patrimonio culturale da comunità diverse" (Convenzione di Faro, art. 7).

L'UNESCO e l'impegno etico-educativo alla cooperazione

Lo si dimentica, eppure proprio noi all'Università dovremmo ricordarlo, magari istituendo più cattedre UNESCO, che questa Organizzazione dell'ONU non è un'agenzia di promozione turistica che ha il compito di attribuire brand per fare aprire pizzerie e bed and breakfast, come spesso appare nella vulgata di certe Amministrazioni locali. L'UNESCO, come sintetizza l'acronimo (*United Nations Education Science and Culture Organization*) è la più alta Istituzione educativa mondiale che, attraverso Convenzioni e Dichiarazioni ratificate dagli Stati membri, fornisce, da quasi settant'anni, idee, paradigmi

e metodi per migliorare le società umane. Lo fa, certo, attraverso la negoziazione politica, in genere abbastanza democratica in quanto ogni Stato ha un voto, indipendentemente dalla sua espansione o potenza. Ma si serve soprattutto della conoscenza, e infatti, sin da prima della sua fondazione, sono stati alcuni studiosi ad anticiparne la necessità, studiosi come Henry Bergson, Paul Valery, Marie Curie, Johan Huizinga, Albert Einstein, Sigmund Freud, Thomas Mann, Claude Levi-Strauss, Edgar Morin, tutti di discipline diverse ma tutti impegnati su un unico obiettivo: "la cooperazione intellettuale" fra i popoli della Terra (Droit, 2008).

Al momento della redazione della Costituzione dell'UNESCO, nel 1943 (ratificata nel 1945), ciò che però rendeva impossibile la cooperazione fra i popoli era la guerra in corso, ancora ben presente e viva nelle tombe, nelle macerie, nelle città distrutte, nella bellezza perduta, nei corpi dilaniati dal sangue e da dolorosi ricordi. Le Nazioni che vollero aderire (20, oggi sono 195) si giurarono perciò solennemente di darsi "mutua assistenza" per realizzare "il sacro dovere" di realizzare la pace, una pace perpetua, universale, come nel sogno moderno di Comenio e di Kant. Per farlo, non sarebbe bastato il ricorso alle leggi, ai trattati, agli accordi economici e politici: bisognava sconfiggere la guerra "là dove si annidava", ovvero "nella mente degli uomini" (*Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, Preambolo). E le armi formidabili erano appunto la cultura, l'educazione e la scienza, potenti moltiplicatori "delle relazioni fra i popoli al fine di comprendersi meglio e di comprendere meglio i rispettivi costumi" (ib).

La cultura, l'educazione e la scienza avrebbero dovuto anche sconfiggere il razzismo, che di quella terribile guerra era stato alimento e causa e che sempre è la fonte dell'inquinamento mentale delle masse e della violenza. Così, per ratificare anche questo impegno l'UNESCO emanò, nel 1950, un altro Documento Fondativo, redatto con la collaborazione di Claude Lévi-Strauss: la *Declaration on race and racial prejudice*, in cui si lanciava un appello a tutti "gli uomini di scienza perché si accordassero nel riconoscere che l'Umanità è una e che tutti gli uomini sono appartenenti alla medesima specie umana" (art.1), e che "la razza è un concetto puramente arbitrario" (art. 5), "un mito sociale più che un fenomeno biologico, responsabile di immani danni sul terreno umano e sociale" (art. 14), contro cui bisognava ribadire "l'unità del genere umano, della specie umana" e l'impegno educativo della scuola e dell'educazione a promuovere tale unità. La quale, in un certo senso, è condizione di sanità dato che "gli studi biologici forniscono sostegno all'etica della fratellanza umana; l'uomo infatti è nato con degli impulsi alla cooperazione, e se questi impulsi non vengono soddisfatti gli uomini, come anche le nazioni, si ammalano" (Levi-Strauss, 1967).

Memoria del Mondo

Estirpare la guerra e il razzismo dalla mente degli uomini fu dunque la ragione fondativa dell'UNESCO. Ma, con gli anni, quando la guerra sembrava essere uscita dalla storia, ce ne fu un'altra, non meno gloriosa. Di fronte al rischio che avevano corso i templi di Abu Simbel a causa di una diga, dopo l'alluvione di Firenze e le prime grida di allarme per Venezia, visto il crescente degrado di luoghi magici come Moenjodaro e Borobodur, l'UNESCO si impose il compito di salvare tutta la bellezza del mondo. Cosa può essere

infatti un individuo, una nazione, l'intero genere umano, senza la bellezza? Come la specie avrebbe potuto trovare una specie di immortalità, di eternità da trasmettere alle generazioni future, se non attraverso la bellezza? E come salvare la bellezza se non attraverso la memoria, che della bellezza - almeno della bellezza civile - è (come nel mito greco) Madre e Custode?.

Gli anni '60 e '70 diventarono allora, per l'UNESCO, dei laboratori della memoria, prove di esercizio di una facoltà esiziale per la specie, messa a dura prova dal consumismo e da un troppo accelerato progresso, senza la quale non ci sarebbe stata la storia, il linguaggio, tutte le arti e i ricordi (bellissima parola: significa rimettere nel cuore). Tale facoltà però - nell'elaborazione teorica dell'UNESCO - non poteva essere solo del singolo individuo, nemmeno solamente di uno Stato o una Nazione. In virtù di quelle due Dichiarazioni contro la guerra e contro il razzismo che avevano stabilito l'impegno a favorire l'unità e la cooperazione fra i popoli, la memoria doveva essere dell'intero Genere Umano: una sorta di "memoria epica", come quella che, nell'antica Grecia, fungeva da "memoria collettiva" per i diversi popoli greci che lì vi piantavano "appartenenza e radici" (Vernant, 1989, pp. 74 s.; Marchetti, 2022, pp. 259 s.).

L'operazione non era facile. Ancora a metà del 1900, la categoria di "memoria collettiva" era assente anche nel pensiero filosofico più avanzato. Perfino Bergson, che alla memoria aveva dedicato uno studio importantissimo, la riteneva una specifica facoltà individuale del soggetto, connessa al senso di orientamento per lo scorrere del tempo. Bisognerà aspettare l'opera postuma di Maurice Halbwachs (1949, 1987), un allievo di Durkheim, morto in campo di concentramento, per avere il concetto di un "noi condiviso" che però non riguardasse la "memoria nazionale", così ancorata a grandezze o vestigia o alla frenesia commemorativa, ma ad una sorta di "memoria culturale", la quale, come già aveva visto Herder, non poteva che appartenere all'intera Umanità o, come dice Ricoeur (2003), al suo intreccio ospitale (preferisco la parola "ospitalità" a quella di "intercultura").

L'UNESCO, i suoi studiosi, il suo Comitato scientifico (l'IKOMS a cui mi onora appartenere), eppure ci riuscirono, ripensando l'Organizzazione come un grande Archivio, appunto una "Memoria del Mondo" (1), dentro cui ordinare le lingue, le culture, i luoghi, i paesaggi, le narrazioni, ma concretamente, materialmente, tangibilmente. Lo fecero emanando, nel 1972, l'importantissima *Convention Concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage* e, soprattutto, istituendo l'ambitissima *World Heritage List*, giustamente chiamata in italiano Lista per il Patrimonio dell'Umanità, composta da una serie di "siti" (oggi sono 1153 e l'Italia ne ha più di ogni altro Paese), che rappresentano delle particolarità di eccezionale importanza da un punto di vista culturale o naturale: monumenti, opere d'arte, chiese e templi, centri storici, zone archeologiche, per la maggior parte, ma poi anche zone di particolare biodiversità, parchi e foreste.

Importante è sottolineare, come fa assai bene Andrea Tramontana, le parole usate nella definizione della Convenzione e della Lista. A cominciare da "Heritage", che in italiano traduciamo semplicemente come "patrimonio", ma che, nella lingua inglese significa anche "eredità" e "retaggio del passato consegnato al futuro" a sottolinearne la dinamicità e la trasmissibilità di generazione in generazione. Un patrimonio di cui è proprietario "the World", il Mondo, ovvero un Soggetto collettivo che, nella versione francese dell'Atto,

diventa "*l'Humanité tout entière*" (Preambolo) (2). Tale Soggetto giuridicamente fondato, l'Umanità, impegnandosi alla "protezione" (to heritage significa anche aver cura, proteggere), sceglie anche cosa ricevere e conservare come prezioso per se stessa, per la propria Identità (Audrerie, 2003). L'atto di protezione non è cioè un mero immagazzinamento dei dati, come avviene nella Rete digitale, dove si trova tutto, ma proprio tutto. Non è nemmeno una neutra archiviazione, come dovrebbe avvenire nella ricerca storica. Ma è il frutto di un attaccamento, di una attribuzione di valore e di significato e quindi di una selezione prodotta da un modello culturale e da un modello di educazione di un popolo e di uno Stato.

La scelta del "sito" da candidare nella Lista partiva infatti dal basso, da un'area, un paese, una singola istituzione culturale che decideva di riconoscere per sé quell'elemento come originale ed eccezionale. Poi però doveva cimentarsi in una "*short List*" nazionale, dimostrando di avere "un valore universale" tale da giustificare l'iscrizione a "Patrimonio dell'Umanità". Per quanto richiestissima per le ricadute pratiche sulle popolazioni (turistiche, economiche, politiche, ecc.), la Lista aveva quindi un intento simbolico in quanto i "siti" e i "monumenti" individuati come pezzi originali e locali servivano non ai territori, ma alla costruzione di una identità collettiva fra tutti gli esseri umani unificati dalla memoria e dal passato culturale. Entro questo valore simbolico si deve anche inquadrare, come dice ancora Tramontana, il discorso dell'UNESCO sul "patrimonio" come un discorso totalmente immaginario perché tale patrimonio in realtà non esiste se non nell'intenzione di chi lo ricostruisce in virtù della legittimazione di una narrazione mondiale condivisa.

Il patrimonio intangibile

Ovviamente, per mantenere il valore simbolico della Lista, tutte le Nazioni del mondo, tutti gli Stati senza Stato, perfino le piccole tribù, devono avere qualche sito o qualche bene eccezionale o originale da inserire nella Lista. La Lista, si disse in molte discussioni, non deve avere marginalizzazioni e gerarchie. Eppure, per molti anni, essa fu egemonizzata dall'Europa non per ragioni politiche, ma per aver seguito un criterio crociano di bellezza, di bellezza "alta", fatta di Beni da "cartolina" (Marchetti). Inoltre la Lista vedeva una sovrabbondanza dei Beni culturali rispetto a quelli naturali, con una sorta di marcato dualismo che dimostrava tutta la sua parzialità e tutto il suo legame con una tradizione eurocentrica o comunque 'occidentalista', dato che, in altre società, in altre tradizioni culturali, non era così netta e marcata (Pannel UNESCO 2006). Finché, su sollecitazione degli Stati Uniti, poveri di siti storici e monumentali, dopo un lungo dibattito che non ho qui lo spazio per riassumere, la Lista si allargò al patrimonio ambientale e naturale. Ma soprattutto, dopo un altrettanto lungo dibattito, e sotto pressione ulteriore dei Paesi decolonizzati o del cosiddetto "Terzo Mondo", la Lista si allargò ulteriormente, fino ad, accanto ai Beni "tangibili" (i "siti" culturali e naturali), una serie di Beni "intangibili", la cui candidatura poteva essere avanzata anche da popoli o gruppi le cui società apparivano all'Occidente arretrate perché le loro culture non si esprimevano attraverso pratiche organizzate di scrittura.

Una serie di passi furono compiuti per circoscriverne in una concettualizzazione la categoria di "patrimonio intangibile": dalla approvazione della *Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore*, nel 1992, al Programma *Tesori umani viventi*, nel 1994, al Programma *Capolavori e del Patrimonio Orale e Immateriale dell'Umanità*, nel 1997, fino all'approvazione della *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, nel 2003, Convenzione di cui la Legge Regionale è applicazione e che rappresentò una svolta radicale nei processi di patrimonializzazione.

La *Raccomandazione per la tutela della cultura tradizionale e del folklore* fu il primo atto di democratizzazione del patrimonio in quanto lo sottrasse alla terribile egemonia del colonialismo culturale, introducendo, accanto alla cultura "alta", classica, di autore, riconoscibile nella Cappella Sistina o nel Cenacolo di Leonardo o nel centro storico di Roma, "la cultura tradizionale dei popoli" per lo più trasmessa oralmente attraverso le azioni di riconoscimento e di identificazione che restituiscono agli individui o alle comunità il senso della loro identità. Si definiva infatti il folklore o "la cultura popolare tradizionale", come

the totality of tradition-based creations of a cultural community, expressed by a group or individuals and recognized as reflecting the expectations of a community in so far as they reflect its cultural and social identity; its standards and values are transmitted orally, by imitation or by other means. Its forms are, among others, language, literature, music, dance, games, mythology, rituals, customs, handicrafts, architecture and other arts (Preambolo, Definizione, A).

La *Raccomandazione* invitava però a non assumere la cultura popolare e il folklore come semplici residui del passato, come ingenuie manifestazioni di un popolo di fatto analfabeta, ma come creazioni di una "storia vivente", forma di vita attuale in cui trova fondamento una comunità creativa che si volge al futuro. Per questo puntava molto sul fattore educativo. Lo Stato, oltre a promuovere istituzioni specifiche (centri di documentazione, musei, servizi archivistici), avrebbe dovuto introdurre nei programmi scolastici. La *Raccomandazione* invitava così ad essere attenti che "nel corso di tale diffusione si evitasse ogni deformazione al fine di salvaguardare l'integrità delle tradizioni" (id). Poneva cioè un problema cruciale per tutti gli studiosi di folklore: come valutare l'autenticità di una tradizione e come valutare, soprattutto, la scientificità della sua trasmissione, sempre minacciata da quel "finto etnico" che invade il folklore e su cui aveva avvertito già scritto Gramsci nei suoi magistrali studi sulla cultura popolare. Il folklore, diceva Gramsci, "è una cosa molto seria e da prendere sul serio" in quanto è "la concezione del mondo e della vita" delle classi subalterne (Gramsci, 1975, p. 2311, III), ma ha dentro di sé una contraddizione: da una parte c'è infatti il folklore creativo, che corrisponde effettivamente al "senso comune" del popolo e che è in grado di esprimere "una serie di innovazioni, spesso progressiste, determinate spontaneamente da forme e condizioni di vita in processo di sviluppo e che sono in contraddizione, o semplicemente diverse, dalla morale degli strati dirigenti" (ibid., p. 2313); dall'altra c'è il folklore "fossilizzato", fatto artatamente dalle classi dirigenti o utile a riprodurre la cultura. Quest'ultimo è un "agglomerato indigesto" entro cui ingessare la cultura popolare come

elemento pittoresco da classificare ed esibire da parte di uno Stato paternalistico ed autoritario (Q 24, p. 2271).

Gramsci cioè individuava come la cultura popolare - la cui sopravvivenza è necessaria al popolo per il suo "esserci" nella Storia - può però anche diventare pericolosa e fomentare rigurgiti autoritari se non proprio nazionalistici. Nella cultura popolare si annida, per esempio, il delirio dell'autoctono, quella mitologia dell'appartenenza al suolo e al sangue che può trasformarsi in identità esclusiva se non proprio omicida, in cui l'esaltazione della tradizione e delle radici del proprio passato, congelate in maniera fittizia, diventano una barriera contro l'altro, contro lo straniero avvertito come impuro ed intruso (Detienne 2004). La Storia più violenta, del resto, è piena di questi episodi di "invenzione della tradizione", come sostiene Eric Hobsbawm (1987). Essi poggiano su un cattivo uso della memoria e sulla enfattizzazione locale di usi e costumi antichi spesso mai esistiti, che vengono piegati all'esigenza di legittimare particolari e contingenti gerarchie o ingegnerie sociali.

L'enfattizzazione della tradizione, inoltre, rischia di far perdere al Bene tutelato l'elemento di universalità. La cultura popolare è in massima parte orale, legata cioè a prodotti che spesso hanno senso solo per chi li vive e li tramanda. Riti, miti, credenze, storie, canzoni, luoghi in cui si concentrano attività popolari e tradizionali, prodotti e tecniche artigianali, posti dove "sognano le formiche verdi" (come nel bellissimo film di Herzog), che possono non aver alcun senso su un'altra collina e sotto un altro cielo, anche se sono sacri per chi li ha custoditi per millenni, di bocca in bocca, di casa in casa, di comunità in comunità.

Tesori umani viventi e capolavori orali viventi

Due Programmi UNESCO contribuirono ad arricchire il concetto di "patrimonio intangibile", orientandolo verso il concetto di "patrimonio vivente" (*Living Heritage*). Il primo, *Tesori umani viventi*, mirava a dare un riconoscimento a quegli uomini e donne che erano stati espressioni viventi di culture tradizionali e che assicurano la trasmissione del loro patrimonio immateriale alle future generazioni, insegnando le loro abilità, le loro tecniche e il *Know How* dei loro saperi, prevalentemente in forma orale: nel Mali i *griots* (poeti, musicisti, maghi) che diffondono storie e saggezza nelle periferie e nei villaggi, consegnando ai giovani ciò che a loro è stato dato dagli anziani; nella straordinaria piazza *Jemaa'el Fna* di Marrakech i *meddah*, i suonatori di musica, gli ipnotizzatori e incantatori di serpenti, i venditori di erbe, i predicatori di strada, gli acrobati, i maghi, e i cartomanti, che, con la parola, il gesto o il suono, tramandano un'arte imbevuta di un diffuso contenuto religioso, piena di morale e di classicità; e poi in tutto il mondo i maestri artigiani, modelli ammirati dalle loro comunità per le competenze e le abilità, indispensabili per la preservazione, promozione e trasmissione alle generazioni future in quanto maestri che, attraverso la scuola dell'apprendistato, hanno la funzione di passare ai praticanti le competenze pratiche che non troverebbero sui libri.

L'altro Programma, ugualmente assai bello, *Capolavori e del Patrimonio Orale e Immateriale dell'Umanità*, che, come scrive Jadè, non solo valorizzò le varie forme di trasmissione orale ma "condusse l'UNESCO a ripensare i suoi principi di fondo, di matrice occidentale e

museologica, e ad adottare, con una graduale e progressiva sostituzione dei valori estetici ed artistici con altri a carattere più antropologico, e a valorizzare i valori simbolici e non-materiali soggiacenti al patrimonio tangibile" (Jadè 2006). Ciò portò sia alla creazione di una sezione particolare all'interno della categoria di patrimonio culturale (che, per la prima volta, venne definita col termine "patrimonio immateriale"); sia alla definizione di una ulteriore categoria, ormai celebre e usatissima nei Piani paesaggistici, che è quella di "paesaggio culturale" (*cultural landscape*) ovvero

a combined work of nature and of man" (una creazione congiunta dell'uomo e della natura"), come recitano le Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention, portate a compimento nel 2005, "illustrative of the evolution of human society and settlement over time, under the influence of the physical constraints and/or opportunities presented by their natural environment and of successive social, economic and cultural forces, both external and internal (p. 83).

Avendo preso corpo in quelle culture e comunità che testimoniano "una specifica relazione spirituale con la natura" (ib), questi paesaggi culturali, frutto di antiche credenze e religioni in armonia con l'ambiente, andavano protetti perché avrebbero potuto fornire molte indicazioni su un uso sostenibile del territorio, delle risorse naturali e del mantenimento della biodiversità. Erano cioè depositi secolari di quelle "conoscenze tradizionali", frutto della "mente locale" delle comunità (indigene, rurali), che, per la loro stessa sopravvivenza, avevano tutto l'interesse alla qualità dell'acqua, al non consumo del suolo, all'equilibrio del clima, alla vitalità delle piante e degli animali. L'UNESCO, nel 2012, proprio per celebrare il 40 anniversario della *Convenzione sul patrimonio mondiale, assieme all'ITKI (International Traditional Knowledge Institute)*, lanciò così l'idea di una *Banca mondiale della Terra e delle conoscenze tradizionali di tutti i popoli del mondo* (una sezione doveva allocarsi a Matera) che catalogasse e rendesse fruibile questa massa enorme di saperi, per la maggior parte manuale ed orali, come modello di uno sviluppo sostenibile che correggesse il mal sviluppo della modernità.

Fine dell'utopia? Dall'Umanità alle comunità

Raccomandazioni e Programmi, per quanto belli, non sono prescrittivi per gli Stati Membri come le Dichiarazioni e le Convenzioni. Così, per dare un assetto sistematico a queste nuove forme di patrimonializzazione, l'UNESCO emanò nel 2003, la *Convenzione per la Salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, la quale si dotò anche di una autonoma Lista.

La Convenzione attuava una svolta concettuale. Le culture tradizionali, il patrimonio indigeno, i saperi contadini o periferici, non erano più guardati come processi storici, come il "folk" del passato, ma come processi viventi e ancora operanti all'interno di contesti e di paesaggi a loro intrecciati. La Convenzione aveva infatti adottato il paradigma della complessità dichiarando, nel Preambolo, "la profonda interdipendenza fra il patrimonio culturale immateriale e il patrimonio culturale materiale e i beni naturali", così da ricucire quello che per anni è stato considerato diviso se non addirittura antitetico. La Convenzione poi prese nettamente posizione contro i processi di omologazione culturale

messi in campo dalla globalizzazione dagli anni '90, processi che avevano accentuato la tradizionale antropofagia dell'Occidente, come la chiamava Claude Lévi-Strauss (1960) attraverso una generale "macdonaldizzazione del mondo", una uniformizzazione universale allo stile di vita e di pensiero occidentale, che aveva portato (e continua) alla scomparsa del patrimonio culturale soprattutto immateriale di molte popolazioni, le quali rischiano di veder compromesso un loro diritto fondamentale, quel diritto alla "diversità" e alla "identità culturale" che proprio l'UNESCO aveva sancito, nel 2001, nella *Universal Declaration on Cultural Diversity*.

La Convenzione al contrario, attraverso il patrimonio immateriale, promuove " il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana" (art.2). Perciò affida "alle comunità, in modo particolare alle comunità indigene, ai gruppi e in alcuni casi agli individui, un ruolo importante per la salvaguardia, la manutenzione e il ripristino del patrimonio culturale immateriale" (Preambolo). Si tratta di un compito educativo in quanto fondato sulla trasmissione di un "sapere delle comunità" che è composto da "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" (art.2). Tale riconoscimento non è statico, non è congelato nel passato come quello della memoria monumentale, ma "trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interpretazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità" (ivi).

Perciò, proposti dalle comunità locali e, sempre dalle stesse, dimostrata la loro vitalità, la *Lista del Patrimonio immateriale*, negli ultimi vent'anni ha iscritto nella memoria mondiale, persone, spazi, tradizioni, di tutte le periferie, di tutti i sud simbolici del Mondo, una serie di espressioni orali, di pratiche sociali, di riti e feste, di conoscenze riguardanti l'artigianato, le concezioni religiose, la natura e l'universo, che mai avrebbero potuto sperare di entrare nel Catalogo della Cultura Alta: dalle danze dei *Garifuna* dell'America meridionale, al patrimonio orale dei *Geledè* che celebrano in Nigeria una festività dedicata alla saggezza delle madri, al Carnevale di Oruro in Bolivia, al *Barkcloth* dell'Uganda, un antico mestiere fatto con intrecci di tessuto ricavato dalla corteccia dagli alberi, al festa del *Día de los Muertos* del Messico che commemora il ritorno transitorio sulla Terra di parenti defunti). E anche il basso Mediterraneo è stato adeguatamente rappresentato nella sua unità simbolica, narrativa, conviviale e festiva (dal *Moussem* di Tan-Tan del Marocco, un incontro annuale dei popoli nomadi per scambiarsi storie, erbe, cibi, al *Wadi Rum* della Giordania in cui le comunità beduine mantengono viva una cultura tradizionale pastorale e le competenze relative, alla rappresentazione dei Misteri di *Elche* in Spagna, all'arte dei *Meddah* in Marocco). Da parte sua l'Italia meridionale ha contribuito a questa ricchezza riuscendo a iscrivere nell'elenco l'Opera dei Pupi siciliani, i muretti a secco, la civiltà della transumanza, il canto a tenore della tradizione pastorale millenaria sarda, le Macchine dei Santi, cioè le grandi macchine a spalla usate nelle processioni sarde, calabresi e siciliane, e infine la Dieta Mediterranea, non solo un modo di mangiare ma uno "stile di vita" (dal greco *diaita*). Potrebbero però entrare a pieno titolo in questa Lista

anche la lamentazione funebre meridionale studiata da De Martino o la taranta salentina non spettacolarizzata o gli strumenti e i suoni dei cantori di Carpino, o la fiaba popolare di Pitrè o di Basile o "*La strada della fiaba*" del Progetto Regionale, segnalata dal Comitato Europeo del Paesaggio, e del cui Comitato scientifico sono la coordinatrice (Marchetti, 2020) Potrebbero entrare cioè tutte quelle forme di cultura che il popolo nella sua complessità ha prodotto in un processo secolare di autoformazione e che oggi ci pervengono come tesori da ri-oralizzare, presto in quanto a rischio di scomparire (Marchetti, 2022).

La Convenzione dà infatti una vera svolta all'uso della memoria, la quale non è più tanto impegnata nella conservazione e nella protezione ma in azioni di "produzione, mantenimento e ricreazione", ovvero in un costante processo di rivitalizzazione e di valorizzazione temporale di beni che sono particolari, fragili e volatili. Perciò si affida ad un concreto coinvolgimento delle comunità locali che ora assumono direttamente la responsabilità della scelta di quali espressioni culturali debbano essere considerate patrimonio universale: una accentuazione che non può non far piacere agli intellettuali organici alla "gente comune" (come me), che tutela realmente il diritto locale alla diversità, ma che rischia di minare il progetto inaugurale dell'UNESCO, a mio parere straordinariamente utopico, ovvero di assumere come soggetto politico l'Umanità e di avere come fine l'universalità. Mentre nel 1972 cioè l'UNESCO, e forse l'intero mondo, avevano la volontà di ridurre le distanze tra tutte le culture per mostrare quanto a livello profondo, nascondessero tratti comuni (e ciò in nome della pace, del meticciamento ospitale e di una cooperante traducibilità), oggi avviene esattamente il contrario in quanto, nelle proposte di iscrizioni, si privilegia di più lo scarto, la differenza, l'eccezionalità, correndo il rischio "di disgregare l'attore collettivo Umanità" (Jadè, 2006, 51).

Può essere un passo avanti verso il multiculturalismo. Oppure può spalancare di nuovo le porte all'incomprensione, al razzismo e alla guerra. Ancora una volta sarà la qualità e la libertà della cultura, dell'educazione e della scienza a stabilirlo.

Note

- (1) *Memory of the World*, Memoria del Mondo, dal 1992 è anche un Programma specifico dell'UNESCO per la protezione di documenti, libri, composizioni musicali.
- (2) Tutti gli Atti ufficiali dell'UNESCO sono in due lingue, inglese e francese. La sede è a Parigi.

Bibliografia

- Audererie, D. (2003). *Questions sur le Patrimoine*. Confluence.
- Choay, F. (1992). *Allégorie du patrimoine*. Seuil
- Detienne, M. (2004). *Essere autoctoni. Come denazionalizzare le storie nazionali*. Sansoni.
- Dewey, J. (1927/1971). *The Public and its Problema - An Essay in Political Inquiry* - New York 1927 - trad. it. Potere e comunità. La Nuova Italia.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*, Q. 24 e 27. Einaudi.

- Jadè, M. (2006). *Patrimoine immatériel. Perspective d'interprétation du concept de patrimoine*. L'Harmattan.
- Halbwachs, M. (1927/1987). *La memoria collettiva*. Unicopli
- Levi-Strauss, C. (1960). *Tristi Tropici*. Il Saggiatore.
- Levi-Strauss, C. (1967/1997). *Razza e storia e altri studi antropologici*. Einaudi.
- Levi-Strauss, C. (2005). *The View from Afar*. UNESCO.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1987). *L'invenzione della tradizione*. Einaudi.
- Marchetti, L. (2022). *Sulla tradizione orale. Il mito, il canto, il pianto*. Mimesis.
- Marchetti, L. (2020). *Le strade della fiaba. Linee Guida*. Adda.
- Marchetti, L. (2020). Educare alla bellezza. In (a cura di G. D'Aprile e C. Strongoli). *Lo stato in luogo dell'educazione*. Pensa Multimedia.
- Marchetti, L. (2017). La tutela dell'identità meridiana nelle politiche educative UNESCO. In AA.VV., *Pedagogie meridiane*. Progedit.
- Pannell, S. (2006). *Reconciling Nature and Culture in a Global Context: Lessons from the World Heritage*. James Cook University.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la storia, l'oblio*. Raffaello Cortina.
- Roger Droit, P. (2008). *Humanity in the making: overview of the intellectual history of UNESCO*. UNESCO.
- Tramontana, A. (2077). *Il patrimonio UNESCO, un'analisi di semiotica della cultura (Tesi di Dottorato)*. Università di Bologna.
- Vernant, J.P. (1989). *L'individuo, la morte, l'amore*. Raffaello Cortina

CONTRIBUTO SU INVITO

Il patrimonio culturale: una sfida per la pedagogia contemporanea*.

Cultural heritage: a challenge for contemporary education.

Franca Zuccoli, Università degli Studi di Milano Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

Il patrimonio culturale, materiale e immateriale, è un territorio estremamente rilevante in tutte le società e in particolare in quella contemporanea. È un "luogo" denso di significati, talvolta non completamente accessibili o condivisi nelle loro interpretazioni e nelle azioni che possono scaturire. Ancora oggi, per entrare in rapporto con il patrimonio culturale, una sensazione diffusa è quella che sia obbligatorio avere una guida, che sappia fornire i contenuti corretti e le modalità di avvicinamento più appropriate. Il rapporto personale e collettivo con il patrimonio risulta quindi necessariamente mediato e la voce interpretativa fornita come un già dato, in cui non vengono prese in considerazione espressioni dissonanti. In questo contributo si vuole riflettere, nello specifico, su alcuni percorsi di ricerca e di studio compiuti a partire dal 2014, realizzati in diversi luoghi della Lombardia: Bergamo, Isola Comacina, Villa Carlotta, Mantova, Sabbioneta, il quartiere di Milano dove è presente l'università Bicocca. Osservando quanto è stato fatto nel tempo si può dire che è cresciuta la consapevolezza, in qualità di ricercatori, di come sia importante coinvolgere, in tutte le fasi dei progetti, la popolazione, le comunità e i diversi professionisti del patrimonio e come l'ascolto, l'osservazione e la documentazione siano tasselli fondamentali per dar vita a percorsi non episodici, ma radicati e significativi.

ENGLISH ABSTRACT

The Cultural heritage, both material and immaterial, is a key territorial asset for all societies, especially in our contemporary era. It is a "place" full of meanings that are not always fully accessible and prompts interpretations and actions that are not always universally shared. Still today, it is persistently and widely believed that to engage with cultural heritage, it is essential to have a guide to suggest the best cultural content and the most appropriate ways to approach it. Thus, our personal and collective relationships with heritage are inevitably mediated by others, with the interpretative voice presented to us as a given, while divergent perspectives are not taken into account. The specific focus of this paper is a series of research and study initiatives implemented from 2016 to date, at a range of sites across Lombardy (Italy): Bergamo, Isola Comacina, Villa Carlotta, Mantua, Sabbioneta, and the district of Milan where the Bicocca University is located. Over time, the cumulative outcomes of this work have reinforced the researchers' awareness of the importance of involving the public, communities, and the various heritage specialists at all stages of the projects and the key role of listening, observation, and documentation in fostering deep-rooted and meaningful trajectories rather than "once-off" experiences.

Introduzione

Mai come in questo periodo il dibattito relativo al patrimonio culturale risulta vivo e appassionato (Brambilla, 2021; Casonato & Bonfantini, 2022; Dal Pozzolo, 2021; Grechi, 2021; Raicovich, 2022).

*Contributo pubblicato su invito degli editors/curatori del numero (peer review con esperti non anonimi).

Autore per la Corrispondenza: Franca Zuccoli - Università degli Studi di Milano Bicocca.

E-mail: franca.zuccoli@unimib.it

A titolo esemplificativo può essere riportato l'articolato cammino compiuto da ICOM (International Council of Museums), organizzazione internazionale fondata nel 1946, che rappresenta le istituzioni museali e i suoi professionisti, alla ricerca di una nuova definizione di Museo condivisa dalla sua comunità in evoluzione. L'ultima a essere ratificata era stata quella del 2017, la settima a partire dal 1946. La nuova enunciazione, approvata nella 26esima Assemblea Generale straordinaria di agosto 2022, a Praga, ha sottolineato l'importanza di alcuni presupposti, ormai inalienabili, quali il valore di: accessibilità, inclusività, promozione della diversità e della sostenibilità, riaffermando l'attenzione non solo nei confronti del patrimonio materiale, ma anche di quello immateriale, come era già stato dichiarato fin dal 2004 a Seul. Questa la proposta approvata nell'ultima Assemblea:

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

Giungere a questa definizione, che a una lettura attenta, risulta sotto ogni aspetto positiva, è un dato, che deve tener conto del passaggio avvenuto nei quattro anni precedenti. L'ultima enunciazione sottoposta all'assemblea, infatti, molto più innovativa e rivoluzionaria, elaborata da un comitato incaricato di questo non facile lavoro, fin dal 2016, aveva visto nel momento della sua presentazione, durante la Conferenza Generale di ICOM a Kyoto nel 2019, una levata di scudi, con più del settanta per cento di voti contrari. La sua formulazione, fortemente distante dai parametri precedentemente usati, molto più connessa all'umanità in divenire, aveva causato evidenti spaccature, che avevano messo in luce come alcune nuove affermazioni sulle finalità stesse del museo e sul suo posizionamento all'interno della società fossero interpretate in modo molto diverso dalle varie comunità museali nazionali, cogliendo questo come un vero e proprio problema e rimandando così la ricerca e l'individuazione di una nuova definizione al congresso successivo. Risulta qui interessante trascrivere anche questa proposta in modo completo, per poterla mettere a confronto con quella che attualmente è stata approvata, riportata poche righe sopra.

“I musei sono spazi democratizzanti, inclusivi e polifonici per il dialogo critico sul passato e sul futuro. Riconoscendo e affrontando i conflitti e le sfide del presente, conservano reperti ed esemplari in custodia per la società, salvaguardano ricordi diversi per le generazioni future e garantiscono pari diritti e pari accesso al patrimonio per tutte le persone. I musei non hanno scopo di lucro. Sono partecipativi e trasparenti e lavorano in collaborazione attiva con e per diverse comunità al fine di raccogliere, preservare, ricercare, interpretare, esporre e migliorare la comprensione del mondo, con l'obiettivo di contribuire alla dignità umana e alla giustizia sociale, all'uguaglianza globale e al benessere planetario”.

Il completo ribaltamento del punto focale d'attenzione, quello che viene presentato da Giovanna Brambilla, responsabile dei Servizi educativi della GAMeC-Galleria Arte Moderna e Contemporanea di Bergamo, come la rivoluzione copernicana dei musei (2016) e ancora prima da Alessandra Mottola Molfino, direttrice del Museo Poldi Pezzoli dal 1973 al 1998, come "... lo spostamento dell'interesse della museologia dagli oggetti da conservare alle comunità di fruitori" (2004, p. 19), trova in questa definizione una spinta in più, lo sprone a compiere un ulteriore passo, per non proporsi solo come istituzioni attente alle esigenze delle comunità e dei fruitori, ma come luoghi del dialogo, del confronto, della relazione attiva con le diverse comunità, dell'interpretazione polifonica del proprio patrimonio culturale. Va comunque sottolineato come, per alcuni degli oppositori a questa definizione, la motivazione alla non accettazione fosse legata, nello specifico, a una formulazione ritenuta poco chiara "considerata disorganica, confusa, lacunosa, inadeguata" (Jalla, 2020, p.1), al metodo con cui era stata presentata, al mancato riferimento ad alcuni aspetti istituzionali, reputati fondamentali. A loro parere, quindi, la votazione contraria, non era dovuta alla volontà di non accogliere una visione diversa, anzi si era giocato un vero e proprio fraintendimento, interpretando quanto accaduto, come un semplice scontro tra innovatori e conservatori (Jalla, 2020).

In ogni caso, qualsiasi siano state le ragioni che hanno portato alla scelta, si è voluto inserire questo riferimento in questo scritto, non tanto come ripresa di un dibattito interno circoscritto a quello che potrebbe apparire un mondo museale delimitato, ma come specchio paradigmatico di un più ampio atteggiamento che vede il patrimonio culturale come pietra di scandalo e di paragone, arena in cui si misurano le azioni e le riflessioni della società e dove l'ambito pedagogico, seppure per molto tempo coinvolto in modo non strutturale, è invece implicato in maniera sostanziale.

Tra storia e contemporaneità nei musei

Il museo... non è che un mezzo per conservare il più possibile fedele, inalterata ed intatta l'eredità dei nostri predecessori per noi e per i nostri discendenti, per l'utilità che vorranno e potranno trarvi. In questa attività di conservazione, ora in verità assai ostacolata e repressa dalla vita moderna, sta il compito e, se proprio necessario, la loro giustificazione." (Schlosser, 1908/2000, p. VII).

Leggere questo breve scritto risulta utile, ancora oggi, riprendendo così una delle giustificazioni date alla creazione dei musei, soprattutto perché riporta la voce di uno dei massimi esperti di storia dell'arte, Julius von Schlosser, dal 1901 al 1922 Direttore delle Collezioni di Scultura e Arti applicate del Kunsthistorisches Museum di Vienna. L'atto del conservare, sottolineato costantemente anche nelle definizioni ICOM, per decenni, è stato, il punto di partenza e di arrivo dell'azione museale, accogliendo a piccoli passi, il percorso legato all'educazione, alla mediazione, alla partecipazione dei vari pubblici. A questa definizione è interessante accostare la voce di uno studioso contemporaneo, l'antropologo Mario Turci, attuale direttore della Fondazione Museo Ettore Guatelli, che in un suo scritto, intitolato "Il direttore di Museo", ci propone una diversa interpretazione di questa istituzione:

Se per il museo che vive il contemporaneo è essenziale rinunciare alla propria autorità interpretativa (“vi dico io com’è il mondo”) e quindi partecipare all’intreccio delle visioni del mondo, un suo bisogno (espresso o inespresso, dichiarato o negato) è quello della ricerca di relazioni e quindi di sincere e concrete aperture al dialogo... Il museo inclusivo, e quindi aperto e disponibile a farsi interpretare (il farsi interpretare richiede l’attivazione di pratiche, e non solo l’espressione di intenti etici), è un museo disposto a cambiare, a farsi toccare dalle esperienze che accoglie. (Turci, 2012, pp. 47-48).

Quanto tempo è dunque passato, non solo cronologicamente, ma anche come prospettiva, tra le due affermazioni riportate; quanto è stato fatto, in termini di azioni propositive nei musei e fuori dai musei, per coinvolgere, attivare quelli che vengono definiti come i “pubblici”, oltre ai “non pubblici”, intendendo con questi tutte le persone che non frequentano i musei (Bollo, 2007, 2016). Giovanna Brambilla, già nel 2016, così scriveva:

Si tratta di ripensare in maniera drastica lo sguardo sul museo, lo sguardo di chi ci lavora, di chi a quelle opere si consacra come una vocazione- eh sì, perché nel tempio-museo il linguaggio sacrale si spreca: icone, devozione, religioso silenzio,... - e di chi con quelle opere ci si deve confrontare, in un tempo diverso da quello in cui sono state realizzate, vedendole spesso in luoghi differenti, se non antagonisti, rispetto a quelli per cui sono state pensate, cercando di colmare un divario proteiforme, da quello contenutistico, a quello iconografico, da quello simbolico a quello formale (Brambilla, 2016, p. 77).

Se certamente molto è stato realizzato (Bortolotti et al., 2008, Panciroli, 2016), è fondamentale pensare a quanto è ancora da fare, riflettendo in modo puntuale rispetto alle trasformazioni sociali, alle esigenze delle comunità e al ruolo che il patrimonio culturale può e deve rivestire in una civiltà come la nostra che ha bisogno di assi relazionali potenti, per ricostruire territori di confronto e di incontro (Colazzo, 2002). Un punto significativo, in questi cambiamenti, tra i molti che hanno permesso di modificare le cose, è stato certamente quello legato all’importanza del patrimonio immateriale (Gasparini, 2014; Lapicciarella Zingari & Giancristofaro, 2020), che irrompendo sulla scena in modo sempre più attivo e coinvolgente, ha in un certo qual modo scombinato carte, che nel tempo erano già state definite. Un patrimonio, infatti, in parte effimero e non musealizzabile, che ha richiesto un altro tipo di sguardo e di attenzione, vivendo di: espressioni orali, riti e feste, spettacoli, pratiche sociali, artigianato, conoscenze e competenze che, come ci ricorda l’Unesco, non risiedono e si esauriscono nelle manifestazioni in sé, ma che possono dare origine a un sottile legame tra le generazioni, garantendo la diversità culturale e il confronto.

Non solo musei, ma patrimoni culturali

Se le riflessioni appena riportate relativamente ai musei, hanno permesso di svelare alcune posizioni differenti, nei confronti dei patrimoni, in questo paragrafo si vuole focalizzare l’attenzione su una serie di esperienze e ricerche che sono state realizzate nello specifico, nella maggioranza, in luoghi esterni ai musei, paesaggi che potremmo definire culturali, che hanno permesso l’incontro con numerose figure professionali e visitatori o

cittadini e che, svolte negli anni, hanno consentito di compiere un cambiamento, in primo luogo nel posizionamento degli stessi ricercatori e nell'individuazione di una pluralità di punti di vista.

In questo percorso, iniziato nel 2014, con diversi borsisti e assegnisti, grazie alla vincita di alcuni bandi, uno dei punti focali da sempre utilizzato è stato quello di partire dalle esigenze dei luoghi culturali che avevano scommesso sulla relazione con l'università, per innovare le loro proposte educative/fruitive. Nel caso specifico il primo progetto qui analizzato si intitola *Paesaggi Culturali*, che nel biennio 2014 - 2015, ha visto il gruppo di ricerca composto dalla scrivente e da due assegniste Alessandra De Nicola e Claudia Fredella, lavorare con i seguenti patrimoni culturali e paesaggistici: Villa Carlotta, Isola Comacina, Orto Botanico di Bergamo (Rete degli Orti Botanici di Lombardia). Qui il piano di lavoro ha previsto una prima fase di attenta osservazione del personale e del pubblico, attraverso registrazioni video e audio riprese, questionari, interviste non direttive, colloqui in profondità, raccolta di storie di vite, una seconda fase di tabulazione e analisi riflessiva dei materiali raccolti (Bove, 2019), una terza fase, più operativa, con proposte di attività, collegate ai patrimoni, volte a sperimentare una serie di iniziative dedicate all'interpretazione, in cui gli ambiti scientifici e artistici potessero dialogare e confrontarsi (Castiglioni, 2010).

Questa indagine, la cui concretizzazione ha avuto come obiettivo generale il miglioramento dell'esperienza fruitiva dei visitatori, ha promosso l'attivazione di pratiche capaci di facilitare e di rendere più partecipato il percorso di visita in questi luoghi. Unito a questo scopo vi era una scommessa, quella di cercare di armonizzare due linguaggi differenti, sentiti solitamente e astrattamente come distanti, quello scientifico e quello umanistico, lavorando proprio sul tema del paesaggio che nelle sue molteplici declinazioni, dal giardino all'ambiente urbano, invece, ben si presta a coniugare gli ambiti artistico, scientifico e storico. (De Nicola & Zuccoli, 2016, p. 46-47).

A partire dalle singole proposte realizzate si è andato poi a definire un kit di fruizione, legato ai tre luoghi, che giocava su alcune azioni che i visitatori potevano compiere: osservare, esplorare, interpretare.

Nel caso di *MOBARTECH*: piattaforma mobile tecnologica, interattiva e partecipata per lo studio, la conservazione e la valorizzazione di beni storico-artistici, progetto finanziato dal programma Operativo Regionale 2014-2020, cofinanziato con il FESR, uno dei punti previsti dal progetto era quello di lavorare sull'unico sito Unesco composto dalle due città di Mantova e Sabbioneta, per avviare un processo condiviso con la popolazione di conoscenza e valorizzazione delle due città, attraverso un lavoro puntuale di raccolta delle testimonianze dei cittadini, di azioni di esplorazione sul territorio. Per fare questo il gruppo di lavoro si è avvalso di ricercatori con differenti competenze in ambito: pedagogico, didattico, geografico, artistico, architettonico, musicale. La realizzazione conclusiva è stata quella di un kit di interpretazione volto ad attivare una fruizione sia sensoriale, sia cognitiva, sia emozionale, che valorizzasse i territori a partire dalle esperienze vissute dalle comunità coinvolte, andandosi a inserire in uno spazio non contemplato dal turismo veloce (D'Eramo, 2019), che rimane all'interno di pacchetti preconfezionati e difficilmente riesce o vuole incontrare i cittadini dei luoghi individuati. Il

kit costruito e distribuito, grazie all'accordo con l'ufficio UNESCO, ai visitatori curiosi, interessati a conoscere la città in modi diversi, è stato anche per gli stessi ricercatori, come per chi ha partecipato, al suo percorso di costruzione collettiva, un'occasione di scoperta della città e dei suoi abitanti.

Molte le comunità implicate, in questo lavoro, da quelle scolastiche, a partire dalle scuole primarie fino alle scuole secondarie di secondo grado, dai centri di riabilitazione, ai volontari appassionati delle loro città, dai professionisti della cultura e del turismo ai cittadini di ogni età. Grazie alle narrazioni raccolte, ai dati dei questionari somministrati, ai tavoli di lavoro legati alla realizzazione del kit sono emerse due città ricche di storie, con prospettive molto diverse, capaci di coinvolgere gli abitanti e di progettare una visione di futuro, lontane dalla narrazione diffusa ai turisti di passaggio. Per gli stessi ricercatori lavorare con le comunità ha voluto dire ripensare completamente i propri progetti iniziali, condividendo ogni passo, riflettendo sulla documentazione raccolta, testando ogni volta i prodotti realizzati e soprattutto vivendo le città per un lungo periodo in presenza, per riuscire a costruire delle relazioni significative. Da ultimo, si vuole almeno accennare, al lavoro realizzato negli anni con il quartiere Bicocca, luogo in cui è collocata l'università, campus diffuso tra le abitazioni e le imprese. Questo percorso ha provato, in un certo qual modo, a ricostruire quel tessuto relazionale, che, in questo spazio della città, abituato a cambi improvvisi di destinazione e cancellazione delle memorie precedenti con un'immediata costruzione di nuovi edifici (Bigatti & Nuvolati, 2018), spesso non è stato curato. Le passeggiate per il quartiere con studenti, abitanti, cittadini venuti da altre parti della metropoli hanno provato a mettere in connessione storie diverse, memorie operaie, talvolta contadine, legate all'università o alle imprese, in un dialogo che gli spazi stessi e il suo percorrerli ha reso autentiche. Anche in questo caso ci si è sempre avvalsi di materiali concreti, per superare un percorso fatto solo di parole o di spiegazioni, attivando fin dall'inizio un confronto su una base condivisa. Tra gli strumenti utilizzati sono stati individuati: fotografie antiche e contemporanee, poesie e brani letterari, anche in questo caso storici o attuali, mappe differenti, binocoli, album per disegnare. Uno degli aspetti più apprezzati è stato quello legato all'incontro con testimoni privilegiati, che hanno raccontato alcuni aspetti dei luoghi, dialogando con i visitatori. Le stesse passeggiate sono approdate in vari enti presenti sul territorio: musei, associazioni, abitazioni trovando collaborazione e ospitalità, per osservare e sperimentare punti di vista differenti, conoscendo altre storie (Casonato et al., 2021).

Conclusioni

Il lavoro con i patrimoni culturali è un processo lungo fatto di rispetto, conoscenza e valorizzazione delle narrazioni in questi contenute. Ricerare in questo ambito vuol dire, certamente, avere una piena conoscenza dei territori o degli oggetti culturali, ma al contempo sapere arretrare con le informazioni, con i progetti, talvolta definiti a priori con le istituzioni, per essere capaci di ascoltare, di cogliere prospettive diverse, storie lontane dai percorsi già codificati. Non si tratta di dare voce, ma di ascoltare le voci potenti che sono già radicate, che hanno una prospettiva non solo storica, ma anche estremamente attuale (Brunelli, 2014). Storie che sono dissonanti, che portano con sé anche la necessità di

esplicitare dei conflitti legati a differenti interpretazioni. Le narrazioni, i dialoghi, i confronti diventano un atto esplicito e consapevole, in cui prospettive pedagogiche (Del Gobbo et al. 2018) possono e devono contribuire ad alimentare percorsi sempre più autonomi.

Bibliografia

- Bigatti, G., & Nuvolati, G. (Ed) (2018). *Raccontare un quartiere. Luoghi, volti e memorie della Bicocca*. Scalpendi Editore.
- Bollo, A. (Ed) (2007). *I pubblici dei musei. Conoscenze e politiche*. FrancoAngeli.
- Bollo, A. (2016). *Il monitoraggio e la valutazione dei pubblici dei musei: gli Osservatori dei musei nell'esperienza internazionale*. Tipografia Fast Edit.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*. FrancoAngeli.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Brambilla, G. (2016). Nessun quadro allo spettatore. La narrazione come decentramento dello sguardo. In S. Bodo, S. Mascheroni, & M.G. Panigada (Eds), *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei, una risorsa per la cittadinanza culturale*. (pp.73-81). Mimesis.
- Brambilla, G. (2021). *Soggetti smarriti. Il museo alla prova del visitatore*. Editrice Bibliografica.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Eum.
- Casonato, C., Vedoà, M., & Cossa, G. (2021). *Scoprire il paesaggio del quotidiano. Un progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana*, Lettera Ventidue.
- Casonato, C., & Bonfantini, B. (Eds) (2022). *Cultural Heritage Education in the Everyday Landscape. School, Citizenship, Space, and Representation*. Springer.
- Castiglioni, B. (2010). *Educare al paesaggio*. Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.
- Colazzo, S. (2002). *Il museo e la formazione dell'identità sociale tra storia e territorio*. Amaltea.
- Dal Pozzolo, L. (2021). *Il patrimonio culturale tra memoria, lockdown e futuro*. Editrice Bibliografica.
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Aracne.
- D'Eramo, M. (2019). *Il selfie del mondo. Indagine sull'età del turismo*. Feltrinelli.
- De Nicola, A., & Zuccoli, F. (Eds) (2016). *Paesaggi culturali. Nuove forme di valorizzazione del patrimonio: dalla ricerca all'azione condivisa*. Maggioli.
- Gasparini, L. (2014). *Il patrimonio culturale immateriale. Riflessioni per un rinnovamento della teoria e della pratica sui beni culturali*. Vita e pensiero.
- Grechi, G. (2021). *Decolonizzare il museo. Mostrazioni, pratiche artistiche, sguardi incarnati*. Mimesis.
- Lapicciarella Zingari, V., & Giancristofaro, L.. (2020). *Patrimonio culturale immateriale e società civile*. Aracne.

Jalla, D. (2020). *Sulla definizione di museo*. [Relazione a convegno] ICOM, Parigi, 10.3.2020. https://www.icom-italia.org/wp/content/uploads/2020/03/ICOMItalia_InterventoDJ10.03.2020Parigi.pdf

Mottola Molino, A. (2004). *L'etica dei musei. Un viaggio tra passato e futuro dei musei alle soglie del terzo millennio*. Umberto Allemandi & C.

Panciroli, C. (2016). *Le professionalità educative tra scuola e musei. Esperienze e metodi nell'arte*. Guerini.

Raicovich, L. (2022). *Lo sciopero della cultura. Arte e musei nell'epoca della protesta*. (F.G. La Rosa, Trad.). Nomos.

Schlosser Von, J. (2000). *Raccolte d'arte e di meraviglie del tardo Rinascimento*. (P. Di Paolo, Trad.). Sansoni. (Originariamente pubblicato nel 1908).

Turci, M. (2012). Il direttore di museo. Educare al patrimonio in chiave interculturale. In S. Bodo, & S. Mascheroni (Eds), *Guida per educatori e mediatori museali*. (pp. 47-48). Patrimonio e Intercultura, ISMU.

CONTRIBUTO SU INVITO

Il paesaggio come risorsa educativa per lo sviluppo di comunità*.

Landscape as an educational resource for community development.

Ada Manfreda, Università Roma Tre.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo intende condividere alcune riflessioni teoriche e metodologiche sullo statuto del paesaggio, sul suo essere 'risorsa immateriale comunitaria' e sul ruolo che può di conseguenza rivestire in un'ottica di promozione delle comunità locali territoriali se investito di una progettualità specificamente orientata. Illustra il senso e le azioni del progetto IDRUSA per la valorizzazione del paesaggio del Parco Otranto-Santa Maria di Leuca e Bosco di Tricase.

ENGLISH ABSTRACT

This contribution intends to share some theoretical and methodological reflections on the statute of the landscape, on its being an 'intangible community resource' and on the role it can consequently play in terms of promoting local territorial communities if invested with a specifically oriented planning. It illustrates the meaning and actions of the IDRUSA project for the enhancement of the landscape of the Otranto-Santa Maria di Leuca and Bosco di Tricase Park.

Introduzione

Il presente contributo intende condividere alcune riflessioni teoriche e metodologiche sullo statuto del paesaggio, sul suo essere 'risorsa immateriale comunitaria' e sul ruolo che può di conseguenza rivestire in un'ottica di promozione delle comunità locali territoriali se opportunamente investito di una progettualità che sappia partire da un autentico ascolto/emersione delle pratiche culturali e simboliche che sostanziano i processi di costruzione identitaria comunitari. Tali riflessioni – oltre che dal sistematico lavoro per e con le comunità territoriali condotto per molti anni nelle aree interne del Salento sud-orientale – scaturiscono dall'esperienza maturata nell'ambito di uno specifico progetto di ricerca denominato IDRUSA. Avviato nel 2018 grazie ad un finanziamento ricevuto dal CUIS (1), con il quale abbiamo realizzato una prima fase di intervento, è proseguito poi negli anni seguenti con altre azioni sul territorio e la realizzazione di nuovi output. Esso rientra in un più vasto programma di ricerca che mira a ripensare l'epistemologia e la metodologia di una branca degli studi pedagogici fino ad oggi piuttosto negletta: la pedagogia di comunità, di cui si è ampiamente trattato nel volume *La comunità come risorsa* (Colazzo-Manfreda, 2019).

* Contributo pubblicato su invito degli editors/curatori del numero (peer review con esperti non anonimi).
Autore per la Corrispondenza: Ada Manfreda - Università Roma Tre.
E-mail: ada.manfreda@uniroma3.it

Il cuore del progetto *Idrusa* è il paesaggio considerato componente fondamentale del patrimonio culturale della comunità, in linea con le più recenti prospettive internazionali.

Paesaggio come risorsa comunitaria

Il paesaggio non è l'ambiente naturale, ma è il luogo dove l'uomo confrontandosi con la natura ha inciso le tracce della propria storia. Il paesaggio racchiude il senso della relazione dell'uomo col suo ambiente, una relazione che è investita simbolicamente. È questo che ci dice peraltro la risoluzione n. 53 del 1997 del Consiglio d'Europa secondo cui il paesaggio è «una porzione determinata di territorio quale è percepita dall'uomo, il cui aspetto risulta dall'azione di fattori umani e naturali e dalle loro interrelazioni». Esso può essere qualificato come bene comune, in quanto «fondamento dell'identità culturale e locale delle popolazioni, componente essenziale della qualità della vita e espressione della ricchezza e della diversità del patrimonio culturale, ecologico sociale ed economico». Il paesaggio del Salento ha particolare interesse, poiché questa regione è stata abitata sin dai tempi più remoti, è stata attraversata da molte popolazioni e ha subito l'influenza di una pluralità di culture, che hanno tutte lasciato i loro segni nel territorio. Si presenta come risultato di millenni di stratificazioni di azioni; nelle sue maglie sono impigliate storie che si tramandano da molte generazioni, ricco di particolarità, un vero e proprio micromondo (con i suoi complessi equilibri sistemici) che invita all'esplorazione e all'esercizio della memoria, al gioco del riconoscimento. I territori del Salento sono ricchi in biodiversità e dei modi di metterla a frutto per l'alimentazione umana, hanno modalità specifiche di costruzione delle abitazioni urbane e rurali, conoscono manufatti che risalgono a epoche remote, sono caratterizzati da saperi complessi e pratiche d'uso (che si sono trasmessi spesso oralmente), da modelli culturali strutturatisi sotto l'azione formante di spinte divergenti che hanno dovuto trovare il modo di convivere ed integrarsi. Da qui il valore del paesaggio salentino e la sua importanza storica, valore che le popolazioni locali hanno colto nella sua portata identitaria e che quindi si sono impegnate, spesso in forma tacita e secondo un implicito accordo, a conservarlo ovvero a farlo evolvere secondo una sostanziale linea di continuità. Dagli anni Sessanta del secolo scorso fino ad oggi, però, quella crescita armonica, quel delicato rapporto tra popolazioni e loro ambiente di vita, quale si era andato costituendo nel corso dei millenni, si è andato sfaldando, a favore di modelli di abitare lo spazio molto meno rispettosi del contesto, spesso disposti a sacrificare qualsiasi altra ragione a quella di corto respiro dell'economico, in nome di un mitico progresso e di una necessaria, inevitabile, modernizzazione. Di quel che fosse il paesaggio prima dell'abbandono dell'agricoltura, dei massicci fenomeni migratori interni ed esteri che hanno spopolato i borghi rurali, ci è rimasta testimonianza in alcuni testi letterari, ma soprattutto nei quadri e nelle fotografie. Per questa ragione, senza pretesa di esaustività, attraverso il progetto *Idrusa* abbiamo voluto rivolgerci alle testimonianze di alcuni tra i più significativi paesaggisti salentini, operanti in un'area che oggi è quella definita dal Parco Naturale Regionale protetto Otranto-Santa Maria di Leuca e Bosco di Tricase (2). Fra fine Ottocento e oltre metà Novecento tre pittori paesaggisti, legati da un rapporto di "filiazione artistica", ritrassero il paesaggio della costa e della campagna di

questa specifica area del Salento sud-orientale, molto omogenea per morfologia, habitat floro-faunistico e peculiarità culturali.

I tre artisti rispondono al nome di Paolo Emilio Stasi (1840-1922), Giuseppe Casciaro (1861-1941) e Vincenzo Ciardo (1894-1970). Non stiamo qui a richiamare le loro vicende biografiche, diremo solo, rapidamente, che Paolo Emilio Stasi - formatosi nell'ambiente artistico napoletano - fu docente di disegno e pittore, prima di dedicarsi quasi totalmente all'attività di paleontologo, scoprendo una delle più importanti stazioni neolitiche sul suolo meridionale, Grotta Romanelli in quel di Castro. Egli ebbe come allievo Giuseppe Casciaro, che poi approderà a Napoli, dove diventerà uno dei più significativi rappresentanti paesaggisti lì operanti. Sempre a Napoli si formerà Vincenzo Ciardo, che arriverà a diventare direttore della locale Accademia delle Belle Arti. Ciardo era amico del poeta di Lucugnano, Girolamo Comi, per la cui Accademia pensava di istituire un museo del paesaggio salentino.

Vi lavorò senza che il progetto potesse essere concretizzato. Ognuno con il proprio specifico linguistico si eserciteranno non episodicamente a ritrarre il paesaggio dei loro luoghi natali, lasciando un considerevole numero di opere, che attestano lo stato dei luoghi prima della cementificazione della costa e del consumo di suolo, che è intervenuto negli ultimi decenni, dopo il boom economico. Ci siamo chiesti: quale punto di vista hanno assunto? Cosa ci ha restituito il loro sguardo? Cosa ha isolato del territorio e con quale significato? Cosa del loro paesaggio hanno interiorizzato e poi esteriorizzato con la loro arte? In che termini la ricerca da essi compiuta sul paesaggio salentino può oggi tornarci utile? E in che modo?

Narrare il paesaggio: tra autoconsapevolezza delle comunità e processi di iconizzazione

Il paesaggio ha di per sé un considerevole potenziale educativo, induce ad apprezzare la bellezza e invita al rispetto. Suggerisce un approccio interdisciplinare ed è strettamente connesso col tema della cittadinanza, poiché sollecita ogni singolo membro della comunità a prendere consapevolezza del processo storico che ha generato il paesaggio e lo impegna a tutelarlo e salvaguardarlo, quale componente fondamentale dell'identità collettiva e soggettiva. In quanto costruzione culturale, il paesaggio è luogo di differenti percezioni e rappresentazioni, e quindi anche di conflitti, laddove, vigendo interessi differenti, esso può essere investito da istanze divergenti per obiettivi, strategie, metodi. Il paesaggio, nel momento in cui assurge a consapevolezza, diviene veicolo comunicativo interno alle comunità ed esterno, risorsa simbolica. Paesaggio quindi insieme come valore culturale e possibilità di sviluppo locale, all'interno di una progettazione territoriale, capace di cogliere i valori simbolici ed economici di un bene comune, da gestire nell'interesse della collettività. Al pari di altre risorse del patrimonio culturale, il paesaggio è funzionale allo sviluppo di capacità di autodeterminazione per gli attori di un determinato contesto aperto e dinamico (Del Gobbo-Torlone-Galeotti 2018).

Il progetto *Idrusa* si è proposto di lavorare sui significati che l'area paesaggistica del Parco Otranto-Santa Maria di Leuca-Bosco di Tricase reca con sé, anche in termini di potenzialità per lo sviluppo locale. Esso si è rivolto alle comunità del Parco nel suo complesso, ma anche alle scuole, pensando il Parco come una vera e propria aula

decentrata (Frabboni 2007). In questo ci pare di poter affermare che il progetto rappresenti una proposta pedagogicamente forte e politicamente significativa.

Oggi la mediatizzazione dello sguardo può portare all'acquisizione di un'identità a misura delle esigenze di teatralizzazione che quel processo ha e quindi alla possibilità di isterilimento dei propri tratti, quando li si renda a misura delle esigenze comunicative della società dello spettacolo. È questo il processo di *iconizzazione* che si innesca quando si accetti il suggerimento di semplificazione, banalizzazione, enfaticizzazione di sé, che proviene dai media, questi, dovendo parlare a pubblici ampi, hanno bisogno sì della differenza, ma nell'ordine del tipico, del pittoresco. I paesaggi si banalizzano per darsi allo sguardo superficiale del turista, che in tal modo concorre alla ulteriore banalizzazione dello spazio di cui non ha saputo coglierne fino in fondo la capacità espressiva. Per familiarizzare con un paesaggio è necessario tempo e disponibilità all'ascolto. Bisogna entrare in contatto con la comunità che quel paesaggio ha creato e che quel paesaggio abita, continuando con le sue azioni ogni giorno a trasformarlo. Bisogna cogliere la natura dinamica del paesaggio. Come dice Raffaele Milani, «leggere un paesaggio significa capire la natura, la storia e la cultura dei luoghi» (Milani, 2004), poiché «paesaggio e cultura compongono una relazione inscindibile» (Milani, 2004). Il paesaggio è il risultato dell'ingegnosità e del gusto estetico delle persone, i saperi locali hanno risolto creativamente i problemi che l'ambiente ha prospettato agli uomini, e creativamente va inteso in termini di strategie idonee a gestire accuratamente le risorse a disposizione. A leggere un paesaggio si riesce a cogliere questo senso profondo del lavoro umano e la logica reale del funzionamento delle comunità.

Ma l'industrializzazione diffusa, il consumo di suolo, l'imporsi di strutture continue come ferrovie e autostrade hanno determinato un incremento di "rumore semiotico" che rendono difficile la lettura del paesaggio. «Si è alterato in modo rapidissimo e brutale il millenario rapporto città-campagna. Nel caos e nel *Kitsch* ovunque disseminati s'apre tutta una riflessione sul campo architettonico e urbano rappresentato da un 'perverso' modo di vedere il mondo e mettere in pratica la citazione; risulta eclatante, in questo senso, il modello Las Vegas, caso esemplare e clamoroso» (Milani, 2004, 7). La conseguenza più pericolosa è la «perdita della memoria dei luoghi, la perdita di quei processi e di quei segni di trasformazione che hanno costituito l'identità dei luoghi stessi sulla base della loro eterogeneità» (Milani 2004). Le trasformazioni sono tanto rapide che, accadendoci sotto gli occhi, ci disorientano, poiché quasi senza accorgercene diventiamo estranei nella nostra stessa patria. Senza migrare subiamo un processo di sradicamento. Si può essere tentati di ripristinare in qualche modo il paesaggio perduto, trasformandolo in una qualche forma di parco (letterario, artistico, musicale), ma vi è il rischio della musealizzazione, diventando un rituale del turismo mordi e fuggi. La perdita di sensibilità verso il paesaggio è un segno di imbarbarimento preoccupante, poiché il paesaggio ha uno statuto anfibolico: è «sia reale, un'arte fornita dal fare e dalla cultura di un popolo, sia mentale, legato alla rappresentazione e alla visione del mondo» (Milani, 2004, 13).

Il senso del progetto Idrusa per il paesaggio del Parco

Il progetto di ricerca Idrusa da noi è stato inteso come un intervento a più livelli, articolato in azioni aventi come scopo quello di supportare la comunità, nell'ottica dell'evoluzione di un processo identitario, disegnato nella piena presa di consapevolezza dei valori del paesaggio, indispensabile per l'interiorizzazione delle regole per il rispetto del territorio e quale base per intessere il dialogo con gli ospiti, come si conviene nel turismo relazionale integrato (3).

Nella prima fase del progetto abbiamo condotto una doppia opera di investigazione. Attraverso la prima abbiamo recuperato quanti più dipinti possibili dei tre artisti. Sono pochi quelli disponibili alla pubblica fruizione, in gran parte sono stati accaparrati da collezionisti privati. Grazie ad un lavoro certosino (dell'équipe di ricerca facevano parte: Paolo Agostino Vetrugno, storico dell'arte, Carlo Elmiro Bevilacqua, fotografo professionista), abbiamo rinvenuto i proprietari e abbiamo ottenuto la possibilità di fotografare i dipinti da loro gelosamente conservati. A questo punto abbiamo potuto svolgere la seconda investigazione: a partire da indizi - soprattutto visivi - abbiamo cercato di rinvenire gli scorci ritratti, per poter visitare i luoghi da loro immortalati. In molti casi la nostra investigazione ha avuto successo. Ci siamo recati sui vari posti individuati fotografando lo scorcio in modo da risultare quanto più prossimo al quadro.

Sono emersi due dati: a) i tre, essendo dei pittori dotati di adeguata tecnica, di consapevolezza del dibattito artistico loro coevo, di buona sensibilità, hanno, nel ritrarre i luoghi, marcato sia le loro scelte estetiche di fondo, sia il loro specifico modo di intenzionate la realtà ritratta; pertanto nessuna foto avrebbe potuto restituire lo scorcio ritratto tal quale, anche se non fosse intervenuta alcuna opera dell'uomo a modificare il paesaggio; b) molto spesso potevano notarsi quali profonde modifiche il territorio avesse subito per volontà di chi, ignorando le loro segnalazioni di bellezza da preservare, era intervenuto costruendo case, spianando rialzi, modificando equilibri visivi. Gli esiti di questa prima fase del progetto di ricerca sono stati presentati in un report molto dettagliato e pubblicato nel volume *Formare lo sguardo* (Manfreda 2019). Abbiamo successivamente realizzato una seconda fase di intervento: una mostra itinerante, con le foto dei quadri dei nostri paesaggisti e con le foto dei luoghi, organizzate e riprodotte su pannelli che, corredati di testo, andavano a costituire una vera e propria installazione da attraversare, fruendo di una narrazione per immagini e parole. Abbiamo portato questa mostra in giro per il Salento nei luoghi più disparati e certamente non canonici, scegliendo quelli che potessero essere più prossimi alla gente comune: una piazza, una corte, un giardino pubblico, persino un pub. L'abbiamo portata fra le persone, avvalendoci della collaborazione di associazioni locali, abbiamo fatto conoscere loro i tre artisti, le loro vicende biografiche, la loro operatività, abbiamo promosso sessioni di pubblica riflessione sul paesaggio, l'identità dei luoghi, le possibilità di intervento sul territorio rispettoso della storia, esteticamente e socialmente sostenibile. Abbiamo cercato cioè di usare la nostra ricerca per fare attivazione del territorio, per chiamare ogni cittadino alla responsabilità del doversi prendere cura dell'ambiente in cui vive, determinando - con la sua presenza attiva - il senso dei cambiamenti da immaginare. Abbiamo realizzato 15 installazioni/ tappe della mostra itinerante "Idrusa, formare lo sguardo". La mostra, combinando

opportunamente riproduzione degli scorci paesaggisti di Stasi, Casciaro, Ciardo, integrati da foto di elementi del paesaggio salentino, testi letterari scelti a commento di quelle immagini o comunque in affiancamento ad esse, si propone di sensibilizzare il pubblico, soprattutto quello delle nuove generazioni, sul fatto che il benessere soggettivo e collettivo dipende dalla capacità di percepire, conservare e tutelare un bene comune, qual è il paesaggio, non rinnovabile, veicolo di identità e strumento di relazione con chi voglia condividerne la fruizione, a condizione che sia sempre rispettosa dei valori comunitari a cui il paesaggio correttamente inteso rinvia.

Concludendo, possiamo dire che nel suo complesso il progetto Idrusa ci ha permesso di realizzare un intervento a più livelli: diffusione e accesso ad opere pittoriche ad un largo pubblico; educazione allo sguardo, al patrimonio artistico e culturale; educazione ambientale e al paesaggio; promozione di auto-consapevolezza comunitaria sulle proprie risorse patrimoniali e identitarie immateriali. Con una finalità di fondo: contribuire affinché le nostre comunità possano auto-imaginarsi e posizionarsi nei flussi socio-economici e di sviluppo in modo progettuale e attivo, culturalmente qualificato e capace di uno sguardo dialogante, inclusivo e sostenibile.

Note

- (1) CUIS (Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino) è un ente che nacque per sostenere l'istituzione dell'Università di Lecce e che oggi, riconvertito, si propone di contribuire alla produzione di sapere da parte dell'università, delle accademie e degli istituti di alta formazione artistica e musicale, finanziando delle ricerche capaci di migliorare la conoscenza del territorio salentino e di contribuire al suo sviluppo.
- (2) Il Parco istituito con Legge Regionale del 25 ottobre 2006, n.30, denominato Parco Regionale Naturale "Costa Otranto-S. Maria di Leuca e Bosco di Tricase" interessa i comuni di Alessano, Andrano, Castrignano del Capo, Castro, Corsano, Diso, Gagliano del Capo, Ortelle, Otranto, S. Cesarea Terme, Tiggiano e Tricase.
- (3) È un modello di turismo alternativo a quale su scala globale, che punta sulle relazioni umane e sulla sostenibilità, col reale e concreto coinvolgimento della comunità nell'accesso alle risorse naturali, ambientali e culturali, nonché umane e sociali. Il turista è una sorta di membro provvisorio della comunità, che si integra nelle sue dinamiche, realizzando un incontro e talvolta anche uno scontro (Bizzarri 2013).

Bibliografia

- Bizzarri, C. (2013). L'impatto di nuovi flussi turistici a scala globale: il caso della Community delle GOLF. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, serie XIII, vol. VI, 471-487.
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Armando: Roma.
- Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, n. 5, Anno XXXVIII, Studium: Roma.
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale*. Aracne: Canterano.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Erickson: Trento.

Giancristofaro, L., & Lapicciarella Zingari, V. (2020). *Patrimonio culturale immateriale e società civile*. Aracne: Canterano.

Manfreda, A. (2019)(a cura di). *Formare lo sguardo. Valorizzazione del paesaggio e sviluppo del territorio*. Pensa Multimedia: Lecce.

Milani, R. (2004). *L'arte del paesaggio e la sua trasformazione. Re-Vista. Ricerche per la progettazione del paesaggio*, n. 1, gennaio-giugno, University Press: Firenze.

CONTRIBUTO TEORICO

NEAAL 2030: per un impegno permanente nell'Educazione degli adulti. Formatori e *learner* tra accessibilità, responsabilità e resilienza.

NEAAL 2030: towards a permanent commitment in Adult Education. Adult educators and learners between accessibility, responsibility and resilience.

Gina Chianese, Università degli Studi di Trieste.

Elena Marescotti, Università degli Studi di Ferrara.

ABSTRACT ITALIANO

La nuova Agenda per l'apprendimento degli adulti (NEEAL 2030) definisce le priorità per le azioni e le politiche formative future, stabilendo a fondamento quattro pilastri: inclusione, sostenibilità, giustizia, resilienza. Nonostante le potenzialità innovative enunciate, il documento rivela aspetti di criticità su cui è necessario proporre una riflessione pedagogicamente orientata per dar vita ad una viva cultura dell'apprendimento permanente, capace di generare un approccio globale e personalizzato all'apprendimento adulto.

ENGLISH ABSTRACT

The New Agenda for Adult Learning (NEEAL 2030) defines priorities for future educational actions and policies by establishing four pillars: inclusion, sustainability, justice, resilience. In spite of the innovative potential enunciated, the document reveals critical aspects on which it is necessary to propose a pedagogically oriented reflection in order to create a living culture of lifelong learning, generating a comprehensive and personalized approach to adult learning.

Considerazioni introduttive

Pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea il 14 dicembre 2021, la "Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030" (d'ora in avanti indicata con l'acronimo NEAAL 2030, dall'inglese *New European Agenda for Adult Learning*; Consiglio dell'Unione Europea, 2021) si offre come un documento di sintesi, consuntivo e programmatico al tempo stesso.

Del resto, il contesto sociale, politico e culturale, in senso lato, in cui esso si colloca è particolarmente sfidante, se si pensa a come la pandemia da Covid-19 abbia sia prospettato scenari inediti, sia accelerato e acuito il manifestarsi di questioni e tendenze già da tempo in essere. Il decennio di riferimento – che per buona parte si sovrappone alla prospettiva della più nota e comprensiva "Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile" – è e sarà, infatti, il decennio di un intenso e plurisettoriale lavoro per una ripresa che, per un verso, può contare sul programma Next Generation EU, in cui si iscrive il nostro Piano

Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e che alloca rilevanti risorse nel settore formativo globalmente inteso.

Per altro verso, però, è anche il contesto che conosce i rilevanti ostacoli di un'instabilità politica ed economica di cui il conflitto Russia-Ucraina, la crisi energetica e, guardando al nostro particolare, le recenti vicende di governo rappresentano gli aspetti più rivelatori. Restringendo, poi, lo sguardo ad una non meno importante "cronaca del quotidiano" numerose, quanto sostanzialmente inascoltate, o forse generatrici di assuefazione, ci sembrano le spie di una crisi molto più profonda, *strisciante* piuttosto che contingente (Nussbaum, 2010). Una crisi che si aggancia, anche, alla sempre più dilagante scarsa qualità di modelli culturali ed educativi di riferimento che è dato di cogliere nei diffusi e continuamente amplificantesi contesti informali della socializzazione, dell'acculturazione e degli apprendimenti.

Ma sono anche gli anni – e andremo ora a limitarci all'ambito più specifico dell'Educazione degli adulti – di un investimento progressivamente più consapevole non solo delle specificità (in termini identitari, motivazionali, apprenditivi) ma anche dell'incidenza e della rilevanza, potremmo dire in termini *ideali*, di una formazione estesa nel tempo e nella pluralità delle situazioni di vita. Pur considerando comunque preponderante la dimensione professionale (declinata in occupabilità, produttività, competitività) e, con essa, prendendo altresì atto delle derive di una formazione utilitaristica e meramente strumentale che ne possono conseguire – è quest'ultima un'ipoteca sull'Educazione degli adulti difficile da estinguere – è degno di nota l'esplicito affermarsi di priorità intitolate alla cittadinanza e all'inclusione/partecipazione sociale. Istanze che passano necessariamente attraverso il potenziamento e l'estensione dell'accessibilità alle opportunità formative, oltre che, come già si accennava, alla co-costruzione di una cultura della sostenibilità come finalità condivisa.

Così, ad esempio, si esprimono le risoluzioni contenute nel quadro d'azione stilato in occasione della settima Conferenza Internazionale sull'Educazione degli adulti promossa dall'UNESCO e svoltasi in Marocco dal 15 al 17 giugno 2022, laddove si ribadisce che le comunità di apprendimento e le iniziative di educazione alla cittadinanza sono fattori chiave per lo sviluppo sostenibile e per aumentare la consapevolezza dell'impatto del cambiamento climatico. E, di qui, ritenendo che le stesse istituzioni di apprendimento ed educazione degli adulti possono fungere da modello per la transizione verde nella società (rendendo più ecologici i loro programmi di studio, le strutture e la relativa gestione) e che occorre promuovere la parità di accesso all'apprendimento in ambienti digitali, affinché la tecnologia possa essere un reale motore del progresso nell'istruzione. Non è secondario ricordare, infatti, la possibilità sempre incombente che si vengano a creare nuove barriere e divari sociali, e quindi non è pleonastico ribadire l'importanza del pensiero/presidio critico, della comunicazione, dell'empatia e delle competenze sociali durante la navigazione in ambienti online per contrastare la disinformazione (CONFINTEA VII, 2022, p. 4). Diviene perciò prioritario, ancor prima di individuarne e implementarne l'applicazione, *creare una cultura dell'apprendimento permanente*, per affrontare le sfide poste all'umanità (dalla crisi climatica al cambiamento tecnologico e demografico alle politiche per la pace) oltre a quelle prospettate dalla pandemia da Covid-19 e dalle disuguaglianze

che ha esacerbato. Per raggiungere questo obiettivo, si insiste sull'adozione di un approccio *olistico*, che comprenda una molteplicità di situazioni e modalità; pertanto, "è necessario creare un ambiente di apprendimento in cui un'educazione inclusiva e di qualità e un apprendimento permanente per giovani, adulti e anziani siano stabiliti come uno sforzo pubblico al servizio non solo del mondo del lavoro, ma anche del benessere individuale e del bene comune" (*ibidem*, 2022, p. 5, trad. nostra; UNESCO, 2022).

Per quanto rischioso possa essere sul piano della semplificazione e della generalizzazione, rileviamo positivamente la convergenza tra queste impostazioni e le direzioni di senso e di *cogenza* che emergono in letteratura, in relazione al nesso che si stabilisce tra la comprensione del come/perché si apprende in situazione adulta e una più efficace progettazione di attività facilitanti. Il fine è preparare gli adulti a vivere un'esistenza piena e coinvolgente, promuovendo per tutta la vita la strutturazione di personalità *self-directed* in contesti autentici ed effettive capacità di esame delle disuguaglianze e di come i sistemi di potere interconnessi strutturano quali opportunità di apprendimento sono disponibili, e per chi sono disponibili (Merriam, 2017, p. 35). Tuttavia, ci preme sottolineare lo scarto sempre esistente tra le *potenzialità rivoluzionarie* – e qui si usa non a caso questo forte aggettivo, evocando intenzionalmente l'intrinseco potere dirompente in termini trasformativi, individuali e collettivi – e le *funzionalità conservatrici* dell'educazione. La stessa storia dell'educazione degli adulti ha consentito di cogliere tale scarto in contesti anche estremamente differenti, sollecitando a un'analisi attenta e critica dei presupposti e delle finalità rinvenibili nelle progettualità formative concertate e poste *dall'alto* come orientamento e linee guida per le realtà nazionali e locali, e a riservare particolare attenzione alla *nozione* stessa di educazione degli adulti (ovvero considerando il piano scientifico e valoriale) che si va ad accreditare e a diffondere.

È in questo contesto complesso, plurisfaccettato e non scevro da contraddizioni che abbiamo inteso collocare la lettura e la significazione della NEAAL 2030, un documento degno di interesse pedagogico non solo per essere la spia di come l'Unione Europea ha inteso puntualizzare in un'apposita Agenda un insieme di temi trasversalmente già presenti in programmi di più ampia gittata, ma anche per le riflessioni sul piano teorico che suggerisce e, a nostro avviso, richiede per esigenze di chiarezza concettuale. In effetti, per quanto breve – una dozzina di pagine – è un documento che prospetta una molteplicità di questioni ognuna delle quali si presenta, a sua volta, articolata e foriera di ulteriori implicazioni. Non potendo qui riprenderle una ad una in maniera dettagliata e sistematica, si procederà per nuclei catalizzatori e, in particolare, dopo aver presentato una ricognizione/discussione di quegli elementi che sono stati ritenuti peculiari e caratterizzanti, si dedicherà specifico approfondimento al tema-prospettiva della *resilienza* – che funge sempre più da sfondo integratore dei provvedimenti di diversa natura che si intraprendono in questa nostra congiuntura storica – e ai protagonisti diretti dei processi di apprendimento: gli adulti in qualità di *learner* e i loro formatori, ovvero alle istanze culturali e umane di cui sono testimoni e, soprattutto, interpreti e agenti.

Uno sguardo d'insieme: ambizioni, aree di intervento, criticità

NEAAL 2030, dichiarando in apertura l'obiettivo di un'Europa "inclusiva, sostenibile, socialmente giusta e più resiliente" (p. 1), pone subito l'accento sui quattro ideali regolativi assunti per le conseguenti azioni e politiche formative: *inclusione, sostenibilità, giustizia, resilienza*.

Si tratta, è evidente, di principi tutt'altro che estranei alla riflessione pedagogica contemporanea, che soprattutto nella sua dimensione più marcatamente *sociale* – di impegno nei territori, di coinvolgimento delle comunità, di costruzione di reti attive e, non ultimo, di vera e propria presa di posizione e militanza politica – ha calato in queste stesse linee direttrici riflessioni e progettualità educative (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009; Tramma, 2018; Santerini, 2019).

In questo contesto, e non solo, il costrutto intitolato alla *resilienza* richiede una particolare attenzione, anche per via delle implicazioni che ingenera sul piano dell'approccio, della postura, dell'attribuzione di significato che riserva alla situazione stessa di crisi, difficoltà, transizione che si esperisce. Investire sulla resilienza, infatti, significa assumere una prospettiva che non è più quella del superamento e quindi della soluzione che mira a ripristinare lo *status quo ante*, rimuovendo le cause o gli effetti di quanto è sopravvenuto a determinare uno squilibrio, quanto quella del disporsi a gestirlo assumendolo in termini di inevitabilità e irreversibilità. Si tratta, dunque, di un costrutto che, da una parte, guarda ad assetti inediti, alla creatività di soluzioni nuove e all'attivazione di risorse, ma anche – questo ci pare un rovescio della medaglia quantomeno da monitorare con sguardo disincantato – che può aprire a margini di strumentalizzazione e, paradossalmente, di passivizzazione, laddove diviene alibi per addossare ad altri (rispetto, ad esempio, alle leadership decisionali), *ex post*, responsabilità e oneri. Non ultimo, il *logorio semantico* che il termine *resilienza* sta purtroppo iniziando a conoscere rende necessaria una trattazione più mirata che si rimanda al prossimo paragrafo.

Se, dunque, il quadro di riferimento di NEAAL 2030 si regge sui quattro perni sopra menzionati, la prima area di intervento chiamata in causa è quella del lavoro, che abbisogna di un sostegno costante nelle fasi di ricerca, formazione, riqualificazione e, in generale, nelle svariate transizioni che sempre più lo caratterizzano, come realtà dinamica e flessibile, ma anche precaria. I riferimenti teorici e normativi (Allegato III, pp. 11-12) ci riportano a documenti (risoluzioni, raccomandazioni, dichiarazioni, piani d'azione europei) prodotti, per la maggior parte, dal 2020 in poi, e accomunati dal tentativo – non sempre riuscito o soddisfacente sul piano più autenticamente educativo – di conciliare esigenze politico-economiche con finalità di promozione umana e sociale. Il focus, quindi, è ristretto alle situazioni più pressanti in una prospettiva che di fatto arruola anche (e soprattutto) i processi formativi al fronte della "competitività europea", mentre "i bisogni specifici degli adulti" che si individuano sono in particolare riconducibili a "gruppi di persone scarsamente qualificate, disoccupate e vulnerabili" (p. 1) che richiedono attenzione e supporto, a partire da quanto acclarato dal rapporto Eurydice 2021 "Istruzione e formazione in Europa: costruire percorsi inclusivi verso competenze e

qualifiche” che registra le basse competenze alfabetiche, matematiche e digitali di uno su cinque adulti non diplomati.

Ancora, dunque, pare non concludersi la stagione (e la funzione) dell’educazione degli adulti concepita e impiegata come recupero scolastico e/o antidoto ai fenomeni di analfabetismo di ritorno, quando crediamo si debbano invece denunciare i riduttivismi e, per certi aspetti, le storture e gli inganni che si celano in una sua considerazione perennemente emergenziale che, di fatto, mantiene in essere e alimenta quella stessa emergenza. Ciò significa, infatti, che nell’ottica di un’educazione permanente deve essere comunque e sempre considerato l’investimento sulla scuola di base (e, anche, oramai ci pare pedagogicamente improcrastinabile un ragionamento sull’opportunità di innalzare l’obbligo scolastico), così da “liberare” l’educazione degli adulti dai gravami di una logica che, fondamentalmente, è quella dello scaricabarile e del fallimento ricorsivo. Solo a una scuola di qualità, infatti, può seguire, segnando una discontinuità in un *continuum* ideale di fondo, un’Educazione degli adulti volta ad arricchire e implementare le competenze necessarie alla vita associata, al lavoro, alla partecipazione non meno che allo sviluppo delle aspirazioni e preferenze personali (Frabboni & Pinto Minerva, 2014; Baldacci, 2019; Genovesi, 2022).

Pur mantenendo occupabilità e professionalizzazione in cima ai traguardi da perseguire, non mancano aperture ad altre dimensioni da valorizzare e di cui l’Educazione degli adulti deve farsi carico: sempre nell’ambito lavorativo, si caldeggia la creazione di una cultura dell’apprendimento per la produttività, la competitività, l’imprenditorialità e l’innovazione, ma ugualmente per l’inclusione sociale e la parità di genere, sollecitando i datori di lavoro alla pianificazione e organizzazione di opportunità formative nei luoghi di lavoro stessi (p. 3). Una esortazione di non poco momento, che meriterebbe ulteriori valutazioni e incentivi, non solo finanziari, per promuovere iniziative ascrivibili ad una cultura d’impresa a impatto sociale (Vischi, 2008; Cornacchia, 2018). In proposito, ad esempio, si evidenzia la preponderante unilateralità all’insegna della quale i luoghi di lavoro si sono configurati tra gli *stakeholder* privilegiati della formazione scolastica, superiore e degli adulti, spesso contribuendo attivamente nell’individuazione o, addirittura, nella prescrizione delle finalità e dei contenuti formativi. In proposito, ci pare di dover richiedere, invece, una maggiore reciprocità, che porti il mondo del lavoro ad intraprendere percorsi formativi non necessariamente agganciati alla spendibilità immediata e nel settore specifico quanto, piuttosto, al benessere individuale e del gruppo di lavoro e, finanche, alla responsabilità socio-politica di chi si fa attore e promotore culturale. Se è vero, dunque, che l’apprendimento degli adulti “deve spingersi oltre lo sviluppo di competenze professionali” (p. 3) – NEAAL 2030 lo asserisce in modo esplicito, sia pure timidamente tra molte dichiarazioni di segno opposto – non pare logicamente difendibile relegare questa prospettiva solo alle sempre più esigue parentesi del *tempo libero*, a maggior ragione quando questo conosce, come è dato riscontrare, una crescente erosione dovuta alle incessanti invadenze del mercato e del consumo.

Se, dunque, lo sviluppo delle competenze di base, unitamente a quelle considerate cruciali per le peculiarità dell’attuale temperie storica e del prossimo futuro, è il compito affidato all’Educazione degli adulti, la portata quantitativa e qualitativa di un simile

impegno deve poter contare su risorse (si intende qui riferirsi non solo a stanziamenti finanziari, ma anche a risorse umane e professionali e, non ultimo, alla risorsa “tempo”) adeguate per consistenza, qualità, continuità e distribuzione. Pertanto, ci sembra, al fondo, inaccettabile rivolgere agli Stati membri dell’Unione Europea l’invito a “sostenere l’espansione degli apprendimenti degli adulti a livello secondario e terziario, sia generale che professionale, attraverso percorsi di apprendimento flessibili, ad esempio corsi serali, istruzione a tempo parziale, apprendimento a distanza e integrato” (p. 5). Questi, infatti, non sono valutabili come mezzi coerenti agli ambiziosi fini enunciati e, massimamente, alle sfide evocate nonché, in ultima analisi, a quella rivalutazione dell’Educazione degli adulti che NEAAL 2030 ha dichiarato di voler incarnare. Se l’apprendimento degli adulti occupa davvero “un posto speciale nella priorità strategica” (p. 2) e se davvero l’obiettivo in vista del quale questo documento si impegna è quello di “aumentare e migliorare l’offerta, la promozione e la diffusione di opportunità di apprendimento formale, non formale e informale per tutti” (p. 3), considerandolo prioritario e indifferibile, come si può, al tempo stesso, ricadere in quelle prassi di lateralizzazione, marginalizzazione e residualità del tempo e delle energie adulte da riservare alla formazione? Poco più sopra, si notava la persistenza di un modo di intendere l’Educazione degli adulti come “recupero”; qui se ne osserva la ricaduta nella logica della “fatica aggiuntiva” e, congiuntamente, da pedagogisti, si sprona ad una maggiore coraggio: quello di adoperarsi politicamente per garantire le condizioni affinché l’Educazione degli adulti possa diventare una componente “normale” della vita. Ovvero integrata, strutturale e quindi stabile, anche e soprattutto negli spazi/tempi del lavoro, primariamente se è a quest’ultimo che si rivolge, e tale da poter contare sulle energie migliori degli individui, senza porsi necessariamente in alternativa al riposo o alla dimensione privata dell’esistenza. Tale ragionamento può apparire, ci rendiamo conto, una provocazione, e per certi aspetti, intellettualmente, lo è; tuttavia, non si esaurisce in questo e, piuttosto, si richiama alla volontà di dare un seguito concreto soprattutto a quelle istanze di *accessibilità* e di *fruibilità* delle opportunità di apprendimento così ricorrenti in questa Agenda e che non sono assolvibili *sic et simpliciter* dalle tecnologie informatiche, poiché richiedono, a monte, una *disponibilità sostanziale*, e non solo strumentale.

Rimosse, pertanto, queste incongruenze, i cinque settori prioritari individuati da NEAAL 2030 sintetizzano lo stato dell’arte e prefigurano le linee di intervento da intraprendere, sul piano della governance, dell’offerta e diffusione di opportunità di apprendimento lungo tutto l’arco della vita, di accessibilità e flessibilità, di qualità, equità e successo nell’apprendimento degli adulti e di transizioni verde e digitale (pp. 7-9). Pur non trattandosi, ovviamente, di temi di assoluta novità nel settore, occorre evidenziare che, ad esempio rispetto ad alcune pietre miliari come il “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente” (Commissione delle Comunità Europee, 2000), si introducono istanze che solo vent’anni fa non si ritenevano peculiari per l’Educazione degli adulti: sostenibilità e resilienza, come già si diceva, ma anche *l’apprendimento intergenerazionale* (p. 8). Su quest’ultimo elemento, qui basti far risaltare ancora una volta la *dimensione sociale* e quindi marcatamente educativa di cui può essere portatore, non tanto alla luce di un ambiguo principio di sussidiarietà, quanto a livello motivazionale, di coesione sociale, di

ampliamento e tutela di ciò che può essere considerato patrimonio e bene comune, a partire dalla qualità delle relazioni umane (cfr. Kaplan, Sanchez & Hoffman, 2017).

L'apprendimento degli adulti quale aspetto chiave per lo sviluppo di una società resiliente

Dal documento NEAAL 2030 emergono, quindi, dei concetti chiave che rappresentano dei nodi fondamentali dai quali si dipanano a raggiera concetti ulteriori.

Il primo nucleo centrale è costituito certamente dal termine *resilienza* che – a dispetto dell'origine e degli sviluppi successivi in ambito educativo e sociale – viene attribuito in questo contesto alla società e alla comunità. Il documento propone, infatti, il concetto di *società resilienti* a partire dalla presa d'atto di quanto già stabilito nella Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020. Aggiunge una riflessione riguardo alle urgenti sfide e dalla necessità di resilienza a seguito della pandemia da Covid-19 oltre che, da un lato, dalle esigenze di un mercato lavorativo sempre più mutevole ed esigente e dal persistere di un'elevata percentuale di adulti con bassi livelli di conoscenze, abilità e competenze di base, dall'altro. Sulla stessa scia il World Economic Forum ha pubblicato il documento "The Future Role of Civil Society" (2013) che nell'evidenziare tendenze, incertezze e preoccupazioni strategiche per la società civile fino al 2030 ha sottolineato la necessità di co-creare una società resiliente.

Rispetto ad uno scenario europeo caratterizzato da transizioni sempre più frequenti e complesse (non ultima quella digitale e verde richiamate dal documento), sfide sociali presenti e future (in termini di cambiamento climatico, tecnologia, salute) l'apprendimento degli adulti viene individuato quale aspetto chiave nello sviluppo di società più forti e resilienti.

Il termine *resilienza*, di per sé non recente, ha ritrovato recentemente ampia diffusione in diversi contesti, a partire dall'ambito ecologico (Holling, 1973) indicando la capacità di un ecosistema di ritrovare il suo stato di iniziale o di riferimento dopo una situazione di perturbazione o di disturbo quali incendi, inondazioni, deforestazione ecc.

Anche il settore economico è stato interessato dal concetto legandosi dapprima al concetto di *decrescita serena* (Latouche, 2008) riferendosi alla necessità di abbandonare l'obiettivo della crescita illimitata, favorendo invece l'avvio di un sistema risposta sostenibile e alternativa rispetto all'attuale sistema produttivo. La *decrescita* ha come obiettivo quello di sviluppare un modello economico sostenibile che prenda spunto dalla *resilienza*.

In tempi più recenti la diffusione del termine è legata principalmente al PNRR ovvero il "Piano nazionale di ripresa e resilienza" programma redatto dal governo al fine di ottenere i finanziamenti europei nell'ottica del Recovery Fund.

Volendo rintracciare in questa varietà di apporti delle linee guida che caratterizzano le comunità resilienti, è possibile rifarsi allo studio condotto nel 2017 da Patel, Rogers, Amlôt & Rubin. Attraverso una comparazione scientifica dei dati e delle definizioni rispetto al termine, gli autori hanno individuato 9 caratteristiche fondamentali delle comunità resilienti; nel dettaglio:

- Conoscenza locale (Local knowledge). Gli effetti di una catastrofe, sia a breve che a lungo termine (come ad esempio nel caso del Covid-19 dei cui effetti parleremo successivamente), possono essere mitigati dalla stessa comunità nel momento in cui si conoscono i propri punti di forza e di vulnerabilità; in particolare se anticipatamente si lavora sul senso civico e di comunità, sul senso di efficacia e di empowerment, sull'apprendere a come rispondere a situazioni di emergenza, oltre che sulla comunicazione.
- Reti e relazioni di comunità (Community networks and relationships). Quando i membri di una comunità instaurano tra loro una rete sociale efficace aumenta la coesione e un senso di appartenenza forte. Tutto ciò influisce positivamente sulla resilienza così come la connessione anche con altre reti locali.
- Comunicazione (Communication). La resilienza di una comunità aumenta nel momento in cui – sia prima che durante la crisi – si hanno a disposizione informazioni certe e chiare da canali informativi reputati attendibili giungendo alla definizione di una visione condivisa sul da farsi e su come limitare i rischi.
- Salute (Health). Certamente la qualità percepita dei servizi e delle strutture sanitarie incide in senso positivo sul senso di resilienza di comunità. Una comunità più sana, fisicamente e mentalmente, è di fatto una comunità più resiliente.
- Governance and leadership. La presenza di leader efficaci di dar voce alle necessità collettive e di coinvolgere la comunità in senso attivo nella pianificazione strategica nella risposta e nel recupero a situazioni di crisi può favorire un senso di empowerment e di resilienza di comunità.
- Risorse (Resources). Diverse e numerose sono le risorse (sia quelle materiali che quelle intangibili) collegate allo sviluppo di resilienza della comunità allocarle in modo appropriato all'interno della comunità.
- Investimento economico (Economic investment). I costi diretti ed indiretti di una crisi possono colpire duramente una comunità anche per lungo tempo. Appare dunque fondamentale la capacità di offrire un sostegno economico ed investimenti proattivi per la ricostruzione dell'economia.
- Essere preparati (Preparedness). La preparazione ad affrontare le avversità a livello individuale, familiare e come società costituisce un elemento importante per la resilienza.
- Atteggiamento mentale (Mental outlook). L'atteggiamento mentale positivo, concretizzato in atteggiamenti, sentimenti e opinioni di fronte all'incertezza presente o futura, contribuisce a sviluppare il livello di resilienza in particolare coltivando la speranza e l'adattabilità a nuove situazioni e scenari.

Rispetto proprio all'atteggiamento mentale positivo è possibile desumere, quindi, che necessita da parte di tutta la comunità la capacità di attivare delle "reti di capacità adattive" per rispondere ad un evento di crisi a livello collettivo, alla cui basi si ritrovano tre dimensioni relative alla capacità di reazione, di adattamento e di trasformazione. La prima riguarda la modalità con cui le persone reagiscono e superano la fase di shock iniziale, la seconda rimanda alla capacità dei soggetti per far fronte ai rischi futuri

utilizzando le esperienze passate, la terza – infine – si lega alla capacità dei soggetti di prender parte ed incidere sul processo decisionale (Norris *et alii*, 2008).

Volendo applicare queste dimensioni alla fase post pandemica emerge chiaramente come dopo la fase iniziale di shock totale e di lockdown sono conseguite profonde e necessarie trasformazioni sul lavoro e sulla formazione degli adulti – a dire il vero alcuni cambiamenti importanti sono già avvenuti nel corso della pandemia stessa dal punto di vista del lavoro con l’emergere di termini nuovi quali smart working, DAD, che non sempre hanno trovato una dovuta preparazione (UNICEF, 2020) – la resilienza si viene a configurare quale modalità attiva-adattiva di risposta in contesto a situazioni perturbanti, destabilizzanti e/o di crisi. Una modalità che necessita di essere appresa e sviluppata costantemente per l’intero percorso di vita in un continuo processo di scambio, interazione e negoziazione (Tisseron, 2017).

Se, quindi, come recita il documento oggetto di indagine, l’apprendimento degli adulti viene individuato quale aspetto chiave nello sviluppo di società più forti e resilienti, è chiaro che si debba operare affinché l’apprendimento diventi un *impegno permanente* cui “dedicarsi periodicamente nell’arco della vita e in particolare nei periodi di disoccupazione o di transizione nella carriera” (Consiglio dell’Unione Europea, 2011; NEEAL, 2021) perché è attraverso esso che possono svilupparsi dei processi di resilienza sia a livello individuale che di comunità.

Un impegno permanente, rivalutando l’*“utilità di un sapere inutile”* – (a partire dalle idee di Abraham Flexner del 1939 fino a Nuccio Ordine nel 2013) – in cui coltivare il pensiero e la curiosità indipendentemente dal risultato, anche per esplorare strade e idee nuove, praticare il pensiero laterale, proporre idee differenti in una realtà profondamente mutata.

Certamente, così come era già emerso nel periodo pandemico, occorre lavorare per rendere l’apprendimento accessibile agli adulti considerando le differenti condizioni in cui possono trovarsi (studenti lavoratori, part-time, studenti internazionali e diversamente abili) (Almalaurea 2020; Commissione Europea, 2012). Di qui l’importanza, quindi, di elaborare risposte differenti riguardo a servizi, tempi di studio e di lavoro, oltre che di personalizzazione dei percorsi formativi rimuovendo altresì tutti gli ostacoli che non garantiscono una effettiva partecipazione, in particolar modo per i soggetti più vulnerabili. In tal senso le tecnologie possono costituire un valido ausilio di sostegno nell’elaborazione di proposte flessibili e maggiormente “a misura di”.

Altro concetto chiave oggetto di attenzione – collegato a questi ultimi e richiamato dal documento – riguarda la diffusione di una *cultura dell’apprendimento nei luoghi di lavoro*.

In periodo pandemico e (post?) pandemico si sono imposti nuovi ritmi di lavoro (Istat, 2018) e di organizzazione dei tempi familiari-lavorativi-personali portando ad una ridefinizione, se non talvolta alla commistione, di sfere di vita i cui margini diventano sempre più labili. Dopo aver vissuto con la pandemia un *“tempo sospeso, non autogovernato, obbligato, [...] un tempo della solitudine”* (Corsi, 2020, p. 31), il tempo della ripresa si presenta dal punto di vista lavorativo come segnato da nuovi bisogni per le persone rispetto alla costante ridefinizione della propria identità professionale e alla formazione – inedita, variegata ed eterogenea – che si presenta quale chiave di volta per la ripresa e il rilancio (Biasin & Marin, 2021).

In questo senso, soprattutto all'interno delle organizzazioni, risulta centrale la promozione di una cultura dell'apprendimento che sappia *andare oltre l'upgrade di skills* e competenze, o di proposte di iperspecializzazione; promuovendo invece competenze trasversali e lo sviluppo di una postura professionale riflessiva e critica. Ciò significa operare al fine di coltivare lo sviluppo di creatività (ritornando, quindi, a quel "sapere inutile" di cui scritto poc'anzi), pensiero critico e competenze sociali volti allo sviluppo umano e non esclusivamente di competenze di ordine tecnico.

Stiamo parlando, quindi, di una trasformazione radicale e di una sfida importante per la cultura aziendale, per i principi organizzativi e socio-relazionali, oltre che per la formazione stessa.

In merito a quest'ultima, emerge quanto mai l'importanza di fornire dei percorsi integrati già nel contesto lavoro, oltre che percorsi flessibili e digitali, per non relegare l'apprendimento degli adulti a proposte obsolete e/o discriminanti. Proposte capaci di valorizzare gli apprendimenti pregressi, lo scambio di expertise e comunitario senza dunque isolare il soggetto di fronte ad un pacchetto formativo "preconfezionato" o semplicemente registrato che elude la possibilità di ingaggiare l'adulto dal punto di vista non solo cognitivo ma anche emotivo e motivazionale. Quest'ultimo aspetto va quindi ad avere una chiara ricaduta anche sulla necessità di monitorare la qualità dei formatori in particolare rispetto alla capacità di far agire in contesto strategie e metodologie "a misura" di adulto.

Sembra, dunque, necessario poter richiamare come ancora efficaci e necessari i quattro pilastri dell'educazione definiti dall'UNESCO (1996): apprendere a conoscere, apprendere a fare, apprendere ad essere e apprendere a vivere insieme quali basi necessarie da cui partire per poter realizzare l'obiettivo n. 4 dell'Agenda 2030 relativo alla promozione di una "Istruzione di qualità".

Infine, per concludere, bisognerebbe riflettere anche sulla sfida lanciata dall'UNESCO nel documento "Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning" del 2021 in cui si ribadisce l'importanza di costruire città – e quindi comunità – sane e resilienti attraverso l'apprendimento garantendo che le opportunità di apprendimento coinvolgano e rispondano alle esigenze dei soggetti più vulnerabili. *Learning cities* capaci – attraverso la mobilitazione in contesto delle differenti risorse e degli *stakeholders* – di promuovere un apprendimento permanente, di qualità e inclusivo; di dare nuovo impulso alla cultura dell'apprendimento valorizzando anche quello all'interno della comunità e delle famiglie (in tal senso certamente si potrebbe certamente valorizzare l'apprendimento intergenerazionale); di favorire processi di apprendimento per e all'interno dei contesti di lavoro; di diffondere l'utilizzo efficace delle tecnologie nell'apprendimento declinandosi come vero e proprio ecosistema sostenibile ed educativo.

I formatori degli adulti: professionalizzazione, competenze, mandato educativo

Un aspetto mai sufficientemente considerato – nelle sue implicazioni circa aspetti quali, tra gli altri, la preparazione iniziale, l'aggiornamento continuo, lo stato giuridico, l'apprezzamento sociale – e sul quale vale quindi la pena concentrarsi con maggiore

premura, è quello secondo cui la reale efficacia di qualsivoglia programma formativo dipende, *in primis*, dalle competenze di chi è preposto alla messa in atto della formazione stessa. In questa prospettiva, NEAAL 2030 si rifà alle “Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro” (Consiglio dell’Unione Europea, 2020) che, per ciò che concerne queste figure, appunto, riconosceva innanzitutto l’ampiezza e l’eterogeneità delle questioni che sono professionalmente chiamate ad affrontare (promozione e sviluppo di conoscenze, capacità e competenze di base e professionali; difficoltà dei discenti riguardo alle competenze alfabetiche, matematiche e linguistiche e loro scarsa esperienza formativa in genere; necessità di applicare strategie e metodi di insegnamento diversificati e individualizzati; capacità di orientamento e di convalida delle competenze acquisite tramite l’apprendimento non formale e informale; collaborazione con i datori di lavoro). E, parallelamente, rilevava come “spesso non sono preparati in maniera specifica per insegnare agli adulti e potrebbero lavorare a tempo parziale o come freelance”, per concludere che “la loro professionalizzazione costituisce pertanto una sfida considerevole per garantire la qualità dell’istruzione degli adulti” (*ibidem*, p. 14).

Il problema ritorna nel documento NEAAL 2030 a più riprese, in relazione all’obiettivo di migliorare lo status professionale di docenti e formatori, sostenendone e perfezionandone la formazione iniziale e continua (p. 5), includendoli nello sviluppo dei meccanismi di garanzia di qualità (p. 6), incrementandone le capacità in attività di sostegno quali l’orientamento, la convalida, la divulgazione, la sensibilizzazione e la leadership (p. 8) nonché in vista delle competenze richieste (alfabetizzazione digitale e mediatica e consapevolezza ambientale) per le transizioni verde e digitale (p. 9).

Si tratta di indicazioni che, calate nel contesto italiano, crediamo debbano essere necessariamente lette nell’incrocio con la normativa vigente che disciplina la formazione dell’Educatore professionale socio-pedagogico, se intendiamo rendere il percorso L-19 in *Scienze dell’educazione e della formazione* (e a seguire i percorsi di laurea magistrale di ambito pedagogico) sempre più aperto alle esigenze formative attuali e consentire un raccordo tra ricerca e formazione accademica fruttuoso non solo sul piano teorico ma anche su quello del progresso sociale. Del resto, la Legge 205/2017, commi 594-601, nel vincolare la professionalità educativa e pedagogica a un preciso percorso formativo iniziale, nomina proprio quegli aspetti che sono tipici dell’educazione permanente e degli adulti, ovvero gli ambiti del non formale e dell’informale; fa esplicito riferimento a tutte le fasi della vita e a tutte le fasce d’età; menziona ambiti di vita e di esperienza che non sono solo quelli delle istituzioni educative pensate per l’infanzia e per l’adolescenza, ma anche della genitorialità, culturale, giudiziario, ambientale, sportivo e motorio, dell’integrazione e della cooperazione internazionale, includendo, il mondo del lavoro, nei suoi livelli di preparazione iniziale, di riqualificazione, di aggiornamento. Purché – e questa è una condizione necessaria perché si possa parlare di educazione – si persegua sempre la crescita personale e sociale della persona.

In riferimento a questo spaccato, e quindi a questo composito pubblico di adulti in formazione – che anche dal punto di vista demografico è un dato sempre più consistente – si possono individuare svariate macroaree di interesse per l’acquisizione e l’esercizio di una specifica professionalità educativa. Una di queste è quella dei luoghi della formazione

al/nel lavoro che, come si diceva, non può essere *una tantum* ma deve accompagnare la carriera lavorativa nei sempre più frequenti cambiamenti che, naturalmente o accidentalmente, la contraddistinguono, richiedendo al formatore non solo aspetti contenutistico-settoriali, ma anche e soprattutto trasversali, che riguardano, ad esempio, la relazione, la capacità di progettare e valutare, la comunicazione, le dinamiche di gruppo. Qui il formatore degli adulti può inoltre trovare una specificità di intervento intitolata al delicato momento dell'orientamento, della scelta professionale in relazione alle competenze pregresse che, nei contesti, tempi e modi più svariati, l'esperienza di vita ha offerto a un soggetto adulto. Si tratta di un bagaglio che ha anche delle componenti implicite che sta al formatore riconoscere e disvelare, sia da un punto di vista certificativo, sia sul piano delle consapevolezza della persona adulta nei confronti di ciò che sa e che sa fare, e di cui non è detto sia sempre completamente cosciente. Valutazione, autovalutazione e formazione, dunque, si fondono, accrescendo di incidenza per via dell'eterogeneità delle esperienze di vita degli adulti e della necessità di valorizzarle in vista di un progetto lavorativo da intendersi come progetto *esistenziale*, anche nell'ottica dei processi di alfabetizzazione primaria e secondaria in contesti sociali interculturali.

Vanno poi considerati, non di rado in intersezione con altri, i contesti della fragilità, della vulnerabilità e della marginalità, intese come condizioni temporanee o croniche, legate a forme di disagio nei confronti delle quali il formatore degli adulti entra in gioco spesso in *équipe*, per fornire il proprio contributo in termini di individuazione delle leve di cambiamento e di sviluppo di destini che paiono negativamente segnati e che invece possono e devono essere risolti e riconsegnati nelle mani delle persone (Cornacchia & Tramma, 2019). A questi si agganciano anche tutti quei contesti di difficoltà, per un verso, ma anche di sfida e di arricchimento, per altro verso, maggiormente codificati nelle aree intitolate alla disabilità e alla differente estrazione culturale rispetto alla realtà di cui si fa parte, che il formatore degli adulti, in quanto educatore, interpreta sempre nelle potenzialità di crescita e di affermazione di una buona qualità della vita puntando all'integrazione, alla partecipazione, alla promozione e inclusione sociale. Infine, di là di settori che non di rado si connotano per l'urgenza e l'emergenza sociale, non possono essere tralasciati quelli più gratuiti e disinteressati della promozione culturale e sociale in senso lato, che hanno a che fare con la fruizione di un patrimonio che, oltre al *loisir*, coltiva l'appartenenza, la cittadinanza e la civica convivenza, unitamente a tutte quelle esperienze di associazionismo e di mutuo aiuto e sostegno.

Questi cenni, per quanto brevi e rapsodici, già mostrano l'intrinseca complessità del lavoro educativo e impongono di calibrare la professionalità dei formatori sulle specificità di interlocutori adulti, nei confronti dei quali non solo i dispositivi dell'asimmetria generazionale non è detto si sovrappongano a quelli di ruolo e di esperienza, ma anche la gestione e la condivisione dei tempi, dei modi e dei contenuti della relazione educativa possono seguire criteri inconsueti rispetto a quelli di modelli già esperiti o a vario titolo introiettati. La questione della formazione dei formatori è, quindi, tutt'altro che secondaria e non si può ritenere possa essere acquisita per abbrivio, imitazione o improvvisazione; richiede, inoltre, di essere affrontata anche alla luce di tutta una serie di rappresentazioni, talvolta stereotipate o unilaterali, che tendono a frammentarne l'identità, puntando ora sul

tratto della competenza contenutistica, ora su quella metodologico-relazionale, o meno nitidamente ancora su quelli della cura, dell'accompagnamento, della consulenza. Di fatto, restituendo così un profilo indistinto, che viene comunicato accostandosi più alla figura dell'esperto, del tutor, del mentore, del counselor che a quella dell'*educatore* (che, da noi, si ritiene più consono a designare i professionisti che interagiscono con bambini e adolescenti, preferendo di gran lunga, per i contesti adulti, il termine *formatore* e ingenerando così, ci sembra, non poche ambiguità anche sul piano, appunto, del percorso universitario preposto alla sua formazione).

Come è stato notato, possono essere evocate differenti metafore che alludono alle peculiarità dell'*educatore degli adulti* (nel contesto anglofono, invece, non solo l'uso del termine *educator* è considerato adeguato, ma riferisce la varietà dei ruoli svolti, da quello del teorico dell'educazione a quello dell'insegnante a quello dell'amministratore di apparati formativi), esprimendone, ognuna, un tratto che riteniamo debba essere ricomposto in una sintesi comprensiva e tale da chiarirne inequivocabilmente il mandato educativo. Si va dalla "guida turistica" (l'*educatore* come esperto che fa da guida in un viaggio avventuroso, conoscendone già le ricchezze e le insidie) a colui che "accende la miccia" (l'*educatore* come motivatore alla ricerca e alla realizzazione di sé, che attiva desideri e curiosità); dall'"allestitore" (l'*educatore* che fornisce gli strumenti e crea fiducia, ma non accompagna il soggetto nel suo percorso, che rimane qualcosa di personale e unico) al "carigiver" (l'*educatore* che si prende cura premurosamente e favorisce la crescita umana in termini di aiuto e assistenza), dallo "sportello automatico" (l'*educatore* che fornisce tutto ciò che serve) al "buon padrone di casa" (l'*educatore* che accoglie e mette a proprio agio i soggetti in formazione) (Fenwick, 1996).

Sono suggestioni interessanti, ci sembra, da cui prendere le mosse per insistere su una preparazione che possa sussumere e reinvestire tali aspettative ad altri livelli, sganciandole tanto dagli spontaneismi quanto dai tecnicismi di altri ambiti professionali (della terapia, dell'assistenza o dell'animazione) e riaffermando il primato dell'educativo nei termini di un processo che coltiva le potenzialità individuali connettendole alla dimensione del sapere e volgendo l'impegno dell'intelligenza e dell'emotività a finalità miglioristiche, individuali e comunitarie al contempo. In questa *generalità* – che non è genericità – si inscrivono e si declinano, poi, percorsi e situazioni difficilmente individuabili a priori, se non per i sommi capi sopra enunciati a mo' di elenco di ambiti di intervento, ove *l'educatore degli adulti*, come *professionista dell'educazione* e come *educatore professionale socio-pedagogico*, è chiamato ad un lavoro di interpretazione dei contesti e dei suoi bisogni e di progettualità, di individuazione e recupero di risorse, di messa in atto di attività conoscitive e, in questo senso, trasformative.

Diviene così di estremo interesse concentrarsi sulla messa a punto di un percorso formativo di livello superiore che, innestandosi su una professionalità educativa di base, possa contemplare una struttura modulare mirata tanto agli aspetti comuni (riguardanti teorie e pratiche, ambiti, motivazioni, capacità comunicative, valutative e progettuali) quanto a quelli variabili perché peculiari dei contesti effettivi di azione (si veda, ad esempio, la sperimentazione del "Curriculum globALE" per la professionalizzazione degli educatori degli adulti su scala internazionale; Lichtenberg, 2020). A questo proposito, va

infine considerato come la stessa formazione degli educatori degli adulti meriti di essere assunta come campo di ricerca, includendovi la ricostruzione dei vissuti degli operatori, le rappresentazioni sociali e culturali del ruolo, la co-costruzione dei *curricola*. È una dimensione, questa, da molto tempo ricorrente nella saggistica statunitense, come testimonia la presenza di almeno un capitolo dedicato alla questione nel testo *The Handbook of Adult and Continuing Education*, pubblicato periodicamente dalla American Association for Adult and Continuing Education (AAACE), sin dall'edizione del 1934 (Ross-Gordon, Rose & Kasworm, 2017, pp. 79-80), e che sicuramente necessita di una maggiore sistematicità anche nel contesto europeo e, segnatamente, in quello italiano, per dar seguito alle ambiziose azioni annunciate da NAAEL 2030 nelle realtà locali.

L'apprendimento degli adulti: dati, sfide, criticità e orizzonti di sviluppo

Oltre ai formatori, l'altro protagonista è certamente l'adulto, oggetto/soggetto del documento. Ma chi è l'adulto? Per riflettere è possibile partire dalla teoria di Knowles, secondo cui esistono quattro definizioni di adulto: una biologica, strettamente connessa all'età; una legale in materia di diritti; una sociale che riguarda l'esercizio di un ruolo attivo, come ad esempio attraverso il lavoro; una psicologica che riguarda lo sviluppo di un concetto di sé come soggetto autonomo e responsabile (Knowles, 1996). Proprio il concetto di *responsabilità* individuale risulta un aspetto chiave per l'apprendimento e lo stesso documento NEAAL lo riprende più volte.

A questo punto occorre però riflettere su alcuni dati e situazioni. Se da un verso l'enfasi sulla responsabilità individuale nell'apprendimento mette al centro i bisogni autentici del soggetto-in-formazione, dall'altro il rischio che si profila all'orizzonte è quello di una deresponsabilizzazione istituzionale che demanda al soggetto l'intera responsabilità del processo, o quantomeno buona parte.

Per analizzare la situazione degli adulti rispetto alla partecipazione alla formazione e all'apprendimento è possibile partire dai recenti dati ISTAT (2021) che registrano una serie di eleggenti importanti. Nel dettaglio emerge che nel 2020 la percentuale di partecipazione degli adulti a un'esperienza di apprendimento in Italia risulta essere inferiore al valore europeo con una media del 7,2% (contro il 9,2%). Ad incidere negativamente certamente c'è il livello di istruzione di base posseduto: se il 16,9% di soggetti che partecipa ad esperienze di formazione continua possiede un titolo terziario, tale percentuale scende vertiginosamente al 7,6% fra i diplomati; mentre è solo dell'1,4% per chi ha un titolo inferiore.

Di queste percentuali di partecipazione si registra un dato minore fra i disoccupati rispetto agli occupati (4,4% verso 7,6%) a differenza di quanto accade nel resto d'Europa dove il trend è all'inverso.

Sempre notevole è il gap con l'Europa rispetto alla percentuale di persone fra i 25 e i 64 anni in possesso di almeno un titolo di studio secondario superiore, considerato quale importante indicatore del livello di istruzione di un Paese necessario oltre che indispensabile rispetto alla partecipazione al lavoro. Nel 2020 si registra una percentuale del 62,9% rispetto alla media europea del 79%. Di questa percentuale, la quota maggiore è rappresentata dalle donne (65,1% contro il 60,5 degli uomini). Tuttavia c'è da rilevare che

le donne, nonostante i dati migliori sia dal punto di vista dell'istruzione secondaria che terziaria, non trovano poi nel mondo del lavoro riportato e valorizzato tale vantaggio.

Altro dato preoccupante riguarda i NEET la cui percentuale resta alta, anzi torna a crescere soprattutto nel periodo pandemico, assestandosi intorno al 23,9%. Si registrano inoltre anche uscite precoci dal sistema di istruzione e/o abbandoni, spesso portando al conseguimento soltanto del titolo di scuola secondaria di primo grado (13,5%).

Inoltre, se da un verso la Strategia Europa 2020 aveva posto quale obiettivo strategico quello di innalzare la percentuale di 30-34enni in possesso di un titolo di studio di terzo livello, dall'altro si continua a registrare a livello nazionale un dato di ritardo, seppur stabile da diversi anni del 27,8%, ben lontano dalla media europea del 41%. In questa percentuale va ancora sottolineato che la componente femminile è prevalente rispetto a quella maschile.

Queste condizioni illustrate attraverso i dati finiscono con il determinare un vero e proprio corto-circuito in quanto proprio l'aggiornamento (*vs* veloce obsolescenza) e lo sviluppo di conoscenze e competenze dovrebbe sostenere i soggetti più "fragili" sia rispetto alle questioni prettamente legate al lavoro ma anche rispetto alla crescita autonoma e consentendo una più piena e consapevole partecipazione alla vita sociale.

Infine, l'adesione a occasioni di apprendimento permanente è influenzata dal fatto che venga organizzata oppure finanziata dall'azienda stessa presso la quale si lavora e a parteciparvi sono soprattutto coloro con un titolo di formazione più alto rispetto ad altri.

Ritornando dunque alla responsabilità individuale ciò che chiaramente si evince anche dai dati è che quanto più basso è il livello di istruzione di partenza tanto è più difficile tanto e complesso rientrare in formazione, qualificarsi ulteriormente o accedere a delle opportunità di formazione permanente. È come se, nonostante i dati, non ci fosse piena consapevolezza o non si reputasse l'apprendimento in età adulta come chiave strategica per migliorare la propria condizione non solo economica ma anche sociale. Di fatto le fasce più fragili continuano a indebolire la propria posizione e l'accentrare la responsabilità dell'apprendimento a livello individuale potrà – presumibilmente – aumentare le sacche di disagio e di fragilità.

Accanto, dunque, ad una responsabilità di tipo individuale sarà necessario affiancare una di tipo sociale; in particolare ritornando all'azienda ad una responsabilità sociale d'impresa rispetto alla formazione e all'apprendimento in età adulta verso uno sviluppo sostenibile di aziende, persone e comunità (CESE, 2021).

Ciò affinché l'apprendimento permanente si affermi quale stile di vita condiviso da tutti capace di far superare le disparità e le disuguaglianze sociali e diventare anche una realtà sul luogo di lavoro. Ne deriva da ciò un'attenzione non soltanto all'apprendimento e alla formazione dei propri dipendenti ma anche attività di formazione destinata a stakeholders esterni (CESE, 2021, p. 1). Un apprendimento, quindi, di qualità e inclusivo, diritto universale di ciascun adulto (*ibidem*, p. 5).

Una possibile strategia in termini di sostenibilità per promuovere un apprendimento adulto capace di mettere a sistema aziende e comunità la possiamo trovare nell'apprendimento intergenerazionale.

Definito come un apprendimento basato sulla reciprocità e mutuo apprendimento fra generazioni differenti (Kaplan & Sánchez, 2014; Newman & Hatton-Yeo, 2008; NCoA, 1981), oltre a comportare nuovi legami tra generazioni diverse, evidenzia la fecondità dei processi di apprendimento reciproco, valorizzando al contempo il capitale sociale e di comunità, attraverso una proposta inclusiva e lifelong (Boström, 2014).

In questo tempo di (post)pandemia proprio le relazioni intergenerazionali possono rappresentare lo strumento/mezzo per lo sviluppo di un nuovo senso di fiducia, per l'avvio di politiche di solidarietà e di sviluppo sostenibile (Kaplan, Sanchez & Hoffman, 2017) in un'ottica di welfare generativo.

Proprio la necessità di un nuovo patto di solidarietà fra le generazioni rappresenta il focus centrale anche del manifesto "Intergenerationality Adds Up Lives" (2020) che raccomanda la necessità di rendere il paradigma intergenerazionale l'asse portante per innalzare e progettare gli orizzonti di un nuovo modello sociale.

La formazione in azienda per gruppi intergenerazionali può rappresentare un'opportunità per non disperdere patrimoni di conoscenza tacita e formare fra loro le generazioni ciascuno secondo il proprio *know how, know why and expertices*, oltre a limitare stereotipi fra generazioni che spesso mettono contro la nuova generazione come portatrice del nuovo e la vecchia generazione come detentrica di un patrimonio di conoscenze ormai passato ed obsoleto (Penick, Fallshore, & Spencer, 2014).

Nello scambio intergenerazionale vanno ad agire due differenti tipologie di conoscenze: una esplicita, l'altra tacita (Nonaka, 1994). Mentre la prima è facilmente codificata e decodificata, nel caso della conoscenza tacita è spesso non esplicitata, personale, contestuale e incorporata nella memoria dei soggetti e sviluppata attraverso le relazioni sociali (Harvey, 2012). Inoltre, nel momento di ingresso all'interno dell'organizzazione, i neo assunti hanno certamente un bagaglio di competenze di base ma una limitata conoscenza rispetto alla cultura dell'organizzazione, diversamente dai lavoratori di lunga data (Starks, 2013).

Non ultimo, l'approccio intergenerazionale all'apprendimento adulto può contribuire ad affrontare anche la sfida di (ri-)qualificare i lavoratori già presenti in azienda da lungo tempo favorendo – come sostenuto precedentemente – attraverso setting educativi adeguati uno scambio di conoscenze e apprendimenti con le generazioni successive, soprattutto in tema di competenze digitali.

Questi scambi possono avvenire certamente attivando processi di storytelling, promuovendo ascolto attivo, processi empatici e incidendo in ultima analisi positivamente anche sul clima organizzativo.

D'altronde, come richiamato anche nel *Libro verde sull'invecchiamento demografico* (2021), la solidarietà, la responsabilità fra le generazioni vengono richiamate quali leve strategiche su cui puntare per promuovere la coesione intergenerazionale e lo sviluppo di una comunità attiva e solidale.

Un ultimo breve passaggio – su un altro aspetto sottolineato dalla nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti – riguardo al concetto di competitività sostenibile già presente nel documento europeo "Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza" (2020).

Proprio su quest'aspetto, l'Italia sembra non brillare particolarmente. Secondo i dati del 2021 dell'Indice Globale di Competitività Sostenibile (GSCI) elaborato dal 2012 dal *think tank* svizzero-coreano, l'Italia si posiziona al 32° posto, mentre i Paesi scandinavi sono in testa della classifica.

L'indice misura la competitività sostenibile dei Paesi – definita come “the ability of a country to meet the needs and basic requirements of current generations while sustaining or growing the national and individual wealth into the future without depleting its natural, intellectual and social capital” – sulla base di 131 indicatori quantitativi distinti in cinque elementi strategici che interagiscono fra loro, nel dettaglio: Capitale Naturale; la Gestione delle Risorse – in particolare rispetto all'efficienza nell'utilizzo delle risorse (umane, naturali e/o finanziarie); il Capitale Sociale – riguarda la coesione sociale; il Capitale Intellettuale – intendendo la capacità di competere nel mondo globale soprattutto grazie all'innovazione e infine la Governance – ossia le politiche e gli investimenti atti a favorire la generazione di ricchezza sostenibile.

Senza entrare nel dettaglio della discussione dei dati (capitale naturale: 92°; gestione delle risorse: 57°; capitale intellettuale: 34°; capitale sociale: 28°; governance: 48°) risulta evidente che molte azioni sono ancora da intraprendere in particolare, e rimanendo nello specifico del tema qui discusso, rispetto al capitale intellettuale e sociale (e alla sua gestione) che rimandano strettamente a mirate azioni di governance.

In sintesi, per avviare delle strategie davvero efficaci di apprendimenti per gli adulti occorre un'adeguata regia politica-strategica-organizzativa capace di mettere in campo in modo sinergico le differenti risorse in un modo olistico ed integrate per l'intero percorso di vita di ciascun soggetto, promuovendo altresì approcci intergenerazionali capaci di sostenere e promuovere la coesione sociale e l'integrazione oltre a mutui apprendimenti fra diverse generazioni.

L'apprendimento degli adulti: fra *lifelong skill* e *lifelong attitude*

A conclusione di questo saggio si vogliono porre degli elementi ulteriori di riflessione in quanto quello in atto è un processo in divenire ed evidenziare alcuni nodi critici potrebbe contribuire a governarli in modo più efficace.

Innanzitutto la necessità, già ribadita nel saggio, di elaborare un approccio globale e personalizzato all'apprendimento adulto sia nei contesti formali ma anche informali e non formali anche di fronte alla transizione digitale che stiamo vivendo.

All'università gli over 30 rappresentano circa il 10% della popolazione studentesca (Anagrafe nazionale degli studenti, 2022) con numeri importanti soprattutto negli ambiti dell'insegnamento e delle professioni sanitarie eppure la didattica – escludendo l'ultimo periodo pandemico – rimane tarata sul prototipo di “studente ideal tipo” con tempi e regole molto rigide e con proposte metodologiche che poco tengono conto dei bisogni degli adulti nelle situazioni di apprendimento. A tale dato fa eco la percentuale degli iscritti alle università telematiche che inverte la proporzione fra under e over trenta (questi ultimi rappresentano circa il 42%) presentando una offerta che si caratterizza per un'alta flessibilità.

Un cambiamento è comunque occorso negli ultimi due anni durante il periodo pandemico che ha registrato una forte spinta sul versante della digitalizzazione con il diffondersi di piattaforme online per la gestione della didattica. Questo processo di innovazione che mai sarebbe stato raggiunto in così breve tempo se non sotto la spinta di un evento epocale e inatteso, se da un punto di vista ha comportato notevoli vantaggi rispetto alla fruizione – potendo essere usufruita ovunque e nel caso di registrazioni anche *on demand* – e ottimizzando le spese relative a spostamenti, costi di alloggio ecc., dall'altro ha evidenziato alcuni limiti innanzitutto riguardo al possesso di un mezzo elettronico per poter usufruire delle proposte didattiche, ma anche rispetto alla capacità di motivarsi e auto-disciplinarsi rispetto allo studio. Infine, altro impatto ha riguardato la capacità di interazione personale e sociale che nel momento in cui è mediata attraverso il mezzo tecnico riesce solo parzialmente a colmare i vissuti di isolamento e solitudine (Dyrud, 2000). Questi elementi hanno certamente inciso in maniera più importante sulle fasce più deboli sia dal punto di vista sociale che economico.

C'è comunque da aggiungere che questa spinta alla tecnologizzazione registrata nel periodo pandemico dovrebbe poter costituire un'opportunità per promuovere processi di innovazione didattica al fine di renderla maggiormente inclusiva anche nei confronti degli adulti.

La transizione digitale, ad ogni modo, registra degli importanti ritardi e lo stesso documento "Strategia nazionale per le competenze digitali" del 2021 rileva che in Italia si riscontra tra la popolazione una carenza significativa rispetto alle competenze digitali. Tale dato va ad incidere negativamente sia sul versante privato che lavorativo – in termini di occupabilità – di ciascun individuo generando fenomeni di esclusione sociale e dal contesto del lavoro (si pensi anche ai continui processi di automazione in atto), di ridotta possibilità di accesso all'informazione e a determinati servizi digitali. A ciò si aggiunga l'emergere di "nuove" forme di lavoro: dall'indagine Unioncamere – ANPAL (2020) per il periodo 2015-2019, si rileva che il 24,6% delle imprese ha investito nel smart working come modello organizzativo per il lavoro (fra queste il 5,7% delle imprese che hanno dichiarato di aver investito "molto" e "moltissimo") o anche il digital marketing, il 36,9% dichiara di avervi investito e di questa percentuale il 6,4% "molto" e il 5,4% "moltissimo". Dalla stessa indagine, in merito ai trend e ai profili professionali rispetto all'innovazione digitale emerge come il 70,3% delle imprese abbia investito nella trasformazione digitale, di queste oltre il 40% delle aziende ha posto attenzione verso investimenti nel "capitale umano". Il 37,8% delle imprese ha dichiarato di aver investito nella formazione del personale esistente e il 2,9% delle imprese ha indicato il reclutamento di personale come effetto dell'investimento.

Altro elemento di criticità emerso nel periodo pandemico – sottolineando un trend già esistente e preoccupante – riguarda le donne che hanno perso il lavoro che risultano essere il doppio rispetto agli uomini (l'1,3% fra le donne contro lo 0,7% fra gli uomini) anche a causa del settore di impiego in particolare quello dei servizi già più precario ed instabile rispetto ad altre mansioni di tipo apicali (Istat, 2020).

I dati forniscono altresì un altro dato preoccupante: le donne risultano maggiormente penalizzate dal punto di vista delle nuove assunzioni oltre a registrare un minore numero

di re-ingressi nel mercato del lavoro dopo averlo perso riprendendo anche in questo caso nuove problematiche sulla formazione e sulle transizioni positive lavoro-formazione-lavoro. Ciò ha contribuito ad ampliare un gap già presente e destinato ad ampliarsi nei prossimi tempi (ILO, 2021).

I dati che vengono dalle ultime indagini OCSE sono molto chiari e allarmanti al contempo. Lo studio del 2021 (OCSE, 2021a) sull'aumento della partecipazione degli adulti all'apprendimento evidenzia come solo due adulti su cinque partecipano all'istruzione e alla formazione in un anno. Emerge altresì che diversi e molteplici sono ancora gli ostacoli che impediscono la partecipazione fra cui la mancanza di tempo (legata principalmente al lavoro o agli impegni familiari), la mancanza di mezzi finanziari o di prerequisiti. Come è facilmente deducibile sono ancora una volta le fasce più deboli e fragili (da un punto di vista economico e/o culturale) a pagare il prezzo più alto. Anche in questo caso si evidenzia il gap di genere: sono, infatti, circa il 28% le donne inattive ma motivate secondo le quali gli impegni familiari costituiscono un ostacolo alla partecipazione alla formazione, mentre solo l'8% degli uomini riporta la stessa limitazione (OCSE, 2021b).

Sarebbe importante quindi cominciare ad agire per rimuovere gli ostacoli, ma ancora una volta si ribadisce la necessità di una regia politica che non si limiti a dei propositi ma che attui delle strategie concrete e applicabili.

Inoltre, come fa notare lo stesso documento OCSE (2021a), la partecipazione all'apprendimento degli adulti non costituisce di per sé una garanzia per dar vita ad un sistema efficace per cui occorre certamente operare sul versante della qualità dei formatori – e dunque delle proposte di qualità offerte – e su politiche di orientamento lifelong all'apprendimento adulto per consentir loro di apprendere ad orientarsi e agire in contesti di lavoro in sempre più rapida evoluzione.

Dal report “Skills Outlook 2021. Learning for Life” emerge la preoccupazione derivante dalla crisi pandemica che ha in modo repentino accelerato la trasformazione della società, dell'economia e del lavoro con nuove richieste non solo per trovare ma anche per mantenere un posto di lavoro.

In Italia circa il 70% degli adulti non partecipa a percorsi di istruzione e formazione e afferma di non essere disposto a parteciparvi, sono quindi “disimpegnati” rispetto all'apprendimento degli adulti. Questo certamente non fa che aumentare lo iato fra necessità di occupazione e richieste in termini di competenze da parte delle aziende. In particolare rispetto al mondo del lavoro se da un verso si registra una flessione del 40% degli annunci online di posizione aperte; dall'altro si registra un aumento per posizioni con lavoro da remoto per le quali si richiedono titoli di istruzione superiore con importanti ripercussioni negative sui soggetti meno istruiti, essendo modificato il set di skill e competenze di tipo trasversali come comunicazione, lavoro in team, capacità organizzative, problem solving, leadership, oltre che ovviamente digitali: in sintesi *lifelong skills* oltre a promuovere un'attitudine positiva verso l'apprendimento, che sarà indispensabile nel corso della loro vita (*lifelong attitude*).

Non si tratta quindi solo, come ribadito da diversi documenti europei, di rendere l'apprendimento permanente una realtà, ma anche di renderlo flessibile e adattabile al

singolo soggetto, al contesto in cui vive, agli aspetti socio-economici e culturali, agli obiettivi di sviluppo che si prefigge. Quest'ultimo evidenzia anche l'importanza di promuovere un *orientamento lifelong* capace di sostenere i soggetti nelle diverse e molteplici transizioni della vita formandoli ad un'autonomia di scelta sempre più ampia e responsabile. Anche per questo sarebbe opportuno creare fra i diversi momenti formativi della vita un legame di interdipendenza e complementarietà.

Data inoltre la natura eterogenea della formazione continua, sarebbe auspicabile – così come riporta lo stesso documento – elaborare una rete di collaborazione fra settori (pubblico e privato) ed attori della società civile unitamente all'elaborazione di coerenti politiche, olistiche, in merito a istruzione-lavoro-sviluppo economico-sociale e previdenziale. Politiche, quindi, volte all'inclusione e all'accessibilità e alla rimozione degli ostacoli.

Una sfida certamente non semplice, aggravata dal periodo pandemico che però allo stesso tempo ha fornito nuovi mezzi e strumenti per affrontarla a partire dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza quale opportunità davvero unica per istituire nuovi processi virtuosi volti a contribuire alla generazione di società inclusive e resilienti.

Note degli autori

Il presente contributo costituisce l'esito di un percorso di ricerca e riflessione comune tra le due autrici.

Gina Chianese ha scritto i paragrafi *L'apprendimento degli adulti quale aspetto chiave per lo sviluppo di una società resiliente*; *L'apprendimento degli adulti: dati, sfide, criticità e orizzonti di sviluppo*; *L'apprendimento degli adulti: fra lifelong skill e lifelong attitude*.

Elena Marescotti ha scritto i paragrafi *Considerazioni introduttive*; *Uno sguardo d'insieme: ambizioni, aree di intervento, criticità*; *I formatori degli adulti: professionalizzazione, competenze, mandato educativo*.

Bibliografia

Almalaurea (2020). XXII Indagine Profilo dei Laureati 2019. Rapporto 2020. Retrieved from https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/docs/universita/profilo/profilo2020/almalaurea_profilo_rapporto2020.pdf

Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Biasin, C., & Marin, V. (2021). Pandemia e mondo del lavoro: sostenere la ripresa attraverso la formazione. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 21, 3, 312-327.

Boström, A.K. (2014). Intergenerational Learning and Social Capital. In Schmidt-Hertha, B., Krašovec, S.J., & Formosa, M. (Eds). *Learning across Generations in Europe. Research on the Education and Learning of Adults*. Rotterdam: Sense Publishers.

CESE (Comitato Economico e Sociale Europeo) (2021). *Parere del Comitato economico e sociale europeo sull'Apprendimento degli adulti*. Retrieved from <https://www.eesc.europa.eu/it/our-work/opinions-information-reports/opinions/adult-learning-0>

Commissione Europea (2021). *Libro verde sull'invecchiamento demografico. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*. Brussels COM (2021)50 final. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0050&from=it>

CONFINTEA VII (2022). *Marrakech Framework for Action. Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education*. Retrieved from https://www.uil.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/06/FINAL%20MarrakechFrameworkForActionEN_06_21_22_0.pdf

Consiglio dell'Unione Europea (2008). *Risoluzione del Consiglio su un'agenda europea rinnovata per l'apprendimento degli adulti*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0001:0006:IT:PDF>

Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&from=IT)

Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Raccomandazione del Consiglio del 24 novembre 2020 relativa all'istruzione e formazione professionale (IFP) per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)&from=IT)

Consiglio dell'Unione Europea (2021). *Risoluzione del Consiglio su una nuova agenda europea per l'apprendimento degli adulti 2021-2030*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G1214(01)&from=IT)

Cornacchia, M. (2018). *Le humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Cornacchia, M., & Tramma, S. (a cura di) (2019). *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*. Roma: Carocci

Corsi, M. (2020). *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli.

Dyrud, M.A. (2000). The third wave: a position paper. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 81-93.

Eurydice (2012). *Two decades of reform in higher education in Europe. 1980 onwards*. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/99ee4754-0b47-47ae-9a3f-276eb133d494>

Fenwick, T. J. (1996). *Firestarters and outfitters: Methaphors of adult education*, Paper presented at the Annual Conference of the Canadian Society for the Study of Education (24th, St. Catharines, Ontario, Canada, June 4-7, 1996). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400463.pdf>

Flexner, A. (1939). The usefulness of useless knowledge. *Harpers*, 179, 544-552.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.

Genovesi, G. (2022). *La scuola. "Sta come torre ferma, che non crolla già mai la cima per soffiare di venti"*. Roma: Anicia.

Harvey, J. (2012). Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management*, 16, 400-417.

Holling, C.S. (1973). Resilience and Stability of Ecological Systems. *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.

ILO (2021). *Building Forward Fairer: Women's rights to work and at work at the core of the COVID-19 recovery*. Retrieved from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--gender/documents/publication/wcms_814499.pdf

Istat (2018). *Report Conciliazione tra lavoro e famiglia, anno 2018*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2019/11/Report-Conciliazione-lavoro-e-famiglia.pdf>

Istat (2020). *Il mercato del lavoro 2020. Una lettura integrata*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files//2021/02/Il-Mercato-del-lavoro-2020-1.pdf>

Istat (2021). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files//2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>

Kaplan, M., & Sánchez, M. (2014). Intergenerational programs and policies in aging societies. In Harper, K., Hamblin, J., Hoffman, K., Howse, G., Leeson, *International Handbook on Ageing and Public Policy* (pp. 367-383). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Kaplan, M., Sanchez, M., & Hoffman, J. (2017). *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. London: Springer.

Kornbeck, J., & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäisher Hochschulverlag.

Latouche, S. (2008). *Breve trattato della decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.

Lichtenberg, T. (2020). Curriculum globALE: A Global Tool for Professionalising Adult Educators. In Egetenmeyer, R., Boffo, V., Kröner, S. (Eds.). *International and Comparative Studies in Adult and Continuing Education* (pp. 213-219). Firenze: Firenze University Press.

Manifesto "Intergenerationality Adds Up Lives" (2020). Retrieved from https://generationsworkingtogether.org/downloads/5ea95ea087414Manifesto%20European%20Day_EN_F.pdf

National Council on Aging (NCoA) (1981). *The White House Conference on Aging "Strategies for Linking the Generations"*. Washington, DC: NCoA

Newman, S., & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing Horizon*, 8, 31-39.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14-37.

Norris, F.H., Steven, P. B., S.P. Wyche, K.F., & Pfefferbaund, R.L. (2008). Community Resilience as a metaphor, theory, sets of capacities and strategies for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41, 127-150

Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.

OCSE (2021). *Increasing Adult Learning Participation: Learning from Successful Reforms. Getting Skills Right*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/employment/increasing-adult-learning-participation_cf5d9c21-en

OCSE (2021). *Skills Outlook 2021. Learning for Life*. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/oecd-skills-outlook-e11c1c2d-en.htm>

Ordine, N. (2013). *L'utilità dell'inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.

- Patel, S.S., Rogers, M.B., Amlôt, R., & Rubin, G.J. (2017). What Do We Mean by 'Community Resilience'? A Systematic Literature Review of How It Is Defined in the Literature. *PLoS Currents* 1, 9.
- Penick, J. M., Fallshore, M., & Spencer, A.M. (2014). Using intergenerational service learning to promote positive perceptions about older adults and community service in Academy of Management Learning & Education June college students. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12, 25-39.
- Ross-Gordon, J.M., Rose, A.D., & Kasworm, C.E. (Eds) (2017). *Foundations of Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori.
- Starks, A. (2013). The forthcoming generational workforce transition and rethinking organizational knowledge transfer. *Journal of Intergenerational Relationships*, 11, 223-237.
- Tisseron, S. (2017). *La resilience*. Paris: Presse Universitaires de France/Humensis.
- Tramma, S. (2018). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- UNESCO (1996). *Learning: the treasure within*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- UNESCO (2021). *Yeonsu Declaration for Learning Cities. Building healthy and resilient cities through lifelong learning*. Retrieved from https://uil.unesco.org/sites/default/files/doc/lifelong-learning/cities/5th-conference/iclc5_yeonsudeclaration.pdf
- UNESCO (2022). *5th Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change*. Hamburg: UNESCO.
- UNICEF (2020). *Responding to COVID-19: UNICEF Annual Report 2020*. New York: UNICEF.
- Vischi, A. (2008). *Tra responsabilità sociale d'impresa e pedagogia*. Milano: I.S.U, Università Cattolica.
- World Economic Forum (2013). *The Future Role of Civil Society*. Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_FutureRoleCivilSociety_Report_2013.pdf

CONTRIBUTO TEORICO

Il patrimonio immateriale in una prospettiva *embodied*. Il progetto educativo S.P.A.C.E.

Intangible Heritage through an embodied perspective. The educational project S.P.A.C.E.

Nicoletta Ferri, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo affronta la complessa questione del patrimonio immateriale mettendone in luce alcune potenzialità offerte da un'interpretazione pedagogica. In particolare, il tema viene affrontato ponendo in primo piano l'idea di "beni relazionali" attraverso la lente offerta dalla pedagogia del corpo e, dunque, focalizzando la dimensione incarnata, dinamica e processuale della sfera culturale e comunitaria. Attraverso il progetto educativo S.P.A.C.E. si metteranno concretamente in luce le potenzialità di luoghi periferici e marginalizzati, spesso relegati a rappresentare "culture di passaggio", così come il ruolo cruciale della progettazione educativa e della formazione nell'incentivare inedite connessioni con il proprio contesto culturale di riferimento. Il progetto, infatti, si muove nella direzione di valorizzare le potenzialità culturali in senso ampio e attivare micro-processi trasformativi che declinano l'immaterialità nel senso di un rinnovamento generativo del rapporto soggetto-contesto.

ENGLISH ABSTRACT

The article deals with the complex issue of Intangible Heritage highlighting the potential offered by a pedagogical point of view. In particular, the topic will be explored in the foreground the idea of "relational goods" and through the lens offered by "embodied pedagogy", focusing the embodied, dynamic and processual dimensions of the cultural and community spheres. Through the experiences connected to the project S.P.A.C.E., the potential of peripheral and marginalized spaces – often condemned to represent a "culture of passage" – as well as the crucial role of educational projects and training actions in fostering original connections with one's own cultural context. The project, in fact, is aimed at valorizing the cultural potential in a broad sense and is oriented towards the activation of transformational micro-processes entailing immateriality as a generative renovation of the subject-context relationship.

Il patrimonio immateriale come bene relazionale

Il patrimonio culturale immateriale, come campo di ricerca e ambito teorico di incontro multidisciplinare e transculturale è cresciuto in modo significativo da quando, nel 2003, la Convenzione dell'UNESCO (1) per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale – insieme alla successiva ratifica della Convenzione di Faro (2) – ha affermato l'importanza di istituire una nuova categoria patrimoniale che estende alle pratiche culturali dette "tradizionali" lo statuto fino a quel momento attribuito a oggetti, monumenti e siti naturali e culturali, promuovendo una comprensione più ampia del patrimonio culturale e della sua relazione con le comunità e la società (Bortolotto, 2011).

La dimensione evolutiva e processuale di tale patrimonio, trasmesso di generazione in generazione e costantemente ricreato, prevede anche un ruolo più attivo dei suoi portatori. A differenza, infatti, del patrimonio materiale, fisicamente radicato nei luoghi e, in quanto tale, strumento privilegiato delle strategie di pianificazione e di sviluppo territoriale, il patrimonio immateriale, sia nella sua definizione che nel rapporto con le strategie di valorizzazione e sviluppo proposte dall'UNESCO, è associato all'idea di comunità (Bortolotto, 2008; 2011). Le convenzioni ci incoraggiano a riconoscere l'importanza di oggetti e luoghi per il patrimonio culturale, non tanto per la loro esistenza fisica, che va comunque preservata e tutelata, quanto per i significati, gli usi e i valori che le persone vi attribuiscono. Da tale prospettiva, il patrimonio culturale immateriale abbraccia tutti quegli aspetti culturali frutto dell'interazione fra le popolazioni e i luoghi nel corso del tempo, comprendendo tanto ciò che presenta un carattere di distinzione artistica e che istituzionalmente è considerato un "bene culturale", quanto alcune manifestazioni del quotidiano e perfino, potenzialmente, ambienti degradati, in quanto antropizzati e dunque passibili di significazione.

È proprio su questo punto di attenzione che si inserisce il presente contributo, con una riflessione aperta su come la dimensione patrimoniale e la prospettiva educativa possano vicendevolmente e virtuosamente ibridarsi tendendo verso la promozione di una cultura partecipativa e l'incentivazione di comunità educanti.

I due concetti spaziali ai quali la definizione della Convenzione Unesco del 2003 fa riferimento sono quelli di "spazio culturale" e di "ambiente". Il patrimonio culturale immateriale non si definisce, pertanto, in relazione a un territorio geografico, ma piuttosto in relazione alle collettività di cui esso incarna pratiche culturali e modi di vita. Questo rende evidente come il concetto di comunità non sia, dunque, necessariamente legato alla territorialità e alla località: il senso di comunità che viene delineato è più ampio e supera l'idea di una prossimità spaziale.

L'idea di comunità funziona come un'etichetta conveniente per sostenere l'immagine e l'azione collettiva di un sistema sociale multivocale e inevitabilmente disomogeneo ma che, per raggiungere i suoi obiettivi, ha tutto l'interesse a presentarsi come compatto. Le analisi etnografiche dei processi di patrimonializzazione dimostrano come nella realtà anche le comunità più piccole non siano dei contesti sociali garantiti e stabili ma, attraversate da tensioni e conflittualità frequentemente determinate da disequilibri di potere, siano proiezioni sempre provvisorie di processi di negoziazione e ridefinizione dei ruoli (2008, p. 33).

Il patrimonio materiale, rappresentazione iconica del territorio e della sua unità, è centrale per pensare uno spazio politico espressione di identità individuali e collettive e, storicamente è stato associato a rivendicazioni di autonomia orientate anche alla chiusura e al ripiegamento su autorità del passato. Sebbene il legame tra patrimonio immateriale e territorio sia più debolmente mediato in tal senso, esso rimane ugualmente soggetto a investiture simboliche e, dunque, permane il rischio di un suo utilizzo separativo e securitario, chiuso alla necessità contemporanea di un dialogo complesso e globale (Tramma, 2015b). L'UNESCO abilita e promuove le comunità locali a decidere cosa per loro possa essere patrimonio culturale, presupponendo da parte loro un impegno

responsabile di riflessione sulla propria identità, ma questo passo, senza un adeguato investimento educativo orientato all'apertura dialogica, rischia di allontanarsi fortemente dagli intenti originari della Convenzione, depauperando, di fatto, le potenzialità emancipative in essa contenute (Colazzo, 2021).

La prospettiva pedagogica può fortemente contribuire ad approdare con organicità a un fare comunitario, evitando di offrire una rappresentazione semplificata e iconica del territorio e della sua unità, e incentivandone la percezione come complesso spazio vissuto dagli individui, dai gruppi e dalle collettività un luogo produttore e risolutore di tensioni. In questo senso appare cruciale un'azione di pedagogia di comunità (Colazzo, 2019), operante nell'intreccio tra dimensione formale e informale, ma anche nella sfera istituzionale (promuovendo azioni di *advocacy*, di *public* e *community engagement*). Si tratta, in altre parole, di considerare l'educazione al patrimonio come un elemento essenziale e irrinunciabile per la formazione dell'individuo e della società, "bene relazionale" (Bruni, 2008; Donati, 2019), che necessita di uno spazio relazionale, incarnato presente e vivo, che crea cultura e condivisione anche laddove – nei margini, nelle periferie – sembra non esserci nessun valore da tutelare e preservare (Tramma, 2015a).

Intendere l'intervento educativo come un agire in grado di tendere verso la costituzione e la tessitura di un patrimonio culturale immateriale di una comunità significa, pertanto, guardare a un livello *macro* le progettualità educative, con una tensione verso una sfera che si fa sociale e politica, ma anche, al tempo stesso, muoversi sui territori e intercettare le biografie individuali e collettive che in essi si sviluppano (Batini e Giusti, 2010).

Il contributo della pedagogia del corpo

Come indicato all'art. 2 della Convenzione del 2003, tra i settori individuabili all'interno del patrimonio immateriale troviamo le trasmissioni e le tradizioni orali, incluso il linguaggio, le arti dello spettacolo e anche le consuetudini sociali, i riti, gli eventi culturali. Guardare al patrimonio immateriale da una prospettiva *embodied* consente di mettere a fuoco, individuare e valorizzare un sapere collettivo che, come patrimonio vivente, risulta incarnato, dinamico e processuale (*Living Heritage*), ovvero radicato nelle prassi, nelle espressioni e nelle conoscenze in cui comunità, gruppi e individui si riconoscono. Se intendiamo sottolineare la relazionalità di questi beni, l'estetica dei rapporti che li costituiscono quotidianamente, allora la dimensione corporea è ineludibile. Il paradigma dell'*embodiment*, infatti, sottolineando il carattere incarnato, situato e agito della conoscenza, e con essa il dialogo continuo tra individuo e ambiente (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Damiano, 2009; Ceruti & Damiano, 2013), ci fa guardare ad un individuo strutturalmente implicato in una relazione co-evolutiva con l'ambiente. Una struttura di accoppiamento che connette reti corporee, reti neurali, paesaggio ambientale, in unità dialogica:

[La Mente] allaccia dinamicamente reti corporee, reti neurali e ambiente, definendosi come una struttura di accoppiamento – una struttura essenzialmente relazionale – che attraversa le divisioni classiche del dominio della cognizione e le ricomponde. Connette 'cervello, corpo, ambiente' e 'sé e altro' – le unità d'indagine delle scienze cognitive- seguendo non una logica

spaziale 'interno/esterno', ma la logica dinamica dell' "enmeshment" – l' "embricazione" generata dalla co-evoluzione (Ceruti & Damiano, 2013, p. 71).

Non esiste un patrimonio culturale senza la danza vivente dei soggetti che lo incarnano e, viceversa, non esistono soggettività che non incorporino una cultura. Dunque, in questa visione, la prospettiva *embodied* si fa osservatorio privilegiato rispetto ai complessi fenomeni che compongono il patrimonio immateriale di un certo luogo, perchè offre un punto di vista specifico su come esso sia *embodied* e *enacted* nelle pratiche quotidiane. Il corpo è lo snodo di ogni conoscenza: l'arte e la cultura sono da sempre necessariamente incarnate.

Dal punto di vista educativo, la pedagogia del corpo (Gamelli, 2011), abbracciando il paradigma *embodied* (Ferri, 2022), si fa attenta ai contesti e si pone il problema delle condizioni *estetiche* (nel senso etimologico derivante da *aisthanomai*: il sentire, ciò che è legato ai sensi) degli interventi educativi, oltre che di qualsivoglia apprendimento.

La Pedagogia del corpo intende rivisitare criticamente gli abituali scenari dell'educazione e della cura, dove il corpo risulta spesso assente o imbrigliato, semplicemente parlato, per integrare saperi ed esperienze abitualmente separati". Con questo presupposto, essa promuove una riflessione sulla valenza educativa di pratiche corporee nei luoghi dell'educazione e della cura, puntando su un particolare stile educativo e formativo fondato sulla consapevolezza del movimento, su certe ritualità, sull'organizzazione attenta dei luoghi, delle parole, dei gesti, delle posture, dei silenzi (Gamelli, 2011, p. XI).

Inoltre, il corpo è archivio, fonte di conoscenza tacita, luogo dove risiedono i nostri pattern estetici che sono in parte formati nella cultura in cui nasciamo e che in essa risuonano con armonie e dissonanze. È attraverso questa profonda incorporazione che la cultura si perpetua (aspetto conservativo) e che muta e cambia in continuazione (aspetto trasformativo). Il corpo è supporto (Sini, 2012) e archivio.

Se, relativamente al patrimonio immateriale, una delle sfide da affrontare è quella di trovare forme appropriate, insieme a metodi efficienti, per documentare gli aspetti effimeri di dimensioni culturali dinamiche e in divenire (Hou et al., 2022), l'attenzione per l'esperienza viva e incarnata porta la pedagogia del corpo alla dimensione corporea del conoscere nelle sue dimensioni *narrative*, rintracciandole nei luoghi di frontiera, di connessione e di scambio fra i vissuti del corpo e la rielaborazione discorsiva e conversazionale, sia orale sia scritta, dell'esperienza (Ferri, 2022).

La pedagogia del corpo mira a valorizzare gli intrecci che i linguaggi verbali e linguaggi non verbali intessono laddove c'è una narrazione (Gamelli & Mirabelli, 2019), sviluppando delle prassi pedagogiche che si articolano dal corpo alla parola, seguendo dunque direzioni non lineari e gerarchiche tra i diversi tipi di linguaggio.

La storia di ciascun essere umano è racchiusa nel suo corpo. Di questa storia possiamo in parte parlare, sforzandoci di rintracciarne la trama nei segni che essa ha depositato nella nostra carne, ma una parte importante di essa è destinata a rimanere inaccessibile alla coscienza:

Il corpo ci racconta sfidandoci alla comprensione dei suoi messaggi, da sempre oggetto di imprescindibile interesse per le scienze dell'uomo come pure per ogni pratica di conoscenza. (Gamelli & Mirabelli, 2019, p.11)

Si tratta di un tema centrale per chi si occupa di educazione, ma anche per chi si occupa di patrimonio immateriale, perchè connesso a una partecipazione viva al proprio educarsi, principio democratico per eccellenza. Narrazione ed esperienza, corpo e parola, azione e simbolizzazione si intrecciano contemporaneamente nella relazione educativa attraverso un processo di mutua contaminazione" (Gamelli & Mirabelli, 2019). E ogni narrazione sorge ed esiste solo all'interno di una relazione, incorporata.

Il progetto educativo S.P.A.C.E. (3)

La cornice teorica della pedagogia del corpo è il principale riferimento epistemologico per l'intervento formativo dell'equipe di ricerca dell'Università degli Studi Milano-Bicocca nel progetto S.P.A.C.E., in cui sono stati messi a tema specifici interventi educativi in "non luoghi", in periferie, in zone di transito disabitate da sguardi e corpi dei soggetti che le attraversano.

Selezionato dall'impresa sociale "Con i Bambini" nell'ambito del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile" e promosso da WeWorld Onlus., S.P.A.C.E è, infatti, un progetto finalizzato a migliorare le condizioni sociali e scolastiche di studenti pendolari adolescenti che vivono in aree isolate del territorio italiano ad alto rischio di dispersione scolastica e povertà educativa. In quelle realtà contemporanee che James Clifford (1997) chiama "culture di passaggio" il legame tra un gruppo e un territorio si presenta in termini complessi (Bortolotto, 2011), caratterizzati dalla circolazione attraverso i territori piuttosto che tramite strutture e organizzazioni che tendono a fissarli stabilmente in determinati luoghi (Urry, 2007).

In Italia ci sono oltre 11 milioni di studenti pendolari che ogni giorno si spostano dal proprio comune per raggiungere la scuola: la distanza percorsa, il tempo del viaggio e la percezione della propria condizione possono generare disagi e stress e in alcuni contesti essere elementi chiave per innescare processi di abbandono scolastico. Sono, infatti, in progressivo aumento le ricerche che indagano gli effetti di una stretta interrelazione tra dispersione scolastica e scollamento con la realtà extrascolastica nei suoi vari aspetti sociali (Batini & Bartolucci, 2016). Attrezzare educativamente i luoghi vissuti dagli studenti pendolari e rafforzare e coinvolgere la comunità educante sono gli strumenti principali di S.P.A.C.E. per contrastare la dispersione scolastica.

L'equipe di ricerca in pedagogia del corpo (4) dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca si è occupata, nel progetto, di offrire agli educatori una formazione ad alcuni aspetti *embodied* della dimensione educativa, attraverso pratiche di natura eterogenea: narrativa, autobiografica, performativa e partecipata. Se educare significa mettere in relazione ciò che siamo con ciò che facciamo, sentiamo, pensiamo, per cercare un dialogo con le diverse dimensioni che ci attraversano, introdurre linguaggi performativi per dire e dirsi attraverso il corpo assume un'importanza decisiva specialmente in età adolescenziale dove si attraversa un'importante fase trasformativa, che rende talvolta difficile porsi in

ascolto di tale dimensione. L'intenzionalità educativa, la cura educativa (Palmieri, 2000), si traduce anche nella capacità di creare e offrire occasioni per mettersi in ascolto del corpo percepito, del corpo vissuto, in uno spazio di elaborazione che non sia necessariamente della parola che nomina e definisce il vissuto, ma che ne permetta l'espressione. Micro-contesti sensibili dove mettere in movimento in maniera attenta, ludica, leggera, aspetti di sé; ambiti in cui lasciar affiorare in modo talvolta inaspettato concrete direzioni di senso verso cui potersi indirizzare, intuendo il potenziale trasformativo.

Educare il corpo tra "il dentro e il fuori" significa poter ripensare la cura di sé come progetto orientato alla presa di consapevolezza della propria presenza nel mondo [...]. Gli adolescenti, oggi, da un punto di vista pedagogico, hanno più che mai bisogno di riappropriarsi del loro corpo esistenziale (Barone, 2009, p.138).

Cartografia e città

La realizzazione di un proprio *tag* durante la formazione di pedagogia del corpo ha consentito ai partecipanti di aprire una finestra di dialogo tra il proprio nome – esplorato nella dimensione narrativa e corporea – e il proprio territorio urbano di riferimento, attraverso specifiche proposte in outdoor di matrice esplorativa. Tra gli strumenti messi in campo per la formazione erano infatti incluse alcune proposte di esplorazione attiva del territorio legate alla cartografia esperienziale allo scopo di lavorare sul senso di scoperta e di riappropriazione degli spazi urbani, attraversati in quotidiani spostamenti e pendolarismi. Le tecniche di mappature corporeo-sensoriali del territorio (Kent & Vujakovic, 2017; Powell, 2010) rappresentano innovativi metodi di intervento e di ricerca – multisensoriali – in grado di rafforzare la relazione tra luoghi, esperienza vissuta e senso di comunità; come strumento metodologico sono state utilizzate in ambito sociologico, antropologico, psicologico come documenti per analizzare comportamenti sociali, pattern di movimento e relazioni spaziali (Serriere, 2010). Nel progetto S.P.A.C.E. essi rappresentano strumenti educativi che vengono combinati con tecniche narrative e che consentono di evocare la relazione tra l'esperienza personale e incarnata di un luogo e le connessioni sociali che in esso si sviluppano. In tal senso si collocano pienamente nell'ambito del patrimonio immateriale di micro comunità locali di riferimento.

L'uso delle mappe, infatti, va al di là del normale uso in chiave geofisica e pratica: attinge a un piano evocativo della nostra esperienza incarnata (*embodied*) dei luoghi e ciò consente di unire il personale vissuto biografico all'esperienza di percezione di un dato contesto, togliendo ad esso anonimità, verso una possibile risignificazione (Ferri, p. 67).

Per questo si tratta di proposte che possono agire da inneschi pedagogici per lo sviluppo di un pensiero democratico, volto alla costruzione del senso di comunità e aperto al confronto con l'altro. L'intento educativo è quello di promuovere in ognuno il desiderio di una partecipazione presente e attiva, per offrire possibilità di vedere le cose da un punto di vista differente e dunque per sostenere un nuovo modo di prendere parola (Guerra & Ottolini, 2019). Durante la formazione in pedagogia del corpo, la mappatura cartografica viene via via composta attraverso interventi esplorativi e attivi sul territorio, con l'intento

di farli sfociare in azioni partecipate in spazi pubblici (Guerra & Ottolini, 2019): in questo senso, si tratta di azioni educative e performative, dal carattere partecipato, che hanno profonda connessione con il patrimonio culturale immateriale, poiché mirano, partendo dalla strada, a promuovere un senso di appartenenza ai luoghi interessati quotidianamente dal pendolarismo studentesco.

Nel proporre queste azioni sul territorio, l'attenzione è sul processo più che sul prodotto, poiché è proprio la condivisione del percorso e dei suoi eventuali esiti trasformativi che rende tale azione duratura e pedagogicamente rilevante (Guerra & Ottolini, 2019). La partecipazione può essere considerata come strumento di potenziamento delle competenze e conoscenze dei partecipanti come individui o come gruppi (Shaffer, 1994), in vista di una critica formazione alla cittadinanza attiva.

L'autrice a cui si ispira la proposta sotto riportata è Keri Smith (2011; 2018), artista, scrittrice, che nei suoi libri-opere propone un metodo di ingaggio esplorativo in micro-processi formativi e artistici, metodo già utilizzato e collocato all'interno del lavoro educativo (Guerra, 2019).

L'osservazione e l'esplorazione proposte si concentrano sul rapporto parola-territorio:

Titolo della proposta: Nomi in risonanza esplorando la città

Si inizia con uno schizzo del proprio quartiere su un foglio. Poi l'invito è di prendere una tazzina da caffè e, con gli occhi chiusi, di appoggiarla sulla mappa a caso, tratteggiandone il contorno. In questo modo viene disegnata l'area da cui partirà l'esplorazione. (10 minuti)

Segue l'uscita di ognuno sul territorio, introducendo l'elemento-casualità per la scelta del tragitto da percorrere: con l'uso di un dado vengono assegnate una serie di variabili: 1=gira a sinistra, 2=gira a destra, 3=procedi avanti, 4=fermati e osserva, 5=fai il contrario di quello che stavi compiendo, 6=scegli tu.

La consegna per l'uscita è questa: "Osserva le scritte e i nomi, i graffiti che trovi sui muri del tuo quartiere. Osserva il rapporto tra parola/nome e territorio. Fotografane cinque, in cui trovi dei nessi con il tuo nome che hai precedentemente narrato, danzato, disegnato" (1 ora).

Questo tipo di pratica formativa cerca di promuovere un'attitudine esplorativa sia rispetto al contesto urbano che alla rete di relazioni che in esso si possono intessere. Tutto ciò avviene in un'ottica di condivisione, perché la mappa diventa il supporto per poter raccontare il contesto territoriale dal proprio specifico punto di vista, permettendo così a qualcun altro di guardare lo stesso luogo da prospettive differenti.

In questo senso, si tratta di una proposta volta a rimappare la città, facendo emergere quella sottile rete di sensazioni e pensieri che attivano appartenenza o distanza rispetto a un luogo specifico, le esperienze altrui.

Dall'app al museo

Le proposte di cartografia esperienziale si sono amplificate e sono state interpretate e rielaborate dagli operatori di ciascun servizio in base ai bisogni emergenti e al tipo di

lavoro educativo (ad esempio educativa di strada o interventi scolastici), e in base agli interessi e alle risorse di ciascun operatore. Uno dei partner del progetto, in particolare, l'associazione di Promozione Sociale "Comunica Sociale", che opera a Frattamaggiore (Na), in seguito alla formazione ricevuta e utilizzando competenze professionali eterogenee nel proprio organico (architetti, educatori, designers), ha ideato un progetto digitalizzato della mappatura del territorio, definito "La mappa emotiva". Una semplice mappa, in cartaceo o in digitale (tramite GoogleMaps), ha fatto da supporto alle storie di ragazzi adolescenti incontrati in educativa di strada: attraverso un ventaglio di emoticons, stampate o in digitale, i partecipanti potevano dare delle coloriture alla mappa del loro quartiere, creando l'occasione per un innesco di storie. Lo strumento "mappa emotiva", nella sua semplicità, ha rappresentato per gli operatori un mezzo diretto ed efficace per entrare in un rapido e profondo contatto con i loro utenti.

L'idea di creare un archivio digitale in cui poter visivamente "fermare" questi e altri racconti dei luoghi della città, specialmente connessi al fenomeno del pendolarismo scolastico, ha spinto allo sviluppo di un'app – APP@SPACE – per favorire la connessione tra ragazze e ragazzi, nella realizzazione di un racconto artistico del loro viaggio. Questa app è concepita per accompagnare i giovani nel loro viaggio da pendolari e nel loro parallelo percorso di crescita, rendendoli protagonisti e capaci di aprirsi al confronto e alla condivisione con i pari e con gli adulti. Lo strumento permette di combinare due immagini, che vanno a dialogare in sovrapposizione, e di aggiungere un filtro in grado di traslare il materiale fotografico al di là della stretta aderenza alla realtà, amplificandone la caratura simbolica. Sulle immagini, l'app consente di postare testi scritti in modo da incrementare la capacità narrativa delle opere relative al viaggio per arrivare a scuola. Un concorso nazionale, annuale (5), ha incentivato la partecipazione su larga scala.

Rispetto a una riflessione educativa sul patrimonio culturale immateriale, la realizzazione del progetto è risultata particolarmente interessante per il modo in cui l'associazione di promozione sociale è riuscita a dare spessore pedagogico all'evento, lavorando alla documentazione e dunque alla visibilità e alla valorizzazione del progetto stesso, realizzando un archivio *con* e *per* i ragazzi. Le opere prodotte sono state stampate ad alta risoluzione e appese nei corridoi delle scuole coinvolte nel progetto. L'intervento educativo di documentazione multimodale (Marangi, 2021) ha permesso ai ragazzi di lavorare a un senso di riconoscimento, aspetto fondamentale per costruire un'appartenenza alla comunità educante.

Una mostra, infine, è stata allestita al Palazzo delle Arti di Napoli (PAN) (6), centro di cultura dinamico che si prefigge di offrire momenti di crescita per la comunità e per le istituzioni, differenziando e moltiplicando gli stimoli culturali da offrire ai cittadini e ai turisti, con la precisa volontà di essere sempre di più un polo artistico/culturale di interessi polivalenti, con vocazione europea.

I ragazzi, invitati alla mostra, hanno potuto vedere la propria opera esposta in un luogo tradizionale di fruizione della cultura – negli stessi giorni al piano superiore del PAN era allestita una mostra su Andy Warhol – e questo crediamo rappresenti un significativo esempio di come concepire l'intervento educativo in dialogo con il patrimonio culturale, materiale e immateriale; un esempio concreto di come sia possibile aiutare a valorizzare e

documentare gli interventi educativi nell'ottica della costruzione di una comunità educante, nel pieno spirito della convenzione Unesco.

Per i partecipanti del progetto, infine, questa iniziativa ha permesso di dare valore all'*agency*, elevando il viaggio pendolare e routinario a traccia di un disegno più ampio in cui, dalle interazioni e dagli intrecci, può emergere un senso di comunità (Bauman, 2001).

Note

- (1) Per approfondire cfr. <https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003/>.
- (2) Per approfondire cfr. <https://www.coe.int/it/web/venice/faro-convention>.
- (3) Il progetto S.P.A.C.E. - Studenti Pendolari Acquisiscono Competenze Educative - iniziato nel settembre 2020 e della durata di circa 3 anni, coinvolge 10 Partner (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Human Foundation, Associazione L'Impronta, Cooperativa Exmè & Affini, Arcoiris, Comunica Sociale, Cooperativa Befree, Cooperativa Sociale Terremondo, Associazione Grazie Don Bosco Aps, Fondazione Somaschi) che operano su 6 differenti regioni – Liguria, Piemonte, Abruzzo, Campania, Sardegna e Lombardia. Grazie al coinvolgimento di 18 scuole superiori, 6 aziende di trasporto pubblico ed 8 centri commerciali, il progetto prevede di coinvolgere oltre 3.300 ragazzi tra gli 11 e i 17 anni in 3 anni.
- (4) Composta da: Nicoletta Ferri, Ivano Gamelli, Fabio Maccioni e Chiara Mirabelli.
- (5) Per approfondire: appspace.comunicasociale.eu
- (6) Le opere sono state esposte al PAN – Sala Foyer dal 20 al 25 Luglio 2022 dalle 9.30 alle 19.30.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Editori Laterza.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini & Associati.
- Batini, F., & Giusti, S. (a cura di) (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli Open Access.
- Bortolotto, C. (a cura di) (2008). *Il patrimonio immateriale secondo l'UNESCO: analisi e prospettive*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Bortolotto, C. (2011). L'identificazione del patrimonio culturale immateriale in applicazione della Convenzione Unesco del 2003, in ASPACI (a cura di) *Identificazione Partecipativa del Patrimonio Immateriale*. Milano: AESS. https://www.aess.regione.lombardia.it/wp-content/uploads/2015/11/ReportASPACI2_ISBN_web.pdf
- Bruni, L. (2008). *Reciprocity, altruism and civil society. In praise of heterogeneity*. London: Routledge.
- Cairns, R., Leung, M., Buchanan, L., & Cairns, B. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66: 1330-1345.
- Carletti, C. (2021). Costruire comunità educanti. Una nuova alleanza formativa tra ambiente naturale, culturale e digitale, in G. R. Mangione, C. Cannella, F. De Santis (a cura di), *I Quaderni della Ricerca*, 59. Torino: Loescher Editore.
- Ceruti, M., & Damiano, L. (2013). Embodiment enattivo, cognizione e relazione dialogica. *Encyclopaideia*, XII, (37): 19-46.

- Clifford, J., (1997). *Routes*. London: Harvard University Press.
- Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, 5: 1828-4582.
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa*. Roma: Armando.
- Damiano, L. (2009). *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Donati P. (2019). *Scoprire i beni relazionali*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ferri, N. (2021). Corpo, rito e Com-munus: per una formazione più sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 2: 394-402 doi: 10.7346/-fei-XIX-02-21_35
- Ferri, N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*. Roma: Armando Editore.
- Ferri, N. (2022a). Stare nella connessione: coltivare sensibilità corporee per educare al cambiamento, in M. Ladogana, Parricchi M. (a cura di), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 105-110). Bergamo: Zeroseiup
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M., & Ottolini, L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini Edizioni, Mantova.
- Grion, V., & Dettori, F. (2014). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio, & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 852-857). Pisa: ETS.
- Hou, Y., Kenderdine, S., Picca, D., Egloff, M., & Adamou, A. (2022). Digitizing Intangible Cultural Heritage Embodied: State of the Art. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 15 (3): 1-20, <https://doi.org/10.1145/3494837>.
- Istituto Demopolis e Impresa Sociale Con i Bambini (2021). *Gli italiani e la povertà educativa minorile*. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/11/Gli-italiani-e-la-poverta-educativa-indagine-Demopolis-18-novembre-2021.pdf>
- Marangi, M. (2021). Costruire comunicazione sociale partecipativa con gli adolescenti al tempo del digitale. In S. Pasta, M. Santerini (a cura di), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online* (pp. 134-155). Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Sini, C. (2012). Il supporto del corpo e la sua storia. In I. Gamelli (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura* (pp. 37-43). Milano: Franco Angeli.
- Smith, K. (2011). *How to be an Explorer of the World*. London: Penguin Books Ltd.
- Smith, K. (2018). *Risveglia la città! Idee e progetti per lanciare il tuo messaggio al mondo*. Milano: Terre di Mezzo.
- Shaffer, S. (1994). *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris: UNESCO / International Institute for Educational Planning.
- Tramma, S. (2015a). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli

Tramma, S. (2015b). *Pedagogia della contemporaneità. Educare ai tempi della crisi*. Roma: Carocci.

Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.

Valenzano, N., & Zamengo, F. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 208-209: 345-364.

Varela, F.J., Thompson, E., & Rosh E. (1991). *The Embodied Mind*. Boston: MIT.

RICERCHE

Storytelling digitale ed educazione al patrimonio immateriale: una revisione descrittiva.

Digital storytelling and intangible heritage education: a descriptive review.

Ilaria Fiore, Università degli Studi di Bari.

Elisabetta Lucia De Marco, Università del Salento.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo intende esplorare la relazione che intercorre tra la metodologia del digital storytelling e la valorizzazione del patrimonio culturale immateriale nell'ambito della formazione ed educazione.

Da un'attenta analisi della letteratura scientifica sull'argomento ci si aspetta di comprendere se il digital storytelling possa essere un'efficace metodologia nei contesti di apprendimento formale per sviluppare il senso di appartenenza alla comunità, portando ad un riconoscimento e alla valorizzazione del patrimonio culturale immateriale locale.

ENGLISH ABSTRACT

This contribution aims to explore the relationship between digital storytelling and the valorisation of intangible cultural heritage in the context of training and education.

From a careful analysis of the scientific literature on the subject, we expect to understand whether digital storytelling can be an effective methodology in formal learning contexts to develop a sense of belonging to the community, leading to recognition and valorisation of local intangible cultural heritage.

Introduzione

Nel settore del patrimonio culturale gallerie, biblioteche, archivi e musei hanno sviluppato con le nuove tecnologie esperienze di "visita" e di fruizione di tale patrimonio sempre più creative e immersive. Queste esperienze combinano la narrazione con i media digitali: realtà virtuale (VR), realtà aumentata (AR), applicazioni digitali (*web* e *mobile*), ricostruzioni tridimensionali (3D) di edifici o siti. Le istituzioni culturali preposte alla tutela e alla conservazione del patrimonio artistico, culturale e del paesaggio, infatti, si dotano sempre più spesso di spazi digitali (*digital spaces*) e/o di applicazioni *mobile* geolocalizzate che offrono percorsi di fruizione dei patrimoni entro cornici narrative (Bonacini, 2020). La riflessione sulle "condizioni educative" del patrimonio culturale e sulle dinamiche di cambiamento già in atto e sui modi in cui si manifestano possono essere incentivate e appaiono strategiche per ridefinire i confini organizzativi e attivare la ricerca e l'innovazione continua (Del Gobbo *et al.* 2018). Pensiamo ad esempio a *Father and son* il videogioco (1) che intende valorizzare il patrimonio del Museo Archeologico Nazionale di Napoli (MANN) (2) sviluppato in sette lingue e scaricato da oltre 1,2 milioni di utenti in tutto il mondo che ruota attorno alla storia di Michael, un ragazzo che arriva a Napoli per cercare suo padre archeologo.

Gli eventi narrati nel videogioco si intrecciano con i percorsi reali e virtuali che l'utente compie con il suo cellulare e sono volti alla valorizzazione del patrimonio culturale, storico e artistico presente nel museo e nella città di Napoli (3).

Le esperienze creative favorite dall'uso di questi nuovi media in funzione narrativa pongono, però, molte domande teoriche e pratiche che intersecano i campi di ricerca di differenti discipline.

L'approccio narrativo dei nuovi media, sempre più utilizzato nel settore della valorizzazione del patrimonio culturale, apre linee di ricerca inedite che riguardano il valore aggiunto della narrazione nei processi di educazione al patrimonio culturale.

Lo sviluppo di strumenti efficaci per l'educazione al patrimonio culturale sta diventando sempre più importante nell'epoca in cui viviamo. La molteplicità di esperienze interattive proposte all'utente facilita l'immersione nel mondo del patrimonio culturale materiale e immateriale, ma occorre riflettere sulle condizioni che le rendono esperienze di apprendimento. Quest'ultimo attraverso le risorse storico-culturali digitali può essere visto come un processo, incentrato non solo sulla conoscenza, ma anche sul riconoscimento dell'importanza del patrimonio culturale comune e nazionale).

A partire da tali riflessioni, la presente revisione si pone l'obiettivo di mappare le differenti esperienze formative realizzate in contesti di educazione formale in cui si intrecciano competenze disciplinari, digitali e di cittadinanza per concorrere «alla maturazione del soggetto affinché, da membro 'competente', possa contribuire al benessere della comunità locale» (Troia, Cameron-Curry & Pozzi, 2014, p. 870). Il contributo si focalizza sullo *storytelling* digitale come elemento di promozione della partecipazione comunitaria e della cittadinanza attiva in funzione della valorizzazione del patrimonio culturale immateriale quale elemento identitario costitutivo della comunità di riferimento. L'articolo comprende una rassegna di diversi approcci basati sul *digital storytelling* come strumento di condivisione di risorse storico-culturali digitali a fini educativi nei percorsi formali.

Educazione alla cittadinanza, comunità e scuola

Le origini di ciascuna comunità sono definite dalle storie che custodiscono, ricostruendone il presente e modellandone il futuro. Per questo motivo esse devono essere preservate e tramandate affinché possano essere conosciute dalle generazioni avvenire (Osuchukwu & Udeze, 2021). I membri di una comunità, infatti, producono innumerevoli testimonianze tangibili e intangibili, generando un vero e proprio patrimonio. Risulta essenziale, dunque, comprendere quali strumenti utilizzare per migliorare i sistemi di protezione, conservazione e conoscenza del patrimonio culturale delle comunità in modo da evitare di renderlo obsoleto e sconosciuto. Le future generazioni, infatti, hanno bisogno di sapere da dove vengono e dove si trovano per poter sviluppare la propria competenza culturale in modo da divenire dei cittadini attivi e responsabili (Clarke, 2020). Ciò presuppone, però, un impegno che coinvolga non soltanto la scuola, ma l'intera società, contribuendo alla crescita dei soggetti e dei loro contesti di vita. Il benessere di una comunità, infatti, è strettamente legato alla qualità dei processi educativi che la caratterizzano (Colazzo, 2018). Le storie aprono a possibilità di confronto con il territorio

(Bevilacqua, 2007; Borghi, 2017) poiché è qui che si rintracciano le sue memorie materiali e immateriali. In questo senso i più giovani sviluppano competenze trasversali di cittadinanza, facendo esperienza, nel e con il territorio. È qui che si inserisce una sfida importante, ovvero, ripensare la scuola nell'ottica della cittadinanza e dell'etica civile, fornendo ai suoi studenti competenze e formazione insieme (Cambi, 2017). Per la realizzazione di ciò diviene necessaria anche una nuova cultura per la scuola, alla cui base ci sono l'apprendere motivato che tende a valorizzare la mente dell'alunno, conducendolo verso un ampliamento della sua *forma mentis* e una dialettica aperta alle altre culture (Cambi, 2017). La scuola, infatti, non è un'isola, ma vive in uno spazio/ tempo intriso di vita e di storia all'interno di un territorio che contiene anche altre agenzie formative in una logica di rete (Cambi, 2009). È da qui che nasce l'idea di un "sistema formativo integrato", in cui è l'extra scuola a partecipare alla vita della scuola stessa e ad esaltarne il ruolo di costruttrice di comunità (Cambi, 2009). Questo modello consente di ripercorrere il pensiero di Dewey e di orientarsi verso la realizzazione di una cittadinanza attiva, tenendo conto di quelli che sono i principi della democrazia: uguaglianza, partecipazione, decisione e responsabilità (Cambi, 2009). Sulla base di tali principi, si innesta l'educazione al patrimonio che diviene indispensabile nel coinvolgimento attivo delle nuove generazioni. Occorre ripensare la relazione tra archivi, biblioteche, musei, che per loro missione sono deputate alla conservazione, tutela e valorizzazione del territorio e le scuole mediante la realizzazione di una progettazione comune che sappia negoziare obiettivi e forme di fruizione e anche di arricchimento del patrimonio. Gli strumenti digitali in un'ottica di rete supportano processi di progettazione condivisa tra le diverse istituzioni educative. L'idea è quella di creare spazi digitali in cui coesistono sguardi plurali e prospettive interpretative del patrimonio differenti.

Educazione al patrimonio

Educare al patrimonio significa educare alla conoscenza e al rispetto dei beni e della cultura, «adottando la prospettiva della formazione ricorrente e permanente alla cittadinanza attiva e democratica di tutte le persone» (Mascheroni, 2016, p.1). Questo tipo di educazione coincide con il pensiero esposto nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* del 2018 in cui sono espressi gli obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza, ovvero, «la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita, a partire dalla vita quotidiana a scuola e dal personale coinvolgimento in routine consuetudinarie» (MIUR, 2018, p.6). Questa azione educativa si inserisce nel contesto di una società culturalmente polifonica, in cui il patrimonio culturale consente di aprire un dialogo ed un confronto con le altre culture grazie anche ai processi di contaminazione e integrazione, divenendo così un potente strumento per il riconoscimento e la comprensione critica dell'identità come della diversità (Mascheroni, 2016). Infatti, «essere stranieri rispetto al patrimonio significa assumere un approccio "interrogativo": suscitare curiosità e saper suggerire risposte» (Mascheroni, 2016, p.1).

In tal senso, il concetto di patrimonio accoglie sia «un valore conoscitivo per la cultura di appartenenza degli studenti e per le diverse culture» (Bortolotti, 2008, p.80) sia un valore formativo riscontrabile nella tutela e valorizzazione mediante le azioni concrete dei cittadini (Regni, 2008). A partire da tale definizione, dunque, è possibile distinguere due paradigmi interpretativi di patrimonio culturale (Mascheroni, 2016, p.3):

- insieme di beni statici, sedimentati, di “valore universale”, da conservare e trasmettere;
- insieme di beni da condividere, ricostruire nei significati, ricollocare in uno spazio sociale di scambio.

Sulla base di questi due paradigmi si innestano le numerose esperienze educative e formative prodotte a livello nazionale e internazionale che dimostrano come il patrimonio culturale tangibile e intangibile sia uno strumento educativo estremamente importante per la crescita di un individuo (Muscarà, Romano, 2021). Esso, infatti, è una componente essenziale per lo sviluppo della creatività, del pensiero critico e delle abilità sociali e relazionali (Panciroli, 2015; Poce, 2017; Del Gobbo *et al.*, 2018; Muscarà & Romano, 2020). È possibile, dunque, definire il patrimonio culturale sia materiale sia immateriale come un dispositivo ad alta valenza educativa in grado non soltanto di concorrere alla selezione, conservazione e trasmissione dei principi e dei valori all’interno di una comunità, ma anche di contribuire ai processi di costruzione di identità e di valorizzazione delle differenze (Muscarà, Romano, 2021). È bene, però, focalizzare l’attenzione in particolare sul patrimonio culturale immateriale, considerato l’anima di quello materiale (Thwaites *et al.*, 2019). All’interno del concetto tradizionale di patrimonio, infatti, già con la Convenzione Unesco del 2003 furono fatte confluire tutte le testimonianze immateriali e materiali riconosciute dalla comunità, specificando i cinque ambiti dell’attività umana mediante cui si manifesta il patrimonio culturale immateriale:

- tradizioni ed espressioni orali, incluso il linguaggio, in quanto veicolo del patrimonio culturale immateriale;
- le arti dello spettacolo;
- le consuetudini sociali, gli eventi rituali e le feste;
- le cognizioni e le prassi relative alla natura e all’universo;
- l’artigianato tradizionale.

Successivamente, nella Convenzione di Faro (2005) il costrutto fu ulteriormente ampliato, definendolo come «l’insieme di risorse ereditate dal passato che le popolazioni identificano come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni, in continua evoluzione» (Montella, 2016, p.14). Un ulteriore passo in avanti nella definizione di patrimonio culturale è rappresentato dalle Conclusioni del Consiglio del 21 maggio 2014 relative al patrimonio culturale come risorsa strategica per un’Europa sostenibile, invitando a continuare a promuovere l’istruzione in materia di patrimonio culturale e attivare forme di sensibilizzazione circa il suo potenziale in modo da incentivare la partecipazione soprattutto di bambini e giovani.

Con l’evoluzione del concetto di patrimonio è mutato, dunque, anche l’approccio delle scuole alle esperienze legate ad esso: non ci si limita più soltanto alle visite di studio presso musei o monumenti tramite cui l’allievo assimila conoscenze in modo passivo, ma

vengono adoperati metodi didattici innovativi, interdisciplinari e laboratoriali che aprono ad un confronto stimolante con il patrimonio (Benetton & Zanato, 2020) in modo da ampliare l'orizzonte ad un'educazione diffusa (Mottana & Campagnoli, 2017). In Italia stanno fiorendo alcune esperienze di "educazione diffusa" in vari contesti e con varie modalità, ne è un esempio il Progetto "Bimbisvegli" (4), il primo esperimento di educazione diffusa in una scuola pubblica che diventa un'opportunità educante a disposizione della comunità. Tale esperienza consente da un lato di valorizzare dal punto di vista sociale ed etnografico le professionalità e le realtà culturali, artigiane e produttive del territorio e dall'altro fornisce la possibilità di realizzare una scuola in movimento, attiva, pienamente inserita nel contesto di riferimento e in interazione dinamica con esso (Mottana & Campagnoli, 2020).

Digital storytelling per l'educazione al patrimonio

Negli ultimi tempi nell'ambito della cultura e del patrimonio sono state realizzate numerose iniziative di documentazione digitalizzata del patrimonio culturale materiale e immateriale. Ne sono un esempio le scansioni laser, la riproduzione di oggetti in stampa 3D, le mostre e molto altro ancora (Bautista, 2014; Din & Wu, 2014). Al giorno d'oggi nei contesti di vita quotidiana dei bambini, degli adolescenti e dei giovani, infatti, sono sempre più diffusi dispositivi digitali, quali computer, smartphone e tablet, integrati con estrema naturalezza nelle pratiche socio-relazionali e culturali. Lo sviluppo di queste tecnologie pone in situazioni di apprendimento inedite all'interno di contesti educativi formali, non formali e informali (Panciroli & Macaudo, 2018).

In questa cornice è possibile inserire la narrazione, ed in particolare il *digital storytelling* (DST), tramite cui è possibile raggiungere un equilibrio individuale e collettivo nel mondo reale (Demetrio, 2012). Nello specifico, il DST diviene uno strumento in grado di trasformare le modalità di approccio al patrimonio culturale (Vrettakis *et al.*, 2019), questo grazie alle sue caratteristiche peculiari, ovvero, la manipolazione dei molteplici codici e formati della narrazione orale, scritta e visuale con l'aggiunta dell'elemento digitale. In questa direzione il DST fornisce connessioni significative per la comunità locale (Mutibwa, 2016) poiché la digitalizzazione delle narrazioni può contribuire ad arricchire il processo per cui gruppi di persone possono conservare e trasmettere qualcosa di importante derivante dal passato (MacDonald *et al.*, 2015). Inoltre, il DST, in un'ottica generativa e trasformativa, favorisce la comprensione della realtà e delle sue criticità, inducendo ad una loro risoluzione attiva (Crippa, 2017) nella direzione di una crescita culturale e civica. In questo modo è possibile costituire delle memorie collettive e individuali, consentendo la realizzazione di azioni e iniziative volte ad apportare miglioramenti alla propria qualità di vita e a quella della comunità di appartenenza (Repetto & Talarico, 2021), andando oltre le logiche di brandizzazione dei luoghi e del proprio patrimonio.

Numerose ricerche si interrogano su come incrementare l'interesse delle comunità locali e nazionali nella gestione e valorizzazione dei patrimoni culturali. A tal proposito, emerge il frequente ricorso al DST, utilizzato per raccontare le storie delle comunità mediante una mobilitazione di oggetti e artefatti, fondendo testi, immagini, racconti e canzoni. Lo storytelling digitale fornisce l'opportunità di mettere in atto un processo di

democratizzazione del patrimonio. Grazie all'ausilio delle nuove tecnologie, infatti, la memoria può essere digitalizzata e conservata, ma affinché venga decifrato il presente e progettato il futuro, risulta fondamentale anche l'attivazione di tutte le pratiche sociali che si disegnano attorno ad essa (Colazzo, 2011).

Per tali ragioni, il digitale si configura come strumento per archiviare, conservare i patrimoni ma anche mezzo tramite cui generare *empowerment* di comunità e quindi, presa di consapevolezza dell'identità comunitaria in vista di una sua rigenerazione continua e dinamica. In particolare, l'utilizzo dello storytelling applicato alla salvaguardia del patrimonio culturale immateriale coinvolge varie tipologie di pubblico (visitatori, comunità, studenti, ecc.) nei processi di organizzazione, gestione e fruizione di quest'ultimo, portando inevitabilmente a delle ricadute sull'educazione alla cittadinanza, strettamente legata all'educazione al patrimonio. Il DST, dunque, diviene un dispositivo partecipativo in grado di dare voce alle comunità, sostenendo un *engagement* comunitario. Mediante l'utilizzo del DST la comunità, che sente sempre più il bisogno di riconoscimento e di riaffermazione del proprio valore, ha la possibilità di riscoprirsi, tornando ad essere la dimensione in cui ciascun soggetto prende coscienza della propria e altrui compiutezza (Colazzo, Manfreda, 2019).

Metodologia della ricerca

Nel presente contributo si è voluto indagare il rapporto che intercorre tra la metodologia del *digital storytelling* e il patrimonio culturale immateriale, presentando i risultati emersi da una revisione narrativa della letteratura scientifica pubblicata negli ultimi dieci anni. Per la fase di avvio della ricerca è stato adottato un approccio informato da evidenze (Pellegrini & Vivaret, 2018), rilevabili dall'analisi delle ricerche primarie condotte sul campo con l'obiettivo di individuare le piste di ricerca rilevanti. La principale domanda di ricerca è:

D: Il digital storytelling può essere un'efficace metodologia nei contesti di apprendimento formale per sviluppare il senso di appartenenza alla comunità portando ad un riconoscimento e valorizzazione del patrimonio culturale immateriale locale?

La revisione della letteratura è stata condotta a partire dal 22 luglio 2022 e si è conclusa il 22 settembre 2022. Le risorse selezionate afferiscono al campo dell'educazione, della formazione e delle scienze sociali, a partire da due banche dati: Eric e Scopus. Si tratta, dunque, di una ricerca di tipo qualitativo, la cui prima fase è stata incentrata sull'individuazione di 2 termini da inserire nella *query: digital storytelling (AND) cultural immaterial heritage*, privilegiando, dunque, un approccio inclusivo (Colazzo & De Marco, 2021).

Per quanto riguarda la ricerca mediante Eric, adottando la suddetta stringa e applicando come filtri "solo articoli in rivista", "*elementary education*" e "*heritage education*" sono pervenuti soltanto 4 risultati. Per tali ragioni, in un secondo momento si è scelto di selezionare soltanto come filtro di ricerca "articoli in rivista", reperendo così 11 risorse.

Per la banca dati Scopus, invece, la *query* scelta è stata *digital storytelling (AND) cultural heritage*. È stata adottata questa soluzione per ottenere un maggior numero di articoli, infatti, tenendo conto dei contributi scritti in lingua italiana e inglese sono stati reperiti 97 risultati. Per restringere il campo sono stati letti tutti gli abstract degli articoli trovati e ne sono stati selezionati 18, in quanto inerenti all’ambito dell’educazione e della formazione scolastica e universitaria. Gli articoli sono stati poi categorizzati in base alle seguenti caratteristiche:

- Informazioni generali (titolo, autore, anno di pubblicazione, Paese, lingua);
- Rivista;
- Parole chiave;
- Argomento principale;
- Impiego del DST;
- Contesto;
- Riferimenti teorici;
- Metodologia della ricerca;
- Tipologia del campione;
- Strumenti adoperati per la ricerca;
- Domanda di ricerca;
- Contesto;
- Durata del progetto;
- Caratteristiche del campione;
- Obiettivo di ricerca.

Più nello specifico, la seguente tabella (Tab. 1) riporta i 33 articoli selezionati, in cui sono indicati in ordine alfabetico gli autori, l’anno, il Paese di pubblicazione, la rivista e le parole chiave. Le indicazioni bibliografiche complete degli articoli inclusi nella revisione sono riportati in Appendice.

TAB. 1 - ELENCO CONTRIBUTI INCLUSI NELLA REVISIONE

Autori	Anno	Paese	Titolo contributo	Rivista
Alghamdi <i>et al.</i>	2017	Arabia Saudita	Teaching Sustainable Practices as Part of a Holistic Education in the Saudi Context	International Journal of Whole Schooling
Bonacini	2018	Italia	Partecipazione e co-creazione di valore culturale. #iziTRAVELSicilia e i principi della Convenzione di Faro	Il Capitale culturale
Chu & Mazalek	2019	USA e Canada	Embodied Engagement with Narrative: A DesignFramework for Presenting Cultural Heritage Artifacts	Multimodal Technologies and Interaction
Clarke	2020	Stati Uniti	Walk a Day in My Shoes: coltivare la comprensione interculturale attraverso l'alfabetizzazione digitale	The Reading Teacher
Çocuk <i>et al.</i>	2018	Turchia	The Effect of the Web Based Digital Story Applications on the Digital Literacy Levels of Turkish Teacher Candidates	Asian Journal of Education and Training
Cozza <i>et al.</i>	2021	Italia	Dive in the Past: A Serious Game to Promote the Underwater Cultural Heritage of the Mediterranean Sea	Heritage
Craig	2013	Stati Uniti	Opportunities and Challenges in Representing Narrative Inquiries Digitally	Teachers College Record

Cushing <i>et al.</i>	2013	Stati Uniti	Developing cultural responsiveness in environmental design students through digital storytelling and photovoice	Journal of Learning Design
Grant	2016	Stati Uniti	Digital Storytelling: A Method for Engaging Students and Increasing Cultural Competency	Journal of Effective Teaching
Hood & Reid	2018	Regno Unito	Social media as a vehicle for user engagement with local history: A case study in the North East of Scotland	Journal of Documentation
Katifori <i>et al.</i>	2020	Grecia	“Let Them Talk!”: Exploring Guided Group Interaction in Digital Storytelling Experiences	ACM Journal on Computing and Cultural Heritage
Kong & Zhang	2021	Cina	Developing a co-design process model for the digital presentation of intangible cultural heritage: a case study of “warm inheritors digital diabolos”	ISPRS Annals of the Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences
Kristiawana <i>et al.</i>	2022	Indonesia	Promoting Vocabulary Building, Learning Motivation, and Cultural Identity Representation through Digital Storytelling for Young Indonesian Learners of English as a Foreign Language	Iranian Journal of Language Teaching Research
Kumpulainen <i>et al.</i>	2020	Finlandia	Children’s Augmented Storying in, with and for Nature	Education Sciences
Kutin & Telban	2021	Estonia	Legends of places as part of the sustainable development of regions	Folklore
Leow & Ch’ng	2021	Cina	Analysing narrative engagement with immersive environments: designing audience-centric experiences for cultural heritage learning	Museum Management and Curatorship
Moran	2016	Stati Uniti	Telling our story: using digital scrapbooks to celebrate cultural capital	International Journal of Designs for Learning
Mutibwa	2016	Regno Unito	Memory, Storytelling and the Digital Archive: Revitalising Community and Regional Identities in the Virtual Age	International Journal of Media and Cultural Politics
Nikolova & Georgiev	2022	Bulgaria	A Comparative Analysis of Tools for Presenting Cultural-historic Resources in Education	TEM journal
Nijdam	2021	Canada	Semi-digital storytelling: Survivance and revitalization in Indigenous digital games	New Media & Society
Nosrati <i>et al.</i>	2018	Canada	Connecting people with city cultural heritage through proximity-based digital storytelling	Journal of Librarianship and Information Science
Ortega-Sánchez <i>et al.</i>	2019	Spagna	Didactics of historical-cultural heritage QR codes and the TPACK model: An analytic revision of three classroom experiences in Spanish higher education contexts	Education Sciences
Osuchukwu & Udeze Nkechi	2021	Nigeria	Enabling cultural heritage spaces in Nigerian public libraries: A case study of the Anambra State Library Board	IFLA Journal
Pazarlia <i>et al.</i>	2021	Grecia	"Hack the map", a digital educational program inspired by Rigas Velestinlis'Charta of Greece (1796-1797)	International Journal of Cartography
Prada	2022	Canada	Articulating Translanguaging as Pedagogy of Empowerment for Racialized, LanguageMinoritized Bilinguals: From Concept to Proyecto through Digital Storytelling	TESL Canada Journal

Larraz <i>et al.</i>	2014	Spagna	An interdisciplinary study in initial teacher training	Journal of New Approaches in Educational Research
Rizvic <i>et al.</i>	2020	Bosnia	Interactive digital storytelling: bringing cultural heritage in a classroom	Journal of Computers in Education
Ruppert <i>et al.</i>	2017	Stati Uniti	Digital Storytelling: A Tool for Identifying and Developing Cultural Competence with Preservice Teachers in an Introduction to Middle Level Education Course	Current Issues in Middle Level Education
Skublewska-Paszkwosk <i>et al.</i>	2022	Polonia	3D technologies for intangible cultural heritage preservation—literature review for selected databases	Heritage Science
Thwaitesa <i>et al.</i>	2019	Malesia	A Malaysian cultural heritage digital compendium	Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage
Tzima <i>et al.</i>	2020	Grecia	Harnessing the potential of storytelling and mobile technology in intangible cultural heritage: A case study in early childhood education in sustainability	Sustainability
Valtolina	2016	Italia	A Storytelling-Driven Framework for Cultural Heritage Dissemination	Data Science and Engineering
Vrettakis <i>et al.</i>	2019	Grecia	Narralive – Creating and experiencing mobile digital storytelling in cultural heritage	Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage

Dall’analisi emerge il carattere eterogeneo dell’argomento trattato, infatti, i 33 articoli sono stati pubblicati su 31 riviste differenti e afferenti ad ambiti disciplinari diversi. Sul tema sono stati presentati due articoli, rispettivamente sulle riviste *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage* e *Education Sciences*.



FIG. 1 - DISTRIBUZIONE DI FREQUENZA DEGLI ARTICOLI PUBBLICATI DAL 2013 AL 2022.

adattandolo alle esigenze degli studenti universitari. In Cushing *et al.* (2013), invece, alla metodologia dello storytelling digitale si fa coincidere sempre la valenza formativa, mettendo in relazione le università e le scuole secondarie di secondo grado. Anche gli studi di Kristiawana *et al.* (2022) volgono in questa direzione, coinvolgendo gli studenti di scuola secondaria di secondo grado in modo da migliorare le loro competenze linguistico-comunicativo e culturali. Inoltre, il DST viene impiegato come “dispositivo” formativo in ambito universitario per:

- acquisire competenze culturali e professionali per i futuri docenti (Ruppert *et al.*, 2017);
- migliorare le competenze di progettazione dei futuri insegnanti correlandole all’educazione al patrimonio culturale (Çocuk *et al.*, 2018);
- promuovere competenze medial e culturali (Grant *et al.*, 2016).

Il DST viene adoperato anche in un’ottica di conoscenza e comunicazione del patrimonio, coinvolgendo sia le scuole (Bonacini, 2018; Cozza *et al.*, 2021; Tzima *et al.*, 2020) sia le università (Rada *et al.*, 2014; Vrettakis *et al.*, 2019) sia altre istituzioni culturali presenti sul territorio locale quali musei (Chu & Mazalek, 2019; Katifori *et al.*, 2020; Kong & Zhang, 2021; Leow & Chn’g, 2021), siti del patrimonio culturale e locale (Rizvic *et al.*, 2020) e biblioteche (Nosrati *et al.*, 2018; Osuchukwu & Udeze Nkechi, 2021; Pazarlia *et al.*, 2021). In particolare, negli studi analizzati il DST viene principalmente impiegato per raccontare il patrimonio culturale, miti, storie antiche sulla comunità locale e sui siti culturali o per attirare l’attenzione su oggetti, luoghi storici eventi o arti (Skublewska-Paszkowska *et al.*, 2022) e per mostrare contenuti di museologia, utilizzando la realtà virtuale in un ambiente pubblico (Thwaitesa *et al.*, 2019).

Un’altra macroarea che emerge dal lavoro di analisi è quella dell’impiego del DST come mezzo per monitorare e comunicare i risultati di una ricerca, come nello studio effettuato da Craig (2013) nelle scuole dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado per valutare la sua efficacia come strumento di ricerca qualitativa sempre nell’ambito dell’educazione al patrimonio culturale.

Negli articoli analizzati sono menzionati i relativi risultati, prodotti o artefatti realizzati durante le esperienze, mettendo in campo differenti risorse. Emerge, dunque, l’interesse per la realizzazione di curricoli scolastici che integrino competenze narrative e tecnologiche (Çocuk *et al.*, 2018) che esitano in:

- attivazione di progetti di *service learning* in un corso di laurea di design ambientale, basato sul tutoraggio tra pari per la produzione di storie digitali di comunità culturali differenti (Cushing *et al.*, 2013);
- progettazione di e-book nel campo curricolare del patrimonio culturale (Rada *et al.*, 2014);
- realizzazione di mostre virtuali con QR code (Clarke, 2020);
- produzione cooperativa di oggetti in realtà aumentata per l’insegnamento e apprendimento dei beni culturali locali (Ortega-Sanchez *et al.*, 2019);
- sviluppo di giochi e narrazioni digitali sui temi del patrimonio culturale intangibile (Biz Nijdam, 2021);
- produzione di audioguide (Bonacini, 2018);

- costruzione di una piattaforma interattiva online co-progettata per condividere narrazioni digitali e per favorire l'espressione creativa della comunità (Mutibwa, 2016);
- produzione di contenuti narrativi a partire da raccolte fotografiche sviluppate dalle organizzazioni della comunità stessa (Hood & Reid, 2018);
- sviluppo da parte di esperti di informatica, arti visive, regia cinematografica, letteratura, psicologia, comunicazione e interazione uomo-macchina di un nuovo metodo per la narrazione digitale interattiva dei patrimoni, ovvero, *l'hyper storytelling* (Rizvic *et al.*, 2020).

Conclusioni

La triangolazione dei risultati presentati nel paragrafo precedente è stata finalizzata a fornire (1) indicazioni per la progettazione e la pratica didattica, mettendo in luce quelle su cui essi tendono a convergere e (2) indicazioni per la ricerca futura, sia relativamente alle ipotesi da sottomettere ancora a riscontro empirico sia agli elementi della ricerca in cui si rilevano limiti metodologici.

Per la dimensione della progettazione e della pratica didattica si riscontra una certa convergenza verso modalità di utilizzo del *digital storytelling* per coinvolgere i membri delle comunità nei processi formativi e di comunicazione del patrimonio. Il patrimonio culturale materiale e immateriale diventa spesso il contenuto di produzioni digitali (video, e-book, giochi, simulazioni) per la conoscenza, la diffusione e la promozione di un territorio, di una tradizione, di un sito archeologico e di un museo. Nella maggior parte delle ricerche incluse nella revisione si descrivono gli artefatti digitali prodotti sul patrimonio ma spesso è assente o soltanto accennato il modello di progettazione adottato. Si evidenzia, inoltre, una mancata formalizzazione di modelli di progettazione condivisa tra istituzioni culturali ed educative per negoziare obiettivi e interventi e per co-valutare le ricadute degli stessi nei territori e per lo sviluppo locale.

Inoltre, si segnala come la maggior parte degli studi descrivono interventi a breve termine su progetti limitati nei tempi e su piccoli campioni, che non consentono di valutare l'efficacia dell'intervento e la continuità degli apprendimenti, per la cui stima sarebbe necessario utilizzare maggiormente rilevazioni di *follow-up*.

Rispetto al tema dell'integrazione del digitale nelle pratiche di narrazione del patrimonio culturale, in ricerche successive si intende indagare meglio quali aspetti delle esperienze educative di *digital storytelling* possono o non possono essere sostituite con esperienze virtuali, nonché in che misura questa sostituzione o integrazione influenzi lo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Spostando l'attenzione sulla dimensione degli sviluppi della ricerca futura, emerge la necessità di ulteriori indagini per sottoporre a riscontro empirico differenti ipotesi utili a stimare il livello di inclusività del nostro patrimonio e di ricercare dispositivi formativi efficaci per favorire il dialogo tra la polifonia di voci e di culture che possono trovare nei patrimoni possibili spazi di confronto. Un approccio inclusivo al patrimonio diventa il compito prioritario di scuole e istituzioni territoriali deputate alla tutela e alla conservazione del patrimonio e alla formazione di cittadini attivi e responsabili. La riflessione sui meccanismi di elaborazione dei patrimoni culturali comprende il tema dei

segni del passato di difficile rielaborazione e le tracce di eredità molteplici e ambigue che finora risultano escluse dalle narrazioni dominanti dei nostri patrimoni che prendono forma – seppure in modo differente – in musei, tradizioni popolari, quadri, racconti orali.

La ricerca pedagogica, quindi, mette così al centro non il patrimonio in sé, ma la relazione che si può costruire con esso: la narrazione, in questo senso, può costituire la chiave di rigenerazione del reale nella misura in cui è capace di de-costruire narrazioni ereditate e ambigue e di includere narrazioni inedite rispetto a quelle ereditate. Lo *storytelling*, allora, rappresenta uno strumento di mediazione non soltanto linguistica ma culturale e di condivisione di saperi sia soggettivi (es. le storie individuali) sia istituzionali, potenziamento di un legame sociale tra musei e pubblico, stimolo al coinvolgimento (*engagement*) dei nuovi pubblici (Bonacini, 2020).

Il patrimonio culturale allora diventa un concetto politico, e non semplicemente un insieme di oggetti, tradizioni, pratiche di lavoro e di vita e, quindi, l'uso che se ne fa nel mondo contemporaneo, determinato dalle esigenze del nostro presente, diventa l'oggetto dell'educazione alla cittadinanza. Soltanto se l'educazione alla cittadinanza si configura come un "viaggio a ritroso" nei patrimoni, nel tentativo di decostruire le eredità di cui sono figli, si possono fondare narrazioni dei e sui patrimoni più eque ed inclusive.

Note

- (1) Il videogioco è scaricabile gratuitamente su tutti i dispositivi mobile (sistema Android e IOS).
- (2) Nel sito del Museo Archeologico Nazionale di Napoli (MANN) è possibile consultare una sezione "Media-Gaming" interamente dedicata al videogioco "Father and son". Link <https://mann-napoli.it/gaming/> [consultato in data 14/10/2022].
- (3) Nella piattaforma RaiPlay è disponibile la puntata del programma #GENERAZIONEBELLEZZA dal titolo "Archeotelling a Roma, Napoli e Manfredonia" in cui si discute del videogioco. Link <https://www.raipaly.it/video/2020/01/generazione-bellezza-del-08012020-Archeotelling-a-Roma-Napoli-Manfredonia-bbb19d23-1d0c-415e-8604-a153dfec56ae.html> [consultato in data 14/10/2022].
- (4) "Bimbisvegli" è un primo esperimento di "educazione" diffusa, avviato nel 2016 in una scuola elementare in provincia di Asti in Piemonte. Esso si basa su una visione di scuola che si apre alla conoscenza e collaborazione con le realtà locali, rendendo possibile l'interazione con soggetti singoli interessati a fornire il loro apporto in determinate attività e con differenti figure e contesti che vanno dall'artigianato all'agricoltura e alla zootecnica, dalle piccole imprese alle associazioni, dalle cooperative ai servizi municipali.

Note delle autrici

I paragrafi *Introduzione*; *Digital storytelling per l'educazione al patrimonio*; *Metodologia della ricerca* e *Conclusioni* sono da attribuire a Elisabetta Lucia De Marco; i paragrafi *Educazione alla cittadinanza, comunità e scuola*; *Educazione al patrimonio*; *Metodologia della ricerca* e *Discussione* sono da attribuire a Ilaria Fiore.

Bibliografia

- Bautista, S.S. (2014). *Museums in the Digital Age: Changing Meanings of Place, Community, and Culture, USA: Altamira Press.*
- Benetton, M., & Zanato, O. (eds.) (2020). *Tracce di Outdoor Education. Studium educationis*, numero monografico, 1.
- Bevilacqua, P. (2007). *L'utilità della storia. Il passato e gli altri mondi possibili.* Roma: Donzelli.
- Bonacini, E. (2020). *I musei e le forme dello Storytelling digitale.* Roma: Aracne Editrice.
- Borghi, B. (a cura di) (2017). *Luce sui secoli bui. Lo studio, l'insegnamento e l'apprendimento della storia medievale. Questioni preliminari di metodo.* Bologna: Patron Editore.
- Bortolotti, A., Calidoni M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi.* Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2009). Un esercizio di memoria.... Attualissimo e benvenuto. *Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education*, 1 (2), 175-177. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3138
- Cambi, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibile. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20 (2), 21-28. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22166
- Clarke, L. W. J. T. R. T. (2020). Walk a Day in My Shoes: Cultivating Cross-Cultural Understanding Through Digital Literacy. *The reading teacher*, 73(5): 662-665. Doi: <https://doi.org/10.1002/trtr.1890>
- Colazzo, S. (2011). *Conservare il sapere immateriale.* L'Idomeneo.
- Colazzo, S. (2018). Community care e sviluppo del territorio. In Pollice F., (a cura di) *Ricerche sul Salento. Il contributo del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'uomo alla conoscenza del territorio. Rapporto 2018*, pp. 139-148.
- Colazzo, S., De Marco, E. (2021). Digital storytelling nei percorsi della formazione dei docenti: una revisione della letteratura. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21). Doi: <http://dx.doi.org/10.15160/2038-1034/2327>
- Colazzo, S., Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità. Un approccio interdisciplinare.* Roma: Armando Editore.
- Consiglio d'Europa (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale1 per la società, Faro.* <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione-di-Faro.pdf>.
- Crippa, G. (2017). Lo Storytelling della memoria tra patrimonio e turismo. *Bibliothecae.it*, 6 (1), pp. 234-264.
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei.* Roma: Aracne editrice.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience.* New York: Minton, Balch & Company.
- Din, H., Wu, S. (Eds.) (2014). *Digital Heritage and Culture: Strategy and Implementation.* Singapore: World Scientific Publishing.
- Gitti, G. (2020). Per una didattica inclusiva: educare alla cittadinanza attiva e al patrimonio con le mappe di comunità. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1), 183–203. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11909>

- MacDonald, R.L., Couldry, N., & Dickens, L. (2015). "Digitization and materiality: researching community memory practice today", *The Sociological Review*, 63 (1), 102-120. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12215>
- Mascheroni, S. (2016). Musei complici, patrimoni condivisi, cittadinanze plurime. In *La didattica nei Musei Archivi e Biblioteche*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste, pp.1-8.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioninazionali-e-nuovi-scenari.pdf>
- Montella, M. (2016). La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana. *Il capitale culturale*, pp. 13-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.138/2039-2362/1551>
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Firenze: Terra Nuova.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2020). Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19. *Media Education*, 11(2), 61-73.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2021). Patrimonio culturale, memoria collettiva e narrazioni identitarie nelle scuole siciliane. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1) 2021, 1-20. Doi: 10.30557/MT00155
- Mutibwa, DH (2016) Memory, Storytelling and the Digital Archive: Revitalising Community and Regional Identities in the Virtual Age. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 12 (1), 7-26. Doi: https://doi.org/10.1386/macp.12.1.7_1
- Osuchukwu, N.P., & Udeze, N.S. (2021). Abilitare gli spazi del patrimonio culturale nelle biblioteche pubbliche nigeriane: un caso di studio dell'Anambra State Library Board. *IFLA Journal*, 47 (3), 398–405. Doi: <https://doi.org/10.1177/03400352211024673>
- Panciroli, C. (Ed) (2015). *Formare al patrimonio nella scuola e nei musei*. Verona: QuiEdit.
- Panciroli, C., & Macaudo, A. (2018). Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive. *Italian Journal of Educational Research*, 20, 47-62.
- Pellegrini, M., Vivinet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione*. Roma: Carocci.
- Poce, A. (2017). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: FrancoAngeli
- Repetto, M., & Talarico, M. (2021). Digital storytelling e civic engagement nella formazione permanente. *Formazione e insegnamento*, 19, 239-251. Doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21_21
- Thwaites, Harold, & Santano, Delas & Esmaili, Human, & See, Zi. (2019). A Malaysian cultural heritage digital compendium. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, 15. Doi: e00116. 10.1016/j.daach.2019.e00116
- Troia, S., Cameron-Curry, L., & Pozzi, M. (2014). Dalla competenza digitale alla cittadinanza digitale: esperienze di apprendimento. *Atti di Didamatica 28°*, 867–876. http://mondodigitale.aicanet.net/20143/04_Dalla_competenza_digitale_alla_cittadinanza_digitale/04_03.pdf
- UE (2014). Conclusioni del Consiglio del 21 maggio 2014 relative al patrimonio culturale come risorsa strategica per un'Europa sostenibile. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(08\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(08)&from=PL)

UNESCO (2003). *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi. https://unesco.blob.core.windows.net/documenti/5934dd11-74de-483c-89d5-328a69157f10/Convenzione%20Patrimonio%20Immateriale_ITA%202.pdf

Vrettakis, E., Kourtis, V., Katifori, A., Karvounis, M., Lougiakis, C., & Ioannidis, Y.E. (2019). Narralive - Creating and experiencing mobile digital storytelling in cultural heritage. *Digital Applications Archaeological. Cultural Heritage*, 15, 00114.

RICERCHE

Well-being, resilience and prosociality at school: new frontiers for teachers' professional development.

Benessere, resilienza e prosocialità a scuola: nuove frontiere per lo sviluppo professionale degli insegnanti.

Viviana De Angelis, Università degli Studi di Bari.

Pasquale Rubini, Università degli Studi di Bari.

ABSTRACT ITALIANO

L'unicità dell'individuo e la fragilità delle attuali condizioni di vita ci inducono a riflettere sull'essenza dell'educazione. Nelle scuole emerge sempre più diffusamente una crescente insoddisfazione, soprattutto per quanto concerne l'aspetto relazionale del complesso rapporto insegnante-studente. Tale rapporto sta diventando sempre più problematico. Emerge, pertanto, una nuova necessità: quella di rinnovare la professionalità degli insegnanti attuali e futuri, in modo che siano in grado di rispondere alle nuove sfide della formazione. Vi è anche la necessità, per la pedagogia, di orientarsi verso nuove scelte teoretiche e verso strategie didattiche più idonee al miglioramento della qualità dell'istruzione obbligatoria. I cambiamenti cui si auspica possono essere sintetizzati nella formula di transizione da una concezione della formazione, intesa come "tecnicismo" e "nozionismo", a una concezione dell'educazione intesa, invece, come formazione integrale degli alunni. Tale transizione appare idonea alla promozione del benessere e resilienza nella scuola. E' questo l'approdo della riflessione presentata. Essa è supportata da un'indagine esplorativa condotta in Italia su un gruppo di 250 insegnanti, afferenti a scuole di ogni ordine e grado.

ENGLISH ABSTRACT

The uniqueness of the individual, the fragile conditions in which nowadays he/she lives, lead us to reflect on the essence of education. A growing dissatisfaction is emerging in schools, especially with regard to the complex teacher-student relationship, which is becoming increasingly problematic. There is therefore a need to renew the professionalism of current and future teachers so that they are able to meet the new challenges of education. There is also a need for pedagogy to move towards new theoretical choices and teaching strategies capable of improving the quality of compulsory education. These changes are epitomized by the necessity of a transition from a conception of education as 'technicality' and 'notionism' to a conception of education as integral formation of students and promotion of well-being and resilience. This is the conclusion of our reflection, supported by an exploratory survey conducted in Italy with 250 teachers of all school levels.

Introduction

The starting point of this reflection on the issues of the new frontiers of training needs for teachers in service is the consideration of some limits and implementation gaps of contemporary education. Such gaps, rather than referring to "external" factors, seem to be attributable instead to "internal" and "implicit" factors.

The "external" factors are the disparity of resources between different schools, the adequate provision of digital devices and compensatory instruments at the time of COVID-19, the accompaniment of professional educators, and the adequate amount of support that managers and territorial steering committees can give to a subject, which all certainly have a heavy impact on the quality of education. However, they do not explain the deep educational crisis that roots far beyond the present time and precedes the pandemic.

The current educational crisis evokes rather the psycho-pedagogical and epistemic universe of the human being and, at the same time, the existence phenomenology. This presupposes philosophical-theoretical, affective-relational and ethical-behavioral knowledge, which, at present, is little known and little investigated by pedagogy.

Currently, pedagogical knowledge does not always consider this knowledge and remains behind, still proposing an idea of training intended as a mere "transmission of information and increasingly specialized notions". At the most, pedagogy is then limited to denouncing some drifts of contemporary education and to listing some negative behavioral traits of today's students (for instance, aggression, individualism, immaturity, inability to dialogue with adults, etc.), without investigating the cause of all this, nor seeking possible "remedies" through school and education. For this reason, we can affirm that we are very far from the possibility of concretely promoting health and well-being inside and outside school.

Recently, Hoggan-Kloubert and Hoggan (2022) reflected on the current epistemic crisis and the need to renew education by promoting rationality, autonomy and pluralism. With regard to adult education, the authors affirm the need to develop epistemologically responsible learners and the usefulness of promoting public spaces open to dialogue and learning (agora) (Hoggan-Kloubert & Hoggan, 2022).

Our opinion is that it is very necessary to deepen these issues and that some negative behavioral traits of today's students depend on the idea that the training in school is still separated from concrete life. This is because of the cultural stereotype, which continues to prevail in the pedagogical field. This stereotype is related to the positivistic vision of the human, reducing man to a "rational animal" to be "filled" as much as possible with hyperspecialistic knowledge.

However, the life sciences, in particular phenomenology and philosophical hermeneutics describe man in a different way: as a multidimensional compendium of 'nature and culture', of 'spirit and body', of 'intelligence, will, affectivity and rationality'. A plurality of dimensions, therefore, that require to be formed, in the course of life, in a continuous, complete and unitary way, without omitting any of them (Guardini, 1953; Ricoeur, 2016; De Angelis et al., 2017; De Angelis, 2018).

Due to this cultural stereotype, school curricula are still unbalanced on the development of the cognitive dimension at the expense of the affective, volitive, ethical, and relational dimensions of the individual. The consequences of this are evident, and the mass media are increasingly reporting on the general malaise in schools.

After all, thinking of the present or the more recent past, who could deny in their teacher experience to have listened to complaints and narratives of experiences of

"dissatisfaction" from their colleagues concerning "misunderstandings", "defects in interpersonal communication", "individualism", or even "solipsistic closures"? Who could then deny having witnessed or having been the protagonist himself in the school of events in which he felt a sort of "limit", or "impotence" in the educational relationship? We refer to experiences that do not necessarily depend on the "lack of notions", "education" or "tools" suitable for the implementation of an inclusive and efficient teaching. We are thinking about events related to the need for a deeper knowledge of the human being, its "ontology", "axiology" and the "universe of motivations" and "psychological and affective relational meanings" that give impulse to action.

These are issues which in recent decades have been sidelined and which pedagogy has relegated to the margins of knowledge. This happened because the discipline that studies education and training processes has pursued a rapid "rise" to the peaks of the life sciences' pyramid. To do this, it has emptied itself of theoretical content and value references (so useful for the integral formation of the human being). It has declined towards a "sterile notionism" that the scenarios offered by new technologies have been made more "beautiful" and "poetic", but this seems inadequate with respect to the formation of a being, the man, who even according to the definitions of neuroscience is a compendium of body and spirit (Eccles, 1994).

How many times teachers have been left alone and experienced a deep impasse when called to face complex relational dynamics, which may involve the primary relationship with the pupils to follow or interaction with the class. How often the comparison with colleagues, families, psychologists, professional educators, and other socio-health figures, because of many misunderstandings, does not translate into a concrete didactic action for the benefit of the pupils. How often the roles of "mediator", "facilitator of communications", "interpreter", and "motivational speaker", of "father and mother", of "teacher", and "model" must be completely improvised and badly sketched at best by the most hardworking teachers, attentive and sensitive? How often, instead, teachers prefer living educational relationships that are not significant but superficial and formal, that make them unable to enter into the trusting and transforming climate of "empathic relationships, true and humane" (Calvani, 2011; Elia, 2021; De Angelis, 2018; De Angelis, 2021).

In the last decades, the educational relationship has been reduced to a mere transmission of information, notions, and specialist knowledge that does not affect the lives of students, nor their potential of perfectibility (De Angelis, 2018).

The Subject of the Research: Training Gaps for Educational Professions

The starting point of the exploratory research conducted on 250 teachers at Italian schools was the consideration of a sort of "discomfort" that they often felt in professional everyday life regarding knowledge, skills and competences not adequately contemplated in the ministerial training courses of the educational professions.

The research hypothesis was the presence of training gaps in the ministerial path of those who prepare to work as teachers. This hypothesis arose from the reflection of the story of some critical issues that teachers often manifest to their colleagues in the

workplace, to school managers, and to pupils' families, which in recent years have seemed to multiply, discrediting schools and teachers. The "discomfort" experienced by some teachers is often confirmed by a "reflected discomfort", that of the pupils, whose complaints often reach their families. The complaints of pupils and families often affect the interpersonal relational sphere of teachers and the method of teaching and assessment. Many teachers still appear to be "deficient" in these respects, and their professional performances are affected by the inability to arouse pupils' interest in their own discipline. The inability to create a profitable educational relationship also drastically reduces the positive impact that the training action can have on the development of the pupils' potential for perfectibility. The authority of teachers also appears to be in decline lately, and often teachers who fail to win the esteem and respect of their pupils resort to punitive and coercive means, i.e. the "threat of a note" or the "negative mark". The common mentality and the scientific pedagogical literature implicitly refer to these and other frequent experiences of 'educational distress' and speak of school and education in terms of a 'general crisis in progress'.

The loss of authority on the part of teachers and the growing difficulty in class management prevent pupils from having constructive experiences and from achieving an important learning objective that is useful both for the strengthening of social skills and the acquisition of soft skills, and for the development of neuro-cognitive competences linked to the ability to learn. We are referring in particular to the difficulty that current teachers have in proposing to the pupils entrusted to them important experiences such as argumentation and dialogical interactions in classroom contexts. Argumentation is one of the most important skills valued by educators of different subjects around the world as a means and objective of learning (e.g., Asterhan and Schwarz, 2016). Dialogic interactions in which different ideas are considered in connection with each other are also considered indispensable for pupils' intellectual growth. Recent studies, e.g. Mercer, 1996; O'Connor and Michaels, 2007; Wells, 2007; Mercer and Howe, 2021, have provided evidence of the benefits of such interactions.

The article entitled: "Students' dialogic and justifying moves during dialogic argumentation in mathematics and physics", recently published in the journal *Learning, Culture and Social Interaction*, is an important scientific reference for further investigation of these issues (Hähkiöniemi et al, 2022).

In order not to leave the teachers, the pupils, and the families alone to face the complexity of the educational crisis, we have decided to conduct an exploratory survey of the training needs of teachers in service. Exploratory research was conducted through a multimethod approach: a qualitative-quantitative analysis of the collected data.

Materials and Methods

We believe the positivistic paradigm is inadequate to investigate some areas of education. Much of the essence of the educational phenomenon is as a unique and unrepeatable epistemic device that cannot be easily seen through the positivist lens. Epistemic ecological paradigm-related guidelines are best suited to investigate the world of education. That is why we chose to use tools with quantitative-qualitative standards to

investigate the particular scope of educational research represented by the ethical education of values within a framework of full welfare and health promotion. There were several epistemic ecological paradigm-related underpinnings, which included a phenomenological approach, a critical approach, and a participatory approach. These approaches express different philosophies, which are not mutually exclusive. In this research work, in particular, we favored a phenomenological-hermeneutic interpretive approach, which takes account of empirical data.

The phenomenological hermeneutic paradigm aims at the elaboration of scientific reports defined "interpretative descriptions" of interpretation. It is mostly this paradigm, which developed theories of phenomenological research as it applies to education. The starting point was the experience to investigate networks and meanings that participants identified. The phenomenological methodology excludes generalizations.

The essence of the phenomenological orientation is to be faithful to the phenomenon itself; the epistemic imperative is to "go to the things themselves". Things are not perceived as factual but as elements of consciousness, objects of intuition, the essence of things revealed to the consciousness. The researcher should, according to this paradigm, study things in their setting, knowing however that they can manifest themselves in different ways according to the ways of accessing them. In order to be faithful to the phenomenon, researchers should refer to the principle of evidence; and the authors adhered to this principle. They also recognized that phenomena do not always appear to be completely transparent to one's gaze but rather that everything has its own specific way of transcending appearance. This makes the researcher humble and modest in the results obtained and motivates further research that can identify and promote empowering strategies that can contribute to new improvements for the human person.

The Exploratory Survey of 250 Italian Teachers

The exploratory survey that we conducted in 2020 on a group of two hundred and fifty teachers in service at schools of all levels in Puglia (Italy) and that we present in this paragraph highlights some training needs, mostly "implicit", which in the educational report emerge in the form of unresolved or seemingly "unsolvable" criticalities.

We conducted a first exploration of the "implicit training needs" of teachers, inviting the sample of two hundred and fifty interviewees to answer the questions of a semi-structured questionnaire, including a large number of open questions.

Question: What is your academic discipline?

Figure 1 shows the academic disciplines of the interviewed subjects. This is a varied sample of users, all teachers in service for more than two years, who have also been asked an open question about their positive/negative experiences of inclusion in the school where they perform their service. Of the respondents, 0.40% have medical sciences as their discipline, and another 0.40% comes from agricultural and veterinary sciences.

One percent of respondents belong to the area of physical sciences; another 1% belongs to the earth sciences, 12% to chemical sciences, and 19% to the biological sciences. Another percentage of respondents said they have as their discipline mathematical and computer sciences (19%) and, finally, 48% said they belong to the area of religious sciences (Fig.1).

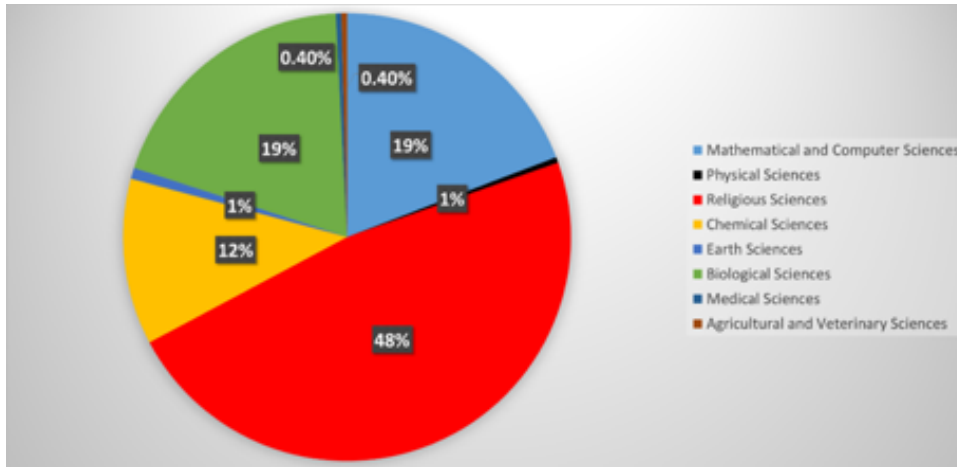


FIG. 1 - ACADEMIC DISCIPLINES OF RESPONDENTS

Question: At what type of school do you work?

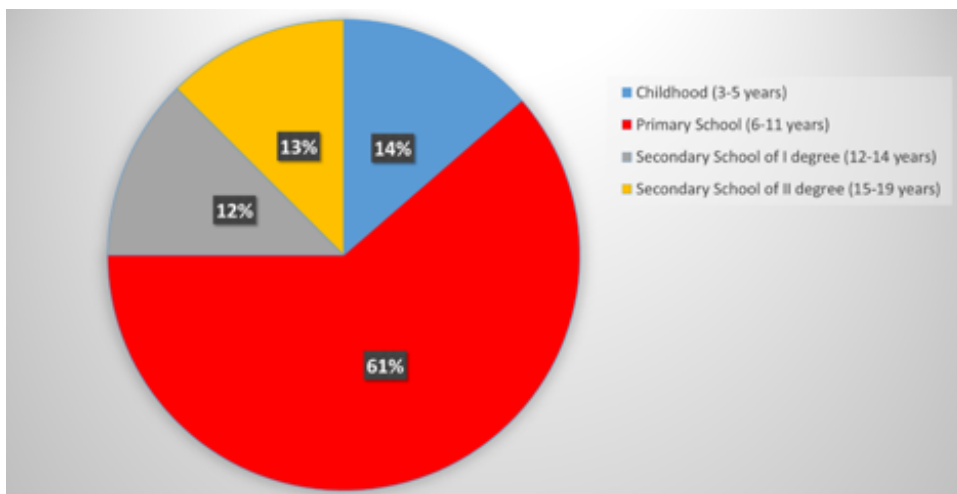


FIG. 2 - TYPE OF SCHOOL AT WHICH TEACHING IS CARRIED OUT

The graph shown in Figure 2 expresses the scholastic origins of the sample submitted to the interview. The group consists of 73% teachers of the first cycle of education (“Primary school”, 6–11 years and “Secondary School of first Degree”, 12-14 years); 13% consists of teachers of the Secondary School of second Degree, and the remaining part of the respondents (14%) teach in the school of Childhood (Figure 2).

The most interesting elements that emerged during this first exploratory survey of the teachers in service were some relational problems that teachers were unable to cope with given the current knowledge and skills they possessed. The survey also revealed a dichotomy between theory and practice in previous training, which translates into “difficulties in translating knowledge into appropriate and effective teaching practices” as (1) some of them expressly stated. This training gap in the Italian school system had

already emerged during the participatory and dialogic processes that were developed in the training course. In particular, the idea of the need to develop a new collective wisdom (Isaacs, 1999) capable of promoting integral, inclusive, intercultural, equitable and effective education emerged from the rigorous reflective confrontation between the training experts and the trainee teachers (2).

To simplify the graphic representation of these kinds of gaps, we used a single large category, called "Unforeseen Professional Skills" (3), which included both relational problems and the fracture felt between theories and training in their past formative paths.

The graph in Figure 3 expresses in percentage the answers given by the interviewees to the open question in which we asked the respondents to express the discomforts and the gaps felt in the last working period. No reply was given by 18% of the respondent; 82% of the teachers in service said they had experienced as gaps the unforeseen professional skills (Figure 3).

Unforeseen Professional Skills?

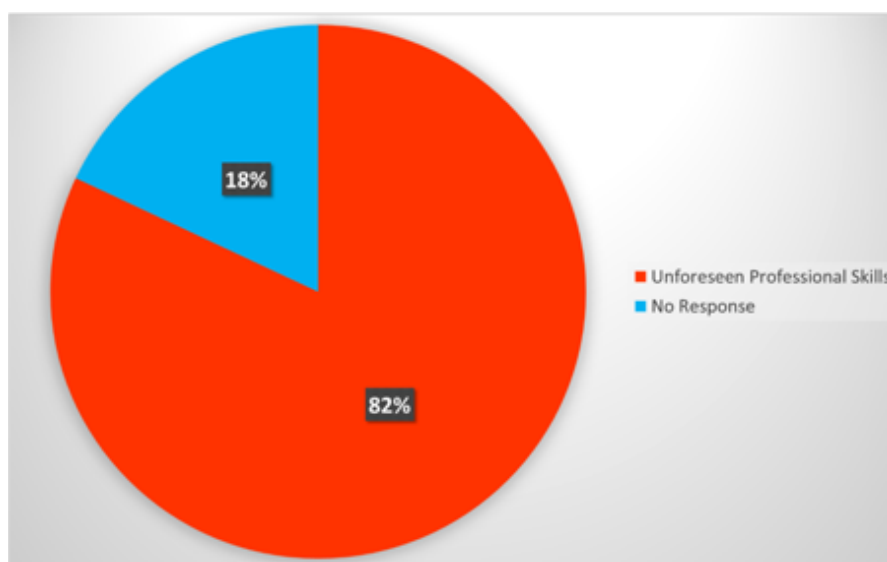


FIG. 3 - TRAINING GAPS CONCERNING THE USE OF "UNEXPECTED" HUMAN AND PROFESSIONAL SKILLS, WHICH CONCERN THE SPHERE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND THE APPLICATION OF KNOWLEDGE (250 RESPONSES)

Some of the teachers who stated that they felt relational and application deficiencies in their daily routine (82% of those interviewed) tried to explain these deficiencies. A recurring expression among respondents was the "need to reconnect theory and practice".

Another recurring expression among respondents was the "need to identify strategies to overcome critical issues and frequent misunderstandings with colleagues and students" and the "need to make the school environment more serene, welcoming, and suitable for learning".

These statements call for training needs of an even greater depth. Trying to interpret and codify the needs expressed by teachers and, in particular, opening the curtain of human misunderstandings experienced in working environments, we realize that we move within a gnoseological field still little frequented by pedagogy and yet so crucial to

the understanding and remodeling of human actions. It is the field of human ontology and axiology, of the mechanisms of development and action of interpersonal motivational systems and complex behavioral and relational dynamics. These are issues that are not yet adequately addressed by the current ministerial programs, by the university and post-graduate courses in which the rule of "do it yourself" prevails for those few wise people who, having had a certain sense of this generalized curriculum gap, try to run for cover through laborious and labyrinthine "self-educational" work.

This is the daily concrete experience of many teachers who put so much of their own time into improving the school, according to what was also noted by Massimo Recalcati (2014).

Discussion: The Need To Rediscover the Focus of Education in Order To Implement Inclusion and Wellness for Every Individual

We understand how necessary it is at this point in the analysis to rediscover today and to rediscover the focus of education, which in our opinion consists of teaching "the art of being human" through an assiduous and credible witness, the teacher. This evidence, which for us represents the first provisional outcome of a longitudinal exploratory survey conducted (in two years of observation) on a sample of 250 teachers serving in Italian schools, using a qualitative-quantitative methodology, appears to be in line with what has recently been reported in contemporary pedagogical literature.

In fact, nationally and internationally, a broad debate has looked at ethical competence as an integral and fundamental part of a professor's professionalism. This debate underlines the dual task of teachers as moral agents: they must behave morally, and at the same time, they must morally train the students (Elia, 2021). For this reason, it is important that teachers become fully aware of how their decisions—for example, communication with students, the organization of the lesson, and the choice of contents—could influence the completely teaching action.

Teaching is one of those professions that is not easy to learn to exercise. It is necessary first to be disciples of good teachers, and then, in turn, teachers in order to become teachers. Like all aid professions, teaching causes emotional dynamics that often result in feelings of inadequacy, affect the level of self-esteem, and trigger defensive mechanisms of various kinds. For this reason, all teachers should be helped to do constant work on themselves, which begins before entering the school, to identify their areas of strength and weakness and to try to orchestrate them so to build an integrated and unitary professional profile (Elia, 2021). In order for a teacher to activate a good educational process, it is not enough to possess certain cultural and disciplinary skills, but it is necessary to develop socio-ethical-affective skills that, from time to time, help to know how to teach.

The teacher must be able to organize learning context, set up good communication, and build a training curriculum that favors learning. They must also be able to plan and evaluate and often recognize situations of discomfort or manage conflicts within the class.

This whole series of multiskills, implicit in teaching professionalism, recalls the urgent need to improve ministerial training curricula to train new teachers to be well prepared in everything, able to face the new emergencies and challenges of contemporary education.

In light of this, the recovery of the focus of education appears to be very necessary so that the experiences of didactic virtuosity, such as the one narrated before, are considered to be possible and within the reach of all teachers.

The urgency to relocate the center of gravity of the educational process to the human person and its potential for perfectibility is now clear. It is also necessary to recognize that the human being, ontologically structured in the form of an embodied spirit, which, according to the existentialism of the Danish philosopher Søren Aabye Kierkegaard (1813–1855), continually has to make indelible and nontransferable choices for his own existence.

These choices go far beyond a bureaucratization of teaching and concern the intimate and personal sphere of the individual, calling into question the freedom of each one. However, reaching such a profound awareness of the preciousness of the educational mission (which can leave an indelible mark on the conscience of the pupils) is not an automatic or foregone conclusion. Teachers need to be trained by others for this introspective and metacognitive path.

Currently it is widely believed that the teacher has just to contribute to the formation of "well-made brains", and so many critical issues in the school appear incomprehensible and unsolvable. We insist on directing all disciplinary curricular teaching on the cognitive development of pupils and on the acquisition of notions, more and more specialized, scrupulously evaluated and certified by schools. However, perhaps we do not realize that this way to conceive of school and teaching, together with a cognitive overhead, increases the individual's fracture between mind and body, intelligence and will, spirit and nature, knowledge and life, with unpredictable repercussions on the behavioral choices that the subject person is called on to accomplish.

Dissatisfaction and aggression, individualism and insensitivity, together with incommunicability are some of the most widespread character traits among young people in postmodernity, which appear inexplicable to parents and teachers, who are increasingly dismayed and disoriented (Bellingeri, 2005; Booth & Ainscow, 2008; Mortari, 2014; Lucivero & Petracca, 2015; Lucivero, 2020). We ask ourselves, then if the fact that the ministerial programs currently focus only on the acquisition of abstract, purely intellectual knowledge and certifiable skills, suitable for educating human reason and the visible, "external" dimension of the human being, just to become a "performing machine" called upon to continually manifest its production efficiency, could this affect negative situation of society.

We wonder if it should perhaps not be the case to also "include" in the ministerial programs the other ontological dimensions of the individual, the ones concerning the sphere of feelings, and the will that in order to be activated require special didactic projects. We ask ourselves whether the human growth of individuals in these fields is the responsibility of schools and teachers or rather of fortuitous life circumstances, which actually discriminate against individuals and make them unequal in terms of learning and education. Finally, we ask ourselves if the current political choices, which neglect the ethical-affective and volitional-intentional dimensions in the formation of individuals, are perhaps not depriving the students of the possibility of being prepared to live a life that is "good", "happy", "human", and "successful" in civil society.

In light of the considerations presented and supported by empirical research, it appears mandatory to invite pedagogy to reflect on its role and on the possibilities; it actually has to stem these drifts of contemporary education.

Conclusion

In response to these questions raised by the hermeneutical reflection on the empirical data that we have presented in the previous paragraph, the idea that we support is the idea of the necessity of renewing education, starting from an ontological understanding of the human being. This conclusion is the provisional outcome of the qualitative-quantitative research conducted among teachers in service at Italian schools to explore the implicit training needs of teachers.

What seems more reasonable to us to affirm, in light of the data collected, is that in Italian schools, it is no longer enough to train "well-made heads", that is, minds filled with specialized knowledge and notions. To fulfill the educational mission, much more is needed, and specifically it is indispensable to aim at the complete development of the human person. This involves the cognitive, psychological, social, ethical, affective, and more broadly spiritual dimensions of the individual.

The complete formation of individuals, moreover, cannot be separated from a personalized accompaniment in the growth processes, from an existential planning, from the acquisition of virtuous and sustainable behavioral postures. It cannot be separated from an effective and constant action capable of soliciting the potential of human perfectibility, orienting it towards the achievement of personal excellence and the common good, in a civic sense.

Education and school, at a time of fragility and in a global health crisis and in the current international crisis, cannot fail to have the happiness of the pupils and the common good at heart. This is the global challenge of education in our contemporary world, that is "teaching the art of being human", and teachers cannot be left alone to face it. This is the result of our qualitative and quantitative research.

After all, it is well known that there are countless stories everywhere in the world of intelligent and cultured pupils but "deviant" in their behavior and dissatisfied because their training was not inserted into existential scenarios with meaning and values. There is a compelling need to train "well-made people" in schools, individuals who are complete and fully realized, capable of carrying out every good and virtuous work towards themselves and towards the social community.

Moreover, due to the particular role that pedagogy has in the context of the human sciences, it should begin to dare much more, we would say downstream, in penetrating with its values, with its specific idea of *paideia*, into the institutional and legislative mechanism to mark with the teacher's imprint the regulatory framework within which they are placed. Even in the United States, pedagogy is beginning to reflect upon these crucial issues concerning the educational universe and its evolution in the near future. At one of the most prestigious and oldest universities in the world, Yale University in the United States, a course on happiness has been running for almost a year and has become the most popular in the history of the university. The "Psychology and the Good Life"

seminar was inaugurated on January 12th and immediately achieved enormous success. Not surprisingly, according to the rector of the university, it is the most popular in the last 317 years.

To understand the fame of Laurie Santos' course, just think that as soon as the registrations were opened, three hundred people were enrolled. In just three days, the number doubled, and in one week, it had already tripled. Today, a third of the students enrolled at Yale in the three years want to take part in Professor Santos's study, and the requests have not stopped yet.

Laurie Santos tackles many issues in her happiness course. In particular, it teaches students how to change behavior to also change the course of their existence. "Students want to change—revealed the psychologist in an interview with the New York Times, talking about the success of the course—they want to be happy and change the mentality of the campus and of education" (<https://www.nytimes.com/2018/01/26/nyregion/at-yale-class-on-happiness-draws-huge-crowd-laurie-santos.html>).

Are these, perhaps together with others, the most obvious signs of the need to rethink school and education with a view to promoting a "flourishing inclusion" inside and outside the human person?

Note

- (1) Recurring expressions found in respondents' responses (more than a third of respondents referred to this gap).
- (2) On the subject of educating by drawing on collective wisdom, please, read Arvanitis, 2021.
- (3) Unforeseen human and professional skills.

Authors' Contribution

Conceptualization: VDA
Fund search: VDA, PR
Source search: VDA
Methodology: VDA
Digital Resources: VDA
Data Analysis: VDA
Visualization: VD, PR
Writing, proofreading and editing VDA (pp. 100-112)

Acknowledgements

We would like to thank: 1. Dr. Mimma Gattulli, General Secretary of the Regional Council of Apulia; 2. Dr. Anna Vita Perrone, Head of the Library and Institutional Communication Section of the Regional Council of Apulia; 3. Dr. Monsignor Domenico Cornacchia, Bishop of the Diocese of Molfetta-Ruvo-Giovinazzo-Terlizzi, for making possible the Project AREUMA-CPD-Program 2019-2021.

Funding

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article. The empirical data reported in this article are the results of the Research Project: AREUMA-CPD-Program 2019-2021, funded by the Regional Council of Puglia.

Declaration of conflicting interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

Bibliografia

- Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 2016, pp. 164–187.
- Bellingreri, A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2008). *L'index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- De Angelis, V. (2018). *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio*. ISSN/ ISBN 978-88-6194-369-8. Bari: Progedit.
- De Angelis, V., & Gallelli, R. (2017). Il sogno dell'inclusione nella scuola italiana: tra utopia ed eutopia". *Pedagogia e vita*, Anno 75, Numero 2, 2017, ISSN: 0031-3777.
- De Angelis, V., Mc Namara Mannix, P., Gallelli, R., & Picchieri, G. (2018). Visual Communication and Health Promotion in Education: a Survey of the State of the Art and first results from an empirical research conducted on a Sample of Italian Students. *Digital Humanities Quarterly*, 12(4), 2018.
- De Angelis, V. (2021). *Educar para el bien*. Zaragoza: Sibirana Edicion es.
- Eccles, J.C. (1994). *How the self-controls its brain*. Berlin: Springer Verlag.
- Elia, G. (Ed) (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Bari: Progedit.
- Guardini, R. (1953). *Le età della vita*. Milano: Vita e Pensiero.
- Hähkiöniemi, M, Hiltunen, J., Jokiranta, K., Kilpelä, J., Lehesvuori, S., & Nieminen, P. (2022). Students' dialogic and justifying moves during dialogic argumentation in mathematics and physics". *Learning, Culture and Social Interaction*, 33, 2022, 100608.
- Hoggan-Kloubert, T., & Hoggan, C. (2022). Post-Truth as an Epistemic Crisis: The Need for Rationality, Autonomy, and Pluralism. *Adult Education Quarterly*, 2022 <https://doi.org/10.1177/07417136221080424>.
- Isaacs, W. N. (1999). *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Doubleday.
- Lucivero, M. (2020). La struttura della responsabilità nel paradigma della costruzione sociale della realtà. *Logoi.ph*, VI (15), 2020, pp. 208-223.
- Lucivero, M., & Petracca, A. (Eds) (2015). *Esperienze didattiche e approcci teorici nella scuola dell'inclusione*. Roma: Aracne.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6(4), 1996, pp. 359–377.
- Mercer, N., & Howe, C. "Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory". *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 2012, pp. 12–21.
- Mortari, L. (2014). *Virtù a scuola*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

O'Connor, C., & Michaels, S. "When is dialogue 'dialogic'?" . *Human Development*, 50(5), 2007, pp. 275–285.

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Ricoeur, P. (2016) *Sé come un altro*. Milano: Jacabook.

Wells, G. "Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge". *Human Development*, 50(5), 2007, pp. 244–274.

ESPERIENZE

Training education professionals to build communities through art, cinema and digital technologies for preventing anti-social behaviour in youngsters.

La formazione dei professionisti dell'educazione per creare comunità attraverso l'arte, il cinema, le tecnologie digitali per prevenire i comportamenti antisociali nei giovani.

Raffaella Biagioli, Università degli Studi di Firenze.

Maria Grazia Proli, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente contributo mira a focalizzare l'attenzione sull'importanza di una formazione lungo l'arco della vita per i professionisti dell'educazione in Italia, con particolare riferimento agli insegnanti della scuola secondaria, agli educatori, ai formatori e a tutti coloro che lavorano con i giovani. A tal fine, sono presentate due esperienze progettuali internazionali, "CommUnity" e "DIVE IN", condotte dall'Università di Firenze nell'ambito di partenariati europei. Tali contesti di ricerca hanno promosso la formazione dei professionisti dell'educazione tramite l'intreccio di metodologie basate sull'arte e sulla creatività unite alla strategia blended learning, e alla presentazione di casi di studio, e hanno consentito di attuare percorsi di approfondimento sul tema della prevenzione dei comportamenti antisociali dei giovani in Europa sia per gli studenti universitari, futuri educatori, sia per gli insegnanti in servizio.

ENGLISH ABSTRACT

This paper focuses on the importance of lifelong learning for education professionals with reference to secondary school teachers, educators, trainers, and all those who work with young people. In this perspective, there are two international project experiences, which are "CommUnity" and "DIVE IN", conducted by the University of Florence within European partnership. These research contexts have promoted the training of the education professionals through the interweaving of art-based and creativity approaches combined with the blended learning strategy and the presentation of case studies. The Projects that are presented have been implemented in-depth courses about preventing antisocial behaviour among young people in Europe for both university students, future educators, and in-service teachers.

Risk factors that can influence marginalisation processes in young people

The complexity of radicalisation and youth extremism certainly requires a systemic approach involving various educational agencies, starting with the family, with the understanding that there can be no 'standard solution' that can be applied in every context. Radicalisation is a dynamic process, not necessarily linear, which may be slow and gradual or, on the contrary, manifest itself suddenly and explosively.

This kind of process, in some cases, may be generated by external influences, such as a charismatic leader or a group dynamic, in others it may take place as an internal process of self-radicalisation, perhaps triggered by engaging events and content such as those accessible via Internet, in conjunction with individual personal factors. In some studies, looking at what influences young people, it is pointed out that feelings of injustice and resentment can be triggered by familiar tragic events, by viewing online content that recalls and reinforces frustrations and discrimination suffered (Bouzar & Martin, 2016; Schuurman & Horgan, 2016).

In order to understand the environmental and social factors, the studies developed by Marc Sageman (2004; 2011; 2016) are relevant. By analysing public documents related to hundreds of cases of al-Qaeda militants, he found that most of them came from middle-class, secularised and educated families, and possessed a university-level education, but without having attained skilled jobs. Rare were the cases of previous delinquency. The author defines the radicalisation of these subjects as a process characterised by a sense of belonging to the group and to the cause, with a path shared through social networks (Laurano & Anzera, 2017).

Among the models applicable to understanding the phenomenon of radicalisation is Sageman's (2004, 2011) 'bunch of guys' theory, according to which radicalisation originates from close-knit groups and common social connections. The author states that the path to political violence is a collective path, not an individual one, even for so-called 'lone wolves' (Sageman, 2016, p. 6). Approaching extremist ideologies or radicalised groups, therefore, could occur through family relationships, or through individuals growing up in the same neighbourhood, attending the same school, the same places of worship or playing sports together (Atran, 2008).

The causes may be marginalisation, social isolation, lack of integration, lack of recognition of one's cultural roots, failure at school and communication problems in the family and social context.

The influence of the social context refers to the way in which individuals change and adapt their behaviour according to the demands of the situation. For example, kinship and friendship are recruitment factors that sometimes even outweigh other environmental factors such as social exclusion.

There is no common pattern of activation and progression towards radicalisation but rather a kaleidoscope of factors that may or may not manifest themselves, with greater or lesser intensity, in an individual. And the emerging picture, as in the kaleidoscope, is different for everyone. Therefore, the process of radicalisation is extremely personalised and situated. According to this point of view, it is necessary to work on prevention, to develop critical and reflective thinking with respect to the issues that characterise contemporary difficulties to go through them with the students during specific activities. It is important to initiate subjects into the ability to listen, recognise and understand ideas and others' views of the world. This involves realising and being able to overcome the contradictions and conflicts that characterise the plurality of cultural and religious viewpoints in society.

The group of minors with anti-social attitudes is made up of individuals in conflict with themselves and with society, not necessarily with economic problems, but in some cases also from affluent families, who want to manage their discomfort and frustration. These antisocial behaviours are emblematic of a real difficulty in social integration and acceptance of socially shared rules. Consequently, this discomfort leads, if not adequately addressed, to deviance and antisociality. The testimonies of the students and teachers involved in the European project “CommUnity – Build Community – Create Peace!” (2019-2021) showed how important it is to build communities of young people who share a passion for cinema and who can establish and consolidate social relationships with each other in order to facilitate their sense of social inclusion and belonging (Huion et al., 2021).

The “CommUnity” project aimed precisely at the prevention of extremism, radicalisation and anti-social behaviour in Europe and was funded precisely with the purpose of increasing social cohesion and a sense of belonging among young people. Belgium, France, Croatia, Germany, Greece, Italy, Spain, and the Netherlands joined the project. It is based on enhancing intercultural dialogue and community building among young people and vulnerable sections of the population through the sharing of cultural and artistic forms of expression.

The ‘cinema club’ as methodological approach for building community through art and creativity. The experience of the European Project “CommUnity”

The ‘cinema club’ (1) focused on two different target groups: secondary school students, aged 16 to 19, in two different Tuscan schools, with a strong presence of young people with a migrant background, and university students enrolled in the courses of study in Educational Sciences and Humanities for Communication.

The meetings were mainly held online due to the Covid-19 pandemic, but the distance mode enabled a high number of participants to be reached with better results. The evaluation of the activities developed was based on the results of the Google Form satisfaction questionnaires that were proposed immediately after the viewing of each film, and on the discussions that took place at the end of each viewing. These tools were used to verify the achievement of the project’s objectives. In addition, items were prepared to detect whether the viewing of the films proposed, and the subsequent discussion-debate had aroused in the young people’s critical reflections on conflicts and on the possibilities of intercultural and inter-religious dialogue, as well as on the risks of extremist and violent ideologies, including the risks and consequences of Islamophobia. Cinema is a universal language, it brings people together, and in this case, seeing a film, reflecting and commenting on it was a way for all the students to be involved and to be able to interact beyond their knowledge, skills and difficulties, allowing them to confront each other by imaging possible alternatives to the behaviour and solutions undertaken by the protagonists of the films, to accustom young people to finding multiple solutions to real situations.

The main educational aims of the school ‘cinema club’ are related to the improvement of young people's ability to process meanings and critical thinking from the multi-sensory

stimulation of films. In order to achieve a climate of sharing, reflection and free interpretation of reality, a favourable, free, inclusive and welcoming environment must be created. This makes it possible to soften the differences perceived by students among peers within the school context, and delegated to ethnic and cultural background, language, religion, gender.

It is possible indeed to speak of “educating to differences” through film screening. Therefore, using the practice of filmmaking means valuing cultural differences but also working on the possibility of building effective relationships.

University students attended six film viewing sessions and returned 731 questionnaires between the academic years 2019-2020 and 2020-2021. The discussions and questionnaires revealed a shared satisfaction with having participated in the events and discussed with peers on issues very close to their own reality.

It emerged from the questionnaires that many students had experienced situations of discomfort, especially in adolescence, in connection with discrimination of various kinds (due to physical appearance, communication difficulties, social integration or schooling) that had conditioned their lives for sometimes for prolonged periods. Many of them managed to overcome these difficulties thanks to the closeness and support of their peers or important adult reference figures. In many cases, students reported experiences of marginality observed among their peers. This further demonstrates the need to create opportunities for peers to meet and foster their social integration.

The experience realised through the 12 “cinema clubs” showed how to debate among young people, after sharing a film’s vision, can be an effective way to initiate the development of critical and reflective thinking. The activity also made it possible to create a welcoming space for listening, to strengthen resilience skills and to offer alternative narratives that guide young people towards interreligious and intercultural dialogue, the promotion of human rights and democratic values. Educating to differences, therefore, using the practice of filmmaking means valuing cultural differences but also working on the possibility of building effective relationships.

Feedback gathered in the university and secondary school courses through the administration of questionnaires and the organisation of 12 debates at the end of each film revealed broad participation. In relation to the activities implemented in secondary schools, 556 students (16-19 years old) participated, and 243 questionnaires were returned. Through the questionnaires filled in and the discussions carried out at the end of the films, it emerged that the secondary school students considered it extremely necessary and useful to have this space for discussion in order to address, together with their peers and teachers, issues and problems that they feel are very close to them, such as the risk of social exclusion and marginalisation, conflicts between and within groups, forms of juvenile deviance, racism and bullying.

Preventing radicalisation phenomena in young people through innovative training processes

The education professionals play a fundamental role in the prevention of violent extremism, through a constant commitment to generate in young people a sense of

belonging to a global humanity and the construction of open societies capable of understanding and dealing with contemporary complexity (UNESCO, 2017). For this reason, it is essential to provide specific training aimed at professionals who work in close contact with young people so that the correct interpretation of the phenomena allows the development of prevention strategies to be implemented in educational contexts (Proli, 2021). For example, teachers who work and interact with young people can see first-hand the effects and consequences that the various extremist ideologies, also spread online, can have on young people and, in their pedagogical actions, contribute to transforming the individual into a conscious subject capable of undertaking experiences and relationships in an intentional and planned manner (Biagioli, 2019; Biagioli & Proli, 2021). Educational action, in the intercultural perspective, is built on complex actions that affect the school in its entirety, as a place designated to the education of all and everyone, including families, not only in multicultural and multiethnic contexts: this implies the redesigning of curricula in an intercultural key and the renewal of teaching methodologies, as well as a rethinking of functions and spaces (Biagioli, 2019). Teachers' practices must contribute to the development of dialogic identities, so as to ensure successful intercultural communication along the trajectories of solidarity and social justice (Tarozzi, 2015).

In June 2016, the European Council, and the representatives of the governments of the Member States published a key document on the role of youth education in preventing and combating violent radicalisation in an integrated and cross-sectoral approach (European Union, 2016). This text emphasises how the complexity of violent extremism and its profound impact on society requires an integrated and cross-sectoral approach from the local to the European level involving various sectors and actors, including youth work, youth-led organisations and schools. The document also highlights how youth and education policies should be tuned to policies, tools and activities of other relevant sectors, such as early warning, intervention and effective countering of radicalisation. In this way, action can be taken from a youth, peer, family and social network perspective. This vision requires the implementation of diversified strategies, ranging from prevention in the early stages of radicalisation to a more targeted intervention aimed at specific individuals or groups when the phenomenon occurs (*ibid.*).

In this perspective, the European Project "DIVE IN - Preventing Violent Radicalisation Among Young Individuals in Europe by Innovative Training Approaches" (2019-2021), aims to support local actors working with young people, enhancing their knowledge and skills to prevent and counter radicalisation. In fact, in many European countries, violent extremism, whether religious or political in nature, has become a growing problem, especially among younger segments of the population. The program aims to design and test a *blended learning* training course based on 'situated learning', and to set up an online hub for local actors, also open to other EU Member States, where the outcomes of the training carried out can be shared in a common space that fosters discussion and cooperation on issues of preventing anti-social behaviour and extremism in Europe.

On the basis of the needs analysis conducted in 4 partner countries (Austria, Greece, Italy, Spain), it emerged that the main needs of education professionals are: to deepen concepts related to interculturality in social and educational contexts; to know how to

manage diversity in specific work environments; to understand the psychological aspects of identity recognition, sense of belonging, and social cohesion; to understand some social interactions and the influence of the social environment; to know the mechanisms of online recruitment and radicalisation; to know the tools and strategies to identify and prevent the first signs of antisocial behaviour in work environments. The planned training is aimed at teachers, trainers and educators whom are active in adult education and vocational schooling, as well as guidance counsellors and staff working for social inclusion in four partner Countries, and in the associated Countries that can act as multipliers (Germany, France, Norway).

The training modules developed focus on the role and importance of interculturality, the centrality of social groupings, the topicality of the Internet as a potential channel for extremism, the identification of risky behaviour and the possibility of setting up a coexistence plan to prevent and counter violent extremism. According to this perspective, course participants learn actively within a participative context: the individual who learns does not acquire a defined amount of abstract knowledge that he or she will then drop into other contexts but develops the ability to act by engaging in the relevant context (Lave & Wenger, 2006). For this reason, simulations and case studies of real-life contexts are offered in the Course, it is based on a bottom-up approach, in fact, the design was preceded by a needs analysis of a sample of education professionals carried out through questionnaires and two focus groups conducted in each involved Countries.

The international research team of the “DIVE IN” (2) project implemented the training plan organised in learning units (learning outcomes) for a total of 90 hours of *blend learning* delivered through a dedicated online platform. In Italy (Tuscany), a piloting was carried out in two phases: the first one (December 2020) during which 14 secondary school teachers and 1 school manager were trained, and the second (May 2021) during which those trained in the first phase became trainers of 46 secondary school teachers in the provinces of Florence, Livorno, Pisa and Arezzo. In total, 187 education professionals were trained in Austria, Greece, Italy and Spain. At the end of the two pilot phases, a satisfaction questionnaire was administered, and the responses of the Italian teachers whom were involved showed that 80% of them would like to have an ongoing training on the topics presented in the Course, which are considered highly topical and strongly needed for schools in multicultural contexts; 40% of them expressed a desire to improve their ability to recognise and support young people at risk of radicalisation.

The “DIVE IN” e-learning platform as hub for the education professionals training in Europe

With a view to blended learning, the program developed a Training Centre consisting of five autonomous training modules, which can be approached independently from each other and without following a predefined chronological order, for a total of 60 hours of distance learning training. The following is a summary of the training objectives that guided the design of the modules in the “DIVE IN” Training Centre (Table 1).

TAB. 1 - SUMMARY OF THE THEMES, CONTENTS AND METHODOLOGIES PRESENTED IN THE TRAINING MODULES

Module 1 – “The Internet”	It focuses on the critical issues that inappropriate use of the Internet can entail for young people, becoming a potential gateway to terrorism and a channel of communication between extremist groups. The theoretical references and methodologies proposed offer the opportunity to delve into the mechanisms of online recruitment and radicalisation, and to improve the ability to recognise the signs of extremism present on the web.
Module 2 – “Interculturality”	Interculturality is a transversal theme as it addresses the issue of ethnic and cultural difference from an educational perspective and illustrates how difference can be dealt with in educational contexts. In the module, methodologies are implemented that emphasise in-depth study of useful strategies for fostering empathy and active listening in multicultural contexts, recalling concepts such as cultural intelligence and cultural sensitivity.
Module 3 – “Prevention Measures”	This module offers practical suggestions on how to develop activities and strategies to prevent radicalisation in one’s own organisation and provides the opportunity to put into practice in project form what has been learnt in the previous modules. This training unit offers the opportunity to deepen some key concepts to elaborate a strategy through research methods for data collection and context analysis, declination of objectives and evaluation of the impact of the same strategy in the target institution.
Module 4 – “Detecting Risky Behaviour”	In this context, possible risk signals in behaviour and communication among young people through verbal and non-verbal language are highlighted, in order to understand how certain attitudes can degenerate into violent and radicalising conduct.
Module 5 – “Social Grouping”	The module presents the topic of social groups, social inclusion and exclusion and the consequences of the latter, especially regarding the risks of anti-social behaviour and radicalisation. Key aspects for understanding certain social interactions such as the influence of groups on individuals in the development of radical attitude are highlighted. Reflection on the psychological aspects of identity recognition, sense of belonging and social cohesion is stimulated.

The course participants, in the piloting phase, learned in an active way within a participative context that prioritised the acquisition of competences and skills to be able to act in the context of reference. For this reason, simulations and case studies were offered in the training course, with a bottom-up approach, trying to respond to the training needs that emerged from the survey carried out through focus groups involving a sample of

education professionals (secondary school teachers, educators, psychologists, socio-cultural workers, etc.).

The blended learning modality used for the delivery of the “DIVE IN” Course allowed for the differentiation of teaching materials and proposed training activities using multiple digital tools. The trainees whom were participating in the two pilot phases were involved in self-study and self-assessment activities as an in-progress formative evaluation. The second phase of the piloting involved five secondary schools in Tuscany (Provinces of Florence, Livorno and Pisa) that organised the “DIVE IN” training conducted by the teachers who were trained in the first piloting phase and who became trainers of their colleagues. In this second phase, 46 teachers were trained and received a certificate attesting to the skills obtained in relation to the training modules carried out by each.

From the suggestions collected in the 42 final self-assessment questionnaires administered to the teachers who completed the training course, it emerged that most of the participants (80%) would like to have ongoing training on the topics of preventing anti-social behaviour and interculturalism, which are considered highly topical and strongly needed for schools in multicultural contexts. Some teachers (40%) expressed a desire to improve their ability to recognise and support young people at risk of radicalisation. Regarding the use of the “DIVE IN” Training Centre, most teachers (85%) stated that the materials and activities proposed were easily accessible and very useful regarding their professionalism.

Furthermore, the analysis of the 46 self-assessment questionnaires administered before and after the training assessed a general increase in knowledge related to the proposed topics with a 25% to 50% improvement depending on the topics.

The teachers involved were also able to express comments and suggestions through open-ended questions, and from their answers it emerged that the school must be a model of democracy and tolerance, and this entails not only the training of teachers, and the development of teaching activities that propose a non-violent culture, but also the creation of safe spaces for listening and reflection within it where young people can channel their frustrations and concerns.

Conclusions

The promotion of lifelong learning in Europe has become a key issue both for strengthening international economic competitiveness and for reducing inequalities and maintaining social cohesion. For this reason, investing in the training of education professionals can contribute to the prevention of the number of violent actions due to extremism of various kinds, racism, xenophobia, through the capacity of trained professionals in helping to combat stereotypes, increase social inclusion, raise awareness about the ways and contexts of spreading extremist ideologies and hate speech, offline and online (Guerrini & Proli, 2021). One of the challenges faced by the European projects “CommUnity” and “DIVE IN” is to propose a competence-centered training model for professionals belonging to different educational contexts (teachers, educators, psychologists, volunteers, counsellors...) who share the fact that they work on social

relations, mediation and are involved as educational professionals in a political dimension (Ginsburg & Megahed, 2002).

Through training, it is possible to improve the perception of radicalisation phenomena and to foster links and synergy between local actors. From this point of view, it is necessary to consider that, in addition to psychological skills (listening, communication, empathy...) and specific skills for carrying out one's role (e.g: didactic-methodological for teachers), intercultural competences are needed (Portera, 2013; Reggio & Santerini, 2014; Muscarà, 2017) in order to understand cultures, reduce prejudices, search for shared horizons and promote equal and inclusive relations between members of different cultures and communities (Colazzo & Manfreda, 2021), in order to promote the formation of young people willing to confront diversity and question stereotypes and commonplaces (Guerrini & Proli, 2021).

Note degli autori

The contribution is the result of joint work by the authors. In particular, Raffaella Biagioli wrote the abstract and paragraphs *Risk factors that can influence marginalisation processes in young people* and *The 'cinema club' as methodological approach for building community through art and creativity. The experience of the European Project "CommUnity"*; Maria Grazia Proli wrote paragraphs *Preventing radicalisation phenomena in young people through innovative training processes; The "DIVE IN" e-learning platform as hub for the education professionals training in Europe* and *Conclusion*.

Note

- (1) The research was conducted by the scientific team of Florence University coordinated by Raffaella Biagioli, with the collaboration of Dr. Valentina Guerrini e Dr. Maria Grazia Proli.
- (2) The University of Florence, Department of Education, Languages, Interculture, Literature and Psychology is a partner in the Project through the scientific team coordinated by Raffaella Biagioli.

Bibliografia

- Atran, S. (2008). Who becomes a terrorist today? *Perspectives on Terrorism*, 2(5), pp. 3-10.
- Biagioli, R. (2005). *Educare all'interculturalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli R. (2005). *L'orientamento formativo*. Pisa: ETS.
- Biagioli R. (2019). I metodi narrativi per la professionalizzazione degli educatori. *Lifelong Lifewide Learning*, 5(34), pp. 23-34.
- Biagioli, R. (2019). Alunni immigrati e scuola inclusiva. In R. Biagioli, G. Giudizi, *Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento. Il bilinguismo a scuola*. Reggio Emilia: Edizioni Junior-Bambini, pp. 114-172.
- Biagioli, R., Proli, M.G., & Gestri, S. (2020). *La ricerca pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti*. Pisa: ETS.

Bouzar, D., & Martin, M. (2016). Pour quels motifs les jeunes s'engagent-ils dans le djihad? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(6), pp. 353–359. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.08.002>

Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento in comunità. Un approccio interdisciplinare*. Roma: Armando Editore.

European Union (2016). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the role of the youth sector in an integrated and cross-sectoral approach to preventing and combating violent radicalisation of young people. *Official Journal of the European Union*, C213/2.

Ginsburg, M., & Megahed, N. (2002). What Should We Tell Educators About Terrorism and Islam? Some Considerations in the Global Context After September 11, 2001. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 33, n.°3, 288-310.

Guerrini, V., & Proli, M.G. (2021). La formazione dei professionisti dell'educazione per la prevenzione dei comportamenti antisociali nei giovani. Il progetto europeo DIVE IN. *Epale Journal on Adult and Continuing Education* 10, pp. 31-41.

Horgan, J., & Braddock, K. (2010). Rehabilitating the Terrorists? Challenges in Assessing the Effectiveness of De-radicalization Programs. *Terrorism and Political Violence*, n. 22, pp. 267-291. DOI: 10.1080/09546551003594748

Huion P., Sayer H., Aycicek H., Malai, L., Ronco, M., Pinto Bello-Gómez, R., & Cijs, E. (2021). Methodological Guide. The CommUnity Project. <https://www.theCommUnityproject.eu/CommUnity-methodological-guide/>

Laurano P., & Anzera, G. (2017). L'analisi sociologica del nuovo terrorismo tra dinamiche di radicalizzazione e programmi di de-radicalizzazione. *Quaderni di Sociologia*, v. 75, 99-115. DOI: <https://doi.org/10.4000/qds.1792>

Lave J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erikson.

Muscarà, M. (2017). Professioni educative e contesti multiculturali. *Pedagogia Oggi*, Anno XV, n.° 2, 263-275.

Oggionni, F. (2016). (Ri)formare la professionalità educativa. *Annali on line della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), pp. 55-68.

Portera, A. (Ed) (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco Angeli.

Proli, M.G. (2021). *Prevenire i comportamenti antisociali e la radicalizzazione dei giovani attraverso Internet. L'esperienza del Progetto europeo "DIVE IN"*. Rief 18, 2: pp. 147-158. doi: <https://doi.org/10.36253/rief-10653>.

Reggio P., & Santerini, M. (Eds) (2017). *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Sageman, M. (2016). *Misunderstanding Terrorism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Sageman, M. (2011). *Leaderless jihad: Terror networks in the twenty-first century*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Sageman, M. (2004). *Understanding terror networks*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Schuurman, B, & Horgan, J.G. (2016). Rationales for terrorist violence in homegrown jihadist groups: a case study from the Netherlands. *Aggress Violent Behav*, 27, 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.005>

UNESCO (2017). Preventing violent extremism through education: a guide for policy makers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR400/RR453/RAND_RR453.pdf

ESPERIENZE

Creare un contesto di apprendimento per lo sviluppo sostenibile, potenziando la coesione sociale: analisi di un'esperienza.

Creating a learning environment for sustainable development, enhancing social cohesion: analysis of an experience.

Sabina Falconi, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Partendo dall'assunto che il patrimonio culturale immateriale è una risorsa strategica per i territori (European Commission, 2014) e rappresenta un modo per aumentare la consapevolezza e la responsabilità personale di appartenere ad un determinato luogo (Unesco, 2015), con delle specifiche valenze educative (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018), è stato costruito un progetto che mira a produrre un processo di *community development* (Craig, 2016), in grado di innescare un agire dinamico sul patrimonio culturale immateriale, rendendolo strumento per rispondere ai bisogni sociali (Colazzo, Manfreda 2019).

ENGLISH ABSTRACT

Starting from the assumption that Intangible Cultural Heritage is a strategic resource for the territories (European Commission, 2014) and represents a way to increase the awareness and personal responsibility of belonging to a specific place (Unesco, 2015), with specific values educational activities (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018), a project was built that aims to produce a community development process (Craig, 2016), capable of triggering a dynamic action of cultural heritage, making it a tool to respond to social needs (Colazzo, Manfreda, 2019).

Introduzione

Il progetto biennale, in due edizioni, E-state con competenza e Competenze 2030 è stato finanziato dal bando E-STATE INSIEME della Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze. Per entrambi gli anni il bando prevedeva che le azioni del progetto dovessero svolgersi nel periodo estivo, in stretta collaborazione con le scuole sia per recuperare il *learning loss* (Kuhfeld, 2019) attraverso il miglioramento delle competenze di base e psico sociali (Sala et al., 2020) sia per favorire il successo scolastico.

La prospettiva in cui è stato modellato e realizzato il progetto è stata quella di rispondere ai bisogni sociali della comunità (Phills et al., 2008, p. 36) con l'obiettivo di favorire la costruzione di *heritage communities* (EC, 2005) che diventassero anche uno strumento prezioso di progettazione curricolare ed extracurricolare, educativa e organizzativa tra scuola, famiglie e comunità locale (Capaldo, Rondanini, 2015). Al centro delle attività del progetto è stato inserito l'*Immaterial Cultural Heritage* (ICH).

Con queste premesse il progetto è stato strutturato per rispondere ad una specifica domanda, ovvero come costruire processi di *community development* in grado di dinamicizzare il patrimonio culturale anche in funzione del renderlo un driver per lo sviluppo sostenibile (EC, 2014). In tal senso il progetto ha avuto come obiettivi lo sperimentare forme di aggregazione sociale in grado di sollecitare l'uso creativo e personale del patrimonio culturale; il creare dispositivi che rafforzassero gli obiettivi del lavoro di rete tra scuola e organizzazioni del terzo settore in funzione di promuovere l'adozione di obiettivi di apprendimento che, attraverso l'ICH, fossero in grado di lavorare sulla sostenibilità.

Immateriale Cultural Heritage e sostenibilità

L'Immaterial Cultural Heritage, può aumentare sia il senso di appartenenza a una comunità locale sia il senso di coesione e solidarietà (Colazzo, Patera 2018; Colazzo, Manfreda 2019; Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018). Il sentire di appartenere a una comunità coesa e solidale è considerato un driver per promuovere l'impegno delle persone ad agire in difesa del clima e nell'ottica di realizzare una società sostenibile (Potts, 2021, p. 26). Per tale premessa le comunità costruite intorno all'ICH lavorano anche su processi culturali e partecipativi che promuovono la concretizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Del Gobbo, Torlone, Galeotti 2018, pp. 27-29; EC, 2015).

Nell'ultimo decennio c'è stata una consapevolezza crescente di quanto il patrimonio culturale, soprattutto quello immateriale, sia centrale per il raggiungimento degli obiettivi per lo sviluppo sostenibile (Unesco 2019).

Inoltre l'importanza crescente dell'ICH come un sapere integrato all'educazione allo sviluppo sostenibile (ESD) sta diventando presente anche nella formazione degli insegnanti per quanto riguarda i temi della sostenibilità (Unesco, 2019, p. 6). Ciò apre scenari che contribuiscono a potenziare la valenza dell'ICH in quanto si mostra che può contribuire a trasformare la scuola in un laboratorio sociale (Dewey, 1919) e in un luogo per imparare ad esercitare la cittadinanza poiché è un sapere che, soprattutto se correlato alle competenze per la sostenibilità, può rendere gli studenti maggiormente capaci di integrare il conoscere con l'agire nell'attuale contesto sociale, complesso e in rapida trasformazione.

Insieme alle azioni di educazione formale, l'Unesco prevede anche la necessità di compiere azioni sul livello dell'educazione informale (Unesco, 2019, p. 9) proprio in funzione di costruire processi partecipativi dal basso, in seno a persone che si sentono parte di una comunità. Il senso di comunità, secondo McMillan e Chavis (1986), è costruito attraverso *l'appartenenza*, che esprime il senso di esistere ed essere parte di una comunità reale; ma anche attraverso *il potere*, inteso come la capacità di una comunità di esercitare la propria influenza (e quindi anche il potere di autodeterminazione e di decisione nelle scelte) e attraverso *la soddisfazione dei bisogni sociali e relazionali*. In ultimo, il senso di comunità è definito dall'autore attraverso *la connessione emotiva* che crea tra i partecipanti, anche attraverso la condivisione di simboli e la condivisione di eventi. In tal senso se la comunità condivide, crea o sperimenta forme di ICH, l'ICH diventa capacitante

per le persone ed il contesto e rende possibile agire per la competenza del “vivere la sostenibilità”.

Vivere la sostenibilità è la prima competenza del GreenComp (Bianchi et al, 2022), il framework di competenze per costruire le Green Skills. Questo framework ha l’obiettivo di permettere agli individui di pensare in modo tanto olistico da essere in grado di mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico e di incoraggiare ad agire, individualmente e con gli altri, per trasformare la nostra società e plasmare un futuro sostenibile per tutti . Inoltre prevede che le persone diventino “agenti etici” del cambiamento e in grado di sviluppare un pensiero sistemico. In questo quadro, Vivere la sostenibilità, è una competenza inserita nella prima delle 4 aree che lo compongono, ed è definita come una meta competenza , 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 nella loro vita.

Immaterial Cultural Heritage e processi di educazione

Le comunità territoriali, costruite su meccanismi aggregativi che vogliono agire in funzione del potenziamento del capitale sociale dei territori, fondano processi identitari che sono in grado di modificarsi nel tempo e esercitare un *agency trasformativa* del contesto, rendendolo più rispondente ai bisogni della comunità e dei suoi membri (Arcidiacono, 2016; Colazzo, Patera 2018.). Quando hanno al centro l’ICH sono in grado di dare dinamicità al patrimonio culturale attraverso l’agire (Manfreda, 2021).

La strategia educativa comune all’approccio ICH e all’ ESD per supportare l’apprendimento di queste comunità territoriali rientra nella logica del *community development*. Il *community development* è principalmente un processo di coinvolgimento di cittadini, organizzazioni e istituzioni locali per lo sviluppo di capacità volte a risolvere problemi socio-economici in maniera autonoma (Craig et al., 2008).

I contesti di istruzione formale possono essere centrali per favorire i processi di *community development*, sia perché possono catalizzare bisogni coinvolgendo la comunità (Unesco, 2019 p. 12), sia perché possono integrare negli obiettivi di apprendimento disciplinari un visione complessa dei processi del territorio.

L’ICH può aiutare quindi sia le scuole a prendere consapevolezza delle proprie risorse e della propria responsabilità educativa.

Contesto dell’ esperienza e partecipanti

Al fine di rispondere al bando si è innescato un processo *cross-sector fertilization* (Phills et al., 2008 - p. 40), per cui, partendo dalle istituzioni scolastiche (Phills et al., 2008 - p. 36) con un utilizzo congiunto di risorse pubbliche e private, è stato costruito un approccio dove al centro ci fossero processi come lo scambio di idee e valori per creare “nuove relazioni sociali e collaborazioni” (Murray et al., 2010 - p. 3) e, nello specifico, per cercar di “aumentare la capacità di agire della società” (ibidem) attraverso l’utilizzo dell’ ICH.

Questo anche in funzione del fatto che oramai, in vari documenti internazionali (EC, 2015, UNESCO / UNDP, 2013) “l’approccio *multi-stakeholders* è considerato un fattore fondamentale” (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018 p.27).

I due Istituti Comprensivi (IC) coinvolti nel progetto da tre organizzazioni dell’economia sociale (1) sono stati quello di Greve in Chianti e di Impruneta, che coprono un esteso territorio a Sud della Città Metropolitana di Firenze. Nella seconda edizione del progetto, sono stati coinvolti anche i Comuni dei due territori. Il numero dei beneficiari coinvolti nel progetto nei due anni è di 230 persone, di cui 80 studenti di target 8-13, 140 genitori, 10 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Più della metà dei partecipanti risultava rientrare nella categoria BES.

In merito ai bisogni del territorio e dei cittadini è stata svolta una raccolta dati attraverso i documenti istituzionali delle scuole (Rapporti di Autovalutazione (RAV); Progetti Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF)) che sono stati approfonditi con interviste in profondità ai dirigenti scolastici e da un’analisi comparativa con i dati della zona di riferimento raccolti dai PEZ (Piani educativi zonali). Infine è stato svolto un focus group tra organizzatori e scuole per definire i bisogni percepiti ed indagare i bisogni emersi dalle “schede di accoglienza” (questionari) compilate da genitori e dagli studenti, a cui sono seguiti colloqui individuali di approfondimento con famiglie e studenti.

Dai Rav delle due scuole è stata rilevata un’utenza non omogenea: da una parte famiglie supportive e sufficientemente ricche, dall’altra famiglie vulnerabili sotto il profilo, economico, sociale e spesso culturale, sia per titolo di studio sia perché provenienti da culture altre. Sebbene entrambe le scuole abbiano percorsi specifici di inclusione, in linea con i dati dei PEZ (Presidi Educativi zonali) dei territori presi in esame, negli ultimi due anni vi è stato un aumento del 36.3% di presa in carico degli studenti da parte dei servizi sociali, anche in funzione della precedente situazione pandemica. E’ stata inoltre rilevata una partecipazione media genitoriale all’elezione degli organi collegiali del 6%, inferiore alla media del territorio (intorno al 18%). Dall’analisi dei PTOF delle due scuole si è rilevato un tasso di immigrazione che varia dal 20% sul territorio di Greve al 17% nell’IC Impruneta. Si rivela inoltre un bisogno, in entrambi gli Istituti di fornire occasioni che rafforzino l’inclusione e la cittadinanza attiva.

Dai colloqui con i due Dirigenti è stato rilevato che i due anni pandemici hanno avuto conseguenze per tutti gli alunni e in particolar modo per i soggetti più vulnerabili, le cui famiglie hanno aumentato povertà economica. Ciò ha aumentato la povertà educativa e il modo di fruire della scuola (media di assenza per a.s. 2020-2022: 25 giorni). In tale contesto il divario di competenze si è particolarmente acuito tra le diverse classi sociali ed inoltre sono state compromesse le fragili reti informali tra genitori, per altro comunque costituite in maniera spontanea e ricalcanti le condizioni sociali di partenza. Esattamente come è avvenuto tra i minori, la diminuzione di occasioni di scambio e incontro ha facilitato un sostanziale isolamento delle famiglie più vulnerabili o processi di ghettizzazione sociale.

Le “scheda di accoglienza” da parte dei genitori vertevano sull’identificare i bisogni che percepivano avessero i figli rispetto alla dimensione apprenditiva; cognitiva; sociale; emotiva, sulla valutazione dei bisogni sociali della famiglia. Il colloquio è stato funzionale ad approfondire i bisogni sociali delle famiglie e la conoscenza del territorio. Rispetto agli

studenti è stato chiesto di compilare una scheda di accoglienza per indagare il rapporto con lo studio, oltre ciò sono stati svolti colloqui individuali rispetto all'impiego del tempo extrascolastico e alla conoscenza del territorio e delle sue tradizioni.

Attraverso un focus group che aveva come oggetto la discussione dei dati raccolti i rappresentanti delle scuole e rappresentanti delle organizzazioni del terzo settore hanno fatto emergere 12 bisogni, che sono stati suddivisi secondo 4 categorie

Il primo ambito, coinvolge la dimensione socio-relazionale della comunità e contiene

- Il bisogno di ridurre la povertà educativa
- Il bisogno di sviluppare pratiche di cittadinanza
- Il bisogno di aumentare la coesione sociale
- Il bisogno di cooperare

Il secondo ambito riguarda la dimensione comportamentale degli studenti

- Il bisogno di vivere l'estate e i momenti liberi in maniera costruttiva
- Il bisogno di fare esperienze
- Il bisogno di rafforzare e sviluppare la propria identità
- Il bisogno di sperimentare le proprie competenze

Il terzo ambito riguarda la mancanza di conoscenza del territorio da parte di famiglie e minori

- Il bisogno di conoscere il territorio e le sue tradizioni
- Il bisogno di vivere il territorio
- Il bisogno di sperimentare l'ICH

Infine è stato identificato il bisogno di permettere ai figli e ai genitori di ricostruire le reti sociali informali e allargarle.

La strategia di risposta ai bisogni e gli obiettivi del progetto

Al fine di rispondere a questi bisogni dalla scuola e dalle organizzazioni del terzo settore sono stati definiti, negoziati e esplicitati i vari obiettivi: l'obiettivo trasversale, che ha fondato l'intenzionalità dell'intervento, gli obiettivi di rete e gli obiettivi specifici per la costruzione delle attività.

L'obiettivo trasversale ai bisogni individuati è stato quello di costruire un contesto, capacitante, fatto primariamente di relazioni, che mettano al centro le persone e il loro potenziale, tanto da sperimentare il proprio modo di essere protagonisti.

Gli obiettivi di rete sono stati definiti su tre livelli:

Il primo è inerente il vivere un'avventura, sia per rispondere ai bisogni evolutivi del target 8-13, sia per sfidare i partecipanti, sia genitori che figli, a realizzare un breve spettacolo teatrale congiunto e mediato dai contenuti delle attività progettate. Il secondo è inerente a rafforzare e confrontarsi con la propria identità, proprio per supportare la costruzione delle competenze psicosociali (Life Skills) (Sala et al., 2020). Il terzo è inerente alla volontà di agire un contesto capacitante che fornisca occasioni per conoscere, vivere e rispondere alla complessità del territorio attraverso l'azione (GreenComp) (Bianchi et al., 2022).



FIG. 1 - BISOGNI EVOLUTIVI

Metodologia dell'intervento

In funzione di questi obiettivi sono state progettate le attività. Le azioni sono state suddivise in attività per la rete; attività per i minori; attività per le famiglie; attività per minori e famiglie.

Le attività per la rete sono state plurime. Durante l'intero progetto sono stati effettuati incontri di monitoraggio per avere una visione strategica del raggiungimento degli obiettivi. In fase di attuazione del progetto sono stati fatti 2 incontri con ciascun Istituto per definire forme di lavoro che potessero essere condivise e che potessero fornire informazioni utili agli insegnanti che poi avrebbero condotto il lavoro di educazione formale durante l'anno. Gli incontri sono serviti da momento di co-costruzione delle attività, degli strumenti di monitoraggio e delle forme di verifica del progetto.

Le attività per minori e famiglie sono state progettate attraverso tre grandi sfondi teorici: il costruttivismo, animazione sociale e l'educazione attiva. L'approccio costruttivista è stata utilizzato per orientare le azioni di *community development* in funzione dello sviluppo sostenibile poiché è ritenuta una delle pedagogie più funzionali (Boarin, 2022) a lavorare con l'ESD. L'animazione sociale ha specificato che i modi in cui si intende trasmettere contenuti inerenti l'ICH e *il learning ICH* e ha fornito la lente prospettiva attraverso cui scegliere i metodi con cui far fare, far divertire e far esprimere i partecipanti. Le metodologie dell'educazione attiva e del *learning by doing*, hanno avuto la finalità di rendere attivi i soggetti nella costruzione del sapere trasmesso e sono stati finalizzate all'aumento della partecipazione individuale, alla possibilità di valorizzare le diversità individuali e al lavorare insieme in un processo, a cui è stato dato più rilievo che al prodotto finale. Gli educatori, che hanno condotto le attività ponendosi da ponte tra le regole del contesto, le proposte, i comportamenti e i bisogni dei soggetti coinvolti. La conduzione delle attività è stata impostata per permettere ai partecipanti di essere co-costruttori attivi del significato del contesto.

Le attività hanno avuto valore in sé ma sono state funzionali a sviluppare strategie per la costruzione della comunità. Sono inoltre state contestualizzate attraverso uno sfondo

integratore ovvero, una storia raccontata giornalmente, reinterpretando leggende e tradizioni del luogo. Questo ha avuto una triplice funzione. La prima è stata quella di dare continuità alle attività giornaliere, creando un'attivazione di carattere emotivo e una logicità narrativa alle diverse azioni svolte giornalmente. La seconda in funzione era quella di rendere suggestivo il raccontare l'ICH, facendolo vivere e sperimentare con una dinamica esperienziale. In ultimo, essendo gli educatori anche maestri d'arte, hanno fatto vivere giornalmente un'esperienza culturale e artistica, le cui ricadute hanno agito sia nella direzione di rafforzare la motivazione alla partecipazione sia nella direzione di essere d'esempio sui modi con cui avrebbero potuto svolgere, loro stessi, lo spettacolo previsto nel bivacco di fine percorso. Inoltre le leggende e le tradizioni trattate venivano attualizzate e problematizzate con i temi inerenti lo sviluppo sostenibile territoriale.

Sono stati svolti percorsi di 66 ore per ciascun utente. I percorsi totali svolti nei due anni sono stati 9 per un totale di 594 ore. Per la fascia di età 8-10, per ogni percorso sono state previste 30 ore dentro le scuole secondarie di primo grado, con l'obiettivo anche di favorire un'elemento di continuità tra gradi scolastici. Rispetto alla continuità, inoltre, sono stati proposti momenti condivisi con il target superiore, rivolti alla conoscenza reciproca e a un costruttivo scambio di esperienza. 24 ore sono state invece previste nel centro delle Rose, dove oltre ad esserci un ampio spazio esterno sono presenti laboratori per la lavorazione del legno, della ceramica, musicali, teatrali e pittorici (che sono stati usati in maniera continuata) e un palco per gli spettacoli teatrali. Le restanti 6 ore sono state dedicate al fare gite che favoriscano la conoscenza del patrimonio culturale e naturalistico e attività mirate di *Learning Heritage*. Per la fascia di età 11-13, l'approccio e le attività, in linea con la fascia d'età, hanno avuto uno stile più avventuroso e le 66 ore di percorso sono state tutte svolte sul territorio, alla scoperta del patrimonio culturale e naturalistico. Per ognuno dei percorsi è stato poi prevista una festa finale, organizzata come bivacco, che servisse a rafforzare i legami, condividere un'esperienza, restituire il lavoro svolto e recitare insieme, genitori figli, nello spettacolo preparato nelle attività. Per le famiglie sono state strutturate 20 ore di attività per ogni percorso, divise in 4 moduli, due da svolgere tra adulti e due in compartecipazione con i figli. Le attività di soli adulti sono state svolte attraverso giochi di conoscenza e attività di condivisione per creare una comunità genitoriale dove i singoli potessero condividere le difficoltà e percepirle collettive oltre che personali. Le attività invece, comuni ad adulti e minori, hanno riguardato il recitare insieme, sono state guidate da maestri di teatro e danza e strutturate prima per rafforzare il legame e poi mettere in scena l'ICH.

E' stata poi erogata una formazione specifica ai docenti che hanno aderito al progetto di 24 ore, 12 ore per edizione, dove per 12 delle quali sono stati trattati i temi dell'ICH e dell'ESD, costruendo momenti laboratoriali sperimentali che provassero ad integrare i contenuti proposti nelle discipline di riferimento.

Risultati e conclusioni

Il progetto ha promosso processi di community development in grado di dinamicizzare il patrimonio culturale, ma non è riuscito a farlo diventare un driver per lo sviluppo sostenibile (EC, 2014), poiché la comunità aveva ancora bisogno di sviluppare forme di

coesione sociale per agire collettivamente e lo sviluppo sostenibile, inteso come la coscientizzazione del proprio modo di pensare e comportarsi in funzione del bisogno delle comunità future, non è emerso come punto di arrivo. I dati di monitoraggio e valutazione raccolti infatti mostrano che sebbene l'utenza sia rimasta piacevolmente coinvolta da questo tipo di attività in grado di sollecitare l'uso creativo e personale del patrimonio culturale (definite "innovative", "divertenti", "capaci di farti scoprire cose di te e gli altri che non ti aspettavi") queste attività non sono state associate allo sviluppo sostenibile del territorio. Rispetto all'obiettivo di creare dispositivi che rafforzino gli obiettivi del lavoro di rete tra scuola e organizzazioni del terzo settore in funzione di promuovere l'adozione di obiettivi di apprendimento attraverso l'ICH in grado di lavorare sulla sostenibilità, sebbene il bisogno di formazione fosse sentito dagli insegnanti, al corso di formazione e agli eventi di coprogettazione, complici anche i mesi estivi di svolgimento del progetto, l'adesione degli insegnanti si è attestata al 4% degli insegnanti complessivi dei due Comprensivi. Maggior efficacia invece la hanno avuta gli output previsti dal progetto poiché la creazione di una documentazione condivisa tra scuola e extrascuola è stata costruita ed è stata sperimentata e in corso di modificazioni; la produzione dei 9 eventi realizzati da minori e famiglie ha avuto luogo e sono state rilanciate le reti informali già esistenti e ne sono state create di nuove, supportate da strumenti di condivisione tecnologici delle informazioni (da gruppi whatsapp, a canali facebook). Su queste pesa di nuovo la mancanza del coinvolgimento degli insegnanti, ma questo rimane sia uno dei limiti che la direzione per uno slancio futuro.

Nota

(1) Le tre organizzazioni che hanno creato una rete per rispondere a bando sono state La Cooperativa Sociale Le Rose; ASP Vivarium Chianti Sport; La cooperativa sociale Promopsi.

Bibliografia

Arcidiacono, C. (2016). "Psicologia ed economia di rete". In Arcidiacono C., Baldascino M., De Rosa A., Mosca M., Musella M., Natale A., Sbordone M.A.: *Local Design Network. Rete di economia sociale nelle terre di Don Pepe Diana*, LISt Lab, Roverto, pp. 33-45.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera & Giraldez, M.,(2022). GreenComp. The European sustainability 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.

Boarin, P., & Martinez-Molina, A. (2022). Integration of environmental sustainability considerations within architectural programmes in higher education: *A review of teaching and implementation approaches*, *Journal of Cleaner Production*, Volume 342, 2022, 130989, ISSN 0959-6526. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.130989>.

Capaldo, N., & Rondadini, L. (2017). *Nuovi scenari della scuola italiana. Dalla legge 107 ai decreti attuativi*. Trento: Erikson.

Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando editore.

Colazzo, S., & Patera, S. (2008). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Melpignano: Amaltea.

- Craig, G., Mayo, M., Popple, K., & Taylor, K. (2011). *The Community Development Reader. History, Themes and Issues*. Bristol: The Policy Press.
- Craig, G., Popple, K., & Shaw, M. (2008). *Community Development in Theory and Practice: An International Reader*. Nottingham: Spokesman Books.
- 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, ISBN:978-88-255-1433-9
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*, Macmillan, New York (tr. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, 1949, p. 394).
- Emejulu, A. (2016). *Community Development as Micropolitics: Comparing Theories, Policies and Politics in America and Britain*. Bristol: Policy Press.
- European Commission (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*. <https://www.coe.int/web/culture-and-heritage/faro-convention>.
- European Commission (2014b). *Conclusions on cultural heritage as a strategic resource for a sustainable Europe*. <http://resources.riches-project.eu/wpcontent/uploads/2015/11/conclusion-cultural-heritage.pdf>.
- 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 (2019). *European Commission, 2018 European Year of Cultural Heritage, EuropeForCulture. European Framework for Action on Cultural Heritage, Commission Staff Working Document*. Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019, doi:10.2766/949707
- European Commission (2008). *Report of High-Level Task Force on Social Cohesion. Towards an active, fair and socially cohesive Europe*. [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC\(2007\)](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC(2007))
- European Commission (2014a). *Council conclusions on participatory governance of cultural heritage* <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG1223%2801%29>.
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
<http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf>
- ICCROM (2022) *Climate. Culture. Peace* Conference Report. <https://www.iccrom.org/it/publication/climateculturepeace-conference-report>
- Jones, P., Evans, J. (2008). *Urban Regeneration in the UK*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan* 101, 25–29 <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>.
- 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)
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. The Young Foundation, Nesta.

Phills, J.A., Deiglmeier K., & Miller, D. T. (2008). Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, vol. 6, n. 4, 2008, pp. 34-43.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.

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*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>[Accessed 8/08/2022].

UNESCO. (2021). *Dichiarazione di Berlino sull'educazione allo sviluppo sostenibile* <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>.

von Hippel, P. T., & Hamrock, C. (2019). Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science*, January 24, 10.15195/v6.a3 <http://dx.doi.org/10.15195/v6.a3>.

SEZIONE A TEMA LIBERO

Accoglienza dei minori e delle famiglie ucraine nelle scuole e nei servizi educativi: una sfida per l'educazione.

Reception of Ukrainian minors and families in schools and educational services: a challenge for education.

Paola Ricchiardi, Università degli Studi di Torino.

Emanuela M.T. Torre, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

La guerra in Ucraina ha portato in Europa oltre 13 milioni di sfollati, principalmente donne e bambini (UNHCR, 2022). Si tratta di una situazione inedita sia per l'entità dei profughi sia per la tipologia di bisogni manifestati e per la progressiva trasformazione degli stessi, in base alla mutevole situazione socio-politica e alla sua rappresentazione. Il prolungarsi del conflitto richiede che le scuole e i servizi socio-educativi siano pronti ad attivare interventi di accoglienza e sostegno adeguati. Sono necessari allo scopo dati di ricerca che consentano di cogliere i reali bisogni. Il presente contributo si propone di fornire spunti di riflessione a partire dagli esiti di uno studio, attivato nell'estate 2022 da un gruppo di ricerca multidisciplinare dei Dipartimenti di Psicologia e di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, nel quadro del progetto di Eni Foundation "Per la pace" svolto in collaborazione con il Dipartimento della Protezione Civile e la Cooperativa D.O.C. Si tratta di un programma, avviato nel periodo giugno-settembre 2022, dedicato all'accoglienza, per periodi di vacanza, di bambini, mamme e familiari ucraini provenienti dalle aree di conflitto.

ENGLISH ABSTRACT

The war in Ukraine has brought over 13 million displaced people to Europe, mainly women and children (UNHCR, 2022). This is an unprecedented situation both for the extent of refugees and for the type of needs expressed and for the progressive transformation of the same, based on the changing socio-political situation and its representation. The prolongation of the conflict requires that schools and socio-educational services are ready to activate adequate reception and support interventions. Research data is necessary for this purpose, which allows us to grasp the real needs. This contribution aims to provide food for thought starting from the results emerging from a study activated in the summer of 2022) by a research group multidisciplinary of the Departments of Psychology and Philosophy and Educational Sciences of the University of Turin within the framework of the Eni Foundation "For Peace", project carried out in collaboration with the Italian Civil Protection Department and the DOC Cooperative. The project is dedicated to the reception, for holiday periods, between June-September 2022, of Ukrainian children, mothers and family members from war areas.

Le peculiarità dell'accoglienza dei minori ucraini e delle loro famiglie

Un recente rapporto dell'UNHCR, "Lives on Hold: Profiles and Intentions of Refugees from Ukraine" (luglio 2022) (1), realizzato con interviste a 4900 rifugiati ucraini, consente di individuare alcune caratteristiche importanti di questa particolare popolazione. Si tratta

per il 90% di donne e bambini, che nell'82% dei casi hanno lasciato i parenti stretti in Ucraina (mariti, papà, genitori anziani...). Il 77% degli adulti presenta un livello di formazione medio-alto, avendo completato le scuole secondarie o l'Università, e aveva una buona occupazione in Ucraina. La maggior parte degli intervistati non aveva infatti in progetto di migrare nei Paesi europei, prima dello scoppio della guerra, e anzi continua a manifestare il desiderio di tornare a casa prima possibile: il 65% ha infatti dichiarato che pensa di rimanere nel Paese di accoglienza solo fino al cessare delle ostilità e al ripristinarsi di una situazione di sicurezza. Gli stessi rivelano però una forte incertezza rispetto ai tempi di conclusione del conflitto, insicurezza che può avere un impatto negativo sulla loro possibilità di effettuare piani a lungo termine. Il 16% addirittura intende ritornare entro due mesi in Ucraina: il 15% però solo temporaneamente per incontrare i congiunti rimasti in patria. I collegamenti con il Paese d'origine sono comunque costanti per tutti. La maggior parte dei rifugiati continua a sentire, pressoché giornalmente, i cari ancora in Ucraina. Le notizie dal fronte e dai luoghi colpiti dal conflitto vengono inoltre diffuse quotidianamente sui social (gruppi whatsapp dedicati, Youtube, Tik Tok). Un altro legame forte è costituito dalla scuola: diversi minori proseguono le lezioni online (specie nelle secondarie). Anche alcuni professionisti continuano a lavorare da remoto, grazie alle modalità a distanza rese possibili dopo la pandemia. Le molteplici connessioni favoriscono il permanere di un legame con la vita in Ucraina e attutiscono l'impatto dello sradicamento, ma possono rendere più complessa l'integrazione, che risulta importante anche se temporanea.

Per quanto riguarda in specifico l'Italia, un elemento da tenere in conto è che l'accoglienza degli oltre 170.000 profughi (2) è in gran parte in capo ai privati: risultavano infatti solo 13.304 i rifugiati ucraini ospitati nei centri di accoglienza italiani: 12.214 nei centri di accoglienza straordinaria, 1090 nel Sai (Sistema di accoglienza e integrazione)(3). Tutti gli altri sono accolti da famiglie volontarie, parrocchie, associazioni... Molte delle famiglie ospitanti sono di origine ucraina, grazie al fatto che la comunità ucraina in Italia è molto ampia (223.489)(4). Il prolungarsi dell'accoglienza e le ricadute economiche della guerra sull'economia mettono però a rischio questa generosa ospitalità sul lungo periodo. La tenuta potrà dipendere anche dal supporto che si riuscirà a fornire a questi nuclei, in termini non solo economici, ma anche di servizi.

Accoglienza nelle scuole e nei servizi socio-educativi: necessità di dati di ricerca

Fino al termine delle ostilità le scuole e i servizi educativi dei Paesi accoglienti saranno impegnati nel supporto di numerosi minori ucraini e dei loro familiari. Occorrerà dunque non solo promuovere l'inclusione dei minori nelle attività scolastiche ed extrascolastiche, ma anche sostenere le capacità genitoriali degli adulti, messe a dura prova dal trauma della guerra (diretto e indiretto), dallo sradicamento, dalla perdita dei punti di riferimento, dalla necessità di integrarsi in una nuova cultura (con differenze significative rispetto alla cura dei piccoli, alle richieste scolastiche, che risultano difficili da comprendere, per via anche della lingua ...) e dallo smembramento delle famiglie (Júnior *et al.*, 2022). Si potrà per questo fare ricorso alle conoscenze elaborate negli anni in ambito interculturale, sia per l'integrazione di bambini (Calliero & Castoldi, 2016) e adulti (Santerini, 2017; Del Gobbo &

De Maria, 2021), sia per favorire la genitorialità a cavallo tra due culture (es. Cestaro, 2018; Tassa & Lanzi, 2022), sempre però tenendo presenti le specifiche differenze. Per l'organizzazione di servizi socio-educativi, che supportino l'accoglienza privata, e per realizzare una piena inclusione in classe, occorre però poter disporre anche di dati di ricerca rilevati in questa specifica situazione. Il presente articolo si propone di fornire un contributo in questo senso, offrendo alcuni degli esiti derivanti da un monitoraggio di ricerca condotto all'interno dei soggiorni estivi organizzati dalla cooperativa sociale D.O.C. (sostenuti da Eni Foundation (5)) per le famiglie ucraine (giugno-settembre 2022) (6). L'ospitalità è stata rivolta a genitori (prevalentemente mamme) o tutori, con minori al di sopra dei 3 anni. Trattandosi di una situazione inedita, la cooperativa ha ritenuto necessario richiedere il supporto di un'équipe multidisciplinare di ricercatori di ambito sociologico, psicologico e pedagogico (7) per offrire un servizio ambizioso, non solo con finalità turistiche, ma anche socio-psico-educative, e capace di adattarsi al meglio alle necessità degli ospiti. A fronte delle prime rilevazioni sono stati individuati i bisogni emergenti, sulla base dei quali è stata progressivamente implementata la pianificazione iniziale. Le rilevazioni hanno avuto dunque un obiettivo immediato (rendere sempre più adeguata l'offerta educativa del soggiorno) e uno più a lungo termine: rilevare caratteristiche e bisogni che caratterizzano i minori profughi dall'Ucraina e le loro famiglie, per individuare linee di intervento a medio e lungo termine in ambito scolastico ed extrascolastico. Riferiremo di seguito alcuni elementi emersi dall'analisi pedagogica.

Il progetto "Per la pace"

Il progetto "Per la pace" è un'iniziativa di Eni Foundation, svolta in collaborazione con il Dipartimento della Protezione Civile e la Cooperativa D.O.C. e volta ad offrire ai minori ucraini e alle loro famiglie, accolti in Italia per ragioni umanitarie legate alla guerra, un periodo di vacanza durante l'estate 2022. I soggiorni, della durata di 15 o 21 giorni, si sono svolti in alcune località montane o marine di Toscana, Piemonte, Emilia-Romagna e Marche. I nuclei familiari sono stati accolti da un'équipe educativa composta da un coordinatore, educatori/animatori e mediatori linguistici. Scopo generale del progetto è offrire alcuni giorni di svago e serenità ai nuclei familiari ospitati, coinvolgendoli in attività ludiche e sportive, secondo una progettualità finalizzata a mantenere elevato il valore educativo delle esperienze proposte.

La pianificazione degli interventi ha tenuto conto di alcuni obiettivi rilevanti che caratterizzano l'esperienza, andando oltre il semplice svago: promuovere il benessere di bambini, ragazzi e adulti; creare comunità all'interno di gruppi di rifugiati ospitati in luoghi vicini e in generale favorire l'integrazione tra gli ospiti (considerando che le relazioni, anche tra connazionali, costruite durante i soggiorni possono essere rete e risorsa preziosa nel percorso di inserimento nel luogo di accoglienza anche successivamente al termine del soggiorno); offrire esperienze arricchenti a bambini e ragazzi.

Il monitoraggio pedagogico: scelte metodologiche

Iter della ricerca-formazione

Il monitoraggio di area pedagogica ha seguito l'iter metodologico della ricerca-formazione (Asquini, 2018). Gli operatori dei soggiorni sono stati coinvolti in un percorso che ha previsto una sezione formativa, a cui sono seguite le rilevazioni iniziali, l'analisi, il commento e la riflessione in gruppo, l'individuazione dei correttivi in itinere e le rilevazioni finali, con una discussione conclusiva e l'individuazione degli adattamenti per il soggiorno successivo. Il momento di formazione di carattere pedagogico (8), ha avuto come obiettivo iniziale di focalizzare l'attenzione di educatori, animatori e mediatori su alcune competenze educative irrinunciabili: saper cogliere e interpretare i bisogni educativi/formativi che emergono dagli ospiti (anche quelli non espressi), attraverso l'osservazione formale e informale; saper pianificare e realizzare interventi adeguati a soddisfare tali bisogni; saper valutare i propri interventi educativi, per riprogettarli e rimodularli in itinere. È stato inoltre fornito uno strumento di rilevazione in ingresso e finale, focalizzato su alcuni indicatori comportamentali importanti per rilevare i bisogni, al di là di quelli formalmente espressi, anch'esso oggetto della formazione. Nella formazione sono stati progressivamente integrati anche contributi specifici sugli interventi/laboratori di tipo educativo pianificati per far fronte ai bisogni emersi nel corso delle rilevazioni del soggiorno.

Lo strumento di rilevazione

Per individuare le condotte da osservare, si è fatto ricorso alla letteratura (seppur non specifica per la situazione dei rifugiati ucraini). Si è innanzitutto deciso di indagare la capacità/volontà dei rifugiati di *creare "comunità"* all'interno dei soggiorni estivi con gli altri ospiti e con gli educatori, anche *mettendosi in gioco* nelle diverse attività educative e ricreative proposte. Ricerche realizzate con gruppi di rifugiati da altri Paesi hanno messo infatti in luce come le famiglie sradicate incontrino numerosi fattori di stress connessi soprattutto alla perdita dei propri punti di riferimento e come la costruzione di una forte rete di supporto sociale possa rappresentare un fattore protettivo rilevante (Betancourt et al. 2011). Si è ritenuto importante rilevare inoltre la *qualità della relazione genitore-figli*, su cui può incidere in modo significativo la situazione bellica. Ricerche condotte su madri che hanno vissuto in contesti di guerra (Kankaanpä et al., 2020) descrivono infatti gli effetti deleteri del trauma sulla relazione mamma-bambino e sullo sviluppo infantile. Alcuni studi evidenziano, per esempio, nelle madri una tendenza a promuovere maggiormente l'autonomia dei figli e a risultare meno sensibili nei confronti della soddisfazione dei bisogni immediati, come per prepararli a sopravvivere in un ambiente inospitale. Altri studi evidenziano invece, al contrario un intensificarsi del legame genitori-figli, che può diventare un rischio, se eccessivo, o al contrario un fattore di protezione se adeguatamente caldo ed accogliente (Palosaari et al., 2013). L'entità e la tipologia del trauma vissuto (permanenza più o meno lunga in contesti di guerra, altri traumi correlati, come la violenza...) possono spiegare la diversificazione degli effetti. In questo caso specifico quello che ha colpito le mamme ucraine è un trauma intenso e improvviso. L'esposizione

all'evento bellico è stata di breve durata, specie per chi ha cercato più rapidamente rifugio in Europa, e può essere stata più o meno intensa a seconda di quanto la zona di residenza è stata sottoposta ai bombardamenti russi. Questo non vale ovviamente per i rifugiati provenienti dall'Ucraina orientale, dove il conflitto è attivo dal 2014. Si possono dunque individuare situazioni anche molto differenti. Occorre inoltre considerare la potenziale amplificazione degli effetti sulla salute fisica e mentale degli ucraini dell'esposizione ad esperienze traumatiche multiple (Leppold *et al.*, 2022): in questo caso alla guerra si aggiungono lo sradicamento dalla propria terra, la frantumazione delle famiglie e i due anni di pandemia precedenti. Ci si è dunque domandati se tali condizioni abbiano influito negativamente sulla relazione genitori-figli, costituendo un ulteriore fattore di rischio per i minori, o, al contrario, se le mamme ucraine, specie se poco esposte ad eventi bellici, siano riuscite e continuino, nonostante tutto, ad attivare una relazione genitoriale positiva, che diventa un fattore protettivo importante per i figli. Per rispondere a questo interrogativo si è deciso di rilevare in particolare se gli adulti di riferimento si dimostrino attenti e sensibili nei confronti dei loro bambini, capaci di ascolto empatico, di cogliere i bisogni, di partecipare al gioco dei più piccoli e di fornire una regolazione misurata dei comportamenti (Agazzi *et al.*, 2019).

È stata considerata anche la motivazione ad apprendere l'italiano, come segnale positivo dell'*intenzione di integrarsi* nel nostro Paese.

Sono stati rilevati infine eventuali *segnali impliciti di malessere* nelle diverse fasce d'età, come tristezza frequente, crisi di rabbia, mal di testa o mal di pancia diffusi.

Le rilevazioni, realizzate su una scala a cinque livelli, sono state effettuate per ogni fascia d'età presente nei soggiorni: bambini di 4-6 anni e di 7-10 anni; preadolescenti (11-14 anni); adolescenti (15-17 anni) e adulti. Ovviamente si tratta in tutti i casi di rilevazioni effettuate dagli operatori e quindi riflettono il loro punto di vista, da triangolare poi con quelli dei diversi soggetti coinvolti.

Strategie di rilevazione

Particolare attenzione è stata dedicata ad individuare le modalità più efficaci per le rilevazioni. La prima osservazione pilota, richiesta individualmente agli operatori ha, infatti, messo in luce due elementi: a) la necessità di calibrare la scelta del momento del soggiorno in cui effettuare l'osservazione iniziale; b) l'utilità di far convergere lo sguardo dell'équipe educativa (9) in un'osservazione complessiva, in ragione del fatto che non tutti i componenti del team hanno la possibilità di osservare gli ospiti di tutte le fasce d'età, con la stessa attenzione, e che alcuni aspetti possono essere colti solo dai mediatori, che con gli ospiti condividono cultura e lingua. Si è dunque scelto di procedere nel seguente modo. A tutti gli operatori è stato fornito l'elenco degli indicatori da osservare e una formazione sugli stessi, prima della rilevazione iniziale. È stato poi chiesto che al quinto giorno di ogni soggiorno, quindi ad ambientamento avvenuto, all'interno di una riunione di équipe, venisse compilata la scala, a partire dalla discussione delle osservazioni individuali.

La rilevazione finale, condotta sempre congiuntamente dal gruppo degli animatori/educatori/mediatori, non richiede più una valutazione analitica su tutti i parametri, ma un focus su eventuali progressi relativi alla dimensione complessiva osservata (es. la qualità

della relazione genitore-bambino), anche per rilevare gli effetti dei correttivi attuati in risposta ai bisogni iniziali rilevati. Tale scelta, che limita in parte le possibilità di osservazione analitica degli esiti in termini di ricerca, è stata però funzionale alla riflessione sugli effetti immediati delle attività proposte e sulla conseguente riprogettazione, in un contesto organizzativo chiamato, oltre che a riflettere sulla propria azione, anche a rispondere in maniera sollecita e flessibile a bisogni in continua evoluzione e all'alternarsi di operatori e destinatari degli interventi.

Caratteristiche dei partecipanti

Il monitoraggio è stato realizzato con 980 persone (405 adulti e 575 minori) provenienti da diverse zone dell'Ucraina, accolte in sette regioni del centro-nord Italia e ospitate nelle cinque sedi messe a disposizione dalla Cooperativa D.O.C. per i soggiorni estivi. Si tratta in particolare di mamme (87,9%) e nonne (9,1%) (esiguo il numero degli adulti di genere maschile) o di fratelli o sorelle maggiori (3%), con bambini e ragazzi di età compresa tra i 4 e i 17 anni (solo negli ultimi soggiorni del mese di settembre sono stati accolti alcuni bambini più piccoli). La distribuzione per fasce d'età dei minori, riportata in tab. 1, evidenzia una presenza più alta di bambini tra i 7 e i 10 anni e di preadolescenti.

TAB. 1 - DISTRIBUZIONE DEI BAMBINI E DEGLI ADOLESCENTI PER FASCE DI ETÀ

< 4 anni	31	5,4%
4-6 anni	103	17,9%
7-10 anni	199	34,6%
11-14 anni	162	28,2%
15-17 anni	80	13,9%
<i>Totale</i>	<i>575</i>	<i>100%</i>

Occorre considerare che nelle diverse sedi variano le dimensioni dei gruppi, in relazione alla capienza delle strutture (10): possiamo identificare due strutture medio-grandi (che hanno ospitato mediamente 28 adulti e circa 40 minori), due strutture medie (circa 20 adulti e 26 minori) e una di piccole dimensioni (con mediamente 6 adulti e 8 minori). Anche la composizione per fasce di età dei minori è varia nei soggiorni e nei periodi considerati, per cui è possibile che, in un dato turno, non vi siano ospiti di una determinata fascia di età o che siano presenti in numero molto ridotto (ad esempio 1 o 2). Si tratta di fattori che possono incidere su alcune dimensioni considerate (es. la maggiore o minore facilità di costruire relazioni o di integrazione nel gruppo).

Gli esiti: bisogni emergenti

Le rilevazioni iniziali e finali progressivamente raccolte sono state via via accorpate e messe a confronto. Ciò ha consentito di confrontare l'andamento delle dimensioni osservate nei diversi gruppi e nei diversi momenti in cui sono stati collocati i soggiorni. In

particolare gli esiti delle rilevazioni iniziali restituiscono il quadro delle caratteristiche delle persone coinvolte, utile a identificarne peculiarità e bisogni. L'analisi delle rilevazioni finali può poi restituire informazioni utili a comprendere, innanzitutto, quanto le risposte offerte ai bisogni rilevati siano state efficaci, e, in seconda istanza, come un percorso di accompagnamento, sia pure di breve durata e collocato in una dimensione spaziotemporale particolare, possa contribuire a rispondere a tali bisogni, offrendo spunti di riflessione per interventi caratterizzati da maggior continuità, come potrebbe configurarsi, ad esempio, un percorso scolastico o extrascolastico.

Fattori protettivi: saper creare comunità, qualità della relazione genitoriale, risposta attiva e propositiva

Un importante fattore protettivo, come si è detto, riguarda la capacità e/o volontà di entrare in relazione con gli altri ospiti per costituire "comunità", elemento di resilienza fondamentale in situazioni di rischio, e obiettivo importante del soggiorno. Come si può osservare dal grafico (fig. 1) i bambini dai 4 ai 10 anni e i preadolescenti non presentano particolari problemi di relazione. Secondo gli operatori, i minori tra i 4 e 14 anni, coinvolti attraverso le proposte ludiche, si relazionano senza difficoltà tra loro, benché la maggioranza non si conoscesse prima del soggiorno.

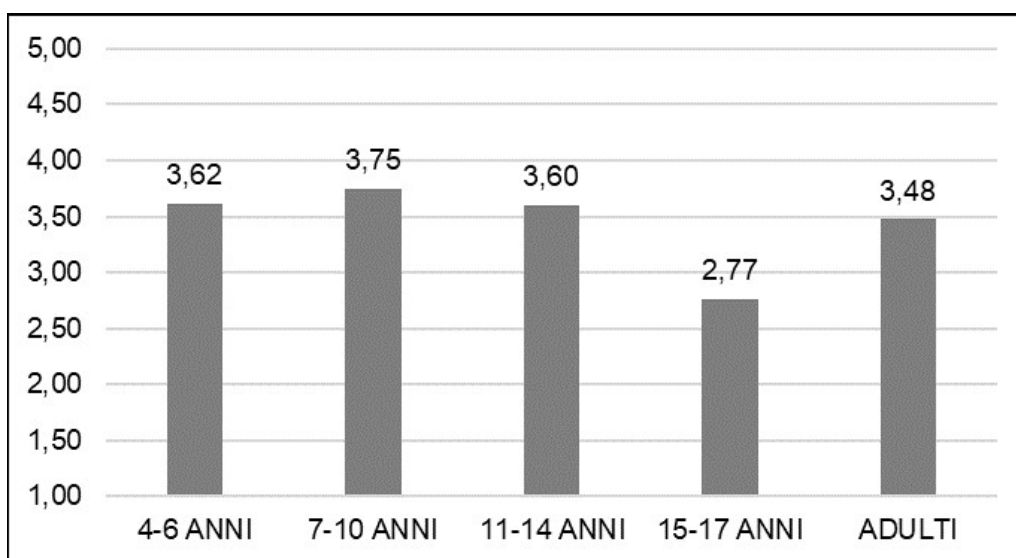


FIG. 1 - CREARE COMUNITÀ: INTEGRAZIONE TRA GRUPPI PER ETÀ

Ottima è anche l'integrazione nei gruppi di adulti ($m=3,48$), anche se lievemente più lenta, ma potenzialmente produttiva sul lungo periodo per formare reti di sostegno. La fascia d'età che evidenzia criticità in questo ambito è invece quella adolescenziale. Si tratta di un periodo dello sviluppo complesso, in cui il legame con il gruppo dei pari (quello costituito nel paese di origine, in questo caso) è molto forte e quindi uno sradicamento è percepito come molto pesante. Il malessere legato a tale situazione porta probabilmente ad una chiusura in se stessi e a una certa fatica a relazionarsi con i pari. Un fenomeno simile si rileva nella volontà di creare "comunità" con il personale italiano che ha gestito i soggiorni: i bambini e gli adulti risultano molto disponibili verso i professionisti italiani

(fig. 2). Tale disponibilità scende un po' nella fascia d'età 11-14 anni (m=3,57) e scende ancora negli adolescenti (m=3,09), che si mostrano comunque gentili ed educati, ma poco propensi a farsi coinvolgere (m=2,92). Questo potrebbe verificarsi anche nelle scuole italiane, con un pericoloso effetto di isolamento.

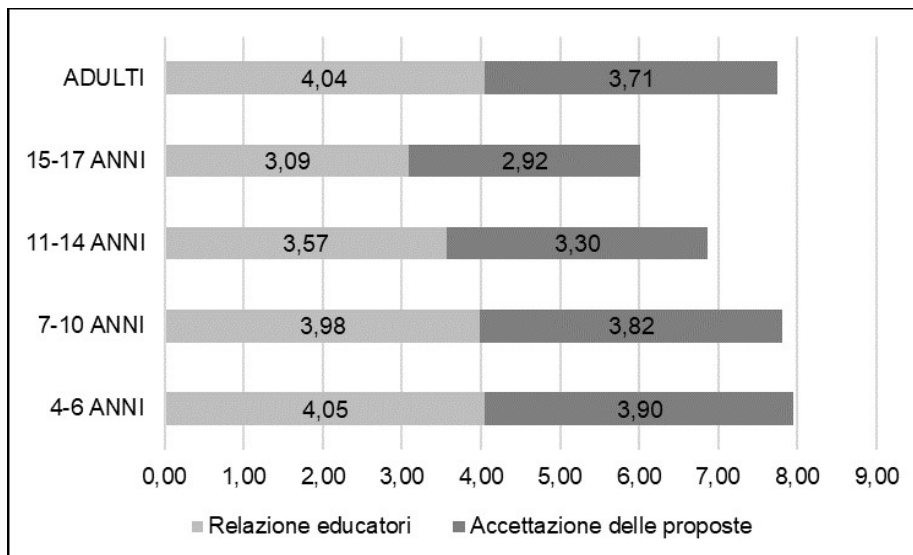


FIG. 2 - CREARE COMUNITÀ CON GLI EDUCATORI E COINVOLGERSI ATTIVAMENTE

Ancora maggiore è la difficoltà dei ragazzi a diventare propositivi nell'organizzazione delle attività del soggiorno (fig. 3). Si delinea quindi un gruppo di adolescenti e preadolescenti non semplice da coinvolgere, anche per la difficoltà nel conoscerne i reali interessi, pensieri, valori, motivazioni, progetti. Sono state colte solo alcune preferenze nelle attività previste dai soggiorni: per tutte le fasce d'età le proposte preferite sono risultate quelle musicali.

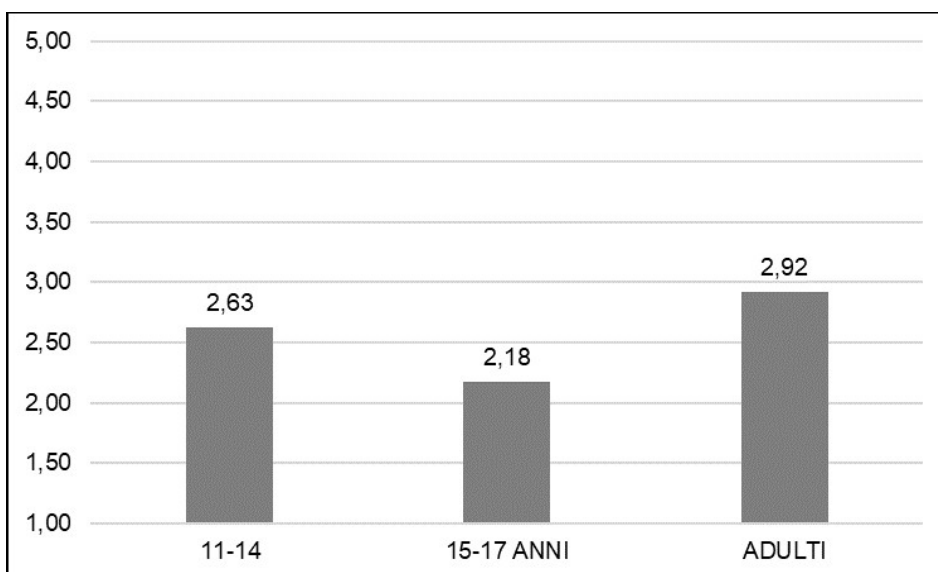


FIG. 3 - ATTEGGIAMENTO PROPOSITIVO

Allo stesso modo nella relazione con i genitori si rilevano maggiori difficoltà nella fascia 11-17 e in specifico in quella adolescenziale. Si tratta nuovamente di ragazzi sempre rispettosi e collaborativi, ma progressivamente più distaccati dai genitori (fig. 4). Il fenomeno da un lato è connesso naturalmente alle fasi di sviluppo. Dall'altro però potrebbe ancora una volta evidenziare un segnale di malessere più forte in questa fascia d'età, anche se non verbalizzato ed esternato.

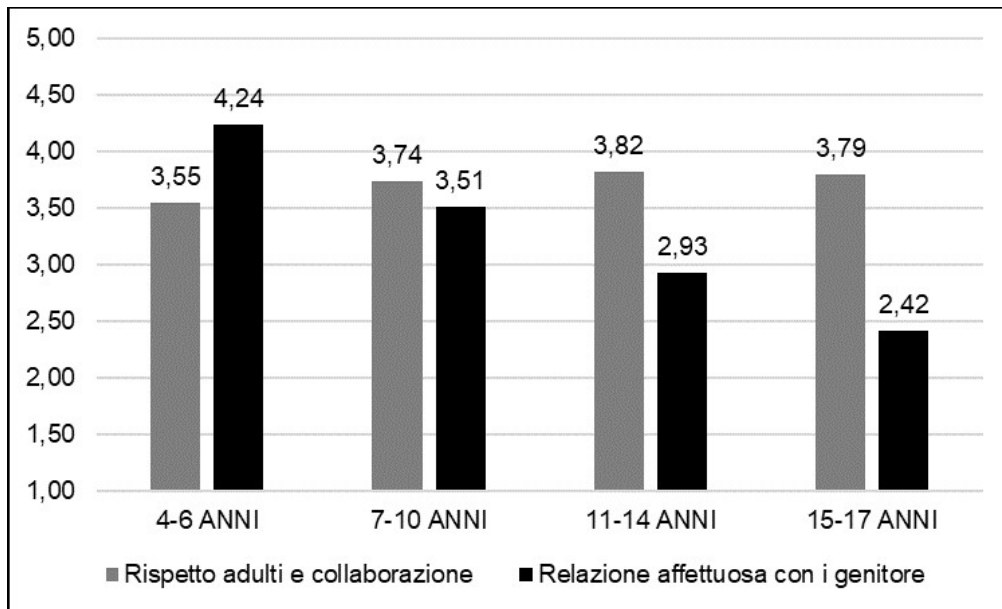


FIG. 4 - RELAZIONE CON I GENITORI

Come per gli adolescenti e i preadolescenti, anche per i gruppi di bambini e ragazzi osservati non si rilevano pressoché mai comportamenti sregolati (fig. 5).

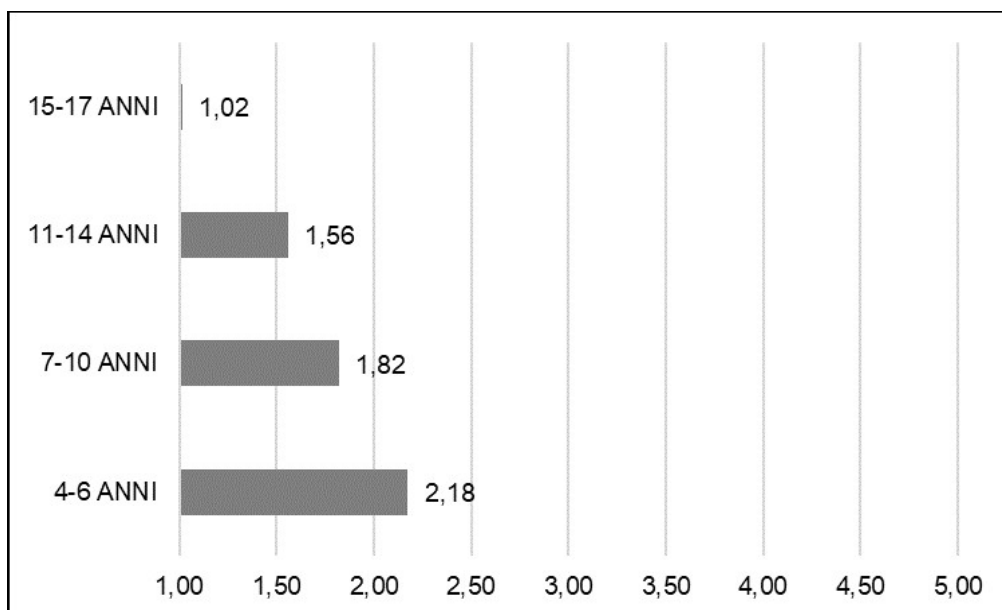


FIG. 5 - DIFFICOLTÀ DI AUTOREGOLAZIONE

In due soli soggiorni (sui 23 considerati) il gruppo di bambini si è rivelato più difficile da gestire. In ambedue i casi anche il gruppo di genitori si è mostrato meno attento e sensibile nei confronti dei figli e meno in grado di dare regole e limiti. Si può ipotizzare che ci siano differenze culturali, determinate dal fatto che i profughi derivano da contesti dell'Ucraina anche molto diversi tra di loro o differenze sociali, fattore rilevante per lo sviluppo di una genitorialità positiva, come attestato da un ampio filone di studi realizzati anche in Ucraina nel periodo pre-bellico (Burlaka, 2015; Burlaka *et al.*, 2017). Si può anche supporre che si tratti di gruppi di adulti più segnati dal trauma della guerra e quindi più bisognosi di riprendere del tempo per sé e di ritrovare le forze.

In generale, rispetto alle competenze genitoriali le osservazioni effettuate dagli operatori fanno emergere ottime capacità: le mamme (prevalenti) vengono definite come affettuose, attente, disponibili a coinvolgersi nel gioco dei più piccoli e adeguatamente regolative (fig. 6). La relazione genitori-figli si rivela dunque un fattore di protezione, specie per la fascia 4-10 anni.

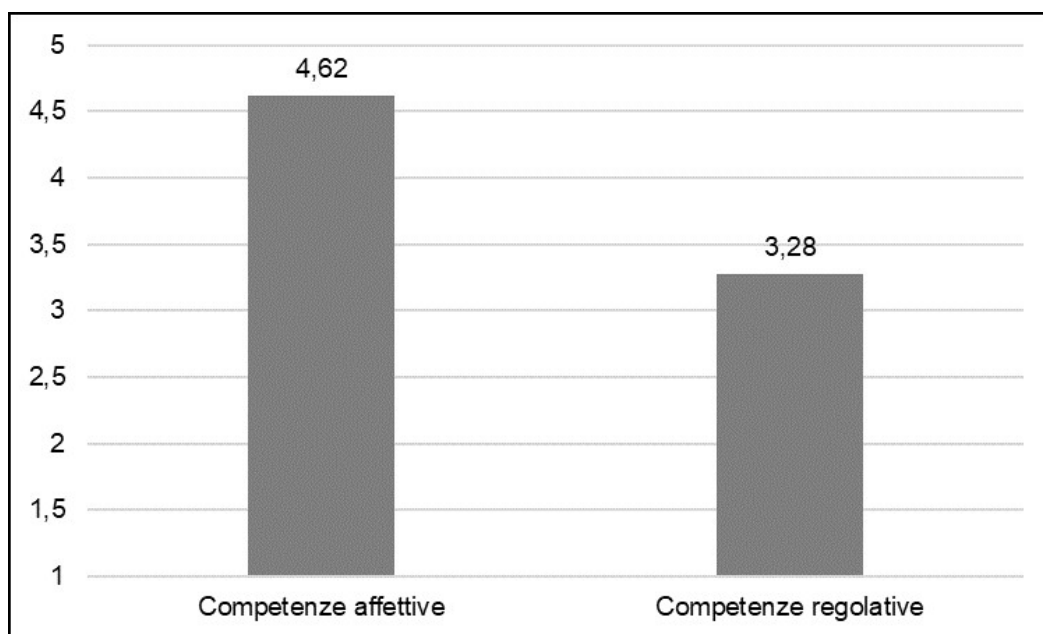


FIG. 6 - COMPETENZE GENITORIALI

Volontà di esprimersi in italiano

L'intenzione di esprimersi in italiano è generalmente molto elevata, segnale di una volontà di integrazione (seppur temporanea) (fig. 7). Gli adulti, anche se più in difficoltà ad apprendere rispetto ai bambini (7-10 anni) sono risultati molto consapevoli della necessità di imparare la lingua, anche nel quotidiano. Anche in questo caso la volontà di esprimersi in italiano è lievemente inferiore nei preadolescenti ($m=3,40$) e negli adolescenti ($m=3,41$).

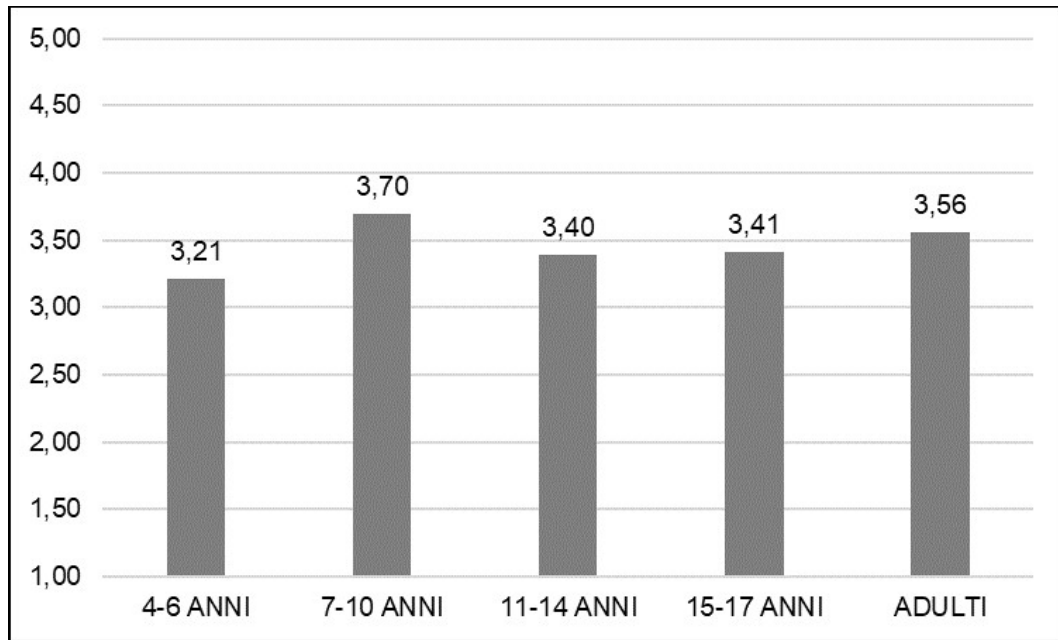


FIG. 7 - TENTATIVI DI PARLARE ITALIANO

Segnali di malessere diretti: pochi e poco esplicitati

I segnali di malessere esternati da bambini e ragazzi, nelle osservazioni degli operatori, risultano in generale molto pochi (fig. 8), a fronte di un trauma così grande come quello potenzialmente derivante dalla situazione di crisi a cui i partecipanti ai soggiorni sono stati esposti. Secondo gli studi però, le reazioni al trauma possono essere differenti: ci sono minori che in queste circostanze tendono ad essere più ritirati, non piangono, non si disperano e non esigono particolari attenzioni, celando la loro sofferenza (de Alencar Rodrigues *et al.*, 2022).

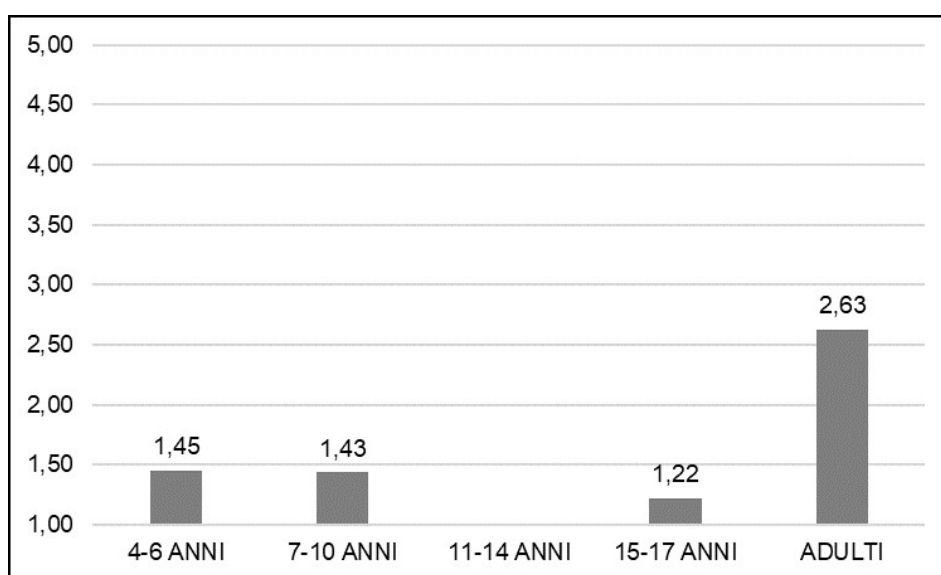


FIG. 8 - SEGNALI DI MALESSERE

Gli adulti osservati nei soggiorni sono riusciti ad esternare maggiormente il malessere, anche se non sempre spontaneamente. Nei primi soggiorni infatti anche gli adulti tendevano a comunicare poco rispetto al dolore connesso con quanto stava accadendo nella loro patria. Sono poi stati introdotti dei gruppi di discussione (11), seguiti dai mediatori (supervisionati da psicologi), proposti con la duplice funzione di offrire agli ospiti adulti uno spazio di parola utile a favorire il racconto e l'esternazione delle emozioni, il confronto e la condivisione delle esperienze e, al contempo, di consentire agli operatori l'acquisizione di elementi per una migliore comprensione del vissuto dei partecipanti al soggiorno. Si è trattato di occasioni importanti per consentire loro poi di raccontare il loro dolore anche nelle relazioni con gli educatori.

La possibilità di verbalizzare viene colta maggiormente dagli adulti, anche se i soggiorni hanno previsto specifiche attività anche per gli adolescenti. Gli adulti parlano soprattutto del presente in Italia (qualcosa di certo), mentre fanno minori riferimenti al passato in Ucraina (doloroso) e meno ancora al futuro incerto. I riferimenti al futuro riguardano soprattutto l'Ucraina, anche se vengono effettuati alcuni cenni al futuro prossimo in Italia. In tutte le fasce d'età si rileva una permanenza di un doppio possibile futuro (in Italia e in Ucraina), con oscillazioni nei vari mesi del soggiorno, in parte probabilmente dipendenti dall'andamento instabile della situazione bellica.

Gli interventi

A partire dai bisogni individuati in ingresso ad ogni soggiorno, si è provveduto progressivamente a modificare ed integrare la pianificazione iniziale con la proposta di alcune attività educative mirate, che si sono affiancate alle occasioni di supporto psicologico (12). In particolare si è rilevato il desiderio di bambini e adulti di poter apprendere la lingua italiana, la necessità di favorire maggiormente l'integrazione tra adolescenti e di trovare per loro strategie e occasioni dedicate per l'espressione del proprio pensiero e delle proprie emozioni. Sono dunque stati progettati alcuni percorsi mirati ed è stata condotta la formazione degli operatori per la conduzione degli stessi. In un solo caso (il laboratorio rap) le attività sono state condotte da professionisti esterni. Si descrivono di seguito brevemente le attività introdotte a partire dai bisogni rilevati.

A. Percorso ludico di potenziamento linguistico e cognitivo attraverso attività immersive e divertenti per i bambini. Le attività proposte, derivate da pregresse esperienze del gruppo di ricerca di area pedagogica (Coggi, Ricchiardi, 2011; Coggi, 2015), prevedono un percorso ludico di avvicinamento alla lingua italiana (in modo da facilitare l'eventuale inserimento scolastico), favorendo contestualmente l'attivazione cognitiva dei bambini (memoria, comprensione, pensiero creativo, problem solving), allo scopo di contrastare i fattori di rischio per l'apprendimento dovuti all'interruzione della regolarità dei percorsi educativi e ai potenziali traumi derivanti dagli eventi bellici. L'operatore presenta le attività all'interno di una cornice fantastica, supportato da un personaggio guida che accompagna il percorso, e propone ai bambini sempre nuove sfide da superare. Tali sfide prevedono lo svolgimento di giochi cognitivi (memory, tombola...), gioco simbolico o giochi di strategia. I contenuti dei giochi sono scelti e pensati in modo da far acquisire il lessico di base (colori, vestiti, cibo, animali, con attenzione a proporre esperienze che richiamino anche la cultura

ucraina) e le strutture primarie della frase (io sono, mi piace, ho bisogno di...). Per fissare i contenuti appresi vengono utilizzati video, canzoni e brevi letture. I percorsi sono preceduti da una rilevazione iniziale, volta a meglio calibrare gli interventi e da una rilevazione finale per verificarne l'efficacia (13).

B. *Percorso di avvicinamento alla lingua italiana del quotidiano per gli adulti*, volto a facilitare l'interazione e la comunicazione anche una volta terminato il soggiorno estivo. Il percorso prevede 15 incontri di due ore ciascuno, riadattati poi in base alle caratteristiche del gruppo e al calendario delle attività previsto nei singoli soggiorni. Ciascun incontro tocca un tema specifico, connesso con l'esperienza e le necessità di comunicazione della vita di tutti i giorni (la presentazione di sé, la famiglia e la casa, i vestiti e il cibo, i negozi, i mezzi di trasporto, il tempo libero, il lavoro e la scuola...) che diviene occasione di apprendimento e consolidamento di lessico, strutture grammaticali e funzioni comunicative. Le strategie sono anche in questo caso partecipative e spesso di tipo ludico, e utilizzano a supporto video, canzoni, flash cards.

C. *Laboratorio di fotografia*, rivolto in particolare ai preadolescenti e agli adolescenti, finalizzato a facilitare la costruzione di relazioni all'interno del gruppo, l'espressione delle emozioni e della progettualità sul medio periodo e l'acquisizione di elementi di lingua italiana. L'attività si basa sul modello di una pratica riconosciuta, il Photovoice (Wang, 1998; Wang & Burris, 1994), e prevede che i partecipanti scattino alcune fotografie a partire da un tema definito all'interno del gruppo (nel caso considerato il tema scelto è stato "Il passato, il presente e il futuro") e descrivano poi ciò che esse rappresentano. La parte centrale e fondante del percorso consiste proprio nella progettazione della foto e quindi nelle scelte operate per comunicare, sia pure in maniera non verbale, attraverso l'immagine scelta o costruita. Ciò richiede dunque una riflessione su di sé (sul proprio progetto personale nel caso specifico) e la collaborazione con gli altri membri del gruppo per arrivare al prodotto finito.

D. *Laboratorio di rap* (14), principalmente rivolto ai preadolescenti e agli adolescenti (ma frequentato di fatto, come effetto inatteso, da diverse fasce di età, adulti compresi) finalizzato a facilitare la rielaborazione dell'esperienza di allontanamento dal proprio paese e dai propri cari e la costruzione di una nuova socialità. Tale attività persegue uno scopo analogo al laboratorio di fotografia, utilizzando in questo caso musica e parole. La peculiarità è proprio nel modo con cui si sviluppa il percorso che prevede che i partecipanti collaborino per costruire insieme, a partire dal vissuto dei singoli, il testo che verrà poi messo in musica e da loro cantato.

Le rilevazioni finali

Al termine dei diversi soggiorni l'équipe educativa ha compilato la scala finale indicando per le diverse aree la presenza di eventuali miglioramenti o peggioramenti (15). In quasi tutte le dimensioni considerate si rilevano progressi nei comportamenti che attestano un relativo benessere. Più raramente la situazione rimane invariata. Solamente in qualche caso, invece, gli adulti hanno manifestato in modo più accentuato il loro malessere. Ciò può essere indice di una maggior disponibilità a esprimere il loro vissuto, connessa all'incremento della fiducia negli educatori e alla partecipazione ai momenti di

discussione supervisionati dagli psicologi, oppure può essere dovuto all'arrivo improvviso di brutte notizie dall'Ucraina. Presentiamo a titolo esemplificativo gli esiti finali relativi alle dimensioni su cui si ritiene che gli interventi pilota, sopra delineati, abbiano potuto avere un effetto immediato. Si tratta della disponibilità e capacità di esprimersi in italiano; dell'integrazione sociale tra gli ospiti dei soggiorni; della relazione con gli educatori e dell'accettazione delle proposte (16).

In fig. 9 sono riportati, per ciascun soggiorno, gli esiti delle osservazioni relative alla disponibilità e alla capacità di esprimersi in italiano da parte delle diverse fasce di età dei minori. Si rileva come bambini e preadolescenti manifestino, al termine del soggiorno, una maggiore propensione a cercare di utilizzare la lingua italiana per comunicare. Qualche difficoltà in più si osserva nelle competenze acquisite (e si tratta di un elemento che non sorprende, poiché la durata del percorso non poteva che consentire un primo avvicinamento), tranne per quanto riguarda la fascia 7-10 anni, principale fruitrice degli interventi ludici, che migliora in tutti i soggiorni considerati. Permangono invece nella metà circa dei soggiorni le resistenze da parte degli adolescenti ad investirsi nell'apprendimento dell'italiano. Per quanto riguarda gli adulti, migliorano sia la disponibilità, sia la capacità nell'uso della lingua in tutti i soggiorni considerati, tranne uno, in cui rimane invariata. Tutti i soggiorni in cui non si è rilevato un miglioramento sono collocati temporalmente tra la fine di agosto e le prime due settimane di settembre: la ripresa delle attività scolastiche e lavorative a distanza e il cambiamento della progettualità legato al mutare delle condizioni belliche (17), potrebbero aver influito su questo aspetto.

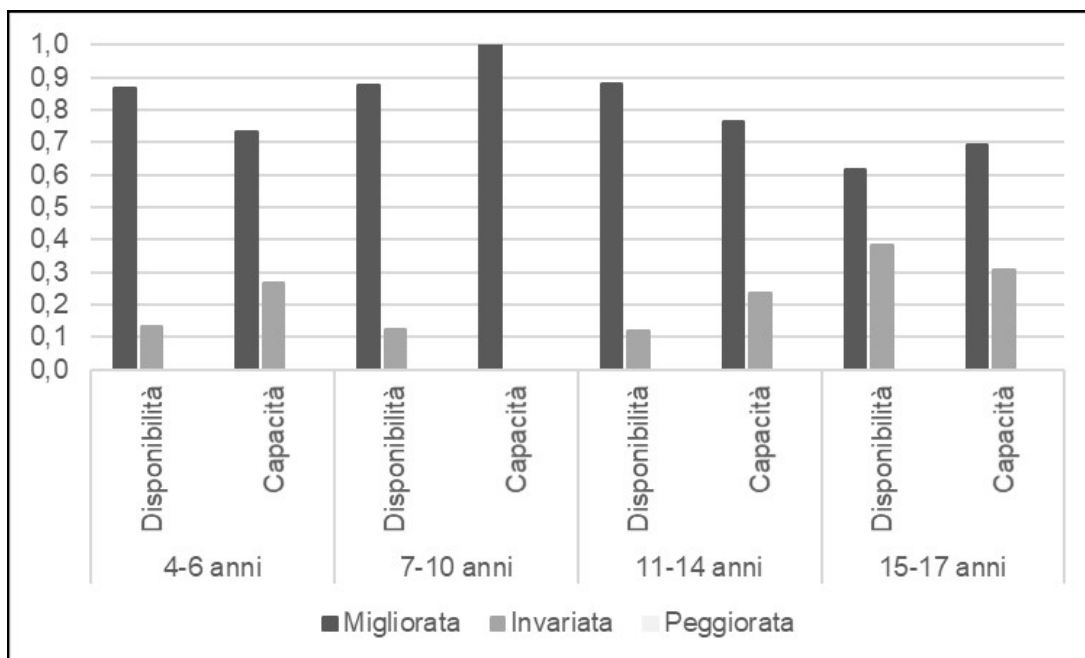


FIG. 9 DISPONIBILITÀ E CAPACITÀ DI ESPRIMERSI IN ITALIANO

Se si considera l'integrazione all'interno dei gruppi (fig. 10) osserviamo come il procedere del soggiorno e delle attività comuni incida in maniera positiva soprattutto nel caso dei preadolescenti, che, a fronte di una iniziale minore socializzazione rispetto ai bambini più piccoli, si integrano progressivamente in tutti i soggiorni. Anche gli adolescenti, che erano tendenzialmente più isolati all'inizio, nella maggior parte dei soggiorni riescono a costruire dei legami. Le situazioni in cui non si rilevano miglioramenti sono ancora una volta collocate nel periodo di settembre (in particolare nel caso di adulti e adolescenti) o, nel caso dei più piccoli, in contesti in cui il numero di ospiti della stessa fascia di età era molto ridotto.

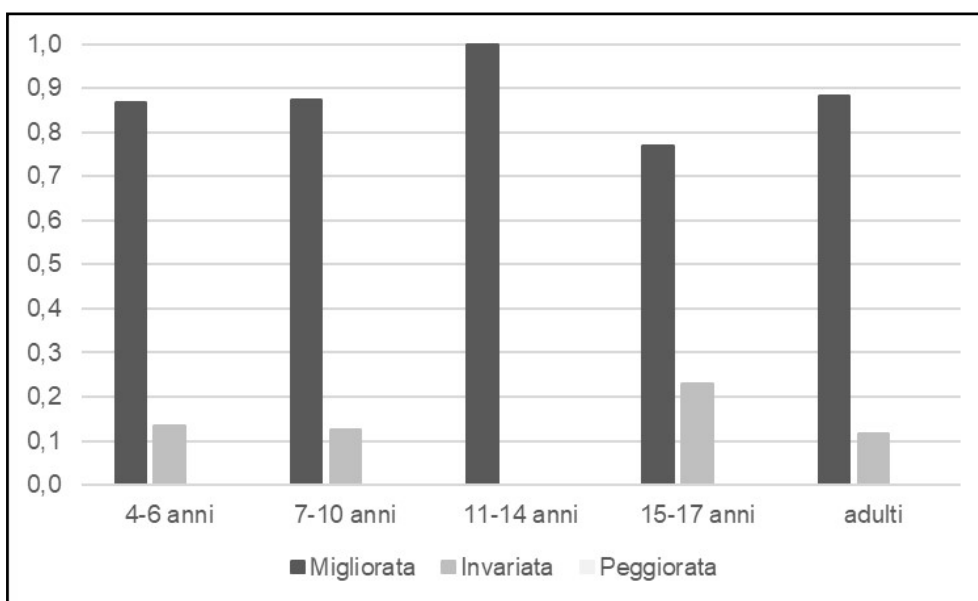


FIG. 10 - INTEGRAZIONE TRA GRUPPI PER ETÀ

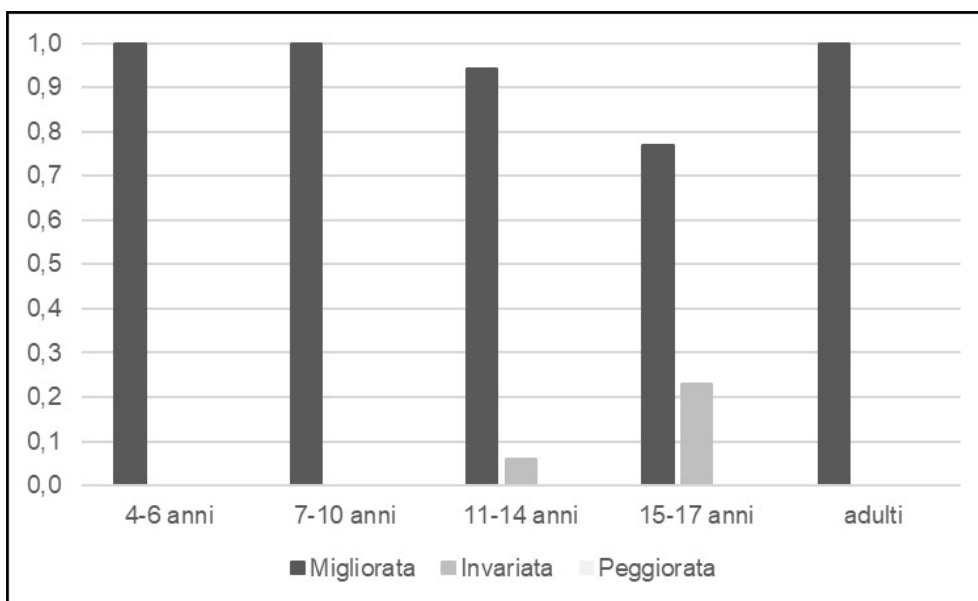


FIG. 11 - RELAZIONE CON GLI EDUCATORI

La relazione con gli educatori (fig. 11) migliora con il passare del tempo in tutti i soggiorni, sia per i bambini più piccoli (4-6 e 7-10 anni) che per gli adulti. Qualche fatica in più nel costruire tale relazione si osserva nel caso dei preadolescenti e degli adolescenti, che manifestavano poca propensione ad aprirsi fin dai primi giorni di permanenza. Come sopra specificato si tratta di un elemento che non sorprende considerate le specificità della fascia di età.

Rispetto alla partecipazione e all'apprezzamento per le attività proposte (fig. 12) si rileva in alcuni casi, una situazione stabile anche per i più piccoli. Si tratta dei soggiorni in cui il coinvolgimento era stato elevato fin dai primi momenti. Rispetto ai gruppi di preadolescenti, adolescenti e adulti si rilevano solo due soggiorni (uno dei quali collocato nelle prime due settimane di settembre) in cui la partecipazione e l'apprezzamento per le attività rimangono invariati e (in un caso, per gli adulti) peggiorano. Probabilmente tale dato è legato a condizioni specifiche di sviluppo del percorso in quei due contesti (es. clima generale nel gruppo...).

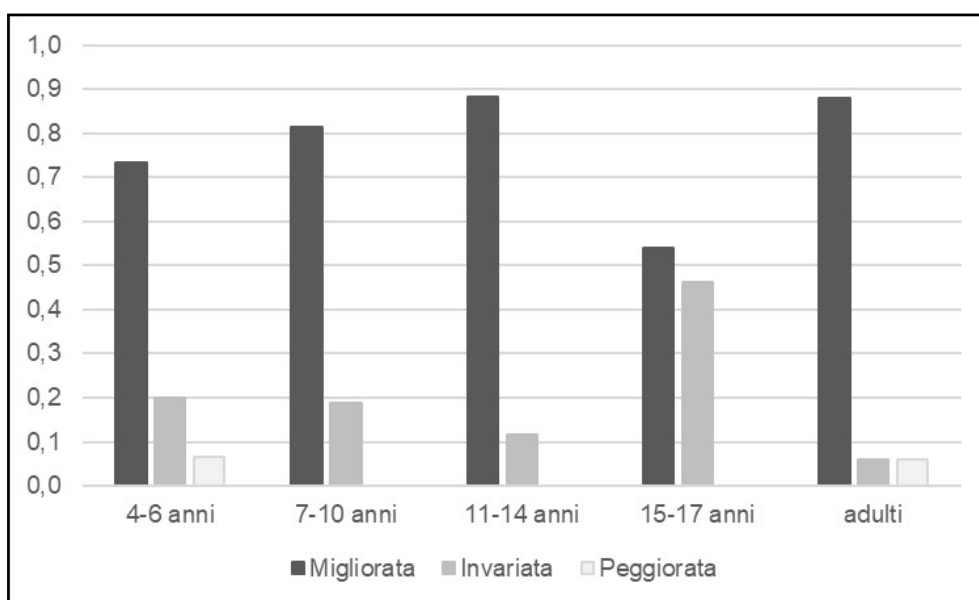


FIG. 12 - PARTECIPAZIONE E APPREZZAMENTO PER LE ATTIVITÀ PROPOSTE

Bisogni emergenti

Per meglio comprendere alcuni degli esiti delle osservazioni iniziali e finali, si è condotta un'analisi longitudinale delle rilevazioni. Tra i primi soggiorni di giugno e gli ultimi di settembre si osserva un aumento delle difficoltà di integrazione nei gruppi e di autoregolazione dei bambini e un andamento vario nelle relazioni tra genitori e figli, che evidenziano particolari criticità nei turni di settembre (fig 13).

Parallelamente (fig. 14), si rilevano oscillazioni nella disponibilità complessiva dei partecipanti ai soggiorni sia a entrare in relazione con l'équipe educativa, sia a coinvolgersi nel percorso e a proporre, eventualmente, attività e iniziative alternative a loro gradite.

* La linea orizzontale rappresenta la media complessiva delle rilevazioni

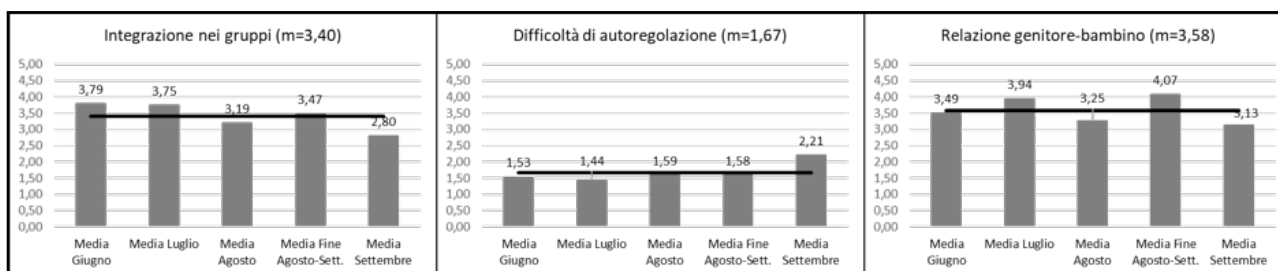


FIG. 13 - ANDAMENTO LONGITUDINALE DELLE OSSERVAZIONI EFFETTUATE (A)*

* La linea orizzontale rappresenta la media complessiva delle rilevazioni

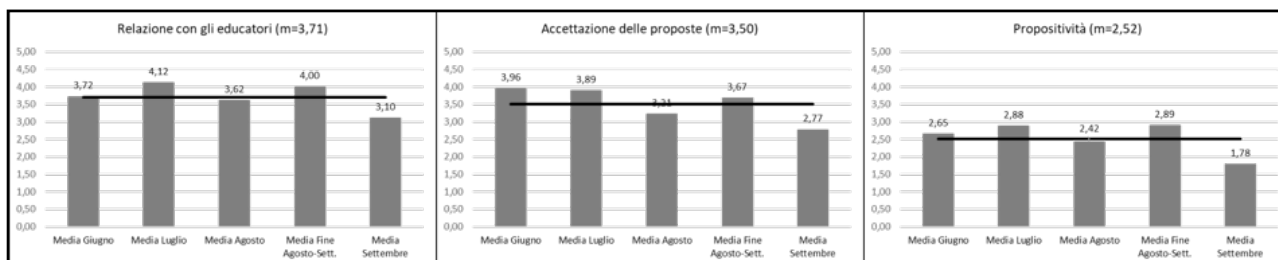


FIG. 14 - ANDAMENTO LONGITUDINALE DELLE OSSERVAZIONI EFFETTUATE (B)*

A tale quadro si accompagna la difficoltà a prevedere un proprio progetto e una propria permanenza in Italia, evidenziata da una minore disponibilità ad acquisire e utilizzare la lingua italiana (particolarmente evidente tra gli adulti e gli adolescenti) e dall’ambivalenza dei riferimenti a un proprio futuro prossimo in Ucraina o nel nostro paese, emergenti dai prodotti dei laboratori di fotografia e di rap o espresse nei gruppi di discussione.

Le spiegazioni possibili dell’andamento altalenante e del peggioramento di alcuni parametri nei soggiorni di settembre, senz’altro suscettibili di ulteriori approfondimenti, possono essere ricondotte, in primo luogo, alle caratteristiche degli ospiti presenti nei diversi soggiorni: gli ultimi turni potrebbero aver accolto gruppi arrivati in Italia in un momento successivo e rimasti più a lungo nelle zone di guerra, esposti quindi a fattori di rischio maggiori. Un altro elemento esplicativo della fluidità degli andamenti (con particolare riferimento alla volontà di integrarsi) può essere generato dai rapporti con l’Ucraina: l’instabilità degli esiti bellici, gli accadimenti personali (ad esempio, rispetto ai propri cari rimasti in patria) o la ripresa, dopo la pausa estiva, delle attività ordinarie (scuola - lavoro) a distanza con il paese di provenienza e non ancora avviate in Italia. Infine, le difficoltà riscontrate nei soggiorni di settembre potrebbero essere collegate con il preciso momento temporale che coincide con la necessità di iniziare concretamente a prevedere l’inserimento dei bambini a scuola e la ricerca di un lavoro, segni dell’inevitabilità di una permanenza più lunga del previsto fuori del proprio paese, peraltro non desiderata.

Riflessioni e prospettive

I dati raccolti, nelle fasi iniziali di accoglienza e al termine dei diversi soggiorni, letti anche in prospettiva longitudinale, consentono di delineare un quadro dei bisogni emergenti in gruppi di persone repentinamente allontanate dalla propria quotidianità in seguito ad un evento drammatico, in condizioni non sovrapponibili a quelle più approfonditamente studiate, connesse con i processi migratori che hanno coinvolto il nostro paese negli ultimi decenni. L'esperienza condotta è stata, dunque, un'occasione preziosa di conoscenza del fenomeno e di riflessione sullo stesso, nella prospettiva di individuare linee possibili di indirizzo, utili nei prossimi mesi per accompagnare la permanenza dei rifugiati ucraini nel nostro paese.

Dalle osservazioni effettuate emerge come sia necessario, nel prospettare interventi di accoglienza degli adulti e di inserimento dei bambini e dei ragazzi nel sistema educativo, tenere in considerazione, in particolare, elementi specifici della cultura ucraina che incidono sulla relazione adulto-minore e, forse, sulle modalità di espressione della propria sofferenza. A questo proposito non si riscontrano, dalla prospettiva degli operatori, nel gruppo osservato, segnali eclatanti di malessere né dal punto di vista fisico, né dal punto di vista emotivo, ma ciò non significa che esso non sia presente, ma più probabilmente indica la necessità di un accompagnamento che faciliti eventualmente l'espressione o l'esplicitazione della sofferenza vissuta.

Uno dei bisogni che emerge con particolare forza è quello di costruire relazioni e occasioni (anche ludico-culturali o sportive) per "fare rete" e comunità. L'inserimento temporaneo e senza elementi che consentano una progettualità definita, in un contesto altro dal proprio, necessita, infatti, quanto meno, della possibilità di confronto con persone nella medesima situazione, per poter trovare appoggio e scambiarsi informazioni utili ad orientarsi, anche nella quotidianità. L'esperienza pare particolarmente critica per gli adolescenti, che potrebbero essere aiutati ad uscire dall'isolamento attraverso attività specifiche, che partano dai linguaggi da loro più utilizzati, come la fotografia (i riscontri positivi dei laboratori di Photovoice sono testimonianza della potenziale efficacia di questo mezzo) o la musica (elemento particolarmente gradito in tutti i soggiorni).

Alla costruzione di legami intra-gruppo occorre però che si accompagni anche la strutturazione di relazioni all'interno del paese di accoglienza, sia per l'integrazione sociale, sia per la necessità di orientarsi adeguatamente nella quotidianità. Fattore dirimente in questa direzione è la barriera linguistica. Si sono osservate, a tale proposito, le interferenze emotive, connesse con il desiderio di rientrare al più presto a casa e il vincolo a rimanere in Italia, sulla disponibilità ad apprendere la lingua. Si tratta di un elemento di attenzione particolarmente evidente negli adolescenti, che si oppongono alla condizione di sradicamento repentino anche in questo modo. Più disponibili risultano gli adulti, anche per ragioni eminentemente pratiche, e i più piccoli che ne percepiscono invece il valore per la relazione con i pari.

L'inserimento a scuola, inevitabile con il protrarsi della guerra, richiede, poi, di tenere in considerazione il peso del carico cognitivo richiesto agli studenti, che spesso, soprattutto nella secondaria, mantengono attivo anche il canale scolastico a distanza con l'Ucraina.

Emerge, infine, con particolare evidenza, l'indefinitezza della condizione vissuta, che si ripercuote sulla progettualità, di adulti e adolescenti in particolare. Quest'ultimo aspetto rappresenta una sfida particolarmente importante dal punto di vista educativo. Occorrerà infatti prevedere azioni e interventi dotati di flessibilità, che tengano conto del permanere di una doppia progettualità (rientro in patria e inserimento nel paese di accoglienza) e che considerino l'eventualità di cambiamenti e interruzioni repentine legate al mutare delle condizioni contingenti in Ucraina.

Note delle autrici

A Paola Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi: *Le peculiarità dell'accoglienza dei minori ucraini e delle loro famiglie; Accoglienza nelle scuole e nei servizi socio-educativi: necessità di dati di ricerca; Iter della ricerca-formazione; Lo strumento di rilevazione; Fattori protettivi: saper creare comunità, qualità della relazione genitoriale, risposta attiva e propositiva; Volontà di esprimersi in italiano; Segnali di malessere diretti: pochi e poco esplicitati*. A Emanuela M.T. Torre vanno attribuiti i paragrafi: *Il progetto "Per la pace"; Strategie di rilevazione; Caratteristiche dei partecipanti; Gli esiti: bisogni emergenti; Gli interventi; Le rilevazioni finali; Bisogni emergenti; Riflessioni e prospettive*.

Note

- (1) https://data.unhcr.org/en/documents/details/94176#_ga=2.206386074.865327357.1662622321-1288237962.1662622321 – ultima visita 26/09/2022.
- (2) I numeri totali sono in costante evoluzione (al 21/09/2022 avevano varcato le frontiere oltre 170.000 rifugiati), <https://mappe.protezionecivile.gov.it/it/mappe-e-dashboards-emergenze/mappe-e-dashboards-ucraina/ingressi-alle-frontiere> – ultima visita 26/09/2022).
- (3) Camilli, E., "Rifugiati ucraini, solo 13mila nel sistema di accoglienza italiano", Redattore Sociale, 1 luglio 2022.
- (4) La comunità ucraina in Italia. Rapporto annuale sulla presenza dei migranti 2021 (<https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=3396> – ultima visita 26/09/2022).
- (5) Eni Foundation (www.eni.com/enifoundation/it-IT/home.html) è una fondazione d'impresa costituita nel 2006 con la missione di promuovere e realizzare iniziative di responsabilità sociale per migliorare la capacità di Eni di dare risposte concrete ed efficaci alle aspettative e ai bisogni delle comunità locali dei paesi in cui è presente.
- (6) <https://www.eni.com/enifoundation/it-IT/cosa-facciamo/sostegno-famiglie-ucraine.html>. Il progetto completo con i suoi esiti sarà illustrato in un volume di prossima pubblicazione.
- (7) Il gruppo di ricerca, coordinato da Anna Rosa Favretto (Università di Torino), è composto da: Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Cesare Albasi, Manuel Finelli.
- (8) Si tratta di una parte di una formazione più ampia condotta dalla cooperativa D.O.C. sulle linee guida già consolidate per i soggiorni; dai docenti del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino per la parte socio-psicologica; dai docenti del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione per la parte pedagogica qui descritta.
- (9) In pressoché tutti i soggiorni l'équipe educativa è composta da educatori professionali, animatori (spesso studenti universitari) e mediatori, ovvero persone ucraine che hanno una formazione psico-pedagogica. In Italia è molto difficile attualmente trovare personale di lingua ucraina con il titolo di mediatore.
- (10) Si è considerato il numero medio di ospiti, escludendo i primi turni dei soggiorni, che hanno avuto un numero più basso di presenze, legato probabilmente alla minore conoscenza dell'iniziativa.

- (11) Tali gruppi, condotti sul modello del focus group, sono stati progettati dalla prof.ssa A.R. Favretto (Dipartimento di Psicologia). Sugli esiti dei focus si rimanda una pubblicazione successiva.
- (12) Coordinate e gestite dal gruppo del Dipartimento di Psicologia (Prof. C. Albasi).
- (13) Per gli esiti di questi percorsi si rimanda una pubblicazione successiva.
- (14) Tale metodo è stato messo a punto e sperimentato in diversi contesti di fragilità dall'Associazione di promozione sociale Large Motive, che ha anche direttamente progettato e condotto le attività nell'esperienza qui presentata (<https://it-it.facebook.com/largemotive/>).
- (15) Si considerano i turni di soggiorno a partire da quando sono state avviate in maniera sistematica le attività considerate.
- (16) Dal momento che le diverse fasce di età non sono presenti in tutti i soggiorni, le frequenze rilevate (ovvero il numero di soggiorni in cui si è osservato rispettivamente un miglioramento, un peggioramento o una stabilità della condizione iniziale) sono state riproporzionate per poter effettuare comparazioni dirette tra le diverse categorie di ospiti.
- (17) A inizio settembre 2022 il successo della controffensiva ucraina nel nord-est del paese poteva far pensare a una fine prossima delle ostilità e quindi a un rientro in patria a breve termine.

Bibliografia

- Agazzi, H., Adams, C., Ferron, E., Ferron, J., ShafferHudkins, E., & Salloum, A. (2019). Trauma-Informed Behavioral Parenting for Early Intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2172-2186, <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01435-3>
- Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Betancourt, T.S., Abdi, S., Ito, B.S., Lilienthal, G.M., Agalab, N., & Ellis, H. (2015). We Left One War and Came to Another: Resource Loss, Acculturative Stress, and Caregiver-Child Relationships in Somali Refugee Families. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 21(1), 10999809.
- Burlaka, V. (2015). Externalizing behaviors of Ukrainian children: The role of parenting. *Child Abuse & Neglect*, 54, 23-32.
- Burlaka, V., Graham-Bermann, S.A., & Delva, J. (2017). Family factors and parenting in Ukraine. *Child Abuse & Neglect*, 72, 154-162.
- Calliero, C., & Castoldi, M. (2016). *A scuola di intercultura. Promuovere la competenza interculturale nella scuola di base*. Milano: Franco Angeli.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Cestaro, M. (2018). "Genitori "di seconda generazione": "linee guida" per la formazione di una mediazione genitoriale interculturale nella città". *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 297-304.
- Coggi, C. (Ed.) (2015). *Favorire il successo a scuola: il Progetto Fenix dall'infanzia alla secondaria di I grado*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2011). *Gioco e potenziamento cognitivo nell'infanzia. La teoria*. Trento: Erickson.
- de Alencar Rodrigues, J.A.R., Lima, N.N.R., Modesto Leite Rolim Neto, M.L.R., & Uchida, R.R. (2022). Ukraine: War, bullets, and bombs - millions of children and adolescents are in danger. *Child Abuse & Neglect*, 128, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105622>
- Del Gobbo, G., & De Maria, F. (2021). Innovative Language Learning: una ricerca comparativa di pratiche di educazione degli adulti per l'integrazione socioculturale. In R. Biagioli, V. Ongini & A.

Papa (Eds.), *La scuola si racconta. Riflessioni pedagogiche per una scuola multiculturale inclusiva* (141-154). Azzano San Paolo: Junior.

Júnior, J.G., de Amorim, L.M., Neto, M.L.R., Uchida, R.R., & Miranda, A.T. (2022). The impact of “the war that drags on” in Ukraine for the health of children and adolescents: Old problems in a new conflict?, *Child Abuse & Neglect*, 128, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105602>

Kankaanpää, S.L., Isosävi, S., Diab, S.Y. et al. (2020). Trauma and Parenting Beliefs: Exploring the Ethnotheories and Socialization Goals of Palestinian Mothers. *J Child Fam Stud* 29, 2130-2145, <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01746-w>

Leppold, C., Gibbs, L., Block, K., Reifels, L., & Quinn, P. (2022). Public health implications of multiple disaster exposures. *The Lancet: public health*, 7(3), E274-E286.

Palosaari, E., Punamäki, R.-L., Qouta, S., & Diab, M. (2013). Intergenerational effects of war trauma among Palestinian families mediated via psychological maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 955-968.

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori.

Tassan, M., & Lanzi, D. (2022). Genitori “di seconda generazione”: “linee guida” per la formazione di una mediazione. *Educazione Interculturale*, 20(1), 1-12, <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/14966>

SEZIONE A TEMA LIBERO

Valutare un'attività di formazione per docenti in servizio sull'uso didattico delle tecnologie digitali: analisi inferenziali e del contenuto della loro esperienza.

Evaluating an in-service teacher training experience on the educational use of digital technologies: an inferential and content analysis of their experience.

Laura Carlotta Foschi, Università degli Studi di Padova.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo presenta una ricerca finalizzata a valutare un'attività di formazione per lo sviluppo professionale continuo che ha coinvolto 24 docenti di scuola secondaria di un Istituto paritario di Trento. Il contributo si focalizza sulla valutazione quanti-qualitativa delle reazioni dei docenti nei confronti dell'incontro in presenza e delle attività online relativi alla parte della formazione riguardante l'uso didattico delle tecnologie digitali. I risultati delle analisi inferenziali e del contenuto permettono di concludere che le reazioni dei docenti - in termini di processo, di contenuto, generali e complessivi - sono state ampiamente positive. Questi risultati corroborano, coerentemente con la letteratura sulle caratteristiche dello sviluppo professionale continuo efficace, le scelte formative compiute. Pur nel quadro di un bilancio positivo, sono stati evidenziati dai docenti elementi di criticità estrinseci e intrinseci alla formazione, quali le risorse disponibili nel contesto scolastico, il carico di lavoro richiesto e l'applicabilità di quanto proposto in relazione alla disciplina da insegnare e all'età degli studenti.

ENGLISH ABSTRACT

The paper presents the research that evaluated a continuous professional development training experience involving 24 secondary school teachers in a private school in Trento. The paper focuses on the quantitative-qualitative evaluation of teachers' reactions toward face-to-face meeting and online activities related to the educational use of digital technologies. The results of inferential and content analyses conclude that the teachers' reactions were largely positive in process, content, general and overall. The results also corroborate the training choices, consistent with the literature on effective continuous professional development characteristics. Although the overall appraisal was positive, teachers pointed out extrinsic and intrinsic critical elements of the training experience, such as the resources available in the school context, workload, and applicability concerning the discipline to be taught and the age of the students.

Introduzione

Decenni di ricerca hanno messo in luce come il ruolo delle e dei docenti sia decisivo per il successo del sistema educativo, come questi determinino in larga misura la qualità dell'istruzione e siano un fattore chiave per l'apprendimento e la riuscita scolastica di studenti e studentesse (Barber & Mourshed, 2009; Darling-Hammond, 2017; Darling-Hammond et al., 2005; OCSE, 2005; 2018; 2019; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005; Scheerens,

2000). Nella società attuale i docenti sono chiamati a trasformare e rinnovare la propria visione educativa e le proprie pratiche didattiche per rispondere a nuove e diversificate richieste educative (Commissione Europea, 2013; 2020; Consiglio Europeo, 2014; 2020; OCSE, 2009; 2014b; 2019). Contestualmente, la ricerca educativa produce incessantemente nuove conoscenze sui processi di insegnamento-apprendimento richiedendo ai docenti lo sviluppo di nuove competenze (Commissione Europea, 2013; Ingersoll & Collins, 2018; OCSE, 2009, 2019). Non stupisce pertanto che venga sottolineato - a livello internazionale (OCSE, 2005, 2019), così come in Europa (Commissione Europea, 2007; Consiglio Europeo, 2009a, 2014, 2017a) e in Italia (Legge del 13 luglio 2015, n. 107; MIUR, 2016, 2018) - come sia cruciale che i docenti si impegnino e siano supportati nel condurre un processo di permanente revisione, aggiornamento e sviluppo delle loro conoscenze e competenze professionali. A questo proposito, lo sviluppo professionale continuo dei docenti (Continuous Professional Development - CPD) è riconosciuto come un fattore chiave per assicurare e migliorare la qualità dell'agire educativo e didattico, nonché un elemento vitale della loro professionalità (Angrist & Lavy, 2001; Commissione Europea, 2005, 2013; Consiglio Europeo, 2009b, 2014; Darling-Hammond et al., 2005; Darling-Hammond, 2017; Desimone, 2009; Hattie, 2009; Hill, Beisiegel & Jacob, 2013; Jensen, Sonnemann, Roberts-Hull, & Hunter, 2016; MIUR, 2016; OCSE, 2018, 2019; Rivkin *et al.*, 2005; Rockoff, 2004; UNESCO, 2016). La necessità di un maggiore coinvolgimento nel CPD non è percepita solo dalla ricerca scientifica e dalle politiche internazionali e nazionali, ma è anche un'esigenza espressa dagli stessi docenti (Foschi, 2021b; OCSE, 2014b; 2019).

All'interno di questo contesto, è largamente riconosciuto come negli ultimi decenni la Scuola nel suo complesso non abbia dimostrato, in maniera sufficientemente diffusa, la capacità di riformare la propria visione educativa e le proprie pratiche didattiche di fronte alle trasformazioni, sostenute dallo sviluppo dei media digitali, dei processi di conoscenza che permeano il tessuto sociale (Antinucci, 2001; Gee, 2013; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009; OCSE, 2014a, 2016, 2019; Prensky, 2010; Serres, 2013). Infatti, sebbene vi sia un sempre più rapido sviluppo e una maggior diffusione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) anche nei contesti educativi, l'uso e l'integrazione di queste ultime continuano a essere problematici (Berrett, Murphy, & Sullivan, 2012; Straub, 2009). Analogamente, sebbene sia caldamente auspicato (Commissione Europea, 2018; Consiglio Europeo, 2017b; MIUR, 2015, 2016; OCSE, 2015), la Scuola fatica a riconoscere le nuove modalità di conoscenza e a integrarle nelle proprie pratiche formative (Antinucci, 2001; Jenkins et al., 2009; Serres, 2013). I docenti stessi, in particolar modo quelli italiani, esprimono un elevato fabbisogno in termini di competenze nell'uso didattico delle TIC (Foschi, 2021b; OCSE, 2019).

È in questo scenario che si inserisce il presente contributo che prende in esame un'attività di formazione per il CPD dei docenti concernente l'innovazione didattica e analizza i risultati di una ricerca valutativa condotta per valutarla. Dopo una panoramica dell'attività di formazione, viene dettagliata la parte della formazione riguardante l'uso didattico delle tecnologie digitali valutata nel contributo. Vengono esaminati i risultati delle analisi inferenziali e del contenuto relative alla valutazione delle *reazioni* dei docenti in termini di processo, di contenuto, generali e complessivi.

La formazione

L'attività di formazione si è svolta durante l'a.s. 2019-2020 e ha coinvolto docenti di scuola secondaria di un Istituto paritario di Trento. La formazione si proponeva di sollecitare i docenti a integrare, nella propria pratica didattica, gli strumenti, i linguaggi e le modalità conoscitive indotte dai nuovi media digitali, nonché di adottare pratiche didattiche di orientamento costruttivista basate sulla partecipazione e sull'apprendimento attivo degli studenti. Al fine di perseguire tale finalità, i docenti sono stati coinvolti in incontri in presenza e attività online volti a sperimentare, progettare, creare e revisionare *hands-on* attività didattiche che si avvalgono di tecnologie e ambienti digitali e che si articolano in un ciclo di apprendimento-insegnamento basato su una sfida intellettuale posta agli studenti.

Docenti partecipanti

L'attività di formazione ha coinvolto 24 docenti di scuola secondaria di secondo (45.83%) e di primo grado (51.27%). Il 30.8% erano docenti di area umanistica, il 26.9% di lingue straniere, il 23.1% di area scientifico/tecnologica e il 19.2% di altre aree (e.g., Arte, Religione, Filosofia e Scienze Umane). La loro età media era di 31.73 anni (DS = 8.4, gamma 24-64) con un'anzianità media di servizio di 6.04 anni (DS = 8.34, gamma 0-39).

Caratteristiche di contenuto, struttura e disegno

Per quanto riguarda il contenuto, la formazione si è articolata in due parti. La prima si è focalizzata sulla progettazione, realizzazione e revisione di attività didattiche con Moodle e di presentazioni didattiche con Prezi o NearPod. La seconda ha invece riguardato l'ideazione e la revisione delle fasi di *lancio*, *conduzione* e *chiusura* in cui si articola il ciclo di apprendimento-insegnamento basato su una *sfida intellettuale* posta agli studenti (si vedano Cecchinato & Papa, 2016; Cecchinato, Papa, & Foschi, 2019).

Per quanto concerne la struttura, la formazione si è svolta in modalità *blended*. Sono stati svolti quattro incontri in presenza, due incontri online e cinque attività online. La durata degli incontri è stata di due ore, mentre per lo svolgimento di ciascuna attività online sono state previste tre-quattro settimane.

La progettazione e l'articolazione delle attività di formazione si è ispirata al format di progettazione a ritroso *Understanding by design* proposto da Wiggins e McTighe (2005, 2011, 2012): Fase 1 - Risultati desiderati, Fase 2 - Evidenze di accettabilità, Fase 3 - Percorso di apprendimento. Nel definire i risultati desiderati, è stata utilizzata la Tassonomia di Bloom Rivista proposta da Anderson e colleghi (2001; Krathwohl, 2002) relativamente all'identificazione del processo cognitivo e il framework della Conoscenza della tecnologia, della pedagogia e del contenuto (TPACK; Harris & Hofer, 2011; Koehler & Mishra, 2005a, 2005b, 2008, 2009; Koehler, Mishra, & Cain, 2013; Koehler, Mishra, Kereluik, Shin, & Graham, 2014; Mishra & Koehler, 2006) per quanto riguarda invece l'identificazione della conoscenza sottesa. Per una descrizione approfondita delle scelte effettuate, della progettazione e della strutturazione concreta delle attività di formazione, si rimanda a Foschi (2022).

Infine, l'implementazione della formazione ha tenuto conto degli elementi identificati - dalla letteratura (Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017) e dai docenti (OCSE, 2019) - come caratterizzanti un'attività di CPD efficace: focus sul contenuto disciplinare, apprendimento attivo, collaborazione, uso di modelli e *modelling* di pratiche efficaci, supporto di esperti e coaching, feedback e riflessione, durata sostenuta.

L'uso didattico delle tecnologie digitali

La parte della formazione relativa all'uso didattico delle tecnologie digitali si è articolata in un incontro in presenza e due attività online. L'incontro era finalizzato a consentire ai docenti di familiarizzare con il Learning Management System (Moodle) che sarebbe stato utilizzato per le attività online della formazione e che sarebbe stato proposto loro per realizzare attività didattiche online e/o in classe con i propri studenti. Le attività online, svolte tramite Moodle, hanno coinvolto i docenti nella progettazione, realizzazione e revisione di prodotti didattici digitali - con Moodle e con Prezi o NearPod - secondo uno specifico obiettivo didattico. In ciascun modulo, i docenti hanno avuto accesso a diverse risorse e attività (si vedano le prime due colonne di Tabella 2), come videotutorial, file, quiz ed esempi di attività didattiche con Moodle e di presentazioni didattiche con Prezi/ NearPod. Gli esempi, differenziati a seconda dell'obiettivo e dell'ambiente utilizzato, non solamente erano presentati utilizzando il medesimo format che i docenti avrebbero utilizzato per progettare la propria attività, ma dettagliavano ed esemplificavano anche le motivazioni a sostegno delle scelte effettuate in quanto ideato. Erano inoltre riportati i link dei corsi e delle presentazioni esempio, così che i docenti potessero visualizzare la loro strutturazione concreta. In aggiunta, era presente un esempio di feedback redatto utilizzando gli stessi stimoli dell'attività di revisione alla quale avrebbero preso parte i docenti. Oltre a poter contare sul supporto *on-demand* dei formatori, nel caso del modulo relativo a Moodle, i docenti hanno ricevuto anche un feedback personalizzato, di natura formativa, sulla realizzazione tecnico-pratica della loro attività didattica in Moodle. Ogni modulo prevedeva infine un processo di revisione tra pari e auto-revisione.

La ricerca

La valutazione dell'attività di formazione ha assunto la prospettiva dell'*Evaluation Research* e si è ispirata al modello di valutazione di Guskey (2000; Guskey, Roy, & von Frank, 2014; Tessaro, 2000; Trincherò, 2015). L'attività di ricerca è stata finalizzata a valutare - con intenti pianificativi, formativi e sommativi - la formazione in termini di *Reazioni, Apprendimento, Credenze e atteggiamenti* e *Comportamento* dei docenti, così come in termini di *Supporto organizzativo*. Le attività di ricerca valutativa sono state condotte prima dell'inizio, durante lo svolgimento e una volta conclusasi la formazione. Sono state caratterizzate da una strategia di ricerca multi-metodo che ha previsto, in termini di fonti e strumenti di raccolta dei dati, una pluralità di modalità di valutazione. Diversificate sono state anche le tipologie di dati raccolti e le analisi condotte, che hanno spaziato dall'analisi tematica e del contenuto, all'utilizzo della statistica descrittiva e inferenziale, in particolare

non parametrica. I risultati maggiormente quantitativi sono stati integrati con quelli di carattere principalmente qualitativo, e viceversa.

Di seguito vengono presentate le valutazioni in itinere dell'incontro in presenza e delle attività online relativi all'uso didattico delle tecnologie digitali. Vengono in particolare esaminate le valutazioni relative alle *Reazioni* dei docenti (per le altre valutazioni, si rimanda a Foschi, 2022).

Domande di ricerca

La valutazione delle *Reazioni* concerne come i docenti valutano la propria esperienza di CPD mentre è in corso o una volta terminata (Guskey, 2000). Le domande relative alle reazioni esaminano la soddisfazione iniziale dei docenti per l'esperienza di CPD, se l'hanno apprezzata, quanto favorevolmente o sfavorevolmente valutano le attività, cosa è piaciuto di più, la sua pertinenza e applicabilità (Brewer, 2011; Guskey, 2000, 2002; Guskey et al., 2014; Knowles, Holton, & Swanson, 2005).

Incontro 1	
<i>Processo</i>	<p>Le modalità di conduzione dell'incontro:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sono state adeguate alle competenze informatiche dei docenti? 2. Hanno rispettato il loro ritmo di apprendimento? 3. Hanno consentito loro di svolgere produttivamente le attività proposte? 4. Hanno stimolato il loro interesse? 5. Qual è stata complessivamente la loro reazione alle modalità di conduzione dell'incontro?
<i>Contenuto</i>	<p>I docenti hanno ritenuto Moodle:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Facile da utilizzare? 2. Efficace per gestire le attività online del nostro corso di formazione? 3. Qual è stata complessivamente la loro reazione a Moodle in qualità di studenti?
<i>Generale</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I docenti cosa hanno apprezzato dell'incontro? Perché? 2. Cosa non hanno apprezzato dell'incontro? Perché?
<i>Complessivo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I docenti sono stati soddisfatti dell'incontro?
Attività online	
<i>Processo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I docenti hanno trovato utili le diverse risorse/attività del modulo nel: a) realizzare la loro attività in Moodle, b) creare la loro presentazione? 2. Qual è stata complessivamente la loro reazione alle risorse/attività del modulo? 3. Quale risorsa/attività hanno trovato più utile e perché? 4. Quale risorsa/attività hanno trovato meno utile e perché?
<i>Generale</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il modulo ha fornito ai docenti stimoli per la loro attività didattica? Quali?

FIG. 1 - DOMANDE DI RICERCA

Queste domande possono essere classificate in tre grandi categorie: domande sul contenuto, sul processo e sul contesto (Guskey, 2000). Le prime possono riguardare per esempio l'utilità, la rilevanza l'applicabilità dei contenuti e delle questioni affrontati con l'esperienza di CPD. Le seconde, le modalità di conduzione e svolgimento, così come l'organizzazione dell'esperienza. Le ultime infine riguardano solitamente l'ambiente e il setting in cui si svolge l'esperienza di CPD, nonché i partecipanti stessi.

Nella presente ricerca, le *Reazioni* sono state considerate in termini di processo, di contenuto, generali e complessivi. In particolare, le domande di ricerca si sono articolate in una domanda generale - i.e. Quali sono state le reazioni dei docenti nei confronti dell'incontro e delle attività online? - e in domande specifiche, come mostrato in Figura 1.

Fonti dei dati

Le fonti dei dati utilizzati per rispondere alle domande di ricerca sono stati i questionari di valutazione proposti ai docenti tramite Google Forms.

Incontro 1

Processo. Ai docenti è stato chiesto di indicare, scegliendo tra cinque opzioni di risposta (Per nulla, Poco, Mediamente, Molto, Del tutto), "Quanto le modalità di conduzione dell'incontro": Sono state adeguate alle tue competenze informatiche, Hanno rispettato il tuo ritmo di apprendimento, Hanno consentito di svolgere produttivamente le attività proposte, Hanno stimolato il tuo interesse.

Contenuto. Analogamente, è stato loro chiesto "Quanto ritieni Moodle (modalità studente)": Facile da utilizzare, Efficace per gestire le attività online del nostro corso di formazione.

Generale. I docenti sono stati chiamati a esplicitare in due risposte aperte cosa avevano e non avevano apprezzato dell'incontro e perché.

Complessivo. Ai docenti è stato chiesto di indicare il proprio grado di soddisfazione per l'incontro scegliendo tra: Per niente, Poco, Mediamente, Molto e Pienamente soddisfatto/a.

Attività online 2 e 3

Processo. Ai docenti è stato chiesto di: a) indicare, scegliendo tra cinque opzioni di risposta (Per nulla, Poco, Mediamente, Molto, Del tutto), quanto avessero trovato utili ciascuna delle risorse/attività del modulo; b) esplicitare quale risorsa/attività avessero trovato più utile e quale meno e perché.

Analisi dei dati

Domande di processo, di contenuto e complessive

Diverse analisi sono state condotte sulle risposte dei docenti a queste domande; nel presente contributo ci si è concentrati su quelle inferenziali. In particolare, date la non normalità delle distribuzioni delle risposte (Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnov $p < .05$) e

la limitata dimensione del campione, è stato analizzato, tramite il Test di Wilcoxon per un campione (se $N > 16$ (1)) (Gibbons, 1993) o il Test della Mediana (se $N < 16$) (Kanji, 2006; Chiorri, 2014), se la mediana osservata nelle risposte dei docenti per ciascuna affermazione era diversa da quella della scala di valutazione ($Me_0 = 3$). Il livello di significatività fissato per il rifiuto dell'ipotesi nulla è stato .05. È stata inoltre calcolata la dimensione dell'effetto nella metrica di r (Test di Wilcoxon: Pallant, 2007; Fritz, Morris, & Richler, 2012; Test della Mediana: Chiorri, 2014), il cui valore è stato interpretato utilizzando le linee guida di Cohen (1988). Infine, sulla base del numero di item la cui mediana delle risposte è risultata statisticamente diversa da 3, sono stati stabiliti cinque livelli per identificare la reazione complessiva dei docenti alle modalità di conduzione o ai contenuti dell'incontro, così come alle risorse/attività delle attività online: del tutto, molto, mediamente, poco o per nulla positiva.

Domande generali

Incontro. Le risposte dei docenti alle domande "Cosa hai apprezzato dell'incontro e perché?" e "Cosa non hai apprezzato dell'incontro e perché?" sono state analizzate tramite la *content analysis* in modo simile al processo delineato da Cohen, Manion e Morrison (2007). Sono state definite le unità di analisi (unità di analisi = i docenti, unità di codifica = singole risposte). Sono stati decisi i codici da utilizzare nell'analisi (codici ricavati dai dati in modo induttivo = *ex post*) e lo sviluppo dei codici (*data driven* e *in vivo codes*), nonché analizzate le risposte in modo circolare e ricorsivo prestando attenzione al significato assunto dalle risposte nel contesto. Come affermano Cohen e colleghi (2007, p. 476) infatti: "the meanings in texts may be personal and are located in specific contexts, discourses, and purposes, and, hence, meanings have to be drawn in context". Sono state costruite le categorie per l'analisi: codici interpretati e raggruppati in categorie corrispondenti ai nodi concettuali individuati, categorie "semantiche" (Braun & Clarke, 2006), attribuzione a ogni categoria di un'etichetta corrispondente a parole o gruppi di parole scelti o *ex novo* o tra quelli utilizzati dagli stessi docenti. Le risposte sono state analizzate *intra* e *inter* incontri: l'analisi precedentemente svolta è stata perfezionata e rivista a seguito delle analisi condotte sulle risposte fornite dai docenti alle medesime due domande relative ai diversi incontri svolti. Si è deciso di reiterare l'analisi del contenuto delle risposte al fine di verificare e assicurare l'adeguatezza, la coerenza e l'eshaustività della codifica (Miles & Huberman, 1984). Questo processo ha consentito di cogliere pattern sovraordinati sovrapponibili alle categorie relative alle *Reazioni* del modello di valutazione utilizzato, i.e. contenuto, processo, contesto. Una volta codificati e categorizzati i dati, sono state calcolate le percentuali dei codici all'interno di ogni singola sottocategoria e categoria. Terminata l'analisi dei dati, si è proceduto a descrivere in termini riassuntivi i risultati emersi: i concetti utilizzati sono stati "[...] una combinazione di quelli (dei concetti, *ndr*) derivati dai dati stessi e di quelli dedotti dal ricercatore" (Hammersley & Atkinson, 1983, p. 178). In sede di discussione dei risultati, sono state infine proposte inferenze speculative.

Attività online. Le risposte dei docenti alle richieste di esplicitare quale risorsa/attività avessero trovato più utile e quale meno e perché sono state analizzate, in primis,

raggruppando e conteggiando le risposte inerenti alla medesima risorsa/attività. Successivamente, in virtù della brevità delle risposte e del fatto che alcune di queste riportavano solo la risorsa/attività senza che vi fosse specificato perché fosse stata ritenuta la più/meno utile, i dati sono stati analizzati quando possibile raggruppando, riassumendo descrittivamente e conteggiando le motivazioni sovrapponibili o simili, oppure riportando direttamente le singole risposte.

Risultati

Incontro

Domande di processo, di contenuto e complessive. Come mostrato in Tabella 1, per quanto concerne le modalità di conduzione dell'incontro, i risultati hanno messo in luce come queste siano state più che mediamente adeguate alle competenze informatiche dei docenti e abbiano più che mediamente consentito loro di svolgere produttivamente le attività proposte, nonché mediamente rispettato il loro ritmo di apprendimento e stimolato il loro interesse. Per quanto riguarda il contenuto dell'incontro, i docenti hanno ritenuto "Moodle modalità studente" più che mediamente facile da utilizzare ed efficace per gestire le attività online del corso di formazione. Questo risultato è a maggior ragione significativo considerando che l'81.5% dei docenti non aveva mai utilizzato Moodle. I docenti infine sono stati più che mediamente soddisfatti dell'incontro.

TAB. 1 - STATISTICHE DESCRITTIVE E INFERENZIALI DELLE RISPOSTE AGLI ITEM DI PROCESSO, CONTENUTO E COMPLESSIVO RELATIVI ALL'INCONTRO IN PRESENZA

	Statistiche descrittive				Statistiche inferenziali		
	N	Percentili 25° (Q1)	50° (Me)	75° (Q3)	Test di Wilcoxon Statistica Standard. (Z)	Sign. asint. 1 coda	r
Processo							
<i>Quanto le modalità di conduzione dell'incontro</i>							
Sono state adeguate alle tue competenze informatiche	27	3	3	5	2.65	.004	.51
Hanno rispettato il tuo ritmo di apprendimento	27	2	3	4	1.284	.1	
Hanno consentito di svolgere produttivamente le attività proposte	27	3	3	4	2.757	.003	.53
Hanno stimolato il tuo interesse	27	3	3	4	1.033	.151	
Contenuto							
<i>Quanto ritieni Moodle (modalità studente)</i>							
Facile da utilizzare	27	3	3	4	1.87	.031	.36
Efficace per gestire le attività online del nostro corso di formazione	27	3	3	4	2.392	.009	.46
Complessivo							
Per favore indica il tuo grado di soddisfazione per l'incontro	27	3	3	4	1.706	.044	.33

Domande generali: Cosa hai apprezzato dell'incontro e perché? I risultati dell'analisi del contenuto hanno mostrato che i docenti hanno apprezzato soprattutto caratteristiche o aspetti relativi alla conduzione dell'incontro (Categoria "Processo": 51.9%). In particolare, i docenti hanno apprezzato la possibilità di collaborare, confrontarsi e condividere idee; la sperimentazione attiva di quanto proposto; la concretezza e il riscontro pratico; la pazienza o il tentativo di coinvolgere tutti; la dinamicità dell'incontro; la spiegazione chiara e guidata; la volontà di proporre l'apprendimento di nuove metodologie in modo pratico e attraverso il confronto tra pari. La seconda categoria in termini di prevalenza è stata quella relativa al "Contenuto" (37%). In generale, i docenti hanno apprezzato la possibilità di imparare e provare - o l'aver imparato - cose nuove e, in particolare, il conoscere e l'utilizzare Moodle, una piattaforma che prima non conoscevano. La terza categoria, i.e. "Contenuto & Processo" (7.4%), ha accolto invece quegli aspetti apprezzati dai docenti considerati "ibridi" tra contenuto e processo: la modalità interattiva e gli spunti proposti. L'ultima categoria "Altro - Corso" ha accolto un'unica risposta che ha messo in luce come un docente abbia apprezzato la possibilità di comunicare anche tramite dispositivi informatici per le prossime attività del corso.

Domande generali: Cosa non hai apprezzato dell'incontro e perché? I risultati dell'analisi del contenuto hanno mostrato come o non ci sia stato nulla che i docenti non hanno apprezzato (29.6%) o come non abbiano apprezzato aspetti relativi al processo o al contenuto dell'incontro. Per quanto concerne i primi (Categoria "Processo": 44.4%), le criticità hanno riguardato, da un lato, le tempistiche: i docenti non hanno apprezzato i tempi morti e, similmente, la lentezza dell'incontro, così come, viceversa, alcuni passaggi sono stati percepiti come troppo veloci. Dall'altro, è emerso che i docenti hanno trovato la spiegazione troppo dettagliata, nonché l'incontro più frontale di quanto si aspettassero, poiché si attendevano - come per l'incontro introduttivo - degli esempi didattici pratici e di svolgere attività sulle materie scolastiche. Per quanto riguarda la categoria "Contenuto" (14.8%), le criticità emerse sono state relative o a Moodle - nello specifico al fatto che risulti poco intuitivo e immediato e che, pensando agli studenti, potrebbe essere poco accattivante - o al fatto che i docenti conoscessero già l'argomento.

Attività online

Come mostrato in Tabella 2, per quanto riguarda l'utilità delle risorse/attività, i risultati hanno messo in luce che i docenti hanno reputato le risorse Guida per l'attività, Obiettivi didattici ed Esempi di attività didattiche/presentazioni di entrambi i moduli più che mediamente utili nel realizzare la propria attività in Moodle e nel creare la propria presentazione. Per quanto concerne le risorse Videotutorial, i docenti hanno considerato più che mediamente utili quelli relativi a Prezi e mediamente utili quelli su Moodle e NearPod. Relativamente invece al modulo su Moodle, le risorse Come creare il vostro corso Moodle e Come impostare la chiave di iscrizione, così come il Feedback personalizzato sono risultati più che mediamente utili. In merito al modulo sulle presentazioni, la risorsa Rubriche presentazioni è risultata mediamente utile, mentre le attività Quiz Presentazioni 1 e Quiz Presentazioni 2 più che mediamente utili.

TAB. 2 - STATISTICHE DESCRITTIVE E INFERENZIALI DELLE RISPOSTE ALLE DOMANDE DI PROCESSO RELATIVE ALLE ATTIVITÀ ONLINE.

Tipologia		Statistiche descrittive				Statistiche inferenziali		
		Percentili				Test di Wilcoxon o della Mediana		
		N	25° (Q1)	50° (Me)	75° (Q3)	Statistica Standard. (Z)	Sign. 1 coda	r
Attività 2: Realizzare attività didattiche con Moodle								
<i>Quanto hai trovato utili le risorse sottoelencate nel realizzare la tua attività in Moodle?</i>								
Guida per l'attività	Pagina	20	.83	3	4	2.517	.006	.56
Videotutorial su Moodle	Pagina	14	.85	3	3.5	<i>Test della mediana</i>	<i>p > .05</i>	
Come creare il vostro corso Moodle	Pagina	21	.87	3	4	2.696	.004	.59
Come impostare la chiave di iscrizione	Pagina	18	.86	3	3	2.165	.015	.51
Obiettivi didattici	File (PDF)	21	1.08	3	3	1.842	.033	.40
Esempi di attività didattiche	Cartella	20	.99	3	4	2.933	.001	.66
Feedback personalizzato	Messaggio privato	20	.89	3.75	4	3.358	< .001	.75
Attività 3: Creare presentazioni didattiche								
<i>Quanto hai trovato utili le risorse/attività sottoelencate nel creare la tua presentazione?</i>								
Guida per l'attività	Pagina	16	3	3	4	2.46	.007	.62
ATTIVITÀ 1								
Quiz Presentazioni 1	Quiz	17	3	3	4	1.897	.029	.46
Quiz Presentazioni 2	Quiz	17	3	3	4	1.933	.027	.47
RISORSE								
Rubriche presentazioni	File (PDF)	11	3	3	4	<i>Test della mediana</i>	<i>p > .05</i>	
Obiettivi didattici	File (PDF)	17	3	4	4	51	.007	.61
Esempi di presentazioni								
Prezi/NearPod	Cartella	15	3	4	4	<i>Test della mediana</i>	<i>p < .05</i>	.60
Prezi								
Videotutorial su Prezi	Pagina							
	Totale	11	3.5	4	4	<i>Test della mediana</i>	<i>p < .05</i>	.78
	Chi ha scelto Prezi	8	3.75	4	4	<i>Test della mediana</i>	<i>p > .05</i>	
NearPod								
Videotutorial su NearPod	Pagina							
	Totale	9	3	3	4	<i>Test della mediana</i>	<i>p > .05</i>	
	Chi ha scelto NearPod	3	3.5	4	4.5	<i>N è troppo esiguo per effettuare il Test della Mediana</i>		

Risorse/attività più utili. Le risorse Esempi di Attività didattiche (Moodle) e di Presentazioni (Prezi/NearPod), Videotutorial e Obiettivi didattici sono state indicate dai docenti tra quelle più utili rispettivamente del modulo su Moodle (36.8%, 15.8% e 10.5%) e di quello sulle presentazioni (11.8%, 35.3% e 17.6%). I docenti hanno segnalato come gli esempi abbiano fornito loro esemplificazioni utili per realizzare il proprio lavoro e consentito di vedere chiaramente quale doveva essere il risultato dell'attività. I docenti hanno poi trovato utili i videotutorial principalmente per la loro praticità, in quanto rendevano visibile il procedimento, erano immediati e concreti. Gli obiettivi didattici hanno invece orientato i docenti nella pianificazione del proprio lavoro con spiegazioni esaustive. Considerando infine le specificità delle due attività online, le altre risorse/attività trovate utili si sono differenziate a seconda del modulo. Nel caso di Moodle, è emerso come i docenti abbiano trovato utili il Feedback personalizzato (21.1%) e Come impostare le chiave di iscrizione (15.8%); mentre nel caso delle Presentazioni, i docenti hanno trovato utili i Quiz (23.5%) e la Guida per l'attività (5.9%). Nel caso del feedback, i docenti hanno sottolineato l'utilità del fatto che fosse personalizzato, così come segnalato che ha "aiutato a comprendere la logica che guida questo nuovo sistema di formazione", oppure che ha permesso un "lavoro interattivo". In merito ai quiz, i docenti hanno segnalato che sono stati d'aiuto relativamente a come fare una presentazione e "interessanti anche per avere conferme di qualcosa che già mettevo in azione di mio per creare presentazioni".

Risorse/attività meno utili. In entrambe le attività online, i risultati hanno messo in luce come diversi docenti abbiano esplicitamente indicato di non aver trovato nessuna risorsa/attività meno utile o, specularmente, di averle trovate tutte utili (Moodle e presentazioni rispettivamente: 38.9% e 17.6%). Per entrambi i moduli, i docenti hanno poi indicato come risorse meno utili i videotutorial (22.2% e 17.6%) o perché non li hanno utilizzati - per esempio in quanto non ne hanno avuto bisogno poiché l'utilizzo era intuitivo - o perché conoscevano già un po' Moodle/le piattaforme. Le altre risorse/attività segnalate come meno utili riflettono principalmente le specificità dei due moduli. Nel caso di Moodle i docenti hanno indicato come meno utili le risorse Guida per l'attività (16.7%), Come impostare la chiave di iscrizione (11.1%) e Obiettivi didattici (11.1%); mentre nel caso delle Presentazioni, le risorse Prezi/NearPod (23.5%), le spiegazioni testuali (17.6%), i Quiz (11.8%) e gli esempi di presentazioni in Prezi (5.9%). Si ritiene opportuno approfondire solo i risultati prevalenti per ciascun modulo. Nel caso della Guida per l'attività del modulo su Moodle, i docenti hanno segnalato che non sempre si è dimostrata chiara e di averla trovata abbastanza complessa. Il risultato relativo alle risorse Prezi/NearPod invece è stato dettato dalle scelte fatte dai docenti. In particolare, tutti i docenti che hanno indicato alternativamente le risorse Prezi/NearPod come risorse meno utili hanno segnalato che, avendo lavorato su Prezi o avendo già deciso di utilizzarlo, non hanno utilizzato le risorse relative a NearPod, e viceversa per chi ha scelto NearPod.

Discussione

La reazione complessiva nei confronti delle modalità di conduzione dell'incontro è stata molto positiva, mentre quella nei confronti del suo contenuto del tutto positiva. Quanto

emerso dall'analisi del contenuto relativa a ciò che i docenti hanno apprezzato dell'incontro consente di spiegare e approfondire ulteriormente questi risultati. In particolare, sembra che l'aver scelto di utilizzare Moodle per condurre le attività di formazione, l'averlo fatto sperimentare ai docenti in prima persona, il proporlo loro per poter svolgere attività didattiche in modo integrato in classe e a casa, nonché i risvolti pratici e la concretezza di quanto proposto abbiano consentito di raggiungere la reazione positiva desiderata da parte dei docenti, che sono stati più che mediamente soddisfatti dell'incontro.

Anche la reazione complessiva dei docenti nei confronti delle risorse/attività dei due moduli è risultata del tutto positiva. Sebbene di natura diversa rispetto ai precedenti, anche questi risultati sembrerebbero convergere nella medesima direzione: l'uso di modelli e il *modelling*, il supporto e il feedback da parte dei formatori, l'apprendimento attivo, il coinvolgimento dei docenti in esperienze *first-hand* e la sperimentazione *hands-on* sembrano aver consentito di raggiungere la reazione positiva desiderata da parte dei docenti. Infatti, il fatto che le risorse/attività ritenute in generale più utili siano state il Feedback personalizzato (nel caso di Moodle), i Quiz (nel caso delle presentazioni), i Videotutorial e specialmente gli Esempi di Attività didattiche e di Presentazioni e, soprattutto, le motivazioni per le quali i docenti hanno segnalato queste ultime, sembrerebbero avvalorare la conclusione sopra esposta.

Questa conclusione è ulteriormente sostenuta e ampliata dai risultati emersi dall'indagine post attività di formazione e, in particolare, da quelli relativi agli aspetti che i docenti hanno trovato particolarmente produttivi di quest'ultima. Questi hanno infatti ribadito come i docenti abbiano riconosciuto particolarmente produttivi, in termini di processo, l'essere protagonisti attivi dell'apprendimento, la sperimentazione diretta in prima persona, la concretezza di quanto proposto, gli aspetti pratici messi in atto, così come, in termini di contenuto, l'uso di nuove tecnologie digitali utili e declinate a seconda dell'unità di apprendimento e degli obiettivi da perseguire (si veda anche Foschi, 2021a).

Oltre che sulle *reazioni*, l'attività di formazione in generale, e le specificità dei diversi incontri e attività online in particolare, hanno avuto un impatto anche sull'apprendimento, sugli atteggiamenti, sulle credenze e sul comportamento dei docenti (si veda Foschi, 2022). Relativamente all'incontro in presenza e alle attività online considerati nel presente contributo, sia i risultati inerenti all'*Apprendimento* che quelli concernenti le domande "Questo modulo ti ha fornito stimoli per la tua attività didattica? Quali?" hanno messo in luce come, nel complesso, queste attività formative abbiano largamente fornito ai docenti stimoli per la loro attività didattica e avuto un *impatto* sul loro apprendimento e comportamento: e.g., aver imparato a utilizzare ambienti digitali o piattaforme che prima non conoscevano e aver intenzione di utilizzare di più le tecnologie digitali nella propria didattica. Quest'ultimo risultato è stato ulteriormente ribadito anche dai risultati relativi al *Comportamento*: l'analisi delle risposte dei docenti alla domanda "Pensi che utilizzerai con le tue classi quanto hai progettato con questo modulo?" ha messo in luce che i docenti probabilmente avrebbero utilizzato con le proprie classi quanto avevano realizzato con il rispettivo modulo, i.e. le attività didattiche con Moodle e le presentazioni didattiche con Prezi/NearPod. Analogamente, anche i risultati emersi dall'indagine post attività di

formazione hanno evidenziato come quest'ultima abbia avuto un impatto positivo sui docenti principalmente in termini di: acquisizione, sviluppo e miglioramento di conoscenze e competenze; cambiamenti nelle convinzioni relative al valore delle tecnologie digitali nella didattica e all'apprendimento-insegnamento; integrazione e sperimentazione delle *nuove* conoscenze e competenze apprese nella pratica didattica, cambiamento nell'intenzione di sperimentare pratiche didattiche diverse. In aggiunta, l'analisi delle risposte dei docenti alla domanda aperta "Perché?", a seguito di quella a risposta chiusa "Consigliaresti questo corso ad altre/i docenti?", ha messo in luce come alcune delle ragioni per le quali i docenti avrebbero consigliato il corso vertevano sul perché aiuta a non avere paura della tecnologia ma a considerarla parte della quotidianità anche a scuola.

Infine, l'analisi delle risposte dei docenti alle domande relative a ciò che non hanno apprezzato dell'incontro e alle risorse/attività meno utili dei moduli ha mostrato come, per molti di loro, o non ci sia stato nulla che non è stato apprezzato o reputato meno utile oppure, specularmente, che tutto sia stato apprezzato o reputato utile. Le rimanenti risposte hanno tuttavia fatto emergere anche alcuni aspetti di criticità a cui prestare attenzione e permesso di determinare ciò che può essere considerato per il futuro e migliorato. Prendendo altresì in considerazione i risultati emersi dall'indagine post formazione e, nello specifico, quelli relativi agli aspetti che secondo i docenti si potrebbero migliorare, le criticità risultano connesse a elementi che possono spaziare da estrinseci a intrinseci all'attività di formazione, passando per elementi *ibridi*. Le criticità sono considerate estrinseche quando non dipendono né dall'attività di formazione né dalle volontà-scelte dei formatori; le criticità intrinseche concernono elementi relativi al contenuto, alla struttura, al disegno della formazione, alle scelte fatte dai formatori; le criticità *ibride* si trovano nel mezzo e coinvolgono elementi propri della formazione contestualmente ad aspetti a essa estranei.

Le criticità connesse a elementi estrinseci all'attività di formazione hanno principalmente riguardato l'organizzazione scolastica, le risorse disponibili nel contesto scolastico e il supporto percepito dal contesto. Tra i primi si segnalano per esempio gli orari di svolgimento degli incontri in presenza che i docenti preferirebbero effettuare al mattino. Questo per molti docenti avrebbe significato poter essere esonerati dall'insegnamento per partecipare ad attività di formazione durante l'orario di servizio; in questo modo, probabilmente, la percezione e l'effettiva disponibilità di tempo migliorerebbe. Altri elementi erano relativi invece alle risorse disponibili nel contesto scolastico (e.g., materiali, attrezzature e spazi). Per esempio, in relazione al modulo su Moodle, due docenti hanno riportato la difficoltà di utilizzare nella propria attività didattica quanto realizzato con il modulo perché spesso non hanno la possibilità di collegarsi a Internet o gli studenti non hanno libero accesso al computer. Questi aspetti erano già emersi dall'indagine condotta pre formazione relativamente al *Supporto organizzativo*. In particolare era emerso che, sebbene il collegamento a Internet fosse presente per il docente in tutte le classi, non era invece di norma disponibile per gli studenti. Analogamente, una LIM o un proiettore con relativo computer erano disponibili in tutte le classi, mentre solo in un numero ristretto di classi gli studenti avevano a

disposizione un PC o un tablet (2). Sempre nell'ambito delle caratteristiche esterne all'attività di formazione, è emerso quanto, sul piano operativo e pratico, alcuni docenti abbiano avvertito che il contesto in cui quotidianamente operano non sia adeguato a sostenere i loro sforzi per innovare la didattica e il loro impegno nelle attività di formazione. È indicativo in tal senso quanto riportato da un docente: "Non c'è una cosa che non ho apprezzato, ritengo in ogni caso che ci voglia una consapevolezza da parte vostra che spesso noi professori siamo "schiavi del sistema" dell'insufficienza di tempo (lezioni troppo corte in cui non sempre si fa in tempo a portare a termine una sfida), la pressione degli altri colleghi e dei programmi che devono essere svolti in un determinato tempo senza che i ragazzi abbiano effettivamente acquisito i contenuti, il preconetto dei ragazzi che vedono attività di questo genere, purtroppo, come perdita di tempo. Bisognerebbe in qualche modo eliminare questo gap. Anche grazie alla vostra formazione spero che si riesca a risolvere questa situazione."

Altre criticità o aspetti migliorabili hanno riguardato invece aspetti *ibridi*, a metà tra l'organizzazione della formazione e l'organizzazione scolastica. In generale, i docenti avrebbero preferito affrontare più contenuti e svolgere più attività in presenza, diminuendo quelle da condurre in autonomia (3). I docenti hanno inoltre segnalato quale elemento di criticità il carico di lavoro richiesto, che è stato superiore rispetto alla disponibilità di tempo che avevano per dedicarsi ad attività di formazione. Questi aspetti sono emersi anche dalle motivazioni per le quali due docenti non sapevano se avrebbero consigliato il corso ad altri docenti, rispettivamente: "[...] mi sarebbe piaciuto progettare le attività didattiche non individualmente ma agli incontri, magari assieme ad alcuni colleghi" e "Il corso è comunque impegnativo dal punto di vista delle attività da fare extra, quindi ogni docente dovrebbe essere ben consapevole del tempo che dovrà dedicare anche a questa attività, oltre a tutto il resto".

Infine, le criticità connesse a caratteristiche proprie dell'attività di formazione hanno principalmente riguardato il suo contenuto e processo. Sono state in particolare relative ai limiti e all'applicabilità di quanto proposto, sia in senso generale che in relazione alla disciplina da insegnare e all'età degli studenti, così come alla sua efficacia. Questi aspetti sono emersi anche dalle motivazioni per le quali un docente non sapeva se avrebbe consigliato il corso ad altri docenti. Quest'ultimo infatti riteneva che la modalità di apprendimento proposta con la formazione non fosse utilizzabile in tutte le materie scolastiche e che quindi sarebbe prima necessaria un'analisi sulla sua fattibilità. Analogamente, un docente ha suggerito di modulare le attività considerando le differenze tra scuola secondaria di primo e di secondo grado a livello di gestione delle attività didattiche. Le criticità connesse a caratteristiche proprie dell'attività di formazione sono state anche relative alla ridondanza di alcune attività, al fatto che i docenti conoscessero già alcuni argomenti, a specifiche attività la cui soluzione a volte è stata percepita come al limite della soggettività interpretativa, alle troppe informazioni, alle tempistiche che sono state percepite da alcuni docenti come lunghe-lente e da altri come compresse-veloci.

Conclusioni

I risultati esaminati consentono di concludere che, nel complesso, le *reazioni* dei docenti che hanno partecipato alle attività di formazione sono state ampiamente positive. Per quanto solo in parte tratteggiati nel contributo, anche la percezione e l'effettivo raggiungimento dei risultati di apprendimento desiderati, così come l'impatto sul comportamento e sugli atteggiamenti e le credenze dei docenti, hanno mostrato un quadro positivo. In termini generali, questi risultati sono in linea con la letteratura, la quale ha più volte riscontrato come il CPD abbia un impatto sulle conoscenze e competenze (Borko, 2004; Cordingley, Bell, Isham, Evans, & Firth, 2007; Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Pedder, Storey, & Opfer, 2008), sugli atteggiamenti e credenze (Cordingley *et al.*, 2007; OCSE, 2014b; Pedder *et al.*, 2008) e sulle pratiche didattiche (Cordingley *et al.*, 2007; Fischer *et al.*, 2018; Garet *et al.*, 2001; OCSE, 2014b, 2019) dei docenti.

I risultati emersi - in aggiunta a quelli dell'indagine pre attività di formazione e a quelli relativi alle altre attività formative (si veda Foschi, 2022) - sembrano implicare il bisogno e/o il desiderio dei docenti di formarsi e aggiornarsi per ripensare e innovare la propria didattica anche al fine di integrarvi gli strumenti, i linguaggi e le modalità conoscitive prodotte dai nuovi media digitali. Ne consegue il loro apprezzamento nei confronti di attività formative che si propongano di condividere con loro nuovi spunti teorico-pratici per l'uso didattico delle tecnologie digitali. Questo è coerente con quanto emerso dall'ultima indagine TALIS (OCSE, 2019) in relazione ai bisogni di CPD espressi dai docenti italiani, i quali suggeriscono come sia opportuno che le attività di CPD includano in maniera più sistematica le tematiche e le opportunità di apprendimento connesse alle strategie e ai metodi di insegnamento che si avvalgano delle TIC.

I risultati inoltre corroborano, coerentemente con la letteratura sulle caratteristiche di efficacia e di qualità del CPD dei docenti, le scelte formative compiute. Quanto emerso è in linea con la letteratura che, tra gli elementi chiave di un CPD efficace, identifica: l'apprendimento attivo e la collaborazione (Avalos, 2011; Cordingley, Bell, Rundell, & Evans, 2003; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Desimone, 2009; Garet *et al.*, 2001; Jensen *et al.*, 2016; OCSE, 2019; Villegas-Reimers, 2003); l'uso di modelli e *modelling* di pratiche efficaci (Darling-Hammond *et al.*, 2017); il fatto che presentino una struttura coerente (Clarke & Hollingsworth, 2002; OCSE, 2019), tengano conto delle conoscenze pregresse (Desimone, 2009; OCSE, 2019), dei bisogni di apprendimento (Opfer & Pedder, 2011; OCSE, 2019) e dei contenuti curriculari e disciplinari (Borko, 2004; Darling-Hammond *et al.*, 2017; Guskey & Yoon, 2009; OCSE, 2019); la durata sostenuta e l'integrazione nel contesto scolastico (Darling-Hammond *et al.*, 2017; Desimone, 2009; Villegas-Reimers, 2003; Fischer *et al.*, 2018; Opfer, 2016); il supporto di esperti, il feedback e la riflessione (Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Ad ogni modo, pur nel quadro di un bilancio positivo, i risultati inerenti agli elementi di criticità evidenziati dai docenti consentono di determinare ciò che può essere migliorato e che si potrà considerare per il futuro. Le riflessioni in merito a questi aspetti possono essere coadiuvate anche dai risultati dell'ultima indagine TALIS in relazione agli ostacoli e ai supporti al CPD messi in luce dai docenti. È emerso per esempio come solo un'esigua percentuale di docenti (15.5%; Tab. I.5.44, OCSE 2019) abbia ricevuto, come supporto per

partecipare al CPD, l'esonero dall'insegnamento per partecipare ad attività durante l'orario di lavoro. Mentre, tra gli elementi indicati come rappresentanti un ostacolo alla partecipazione alle attività di CPD, più della metà dei docenti (55.3%; Tab. I.5.36, OCSE 2019) ha segnalato "il CPD confligge con il mio orario di lavoro".

Infine, nonostante i risultati positivi riscontrati, la ricerca presenta tuttavia dei limiti. Un limite risiede nella tipologia delle fonti dei dati. Sebbene i questionari di valutazione abbiano previsto anche domande a risposta aperta la cui analisi del contenuto ha messo in luce molteplici aspetti interessanti, sicuramente non raggiungono la ricchezza di dati e risultati di cui si sarebbe potuto disporre con interviste e/o focus group. Un altro limite concerne la generalizzabilità dei risultati, sebbene questo non fosse un obiettivo della ricerca. Il fatto che il campione sia composto da un unico gruppo di docenti appartenenti al medesimo Istituto, benché sia di scuola secondaria di primo che di secondo grado, e di limitata dimensione, non può essere considerato rappresentativo della popolazione per ipotizzare generalizzazioni. Allo stesso modo, il fatto che non sia stato previsto un "gruppo di controllo" rende più difficile poter attribuire gli esiti positivi riscontrati esclusivamente all'attività di formazione e non ad altri fattori, quali per esempio lo sviluppo personale.

Note

- (1) Si è deciso di utilizzare il Test di Wilcoxon solo nei casi in cui la sua statistica T era approssimabile alla distribuzione normale. Infatti, qualora la dimensione del campione (N) sia maggiore di 16, è possibile ottenere un'approssimazione della distribuzione di probabilità della statistica T a quella normale e quindi calcolare i punteggi Z (Gibbons, 1993). Si è invece utilizzato il Test della Mediana nei casi in cui N era minore di 16.
- (2) Consapevoli di queste condizioni contestuali, gli esempi di attività proposti ai docenti prevedevano il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti prevalentemente a casa e non a scuola.
- (3) Si ritiene opportuno segnalare che, nel caso del modulo relativo a Moodle, poiché si era preventivato potesse riscontrarsi o una difficoltà nel realizzare le attività in autonomia o anche solo una preferenza nel svolgerle insieme (formatori e colleghi), era stato proposto, a chi lo avesse desiderato, di svolgere un incontro facoltativo in presenza nel quale realizzare assieme l'attività proposta. Questo si sarebbe svolto previo riscontro (sondaggio) d'interesse da parte dei docenti. Nessun docente ha risposto al sondaggio e pertanto l'incontro non ha avuto luogo.

Bibliografia

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY, USA: Longman.

Angrist, J.D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369. doi: [10.3386/w6781](https://doi.org/10.3386/w6781)

Antinucci, F. (2001). *La scuola si è rotta*. Roma-Bari: Laterza.

Avalos, B.(2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: [10.1016/j.tate.2010.08.007](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007)

- Barber, M., & M. Mourshed, M. (2009). Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead. *Report on the International Education Roundtable*, 7 July, 2009, Singapore.
- Berrett, B., Murphy, J., & Sullivan, J. (2012). Administrator insights and reflections: Technology integration in schools. *The Qualitative Report*, 17(1), 200-221. doi: [10.46743/2160-3715/2012.1815](https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1815)
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi: [10.3102/0013189X033008003](https://doi.org/10.3102/0013189X033008003)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi: [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brewer, E. W. (2011). Evaluation models for evaluating educational programmes. In V. C. X. Wang (Ed.), *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education* (pp. 106-126). Hershey, PA, USA: IGI Global.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped classroom: Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino, IT: UTET Università.
- Cecchinato, G., Papa, R., & Foschi, L. C. (2019). Bringing game elements to the classroom: The role of challenge and technology. *Italian Journal of Educational Technology*, 27(2), 158-173. doi: [10.17471/2499-4324/1078](https://doi.org/10.17471/2499-4324/1078)
- Chiorri, C. (2014). *Fondamenti di psicometria*. Milano, IT: McGraw-Hill Education.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. doi: [10.1016/s0742-051x\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00053-7)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, MI, USA: Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Abingdon, UK: Routledge.
- Commissione Europea (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Bruxelles, BE: European Commission.
- Commissione Europea (2007). Improving the Quality of Teacher Education. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN
- Commissione Europea (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Retrieved from ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- Commissione Europea (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions "on the Digital Education Action Plan"*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0022&from=it
- Commissione Europea (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on "Achieving the European Education Area by 2025"*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN
- Consiglio Europeo (2009a). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Retrieved from [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)

- Consiglio Europeo (2009b). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Retrieved from [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG1212\(01\)&qid=1648615986899&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG1212(01)&qid=1648615986899&from=EN)
- Consiglio Europeo (2014). *Council conclusions of 20 May 2014 on effective teacher education*. Retrieved from [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Consiglio Europeo (2017a). *Council Conclusions on school development and excellent teaching*. Retrieved from eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52017XG1208%2801%29&from=EN
- Consiglio Europeo (2017b). *Conclusioni del Consiglio Europeo del 19 ottobre 2017*. Retrieved from consilium.europa.eu/media/21608/19-euco-final-conclusions-it.pdf
- Consiglio Europeo (2020). *Council conclusions on “European teachers and trainers for the future”*. Retrieved from [eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)&rid=5](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020XG0609(02)&rid=5)
- Cordingley, P., Bell, M., Isham, C., Evans, D., & Firth, A. (2007). *What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? Technical Report*. London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning: How Does Collaborative Continuing Professional Development (CPD) for Teachers of the 5-16 Age Range Affect Teaching and Learning?* London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. doi: [10.1080/02619768.2017.1315399](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399)
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1-48. doi: [10.14507/epaa.v13n42.2005](https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005)
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA, USA: Learning Policy Institute.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199. doi: [10.3102%2F0013189X08331140](https://doi.org/10.3102%2F0013189X08331140)
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., ... & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. doi: [10.1016/j.tate.2018.02.011](https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011)
- Foschi, L. C. (2021a). Innovative aspects and evaluation methods in a teachers' continuous professional development training experience. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(1), 46-64. doi: [10.17471/2499-4324/1165](https://doi.org/10.17471/2499-4324/1165)
- Foschi, L. C. (2021b). Lo sviluppo professionale continuo dei docenti in Italia: un'analisi dei risultati dell'Indagine internazionale sull'insegnamento e l'apprendimento (TALIS). *Italian Journal of Educational Research*, 27, 52-64. doi: [10.7346/sird-022021-p52](https://doi.org/10.7346/sird-022021-p52)
- Foschi, L. C. (2022). *Pianificare, implementare e valutare lo sviluppo professionale continuo dei docenti: risultati di una ricerca valutativa su un'esperienza di formazione* (PhD thesis). Padova, IT: Università degli Studi di Padova.

- Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology: General*, 141(1), 2-18. doi: [10.1037/a0024338](https://doi.org/10.1037/a0024338)
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. doi: [10.3102/00028312038004915](https://doi.org/10.3102/00028312038004915)
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco: insegnare e apprendere nella scuola digitale*. Milano, IT: Raffaello Cortina.
- Gibbons, J. D. (1993). *Nonparametric statistics: An introduction (No. 90)*. Newbury Park, CA, USA: Sage.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500. doi: [10.1177/003172170909000709](https://doi.org/10.1177/003172170909000709)
- Guskey, T. R., Roy, P., & von Frank, V. (2014). *Reach the highest standard in professional learning: Data*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983) *Ethnography: Principles in Practice*. London, UK: Routledge.
- Harris, J. B., & Hofer, M. J. (2011). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229. doi: [10.1080/15391523.2011.10782570](https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782570)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational researcher*, 42(9), 476-487. doi: [10.3102/0013189x13512674](https://doi.org/10.3102/0013189x13512674)
- Ingersoll, R., & Collins, G. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, & J. Stuber (Eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education* (pp. 199-213). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA, USA: Mit Press.
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC, USA: National Center on Education and the Economy.
- Kanji, K. G. (2006). *100 Statistical Test*. London, UK: Sage.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington, NC, USA: Elsevier.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005a). What happens when teachers design educational technology? The development technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152. doi: [10.2190/0ew7-01wb-bkhl-qdyv](https://doi.org/10.2190/0ew7-01wb-bkhl-qdyv)
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005b). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-101.

- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation & Technology (Eds.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* (pp. 3-29). New York, NY, USA: Routledge.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge?. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Journal of education*, 193(3), 13-19. doi: [10.1177/00220574131930030](https://doi.org/10.1177/00220574131930030)
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In M. J. Spector, D. M. Merrill, J. Elen, & J. M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). New York, NY, USA: Springer.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. doi: [10.1207/s15430421tip4104_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti (2015, 16 luglio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (162), 1-29.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). *Understanding by design framework*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miles, M., & Huberman, M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA, USA: Sage.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. doi: [10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x)
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Retrieved from miur.gov.it/scuola-digitale
- MIUR (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019*. Retrieved from istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- MIUR (2016). *Piano per la Formazione dei Docenti 2016-2019*. Retrieved from istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf
- MIUR (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio - Documenti di lavoro*. Retrieved from miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro
- OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2014a). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris, FR: OECD Publishing.
- OCSE (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris, FR: OECD Publishing.

- OCSE (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Opfer, D. (2016). Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013. *OECD Education Working Papers*, No. 138. Paris, FR: OECD Publishing.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407. doi: [10.3102/0034654311413609](https://doi.org/10.3102/0034654311413609)
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*. New York, NY, USA: McGraw Hill Open University Press.
- Pedder, D., Storey, A., & Opfer, V. D. (2008). *Schools and continuing professional development (CPD) in England—State of the Nation research project*. Cambridge, UK: Cambridge University, Open University and TDA.
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. doi: [10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x)
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American economic review*, 94(2), 247-252. doi: [10.1257/0002828041302244](https://doi.org/10.1257/0002828041302244)
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning (Vol. 68)*. Paris, FR: UNESCO, International Institute for educational planning.
- Serres, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Torino, IT: Bollati Boringhieri.
- Straub, E. T. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649. doi: [10.3102/0034654308325896](https://doi.org/10.3102/0034654308325896)
- Tessaro, F. (2000). *La valutazione dei processi formativi. Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Roma, IT: Armando.
- Trincherò, R. (2015). Metodi quantitativo-sperimentali, qualitative-ermeneutici e misti nella valutazione educative e nella ricerca valutativa. In L. Galliani (Ed.), *L'agire valutativo* (pp. 183-199). Brescia, IT: Editrice La Scuola.
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, FR: UNESCO.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris, FR: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.