



Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa

Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro

a cura di:

Lida Branchesi, Maria Rosaria Iacono e Aldo Riggio





1 Campagna *Ferrovie Dimenticate*: tratta Polla-Auletta della ferrovia "Sicignano-Lagonegro" (SA)

2 Progetto di restauro Bagni di Petriolo - Monticiano (SI)

3 Progetto *Giovani Protagonisti - Paesaggi Futuri*: Mercato delle idee, Pescara

4 Progetto Turismo a scuola di sostenibilità: Viaggio Premio, Monte Baldo (VR)

5 Campagna per la tutela della Reggia di Carditello - Caserta

6 Campagna *Paesaggi Terrazzati*: Bagnara Calabra, Costa Viola (RC)

Questa pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del Progetto "INnovazione – INformazione", attuato da Italia Nostra e cofinanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali-Direzione Generale del Terzo Settore (Art. 12, comma 3 legge 383 – iniziativa d).



OUR HERITAGE:
WHERE THE PAST
MEETS THE FUTURE



La pubblicazione è stata approvata quale iniziativa per l'Anno Europeo del Patrimonio Culturale 2018



Proprietà letteraria riservata
Italia Nostra onlus

Nessuna parte di questa
pubblicazione può essere
memorizzata, fotocopiata o
comunque riprodotta senza
le dovute autorizzazioni.

ISBN 978-88- 908- 7555-7

mediaGEO

Science & Technology Communication

Editore mediaGEO soc. coop.

Via Palestro 95, Roma, Italia

www.mediageo.it

Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa

Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro

a cura di:

Lida Branchesi, Mafia Rosaria Iacono e Aldo Riggio

presentazione di

Mariarita Signorini

introduzione di

Maria Rosaria Iacono

INDICE

Presentazione <i>Mariarita Signorini</i>	1
Introduzione <i>Maria Rosaria Iacono</i>	5
Capitolo 1 - Il patrimonio culturale e la sua pedagogia <i>Lida Branchesi</i>	11
Capitolo 2 - L'educazione al patrimonio 'in' e 'per' l'Europa. Dalla prima Classe europea del Patrimonio all'Anno europeo del Patrimonio <i>Lida Branchesi</i>	29
Capitolo 3 - L'educazione al patrimonio in Italia <i>Lida Branchesi e Patrizia Di Mambro</i>	55
Capitolo 4 - Il digitale per la formazione e crescita culturale <i>Alfonso Quaglione</i>	109
Capitolo 5 - Italia Nostra e l'educazione ai beni culturali e ambientali: un patrimonio di esperienze <i>Aldo Riggio</i>	131
Capitolo 6 - L'educazione al patrimonio culturale come impegno civico <i>Maria Rosaria Iacono</i>	207

PRESENTAZIONE

Mariarita Signorini

Italia
Nostra

ONIRIS

Italia Nostra, fin dalle origini, promuove iniziative di educazione al patrimonio culturale nelle scuole e formazione ed aggiornamento professionale dei docenti, individuando negli insegnanti e, quindi, negli studenti, gli interlocutori privilegiati “per chiedere collaborazione nell'opera di difesa dell'ambiente in cui viviamo – natura, campagna, città, aria, acque e terra - da pericoli che minacciano di renderlo inabitabile”¹.

Si riconosce infatti alla scuola un ruolo fondamentale nella definizione di una nuova qualità della vita, nella fruizione democratica dei beni culturali, nell'armonizzazione di sviluppo economico e di sviluppo civile e culturale, attivando di fatto la scuola per la tutela.

Il Settore Nazionale Educazione di Italia Nostra, che serve da coordinamento e indirizzo unitario delle attività educative per le più di 200 sezioni e per i 16 consigli regionali, fin dagli anni '70 dello scorso secolo si rivolge a tutti i cittadini, nella convinzione dell'importanza che rivestono l'educazione permanente e ricorrente e l'educazione per l'inclusione sociale e per l'integrazione culturale.

I nostri volontari incontrano così i docenti e le scuole, e tramite loro i ragazzi e le loro famiglie, per invitarli ad interessarsi dei problemi dei Beni Culturali e del Paesaggio, ad entrare in contatto con esperti (storici, architetti, urbanisti), ad essere parte attiva nella conservazione della memoria e della rivitalizzazione del tessuto sociale e urbano, per diventare protagonisti della tutela e della valorizzazione.

La presente pubblicazione vuole testimoniare questa attività, a volte poco nota e silenziosa come tutte le iniziative formative i cui frutti si raccolgono dopo anni, non con finalità semplicemente compilative ma per offrire una solida base di conoscenze per le future esperienze, in una società sempre più complessa e competitiva.

In questo senso va anche letto l'ampio spazio dedicato alla pedagogia del patrimonio culturale in Italia e in Europa. Un grande sforzo di approfondimento scientifico e metodologico è stato avviato da anni per permettere che ogni cittadino possa “prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico e ai suoi benefici”².

¹ Bollettino di Italia Nostra n. 121: *Educazione e Ambiente*.

² Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, Parigi, 10 dicembre 1948.

INTRODUZIONE

Maria Rosaria Iacono

Italia
Nostra

ONLINE

Questa pubblicazione nasce dalla ricerca finalizzata alla formazione dei volontari e degli operatori di Italia Nostra per promuovere e facilitare, sulla base di una metodologia avanzata e condivisa l'ideazione, la realizzazione, e la diffusione di progetti di pedagogia del patrimonio nelle scuole primarie e secondarie di ogni ordine e grado, suggerendo e fornendo modelli avanzati, compresi il digitale.

Si porta all'attenzione del lettore per un verso, l'evoluzione del contesto culturale, normativo ed esperienziale che ha interessato l'educazione al patrimonio culturale in Europa ed in Italia e, per altro verso, si vuole fare memoria di come si sia sviluppato ed evoluto l'impegno educativo di Italia Nostra nei suoi quasi sessantacinque anni di storia, sia al suo interno che verso l'esterno. Questo percorso sarà un utile sostegno per l'elaborazione di azioni future coerenti con le esperienze pregresse o una base per introdurre cambiamenti irrinunciabili.

Anche l'educazione al patrimonio culturale costituisce un patrimonio in sé da conoscere, tutelare e valorizzare.

Italia Nostra è un'associazione di volontariato che nasce nel 1955 per la salvaguardia dei beni culturali e del paesaggio essendo ben presente ai suoi fondatori che il territorio ed i monumenti diffusi in esso (chiese, palazzi, ponti, piazze, quartieri operai, masserie, fabbriche, filande, giardini e piazze storiche) rappresentano insieme, e in maniera complementare, le diverse espressioni che, insieme alle arti figurative, alla letteratura, alla musica, alla storia accompagnano la formazione del nostro patrimonio culturale e l'identità della nazione.

Il territorio va, dunque, inteso come spazio culturale: non è materia per l'edilizia, non è merce. Dobbiamo saperci riconoscere in questo spazio culturale e umano. Federico Zeri¹ traccia una storia di questa percezione nell'arte di tutti i tempi (fino all'ultima, il cinema), col risultato di poter affermare che l'Italia è il suo paesaggio².

¹ F. Zeri, *La percezione visiva dell'Italia e degli Italiani*, 1976, in "Storia d'Italia Einaudi"; ripubblicato autonomo sempre da Einaudi nel 1989.

² La nostra legge attualmente in vigore, il Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio 2004-2008, recita all'art. 2: "Il patrimonio culturale è costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici [...] Sono beni paesaggistici gli immobili e le aree indicati all'articolo 134, costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del territorio". E all'art. 131: "Per paesaggio si intende il territorio espressivo di identità, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali, umani e dalle loro interrelazioni [...] Il presente Codice tutela il paesaggio relativamente a quegli aspetti e caratteri che costituiscono rappresentazione materiale e visibile dell'identità nazionale, in quanto espressione di valori culturali".

INTRODUZIONE

Perciò, fin dai primi anni, l'azione educativa di Italia Nostra si è rivolta in primo luogo ai soci e agli insegnanti della Scuola di ogni ordine e grado e, per loro tramite, ai giovani e giovanissimi, senza trascurare il pubblico adulto, partendo dall'esame del territorio e del paesaggio. È stato ed è un impegno significativo per i nostri volontari che operano secondo strutture scientifiche e amministrative e nell'ambito del quadro normativo ed istituzionale.

La loro attività è fortemente inserita nel contesto territoriale e si sviluppa tenendo conto del progresso delle conoscenze nelle diverse discipline e delle innovazioni nella comunicazione e nelle tecnologie.

Le finalità riguardano lo sviluppo e la promozione di conoscenze, abilità e comportamenti che si manifestano lungo tutta la vita di ogni individuo; il processo educativo non può concludersi al termine del ciclo d'istruzione, ma deve proseguire in contesti diversi – professionali, turistici, associativi – al fine di favorire e sostenere l'assunzione di una sempre maggiore consapevolezza del rapporto cittadino-patrimonio.

Il metodo educativo di Italia Nostra vuole promuovere nei cittadini del nostro Paese la consapevolezza delle potenzialità formative del Patrimonio Culturale, in grado di incidere su competenze e comportamenti relativi alla persona nel suo complesso, riferibili alla cittadinanza attiva e democratica e non legate esclusivamente all'ambito disciplinare istituzionale o a parziali aperture interdisciplinari.

Noi di Italia Nostra crediamo nell'importanza dell'educazione permanente e ricorrente, dell'educazione per l'inclusione sociale e l'integrazione culturale. Per Italia Nostra l'educazione permanente non è soltanto un campo specifico del settore Educazione, ma è trasversale a tutta l'associazione: non c'è tutela senza conoscenza ed educazione.

Grazie all'intervento di Italia Nostra (Salvatore Settis, Alessandra Mottola Molfino – a turno – con l'ausilio di Gianfranco Bologna del WWF) la Commissione pluridisciplinare di CNEL e ISTAT ha deciso di non misurare più solo il PIL, ma di inserire tra le nuove dimensioni e tra i nuovi indicatori per misurare il benessere: la bellezza, l'arte, il paesaggio; in poche parole il patrimonio culturale formulando così un nuovo strumento di misurazione del BES (Benessere Equo e Sostenibile)³.

Lo scopo di questa nuova misurazione è di porre il benessere come obiettivo finale delle politiche pubbliche – e non il mero aumento del reddito - sottolineando l'importanza di favorire la salute (anche mentale); scoraggiare l'eccessiva competizione (che rende perennemente insoddisfatti) e incoraggiare i contatti

³ <http://www.misuredelbenessere.it/>.

sociali; e di come indirizzare le politiche pubbliche ad obiettivi di benessere invece che di mera crescita economica.

Questa necessità diventa sempre più forte man mano che il mondo sviluppato si piega sotto la crisi più grave finora prodotta da una modernità diventata insostenibile. La sostenibilità ecologica emerge oggi come uno dei problemi fondamentali su cui la modernità viene sfidata dalle sue stesse conseguenze.

Tutto questo ha per noi un obiettivo epocale: lavorare a un nuovo modello di sviluppo umano per il nostro Paese, che abbia come finalità ultima l'aumento del benessere comune, nel mantenimento dell'equilibrio tra uomo e natura, tra territorio e produzione; un modello di sviluppo basato sull'economia della conoscenza, fondato sulla qualità e non sulla quantità, sulla cooperazione piuttosto che sulla competizione.

capitolo 1

IL PATRIMONIO CULTURALE E LA SUA PEDAGOGIA

Lida Branchesi

Italia
Nostra
ONLUS

Non c'è patrimonio culturale senza sensibilizzazione ed educazione

L'affermazione presente nel titolo nasce da una riflessione/convincimento spesso conclusiva di saggi pubblicati e di ricerche svolte¹, in cui si dimostra chiaramente che il patrimonio culturale esiste per un individuo solo se egli lo riconosce come tale: ne consegue pertanto che non c'è "patrimonio" senza sensibilizzazione ed educazione!

Perché mettere questa affermazione, che sembrerebbe assurda se non fosse meditata e dimostrata, in apertura del nostro lavoro?

Sia per ribadire proprio nell'anno 2018, dedicato per la prima volta dalle istituzioni europee al patrimonio culturale, l'importanza e l'indispensabilità dell'educazione per la sopravvivenza stessa e lo sviluppo del patrimonio; sia per dare a quanti consulteranno questo volume, una motivazione sempre più profonda e coinvolgente ad occuparsi e a diffondere la pedagogia del patrimonio tra nuove e diverse generazioni, ricercando e applicando metodi adeguati: innovativi, attivi, partecipativi.

L'assunto parte anche dal confronto tra dati che fanno molto riflettere perché mostrano un gap incredibile tra l'interesse suscitato dal patrimonio culturale e la reale conoscenza e frequentazione dello stesso soprattutto nel nostro paese. Nell'autunno 2017 infatti, la Commissione Europea ha realizzato un'indagine Eurobarometro sulla percezione del valore che i cittadini europei attribuiscono al patrimonio culturale. I risultati sono sorprendenti e meriterebbero un'analisi più approfondita. Ne emerge che 8 europei su 10 ritengono che il patrimonio culturale sia importante non solo a livello personale, ma anche per la propria comunità, la propria regione, il proprio paese e per l'Unione Europea (UE) nel suo insieme. Un'ampia maggioranza di cittadini è fiera del patrimonio culturale, sia esso situato nel proprio paese o nella propria regione, o in un altro paese europeo. Più di 7 cittadini europei su 10 ritengono anche che il patrimonio culturale possa migliorare la qualità della vita. Secondo l'indagine inoltre 9 europei su 10 pensano che il patrimonio culturale dovrebbe essere oggetto di insegnamento nelle scuole².

Ma se andiamo ad analizzare i dati relativi all'accesso e alla partecipazione alla cultura sia in questa indagine sia nell'apposita inchiesta Eurobarometro del 1913, le statistiche sono purtroppo impietose soprattutto per l'Italia, che, malgrado tutto il suo patrimonio, è al di sotto della media europea; esse evidenziano che solo il 30% degli italiani ha visitato, un museo o una galleria! Sono dati confermati dall'ISTAT che anche nell'indagine statistica, svolta nel 2015 e pubblicata nel 2017, attesta che il 29,9 per cento circa delle persone di

¹ La scrivente ha pubblicato numerosi saggi su questo argomento ed ha svolto diverse sperimentazioni e ricerche valutative sull'educazione al patrimonio. In particolare ha coordinato il Progetto di valutazione Consiglio d'Europa- INVALSI sulle attività di Pedagogia del patrimonio promosse dal Consiglio d'Europa (cfr. cap.2).

² Si rimanda alla ricerca e alle relative tabelle pubblicate sul sito:

<http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2150>.

6 anni e più ha visitato un museo o si è recato ad una mostra negli ultimi 12 mesi; una quota inferiore (il 23,6 per cento circa) ha visitato un sito archeologico o un monumento³. E gli altri? È un gap talmente grande quello tra l'interesse per il patrimonio testimoniato e la partecipazione allo stesso che solo l'educazione può colmare! Probabilmente anche gli stessi cittadini europei lo intuiscono quando in 9 su 10, come abbiamo visto, compresi gli italiani, ritengono che il patrimonio debba essere oggetto di insegnamento nelle scuole!

Eppure nell'ottima pubblicazione che "Cartaditalia", la rivista edita dall'Istituto italiano di cultura di Bruxelles e da Treccani, ha dedicato al 2018. *Anno europeo del patrimonio culturale* uscendo con un numero speciale in due volumi, in quattro lingue, con testi e saggi di grandi studiosi europei, si dedica pochissima attenzione all'educazione al patrimonio!

Anche di qui l'importanza e la finalità di questa ricerca, che vuole registrare la situazione attuale dell'educazione al patrimonio in Italia e in Europa per individuarne le linee di tendenza più innovative ed efficaci per il futuro.

Confronto sulle parole chiave: dai termini ai significati

È opportuno, iniziare un lavoro di questo tipo, confrontando termini e significati delle parole chiave relative al patrimonio culturale e alla sua pedagogia, anche perché spesso assumono sfumature diverse nelle varie lingue. La scelta operata si limita ad un confronto tra la lingua italiana e quella francese e inglese - le due lingue ufficiali del Consiglio d'Europa - tenendo conto anche del TESE -il *Thesaurus Europeo dei Sistemi Educativi* di Eurydice⁴ e del *Thesaurus* di HEREIN, la rete sulla cultura e il patrimonio culturale del Consiglio d'Europa⁵.

In Italia oltre al termine "Patrimonio", va preso in considerazione quello di "Beni culturali", e posto in relazione con il francese "Patrimoine culturel" e l'inglese "Cultural Heritage": un confronto non ovvio, perché sono termini dinamici, non facilmente definibili, che hanno, nelle varie lingue, sfumature leggermente diverse.

"Bene culturale" ha una storia a tutti nota; adottato per la prima volta dalla Commissione Franceschini con il significato di "tutto ciò che costituisce testimonianza materiale avente valore di civiltà"⁶, è stato al centro di un dibattito ampio e appassionato in occasione della costituzione dell'apposito Ministero (1974-75); esso pone l'accento sulla molteplicità e la diversità dei beni e soprattutto sul loro valore non solo materiale. Con il tempo, forse proprio per la presenza del Ministero, il sostantivo "beni", tanto amato e giustamente apprezzato, si è un po' "burocratizzato"; spesso viene sostituito dal termine

³ <https://www.istat.it/it/files/2015/12/C08.pdf>.

⁴ <http://eurydice.indire.it/publicazioni/tese-thesaurus-europeo-dei-sistemi-educativi/>.

⁵ <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/herein-heritage-network>.

⁶ Tale definizione rappresentava un'evoluzione concettuale di grande importanza perché segnava il superamento della concezione estetizzante del "bello d'arte" e l'introduzione di una concezione storicistica. Gli Atti, i documenti e gli altri materiali prodotti dalla Commissione nominata nel 1964 e presieduta da Francesco Franceschini sono stati pubblicati in 3 voll.: *Per la salvaguardia dei beni culturali in Italia*, ed. Colombo, Roma 1967.

"patrimonio", che, presente oltretutto nell'art.9 della nostra Costituzione, contiene in sé alcune sfumature e significati particolarmente apprezzabili. "Patrimonio" infatti, vicino al francese "patrimoine", pone l'accento non sui singoli "beni", ma sul loro contesto e sul loro insieme che risulta perciò, pur nella molteplicità, unitario e inscindibile: un concetto fondamentale per la tutela degli stessi. Nell'origine stessa del termine è evidenziato anche il legame con il passato: un valore "ereditato dai padri" che implica un forte impegno nel presente per tramandare quanto si è ricevuto, arricchito da ulteriori apporti, alle future generazioni. Proprio quest'ultimo concetto di "ereditarietà" è particolarmente presente nell'inglese "Heritage", mentre sembra essere del tutto assente nell'italiano "Beni", dove è soltanto implicito. D'altra parte, come si può notare, la comparazione fra le lingue, consente di arricchire di sfumature significanti ogni singolo lemma.

Ma in che consiste il patrimonio culturale? È possibile giungere ad una definizione comune? Il concetto stesso di patrimonio si può stabilire una volta per tutte?

Una definizione, concisa ed efficace, che potremmo definire "europea", viene data dalla Raccomandazione No. R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri che riguarda la Pedagogia del patrimonio⁷ e che resta ancora l'unica raccomandazione di questo tipo a livello europeo. In essa il patrimonio culturale viene definito: "ogni testimonianza materiale e immateriale dell'opera dell'uomo e ogni traccia delle attività umane nell'ambiente naturale"; viene pertanto esteso sia ai beni materiali che "immateriali" e a tutte le tipologie di beni, compreso il paesaggio, in cui l'azione dell'uomo è combinata con quella della natura.

È quanto riconosce anche il nostro *Codice dei Beni culturali e del Paesaggio* (Dlgs n.42/2004 e s.m.i) che all'art.2.1 recita: "Il patrimonio culturale è costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici", dandone una precisa definizione⁸.

Eppure accade spesso che il termine "patrimonio", che potrebbe essere usato ormai tranquillamente nella nostra lingua, col suo pieno significato, venga invece ignorato proprio nelle traduzioni ufficiali di documenti europei fondamentali, come le Raccomandazioni e le Convenzioni. Persino quando nella versione francese è utilizzato "patrimoine", nella versione italiana – forse per avvicinarsi più all'inglese: "cultural heritage" –, troviamo o termini desueti come "retaggio" o traduzioni letterali come "eredità culturale"⁹. Non mancano le giustificazioni per chiarire la scelta fatta, ma i risultati sono sotto gli occhi di tutti! Perché non usare "patrimonio" dove è implicito,

⁷ <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804f1ca1>.

⁸ http://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/beniCulturali;jsessionid=jcjCTMf-XPYWofTsHEX-ww_.ntc-as3guri2a.

⁹ Mi riferisco a due documenti fondamentali sui quali, parlando dell'Europa, ritorneremo con i relativi link: la "Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente" (2006/962/CE). Nell'ottava competenza si parla di "consapevolezza del retaggio (sic!) locale, nazionale ed europeo..." (cfr. pp.45-46); e la Convenzione di Faro tradotta come: *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità (sic!) culturale per la società* (cfr. pp.27-28).

come abbiamo accennato, il legame al contesto, l'inscindibilità dei beni, l'unitarietà nella molteplicità, l'ereditarietà, l'impegno per il futuro?

Anche per questo si dà importanza alle definizioni comuni, sulle quali si sono accordati - almeno momentaneamente! - specialisti di vari paesi. Si ha infatti piena consapevolezza che il "patrimonio culturale" con il suo pregnante significato è in continua evoluzione sia perché, cambiati i riferimenti culturali, si valorizzano forme di beni precedentemente poco considerate; sia perché il concetto stesso si va ampliando anche in relazione al patrimonio che si va via via facendo.

Uno degli aspetti più interessanti ai quali abbiamo assistito in questi anni è proprio l'ampliamento degli ambiti di riferimento del patrimonio culturale e la rilevanza data al suo valore per il futuro; proprio per questo ci sentiamo di assumere per il nostro lavoro la definizione di Patrimonio culturale dell'UE che troviamo nelle *Conclusioni del Consiglio del 21 maggio 2014 relative al patrimonio culturale come risorsa strategica per un'Europa sostenibile*. Tra l'altro non si tratta di una "traduzione", ma della versione italiana pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale dell'UE.

«Patrimonio culturale è costituito dalle risorse ereditate dal passato, in tutte le forme e gli aspetti - materiali, immateriali e digitali (prodotti originariamente in formato digitale e digitalizzati), ivi inclusi i monumenti, i siti, i paesaggi, le competenze, le prassi, le conoscenze e le espressioni della creatività umana, nonché le collezioni conservate e gestite da organismi pubblici e privati quali musei, biblioteche e archivi. Esso ha origine dall'interazione nel tempo fra le persone e i luoghi ed è in costante evoluzione»¹⁰.

Quanti e quali patrimoni: dal materiale al digitale

Tanti sono quindi gli ambiti e i beni compresi oggi nel concetto di patrimonio a livello internazionale, oltre ai tradizionali beni culturali, naturali e misti, mobili e immobili che ne hanno sempre costituito l'ossatura e sono stati oggetto dal secondo dopoguerra in poi di Convenzioni e Raccomandazioni sia dell'UNESCO che del Consiglio d'Europa.

Soprattutto a partire dalla fine degli anni Novanta del '900 si evidenziano in modo impellente tutta una serie di aspetti e di processi relativi al patrimonio culturale, che portano a riflettere sulle sue valenze. Assumono allora rilevanza fondamentale, sia a livello europeo sia a livello mondiale, particolari tipologie di beni che entrano a pieno titolo nel concetto di patrimonio e della sua salvaguardia e di conseguenza dilatano, anche in campo educativo, i contenuti su cui focalizzare la propria attenzione. In verità spesso nei progetti di educazione al patrimonio, il paesaggio, le manifestazioni culturali immateriali, la produzione digitale ecc. erano già presenti, ma non erano supportate da riferimenti, formali e sostanziali, ad importanti Convenzioni internazionali che qui ci sembra opportuno ricordare e citare.

¹⁰ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(08\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(08)&from=EN).

Il paesaggio

Nella *Convenzione europea del paesaggio* del Consiglio d'Europa, siglata a Firenze nel 2000¹¹, che ha visto l'Italia tra i protagonisti anche nella fase preparatoria¹², si chiarisce al punto primo che il "Paesaggio": “designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni”. Siamo di fronte ad una affermazione che ha fatto molto discutere proprio perché pone per la prima volta al centro non tanto l’“oggettività” di un territorio quanto la percezione delle popolazioni; è una svolta che determina, rispetto al patrimonio, un nuovo punto di vista, su cui torneremo¹³.

Nell'art. 6 della Convenzione, poi, al punto B, dedicato proprio alla “Formazione ed educazione”, si esplicita tra l'altro che: “Ogni Parte si impegna a promuovere: c. degli insegnamenti scolastici e universitari che trattino, nell'ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione”.

Nel 2014 inoltre è stata emanata la preziosa Raccomandazione CM/Rec (2014) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sulla *Promozione della conoscenza del paesaggio attraverso l'educazione*, che dà precise indicazioni ai decisori politici ma anche agli educatori¹⁴.

Il patrimonio immateriale

La *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* dell'UNESCO, viene conclusa ed adottata a Parigi il 17 ottobre 2003¹⁵. In essa vengono chiaramente definite le caratteristiche e gli ambiti del “patrimonio culturale immateriale”: “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”. E si evidenzia come il patrimonio immateriale sia trasmesso di generazione in generazione, costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi. Pertanto i settori in cui si presenta sono soprattutto quelli relativi a: a) le tradizioni ed espressioni orali; b) le arti dello spettacolo; c) le consuetudini sociali, gli eventi rituali e festivi; d) le cognizioni e le prassi relative alla natura e all'universo; e) l'artigianato tradizionale.

¹¹ http://www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it/uploads/2010_10_12_11_22_02.pdf.

¹² Cfr. *La Conferenza nazionale per il paesaggio*, organizzata dal MiBAC e svoltasi dal 14 al 16 ott. 1999, è nata come momento di riflessione del nostro Paese; è stata preceduta da un intenso e importante lavoro svolto dalla Consulta per il Paesaggio e da un Comitato Scientifico, articolato in diversi ambiti di ricerca e di interesse; cfr. i 2 voll.: *Conferenza Nazionale per il paesaggio. Lavori preparatori e Atti*, Gangemi editori, Roma 2000. La scrivente ha avuto il piacere di lavorare nel gruppo e nella sessione: “Paesaggio, comunicazione, educazione e formazione”.

¹³ Cfr. p. 27.

¹⁴ Si mette con orgoglio il link alla prima traduzione italiana curata da Italia Nostra e pubblicata sul sito: <http://www.italianostraedu.org/wp-content/uploads/2016/12/Raccomandazione-sulleducazione-al-paesaggio.pdf>.

¹⁵ <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-IT-PDF.pdf>.

La Convenzione ha aperto a livello mondiale una serie di discussioni e di indispensabili revisioni, al punto che l'ICOM, nella Conferenza generale del 2004 a Seoul, rivede la sua famosa definizione di "museo" aggiungendo alle "testimonianze materiali dell'uomo e del suo ambiente", quelle "immateriali" che il museo "acquisisce, conserva, comunica e soprattutto espone a fini di studio, di educazione e di diletto" ... un compito non facile! L'interesse per l'immateriale offre all'educazione al patrimonio ulteriori sfide e beni, radicati spesso nel territorio, e arricchisce i progetti di linguaggi, di narrazioni, di performance che possono rendere più attivi, coinvolgenti e partecipativi anche i metodi di approccio.

Il patrimonio digitale

L'Assemblea generale UNESCO già nella seduta del 17 ottobre 2003 ha adottato una *Carta per la conservazione del patrimonio digitale*¹⁶. Si tratta di una Dichiarazione molto interessante su un patrimonio in continua crescita, sempre più oggetto di nuovi interessi e discussioni¹⁷.

Nella Carta si chiariscono le caratteristiche di tale patrimonio definito "un insieme di risorse insostituibili di conoscenza ed espressione umana" e se ne precisano gli ambiti e le tipologie che qui riportiamo.

Il patrimonio digitale comprende pertanto: "risorse culturali, formative, scientifiche e amministrative, come anche informazioni di natura tecnica, giuridica, medica e di altro genere, create in digitale, o convertite in forma digitale a partire da risorse analogiche già esistenti. Se si tratta di risorse 'create in digitale', l'unico formato è l'oggetto digitale".

I materiali digitali comprendono «testi, database, immagini fisse e in movimento, audio, grafica, software e pagine web, in un'ampia e crescente varietà di formati. Sono formati spesso effimeri, che per poter essere conservati vanno prodotti, mantenuti e gestiti in modo adeguato. Molte di queste risorse hanno valore e significato duraturi e costituiscono pertanto un patrimonio che deve essere protetto e conservato per le generazioni attuali e future. Questo patrimonio in continua espansione può esistere in qualunque lingua, in qualunque parte del mondo e in qualunque sfera della conoscenza o dell'espressione umana».

Quello che più caratterizza quindi il digitale è questo essere un patrimonio vivo, in continua espansione, sempre inevitabilmente "inseguito" dall'innovazione tecnologica, indispensabile per archiviare e documentare tutto quello che ci interessa: dal personale all'universale, sempre totalmente aperto alla creatività. Non per nulla un capitolo di questo volume è proprio dedicato all'aggiornamento sul digitale e al suo valore e supporto nel campo dell'educazione al patrimonio.

Sono ambiti di ricerca e discussione interessanti che portano spesso a conclusioni inaspettate. Esaminando il videogioco *Father and Son*, prodotto in più lingue dal MANN – Museo Archeologico Nazionale di Napoli, che ha registrato un notevole successo

¹⁶ http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/UploadCKEditor/carta_UNESCO_it.pdf.

¹⁷ I documenti "legislativi" UNESCO possono essere di tre tipi: le Convenzioni, le Raccomandazioni e le Dichiarazioni.

internazionale, Ludovico Solima evidenzia come esso sia entrato pienamente, come i meravigliosi beni che il MANN possiede, a far parte dell'offerta culturale del museo, e si interroga se non sia anche entrato a far parte del suo stesso patrimonio¹⁸.

Il patrimonio... dove? e di chi?: dal "locale" al "mondiale"

Ma di chi è il patrimonio? Noi abbiamo già dato una risposta iniziale: di chi lo percepisce come tale.

Di fatto, però, in un mondo tendente alla globalizzazione, in cui ci confrontiamo spesso con i due opposti "locale" e "globale", che cerchiamo anche di far coesistere, si distinguono diverse tipologie di patrimoni ai quali attribuiamo, non solo per la loro collocazione, un valore di appartenenza ed identità: locale, regionale, nazionale, europea, mondiale e ai quali viene dato, in taluni casi, anche un marchio di riconoscimento in tal senso; vale la pena pertanto di chiarirne alcuni aspetti soprattutto ai fini educativi.

Il patrimonio locale

Definito in alcuni casi anche "viciniore", è oggetto negli ultimi tempi di un'attenzione particolare. A livello educativo infatti, partire dal patrimonio più vicino all'esperienza del bambino/ragazzo: magari quello della strada percorsa ogni giorno per andare a scuola o di una strada della propria città, come vedremo in alcuni fondamentali progetti europei, sia importante per scoprire il significato stesso di "patrimonio", per attivare processi di osservazione, di identificazione, di riconoscimento, di interpretazione, di appropriazione e di assunzione di responsabilità. Il patrimonio locale, perlopiù parte integrante della loro vita, mette gli alunni sullo stesso piano, facilita il dialogo e il confronto anche con gli adulti, favorisce l'apertura della scuola alla comunità.

Inutile e scontato è qui soffermarsi sul fatto che in un paese come il nostro, qualificato come "museo diffuso", il patrimonio "locale" offra una quantità e una qualità unica e capillare di paesaggi e beni culturali per progetti educativi. Il rischio è, a volte, la chiusura in circoscritti localismi, che impediscono progetti di grande respiro; vedremo comunque, proprio da alcuni programmi realizzati, come dal locale si possano spalancare le porte, attraverso rapporti e confronti, ad altre persone, ad altre culture, ad altri patrimoni.

Il patrimonio "nazionale"

Tralasciando qui la pur importante dimensione regionale, ci soffermiamo su quella "nazionale", anche per confrontarci su alcuni aspetti che non si possono, in campo educativo, tralasciare. La Costituzione all'art. 9 impegna la Repubblica a tutelare "il paesaggio e il patrimonio storico artistico della Nazione". Una definizione esemplare rispetto all'aggettivo "nazionale" che spesso assume purtroppo sfumature di carattere "nazionalistico".

¹⁸ L. Solima, *Inside out. Un nuovo campo d'azione per il patrimonio e le industrie culturali* (in 4 lingue) in 2018. *Anno europeo del patrimonio culturale*, «Cartaditalia», n. speciale, vol. II, pp.336-349.

Nell'origine stessa del termine “patrimonio”, come eredità dei “padri”, si pone l'accento sulle proprie radici culturali; il che può diventare -come è accaduto spesso, in periodi anche recenti- esaltazione dell'identità di un gruppo, di una nazione; persino mezzo di propaganda in momenti di nazionalismo imperante. Per cui un concetto importante, positivo e propositivo anche da un punto di vista educativo, come lo scoprire e il riconoscere con orgoglio le proprie radici, una propria identità, può nascondere dei rischi di chiusura e di divisione. D'altra parte non ci si può nascondere che spesso il patrimonio è “conflittuale” soprattutto in un'Europa la cui storia è segnata dai conflitti e in cui forte è la relazione tra memoria e riconciliazione. L'importante è capire che il patrimonio, anche quello nazionale, troppo spesso considerato da un punto di vista unico e unilaterale, è portatore di un'identità plurale ed evidenzia un'appartenenza culturale multipla data da scambi, da stratificazioni, dall'incontro di diverse influenze culturali. L'Europa da questo punto di vista è un vero e proprio palinsesto, continuamente riscritto, delle molteplicità e varietà etniche e culturali, dei flussi migratori e delle mutazioni politiche. Nel comprenderle si può godere di tutta la ricchezza derivante anche dalle caratteristiche e dalle diversità regionali e nazionali.

La dimensione europea del patrimonio. Il marchio del patrimonio europeo

Con il 2018 si avvia di fatto anche un anno di riflessione sulla dimensione europea del patrimonio culturale, su quegli “ideali, principi e valori insiti nel patrimonio culturale, che costituiscono per l'Europa una fonte condivisa di memoria, comprensione, identità, dialogo, coesione e creatività”; come recita la Decisione (UE) 2017/864 del Parlamento europeo e del Consiglio sull'Anno europeo del patrimonio¹⁹.

La finalità è proprio quella di “incoraggiare la condivisione e la valorizzazione del patrimonio culturale dell'Europa quale risorsa condivisa, sensibilizzare alla storia e ai valori comuni e rafforzare il senso di appartenenza a uno spazio comune europeo”.

Pochi sanno che dal 2011 esiste anche un Marchio, che contraddistingue il patrimonio “europeo”²⁰. A partire dal 2013 vengono accuratamente selezionati i siti che ne fanno richiesta; essi devono possedere determinate caratteristiche e impegnarsi a mantenere adeguati standard. È dunque un marchio recente, ma sicuramente di forte interesse e con possibilità di ulteriori sviluppi. Esso è destinato soprattutto a siti di carattere transfrontaliero o paneuropeo che devono mostrare come la loro influenza e il loro valore di poli di interesse, passati e presenti, superi le frontiere nazionali; a siti che abbiano una posizione e un ruolo nella storia e nell'integrazione europee e un legame con eventi, personalità o movimenti chiave europei; o abbiano una collocazione e un'influenza nello sviluppo e nella promozione dei valori comuni, quali democrazia, libertà, rispetto dei diritti umani ecc., che sono alla base dell'integrazione europea. Essi si diversificano da quelli mondiali UNESCO perché danno soprattutto vita al discorso

¹⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017D0864&from=IT>.

²⁰ Cfr. Decision 1194/2011/EU. Un marchio europeo del patrimonio esiste in verità dal 2006 per un'iniziativa intergovernativa ma come azione dell'UE prende avvio solo nel 2011; è gestito dalla Commissione europea.

narrativo europeo e alla storia che esso racchiude e la loro rilevanza non è tanto di carattere estetico-artistico ma storico-simbolico. L'obiettivo principale da porsi, infatti, è rafforzare il senso di appartenenza dei cittadini europei all'UE, corroborando in loro la consapevolezza dei valori comuni, della storia e del patrimonio culturale europei, nonché valorizzando la ricchezza derivante dalla diversità nazionale e regionale. Questo implica l'organizzazione di un'ampia gamma di attività didattiche, specialmente per i giovani.

Finora il marchio è stato concesso a 38 siti²¹, di cui solo due italiani: la Casa-Museo di Alcide De Gasperi a Pieve Tesino e il Fort Cadine, sulle Dolomiti, in provincia di Trento; ma ce ne sono altri in lista di attesa.

Quest'anno è stata anche avviata un'ampia consultazione in rete, tramite questionario²², sia per raccogliere i punti di vista di tutti i cittadini e delle organizzazioni interessate sul ruolo che l'iniziativa del marchio del patrimonio europeo può svolgere nel far avvicinare i cittadini europei all'Unione; sia al fine di ricevere ulteriori informazioni riguardo al funzionamento e agli esiti delle azioni relative al marchio europeo nel corso dei primi sei anni dalla sua creazione (2011-2017). I risultati saranno senz'altro interessanti per una valutazione dell'iniziativa e per impostarne gli ulteriori sviluppi.

Il patrimonio mondiale

La "Convenzione sulla tutela del patrimonio mondiale, culturale e naturale" approvata dall'UNESCO risale al 1972²³. Essa comprende siti, monumenti ecc. di "eccezionale valore universale".

Il logo ci ha sempre attratto anche per il suo significato. Creato dall'artista belga Michel Olyff, è stato adottato ufficialmente nel 1978: è di forma rotonda come il mondo. Al suo interno vi sono due figure geometriche: il cerchio rappresenta la natura e i suoi doni, mentre il quadrato rappresenta le costruzioni, le opere prodotte dall'uomo. La loro unione evidenzia l'armonia tra natura e cultura; l'apertura è un invito ad entrare, a partecipare.

Le linee guida operative del patrimonio mondiale sono state aggiornate nel 2017²⁴; in esse l'obbligo di garantire l'identificazione, protezione, conservazione, valorizzazione e la trasmissione alle generazioni future.

Attualmente sono 193 gli Stati che hanno ratificato la convenzione. La lista comprende 1073 siti, 832 culturali, 206 di patrimonio naturale, e 35 misti, ubicati in 167 paesi differenti. L'Italia, con i suoi 53 siti dichiarati, è il paese che ne ha il numero maggiore.

Già nel 1994 l'UNESCO aveva lanciato il progetto educativo: *La partecipazione dei giovani alla preservazione e promozione del patrimonio mondiale* per sensibilizzare alla necessità di preservare il patrimonio naturale e culturale dell'umanità e aveva invitato a inserire l'Educazione al patrimonio nei programmi scolastici di tutto il mondo. Il Programma

²¹ https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/actions/heritage-label_en.

²² https://ec.europa.eu/info/consultations/european-heritage-label-action_it.

²³ Parigi, 16 nov. 1972: <https://www.patrimoniunesco.it/convenzione-unesco-di-parigi-del-1972/>.

²⁴ <https://whc.unesco.org/en/guidelines/>.

“Educazione” è stato avviato allora ed è ricco di molteplici attività. Dal sito si possono scaricare proposte e risorse educative²⁵.

La più utilizzata e nota è un kit per la scuola secondaria, *World Heritage in Young Hands*, pubblicato in 37 lingue²⁶. Certo le scuole situate in luoghi in cui sono presenti siti UNESCO o in città che sono nella loro interezza Patrimonio mondiale sono facilitate – o almeno lo dovrebbero essere- a fare progetti che dal locale arrivino al globale e all’universale, superando qualunque tipo di localismo.

Musei e paesaggi culturali

Il termine “Paesaggi culturali” nasce nel 1992 come nuova categoria di patrimonio mondiale. All’interno delle linee guida operative di quell’anno, il par. 38 include i paesaggi culturali definiti come “l’opera combinata della natura e dell’uomo”. A livello internazionale, nota orgogliosamente il Comitato UNESCO, è la prima volta che viene introdotto il concetto di paesaggio e della sua salvaguardia, anche se la svolta determinante avverrà, come abbiamo visto, con la Convenzione del 2000²⁷.

Ma allora, perché ne trattiamo in questa sede? Perché il termine è stato ripreso negli ultimi anni dall’ICOM-Italia che ha fatto dei “Musei e paesaggi culturali” il centro delle sue politiche e del suo impegno. Certo il tema non è nuovo per l’Italia, anzi è un nodo cruciale per il nostro paese in cui la maggior parte dei musei ha una radice e una dimensione territoriale indiscutibili; molti di essi infatti hanno origine e si alimentano dei beni che provengono da un contesto di prossimità, ne rispecchiano la storia e le tradizioni e da questo stretto rapporto con i luoghi di provenienza delle loro collezioni traggono la loro identità e forza. Sicuramente il tema non è così pregnante per tutti i musei del mondo, soprattutto per i più grandi e famosi a livello internazionale, eppure è stato talmente ben preparato con studi e ricerche, gruppi di lavoro e convegni da essere, con grande successo, al centro della 24[°] Conferenza generale dell’ICOM, tenutasi a Milano nel luglio 2016 e da continuare ad essere oggetto di ricerche e dibattiti a livello sia nazionale che internazionale.

Nella Carta di Siena del 2014, documento preparatorio alla Conferenza mondiale, su *Musei e Paesaggi culturali*, si prefigurano i musei come presidi di tutela e di interpretazione del territorio, ampliando di gran lunga la loro missione²⁸. Il documento pone in particolare l’accento sul fatto che i musei “possano costituire un punto di forza di un nuovo e diverso modello di tutela in quanto presidi territoriali di tutela attiva del patrimonio culturale” ed afferma che “un museo responsabile del paesaggio assume, al

²⁵ <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>.

²⁶ Tradotto in 43 lingue. L’edizione italiana, pubblicata da Armando Editore, Roma, è del 2002 ed è, come tutte le altre, scaricabile dal sito UNESCO: <https://whc.unesco.org/en/educationkit/>.

²⁷ A livello nazionale dovremmo essere particolarmente orgogliosi perché la prima legge che prende in considerazione il “paesaggio” e la sua tutela è la 1497 del 1939, anche se si basa su di una concezione essenzialmente estetica dell’oggetto paesaggistico e riguarda singoli beni o bellezze d’insieme. <http://www.sbapbo.beniculturali.it/index.php?it/110/beni-paesaggistici>.

²⁸ <http://www.icom-italia.org/la-carta-siena/>.

tempo stesso, la natura di centro di interpretazione del patrimonio e del territorio”²⁹: un ruolo fondamentale per l’educazione!

Educare “al”, “con”, “per”, “attraverso” il patrimonio: la pedagogia del patrimonio

Nella Raccomandazione No R (98) 5, già citata, troviamo una definizione "europea" anche dell’educazione al patrimonio -"Pédagogie du patrimoine" in francese, "Heritage Education" in inglese- che viene descritta come: “una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato fra i settori educativo e culturale, e che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione”.

Una definizione "comune", direi preziosa, perché la comparazione di termini e di significati sull’educazione è ancora più complessa di quella sul patrimonio culturale. I vocaboli utilizzati nel documento ufficiale, il francese "Pédagogie" e l’inglese "Education", sono già di per sé difficilmente comparabili e contengono al loro interno diversità di sfumature. In italiano poi, "pedagogia" del patrimonio, che abbiamo utilizzato nel tradurre il documento e che pure ci piace molto, è, in tal senso, poco usata, anche perché ha, rispetto al francese, un’accezione meno tecnica, più filosofica. "Pédagogie" è più vicina alla nostra "Didattica", che pure non ci soddisfa più perché pone troppo l’accento sulle tecniche e sulle strategie. Ma va detto che anche l’espressione "Educazione al patrimonio", ormai universalmente accettata, tanto da essere anche da noi e normalmente utilizzata, non è del tutto soddisfacente perché trascura un aspetto fondante, dal momento che implica non solo un’educazione "a", ma anche “con”, "per" e "attraverso" il patrimonio.

Perché, come chiarisce bene la Raccomandazione, si tratta di una modalità di insegnamento “basata” sul patrimonio, che trae cioè dal patrimonio stesso le sue caratteristiche. Proprio per sottolineare questo valore e questo significato era sembrato importante introdurre anche in italiano il termine “Pedagogia del patrimonio”, che già si usa d’altra parte per la musica³⁰, perché sono ambiti in cui è la materia stessa a dettare una visione della didattica e dell’educazione.

Chiarito, per correttezza, il dibattito intorno ai termini, elenchiamo, approfondendole, le caratteristiche della “pedagogia” del patrimonio e/o “educazione” al patrimonio, citate dalla Raccomandazione:

– Include metodi d’insegnamento attivi e partecipativi: basati cioè sulla scoperta, sulla ricerca, sul coinvolgimento degli allievi; sull’uso di fonti di prima mano e su un lavoro svolto direttamente sul terreno, sui materiali, sui mestieri del patrimonio. Impegna perciò ad un insegnamento/apprendimento basato sulla sperimentazione metodologico –

²⁹ La proposta arriva in un momento in cui in Italia (2014), data la nuova organizzazione dei Beni culturali che vede riconosciuta l’autonomia dei musei e ridimensionato il numero e la funzione delle Sovrintendenze, ci si interroga proprio sulla tutela. Approfondiremo questi aspetti nel capitolo sull’Italia.

³⁰ “Pedagogia della musica” è la denominazione al Conservatorio dell’insegnamento e della cattedra di didattica musicale.

didattica; su una formazione continua e un cambiamento di ruolo dell'insegnante; su un approccio attivo, motivante, che faciliti l'inserimento di tutti gli studenti; su una metodologia processuale, sistemica; su un legame tra ricerca- azione.

– È trasversale alle discipline scolastiche. Il patrimonio è di per sé multidisciplinare, e interdisciplinare: cerniera tra gli ambiti umanistici, tecnologici, scientifici, artistici e al tempo stesso trasversale alle varie discipline, di cui rompe chiusure e limiti. Può servire alle varie materie presenti nel curriculum per sviluppare e approfondire in modo innovativo, una molteplicità di argomenti. Ci sono kit educativi che evidenziano come si possa utilizzare il patrimonio non solo per indagini storiche e geografiche, per creazioni letterarie, per attività musicali e artistiche ecc. ma anche per sviluppare conoscenze e competenze in matematica, in scienze o in educazione fisica, utilizzando, ad esempio in questo caso, il proprio corpo e quello dei compagni per rappresentare strutture come l'arco o la cupola.

Ci si permetta comunque di condividere una preoccupazione. È vero: il patrimonio è cross curricolare e al tempo stesso offre originali elementi di approfondimento ad ogni disciplina; non si può tuttavia nascondere che ci sono materie che sviluppano competenze particolarmente preziose per l'educazione al patrimonio; ma purtroppo, come nota Eckart Köhne, Presidente della Federazione dei musei tedeschi:

“molti paesi considerano sempre meno importante offrire buone basi scolastiche in ambiti disciplinari che hanno una particolare rilevanza per i musei, come la storia o la storia dell'arte. Ci sarà perciò un numero sempre più esiguo di persone, compresi i politici che hanno la responsabilità delle decisioni in ambito museale, in grado di capire ciò che i musei possono offrire e quale sia l'importanza del patrimonio culturale che custodiscono”³¹.

Ma riprendiamo l'esame delle caratteristiche della Pedagogia del patrimonio.

– Implica un “partenariato”, tra i responsabili dell'educazione e quelli dei beni culturali, aprendo così la scuola al territorio, agli operatori culturali e viceversa. Va tenuto però presente che il partenariato non è una semplice collaborazione tra due istituzioni, tra due mondi: scuola e museo, scuola e soprintendenza ecc., ma è l'integrarsi in un insieme coerente di competenze, di modi di pensare e di agire diversi: è lavorare in comune fin dal momento della progettazione.

– Ricorre a metodi di comunicazione e di espressione più vari: dai più tradizionali ai più innovativi. Il patrimonio si caratterizza proprio per la molteplicità di materiali, di modalità espressive e comunicative: un'incredibile pluralità di linguaggi, mezzi di scoperta e di comprensione del mondo, che, consentono ricerche, interazione tra le classi e scambi internazionali basati non solo e non tanto sulla lingua, ma su una grande varietà di strumenti; e consentono l'inserimento e la valorizzazione di ogni singolo allievo nel rispetto dei suoi interessi e delle sue attitudini, facilitando la lotta contro l'esclusione e la dispersione.

³¹ E. Köhne, *Come far parlare il “patrimonio museale”*, «Cartaditalia», 2017, cit. vol. II, pp.332-333.

Gli aspetti formativi dell'educazione al patrimonio

Se prendiamo alcune caratteristiche che qualificano il patrimonio e le analizziamo secondo una prospettiva di “utilizzo” in campo educativo, possiamo evidenziare, punto per punto, tutta la ricchezza degli aspetti formativi che l'educazione al patrimonio favorisce e incrementa. Si intende così dimostrare che è indispensabile educare e sensibilizzare al patrimonio non solo per sviluppare in tutti i cittadini un'assunzione di responsabilità e un impegno civico alla tutela e alla valorizzazione, ma anche perché l'“uso” del patrimonio in educazione può contribuire ad una formazione globale, promuovendo lo sviluppo di una personalità critica, creativa, attiva e responsabile, preparata a vivere in una società multiculturale.

D'altra parte, anche dai risultati di ricerche valutative, svolte in questi anni, la pedagogia del patrimonio, si è rivelata particolarmente efficace sia nel raggiungimento di obiettivi educativi e culturali specifici come nell'acquisizione di competenze trasversali e nello sviluppo globale della personalità³².

Vorremmo soffermarci in particolare su alcuni aspetti.

- L'educazione al patrimonio favorisce lo sviluppo dei processi affettivi, cognitivi, psicomotori; coinvolge la sfera emotiva e dell'immaginario (una formazione olistica a più livelli): offre infatti la possibilità di integrare emozioni e conoscenze nel passaggio continuo dall'affettivo al cognitivo e viceversa, facilita l'acquisizione di capacità e competenze. Utilizzare il patrimonio in educazione favorisce lo sviluppo di una pluralità di intelligenze: spaziale, musicale, relazionale ecc. e un'efficace interazione tra le stesse³³.
- Il patrimonio è fattore di educazione estetica e di giudizio critico; punta a migliorare la qualità della vita. È evidente l'importanza che hanno nel patrimonio la percezione, l'approccio sensoriale attivo, i diversi punti di vista; si affina la sensibilità e si sviluppano atteggiamenti e capacità critiche. Ma, nel patrimonio, dove il lavoro dell'uomo interviene con creatività e capillarità sulla materia e sull'ambiente, determinando nuove opere, nuovi paesaggi artistici e culturali, i valori estetici sono strettamente collegati ai valori etici. Si tratta perciò di un'educazione estetico-critica – non una sensibilizzazione talvolta autocompiacente e fine a se stessa – che dà valore e senso alle cose e punta alla qualità della vita.
- Il patrimonio lega il presente al passato e al futuro: evidenzia il rapporto tra continuità e cambiamento: sviluppa la coscienza e la competenza storica. Un altro aspetto tipico del patrimonio è l'intersezione spazio-temporale: un rapporto intrigante che determina le caratteristiche di complessità e di stratificazione, lo sviluppo orizzontale e quello verticale. Aspetti che vengono ancor più sollecitati se si evidenzia la natura dinamica del patrimonio: un processo determinato in gran parte da ogni individuo e dalla comunità.

³² Cfr. L. Branchesi, *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive* in L. Branchesi, a cura di, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando Editore, Roma 2006, pp. 29-58. Vol. pubblicato anche in inglese: *Heritage Education for Europe*, Armando Editore, Roma 2007.

³³ Ci si riferisce chiaramente alle note teorie di H. Gardner sulla pluralità delle intelligenze.

In un periodo, come l'attuale, perciò, in cui tutto è dato in modo globale e sincronico, la pedagogia del patrimonio è uno strumento unico per far acquisire ai giovani in modo diretto e concreto un sapere e una dimensione storica che favorisce, per certi versi, anche il rapporto tra generazioni.

– Il patrimonio costituisce una fonte e una base per lo sviluppo del pensiero creativo in cui il processo di innovazione si unisce alla pratica e alle competenze indispensabili. L'educazione al patrimonio culturale tende perciò a suscitare e potenziare una capacità operativa e una mentalità originale e creativa, apprezzata oggi in ogni campo, ma soprattutto indispensabile per preparare i giovani ad essere anche ideatori, costruttori e gestori progettuali del patrimonio per il futuro.

– Il patrimonio è uno strumento unico e irripetibile di educazione alla cittadinanza democratica ("cives", partecipi attivi di una comunità). È insito nel significato stesso di "patrimonio" il senso di identità, di appartenenza, di partecipazione, di responsabilità; la pedagogia del patrimonio ha teso fin dagli inizi a sviluppare tali aspetti, qualificandosi come educazione civica per eccellenza.

Sembra qui importante porre l'accento sul fatto che la cittadinanza implica la possibilità di fare delle scelte, di adottare delle decisioni, conoscendo bene le situazioni, di agire individualmente o nel rispetto di un processo decisionale collettivo. Ma in una situazione come l'attuale, l'educazione alla cittadinanza implica anche preparare gli individui a vivere in una società multiculturale, rafforzare la comprensione e il rispetto reciproco, la coesione sociale e la solidarietà, favorire l'inclusione di tutte le fasce d'età e di tutti i settori della società.

– Il patrimonio in educazione è uno strumento efficace anche per questo: sviluppa infatti la coscienza della propria identità culturale e al tempo stesso l'abitudine e la capacità di riconoscere e rispettare la diversità: educazione multiculturale e interculturale³⁴. Il patrimonio è spesso frutto incredibile di contaminazioni, integrazioni, scambi tra culture: far scoprire la ricchezza di apporti culturali diversi, partendo dall'analisi visivo percettiva, affinando la capacità di vedere per analogie e differenze, e soprattutto sviluppando la curiosità, il piacere della ricerca e della scoperta offre risultati incredibili per abbattere pregiudizi e stereotipi e sviluppare la competenza interculturale. Un'educazione alla comprensione e al rispetto dell'altro favorisce, come è stato spesso dimostrato, tanti altri aspetti impliciti nel patrimonio e nella sua pedagogia, come l'integrazione sociale, l'educazione al dialogo e alla tolleranza, fino alla prevenzione dei conflitti.

Rimandiamo all'esame dei progetti l'approfondimento di tanti altri aspetti formativi, relativi alle competenze trasversali, allo sviluppo sostenibile ecc. che oggi rivestono un particolare interesse.

Sebbene in questa ricerca ci occupiamo essenzialmente della scuola primaria e secondaria, non si può non tener conto che il patrimonio culturale e la sua pedagogia si

³⁴ Preziosa in tal senso l'attività dell'ISMU. La Fondazione si occupa del rapporto tra patrimonio e intercultura anche in educazione: <http://www.ismu.org/patrimonio-e-intercultura/>.

prestano ad essere oggetto di insegnamento, con approcci diversificati, nel corso di tutto il curriculum, anche a livello di educazione permanente e ricorrente.

Nuovi punti di vista sul patrimonio. La Convenzione di Faro sul valore del patrimonio culturale per la società

Prospective: Fonctions du patrimoine culturel dans une Europe en changement, è il titolo del rapporto di ricerca, preparato da un gruppo internazionale di esperti provenienti da formazioni disciplinari e da milieux professionali diversi³⁵. Lo studio, iniziato nel 2000, commissionato dal Consiglio d'Europa, nasce come contributo basilare alla preparazione della V Conferenza europea dei ministri responsabili del patrimonio culturale, tenuta in Slovenia, nell'aprile del 2001, sul tema "Il patrimonio culturale e la sfida della mondializzazione". Il panorama che ne esce è problematico e complesso: i concetti nuovi e tradizionali convivono spesso senza dialogare: monumenti-paesaggio; materiale-immateriale; unità nazionale – diversità culturali; valore "mondiale" - specificità locale; discipline specifiche (archeologia, storia dell'arte, ...) - competenze molteplici; Stato - Comunità locali e settore privato ecc. Nuove categorie e diversi punti di vista diventano nuovi criteri per dare giudizi di valore alla sfida della mondializzazione, ai risvolti "economici", al posto dei beni culturali sul mercato dei beni e dei servizi; all'accesso del maggior numero di persone alla cultura e ai patrimoni e alla diversificazione dei modi di partecipazione; alla digitalizzazione e allo sviluppo delle reti ecc. Si tratta di un patrimonio che viene continuamente riletto e ridefinito in un'Europa in continuo cambiamento, fino al punto che si tende a spostare il centro di interesse, a cambiare il punto di vista. Non per nulla il rapporto di ricerca si chiude con un documento di sintesi collettivo il cui titolo *Du monument au citoyen: les fonctions du patrimoine culturel dans une Europe en évolution* evidenzia in modo significativo questo cambiamento.

Da questi nuovi punti di vista sul patrimonio, dalla rilevanza data non più e non solo al monumento ma al fruitore in quanto cittadino e dal valore che il patrimonio culturale assume per la società, derivano alcuni documenti internazionali che sottolineano queste novità.

Ci si riferisce in particolare alla *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*, siglata a Faro (Portogallo) il 27 ottobre 2005 ed entrata in vigore nel 2011³⁶, in cui l'accento non è posto più sull'oggetto sia esso monumento, opera d'arte, museo ecc. ma sul soggetto, cittadino e/o comunità, messi al centro del «processo di identificazione, studio, interpretazione, protezione, conservazione e presentazione dell'eredità culturale» (Art. 12 a.). Ci si sofferma qui su alcuni articoli per noi determinanti, a cominciare dal primo, relativo agli obiettivi della Convenzione perché apre la strada a tre importanti e innovative linee di sviluppo:

³⁵ *Prospective: Fonctions du patrimoine culturel dans une Europe en changement*, Recueil des contributions d'experts, Consiglio d'Europa, Strasburgo 2001.

³⁶ Le Convenzioni diventano operative solo dopo un numero di sottoscrizioni (10 in questo caso) da parte degli Stati membri L'Italia l'ha firmata nel 2013, ma è ancora in attesa di ratifica. Per la versione italiana cfr. <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione-di-Faro.pdf>.

- a. il riconoscimento formale del diritto al patrimonio culturale di ognuno, collegandolo al diritto alla partecipazione alla vita culturale, così come definito nella Dichiarazione universale dei diritti umani;
- b. la responsabilità “individuale” e “collettiva” nei confronti del patrimonio culturale, che evidenzia come i patrimoni, la loro tutela, la loro trasmissione al futuro non riguardino solo gli organi preposti alla loro gestione, ma ognuno di noi;
- c. il patrimonio come risorsa la cui conservazione e il cui “uso sostenibile” ha come fine lo sviluppo umano e la qualità della vita.

La Convenzione pone le persone e i valori umani al centro di una concezione allargata e interdisciplinare del patrimonio culturale, che le popolazioni identificano come tale; un patrimonio in continua evoluzione che comprende tutti gli aspetti dell’ambiente risultanti nel tempo dall’interazione tra le persone e i luoghi. E nasce la “Comunità patrimoniale”, costituita da un insieme di persone che attribuisce valore al patrimonio e che desidera trasmetterlo alle generazioni future.

Per quello che ci riguarda più da vicino, all’art. 13.a, le Parti si impegnano a favorire l’inclusione delle tematiche relative al patrimonio culturale in tutti i livelli di formazione; ma l’educazione è presente in varie parti della Convenzione perché tutti gli approcci previsti vanno integrati “in tutti gli aspetti dell’educazione e della formazione permanente”: è solo sul terreno educativo che è possibile incontrare la comunità di valori!

Tratteremo poi, nel capitolo sull’Europa, della Strategia per il patrimonio culturale del XXI sec. lanciata dal Consiglio d’Europa nel 2017 e dei documenti e delle politiche dell’UE nei confronti del patrimonio culturale che portano ad una svolta epocale negli ultimi anni e sfociano nella decisione relativa all’anno europeo del patrimonio. Ci basti qui sottolineare che:

«Il nuovo quadro di *policy* europeo apre ad una prospettiva olistica che mette al centro la persona e la collettività in linea con la Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul valore del patrimonio culturale per la società. Abolisce le barriere tra le dimensioni tangibile, intangibile e digitale. Stimola a guardare a creazione e conservazione come aspetti di un unico ciclo perché prendersi cura del patrimonio culturale significa anche promuoverne la rigenerazione, sostenendo la creatività contemporanea»³⁷.

I quattro pilastri sui quali si fonda l’anno europeo sono infatti: coinvolgimento, sostenibilità, protezione, innovazione!

Ci piace invece concludere questo capitolo, così come abbiamo cominciato: la Convenzione di Faro afferma il diritto di ogni persona di accedere al patrimonio culturale di sua scelta, nel rispetto dei diritti e delle libertà altrui. Ma per esercitare un tale diritto al patrimonio, è indispensabile un’adeguata formazione. È evidente infatti che il patrimonio esiste per un individuo solo se egli lo conosce e lo ri-conosce come tale: come può avvenire questo senza un’adeguata sensibilizzazione ed educazione?

³⁷ E. Sciacchitano, *Il patrimonio culturale nelle politiche e nei programmi dell’Unione europea, Ampliando l’orizzonte, dalla conservazione all’innovazione*, «Cartaditalia», cit, 2017, vol. I, p.34.

capitolo 2

L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO 'IN' E 'PER' L'EUROPA

DALLA PRIMA CLASSE EUROPEA DEL PATRIMONIO ALL'ANNO EUROPEO DEL PATRIMONIO

Lida Branchesi

Gli anni Ottanta: l'interesse per il patrimonio culturale e la sua educazione

*"In the 1970s, the term 'cultural heritage' replaced the expression 'historic monument' which was henceforth reserved for legally protected assets. This change, encompassing a significant enlargement of the concept, took place in a socio-economic, political and cultural context which coincided with the 1973 oil crisis and profound changes in lifestyles. The Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage (UNESCO, 1972) and the European Architectural Heritage Year, based on the slogan 'A future for our past' (Council of Europe, 1975), were key features of this change"*¹.

È interessante questa dichiarazione, presa dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa sulla "Strategia relativa al patrimonio culturale per il XXI sec." (2017), che fa risalire agli anni Settanta del Novecento l'uso dell'espressione "patrimonio culturale" al posto di quella: "monumento storico"; ma sono gli anni Ottanta che vedono il nascere e il rafforzarsi in alcuni paesi europei dell'interesse per il patrimonio e soprattutto del legame tra patrimonio ed educazione: un processo storico che è alla base della nascita dell'English Heritage (1983), della costituzione in Francia del Service éducatif et de la formation della Caisse National des Monuments Historique et des Sites (1983), delle prime Classi del patrimonio. Persino il CECA, il Comitato di educazione ed azione culturale dell'ICOM, che si occupa di musei, dedica il Congresso del 1987 al "Patrimonio culturale". Il decennio si chiude con la prima fondante esperienza tutta "europea" di pedagogia del patrimonio: *Reno senza frontiere*.

Ripercorriamo alcuni di quei passaggi ponendo l'accento soprattutto sugli aspetti che hanno un forte valore ancora oggi per noi e che ci aiutano a costruire strategie e modelli per il futuro.

"Education" e "Learning" all'English Heritage

L'English Heritage, fondato nel 1983 (*National Heritage Act*)², è un'agenzia pubblica che si occupa della conservazione, gestione, registrazione e valorizzazione del patrimonio storico dell'Inghilterra e conta oltre 400 siti sparsi nel paese. Dipende dal Ministero della cultura (Department for Digital, Culture, Media & Sport - DCMS), di cui è il principale consigliere per il patrimonio. Nonostante sia un organismo

¹ Recommendation of the Committee of Ministers to member States on *The European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (Adopted by the Committee of Ministers on 22 February 2017 at the 1278th meeting of the Ministers' Deputies) <https://rm.coe.int/16806f6a03>.

² The Historic Buildings and Monuments Commission for England (HBMCE) fu costituita dal *National Heritage Act* nel 1983 e fu subito chiamata English Heritage e conosciuta con questo nome fino al 31 marzo 2015, quando è stata trasformata in Trust.

pubblico, chiunque può iscriversi all'English Heritage, che ha così il supporto, anche economico, di milioni di cittadini.

Nel 2015 l'English Heritage è stato diviso in due diversi organismi: l'English Heritage Trust, una Charity con grande autonomia di gestione che continua ad occuparsi degli oltre 400 monumenti e siti che costituiscono la National Heritage Collection³ e Historic England, un organismo pubblico che registra e protegge l'ambiente storicizzato e aiuta i cittadini a conoscere e riconoscere il proprio patrimonio, a partire da quello locale, e a prenderne cura⁴.

Le proposte, le esperienze e soprattutto i materiali educativi dell'English Heritage sono stati per noi in tutti questi anni esemplari ed ispiratori di buone pratiche per l'educazione al patrimonio. Basti pensare alla rivista "Heritage Learnig", a carattere monografico, e ai preziosi, agili manuali, le Teachers' Guide: *Using Houses and Homes*, *Using Roman Sites*, *Using Industrial Sites*, *Using School Buildings*, *Using Historic Parks and Gardens* ecc, che evidenziano con quel verbo "usare" la finalità di porre il patrimonio culturale al servizio dell'educazione ed offrono agli insegnanti e agli operatori metodi ed idee per inserirlo nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado. A questo fine ci sono anche appositi volumetti che approfondiscono il rapporto tra il patrimonio e le diverse discipline: Geografia, Inglese, Scienze, Matematica ecc. per sviluppare abilità e competenze in relazione al National Curriculum; o altri che affrontano metodologie di approccio come lo story telling o i giochi di ruolo per la Storia, per i quali l'English Heritage è particolarmente nota. Veri e propri pacchi, kit didattici, vengono consegnati agli insegnanti per realizzare in modo attivo e partecipativo la loro attività sia in classe sia sul sito patrimoniale scelto. La tipologia, il numero e la qualità delle *Resources* è incredibile; la fama dell'English Heritage è tale che viene coinvolto in quasi tutti i più importanti progetti europei.

Ma perché nel titolo abbiamo messo in evidenza i termini *education* e *learning*? Nel mondo anglosassone, per quanto riguarda sia i musei che il patrimonio culturale, *learning*: apprendimento, sostituisce gradatamente *education*: educazione; si pone così l'accento sulla persona, che è al centro del processo di apprendimento, e si evidenzia quel cambiamento di punto di vista (dal monumento al fruitore) che abbiamo già registrato nel primo capitolo.

Nel sito web del nuovo organismo English Heritage Trust, troviamo naturalmente il termine *Learn* e tutta la ricchezza della proposta educativa cui siamo abituati, con la possibilità di scaricare gratuitamente apposite guide per l'insegnante ed altri materiali didattici. Nell'organigramma, due sono i settori dedicati: "Publishing & Education Resources" e "Interpretation & Learning (on Site and Digital)". Anche *Interpretation* è diventato un termine e un input fondamentale in ambito educativo, proprio perché il processo interpretativo implica metodi di scoperta più partecipativi e punti di vista

³ <http://www.english-heritage.org.uk/>.

⁴ <https://historicengland.org.uk/> "We are the public body that helps people care for, enjoy and celebrate England's spectacular historic environment". Sembra un organismo appositamente creato per rendere attuativa la Convenzione di Faro, che pure la Gran Bretagna non ha ancora firmato!

più personalizzati, che facilitano l'appropriazione del patrimonio.

Ma quali sono attualmente le finalità e le proposte educative dell'altro organismo "Historic England"? Qui l'attività principale è il *Listing*, il processo di riconoscere e registrare il patrimonio, per il quale l'impegno educativo è fondamentale: si forniscono appositi programmi per le scuole; risorse e attività di insegnamento - apprendimento pronte e gratuite per i docenti, da usare sia in classe sia fuori; un data base di più di 10.000 immagini, appositamente selezionate e scaricabili con un click ecc. La finalità è quella di rendere ogni docente ed ogni alunno interessato ed esperto del proprio patrimonio, a partire da quello locale, sul quale possono essere anche creati e richiesti appositi *History Pack*.

L'affermarsi dell'educazione al patrimonio in Francia: reti e progetti

Il 1983 è un anno fondamentale anche per l'educazione al patrimonio in Francia. La Caisse National des Monuments Historique et des Sites (CNMS)⁵, si dota di un "Service éducatif et de la formation" che organizza, in accordo con il Ministero dell'educazione, corsi di formazione per insegnanti, per gli addetti ai servizi educativi e gli animatori; l'attivazione e lo sviluppo di atelier educativi presso i vari siti; la costruzione e la diffusione di materiali didattici e soprattutto la definizione e la diffusione di un modello, quello delle *Classes du patrimoine*, che sarà ripreso con opportune modifiche a livello europeo. Nate da un'iniziativa comune dei due ministeri, dell'educazione e della cultura; formalizzate da un protocollo d'intesa, tra le due istituzioni, che ne sostengono pariteticamente, anche a livello finanziario, attività e programmi; facilitate dalla costruzione o dall'attivazione presso i siti di luoghi di accoglienza per le classi che vi si trasferiscono e lavorano e studiano per una settimana direttamente sul luogo, sono tuttora un progetto rilevante e diffuso su tutto il territorio. È interessante vederne l'elenco sul sito dell'ambasciata francese in Olanda, che rimanda alle caratteristiche di ogni singolo sito, alla tipologia di accoglienza, all'offerta formativa ecc.⁶. Esse sono distribuite in tutte le regioni e sono uno dei progetti proposti anche dalla rete delle città e dei paesi d'arte e di storia.

Nel 1985 infatti viene istituito dal Ministère de la Culture et de la Communication il marchio (*label*) ufficiale *Villes et Pays d'art et d'histoire*, che viene dato alle città e ai paesi che si impegnano in una politica di valorizzazione e animazione del loro patrimonio. Si costituisce una rete importantissima in Francia, che offre non solo a cittadini e

⁵ Nata nel 1914; il 21 aprile 2000 è stato creato, al posto della CNMHS, il Centre des monuments nationaux: <https://www.monuments-nationaux.fr/>, con lo scopo soprattutto di valorizzare i monumenti (circa 100), di garantirne l'accessibilità e l'accoglienza. Dal 2007 si occupa anche della conservazione e del restauro, che era prima compito della DRAC, la Direzione regionale degli affari culturali. Il Centro è responsabile delle *Éditions du patrimoine*, che pubblicano anche materiali didattici.

⁶ <https://nl.ambafrance.org/Classes-du-patrimoine,974>. Le classi del patrimonio hanno avuto ed hanno una grande diffusione anche in Belgio, (cfr. <https://www.classedupatrimoine.brussels/>), soprattutto nella regione di Brussels dove vengono attualmente definite: *Classes du Patrimoine & de la Citoyenneté*.

turisti un ricco repertorio di programmi diversificati a seconda dei luoghi, ma organizza con le scuole progetti, programmi ecc.

Ogni città della rete ha un servizio educativo che collabora con il Ministero dell'educazione e che opera in partenariato con gli Istituti scolastici del territorio e - quello che per noi è particolarmente interessante - è dotata di personale appositamente preparato, assunto mediante una selezione concorsuale e distinto in due categorie: l'*Animateur de l'architecture et du patrimoine*, che è un coordinatore delle iniziative, e la *Guide-conférencier*, ad entrambe le figure viene garantita una formazione continua. Attualmente i paesi riconosciuti sono 190⁷.

Certo le realtà non sono tutte omogenee, ma i criteri comuni a tutta la rete tendono a porre al centro dell'interesse la ricerca della qualità.

Correva l'anno 1989

È la primavera del 1989. Un battello risale il fiume Reno da Rotterdam fino a Basilea, le due città che segnano l'inizio e la fine della vita di Erasmo. A bordo ci sono gli studenti di cinque classi liceali con i loro insegnanti; provengono dai quattro paesi europei, bagnati dal fiume: Olanda, Francia, Germania e Svizzera; la quinta classe è di Strasburgo. Per dieci giorni vivono, studiano e lavorano sulla nave approfondendo, discutendo, animando, disegnando quel patrimonio "comune" che scorre via via lungo il fiume: realizzano un dipinto collettivo lungo dieci metri; scrivono giorno per giorno un interessantissimo diario di bordo, mettono in scena una rappresentazione teatrale, ma soprattutto sono i protagonisti di un'esperienza intensa, indimenticabile: la prima mitica Classe europea del patrimonio denominata *Reno senza frontiere*, organizzata in occasione del 40° anniversario del Consiglio d'Europa (CdE)⁸. Il modello è quello delle citate classi del patrimonio francesi ma la finalità è quella di favorire la presa di coscienza e la valorizzazione dell'identità culturale europea, la cui ricchezza è costituita proprio dalle diversità⁹.

Per meglio valutare l'impatto e la ricaduta di quella prima esperienza, che ha avuto una grande risonanza, anche mediatica, basti ricordare il contesto politico, sociale e culturale dell'Europa di quegli anni. Il 1989 infatti è anche l'anno del crollo del muro di Berlino che segna, in maniera non solo simbolica, l'apertura di tante frontiere. Un evento che cambierà la storia dell'Europa e aprirà nuove strade agli scambi e ai rapporti di collaborazione, anche educativa e culturale, con i paesi dell'Est.

Certo è che nel 1989 al Convegno a Parigi su *Les Jeunes et le Patrimoine Architectural. Une reflexion internationale sur l'éducation et la formation initiale*¹⁰, nel quale il CdE ha un

⁷ <http://www.vpah.culture.fr/>.

⁸ Il CdE è stato istituito dal Trattato di Londra il 5 maggio 1949: 47 sono gli Stati membri attuali, di cui 28 fanno parte dell'UE.

⁹ È interessante notare che ispirato a *Reno senza frontiere* è anche un progetto *Europe seen by its rivers*, realizzato negli anni Novanta all'interno dei programmi della Commissione europea.

¹⁰ È il titolo del volume che riporta i lavori del Conferenza internazionale; è pubblicato in francese e in inglese: *Les jeunes et le patrimoine architectural. Une reflexion internationale sur l'éducation et la formation*

ruolo importante, si afferma, forse per la prima volta, che, tra i diritti umani, esiste anche “un diritto al patrimonio”.

Il Colloquio, fortemente voluto dall'ICOMOS-International Council on Monuments and Sites, è organizzato nella sede dell'UNESCO dal 27 novembre al 1 dicembre dall'Associazione “Jeunesse & Patrimoine International” e vede la partecipazione di esperti di tutto il mondo, soprattutto europei. Cinque sono i temi sui quali si articolano i gruppi di lavoro: 1. Il patrimonio architettonico a scuola; 2. La formazione iniziale ai mestieri del patrimonio; 3. Le attività di sensibilizzazione oltre la scuola; 4. La formazione dei formatori e di mediatori del patrimonio; 5. La produzione e la diffusione di materiale educativo. Si riportano qui anche per evidenziare temi a noi cari come l'attenzione ai mestieri del patrimonio, il legame tra educazione e formazione, la rilevanza data ai materiali didattici.

Si chiude così un decennio ricco di speranze e di nuove prospettive sul valore del patrimonio culturale per l'educazione e per la costruzione del dialogo e del legame tra i popoli. La seconda classe del patrimonio viene organizzata dal Centre de Culture Européenne, un'associazione creata proprio nell'89 per iniziativa del Ministero della Cultura e di alcuni Enti locali e tutt'ora pienamente attiva nell'ambito del patrimonio e dei progetti europei con sede a Saint-Jean d'Angély, nell'Abbazia reale di Santiago di Compostela¹¹. E proprio sul tema del Cammino di Santiago vengono subito realizzate altre Classi, in collegamento con il Programma degli Itinerari culturali europei lanciato nel 1987 dal CdE. Gli Itinerari culturali - 32 oggi quelli accreditati- sono e saranno sempre un'occasione e uno stimolo per progetti educativi¹².

Le Classi europee del patrimonio e il ruolo del CdE

IL CdE, la più antica organizzazione politica del continente, riunisce i 47 Stati membri intorno ai valori fondamentali della democrazia, dei diritti dell'uomo e della qualità della vita. La cultura -e il patrimonio culturale- fanno parte delle sue missioni istituzionali nella cornice della Convenzione culturale europea (1954), che copre tutto il continente grazie ai suoi 50 Stati contraenti. La pedagogia del patrimonio si colloca in questo contesto ed illustra bene l'uso del patrimonio culturale come fattore di prevenzione dei conflitti e di tutela della pace attraverso il dialogo interpersonale ed interculturale, il pluralismo culturale e la comprensione reciproca.

initiale, Young people and architectural Heritage. International reflection upon education and primary training, da Pierre Mardaga ed., Liegi 1990.

¹¹ <http://www.aede-france.org/CCE-STJean-Angely-Presentation-2.html>.

¹² <https://www.coe.int/en/web/cultural-routes>. Il primo itinerario è proprio sul Cammino di Santiago di Compostela. Nel 1998 viene creato a Lussemburgo l'Istituto Europeo degli Itinerari culturali. <http://www.culture-routes.net/the-institute>, un'agenzia tecnica che gestisce il programma al quale aderisce anche l'UE.

Le Classi europee del patrimonio: caratteristiche, diffusione, valutazione

Le Classi europee del patrimonio (CEP), promosse dal CdE, sono il progetto storicamente più importante e forse più diffuso di pedagogia del patrimonio in Europa; un modello consolidato, ma sempre nuovo in quanto basato su un programma originale di ricerca e di scambio. Pur non seguendo uno schema fisso, le CEP hanno comunque alcune caratteristiche comuni come: il trasferimento delle classi in un luogo di rilevanza patrimoniale e la conseguente composizione di un nuovo gruppo classe internazionale; i temi scelti sulla base del contesto europeo e delle opportunità offerte dal luogo sul quale si opera privilegiando la ricerca e la scoperta diretta degli aspetti e delle ricchezze che lo caratterizzano; il lavoro multi e interdisciplinare in un progetto educativo di almeno un anno, che coinvolga il consiglio di classe nella sua globalità; un programma elaborato e sviluppato da un gruppo di lavoro che comprenda, oltre agli insegnanti, operatori dei beni culturali, ma anche responsabili amministrativi; lo scambio, non necessariamente reciproco, basato su un lavoro in comune che valorizza tutti i linguaggi e le loro possibilità di comunicazione e di espressione; l'integrazione e l'inclusione di tutti e la lotta contro l'esclusione e l'insuccesso scolastico anche perché l'impatto emotivo del luogo, l'assenza dei familiari, il contatto con una nuova cultura, le attività e la metodologia di lavoro, consentono agli allievi di rivelare delle potenzialità inaspettate.

Finalità delle CEP è contribuire all'unità europea rendendo i giovani capaci di condividere la stessa esperienza in uno spirito di cittadinanza, di tolleranza e di cordialità. La dimensione europea si esprime nello scambio internazionale, nel tema prescelto, ma soprattutto nello spirito trasmesso.

Attraverso le CEP i giovani partecipanti hanno occasione di conoscere meglio l'"altro" e il suo contesto culturale e di scoprire e prendere coscienza di un'identità comune europea, che si caratterizza proprio per la ricchezza delle sue diversità.

Nelle classi si sperimentano anche i mestieri del patrimonio. Molti di questi mestieri tendono a scomparire e possono essere essi stessi considerati un patrimonio culturale; lo sperimentarli li fa conoscere, li fa amare e magari orienta i giovani a praticarli e svilupparli.

Abbiamo avuto il compito di valutare i progetti di pedagogia del patrimonio promossi dal CdE, ed abbiamo cercato anche di documentare e fare una valutazione globale delle CEP; si rimanda pertanto ogni approfondimento al volume pubblicato sia in italiano sia in inglese¹³. Per quanto riguarda i risultati, molti gli aspetti positivi; tra i punti di forza anche l'aver dato alla pedagogia degli scambi scolastici una nuova dimensione e nuovi approcci; tra i punti di debolezza: la complessità organizzativa ed economica.

Per quanto riguarda i temi si rimanda all'elenco pubblicato, nel quale si può

¹³ La valutazione, che ha coinvolto più di 50 esperti in tutta Europa, è stata fatta dall'INVALSI, con il coordinamento della scrivente; cfr.: L. Branchesi, a cura di, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando, Roma 2006; L. Branchesi, ed., *Heritage Education for Europe*, Armando, Roma 2007 (ediz. inglese).

constatare che non c'è argomento in Europa, legato al patrimonio culturale, che non possa unire vari paesi in una ricerca comune.

Il Gruppo di specialisti sulle Classi europee e sulla Pedagogia del patrimonio

Come è noto, per mettere a fuoco la filosofia, le finalità e le linee metodologiche delle CEP e promuoverne la realizzazione e la diffusione, il Consiglio d'Europa incarica un Gruppo di specialisti sulle Classi europee e sulla Pedagogia del patrimonio, provenienti da vari paesi, che si riunisce regolarmente a Strasburgo dal 1990¹⁴.

Tra le attività promosse quelle più finalizzate all'approfondimento, alla conoscenza e alla diffusione delle CEP sono: la pubblicazione del *Memento* sulle classi europee del Patrimonio (1993), in cui vengono illustrate le linee guida e sono presentate alcune esperienze; la promozione di Convegni e seminari: a Cluny (1990), a Maisons-Laffitte (1992), a Desenzano (1993), a Budapest (1992 e 1993), a Sejny, (1996); la pubblicazione della rivista bilingue "Exchange" (1994-1995); la produzione di una videocassetta di presentazione; i Seminari di formazione per gli insegnanti, e non solo, come quelli organizzati dal CdE a Donaueschingen su *Le CEP, fattore di comprensione delle culture* (n. 69 e 70 - 1995: follow up nel 1997). Ad essi vanno aggiunti i seminari di formazione organizzati da vari paesi: Dover, 1994; Lisbona, 1997; Hvar, 1997; Malta, 1998.

In questi anni il CdE elabora anche uno strumento politico fondamentale per la Pedagogia del patrimonio, la Raccomandazione N° R (98) 5, già citata.

La Raccomandazione N° R (98) 5 del Comitato dei ministri agli Stati Membri sulla Pedagogia del patrimonio e l'interazione con le altre attività del CdE

La Raccomandazione sulla Pedagogia del Patrimonio che impegna tutti gli Stati membri ad adottare appropriate misure legislative, amministrative, finanziarie ecc., per avviare e sviluppare attività educative e promuovere tra i giovani la conoscenza e la sensibilizzazione al patrimonio culturale viene approvata nel 1998 e rappresenta una pietra miliare nel quadro che stiamo tracciando, anche se la sua ricezione e diffusione avviene in maniera non omogenea nei diversi paesi.

Nel testo, oltre al patrimonio e alla pedagogia del patrimonio, viene definita anche la Classe europea del patrimonio evidenziandone sinteticamente le caratteristiche e concludendo che "essa consente ai giovani di scuole di ogni ordine e grado di scoprire la ricchezza del patrimonio nel suo contesto e di coglierne la dimensione europea".

¹⁴ Nella prima riunione sono presenti 24 rappresentanti di 10 paesi; due anni dopo, 1992, i 25 delegati provengono da ben 16 paesi, molti dei quali dell'Europa centrale e orientale: sono numeri significativi destinati ad aumentare almeno fino alla fine degli anni '90. Responsabile del Gruppo è Anna Chiara Cerri del CdE. La scrivente ha avuto il piacere di farne parte dal 1995 al 2007, anno in cui il gruppo è stato sciolto.

Il documento assume una particolare rilevanza in Italia, soprattutto per l'impegno della Commissione per la didattica del museo e del territorio che proprio nel 1998 conclude i suoi lavori e presenta, durante la Settimana dei Beni Culturali, il suo progetto, che prevede tra l'altro la sigla dell'Accordo quadro tra il Ministro della Pubblica Istruzione e quello dei Beni Culturali sulla pedagogia del patrimonio. Nella stessa occasione la Raccomandazione viene ufficialmente introdotta e presentata dalla rappresentante del CdE nel corso di una Tavola rotonda internazionale su "Educazione al patrimonio culturale: organismi e modelli internazionali a confronto"¹⁵.

A livello europeo l'organismo principale di riferimento per la Pedagogia del patrimonio è senz'altro il CdE che, oltre alle CEP, ha promosso in questi anni, fondamentali programmi di sensibilizzazione come i già citati Itinerari culturali, i Mestieri del patrimonio, le Giornate europee del patrimonio. Sul patrimonio ha lanciato anche Campagne di grande respiro come quella sul tema: "Europa, un patrimonio comune", in occasione dei 50 anni di fondazione (1999).

La pedagogia del patrimonio, date le sue caratteristiche, entra facilmente in rapporto con i diversi programmi del CdE. Nel 1995, in occasione della campagna "Tutti differenti - tutti uguali" viene organizzato a Bruxelles un Colloquio internazionale di grande rilevanza su "Il patrimonio e la sua pedagogia: un fattore di tolleranza, di civismo e di integrazione sociale"¹⁶, nel corso del quale la riflessione teorica e le esperienze presentate pongono l'accento sulle enormi possibilità che la pedagogia del patrimonio ha nei confronti di problematiche politiche e socioculturali: temi sui quali vengono anche impostati diversi seminari e corsi di formazione. In questa ottica, la pedagogia del patrimonio può aiutare a prevenire anche i conflitti! Vengono così supportate e realizzate una serie di attività per i Balcani e appositi progetti vengono lanciati nel corso degli anni per i paesi del Sud-est europeo.

Esperienze di pedagogia del patrimonio brevi, ma di grande intensità, vengono realizzate in particolari occasioni; come quella ad Auschwitz per il Summit dei ministri europei dell'educazione (2005). Ventisette giovani, provenienti da tutta Europa, fanno ricerche, visitano i luoghi, incontrano i testimoni e raffigurano, in un dipinto di otto metri, presentato poi ai ministri, le loro conoscenze e le loro emozioni in tre momenti: il prima, la rottura centrale -caratterizzata dal nero del fumo e dei camini-, il dopo; e vi scrivono in tutte le lingue: "mai più, mai più!"¹⁷

Il lavoro del CdE e del Gruppo di Specialisti non riguarda perciò solo le CEP ma anche altri progetti, spesso in collaborazione con gli stati nazionali e con altri organismi internazionali: accenniamo qui in breve solo a quelli che non solo ebbero

¹⁵ Cfr. *Verso un sistema italiano dei servizi educativi del museo e del territorio. Materiali di lavoro della Commissione ministeriale*, pres. M. Dalai Emiliani, Roma, MIBAC 1999, pp. 288-290. Per i lavori della Commissione si rimanda alle pp. 87-90 del presente volume.

¹⁶ Cfr. *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*. Actes. Colloque Bruxelles 1995, Conseil de l'Europe, Patrimoine culturel, N. 36, 1998. Vers. ingl.: *Cultural heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration*.

¹⁷ V. S. Grappin, F. Jurion de Waha, *Insegnamento della memoria e patrimonio culturale: atelier di creazione artistica a Auschwitz-Birkenau*, in L. Branchesi, 2006, op. cit., pp. 169-174.

un grande successo ma che sono tutt'oggi proponibili con ottimi risultati.

La collaborazione con l'ICCROM e il progetto "La città sotto la città"

Nel 1995, in occasione dell'anno europeo dell'archeologia, il CdE lancia insieme all'ICCROM¹⁸, il progetto: *The city beneath the city*, La città sotto la città. Il progetto pilota è portato a termine da 25 città di 24 diversi paesi, coinvolge 3200 studenti (dai 7 ai 12 anni) di 154 classi e 168 insegnanti¹⁹.

Un volumetto, uno strumento didattico di grande qualità, viene pubblicato in francese e in inglese con la collaborazione dell'English Heritage²⁰. Esso può essere proficuamente utilizzato ancora oggi in tutti i contesti, in quanto presenta contenuti e metodologie rilevanti per la pedagogia del patrimonio; analizza in modo concreto ed efficace concetti come "archeologia", "ambiente storicizzato", "conservazione", insegnando ad esempio a leggere le dimensioni "orizzontale" e "verticale" del paesaggio storico e spiegando qual è il lavoro degli archeologi. Una sezione è dedicata al rapporto tra patrimonio culturale e materie del curriculum.

L'obiettivo è quello di stimolare allievi di 6-12 anni a scoprire la storia e lo sviluppo della propria città attraverso i secoli e ad acquisire consapevolezza -anche rispetto alle scelte per il futuro- della ricchezza e della fragilità del patrimonio culturale e della sua dimensione europea.

I prodotti finali, giudicati e selezionati da una giuria internazionale in base ad alcuni criteri di qualità, sono stati oggetto di una mostra presso l'ICCROM a Roma, e quindi esposti in occasione del convegno europeo organizzato a Digione sulla Pedagogia del patrimonio in Europa (1996), dove sono stati invitati gli insegnanti premiati e sono stati presentati i risultati del progetto.

Tra i primi classificati, una classe di Padova, i cui alunni, oggi universitari, abbiamo avuto modo di intervistare a distanza di 10 anni: un'occasione unica per poter valutare l'acquisizione di valori e comportamenti! Essi ricordano con piacere la loro esperienza e dichiarano di vivere la città in modo più consapevole e rispettoso del patrimonio, molto diverso da quello dei loro coetanei che non hanno fatto un'analoga esperienza²¹.

¹⁸ L'ICCROM, come vedremo nel cap. III, aveva iniziato da tempo in Italia ad occuparsi di pedagogia del patrimonio nella convinzione che non c'è tutela senza educazione ed aveva ottenuto notevoli risultati diffondendo a livello europeo il progetto *Media save Art*.

¹⁹ https://www.iccrom.org/sites/default/files/ICCROM_03_PublicAdvocacy-It_en.pdf.

²⁰ *La ville sous la ville; The city beneath the city, 1995*, a cura di Mike Corbishley, responsabile del Servizio Educativo dell'English Heritage; il testo è arricchito da un ampio corredo di disegni, schemi e illustrazioni.

²¹ M. Minore, "La città sotto la città": criteri di qualità nell'educazione al patrimonio, in L. Branchesi, 2006, op.cit., pp. 163-168.

La collaborazione con l'UE: i progetti sostenuti dalla Commissione Europea

Nel 1996 si tiene, a Digione, come abbiamo accennato, un Colloquio internazionale su *Les actions européennes de pédagogie du patrimoine: évolution, tendances et perspectives*: il convegno nasce dal comune desiderio dell'UE e del CdE di discutere su questi temi e di fare il punto sulla situazione, mettendo a confronto le esperienze sviluppatesi in questi anni in Europa; al colloquio partecipano più di quaranta paesi. Uno dei risultati raggiunti è l'impegno per una più stretta collaborazione sulla pedagogia del patrimonio tra i due massimi organismi europei.

Sono anni molto importanti e di grande speranza per l'educazione al patrimonio in Europa. Nel settembre 1999, al Seminario *La scuola aperta al mondo*, a Santiago de Compostela, la Commissione europea invita esperti internazionali per fare un'analisi e trarre le conclusioni sui primi cinque anni di attività del Programma Socrates. Sono presenti anche gli specialisti del CdE. In verità si tratta soprattutto di una grande festa alla quale partecipano più di 400 giovani con i loro insegnanti per esporre i migliori lavori realizzati all'interno del Programma. Molto interessanti sono i dati presentati: il numero più alto di progetti proposti e realizzati dalle scuole è relativo al patrimonio culturale!

L'anno dopo, nel gennaio 2000, una riunione a Bruxelles di un Gruppo ristretto di specialisti di entrambi gli organismi segna un momento progettuale di grande avvicinamento, al fine di studiare e valutare azioni comuni; si decide di avviare un progetto sul rapporto tra pedagogia del patrimonio e "cittadinanza democratica", rivolto soprattutto a classi a rischio.

In questi anni notevole è l'impegno del CdE sulla Cittadinanza democratica: basti citare, nel nostro ambito, il contributo di approfondimento affidato a Tim Copeland su *Pédagogie du Patrimoine et Citoyenneté démocratique*²². Proprio su questo tema l'Italia organizza un Seminario Internazionale a Vieste (24 - 27 ottobre 2000) su *La pedagogia del patrimonio culturale nel processo di costruzione della cittadinanza democratica*²³. Il seminario si colloca nell'ambito dei corsi di formazione organizzati dagli stati membri in collaborazione con il CdE.

È, quello della formazione degli insegnanti e degli operatori didattici, un capitolo a parte su cui i due organismi europei, CdE e UE, sono entrambi da tempo impegnati²⁴. Nel 2000 l'ICCROM organizza a Roma, con il sostegno della Commissione europea, un seminario internazionale sui giovani e la salvaguardia del patrimonio: un confronto importante e ricco di esperienze e suggestioni. Gli atti,

²² Lo studio è stato ampliato e rivisto 4 anni dopo in occasione dell'anno europeo della cittadinanza democratica. Cfr. T. Copeland. *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, Council de l'Europe, 2005.

²³ G. De Cato, a cura di, *Pedagogia del patrimonio culturale nel processo di costruzione della cittadinanza democratica*, Seminario internazionale CdE, MPI- DG Scambi culturali, Apricena 2001.

²⁴ Un corso, particolarmente significativo, era stato organizzato a Ravenna (2-9 ottobre 1996) nell'ambito del programma Comenius azione 3 dell'UE, proprio sulla *Pedagogia del patrimonio in Europa*. Alla base del corso l'esperienza delle Classi europee del patrimonio.

pubblicati in francese e in inglese, si possono scaricare anche dal sito²⁵.

I programmi lanciati dalla Commissione europea, permettono di presentare progetti basati su scambi internazionali, vicini per modalità e metodologia alle classi del patrimonio. Abbiamo collaborato ad organizzarne una, di durata triennale, all'interno del Socrates /Comenius, sul tema *La vita in città e in campagna nel mondo antico*, ispirato all'affresco di Ambrogio Lorenzetti al Palazzo pubblico di Siena. I ragazzi di quella che oggi viene chiamata a livello europeo "Chiantishire", sono andati in giro ad identificare i loro patrimoni e a scoprire i propri paesaggi per farli conoscere ai giovani del Belgio e della Finlandia, con cui hanno scambiato ospitalità e metodi di ricerca sul territorio; hanno utilizzato i racconti dei genitori, dei nonni ecc., per scoprire e pubblicare storie, atmosfere, particolari che altrimenti sarebbero andati perduti²⁶. In questa occasione, come in altre, il patrimonio si dimostra prezioso e molto efficace per un proficuo scambio intergenerazionale e per un rapporto virtuoso tra scuola e comunità.

Di grande valore, nel quadro tracciato, sono il sostegno e/o la compartecipazione del CdE e dell'UE a progetti di pedagogia del patrimonio che, partiti da una esperienza locale, regionale, nazionale acquisiscono una valenza e una diffusione a livello europeo. Basti citare un esempio per tutti: *La scuola adotta un monumento*, progetto nato a Napoli e tuttora attivo, che si diffonde in modo capillare in quasi tutti i paesi della UE, grazie anche alla Fondazione Pégase, e con il pieno sostegno della Commissione europea²⁷.

Il progetto Tutte le strade portano a Roma - All Roads bring to Rome

Nei migliori progetti internazionali di pedagogia del patrimonio c'è sempre una forte componente di scoperta della propria identità e di ricerca degli apporti di altre culture.

Un progetto di grande rilevanza da questo punto di vista -e non solo- è *Tutte le strade portano a Roma* coordinato dall'ICOM-CECA, che ha coinvolto numerose scuole, musei e siti patrimoniali di tutta Europa. Realizzato nel 1997-98, sostenuto dalla Commissione europea, ha avuto il premio "Giornate europee del patrimonio". Il progetto ha coinvolto i giovani (15-18 anni) di dodici diversi paesi in una campagna di sensibilizzazione, per invitarli a percorrere ed esplorare "le strade" attraverso le quali si è formata la loro identità culturale, a scoprire il valore del loro patrimonio e la

²⁵ A. Blondé (Ed.), *Jeunes et Sauvegarde du Patrimoine. Cahier de sensibilisation des jeunes à la fragilité et à la conservation du patrimoine. Youth and the Safeguard of Heritage. Approaches to raising youth awareness of the fragility and the conservation of cultural heritage*, ICCROM, Roma 2000: <https://www.iccrom.org/it/publication/jeunes-et-sauvegarde-du-patrimoine>.

²⁶ Cfr. Scuola Media statale "G.Papini"- Castelnuovo Berardenga-Siena, *La voce di Radda. La vita nelle città e nei villaggi antichi*, Progetto Socrates/Comenius, a.s. 1996/97 e *I ragazzi raccontano...passeggiate sacre e profane a Gaiole e dintorni*, a.s. 1997/98.

²⁷ Cfr. *Le projet : L'école adopte un monument*, avec le soutien de la Commission européenne : DG XXII, DGX, ISPO Secrétariat Général, Fondation Pégase, 1997. Il progetto risulta attivo in tutti i 15 paesi che facevano allora parte dell'UE. Per un approfondimento del progetto cfr. pp. 85-86.

necessità della sua salvaguardia, sviluppando un forte spirito di cooperazione internazionale. La ricerca delle comuni radici diventa anche la ricerca delle molteplici differenziazioni attorno al mito, alla storia, all'idea, alle opere e ai resti della romanità. Il lavoro, sviluppato dalle classi nel corso di un anno scolastico, si conclude a Roma dove confluiscano dal 28 maggio al 1 giugno 1998 circa 500 giovani provenienti dai diversi paesi europei coinvolti nel progetto: ad accoglierli sono le classi liceali romane che hanno lavorato sugli stessi temi²⁸.

Nei filoni di ricerca proposti gli argomenti, sempre rapportati all'oggi, sono ancora proponibili e di grande interesse:

“Dare a Cesare quello che è di Cesare”: l'impatto della civilizzazione romana sulle culture attuali; “Roma: quale avvenire per il passato?": la tutela del patrimonio della romanità nel presente, in vista dello sviluppo per il futuro;

“Dalle strade romane alle autostrade dell'informazione”: la rete viaria romana, legami con le odierne reti di comunicazione;

“Roma, città universale”: il significato e l'importanza di Roma per gli artisti europei;

“Monarchie, Repubbliche, Imperi”: l'influenza di Roma sulla storia e sulle ideologie moderne.

Nei giorni conclusivi a Roma, durante la visita al Foro romano, così come a quella di Ostia antica e di Villa Adriana, viene sottoposto agli studenti un questionario in cinque lingue, preparato da esperti dell'ICCROM e basato soprattutto sui problemi della conservazione e del restauro.

Va evidenziato che a distanza di dieci anni dal progetto, è stata fatta un'indagine per studiarne l'impatto su 400 adolescenti di 10 paesi: l'80% è ritornato a Roma e ricordava perfettamente i problemi discussi durante la visita²⁹.

Ci sembra qui importante aprire una parentesi sul CECA, non per soffermarci sull'importanza e il ruolo di tale comitato che si occupa a livello mondiale, e non solo europeo, di musei; ma perchè ci sembra doveroso citare un lavoro che risulta anche nella nostra ricerca di grande utilità: lo strumento che Marie-Clarté O'Neill e Colette Dufresne -Tassé hanno elaborato e pubblicato per facilitare la programmazione, l'attuazione e la valutazione di programmi di educazione museale e di promozione culturale: *Best practices in museum education and cultural programmes: Planning, developing and evaluating a programme*. Sulla base di tale strumento, dal 2011 ogni anno il CECA raccoglie, pubblica e premia le buone pratiche³⁰.

²⁸ Per l'Italia il coordinatore è il museo di Castel Sant'Angelo; le scuole di Roma coinvolte: il I liceo artistico, e i licei classici Aristofane e Giulio Cesare. Per un approfondimento del progetto, cfr. L. Branchesi, M.A. Fusco, M. Mercalli, *Formazione-Educazione: il progetto "Tutte le strade portano a Roma"*, in V. Scalera, a cura di, *Ricerche nella e per la didattica- Investigations in and for Teaching*, Franco Angeli, Milano 2000 pp.102-114; cfr. anche i saggi dei docenti romani impegnati nel progetto: E. Bassan, P. Di Mambro, S. Masi, M.L. Terrinoni *et al.*

²⁹ Cfr. N.Gesché-Koning, *Impact du programme européen Tous les chemins mènent à Rome après dix ans*, in *Congrès de Namur*, Actes, Namur 2011.

³⁰ <http://network.icom.museum/ceca/publications/best-practice/>; le lingue usate sono inglese, francese e spagnolo.

Il patrimonio culturale in classe: il progetto HEREDUC

HEREDUC (HERitage EDUCation) è un Progetto Socrates (Comenius 1-2) per la formazione degli insegnanti di scuola primaria e secondaria, sul quale vale la pena di soffermarsi, anche perché il prodotto finale è stato pubblicato in diverse lingue, compreso l'italiano³¹.

Realizzato nel corso di tre anni (2002-2005) ma con possibilità di sviluppo successivo attraverso corsi di formazione degli insegnanti (Comenius 2-2), il progetto è ideato e coordinato dal Gemeenschapsonderwijs, l'istituzione statale che a Brussel si occupa dell'istruzione della comunità fiamminga; tra i partner c'è anche l'Italia con il Centro per i Servizi educativi del museo e del territorio del MiBAC.

Come si nota nella presentazione, l'esigenza di un manuale di formazione, ricco di materiali concreti ed esempi di buone pratiche, è nata in un momento in cui il patrimonio culturale è al centro in Europa di molta attenzione e viene utilizzato a scuola con risultati spesso affascinanti, anche perché si presta ad una pedagogia innovativa, cross curriculare, progettuale.

Per facilitare e motivare il lavoro dei docenti, il volume contiene alcune proposte di approccio al patrimonio in Europa ed offre una serie di idee e di strumenti differenziati a seconda dei livelli scolastici. Interessante, ad esempio, è, per la scuola secondaria, la scheda di lavoro per l'organizzazione di progetti sul patrimonio, che offre anche un'articolata checklist di riflessione ed autovalutazione³². Il manuale termina con la presentazione dettagliata di 34 esempi concreti realizzati nei cinque diversi paesi partner del progetto (Belgio, Germania, Francia, Italia, Olanda)³³ e con una bibliografia ragionata sulla pedagogia del patrimonio, relativa a ciascun paese.

Dal patrimonio dei monumenti a quello dei cittadini: L'Europa: da una strada all'Altra/o

Lo sviluppo dinamico della concezione di patrimonio che si registra attorno al 2000 e di cui abbiamo trattato³⁴, è ben presente nel progetto *L'Europa: da una strada all'Altra/o*, lanciato dal CdE nel settembre 2001 e conclusosi alla fine della II fase pilota con una serie di mostre nel 2005: anno europeo dell'educazione alla cittadinanza³⁵. Il titolo evidenzia subito che si tratta di un patrimonio diverso: non più quello "monumentale", tradizionalmente scelto nei progetti precedenti, ma un

³¹ HEREDUC. *Patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*, Garant, Antwerpen 2005. Pubblicato anche in olandese, francese, inglese, tedesco.

³² Ivi pp. 61-64.

³³ Per l'Italia gli esempi di buone pratiche riportati sono relativi ai progetti: *Alla scoperta di Brera*, oggetto di molte pubblicazioni; *Il pane, forme e significato* (Cagliari); *Un tesoro a scuola* (Bologna); *Caserta: oltre la reggia*.

³⁴ Cfr. p. 27.

³⁵ Il 2005 è l'*European Year of Citizenship through Education*, il momento conclusivo di un programma pluriennale dedicato a questo tema.

patrimonio di prossimità, vicino alla vita quotidiana di ognuno.

Ispirato ad un progetto inglese *Our street: learning to see*, prodotto nel 1999 dalla Royal Fine Art Commission per la scuola primaria³⁶, il progetto del Consiglio d'Europa se ne differenzia perché utilizza la strada non solo per sviluppare la capacità di osservare ma per scoprire l'“Altro”³⁷ e arrivare a conoscere altre strade, altre culture. Ed effettivamente la scelta si è rivelata molto proficua non solo per l'educazione alla cittadinanza democratica –una delle finalità del progetto- ma anche per lo sviluppo dell'educazione multiculturale. Il patrimonio di prossimità, la strada che si abita e si percorre per andare a scuola è patrimonio di tutti e fa trovare immediatamente a proprio agio i bambini e gli studenti anche di altre culture che sono nelle scuole di tutta Europa. Il progetto è supportato da un *outil* pubblicato in sette lingue e ricco di suggestioni e di suggerimenti per gli insegnanti, liberamente utilizzabile a seconda dei contesti e delle diverse realtà.

Sembra qui interessante soffermarsi sulla metodologia suggerita e sui diversi momenti in cui è articolata, che non sono necessariamente "temporali", quanto di scoperta e di apprendimento. Il percorso inizia facendo emergere dal vissuto del bambino -o del giovane- l'immagine che egli ha della strada, dei personaggi che la frequentano, delle fantasie che ci ha costruito, sviluppando così ricordi e immaginazione: "La strada nella memoria". Solo in una seconda fase si inizia ad esplorare la strada imparando a coglierne e conoscerne l'atmosfera, anche nel variare del giorno e della notte, delle stagioni, passando quindi ad "Osservare, registrare ed esprimere un parere". L'analisi può toccare tutti i diversi aspetti, dai tetti al marciapiede e servirsi di tutti gli strumenti, grafici, fotografici, verbali, sonoro-musicali, olfattivi. "Che cosa accade nella tua strada?" è un terzo momento: i trasporti, i commerci, la strada come spazio di vita. "I materiali e le strutture" sono trattati al quarto punto; al quinto: "Gli edifici", andando così dall'esperienza alle strutture, alle loro funzioni, alla loro storia. Anche la "Lettura cronologica" si sviluppa a partire dall'osservazione e dalla curiosità che suscitano domande e sviluppino il desiderio di ricerca: la possibilità di scoprire dagli stili, dalle tecniche di costruzione, dai prodotti, dai nomi stessi delle strade ecc. anche la dimensione europea. Di qui il lavoro si allarga al confronto con altre strade, alla scoperta di altri climi, di altri stili di vita, di altre culture. Dalle scoperte fatte nasce la consapevolezza critica. "I problemi della tua strada" è il punto in cui è più possibile evidenziare il rapporto tra educazione al patrimonio e costruzione di una cittadinanza democratica; il bambino, il giovane ha ora tutti gli strumenti per porre il problema della sua strada, lanciare una proposta di soluzione: svolge la sua attività di cittadino partecipe della comunità, capace di assumersene le problematiche di cambiamento, miglioramento e

³⁶ Un progetto che in Inghilterra ha avuto una diffusione e un successo notevoli, tanto che sono state fatte varie edizioni dell'*outil* didattico, che è ancora oggi molto utilizzato nelle scuole: cfr: <https://www.designcouncil.org.uk/resources/guide/our-street-learning-see>.

³⁷ La distinzione tipica della lingua italiana tra il maschile "altro" e il femminile "altra", non permette di giocare, così come accade con il francese "autre" e l'"other", sull'ambiguità del termine. Si tratta di un passaggio da una strada ad un'“altra”? o dell'incontro con un "altro", con la sua cultura, con la sua umanità?

sviluppo con competenza, progettualità e rispetto del punto di vista dell'altro. "Collegare i luoghi": la strada si collega al resto della città, ad altre località; il collegamento può avvenire con altre strade, con altre scuole, con altri paesi d'Europa. Un sito appositamente dedicato ha facilitato i rapporti, i confronti, le interrelazioni tra i partecipanti: oggi si potrebbe fare, ad esempio, sulla piattaforma e-Twinning³⁸.

Il progetto si è rivelato molto efficace anche perché l'approccio è multisensoriale e l'aspetto affettivo ed emotivo è strettamente collegato a quello cognitivo. La valutazione ha riguardato tutti i paesi europei (22) che hanno sviluppato il progetto nella fase pilota ed ha coinvolto tutti i protagonisti dell'esperienza: una valutazione multidimensionale volta sia al progetto, sia ai processi attivati, sia ai prodotti realizzati, alle competenze sviluppate³⁹.

Ci sono stati anche risultati inattesi: l'indagine fatta dalle classi, effettuata in contesti molto diversi - ha fatto scoprire tracce spesso incredibili di storie e di patrimoni venuti da altri luoghi e da altre culture. Si è deciso pertanto di far realizzare ad ogni classe un pannello con una casa "multiculturale" in cui evidenziare, insieme agli aspetti tipici della propria cultura, tutti gli elementi individuati di "patrimoni venuti d'altrove". I pannelli realizzati sono stati esposti a partire dal 2004 in varie città europee, in occasione di manifestazioni sul paesaggio e sul patrimonio culturale e la sua pedagogia: ad es. Barcellona, Cork (Irlanda), Vienne (Francia) suscitando notevole interesse.

Le competenze chiave per i cittadini europei e il progetto Aqueduct

Nel 2006 la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, che determina le competenze chiave, indispensabili per l'educazione permanente di tutti i cittadini dell'UE, costituisce una novità fondamentale, direi quasi uno spartiacque in ambito educativo⁴⁰.

Come è noto, il concetto di competenze chiave ha origine con l'adozione della Strategia di Lisbona del 2000; quelle individuate e codificate dalla Raccomandazione sono otto, le prime quattro "specifiche": 1. comunicazione nella madrelingua, 2. comunicazione nelle lingue straniere, 3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, 4. competenza digitale; le altre quattro "trasversali": 5. imparare a imparare, 6. competenze sociali e civiche, 7. spirito di iniziativa e imprenditorialità, 8. consapevolezza ed espressione culturale.

Ci rallegrammo subito, appena furono pubblicate, perché l'educazione al patrimonio veniva inclusa nell'ottava competenza, sottolineando l'importanza per tutti i cittadini della "consapevolezza del retaggio locale, nazionale ed europeo e della sua

³⁸ Cfr. p.52.

³⁹ Per gli approfondimenti e i risultati, si rimanda a: L. Branchesi, L. Giampietro, *"L'Europa da una strada all'Altro": il progetto e la sua valutazione*, in L. Branchesi, 2006, op. cit., pp. 29-58; anche nell'edizione inglese.

⁴⁰ Cfr.: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32006H0962> per il testo della Raccomandazione (2006/962/CE).

collocazione nel mondo ai fini dell'integrazione sociale"⁴¹.

Ma quello che ci porta ad occuparci qui delle competenze e della loro didattica, è un importante progetto multilaterale Comenius: *Aqueduct: Acquire Competenze Chiave attraverso l'Educazione al Patrimonio Culturale* (2009-11) che a questo fine ha elaborato un apposito metodo; l'utile manuale, pubblicato in sei lingue, è scaricabile dal sito⁴².

Il progetto si rivolge ai formatori, agli studenti, agli insegnanti con alunni tra i 6 e i 14 anni e agli operatori dei servizi educativi. L'obiettivo principale è quello di "sviluppare negli insegnanti la capacità di applicare una didattica orientata all'acquisizione di competenze tramite il patrimonio culturale".

Il partenariato Aqueduct è costituito da quattro università/istituti per la formazione degli insegnanti e da cinque organizzazioni che operano nell'ambito del patrimonio culturale. L'Italia è presente con l'IBC dell'Emilia-Romagna. Il coordinamento del progetto è belga, ma la responsabilità scientifica è di PLATO, Università di Leida⁴³. Il progetto ha visto anche la collaborazione di un numero notevole di istituzioni scolastiche e culturali per l'approfondimento di alcuni temi e la sperimentazione di buone pratiche.

Per Aqueduct l'educazione al patrimonio non va vista tanto come una materia legata alla "storia, all'arte e alla cultura", ma come uno strumento particolarmente efficace per acquisire le competenze "trasversali" previste dal quadro di riferimento europeo. Il patrimonio culturale infatti comprende un complesso di risorse, esterne alla scuola, che hanno una grande potenzialità in termini di motivazione, di innovativi approcci multidisciplinari e di virtuosi rapporti scuola-comunità e una didattica orientata all'acquisizione di competenze si dovrebbe proprio avvalere di contesti ricchi di significato, di un approccio multidisciplinare, di un apprendimento "costruttivista", in collaborazione ed in interazione con altri (compagni, docenti, operatori culturali), di un apprendimento "personale" e personalizzato, basato su una scoperta attiva e autonoma, sulla riflessione del processo stesso di apprendimento.

Per raggiungere i risultati desiderati, Aqueduct individua anche cinque approcci metodologici, alcuni dei quali ben noti, come la scoperta guidata o l'apprendimento cooperativo; quello cui dà maggiore importanza è lo *Storyline*.

Un'ampia parte del manuale è dedicata ai progetti pilota che hanno cercato di tradurre in pratica la metodologia proposta e che sono stati realizzati in diversi paesi, compreso il Marocco.

Se l'obiettivo operativo è, come abbiamo visto, quello di sviluppare negli insegnanti

⁴¹ Sull'VIII Competenza è stato pubblicato dalla Commissione europea un manuale (2017) scaricabile dalla piattaforma dell'UE dedicata alla scuola:

<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/cultural-awareness-and-express.htm>.

⁴² Cfr. in particolare la versione italiana del manuale: http://the-aqueduct.eu/download/Aqueduct-Manual_IT.pdf.

⁴³ Oggi l'Olanda è un paese di riferimento molto interessante per lo studio e l'applicazione di teorie e metodi di apprendimento relativi al museo e al patrimonio culturale. Si rimanda in tal senso ad uno studio appena pubblicato di Margherita Sani, *The NL Factor. A journey in the educational world of Dutch museums*, 2018, scaricabile dal sito di NEMO, la rete dei musei europei: http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_2018_The_NL_Factor_Sani.pdf.

la capacità di applicare una didattica delle competenze utilizzando il patrimonio culturale, si evidenzia anche che sarà più facile per loro rivolgersi alle istituzioni culturali se queste offriranno opportunità di apprendimento orientate all'acquisizione di competenze chiave, che ben si inseriscono nel curriculum scolastico: una bella sfida anche per i servizi educativi!

Le Giornate europee del patrimonio e il Premio europeo per il patrimonio culturale

Le Giornate europee del patrimonio (GEP)⁴⁴ sono l'evento culturale partecipativo di maggiore portata in Europa. Nate nel 1985 dall'idea di estendere a tutti i paesi il progetto francese "Monumenti porte aperte", sono lanciate ufficialmente dal Consiglio d'Europa nel 1991 con l'appoggio della Commissione europea. Dal 1999 le GEP, diventate un'azione congiunta dei due massimi organismi europei, hanno assunto un'importanza sempre più rilevante anche perché si svolgono in tutti i 50 paesi che aderiscono alla Convenzione culturale e vengono organizzate nei fine settimana del mese di settembre, in stretta collaborazione con i coordinatori nazionali.

Le GEP hanno uno slogan fisso: *Europa patrimonio comune*, ma ogni anno sono caratterizzate da un tema specifico: quello del 2017, ad es., è stato *Patrimonio e natura: un paesaggio di possibilità*; quello del 2018, Anno europeo del patrimonio è *L'arte di condividere*; una pubblicazione, scaricabile dal sito, offre ben 101 idee per mettere in atto progetti ed iniziative⁴⁵!

Le GEP sono un'occasione fondamentale per la pedagogia del patrimonio, anche perché uno degli input della manifestazione è quello di coinvolgere i giovani e i bambini in età scolare: si va dalle visite preparate e guidate dai ragazzi, dai progetti didattici svolti dalle scuole e presentati in quella occasione, dalla scoperta di patrimoni meno noti, ai progetti transfrontalieri, all'organizzazione di seminari e incontri di formazione, alla pubblicazione di materiali didattici⁴⁶. Moltissimi gli esempi che si collegano anche ad altri progetti europei di pedagogia del patrimonio; basti ricordare un'esperienza in Kosovo (2004), condotta da una classe interetnica composta da giovani albanesi, serbi e rom, che, dopo aver lavorato all' *Europa da una strada all'Altro*, hanno presentato performance e prodotti in occasione delle GEP: i genitori convenuti non si parlavano da anni!

Il premio per le GEP ha spesso messo in evidenza le migliori pratiche. Tra i premiati va citata l'*International Monuments Photographic Experience*, lanciata dalla Catalogna ed

⁴⁴ <http://www.europeanheritagedays.com/Home.aspx>.

⁴⁵ [http://www.europeanheritagedays.com/App_Documents/Uploads/files/JEP\(2018\)04%20FR%20101%20Idees%20initiatives%20JEP%202018\(1\).pdf](http://www.europeanheritagedays.com/App_Documents/Uploads/files/JEP(2018)04%20FR%20101%20Idees%20initiatives%20JEP%202018(1).pdf).

⁴⁶ Tra le esperienze più significative, i deliziosi volumetti del progetto transfrontaliero (Francia - Italia - Svizzera) *Histoire des matériaux*, che ha vinto il premio delle GEP (1997-99): *Histoires de...pierre, histoire...de terre, histoire...de métal*. Sono pubblicati in duplice versione, uno dedicato ai giovani ed uno agli adulti, genitori o accompagnatori; essi trattano lo stesso argomento, da scoprire insieme, ma con modalità diverse.

estesa dal 1998 a tutti i paesi che partecipano alle GEP. Il progetto, ancora attivo, incoraggia i giovani a fare esperienza del proprio patrimonio culturale e a documentarlo attraverso la fotografia; nei bei cataloghi, pubblicati ogni anno, meravigliano le foto prodotte per l'originalità delle scelte e dei diversi punti di vista. Il progetto ha ottenuto nel 2008 anche il Premio europeo per patrimonio culturale.

Il Premio europeo per il patrimonio culturale

Il Premio UE per il Patrimonio culturale, *Europa Nostra Awards*, è stato lanciato nel 2002 dalla Commissione europea ed è gestito fin dagli inizi da Europa Nostra⁴⁷.

Nato soprattutto per sensibilizzare alla tutela, alla conservazione e al restauro in modo da sostenerne e diffonderne le migliori pratiche, dal 2008 è stato esteso ad altre tre categorie: “contributi esemplari da parte di individui e organizzazioni”; “istruzione, formazione e sensibilizzazione”; “ricerca e digitalizzazione”. Le aree coinvolte e i risultati ottenuti riguardano sia il patrimonio materiale che quello immateriale.

Molti sono i premi in denaro e i riconoscimenti che vengono assegnati ogni anno alle attività e ai progetti più significativi, promuovendo così standard elevati nei diversi settori di intervento e contribuendo ad un più forte riconoscimento pubblico del patrimonio culturale come risorsa strategica per l'Europa; attraverso il “potere dell'esempio”, i premi hanno l'obiettivo di incoraggiare ulteriori sforzi e progetti, anche per questo ogni anno un interessante volume, scaricabile dal sito, riporta i vincitori, le motivazioni, le istituzioni, i progetti, e risulta particolarmente utile per l'individuazione di nuove idee e l'analisi di buone pratiche⁴⁸.

Quella che ci riguarda naturalmente è la categoria *Education, training and awareness-raising*: purtroppo per il 2018 non troviamo nessun progetto italiano, anche se l'Italia è al centro di uno dei progetti premiati, *Ief Postino: Belgium and Italy Connected by Letters*. È un progetto belga di sensibilizzazione alla storia della migrazione in Europa, in particolare al rapporto tra l'Italia e la provincia di Limburg-Belgio: utilizza metodi tradizionali di comunicazione, le lettere, per rivivere i legami tra le comunità di entrambi i paesi.

Ma il progetto più interessante per l'educazione al patrimonio è sicuramente il finlandese *Culture Leap: educational programme* che ha vinto il Gran Premio. Si tratta di un programma pubblico per le scuole, che aiuta a sviluppare progetti di educazione culturale e assicura a tutti i bambini e i giovani, soprattutto quelli più svantaggiati, un'esperienza diretta del proprio patrimonio culturale. Il progetto, diffuso in tutta la Finlandia, delinea un approccio inclusivo e flessibile alla programmazione didattica attraverso un uso innovativo della tecnologia digitale ed assicura una stretta

⁴⁷ <http://www.europeanheritageawards.eu/>; attualmente il premio è sostenuto dal Programma Europa Creativa. Europa Nostra è stata fondata nel 1963, su iniziativa dell'associazione Italia Nostra, come risposta ai notevoli problemi di sopravvivenza della città di Venezia. Nel 1991 Europa Nostra si è fusa con l'Internationales Burgen Institut (già International Castles Institute), creato nel 1949. La sede di Europa Nostra è a L'Aia; il presidente attuale è Plácido Domingo.

⁴⁸ Cfr. il vol. del 2018: <http://www.europeanheritageawards.eu/publication/2018-winners/>.

cooperazione tra scuole ed istituzioni culturali. Lo strumento, che rende gli enti locali capaci di preparare autonomamente un programma di educazione culturale basato sul loro patrimonio, è stato prodotto in tre lingue (finlandese, svedese e inglese). I risultati ottenuti sono notevoli⁴⁹.

L'attuale contesto europeo: convenzioni, raccomandazioni, reti, programmi, strategie, prospettive

Per il patrimonio culturale e la sua educazione l'attuale contesto europeo offre incredibili stimoli ed opportunità, sostenute da Raccomandazioni e Programmi, nonostante la grave crisi che attraversa l'Europa e le sue istituzioni. Anzi, proprio in tale contesto, il patrimonio culturale, in tutte le sue manifestazioni e accezioni, è visto come un "bene comune" che rappresenta un valore fondamentale per la società. È quanto afferma fin nel suo titolo la citata Convenzione di Faro⁵⁰ che mette l'accento su questi nuovi aspetti e punti di vista.

Trasformare in pratica la Convenzione di Faro

Sicuramente uno degli impegni attuali maggiori del CdE per il patrimonio culturale è l'implementazione della Convenzione di Faro che coinvolge direttamente cittadini e comunità nella responsabilità e nella partecipazione nei confronti del patrimonio culturale, e che attiene strettamente alla salvaguardia dei diritti umani. Si rimanda pertanto al Piano di azione della Convenzione e in particolare a quello relativo al 2018-19, un vero e proprio manuale, che dà specifiche indicazioni ed offre strumenti di intervento⁵¹.

La scuola non è direttamente coinvolta nel piano del CdE, ma i progetti di educazione al patrimonio non possono ormai non tenere conto dei principi della Convenzione di Faro, della loro ricchezza e novità; a partire dal processo stesso di riconoscimento, identificazione ed interpretazione del "proprio" patrimonio culturale, fino all'uscire dalle mura scolastiche per esercitare i propri diritti e assumersi le proprie responsabilità nei confronti del patrimonio e stabilire un rapporto sempre più stretto con la comunità.

Nonostante la mancata ratificazione di alcuni paesi, compreso il nostro, i principi di Faro sono entrati nella maggior parte dei documenti europei; la loro attuazione è una sfida educativa che riguarda il coinvolgimento di tutte le comunità.

L'implementazione della Convenzione europea del paesaggio: l'educazione

⁴⁹ <http://www.europeanheritageawards.eu/winners/culture-leap-educational-programme/>.

⁵⁰ Cfr. pp. 27-28.

⁵¹ <https://rm.coe.int/faro-convention-action-plan-handbook-2018-2019/168079029c>.

Diversa è la situazione per la Convenzione europea sul paesaggio, firmata a Firenze nel 2000, che prevede all'art. 6 una particolare attenzione per l'educazione e la formazione⁵². Un'apposita Raccomandazione, la CM/Rec (2008)3 sulle "Linee guida per l'implementazione della Convenzione europea sul paesaggio", nota che i curricula scolastici dovrebbero promuovere la consapevolezza, la conoscenza e la sensibilità dei bambini nei confronti del paesaggio⁵³.

Nelle diverse fasi dell'implementazione si è dedicato pertanto uno spazio all'educazione sia da parte del CdE che dei paesi ratificatori (39 al momento); ma bisogna attendere il 2014 per la costituzione di un Gruppo di lavoro proprio sull'educazione⁵⁴ e per l'emanazione della CM/Rec (2014)5 sulla "Promozione della conoscenza del paesaggio attraverso l'educazione", da noi già citata⁵⁵.

Tra gli studi e i report prodotti, relativi all'educazione, con riflessioni teoriche, strategie ed esempi per noi utili, ci sembra importante segnalarne due: quello su *Education on Landscape for Children*, presentato alla V Conferenza sulla Convenzione (Strasburgo, 2009), che è stato tradotto e pubblicato in italiano l'anno dopo⁵⁶; e quello su *Landscape and Education. Pedagogical materiel for landscape education in primary and secondary schooling*, presentato alla VII Conferenza (Strasburgo 2013), che è alla base della Raccomandazione⁵⁷.

Di particolare interesse per l'ambito educativo, sono anche gli incontri laboratoriali (*Meetings of the Workshops*) organizzati regolarmente dal CdE, a partire dal 2002, che favoriscono la condivisione di nuove idee e di buone pratiche, dando particolare spazio al paese ospitante.

Il ventunesimo incontro su: *L'applicazione della Convenzione Europea del Paesaggio: l'educazione* ci riguarda strettamente anche perché si tiene in Italia, a Tropea (3-5 ottobre 2018). Gli obiettivi del meeting sono quelli di: "presentare esperienze adottate e sviluppate dalle politiche pubbliche, che riguardano l'implementazione dell'art. 6B.c. della Convenzione", l'articolo cioè relativo proprio all'educazione; in vista dell'incontro, è stato promosso dal MiBAC il progetto: *Raccontami un paesaggio*⁵⁸.

⁵² Il sito di riferimento per l'implementazione: <https://www.coe.int/en/web/landscape/home>.

⁵³ <https://rm.coe.int/16802f80c9>.

⁵⁴ Il primo incontro del gruppo è a Parigi, 4-5 agosto 2014. Allegato al Report è uno studio su: *Landscape Education strategies for Primary School*, cfr.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fd026>.

⁵⁵ Cfr. p. 17.

⁵⁶ Cfr. Il report, di Benedetta Castiglioni, sia nella versione originale, sia nella traduzione italiana: <https://rm.coe.int/09000016806b081b>; http://www.osservatorio-canaledibrenta.it/IMG/pdf/2010_Educarealpaesaggio.pdf.

⁵⁷ Nel documento per l'azione VI CEP-CDCPP (2013) 9 della VII Conferenza sulla Convenzione, dal titolo: *Report on "Landscape and Education" and Draft Recommendation* la prima parte è dedicata alla bozza della raccomandazione, la seconda al Report di Annalisa Calcagno Maniglio.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806b086d>. È interessante evidenziare che anche l'autrice di questo report è italiana.

⁵⁸ <http://www.dger.beniculturali.it/index.php?it/118/raccontami-un-paesaggio>.

La nuova centralità del patrimonio culturale nelle politiche e nei programmi dell'UE

Il 2014 è un anno fondamentale anche per l'UE: fra i documenti di policy adottati in quell'anno, ben quattro contengono riferimenti al patrimonio culturale. Tra questi rimandiamo, per capire la novità dell'impostazione, alla comunicazione della Commissione europea: *Verso un approccio integrato per il patrimonio culturale per l'Europa*⁵⁹. Si tratta di una vera e propria svolta che sfocerà nell'Anno europeo del patrimonio. Ma perché solo ora?

Perché di per sé la cultura, così come l'educazione, sono materie che attengono ai singoli stati membri e solo con la riforma apportata dal Trattato di Lisbona (2007) l'UE può intervenire più direttamente nella valorizzazione del patrimonio culturale comune e nella tutela delle diversità culturali e linguistiche. Partendo da questa base giuridica, si sono aperte via via notevoli possibilità di intervento: si sono migliorati gli organi di coordinamento europeo e nel 2013 il Parlamento europeo ha reintegrato il patrimonio culturale, inizialmente escluso, nel quadro programmatico pluriennale 2014-2020: da Europa Creativa al programma Horizon 2020, che riguarda la ricerca, ad Erasmus+, relativo all'ambito educazione e formazione⁶⁰.

All'interno di questi e dei precedenti programmi, sono molti in questi ultimi anni i progetti relativi all'educazione al patrimonio culturale, sviluppati in Europa; tra i più numerosi ed interessanti, sicuramente quelli per gli adulti, spesso legati ai musei, in una visione di lifelong learning⁶¹.

Non ci soffermiamo tuttavia su questi perché il focus della nostra ricerca è relativo alla scuola, nella quale le esperienze recenti più innovative sono spesso legate all'uso delle tecnologie digitali per l'educazione al patrimonio come il progetto *DICHE: Digital Innovation in Cultural and Heritage Education in the light of 21st century learning* (2015-18): un argomento oggi fondamentale, al quale abbiamo dedicato un intero capitolo⁶².

Ma per avere un'idea, anche approfondita, dei progetti europei relativi al patrimonio culturale sviluppati nelle scuole, si possono consultare on line sia la piattaforma della Commissione europea dedicata alla scuola sia quella dedicata ai risultati del progetto Erasmus + dove, facendo una rapida ricerca, risultano più di 2000 i progetti che hanno come parola chiave "cultural heritage education"⁶³.

⁵⁹ Cfr. il testo in italiano della Comunicazione COM (2014) 477 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014DC0477&from=EN>. Per saperne di più, cfr. E. Sciacchitano, *L'evoluzione delle politiche sul patrimonio culturale in Europa*, in *Citizens of Europe. Culture e diritti*, a cura di L. Zagato, M. Vecco, ed. Cà Foscari, Venezia 2015 pp. 45-62.

https://ec.europa.eu/culture/policy/culture-policies/cultural-heritage_it.

⁶⁰ <http://www.erasmusplus.it/>. L'agenzia di riferimento per il nostro ambito è l'EACEA: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency:

https://eacea.ec.europa.eu/creative-europe/actions/culture/european-networks_en_.

⁶¹ Si rimanda alla piattaforma europea per l'educazione degli adulti EPALE, sul tema specifico di nostro interesse: <https://ec.europa.eu/epale/it/themes/cultural-education>.

⁶² Cfr. Capitolo 4. Per il progetto Diche: <http://diche-project.eu/>.

⁶³ <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/cultural-heritage-and-educatio.htm>, <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/>.

Piattaforme e reti

Oltre ai progetti sono particolarmente apprezzate e finanziariamente sostenute, da parte degli organismi europei, la progettazione e la costruzione di reti soprattutto tematiche. Lo scopo è quello di facilitare la diffusione on line della documentazione specifica, la conoscenza e lo scambio tra persone e istituzioni interessate alle stesse problematiche. Il programma Europa creativa sostiene la formazione di reti e piattaforme. Abbiamo già incontrato e appena citato nel nostro lavoro molte di queste reti, come la stessa Europa Nostra, o NEMO: Network of European Museum Organisations, fondata nel 1992, la rete dei musei che rappresenta tutti gli stati membri del CdE⁶⁴.

Per la scuola ci sono due piattaforme importanti: European Schools Gateway, che abbiamo già incontrato, e eTwinning, che merita un discorso a parte.

*eTwinning*⁶⁵ nata nel 2005, su iniziativa della Commissione europea, “è la più grande community europea di insegnanti attivi nei gemellaggi elettronici tra scuole. Il progetto promuove l'innovazione, l'utilizzo delle tecnologie nella didattica e la creazione condivisa di progetti didattici multiculturali tra istituti di Paesi diversi, sostenendo la collaborazione a distanza fra docenti e il coinvolgimento diretto degli studenti”. È quanto scrive l'INDIRE, che è l'Unità nazionale eTwinning Italia. C'è l'orgoglio dell'appartenenza e della condivisione, con certificazioni e premi, vinti anche da progetti sul patrimonio culturale.

Vanno inoltre qui citati alcuni strumenti fondamentali soprattutto per chi si occupa di patrimonio in Europa.

Herein: è la rete ufficiale del Consiglio di Europa sul patrimonio culturale; ma più che una rete è un vero e proprio sistema che comprende un database, un Thesarus e un sistema di reti di tutti i coordinatori nazionali⁶⁶.

Europeana: è la piattaforma digitale dell'Europa per il patrimonio culturale. È una risorsa fondamentale anche per l'istruzione ed offre un potenziale significativo per elaborare attività didattiche e sfruttare al meglio l'uso delle collezioni (digitali) in ambito scolastico⁶⁷.

Una strategia sul patrimonio culturale nel XXI secolo (2017)

I ministri europei responsabili del patrimonio culturale dei 47 stati membri del CdE hanno adottato il 22 febbraio 2017 la Raccomandazione su *The European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century*, impostata attorno a tre assi: Società; Sviluppo

⁶⁴ <https://www.ne-mo.org/>.

⁶⁵ <https://www.etwinning.net/it/pub/index.htm>.

⁶⁶ Cfr. per la rete: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/herein-heritage-network>; per il sistema: <http://www.herein-system.eu/>.

⁶⁷ <https://www.europeana.eu/portal/it>.

territoriale ed economico; Conoscenza e istruzione⁶⁸.

È un documento molto importante, al quale si sta facendo riferimento anche perché fa un'ampia riflessione sul contesto attuale e dà indicazioni strategiche articolate che collegano tra loro i tre ambiti presi in esame. Il patrimonio culturale è chiaramente inteso in tutte le sue componenti, materiali e immateriali; l'approccio è inclusivo e coinvolge non solo le autorità pubbliche locali, regionali, nazionali ed europee, ma anche tutti i soggetti interessati al patrimonio, compresi i professionisti, i volontari, la società civile.

Più che di una raccomandazione si tratta di un vero e proprio manuale strategico in cui si approfondiscono ciascuno dei tre ambiti, individuando le sfide da perseguire, le raccomandazioni, le azioni per attuarle, le interazioni con gli altri settori.

Si traduce e si riporta qui, come esempio, solo l'elenco delle azioni relative alla prima raccomandazione, *Incorporate heritage education more effectively in school curricula*, del settore K ("Knowledge and education"), che ci riguarda direttamente: formare insegnanti, istruttori ecc.; stabilire un dialogo tra i settori dell'educazione e le istituzioni responsabili del patrimonio: musei, archivi, biblioteche ecc.; avviare progetti educativi transdisciplinari che includono il patrimonio; promuovere la cooperazione con associazioni, società di storia ecc.; sviluppare attività all'esterno della scuola: visite, gite d'istruzione, interviste, documentari; invitare a scuola specialisti del patrimonio; rendere l'informazione relativa al patrimonio digitale più aperta, più accessibile e più "amichevole" da utilizzare; supportare i programmi organizzati dai professionisti museali, in corso nei musei. Si chiariscono poi le intersezioni del settore K con gli altri due ambiti, quello sociale (S) e quello dello sviluppo locale ed economico (D) e si riportano esempi di buone pratiche: tanto il materiale su cui riflettere e lavorare!

Il patrimonio a scuola nell'Anno europeo del patrimonio (2018)

È del 2017 anche la decisione dell'UE, Parlamento e Consiglio, relativa ad un Anno europeo al patrimonio culturale (2018).

Nel testo si afferma che "La finalità dell'Anno europeo è di incoraggiare la condivisione e la valorizzazione del patrimonio culturale dell'Europa quale risorsa condivisa, sensibilizzare alla storia e ai valori comuni e rafforzare il senso di appartenenza a uno spazio comune europeo".

Ben precisati sono gli obiettivi, sia quelli generali che quelli specifici, utili, se li riportiamo all'educazione e alla formazione, per impostare progetti educativi relativi al patrimonio culturale. Prendiamo alcuni in particolare: "incoraggiare approcci al patrimonio culturale incentrati sulle persone, inclusivi, lungimiranti, più integrati, sostenibili e intersettoriali"; "incoraggiare sinergie tra il patrimonio culturale e le politiche in materia di ambiente"; "promuovere il patrimonio culturale quale fonte di

⁶⁸ Per il testo della raccomandazione sulla strategia per il patrimonio culturale in Europa nel XXI secolo cfr. <https://rm.coe.int/16806f6a03>; per il sito dedicato proprio alla Strategia, cfr.: <https://www.coe.int/web/culture-and-heritage/strategy-21>. Abbiamo iniziato questo capitolo proprio con una citazione dal documento (cfr. p. 31).

ispirazione per la creazione e l'innovazione contemporanee". Ma c'è anche un obiettivo specifico dedicato all'educazione: "sensibilizzare all'importanza del patrimonio culturale europeo tramite l'istruzione e l'apprendimento permanente, concentrandosi in particolare sui bambini, sui giovani e sugli anziani, sulle comunità locali e sui gruppi difficili da raggiungere"⁶⁹.

E alla scuola è dedicata proprio l'Iniziativa 2 della Commissione Europea, *Patrimonio a scuola* rivolta ai ragazzi di 10-15 anni, ai genitori, agli insegnanti e alle comunità locali. L'attività, alla quale si rimanda⁷⁰, è articolata in quattro componenti che si sviluppano durante tutto l'anno europeo del patrimonio. La prima è proprio relativa all'attuazione dei progetti Erasmus+ sul patrimonio culturale, anche per stimolare nuove iniziative.

Sarà interessante analizzare i risultati, a livello regionale, nazionale ed europeo di un anno come questo. Per ora l'augurio è che l'educazione al patrimonio culturale sia sempre più diffusa in Europa, ma anche sviluppata con qualità e competenza, che non è né ovvio, né facile.

⁶⁹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32017D0864>.

⁷⁰ https://ec.europa.eu/culture/content/heritage-school_it.

capitolo 3

L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO IN ITALIA

Lida Branchesi e Patrizia Di Mambro

Dalle esperienze pioneristiche alla fondazione della didattica per il patrimonio culturale in Italia

Nel tracciare la storia dell'educazione al patrimonio culturale nel contesto del nostro Paese, evidenziandone le emergenze più significative per trarre anche dalle esperienze del passato indicazioni per il futuro, ci sembra importante partire da due articoli della Costituzione.

Innanzitutto il 9: La Repubblica “tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione” sia perché utilizza due termini che oggi sono al centro dei nostri interessi “paesaggio” e “patrimonio”¹ sia perché siamo pienamente convinti che non c'è possibilità di tutela di un “museo diffuso”, come quello del nostro paese, senza la sensibilizzazione e l'educazione di tutti i cittadini. È questa la prima finalità e il primo ambito che caratterizza l'educazione “a” e “per” il patrimonio culturale e che passa attraverso la conoscenza e la scoperta dei suoi significati e dei suoi valori e l'acquisizione di competenze specifiche. È quanto riconosce la Commissione Franceschini che nelle dichiarazioni di principio, premesse alla pubblicazione del suo enorme lavoro, afferma: “La coscienza dei valori supremi e insostituibili del patrimonio storico artistico archeologico e paesistico deve essere presente a ciascun cittadino, come elemento della sua educazione civica e come dovere umano, costituendo un impegno di condotta che è condizione essenziale perché le leggi di tutela e in generale l'azione pubblica in materia conseguano efficacemente il loro fine”².

L'altro articolo, fondamentale da tener presente, è il terzo; ne fa ottimamente riferimento il Disegno di legge 348/1983, il cui primo firmatario è Giulio Carlo Argan: “La Repubblica favorisce l'accesso alla conoscenza dei beni culturali e ambientali e la fruizione dei relativi servizi da parte di tutti i cittadini, in modo da concorrere anche in questo campo, rimuovendo privilegi, discriminazioni e disuguaglianze, alla più ampia attuazione della personalità di ciascuno, secondo i fini indicati dal secondo comma dell'articolo 3 della Costituzione”³. Sono qui evidenti due temi che oggi abbiamo ben presenti e ci stanno particolarmente a cuore: quello dell'accessibilità e dell'inclusione; ma ci colpisce soprattutto la consapevolezza, allora non certo scontata, delle potenzialità educative e formative legate alla conoscenza e

¹ Che oggi intendiamo in una accezione molto più ampia ed onnicomprensiva, come si evidenzia nel cap. I, cfr. p.16.

² Come è noto, la Commissione Franceschini opera dal 1964 al 1966: Tutti gli Atti e i Documenti sono pubblicati in 3 voll.: *Per la salvezza dei beni culturali in Italia*, Casa ed. Colombo, Roma 1967.

³ Cfr.. DDL 348, del 24 nov. 1983 su *Nuove norme per la conservazione e la valorizzazione dei beni culturali e ambientali e per la riforma dell'organizzazione della tutela* d'iniziativa dei senatori Argan, Chiarante ed altri, Titolo I, art.1, *Finalità*; <http://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/DF/271177.pdf>.

alla fruizione del patrimonio culturale, che contribuiscono al pieno sviluppo della personalità. È quella della formazione integrale e dell'acquisizione di competenze non solo specifiche ma anche trasversali, l'altra grande finalità che caratterizza quella che potremmo chiamare l'educazione "attraverso" il patrimonio, utilizzandone le potenzialità formative e la ricchezza dei contesti.

Ma da quando possiamo parlare di educazione al "patrimonio culturale" e far iniziare la nostra storia? Abbiamo scelto di partire dagli anni Settanta del Novecento, non solo perché ci troviamo d'accordo con la Raccomandazione del CdE sulla *Strategia relativa al patrimonio culturale per il XXI sec.* (2017)⁴, ma per una serie di motivazioni che vedono il nostro paese al centro di importanti cambiamenti. È del 1970 la Circolare n.128 del Ministro della Pubblica Istruzione Ferrari Aggradi che istituisce finalmente presso i "principali Musei" una sezione didattica e presso ciascuno dei Provveditorati agli Studi un centro di coordinamento delle varie attività. Certo è una circolare non una legge, una "raccomandazione", non un obbligo, limitata oltretutto ai grandi musei, ma, come nota Clara Gelao, essa segna "uno spartiacque" tra un prima caratterizzato da accenti prettamente sperimentali e un dopo in cui, grazie anche ad un riconoscimento formale e strutturale, si approfondisce l'elaborazione teorica e metodologica⁵.

Il provvedimento è uno dei risultati della Commissione di studio per la didattica nei musei istituita l'anno precedente presso la Direzione generale delle Antichità e Belle Arti⁶. Presieduta da Pietro Romanelli, formata da pedagogisti, esperti e funzionari tra cui Paola della Pergola, direttrice della Galleria Borghese, è la prima Commissione di questo tipo in Italia⁷.

Ad essa si deve anche l'importantissimo convegno *Il Museo come esperienza sociale*, Roma, Castel Sant'Angelo, 1971, che pone l'Italia all'avanguardia nella riflessione sulla funzione sia educativa che sociale del museo, considerato un luogo ideale di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Promosso in unione con gli Istituti di Pedagogia e di Storia dell'arte della Facoltà di Magistero, con l'Associazione Nazionale dei Musei Italiani e con Italia Nostra, riunisce, per la prima volta in Europa, politici, direttori di musei, sociologi, pedagogisti, psicologi, studiosi di diverse discipline che discutono sul come rilanciare l'immagine del museo e la sua missione educativa⁸. Nell'ambito di quell'occasione vengono anche presentate le prime esperienze del "museo fuori dal museo" condotte dalla Galleria Borghese nei quartieri periferici di Roma, con l'obiettivo di rompere l'isolamento in cui viveva il museo e di svolgere un'azione culturalmente e socialmente più incisiva nelle zone più disagiate della città.

⁴ Cfr. p.31.

⁵ Cfr. C. Gelao, *Didattica dei musei in Italia 1960-1981*, Mezzina, Molfetta 1983, pp.30-32; l'autrice riporta anche integralmente il testo della circolare.

⁶ DM 20 Marzo 1969. Come è noto, prima della costituzione dell'apposito Ministero, i beni culturali sono gestiti dalla Direzione generale delle Antichità e Belle Arti del MPI.

⁷ Ce ne sarà un'altra in un contesto diverso, che opererà dal 1995 al 1998; cfr. pp.87-90.

⁸ Cfr. *Il museo come esperienza sociale. Atti del convegno di studio, Roma 4-6 dicembre 1971*, De Luca Editore, Roma 1972.

E proprio il fatto che nei primi anni Settanta il museo si apra all'esterno e si arrivi fino a teorizzare la necessità di uscire dai suoi spazi chiusi per agire nella città, nel territorio e nell'ambiente, in una visione più onnicomprensiva del patrimonio culturale, ci porta a scegliere questo termine per l'inizio della nostra storia. D'altra parte il 1970 è proprio l'anno di istituzione delle Regioni che entreranno da protagoniste nei processi di valorizzazione e anche di educazione al patrimonio con proprie normative, proprie responsabilità, attività e non poche discussioni.

Ma se il 1970 può segnare l'inizio della nostra storia, anche perché le esperienze pionieristiche degli anni precedenti trovano in questi anni un loro riconoscimento e una loro fondazione, sicuramente le origini vanno ricercate più lontano, a partire dal secondo dopoguerra. Certo non è il caso qui di proporle una trattazione, anche perché è una storia ampiamente approfondita, sebbene non sempre sistematizzata⁹; sembra tuttavia utile ripercorrerne alcuni passaggi paradigmatici per la nostra riflessione.

Innanzitutto l'importanza dell'appropriarsi e riappropriarsi del proprio patrimonio culturale e dei suoi valori: è quanto emerge nel secondo Dopoguerra quando l'Italia è impegnata a ricostruire e a rinnovare le proprie istituzioni, comprese quelle museali, per le quali si studiano nuovi criteri espositivi e si pone l'accento sulla loro vocazione educativa e sociale. Già nel 1944 quando a Palazzo Venezia si apre al pubblico la prima mostra di capolavori dell'arte italiana, organizzata per le truppe liberatrici dal Governo Militare Alleato, "ciascuno affluiva a quella manifestazione sospinto come dall'ansia di riappropriarsi di valori [...] che più o meno coscientemente, ma bene a ragione, aveva temuto potessero andar perduti per sempre. Valori dei quali si avvertiva il significato insostituibile proprio nei confronti di un presente da ricostruire, di un futuro da programmare"¹⁰.

Nel Dopoguerra, tra i primi musei a svolgere un servizio educativo troviamo la Galleria Nazionale d'Arte Moderna, sotto la direzione di Palma Bucarelli, impegnata anche a far uscire il paese da un autarchismo culturale che aveva impedito una conoscenza e una frequentazione con la ricerca artistica più avanzata. Fondamentale per raggiungere questo scopo sono le mostre didattiche, gli incontri, le conferenze; ed anche il collegamento con la ricerca e l'Università dove due studiosi del calibro di Lionello Venturi e di Giulio Carlo Argan prospettano aperture internazionali molto innovative e di grande qualità.

Giulio Carlo Argan nel 1949 aveva sostenuto nel *Museo come scuola* la necessità di fare emergere la funzione educativa dei musei¹¹ ed è proprio lui che due anni dopo rappresenta l'Italia a Parigi nell'incontro internazionale organizzato dall'UNESCO e

⁹ Cfr. in particolare, oltre al libro della Gelao citato: M.L. Guarducci, *Musei e didattica. Esperienze e dibattiti in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Becocchi editore, Firenze 1988; ma la scrivente fa riferimento anche a tante ottime tesi di laurea magistrale assegnate in questi anni all'interno dell'insegnamento di Didattica del museo e del territorio alla Sapienza-Università di Roma.

¹⁰ M. V. Brugnoli, *Musei in Italia negli ultimi decenni*, in *Museo perché Museo come: saggi sul museo*, De Luca Editore, Roma 1980, p. 31.

¹¹ G. C. Argan, *Il museo come scuola*, "Comunità", n° 3, 1949, pp. 64-66.

dall'ICOM anche allo scopo di preparare il Seminario mondiale di studi su: *The role of museums in education*, svoltosi a Brooklyn nel 1952¹².

Ecco un altro degli aspetti emblematici da sottolineare: il collegamento, il confronto, la collaborazione e diremmo il respiro internazionale indispensabili allora come oggi. L'Italia, non presente a Brooklyn, si inserisce comunque nel dibattito internazionale, partecipando ad Atene al secondo seminario sullo stesso tema (1954)¹³. Le proposte ateniesi vengono portate al Convegno di Perugia, l'anno seguente, e confrontate con il modello statunitense: l'evento è organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione in collaborazione con l'Accademia americana di Roma.

L'incontro a Perugia è una pietra miliare nella strada percorsa: si definiscono gli aspetti fondanti della nascente disciplina denominata: "museologia"; si costituisce l'Associazione Nazionale dei Musei Italiani che dedicherà regolarmente alla didattica uno spazio del suo Bollettino, "Musei e Gallerie d'Italia". Tre sono gli interventi importanti a tutt'oggi da segnalare: quello di Pietro Romanelli, che nel sottolineare il rapporto fruttuoso che poteva esserci tra la scuola ed i musei, si richiamava ai principi dell'educazione attiva; quello di Lionello Venturi su: *Il museo, scuola del pubblico*, e quello della soprintendente Fernanda Wittgens, già direttrice della Pinacoteca di Brera, che inviava uno scritto sulle iniziative svolte nel suo museo. L'attività didattica a Brera era iniziata nel 1951, alla riapertura della Galleria; non era fatta di "sporadiche conferenze" e "generiche iniziative" bensì di corsi per gli insegnanti, per metterli in grado di fare da guida ai propri allievi; visite didattiche serali per associazioni di fabbrica, circoli culturali ecc. Ma soprattutto a Brera, negli anni Cinquanta, si fa attività didattica sperimentale sulla percezione dell'arte da parte dei bambini. I risultati sono presentati in una mostra *Primo incontro degli alunni milanesi con le opere d'arte dei grandi maestri* fatta in Pinacoteca, nel 1958, in occasione della III Settimana dei musei¹⁴.

Quello che colpisce in queste prime esperienze -ed è uno degli aspetti paradigmatici su cui riflettere- è la statura di queste grandi donne, pioniere della didattica in Italia: Palma Bucarelli, Fernanda Wittgens e Paola della Pergola, protagonista quest'ultima della didattica degli anni Sessanta. Non sono semplici funzionarie ma le direttrici dei loro musei e mettono l'educazione tra le finalità primarie delle loro istituzioni, impegnandosi spesso in prima persona e dimostrando che la funzione conservativo-

¹² Cfr. sul sito dell'UNESCO il report del seminario (Brooklyn, 14 sett.- 12 ott. 1952) e i successivi Atti pubblicati in "Museum", VI, 1953, n.6: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>.

¹³ Gli Atti del seminario di Atene (14 sett.-10 ott. 1954) su: *The Role of Museum in Education* sono pubblicati in "Museum" VIII, 1955, n.4; anche essi sono reperibili sul sito dell'UNESCO. Tra i seminari organizzati dall'UNESCO sul ruolo educativo del Museo particolarmente importante quello del 7-30 sett. 1958 a Rio de Janeiro diretto da G. H. Riviere, allora direttore dell'ICOM, che ne cura il Report (1960).

¹⁴ Nel 1956 nell'ambito della Campagna Internazionale dei Musei, promossa in occasione del decimo anniversario dell'UNESCO, viene istituita la prima *Settimana dei Musei* (6-14 ott.): un'iniziativa che continuerà negli anni con grande successo; diventata nel 1998: *Settimana della Cultura*, continuerà a riscuotere un ampio consenso di pubblico almeno fino al momento dell'abbandono, da parte del Ministero, di tale iniziativa (2012).

espositiva e quella didattica non sono tra loro distanti: si basano infatti entrambe sul lavoro scientifico e di ricerca condotto dal museo. Eppure anche oggi accade spesso che la responsabilità dell'attività didattica sia data all'ultimo funzionario arrivato e che essa non venga considerata alla pari delle altre funzioni dell'Istituzione culturale!

Ma quello che più ci colpisce è che nell'Italia degli anni Cinquanta si cerchino fonti pedagogiche e modelli teorici per questa attività nuova, al di fuori delle aule scolastiche a diretto contatto con le opere e ancor più il fatto che ad introdurre nel nostro paese due testi fondanti per tutte le esperienze successive siano due storici dell'arte: Corrado Maltese e Giulio C. Argan. Il primo nel 1951 fa la traduzione e l'introduzione di *Art as experience* di John Dewey (1934); il secondo, nel 1954, la fa per *Education through art* di Herbert Read (1943)¹⁵.

Negli anni Sessanta è la Scuola che diventa sempre più centrale nella ricerca di un nuovo rapporto con i musei, le città d'arte, i monumenti: una Circolare del 1960 dà disposizione per le visite guidate ai Capi degli istituti¹⁶; ma è soprattutto la nuova riforma sulla scuola media unificata ed obbligatoria (L. 1859/1962), che moltiplica in pochi anni la popolazione scolastica e che inserisce materie come l'educazione artistica, a creare una nuova domanda e un nuovo interesse.

Ed è sempre il mondo della scuola, con il CDNIA- Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica, a promuovere il convegno sulla *Didattica dei Musei e dei Monumenti* a Gardone Riviera nel 1963, paradigmatico per la storia che andiamo tracciando. Le conclusioni finali alle quali giunsero le quattro Commissioni di lavoro su: "Problemi generali ed amministrativi", "Musei artistici e monumenti", "Musei storici ed educazione popolare", "Musei tecnici e scientifici" sono incisive ed operative. Si prefigura tra l'altro la creazione di un "Servizio didattico da istituire presso le Sovrintendenze e le direzioni dei musei" e un "Servizio centrale che curi il coordinamento dei rapporti fra la scuola e i musei": richieste ben più avanzate di quelle che saranno oggetto della circolare del 1970¹⁷!

Ma la situazione in cui versano i nostri istituti culturali è di fatto "drammatica", come viene definita proprio nel 1963 dai funzionari delle Soprintendenze, in un Convegno organizzato a Roma dalla loro Associazione: si denuncia la mancanza di personale, l'assenza di un'impiantistica adeguata non solo per il riscaldamento ma soprattutto per la conservazione delle opere, la mancanza di strutture che consentano lo svolgimento di attività per il pubblico. Proprio per cercare di far fronte a questi problemi viene istituita nel 1964 la già citata Commissione di indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio, meglio nota come Commissione Franceschini dal suo Presidente. Al suo lavoro,

¹⁵ J. Dewey, *Arte come esperienza*, traduzione e introduzione di C. Maltese, La Nuova Italia, Firenze 1951; H. Read, *Educare con l'arte*, traduzione e introduzione di G. C. Argan, Edizioni di Comunità, Milano 1954.

¹⁶ Circolare ministeriale 5324/4/Bo. del 12 sett. 1960.

¹⁷ *Didattica dei musei e dei monumenti. Documento conclusivo del Convegno Nazionale di Studio* (Gardone Riviera, 2-4 aprile, 1963), Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica, Roma 1967.

conclusosi nel 1966 e pubblicato l'anno successivo¹⁸, va - come è noto - il merito di aver introdotto la nuova definizione di "bene culturale", esteso ad ogni testimonianza materiale della civiltà umana, di aver inserito la nuova nozione di "bene culturale ambientale", e di aver gettato le premesse per la costituzione di una nuova Amministrazione autonoma dei beni culturali. L'educazione non viene trattata e tanto meno approfondita dalla Commissione, ma, viene comunque intesa, l'abbiamo citato, come premessa indispensabile alla tutela. Inoltre nella Raccomandazione IX, che riguarda la *Educazione e sensibilizzazione dei cittadini al rispetto dei beni culturali*, si auspica che il Ministero della Pubblica Istruzione "affidi urgentemente, con opportuni provvedimenti, alla responsabilità di tutta intera la Scuola il compito di destare con ogni mezzo didattico nelle giovani generazioni il rispetto più scrupoloso delle cose naturali, artistiche e storiche"¹⁹.

Il problema della tutela emerge nel 1966 in tutta la sua drammaticità in due eventi che scuotono il nostro Paese e non solo: la frana di Agrigento, a luglio, effetto della speculazione urbanistica di un decennio, e l'alluvione di Firenze, a novembre.

Alla fine dello stesso anno Italia Nostra tiene a Roma il suo I Congresso nazionale che ha al centro i problemi della protezione del paesaggio e dei centri storici. Argan, nel suo intervento, pone l'accento sul museo come centro di cultura²⁰. Non si può più prescindere ormai dall'evidenziare la funzione educativa e culturale del museo: la pubblicazione di due interessanti volumi e la raccolta degli atti di Convegni internazionali su Museo ed educazione²¹ accendono i fari sulla didattica e sulla necessità di strutture dedicate per svolgerla. Da questi passaggi risulta paradigmatico, fondamentale e imprescindibile il legame tra educazione e tutela: una finalità primaria, che oggi tendiamo a porre in secondo piano forse anche per la molteplicità di stimoli e di competenze che abbiamo imparato a trarre dall'educazione al patrimonio culturale.

Nel 1969 il primo Convegno nazionale degli Amici dei musei a Reggio Calabria viene dedicato a: *I musei nella società d'oggi*; nel corso dei lavori Paola della Pergola annuncia la formazione della citata Commissione di studio per la Didattica dei musei, alla quale si deve la Circolare del 1970, e il Convegno di studi del 1971 da cui comincia la nostra storia.

Dal museo al territorio: i fondanti anni Settanta

Il contesto storico normativo: alcune riflessioni

¹⁸ Cfr. p. 57.

¹⁹ Cfr. *Per la salvezza dei Beni Culturali...*, cit. Vol. I, p. 139.

²⁰ Argan, G. C., *Tutela dei beni singoli artistici e storici*, in *Atti del I Congresso nazionale di 'Italia Nostra'*, Roma 1967, pp. 55-70.

²¹ M. Panvini Rosati Cotellessa, *Le visite di istruzione ai musei e ai monumenti*, Centenari, Roma 1966; P. della Pergola, *La scuola e il museo. Per una nuova didattica della Storia dell'arte*, Centenari, Roma 1967; *Museums and Education*, "Museum", XXI, 1, 1968.

Citando solo brevemente le grandi innovazioni organizzativo-strutturali degli anni Settanta che interessano il nostro Paese, ci si rende immediatamente conto del processo politico e culturale che coinvolge le diverse istituzioni e che non può non toccare anche il rapporto tra patrimonio culturale ed educazione che andiamo delineando. Basti pensare al trasferimento nel 1972 alle Regioni a statuto ordinario delle funzioni amministrative in materia di assistenza scolastica, biblioteche e musei locali o di interesse locale²²; ai Decreti Delegati relativi alla legge 477/1973 che riguardano il mondo della scuola e portano anche alla costituzione degli IRRSAE - Istituti Regionali per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo²³, all'istituzione nel 1975 del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali²⁴.

Negli anni 70 si affermano nuove istanze di democrazia e di partecipazione che coinvolgono sia il mondo della scuola che quello dei musei, luoghi non solo di conservazione e di esposizione, ma di incontro, di scambio di esperienze e di riflessioni²⁵.

La diffusione del termine e del concetto di "Bene culturale" porta sempre più ad ampliare il campo di indagine e l'interesse dalle cosiddette "Belle Arti" a tutte quelle "testimonianze storiche", patrimonio della civiltà umana, che abbiamo il dovere di conoscere e di tutelare. Ce ne rendiamo subito conto quando i ragazzi della Scuola media di Montespertoli nel 1972-73, dopo una visita agli Uffizi, iniziano a lavorare ai beni del territorio vicino la loro scuola; dalle attività didattiche di individuazione e catalogazione dei "loro" beni, nascono una pubblicazione e una mostra che segnano un inizio esemplare per l'inserimento del patrimonio culturale nella programmazione scolastica e per il rapporto di collaborazione tra insegnanti e responsabili dei Beni culturali²⁶.

Siamo di fronte ad un decennio estremamente ricco di esperienze interessanti, di ricerche, di dibattiti fondanti per l'impostazione di un'educazione al patrimonio incisiva e di qualità; ma non mancheranno sconfitte e delusioni che ne ritarderanno il processo di costruzione per il futuro.

Seguiamo pertanto alcuni filoni tematici e problematici per meglio approfondire le questioni di nostro interesse.

Le Sezioni didattiche: le esperienze e il dibattito sulle metodologie e sulle strutture

²² Cfr. DPR 3/1972.

²³ Cfr. DPR 31.05.1974.

²⁴ Come è noto il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali fu istituito da Giovanni Spadolini con decreto-legge 14 dicembre 1974, n. 657 convertito nella legge 29 gennaio 1975, n. 5.

²⁵ Al fine di sottolineare la nuova funzione sociale del museo, il museologo Cameron Duncan nel 1971 coniò il concetto di museo-foro, inteso come luogo di dialogo e di incontro, da contrapporre a quella tradizionale di museo-tempio. Cfr. F.D. Cameron, *The museum, a temple or the forum*, "Curator", XIV (1), March 1971, pp. 11-24.

²⁶ A. Paolucci, *Scuola e tutela del patrimonio artistico. Un'esperienza di catalogazione nella provincia di Firenze*, in "Musei e Gallerie d'Italia", 1973, n.5, pp.29-37; S. Pastorini, a cura di, *I ragazzi di Montespertoli. Una scuola media alla scoperta dell'arte e del territorio*, Emme edizioni, Milano 1975.

Nella IV Parte degli Atti del citato Convegno di Castel Sant'Angelo²⁷, intitolata *Problemi ed esperienze*, le attività didattiche presentate vanno dalla Sicilia al nord Italia; un settore è riservato anche agli Enti locali. Naturalmente, le esperienze più importanti ed affascinanti sono quelle di Brera e della Galleria Borghese, ormai pluriennali, che sono al centro di diversi interventi. Sono presenti anche gli Uffici con la loro Sezione didattica: la prima ufficialmente fondata, costituita in seguito alla citata circolare del 1970; a rappresentarla è la responsabile Maria Fossi Todorov, un'altra delle grandi donne della didattica italiana, impegnata, come in più occasioni dichiara, a fare opera non di "informazione" ma di "formazione".

Sicuramente la Sezione didattica degli Uffici è un osservatorio di particolare rilevanza per la nostra storia, anche da un punto di vista strutturale, dal momento che viene costituito un ufficio specifico con appositi spazi e funzioni. Nel 1975-76 i suoi servizi didattici si estendono a tutti i musei della Soprintendenza: interessano 36.000 studenti e impegnano 25 operatori²⁸; stretta è la collaborazione con il Provveditorato agli Studi e il Comune di Firenze; i programmi e i sussidi educativi pubblicati non riguardano solo i musei, ma tutta la città.

Le Sezioni didattiche iniziano pertanto a diffondersi in tutta Italia. Sono anni di grande fermento in cui si studiano le problematiche relative alla fruizione e ci si confronta con le pratiche didattiche di altri paesi; si sperimentano nuovi approcci cercando il supporto della pedagogia, della critica d'arte, della psicologia, della semiotica; si ricercano il dialogo e lo scambio per poter allargare i propri orizzonti e portare al tempo stesso il contributo della propria esperienza e del proprio metodo, per mostrarne l'originalità e l'efficacia. È, a nostro parere, uno degli aspetti paradigmatici più importanti e interessanti di questo periodo²⁹; oggi ci si limita troppe volte ad attività laboratoriali improvvisate e a strategie, anche consolidate, ma usate spesso senza approfondirne i perché.

Luogo di confronto e di scambio sono anche i convegni; particolarmente rilevanti quelli promossi dal Museo Poldi Pezzoli di Milano, la cui Sezione didattica nasce nel 1974. Al primo incontro sul tema *Didattica per le scuole nei musei* (1975), segue *Il museo come libro di testo* (1976), il cui titolo diventa un vero e proprio slogan per una didattica attiva e interdisciplinare³⁰.

²⁷ *Il museo come esperienza sociale ... cit.*, pp. 159-227.

²⁸ Cfr. tutta la parte relativa a *La Didattica in Maria Fossi Todorov e Firenze*, a cura di P. Barocchi e R.C. Proto Pisani, SPES, Firenze 2010, pp. 65-100; in particolare i saggi di M. G. Trenti Antonelli e M. P. Masini, successive direttrici della Sezione.

²⁹ Ci si scontra tra i fautori del puro visibilismo, dell'approccio percettivo e del pensiero visivo, delle metodologie iconologiche e storiche; sull'uso del laboratorio per lo sviluppo della creatività, testimoniata dai prodotti realizzati o su una visione più allargata di creatività definita da Santoni Rugiu "la capacità di agire/reagire sull'ambiente, la capacità di compiere scelte" Cfr. A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Editori Riuniti, Roma 1975, p.75. Proprio su questi aspetti la scrivente ha assegnato e discusso un'interessante tesi di laurea, cui si rimanda: S. Pirchi, *Prime esperienze di didattica museale in Italia: metodologie critiche ed approcci metodologici a confronto*, Sapienza-Università di Roma, 2017.

³⁰ Il primo convegno è organizzato a conclusione delle due giornate di lavoro del Consiglio della Federazione Italiana Amici dei Musei-FIDAM. Sui convegni del Poldi Pezzoli, cfr. *Contributi per una didattica dei Musei. Documenti dei convegni del 1975, 1976, 1977 al museo Poldi Pezzoli*, a cura del Gruppo

Anche i musei "minori", iniziano a recepire in quegli anni stimoli di rinnovamento ed a portare avanti alcune interessanti sperimentazioni in campo didattico; diventano particolarmente attivi i musei non statali, come la Pinacoteca provinciale di Bari, e molti dei musei civici, anche in seguito al trasferimento di alcuni compiti alle Regioni. Ma tutti risentono della incompleta "istituzionalizzazione" delle Sezioni, della mancanza di un organismo di riferimento che coordini le varie esperienze, e soprattutto della carenza di apposite strutture e di un adeguato riconoscimento degli operatori coinvolti. Già nell'incontro a Roma a Palazzo Braschi (1974), organizzato dagli Amici dei musei e dal CNIDIA, si toccano temi fondamentali come l'attività per le scuole, quella per gli adulti, la formazione del personale; ma è soprattutto alla fine degli anni Settanta che si mettono a fuoco questi problemi: è quanto emerge dal documento finale dell'incontro dei rappresentanti delle Sezioni didattiche al Poldi Pezzoli (1977) e dagli scambi di proposte e progetti per l'organizzazione delle Sezioni, che non andranno mai in porto.

E purtroppo neanche l'istituzione del Ministero dei Beni Culturali e Ambientali (1975) aveva portato alcun ossigeno a questi problemi dal momento che "non riconosceva alcuna finalità didattica alla tutela, mentre introduceva il concetto ambiguo di 'valorizzazione' accanto a quello della conservazione"³¹.

Interrogarsi sui visitatori del museo e sui fruitori dell'attività didattica: il valore della ricerca

Agli inizi degli anni Settanta vengono diffusi, anche in Italia, poco dopo la loro pubblicazione, i risultati della ricerca sui pubblici dei musei d'arte coordinata da P. Bourdieu e A. Darbel: *L'amour de l'art. Les musées européens et leurs publics*, che, tradotta in italiano e presentata dal sociologo Giovanni Bechelloni suscita grande interesse³². Da questa indagine emerge una caratterizzazione ancora elitaria del "visitatore", il cui approccio al museo è prevalentemente dovuto all'ambiente familiare e all'istruzione scolastica. Ci si conferma perciò sulla necessità di una formazione culturale e di una frequentazione precoce dei musei per "appropriarsene" e goderne il valore; e quindi sull'importanza dell'educazione per raggiungere questi scopi. La ricerca apriva la strada a quella che ai nostri giorni è diventata un'esigenza imprescindibile: lo studio dei visitatori sia reali che potenziali dei musei anche per orientarne le politiche e le scelte culturali.

In Italia non ci sono in questo periodo ricerche simili, soprattutto di quella portata, ma è interessante notare alcuni segnali molto significativi. Al citato Convegno del

didattico Museo Poldi Pezzoli, Centro stampa Rozzano, Milano 1978; M.T. Balboni Brizza e A. Zanni, *Il museo conosciuto. Appunti di museologia per insegnanti con una antologia di esperienze didattiche di musei italiani*, Franco Angeli, Milano 1984.

³¹ M. Dalai Emiliani, *Ripensare la funzione educativa del museo in Museo impresa? Può il museo diventare un'impresa?* Atti del Convegno (2002) a cura di M. Aciero e S. Campo, Italia Nostra, Roma 2003, p.46.

³² P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amore dell'arte: le leggi della diffusione culturale. I musei d'arte europei ed il loro pubblico*, Guaraldi, Rimini 1972 (ed. orig. 1969).

1971 vengono presentati dei questionari per i visitatori: uno del Museo nazionale delle arti e tradizioni popolari, finalizzato alla conoscenza del pubblico³³; altri quattro della Galleria Borghese, distribuiti agli insegnanti e agli alunni, per meglio comprenderne caratteristiche ed esigenze³⁴.

Ma l'indagine che ci sembra più interessante, anche se è di tipo diverso, è quella effettuata nel triennio 1971-1974 dalla Sezione didattica di Brera in collaborazione con l'Istituto di Psicologia dell'Università di Milano e volta allo studio del bambino che frequenta il museo e alla sua percezione della pittura. I riferimenti teorici sono da ricercare negli indirizzi fondamentali della scuola del *New Look* americano e dei suoi sviluppi, relativi al ruolo della personalità del soggetto nel comportamento percettivo; la finalità è quella di fornire indicazioni utili per impostare didattiche più efficaci che stimolino nel bambino il gusto per l'arte e la partecipazione culturale.

Fatta su un campione di 80 alunni di una scuola elementare di Milano, l'indagine conferma in sostanza l'influenza che le variabili prese in considerazione (età, sesso, livello socio-economico) hanno sui processi percettivi dei bambini. Nel rinviare alla pubblicazione dei risultati conseguiti, qui si vuole evidenziare l'importanza di una collaborazione paritetica tra università e museo e la rilevanza di una ricerca scientificamente fondata nell'ambito dell'educazione al patrimonio³⁵.

Dal museo al territorio, ai Settori scuola museo ambiente

Come abbiamo più volte accennato, la maggior parte delle esperienze didattiche dei musei si allargano fin dagli inizi alla città e al territorio; questo è dovuto anche alla tipologia dei nostri musei e alla necessità di ricollegare le opere in esso custodite con i luoghi dai quali molte di esse provengono e ai quali sono riconducibili attraverso legami storico-culturali-antropologici.

Ma quello che caratterizza gli anni Settanta non è solo la consapevolezza di un rapporto osmotico tra museo e territorio; si assiste ad un vero e proprio spostamento di interesse e di attenzione dal museo al territorio ricco di quei "beni culturali", di quel "patrimonio di civiltà" che rendono il nostro Paese un "museo diffuso"³⁶ e che vanno prima di tutto studiati e catalogati. Iniziano così le prime "campagne di rilevamento dell'Appennino" portate avanti dalla Soprintendenza bolognese diretta da Andrea Emiliani. Il suo libro *Dal museo al territorio* del 1974, pubblicato alla fine di quelle campagne, diventa uno dei testi fondamentali al quale fare riferimento, "è stato una delle nostre 'bibbie' ed indicava una via di possibile salvezza per un museo ovunque ormai sotto accusa" -ricorda Marisa Dalai Emiliani e continua- "Processo

³³ E. Silvestrini, *Una ricerca con questionario al Museo Nazionale delle Arti e Tradizioni popolari in il museo come esperienza sociale*, cit., pp. 177-184.

³⁴ I questionari per gli alunni sono tre, diversificati in relazione alle fasce scolastiche: elementari, medie, superiori. Cfr. P. Della Pergola, *Museo e scuola- Museo e società*, in *Il museo come esperienza sociale*, cit., pp. 54-59.

³⁵ P. Bregagni, A. Damascelli, V. Della Porta, S. Matalon, *I bambini guardano la pittura. Una ricerca condotta alla Pinacoteca di Brera*, Emme Edizioni, Milano 1975; cfr. anche: A. Ciocca, *Scuola e museo*, La Nuova Italia, Firenze 1979, pp. 75-76.

³⁶ Un termine e un concetto che si impongono proprio in questi anni.

al museo' è stata l'ultima mostra organizzata da Franco Russoli a Brera, nel '77, alla vigilia della sua scomparsa. E se il museo veniva processato perché era una istituzione elitaria, di classe, non al servizio di tutti, la tendenza più innovativa parve allora quella capace di trasformare la conoscenza del museo in conoscenza del territorio"³⁷.

Progetti ed azioni si moltiplicano su tutto il territorio nazionale anche per interessamento delle regioni e degli enti locali. Proprio nel 1974 viene fondato l'Istituto per i beni artistici, culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna (IBC), come strumento della programmazione regionale e organo di consulenza degli enti locali nel settore dei beni culturali³⁸. E non si può non ricordare qui l'opera di ricerca conoscitiva, catalogazione e restauro promossa e coordinata da Bruno Toscano in tutta la regione Umbria e pubblicata in una serie di manuali per il territorio³⁹.

Di particolare interesse è per noi l'indagine svolta nel 1977 in Lombardia proprio perché è sulla didattica dei beni culturali. La ricerca viene pubblicata con tutti i dati; le conclusioni evidenziano che la domanda è molto più forte e diffusa dell'offerta, parcellizzata e insufficiente, che le diverse istituzioni culturali sono in grado di offrire⁴⁰.

Per rispondere a tale domanda, iniziano ad attrezzarsi anche le città e i comuni: un bell'esempio è il Centro di coordinamento didattico per i beni culturali presso il Comune di Roma, istituito nel 1977, che impegna e forma negli anni un numero notevole di operatori.

Se la domanda più forte nasce soprattutto dalla Scuola, che scopre l'uso didattico e interdisciplinare dei beni culturali e del territorio; va sottolineato che particolarmente attivo e propositivo è anche l'Associazionismo culturale. Emblematiche, da questo punto di vista, sono alcune esperienze pilota come quella dei *Settori scuola-museo-ambiente* promossi dall'ANISA - Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte e da Italia Nostra a partire dal 1977, su cui vale la pena di soffermarsi⁴¹. Il progetto è importante anche da un punto di vista strutturale, oltre che metodologico e didattico: coinvolge in un territorio le scuole di ogni ordine e grado; è coordinato da tre docenti, uno per ogni grado di istruzione, che svolgono la loro attività appoggiandosi o presso una Soprintendenza del MiBAC o presso il Provveditorato agli Studi; la terna promuove, coordina e documenta le attività didattiche sul territorio con la collaborazione degli addetti ai beni culturali. L'avvio del progetto avviene attraverso

³⁷ M. Dalai Emiliani, *Ripensare la funzione educativa del museo...* cit. pp. 45-46.

³⁸ L'Istituto è tutt'oggi al centro di tutta l'attività della Regione relativa ai beni culturali, compresa quella didattica, intrecciando preziosi rapporti internazionali. Andrea Emiliani ne è stato il cofondatore e il vicepresidente; il primo presidente è stato Lucio Gambi, l'autore di *Una geografia per la storia*, Einaudi, Torino 1973.

³⁹ L'indagine svolta sui beni culturali della regione veniva pubblicata a partire dal 1977 nella serie intitolata *L'Umbria. Manuali per il territorio* con un volume sulla Valnerina e sui territori di Norcia e Cascia, cui seguirono quelli su Spoleto (1978) e su Terni (1980).

⁴⁰ Centro fra i ricercatori per i beni culturali in Lombardia, *Indagine sulla didattica dei beni culturali in Lombardia*, UNICOPLI, Milano 1977.

⁴¹ L'attività dei Settori viene approfondita nel capitolo 5 su Italia Nostra; cfr. pp.153-159.

corsi di aggiornamento nelle sedi individuate. I primi settori dell'ANISA sono ad Arezzo, Bari, Genova, Mantova; quelli di Italia Nostra a Genova, Napoli, Pescara, Verona. Due i convegni nazionali di verifica e valutazione a Cortona nel 1978 su *Ipotesi per un nuovo rapporto interdisciplinare tra scuola e ambiente (patrimonio naturale, storico e artistico): bilancio di esperienze e prospettive*⁴², l'altro a Pisa l'anno dopo (1980), presieduto da Salvatore Settis, su *La scuola e l'educazione all'ambiente e ai beni culturali*.

Sfogliando, esemplificativamente, i materiali prodotti da uno dei settori più vivaci, quello di Mantova, ci si meraviglia dei metodi didattici e degli strumenti messi in atto, della qualità della documentazione, della varietà degli argomenti: dalla città alla riva destra del lago, dal Palazzo ducale ai lineamenti di geologia del territorio, dalla casa del Mantegna al Bosco della Fontana, dalla flora e fauna del Mincio al territorio mantovano nell'età romana ecc.⁴³. L'attività dei Settori si sviluppa fin oltre la metà degli anni Ottanta. Tra i materiali prodotti, molti sono particolarmente attenti al rapporto tra natura e cultura; ce ne sono alcuni che sviluppano contenuti e modalità di approccio che potremmo già definire di educazione al paesaggio.

La centralità della scuola e il suo rapporto con il territorio: la formazione degli insegnanti

Di fatto in questo periodo proprio dalla Scuola vengono le maggiori novità in ambito di didattica del patrimonio. D'altra parte essa è al centro di una serie di riforme che tendono a garantirne una gestione più democratica e a legarla più strettamente alla società e al territorio: i Distretti scolastici, appena istituiti, sembrano rispondere proprio alle nuove esigenze di questo rapporto virtuoso.

Il dibattito, testimoniato da incontri, seminari, pubblicazioni, è vivace: molte discussioni nascono anche intorno all'elaborazione dei nuovi piani di studio e dei programmi. Basti ricordare il convegno su *L'educazione artistica in Italia* (Firenze 1975) o quello su *Temi e problemi dell'istruzione storico-artistica preuniversitaria* (Napoli 1976), in cui viene ribadita la necessità di decretare rapporti stabili tra il mondo della scuola e gli organi preposti alla tutela del patrimonio o su *Quale Storia dell'arte?* (Napoli 1978), in vista di una riforma della Scuola superiore, che non andrà mai in porto.

Negli anni Settanta vengono organizzati i primi corsi di aggiornamento per gli insegnanti in cui sono coinvolti numerosi studiosi ed esperti. Tra gli enti organizzatori, in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione, ci sono, oltre alle associazioni degli insegnanti, quelle culturali. Tra queste particolarmente attiva, a partire dal 1972, è soprattutto Italia Nostra. Ad organizzare i corsi sono anche i musei: per la Sezione didattica degli Uffici diventerà una delle attività primarie nella consapevolezza che per inserire il museo nella programmazione

⁴² *Scuola Museo Ambiente. Iniziative ed esperienze scolastiche*, N. 6 di "Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione", Le Monnier, Firenze 1978.

⁴³ Basti solo elencare alcuni titoli dei volumi pubblicati: *Corso di aggiornamento sul rapporto interdisciplinare scuola-ambiente* (1978); *Il bosco della Fontana, Guida didattica* (1979); *La città e il fiume. Appunti per una didattica della storia urbana di Mantova*, Publi Paolini Editore, 1983, che è anche il catalogo della mostra; le pubblicazioni continuano fino alla chiusura del settore nel 1986.

didattica è indispensabile formare gli insegnanti, che diventano anche le guide migliori per le loro classi e possono così rispondere alle esigenze di un numero sempre maggiore di alunni.

È del 1978 la riforma della Scuola media. I nuovi programmi di Educazione artistica inseriscono tra le finalità “prendere coscienza del proprio patrimonio culturale”; sottolineano inoltre che “l’approccio all’ambiente e ai beni culturali dovrà tendere a rendere l’alunno cosciente degli aspetti e dei problemi dell’ambiente in cui vive ed educarlo al rispetto, alla tutela e alla valorizzazione del territorio”⁴⁴. Visite a musei e monumenti sono consigliate nei programmi di Storia.

Grazie anche alle sollecitazioni delle nuove normative, la scuola visita in maniera sempre più assidua e costante musei e monumenti, portando avanti progetti legati alla scoperta del territorio di appartenenza, con un approccio interdisciplinare, che è uno degli input fondamentali della scuola dell’obbligo⁴⁵. E nel momento di difficoltà che, come abbiamo visto, stanno vivendo i musei, è proprio la scuola, con il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI) che organizza un seminario di grande rilevanza su *La didattica dei beni culturali* (Roma, 1979), che chiude questo decennio fondativo, così affascinante e problematico.

Gli anni Ottanta

L’educazione museale

Abbiamo appena visto come gli anni Settanta del secolo scorso, in tema di educazione al patrimonio, siano stati caratterizzati da una spinta propulsiva e, insieme, ‘fondativa’, in ragione del riconoscimento che i risultati teorici e pratici di quegli anni costituiscono la base per le ricerche e gli orientamenti successivi.

Nel corso di questo processo si assisterà a un progressivo slittamento semantico del rapporto scuola-museo-didattica verso una didattica, prima, ‘del’ e ‘dal’ bene culturale (in un rapporto circolare tra soggetto e oggetto di questo rapporto, con il bene culturale che da semplice oggetto di fruizione e comprensione diventa strumento propositivo di nuovi stimoli e riflessioni); e poi dell’educazione al patrimonio (in cui il progetto conoscitivo e di fruizione è iscritto ormai in un più ampio sistema di formazione dell’individuo).

Le spinte ideologiche e innovative che caratterizzarono l’evoluzione di quel rapporto furono determinanti per il passaggio da un’idea di museo solo conservativa, esibente, tutelativa (tutte funzioni consolidate e indiscusse fino a quel momento) ad una aggregativa, formante, educativa, variegata e partecipe. La prima conseguenza di questo cambiamento coinvolse soprattutto, come si è visto, l’esperienza didattica in

⁴⁴ Cfr. DM 9 feb. 1979.

⁴⁵ *Dalla scuola al territorio*, Guaraldi, Rimini 1978: è il titolo del volume di G.L. Zucchini, che interviene spesso in questi anni sulla didattica e sul rapporto tra scuola, musei, beni culturali.

museo, che a sua volta sarà determinante per restituire vitalità a questo luogo e innescare il cambiamento sopra indicato, facendo del museo lo spazio di un vero e proprio sistema culturale in cui interagiscono istanze e soggetti diversi.

L'impegno degli anni '80 sarà quello di conferire allo *sperimentalismo* del decennio precedente una più regolata metodologia che trovava la sua piena giustificazione nei dispositivi concettuali e ideologici messi a punto in più occasioni dagli esperti e una sua definizione nelle proposte normative istituzionali.

Le proposte di legge degli anni '80: una aspettativa disattesa

Da un esame, anche solo superficiale, del dibattito legislativo del decennio 1980-1990 e, soprattutto, dei risultati concreti di quel dibattito, emerge con chiarezza come, mentre mondo della scuola e realtà museali si muovano in direzione della ricerca di un consolidamento del rapporto tra queste istituzioni, la politica e i legislatori faticino a dare forma concreta a questa esigenza di interazione, soprattutto e principalmente per quel che riguarda il ruolo e le strutture del Ministero.

A scorrere i temi delle diverse proposte e iniziative legislative riguardanti il Ministero dei Beni Culturali, presentate nel corso degli anni '80 e non trasformate in legge, ci si accorge come nella stragrande maggioranza di queste manchi una chiara riflessione sul rapporto, e sui ruoli reciproci, tra scuola, museo e istituzioni preposte alla valorizzazione del patrimonio artistico e culturale in funzione di un progetto, appunto, di "educazione al patrimonio".

Fa eccezione a questo quadro la proposta di legge Amalfitano⁴⁶ che, invece, mette al centro della riflessione legislativa proprio il tema della didattica museale come risposta a una esigenza di "educazione permanente", intesa come "nuovo 'diritto-dovere' della persona ad essere sostenuta, al di là dei limiti posti dal diritto codificato, riguardante una scolarità a tempo determinato, nella sua tensione e nel suo impegno di continua valorizzazione di sé e di accrescimento delle proprie capacità di fruizione critica, responsabile e sempre più ampia dei beni culturali e ambientali".

Se, infatti, la risposta teorica a questa esigenza di valorizzazione di sé e accrescimento delle proprie capacità di fruizione critica è individuata dal legislatore in "una pedagogia più attenta e sensibile al carattere unitario di fondo del problema educativo, al senso indefinito e perciò mai concluso dell'esperienza formativa umana, una pedagogia che intende assumere in un discorso articolato la complessità problematica dell'educazione della persona, considerata nella proiezione di tutta l'esistenza"; la risposta pratica è rintracciata nella creazione di sezioni di promozione culturale e didattica presso gli organi periferici del Ministero dei Beni Culturali, dove si realizzi un confronto e un dialogo tra docenti e personale di quella istituzione, tra

⁴⁶ *Disciplina dell'attività di promozione culturale e didattica riguardante i beni culturali e ambientali svolta dagli organi del Ministero dei Beni Culturali e Ambientali e dal Ministero della Pubblica Istruzione*, proposta di legge n.3247 del 10 marzo 1982. Si veda, al riguardo, il contributo di D. M. Amalfitano, *L'impegno politico per la didattica dei beni culturali*, in *Beni culturali e didattica. Esperienze e prospettive*, in *La didattica dei beni culturali*, Atti del convegno (Taranto, 28-29 nov. 1986), a cura di C. Laneve, Vita e Pensiero, Milano 1988, pp. 183-186.

scuola e “strutture della tutela”, trovando “un giusto raccordo tra questi due organismi”.

Nella presentazione del suo progetto di legge, l'onorevole Amalfitano, dopo aver accolto l'esigenza di “una fruizione veramente popolare e, quindi, estesa a tutte le categorie sociali, dei beni [culturali] medesimi”, afferma che fine della sua proposta è quello di “promuovere una comunità di cittadini in cui a tutti sia offerta la possibilità di porsi, liberamente, di fronte alle testimonianze della loro storia e della loro cultura. E vogliamo che tutti, di fronte ai beni culturali e ambientali del nostro paese, siano forniti del congruente apparato strumentale e critico per poterli identificare, conoscere, leggere, studiare, riscoprire in essi le proprie radici storiche e spirituali, e, quindi, rispettarli e difenderli”.

Queste istanze di raccordo tra mondo della scuola/dell'educazione e organismi preposti alla conservazione e tutela del patrimonio artistico in funzione di ‘educazione al patrimonio’ rimangono però, come detto, senza risposta dal punto di vista legislativo.

E questo per due ragioni fondamentali.

La prima perché l'attenzione delle forze politiche è concentrata piuttosto sulla definizione delle competenze e delle funzioni del Ministero (e dei suoi organismi centrali e periferici) e delle Regioni, come testimoniano una serie di proposte e disegni di legge riconducibili al decennio in esame, fino al più ampio e ambizioso progetto presentato dal senatore Chiarante e altri (tra cui Argan)⁴⁷. Un disegno di legge che “raccolgeva e sistematizzava almeno due decenni di dibattiti, riflessioni, proposte [e che ambiva] a sistemare l'intera materia non di per sé stessa, ma in un quadro vasto, che riguardava la sua collocazione nell'attività di governo (in rapporto anche ad altri ministeri concorrenti) e soprattutto il contesto delle Regioni e degli enti locali, ognuno con precise e riconosciute competenze”⁴⁸. Questa proposta era originata dal riconoscimento di una condizione di progressivo arretramento del dibattito e della politica di tutela e valorizzazione seguita alla creazione del Ministero dei Beni Culturali; arretramento che imponeva una revisione della modalità di tutela che ancora si basava sul testo del 1939.

La seconda, come ha indicato Elena Gremigni in un suo articolo del 2001, perché gli “interventi legislativi degli anni Ottanta sembrano volti principalmente a tentare di

⁴⁷ A partire dal disegno di legge citato del Ministro Scotti; per proseguire con la proposta di legge *Nuove norme per la conservazione e la valorizzazione dei beni culturali e ambientali e per la riforma dell'organizzazione della tutela*, firmata da Ferri ed altri esponenti del PCI, presentata l'11 marzo 1982; cui seguiranno poi il disegno di legge del 30 luglio 1984, nel testo unificato del 27 marzo 1985 e risultante dalla unificazione del disegno di legge governativo, presentato dal Ministro Gullotti (AC 1974) il 30 luglio 1984 e della proposta parlamentare dell'on. Ferri e altri (AC 974); il disegno di legge Giannini presentato il 14 febbraio 1989 e il complesso e articolato disegno di legge del 5 ottobre 1989 *Revisione delle norme di tutela e istituzione dell'Amministrazione autonoma dei beni culturali e ambientali* presentato dai senatori Chiarante e altri (AC 1904).

⁴⁸ G. Melis, *Un progetto di riforma per il Ministero dei beni culturali e ambientali: le idee di Beppe Chiarante*, in IRPA - Istituto di Ricerche sulla Pubblica Amministrazione: <https://www.irpa.eu/area-bibliografica/scrittiautore/la-riforma-del-mibac-le-idee-di-beppe-chiarante>.

trasformare la nozione, ormai acquisita, di bene culturale in quella di bene economico produttivo. [...] Considerato il carattere necessariamente improduttivo - da un punto di vista strettamente economico - degli investimenti nel campo della didattica, non stupisce di notare l'assenza, durante questi anni, di provvedimenti particolari in favore dell'educazione ai beni culturali. Il problema della creazione di un sistema nazionale per i servizi educativi viene così demandato al decennio successivo”⁴⁹.

Tutto ciò a dispetto di un dibattito che, per quanto riguarda, invece, il mondo della scuola e la sua attenzione all'ambiente e ai beni culturali, conosce, significativi risultati, come testimonia, ad esempio, la riforma dei programmi della scuola elementare, varata nel 1985 e ulteriormente perfezionata con la riforma degli ordinamenti della scuola elementare nel 1990⁵⁰.

Le premesse teoriche di questa riforma vanno rintracciate nelle teorie cognitiviste, che portano ad assegnare alla scuola primaria il compito di una ‘alfabetizzazione culturale’ volta all’acquisizione dei linguaggi fondamentali, intesi come ‘*sistemi simbolici*’ costruiti dall’uomo. Se la scuola elementare si pone come ‘impresa cognitiva’, le finalità e i compiti della “educazione all’immagine” (introdotta nei programmi della scuola elementare in sostituzione di “Disegno e scrittura” dei programmi del 1955), diventano quelli di consentire al “bambino della ragione”⁵¹ di impadronirsi della ‘grammatica’ e delle regole compositive di questo specifico linguaggio/messaggio, così da divenire capace “di tradurre in un messaggio la propria esperienza e di conoscere i vari sistemi di segni propri dell’ambiente culturale in cui si vive”⁵².

Si definisce così un percorso che da un lato intende “potenziare la creatività espressiva che è carattere comune a tutti gli individui ed è educabile” e, dall’altro, “accostar[si] alla varietà dei beni culturali, con particolare riferimento a quelli presenti nell’ambiente”.

⁴⁹ E. Gremigni, *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia*, in “Bollettino Telematico dell’Arte”, n.268, 31 maggio 2001, <https://www.bta.it/txt/a0/02/bta00268.html>.

⁵⁰ Programmi didattici per la scuola primaria - DPR n.104 del 12 febbraio 1985 e Riforma dell’ordinamento della scuola elementare – Legge n.148 del 5 giugno 1990, prodotti secondo un rovesciamento dell’apparente logica delle cose (prima i programmi e poi la definizione della struttura, il “contenitore” di quelli) di cui danno ragione le riflessioni di Mauro Laeng contenute nel n.53 di Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione del 1990 (Firenze, Le Monnier), dedicato a “Il nuovo ordinamento della Scuola Elementare” (*Programmi e ordinamenti nella nuova scuola elementare*, pp. 1-6). Quel Mauro Laeng, cui si deve (secondo i ricordi di Franco Fabbri, membro della prima commissione di venti esperti, insediata dal ministro Bodrato nel 1981 e incaricata di elaborare le linee guida dei nuovi programmi) la formulazione di una proposta che permise, assieme ad altre iniziative esterne, di sbloccare l’impasse in cui si erano trovati i lavori della commissione a fronte di veti incrociati e dei conflitti interni a quella (F. Fabbri, *Dal documento di medio termine al testo dei programmi*, in *Il bambino della ragione. Strutture, contenuti e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, F. Fabbri, R. Maragliano, B. Vertecchi, a cura di, La Nuova Italia, Firenze, 1984, pp.6-7).

⁵¹ F. Fabbri, R. Maragliano, B. Vertecchi, a cura di, *Il bambino della ragione...* cit.

⁵² *I programmi della Scuola Elementare*. DPR 12 febbraio 1985, n.104. III Parte. Programmazione didattica ed organizzazione didattica. Educazione all’immagine).

Per fare questo il decreto prevede l'opportunità di servirsi, innanzitutto, del patrimonio artistico presente sul territorio e di istituire contatti con esperti delle sezioni didattiche di enti pubblici e istituzioni: "Questo tipo di attività educa socialmente l'alunno. Il primo incontro con le opere d'arte deve essere facilitato agli alunni, avvalendosi anzitutto del patrimonio artistico dell'ambiente [...] si dovranno prendere contatti con gli enti pubblici territoriali e altre istituzioni e forme di collaborazione con gli esperti delle sezioni didattiche dei musei, delle biblioteche, delle cineteche"⁵³.

Rimane, invece, aperto il problema della riforma della scuola secondaria, per la quale bisognerà attendere l'introduzione dell'autonomia degli istituti scolastici (Legge 537/1993, ripresa poi dalla Legge Bassanini n. 59 del 1997), che consentirà alle singole scuole di proporre un proprio Piano dell'Offerta Formativa (POF).

Il rapporto tra scuola e museo: tra definizione di modelli e aperture innovative

Non c'è dubbio che un primo effetto della riforma dei programmi fu l'incremento delle visite ai musei. Gli istituti scolastici, stimolati anche dai principi sottesi all'emanazione (anni prima) dei Decreti Delegati che pensavano alla scuola come "una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica"⁵⁴, riconoscono dunque nel museo un campo privilegiato dell'innovazione didattica. Al tempo stesso queste esperienze rappresentavano la possibilità concreta per gli insegnanti di veder soddisfatte alcune aspettative di aggiornamento e potenziamento del loro ruolo in relazione ad altri contesti lavorativi. Questo spiega anche come questo periodo sia stato caratterizzato da molte iniziative formative pensate per gli insegnanti (basti pensare al ruolo che in questo senso è stato ricoperto dal CIDI proprio per l'affermazione della professionalità docente). A titolo esemplificativo piace ricordare che nel 1986 usciva un intero numero della rivista «Insegnare» dal titolo *Note per una storia della didattica dei Beni Culturali* dove si susseguono molti contributi degli esperti del momento e che tuttora offrono spunti di riflessione.

Nella copiosità di pubblicazioni (saggi, articoli, testi collettanei) spiccano due articolati studi, che abbiamo più volte citato, quello di Clara Gelao, *Didattica dei Musei in Italia, 1960-1981* (1983) e quello di Maria Luisa Guarducci, *Musei e didattica. Esperienze e dibattiti* (1988) che hanno avuto il merito di condensare gli indirizzi di ricerca in merito a questa materia.

Dal canto suo il museo ha ormai intrinsecamente assunto su di sé l'idea che a lui spetti una missione sociale ed educativa. A questo proposito vorrei sottolineare, a titolo generale, come il forte e spiccato "sperimentalismo" del decennio precedente, contrassegnato dalla lungimiranza di alcuni straordinari direttori di musei e come tale portatore di 'episodicità', negli anni '80 conosca un periodo di crisi che la storiografia ha anche interpretato come effetto della caduta di alcune delle amministrazioni di

⁵³ *Ivi*.

⁵⁴ M.L. Guarducci, *Musei e didattica* ... cit., p. 2.

sinistra che quelle sperimentazioni avevano sostenuto. Può anche valer la pena ricordare che in questi anni, e in maniera progressiva, l'interesse per il museo viene dirottato verso il fenomeno delle "grandi mostre" (Palazzo Grassi insegna), che orientano l'attenzione del grande pubblico in modo completamente differente. La prima conseguenza di questo approccio è il diminuito interesse per la didattica museale (che era stata una conseguenza dei processi di democratizzazione), che viene depotenziata economicamente, con lo spostamento delle risorse economiche dai musei agli eventi temporanei.

Certamente un primo indebolimento della ricerca innovativa sulla didattica museale a favore del trasferimento di quelle attività in modelli consolidati è facile rintracciarlo quando si passino in esame le diverse esperienze maturate presso i musei che, in buona sostanza, non presentano caratteri molto distintivi. Si possono segnalare, tra le altre, quelle realizzate presso la Galleria Nazionale di Parma. Proposte che, se non innovative nel modello adottato della visita, furono molto ben problematizzate dalla allora direttrice, Lucia Fornari Schianchi. La stessa Schianchi, infatti, nel 1985 pubblicherà un testo, a sua cura, nel quale viene posto il problema di come il museo debba modificare il proprio statuto in direzione del "nuovo pubblico" che lo visita, intendendo soprattutto quello studentesco⁵⁵.

Se dunque le esperienze di per sé non ci offrono aspetti innovativi, il versante della discussione pedagogico didattica (a fronte dell'incompletezza del sistema legislativo e delle politiche culturali) è particolarmente ricco di intuizioni che saranno alla base degli sviluppi successivi. Le principali centrature tematiche di quel dibattito (di cui danno prova le molteplici e variegate pubblicazioni) vanno rintracciate in:

- una forte istanza sulle capacità progettuali delle due istituzioni coinvolte (scuola e museo);
- lo statuto della didattica museale rispetto a un più *generica* funzione didattica;
- la costruzione di una 'competenza fruitiva' come preconditione per un approccio corretto a una visita museale.

Si tratta di tematiche che possono essere studiate in un tracciato autonomo, anche se spesso si sovrappongono e si rafforzano vicendevolmente.

- *Rapporto Scuola-Museo*

Per un bilancio delle esperienze didattiche di questi anni è utile partire dai contributi storiografici che alla fine degli anni '80 vengono pubblicati in maniera sistematica. Di grande supporto è, in questo senso, il volume collettivo, curato da Mario Gennari, *Beni culturali*, che raccoglie numerosi contributi, tra cui spicca quello di Borrello il quale sosteneva che, per passare dalla estemporaneità alla programmazione, gli operatori scolastici e quelli museali dovevano sforzarsi di sottoporre i propri ruoli a una revisione in senso didattico: l'insegnante deve essere preparato e conoscere il museo che inserisce nella sua programmazione; dal canto suo, l'operatore museale deve avere competenze nell'ambito pedagogico e didattico. Quello che più interessa

⁵⁵ L. Fornari Schianchi, a cura di, *Decifrare l'arte*, Emme Edizioni, Milano 1985.

sono le conseguenze che Borrello mette in luce se queste due condizioni non si mettono in atto: “l'impermeabilità reciproca” e “il rigetto del dialogo” tra queste due istituzioni. Invece un rapporto positivo tra scuola e museo è l'occasione per fare uscire la scuola “dalle secche di una didattica troppo spesso avulsa dalla realtà”, “mentre da parte del secondo può affermarsi una capacità di aperture e di fruizione sociale”⁵⁶.

A conferma della necessità di un dialogo tra queste due realtà, la Guarducci richiamava “un dialogo sempre più ampio che intercorreva direttamente tra le Sezioni Didattiche e gli insegnanti, e metteva questi ultimi nella condizione di gestire autonomamente la visita in un rapporto più proficuo con il programma di studio, le conoscenze, le esigenze della scolaresca e i suoi interessi”⁵⁷.

- *Didattica museale vs didattica scolastica generale*

Rispetto a questo punto è da ricordare il contributo di Pertica del 1988, nel quale l'autrice ipotizzava un impianto didattico innovativo che si ponesse a metà tra scuola e istituzioni esterne alla scuola (“extra-scuola”) per l'educazione ai Beni culturali, che tenesse conto dei “diversi punti di partenza” e che prevedesse anche una coordinazione e un'intesa sugli obiettivi da raggiungere⁵⁸.

De Bartolomeis⁵⁹, su questo solco, teorizzava una collaborazione progettuale tra scuola e territorio, sperimentando un sistema formativo allargato. Tutte le azioni didattiche, secondo l'autore, dovevano inserirsi all'interno di un progetto pedagogico didattico che corrispondesse agli obiettivi formativi degli indirizzi scolastici.

Sull'importanza del ruolo dei docenti nel preparare una visita al museo, scegliendo percorsi e motivando le proprie scolaresche a un confronto fattivo con le opere in questo raccolte, c'è una notevole convergenza dei contributi degli studiosi, i quali mettono in luce come soltanto attraverso queste pratiche si possa realizzare un apprendimento motivato e una fruizione consapevole del museo. Luciana Cassanelli⁶⁰ insiste molto sul ruolo di una programmazione della visita che investa anche “la scelta di temi legati al quartiere, al centro storico, al territorio, dove la scuola risiede”, per sottrarla a un carattere di “episodicità”⁶¹.

Certamente una riflessione più complessa e articolata della didattica museale apparirà al decennio successivo. Le esperienze maturate nel decennio in esame porteranno ad una prima conclusione, e cioè che una costruttiva didattica museale, nella pratica come nella metodologia, non potesse prescindere dall'individuazione dei bisogni dei fruitori e che soltanto in questa prospettiva potesse diventare uno strumento per la crescita del destinatario di quelle azioni didattiche. Di un certo

⁵⁶ C. Borrello, *Il museo*, in *Beni culturali e scuola*, a cura di M. Gennari, La Scuola, Brescia 1988, pp. 61-71.

⁵⁷ M.L. Guarducci, *Musei e didattica...*, cit., p. 2.

⁵⁸ M. Pertica, *Strategie didattiche per i Beni Culturali*, in *Beni Culturali e scuola*, cit., pp.123-137.

⁵⁹ F. De Bartolomeis, *Lavorare per progetti*, La Nuova Italia, Firenze 1989.

⁶⁰ L. Cassanelli, *Note per una didattica dei Beni Culturali*, in «Insegnare», II (7-8), luglio-agosto 1986, pp. 16-19.

⁶¹ La costruzione di una modalità di visita al museo.

interesse sono una serie di contributi di Umberto Eco della fine degli anni '80⁶², che rivolgono uno sguardo critico su alcune esperienze didattiche e sulla loro "correggibilità". Tra le ipotesi suggerite quella del "museo didattico a sineddoche", del "museo itinerante", del "museo ludico" (quello tecnico-scientifico) e infine quella del "museo casa della cultura".

- *La competenza fruitiva*

Anche in questo caso saranno i due decenni successivi a raggiungere i risultati più interessanti. Ma in questo contesto di riferimento e nella progressiva costruzione di un sistema educativo integrato particolari risorse sembra offrire il museo di arte contemporanea.

Tra le esperienze più interessanti, a metà degli anni '80, quella del Castello di Rivoli, quella del MART di Rovereto e quella del Centro Pecci di Prato.

Partendo dal Castello di Rivoli, vale la pena sottolineare come fin dalla sua istituzione, nel 1984, si dotasse di una sezione didattica, sostenuta da una teoria pedagogica secondo la quale l'opera d'arte è posta sempre al centro di ogni attività.

Forse più ricco di implicazioni è il progetto del MART di Rovereto, la cui sezione didattica nasce nello stesso 1984, promossa dall'allora direttrice Gabriella Belli, che la definì un "servizio indispensabile per il museo"⁶³.

L'educazione ambientale

Una esplorazione, sia pure sintetica, del problema dell'educazione ambientale in questo decennio appare opportuna, soprattutto se si considerano i punti di intersezione che questa ha con l'educazione al bene culturale e con le relative metodologie: in effetti, quando si passa a investigare le diverse esperienze legate all'educazione ambientale, ci si accorge che quest'ultima ha molti punti di tangenza con le esperienze legate all'educazione al bene culturale, soprattutto per il grado di investimento verso il mondo della scuola e verso la costruzione di un individuo migliore e più consapevole.

Prima di esaminare un po' più da vicino il dibattito e le esperienze in materia di educazione ambientale degli anni Ottanta e per meglio comprenderle, può valer la pena passare in rassegna velocemente i passaggi più significativi delle riflessioni del decennio precedente, in quanto proprio queste riflessioni ebbero l'effetto di

⁶² U. Eco, *Idee per un museo*, in *50 Rue de Varenne*, supplemento Italo-francese di «Nuovi Argomenti», dell'Istituto Italiano di Cultura di Parigi, Mondadori, Milano, dicembre 1986, pp.55-58; idem, *Osservazioni sulla nozione di giacimento culturale*, in U. Eco, F. Zeri, R. Piano, A. Graziani, *Le isole del tesoro. Proposte per la riscoperta e la gestione delle risorse culturali*, Electa, Milano, 1988, pp. 15-40; idem, *Museo e comunicazione*, in *Il museo parla al pubblico, 1989/1990*, Convegno Bologna 19-21 ottobre 1989, Editoriale Test, Bologna 1990, pp. 25-32.

⁶³ M. T. Fiorillo, a cura di, *Documenti. Educare all'arte contemporanea. L'esperienza del Mart*, Skira, Milano 2001.

consegnare ai dibattiti successivi una dialettica che aveva messo in gioco l'uomo, la società, la natura in un sistema di relazioni complesso, superando l'impianto prevalentemente "conservazionista" e "naturalista" di stampo tradizionale.

Un primo momento può farsi risalire all'*International Working Meeting* sull'educazione ambientale nel curriculum scolastico, tenutosi a Carson City (Nevada) dal 20 giugno all'11 luglio del 1970. Nel Report finale, alla prima Raccomandazione possiamo trovare una delle prime definizioni di Educazione Ambientale, ancora oggi di una certa validità: "Educazione ambientale è il processo che consente di riconoscere valori e chiarire concetti al fine di sviluppare quelle capacità e attitudini necessarie a capire ed apprezzare i rapporti che intercorrono fra l'uomo, la sua cultura e il suo mondo biofisico. L'educazione ambientale comporta l'acquisizione di capacità che consentano di prendere decisioni e di autoformulare linee di condotta per quanto riguarda i problemi che sono connessi alla qualità del mondo circostante".

Da allora si susseguirono diversi momenti di riflessione internazionali (Stoccolma⁶⁴ 1972, Belgrado 1973, Tblisi 1977) nel corso dei quali si andò delineando sempre meglio il convincimento che l'educazione ambientale rappresentasse uno strumento per cogliere la complessità delle relazioni tra natura e attività umane e che ogni miglioramento dell'ambiente fosse l'esito di atteggiamenti sempre più responsabili. Da questo assunto derivarono le prime formulazioni di principi didattici tuttora validi, quali quelli che l'ambiente è il frutto di una continua azione dell'uomo e come tale inclusivo delle diversità sociali, culturali, estetiche; che esso va conosciuto in un'ottica interdisciplinare; che, attraverso la partecipazione attiva si possa migliorarlo e, infine, che l'educazione ambientale è un processo che riguarda tutte le età dell'uomo.

Tuttavia, questi concetti, calati in un panorama in cui la didattica tradizionale (fondata sullo studio dei libri e consumata all'interno dello spazio scolastico) cominciava a mostrare tutta la sua insufficienza, finirono per concretizzarsi in una didattica del territorio e dell'ambiente, cioè in una pratica educativa sul campo e fuori delle aule scolastiche, basata sull'esperienza e l'osservazione. A queste nuove modalità si riconosceva la possibilità di svecchiare i modelli didattici, astratti e rigidamente statici e l'obiettivo di promuovere negli studenti, a partire dai bambini, l'idea di una scuola aperta e parte dell'ambiente in cui vivono e crescono. Soluzioni che, pur lodevoli e imprescindibili, gli studi più recenti hanno dimostrato non potersi considerare come esempi di educazione ambientale in senso stretto, almeno come oggi la intendiamo.

Eppure, nel corso degli anni Ottanta, l'educazione ambientale avrebbe trovato il suo asse di reale rinnovamento nel concetto di *sviluppo sostenibile* "lo sviluppo sostenibile è uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere le possibilità

⁶⁴ Cfr. C. Piccazzo, *La partecipazione come processo di costruzione di politiche urbane per la sostenibilità ambientale*, http://opac.biblio.polimi.it/sebina/repository/link/oggetti_digitali/fullfiles/PERLTDDE/TESI_2004-191.PDF. La tesi offre un inquadramento dei problemi connessi all'educazione ambientale molto puntuale e accurato. Sui temi e gli anni indicati vedi in particolare le pp. 16-20.

delle generazioni future di soddisfare i propri”⁶⁵. A questo punto “l’educazione ambientale sostenibile va letta in maniera trasversale al modello educativo centrato sulla complessità della figura umana”⁶⁶.

Come ha messo in luce Mirca Benetton in un recente contributo⁶⁷, una premessa pedagogica a questo concetto di sostenibilità può essere senz’altro rintracciato nelle considerazioni di Giuseppe Flores D’Arcais che nel suo libro *L’Ambiente* invitava la pedagogia a esaminare l’ambiente come il luogo dove si mettono in atto i processi educativi, ma anche a considerarlo come fattore stesso dell’educazione⁶⁸.

L’ambiente, secondo il pedagogista, è dunque parte integrante dell’educazione della persona e, pertanto, nel contesto scolastico non può essere ridotto a oggetto di isolati interventi didattici, ma deve essere piuttosto una fonte di opportunità pienamente gestita dagli educatori, gli unici in grado di coordinare consapevolmente tutte le trasversalità connesse alla cultura dell’ambiente.

Infatti, i suoi principi paiono particolarmente significanti per dare forza all’idea che l’educazione ambientale sia rappresentata da una correlazione tra persona, ambiente, ecologia e sostenibilità. Tuttavia, mentre la riflessione teorica su questi argomenti, in Italia, tenta di recuperare, almeno in parte, i ritardi rispetto al resto del mondo, non si può ancora parlare di una comunità educativa coordinata, se non nella spinta emotiva (è appena il caso di ricordare, esempio tra tutti, l’impatto provocato dalla catastrofe dell’ICMESA di Seveso del 1976 e il Piano Energetico dell’anno precedente, che prevedeva la costruzione di 20 centrali elettronucleari).

Un’ulteriore prova di questo approccio poco sistemico, è testimoniato dal sorgere di associazioni ad elezione ambientalista (WWF che individua le sue finalità nella natura e nella sua conservazione, Lega Ambiente nelle città e l’inquinamento). Diverso viceversa il ruolo ricoperto da Italia Nostra che, nella sua pluridecennale attività, aveva già assunto su di sé la dimensione della complessità quale approccio all’ambiente e l’interdisciplinarietà quale metodo per conoscere, tutelare e migliorare l’ambiente fisico e culturale, includendo lo slittamento verso l’interpretazione dello spazio fisico, il “paesaggio”, come bene culturale. (Un simile assunto è già evidente nella struttura del Corso di aggiornamento, organizzato dalla sezione di Roma di Italia Nostra e dal Provveditorato agli Studi, per lo studio interdisciplinare dell’ambiente, per i docenti della scuola media dell’obbligo nel 1976).

Tornando poi ai bisogni formativi ed educativi, va detto che il mondo della scuola, negli anni Ottanta, si arricchisce, sia pure in forma volontaria e non sistemica, di numerose iniziative sperimentali, talvolta frutto di invenzioni originali, talaltra anche

⁶⁵ *Il futuro di noi tutti. Rapporto della commissione mondiale per l’ambiente e lo sviluppo*, Bompiani, Milano 1988.

⁶⁶ Come ha ben messo in luce M. Gennari (*Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma 1988) appare sempre più chiaro che l’educazione “ambientale” e “sostenibile” vada affrontata in maniera trasversale al modello educativo generale, centrato sulla persona nella sua complessità. Conseguentemente, il concetto di sostenibilità si interfaccia necessariamente con il discorso pedagogico.

⁶⁷ M. Benetton, *Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi*, “Pedagogia oggi”, anno XVI, n.1, giugno 2018, pp. 291-306.

⁶⁸ G. Flores D’Arcais, *L’ambiente*, La Scuola Editrice, Brescia 1967.

dettate da una certa improvvisazione. Tra le molte ricordiamo le “Settimane Naturalistiche” a Venezia, le esperienze di Vela Verde a Trieste e, particolarmente, l’esperienza di Villa Chigi a Bologna che, grazie alla progettualità di Delfino Insolera, rappresentarono sperimentazioni innovative e coinvolgenti di fare educazione ambientale nelle città⁶⁹. L’assunzione della “complessità” quale cifra che caratterizza, in generale, i processi educativi nel decennio ottanta/novanta, va anche riferita all’attività dei centri accademici di Padova, Bologna e Parma⁷⁰ e attraverso la nascita di due centri di riflessione, uno a Torino, intorno al centro di Praticatinat (per inciso, di questo è stato dichiarato il fallimento nel 2017) e alla rivista *Ecole*, l’altro a Roma, intorno al CEDE di Frascati. Il proliferare di queste istituzioni, magari tra loro non sempre coordinate, hanno come denominatore comune il tentativo di svincolarsi da una visione settoriale delle problematiche ambientali per accettare la complessità dell’ambiente naturale. Il sentimento di diffusa impotenza nei confronti dei problemi ambientali, almeno fino all’altra catastrofe di Chernobyl, è negli anni Ottanta compensato a quanto pare da una fiducia nel valore educativo dell’informazione. In buona sostanza fare didattica ambientale sembra essere sufficiente ad orientare i comportamenti verso cambiamenti migliorativi, perdendo di vista la complessità del sistema ambiente. Lo scorcio del nono decennio vede, però, un viraggio verso il tentativo di conciliare i termini ambiente e sviluppo, nel tentativo di superare una pregiudiziale inconciliabilità.

Questo è il clima che sposta l’interesse dell’Educazione ambientale verso lo spazio urbano e le attività dell’uomo come azioni in grado di agire sull’ambiente. Si capisce, conseguentemente, come questo cambiamento implicherà un diverso investimento da parte della scuola in chiave sempre più trans e inter disciplinare. Vale richiamare, a questo punto, l’istituzione nel 1986 (e fino al 1989) del primo Protocollo d’Intesa tra il Ministero dell’Ambiente e il Ministero della Pubblica Istruzione, con l’obiettivo di coordinare appunto le iniziative nel campo dell’educazione ambientale.

Ancor più significativa la Circolare del Ministero della Pubblica Istruzione (n.996 del 4 febbraio 1989) nella quale si afferma che “L’educazione ambientale deve stimolare negli studenti una particolare sensibilità per i problemi legati all’ambiente, al fine di creare una nuova cultura che trasformi la visione antropocentrica del rapporto uomo-natura, in quella biocentrica che considera l’uomo quale componente della biosfera [...]. In relazione a quanto sopraddetto appare opportuno richiamare l’attenzione dei docenti di tutte le discipline affinché tengano conto dell’esigenza dell’educazione ambientale”.

Gli anni Novanta

Le basi, pur contraddittorie, per svolte fondamentali

⁶⁹ C. Capello, a cura di, *Come spiegare il mondo. Raccolta di scritti di Delfino Insolera*, Zanichelli, Bologna 1997.

⁷⁰ Il centro accademico di Parma ha dato vita al CIREA, Centro italiano di Ricerca ed Educazione Ambientale.

Dalla I Conferenza nazionale dei musei alla I Conferenza nazionale per il Paesaggio

Agli inizi degli anni Novanta, dopo diversi falliti tentativi di rinnovare le norme per la conservazione e la valorizzazione dei beni culturali e per la riorganizzazione della loro tutela, c'è un risveglio di iniziative per riportare l'interesse sui musei e sulla loro didattica, che ci sembrano particolarmente significative anche per il nostro presente. Proprio nel 1990, nell'ambito della Settimana per i Beni Culturali, viene organizzata la prima *Conferenza nazionale dei musei*. Tra le proposte contenute nel documento finale c'è l'attivazione del Sistema museale nazionale⁷¹ e c'è la richiesta di una "specifica struttura per la didattica riservata alle scuole". Si prospetta anche la possibilità di una legge che consenta, per i musei statali, l'affidamento di servizi di supporto a soggetti privati di volta in volta individuati, valorizzando le forze del volontariato attraverso apposite convenzioni.

È quanto recepisce in parte la legge Ronchey (1993) con l'attivazione dei cosiddetti "Servizi aggiuntivi", che vengono affidati ai privati, contribuendo a rendere i musei più accessibili e fruibili dal pubblico. Sono servizi assolutamente necessari per la modernizzazione delle nostre strutture; purtroppo però, nelle normative successive, si va ben al di là delle funzioni iniziali ad essi attribuite: si giunge ad affidare loro anche l'"assistenza didattica", al punto che i servizi educativi possono essere così delegati a parti terze private⁷².

Non si intende aprire qui un dibattito tra pubblico e privato, che coinvolge anche il valore "economico" dei beni culturali, la formazione e il ruolo degli operatori ecc.; ma ci sembra importante ribadire – visto che quello dei servizi aggiuntivi è uno dei punti più discussi, complessi e irrisolti anche nel quadro attuale – che la didattica e l'educazione non possano essere affidate ad un concessionario privato, come se fosse un'occasione per far cassa e non l'aspetto più delicato e scientificamente fondato della missione di un museo e di un'istituzione culturale!

Agli inizi degli anni Novanta fermenti e cambiamenti si registrano anche nel mondo della Scuola. Non essendo passata la riforma della scuola secondaria superiore, si procede con la Commissione Brocca alla revisione dei Piani di studio e dei Programmi; un lavoro enorme, con un solido impianto metodologico, ambizioso sul piano culturale, che prevede anche una nuova centralità per i beni culturali, con indirizzi specifici ad essi dedicati. Il progetto viene pubblicato nel 1992, ma, potendo essere avviato soltanto in via "sperimentale", non può certo risolvere i problemi della scuola superiore, anzi, in alcuni casi, li complica.

Alla metà degli anni Novanta assistiamo ad una svolta epocale: la costituzione della Commissione per la Didattica del museo e del territorio ai cui lavori, durati un

⁷¹ Il Sistema museale nazionale diventerà solo ai nostri giorni una possibile realtà che si sta costruendo con grandi difficoltà e contraddizioni.

⁷² Con la L. 14 gennaio 1993, n.4 e ancor più l'art. 47 *quater* della Finanziaria L. 22 marzo 1995, n.85. Il DM 24 marzo 1997 recepisce il regolamento della legge Ronchey ponendo tra i servizi da dare in concessione a privati anche quello dell'"assistenza didattica". I servizi aggiuntivi istituiti da questa legge vengono poi ratificati dall'articolo 117 del Codice dei Beni culturali e del paesaggio.

triennio (1995-1998), ed ai cui risultati, che si prolungano fino ai nostri giorni, dedicheremo un apposito capitolo.

Sono anni caratterizzati anche dalla legge sul Testo unico *Disposizioni sui beni culturali* (1997) dove troviamo un articolo che ci interessa particolarmente: “Al fine di favorire la fruizione del patrimonio artistico, scientifico e culturale da parte degli studenti, le scuole di ogni ordine e grado possono stipulare apposite convenzioni con le soprintendenze”⁷³. Ciò è possibile anche perché le leggi di riforma sulla scuola introducono in questi anni l'autonomia scolastica⁷⁴.

D'altra parte alla fine del decennio tutto il sistema dell'istruzione è coinvolto da una serie di riforme che vanno dall'obbligo scolastico alla formazione degli insegnanti, al riordino dei cicli. Anche l'università avvia, in seguito alla dichiarazione della Sorbona, il cosiddetto processo di Bologna (1999), che coinvolge i diversi paesi dell'UE⁷⁵; ce ne occuperemo soprattutto per quanto riguarda la formazione dei professionisti del patrimonio culturale e dei responsabili dell'educazione.

In questi anni la riforma del Titolo V della Costituzione (1998), su cui torneremo⁷⁶, conferisce i compiti dello Stato alle Regioni alle quali è affidata la “valorizzazione”, che prevede, tra l'altro, “l'organizzazione di attività didattiche e divulgative anche in collaborazione con gli istituti di istruzione”⁷⁷. Con la distinzione dei compiti di tutela, affidati essenzialmente allo Stato, da quelli di valorizzazione, assegnati alle Regioni, si tende a dividere sempre più due funzioni tra loro interdipendenti.

Gli anni Novanta si chiudono con un evento per noi molto importante, la prima *Conferenza nazionale per il Paesaggio* (1999), che coinvolge funzionari, studiosi, esperti e tutte le associazioni impegnate sui beni culturali, sul territorio e sull'ambiente, come si può vedere dai poderosi atti⁷⁸. Una sessione è dedicata a *Paesaggio, Comunicazione, Educazione, Formazione*: la Convenzione europea sul paesaggio sarà presentata alla firma l'anno dopo a Firenze⁷⁹! Acquista così maggior consapevolezza, motivazione e diffusione un ambito dell'educazione al patrimonio ricco di fascino e complessità: l'educazione al paesaggio.

A che punto è la didattica museale? Un anno di convegni e pubblicazioni

Gli inizi degli anni Novanta evidenziano anche, come, dopo la diffusione e il “prevalere”, potremmo dire, dell'educazione ambientale si riprenda con forza la

⁷³ Cfr. Art.7.1 della L. n.352/97, dedicato a: *Provvedimenti a favore della diffusione della conoscenza, nelle scuole, del patrimonio artistico, scientifico e culturale*. Il Testo unico DL n.490 esce nel 1999 e viene presto superato dal Codice dei Beni culturali (2004).

⁷⁴ Cfr. L.59 (1997) e DM 765/ 27 nov. 97 sulla sperimentazione nella scuola dell'autonomia.

⁷⁵ Per un aggiornamento sullo stato attuale del processo attivato, cfr.: <http://www.processodibologna.it/>.

⁷⁶ Cfr. pp. 94-96.

⁷⁷ Cfr. DL112/1998 art.152 al punto “e”.

⁷⁸ MiBAC, *Conferenza Nazionale per il Paesaggio. 14-15-16 ottobre 1999. Atti*, Gangemi Editore, Roma 2000. Cfr. pp. 479-571. Un secondo volume è sui *Lavori preparatori*, pubblicato sempre da Gangemi nel 2000.

⁷⁹ Cfr. p.17; pp. 50-51.

discussione, lo scambio e il confronto sulla didattica del “museo” inteso in un’accezione sempre più ampia, e si moltiplichino i convegni su questi temi. Basta solo elencare quelli organizzati proprio nel 1990, quasi tutti di grande rilevanza, per rendersi conto non solo della vivacità della ricerca e del dibattito, ma anche della ricchezza dei temi e della varietà dei soggetti coinvolti.

Si era iniziato a Bologna alla fine dell’89 con *Il museo parla al pubblico 1989-1990*, un convegno a carattere internazionale, organizzato dalla Provincia, accompagnato da una serie di preziose ricerche anche sulla didattica e l’educazione museale⁸⁰; tra le relazioni introduttive, quella di Umberto Eco⁸¹. A gennaio 1990 a Ravenna, la Pinacoteca civica organizza un convegno a dimensione europea su: *Educazione artistica e didattica museale: esperienze a confronto*, rivolto soprattutto agli insegnanti e agli operatori didattici; d’altra parte Ravenna in questi anni è un centro di grande vitalità per le Classi europee del patrimonio, tanto da diventare uno dei siti europei di riferimento⁸². A febbraio, di nuovo a Bologna, organizzato dal Civico museo archeologico, un convegno su *I musei e la didattica degli anni 90* diventa un’occasione fondamentale di approfondimento, anche per la partecipazione dei pedagogisti, e per lo scambio di esperienze nazionali e internazionali⁸³.

Ma forse l’occasione più importante da registrare è il *Convegno sulla didattica museale* di Foggia (28-31 marzo 1990) dove confluiscono esperti da tutte le parti d’Italia e vengono presentate nuove interessanti realtà; gli interventi sono divisi secondo le tipologie dei musei: storico artistico, scientifico, archeologico, etnografico. Una sezione viene dedicata a esperienze con portatori di handicap ed una ai materiali didattici sperimentali. Gli Atti, con una parte introduttiva teorico pedagogica, sono tutt’ora di grande interesse⁸⁴.

In questo incredibile panorama si registrano anche incontri internazionali bilaterali come quello sui *Nuovi sviluppi e tendenze della didattica nei musei tedeschi e italiani* che si tiene a Menaggio (Como), sempre nel marzo del 1990: è organizzato, dall’Institut für Museumkunde di Berlino e dal Ministero dei Beni culturali con la collaborazione dell’UNESCO; il documento finale auspica un maggiore coinvolgimento dei musei italiani nell’ICOM e nel CECA⁸⁵. Nella stessa zona, a Lecco, a novembre, un Convegno di studi, organizzato dai Musei civici e dal Comune è dedicato ai *Paesaggi della memoria industriale. Musei all’aperto, percorsi, didattica e ricerca*; a Pisa, in dicembre, una *Giornata di studi sulla didattica degli Archivi*, sottolinea la loro funzione educativa. Non

⁸⁰ *Il Museo parla al pubblico 1989/1990...* cit. Era previsto che il Convegno avesse una seconda fase nella primavera del ’90.

⁸¹ Cfr. p. 76.

⁸² Cfr. pp. 35-36.

⁸³ Cfr. P. Sacchetto, S. Tovoli, a cura di, *Gli occhi della curiosità. I musei e la didattica per gli anni 90. Bologna, 26-27 febbraio 1990*, Centro di produzione materiali dell’Assessorato al Coordinamento delle politiche scolastiche, Bologna 1991. Due contributi sono sulle esperienze olandesi e su quelle africane.

⁸⁴ Cfr. *La didattica museale. Atti del Convegno: Foggia, Museo civico, 28-31 marzo 1990*, Edipuglia, Bari 1992.

⁸⁵ L’Istituto tedesco è il coordinatore degli studi, ricerche e documentazione dei musei tedeschi, essendo la Germania organizzata in Länder autonomi. Attualmente si chiama Institut für Museumforschung.

manca neanche un Seminario organizzato dall'Associazione Mecenate 90 sul *Museo in erba*, dove si prospetta un museo a misura di bambino: le relazioni sono ricche di spunti per la riflessione, data anche la qualità dei relatori⁸⁶. E questo elenco potrebbe continuare, ma ci sembra sia sufficientemente esemplificativo!

Registrare le esperienze ormai numerosissime, documentare gli incontri, analizzare le linee di tendenza, fare una rassegna ragionata delle pubblicazioni e dei materiali prodotti diventa importante, anche se non semplice, perché manca una documentazione completa e tanta letteratura è grigia. Ricercarla e ordinarla è un lavoro immane, che viene affrontato con scrupolo e competenza da Piera Panzeri; i primi due volumi, pubblicati nel 1990 e nel 1992 ci danno indicazioni preziose per il nostro lavoro⁸⁷.

Ma che cosa sta cambiando in questi anni? Sicuramente la didattica si sta sempre più differenziando a seconda della tipologia dei musei e dei pubblici che li frequentano; si registra un'attenzione particolare, anche se ancora non diffusa, alle disabilità. Si afferma sempre di più la necessità di un apprendimento che duri tutta la vita (*lifelong learning*) e che ha nelle istituzioni culturali un ambiente proficuo per svilupparsi. Per noi, che ci occupiamo essenzialmente di scuola, sembra importante ribadire quanto afferma Paola Poldi Allai nelle *Pedagogie del museo* (1991): le azioni didattiche dei musei debbono rientrare in una progettualità condivisa con gli obiettivi formativi delle scuole, che a loro volta hanno il compito di preparare i ragazzi all'esperienza museale, collocabile in tutto l'arco degli studi⁸⁸.

Anche il mondo universitario inizia a dare il proprio fondamentale contributo⁸⁹; nel 1994 l'Università di Roma Tre istituisce il Centro di Didattica Museale "per favorire una fruizione consapevole e finalizzata dei beni museali, tenuto conto di alcune considerazioni: l'insufficiente utilizzazione a fini formativi dell'imponente patrimonio di beni culturali disponibile nel nostro Paese ed il divario esistente tra l'Italia ed altri Paesi sul piano dell'accumulazione conoscitiva e della definizione dei modelli d'intervento"⁹⁰ ed anche al fine di raccogliere, archiviare e rendere disponibili per il pubblico interessato i materiali didattici prodotti dai musei italiani.

Dall'Italia all'Europa, dall'Europa all'Italia: alcuni grandi progetti educativi

⁸⁶ *Un Museo in erba. Atti del seminario, Roma 13 luglio 1990*, Associazione Mecenate 90, Roma 1992.

⁸⁷ P. Panzeri, *Didattica Museale in Italia. Rassegna di Bibliografia*, Collana del Centro di Coordinamento Didattico dell'Assessorato alla cultura del Comune di Roma, Fratelli Palombi Editori, Roma 1990. Una Parte II viene pubblicata nel 1992. Piera Panzeri, che sarà chiamata a far parte della Commissione per la Didattica del museo e del territorio, ne pubblica anche una III Parte: P. Panzeri, *Didattica del museo e del territorio: 1991-1995*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1995. Allegato al "Bollettino d'Arte", n.91, maggio-giugno 1995.

⁸⁸ P. Poldi Allai, *Storia e attualità pedagogica di una istituzione*, in P. Poldi Allai (a cura di), *Pedagogie del museo*, Sagep, Genova 1991, pp. 41-62.

⁸⁹ Un contributo che si espliciterà più pienamente con l'attuazione della riforma universitaria; cfr. pp. 96-98.

⁹⁰ Citato dalla home del sito <http://cdm.uniroma3.it/>, 9 ottobre 2018.

Dal 17 al 22 giugno 1991 Roma è al centro di una serie di manifestazioni a carattere internazionale: convegni, mostre, concorsi ecc. lanciati e promossi dall'ICCROM⁹¹, che ne è il responsabile scientifico, con il titolo-slogan: *Media save art 1991*. La finalità è quella di sensibilizzare Stati e popolazioni alla fragilità del patrimonio e alla necessità della sua salvaguardia e conservazione, coinvolgendo per questo tutti i media, (stampa, cinema, TV, audiovisivi ecc.)⁹²; si intende iniziare da Roma con un grande evento internazionale che possa ripetersi negli anni.

Tra i concorsi indetti per l'occasione, uno è diretto anche alle scuole di ogni ordine e grado per coinvolgere ed educare gli studenti al valore dell'ambiente e del patrimonio culturale e alla necessità della loro tutela. Il tema sul quale produrre manifesti, audiovisivi ecc. è: *Conoscere per salvaguardare. La scuola al servizio della salvaguardia dei beni culturali*. La scuola risponde in maniera incredibile: l'adesione raggiunge punte molto elevate in termini di quantità ma soprattutto di qualità, come possono constatare i visitatori della mostra dei lavori pervenuti, allestita al Complesso monumentale del San Michele⁹³.

L'interesse creato è tale che, anche per richiesta della Fondazione Napoli '99, si decide di portare a Napoli l'esposizione, nella prestigiosa sede di Villa Pignatelli. Nota Mauro Lang nel catalogo: "Paradossalmente, la nostra società delle immagini ha contribuito a incentivare lo stesso consumismo; è ora che essa contribuisca a rendere più efficace il discorso di difesa del patrimonio collettivo, soggetto alla inevitabile aggressione del tempo ma anche a quella assai più evitabile degli uomini. E la scuola può essere il luogo dove questa consapevolezza è destata, per un messaggio rivolto a tutti i cittadini"⁹⁴. Ma quella di Napoli non è una semplice mostra: diventa un'occasione di coinvolgimento ed approfondimento per le scuole e l'avvio di un vero proprio progetto pilota. Un gruppo di studio, infatti, coordinato dall'Ufficio Studi del MPI, in cui sono rappresentati gli organismi coinvolti nell'iniziativa⁹⁵, progetta un programma articolato che comprende, oltre alla mostra, seminari e incontri con gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado: la finalità è quella di diffondere in modo capillare la formazione e l'innovazione didattica attraverso l'iniziativa progettuale e il lavoro sul campo delle scuole. I progetti presentati dai consigli di classe vengono analizzati in vari incontri, sia a Roma che a

⁹¹ Cfr. p.39.

⁹² Cfr. *Media Save Art '91, 17-22 giugno 1991*, Complesso Monumentale S. Michele a Ripa, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1991. L'evento è sostenuto anche dalla Presidenza del Consiglio dei ministri e dall'IRI.

⁹³ Entusiasta dei risultati l'ICCROM lancia due anni dopo un'analoga iniziativa per le scuole delle capitali europee: *Media Save Art '93* sul tema *Le creazioni del passato sono la cultura del presente. Salviamole per il mondo di domani!* La mostra dei manifesti vincitori viene organizzata all'Accademia Italiana di Londra con il titolo *Your Past Our Future* ed è accompagnata da corsi di formazione per insegnanti con la collaborazione, oltre che dell'Accademia, dell'English Heritage.

⁹⁴ M. Laeng, *Preparare il futuro*, in *Media save. Conoscere per salvaguardare. La scuola per la tutela del patrimonio culturale*, Catalogo della mostra dei manifesti realizzati dalle scuole di ogni ordine e grado in occasione di Media Save Art '91. Napoli, Museo di Villa Pignatelli, 7 marzo-11 maggio 1992, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1992, pp. 8-9.

⁹⁵ Cfr. DM 11/11/91 e DM 8/5/92: del gruppo fa parte anche la scrivente, in rappresentanza del CEDE – Centro Europeo dell'Educazione, che cura soprattutto gli aspetti scientifico-metodologici.

Napoli; e proprio dall'esame di quelle proposte, nasce l'idea di coinvolgere più direttamente tutte le scuole che lo desiderano nell' "adozione di un monumento", scegliendo quello a loro più vicino o territorialmente o idealmente. Nella circolare, inviata dal Provveditorato, si precisa che "si tratterà di un'adozione di natura culturale, spirituale e non ovviamente di gestione", il che significa: "studio, valorizzazione e tutela morale di quel determinato monumento [...], che dovrà essere sentito proprio da un'intera scuola"⁹⁶.

È nato così uno dei progetti italiani più diffusi e famosi, anche a livello internazionale: *La scuola adotta un monumento*. Il gruppo di studio, responsabile dell'iniziativa, richiede che per l'adozione la scuola si impegni almeno un triennio per evitare spontaneismo e sporadicità; che studi il monumento adottato sia nel suo contesto sia nei suoi multiformi aspetti e connessioni culturali, rivivendolo anche in termini creativi. Le scuole napoletane rispondono in modo massiccio: la "consegna" dei monumenti da parte delle autorità avviene a Santa Chiara, di fronte ad una folla incredibile⁹⁷. Due incontri con tutti i docenti coinvolti vengono organizzati nella primavera del '93 per discutere l'impostazione metodologico-didattica. Uno degli aspetti più affascinanti ed efficaci del programma è stimolare allo studio e alla conoscenza attraverso una presa di possesso affettiva, l'"adozione", che diventa oltretutto un'assunzione di responsabilità personale e collettiva.

Nel 1994, su iniziativa di Napoli Novantanove e di alcune amministrazioni locali prende avvio una rete nazionale con Napoli capofila: la diffusione è a macchia d'olio e vengono realizzate mostre, presentazioni, pubblicazioni⁹⁸.

Dall'Italia all'Europa: Il progetto ha un impatto tale che nel '94 viene assunto come progetto pilota dall'UE⁹⁹, con il coordinamento della Fondation Pégase; resta di durata triennale, ma viene introdotto un ulteriore elemento: la dimensione europea, che impegna a porre i monumenti non solo nel contesto locale; si amplia anche la rete delle scuole e dei paesi aderenti in cui le notevoli diversificazioni sono una ricchezza, e l'unitarietà è data dall'obiettivo comune. a fase pilota si chiude nel 1998 con la presentazione dei lavori finali¹⁰⁰.

La Scuola adotta un monumento è un progetto tutt'ora attivo¹⁰¹. Allo scopo di garantire un'impostazione in linea di coerenza e continuità con gli obiettivi e le finalità dell'idea

⁹⁶ Prot.128465 del 2/12/92.

⁹⁷ Interviene il Presidente della Camera, Giorgio Napolitano.

⁹⁸ Per salvaguardare e diffondere il progetto, Napoli Novantanove ne deposita il copyright; essendo privato, la partecipazione delle città alla rete implica un pagamento! Proprio per questo motivo e per evitare i problemi relativi al copyright, il progetto si diffonde sia in Italia che in Europa anche con altri nomi: es: *Un monumento da adottare* nella Regione Lombardia; *One school- one monument* in alcuni paesi balcanici.

⁹⁹ Il lancio avviene nel 1994 attraverso due convegni: il 5 marzo a Napoli e il 3 ottobre a Bruxelles.

¹⁰⁰ Sono 15 le città dell'UE coinvolte nella fase pilota, 400 gli istituti scolastici, 1500 gli studenti.

¹⁰¹ Ora è realizzato anche in collaborazione con MiBAC e MIUR. Una ricerca sull'efficacia del Progetto è stata fatta recentemente dal Dipartimento di Scienze economiche e statistiche dell'Università Federico II di Napoli.

originaria, le linee metodologiche, consegnate a chi aderisce al progetto e pubblicate anche in rete, sono quelle elaborate nel 1994¹⁰².

Dall'Europa all'Italia. Intanto agli inizi degli anni Novanta si cominciano a diffondere anche in Italia, soprattutto al nord, le *Classi europee del Patrimonio*¹⁰³. Un convegno a Desenzano Garda (1993), presieduto, dalla responsabile del programma del CdE, Anna Chiara Cerri, ha la finalità di diffonderne e approfondirne obiettivi e modalità, anche attraverso la conoscenza e il confronto delle prime classi realizzate in Italia: dal 1990 si sono svolte infatti una trentina di esperienze, basate soprattutto su rapporti di scambio con la Francia, con il trasferimento della classe, per una settimana, in un sito patrimoniale, come prevede il progetto. Accordi di cooperazione sono stati stipulati dalle regioni Emilia-Romagna, Toscana e dall'IRRSAE Lombardia; i siti più attivi: San Fruttuoso e Ravenna¹⁰⁴.

Dall'Italia al mondo. Tra i progetti di grande rilevanza, che è doveroso citare, anche se la finalità principale è soprattutto politica, come è esplicitamente dichiarato, c'è sicuramente la *Città dei bambini*, il cui impianto pedagogico è affascinante e rivoluzionario. Il progetto nasce a Fano nel 1991 da un'idea di Francesco Tonucci perché, come dichiara il fondatore: "Una città a misura di bambina e di bambino è una città che va bene per tutti"¹⁰⁵. Il progetto è tuttora valido e vitale, con una rete internazionale che opera in diversi continenti, come è possibile vedere dal sito, al quale si rimanda anche per ulteriori approfondimenti. La città dei bambini prevede anche un museo della scienza a loro portata con la "possibilità di esperienze il più possibile dirette, ricche e significative"¹⁰⁶, seguendo nell'apprendimento i principi generali dell'autonomia basati sul fare, sul giocare, sul produrre.

Il progetto, tutto impostato sulla partecipazione democratica dei bambini alla costruzione e alla vita della città, in base alle loro esigenze e al loro punto di vista, che può però rendere migliore e più vivibile la città per tutti, va ben al di là di un'indispensabile educazione alla cittadinanza ed oggi, alla luce della Convenzione di Faro, acquista una particolare valenza anche sul piano dell'educazione al patrimonio culturale e dell'assunzione di responsabilità nei confronti dello stesso.

La Commissione per la didattica del museo e del territorio (1995-98): una svolta epocale

La Commissione

Il 1995 segna un momento di svolta fondamentale per la didattica museale e l'educazione al patrimonio culturale in Italia: viene istituita la Commissione per la

¹⁰² Cfr. V. Zamparelli, *Il metodo*, Seminario di Formazione per il Progetto europeo, Napoli, 24-25 nov. 1994 <http://www.lascuolaadottaunmonumento.it/images/files/Guida%20metodologica%20all'adozione.pdf>.

¹⁰³ Cfr. pp. 35-38.

¹⁰⁴ G. Bertrand, *Le classi europee del patrimonio e l'Italia*, in *Atti del Convegno "Le classi europee del patrimonio"*. Desenzano del Garda, aprile 1993, "La scuola di domani", 19, 1993, pp. 35-99.

¹⁰⁵ È quanto dichiara anche ad apertura del sito: <https://www.lacittadeibambini.org/>.

¹⁰⁶ F. Tonucci, *La città dei bambini. Un museo della scienza per i bambini dai 3 ai 10 anni*, MUSIS, Istituto di psicologia del CNR, Roma 1992, p. 37.

didattica del museo e del territorio, fortemente voluta da un ministro tecnico dei beni culturali, lo storico dell'arte Antonio Paolucci¹⁰⁷. Presieduta da Marisa Dalai Emiliani, è composta da 18 membri rappresentativi dei vari ambiti di ricerca e di intervento relativi all'educazione e ai beni culturali a livello sia internazionale, sia nazionale, sia locale; ha pertanto un carattere interministeriale. È degna di nota la presenza nella denominazione del termine "territorio", assente nel nome della Commissione del 1969; d'altra parte è chiaro il valore politico e culturale sotteso alla scelta di tale parola e la nozione di didattica ad essa legata, ormai ampiamente riconosciuta ed attestata, della quale abbiamo considerato la rilevanza a partire dagli anni Settanta.

Nel corso di un triennio (1995-1998) la Commissione effettua una serie di analisi e di ricerche sia in Italia sia in Europa: i documenti prodotti e i risultati raggiunti sono tutti pubblicati¹⁰⁸. Il progetto, individuato sulla base dei dati emersi dalle indagini, è un modello organizzativo generale, a scala nazionale, un vero e proprio sistema italiano dei Servizi educativi per il museo e per il territorio, sia statali che locali, collegati in rete e coordinati da un Centro presso il Ministero. Quel progetto, presentato al Ministro, viene subito attuato in alcune sue parti; dei semi gettati, di cui raccogliamo oggi importanti frutti, e dei risultati conseguiti vale la pena qui evidenziare alcuni aspetti, fondamentali anche per gli sviluppi futuri.

L'Accordo quadro tra il ministro dell'Istruzione e quello dei Beni culturali.

Siglato il 22 marzo 1998 e favorito dalla nuova legge sull'autonomia degli istituti scolastici, sancisce per la prima volta la possibilità di una collaborazione paritetica tra Scuola e Museo¹⁰⁹. Il partenariato tra le due istituzioni dà origine ad una serie di progetti sperimentali congiunti tra le scuole di ogni ordine e grado e le istituzioni museali: sono progetti didattici specifici, diversificati a seconda delle singole realtà scolastiche, strettamente aderenti, a livello metodologico - scientifico, ai programmi curriculari e/o al piano dell'offerta formativa di istituto. Per la loro realizzazione viene firmata una convenzione tra l'istituto scolastico e quello museale, che regola i contenuti scientifici, tutte le modalità di svolgimento, nonché le rispettive pertinenze finanziarie.

L'Accordo quadro diventa, nel giro di pochi anni, un articolo del rinnovato Codice dei beni culturali (2004), il 119, sulla *Diffusione della conoscenza del patrimonio culturale nelle scuole*¹¹⁰. A quell'accordo e ai lavori della Commissione fanno riferimento anche i Protocolli d'intesa successivi come quello siglato il 28 maggio 2014¹¹¹.

¹⁰⁷ La Commissione viene riconfermata, nel corso del triennio della sua attività, dai ministri Walter Veltroni e Giovanna Melandri, Cfr. DM, 16.3.1996 e DM 9.1.1997.

¹⁰⁸ Cfr. *Verso un sistema Italiano dei servizi educativi per il museo ed il territorio, Materiali di Lavoro della Commissione Ministeriale*, MiBAC, Roma 1999.

¹⁰⁹ Cfr. oltre l'Accordo quadro, le circolari attuative dei due Ministeri e la Scheda di Progetto inviata a tutte le istituzioni: ivi, pp. 335-340.

¹¹⁰ L'articolo prevede la possibilità per i responsabili degli istituti e dei luoghi della cultura di "stipulare con le scuole di ogni ordine e grado, appartenenti al sistema nazionale di istruzione, apposite convenzioni per la elaborazione di percorsi didattici, la predisposizione di materiali e

Il confronto internazionale e il collegamento con il Consiglio d'Europa

Il partenariato tra istituzioni culturali ed educative, introdotto dalla Commissione e sancito dall'Accordo quadro del 1998, era alla base anche della Raccomandazione N° R (98) 5 del Consiglio d'Europa sulla Pedagogia del patrimonio¹¹². Un documento molto importante che, elaborato di pari passo con il progetto, fu presentato in anteprima in Italia e fu presto diffuso tra gli addetti ai lavori, tanto da divenire un caso esemplare per il Consiglio d'Europa. D'altra parte il confronto internazionale era alla base dei lavori della Commissione. Un questionario venne diffuso in tutta Europa, finalizzato ad approfondire la situazione dell'educazione museale e della pedagogia del patrimonio negli altri paesi¹¹³. Una Tavola rotonda internazionale sul tema: *Educazione al patrimonio culturale: organismi e modelli internazionali a confronto*, organizzata in occasione della Settimana dei musei, quasi a chiusura dei lavori della Commissione, è uno dei momenti fondamentali di questo confronto, data anche l'eccezionalità e la contemporaneità delle presenze e delle partecipazioni. È in questa occasione che una rappresentante del Consiglio d'Europa ha presentato in anteprima la citata Raccomandazione sulla Pedagogia del patrimonio, appena approvata dal Comitato dei Ministri della cultura e rivolta ai 47 Stati membri¹¹⁴.

Il sistema dei servizi educativi per il museo e il territorio

I primi passi fatti per la costruzione di un "sistema" sono stati l'attivazione e il potenziamento dei servizi educativi per i beni culturali presso tutte le soprintendenze e i musei statali; non quindi soltanto le più importanti! Si passa dal termine di "Sezione didattica" a quello di "Servizio educativo" che toglie l'idea di "separatezza", di una "parte dell'istituzione", e pone l'accento sul ruolo educativo di tutto il museo come strumento non solo di conservazione del patrimonio, ma di servizio della comunità, centro di tutela attiva e condivisa. Dopo i lavori della Commissione, la presenza di un servizio educativo in tutte le istituzioni museali, magari condiviso con altri musei, diventa un "obbligo", previsto tra gli indicatori minimi di qualità, come recita l'Atto di indirizzo sugli standard museali (2001), di cui parleremo¹¹⁵, che individua anche le figure professionali necessarie per la gestione dello stesso. Ma quale è ancor oggi la realtà? di quali servizi educativi si parla? con quali funzioni? Se analizziamo i primi dati del nuovo Sistema informativo integrato, presentati nel 2013, il 77,8% di musei e istituti similari offre la possibilità di visite guidate; il 58,6 % ha

sussidi audiovisivi, nonché per la formazione e l'aggiornamento dei docenti. I percorsi, i materiali e i sussidi tengono conto della specificità della scuola richiedente e delle eventuali particolari esigenze determinate dalla presenza di alunni disabili".

¹¹¹ http://www.istruzione.it/allegati/2014/protocolloMIUR_MIBACT280514.pdf; 13 ott. 2018.

¹¹² Cfr. pp. 37-38.

¹¹³ Cfr. L. Branchesi, *Per un confronto con l'Europa: modelli organizzativi e linee di tendenza*, in *Verso un sistema Italiano ... cit*, pp. 233-260.

¹¹⁴ Ivi, pp. 288-290.

¹¹⁵ Cfr. p. 100.

svolto una o più attività didattiche. Sembrerebbero dati piuttosto positivi, che però nascondono tanti problemi irrisolti e tante contraddizioni. Si va dalla necessità, più forse che dall'esistenza, di dipartimenti educativi che risultano fondamentali anche per le scelte museologiche e curatoriali, all'attribuzione della "incombenza" didattica ad un unico funzionario, sul quale già gravano numerosi altri compiti. Ci si barcamena con poca chiarezza tra gratuità e redditività: anzi si sta ampiamente diffondendo la monetizzazione delle attività educative, spesso considerate dai concessionari dei servizi aggiuntivi (anche solo per le prenotazioni!) uno dei fattori di maggior reddito, non tenendo conto che la gratuità delle stesse, a partire dalle scuole, sarebbe uno dei tramiti più rilevanti dell'accessibilità ai beni culturali e alla loro comprensione.

Si va anche dalla presenza di professionalità e competenze molto alte -anche se spesso sfruttate e sottopagate- alla mancanza di una preparazione adeguata, quando non una vera e propria improvvisazione. Ci sarebbe molto da discutere, ma non è qui il caso di dilungarci. Sicuramente un lavoro di sistematizzazione e di indirizzo avrebbe potuto e potrebbe svolgerlo il Centro dei Servizi educativi che anche a questo era stato preposto fin dal 1998.

Il Centro dei servizi educativi del museo e del territorio

A coordinare infatti la rete dei servizi viene attivato un Centro dei servizi educativi con compiti, oltre che di coordinamento tecnico, di documentazione, informazione, indirizzo metodologico, promozione e valutazione. Costituito presso il Ministero, nel Complesso di San Michele, il Centro è stato integrato nel 2009 nella nuova Direzione generale per la Valorizzazione del patrimonio culturale ed ha in parte perduto la configurazione e alcuni dei compiti che caratterizzavano l'ottimo progetto scientifico e organizzativo originario. Il decreto costitutivo infatti prevedeva, tra l'altro, la gestione del Centro da parte di un'équipe interdisciplinare, il supporto di un Comitato tecnico-scientifico di alto livello e la messa in rete anche delle iniziative e delle attività educative promosse dai musei degli Enti pubblici territoriali. Si reputava infatti necessario operare in una visione di sistema che tenesse anche conto del rapporto con gli Enti locali e con le altre strutture¹¹⁶.

Per quanto riguarda il nostro Centro dei servizi educativi, denominato S'ed, che ogni anno mette in rete l'offerta formativa degli istituti statali¹¹⁷, è stato ora integrato nella nuova Direzione generale "Educazione e ricerca", istituita nel 2015, che è, o almeno dovrebbe essere, sicuramente più adeguata e competente della Direzione precedente, dedicata in modo generico e ambiguo alla valorizzazione.

Figure professionali e formazione

¹¹⁶ DM 15/10/98 istitutivo del Centro, *ivi*, pp. 342-343.

¹¹⁷ <http://www.sed.beniculturali.it/>.

La Commissione ha lavorato infine sulle figure professionali specifiche e sull'importanza della loro formazione, confrontandosi, anche in questo caso, con diversi paesi europei. Molte le indicazioni date, che hanno prodotto frutti; tra queste, l'inserimento all'università di un insegnamento specifico di Didattica del museo e del territorio. Grazie alla riforma universitaria, che va sotto il nome dei ministri Berlinguer e Zecchino (1999-2000), il nuovo insegnamento, ha potuto essere introdotto alla Sapienza, Università di Roma, nel 2001: l'inserimento non è stato indolore, ma i risultati via via conseguiti ne hanno rafforzato credibilità e valore. Ora esso è presente sia nel corso di Laurea specialistica di Storia dell'arte, sia nella Scuola di specializzazione in beni storico artistici.

Molti dunque i passi in avanti fatti, i semi gettati e i risultati ottenuti dalla Commissione; essi dovrebbero in buona parte continuare ad essere sviluppati nelle competenze e grazie all'attività della citata Direzione generale "Educazione e ricerca", appositamente creata, che sembra quasi essere stata istituita a compimento della nostra storia, anche se ha una certa difficoltà a consolidarsi e svolgere pienamente i suoi compiti.

L'Educazione al patrimonio nel e per il XXI sec.

Le novità e i filoni di interesse

In relazione al patrimonio e alla sua educazione il Duemila è caratterizzato da innovazioni di grande portata a livello nazionale e internazionale, che si sono via via imposte e sulle quali si continua a lavorare su più piani, in forme complesse, spesso contraddittorie, con andate e ritorni non certo lineari ma sicuramente pieni di grande interesse, anche perché offrono nuovi campi di ricerca e di intervento. Riteniamo pertanto opportuno impostare il capitolo individuando alcuni filoni tematici e problematici che caratterizzano questi anni fino ad arrivare al dibattito attuale, tenendo conto del quadro di riferimento internazionale, soprattutto europeo, nel quale è sempre più indispensabile inserirsi e con cui è doveroso confrontarsi, viste le convenzioni e le raccomandazioni, i programmi e i progetti in ambito educativo e culturale. A guidarci sono anche il contesto storico e normativo, che ha nel *Codice dei beni culturali e del paesaggio*, approvato nel 2004¹¹⁸, un riferimento fondamentale; la ricerca e la sperimentazione, che vedono tra i protagonisti alcune università; la pratica e le esperienze didattiche, sviluppate da un numero sempre maggiore di soggetti, spesso collegati tra loro in partenariati, convenzioni e reti. Si tratta di un quadro molto articolato nel quale nell'ultimo quinquennio si inseriscono ulteriori elementi di novità, di cui tratteremo.

Nel tracciarne pertanto alcune linee fondamentali abbiamo la consapevolezza che i temi citati, impossibili da essere sviluppati nella loro completezza, sono soprattutto

¹¹⁸ DL n.42/2004 e successive modifiche.

indicazioni di percorsi, importanti da individuare, che ogni lettore potrà scegliere ed approfondire in relazione al proprio lavoro e ai propri interessi.

Il paesaggio e la sua educazione

Il nuovo secolo si apre con la firma a Firenze della Convenzione europea sul paesaggio che viene ratificata dall'Italia nel 2006¹¹⁹ e che impone -ma anche offre- in campo educativo, nuovi ambiti di esplorazione ed impegna a metodologie attive tendenti a coinvolgere sempre più, attraverso la scuola, tutta la comunità. È quanto afferma il documento italiano più importante e più recente: la *Carta nazionale del Paesaggio* (2018) che pone tra le priorità anche l'educazione: "Educare al paesaggio significa non solo diffondere conoscenze sull'identità di una comunità e quindi rafforzarne il senso di appartenenza e la necessità di salvaguardarlo ma anche coinvolgere i cittadini in un'opera di tutela del patrimonio collettivo, fondamentale per prevenire il degrado dei contesti urbani, rurali e naturali, per la protezione del patrimonio storico e artistico e per arginare il rischio idrogeologico di un territorio fragile come quello italiano"¹²⁰. D'altra parte tra gli aspetti più innovativi della Convenzione ci sono proprio la centralità della percezione e l'importanza e il ruolo dato alle comunità.

Dal 2000, come abbiamo già evidenziato, molto è stato fatto per l'educazione al paesaggio e lo stesso Consiglio d'Europa ha promosso e coordinato le azioni e gli incontri per l'implementazione della Convenzione, che hanno coinvolto anche l'Italia. Sono state pubblicate raccomandazioni e importanti studi e documenti, che costituiscono un ottimo vademecum per orientare sulle finalità educative e sulle scelte metodologiche e strategiche per l'elaborazione di progetti relativi "a" l'educazione al paesaggio, o meglio ai paesaggi, e "attraverso" i paesaggi. Restano riferimenti primari in questo ambito il testo sull'*Educazione al paesaggio* di Benedetta Castiglioni (2010) e la Raccomandazione del CdE (2014) sulla *Promozione della conoscenza del paesaggio attraverso l'educazione* da noi già citati¹²¹.

Molti sono anche i progetti educativi sviluppati in questi anni, a cominciare da quelli di Italia Nostra; corsi di formazione specifici vengono organizzati per preparare i docenti a utilizzare il paesaggio nei programmi scolastici, basti citare quelli del MUSE -Museo delle scienze, di Trento; vademecum e opuscoli di orientamento

¹¹⁹ Legge n.14 del 9 gennaio 2006.

¹²⁰ *Educare e formare alla cultura e alla conoscenza del paesaggio* in *Carta nazionale del paesaggio*, a cura dell'Osservatorio nazionale per la qualità del paesaggio. La Carta è stata presentata a Roma il 14 marzo 2018, II giornata sul paesaggio: http://www.beniculturali.it/mibac/export/MiBAC/sito-MiBAC/Contenuti/visualizza_asset.html_1705043404.html; era stata annunciata nel corso degli *Stati generali del Paesaggio*, Roma 25-27 ott. 2017. Gli Atti sono pubblicati da Gangemi editore, Roma 2018 e si possono scaricare anche in rete: https://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1520941876714_3588-3_MIBACT_Stati_generali_del_paesaggio_-_ATTI.pdf.

¹²¹ Cfr. pp. 50-51.

vengono pubblicati da enti organizzatori di percorsi e progetti, così come utili linee guida sul rapporto dell'educazione al paesaggio con altre educazioni¹²².

Il rischio attuale è quello di una sovraesposizione del termine "paesaggio" anche perché resta un concetto molto aperto, che per sua natura può essere affrontato da molteplici punti di vista.

Abbiamo già visto, tra l'altro, che è stato introdotto e approfondito dall'ICOM, in riferimento ai musei, il concetto di *paesaggi culturali* (2014), che sicuramente apre nuovi e interessanti ambiti di ricerca e intervento in ambito interpretativo ed educativo¹²³. In occasione della citata 24[°] Conferenza generale a Milano (1916), il Comitato italiano ha fatto un censimento per individuare i musei che si sono occupati e si occupano attivamente di paesaggio o che hanno promosso e promuovono attività educative legate al paesaggio culturale; tra le situazioni più interessanti presentate, quella dell'Emilia-Romagna¹²⁴.

Sicuramente il paesaggio, in tutte le sue forme, resta uno dei temi più efficaci dell'educazione al patrimonio ed è destinato nei prossimi anni ad essere percorso e sviluppato maggiormente.

Il dilatarsi del concetto di patrimonio: dall'immateriale al digitale; nuove strutture, nuove metodologie, nuovi ambiti di intervento per l'educazione

La novità di questi anni è sicuramente il dilatarsi del concetto di patrimonio, di cui abbiamo ampiamente trattato, ma anche il moltiplicarsi delle strutture ad esso dedicate.

Un fenomeno particolare è quello relativo ai beni e ai musei etnodemoantropologici e al loro diffondersi in Italia negli ultimi decenni. Nell'indagine ISTAT del 2013¹²⁵, su un totale di 3847 musei censiti in Italia, prevalgono quelli etnografici e antropologici (16,9%), seguiti da quelli archeologici (15,5%) e ben 1.565 musei risultano inaugurati dopo il 2000.

Per fare un preciso esempio, stando all'ultima rilevazione del Ministero dei Beni e delle Attività culturali - MiBAC¹²⁶, il Piemonte è la regione che conta il maggior numero di musei etnoantropologici: erano 17 nel 1985, risultano 313 nel 2008¹²⁷! Sono realtà strettamente legate al territorio e alle sue forme di vita, fondamentali per

¹²² Ad esempio: A. De Nardi, *Il paesaggio come strumento per l'educazione interculturale. Linee guida*, Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna, Treviso 2013.

¹²³ Cfr. p. 22.

¹²⁴ V. Galloni, M. Sani, *Musei e paesaggi culturali in Emilia-Romagna*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna, Bologna 2016.

¹²⁵ ISTAT, *I musei, le aree archeologiche e i monumenti in Italia*, 2013; il rilevamento che ha come anno di riferimento il 2011.

¹²⁶ Nel 1998 Il ministero, nato inizialmente come Ministero dei beni culturali e ambientali, aveva poi perduto i beni ambientali affidati ad un apposito ministero; nel 1998 cambia di nuovo il suo nome aggiungendo le Attività culturali. D'ora in poi pertanto useremo la sigla attuale MiBAC, anche se dal 2013 al 2018 era diventata MiBACT, avendo aggiunto il Turismo.

¹²⁷ I. Cianfarani, a cura di, *Il patrimonio museale antropologico. Itinerari nelle regioni italiane. Riflessioni e prospettive*, MiBAC – Gangemi, Roma 2008.

un uso didattico anche del patrimonio immateriale; spesso create in base a scelte museologiche molto avanzate, purtroppo non sempre risultano adeguatamente vive e funzionanti. Nel 2007 è stato istituito presso il MiBAC un Istituto centrale specifico per la Demoantropologia la cui missione è “finalizzata alla salvaguardia e alla valorizzazione del patrimonio culturale, materiale e immateriale, e alla promozione di iniziative volte a tutelare i settori legati all'identità collettiva dei vari gruppi sociali presenti sul territorio e le espressioni delle diversità culturali”¹²⁸.

Un'altra realtà importante per l'educazione e direi soprattutto per la partecipazione è quella degli ecomusei e dei musei di comunità che in Italia si diffondono negli ultimi due decenni. Nel 2016, nell'ambito della citata Conferenza Generale ICOM a Milano, si è svolto il primo *Forum di ecomusei e musei comunitari*; di lì è iniziato un percorso che ha portato alla *Carta di cooperazione*, firmata nel 2017. In essa gli ecomusei si configurano “come processi partecipati di riconoscimento, cura e gestione del patrimonio culturale locale al fine di favorire uno sviluppo sociale, ambientale ed economico sostenibile” e si definiscono come “percorsi di crescita culturale delle comunità locali, creativi e inclusivi, fondati sulla partecipazione attiva degli abitanti e la collaborazione di enti e associazioni”¹²⁹: sono riferimenti indiscutibili per l'educazione!

Non è il caso di trattare qui delle caratteristiche e dell'importanza del patrimonio digitale, che cresce in maniera esponenziale ed è fondamentale anche per l'educazione: sarà dedicato ad esso un intero capitolo. Ma ci sembra doveroso soffermarci su istituzioni museali nuove, interattive e ipermediali, che spesso, nonostante la definizione internazionale di “museo”, si dichiarano tali, anche se non espongono oggetti: si pensi ad esempio ad un piccolo e affascinante museo dedicato a Federico II a Jesi, nelle Marche, dove l'imperatore è nato, o ad una grande realtà, da poco inaugurata a Mestre, l'M9, il museo multimediale del '900 italiano. La loro finalità comunicativa ed educativa è primaria, e si esplica soprattutto attraverso narrazioni storiche immersive e coinvolgenti che implicano metodologie di approccio diverse da quelle “in presenza” alle quali siamo abituati.

Molti sono quindi i patrimoni e sempre di più sono gli enti, le istituzioni e le fondazioni culturali che li conservano e se ne occupano. In un approccio integrato al patrimonio, come quello verso il quale stiamo andando, teorizzato anche dagli organismi europei, è opportuno, operando didatticamente in un territorio, tenerne conto, in modo da prendere in considerazione in modo integrato tutto l'esistente, compresi naturalmente gli archivi e le biblioteche con il loro indiscutibile valore educativo.

Dalla riforma del Titolo V al ruolo delle Regioni nell'educazione e nella formazione al patrimonio

¹²⁸ Cfr. leggi n° 19/2007 e 167/2007.

¹²⁹ Cfr. <http://www.ecomusei.eu/ecomusei/wp-content/uploads/2017/02/Carta-di-cooperazione-3-Jan-2017.pdf>.

Il 2000 si apre anche con la citata riforma del Titolo V della Costituzione, approvata con la legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001. Le Regioni hanno così la responsabilità di governo dell'intero sistema dei musei e dei servizi culturali con l'esclusione di quelli di proprietà dello Stato; ma va tenuto conto che questo potere diventa maggiore soprattutto nelle regioni settentrionali dove i musei statali sono meno numerosi ed è presente una fitta rete di musei civici e privati. Si crea sempre di più una forte bipolarità di poteri e ruoli tra Stato, che ha soprattutto la responsabilità della tutela e Regioni alle quali è affidata la promozione e la valorizzazione.

Regioni e comuni pertanto diventano sempre di più coordinatori e responsabili di attività educative relative ai beni culturali con differenze purtroppo molto rilevanti da una regione all'altra.

Agli inizi del secolo sono soprattutto gli IRRE- Istituti Regionali di Ricerca Educativa¹³⁰, a sviluppare la formazione, la ricerca e la sperimentazione nel campo dell'educazione al patrimonio, anche per sostenere l'autonomia scolastica. Basti pensare alle pubblicazioni uscite in quegli anni quali atti di convegni o materiali a sostegno per corsi di aggiornamento o per progetti come *SPACE Educazione al patrimonio culturale nella scuola dell'autonomia*, proposto dall'IRRE Toscana¹³¹.

Ma veniamo all'attività vera e propria delle Regioni e ad alcuni esempi paradigmatici, di tipologie diverse.

Innanzitutto le *Giornate Regionali di Studio sulla Didattica museale* della Regione Veneto, incontri annuali organizzati in collaborazione con la Fondazione Mazzotti, a partire dal 1997. Tenute ogni volta in una sede diversa, esse assumono un valore nazionale per l'importanza e la novità dei temi via via proposti, per la qualità e la provenienza dei relatori, per la pubblicazione degli atti, che costituiscono una vera e propria collana, utile anche oggi per la consultazione¹³². La XVI edizione, purtroppo l'ultima, su *BB.CC. Beni Culturali Beni Comuni. Educare alla partecipazione oltre il silenzio*, si è tenuta nel 2012.

Il progetto *Edumusei* della Regione Toscana, attivo dal 2002, promuove e valorizza il ricco patrimonio di esperienze educative dei musei toscani, evidenziando il variegato panorama delle offerte e facendole incontrare con le richieste e le domande soprattutto delle scuole. *Edumusei* è quindi un contenitore dove si possono trovare

¹³⁰ Nati nel 2001 dalla trasformazione degli IRRSAE vengono aboliti nel 2007 e assorbiti dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica.

¹³¹ Si veda a tal proposito M. Costantino, a cura di, *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Franco Angeli, Milano 2001 dell'IRRSAE-Lazio, che sempre nel 2001 pubblica: C. Gabrielli, a cura di, *Apprendere con il museo*, Franco Angeli, Milano 2001; a sostegno di *SPACE*: F.Cambi e F. Gattini, a cura di, *Scuola e Beni culturali. Proposte e informazioni per la didattica*, IRRE Toscana, Firenze 2003; M.A. Donna, S. Mascheroni, V. Simone, *Didattica dei musei. La valutazione del progetto educativo*, IRRE Piemonte, Franco Angeli, Milano 2004: un percorso di formazione e ricerca-azione della Città di Torino (2001-2003) che ha in questo periodo un importante settore educazione al patrimonio culturale, il cui sito, ancora attivo, è stato un riferimento a livello nazionale <http://www.comune.torino.it/museiscuola/>.

¹³² Basti riportare qui solo alcuni titoli: *Il museo come luogo dell'incontro. La didattica museale delle identità e delle differenze* (2003); *Il museo nel territorio e nell'ambiente. Ricerca tutela didattica formazione* (2004); *Educare nella città cosmopolita. Culture senza quartieri per una didattica museale del dialogo* (2008).

informazioni utili per insegnanti, singoli e famiglie; ma è anche uno spazio di confronto e aggiornamento per i professionisti del patrimonio e non solo¹³³.

Un capitolo a parte meriterebbe l'IBC della Regione Emilia-Romagna, che abbiamo visto anche al centro di importanti progetti internazionali di educazione al patrimonio. Qui vogliamo segnalare *Io amo i beni culturali*: un “Concorso di idee per la valorizzazione dei beni culturali, rivolto alle scuole, ai musei e agli archivi dell'Emilia-Romagna, per avvicinare i giovani al patrimonio”. Attivo dal 2011 in collaborazione con Ufficio scolastico regionale, con Genus Bononiae - Musei nella città e con il MOdE - Museo officina dell'educazione del Dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, è già all'VIII edizione¹³⁴. I progetti proposti sono numerosissimi e la loro selezione avviene attraverso i seguenti criteri: originalità e innovazione, partecipazione attiva degli studenti e capacità di coinvolgere la comunità territoriale. Ogni progetto vincitore viene sostenuto sia finanziariamente che in termini di formazione, documentazione e diffusione.

Un caso particolare è quello della Regione Lazio e della sua collaborazione, con la Sapienza-Università di Roma che ha portato a una serie di importanti risultati:

- *Il museo verso una nuova identità*: un convegno di studi articolato in due diversi tempi; il primo su *Esperienze museali di nuova concezione in Italia e nel mondo* (31 maggio - 1 giugno 2007); il secondo, su *Musei e comunità. Strategie comunicative e pratiche educative* (21-22 febbraio 2008)¹³⁵. I due incontri, di grande rilevanza, sono stati anche un'occasione di bilancio a tutto campo dell'ottima legge regionale n. 42 del 1997, *Norme in materia di beni e servizi culturali del Lazio*, a un decennio dalla sua entrata in vigore;
- Il Progetto *MUSART*: relativo alla rete tematica dei Musei storico artistici del Lazio; nato dall'esigenza di predisporre su base scientifica strumenti conoscitivi innovativi, a carattere divulgativo e didattico, in forma sia tradizionale sia informatica, ha realizzato tra l'altro, una guida di nuova concezione, costruita anche sul dialogo e la partecipazione di diversi attori delle comunità di riferimento¹³⁶.
- *Comunicare il museo oggi. Dalle scelte museologiche al digitale*, Roma, Sapienza, 18 e 19 febbraio 2016: un Convegno internazionale nel corso del quale sono stati presentati anche i risultati di *MUSART*¹³⁷. Articolato in quattro sessioni: 1. “Comunicare coinvolgendo: scelte museologiche a confronto”; 2. “Il sistema museale regionale e l'interazione con le comunità locali”; 3. “Comunicare il museo a chi?”; 4. “Comunicare il museo come?”, il Convegno ha visto l'educazione al centro della terza sessione; ma anche nella quarta, dedicata soprattutto alle App e ai social media,

¹³³ <http://www.regione.toscana.it/edumusei>.

¹³⁴ <http://ibc.regione.emilia-romagna.it/progetti/progetti-1/concorso-di-idee-io-amo-i-beni-culturali>.

¹³⁵ *Il museo verso una nuova identità*. 2 voll. I. *Esperienze museali di nuova concezione in Italia e nel mondo*, II. *Musei e comunità. Strategie comunicative e pratiche educative*. Atti del Convegno Internazionale di studi, coord. scientifico Marisa Dalai Emiliani, Gangemi Editore, Roma 2011.

¹³⁶ *MUSART. Itinerario nei musei storico-artistici del Lazio*, Guaraldi LAB, Rimini 2016.

¹³⁷ L. Branchesi, V. Curzi, N. Mandarano, a cura di, *Comunicare il museo oggi. Dalle scelte museologiche al digitale*, Skira, Milano 2016.

sono emerse linee di sviluppo molto interessanti e innovative per l'educazione al patrimonio.

L'esperienza del Lazio ci introduce ad un altro filone, quello relativo all'Università.

Per concludere, non si può non tenere conto che alcune regioni oggi vorrebbero avere un potere e un'autonomia anche maggiori rispetto alla gestione dei beni culturali: sarà certo questo uno dei problemi da affrontare per il futuro; ma la sfida principale sarà garantire pari impegno, sostegno economico e soprattutto qualità all'educazione al patrimonio in tutte le regioni... e non sarà facile.

Il contributo della ricerca e dell'Università per l'educazione al patrimonio

Nella prima decade degli anni 2000, grazie anche alle riforme in atto, assistiamo ad un aumentato interesse dell'Università e della Ricerca per la didattica museale e l'educazione al patrimonio.

Basti qui riportare alcuni dati e ripercorrere i processi più significativi allora attivati, a partire dall'art. 118 del *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (2004) che dà valore di legge alla collaborazione tra le Università e le Istituzioni dei Beni culturali.

L'inserimento di didattica museale all'Università

Con i decreti attuativi della riforma universitaria, avviata nel 2000, nel settore scientifico disciplinare *Museologia e critica artistica e del restauro* (L-ART/04) venivano per la prima volta compresi anche gli studi sulla "didattica museale"¹³⁸ e, come abbiamo visto, in relazione ai lavori della citata Commissione, un insegnamento specifico, denominato *Didattica del museo e del territorio* poteva fare il suo ingresso alla Sapienza - Università di Roma dove è tuttora presente. È chiaro che con tale inserimento, la sperimentazione e la ricerca sulla didattica museale e la pedagogia del patrimonio si sviluppano in modo esponenziale: basti pensare agli studi pubblicati, alle convenzioni effettuate, alle giornate di studio e ai convegni nazionali e internazionali. Solo l'elenco delle tesi magistrali discusse consente di valutare, attraverso i titoli e i relatori, la portata di questo cambiamento.

Attualmente non ci sono più le precedenti declaratorie; si sta andando verso un processo di internazionalizzazione dell'offerta formativa che dovrebbe essere favorevole a discipline che prevedono l'interazione di più saperi come la nostra¹³⁹.

I tirocini formativi: un nuovo rapporto tra Università e Museo, tra Scuola e Museo

¹³⁸ "Declaratorie" allegate al DM 4.10.2000.

¹³⁹ Nel processo di razionalizzazione e rideterminazione, i settori scientifico disciplinari vennero aggregati e sintetizzati in grandi aree, anche in rapporto con la rideterminazione dei settori concorsuali (DM 30 ottobre 2015 n. 855); dalle declaratorie, molto sintetiche, la "didattica museale" sembra sparita. Attualmente si sta lavorando *Per un modello di aggiornamento e razionalizzazione della classificazione dei saperi accademici e del sistema delle classi di corso di studio, anche in funzione della flessibilità e dell'internazionalizzazione dell'offerta formativa*. Si intitola così il Parere generale N. 22 del 7/5/18 rilasciato dal Consiglio Universitario Nazionale (CUN), che fa riferimento ai Settori ERC – European Research Council. L'Area che ci riguarda è la 1: *Social Sciences and Humanities* i cui sottosaperi possono tra loro interagire.

Uno dei punti di forza della presenza all'università di un insegnamento specifico è stato fin dagli inizi il rapporto stabilitosi tra Università e Museo, facilitato dalla riforma universitaria e dalle successive revisioni che, sulla scia del processo avviato a Bologna, consolidano il sistema dei crediti didattici e allargano la possibilità di estensione dei *tirocini formativi*. Se ben attuati -e ne abbiamo di ottimi esempi- si crea un'osmosi, tra Università e Museo, oggi più che mai necessaria, date le nuove funzioni attribuite alle due istituzioni. In casi particolarmente virtuosi, come ad esempio nel Progetto *Il Museo tra i banchi di scuola*, realizzato dal MAXXI in alcune scuole romane avvalendosi dei tirocinanti della Sapienza e dell'Accademia di Belle Arti (2013-2016), le interrelazioni diventano molteplici, coinvolgendo anche la Scuola e le comunità di riferimento¹⁴⁰.

Il ruolo delle Accademie nell'educazione e formazione al patrimonio

Con la riforma del sistema AFAM -Alta Formazione Artistica e Musicale e i decreti attuativi successivi¹⁴¹, alcune Accademie hanno attivato per il diploma di I livello un curriculum di *Didattica dell'arte* che può svilupparsi nel II livello (biennale, specialistico) con percorsi di studio nell'ambito dell'Educazione/Mediazione al museo e al patrimonio culturale. È pertanto anche quello delle Accademie un processo di ricerca e formazione, che non va sottovalutato.

Le Scuole di specializzazione nel settore della tutela, gestione e valorizzazione del patrimonio

Nel 2006 si riformano anche le Scuole di Specializzazione che preparano i funzionari dei beni culturali¹⁴²; in alcune di esse, a partire da quella di Roma, viene previsto un insegnamento specifico di *Didattica del museo e del territorio* o simile.

I progetti con cui gli specializzandi si diplomano sono normalmente sviluppati all'interno e in collaborazione con strutture dei Beni culturali; non per nulla la Direzione Generale "Educazione e ricerca", ha firmato recentemente convenzioni con le Scuole per favorire lo svolgimento dei tirocini negli istituti MiBAC.

Master Universitari di I e II livello

Con il riconoscimento e la diffusione dei master universitari¹⁴³ inaugurati per la didattica museale dal Centro di Roma3, si apre un altro percorso di formazione nel

¹⁴⁰ S. Bilotta D'Onofrio, *Il museo fuori dal museo: quando le collezioni raggiungono il territorio*, in *Comunicare il museo oggi...* cit., pp. 253-264.

¹⁴¹ Cfr. L. 508/1999 (art. 2) e DPR 8 luglio 2005, n. 212 sugli Ordinamenti didattici.

¹⁴² DM 31.1.2006. *Riassetto delle Scuole di specializzazione nel settore della tutela, gestione e valorizzazione del patrimonio culturale*. Per la prima volta vengono inserite scuole per i beni demo-etnoantropologici e per i beni musicali.

¹⁴³ Si intende prendere in considerazione solo i master universitari i cui titoli corrispondono al VII e all'VIII livello europeo. Purtroppo i master si sono moltiplicati in modo selvaggio e sono rilasciati da un numero troppo diversificato di agenzie formative.

campo dell'educazione al patrimonio¹⁴⁴. Oltre a Roma 3, che quest'anno apre un master biennale di II livello, di valenza internazionale, vanno segnalate almeno altre due realtà: il Master in *Servizi educativi per il patrimonio artistico, dei musei storici e di arti visive* dell'Università Cattolica di Milano, ora alla XVI edizione e il Master in *Didattica, educazione e mediazione nei musei e nel patrimonio culturale* ideato da Livio Zerbini all'università di Ferrara.

Ricerca e diffusione della Pedagogia del Patrimonio

Ma anche altre ricerche, non strettamente legate all'Università, sono fondamentali per l'approfondimento della pedagogia del patrimonio e per la sua diffusione; in particolare la valutazione dell'INVALSI sui progetti di Pedagogia del patrimonio promossi dal CdE nei paesi membri. Il Rapporto di ricerca, discusso con il Comitato di settore del Consiglio d'Europa nel 2005, diventa un volume a più voci presentato nel 2006 a Roma, Santa Marta, all'interno di importante convegno internazionale (15 maggio); l'edizione inglese, 2007, viene presentata a Strasburgo, nella sede del CdE. Tradotto anche in croato, il volume diventa un testo di riferimento a livello europeo per la Pedagogia del patrimonio¹⁴⁵.

Nel 2008 viene pubblicata la ricerca promossa da Clio '92, che coinvolge diversi studiosi ed operatori museali. Il volume, ricco di indicazioni e di rimandi, focalizza e motiva 22 tesi per l'Educazione al patrimonio e diventa un prezioso vademecum per tutti quelli che operano nel settore¹⁴⁶.

La riflessione teorica e gli stili di apprendimento

La ricerca quindi è andata avanti in questi anni. La riflessione teorica che ne è seguita ha permesso di definire dei modelli per la didattica, con un'attenzione sempre rivolta anche al panorama internazionale. È noto che i saperi che si intersecano nella didattica museale e nell'educazione al patrimonio sono i più diversi, a seconda degli oggetti, delle culture, dei contesti, dei soggetti: è evidente perciò che la ricerca deve approfondire ognuno dei campi in oggetto e porli in relazione.

In una visione come l'attuale che pone l'attenzione, come abbiamo visto, soprattutto sul soggetto e considera il museo luogo ideale di apprendimento per tutto l'arco della vita e il patrimonio formativo per eccellenza, sembra importante accennare qui solo ad alcune teorie legate proprio all'apprendimento, che più hanno influenzato ed aperto strade nuove alla didattica, e non solo.

¹⁴⁴ Cfr. i numerosi volumi curati da E. Nardi, che spesso raccolgono i contributi dei Convegni conclusivi dei corsi; cfr., ad es. E. Nardi, a cura di, *Leggere il museo: Proposte didattiche*, Seam, Formello 2001; E. Nardi, a cura di, *Musei e pubblico: Un rapporto educativo*, Franco Angeli, Milano 2004; E. Nardi, *Forme e messaggi del museo*, Franco Angeli, Milano 2011.

¹⁴⁵ Cfr. Branchesi. L., a cura di, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa...* cit.; L. Branchesi, ed. *Heritage Education for Europe...* cit.

¹⁴⁶ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, a cura di "Clio '92" - Associazione di insegnanti e ricercatori in didattica della storia, Franco Angeli, Milano 2008.

Innanzitutto la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner con i suoi sviluppi e ampliamenti successivi¹⁴⁷. La consapevolezza che ciascun individuo è dotato di una pluralità di intelligenze, comprese quella spaziale, musicale, naturalistica, interpersonale, rende l'educazione al patrimonio, particolarmente preziosa per il loro sviluppo e la loro interazione.

Poi il modello costruttivista di apprendimento, che si è affermato in questi ultimi decenni proprio perché basato sulla centralità e il coinvolgimento attivo di chi apprende, sia esso uno studente impegnato in un progetto di pedagogia del patrimonio o il visitatore di un museo. La studiosa inglese Eilean Hooper-Greenhill, referente storica della *Museum and Galleries Education*, sottolinea come si sia passati da un modello comportamentista, esemplificato da una trasmissione lineare ed univoca del sapere, ad un modello costruttivista che consente un apprendimento olistico, al servizio della persona, direttamente coinvolta nella costruzione del proprio sapere¹⁴⁸. È interessante infine notare che gli stili di apprendimento tendono ad influenzare oggi anche le scelte museologiche; basti citare due esempi: George Hein che teorizza e prefigura un museo "costruttivista"¹⁴⁹; i musei olandesi che sperimentano diverse modalità di esposizione degli oggetti, in relazione agli stili dell'apprendimento esperienziale, teorizzati da David Kolb¹⁵⁰.

Le figure professionali e la formazione

Nel 2001, anche per sostenere le Regioni nella corretta ed omogenea applicazione dei nuovi compiti loro conferiti, viene varato *l'Atto d'indirizzo sui criteri tecnico-scientifici e sugli standard di funzionamento e sviluppo dei Musei*¹⁵¹, all'interno del quale, nel VII ambito "Rapporto del Museo con il Pubblico e relativi Servizi" si dice indispensabile l'attivazione di un servizio educativo e vengono definite due figure professionali: l'operatore e il responsabile del servizio con le mansioni di "educazione al patrimonio, divulgazione scientifica e gestione dell'attività didattica, coordinamento della formazione degli insegnanti e operatori didattici". Viene specificato anche il titolo di studi necessario, individuato in una laurea attinente al museo in questione con successiva specializzazione in pedagogia. In mancanza di una figura incardinata stabilmente nella struttura, la funzione può essere svolta da un unico responsabile per più istituzioni costituenti una rete.

¹⁴⁷ La teoria è pubblicata nel 1984, ma si sviluppa soprattutto negli anni successivi. Per il suo collegamento all'apprendimento, cfr. H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, con un'introduzione di U. Galimberti, Erickson, Trento 2005.

¹⁴⁸ E. Hooper-Greenhill, ed., *The educational role of the museum*, Routledge, London - New York 1999.

¹⁴⁹ G. Hein, *Learning in the Museum*, Routledge, London 1998.

¹⁵⁰ La teoria di Kolb (1984), ha notevoli sviluppi nel nostro sec.: Cfr. A. Y. Kolb & D. A. Kolb, *The Kolb Learning Style Inventory Version 4.1. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*, 2013, Experience Based Learning Systems, Inc.

<https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf>.

¹⁵¹ DM 10 maggio 2001.

Finalmente viene richiesto anche per le piccole strutture un servizio educativo e vengono citate e riconosciute le indispensabili figure professionali.

Il dibattito sulla formazione per l'educazione al patrimonio culturale è subito molto vivace; un convegno su questo tema viene organizzato a Caserta (2002)¹⁵²; ma soprattutto un notevole lavoro viene svolto dall'ICOM che pubblica nel 2006 la *Carta nazionale delle professioni museali* dove vengono delineati i profili dell'educatore museale e del responsabile dei Servizi educativi. Ma, nonostante ciò, non si è andati molto avanti perché tale professione non è stata ancora formalizzata e la questione non si può dire risolta.

In verità la riflessione sulla formazione riguarda tutti i professionisti dei beni culturali, spesso sfruttati e misconosciuti, tanto che si è cercato di porre un freno a tale situazione riconoscendone, anche a livello di Codice, la professionalità e creando degli elenchi nazionali, che dovrebbero essere presto varati¹⁵³.

Negli ultimi anni sulle professioni museali si lavora moltissimo anche a livello europeo; è uscita un'ottima ricerca ricognitiva¹⁵⁴ e si è formato un Gruppo di lavoro OMC- Open Method of Coordination proprio su *Traditional and emerging heritage professions* (2017-2018).

Le didattiche "speciali": un arricchimento per tutti

Quando nel 1980 la mostra *Le mani guardano*, un percorso tattile realizzato dal Centro Pompidou per bambini non vedenti, si inaugurò a Roma, alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna, fu subito chiaro ai numerosi visitatori, entrando nel buio e sperimentando nuove sensazioni e nuove forme di conoscenza, che un'esperienza didattica, finalizzata a rendere accessibili le opere d'arte a chi non poteva vedere, diventava un'esperienza arricchente per tutti.

In questi due ultimi decenni si è fatto e si fa moltissimo per rendere il patrimonio culturale più accessibile a tutte le persone con disabilità di vario tipo: un museo tattile, l'Omero di Ancona, è stato riconosciuto a livello nazionale (1999) ed opera per l'integrazione a tutti i livelli, con corsi di formazione per docenti e operatori¹⁵⁵; per arricchire il linguaggio LIS di termini sull'arte contemporanea, il Castello di Rivoli ha collaborato alla pubblicazione di un apposito dizionario per i non udenti¹⁵⁶;

¹⁵² Cfr. gli Atti: M.R. Iacono, F. Furia, *Educazione al patrimonio culturale. Problemi di formazione e di metodo*, Atti del Convegno, Caserta - Teatro della Reggia 7-8 ott. 2002, Arethusa, Caserta 2004.

¹⁵³ L. 110/2014: *Modifica al codice dei beni culturali e del paesaggio in materia di professionisti dei Beni culturali e relativa istituzione degli elenchi nazionali*; il compito di provvedere agli elenchi è stato dato alla nuova Direzione Generale "Educazione e Ricerca", che non li ha ancora pubblicati.

¹⁵⁴ Cfr. J.A. van Lakerveld, et al., eds, *Skills, Training and Knowledge Transfer: Traditional and emerging Heritage Professions. An exploration, Final-report-on-emerging-heritage-professions*, 2017:

<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/sociale-wetenschappen/plato/final-report-on-emerging-heritage-professions-23062017.pdf>.

¹⁵⁵ <http://www.museoomero.it/>.

¹⁵⁶ *Dizionario di arte contemporanea in lingua dei segni italiana. Il silenzio racconta l'arte*, a cura del Dipartimento Educazione del Castello di Rivoli e dell'Istituto Sordi di Torino, U. Allemandi, Torino 2010 (anche in ediz. Inglese).

programmi particolari con l'aiuto delle ASL vengono fatti in tutta Italia per persone con problemi psichici; un progetto *Museo per tutti* (dal 2015) è stato ideato e realizzato per aiutare le persone con disabilità cognitive¹⁵⁷.

L'elenco è lungo e non è certo di questo che ci possiamo qui occupare; quello che ci interessa evidenziare è come la ricerca di metodologie didattiche in ambiti specifici serva a ripensare ad ulteriori modalità di apprendimento e fruizione, trasformando e migliorando l'educazione al patrimonio per tutti. Basti solo pensare allo sviluppo dell'approccio multisensoriale, sperimentato e accresciuto anche attraverso l'uso delle tecnologie digitali; nel percorso realizzato nel 2009 alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna veniva offerta a tutti, non solo ai disabili per cui era pensato, la possibilità di esplorare le opere d'arte in modi del tutto nuovi, vivendole e sperimentandole, fondendo i sensi¹⁵⁸.

Educare al patrimonio in chiave interculturale (2012), è il titolo di un volume¹⁵⁹ pubblicato dalla Fondazione ISMU- Iniziative e Studi sulla Multietnicità, che da anni si occupa anche del rapporto tra educazione al patrimonio e intercultura: un ambito di ricerca ed attività fondamentale in una società sempre più multietnica. Abbiamo già visto quale ricchezza offra il patrimonio con le sue stratificazioni, con i suoi segni e significati plurimi e complessi ad una pedagogia basata sia sulla ricerca della propria identità che sulla scoperta delle diversità. Per realizzare ciò occorre una conoscenza approfondita del patrimonio, che permetta di evidenziarne tutta la ricchezza; e, al tempo stesso, l'individuazione di metodologie didattiche che sollecitino la scoperta, il dialogo costruttivo e il confronto con comunità interpretative diverse.

Anche in questo caso l'educazione al patrimonio, pur rispecchiando i tradizionali modelli per l'integrazione, si arricchisce di nuove storie, nuove letture e punti di vista, aprendo nuovi spazi all'inclusione e alla cittadinanza¹⁶⁰.

La didattica del Contemporaneo

Il valore di ricerca e di innovazione insito nell'approccio all'arte e all'architettura contemporanee sono di grande valore per tutta la didattica del patrimonio che non è statico ma dinamico e che proprio dal confronto con il contemporaneo trae spunti di riflessione, di rilettura, di creazione e ricreazione. Le istituzioni che si occupano di contemporaneo, musei e centri, si sono moltiplicate in tutta Italia nel corso degli ultimi due decenni; li riunisce un'associazione, l'AMACI, che nel 2005 ha lanciato la *Giornata del Contemporaneo*¹⁶¹.

¹⁵⁷ Realizzato dall'Associazione L'Abilità onlus, cfr. <https://museopertutti.it/>.

¹⁵⁸ Il percorso inaugurato nel dicembre 2009, per permettere a tutti i disabili, dai non vedenti a quelli cognitivi, di emozionarsi davanti alle opere (se ne scelsero quattro, compreso il *Grande rosso* di Burri) prevedeva sistemi multimediali, tattili, sonori e olfattivi.

¹⁵⁹ S. Bodo e S. Mascheroni, *Educare al patrimonio in chiave interculturale*, Fondazione ISMU, Milano 2012.

¹⁶⁰ S. Bodo, S. Mascheroni e M. G. Panigada, a cura di, *Un patrimonio di storie. La narrazione nei musei per la cittadinanza culturale*, Mimesis Edizioni, Milano 2016.

¹⁶¹ <https://www.amaci.org/>.

Si sono create anche reti locali importanti ed interessanti come *Zonarte* di Torino, “lo spazio e il tempo dove il pubblico incontra l'arte contemporanea”. Il progetto di rete, promosso e sostenuto dalla Fondazione per l'Arte Moderna e Contemporanea (CRT) è nato dalla collaborazione concettuale e operativa di diversi Dipartimenti Educazione: Castello di Rivoli-Museo d'Arte Contemporanea, GAM-Galleria Civica d'Arte Moderna e Contemporanea, Fondazione Merz e PAV-Parco Arte Vivente Centro Sperimentale d'Arte Contemporanea, in collaborazione con la Fondazione Sandretto Re Rebaudengo e la Cittadellarte-Fondazione Pistoletto. La rete ha anche prodotto un *Manuale di educazione all'arte contemporanea*, pubblicato nel 2017¹⁶².

Al centro della crescita della didattica del contemporaneo c'è sicuramente il MAXXI di Roma che si segnala per la ricchezza di esperienze, l'esemplarità dei progetti e la loro originalità e diversificazione, oggi sotto gli occhi di tutti. Il MAXXI infatti ha appena pubblicato un volume che raccoglie tutta l'attività educativa svolta, riportando in schede molto chiare e approfondite tutti i progetti realizzati: un vero e proprio manuale di buone pratiche con spunti preziosi sia per i contenuti sviluppati sia per le metodologie utilizzate¹⁶³.

Per concludere, si tenga presente che il MiBAC, ha un'apposita Direzione generale dedicata all'arte e all'architettura contemporanee che spesso lancia progetti e concorsi, anche rivolti alle scuole¹⁶⁴.

Il contesto attuale: quale presente e futuro per l'educazione al patrimonio

Nel tracciare un quadro d'insieme del contesto attuale bisogna partire dagli anni 2014-2015 nei quali a livello nazionale si registra una svolta fondamentale sia nel sistema dei beni culturali sia nel sistema scolastico e, a livello europeo, si assiste ad un nuovo interesse nei confronti del patrimonio culturale che per la prima volta viene posto dall'UE al centro delle politiche culturali, e non solo.

Un contesto dunque in via di profonda trasformazione e quindi molto complesso e problematico, spesso contestato, che è già entrato in fase di ridefinizione e ristrutturazione.

Le riforme che hanno investito il MiBAC¹⁶⁵, hanno coinvolto soprattutto i grandi musei ed aree archeologiche statali, cambiandone la natura, da soprintendenze a musei a statuto autonomo e dotandoli di un proprio bilancio e di cinque aree

¹⁶² http://www.zonarte.it/zonarte_manuale-di-educazione-allarte-contemporanea/.

¹⁶³ *Io capisco solo l'arte antica. Educare, apprendere e interpretare al MAXXI*, a cura di L. Branchesi, V. Curzi, S. Billotta, Fondazione MAXXI, Roma 2018. Il volume è pubblicato in collaborazione con la Sapienza, Università di Roma, con cui il dipartimento educativo del MAXXI, ancor prima dell'apertura del museo, ha avuto sempre uno stretto rapporto di collaborazione.

¹⁶⁴ La Direzione generale Arte e Architettura contemporanee e Periferie urbane; istituita con DM 27 nov. 2014, è attiva dal 2015. Si tenga presente che una prima Direzione generale per l'arte e l'architettura contemporanee (DARC) era stata istituita nel 2000.

¹⁶⁵ DPCM n. 171, 29 agosto 2014, e con il DM dedicato del 23 dicembre 2014 su *Organizzazione e funzionamento dei musei statali* e poi con il DM 23 gennaio 2016 su *Riorganizzazione del Ministero dei beni e delle attività culturali...*

funzionali tra cui quella di "cura e gestione delle collezioni, studio, didattica e ricerca"; il nuovo museo statale ha integralmente preso la definizione internazionale riconosciuta dall'ICOM, con l'aggiunta finale delle parole "promuovendone la conoscenza presso il pubblico e la comunità scientifica".

Le riforme hanno poi prefigurato un Sistema museale nazionale centralizzato, basato anche sull'istituzione di Poli Regionali per il coordinamento integrato delle realtà statali e locali; hanno creato una nuova Direzione generale Musei; hanno ridimensionato e ridisegnato le Soprintendenze.

Le scelte fatte possono preoccupare perché la "valorizzazione", intesa soprattutto in senso economico, sembra contare più della tutela e dell'educazione. Bisogna però riconoscere che nel decreto sull'*Organizzazione e funzionamento dei musei statali* la didattica viene messa al posto che le compete insieme allo studio, alla ricerca, alla cura e gestione delle collezioni.

La nuova Direzione Musei ha lavorato da subito agli standard museali e finalmente il 21 febbraio 2018 è uscito, dalla collaborazione tra il Ministero e la Conferenza delle regioni, l'atteso decreto: *Adozione dei livelli minimi uniformi di qualità per i musei e i luoghi della cultura di appartenenza pubblica e attivazione del Sistema museale nazionale*.

Al punto 4.4 relativo al *Piano annuale delle attività educative* si evidenzia come standard minimi da raggiungere: "Piano annuale delle attività educative con indicazione dei progetti, delle partnership e del pubblico cui sono rivolte"; e come obiettivi di miglioramento: "Partecipazione a progetti di rete"¹⁶⁶.

Ma per chi si occupa come noi di Educazione al patrimonio, la novità più interessante e significativa della ristrutturazione del MiBAC, è l'istituzione di una Direzione generale "Educazione e Ricerca" -DGER (2015), da noi più volte citata, con compiti di "Coordinamento dei servizi educativi, di comunicazione, divulgazione e promozione anche in relazione al pubblico con disabilità". La nuova Direzione ha anche il compito di predisporre ogni anno, come recita il decreto istitutivo, "un *Piano Nazionale per l'Educazione al patrimonio culturale* che abbia ad oggetto la conoscenza del patrimonio stesso e della sua funzione civile"¹⁶⁷. Tre sono i Piani finora pubblicati, cui si rimanda¹⁶⁸. L'augurio è che nel coordinare e promuovere l'educazione al patrimonio, non si trascurino i processi valutativi necessari per verificare la qualità e l'efficacia delle azioni intraprese.

Di pari passo con il riordino del sistema dei beni culturali, è la *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione* (2015)¹⁶⁹, anch'essa non poco discussa e in parte criticata. Dei decreti attuativi ci interessa particolarmente il n. 60 "*Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*"; l'Art. 3 recita: "Le istituzioni scolastiche sostengono la conoscenza storico - critica del patrimonio culturale e l'esperienza

¹⁶⁶ DM 113, 21 febbraio 2018: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/04/04/18A02353/sg>.

¹⁶⁷ DPCM 171, cit.

¹⁶⁸ <http://dger.beniculturali.it/index.php?it/68/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>.

¹⁶⁹ Cfr. Legge 107/2015 e anche gli otto Decreti leggi attuativi (2017).

diretta delle sue espressioni, anche attraverso le collaborazioni delle istituzioni preposte alla sua tutela, gestione e valorizzazione”.

Sicuramente uno degli aspetti più importanti della nuova legge è l'obbligo dell'aggiornamento continuo degli insegnanti; può essere un'occasione per porre al centro delle richieste di formazione il patrimonio culturale, avvalendosi anche della recente direttiva del MIUR (n.107/2016) che ne riconosce il valore e il ruolo formativo e inserisce tra i soggetti formatori le “istituzioni museali”. È anche questa una novità: riconoscere formalmente i musei e le istituzioni culturali come luoghi di formazione.

Una delle innovazioni più significative della legge 107 è sicuramente l'*Alternanza scuola-lavoro* per la quale è stata realizzata un'apposita piattaforma¹⁷⁰. A noi interessa particolarmente in quanto spesso si svolge nei luoghi della cultura e diventa un modo nuovo di avvicinarsi al patrimonio culturale e di sperimentarne mestieri e professioni, modalità di comunicazione e di educazione. Non per nulla un apposito *Portolano* è stato pubblicato e messo in rete dalla DGER¹⁷¹.

Non stiamo qui ad approfondire gli aspetti positivi e/o negativi relativi ai progetti realizzati e a quelli in atto; come per tutti i progetti fatti in partenariato, al di fuori della scuola, il successo dipende dall'insieme dei fattori coinvolti e dalla loro interazione; se c'è una preparazione seria, una vera collaborazione, con precise finalità, che tiene realisticamente conto di tutte le componenti, l'alternanza scuola-lavoro nei luoghi della cultura può diventare sicuramente un'occasione preziosa.

Collegato all'alternanza scuola – lavoro e sostenuto dai Fondi Strutturali Europei, è il grande Programma Operativo Nazionale - PON *Per la scuola – Competenze e ambienti per l'apprendimento*, (2014-2020). Ma soprattutto per noi è di grande rilevanza il PON attivato nel maggio 2017, con avviso pubblico, su *Patrimonio culturale, artistico e paesaggistico*¹⁷². Nella consapevolezza che “Per costruire una cittadinanza piena è fondamentale sensibilizzare le studentesse e gli studenti al proprio patrimonio culturale, artistico e paesaggistico con l'obiettivo formativo di educarli alla sua tutela, trasmettendo loro il valore che ha per la comunità, e valorizzandone a pieno la dimensione di bene comune e il potenziale che può generare per lo sviluppo democratico del Paese”. Tre gli obiettivi che si rafforzano reciprocamente: lo sviluppo sostenibile, la diversità culturale, la creatività contemporanea. Ingente la somma a disposizione (80M)¹⁷³. In questo quadro il PON mira a promuovere azioni finalizzate allo sviluppo di competenze trasversali, sociali e civiche non solo relative al patrimonio ma ad una cittadinanza consapevole, responsabile, connessa e interdipendente. Le caratteristiche fondamentali da tener presenti: progettazione interdisciplinare, dimensione esperienziale e curatoriale, restituzione territoriale, approcci innovativi.

¹⁷⁰ <http://www.istruzione.it/alternanza/>.

¹⁷¹ <http://www.dger.beniculturali.it/index.php?it/117/alternanza-scuola-lavoro>.

¹⁷² http://www.istruzione.it/pon/avviso_patrimonio-artistico.html. (Asse I – Istruzione, l'Azione 10.2.5).

¹⁷³ <http://www.istruzione.it/pon/>. Le scuole che hanno inoltrato una candidatura sono il 33,9% 2916 su 8.613.

Il PON sul patrimonio è in linea così con il *Piano Nazionale Scuola digitale 2016*¹⁷⁴ che si propone di lavorare sul patrimonio culturale sviluppando contenuti curriculari digitali con riferimento alle *Open educational resources*. Non per nulla la scuola in rete *Digital cultural Heritage* -DICULTHER ha sottoscritto una convenzione con la DGER (2016)¹⁷⁵.

È evidente, da quanto abbiamo fin qui analizzato, che le azioni relative all'educazione al patrimonio coinvolgono entrambi i ministeri dell'Istruzione e dei Beni culturali ed è fondamentale la loro interazione. *Creare occasioni di accesso al sapere attraverso la messa a sistema di istruzione e cultura, al fine di sviluppare una società della conoscenza* è il titolo dell'importante Protocollo di intesa firmato nel 2014 da entrambi.

Ma insieme alle istituzioni pubbliche, oggi si occupano sempre di più di educazione al patrimonio molti altri i soggetti. Oltre alle associazioni “storiche” come Italia Nostra e ANISA, della quale vale la pena segnalare un bellissimo progetto *Le Olimpiadi del Patrimonio*, che dal 2004-05 coinvolge ogni anno le scuole secondarie superiori di tutta Italia, ci sono molte altre associazioni, di volontariato e non solo, nazionali o locali, che rappresentano disabilità o particolari comunità. Ci sono poi Enti o Fondazioni come il FAI, o Cooperative ecc. che hanno tra le loro finalità quella di sensibilizzare al patrimonio culturale, alla sua tutela, ai suoi valori¹⁷⁶.

Quello che sembra importante qui evidenziare è la confusione, che si ingenera spesso, tra educazione e divulgazione, tra informazione e conoscenza, tra sensibilizzazione e formazione ecc.: tante sono le sfumature e le differenze di cui tener conto per non confondere le finalità, i piani, i metodi da usare soprattutto nel coinvolgere i giovani.

Per quanto riguarda l'educazione al patrimonio, alcune sono le parole chiave al centro oggi dell'attenzione:

- l'adozione consapevole di un *approccio integrato*, che tenga conto di tutti i saperi, dei diversi approcci, dei diversi soggetti coinvolti;
- un lavoro continuo e mirato sull'*accessibilità* intesa in tutti i suoi aspetti e in tutta la sua complessità: fisica, socio-economica e culturale, sensoriale e cognitiva; il patrimonio deve essere accessibile a tutti perché rientra nel diritto essenziale di ogni cittadino, come sancito anche dalla più volte citata Convenzione di Faro;
- la *partecipazione*: non basta la presenza e la conoscenza, è fondamentale anche il coinvolgimento personale, l'“appropriazione” e la partecipazione. Persino per i pubblici dei musei oggi a livello europeo si lavora non tanto e non solo sull'“*audience*

¹⁷⁴ http://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml.

¹⁷⁵ <https://www.diculther.it/rete-diculther/>. DICULTHER, il Network italiano che costituisce la Scuola in rete in *Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities*, è stato costituito attorno ad un Accordo di Rete siglato il 16 febbraio 2015 a Roma, presso l'Istituto Sturzo. Il Network nasce per costruire e consolidare una cultura dell'innovazione tecnologica digitale sulle problematiche legate alla conservazione, valorizzazione e promozione del Cultural Heritage attraverso una ampia pianificazione di attività di ricerca, formative ed educative condivise.

¹⁷⁶ Le “Voci della cultura”, così sono state chiamate a livello europeo le associazioni e le reti che si occupano di patrimonio culturale, sono tali e tante ed esercitano la loro influenza; è pertanto fondamentale tenerne conto e consultarle, come è stato fatto in preparazione dell'anno europeo.

development” ma sull’ “*audience engagement*”; per coinvolgere il pubblico in una partecipazione attiva e condivisa; tanto più l’educazione al patrimonio oggi deve sviluppare a più livelli la partecipazione, nei metodi e negli obiettivi; nella presa di responsabilità personale e civica, nella tutela partecipata, nella condivisione.

- *Innovazione e creatività*; la ricerca dell’innovazione e lo sviluppo della creatività contraddistinguono il patrimonio culturale, considerato nelle caratteristiche che lo rendono di per sé formativo, specie se si tiene conto anche della sua dinamicità: oggi oltretutto nell’approccio, nella ricerca, nella creazione e ricreazione ci si può avvalere anche di media e linguaggi nuovi e di tecnologie digitali¹⁷⁷.

- *Valutazione e qualità*; molte le motivazioni per cui la valutazione è fondamentale, soprattutto per verificare, ottimizzare, raggiungere e diffondere la qualità; ma anche per dimostrare i risultati, poterli così documentare e mettere in comune; per educare e formare seguendo passo passo i percorsi senza lasciare indietro nessuno, rendendo così il patrimonio accessibile a tutti.

- Lo *scambio* e la *rete*: il patrimonio diffuso in forme simili e al tempo stesso diverse in tutta Europa si comprende e si approfondisce meglio attraverso il confronto per analogie e differenze, lo scambio di osservazioni e idee: i migliori progetti europei di pedagogia del patrimonio sono basati proprio su questo; il lavorare oggi in rete, fondamentale come abbiamo visto per le politiche europee, offre sicuramente una marcia in più all’educazione al patrimonio culturale.

Ma quali possono essere le azioni per l’educazione da mettere in atto?

Si può dire che sono tutte o quasi tutte quelle elencate nella Raccomandazione del Consiglio d’Europa già citata su una *Strategia per il patrimonio culturale in Europa nel XXI secolo* (2017).

Occupandoci di scuola, ne citiamo solo due essenziali:

“Inserire più effettivamente l’educazione al patrimonio all’interno dei curricula scolastici”;

“Puntare su un’alta formazione sia del personale docente sia dei professionisti del patrimonio”. A nostro parere l’educazione al patrimonio deve entrare nella formazione iniziale e in servizio dei professionisti dell’educazione “formale” che la dovrebbero garantire: i docenti. Così come dovrebbe essere presente nella formazione di tutti i professionisti del patrimonio culturale, non solo di quelli addetti ai servizi educativi, in modo che, preparati e sensibilizzati al valore formativo e alla rilevanza dell’educazione al patrimonio culturale, la tengano presente nelle loro azioni e nelle loro scelte.

Nel giungere al termine di questa ricerca dovremmo rallegrarci: siamo nell’Anno europeo del patrimonio culturale!

Dai documenti, dalle molteplici iniziative, dalle favorevoli prese di posizione è evidente che nessun contesto è stato mai così favorevole, a livello sia nazionale sia europeo, nei confronti del patrimonio culturale, dei suoi valori, delle possibilità che

¹⁷⁷ Cfr. Capitolo 4 di questo volume.

offre allo sviluppo sostenibile delle nostre società. Eppure, se ci guardiamo intorno, vediamo diffondersi a macchia d'olio tendenze culturali, sociali, politiche che non hanno niente a che vedere con quelle caratteristiche e quei valori!

Allora ci viene il dubbio che in un momento grave di crisi dell'Europa e dei suoi ideali fondanti, il patrimonio che la caratterizza sia diventato più un bene di rifugio che un valore condiviso.

La sfida maggiore perciò per il futuro - a partire da subito- resta senz'altro quella educativa, per la quale è indispensabile lavorare con passione, qualità e competenza.

capitolo 4

IL DIGITALE PER LA FORMAZIONE E CRESCITA CULTURALE

Alfonso Quagione

Italia
Nostra

UNIS

La definizione di digitale

Prima di parlare nello specifico delle applicazioni del digitale e delle innovazioni tecnologiche nell'ambito dell'educazione al Patrimonio, riteniamo utile ricordare alcune definizioni di digitale.

Quando parliamo di digitale e, in contrapposizione, di analogico, ci riferiamo alle modalità di rappresentare la misura di una quantità, ai modi in cui variano le grandezze che stiamo prendendo in considerazione.

Nella sua accezione più classica il termine digitale (dall'inglese *digit* "cifra", che a sua volta deriva dal latino *digitus*, che significa "dito": con le dita infatti si contano i numeri) ha il significato di indicare una grandezza discreta, che varia a salti, a cui cioè può essere applicata un'unità di misura. In questa sua definizione viene contrapposto al termine analogico (dal latino *analogicus*), grandezza che varia in maniera costante, senza soluzione di continuità, che può assumere quindi valori infiniti, a cui per la sua natura non può essere applicata una unità di misura che la renda quantificabile.

L'esempio più semplice che possiamo portare è quello dell'orologio, della differenza che corre tra orologio analogico e orologio digitale, laddove nell'orologio analogico la misura del tempo è continua mentre nella nell'orologio digitale i secondi sono perfettamente scanditi e distinti l'uno dall'altro.

A questo significato, canonico, siamo oramai abituati ad associarne altri, legati alla fase storica in cui viviamo, dove la tecnologia e l'informatica in tutte le loro forme e manifestazioni stanno influenzando e pervadendo la nostra vita.

Tra le diverse definizioni del termine digitale una delle più comuni lo qualifica come contenuto alternativo alla forma cartacea, materiale e della realtà tangibile. Secondo questa definizione il digitale è un contenuto che può essere sfruttato per la fruizione con sistemi tecnologici come i computer.

Stabilita la definizione di digitale, il secondo passaggio è quello che ci permette di passare dalla grandezza analogica a quella digitale, percorso che avviene attraverso la digitalizzazione. Chiaramente il grande vantaggio della digitalizzazione è quello che permette di avere delle informazioni, dei dati, su cui è possibile lavorare con l'utilizzo di apparecchiature elettroniche, di computer e così via. La digitalizzazione permette cioè di generare elementi su cui altrimenti non sarebbe possibile operare, se non a costo di importanti sforzi, con annesse perdite di tempo e grandi impegni economici. Il digitale sta cambiando il mondo, il modo di interagire nella società e anche nella scuola, che può trarne un grande vantaggio, tanto che la definizione di digitale nella scuola è generalmente associata alla dizione "scuola digitale", per intendere la disponibilità di nuovi strumenti quali LIM (la lavagna interattiva multimediale), computer, smartphone, tablet, ecc. ed anche per descrivere l'allargamento dai tradizionali spazi fisici a spazi virtuali con l'accessibilità ad informazioni presenti su internet e nel cloud attraverso i portali, le app ed i social network.

Quest'ultimo aspetto permette di associare anche la locuzione di "scuola aperta", dove il confronto e l'interrelazione non avviene più solamente all'interno degli edifici scolastici ma anche con il mondo esterno. Le biblioteche, i musei, gli archivi online in tutto il mondo, con risorse praticamente infinite, sono oramai patrimonio della conoscenza che a pieno titolo entra a far parte degli strumenti e della didattica.

Internet, mail, chat e gli strumenti di produzione collaborativa e di diffusione permettono di superare i limiti tradizionali proiettando la scuola digitale nella società e nel mondo.

Il passo successivo riguarda quindi i metodi di insegnamento che dall'approccio storico basato sui programmi e le metodologie tradizionali passano all'insegnamento come "didattica digitale", con al centro i contenuti e gli studenti.

Nel settore dei beni culturali la rivoluzione portata dal digitale è straordinaria. Le potenzialità enormi di condivisione e accesso alle informazioni rappresentano una fonte importantissima per la diffusione della cultura del patrimonio.

Oltre a questo aspetto appena delineato, enorme è anche la potenzialità che l'introduzione del digitale ha per la salvaguardia dei beni culturali. Prima di tutto per la possibilità di ampliare la documentazione, ad esempio attraverso il collegamento con altre fonti quali studi e pubblicazioni su interventi di conservazione e restauro, ma anche attraverso la raccolta di segnalazioni fotografiche da parte dei cittadini sullo stato di conservazione ed esposizione ai rischi, le testimonianze dirette che legano i beni alla vita sociale, alle tradizioni, ecc.

Esiste infine anche il "patrimonio digitale" cui si trova riferimento già nel 1993, anno in cui l'UNESCO con il progetto "Memorie nel mondo" e successivamente nel 2003 con la "Carta per la salvaguardia del patrimonio culturale digitale"¹ ha sollevato il problema della conservazione del patrimonio culturale digitale mondiale.

«Il patrimonio digitale è un insieme di risorse insostituibili di conoscenza ed espressione umana. Esso comprende risorse culturali, formative, scientifiche e amministrative, come anche informazioni di natura tecnica, giuridica, medica e di altro genere, create in digitale, o convertite in forma digitale a partire da risorse analogiche già esistenti. Se si tratta di risorse "create in digitale", l'unico formato è l'oggetto digitale. I materiali digitali comprendono testi, database, immagini fisse e in movimento, audio, grafica, software e pagine web, in un'ampia e crescente varietà di formati. Sono formati spesso effimeri, che per poter essere conservati vanno prodotti, mantenuti e gestiti in modo adeguato. Molte di queste risorse hanno valore e significato duraturi e costituiscono pertanto un patrimonio che deve essere protetto e conservato per le generazioni attuali e future. Questo patrimonio in continua espansione può esistere in qualunque lingua, in qualunque parte del mondo e in qualunque sfera della conoscenza o dell'espressione umana.»

In Italia l'ICCU (Istituto Centrale per il Catalogo Unico delle biblioteche italiane) fin dalla sua istituzione ha avuto tra gli obiettivi principali l'individuazione di standard di catalogazione e archiviazione per l'accesso al patrimonio informativo bibliografico

¹ La "Carta per la salvaguardia del patrimonio culturale digitale" è stata adottata dalla 32esima sessione della Conferenza Generale dell'UNESCO, il 17 ottobre 2003.

nazionale e la "digitalizzazione e conservazione a lungo termine delle memorie digitali realizzate mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione"².

Nonostante questo, ancora oggi è difficile dare una definizione certa di patrimonio culturale digitale. In generale possiamo ricomprendere in questa categoria sia il digitale inteso come prodotto nativamente digitale, prodotto artistico generato con la tecnologia digitale, sia il "digitalizzato", ovvero il risultato di operazioni di digitalizzazione di un bene materiale, fisico, come un libro, una statua, un sito.

Questa accezione allargata è stata già espressa dal Consiglio Europeo nel 2014 quando nel descrivere il Patrimonio Culturale come risorsa strategica ha fatto riferimento alle sue manifestazioni fisiche e digitali, tangibili ed intangibili³.

Tale indirizzo è stato poi ribadito con il richiamo della Unione Europea nel 2017 con la decisione che ha annunciato il 2018 come "Anno Europeo del Patrimonio Culturale"⁴.

Il digitale diventa quindi a pieno titolo patrimonio culturale da preservare.

Comunque il problema di una corretta e chiara definizione di patrimonio digitale sussiste tutt'ora. Per questo è stato recentemente istituito un Comitato Scientifico formato dall'ICCU e dalla rete Digital Cultural Heritage, Arts and Humanities (DiCultHer)⁵ che ha tra le priorità l'avvio di una consultazione pubblica per la definizione, l'identificazione e la formalizzazione del patrimonio culturale digitale.

Il primo obiettivo dell'introduzione delle tecnologie digitali nelle scuole e del loro insegnamento nell'uso deve essere il colmare quel *digital divide* che spesso è un ostacolo all'accesso ai dati ed alle informazioni, allo sviluppo di competenze e soprattutto alla capacità degli studenti di essere veramente partecipi ed attori principali della "cittadinanza attiva".

Riferimenti basilari per queste argomentazioni si trovano all'interno del Piano Nazionale per la Scuola Digitale, un pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015), che richiama esplicitamente le indicazioni europee ed internazionali *"... le tecnologie digitali intervengono a supporto di tutte le dimensioni delle competenze trasversali. Ma si inseriscono anche verticalmente, in quanto parte dell'alfabetizzazione del nostro tempo e fondamentali competenze per una cittadinanza piena, attiva e informata, come anticipato dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa e come ancor meglio sottolineato da framework come 21st Century Skills (Competenze per il 21mo secolo), promosso dal World Economic Forum"*⁶.

Secondo una recente indagine pubblicata dal portale Skuola.net il digitale nelle scuole cresce ma molto lentamente: nonostante i programmi di investimenti degli anni

² Cfr. attività istituzionali dell'ICCU: Attività e servizi dell'ICCU <https://www.iccu.sbn.it/it/attivita-servizi/index.html?stampa=Y>.

³ Conclusioni del Consiglio del 21 maggio 2014 sul Patrimonio culturale come risorsa strategica per un'Europa sostenibile (2014/C 183/08), in GUCE C 183/36 del 14 giugno 2014.

⁴ Decisione (UE) 2017/864 del 17 maggio 2017 "Anno europeo del patrimonio culturale".

⁵ Italia Nostra ha aderito alla rete DiCultHer nel 2016.

⁶ Piano Nazionale Scuola Digitale http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf.

passati come l'introduzione delle aule informatizzate, delle LIM e più recentemente quelli previsti dal citato Piano Nazionale Scuola Digitale, la diffusione e la conoscenza del digitale nelle scuole è ancora indietro.

Se la diffusione della LIM e dell'informatizzazione di base stanno procedendo, la disponibilità di dotazioni informatizzate e soluzioni digitali per la partecipazione degli studenti stentano a decollare. Non a caso dall'indagine citata appena uno studente su sette frequenta una classe 2.0, in cui tutti hanno un tablet e circa uno su quattro ha acquistato libri di testo digitali, mentre il 55% degli studenti intervistati giudica nullo o quasi il contributo del percorso didattico nella creazione di conoscenze e competenze legate all'ambito digitale.

In generale le tecnologie digitali intervengono a molti livelli di interazione nella società ed hanno un impatto maggiormente rilevante nel settore dell'educazione scolastica.

Infatti l'impatto del digitale interessa tutte le fasce di età, ma soprattutto i giovani (i nativi digitali), abili nell'apprendere le tecnologie e nel farle proprie, ben disposti all'impiego delle innovazioni digitali in tutti gli ambiti della loro vita sociale.

Il digitale diventa quindi sempre di più il linguaggio che utilizziamo nelle nostre relazioni e motore di cambiamenti.

All'interno delle scuole il digitale e le tecnologie hanno un impatto sui processi di apprendimento soprattutto sullo sviluppo delle competenze di base dei ragazzi e sullo sviluppo delle capacità operative e negli aspetti relazionali, sia tra studente e studente, sia nel rapporto tra studenti e docenti e in ultimo nel rapporto con la società. E' innegabile che il motivo è relativamente semplice perchè stiamo parlando di nuovi strumenti a disposizione per lo sviluppo delle interrelazioni e delle collaborazioni, strumenti che permettono il superamento delle distanze, fisiche e immateriali, diventando facilitatori delle relazioni. In questo scenario, importante per l'apprendimento e l'educazione è lo stimolo che digitale e nuove tecnologie possono dare nell'impulso a efficaci percorsi didattici interdisciplinari.

Parleremo in seguito delle attenzioni da prestare per evitare gli effetti negativi nell'impiego di queste innovazioni.

Oltre agli aspetti brevemente esaminati c'è da prendere in considerazione anche la potenzialità degli strumenti informatici e del digitale relativamente alla funzione, non marginale, di poter fornire agli studenti nuovi modi per imparare a gestire il loro apprendimento, in maniera più efficace, ponendoli nella condizione di avere un approccio più critico e personale nei confronti dell'apprendimento stesso. Attraverso l'uso degli strumenti digitali gli studenti possono avere nuova consapevole conoscenza delle loro potenzialità.

L'introduzione delle tecnologie digitali serve per rendere maggiormente professionali e caratterizzanti gli indirizzi di studio delle scuole secondarie. La realizzazione e l'aggiornamento dei percorsi didattici, con l'integrazione tra metodi e materiali tradizionali e contributi derivanti dal patrimonio culturale e scientifico in particolare, con il supporto del digitale renderebbero la didattica più interessante e maggiormente aderente alle richieste del mondo esterno.

Oggi il mondo della produzione parla a chiara voce con il linguaggio digitale ed è determinante che le scuole si dotino di strumenti di ultima generazione vicini alle professioni del mondo economico più avanzato e competitivo.

Abbiamo accennato alla scuola, come spazio dove trovano applicazione le tecnologie digitali, ma se è vero che la didattica digitale inizia in classe, si realizza anche negli ambienti comuni, predisposti alla collaborazione, nei laboratori, nelle biblioteche, nei musei, nei beni culturali, sul territorio, perché anche questi tornino ad essere luoghi dove sviluppare o proseguire l'attività progettuale e l'incontro tra sapere, saper fare e partecipazione collettiva.

La rivoluzione del digitale porterà a una rapida evoluzione delle professioni dei beni culturali, di cui il mondo della scuola deve tener conto.

Le nuove professioni del digitale e nuovi percorsi didattici

Le nuove figure professionali dovranno essere capaci di impiegare le tecnologie avanzate in maniera corretta, per essere impiegate nei settori della documentazione, conservazione, restauro e valorizzazione del Patrimonio e del territorio collegato. Lo sviluppo di aggiornati percorsi didattici deve tener conto delle mutate condizioni che vedono ora convergere competenze e saperi un tempo reputati distanti, perseguendo l'obiettivo di conciliare le conoscenze tradizionalmente oggetto della didattica classica con la necessità di utilizzo innovativo del digitale.

Questo passaggio risulta fondamentale nel momento dell'avvio verso il mondo della formazione universitaria e nel mondo del lavoro, dove la competizione, soprattutto a livello europeo ed internazionale sta crescendo e dove sono richieste competenze e skill adeguati.

Guardare al futuro ed innovare i modelli didattici: diventa prioritaria la necessità di progettare e mettere in atto questi nuovi modelli perché possano essere sperimentati, con nuovi percorsi didattici per l'innovazione, che permettano di rispondere alla doppia necessità di "educare al patrimonio con il digitale" e ancora più concretamente permettano di traghettare verso il mondo del lavoro e le nuove professioni digitali del patrimonio.

Le esperienze all'interno della scuola ed in particolare l'opportunità di percorsi come quello dell'Alternanza Scuola Lavoro diventano quindi strumenti e vantaggi fondamentali per queste finalità.

Le competenze che i ragazzi possono acquisire hanno sempre maggiori sbocchi nel mondo del lavoro, sia nel settore privato, che nella pubblica amministrazione e nelle libere professioni applicate agli ambiti della tutela e conservazione, del restauro e della valorizzazione e fruizione.

Rilevante la possibilità di acquisire la capacità per:

- conoscere criticamente il patrimonio con particolare riferimento all'applicazione e utilizzo del digitale nei musei, nelle biblioteche e più in generale nelle istituzioni culturali.
- impiego del digitale per comunicare il patrimonio ed il territorio;

- capacità per produrre e gestire contenuti per la diffusione tramite prodotti multimediali e piattaforme social;
- conservazione, valorizzazione e promozione dei beni culturali, dei siti archeologici e storico-artistici attraverso le tecnologie informatiche;
- corretto utilizzo della riproduzione digitale delle opere d'arte;
- analisi delle conseguenze e degli effetti a livello locale dell'introduzione delle innovazioni tecnologiche;
- analisi dei pubblici in relazione alla fruizione tecnologica del patrimonio.

A titolo esemplificativo citiamo alcune delle nuove professioni del digitale:

- digital curator (curatore di collezioni digitali);
- project e digital manager della cultura per i settori della comunicazione, della promozione, dell'editoria digitale, dell'archeologia, della storia dell'arte, dell'archivistica, i media, gli eventi;
- content curator: creatore e gestore di contenuti digitali per il web (siti museali ecc.), per sistemi multimediali (all'interno dei percorsi museali, ecc.) e per dispositivi mobili;
- social media manager: creatore, gestore e comunicatore di contenuti digitali attraverso le diverse piattaforme social, con capacità di sviluppo di adeguati progetti di comunicazione e di un esaustivo piano editoriale a seconda del bene da comunicare.

È evidente che l'impatto del digitale nella scuola amplia il numero e le possibilità degli strumenti didattici e conseguentemente apre nuove strade alle strategie di insegnamento. Il supporto alla didattica evolve quindi verso forme più attuali nel corso del tempo, permettendo con l'esperienza di affinare l'uso più efficace delle tecnologie digitali stesse.

Di fondamentale importanza diventa quindi curare la formazione del personale docente per i cambiamenti imposti dall'impatto del digitale. Il docente deve essere messo in condizione di guidare il processo di cambiamento e non esserne travolto. Come vedremo più avanti quando parleremo delle necessarie cautele nell'impiego dei nuovi strumenti, i docenti devono essere guide e garanti del migliore indirizzamento delle nuove opportunità didattiche.

È importante che l'indirizzo sia finalizzato ad un uso consapevole dei nuovi strumenti digitali e dei media, ma anche ad un apprendimento funzionale allo sviluppo dei percorsi didattici.

Per poter raggiungere questo obiettivo è però necessario procedere ad un'analisi e quindi una valutazione del livello di competenze dei discenti, a partire da queste, fare una attenta analisi dei fabbisogni formativi. Solo a seguito di questi passi è possibile definire gli interventi didattici legati all'impiego del digitale perchè possano coerentemente ed efficacemente inseriti nei percorsi formativi ed essere finalizzati alla miglior preparazione per il mondo del lavoro, alla costruzione dell'identità del cittadino e alla partecipazione civica.

Come accennato, l'azione didattica con l'impiego del digitale può dare anche forte sprone alla partecipazione. Il digitale facilita il passaggio dal lavoro individuale a

quello di gruppo e, non secondariamente, permette un più agevole passaggio dalle fasi di studio a quelle di ricerca ed azione.

La partecipazione agevolata dall'impiego degli strumenti digitali favorisce l'inclusione e facilita l'integrazione multiculturale, pertanto il digitale, le tecnologie, e i nuovi percorsi didattici devono accelerare per permettere di superare gli ostacoli per una formazione adeguata ai tempi e garantire la partecipazione attiva e l'inclusione. Questo anche e soprattutto dove sono presenti esigenze educative particolari legate a BES (Bisogni Educativi Speciali), disabilità o comunque a difficoltà alla normale partecipazione scolastica.

Un po' di storia

Ci sembra utile a questo punto ripercorre alcune delle tappe dell'introduzione del digitale nella scuola.

L'introduzione del digitale, o per quei tempi meglio dire informatica di base, nella scuola prende avvio all'inizio degli anni '80 con l'impiego dei primi personal computer, i primi sistemi abbastanza rudimentali di video scrittura e fogli di calcolo. Questi vengono successivamente organizzati con la realizzazione delle prime aule informatizzate.

Il più delle volte queste iniziative avvengono presso istituti tecnici che utilizzano i PC per la programmazione e scopi specifici.

Il passo successivo avviene con l'adozione di software didattici appositamente sviluppati e quindi difficilmente distribuibili in larga scala presso le scuole.

Per trovare il primo vero cambiamento si deve, a nostro avviso, arrivare alla disponibilità di ambienti di lavoro e software (office, cad, ecc.) a basso costo per scuole, docenti e studenti, ma parliamo ancora di "informatica" strumentale.

Il secondo periodo si determina indicativamente a partire dagli anni 2000 con la disponibilità di strumentazioni hardware portatili (smartphone, tablet) e sempre più potenti, adatte per catturare e visualizzare immagini e filmati, nonché rendere maggiormente accessibili i videogiochi, che stanno assumendo oggi un ruolo sempre più importante per la didattica e l'avvicinamento dei ragazzi all'educazione al patrimonio, per le loro caratteristiche ludiche, interattive, immersive che stimolano gli aspetti sensoriali trasmettendo in maniera semplice e diretta i contenuti.

L'avvento più recente dei software open source, ovvero liberamente scaricabili e personalizzabili, l'arrivo delle prime app, dei canali di comunicazione social, di tecnologie hardware sempre più accessibili sia economicamente che funzionalmente, stanno accelerando definitivamente la necessità di adeguare i modelli formativi, per sfruttare appieno le potenzialità offerte per l'educazione al Patrimonio.

Ribadiamo qui la necessità di indirizzare l'impiego dei nuovi strumenti perché dall'utilizzo intuitivo e non controllato ("so fare anche se non capisco e non so come funziona") si passi ad un impiego finalizzato e coerente con gli obiettivi didattici.

Il digitale nell'educazione al Patrimonio

Se fino ad ora abbiamo brevemente esposto l'impatto generale del digitale nella scuola, l'aspetto più interessante, soprattutto in relazione al tema del contributo del digitale per l'educazione al patrimonio culturale, emerge nel momento in cui passiamo a valutare l'impatto verticale, ovvero nei processi specifici relativi alle singole competenze e potenzialità.

Negli ultimi anni è accelerato notevolmente il fenomeno della fruizione digitale del patrimonio culturale. L'offerta di contenuti digitali relativi al patrimonio è sempre più ampia sul web e presso i musei.

Se è assodato che le tecnologie digitali sono estremamente importanti sia per la conservazione che per la valorizzazione del patrimonio culturale contribuendo a conservarne l'integrità, da un altro punto di vista è oramai sempre più evidente che permettono l'accesso e la fruizione dei beni culturali ad un pubblico sempre più ampio.

L'Unione Europea ha prodotto in questo senso diversi lavori per enfatizzare e promuovere il processo di digitalizzazione in generale e del patrimonio culturale. Facciamo riferimento al *Piano d'Azione eEurope 2002*⁷ il cui obiettivo principale è stimolare l'impiego di internet e del digitale con particolare riferimento alla formazione e l'accessibilità alle informazioni e all'iniziativa *i2010: le biblioteche digitali*⁸ che indica le linee guida per promuovere la digitalizzazione del patrimonio permettendone l'accessibilità online e la conservazione digitale. L'importanza della digitalizzazione del patrimonio è stata inoltre ribadita nella Strategia Europa 2020 e nel piano di lavoro per la cultura 2011-14 che il Consiglio Europeo ha approvato per il conseguimento degli obiettivi dell'Agenda europea per la cultura e dell'obiettivo della strategia Europa 2020 di una crescita intelligente, inclusiva e sostenibile⁹.

Vediamo ora di analizzare quali sono gli ambiti di questa nuova sinergia dovuta all'espandersi del digitale nella educazione al patrimonio culturale.

Da un lato il digitale è lo strumento per poter accedere ad una gran mole di informazioni (ad esempio: archivi con testi, immagini, video, collezioni digitali, ma anche modelli e ricostruzioni 3D), agevolando il superamento dei limiti fisici delle aule e dei libri di testo.

Se in questa accezione i ragazzi sono ancora "passivamente" fruitori degli strumenti e delle informazioni che questi rendono finalmente accessibili, da un altro punto di vista il digitale e le tecnologie, in tutte le loro forme dalle più classiche alle più evolute rappresentazioni di innovazione, diventano strumento per la partecipazione

⁷ Piano d'Azione eEurope 2002 ha come obiettivo di estendere le connessioni Internet in Europa e stimolare l'impiego di Internet mettendo l'accento sulla formazione e la tutela dei consumatori. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=LEGISSUM%3A124226a>.

⁸ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - i2010: le biblioteche digitali <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52005DC0465>.

⁹ Relazione sull'attuazione e la pertinenza del piano di lavoro per la cultura 2011-2014 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014DC0535&from=EN>.

attiva e le collaborazioni attraverso la partecipazione a gruppi di lavoro permettono ai ragazzi di diventare promotori per la creazione di contenuti per la cultura, la sua conservazione e diffusione, diventando essi stessi autori di azioni per la conoscenza e tutela del patrimonio.

Il naturale desiderio di apprendimento e partecipazione attiva viene assecondato dal digitale come strumento di approfondimento che, oltre ai limiti fisici detti sopra, permette anche di superare i confini tradizionali nelle relazioni tra i individui e di questi con il territorio, ma permette anche di superare le "differenze", geografiche, economiche, sociali, spesso discriminanti per la loro fruizione della cultura e del patrimonio.

Le sinergie tra digitale ed educazione al patrimonio sono anche evidenti quando il ricorso agli aspetti più ludici dell'impiego delle tecnologie permette di avere alti livelli di partecipazione dei discenti.

La partecipazione stimolata dall'innovazione e dal digitale, dagli strumenti a disposizione, anche nella forma del gioco come pretesto, diventa il veicolo fondamentale per imparare e liberare la creatività necessaria per accrescere il senso di appartenenza e mettere in condizione e stimolare i ragazzi nel creare il loro futuro in rapporto con il patrimonio, compreso il paesaggio.

Il percorso si sviluppa quindi attraverso passi successivi che a partire dal gioco, dalla simulazione, permettono di raggiungere gli obiettivi didattici.

A titolo esemplificativo citiamo il videogioco *Father and Son*¹⁰, una app realizzata nel 2017 dal MANN, il Museo Archeologico Nazionale di Napoli. Si tratta del primo videogame prodotto e distribuito nel mondo da un museo di arte antica. *Father and Son*, disponibile in italiano e inglese, vede il Museo Archeologico di Napoli come una delle location nella storia del gioco, con le sue celeberrime opere e i suoi spazi.

Il gioco utilizza l'espedito del viaggio per trasportare i giocatori attraverso diverse epoche storiche: dall'antica Roma all'Egitto fino all'età borbonica e alla Napoli contemporanea. Attraverso il gioco si viene catapultati a Pompei nel 79 d.C. poco prima dell'eruzione del Vesuvio o nella Pompei di oggi, nei panni di un turista a spasso per le rovine della città.

Al centro della storia troviamo infatti un figlio che parte alla scoperta del padre archeologo mai conosciuto. Ad arricchire il gioco concorrono le suggestive grafiche completamente dipinte a mano.

La possibilità di abbattere le barriere fisiche e l'approccio creativo e pratico per conoscere attraverso l'esplorazione visiva musei e collezioni, opere d'arte, avere l'accesso a materiali multimediali audio e video, ad animazioni, nonché l'accesso ad una molteplicità di materiali didattici, agli standard di catalogazione ed a centinaia di progetti ed esperienze fatte in tutto il mondo, sono fondamentali per il processo di apprendimento e l'educazione al patrimonio.

La didattica che utilizza il digitale permette quindi un miglior approccio per la conoscenza e la promozione dei luoghi e dei temi della cultura.

¹⁰ <http://www.fatherandsongame.com/>.

Il supporto alla didattica, che evolve verso forme più attuali nel corso del tempo, permette con i nuovi strumenti tecnologici e di comunicazione, correttamente indirizzati nella scuola, di evolvere il modo di porsi dei discenti e di pensare al mondo che li circonda. L'impiego delle tecnologie didattiche porta ad una maggiore reattività, un'interazione aumentata anche nei confronti della cultura, quindi in definitiva ad una maggiore partecipazione e senso civico.

Questa nuova partecipazione aumenta di più il senso di appartenenza al territorio in tutte le sue forme ed in particolare nei confronti del patrimonio culturale.

L'esperienza digitale nelle scuole, oltre a sviluppare conoscenze e competenze digitali e consapevolezza del valore d'uso delle tecnologie, incrementa la coscienza del valore delle risorse culturali, la conoscenza e la memoria culturale, favorendo la cittadinanza attiva e la partecipazione digitale.

Come immediata ricaduta lo sviluppo di queste consapevolezze e la partecipazione, con la crescita delle culture identitarie e locali, portano ad una migliore promozione e valorizzazione del territorio, anche dal punto di vista turistico.

I giovani diventano i vettori principali per il coinvolgimento di un bacino di utenza della popolazione e della cittadinanza locale.

Vogliamo qui ribadire che se è importante il contributo del digitale all'apprendimento e all'ampliamento della conoscenza del patrimonio culturale, altrettanto importante è l'azione di indirizzo e coerenza con le strategie didattiche perché, a fronte dell'innumerevole mole di informazioni, è alto il rischio di perdere il contatto con il proprio territorio ed il conseguente "sradicamento" che vanificherebbe gli sforzi e le grandi opportunità offerte.

In questo l'azione di associazioni come Italia Nostra diventa fondamentale come partner ed attore di primo piano nell'educazione al patrimonio al fianco delle scuole e delle istituzioni.

Con il progetto *INformazione INnovazione - le nuove tecnologie applicate ai beni culturali*¹¹ Italia Nostra ha previsto la creazione di uno spazio di formazione e, soprattutto di aggiornamento del gruppo dei referenti del settore educazione dell'associazione e degli insegnanti, in un'ottica di implementazione di tutti i progetti educativi realizzati negli anni e declinati all'uso delle nuove tecnologie. Obiettivo è la creazione di una piattaforma dove i diversi aspetti di innovazione nel campo dei beni culturali sono rappresentati e condivisi, realizzando un "nodo di trasmissione" per acquisire una maggiore efficacia nell'utilizzo delle metodologie innovative allo scopo di favorire lo sviluppo sociale, culturale ed economico dei territori.

Con il progetto *HereDuc (HERitage EDUCation)*, dedicato alla pedagogia del Patrimonio culturale, promosso dalla Commissione Europea, è stato per la prima volta messo a disposizione del pubblico, ed in particolare degli insegnanti, uno strumento per orientarsi nella tematica dell'educazione al patrimonio anche con riferimento all'impiego del digitale. Nel portale del progetto è disponibile un manuale

¹¹ <https://www.italianostra.org/le-nostre-campagne/informazione-e-innovazione/>.

dedicato agli insegnanti ed un report con una serie di casi di studio nei diversi Paesi dell'Unione¹².

Per dare stimolo al settore del digitale per l'educazione al Patrimonio Italia Nostra ha avviato alcune iniziative e concorsi per le scuole nei quali è stata posta, tra gli obiettivi dei progetti, che gli elaborati prodotti dai ragazzi fossero realizzati e presentati con soluzioni multimediali. È il caso, ad esempio, del progetto *Le pietre e i cittadini*¹³ per il quale, già dalla sua prima edizione, i gruppi di lavoro dei giovani hanno realizzato presentazioni multimediali ed interattive veramente efficaci e innovative. Nella nota¹⁴ i link ad alcuni dei materiali prodotti.

L'accesso alle informazioni online

Abbiamo già parlato delle possibilità offerte dal digitale per aumentare l'accessibilità alle informazioni ed allargare la conoscenza e consapevolezza dei ragazzi. Qui ci preme individuare quali possono essere gli ambiti nei quali i ragazzi si fanno parte attiva aumentando la loro interazione con il Patrimonio e contribuendo attivamente al suo arricchimento.

Tra tutte le risorse disponibili online sul patrimonio culturale vogliamo segnalare Europeana e il portale CulturaItalia.

Europeana¹⁵ è la biblioteca digitale europea, nata nel 2009 con gli importanti contributi iniziali dei patrimoni digitali delle biblioteche francesi e tedesche.

L'obiettivo principale di Europeana è quello di rispondere alla necessità di digitalizzare, conservare e rendere accessibile agli esperti, ma anche al grande pubblico di utenti, l'enorme patrimonio della cultura europea, per scopi didattici, di studio e ricreativi.

Attualmente Europeana può rendere accessibili contenuti digitali provenienti da 28 Paesi dell'Unione Europea, con migliaia di archivi provenienti in larga parte da biblioteche e musei. Attraverso il portale di Europeana è possibile accedere a quasi 60 milioni di contenuti digitali organizzati per collezioni tematiche, oppure accedere attraverso potenti strumenti di ricerca.

I contenuti, tra opere d'arte, manufatti, libri, film e file audio, provengono da più di 3.500 biblioteche, musei, archivi e gallerie e istituti per la conservazione dei beni culturali di tutta Europa.

Attraverso questi sistemi di ricerca è quindi possibile trovare facilmente i riferimenti e la documentazione di opere in maniera trasversale rispetto ai confini geografici e alle provenienze delle informazioni.

¹²<http://www.hereduc.net>.

¹³<http://www.italianostraeducazione.org/chi-siamo/>.

¹⁴<https://www.youtube.com/watch?v=Oz6Vbpdd7CI>;
<https://www.youtube.com/watch?v=x6w2r0h0CSg&t=226s>;
<https://www.youtube.com/watch?v=6pesuwD9vHA>.

<https://prezi.com/kbqvl50yqwnq/italia-nostre/>.

¹⁵<https://www.europeana.eu/portal/>.

Tutto questo è reso possibile dalla possibilità di accedere agli open data, messi a disposizione e certificati dai partner del progetto, e dall'impiego di metodologie standard e tecnologie informatiche come i metadati ed i linked opendata.

Per facilitare la navigazione il portale dà inoltre la possibilità agli utenti di navigare attraverso gallerie ed esposizioni tematiche e di partecipare ad una serie di blog tematici utilissimi per lo scambio professionale e gli approfondimenti.

L'iniziativa Europea si basa su partner nazionali che funzionano da aggregatori locali di informazioni.

CulturaItalia¹⁶ è il progetto promosso e gestito dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali, che ha dato origine all'omonimo portale www.culturaitalia.it, attraverso il quale è possibile l'accesso alle informazioni sul mondo della cultura italiana. Anche in questo caso le informazioni sono organizzate e consultabili liberamente dalla rete internet. Per garantire sempre la provenienza, l'originalità e attualità delle informazioni, queste non sono duplicate presso i database del portale, ma sono collegate e consultabili direttamente dalle fonti, presso le istituzioni che le hanno messe a disposizione, grazie a sistemi di metadati ed indici. L'obiettivo è di rendere accessibili le informazioni sia ad un pubblico fatto di esperti, sia agli utenti generici della rete.

Il portale CulturaItalia è stato pensato e progettato per essere un sistema aperto e dinamico, quindi accessibile, aggiornato ed arricchito con le informazioni che continuamente vengono collegate al sistema.

Oltre a permettere ricerche libere, CulturaItalia mette a disposizione degli utenti i contenuti organizzati con lo scopo di facilitare l'accesso a risorse culturali dei territori attraverso percorsi tematici, approfondimenti, rubriche, eventi, ecc. anche grazie alle numerose collaborazioni con università e istituzioni locali.

A partire dal portale è possibile raggiungere, attraverso link esterni, altre risorse e siti che custodiscono migliaia di informazioni sul patrimonio culturale italiano.

CulturaItalia è il punto di riferimento e maggior contributore italiano al progetto Europea. CulturaItalia ed Europea sono fonti importantissime che sono a disposizione delle scuole e degli studenti per sviluppare progetti. Per aiutare gli studenti a consultare le risorse del portale europeo è disponibile una Guida all'uso di Europea¹⁷.

A mero scopo esemplificativo pensiamo ad un progetto da far svolgere ai ragazzi che abbia come obiettivo la ricerca di informazioni e documentazione su un monumento che per loro sia rilevante e successivamente di organizzare queste informazioni, sia raccolte che prodotte in maniera originale dal loro lavoro, attraverso una mostra, un sito internet, un giornalino e i social media.

Con semplici progetti di questo tipo è possibile diffondere la conoscenza del bene culturale scelto come soggetto della ricerca, verso i coetanei ma anche verso un

¹⁶ <http://www.culturaitalia.it/>.

¹⁷ https://pro.europeana.eu/files/Europeana_Professional/Education/Documents/Guida%20all'uso%20di%20Europeana%20per%20la%20formazione.pdf.

pubblico di diverse fasce di età della comunità vicina alla scuola dei ragazzi. La diffusione e sensibilizzazione, oltre alla conoscenza, portano immediatamente con sé anche una maggior attenzione nei confronti del bene e spesso una maggior tutela da parte di tutti, più consapevoli dell'importanza e del valore del bene stesso.

Un progetto di questo tipo può portare con sé anche un ulteriore sviluppo legato alle attività di documentazione indirizzate da insegnanti ed esperti, con la produzione di rilievi a seguito di sopralluoghi, la realizzazione di documentazione fotografica e video, ricerche iconografiche.

Un esempio di iniziative per valorizzare l'uso di contenuti digitali aperti sono i laboratori e gli hackathon sulla cultura dedicati alle scuole organizzati dalla rete DiCultHer. Queste iniziative prevedono progetti di ricerca fatti dai ragazzi che hanno come base le informazioni accessibili da Europeana e CulturalItalia e vengono arricchiti con i prodotti digitali realizzati nei laboratori (testi, audio, immagini). I progetti meritevoli sono poi pubblicati su piattaforme online interoperabili con i due portali aggregatori Europeana e CulturalItalia entrando così a far parte del patrimonio informativo a disposizione di tutti.

La documentazione

È evidente come l'esistenza sul territorio delle scuole possa permettere una grande azione nell'arricchimento della documentazione sui beni culturali, soprattutto in relazione al patrimonio "minore" spesso tralasciato - per mancanza di risorse economiche e di personale - dalle macro strategie delle istituzioni.

Le città storiche italiane, in particolare, sono piene di monumenti, di luoghi di interesse, tradizioni, che richiedono di essere documentate con ricerche storiche e culturali.

Le città antiche sono i luoghi di nascita della cittadinanza, della civiltà democratica, della coesione sociale. I loro monumenti, le chiese, le case, i palazzi, le vie, le piazze, gli usi, i tempi e i modi di vivere, richiedono indagini storiche, culturali e civili.

Questo spunto fa riferimento al nuovo concetto di "monumento digitale", che attribuisce proprio all'insieme di informazioni legate ad un bene un valore culturale unitario.

Il monumento digitale permette di creare una relazione tra materiale e immateriale, di documentare e comunicare il patrimonio. Il monumento non è più solo legato ad un luogo fisico ma anche a tutte le informazioni digitali, rappresentazioni, documentazioni che è tecnologicamente possibile collegarli, creando in questo modo anche l'archivio della memoria legata ai luoghi e ai beni culturali.

I progetti sul territorio delle scuole e delle associazioni che a stretto contatto con queste operano, permettono di arricchire grandemente la documentazione di base di questo patrimonio, con ricerche sul web ma anche direttamente in campo, con attività di rilievo speditivo, reso agevole oggi dalla disponibilità di applicazioni sugli smartphone, per realizzare presentazioni dei beni e la creazione di nuovi archivi.

I materiali originali così raccolti e prodotti dagli studenti o comunque all'interno dei progetti, creano documentazione, foto, video, che raccontano non solo il loro lavoro,

ma arricchiscono di specifiche i beni culturali. Anche le interviste servono per creare documentazione, preservando la memoria storica legata ai luoghi e alle tradizioni e registrando il sentimento identitario dei luoghi e del patrimonio culturale.

L'attività di documentazione svolta dai ragazzi può generare quindi la raccolta di una gran mole di informazioni in vari formati con una ricerca ragionata ed efficace delle fonti. Per procedere alla verifica dell'attendibilità, e successivamente alla loro strutturazione è però necessario il supporto dei docenti o di esperti.

La presentazione del lavoro in classe, con mostre o la loro pubblicazione, è poi spesso il passaggio finale. Questo processo è indubbio che rappresenti uno dei più importanti fondamenti dell'apprendimento del valore dei beni culturali e, finalmente, della conoscenza del patrimonio.

I ragazzi attori della comunicazione

La comunicazione è oggi uno dei settori cardine per la promozione dei musei e dei grandi complessi archeologici delle città d'arte europee e mondiali come dimostra l'attenzione profusa nelle campagne pubblicitarie e nei nuovi settori di promozione legati al mondo culturale.

La comunicazione avviene con i siti web, le newsletter, i social network, videogiochi ed app. Analizzare le tecniche dei più grandi musei del mondo potrà essere il punto di partenza per la realizzazione di progetti di comunicazione realizzati nelle scuole a livello locale oltre che di riflessione dei discenti sul valore della "pubblicità culturale". Le nuove strategie digitali e i nuovi servizi favoriscono l'incontro con i luoghi della Cultura che oggi avviene anche tramite social, mobile e l'uso dei new media. La semplificazione indotta dall'uso delle immagini, video e ricostruzioni, ma anche mappe e storytelling permette di coinvolgere e far partecipare in maniera semplice e diretta alla cultura.

La curiosità viene stimolata e permette di anticipare la partecipazione a visite culturali, mostre ecc. permettendo di diluire l'apprendimento rendendolo più stimolante ed efficace.

In questo modo la comprensione di aspetti complessi è agevolata attraverso la presentazione dei concetti in maniera più immediata ed esplicita, attraverso la simulazione e la forma visiva, quindi più fruibili.

Attraverso la realizzazione di strumenti di condivisione e la collaborazione, come siti web, blog e social, dove pubblicare e comunicare i loro progetti i ragazzi diventano protagonisti della comunicazione del patrimonio e la valorizzazione del territorio. Il fenomeno della collaborazione e diffusione attraverso l'attività diretta dei giovani permette immediatamente di trasmettere la conoscenza del patrimonio ai coetanei e non solo.

Il percorso di costruzione e di sviluppo delle competenze digitali riprende il paradigma dell'educazione ai media e con i media.

A questo proposito segnaliamo il programma di *Generazioni Connesse*¹⁸ sviluppato dal MIUR in partenariato con numerose autorità, enti e associazioni, un ottimo riferimento per orientarsi nell'uso di portali e social media nel mondo dei giovani e della didattica. Il programma è rivolto agli studenti, con il coinvolgimento di insegnanti, genitori, Enti, associazioni e aziende, per un uso consapevole e sicuro dei nuovi media nel proprio percorso di crescita umano e scolastico professionale. Tra le diverse azioni previste dal progetto vi è una campagna di comunicazione e sensibilizzazione e un'attività di formazione per le scuole.

Molte scuole sono giunte ad esperienze simili in modo autonomo o in gruppo, in collaborazione con partner pubblici e privati, o anche attraverso azioni di portata nazionale. A titolo esemplificativo, si veda l'iniziativa *A Scuola di OpenCoesione*¹⁹, nata da una collaborazione MIUR DPS - Dipartimento per le Politiche di Sviluppo e di Coesione del Ministero dello Sviluppo Economico -, in cui gli studenti sono chiamati a competere attraverso un progetto di monitoraggio civico e data-journalism.

Uno studio realizzato dall'Osservatorio Innovazione Digitale nei Beni e Attività Culturali²⁰ sull'impiego della comunicazione digitale e gli strumenti utilizzati ha rilevato che quasi il 60% dei musei ha un sito internet, poco più del 40% utilizza i social network, mentre l'uso delle newsletter è del 25%.

Gli allestimenti interattivi e multimediali, si attestano al 20% mentre l'impiego di servizi di prossimità, come QR code, NFC e Beacons non supera il 15%.

Questa indagine è stata presentata nel 2017 e nel breve lasso di un anno l'impiego delle tecnologie digitali è largamente aumentato, non solo nei musei ma anche presso i siti archeologici, ma a livello globale. Gli studenti devono essere coinvolti in questa veloce trasformazione e diventare parte attiva dell'intero percorso. È necessario quindi portare avanti questa sfida in tempi brevi e con efficacia.

Perché i ragazzi possano acquisire le necessarie conoscenze e competenze per affrontare le attività di comunicazione promozione dei beni culturali, è necessario che sia sviluppato un percorso che parta da iniziative delle scuole e preveda seminari con la partecipazione di esperti del settore della comunicazione, professionisti della tutela e valorizzazione del patrimonio culturale, esperti del digitale.

Questi percorsi devono poi evolvere nei progetti realizzati dai ragazzi con il supporto dei docenti.

I primi esperimenti possono essere utilmente indirizzati quindi alla realizzazione di alcuni strumenti di comunicazione, anche semplici, quali siti web, blog, giornalini, newsletter.

Comunicazione digitale e patrimonio culturale costituiscono un binomio imprescindibile per poter disseminare la conoscenza ad un pubblico sempre più ampio, fatto non più solo da esperti ed appassionati.

Le scuole, attraverso il loro presidio del territorio, possono sicuramente assumere il ruolo cardine per la tutela e comunicazione del patrimonio.

¹⁸<https://www.generazioniconnesse.it>.

¹⁹ <http://www.ascuoladiopencoese.it/>.

²⁰ https://www.osservatori.net/it_it/osservatori/innovazione-digitale-nei-beni-e-attivita-culturali.

Partecipazione, conoscenza del territorio e del patrimonio che vi insiste, comunicazione, sono i primi elementi necessari affinché i ragazzi assumano anche l'importante ruolo di guardiani e conservatori del patrimonio. La lotta al fenomeno del degrado dei beni culturali dovuti ad incuria e ad atti di vandalismo può vedere in prima linea l'impegno dei giovani attraverso l'azione di sensibilizzazione verso i propri coetanei e la popolazione locale.

Anche tramite l'uso di app per la segnalazione di situazioni di degrado è uno strumento che i ragazzi possono utilizzare e sviluppare per far emergere situazioni critiche.

Un esempio è costituito dalla app "Lista Rossa" realizzata da Italia Nostra e distribuita anche agli studenti nelle scuole. L'app, di facilissimo utilizzo, permette di raccogliere le segnalazioni di cittadini attenti e responsabili che la utilizzeranno per comunicare con l'associazione.

Le tecnologie

Come già accennato, gli strumenti più noti che favoriscono la realizzazione dei progetti di impiego del digitale per l'educazione al patrimonio sono tecnologie informatiche come la LIM, il tablet e i pc, gli smartphone ed il cloud, strumenti che concorrono a favorire lo sviluppo di forme innovative di conservazione, promozione, fruizione e condivisione del patrimonio culturale – tangibile ed intangibile – in ambiti diversi, da quello storico e archeologico, all'artistico e creativo, al paesaggistico e al territorio nel suo complesso.

Il concetto stesso di bene e di patrimonio culturale, con l'avvento del digitale e delle moderne tecnologie per la fruizione, sta evolvendo. Infatti la percezione del bene e del suo valore percepito sta diventando funzione del grado di fruizione che il bene stesso è in grado di fornire al pubblico sempre più ampio. La rivalutazione del cosiddetto "patrimonio minore", fortemente legato al territorio, è tra i primi ad essere impattato da questo nuovo paradigma. Come già detto, il coinvolgimento degli studenti in progetti che abbiano questo patrimonio come obiettivo è particolarmente importante per lo sviluppo della coscienza di appartenenza e partecipazione sul territorio e al patrimonio.

La realizzazione di siti web e giornali digitali è uno dei primi passi e nella scuola ha molteplici obiettivi.

Principalmente, la progettazione e raccolta dei materiali per la realizzazione dei siti porta i ragazzi ad approcciare i contenuti in maniera più intuitiva e giocosa, a relazionarsi tra loro e verso l'esterno. La ricerca di materiali ed il loro recupero attraverso la digitalizzazione e la pubblicazione sui siti apre alla partecipazione e collaborazione di altre scuole, delle associazioni, del territorio, ecc.

La condivisione in rete è oggi imprescindibile, tutto il mondo è connesso e le aspettative dell'utente cambiano. Per questo invece di dedicare l'applicazione web solo al servizio della struttura degli archivi è importante un approccio critico dei ragazzi che metta al centro l'utente ed i suoi bisogni informativi.

La progettazione di un sito web da parte dei ragazzi per promuovere un'attività permette di rafforzare le competenze digitali e sviluppare la loro creatività. Questa sfida permetterà di affrontare le tematiche inerenti il corretto utilizzo dei media e dei nuovi linguaggi di comunicazione, sviluppando, contestualmente, la capacità di ricercare e valutare informazioni e comprendere le dinamiche e regole che intervengono sulla circolazione e il riuso delle opere creative online, attraverso cenni di diritto d'autore e principali licenze.

Il sito web realizzato in collaborazione con i ragazzi permette anche ai singoli istituti di promuovere in modo più efficace le proprie attività in merito alla tutela e alla fruizione del patrimonio culturale, con riferimento in special modo alle attività di informazione e formazione.

Un ulteriore sviluppo di questa attività può essere la realizzazione di un blog di classe quale strumento di riflessione sulle esperienze vissute.

Per la realizzazione di siti web semplici o complessi sono disponibili strumenti online o scaricabili.

La differenza principale riguarda la realizzazione di pagine web statiche o comunque aggiornate raramente o la realizzazione di un sito come contenitore di notizie ed aggiornamenti periodici. Per questa soluzione si consiglia l'adozione di soluzioni di sviluppo che permettano l'utilizzo di moduli CMS (Content Management System) per la redazione e pubblicazione di articoli, notizie, gallery di immagini, ecc.

Tra questi ultimi sistemi citiamo Joomla e Wordpress, soluzioni open source facilmente gestibili per creare siti di presentazione o sistemi di CMS più evoluti.

A partire dalla realizzazione di siti web è possibile semplicemente progettare, realizzare e gestire sistemi di newsletter e giornalini periodici curati dai ragazzi con la supervisione dei docenti.

Anche questi ultimi strumenti sono disponibili gratuitamente nelle configurazioni base e permettono di diffondere i contenuti al pubblico esterno alla scuola.

È opportuno che i ragazzi si strutturino con una sorta di redazione con il compito di definire i temi da sviluppare, e di una strategia di comunicazione che, attraverso i diversi canali ed in funzione dei target di pubblico definiti, stabilisca tempi e temi per le diverse comunicazioni.

Ma ci sono metodi e tecnologie digitali oltre quelli sopra menzionati che possono e devono sicuramente concorrere ai diversi obiettivi delineati.

Queste nuove tecnologie possono essere utilmente ed efficacemente impiegate dai ragazzi nelle scuole per le fasi di documentazione, del rilievo digitale dei manufatti, la stampa 3D, l'archiviazione delle informazioni tridimensionali, la ricostruzione virtuale, la realizzazione di prodotti per la valorizzazione con tecnologie immersive, per georeferenziare i manufatti sul territorio e realizzare delle carte tematiche per la pubblicazione online, ecc.

In particolare, tridimensionalità e virtualità, realizzate attraverso la digitalizzazione e il rilievo, cioè la creazione di modelli 3D, sono le caratteristiche chiave della nuova tendenza del digitale. Tali elementi distintivi, riaffermando l'importanza delle immagini e delle emozioni da queste suscitate.

Insieme alle tecnologie per la generazione di modelli 3D, interattività e realtà aumentata, settore della realtà virtuale che permette di fruire contenuti virtuali sovrapposti al mondo reale, permettono la realizzazione di applicazioni ad alto impatto emotivo, permettendo una vera e propria immersione nel passato e anche nell'arte digitale. Tutte applicazioni che stanno entrando rapidamente nella nostra vita.

Con l'impiego della realtà aumentata è quindi possibile presentare in maniera innovativa i contenuti, adattandoli alle diverse tipologie di pubblico, senza dover modificare l'apparato informativo già presente all'interno della struttura.

L'evoluzione del digitale aiuta nell'introduzione di questi strumenti nelle scuole grazie al fatto che sono disponibili sul mercato soluzioni semplici ed economicamente accessibili, qualche volta anche gratuite, per poter realizzare e visualizzare modelli 3D²¹.

Attraverso l'uso di appositi programmi per PC, servizi online e di app per smartphone e tablet, è possibile quindi creare modelli 3D di oggetti e personaggi.

L'uso dello smartphone trasformato in scanner 3D è possibile grazie ad app che permettono anche elaborazioni base del modello e la loro archiviazione e condivisione.

Una volta scelto il soggetto da scannerizzare, basterà muovere lo smartphone su vari punti indicati dall'app stessa, e più si dedicherà del tempo e più l'oggetto 3D prenderà forma nel proprio schermo.

Sono anche disponibili applicazioni per la creazione di personaggi ed avatar 3D da inserire in ambienti virtuali.

È evidente che questo primo tipo di soluzioni risulta maggiormente adatto alla generazione di modelli 3D che non hanno la caratteristica di precisione e correttezza che possono avere soluzioni professionali, ma recentemente anche nel settore professionale sono state commercializzate apparecchiature il cui costo accessibile le rende inseribili nelle dotazioni delle scuole per la realizzazione di progetti dedicati.

Un esempio sono gli scanner manuali di ultima generazione.

Laserscanner, macchine fotografiche e smartphone sono quindi in grado di rilevare manufatti ed il territorio per realizzare modelli 2D e 3D.

Questi nuovi strumenti sono in grado di realizzare modelli con livelli di dettaglio anche elevati, se necessario, modelli che possono essere resi fruibili, compatibilmente con i livelli di interesse del pubblico e della tecnologia di visualizzazione disponibile, attraverso sotto prodotti adeguatamente snelliti nella complessità delle informazioni correlate e quindi del peso informatico-digitale (Kb).

Con gli smartphone o piccoli sistemi GPS è inoltre possibile rilevare dati geo-spaziali in modo semplice per ottenere informazioni riferite geograficamente, attinenti a manufatti o luoghi. Queste informazioni possono essere successivamente posizionate graficamente su mappe digitali consultabili. Alle informazioni così rappresentate è possibile collegare e associare tabelle e database contenenti ulteriori livelli di dettaglio

²¹ The 8 best 3D scanning apps for smartphones and ipad <https://www.aniwaa.com/best-3d-scanning-apps-smartphones/>.

strutturati. Le informazioni collegabili ai punti georiferiti possono essere testi, immagini, video, podcast o, come detto, schede ed archivi.

La rappresentazione su mappe digitali offre il grande vantaggio di poter presentare la documentazione raccolta in relazione al territorio e preparare presentazioni interattive e consultabili online, il digital storytelling e le story map.

Le moderne soluzioni digitali per la realizzazione di mappe interattive, disponibili online anche gratuitamente, permettono la realizzazione di vere e proprie storie attraverso le mappe, creando un grande appeal per il lettore. Le mappe sono da sempre usate per stimolare l'immaginazione e attraverso il racconto, ispirare sentimenti nei lettori. Oggi è possibile realizzare mappe interattive online, arricchite da foto, video, testi e altri contenuti multimediali, consultabili dinamicamente navigando sul territorio o nel tempo.

Con questi sistemi è possibile dare vita a diverse forme di narrazione tra cui: il viaggio raccontato tappa per tappa, l'itinerario di una visita ad un sito archeologico, il territorio presentato attraverso dei punti di interesse. Di grande stimolo per il pubblico è anche il collegamento di mappe tematiche che permettono di conoscere il territorio in diversi momenti storici o da diversi punti di vista, permettendo il confronto tra mappe arricchite all'occorrenza da fotografie dello stesso luogo realizzate in epoche diverse.

Sarà poi una scelta della scuola e dei ragazzi come rendere fruibili le mappe online, pubblicandole apertamente sul web o nel sito della scuola, condividendole in privato. Si potrà anche scegliere di pubblicare le mappe per consentire perfino di lavorare in modalità collaborativa con le mappe condivise con altre scuole.

La semplicità di uso degli strumenti descritti li rende adatti all'impiego in ambito didattico, da parte dei docenti e degli studenti. Nella didattica le story map possono essere utilizzate per illustrare argomenti con una modalità più accattivante e per rendere i contenuti più facilmente fruibili; per raccontare un progetto didattico svolto dalla scuola e dalla classe; per descrivere una gita scolastica presso una località; per raccontare il proprio territorio, per proporre una modalità didattica interattiva insegnante-studente.

capitolo 5

**ITALIA NOSTRA E L'EDUCAZIONE AI BENI CULTURALI
E AMBIENTALI:
UN PATRIMONIO DI ESPERIENZE**

Aldo Riggio

Premessa

Nel 2006 gran parte del materiale documentario di Italia Nostra è stato consegnato agli Archivi di Stato. Nella sede nazionale è presente ulteriore materiale, anche riguardante le attività educative, che è in via di sistematizzazione archivistica. Per redigere queste note si sono utilizzati prevalentemente i Bollettini dell'Associazione¹, unica fonte organica e continuativa disponibile; a partire dal 2000, tuttavia, emerge una certa discontinuità nelle comunicazioni e negli articoli relativi alle attività educative. Dopo tale data, la documentazione relativa alle attività educative diviene prevalentemente informatizzata: su file, tramite web e prodotti multimediali (anch'essi da archiviare); di conseguenza essa risulta discontinua, affidata com'è alla precarietà delle memorie digitali (scarso uso delle copie di sicurezza, danneggiamenti hardware, posta elettronica ecc.): si sono comunque esaminati tutti gli archivi che è stato possibile reperire, a partire dal 1998. Per la redazione di queste note, infine, hanno apportato il loro contributo di memoria alcuni protagonisti di eventi significativi.

Le radici dell'impegno educativo di Italia Nostra

Il primo comma dell'Atto costitutivo di Italia Nostra, del 29 ottobre 1955, indica quale scopo dell'Associazione quello di “suscitare un più vivo interesse per i problemi inerenti alla conservazione del paesaggio, dei monumenti e del carattere ambientale della città, specialmente in rapporto all'urbanistica moderna”.

Al fine di suscitare questo vivo interesse l'attenzione dei fondatori di Italia Nostra si rivolse anche ai giovani ed al luogo deputato alla loro istruzione: la scuola. Si trattava di istillare, nei nuovi cittadini democratici e nei nuovi organi democratici di governo ed amministrazione, il significato profondo culturale e identitario del paesaggio, del patrimonio artistico ed architettonico, dell'ambiente, in particolare di quello urbano. Ma anche di determinare una frattura con l'eredità del ventennio fascista, periodo sofferto e pagato da alcuni dei fondatori in prima persona.

A vent'anni dalla fondazione Fabrizio Giovanale esprimeva ancora con forza le ragioni ed il senso di questa scelta: “Il fatto veramente importante sta nel “formare” – sul piano scientifico, etico, culturale – giovani che possano essere domani politici, amministratori, magistrati, operatori, cittadini spontaneamente sensibili, pienamente consapevoli e responsabili dell'importanza che la tematica ambientale ha per la vita e l'avvenire di tutti noi. [...] La scuola e gli altri nostri interlocutori devono sapere che i fondatori dell'Associazione si ispirarono al patrimonio ideale dell'antifascismo e della

¹ L'Associazione pubblica il “Bollettino di Italia Nostra” fin dal 1957, senza soluzione di continuità. Nel seguito, sia nel testo che nelle note, la pubblicazione è indicata brevemente come “Bollettino”.

Resistenza, che questi caratteri autenticamente e profondamente democratici sono restati intatti fino ad oggi e tali vogliamo che rimangano. [...] Siamo tanto profondamente convinti che i nostri obiettivi non possono non essere condivisi da chiunque giudichi i fatti con chiarezza e onestà intellettuale, da giudicare a nostra volta su questo metro le convergenze e le divergenze altrui. Quel che a noi importa soprattutto è che i valori dell'ambiente, del territorio, delle testimonianze storiche assumano [...] il ruolo di primo piano che ad essi spetta in quanto fatti vitali per tutti i cittadini.”².

E Giorgio Bassani aggiungeva: “E anche attraverso questo credo che noi diamo prova di essere qui non già per sovvertire gli ordinamenti democratici dello Stato, ma per cercare di farli funzionare. [...] Noi vogliamo che la democrazia funzioni, siamo nati per questo”³.

Nel ripercorrere tutta la storia di Italia Nostra, e del suo impegno per l'educazione, bisogna tenere presenti i profondi mutamenti che hanno interessato il Paese in questi quasi 65 anni, trasformandolo da un territorio ed un popolo devastato dalla guerra in una delle dieci potenze economiche mondiali. Gli anni '50 del secolo scorso furono gli anni della ricostruzione post-bellica, dell'industrializzazione, delle travolgenti migrazioni interne dalle campagne e dalle montagne verso le città e, di conseguenza, dell'espansione urbana, spesso incontrollata e speculativa; furono gli anni in cui si posero le premesse per il boom economico, da un lato, e per le modificazioni istituzionali degli anni '70, dall'altro.

Il nostro patrimonio storico, artistico e naturale, utilizzato durante il ventennio spesso solo a fini propagandistici, versava dopo le aggressioni belliche – aggravate come è noto anche da saccheggi e ideologiche distruzioni – in condizioni perlomeno preoccupanti. L'urgenza della ricostruzione, sia fisica che economica, non aveva tra le sue priorità la tutela e il recupero del patrimonio sopravvissuto; anzi, approfittando di una opinione pubblica ampiamente impreparata anche solo a ipotizzare che si potesse ricostruire senza alterare l'ambiente e senza distruggere le testimonianze del passato, il patrimonio storico e naturale risultava solo un fastidioso impaccio.

E questo nonostante il dettato dell'articolo 9 della nuova Costituzione Repubblicana. Peraltro la legislazione vigente era in larghissima misura ancora quella pre-repubblicana; anzi, alcune leggi, che in qualche misura intralciavano il modello di ricostruzione, erano state piegate alle esigenze: ad esempio la legge urbanistica del 1942. L'organizzazione stessa dello Stato era rimasta in buona sostanza invariata: per tutti gli anni '50 e '60 l'interlocutore unico, sia per l'istruzione che per il patrimonio culturale (dalla tutela alla cura), era solo il Ministero della Pubblica Istruzione, salvo alcuni ambiti particolari che afferivano ad altri Ministeri.

La Costituzione aveva recepito gli auspici dei suoi redattori per un profondo rinnovamento del Paese. Ma la realtà dei primi anni della Repubblica risultava ben diversa dalle intenzioni dei costituenti e l'attuazione delle modifiche, anche

² F. Giovenale, *Educazione e ambiente*, in Bollettino n. 125, 1975.

³ G. Bassani, *Introduzione al Corso*, numero speciale del Bollettino dedicato agli Atti del Corso residenziale di aggiornamento *Scuola e Ambiente* del dicembre 1975.

ordinamentali, necessitate dalla Costituzione stessa sembrava procedere con molta lentezza e molte incertezze. Tali problematiche erano allora preoccupazione di pochi. In questo contesto, sollecitati anche da interventi urbani e territoriali realizzati o minacciati perlomeno discutibili, gli intellettuali fondatori di IN raccolsero il disposto costituzionale dell'art. 9.

La sensibilità e l'impegno per l'istruzione e l'educazione dei giovani faceva parte della storia personale dei fondatori dell'Associazione: per tutti, di Umberto Zanotti Bianco, suo primo presidente. La scuola della riforma Gentile stava stretta ai fondatori che mostravano interesse sia per l'impostazione pedagogica della scuola anglosassone, più pragmatica, che per significative esperienze italiane quale quella di Maria Montessori. L'auspicio era quello di una educazione attiva, dove l'insegnamento teorico fosse completato dal riscontro concreto delle nozioni apprese.

“Fin dagli anni '50 fu avviato un esperimento limitato ai Licei classici per valutare le reali possibilità di dar vita ad un rapporto organico fra Italia Nostra e la scuola per la formazione di una coscienza civile in ordine ai problemi della conoscenza, della tutela e della fruizione del patrimonio storico, artistico e naturale del Paese. I risultati di questa prima indagine furono senz'altro positivi: qualche migliaio di giovani studenti liceali chiese di aderire alla nostra Associazione. [...] Italia Nostra, sulla base di quel primo esperimento, avviò un'azione di avvicinamento alla scuola, con particolare riferimento agli insegnanti”⁴.

Rivolgersi agli studenti dei Licei classici era, per così dire, indispensabile per interloquire con la futura classe dirigente: i Licei (quello classico in particolare) erano la scuola della futura élite, solo dai licei si accedeva all'Università (e solo dal liceo classico a tutte le facoltà). Rivolgersi ai liceali di allora significava anche entrare in contatto con i giovani nati durante la guerra e con quelli della prima generazione del dopoguerra, prima che essi entrassero nel mondo del lavoro o nel percorso universitario.

La scuola dell'obbligo era ancora la sola scuola elementare. Una scuola che puntava alla formazione di un cittadino disciplinato, organizzata secondo un modello mutuato in sostanza da quello militare, punizioni comprese. Alla scuola media o a quella professionale si accedeva con un esame di ammissione. Solo alla fine 1962, con l'istituzione della scuola media unica (già allora denominata “secondaria di primo grado”), si sarebbe dato attuazione al dettato costituzionale dell'obbligo scolastico di almeno otto anni.

Durante il VII Convegno nazionale dell'Associazione, Alessandro Ghigi svolse quello che ci risulta essere il primo intervento sull'educazione ambientale secondo Italia Nostra⁵. Bisognava “dare ai ragazzi e successivamente al popolo italiano una cultura naturalistica”. Proseguiva il relatore: “Se si legge il programma attuale delle

⁴ S. Madonna, *Cari Colleghi*, in Bollettino nn. 211-212, 1982.

⁵ A. Ghigi, *Il verde a scuola*, in Atti del VII Convegno nazionale *Difesa del Verde*, in Bollettino n. 20, 1960.

scuole elementari, si trova che questo è impostato molto bene [...] giacché il maestro deve guidare l'alunno all'esplorazione dell'ambiente. Quando però esaminiamo i programmi di studio dei maestri elementari, vediamo che essi sono organizzati in maniera tale da rendere assolutamente impossibile ai maestri di applicare il programma che essi dovrebbero svolgere. In questo programma è anche indicato che il ragazzo dev'essere educato alla comprensione e allo studio analitico del paesaggio [...] come un complesso formato dal terreno, vivificato dall'acqua, coperto di vegetazione e animato dalla fauna e dalle opere dell'uomo [...] costituito specialmente dall'insieme di tutti questi elementi e dei rapporti fra gli stessi”.

Già in questo primo intervento si ritrovano alcuni degli elementi che caratterizzeranno stabilmente l'impegno per l'educazione dell'Associazione:

- la finalità dell'educazione alla cittadinanza anche attraverso la conoscenza e lo studio del patrimonio culturale, paesaggistico e naturale,
- l'istruzione e l'educazione come percorsi esperienziali di ricerca-azione,
- il paesaggio come complesso risultante dall'interazione tra natura ed uomo,
- l'aggiornamento e la formazione dei docenti, interlocutori istituzionali dei giovani nella scuola.

Gli anni '60 e le prime sperimentazioni

Le iniziative di quegli anni rivolte agli studenti – in particolare quelle delle sezioni del Nord Italia – presentano alcune caratteristiche ricorrenti:

- la complementarità tra fasi teoriche e fasi applicative (in campo),
- la collaborazione e il coordinamento con le scuole e con gli organismi locali del Ministero della Pubblica Istruzione - MPI,
- la valorizzazione dei risultati raggiunti dai giovani (il protagonismo).

La partecipazione ad un concorso risultava, già allora, un potente strumento per sollecitare l'attenzione ed il protagonismo dei ragazzi. Così, nel 1963, la sezione di Cremona contribuiva alla premiazione del concorso annuale organizzato dal MPI per la *Giornata per la difesa dei monumenti e delle bellezze naturali* e la sezione di Modena alla mostra delle fotografie fatte dagli studenti sul tema *Monumenti, ambienti e paesaggio da conservare* organizzata insieme al Museo Civico cittadino⁶. Nel 1968 la sezione di Genova propose il concorso *Genova vista dall'alto* preceduto da una lezione di storia ed urbanistica svolta dalla terrazza sommitale del grattacielo Martini, mentre la sezione di Jesi nell'ambito della manifestazione inter-associativa *Festa di primavera* curò il concorso *Visita la città antica* affiancato da un questionario con cui si invitava a fornire concrete proposte di tutela e di valorizzazione del centro storico⁷.

La fotografia era allora l'unica tecnologia accessibile per documentare le ricerche sul campo e per partecipare ai concorsi; a fronte dei risultati molto amatoriali, la sezione di Padova nel 1968 organizzava un corso pratico di tecnica fotografica per i giovani,

⁶ In Bollettino n. 33, 1963.

⁷ In Bollettino n. 59, 1968.

anche con lo scopo di costituire un gruppo per formare un archivio fotografico della città⁸.

Erano iniziative rivolte agli studenti delle scuole superiori (ma non solo dei Licei). Così come le visite di istruzione che portarono i giovani a contatto diretto con l'argomento di studio e ricerca.

La sezione di Firenze, nel 1963, concluse un ciclo di conferenze con una gita: "Già da tempo la Sezione si è impegnata ad attrarre nella sfera culturale di Italia Nostra gli studenti, a cominciare dai liceali. A questo scopo sono state indirizzate le varie conferenze con proiezioni sul paesaggio. Ma assai più efficaci sono le gite in campagna, nell'ambiente vivo dei paesaggi più caratteristici. Un primo passo concreto è stata la gita di una cinquantina di studenti e alcuni professori. Il tema era: saper vedere il paesaggio. Gettare questo seme nel vivaio delle future classi dirigenti è brillante compito di Italia Nostra, che la sezione intende perseguire"⁹.

A seguito di queste iniziative, 4000 (alcuni riportano la cifra di 5000 – 6000) giovani aderirono all'Associazione, convinti che la scuola dovesse interessarsi anche dei problemi che caratterizzavano la società, per risalire, attraverso lo studio, alle loro radici.

Nel dicembre 1963 si svolse a Roma il primo Convegno Nazionale dei Giovani di Italia Nostra¹⁰ con tema *Azione e sensibilizzazione dei giovani per una più concreta tutela del patrimonio storico artistico e naturale della Nazione*. Antonio Thiery nella relazione introduttiva puntualizzava due fenomeni: "l'interesse dei giovani ad inserirsi nella vita dell'Associazione e [...] il disinteresse del grosso pubblico, causato da incapacità di comprendere certi problemi. S'impone quindi la necessità di creare nuovi strumenti per favorire l'attività dei giovani in seno all'Associazione, superando lo scetticismo che ha finora accompagnato le loro iniziative". E proponeva la costituzione di Centri Giovanili, centri di attività e di studio opportunamente strutturati. Durante il Convegno fu anche redatta una proposta di regolamento che l'Assemblea associativa avrebbe dovuto approvare:

- 1) programma di attività autonoma nell'ambito delle Sezioni;
 - 2) possibilità di adesione per tutti i giovani fino al compimento del 26° anno di età;
 - 3) assemblee periodiche e elezioni annuali degli organi direttivi;
 - 4) partecipazione di rappresentanti dei Centri ai lavori dei Consigli Direttivi delle Sezioni e presenza di un rappresentante della Sezione negli organi direttivi del Centro;
 - 5) costituzione di un Centro Nazionale Giovanile per il coordinamento delle attività.
- Ma nel dicembre 1965 il nuovo Direttivo Nazionale, appena eletto, liquidò l'iniziativa con una circolare inviata alle sezioni. Tuttavia le sezioni, che nella struttura associativa di Italia Nostra godevano - allora come oggi - di una certa autonomia, proseguirono nella costituzione di Gruppi (o Centri) Giovanili (o Studenteschi). Così

⁸ In Bollettino n. 58, 1968.

⁹ In Bollettino n. 34, 1963.

¹⁰ In Bollettino n. 35, 1963.

la sezione di Genova nel 1965¹¹, per assecondare la voglia di protagonismo dei giovani e per formare interlocutori più prossimi per età e linguaggio agli studenti delle scuole. Collegati alle sezioni, i Gruppi continuarono ad avere una certa autonomia; a Torino nel 1971 “i giovani della sezione, d'accordo con le autorità scolastiche, hanno organizzato una serie di incontri con gli studenti delle scuole medie [...] sul tema degli inquinamenti. [...] sono state fin qui visitate sei scuole [...] gli incontri proseguiranno fino al termine dell'anno scolastico”¹². A Milano nello stesso anno “il gruppo studentesco di Italia Nostra - che, facendo capo alla sezione, porta avanti iniziative spontanee - sta raccogliendo firme, nelle scuole e per le strade, per l'eliminazione del traffico delle auto private dal centro storico”¹³.

Il diffondersi dell'iniziativa fu forse facilitata dal fatto che allora Italia Nostra era l'unica associazione ambientalista ad occuparsi di paesaggio, città e patrimonio culturale¹⁴. Sicuramente fu determinante anche l'approccio operativo di Italia Nostra alle questioni: non solo chiacchiere e seminari, ma anche azioni; fatto che evidentemente attivava i giovani e risultava coerente con il clima di quegli anni.

La questione del reclutamento e della presenza dei soci giovani nelle sezioni di Italia Nostra è annosa e mai del tutto risolta. Molte sezioni nacquero e (per fortuna) continuano a nascere da gruppi di giovani che entravano in contatto con l'Associazione trovando in essa un congeniale ambiente culturale e organizzativo per affrontare le questioni del proprio territorio. Dalle esperienze degli anni '60 potrebbero ricavarsi indicazioni per una revisione dell'assetto associativo che faciliti l'adesione attiva dei giovani.

La collaborazione con le istituzioni scolastiche si fece via via più stretta, segno del reciproco interesse ma anche della comprensione, da parte dei soci di Italia Nostra, dell'importanza di rapporti stabili con le diverse articolazioni del MPI.

Nel 1966 la sezione di Chiavari e Tigullio¹⁵ organizzò una “riunione degli insegnanti alla quale sono intervenuti anche presidi degli istituti superiori. Tutti si sono impegnati ad appoggiare le iniziative di Italia Nostra rivolte ai giovani ed è stato stabilito che la sezione organizzerà alcune passeggiate studentesche guidate, per illustrare il centro storico di Chiavari.” I rapporti istituzionali permisero alla sezione di Padova¹⁶ di allargare il campo di azione alle scuole medie: “In accordo con il Provveditorato agli Studi e col Museo Civico la sezione ha organizzato una riunione con i presidi e i professori delle scuole medie per discutere le linee essenziali di un programma rivolto a diffondere tra i giovani l'interesse per i problemi riguardanti la tutela del nostro patrimonio storico, artistico e naturale secondo gli intenti di Italia Nostra [...] Diversi presidi hanno iscritto il loro istituto. Il Provveditore agli Studi ha

¹¹ In Bollettino n. 42, 1965.

¹² In Bollettino n. 82, 1971.

¹³ In Bollettino n. 85-86, 1971.

¹⁴ Lo fu almeno fino al 1966 quando venne fondato il WWF Italia, anche ad opera di alcuni soci del Gruppo Verde di Italia Nostra tra cui Fulco Pratesi, Arturo Osio e Filippo Satta, il cui interesse era prettamente naturalistico.

¹⁵ In Bollettino n. 48, 1966.

¹⁶ In Bollettino n. 54, 1967.

appoggiato l'azione di Italia Nostra inviando ai presidi delle scuole medie della provincia una circolare per incoraggiare l'adesione all'attività dell'associazione". Una novità ancora più significativa derivava nel dicembre 1967 da "un incontro tra Italia Nostra e gli insegnanti delle scuole superiori genovesi [...]. Il Provveditore agli studi ha approvato l'iniziativa di Italia Nostra di avvicinare insegnanti e studenti [...] invitando Italia Nostra a prendere contatti con i Presidi e a chiedere di nominare alcuni professori che mantengano il collegamento fra gli studenti e l'Associazione"¹⁷. Tra il 1967 e il 1968 la sezione di Milano, "con l'approvazione del Provveditorato agli Studi di Milano ha studiato un particolare programma per le scuole, allo scopo di avviare i ragazzi ad una conoscenza diretta dei problemi di tutela del patrimonio artistico e paesaggistico italiano." "Particolare approfondimento e preparazione ha richiesto il programma di gite (in collaborazione con il Turismo Scolastico) per il quale si intende introdurre un nuovo concetto di escursione, non più statico e quindi legato al singolo episodio artistico e paesaggistico, ma dinamico, al fine di dimostrare la possibilità di rapporti e di dimensioni comuni fra natura e architettura, industria e paesaggio, insediamenti residenziali e ordinato ambiente civile"¹⁸.

Da queste prime esperienze si possono già ricavare le indicazioni che Italia Nostra svilupperà sul turismo culturale e, nello specifico, su quello scolastico:

- le opere d'arte e architettoniche ed il paesaggio sono espressioni della relazione tra l'uomo (artista compreso), il territorio e la storia;
- per leggere le opere d'arte e il paesaggio bisogna possedere le nozioni necessarie nei diversi ambiti disciplinari;
- il paesaggio, sia urbano che extraurbano, è un sistema complesso di cui cogliere le relazioni tra elementi componenti;
- il paesaggio è dinamico: ad esso ognuno contribuisce ed in esso ognuno si esprime;
- paesaggio ed opere d'arte sono fattori di identità culturale e di cittadinanza consapevole.

Eventi disastrosi mostrarono in quegli anni la fragilità del territorio italiano, la scarsa attenzione portata nei suoi confronti dagli enti preposti e allo stesso tempo sembrarono confermare la giustezza delle preoccupazioni e dell'impegno di Italia Nostra. Alcuni di questi eventi fanno parte della memoria collettiva nazionale. Nell'ottobre 1963 la colossale frana staccatasi dal Monte Toc e il conseguente disastro del Vajont; nell'estate del 1966 la frana di Agrigento ed il crollo di alcuni palazzoni fabbricati da poco tempo su un terreno notoriamente instabile; ad inizio novembre 1966 le catastrofiche alluvioni dell'Italia centro-settentrionale: l'alluvione di Firenze ebbe risonanza mondiale per l'impressionante numero di opere d'arte danneggiate o distrutte e per la mobilitazione spontanea e internazionale dei giovani (gli angeli del fango).

¹⁷ In Bollettino n. 56, 1967.

¹⁸ In Bollettino n. 56, 1967 e n. 58, 1968.

Gli anni '70 e la configurazione del Settore Scuola di Italia Nostra

La fine degli anni '60 e i primi anni '70 del secolo scorso costituirono, non solo per l'Italia, un periodo di profondi mutamenti.

Il 1968 iniziò con il pesante terremoto del Belice che rase al suolo molti centri della Sicilia occidentale (Gibellina, Poggioreale, Salaparuta e Montevago) portando a conoscenza degli italiani lo stato di arretratezza di popolazioni già provate dall'emigrazione maschile, la fatiscenza delle abitazioni e la precarietà dei trasporti e dei servizi sociali: un disagio che lo Stato conosceva e trascurava, così come trascurò le conseguenze del sisma. Per la ricostruzione post-sisma venne redatto un Piano Territoriale di Coordinamento (uno dei pochi nella storia urbanistica italiana) destinato a restare lettera morta.

Alcuni studiosi sostengono che il disastro agrigentino del 1966 abbia accelerato l'adozione degli standard urbanistici minimi e inderogabili, introdotti con il DM 1444 nell'aprile 1968. È un fatto che pochi erano i comuni dotati di Piano Regolatore (allora obbligatorio per quelli compresi in un elenco redatto dal Ministero dei Lavori Pubblici e di solito sopra i 50.000 abitanti) e che, a fronte del sacco del territorio consumato dalla speculazione edilizia e dall'abusivismo, diventasse inderogabile assicurare un livello minimo di qualità urbana.

Ma il '68 è, per antonomasia, l'anno delle lotte operaie e del movimento studentesco che scossero fortemente l'assetto del Paese. In campo sociale, quando i fenomeni raggiungono certi livelli quantitativi, possono dare luogo a salti qualitativi nelle strutture.

Le lotte operaie portarono all'approvazione dello Statuto dei Lavoratori (L. 300/1970) sollecitato da Giuseppe Di Vittorio fin dal 1952.

Nel 1972 a Parigi, durante la 17^a sessione della Conferenza Generale UNESCO, fu sottoscritta la *Convenzione sulla protezione del patrimonio mondiale culturale e naturale*, nota per l'istituzione dei Siti di importanza mondiale; agli articoli 27 e 28 del VI comma *Programmi educativi* essa prevede che “gli Stati [...] si sforzino con tutti i mezzi appropriati, segnatamente con programmi di educazione e informazione, di consolidare il rispetto e l'attaccamento dei loro popoli al patrimonio culturale e naturale”.

Riguardo all'istruzione, il dibattito sulla rispondenza della scuola superiore alle mutate esigenze¹⁹ era vivo già da anni sia in ambito parlamentare che tra gli addetti ai lavori. Nel 1969 venne prima modificato l'esame di maturità e poi liberalizzato l'accesso all'università a tutti i diplomati. Il nuovo esame implicava anche due innovazioni significative per la filosofia della scuola: l'ammissione ad esso prevedeva un giudizio preliminare del consiglio di classe rafforzando in sostanza la funzione docente collettiva; inoltre, il nuovo esame intendeva accertare la maturità del candidato, ovvero la valutazione globale della sua personalità stabilendo il primato della formazione generale rispetto alla conoscenza specifica delle materie. La riforma

¹⁹ Nel quinquennio 1962-1967 il numero di studenti delle scuole superiori era passato da poco più di 900.000 a quasi 1.450.000.

dell'accesso all'università stabili infine la sostanziale equivalenza degli indirizzi di studio.

Le esigenze di democrazia e di partecipazione nella scuola furono raccolte nei Decreti Delegati (L. 477/1973 e cinque DPR nel 1974) che rappresentarono per la scuola italiana il primo tentativo di dare piena attuazione ai principi della Costituzione. I Decreti istituirono gli organi collegiali della scuola, i distretti scolastici, l'assemblea di Istituto; definirono stato giuridico e funzione del personale; introdussero e regolarono le sperimentazioni nelle scuole, intese "come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico, e [...] degli ordinamenti e delle strutture esistenti"²⁰; l'aggiornamento venne definito come "diritto-dovere fondamentale del personale ispettivo, direttivo e docente"²¹; infine si istituì il comando di insegnanti di ruolo "presso Amministrazioni statali o Enti o Associazioni, per lo svolgimento di compiti inerenti ad attività formative, educative ed assistenziali"²². Per favorire l'aggiornamento dei docenti vennero costituiti tre enti: gli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi – IRRSAE, il Centro Europeo dell'Educazione – CEDE a Frascati e la Biblioteca di Documentazione Pedagogica – BDP a Firenze. I Decreti Delegati incisero anche sulla progettazione e lo svolgimento delle attività di Italia Nostra connesse all'istruzione ed all'educazione: comportarono di sicuro un incremento di impegno per l'Associazione, ma concorsero alla strutturazione dell'apposito organismo associativo per l'educazione.

Gli anni '70 sono anche gli anni della redistribuzione delle competenze tra Stato e Regioni a statuto ordinario (L. 281/1970). Con la L. 616/1977 alcune materie diventarono di competenza concorrente tra Stato e Regioni: tra esse l'assetto del territorio e l'urbanistica, la promozione educativa e culturale, la protezione delle bellezze naturali, la tutela e la valorizzazione dei beni culturali, il turismo. Inoltre nel 1974 venne istituito il Ministero dei Beni Culturali che accorpò le funzioni prima distribuite tra MPI, Presidenza del Consiglio e Ministero dei Lavori Pubblici. Per l'Associazione aumentava il numero degli interlocutori, destinato a crescere ulteriormente con l'istituzione del Ministero dell'Ambiente nel 1986.

Altri eventi portarono alla ribalta la questione ambientale.

Nel 1972 il Club di Roma pubblicò *I limiti dello sviluppo* che pose forti interrogativi sul modello di crescita basato sullo sfruttamento delle risorse, considerate infinite, per soddisfare le esigenze di una popolazione mondiale in forte aumento e di processi industriali energivori; continuando a perseguire tale modello, se ne sarebbero potuti raggiungere i limiti intrinseci nell'arco di un secolo; l'alternativa suggerita consisteva nel perseguire una condizione di stabilità ecologica ed economica, sostenibile anche nel lontano futuro.

Nel 1973, a seguito dell'incremento del prezzo del greggio deciso dai Paesi arabi per sostenere l'Egitto nella guerra del Kippur contro Israele, nei paesi occidentali

²⁰ DPR 419/1974, art. 1.

²¹ DPR 419/1974, titolo II, art. 7.

²² DPR 419/1974, titolo III, art. 79.

importatori di petrolio si determinò una crisi economica e produttiva pesantissima; la popolazione sperimentò le conseguenze della scarsità energetica. In Italia vennero istituite le domeniche dell'austerità durante le quali vigevano il divieto di circolazione dei mezzi motorizzati privati, la fine anticipata dei programmi televisivi e la riduzione dell'illuminazione stradale e commerciale. Per la prima volta si parlò di risparmio energetico e si iniziarono a studiare fonti energetiche alternative (nucleare compreso).

Infine, ma la notizia rimase nel giro degli addetti ai lavori, nel 1974 il premio nobel Frank S. Rowland segnalava un assottigliamento marcato dello strato dell'ozono sopra le aree polari.

Totalmente di cause umane fu il disastro di Seveso nel luglio 1976: la diossina entrava a far parte del vocabolario e delle paure degli italiani. Il decennio si chiuse con altri catastrofici terremoti: quelli del Friuli (6 maggio e 11-15 settembre 1976) e quello dell'Irpinia (23 novembre 1980); emerse ancora una volta la scarsa organizzazione della macchina pubblica dei soccorsi; in entrambi i casi i volontari – e tra loro moltissimi giovani insieme alle forze locali (vigili del fuoco, polizia municipale, sanità) – arrivarono nelle aree colpite tre-quattro giorni prima dell'Esercito. Di entità minore per caratteristiche sismiche e per numero di vittime fu il terremoto della Valnerina (19 settembre 1979), che però ebbe un forte impatto sull'immaginario collettivo perché determinò danni anche nella Capitale: subirono lesioni il Colosseo, l'Arco di Costantino e la colonna Antonina.

Gli anni '70 costituirono un lungo periodo di profondi mutamenti nella cultura giovanile: la diffusione del pop e del rock, degli hippies, dei primi movimenti pacifisti, la radicalizzazione di alcune frange del movimento studentesco e operaio, ma anche la diffusione delle sostanze stupefacenti e l'insorgere del terrorismo rosso e nero che diede il via agli anni di piombo.

Forse perché i giovani erano impegnati nelle rivendicazioni del movimento del '68, nei Bollettini associativi a cavallo del '70 le comunicazioni di attività delle sezioni nella scuola sono sporadiche. La sezione di Roma nel 1971 segnalava una “riunione tra insegnanti e membri della sezione per raccogliere le osservazioni all'opuscolo elaborato da Italia Nostra per il censimento e le proposte di utilizzazione dei beni culturali nei vari quartieri”²³. L'anno successivo dalla sezione romana “ai presidi di tutte le scuole di Roma ed ai professori collaboratori della sezione è stata inviata una lettera per proporre un piano specifico di lavoro, autorizzato dal Provveditore agli Studi. Gli studenti verranno invitati a studiare l'ambiente in cui vivono e a produrre relazioni, grafici e documentazione fotografica sull'argomento”²⁴. Nello stesso anno la sezione di Urbino documentava “la partecipazione attiva di un gruppo di studenti del Liceo Classico [...] ad un assaggio archeologico [...]. I sondaggi sono stati condotti per circa due settimane”²⁵. Ad inizio del 1972 la sezione di Ascoli Piceno comunicava

²³ In Bollettino n. 79, 1971.

²⁴ In Bollettino n. 91, 1972.

²⁵ In Bollettino n. 89, 1971.

la prima adesione di una intera classe ad Italia Nostra: “Si tratta della 4° C della scuola elementare «Malasпина»: venticinque bambine e quattro bambini sui nove anni di età. Dopo che la loro insegnante [...] aveva spiegato l'importanza e l'urgenza della difesa dell'ambiente e che ad essa tutti possono e debbono portare il proprio contributo, i piccoli studenti hanno unanimemente deciso di aderire all'Associazione, attingendo la quota necessaria dalla cassa della loro classe”²⁶. A Trento la sezione realizzò due iniziative per gli alunni delle scuole medie: un ciclo di conferenze per la difesa della natura, organizzato con il WWF, e la mostra *Natura da salvare* con la documentazione raccolta dagli alunni di Cles sull'inquinamento del Lago di S. Giustina²⁷.

All'inizio degli anni '70 Italia Nostra prese finalmente atto dell'impegno profuso per l'educazione dei giovani. A livello nazionale già dal 1971 si era costituito un gruppo di lavoro che ragionava e operava per una maggiore interazione tra Associazione e istituzioni scolastiche. Con un lapidario trafiletto sul Bollettino si comunicava ai soci che “Il Consiglio direttivo nazionale dell'associazione nella riunione del 5-6-1972, su proposta del consigliere Scarascia, ha deciso di dare particolare incremento all'azione di Italia Nostra in direzione delle scuole (insegnanti e alunni) e, più in generale, dei giovani. A tal fine il Consiglio ha incaricato il vice-segretario Machella di seguire tale attività. Il Gruppo scuola, dopo le ferie estive, si riunirà in Sede una volta a settimana, in un giorno fisso da stabilirsi, al fine di promuovere incontri e scambi di idee con quanti sono interessati a tali problemi. Il Gruppo scuola è così composto: Fabrizio Giovenale e Nerina Scarascia (consiglieri), Maurizio Calvesi, Serena Madonna, Antonio Thiery. Coordinatrice Serena Madonna.”²⁸.

Bisognerà attendere fino alla revisione dello Statuto associativo del 2003 perché tra le attività istituzionali di Itali Nostra compaia, al comma h dell'art.3, quello di “promuovere la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio storico, artistico e naturale del Paese mediante opportune iniziative di educazione ambientale nelle scuole, formazione ed aggiornamento professionale dei docenti nonché mediante attività di formazione ed educazione permanente nella società”.

Alla fine giugno 1972 si svolse il primo Corso residenziale *I beni culturali quale fattore di qualificazione dell'ambiente*²⁹, a Trevignano Romano, su iniziativa della sede nazionale. “In tutto il mondo si fanno sempre più evidenti i segni di crisi dei valori di fondo della ‘civiltà industriale’. Modelli di vita mercificati, natura contaminata e distrutta, tragiche avvisaglie di scarsità alimentare, lotta senza quartiere per il controllo delle risorse e delle materie prime, soffocamento crescente delle libertà e dei diritti umani. [...] Italia Nostra è nata per la difesa di valori antichi – le testimonianze umane di storia d'arte e cultura – e di valori più antichi ancora: quelli della natura. [...] Il primo corso residenziale di Italia Nostra è dedicato ai giovani ‘quadri’ dell'Associazione, rappresentanti delle Sezioni. È solo un primo avvio per risolvere il comune problema

²⁶ In Bollettino n. 93-94, 1972.

²⁷ In Bollettino n. 96, 1972.

²⁸ In Bollettino n. 97, 1972.

²⁹ Gli Atti del Corso furono pubblicati con un Quaderno speciale avente lo stesso titolo del Corso.

di unificare il nostro linguaggio e i nostri riferimenti culturali, di chiarire i nostri obiettivi, di affrontare le volontà, di concertare l'avvio di nuove forme di azione”³⁰. Nonostante il Corso non fosse dedicato agli insegnanti, esso comunque fu autorizzato dal MPI: in effetti tra i partecipanti ed i relatori non pochi erano insegnanti; era presente anche gran parte del Gruppo scuola appena istituito. “Da molto tempo si insiste nelle assemblee, nei Consigli Direttivi delle Sezioni di Italia Nostra, nelle riunioni nazionali ... sulla necessità di operare partendo dalla scuola, per sensibilizzare i cittadini ai temi del patrimonio artistico e naturale e, più in generale, dell'ambiente. [...] Stiamo tentando oggi di riproporre il discorso in termini di carattere generale, e possiamo fare questo tenendo conto del fatto che, tra luci ed ombre, taluni problemi di fondo sono, se non maturati, almeno evoluti recentemente [...]. Il corso residenziale ci consente di rivolgerci non solo in maniera ristretta alla scuola [...] ma anche a tutti i cittadini, agli adulti in generale e ai giovani [...] che lavorano e che sarebbero interessati a questi problemi [...]. Su questi punti, noi intendiamo insistere e vorremmo arrivare ad un accordo per poi discutere con quali tecniche, con quali mezzi, con quali tipi di iniziative possiamo avviare simili discorsi dei confronti della cittadinanza in genere, dei giovani nelle scuole e degli adulti”³¹.

Il Corso era pensato per lasciare il massimo spazio alla discussione ed al confronto: una relazione per ogni mezza giornata (eccezionalmente due) e poi un'ampia discussione, senza peli sulla lingua e propositiva. Dalle discussioni emersero alcuni problemi e alcune proposte riguardanti direttamente la scuola, con riferimento implicito alle scuole medie e alle superiori:

- i rapporti con il MPI non sono incoraggianti;
- senza una circolare del MPI o del Provveditorato, i Presidi non danno corso alle iniziative;
- la riforma della scuola media è stata poco applicata³², e non si ha molta fiducia in una riforma della superiore;
- gli insegnanti sono preoccupati che qualcuno voglia insegnare loro qualcosa, perché loro sono gli insegnanti;
- è molto difficile sviluppare l'interdisciplinarietà, perché per gli insegnanti la priorità sta nello svolgere il programma;
- nella scuola ti lasciano fare tutto quello che può essere messo in una nicchia e non disturba; il 'qui non si fa politica' è una realtà di fatto;

³⁰ Dalla Premessa agli Atti.

³¹ B. Rossi Doria, *Presentazione del Corso*, in Atti.

³² La riforma della scuola media introdusse il tempo pieno (poi denominato dopo-scuola): le ore pomeridiane avrebbero dovuto essere dedicate per due terzi ad attività integrative e il resto a ripetizioni per gli alunni che ne necessitavano. La scelta delle attività integrative era fatta dal Preside che incaricava alla loro conduzione personale extra-scolastico (gli animatori, inizialmente anche non laureati, dato che i docenti in gran parte si rifiutarono). I soci di Italia Nostra cercarono di proporre attività di educazione ambientale, ma con scarso successo.

- la grossa responsabilità della scuola è di non aver fatto nulla perché i processi di trasformazione territoriale e ambientale fossero capiti e diventassero oggetto di una operazione critica;
- la manualità è contrapposta all'attività più nobile e produttiva del pensiero, come se l'opera d'arte non fosse frutto di pensiero, tale e quale ad una poesia;
- l'educazione ambientale necessita che l'insegnante conosca l'ambiente in cui la scuola è inserita; difficoltà in tal senso con gli insegnanti pendolari e temporanei (supplenze, trasferimenti, ...).

Le proposte furono numerose, sia metodologiche che operative:

- il tema dell'ambiente serve a restituire la consapevolezza di essere in un determinato contesto storicamente prodotto;
- è indispensabile partire dall'ambiente (il quartiere) in cui è inserita la scuola;
- smettere di trattare il mondo «antico» in modo esclusivamente letterario o libresco;
- tre momenti per approcciare i beni culturali: la documentazione (può concorrere la scuola); la denuncia (dalle associazioni o dal territorio, scuola compresa); l'intervento (degli organi preposti e degli esperti); documentare significa anche rendersi conto dello stato del bene;
- contattare gli insegnanti e sensibilizzarli prima degli studenti; dare loro informazioni per svolgere poi un discorso organico; riflettere con loro sul fatto che quello culturale è un problema unitario e non ci si può limitare a insegnare materie a compartimenti stagni;
- agire a livello di singola scuola perché le situazioni sono decisamente diverse fra loro e la tutela dell'ambiente non è mai neutrale;
- predisporre materiale didattico analogo ma differenziato da zona a zona;
- i corsi di aggiornamento per gli insegnanti dovrebbero essere specifici per i diversi gradi delle scuole, a ragione delle diverse modalità didattiche ed organizzative;
- il metodo migliore per sensibilizzare i ragazzi risulta essere quello della ricerca, dell'osservazione, fatti pratici; far trarre loro delle conclusioni; in tali attività il docente svolge il ruolo di coordinatore.

Prendendo spunto dalle discussioni del Corso residenziale, nel 1973 il Gruppo Scuola realizzò l'opuscolo *Invito ai giovani. Conoscere l'ambiente. Utilizzare i beni culturali* per presentare loro i campi di impegno di Italia Nostra.

“Si è determinata nei giovani la sensazione dell'esistenza di una sorta di barriera fra passato e presente. Noi ben sappiamo che non vi è soluzione di continuità fra passato e presente, che i beni culturali nel loro significato più ampio sono patrimonio di tutti e che come tali vanno difesi e fruiti. Noi ci siamo resi conto del fatto che deve maturarsi [...] la convinzione che questi valori vanno difesi da tutti, in prima persona, che si tratta, per tutti, di un diritto-dovere. Ma si difende ciò che si conosce non attraverso una informazione libresca o cattedratica, ma attraverso una presa di contatto diretta con l'oggetto da tutelare, che porta alla comprensione dell'essenza stessa delle cose, del loro significato reale e profondo, che le fa sentire nostre e le rende a noi familiari. E qui il discorso ritorna alla scuola: qual è, infatti, il momento

nel quale l'azione formativa può attuarsi se non il momento educativo e del rapporto con i giovani? Noi, in sostanza, proponiamo una inversione di tendenza nell'insegnamento: [...] non lo studio del passato [...] per arrestarsi sulla soglia dell'età contemporanea, ma conoscere, leggere l'ambiente nel quale oggi viviamo per risalire allo studio del passato, spinti dalla curiosità di capire come e perché, attraverso quali vicende, quale contributo di artisti, di artigiani, di popolo quell'ambiente si è venuto formando. [...] avanziamo una proposta didattica: quella di organizzare il lavoro di gruppo tra ragazzi per l'individuazione – nella zona urbana circostante la scuola, o comunque in parti di città o di territorio definite – dei beni culturali esistenti e delle loro caratteristiche storiche, fisiche e d'uso: di conservazione, utilizzazione, accessibilità e così via”³³.

“L'Italia ha una Costituzione che riconosce a tutti i cittadini certi diritti. Il diritto alla salute: e per questo vogliamo verde, acque, aria pulita per tutti e alla portata di tutti: bambini, adulti e vecchi. Il diritto al lavoro, alla casa, a muoversi liberamente: per questo vogliamo ambienti di lavoro, spazi residenziali, in una parola città adatte all'uomo, belle da vedere e piacevoli da viverci. Il diritto all'istruzione e alla cultura: chi distrugge un monumento antico distrugge una pagina di storia e nega a tutti per sempre la possibilità di leggerla, di sapere. Ci rivolgiamo ai ragazzi delle scuole medie d'obbligo perché è alla loro età che si sviluppano i primi interessi per i problemi veri. Ci rivolgiamo ai loro insegnanti perché dalla loro azione dipende per tanta parte che la sensibilità dei ragazzi si orienti in una direzione o nell'altra”³⁴.

Gran parte dell'opuscolo è dedicato a presentare i temi di impegno e interesse di Italia Nostra: “in questo fascicolo sono elencate e descritte brevemente le diverse categorie di ‘beni culturali’ (questo è il termine ‘ufficiale’ per definire le cose che Italia Nostra si è impegnata a difendere)”: pittura, scultura, arti applicate; musei; patrimonio archeologico; monumenti isolati; centri storici, ambienti urbani e rurali; patrimonio naturale; calamità naturali e difesa del suolo; natura e uomo; paesaggio e impianti tecnici; inquinamenti; città senza piano. A seguire veniva avanzata una proposta metodologica per la scuola media, accompagnata dall'elencazione delle possibili iniziative di osservazione e di lettura per istituire un concreto rapporto tra scuola, società e cultura; infine erano date chiare e dettagliate indicazioni per la “connessione interdisciplinare dei vari insegnamenti”.

Al Corso residenziale e alla pubblicazione dell'opuscolo seguirono un certo numero di iniziative di formazione dei docenti. Si vennero così a delineare due modelli operativi per gli anni a seguire: i corsi di aggiornamento residenziali ed i corsi articolati nel tempo (e a volte nei luoghi).

I corsi residenziali³⁵ furono realizzati tra l'ottobre ed il dicembre 1973 dalle sezioni di Acqui Terme, Padova, Sorrento, Sassari, Roma, Trento, La Spezia, Perugia, Pisa.

³³ S. Madonna, *Perché Invito ai giovani*, in Bollettino nn. 107-108, 1973.

³⁴ Dalla Presentazione dell'opuscolo *Invito ai giovani. Conoscere l'ambiente. Utilizzare i beni culturali*.

³⁵ L'elenco delle iniziative è in Bollettino nn. 111-112, 1973; la sintesi delle attività e dei risultati è riportata nei Bollettini nn. 113-114, 1973 e n. 115, 1973 nelle pagine del Gruppo scuola. Con il n.

Il primo corso di aggiornamento articolato fu quello organizzato dalla sezione di Roma *Per lo studio interdisciplinare dell'ambiente*, (ottobre 1973 – gennaio 1974; tre incontri settimanali); autorizzato e finanziato dal MPI; rivolto agli insegnanti della scuola media³⁶. La prima parte del Corso fu dedicata sia ai temi classici associativi che agli aspetti didattici dell'educazione ambientale, la seconda al lavoro di gruppi interdisciplinari; parteciparono 120 insegnanti.

Dalle modalità e dai contenuti di questi corsi è possibile ricavare alcune indicazioni, valide tuttora.

I Corsi residenziali in giorni consecutivi:

- hanno uno svolgimento compatto,
- permettono anche di affrontare aspetti specifici locali delle tematiche associative,
- rendono possibile la compresenza di diverse tipologie di partecipanti e quindi un dibattito ed una riflessione da più punti di vista,
- facilitano l'interazione con gli enti pubblici, associazioni ed organismi locali,
- prevedono (quasi sempre) laboratori in situ durante i quali sperimentare le indicazioni emerse dalle relazioni e dal dibattito.

I Corsi di aggiornamento articolati su più giornate non successive e distribuite in un periodo lungo:

- facilitano la partecipazione degli insegnanti,
- ogni incontro seminariale, di poche ore, permette di focalizzare i diversi argomenti e di selezionare i contributi,
- la modalità distribuita nel tempo permette di richiedere agli insegnanti la produzione di elaborati sui contenuti del corso.

Per ambedue le tipologie, i gruppi di lavoro, coordinati da alcuni degli esperti o da soci competenti della sezione, permettono il confronto di esperienze e di metodologie tra gli insegnanti.

Il riconoscimento ministeriale risulta utile per facilitare la partecipazione quando lo svolgimento del corso non coincide con un periodo libero da impegni scolastici.

A quel periodo, così fecondo, risale anche un'altra esperienza, che coniuga ancor oggi educazione ambientale e cittadinanza attiva. Nel 1974, sulla base di una convenzione con il Comune di Milano, i soci della sezione diedero vita al Boscoincittà³⁷ recuperando un'area degradata nell'ovest della città all'interno del Parco agricolo Sud Milano. Grazie ad lavoro di migliaia di volontari – professionisti e tecnici, famiglie, studenti, scout, singoli cittadini – oggi è un parco pubblico di quasi 120 ettari. Sebbene quello didattico-educativo non fosse tra gli obiettivi degli iniziatori, ben presto furono gli stessi ragazzi che andavano a lavorare volontariamente nel Bosco a

113-114, il Gruppo Scuola avviò uno spazio dedicato, e abbastanza regolare, interno alle pagine delle Attività dell'Associazione.

³⁶ A. Thierry, *La lettura interdisciplinare dell'ambiente: un corso di aggiornamento per gli insegnanti*, in Bollettino n. 115, 1973.

³⁷ L'esperienza di Boscoincittà è stata presentata più volte nelle pubblicazioni di Italia Nostra. Si vedano: Bollettino nn. 172-173 del 1979, lo Speciale Scuola supplemento al Bollettino nn. 213-214-215 del 1982, nel volume *Italia Nostra – Per una educazione ambientale*, nel Bollettino n. 477 del 2013.

portare l'iniziativa nelle loro scuole. Boscoincittà è l'antesignana di molte esperienze educative che Italia Nostra ha svolto e svolge nelle aree e nei beni architettonici che gestisce³⁸.

Italia Nostra entra nella scuola

Nel 1974 *Italia Nostra entra ufficialmente nella scuola*. Questo il titolo della comunicazione di Serena Madonna che apriva il Bollettino 121: “Riteniamo di dover richiamare l'attenzione dei nostri Soci e di tutti i lettori del Bollettino su un fatto di grande importanza: il Ministro della Pubblica Istruzione, on. Malfatti, con sua circolare, accogliendo la richiesta da noi avanzata per la nomina di un delegato dell'Associazione nelle scuole di ogni ordine e grado, ha pregato i Provveditori agli studi di «invitare i Capi d'Istituto a voler aderire alla richiesta di cui trattasi comunicando i nominativi dei delegati direttamente alla Associazione». La circolare del Ministro³⁹ precisa che «i fini altamente civili che l'Associazione persegue non possono non trovare nella scuola un terreno favorevole per raccogliere spontanee adesioni». Ci sembra che questo provvedimento trascenda i pur rilevanti riflessi sull'attività che Italia Nostra già da anni conduce in direzione dei giovani e della scuola, per assumere il significato di un qualificato riconoscimento della validità e della serietà dell'ormai ventennale impegno dell'Associazione per la tutela dei Beni culturali. Viene inoltre implicitamente riconosciuta la obiettività e autonomia della nostra azione nel momento nel quale ci si autorizza a partecipare alla vita democratica della scuola, ad aprire e portare avanti, nella scuola, un dialogo con docenti e alunni. Siamo dunque grati al Ministro della P.I., ma siamo grati anche a tutti coloro che, all'interno e all'esterno dell'Associazione, hanno contribuito alla elaborazione e alla diffusione della tematica di Italia Nostra.”

Inizialmente la circolare del Ministro non ebbe grande successo, perché la nomina veniva fatta dai Capi d'Istituto come atto dovuto piuttosto che per la comprensione della problematica ambientale. Il Ministro reiterò ripetutamente la circolare e già nel 1976 i delegati scolastici avevano raggiunto il ragguardevole numero di 9.000 circa, coprendo quasi la metà delle scuole italiane⁴⁰. All'interno di Italia Nostra, tuttavia, c'erano perplessità sia sul ruolo del docente delegato che sui criteri per la sua scelta e preoccupazione per la loro continuità negli anni all'interno della stessa scuola. Maggiore chiarezza venne fatta durante il Corso di aggiornamento del 1975: “Sono emersi dei dubbi sulla funzione dei delegati, chi sono i delegati, quali sono i loro compiti, qual è il rapporto fra questi delegati - che sono persone della Scuola - e Italia Nostra, che cosa Italia Nostra chiede ai delegati, che cosa i delegati debbono chiedere a noi.[...] Forse il termine «delegato di Italia Nostra» non è esatto e può

³⁸ Per l'elenco aggiornato dei beni gestiti da Italia Nostra vedi <https://www.italianostra.org/chissiamo/beni-gestiti-da-noi/>.

³⁹ C.M. MPI n. 239 del 10 ottobre 1974.

⁴⁰ Dato ripreso da *Italia Nostra Educazione: un nuovo modo di essere presenti nella scuola* in Bollettino nn. 136-137, 1976.

determinare delle confusioni: non sono persone di Italia Nostra che vanno a Scuola a svolgere una determinata funzione, il delegato è persona della Scuola, necessariamente nominato dal Capo di Istituto su invito del Provveditore agli Studi [...] cioè un insegnante che si sarebbe assunto il compito di diffondere, all'interno della propria scuola, la tematica di Italia Nostra e di tenere i contatti con l'Associazione. [...] Compito delle nostre sezioni è quello di individuare l'insegnante della scuola [...] che non è di Italia Nostra ma che sa qual è la tematica di Italia Nostra ed è disponibile ad un lavoro di questo tipo"⁴¹.

L'istituzione dei delegati scolastici tuttavia comportava un po' di problemi associativi, dato che le sezioni non erano presenti – allora come oggi – in tutti i centri urbani: tenere i contatti con i delegati delle scuole viciniori avrebbe comportato un aggravio per i soci volontari delle sezioni. Forse per le difficoltà delle sezioni e per il mutare delle priorità associative, o forse per il modificarsi dell'organizzazione ministeriale e della normativa scolastica, o forse ancora per il mancato riconoscimento da parte del Ministero dell'impegno dei docenti coinvolti (sia in termini economici che di organizzazione del lavoro) l'esperienza dei delegati scolastici, dopo aver raggiunto un picco verso la fine degli anni '70, andò progressivamente scemando per concludersi verso la metà degli anni '80.

Circa trent'anni dopo il Settore Educazione invitò i Dirigenti Scolastici degli Istituti che prendevano parte alle attività dell'Associazione a voler nominare, nell'ambito dell'autonomia scolastica, un referente scolastico per l'Educazione al Patrimonio Culturale con compiti e ruoli analoghi a quelli dei delegati. Senza il sostegno e la sollecitazione ministeriale l'iniziativa non ha raggiunto particolari risultati; a fronte delle oltre 2.000 scuole che negli anni precedenti avevano partecipato alle attività proposte da Italia Nostra, i docenti nominati non superarono le 60 unità.

Il Bollettino 121 fu completamente dedicato a *Educazione e ambiente* (il primo dei bollettini monografici sul tema), funzionalmente articolato in tre parti: una premessa *Conoscere ed utilizzare i beni culturali* che richiamava i fondamenti associativi e faceva (un po' ottimisticamente) il punto della situazione sulla scuola e sui mutamenti che la stavano interessando; una seconda parte *La situazione: un ambiente in rovina* in cui venivano descritti lo stato e i problemi delle diverse categorie del patrimonio ambientale e delle testimonianze storiche; la terza che avanzava *Una proposta: l'ambiente come campo didattico* affinché venisse organizzato nella zona circostante la scuola il lavoro di gruppo dei ragazzi, sul campo, per l'individuazione dei beni ambientali e culturali esistenti e delle loro caratteristiche.

L'ingresso ufficiale nella scuola portò anche a dedicare regolarmente alcune pagine del Bollettino alle attività man mano intraprese, con un risalto maggiore dei trafiletti fino ad allora riportati tra le attività nazionali e delle sezioni. A partire dal numero 125 del Bollettino "la presente rubrica (Speciale Scuola) sarà dedicata ai rapporti dell'Associazione con il mondo della scuola. Crediamo infatti che il rapporto con la scuola sia enormemente importante per Italia Nostra [...] le forme tradizionali di cui

⁴¹ S. Madonna, intervento nella sessione conclusiva del Corso, in Atti del Corso residenziale di aggiornamento *Scuola e Ambiente*, Spoleto 6-8 dicembre 1975, pagg.104 e 105.

l'Associazione si serve per perseguire i suoi fini sono certamente utili, ma non potranno essere risolutive finché non potranno proiettarsi in un contesto nazionale di diffusione generalizzata e di serio approfondimento delle conoscenze per tutto ciò che riguarda fatti e valori del territorio, dell'ambiente naturale, dell'ambiente storico, del patrimonio culturale”⁴².

Il primo corso nazionale di aggiornamento, 1975

Nel 1975, dal 6 all'8 dicembre, si svolse a Spoleto il primo Corso residenziale di aggiornamento *Scuola e ambiente* destinato ai delegati provinciali di Italia Nostra. Il Corso era finanziato dal MPI, sia per l'organizzazione che per la partecipazione dei delegati. Il Corso rappresentò una vera innovazione sia per Italia Nostra che per i docenti partecipanti.

Racconta Maria Antonia Bove:

«Il mio primo contatto con Italia Nostra risale proprio al 1975, dopo che nella scuola dove insegnavo Matematica ed Osservazioni scientifiche come docente a tempo indeterminato arrivò, dal Provveditorato agli Studi, la circolare con cui si invitavano i Presidi ad indicare il nominativo di un docente a cui Italia Nostra potesse rivolgersi per le tematiche relative all'ambiente.

La mia Preside, che ben conosceva quali valori riguardanti la natura e l'ambiente cercavo di trasmettere ai miei alunni, indicò il mio nominativo (conservo ancora la nomina del 30-10-1974) e subito, all'inizio dell'a.s. 1975/76, arrivò l'invito per partecipare al I° corso nazionale residenziale per insegnanti delegati di Italia Nostra, autorizzato dal MPI.

Il Presidente nazionale di Italia Nostra allora in carica, Giorgio Bassani, ed il direttore del Corso, prof. Romagnino, nelle loro relazioni misero bene in evidenza il significato dell'iniziativa e le finalità che l'Associazione intendeva raggiungere.

Il cosiddetto boom economico, il consumismo ed in generale l'economia del profitto stavano velocemente portando al deterioramento ed impoverimento della qualità della vita e conseguentemente ad una crisi dei valori morali ed umani, in generale culturali. Pertanto “noi avevamo chiaro che se non avessimo in qualche modo agito per tempo, se non ci fossimo opposti a quello che si stava attuando e che si preparava, avremmo molto rapidamente perduto un bene fondamentale che è proprio il nostro patrimonio artistico e naturale, il nostro cosiddetto ambiente”.

Bassani sottolineava come Italia Nostra avesse capito che tutte le azioni intraprese nei 20 anni trascorsi dal 1955 non erano sufficienti ad ottenere una presa di coscienza generale della società verso la salvaguardia del patrimonio culturale, occorreva che “noi entrassimo in rapporto con la scuola, dove nasce o, almeno, dovrebbe nascere la nuova società” per “dare un contributo al rinnovamento della scuola e quindi al suo migliore affiatamento con la società per uscire dalla grave crisi morale, politica e sociale che attraversa l'Italia”.

La scuola in generale non aveva sempre maturato una coscienza critica delle trasformazioni in atto “con la rapidità che sarebbe stata richiesta dalla stessa rapida evoluzione dei fenomeni negativi che abbiamo citato”, ricalcava ancora “modelli pedagogici e schemi sociologici vecchi ed inadeguati, confermandosi come corpo separato dalla società, e con la scolarizzazione di massa ha dato solo una risposta meramente

⁴² F. Giovenale, *Educazione e ambiente*, in Bollettino n. 125, 1975.

quantitativa". "Può darsi che la rigidità delle strutture scolastiche e l'immobilità delle norme che le sorreggevano abbiano rappresentato una remora allo svecchiamento dell'insegnamento e ad una sua corrispondenza più puntuale ai nuovi bisogni culturali" aggiungeva il prof. Romagnino nel suo intervento di presentazione.

Con l'arrivo dei Decreti Delegati, la scuola poteva avere l'autonomia per assicurare una educazione socialmente nuova e poteva contribuire efficacemente a delineare una nuova qualità della vita, con il coinvolgimento di tutti i protagonisti del processo educativo (studenti, genitori, forze sociali, culturali, economiche ed amministratori locali); con i Distretti Scolastici la scuola "può assicurare il raggiungimento di alcuni traguardi importanti: la realizzazione di una educazione permanente non più affidata ad iniziative episodiche e disarticolate, il recupero e la rivalutazione delle culture cosiddette subalterne, il controllo critico del tempo libero, un approccio diverso e privo della passività tradizionale alla cultura nazionale senza preclusioni alla conquista di valori europei e mondiali, la diffusione di pratiche di ricerca comunitaria, la gestione di una educazione realmente collettiva."

Per soddisfare quel desiderio di nuovo, ma soprattutto di diverso, necessario per vivere la realtà "gli insegnanti devono essere i primi portatori dell'idea di un migliore ambiente", affermava Bassani.

Quando Italia Nostra cominciò a parlare di 'ambiente come campo didattico' e meglio ancora di ambiente come 'esperienza educativa', era già in atto una crescente attenzione per l'ecologia, ma nella scuola questi concetti non erano ancora patrimonio di tutti; però, io notavo nei ragazzi una crescente curiosità ed interesse verso i contenuti dell'ecologia.

Italia Nostra aveva ben colto tutti questi fermenti e la proposta di corsi di aggiornamento nazionali e residenziali si dimostrò una formula vincente. Ai corsi partecipavano insegnanti provenienti da tutte le scuole d'Italia e dei vari ordini, giovani e meno giovani, portatori di un bagaglio di esperienze diverse ma anche di esigenze diverse: tutto ciò contribuiva ad alimentare il confronto ed il dibattito. Il fatto di rimanere a contatto per più giorni, immersi in un discorso comune ed in un dibattito costante, risultava positivo e produttivo; il ritmo stesso dei lavori, intenso e prolungato, era l'espressione del desiderio di raggiungere un obiettivo comune, concreto ed il prodotto finale dei vari gruppi era il frutto di una intensa, vivace e partecipata elaborazione collettiva, una proposta che rispecchiava le indicazioni dei partecipanti al gruppo.

Come già detto, la modalità del corso era vincente:

- alcune relazioni di qualificati esperti sulle tematiche del corso, i quali rappresentavano la ricerca pedagogica, metodologico-didattica, giuridica e del mondo culturale in generale;
- il dibattito dopo le relazioni, esplicitazione delle varie esigenze dei partecipanti;
- la suddivisione in gruppi con la scelta spontanea della problematica da discutere, che si traduceva in proposta didattica con linee metodologiche generali e con la caratteristica di potersi adattare ai vari contesti scolastici; si cercava sempre di costituire il gruppo per un lavoro interdisciplinare;
- la possibilità per gli insegnanti, di presentare i lavori svolti con i propri alunni.

Erano momenti molto importanti e richiesti e rappresentavano un ulteriore contributo all'aggiornamento: il docente che presentava il lavoro metteva in evidenza i punti critici e quelli di forza del lavoro svolto ed i risultati ottenuti.

Una caratteristica dei corsi residenziali, che va sottolineata, era il fatto che essi si svolgevano ogni anno in regioni diverse. Durante il corso era quasi sempre inserito un percorso per la conoscenza della città o del territorio guidato da persone esperte, molto spesso delle locali sezioni di Italia Nostra, quindi una conoscenza molto partecipata e

condivisa. Certo: c'era in questi momenti anche la componente gioiosa, che riusciva a mettere in evidenza l'affiatamento del gruppo e la profondità delle motivazioni che portavano gli insegnanti a partecipare al corso.

Da ogni corso ritornavamo nelle rispettive sedi carichi di rinnovato entusiasmo, pronti a mettere in atto tutti gli input ricevuti. Non è stato, però, sempre facile attuare e diffondere le innovazioni che la ricerca d'ambiente richiedeva. Si chiedeva di analizzare l'ambiente in modo critico valutando le conseguenze dell'azione dell'uomo su di esso. Per fare ciò era necessaria una metodologia diversa: non si trattava più di trasmettere conoscenze agli allievi ma di costruire il sapere insieme, studenti ed insegnanti, coinvolgendo anche altri attori del territorio; una ricerca partecipata, che richiedeva il contributo di tutte le discipline, cioè un lavoro interdisciplinare; una metodologia molto chiara sul piano concettuale ma non facile da attuare, almeno nel periodo di riferimento.

I corsi, inoltre, hanno avuto anche il merito di allargare le adesioni alla Associazione. Nella mia regione non c'era ancora alcuna sezione di Italia Nostra ed a me sembrava molto riduttivo e quasi egoistico non riuscire a trasmettere la mia positiva esperienza ad un più ampio contesto. Perciò proposi ad un gruppo di amici di fondare una sezione. Così fu istituita nell'82 la sezione di Campobasso e circa nello stesso modo, dopo qualche anno, quella di Isernia.»

Ma il Corso in sé, prima ancora dei contenuti, si è impresso nella memoria nei partecipanti di allora per due aspetti particolari: la possibilità di conoscere alcuni dei “padri fondatori” di Italia Nostra e del Gruppo Scuola e di lavorare con loro per alcuni giorni non soltanto assistendo a dotte relazioni, ma attivamente coinvolti nel processo di riflessione e progettazione dei percorsi di educazione ambientale; e poi l'opportunità, forse unica, di incontrare il Ministro con il quale poter discutere apertamente.

Ricorda Adriana Avenanti:

«Il 6 dicembre 1975 a Spoleto faceva un gran freddo, ma i docenti giunti per il primo corso di aggiornamento per insegnanti ‘Scuola e Ambiente’ erano troppo entusiasti per badare alle condizioni atmosferiche. Provenivano da ogni angolo d'Italia e il loro parlare con varie cadenze regionali creava un'atmosfera gioiosa.

La classe docente era allora molto giovane e i corsisti erano mediamente dei trentenni: era la generazione di quelli nati o durante la guerra o negli anni del dopoguerra. Invece, i promotori del corso (Giorgio Bassani, presidente di Italia Nostra, Antonio Romagnino direttore del corso, Serena Madonna responsabile del Gruppo Scuola e Educazione⁴³ e segretario generale dell'Associazione), erano di un'altra generazione: erano stati tra i fondatori di Italia Nostra, avevano vissuto la lotta antifascista e la Resistenza. Si creò un circolo virtuoso: da una parte una generazione matura, ricca di esperienze, impegnata a trasmettere il suo patrimonio di cultura e di valori; dall'altra una generazione più giovane, interessata alle battaglie del suo tempo, desiderosa di trovare nel corso un confronto costruttivo di idee, un'occasione di crescita e di formazione per essere protagonisti nel rinnovamento della scuola.

Apparentemente il corso presentava un'anomalia: erano previste solo due, anche se fondamentali, relazioni (Giorgio Nebbia: *L'ambiente come campo didattico* e Antonio

⁴³ S. Madonna, negli atti del Corso 1975 compare come responsabile e non più coordinatrice ed il Gruppo cambia denominazione.

Romagnino: *Metodologia della ricerca d'ambiente*). Era una scelta consapevole per lasciare spazio al coinvolgimento dei docenti nel dibattito e nei lavori di gruppo. Le due relazioni diedero sicuramente l'impronta alla impostazione delle future attività di Italia Nostra e per la scuola; rilette ora risultano ancora attualissime.

C'era inoltre molta aspettativa per un'occasione irripetibile: il Ministro della Pubblica Istruzione Malfatti sarebbe stato presente per un'intera mattinata: avrebbe tenuto un intervento e aperto un dibattito con gli insegnanti. Questi erano consapevoli che difficilmente nella loro vita sarebbero stati così vicini al "centro del potere": avrebbero potuto ascoltare orientamenti e strategie per il rinnovamento della scuola, avrebbero potuto prendere la parola e fare domande al rappresentante dello Stato più alto in grado, quello che aveva il potere di indirizzare il cambiamento della scuola.

Dagli interventi di Bassani e di Malfatti emerse una significativa convergenza di intenti⁴⁴

Bassani: "Mi pare di sognare, trovandomi qui davanti a voi e da ciò dipende anche il mio senso di timidezza [...]. Sono dieci anni che noi cerchiamo di entrare in rapporto con la scuola: e finora non ci eravamo riusciti. Dobbiamo quindi ringraziare subito l'On. Malfatti che ci ha dato la possibilità per la prima volta di creare una struttura, un modo per entrare nella scuola, proprio prendendo contatto direttamente con gli insegnanti che della scuola sono i responsabili principali." "La cultura classica, oggi in crisi, si sposava bene ad una società di tipo agricolo, dove c'erano pochissimi intellettuali e tutto il resto era una plebe disarmata e completamente fuori dalla scuola: Ma la società è cambiata, per fortuna; e quindi le vecchie materie di insegnamento non servono più per creare, diciamo così, un'assemblea di utenti bene o male omogenei, bisogna insegnargli qualcosa di diverso, qualcosa di più; gli insegnanti devono essere i primi portatori dell'idea di un migliore ambiente."

Malfatti: "Io sono estremamente lieto di questo incontro [...] Credo infatti che questa sia una strada che potrà allargarsi e dare delle grandi soddisfazioni al mondo della Scuola, come fattore potente di animazione culturale e civile per tutta quanta la società." "Si è seguito ormai da qualche tempo un indirizzo di apertura della Scuola alla società ed io credo che il fatto di aver aperto le porte a Italia Nostra sia in linea con questo indirizzo, che sottolinea i vari modi, anche non tradizionali, attraverso i quali si possono sprigionare nuovi o rinnovati o riconquistati interessi nel mondo scolastico." "La funzione, alla quale assolve Italia Nostra in modo benemerito, tocca uno dei punti più importanti che riguardano la vita stessa del nostro Paese, perché si è fatta carico [...] di dare il proprio concorso, anche di denuncia, per salvaguardare l'identità del nostro Paese e conservare, ma senza spirito conservatore, questo straordinario patrimonio spirituale, culturale, artistico, ambientale che vi si esprime." "La quadruplicazione della popolazione studentesca della Secondaria Superiore, la scolarizzazione sostanzialmente integrale raggiunta nella fascia dell'obbligo hanno fatto crescere enormemente la nostra Scuola in tempi nei quali la politica e gli ordinamenti scolastici sono sottoposti a verifica, ad esigenza di rinnovamento, nel momento in cui, anche all'interno dei processi formativi, le innovazioni marciano impetuosamente allo stesso ritmo di una società che cambia e di un mondo che si caratterizza proprio per continue nuove conoscenze, acquisizioni, o scoperte. [...] Tutti questi elementi fanno sì che il capitolo dell'aggiornamento non debba

⁴⁴ Le citazioni di Bassani e di Malfatti sono estrapolate dai numerosi interventi svolti nella dai due protagonisti. Vedi Atti del Corso residenziale di aggiornamento *Scuola e Ambiente*, Spoleto, 6-8 dicembre 1975, pagg. 67-88.

restare tra le eventuali e varie, ma debba acquisire un ruolo fondamentale nella strategia dell'istruzione in Italia.”

Siamo di fronte ad “una Scuola che, per la prima volta nella sua storia, forma cittadini per società che ancora non esistono [...]. Al centro del processo formativo [si deve porre] la volontà di formare cittadini democratici che abbiano la capacità di acquisire una coscienza civica, un giudizio critico.”

Il Ministro Malfatti e i suoi successori sostennero per più di un decennio i corsi nazionali residenziali di Italia Nostra, che man mano rafforzavano la fitta rete di docenti che operavano nelle scuole. I corsi si svolgevano all'inizio di ogni anno scolastico e si presentavano le esperienze didattiche, si suscitavano dibattiti e formulavano nuove ipotesi di lavoro. Fino a notte fonda i più volenterosi battevano a macchina le relazioni dei lavori di gruppo. Nel confronto il gruppo cresceva e ciascuno ritornava nella propria scuola con una rinnovata motivazione.»

L'anno successivo, sempre a Spoleto dal 9 al 14 dicembre, si svolse il secondo Corso residenziale di aggiornamento che costituiva in pratica la prosecuzione del primo, ma già mirato ad aspetti metodologici ed operativi. A questi primi due, seguirono per oltre un decennio altri Corsi residenziali nazionali, organizzati con modalità molto simili. I corsi vennero dedicati, in modo mirato, sia alle problematiche della scuola e dell'inserimento dell'educazione ambientale in essa, che a componenti specifiche dell'ambiente dando luogo così ad approfondimenti tematici: anche la scelta del luogo di svolgimento risultò spesso collegata alla tematica del corso.

Tuttavia, la replica annuale del corso mostrò alcuni limiti. A conclusione del XIV Corso notava Franca Guelfi: “L'ho detto in una riunione dei delegati regionali alcune sere fa e la voce si è rapidamente diffusa: forse questo è stato l'ultimo Corso residenziale di lunga durata che IN organizzerà. E non perché IN creda poco in questo tipo di Corso, e neppure perché il MPI sembra chiaramente intenzionato a non finanziare più. Ma perché tutti abbiamo verificato alcuni ostacoli. Prima di tutto i grandi sistemi non sono governabili e — come Corso residenziale per 80 persone — siamo di fronte a un grande sistema. Non è possibile garantire la presenza continuativa di 80 corsisti, di 20 relatori per 6 giorni consecutivi, donde le assenze, il via vai, le partenze anticipate, gli arrivi ritardati. Ma non è più il corso residenziale”⁴⁵.

Tra le altre iniziative formative di quegli anni va anche ricordato il *Primo campo-scuola ecologico nazionale di Italia Nostra*⁴⁶ che si svolse nel Parco nazionale dello Stelvio nell'agosto 1981, organizzato dalla sezione di Genova con il sostegno della sede nazionale, della Direzione del Parco e della Forestale. Le tematiche trattate riguardarono aspetti specifici delle problematiche ambientali, con un focus sui parchi e su quello dello Stelvio in particolare. Parteciparono oltre trenta persone provenienti da diverse regioni, persone già attive all'interno dell'Associazione o che si avvicinavano per la prima volta ad essa. Uno degli scopi del campo era quello di “promuovere all'interno dell'Associazione la formazione di quadri intermedi politicamente motivati e culturalmente qualificati, in grado di partecipare all'azione di

⁴⁵ F. Guelfi, “Conclusioni”, in Bollettino n. 268, 1989.

⁴⁶ M. Nebbia, *Primo campo-scuola ecologico nazionale di Italia Nostra*, in Bollettino nn. 204-205, 1981.

Italia Nostra in modo attivo e responsabile”. L’esperienza fu ripetuta saltuariamente e, dopo la loro istituzione, proseguì tra le attività dei Laboratori e Centri di Educazione Ambientale⁴⁷.

Le pubblicazioni a supporto dell’educazione ambientale nella scuola negli anni ’70 e ’80

Per sostenere con continuità la “crescita culturale su tutto ciò che riguarda fatti e valori del territorio, dell’ambiente naturale, dell’ambiente storico, del patrimonio culturale”⁴⁸, per mantenere un contatto costante con i delegati di Italia Nostra e con i soci attivi nell’ambito educativo, per favorire lo scambio di esperienze, il Gruppo Scuola e Educazione diede vita a due significative iniziative:

- a partire dal n. 125 del Bollettino la rubrica Speciale Scuola divenne uno spazio costante dedicato ai rapporti dell’Associazione con il mondo della scuola. Un anno dopo, con il nn. 136-137 del 1976 le pagine dello Speciale Scuola acquistarono maggiore autonomia e completezza: divennero un supplemento fisicamente separato dal Bollettino⁴⁹ – anche con una copertina autonoma – inviato a tutti i soci e, in abbonamento gratuito, ai delegati nominati dalle scuole. Scorrendo i quasi dieci anni del supplemento, molti sono i temi e gli argomenti affrontati, sempre in chiave didattica: i racconti di esperienze, i risultati dei corsi di aggiornamento, contributi degli esperti del Gruppo, numeri interi curati da specifiche sezioni, la presentazione di strumenti e metodi utilizzabili dai docenti. Sicuramente al successo ed alla continuità del supplemento contribuirono fortemente sia le sezioni locali che i docenti di Italia Nostra, tra voglia di raccontarsi, dialogo e confronto reciproco. Non ci risulta che ci fu mai una iniziativa analoga nella pubblicistica scolastica.
- la pubblicazione a partire dal 1977 della collana *Italia Nostra/Educazione* per le edizioni de La Nuova Italia, costituita da agili volumetti monografici, ciascuno dedicato ad una delle tematiche associative. “L’iniziativa editoriale cui Italia Nostra ha dato vita discende direttamente da quella scelta decisiva che nella vita dell’Associazione ha rappresentato il suo ingresso nella scuola [...] e che ha caricato l’Associazione di impegni e responsabilità nuove e pesanti”⁵⁰. Vennero pubblicati numerosi testi, molti dei quali ebbero un notevole successo editoriale non solo in ambito scolastico anche per la notorietà dei loro autori. I libri erano affiancati da un altro strumento didattico, costituito da sussidi audiovisivi (dieci serie, ciascuna di 24 diapositive a colori accompagnate da un commento stampato, preparate da Italia Nostra e distribuite dallo stesso editore). Si trattò di una azione complessa, che

⁴⁷ Si vedano: Campi Scuola 1993, i Bollettino n. 305, 1993; Campi di formazione ed educazione ambientale in Bollettino n. 312, 1994.

⁴⁸ F. Giovenale: Educazione e ambiente, in Bollettino n. 125, 1975.

⁴⁹ Il fascicolo *Speciale Scuola di Italia Nostra* mantenne la numerazione del Bollettino di cui costituiva il supplemento. La sua pubblicazione si concluse nel 1985 con il n. 232, insieme all’esperienza dei delegati scolastici.

⁵⁰ A. Romagnino, *Presentazione alla stampa della collana edita dalla Nuova Italia Editrice*, in Bollettino nn. 150-151, 1977.

coinvolse soci dell'Associazione e persone ad essa vicine, anche al di là del Gruppo Scuola.

- Negli stessi anni la sezione di Milano pubblicava le *Dispense di Italia Nostra*: si trattava di vere e proprie dispense, molto snelle e stampate in proprio, realizzate da prestigiose firme. Nel 1985 erano usciti una trentina di titoli sui temi più diversi di interesse dell'associazione: dall'urbanistica al paesaggio, dall'archeologia ai parchi, dall'inquinamento agli incendi boschivi; testi utilizzati anche nelle scuole ed all'università per il loro rigore scientifico e la chiarezza espositiva.
- Un'altra collana, *Testi per Italia Nostra*, venne editata tra gli Oscar Mondadori: molto limitata nel numero, non espressamente dedicata all'educazione ma anch'essa di grande divulgazione.

I Centri Scuola-Ambiente

Nel 1978 la senatrice Franca Falcucci, allora sottosegretario alla Pubblica Istruzione e poi Ministro, chiese all'Associazione Nazionale Insegnanti Storia dell'Arte - ANISA e ad Italia Nostra di collaborare con l'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero ad un «Progetto speciale», definito nella sua natura e nelle sue finalità durante il Seminario di Cortona *Ipotesi per un nuovo rapporto interdisciplinare fra scuola e ambiente* (settembre 1978)⁵¹. Furono attivati dal MPI quattro *Centri Scuola-Ambiente* (a Genova, Napoli, Pescara e Verona) con la consulenza di Italia Nostra, e quattro *Settori Scuola-Museo-Ambiente* (ad Arezzo, Bari e a Mantova ed ancora a Genova) con la consulenza dell'ANISA. Le due Associazioni si impegnavano a fare attività: 1) di promozione e presenza nella programmazione, all'interno degli Organi Collegiali e in particolare dei Consigli di classe, per iniziative in collaborazione tra insegnanti e studenti; 2) di coordinamento delle attività didattiche delle scuole di ogni ordine e grado per le iniziative promosse da Enti Locali, Istituti e Associazioni culturali, relativamente al rapporto scuola-ambiente; 3) di studio delle possibilità di attuazione all'interno degli spazi previsti dai programmi scolastici e dalla riforma della scuola media superiore; 4) di acquisizione di documentazione, predisposizione di materiale cartografico e catastale, archivio delle esperienze. Inoltre le due Associazioni dovevano annualmente segnalare al MPI i nomi di insegnanti di ruolo con una particolare esperienza nel campo dell'educazione ambientale i quali, tramite l'istituto del comando, sarebbero stati distaccati presso il Provveditorato di competenza. Alla attivazione sperimentale di questi primi centri, avrebbe dovuto far seguito l'apertura di strutture analoghe su tutto il territorio nazionale.

Pur ripetendo ogni anno la richiesta di segnalare i nomi degli insegnanti, pur procedendo (sia pure con ritardi e limitazioni) a finanziare annualmente i corsi

⁵¹ Le informazioni sui Centri Scuola-Ambiente sono tratte da *Italia Nostra – Per una educazione ambientale 1972-1987*, a cura di D. Goffredo e F. Guelfi, Istituto Poligrafico dello Stato, 1988, pagg. 65-94; una breve presentazione dei Centri è nell'articolo *L'aggiornamento degli insegnanti di Italia Nostra*, a cura della sezione di Pescara, in *Bollettino* nn. 181-182, 1979; un brevissimo bilancio dell'esperienza è stilato da F. Guelfi nell'articolo *Un quarto di secolo*, in *Bollettino* n. 328, 1996.

d'aggiornamento, né l'Ufficio Studi e Programmazione del MPI né la senatrice Falcucci si preoccuparono di definire meglio il rapporto istituzionale dei Centri con lo stesso MPI. Non si riuscì neppure ad assicurare ogni anno il numero di docenti distaccati né la loro continuità nell'incarico e, meno che mai, un loro coordinamento ministeriale. Per i quattro Centri affidati ad Italia Nostra furono i corsi nazionali di aggiornamento a costituire i momenti di confronto sia tra di loro che con i referenti scolastici dell'Associazione.

Sulla sorte dei Centri infine influi non poco l'atteggiamento dei Provveditorati agli Studi che non risposero tutti con entusiasmo ad un «Progetto speciale» proveniente dal Ministero centrale e perciò aggiuntivo all'ordinario governo della scuola (loro funzione prioritaria). Ci fu anche chi pensò che l'istituzione dei Centri fosse un tentativo dell'Amministrazione Centrale di tenere in mano almeno parte dell'aggiornamento e della ricerca, passati agli IRRSAE.

Le indicazioni di Cortona furono rielaborate dai docenti comandati in coerenza con la linea culturale di Italia Nostra, per poter passare dalle finalità dettate dal Ministero ad obiettivi operativi. Tutti i Centri aggiunsero tra le finalità la sperimentazione e diffusione di metodologie e modelli di ricerca per l'educazione ambientale e per l'interdisciplinarietà e quella delle loro interazioni con la programmazione didattica. Ove sembrò necessario, come a Genova, si predisposero anche progetti di ricerca da sottoporre ai Consigli di classe delle scuole dell'obbligo. La formazione, altro aspetto molto a cuore ai docenti di Italia Nostra, non si esaurì nella realizzazione del corso di aggiornamento annuale ma fu integrata da seminari brevi distribuiti durante l'anno, a contenuto monografico su temi del territorio o della didattica; e poi da conferenze e gruppi di studio. Tutti i centri predisposero schede, bibliografie, anche audiovisivi ed altri materiali didattici a supporto delle scuole; i risultati dei lavori interdisciplinari realizzati dalle scuole erano quasi sempre presentati con mostre didattiche aperte al territorio. Partendo dagli stessi lavori, opportunamente integrati, vennero preparati itinerari per la conoscenza dell'ambiente urbano – o per epoche storiche o per ambiti o per itinerari tematici – che arricchivano l'offerta alle scuole negli anni successivi; la documentazione degli itinerari seguiva il modello dei sussidi didattici realizzati con la Nuova Italia.

L'esperienza del Centro di Genova fu la più breve e, forse, la più travagliata. Italia Nostra ed ANISA operarono separatamente non riuscendo ad elaborare un progetto comune. Il Centro realizzò corsi di aggiornamento per gli insegnanti della scuola elementare e media durante i pochi anni della sua attività; il corso programmato per il 1980/81 non venne realizzato per mancanza sia dei docenti comandati che del finanziamento ministeriale. Per il 1982/83 il Centro aveva ricevuto un finanziamento dall'IRRSAE Liguria per un corso di aggiornamento su tre sedi in Regione. Ma il Provveditorato agli Studi non rinnovò i comandi, ponendo così di fatto fine all'esperienza. Il Consiglio Direttivo Nazionale inviò una formale protesta sia al Ministro che al Provveditorato di Genova esprimendo la “sua preoccupazione perché l'episodio dimostra che, al di là delle verbali dichiarazioni di impegno, di fatto

nella scuola italiana chi opera per una corretta educazione ambientale non trova lo spazio istituzionale che dia efficacia all'intervento"⁵².

Anche il Centro di Verona a partire dal 1981 si trovò ad affrontare la mancanza di finanziamenti ministeriali per i corsi di aggiornamento; i corsi continuarono grazie alla sensibilità del Comune e della Provincia. Per il Centro di Napoli fu il terremoto irpino a rendere più arduo il servizio: scuole inagibili o assegnate agli sfollati e quindi tempi e spazi ridotti per interagire con docenti e studenti.

I tre Centri che ebbero comunque modo di proseguire nella loro attività attivarono nel tempo una fitta rete di collaborazione con le altre associazioni ambientaliste, con gli istituti culturali e le università, con gli enti locali potendo ampliare il novero delle iniziative. I rapporti con le Università influirono sulla qualità dei corsi di aggiornamento e resero possibili anche seminari o convegni molto qualificati. Dalle esperienze e dalle riflessioni derivò la pubblicazione di quaderni e di fascicoli, questi ultimi spesso redatti anche con il contributo dei partecipanti ai corsi. Il Centro di Pescara realizzò anche alcune videocassette con la RAI-Dipartimento Scuola Educazione. Per i Centri di Pescara e Napoli va ricordata la fattiva collaborazione con gli organismi locali del MiBAC: il Museo nazionale di Chieti per il primo – da cui scaturì una approfondita riflessione sulla didattica museale – e con la Soprintendenza dei Beni Storici ed Artistici della Campania per il secondo – che permise anche l'accesso delle classi a beni chiusi al pubblico per svolgere attività di documentazione e da cui derivò anche la presentazione di istanze di tutela per quei beni.

Il Centro di Pescara fu l'ultimo a cessare le sue attività nel 1990.

Piero Ferretti e Adriana Avenanti raccontano così la lunga e fruttuosa attività di quel Centro:

«L'esperienza del Centro Scuola Ambiente di Pescara si sviluppò in anni particolarmente fecondi per la crescita della consapevolezza dei problemi ambientali, in un più ampio contesto storico di sensibilità e attenzione alla partecipazione sociale e di speranza e attesa per un futuro migliore oggi non facili da immaginare. La Sezione di IN di Pescara svolgeva già in quegli anni una presenza costante e attiva in città ed era un riferimento per molti insegnanti motivati.

Alcuni avvenimenti meritano di essere richiamati perché hanno costituito un riferimento culturale e operativo essenziale per l'impostazione culturale e le attività del Centro.

Nell'ottobre 1977 si svolse a Tbilisi, in Georgia, la prima conferenza mondiale sull'educazione ambientale (*Intergovernmental Conference on Environmental Education*) durante la quale si delinearono i riferimenti teorici e metodologici per un'educazione ambientale globale, aperta alla comunità e impartita a tutte le età, per la quale assumere un approccio interdisciplinare al fine di favorire “una visione complessiva conforme alla reale penetrazione dell'ambiente naturale e di quello creato dall'uomo” e per “destare una chiara presa di coscienza e una migliore comprensione dei problemi dell'ambiente. Deve creare comportamenti positivi nei confronti dell'ambiente e per utilizzare le risorse delle nazioni”.

⁵² A. M. Onali, *Chiuso dal Ministero P. il Centro educazione/ambiente di Genova*, in Bollettino nn. 213-214-215, 1982

Nel febbraio 1979 fu varata la Riforma della Scuola Media che introdusse, tra l'altro, la programmazione sistematica delle attività didattiche: essa “può prevedere anche l'organizzazione flessibile e articolata delle attività didattiche (attività interdisciplinari, interventi individualizzati, utilizzazione di docenti specializzati nell'ambito consentito dalla legge 517)⁵³”. Nel 1985 l'approvazione dei nuovi programmi didattici della Scuola Elementare⁵⁴ ribadì il ruolo centrale della programmazione e ne chiarì i rapporti con i programmi delle singole discipline.

Il fatto che la sede del Centro fosse collocata presso il Provveditorato agli Studi (per tanto tempo precariamente nella stanza delle riunioni) conferiva al Centro un'immagine istituzionale molto utile nei contatti con le strutture scolastiche. Il finanziamento ordinario di un corso di aggiornamento, garantito annualmente dal MPI, permetteva la strutturazione di un programma che costituiva un riferimento costante e istituzionale sulla problematica ambientale.

La natura e l'impostazione dei temi dei corsi rendevano necessari i rapporti con le Istituzioni del territorio: quelle in cui si assumevano decisioni, esercitavano competenze, producevano dati e informazioni, in definitiva gli interlocutori necessari a esperienze didattiche non chiuse nelle aule scolastiche ma colloquanti con i cittadini. I corsi di aggiornamento trovavano una articolazione nel tempo, comprendendo l'intero anno scolastico, e il Centro si poneva quale supporto alle successive attività didattiche che si concludevano immancabilmente in momenti di discussione e socializzazione dei risultati: a fine anno, una mostra collettiva esponeva i tabelloni realizzati dagli alunni delle singole scuole per raccontare la loro ricerca.

La collaborazione continuativa con la Regione Abruzzo, che allora disponeva di un'articolata diffusione di Centri di Servizi Culturali, consentì la pubblicazione dei *Quaderni del Centro Scuola Ambiente* che ogni anno documentavano e diffondevano il lavoro svolto; i Centri concorrevano poi all'organizzazione di mostre, stampa di manifesti e tanto altro. Nella collana furono pubblicati anche Quaderni rivolti agli alunni come il n. 10/1987 *Il verde nel mio quartiere* (promosso dal Consiglio di Quartiere n.6 di Pescara) e il n. 11 *Per un quartiere più pulito* (promosso dal Comune di Pescara).

Nel 1990 fu pubblicato il Quaderno n.12 *Educare nel Museo*, ultimo della collana. Erano gli atti del corso svolto con la collaborazione della Soprintendenza Archeologica d'Abruzzo.

Una grande opportunità per il Centro fu l'istituzione nel 1987 della cattedra di Pedagogia presso l'Università G. D'Annunzio, ricoperta dal Prof. Paolo Orefice: ciò rese possibile un salto di qualità, revisionando sotto la sua guida esperta la metodologia delle esperienze didattiche promosse dal Centro. Nacque il progetto biennale *Costruiamo un'unità didattica a partire dalla realtà in cui vivono i ragazzi*. Nel primo anno – 1988/89 – il Prof. Orefice con i suoi ricercatori si assunse il compito di ridefinire e verificare la formazione in servizio del gruppo di insegnanti che collaboravano con il Centro, perché fossero in grado di lavorare in gruppo e di coinvolgere in esperienze multidisciplinari buona parte dei colleghi dei rispettivi consigli di classe. Il secondo anno fu dedicato alla rivisitazione critica delle esperienze didattiche realizzate l'anno precedente: ciascun docente rielaborò la propria

⁵³ L. 4 agosto 1977, n. 517 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*: sulla programmazione vedi Titolo II, art. 7; D. M. 9 febbraio 1979 *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*: Parte III *Programmazione educativa e didattica* e in particolar l'art. 3 *Fasi della programmazione*.

⁵⁴ DPR 104, 12 febbraio 1985 *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*: Parte III *Programma e programmazione*.

esperienza per permetterne la riproducibilità. Lo strumento di diffusione fu la pubblicazione *Educazione ambientale e didattica del territorio*⁵⁵.

Prezioso fu anche il rapporto con il Prof. Raffaele Laporta che, lasciata la cattedra di Pedagogia a Roma per pensionamento, era rientrato a Pescara affiancando il professore Orefice insieme alla preside - poi ispettrice - Marisa Bottarel. Con il prof. Laporta si instaurò un rapporto speciale: quando gli proponemmo un progetto per la lettura della Valle Pescara che avrebbe dovuto fornire contenuti ai docenti e schede didattiche per gli alunni, trasformò l'idea in un programma multimediale molto complesso. Nel 1991 fu realizzato un corposo volume *Guida per gli operatori della Scuola e del tempo libero*, una *Guida per ragazzi* accattivante per la grafica e per la linearità delle schede informative, un DVD per la documentazione della vallata (per le riprese si utilizzò anche un elicottero e un mezzo nautico). Per l'edizione coinvolse l'Enciclopedia Treccani, suggerì al Provveditore di chiedere un finanziamento alla Regione, prestò con discrezione la sua consulenza in ogni fase della realizzazione.

Insomma, il Centro Scuola Ambiente ha costituito in quegli anni uno snodo, un vero hub, della attività didattiche della città di Pescara e della provincia, centrate sulle esperienze multidisciplinari.»

Le esperienze locali di educazione ambientale negli anni '70 e '80

I corsi nazionali di aggiornamento così come i Centri Scuola-Ambiente derivarono dal rapporto tra la struttura educativa nazionale dell'Associazione ed il MPI.

Le pagine della rubrica – e poi del supplemento Speciale Scuola – documentano ampiamente le numerosissime attività poste in essere dalle sezioni e dai Consigli Regionali negli stessi anni.

Lo spazio a disposizione in questa sede non premette di riportarle tutte e dunque se ne richiamano alcune che assumono un carattere esemplificativo.

a) Riunioni dei delegati scuola

Ferrara: il 24 marzo 1976 primo incontro tra sezione e delegati scuola; presenti 49 delegati sui 109 provinciali. Formulate tre ipotesi di lavoro per le scuole elementare, media e superiore, già sperimentate in altre città⁵⁶.

Bra: dopo il corso nazionale di Chiavari, il 24 ottobre 1980 riunione tra delegati scuola, altri insegnanti e soci della sezione per organizzare un corso di aggiornamento su tematiche di interesse locale⁵⁷.

b) Corsi di aggiornamento e di formazione

Corsi di tipo residenziale, in più giorni consecutivi, ad Ancona e Bari ⁵⁸ nel 1975 e a Cagliari⁵⁹.

⁵⁵ A cura di P. Orefice e A. Avenanti, Giunti Lisciani ed., 1991.

⁵⁶ In Bollettino nn. 133-134-135, 1976.

⁵⁷ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 195-196, 1981.

⁵⁸ In Bollettino n. 132, 1976.

⁵⁹ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 172-173, 1979.

Corsi di aggiornamento articolati in più giornate: a Roma⁶⁰ distribuito in due anni scolastici dal 1977 al 1979; a Pavia⁶¹ ed a Subiaco⁶², nell'a.s. 1980-81.

Interessanti anche le iniziative organizzate dalla sezione di Milano: nel 1981 un *Corso per operatori culturali in materia di conoscenza e tutela dei beni culturali, con particolare attenzione alla didattica*, con contributo Regione Lombardia⁶³ e nel 1982 un Corso di perfezionamento per docenti che avessero già seguito i precedenti corsi di aggiornamento, autorizzato dall'IRRSAE⁶⁴.

c) Esperienze didattiche

La *Indagine delle scuole elementari su alcuni aspetti dell'architettura rurale e della vita contadina*⁶⁵: svolta 2° Circolo didattico di Budrio, presenta un primo quadro organico delle modalità di collaborazione tra Italia Nostra e le scuole:

- la proposta venne avanzata dalla rappresentante di Italia Nostra al collegio dei docenti,
- nell'ambito delle opportunità introdotte dai Decreti Delegati;
- la programmazione, omogenea per tutte le sedi del Circolo, fu effettuata dai docenti;
- l'attività con gli studenti fu preceduta da conversazioni e visite in loco degli insegnanti insieme ai soci della Sezione;
- dalle visite di ricavarono i contenuti e le operatività da sviluppare con gli studenti;
- gli scolari, guidati dagli insegnanti in collaborazione con i soci della Sezione, realizzarono rilievi, espressero giudizi, raccolsero notizie, elencarono e descrissero attrezzi agricoli;
- i loro lavori, sistematizzati, vennero esposti in una mostra (lunga 70 m!).

La *ricerca d'ambiente nelle diverse fasce scolastiche: tre esempi* riporta esperienze sviluppate la prima in una scuola elementare di Padova (un questionario di 22 domande fu proposto a diverse categorie di persone; da esso si ricavarono indicazioni per approfondimenti nelle diverse materie curricolari), la seconda in una media (analisi d'ambiente di un quartiere; articolazione in gruppi di lavoro) e la terza in un Liceo Scientifico di Verona (lavoro iniziato dalla classe terza nel 1975 e portato a termine nel triennio; la classe fu suddivisa in tre sottogruppi, scegliendo i campi d'indagine secondo le attitudini personali dei ragazzi. Il lavoro fu presentato agli abitanti del quartiere tramite una mostra)⁶⁶.

Nel numero 177-178, 1979, del Supplemento il Gruppo di lavoro nazionale avanzava una proposta di ricerca scolastica *La raccolta di oggetti – suggerimenti di lavoro* il cui scopo era la conoscenza delle attività domestiche, artigianali, contadine. La raccolta

⁶⁰ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 197-198, 1981.

⁶¹ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 195-196, 1981.

⁶² In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 197-198, 1981.

⁶³ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 197-198, 1981.

⁶⁴ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 213-214-215, 1982.

⁶⁵ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 133-134-135, 1976.

⁶⁶ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 177-178, 1979.

suggerita riguardava le attività casalinghe: raccogliere oggetti fuori uso; compilare per ogni oggetto o gruppo di oggetti simili una scheda illustrativa; annotare come fosse stato sostituito e se la sostituzione fosse utile o invece fosse un adeguamento a modelli esterni, se vi fosse un uso improprio dell'oggetto sostituito (un paiolo di rame diventato soprammobile); allestire una piccola esposizione con gli oggetti raccolti. La raccolta avrebbe potuto costituire un inizio di museo del territorio.

A Padova il Settore Educazione Ambiente - EA della sezione organizzò con una scuola media, un Istituto Tecnico Commerciale e il Comitato Mura di Padova una rappresentazione sull'assedio del 1509 e una mostra didattica. Dal 14 al 31 maggio 1980 il bastione di S. Prosdocimo fu teatro di interventi interdisciplinari⁶⁷.

Il Settore EA della sezione di Rimini realizzò il Quaderno *Laulamobile: itinerari di lettura d'ambiente per gite scolastiche* proponendo il viaggio come ricerca e scoperta del territorio e della sua storia⁶⁸.

d) Concorsi

Milano: *Il vostro quartiere ieri e oggi* promosso dalla sezione e dal Touring Club Italiano per le scuole elementari e medie di città e provincia; i migliori lavori di gruppo pervenuti formarono una mostra allestita nel Museo della Scienza e della Tecnica. Avevano aderito oltre 2000 giovani. I primi due premi consistevano in una gita guidata in Valcamonica e al Lago d'Iseo più diversi volumi. Per i secondi e terzi premi vennero distribuiti macchine fotografiche e ancora libri⁶⁹.

Vicenza: concorso grafico-pittorico riservato alle scuole medie sul tema *L'ambiente rurale e urbano e il loro significato nel contesto della civiltà contemporanea*. Pervennero 250 elaborati, poi esposti in una mostra⁷⁰.

Concorso nazionale *Il verde respira e vive* organizzato in collaborazione con Garzanti Editore e rivolto alle IV e V elementari e alle scuole medie. Dei 485 elaborati consegnati, ne furono ammessi alla valutazione 380. Ogni lavoro era accompagnato da note esplicative sulla struttura della ricerca, sulle finalità del lavoro interdisciplinare e sui materiali inviati. Sebbene previsti, non furono assegnati premi individuali, poiché la grandissima parte dei lavori era frutto di ricerche di gruppo⁷¹.

e) Strumenti didattici⁷²

La produzione di strumenti didattici per la lettura d'ambiente costituì un campo di impegno particolarmente diffuso. Oltre a diverse pubblicazioni, vennero realizzate numerose schede che potessero costituire per i docenti una guida allo studio ed alla

⁶⁷ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 197-198, 1981.

⁶⁸ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 197-198, 1981.

⁶⁹ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 177-178, 1979.

⁷⁰ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 202-203, 1981.

⁷¹ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 232, 1985.

⁷² Le schede richiamate sono pubblicate in "Italia Nostra - Per una educazione ambientale 1972-1987", già citato.

analisi dei diversi tipi di ambiente. Molte erano organizzate come check list, altre come guida operativa alle attività da svolgere.

La prima scheda fu predisposta da Thierry nel 1970 *Conoscere l'ambiente. Utilizzazione dei beni culturali – Scheda analitica*. Una check list ad immagini accompagnata da tre questionari costituiva lo strumento per la *Indagine sugli insediamenti rurali nel territorio veronese* proposta nell'a.s. 1978/79 alle scuole medie inferiori. Tre questionari a risposta multipla, componevano il set di *Schede per un'indagine storico-geografica della città* preparate per il corso di aggiornamento *Conoscenza della città di Verona e del territorio*. Ancora del 1978/79 sono le cinque *Schede per un'indagine urbanistico-architettonica della città* ciascuna articolata in una parte di analisi ed in una operativa (corredata da allegati) predisposte per il corso dedicato ai delegati scolastici del Veneto e della Lombardia. Diverse schede furono dedicate allo studio del verde: quelle approntate dal Centro Scuola Ambiente di Pescara per il Quaderno 10 *Il verde nel mio quartiere* e poi quelle sviluppate per il Concorso *Il verde respira e vive*, già ricordati in precedenza. Del tipo a questionario sono *La proposta di lavoro per la lettura del quartiere* della sezione romana nel 1972 e la *Scheda metodologica per un lavoro interdisciplinare su un centro storico minore* della sezione di Rieti nel 1979. Una formulazione ibrida tra le due tipologie è quella delle *Schede di rilevamento – dati per un ricerca sulle fonti energetiche* preparate dal Consiglio laziale per una serie di seminari dell'a.s. 1985/86. Infine i *Materiali per una lettura della città. Cagliari ed il suo territorio*, realizzati per le scuole elementari e medie, a.s. 1985/86, finivano per costituire un libro a schede mobili.

f) *Collaborazioni con Enti Locali*

- *Censimento delle attività di didattica dei beni culturali e ambientali esistenti in Roma e provincia*: il Consiglio Regionale del Lazio in collaborazione con l'Assessorato alla Cultura della Regione svolse il censimento allo scopo di conoscere ed analizzare l'esistenza e il funzionamento di attività del genere e in considerazione della mancanza di collegamento e coordinamento tra i Ministeri competenti, gli Enti locali, i Provveditorati agli Studi, ecc. Il documento definisce come “didattica dei beni culturali l'insieme dei metodi e delle tecniche riguardanti il processo di assimilazione della cultura, diretti ad assicurare l'interpretazione oltre che l'assimilazione da parte degli allievi dei segni sensibili che contraddistinguono gli oggetti culturali, rendendoli così portatori di valori”. Delle 101 istituzioni che risposero al questionario, 66 svolgevano qualche forma di attività didattica⁷³.

- *Dal Friuli un'esperienza di indagine sui centri storici: capire conoscendo*. La Comunità Montana – CM del Gemonese partendo dal fatto che “sulla ricostruzione del Friuli si è dibattuto molto, ma a noi è sembrato che da questo dibattito alla fine e nel concreto emergessero soprattutto gli elementi tecnici ed economici a scapito di quelli culturali” si rivolse all'Istituto d'Arte di Udine che accettò di realizzare con la CM uno studio sui centri storici. La CM intendeva anche “dire a questi giovani, poiché per loro si stanno ricostruendo i nostri paesi, non tanto come ma «*pourquoi*» i Centri

⁷³ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 177-178, 1979.

storici debbano essere ricostruiti a dimensione umana”. La CM si proponeva di ottenere, grazie al lavoro degli alunni, un prodotto che fosse alla portata dei non addetti ai lavori, sostenesse e sensibilizzasse il dibattito con la popolazione sulla ricostruzione, coinvolgesse la scuola impegnandola su problemi concreti. Per lo studio vennero scelti i centri storici di Gemona e Venzone, emblematici in quanto molto diversi per storia, economia, architettura ed urbanistica dagli altri centri danneggiati dal terremoto ma anche tra di loro. Il lavoro impegnò gli studenti dalla fine del 1978 alla primavera del 1980, concludendosi con la mostra *Gemona e Venzone – indagine su due centri storici*. Concludono docenti e studenti “Pensiamo risulti evidente che non ci siamo proposti di additare soluzioni ai problemi del centro storico né di parlare di ricostruzione e di come essa debba avvenire [...] ma abbiamo capito che nessuna ricostruzione potrà prescindere dal problema dell'identità che è del luogo ma ancor più di chi abita quel luogo, e della sua memoria storica”⁷⁴.

L'impegno delle sezioni nell'educazione ambientale sembra tuttavia diffuso a macchia di leopardo: nei Bollettini e nei supplementi Speciale Scuola, le segnalazioni di attività nel sud Italia sono davvero poche. Alcune sezioni –ad esempio, Milano e Roma - per il loro particolare e continuativo impegno sembrerebbero quasi aver costituito, con il supporto delle Regioni e delle strutture decentrate del MPI, organismi assimilabili ai Centri Scuola Ambiente.

Gli anni '80 e '90 tra approfondimenti sui temi educativi e cambiamenti epocali

Agli inizi degli anni '80 i contenuti, le modalità e gli strumenti dell'educazione ambientale risultavano ben definiti, abbastanza conosciuti e praticati ai diversi livelli operativi dell'Associazione. Con il 1980 si concluse la presidenza associativa di Giorgio Bassani: nei primi venticinque anni di attività Italia Nostra fu presieduta da Umberto Zanotti Bianco (1955-1963) e da Bassani (1965-1980) e nel biennio intermedio da Filippo Caracciolo. Da allora i presidenti si sono susseguiti restando in carica mediamente per 3-4 anni. Negli anni '80 sembra concludersi anche il contributo dei componenti dello storico Gruppo Scuola Ambiente. Il Consigliere nazionale delegato al Settore cambiò da allora più o meno ad ogni nuova elezione del Consiglio nazionale, mentre più stabili risultano i docenti comandati dal MPI (poi MIUR). Gli ambiti di attenzione del Settore, almeno quelli documentati sul Bollettino, risentiranno negli anni a seguire delle indicazioni del Consiglio Nazionale così come della formazione e sensibilità del responsabile e del coordinatore di volta in volta alla guida di esso e, infine dei cambiamenti nelle istituzioni statali e nell'organizzazione scolastica.

Mentre il Settore proseguiva la riflessione generale sull'educazione ambientale, ne venivano approfonditi diversi aspetti specifici quali: i beni culturali, la didattica museale, il viaggio di istruzione (e più in generale il turismo), gli aspetti sociologici

⁷⁴ In Speciale Scuola, supplemento al Bollettino nn. 202-203, 1981.

della didattica (dinamica di gruppo, apprendimento cooperativo), i nuovi strumenti multimediali. A questi approfondimenti apportarono il loro contributo studiosi ed esperti che avevano avviato la loro collaborazione con Italia Nostra in occasione dei corsi di aggiornamento o attraverso i Centri Scuola-Ambiente o, ancora, per il tramite di alcune sezioni particolarmente attive. I loro contributi occuparono spesso molte pagine del Bollettino, perfino numeri monografici. Continuò anche la produzione di strumenti e di pubblicazioni – anche multimediali – utili all'educazione ambientale e la disseminazione di buone pratiche. In quegli anni si interruppe il sostegno economico del MPI ai corsi di aggiornamento nazionali e, tramite i Provveditorati o gli IRRSAE, a quelli organizzati dalle sezioni. Italia Nostra si fece carico, anche economicamente, dell'organizzazione dei corsi nazionali, che tuttavia non poterono mantenere né la durata né la partecipazione dei precedenti. In quegli anni, infine, si moltiplicarono le “agenzie” sia nazionali che locali (istituzionali, quale l'INFEA, o di altri organismi, non solo di volontariato) che si occupavano di educazione ambientale.

Negli anni '80 si registrarono avvenimenti ed innovazioni che determinarono profondi cambiamenti un po' in tutti i campi e negli stili di vita, molti dei quali sono tuttora in divenire.

Forse il più eclatante è stato l'irrompere dell'informatica nella vita e nelle attività delle persone, delle imprese e delle amministrazioni. Gli elaboratori elettronici erano presenti già almeno da più di un decennio nei centri di calcolo delle grandi strutture pubbliche e private: erano pochi e ad accesso limitato e regolamentato. Nel 1977 la Apple lanciò il suo primo Personal Computer, seguita nel 1981 dalla IBM e, in Italia, nel 1983 dalla Olivetti; nel 1982 fece la sua comparsa il Commodore 64, home computer dedicato in parte al gioco e in parte alla videoscrittura; nel 1983 in Giappone – poi nel 1986 in Europa – venne messo in commercio il primo Nintendo: nacque l'era dei video-giochi. Nel 1985 venne rilasciata la prima licenza del sistema operativo Windows e, poco dopo, dei più diversi applicativi: l'uso dei software si allargava alla portata di tutti. L'informatica entrò progressivamente anche nelle scuole. Nel 1991 nacque il “www” ad opera del CERN (Centro Europeo Ricerca Nucleare) e nel 1995 venne stipulato il www Consortium: Internet faceva così la sua prepotente comparsa. Al 1998 risale infine Google. Prodotto dell'informatica e della miniaturizzazione furono anche i telefoni cellulari (mobile phone), diventati nel tempo non solo risorsa ma anche problema.

Quelli furono anche gli anni della diffusione delle “radio libere” e della televisione commerciale, delle discoteche e dei parchi di divertimento; i giovani sembravano dividersi tra disimpegno e volontariato.

Negli anni a cavallo del 1990 il quadro politico europeo venne profondamente modificato: il 9 novembre 1989 venne abbattuto il muro di Berlino e un anno dopo le due Germanie si riunificarono. Infine, lo sfaldamento del blocco sovietico fu ufficializzato a fine 1991 con lo scioglimento dell'URSS, ma alcune repubbliche del blocco avevano già dichiarato la loro indipendenza da esso. Nello stesso anno, anche in conseguenza dello scioglimento dell'URSS, ebbe inizio la dolorosa e lunga guerra

civile che portò alla frantumazione della Jugoslavia. Questa guerra civile e la appena precedente Guerra del Golfo (1990) riportarono gli eventi bellici alle porte dell'Europa.

Nel 1990 venne fondata la Banca Europea, nel 1992 sottoscritto il Trattato di Maastricht che sancì la nascita dell'Unione Europea; nel 1999 venne creato l'Euro, oltre che moneta condivisa tra i Paesi aderenti anche nuova alternativa al dollaro negli scambi internazionali.

Questi eventi causarono anche quei flussi migratori che hanno cambiato la demografia del nostro Paese (e dell'Europa): dall'est Europa (Polonia, Romania, Ucraina, Russia), dai Balcani (Jugoslavia, Albania), dal centro-nord Africa (Marocco, Tunisia, Egitto) che si sommarono a quelli precedenti dal centro-sud America, dal sud-est asiatico (Filippine) e dal medio-oriente; senza tener conto dell'immigrazione "sommersa" dalla Cina e dall'India. Nel 2018 i cittadini stranieri (senza cittadinanza italiana ma abitualmente residenti nel nostro Paese) costituiscono l'8,5% della popolazione; senza contare i cosiddetti clandestini e quanti nel frattempo hanno acquisito la nostra cittadinanza⁷⁵. È evidente come questo si riflesse, e si riflette ancora, sui modelli culturali, sugli stili di vita ma anche sulla scuola.

Per quanto riguarda l'ambiente furono anni ambivalenti.

Da una parte disastri e scandali, quasi tutti di origine antropica: l'esplosione del reattore della centrale nucleare di Chernobyl (aprile 1986) con la conseguente nube radioattiva che si estese su tutta l'Europa – incidenti di minore entità si erano già registrati negli anni precedenti negli USA e in Francia – e che portò in Italia con un referendum all'abbandono dell'opzione energetica nucleare; gli scandali alimentari del metanolo (1986) nel nord-Italia e quello della cosiddetta mucca pazza (1996) anglosassone; l'ufficializzazione del buco nell'ozono sull'Antartide (1987). Tra quelli di origine naturale i terremoti che interessarono il centro Italia (1984: Lazio, Molise e Campania), la Sicilia sud-orientale (1990) e ancora il centro Italia (1997: Umbria e Marche) e le alluvioni della Valnerina (1987), del Piemonte (1994), della Sicilia sud-orientale (1995), di Sarno e Quindici (1998).

Dall'altra parte si registrarono molte iniziative istituzionali che, si auspicava, avrebbero influito positivamente per arginare il degrado ambientale. Nel 1987 l'ONU con il documento *Our Common Future* (il Rapporto Brundtland) introdusse il concetto di sviluppo sostenibile poi approfondito nella Conferenza di Rio de Janeiro nel 1992. Dalla Conferenza di Rio derivò anche la *Agenda 21 locale* che impegnò molte amministrazioni comunali italiane ed anche le associazioni ambientaliste, comprese diverse sezioni di Italia Nostra. Con il *Protocollo di Kyoto* (1997) l'allerta sul surriscaldamento globale del pianeta e sui cambiamenti climatici divenne di pubblico dominio; infine nel 2000 a Firenze venne adottata dal Consiglio d'Europa la *Convenzione Europea del Paesaggio*, sottoscritta dall'Italia – che pure era stata una dei principali promotori - solo nel 2006.

⁷⁵ I dati sono consultabili su: <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2018/>.

In Italia, la Legge Galasso (L. 431/agosto 1985) cercò di mettere argine all'inazione delle Regioni nel tutelare il territorio e le sue bellezze dal dilagante abusivismo e consumo di suolo, obbligandole alla redazione dei piani paesaggistici (ma nel febbraio dello stesso anno era stata emanata la prima legge sul condono edilizio); nel 1986 fu istituito il Ministero dell'Ambiente tra le cui competenze rientravano anche "le iniziative idonee a sensibilizzare l'opinione pubblica alle esigenze ed ai problemi dell'ambiente, anche attraverso la scuola, di concerto con il Ministro della Pubblica Istruzione" (art. 1).

Per la scuola gli anni '90 si chiusero con le speranze e le aspettative generate dalla Legge Bassanini (L. 59/1997) e dal *Regolamento dell'autonomia* (DPR 275/1999): la scuola sembrò acquisire le potenzialità necessarie per poter operare la sintesi tra le esigenze e potenzialità individuali degli alunni e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione; mentre veniva ribadito il ruolo dello Stato come centro di competenza nazionale, alle Regioni veniva assegnata la programmazione della rete scolastica regionale. Per le scuole, le novità non riguardano solo l'organizzazione e la gestione (veniva introdotta una ampia autonomia economico-finanziaria), molte novità erano di tipo didattico e pedagogico: l'attività scolastica doveva essere orientata alla promozione dell'educazione attraverso l'istruzione, veniva ribadito il concetto di successo formativo. Si passava così ad un sistema policentrico incentrato su due documenti programmatici: il POF (Piano dell'offerta formativa) di competenza delle scuole e gli Indirizzi (o Indicazioni) nazionali di competenza del Ministero, che soppiantarono i Programmi nazionali.

Dall'educazione ambientale all'educazione al paesaggio

La scelta di riguardare l'ambiente come campo in cui esplicare l'azione educativa, come si è visto, caratterizzò Italia Nostra fin dai suoi primi anni e fu a lungo ribadita. Il termine 'ambiente' era forse inizialmente poco utilizzato, spesso considerato equivalente al termine natura, e questo spiega l'insistente reiterazione nell'esplicitare in che senso Italia Nostra lo utilizzasse: "Noi di Italia Nostra quando parliamo di ambiente non parliamo di un ambiente soltanto fisico, atmosferico; anche di quello. Ma per ambiente, e in ciò ci differenziamo da tutto il resto dell'Europa e dell'America, intendiamo qualche cosa di molto complesso, qualche cosa che implichi anche il patrimonio artistico, il patrimonio oltre che naturale anche architettonico, le testimonianze del nostro passato"⁷⁶. Il termine 'ambiente' costituisce quindi un contenitore di concetti, riferimenti ed oggetti da cui, di volta in volta, estrapolarne uno specifico o sottolinearne una particolare caratteristica.

Progressivamente, con l'approfondirsi del dibattito e delle riflessioni, interno ed esterno all'Associazione, i contenuti della scelta dell'ambiente come campo educativo andarono arricchendosi e dettagliandosi. Se inizialmente l'impegno di Italia Nostra prese le mosse dalla necessità/urgenza di tutelare e conservare i beni artistici e

⁷⁶ G. Bassani: Introduzione al Corso, in: Atti del Corso residenziale di aggiornamento *Scuola e Ambiente*, numero speciale del Bollettino, 1975.

architettonici nell'ottica soprattutto di salvaguardare il patrimonio storico, quasi subito l'ambiente naturale (spazio fisico) e l'ambiente sociale (spazio sociale, beni culturali) rientrarono nel campo di intervento e di interesse dell'Associazione e con essi la considerazione del processo socio-economico e culturale di produzione dell'ambiente, sia nelle sue componenti che nelle relazioni tra esse.

“Per ‘ambiente’, dal punto di vista educativo, intendiamo ‘il complesso delle condizioni fisiche, naturali e psicosociali con cui interagisce un individuo’. [...] Per questa ragione L'Associazione ritiene che tutti i cittadini, e i giovani in particolare, debbano conoscere bene tale patrimonio comune e sappiano conservarlo oltre che curarlo appropriatamente. I beni culturali - oltre che servizi sociali per la comunità - rappresentano fondamentali mezzi di trasmissione della cultura”⁷⁷.

L'interazione tra uomo e natura, che da luogo all'ambiente (e al paesaggio) deriva da un modello culturale critico-operativo, frutto di una esperienza accumulata attraverso secoli di storia e diversa spesso nelle diverse aree del pianeta; ogni cultura locale ha elaborato in proprio le forme dello spazio di vita ma ha anche subito influssi di culture affini e/o egemoni (e il nostro Paese è una costante memoria di questi influssi nei secoli). L'ambiente diventa allora espressione (ma anche fattore generante) dei valori che sottendono alla costruzione della cultura: “Quel che a noi importa soprattutto è che i valori dell'ambiente, del territorio, delle testimonianze storiche assumano – pur nella necessaria ineliminabile dialettica degli interessi contrapposti – il ruolo di primo piano che ad essi spetta in quanto fatti vitali per tutti i cittadini”⁷⁸.

L'ambiente, dunque come realtà viva che ha una sua storia, un presente che richiama il passato per costruire un futuro. Secondo questa ottica più ampia, l'ambiente deve essere “concepito come contesto spaziale, nel quale la vicenda delle collettività umane si manifesta e si trasforma nel procedere della storia, proprio in dipendenza dei modi con cui le società umane soddisfano i loro bisogni attraverso l'uso delle risorse. [...] ci riferiamo anche ai modi con cui l'uomo struttura il territorio (ambiente costruito) e vive in esso fenomeni personali e sociali (ambiente sociale)”⁷⁹.

Il dibattito in seno all'Associazione aveva man mano determinato la precisazione di una serie di campi problematici, su cui riportare l'interesse culturale di soggetti e gruppi sociali. L'ambiente, e la salvaguardia delle sue risorse, dovevano essere considerati sia come oggetto di interesse che come ambito di progettazione intorno a cui sviluppare l'attività generale dell'Associazione. In altre parole, l'ambiente doveva essere riguardato come progetto di ricerca-azione sociale. In quanto contesto spazio-temporale, lo studio e l'educazione ambientale richiedevano di coniugare la prospettiva diacronica (tutelare le testimonianze storiche del passato) con la prospettiva sincronica (conoscere i problemi del presente, allargare il concetto di risorsa e di bene culturale, considerare l'ambiente come contesto complesso in cui si collocano fenomeni naturali ed umani).

⁷⁷ A. Ciocca: *L'ambiente come campo didattico*, in Bollettino nn. 187-188, 1980.

⁷⁸ F. Giovenale: *Educazione e ambiente*, in Bollettino n. 125, 1975.

⁷⁹ R. Semeraro, *Educazione ambientale: prospettive culturali e pratica pedagogica*, in Bollettino n. 245, 1986.

Stabilito che non ha senso la separazione tra natura ed uomo (che potrebbe invece risultare funzionale ad un utilitarismo antropico della natura) termini come territorio, ambiente, paesaggio diventano quasi sinonimi: il primo sottolineerebbe la maggiore presenza di opere umane, nel linguaggio corrente il secondo porterebbe in maggiore evidenza gli aspetti naturalistici, il terzo (variamente aggettivato) sarebbe l'espressione fisica del territorio e dell'ambiente.

Le aspettative derivanti dall'istituzione del Ministero dei Beni Culturali e di quello dell'Ambiente vennero deluse nell'arco di pochi anni. Negli anni '90 gli stanziamenti per il MiBAC non superavano lo 0,3% del bilancio dello Stato, mentre i temi dell'educazione ambientale per il Ministero dell'Ambiente corrispondevano, coerentemente con le sue competenze, o a quelli strettamente naturalistici quali ad esempio la biodiversità o a quelli per così dire tecnici come gli inquinamenti, il risparmio energetico, i rifiuti e la valutazione di impatto. Inoltre le potestà concorrenti regionali rendevano il quadro ancora più complesso: bisognerà aspettare gli anni duemila perché vengano realizzati i Testi Unici sia per i beni culturali che per l'ambiente.

Mentre cresceva nel Paese la coscienza dell'importanza dei beni culturali (anche dal punto di vista economico e turistico, anche in conseguenza dei disastri), sembrava viceversa diminuita l'attenzione a livello politico. "Il problema più grande è allora quello di riprendere l'attenzione verso i beni culturali, non soltanto a livello di conoscenza critica ma soprattutto attraverso il comportamento responsabile, che è ciò che auspichiamo anche a livello educativo. Sappiamo tutti che il concetto di bene culturale ha avuto un'evoluzione ormai completamente accettata: si considera bene culturale non soltanto l'opera di un grande artista, ma tutto ciò che è legato all'attività dell'uomo e che ha, in senso storico, una sua valenza culturale. Ma forse questo è anche il limite dell'ampliamento del concetto di bene culturale, in quanto si è passati da una tutela vincolistica del singolo bene ad una visione più generale del territorio, inteso come bene culturale, senza che questo sia servito a tutelare e a salvaguardare in toto il territorio stesso"⁸⁰.

Posto in questi termini il problema dell'educazione ambientale necessitava di un adeguamento agli aspetti nuovi ed emergenti del rapporto uomo-ambiente e non poteva riguardare solo le nuove generazioni, ma doveva comprendere pure la popolazione adulta. "L'obiettivo deve essere quello della partecipazione ai problemi ambientali: la popolazione partecipa se conosce l'emergere dei problemi, capisce i limiti realistici degli interventi, limiti tecnici ma anche socioeconomici, e capisce che la sua partecipazione è mirata a poter prendere decisioni. Un'EA che sia solo trasmissione di conoscenze, ma non comporti un aumento di decisionalità, demotiva perché diventa elemento di frustrazione se non è correlata ad un poter e saper fare. [...] Senza lo sbocco operativo l'EA contribuisce a consolidare la schiera degli scettici verdi, quelli che hanno capito che esistono dei problemi ambientali, ma non se ne occupano, perché 'tanto non possiamo farci niente'. [...] Le frontiere dell'EA sono

⁸⁰ F. Masala, *Beni culturali ed ambientali: il cammino di Italia Nostra*, in Bollettino n. 291, 1992.

molto aperte dunque, ma non generiche e richiedono uno spostamento di baricentro dalla centralità dell'utenza scolastica alla centralità del progetto educativo globale⁸¹.

Sollecitazioni alla partecipazione provenivano anche dalla *Carta di Aalborg* per l'attuazione dell'Agenda 21 locale e dalla Convenzione Europea sul Paesaggio. Sostenibilità e paesaggio entravano (o rientravano) nel vocabolario del Settore Educazione Ambiente.

‘Natura e storia formano diverse unità di paesaggio: naturale, agrario, urbano, ciascuna caratterizzata da genesi, caratteri, significati culturali, utilizzazioni, problemi differenti, ma tutte percepibili fisicamente tenendo conto di quell'intreccio continuo che concorre a formare l'identità dei luoghi’⁸². ‘Il paesaggio è il luogo dove è possibile rintracciare e riconoscere le testimonianze della produzione, delle arti, della scienza, della tecnologia, del lavoro dell'uomo e delle trasformazioni ambientali, perciò, attraverso la decodificazione dei suoi segni, si può giungere alla conoscenza della realtà che ci attornia e della società che lo ha plasmato. Allora il paesaggio diventerà luogo di conoscenza e di sperimentazione permanente, campo didattico per eccellenza dato che in esso sono presenti tutti i codici della comunicazione visiva riconducibili ai diversi linguaggi delle discipline scolastiche’⁸³. Si notino le assonanze con quanto era stato espresso in precedenza per l'ambiente.

Nella seconda metà degli anni '90 il Ministero dell'Ambiente formalizzò la costituzione del Sistema InFEA, di cui si dirà appresso.

Il MPI, in base all'accordo di programma stipulato nel 1996 con il Ministero dell'Ambiente, distribuiva il documento “*La scuola italiana per l'educazione ambientale*”⁸⁴: la definizione di ambiente, la metodologia e l'impostazione didattica presenti nel documento risultano molto prossime a quelle che Italia Nostra propugnava già da venti anni.

L'assenza nel Bollettino, circa dalla fine del 1998, delle rubriche dedicate alla vita delle sezioni e dello Speciale Scuola rende arduo ricostruire il quadro delle attività poste in essere a livello locale dalle sezioni e dai consigli regionali. Dal poco materiale reperito si ha l'impressione che le iniziative del Ministero e delle Regioni e le numerose «parole d'ordine» che si affiancavano ad «ambientale» (inflazionata nell'uso e consumata nel significato) abbiano sollecitato i gruppi locali dell'EA ad approfondimenti ed esperienze diverse che riflettevano le inclinazioni dei soci componenti, la storia associativa e la rete di relazioni locali.

Per ridare maggiore omogeneità alle numerose attività educative associative, nel 1998 la Commissione Nazionale del Settore si esprime per un maggiore coordinamento e una maggiore omogeneità nelle linee e nelle attività di educazione ambientale; per rafforzare la comunicazione tra sede nazionale e sezioni attraverso le opportunità

⁸¹ G. Righetto, *Educazione ambientale: non solo scuola*, in Bollettino n. 288, 1991.

⁸² *Conferenza nazionale per il paesaggio: i diciotto punti di Italia Nostra*, in Bollettino n. 361, 1999.

⁸³ T. Braggion, *Il paesaggio come luogo della memoria*, in AA.VV. 'Esplorare per conoscere: itinerari in ambiente', (con ARPA Veneto), 2002.

⁸⁴ www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/Circolare_Ministeriale_17_aprile_1996_LA_Ferla.pdf.

offerte dall'informatica (un sito web, un indirizzario di posta elettronica condiviso); per la costituzione di una «rete delle sezioni» e di «piazze telematiche» (formazione, progettazione, aggiornamento, percorsi didattici, normativa ambientale e scolastica); si auspicò il rilancio dell'inserito Speciale Scuola; propose per le scuole dell'autonomia interventi e progetti di qualità «chiavi in mano» e, ancora, corsi di formazione e di aggiornamento nazionali e locali; per contribuire all'operatività del Settore si pose anche il problema di trovare forme di finanziamento⁸⁵.

Furono studiati diversi progetti nazionali, anche di ampia portata che coinvolgessero un ampio numero di sezioni. I progetti erano tutti collegati al tema del paesaggio:

- *Torre scatenata*: censimento, conservazione e valorizzazione del patrimonio artistico, culturale e naturale delle torri costiere e delle aree marine circostanti. Previste tre fasi: nel primo anno il censimento delle torri costiere italiane, nel secondo lo studio sulla dinamica delle coste, nel terzo promozione del turismo culturale legato al patrimonio minore. Il progetto prevedeva l'integrazione tra diversi ambiti disciplinari, la partecipazione attiva degli studenti, l'uso intelligente delle nuove tecnologie, una rete di scuole e un corso di aggiornamento nazionale *Paesaggi blu, verdi e grigi come risorse territoriali*, tenutosi a Roma, 5-7/11/2001. Dai risultati del progetto derivarono diverse pubblicazioni tra cui: *Torri costiere della provincia di Oristano*, a cura della sezione Sinis-Cabras, a stampa, 2002; *Torri costiere della Sicilia sud-orientale* a cura della Sezione di Siracusa, multimediale, 2003.
- *Caro Sindaco*, progetto triennale attivato nell'a.s. 2002/03 e rivolto alle scuole elementari e medie: obiettivo quello di privilegiare il protagonismo attivo dei giovanissimi cittadini nelle decisioni sulla qualità della vita urbana perché essa risultasse più attenta alle necessità e alle richieste dei cittadini più piccoli. Si voleva in tal modo contribuire allo sviluppo sostenibile del proprio territorio (Agenda 21) e all'incontro, conoscenza e confronto con altre identità territoriali e culturali. I giovani alunni erano invitati a esaminare in particolare tutti quegli elementi che compongono lo spazio pubblico (strade e marciapiedi, percorsi pedonali protetti, aree verdi attrezzate, aree gioco o impianti sportivi, parchi, ecc.).
- *Paesaggio rurale*: sulla base del Protocollo di Intesa con il MiBAC/Ufficio Centrale per i Beni Architettonici ed il Paesaggio; una ricerca sulle trasformazioni del paesaggio italiano in rapporto all'incidenza antropica. Progetto destinato agli studenti delle scuole superiori inviati a confrontare modelli tradizionali e moderni dell'agricoltura e dell'allevamento, a censire le diverse tipologie abitative rurali, a riflettere sulle azioni di tutela del paesaggio e più in generale sulla qualità della vita. Il tema del paesaggio agrario venne poi ripreso all'interno della campagna *Paesaggi Sensibili*.
- *Le vie storiche: dai tratturi alle strade imperiali*, focalizzato su due direttrici storiche: la Via Carolingia, itinerario dall'antica Aquisgrana fino a Roma percorso da Carlo Magno nell'anno 800 per essere incoronato imperatore; la Via Appia, itinerario da Roma a Brindisi, via di collegamento imperiale e poi percorso dei pellegrini verso

⁸⁵ E. Rodio e U. Poce, Verbale Commissione Nazionale EA, 28-29 nov 1998.

Gerusalemme. Oltre all'obiettivo di tutela dei percorsi e dei paesaggi circostanti, il progetto intendeva contribuire alla riscoperta del "senso dei luoghi" e proporre forme di turismo sostenibile.

Il tema del paesaggio fu sviluppato anche negli strumenti didattici realizzati in quel periodo. Totalmente in formato multimediale (su CDrom) è *Paesaggio tra memoria e futuro* promosso dall'ARPAV Veneto nell'ambito delle attività della rete INFEA, realizzato dalla sezione di Verona nell'a.s. 2003/04 per i docenti del 2° ciclo delle elementari, delle medie e del biennio della scuola superiore; il progetto comprendeva anche un corso di aggiornamento che si svolse presso il CEA "Elsileana Prato" di Ferrara di Monte Baldo, l'assistenza ai docenti durante la fase di sviluppo in classe e un concorso finale per gli elaborati delle classi.

Tre volumi, autonomi ma complementari, derivarono da un progetto articolato per la lettura del paesaggio che coinvolse molti esperti e i referenti EA di diverse sezioni di Italia Nostra. Il primo *L'ambiente e i segni della memoria*⁸⁶, introduceva il tema del costruzione del paesaggio e della sua evoluzione tramite una serie di saggi per poi passare alla proposta di un approccio didattico e infine a presentare buone pratiche e itinerari operativi. Il secondo ed il terzo volume offrivano agli insegnanti schede operative da far utilizzare agli studenti: *La matita e la Bussola. Esploriamo il territorio* per le scuole elementari composto da 30 schede che proponevano ciascuna un settore di indagine (dalle componenti naturali e urbane fino a quelle immateriali); *Esplorare per conoscere* per gli studenti delle medie e delle superiori che proponevano in sostanza le stesse schede con un livello maggiore di approfondimento e in chiave multidisciplinare⁸⁷.

Il volume *Pontemanco. Storia di un territorio* presentava un caso di lettura urbana attraverso una applicazione concreta; veniva definita una metodologia utilizzabile per tutte le varie fasi della storia del territorio preso in esame ed era fornita una griglia articolata, ma omogenea, che connetteva gli obiettivi alle fasi di sviluppo dello studio; particolare attenzione era data al reperimento dei dati dalle diverse fonti e alla loro ricomposizione interdisciplinare. Lo studio ed il volume furono realizzati dalla sezione di Padova, per le scuole medie del territorio⁸⁸.

I Laboratori e Centri di Educazione Ambientale – Il Sistema InFEA

Nell'Ambito del *Programma di intervento per l'informazione e l'educazione ambientale 1994-96*, il Ministero dell'Ambiente avviò il Sistema Nazionale InFEA (Informazione, Formazione ed Educazione Ambientale) con la finalità di coagulare le differenti esperienze maturate sul territorio in tema di educazione ambientale e favorire la

⁸⁶ T. V. Braggion, G. Chelidonio e U. Poce (a cura di), *L'ambiente e i segni della memoria*, Carocci Faber ed., Roma 2005.

⁸⁷ L. Bertinato, T. V. Braggion, (a cura di), *La matita e la bussola. Esploriamo il territorio*, Carocci Faber ed., Roma 2005 ; T. V. Braggion, G. Chelidonio, (a cura di), *Esplorare per conoscere*, Carocci Faber ed., Roma 2005.

⁸⁸ M. L. Panajotti, G. Vivianetti, *Pontemanco. Storia di un territorio*, Comune di Due Carrare (PD), 2004.

costruzione di reti locali. Il Sistema InFEA venne organizzato in reti di Centri territoriali di due tipi: i Laboratori Territoriali per l'educazione e l'informazione ambientale (LEA) e i Centri di Esperienza (CEA) abitualmente localizzati in luoghi di particolare interesse naturalistico o significativi per l'educazione ambientale, nei quali prevaleva il progetto formativo. Nell'aprile 2000 fu costituito il Tavolo Tecnico InFEA nell'ambito della Conferenza Stato – Regioni.

Nel 2003, a supporto del Tavolo Tecnico venne creato un gruppo di lavoro permanente per l'alimentazione culturale, metodologica e di indirizzo tematico – in breve Gruppo di Alimentazione Culturale, GAC – costituito dai rappresentanti di sei associazioni ambientaliste: tre permanenti: Italia Nostra, Legambiente e WWF, e tre a rotazione tra le altre associazioni.

Il Sistema InFEA destò fin dall'inizio interesse in Italia Nostra e nei soci impegnati nel Settore educazione, pur con qualche perplessità.

“Il Sistema Nazionale, ci sembra, si è costituito proprio con lo scopo di creare sul territorio strutture stabili atte a superare la polverizzazione delle iniziative locali; ma la lettura dell'operazione, ai giorni nostri, ci sembra tuttora confusa sui seguenti punti:

- Il Sistema Nazionale, al suo nascere, ha effettivamente elaborato un programma globale?
- Non si sa quanti e dove siano i LEA e i CEA, che tipo di sperimentazione abbiano portato avanti, a quali risultati siano giunti e con quali criteri ministeriali siano stati erogati i fondi elargiti.
- Nella definizione della politica generale sull'Educazione all'Ambiente e ai Beni Culturali, a nostro avviso, dovrebbero lavorare concordemente ad un unico tavolo di discussione [...] tutti i massimi soggetti interessati.
- Infine [...] esistono realtà molto significative, ma emarginate e scoraggiate perché fuori dal Sistema Nazionale”⁸⁹.

Perplessità che non erano solo di Italia Nostra. Dopo l'istituzione del Tavolo Tecnico, le Regioni redassero un proprio programma, tuttavia con uno scarso coordinamento reciproco salvo accordi volontari tra alcune di esse. Nel 2000 durante la prima *Conferenza Nazionale dell'Educazione Ambientale* veniva suggerito l'allargamento agli altri diversi soggetti istituzionali. La questione dell'allargamento dell'InFEA ad altre strutture territoriali operanti nel campo dell'educazione ambientale, analoghe ma diverse da LEA e CEA quali i Gruppi di Esperienza Territoriale - GET creatisi all'interno o a fianco di Italia Nostra in diversi territori⁹⁰, si scontrava anche con la preoccupazione di allargare il sistema (e i finanziamenti) a troppe realtà territoriali.

Molte delle strutture gestite da Italia Nostra aderirono al sistema InFEA e ad Italia Nostra furono affidate strutture già esistenti, come il LEA di Acuto e Isola Liri nel Lazio.

⁸⁹ G. Chelidonio, *Nodi culturali della formazione*, in Bollettino n. 349, 1998.

⁹⁰ S. Salacone e U. Poce, *Verbale della Commissione Nazionale EA del 7-8 dic. 2003*; 12/05/2004.

Nel 2008 furono censite⁹¹ 16 strutture territoriali afferenti a diverso titolo alle sezioni di Italia Nostra, non tutte nel sistema InFEA Milano - Centro per la Forestazione Urbana/Bosco in città; Castiglione del Lago - Laboratorio del Cittadino; Tramonti - CEA Giustino Fortunato Parco Monti Lattari; Amatrice - CEA; Isola d'Elba e Isola del Giglio - CEA Centro marino Campese; Farfa - GET Fattoria Didattica; Riserva Naturale Orientata Monte Capodarsio e Valle dell'Imera Meridionale (che aprì il CEA di Sambucina nel 2011); Acuto e Isola del Liri - LEA; Siracusa - Latomia dei Cappuccini; Ferrara di Monte Baldo - CEA Elsileana Prato; Marsicovetere (PZ) - CEA Il Querceto; Ancona - Chiesa di S. Maria Portonovo; Castelfidardo - CEA Selva di Castelfidardo; Sant'Antioco - Torre Canai; Milano Nord Ovest - Punto Parco Cascina Favaglie; Isole della Maddalena e di Caprera - CEA di Stagnali; Palmi (RC) - Parco archeologico dei Tauriani.

In generale tutte queste strutture svolgevano incontri tematici, mostre, convegni di studio e visite guidate per giovani e adulti; operavano in collaborazione con le strutture scolastiche e con altre associazioni ambientaliste e culturali, ma anche con le agenzie di formazione professionale e con le Soprintendenze dei Beni Culturali⁹². Esse ospitavano di frequente corsi di aggiornamento per studenti ed insegnanti e, sulla base di convenzioni con le Università, fornivano anche assistenza a ricercatori ed a studenti laureandi. In sintonia con l'impostazione associativa sull'educazione ambientale, l'attenzione dei centri era focalizzata sul paesaggio ed i beni architettonici minori presenti nelle aree ove operavano, ma anche al patrimonio culturale immateriale (tradizioni e storie locali); nelle aree gestite erano organizzati percorsi tematici naturalistici, archeologici, agro-alimentari, di archeologia industriale, ecc.

Nei centri della Valle Imera, di Castelfidardo, di Boscoin città erano presenti laboratori sperimentali con attrezzature per effettuare piccoli esperimenti. Boscoin città e Montebaldo erano dotate di strutture ricettive che permettevano di realizzare iniziative estive residenziali: rispettivamente *Vacanze avventura - Esplorando il Monte Baldo* e *Vacanze estive per bambini - Avventure nel bosco*. Castelfidardo organizzava il centro estivo *Giocambiente* rivolto ai ragazzi della scuola primaria. Valle Imera prevedeva per le scuole la possibilità di adottare un tratto del fiume Imera Meridionale o una zona umida compresa nell'area protetta.

Castelfidardo gestiva il *Museo del Risorgimento e della Battaglia di Castelfidardo*, La Maddalena - Isola di Caprera il *Museo del Mare e delle tradizioni marinaresche*, Torre Canai la *Mostra permanente sulle Torri Costiere della Sardegna*.

Il Lea di Acuto e Isola Liri editava per la provincia di Frosinone tre newsletter: il *Bollettino di notizie ambientali* e il *Bollettino di storia locale*, entrambi destinati alle scuole; *Le foglie - memorie del futuro* per la conservazione e la diffusione delle conoscenze dei beni culturali ed ambientali provinciali. Lo stesso LEA, fino alla sua chiusura,

⁹¹ A. Riggio e A. Cipriani, *Rapporto sulla riunione dei rappresentanti LEA, CEA, GET*; 31/05/2008.

⁹² Molte delle notizie riportate sono tratte dalla ricognizione effettuata da Livia Domitilla Buzi Jannetti nell'ambito tirocinio curricolare per il Master in Management delle Risorse Artistiche e Culturali, promosso dalla IULM e dalla Fondazione Roma, svolto presso la sede nazionale di Italia Nostra nell'a.a. 2013-2014.

collaborò alla gestione del sito associativo ed alla redazione della newsletter del Settore.

A fronte delle numerose attività poste in essere nel territorio nazionale dai LEA e CEA, il sistema InFEA mostrò abbastanza presto segni di crisi istituzionale. Nel 2005 il coordinatore nazionale EA di Italia Nostra osservava: “Per certi versi l’InFEA è emblematico di come le cose vanno nel nostro Paese, capace a volte di grandi intuizioni e aperture che poi si perdono nelle pericolose paludi delle interpretazioni, delle divisioni delle competenze, dei giochi di potere tra i diversi livelli. Che il sistema faccia acqua è evidente a tutti, per carenza di fondi, per mancanza di una strategia, ecc.”⁹³ e ancora: “Il sistema di Educazione Ambientale è più maturo: si è stabilizzato il ruolo delle Regioni mentre ha perso di peso il ruolo del Ministero dell’Ambiente; è più articolato e plurale: sono più numerosi i soggetti che si propongono sul «mercato» dell’educazione ambientale; è più omologato: sembra assuefatto ad alcuni standard tematici e metodologici «dominanti»; è più sbriciolato: sono venute a cadere le occasioni di riflessione e confronto collettivo. C’è da chiedersi se qualunque progetto di educazione ambientale vada bene: è possibile elaborare linee guida o indicatori? e se gli indicatori guidano la stesura del progetto cosa si può dire delle pratiche reali? Chi è titolato oggi a parlare a nome dell’E.A.?”⁹⁴ Con il *Nuovo Quadro programmatico Stato-Regioni per l'Educazione all'Ambiente e alla Sostenibilità* del 2007, il sistema InFEA affidò alla rete dei sistemi regionali il compito di diffondere la cultura della sostenibilità. I fondi disponibili vennero in larga misura trasferiti alle Regioni, si perse il rapporto tra Tavolo Tecnico e GAC. Il sistema progressivamente andò burocratizzandosi. Così alle riunioni (alcune autoconvocate) del GAC e a quelle con i rappresentanti del Ministero e della Conferenza Stato-Regioni i temi di discussione (le preoccupazioni) divennero l’organizzazione nazionale dell’InFEA, il sistema degli indicatori di qualità approvati da diverse Giunte regionali, i criteri per accesso e partecipazione alla rete, gli standard minimi di “soglia” nonché di requisiti e livelli di prestazione per i LEA e i CEA, i percorsi formativi per l’operatore professionale all’educazione alla sostenibilità. Numerose associazioni, preoccupate anche della sopravvivenza delle loro strutture locali e del personale ivi impiegato, finirono per accettare questa impostazione. Italia Nostra, attraverso il coordinatore nazionale EDU⁹⁵, reclamava la necessità di un confronto interno a tutto sistema InFEA, un maggiore coordinamento tra Regioni e una regia complessiva statale, una riflessione sulle questioni di più ampio respiro quali: l’educazione della complessità, la sostenibilità e la dimensione internazionale, l’educazione ambientale del singolo e del gruppo/collettività; chiedeva anche una significativa omogeneità dei percorsi regionali di formazione degli operatori professionali per garantire al titolo un valore nazionale.

⁹³ Legambiente, *Intervista a Ugo Poce*, 24/01/2005.

⁹⁴ U. Poce, *Educazione Ambientale: facciamo il punto - Sei appunti per un documento*, 24/01/2005.

⁹⁵ A. Riggio, report su riunione preliminare e riunione Conferenza Stato Regioni per risorse programma triennale INFEA; 19-21/05/2007.

Nei fatti, il trasferimento dei fondi alle Regioni significò spesso il disperdersi di tali somme nel calderone dei deficit regionali; non furono pochi i LEA ed i CEA che si trovarono costretti a interrompere le loro attività, come accadde per il LEA di Acuto e Isola Liri chiuso dalla Provincia. Delle strutture afferenti ad Italia Nostra, dopo il 2010 continuarono pienamente le proprie attività quelle che avevano un rapporto forte con le istituzioni locali a prescindere dall'InFEA: Boscoincittà, Monte Capodarso e Valle Imera, Castelfidardo, Castiglione del Lago per citarne alcuni.

La crisi del sistema InFEA continua tuttora: nel dicembre 2018 la Commissione Ambiente della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome prendendo “atto di due importanti iniziative assunte dal Ministero dell'Ambiente, riguardanti la sottoscrizione di un Protocollo di intesa con il Ministero dell'Istruzione e dell'Università e l'emanazione di un Avviso pubblico per la presentazione di proposte in materia di educazione ambientale, esprime il proprio disappunto riguardo alla mancata considerazione e coinvolgimento del Sistema di educazione ambientale sviluppato nelle regioni in maniera capillare attraverso la rete del Sistema InFEA”⁹⁶.

Dall'educazione al paesaggio all'educazione al patrimonio culturale.

Per la scuola il decennio 2000-2010 fu un lungo periodo di reiterate riforme per l'istruzione: ogni nuovo Ministro interveniva sia sui contenuti che sull'organizzazione scolastica anche “a correzione” di quanto disposto dal suo predecessore. Dal 2000 si ebbero quattro testi ministeriali contenenti Indirizzi o Indicazioni: gli Indirizzi per l'attuazione del curriculum del Ministro De Mauro (2000); le Indicazioni per i Piani di studio personalizzati del Ministro Moratti (2003); le Indicazioni per il curriculum del Ministro Fioroni (2007); le Indicazioni Nazionali dei Licei del Ministro Gelmini (2010). Ogni nuova disposizione impegnò non poco dirigenti scolastici e docenti per l'acquisizione dei suoi contenuti e per la sua traduzione nella vita scolastica. E con le scuole, queste continue innovazioni impegnarono anche quanti si operavano per l'educazione dei ragazzi e intendevano farlo in collaborazione con la scuola.

Nel 2005-2006 una profonda crisi (anche economica) scosse le strutture centrali dell'Associazione, Settore Educazione Ambiente compreso: da essa conseguono la vendita della storica sede di Vila Astaldi e il cambiamento dei quadri associativi, compresi quelli del Settore.

Scriveva il coordinatore nazionale nella sua ultima comunicazione: “Il Settore EA ha inutilmente cercato di non farsi coinvolgere dalla difficile situazione politica ed economica interna che ha travagliato nel 2005 l'associazione, ma ne ha invece pesantemente risentito sia sotto l'aspetto organizzativo che di spinta propulsiva. Le attività di segreteria del Settore EA sede centrale si sono interrotte in luglio [...] Il Settore EA è senza il Delegato nazionale da giugno e nel 2005, e ancora oggi a

⁹⁶ <http://www.greenreport.it/news/economia-ecologica/educazione-ambientale-le-regioni-al-governo-sostenere-il-sistema-infea/>.

marzo inoltrato, non si è svolta la tradizionale riunione annuale della Commissione Nazionale⁹⁷.

Bisognò attendere l'autunno 2006 perché il Settore riprendesse le attività, dopo che il Presidente nazionale Carlo Ripa di Meana ne aveva rinnovato i quadri. “Strategico per gli obiettivi di rinnovamento dell’Associazione e per il suo radicamento nel territorio, il Settore EA ha la necessità di vedere rappresentate le sue esigenze negli organi di indirizzo e di gestione associativa. [...] Il particolare momento, in cui vengono ridefinite le linee politiche e programmatiche nazionali, richiede che anche il Settore possa portare il proprio contributo di riflessione e di proposizione. [...] Va inoltre tenuta presente la nuova frontiera che la scuola - come istituzione - e le Associazioni - come soggetti concorrenti - hanno assunto nell’ottica dell’educazione permanente. [...] Il Settore risente di un periodo di sostanziale mancanza di direzione, sanata per quanto possibile dall’impegno delle consigliere firmatarie della presente. Non risultano presentati nuovi progetti o avviate nuove attività per l’anno 2005-06. Di conseguenza, non ci sono nuove iniziative programmate per il prossimo futuro [...] I rapporti ancora vigenti con scuole, enti locali ed organizzazioni, sono tali quasi solo in ragione di relazioni più personali che istituzionali. Si reputa che gli obiettivi prioritari siano i seguenti: a) rilanciare le iniziative del Settore, riconfermando gli ambiti di interesse e di operatività e individuandone di nuovi; b) sottolineare lo specifico culturale di Italia Nostra in riferimento all’ambiente; c) rafforzare ed incrementare i rapporti con la scuola e l’università sia per quanto riguarda l’elaborazione e lo sviluppo di contenuti di educazione ambientale che per l’attivazione di iniziative nel territorio di appartenenza; d) recuperare e rivitalizzare la rete di rapporti istituzionali”⁹⁸.

La Commissione nazionale EA tornò a riunirsi nel dicembre 2006, preceduta da un fitto scambio di documenti tra i suoi componenti. Non erano previste relazioni oltre quella introduttiva per lasciare il massimo spazio al dibattito tra i partecipanti. “La riunione, attesa da oltre un anno, ha visto una partecipazione numerosa e motivata. La collegialità espressa [...] fa sperare per il futuro in un maggiore rigore e trasparenza nelle azioni e nei bilanci e in una maggiore condivisione delle linee strategiche associative. La stessa denominazione Educazione Ambientale non soddisfa pienamente tutti gli aspetti culturali che investono l’attività dello stesso e si decide all’unanimità di modificarne la denominazione in «Educazione/Formazione-EF». [...] Individua le tematiche ed i programmi su cui delineare le attività per l’anno 2007: Metodologia e strumenti per l’educazione; Progettazione; Educazione / formazione dei giovani ed adulti; Cittadinanza / diritti / partecipazione; Informazione e comunicazione; Sostenibilità”⁹⁹.

⁹⁷ U. Poce, *Relazione del Settore EA 2005* (per il bilancio consuntivo), 15/03/2006.

⁹⁸ A. Cipriani e E. Gaudio, *Strategie ed operatività del Settore Educazione Ambiente – nota indirizzata al Consiglio Direttivo nazionale*, 06/10/2006.

⁹⁹ A. Cipriani e E. Gaudio, *Sintesi dei lavori della Commissione Nazionale EA*, Roma 1-3/12/2006; 15/12/2006.

Proseguendo nell'attività di rilancio del Settore, nel 2007 si svolsero due corsi di formazione nazionali residenziali: *Paesaggi agrari e Ambienti vitali - sviluppo sostenibile e cooperazione interculturale*, entrambi in collaborazione con l'Assessorato all'Ambiente della Regione Lazio. Furono gli ultimi due corsi residenziali centralizzati: i costi per tale tipo di corsi erano diventati molto elevati e poco compatibili con la situazione economica dell'Associazione.

Ad agosto fu rinnovato il Protocollo di Intesa con il MPI, che tra le finalità elencava quelle di:

“- diffondere la consapevolezza dei significati e dei valori educativi che il paesaggio contiene in quanto memoria storica degli eventi e sintesi visibile della relazione uomo-ambiente e della sua influenza nei processi di formazione dell'identità individuo-territorio;

- promuovere iniziative e progetti finalizzati alla tutela e alla valorizzazione del paesaggio, del territorio e dell'ambiente, favorendo il dialogo tra docenti, studenti e genitori [...] e l'incontro interculturale tra le identità locali del nostro paese, dell'Europa e di paesi terzi;

- promuovere la riflessione sui nuovi saperi e la qualificazione professionale dei docenti [...] tramite iniziative di formazione e aggiornamento, sviluppando su tali tematiche eventuali attività di ricerca metodologico – didattica (ricerca-azione);

- favorire la promozione ed il consolidamento della cittadinanza attraverso l'acquisizione del valore connesso al rispetto per il proprio territorio e la partecipazione attiva degli attori dei contesti locali nei progetti e nelle iniziative.”

In preparazione della riunione annuale 2008 della Commissione Nazionale EF, a settembre si organizzò un seminario per i referenti presso il LEA di Acuto-Isola Liri per riflettere su quali fossero il mandato e il target del settore EF, il suo modello organizzativo, le strategie da utilizzare verso la scuola; tornava anche il problema del finanziamento delle attività. Dai partecipanti fu sviluppata una SWOT analysis sull'immagine, la missione, le proposte di Italia Nostra.

Infine fu necessario definire in maniera chiara la figura del referente regionale: coordinatore locale delle attività del Settore, interlocutore con gli enti e gli organismi territoriali, collegamento con gli organismi associativi nazionali, promotore del contributo del Settore alle attività associative locali e di momenti di confronto e coordinamento tra i soci interessati¹⁰⁰.

Nella riunione della Commissione Nazionale EF di inizio 2008, ad Ostuni, furono ribadite come tematiche prioritarie della riflessione metodologica e dell'impegno del Settore nelle diverse realtà territoriali: la cittadinanza attiva e responsabile; l'educazione e la formazione alla partecipazione; il patrimonio culturale, materiale ed immateriale, diffuso (paesaggio) e puntuale (beni culturali); la sostenibilità ambientale, fondata sull'equità sociale e sulla sobrietà. Venne ribadito l'impegno per attivare occasioni di partecipazione e protagonismo dei giovani alla vita associativa. Si indicò la necessità di rendere la proposta dell'impegno e dei valori di Italia Nostra più

¹⁰⁰ E. Gaudio e A. Riggio, *I compiti e ruoli del referente regionale*, 06/02/2008.

consona ai linguaggi delle giovani generazioni. Ancora una volta fu ribadita l'importanza di contribuire alla riforma del sistema scolastico e di concorrere alla formazione post-secondaria attivando tirocini e stage. Si rivolse al CDN la richiesta di periodiche campagne nazionali, che il Settore avrebbe concorso a realizzare con il suo specifico apporto educativo e formativo. Si sottolineò, infine, l'importanza della conoscenza, innanzitutto tra i soci impegnati nel Settore, delle attività intraprese a livello locale e la loro condivisione in reti di ricerca-azione¹⁰¹.

In quella occasione il Presidente Giovanni Lo Savio invitò il Settore ad apportare “un maggiore contributo alle linee ed alle azioni di tutta l'Associazione e sulle tematiche di riflessione-azione associative sintetizzate nei gruppi di lavoro del Consiglio Nazionale, elaborandone e proponendone i contenuti educativi e formativi. Nel 2008, 60° anniversario della Costituzione Italiana e della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, il Settore svilupperà un particolare impegno di riflessione e di attività sul dettato dell'Art. 9 della Costituzione, riconosciuto come sintesi dei valori e degli interessi di Italia Nostra. Tale impegno non deve essere considerato momentaneo, ma come una occasione privilegiata da cui derivare anche contenuti e azioni negli anni a venire.”

Il primo passo per contribuire alle tematiche associative e per ricostruire il rapporto con le scuole fu il lancio di una serie di concorsi collegati alla campagna *Paesaggi Sensibili* per l'a.s. 2008/2009:

- *Paesaggi da raccontare* con l'intento di sollecitare i giovani a capire quali e quanti significati potessero esserci in un paesaggio, portare in superficie il rapporto tra ambiente e cultura, recuperare e far emergere queste storie e comunicarle per mezzo di una delle numerosissime forme di espressione artistica, sia tradizionali che con quelle permesse dalle nuove tecnologie.
- *I Solidi Rifiuti Urbani*: assodato che nel territorio del Paese sono sparsi manufatti abbandonati, non finiti, inutilizzati o degradati si intendeva sollecitare i giovani a formulare ipotesi di recupero/riuso, ben articolate e legate alla storia del luogo, in linea con le 3R (riciclaggio, riutilizzo, riduzione), partendo dalla storia che aveva determinato il loro stato attuale.
- *Da rifiuto a risorsa* in sintonia con la tematica scelta per il 2008 nell'ambito delle attività per il Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS - UNESCO Italia). Scopo del concorso era quello di sensibilizzare i giovani alla necessità di un futuro più equo e armonioso, rispettoso del prossimo e delle risorse del Pianeta. Si invitavano dunque i giovani a formulare progetti e iniziative volti alla riduzione, allo smaltimento e al recupero e riutilizzo dei rifiuti.

Per sopperire all'assenza dello Speciale Scuola si iniziò a editare un nuovo inserto del Bollettino: *Quelli che ... l'articolo 9*, di quattro pagine in formato A3, rivolto sia ai docenti che agli studenti, in particolare delle superiori. Con esso il Settore intendeva offrire informazioni, opinioni, spunti di riflessione, pareri di esperti, notizie di

¹⁰¹ E. Gaudio e A. Riggio, *Documento di sintesi della Commissione Nazionale Educazione-Formazione*, Ostuni, 8-10/02/2008.

iniziative e soprattutto essere luogo di incontro tra scuole, docenti e studenti per far nascere nuove e più numerose proposte di promozione e tutela dei beni culturali e ambientali. L'impostazione redazionale era articolata in sezioni differenti: la prima per presentare Italia Nostra ed il suo punto di vista, la seconda ad interventi di esperti, la terza a presentare buone pratiche, la quarta per lanciare ovvero comunicare iniziative dell'Associazione. Nonostante il fatto che l'inserito avesse ricevuto una buona accoglienza da parte dei referenti di sezione, dei docenti ed anche dei giovani (ai quali l'inserito veniva distribuito dai referenti locali), dopo il terzo numero la pubblicazione fu interrotta per carenza di risorse economiche associative¹⁰².

Ma i concorsi banditi sembravano strumenti senza un contenitore. Da qui l'impegno della Commissione nazionale EF ad elaborare, nel 2010, un Progetto Nazionale: "Il progetto di educazione al patrimonio mira a proporre ai giovani, attraverso i loro insegnanti, la conoscenza dei beni culturali, paesaggistici e ambientali del proprio territorio quale occasione di formazione sia della propria persona che di conoscenze e competenze. Nell'ottica della cittadinanza attiva si chiederà agli studenti delle ultime classi della scuola superiore di elaborare anche proposte di recupero e o valorizzazione del bene esaminato. Il progetto propone una metodologia finalizzata al riconoscimento, alla comprensione e all'interpretazione di concetti base quali il territorio e le sue risorse, l'interazione tra natura ed opera dell'uomo con la conseguente formazione dei diversi tipi di paesaggio e dei beni culturali"¹⁰³.

L'interdisciplinarietà come metodo didattico-educativo

La riflessione sviluppata all'interno del Settore Educazione sull'educazione al patrimonio culturale si è concentrata quasi esclusivamente sulle sue peculiarità in ambito scolastico. Tale riflessione è stata negli anni via via arricchita dal contributo di studiosi e ricercatori delle diverse discipline: i loro contributi sono stati pubblicati sul Bollettino e più di recente sul sito web del Settore EDU.

Considerando il fatto che ogni elemento dell'ambiente o del paesaggio, ogni bene culturale o opera architettonica ed artistica è un insieme di oggetti e di relazioni tra essi che comprende anche la storia culturale e socio-economica della sua realizzazione, si può dire che ogni cosa si presenta come un possibile pluri-oggetto analizzabile secondo varie discipline, a seconda dei punti di vista utilizzati per descriverla e spiegarla. Alla interdisciplinarietà dell'educazione ambientale il Settore ha dedicato, fin dall'inizio, molta attenzione e molte riflessioni.

L'interdisciplinarietà è la proposta di "ricomporre le sconnesse tessere delle nostre conoscenze disciplinari in un mosaico dinamico, che riveli in trasparenza le linee d'un disegno compositivo", ovvero la riunificazione del "ventaglio delle osservazioni disciplinari in una struttura cognitiva che nasca non dalla giustapposizione di

¹⁰² I tre numeri furono pubblicati come inserto dei Bollettini n. 435 di maggio 2008, n. 442 di febbraio 2009, n. 446 di agosto 2009

¹⁰³ M. R. Iacono e A. Riggio, *Progetto nazionale 2010-2011*; 11/05/2010

specialistici dati scientifici, ma dalla riorganizzazione relazionale degli elementi che compongono l'insieme della cosa analizzata. [...] Su di un piano concretamente operativo si può ipotizzare che ogni ricerca dovrebbe realizzarsi in tre fasi

- a) un'ipotesi di lavoro comune;
- b) l'osservazione empirica della cosa o dell'evento con differenti approcci disciplinari;
- c) l'organizzazione e l'elaborazione interdisciplinare dei dati raccolti.

In tal modo la conoscenza (anche nello stadio di sintesi finale) non viene ad essere concepita come un risultato definitivo, ma come un processo dinamico e permanente¹⁰⁴.

La metodologia da utilizzare nella proposta didattica dell'educazione al patrimonio culturale “deve necessariamente avvalersi di un procedimento sperimentale, intendendo per sperimentazione il conoscere per ipotesi e prove. In questa ottica vanno sviluppate nello studente alcune capacità ed abilità, stimulate dall'insegnante, attraverso una sequenza organica delle seguenti operazioni metodologiche: osservazione – analisi – ipotesi e verifica – sintesi e trasferibilità dei significati”¹⁰⁵.

Per quanto attiene il rapporto tra programmi scolastici e metodologia sperimentale della ricerca si tratta di programmare sequenze alterne, che salvaguardino sia le fasi esplorative sul campo (l'ambiente, il territorio, il bene architettonico) sia le fasi di organizzazione e approfondimento delle conoscenze, da viversi a scuola. Nella programmazione bisogna allora entrare in una prospettiva di ciclicità e combinazione dei tempi dedicati alla sperimentazione e di quelli dedicati alla sintesi e alla traduzione disciplinare dei dati e dei risultati della ricerca. In sostanza si tratta di “un «sistema a sandwich»: si parte dal lavoro scolastico, poi si va a lavorare didatticamente sul territorio, quindi si ritorna al lavoro in aula. Nella prima fase [...] si cerca di mettere a fuoco di quali conoscenze dispongono i soggetti che entrano nel laboratorio (i saperi di ingresso) e si offrono loro i primi ulteriori saperi di rinforzo per prepararli al lavoro sul campo (saperi di appoggio). Per quanto riguarda il trattamento dei contenuti disciplinari, questo è orientato a superare la logica dei saperi separati a vantaggio dell'integrazione tra i diversi saperi coinvolti. Attraverso la sperimentazione interdisciplinare diviene possibile passare da un approccio di tipo descrittivo e ripetitivo ad un altro di tipo interpretativo ed elaborativo: partendo da alcuni interrogativi ben precisi sul tema da sviluppare l'alunno, con l'aiuto dei docenti, cercherà di arrivare a risposte risolutive adeguate”¹⁰⁶.

L'attività di ricerca-azione richiede una ridefinizione del rapporto docente-discente e diventa occasione di una didattica partecipativa, durante la quale il docente assume il ruolo di esperto, di coordinatore, di tutor per tornare alla pienezza del suo ruolo nei momenti da sviluppare in classe.

Il lavoro di ricerca sul campo comporta la contestuale presenza di lavoro individuale e di lavoro di gruppo. Non basta solo individuare gli ambiti di ricerca che possono

¹⁰⁴ Le citazioni sono tratte da: *La ricerca e l'ambiente*, in Bollettino nn. 133-134-135, 1976.

¹⁰⁵ R. Semeraro, *Educazione ambientale: prospettive culturali e pratica pedagogica*, in Bollettino n. 245, 1986.

¹⁰⁶ P. Orefice, *Luoghi e metodi di una didattica ambientale: il laboratorio del museo diffuso*, in Bollettino n. 306, 1993.

essere svolti singolarmente e quelli che necessitano di articolare la classe in “gruppi di scopo”: si tratta anche di organizzare i piccoli gruppi operativi in modo che siano funzionali (efficienti ed efficaci)¹⁰⁷.

Per quanto riguarda la valutazione esistono molti studi in merito, anche associativi, ai quali si rimanda¹⁰⁸.

Il Settore Educazione di Italia Nostra ha indicato nelle UDA-Unità di Apprendimento lo strumento e il momento privilegiato per la costruzione di percorsi interdisciplinari e ne ha ribadito ripetutamente l'importanza¹⁰⁹: “La metodologia proposta da Italia Nostra alle scuole dell'autonomia [...] trova i suoi elementi fondativi: a) nell'interdisciplinarietà, intesa come rete culturale il cui obiettivo è la formulazione della mappa culturale [...] da attuarsi mediante le U.D.A. ovvero un insieme di insegnamenti disciplinari coordinati e complementari b) nella metodologia di progettazione da attuare funzionalmente al corretto apprendimento degli studenti, c) nella partecipazione attiva dello studente e del gruppo-classe nel percorso formativo ed educativo nel quale ogni studente assuma un compito ed un ruolo (e una responsabilità) riconoscibili e comprenda e sviluppi le interazioni con gli altri studenti/compiti mantenendo chiaro il quadro complessivo”¹¹⁰.

Un esempio concreto di impostazione interdisciplinare, sviluppata da oltre un decennio, è il *Progetto ArcheoChimica: I Beni culturali nel territorio marchigiano tra Storia, Scienze e Tecnologia* così documentato da Stefania Sebastiani, referente EDU locale e docente nell'Istituto Superiore di svolgimento:

«Nell'a.s. 2003/04 è stato stipulato un protocollo d'intesa tra la Soprintendenza per i Beni Archeologici delle Marche e l'IIS Volterra – Elia di Ancona per realizzare una serie di attività finalizzate allo sviluppo e all'integrazione di competenze e percorsi trasversali di raccordo tra Scuola e territorio. Si tratta di un progetto legato all'indirizzo Chimico per coniugare i programmi formativi con la realtà territoriale, per rispondere alle esigenze di concretezza degli alunni e per fornire loro opportunità di confronto con le problematiche del mondo esterno alla scuola.

Il protocollo ha permesso di sviluppare tematiche interdisciplinari di carattere storico, chimico-fisico e chimico-analitico in collaborazione con la Soprintendenza e, ancora, di geografia, matematica e linguaggi della comunicazione per l'esposizione dei risultati. Dall'analisi dei bronzi reperiti in occasione di scavi archeologici in necropoli picene delle Marche e presenti presso la Soprintendenza si sono coniugate la lettura storica di una civiltà - nelle sue componenti economiche, sociali, artistiche - con l'indagine scientifica svolta attraverso lo studio delle leghe, la formulazione di ipotesi relative alla popolazione

¹⁰⁷ Un primo contributo in tal senso al lavoro del Settore Educazione è stato quello di P. Orefice, *I gruppi di apprendimento: introduzione alla dinamica e al lavoro di gruppo*, in Bollettino n. 267, 1989.

¹⁰⁸ Si veda: D. Goffredo e F. Guelfi (a cura di), *Italia Nostra – Per una educazione ambientale 1972-1987*, Istituto Poligrafico dello Stato, 1988.

¹⁰⁹ Si vedano ad esempio: S. Sebastiani, *Intervento e mediazione didattica nell'espletamento di unità didattiche di apprendimento (U.D.A.)*, per il Corso di aggiornamento 2011-12; *Sezione di Palermo (a cura)*, *Indicazioni metodologiche per costruire una UDA*, per il Corso di aggiornamento 2015-16, in http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/024_sez-Palermo-Indicazioni-metodologiche-per-costruire-una-UDA.pdf.

¹¹⁰ *Progetto nazionale – 2011-2012: Linee di Educazione al patrimonio culturale e al paesaggio*; 06/10/2011.

di appartenenza, alla effettiva produzione locale, operando un confronto tra reperti portati alla luce di recente con altri scoperti nel passato o realizzati in altre aree.

In una prima fase, “motivazionale”, gli studenti hanno visitato il sito di provenienza dei materiali con gli archeologici ed hanno acquisito la consapevolezza sulle modalità di inserimento delle competenze specifiche dell'indirizzo chimico; a seguire si è sviluppato il percorso sperimentale, analizzando chimicamente i campioni, valutando analiticamente i risultati e storicizzandoli per quanto possibile; a scopo esemplificativo si sono realizzati in laboratorio fibule e altri oggetti in bronzo per conoscere ed evidenziare le diverse tecniche di fusione.

Dai confronti con materiali simili reperiti nella regione Marche o lungo le vie di penetrazione commerciale sono stati ricavati dati per una corretta analisi dei contesti archeologici delle comunità insediate tra il IX e il VII secolo a.C. Questo ha permesso di riscrivere la storia delle comunità picene dedite non tanto alla commercializzazione di tali prodotti tra i Balcani e l'Italia – come voleva l'interpretazione precedente – ma produttrici esse stesse di tali manufatti a partire da risorse minerali locali.

Nel 2006 il Progetto “ArcheoChimica” è stato premiato dalla Fondazione CARIVERONA come Buona Pratica. I risultati sono stati presentati durante la Settimana dei Beni Culturali del 2007. L'attività ha avuto risalto sia sulla stampa locale che su quella nazionale¹¹¹ e internazionale (National Geographic).

La collaborazione con la Soprintendenza è proseguita anche negli anni successivi estendendosi anche ai materiali lapidei provenienti dall'antico porto romano di Ancona. Le analisi quali-quantitative e chimico-fisiche della composizione dei materiali lapidei, prelevati direttamente dagli studenti con l'assistenza degli esperti, hanno permesso di riconoscerne le caratteristiche specifiche e di confrontarle con i materiali delle aree di coltivazione e delle cave d'estrazione. Tra gli approfondimenti si annoverano anche la riflessione sugli inquinanti ambientali, sui principali tipi di degrado, sui sistemi di rilevazione, contestualizzando la problematica scelta all'interno di quelle ambientali più generali e favorendo l'educazione al paesaggio sostenibile. Gli alunni hanno sviluppato le capacità legate al reperimento delle fonti, alla catalogazione, alla documentazione e alla tabulazione di dati. I risultati sono stati utilizzati anche per le tesine per l'esame di Stato. Nel 2011 gli studenti hanno partecipando, presentando proprie relazioni, al Convegno *Il Restauro si confronta* tenuto presso il Museo Nazionale Archeologico delle Marche nell'ambito della Settimana della Cultura. Infine con il Progetto sperimentale ArcheoChimica gli studenti sono stati indotti a riflettere sulla necessità di attuare una corretta valorizzazione del territorio, luogo di identità e di cittadinanza attiva.»

Educazione alla cittadinanza

La cittadinanza e la tutela del patrimonio culturale sono le due componenti principali dell'impegno educativo di Italia Nostra e danno a questo impegno il suo pieno significato completandosi a vicenda. “Invitare i giovani a ‘leggere’ l'ambiente che li circonda significa portarli a un costante contatto con la realtà in continua evoluzione, con tutti i problemi vivi e vitali che interessano la società alla quale essi appartengono e la cui fisionomia contribuiscono a delineare. [...] Si tratta di creare

¹¹¹ S. Sebastiani, *Dallo scavo alla mostra*, in *Archeomatica*, n. 2 del 2010, mediaGeo ed., Roma.

nei giovani una coscienza civica, di formare cittadini consapevoli e responsabili del proprio diritto-dovere di sentirsi ed essere protagonisti delle scelte politiche del Paese”¹¹².

Nel 2006 vengono definite dal Consiglio dell'Unione Europea le otto competenze chiave per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione¹¹³. Nel 2007 le indicazioni europee sono state recepite nel sistema scolastico italiano per costituire le “competenze chiave di cittadinanza: favorire il pieno sviluppo della persona nella costruzione del sé, di corrette e significative relazioni con gli altri e di una positiva interazione con la realtà naturale e sociali”¹¹⁴.

Si è cittadini di un Paese quando si acquisisce la coscienza della propria identità e il senso di appartenenza ad esso. “Il patrimonio naturale e culturale sviluppa la coscienza della propria identità e il senso di appartenenza, rafforzando anche la capacità di riconoscere e rispettare le diversità. Questa è la filosofia a cui Italia Nostra potrebbe ispirare un progetto di educazione alla cittadinanza democratica e alla convivenza civile centrato sul rapporto tra ambiente, patrimonio e cittadinanza”¹¹⁵. E ancora: “L'ambiente e il paesaggio rappresentano il senso della continuità storica, della trasmissione ereditaria, in altri termini l'essenza stessa dell'identità culturale di una comunità. Il riconoscimento delle radici della propria cultura ristabilisce quel rapporto di appropriazione del bene da parte della comunità che lo detiene che rappresenta un fondamentale presupposto per la conservazione del bene stesso”¹¹⁶.

Gli stessi concetti di paesaggio e di cittadinanza, se non rigorosamente definiti e praticati, possono prestarsi a distorsioni e manipolazioni. ‘Il paesaggio, nella tradizione italiana ‘volto della Patria’, può essere fonte di educazione dei cittadini. Ma può essere anche oggetto di manipolazioni. [...] Attenzione allora a giocare con ingenuità con il legame fra identità e territorio, poiché con l'attuale livello di barbare semplificazioni in circolazione nel dibattito pubblico non è difficile scorgere la riemersione della mistica del ‘Blut und Boden’ (sangue e suolo), e quindi del sacro legame fra genti autoctone e territori di appartenenza. Cosa che porta molto facilmente alla persecuzione delle genti che autoctone non sono, delle ‘razze aliene’. [...] Così il paesaggio può diventare anche produttore di falsi miti identitari attraverso la sopravvalutazione di ciò che spesso è ‘paccottiglia’ storica locale, ma che serve a ricostruire un proprio centro di gravità perturbato dall'avanzare di fenomeni di degrado che rendono irriconoscibile e inquietante il proprio territorio. Poi c'è il nuovo paesaggio, che tendiamo a plasmare a immagine delle nostre paure [...] cittadini che - pur in presenza di un calo statistico della criminalità - chiedono ordine, esclusione dei devianti, telecamere, recinzioni degli spazi pubblici, in modo da

¹¹² S. Madonna, *Cari colleghi*, in Bollettino nn. 211-212, 1982.

¹¹³ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

¹¹⁴ *Le otto competenze di base ed orientamento per il nuovo obbligo scolastico e formativo* (DM 139, 22 agosto 2007).

¹¹⁵ A. P. Tantucci, *Contributo per la Comm. Naz. E.A.*; 30/11/2006.

¹¹⁶ M. R. Palombi, *Educazione, Ambiente e Paesaggio*, in Bollettino n. 348, 1998.

scovare qualsiasi 'intruso'. Il paesaggio, come si vede, in certi contesti viene modellato dalle richieste sociali come fortino, struttura panottica di controllo e di esclusione. A sua volta, questo paesaggio modella le coscienze, restringe gli orizzonti, fino a trasformare il valore dell'accoglienza in una parolaccia"¹¹⁷.

Per procedere alla formulazione di progetti di educazione alla cittadinanza bisogna però riflettere su tre questioni:

a) *Chi è che educa (responsabilità sociale):*

“L'educazione non riguarda solo la scuola (all'interno della quale si vive un aspetto particolare dell'educazione, che è quello dell'istruzione), ma riguarda anche altri istituti educativi di base (quali la famiglia) ed ogni altro gruppo sociale (di tipo culturale, politico, economico ecc.), alla cui responsabilità venga affidata la progettazione del futuro”¹¹⁸.

Per l'educazione alla cittadinanza, cioè, è di primaria importanza il ruolo della scuola, ma essa chiama in causa le altre amministrazioni pubbliche, il mondo produttivo e anche le Associazioni, come Italia Nostra, impegnate nella attenta vigilanza e nella partecipazione attiva ai processi decisionali di trasformazione del territorio.

“L'educazione deve tornare ad essere pensata e praticata come un bene comune, e l'istruzione come investimento e progetto per il progresso societario. Essa deve diventare (o tornare ad essere) «preoccupazione» e cura anche dei soggetti territoriali, produttivi, culturali tramite azioni condivise e sinergiche fondate sull'insieme di riferimenti valoriali contenuti nella nostra Costituzione e nei principali documenti mondiali. Proprio a partire da questo interesse (bene) comune è auspicabile e necessario che a fianco della scuola si costituisca una rete di sinergie e complementarietà composta dai soggetti territoriali”¹¹⁹.

Il progetto di educazione alla cittadinanza più articolato sviluppato dal Settore EDU è stato *Paesaggi futuri – Gruppo dei pari e valorizzazione del patrimonio paesaggistico in Italia* presentato da una ATS con Italia Nostra capofila in risposta ad un bando della Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento della Gioventù del 2009. L'autorizzazione ad avviare il progetto pervenne solo nell'a.s. 2012-13.

Il Progetto, di durata triennale, doveva essere inserito da ciascuna scuola aderente nel proprio POF. Aderirono al Progetto, tramite i referenti EF locali, quattro Istituti Superiori per ognuna delle provincie di Pescara, Chieti, Roma e Frosinone.

Gli obiettivi formativi del progetto erano: contribuire allo sviluppo di una mentalità capace di interpretare la complessità e di connettere in un circolo virtuoso conoscenze, valori e comportamenti; sviluppare il senso di responsabilità e rispetto verso il patrimonio culturale, ambientale e paesaggistico; promuovere la cittadinanza partecipata; educare i giovani al protagonismo ed alla partecipazione. Il progetto

¹¹⁷ L. Carra, *Padroni o ospiti in casa propria?* in Bollettino n. 457, 2010.

¹¹⁸ R. Semeraro, *Educazione ambientale: prospettive culturali e pratica pedagogica*, in Bollettino n. 245, 1986.

¹¹⁹ A. Mottola Molfino, M. R. Iacono e A. Riggio, *Linee Guida al Progetto Educativo Nazionale “Le pietre e i cittadini”*, 15/09/2014.

prevedeva azioni dei giovani per la valorizzazione, la tutela e la conservazione del patrimonio culturale e paesaggistico locali.

La metodologia scelta per l'attuazione del Progetto fu la peer education per stimolare lo sviluppo nei giovani delle life skills¹²⁰. Tra le azioni destinate alla costituzione del gruppo dei pari i giovani furono formati alla costruzione di un progetto condiviso e partecipato, che contenesse obiettivi, metodologie, azioni, tempi di realizzazione e risultati attesi.

Durante la formulazione del progetto furono esposti e sperimentati strumenti di progettazione condivisa quali: brain storming, SWOT Analysis, mappe concettuali. I progetti furono confrontati, con riunioni provinciali, mediante la formula del 'mercato delle idee': gli studenti, in uno stand per scuola, presentavano i progetti ed il loro stato di avanzamento. Con riunioni annuali dei rappresentanti di tutte le scuole si preparavano le azioni da svolgere per proseguire nel progetto complessivo. Quattro giovani tutor di Italia Nostra affiancarono i docenti per tutto lo svolgimento del Progetto e in tutti gli incontri delle classi, anche a scuola.

A conclusione del progetto (maggio 2015) dalla valutazione emersero le seguenti considerazioni. Il Progetto in quanto tale è stato un esempio di scuola del fare e del sapere; ha richiesto a docenti e studenti molta apertura mentale. Difficoltà sono emerse per i ragazzi dal fatto di essere impegnati in molteplici attività extrascolastiche e, dove presente, dal loro pendolarismo. Perché un progetto come questo possa sviluppare tutte le sue potenzialità e contenuti bisogna avere un forte appoggio del Collegio Docenti e del Dirigente scolastico. L'aspetto burocratico e quello amministrativo con le scuole sono risultati pesantissimi. Hanno inciso negativamente il riaccorpamento delle scuole occorso in quegli anni e la sostituzione (per trasferimento) di diversi docenti nel corso del progetto, fatto che ha richiesto di reiterare più di una volta la formazione a loro dedicata. Il modello completo della peer education è stato applicabile in pieno solo in alcuni degli Istituti aderenti.

Non poche difficoltà (resistenze) all'attuazione dei progetti dei giovani sono derivate dagli enti amministrativi locali mentre le altre istituzioni (Soprintendenze, Demanio marittimo, Università e centri di ricerca) hanno dato un valido contributo: ciò ha determinato la mancata realizzazione delle azioni progettate per circa un terzo delle scuole, nonostante una forte opera di mediazione posta in campo sia da Italia Nostra che da Dirigenti scolastici e docenti.

In merito agli obiettivi formativi (i veri obiettivi del progetto) - sviluppo del senso di cittadinanza e del senso di responsabilità, acquisizione delle life skills, capacità di problem solving, capacità di lavorare in gruppo, capacità di comunicare - i ragazzi hanno fatto passi davvero grandi e riconosciuti anche dai soggetti esterni¹²¹.

¹²⁰ Le Life skills, secondo la definizione ufficiale (OMS, 1993), sono "le abilità necessarie per un comportamento positivo e adattivo, in grado di permettere agli individui di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita quotidiana". Non corrispondono del tutto alle otto competenze di base, non avendo a riferimento la scuola. Da: A. Riggio, *Peer education e competenze di vita nella scuola dell'autonomia*, intervento al Seminario Nazionale *Le pietre e i cittadini*, 21-23 marzo 2014.

¹²¹ Per una conoscenza più approfondita del progetto vedi: A. Riggio (a cura), *Paesaggi Futuri*, Gangemi ed. 2015. Il testo può essere scaricato in formato pdf all'indirizzo:

Educazione alla cittadinanza significa anche educazione alla legalità. La sezione di Trebisacce ha svolto per diversi anni una azione di sensibilizzazione dei giovani in tal senso partecipando ai progetti *Le(g)ali al Sud: un progetto per la legalità in ogni scuola e Una scuola per la legalità*. Sono state organizzate visite guidate, seminari di confronto con i rappresentanti delle Istituzioni locali e con i rappresentanti delle Forze dell'Ordine, incontri con magistrati, associazioni e realtà culturali che si occupano di sociale, di ambiente e di lotta alle mafie e alle ecomafie. Tra le tante iniziative la partecipazione al convegno *Falcone e Borsellino vent'anni dopo. Noi non dimentichiamo*, la visita al Penitenziario di Rossano e alla Fondazione Angelo Vassallo, il sindaco-pescatore di Pollica che seppe trasformare il suo amore per il mare e il paesaggio nelle buone pratiche della politica e per questo venne ucciso dalla camorra.¹²²

b) Chi sono i cittadini ai quali proporre percorsi di educazione al patrimonio:

I cambiamenti demografici, internazionali, tecnologici, nella comunicazione - e quindi antropologici - in atto nel nostro Paese da almeno trent'anni, forse di più, comportano problemi educativi che interessano in pratica tutti gli ambiti di attività di Italia Nostra.

“Ci sono ragazzi cresciuti in certe periferie per i quali il termine «centro storico» non ha alcun significato. Ci sono ragazzi i cui genitori parlano a mala pena l'italiano e hanno altri dei e nessuna Madonna; altri ancora crescono felici, nutriti per lo più a TV e videogiochi. In una società complessa e inedita come appare oggi la nostra, le prime domande che vengono alla mente sono: educare chi? E quale tipo di linguaggio cosmopolita si riuscirà ad adottare per rivolgersi a chi nella mente ha raccolto favole tra loro tanto diverse?”¹²³

“La presenza di bambini e ragazzi nati in Italia da genitori immigrati, o giunti in Italia a volte in modo fortunoso, è ormai un fatto diffuso raggiungendo a volte percentuali impressionanti sulla scolarese. L'istituzione scolastica si preoccupa delle conoscenze basilari per vivere nel nostro Paese (italiano lingua seconda) ed anche dell'inserimento tra i loro coetanei. Si tratta spesso di bambini e ragazzi che si stabilizzeranno in Italia, con l'intento di esserne cittadini. Italia Nostra è convinta che essi vadano educati, fin da piccoli, alla conoscenza e comprensione del territorio che costituirà la loro nuova patria. Perché il patrimonio culturale divenga anche per loro un fattore di identità e di cittadinanza; perché si cura ciò che si ama. Perché l'ignoranza rende più possibili gli scempi del nostro territorio e del nostro patrimonio”¹²⁴.

<http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/3075-8-RIGGIO-PAESAGGI-FUTURI.pdf>

¹²² M. Di Geronimo, *Legalità ed Ambiente*, in Bollettino n. 477, 2013. *Le(g)ali al Sud* era un progetto PON rivolto agli studenti del ISS G. Galilei di Trebisacce e agli studenti dell'I.C. Giovanni Pascoli di Villapiana (CS); *Una scuola per la legalità* un progetto POR per gli studenti dell'IIS G. Galilei.

¹²³ F. Marzotto Caotorta, *Raccontare la complessità dell'istruzione*, in Bollettino n. 477, 2013.

¹²⁴ A. Mottola Molfino, M. R. Iacono e A. Riggio, *Linee Guida al Progetto Educativo Nazionale "Le pietre e i cittadini"*, 15/09/2014.

Le contaminazioni multiculturali (e tecniche) sono presenti e documentate in Italia nell'arte, nella letteratura, nella musica così come nel patrimonio archeologico e architettonico o, ancora, nei percorsi della scienza, della tecnica, dell'agricoltura, dell'alimentazione e così via. Si può allora prendere spunto dallo studio di queste evidenze culturali per cogliere i contributi provenienti dalle diverse culture e per evidenziare come essi abbiano modificato e arricchito i nostri patrimoni materiali e immateriali.

“La fruizione del patrimonio deve diventare per tutti, dai bambini agli adulti, occasione importante per rafforzare competenze, abilità e conoscenze, che permettono di abitare l'ambiente in cui si vive, dove sono riflessi valori, aspirazioni e conquiste delle passate generazioni e delle attuali. Occorre instaurare nuovi percorsi educativi che coinvolgano realmente gli individui di una comunità. [...] le nuove politiche educative devono guardare allo sviluppo costante di nuove competenze e linguaggi (ovvero all'idea emergente di multiliteracy)”¹²⁵.

L'educazione alla cittadinanza finalizzata a interagire con specifici gruppi di cittadini ha costituito l'oggetto di numerose azioni realizzate dalle sezioni associative.

Si è cittadini fin dalla nascita, anche se la cittadinanza piena viene acquisita con la maggiore età. E, in quanto cittadini si è titolari di diritti e doveri in qualsiasi età e proporzionalmente all'età. Diverse sezioni aderirono al Progetto inter-associativo *Città sostenibili delle bambine e dei bambini* promosso dal Min. Ambiente. Una particolare attuazione fu sviluppata a Roma nei Municipi 7° e 11° (8+8 scuole) in collaborazione con il locale Ufficio del Territorio¹²⁶: i bambini e le bambine formularono osservazioni al Piano Regolatore, allora in elaborazione, che portavano in conto il punto di vista dei bambini¹²⁷. A Reggio Calabria, dopo una preliminare formazione teorica, venne proposto alle scuole elementari un concorso di idee dal titolo *Parchi gioco a Reggio Calabria* da localizzare nelle cinque aree corrispondenti alle Direzioni Didattiche cittadine. Il progetto vincente *Fantaparco* fu inserito nel piano triennale delle opere pubbliche da realizzare¹²⁸.

La sezione di Genova ha svolto dal 2000 e per diversi anni un progetto di integrazione collaborando con il Centro Risorse Alunni Stranieri dell'Ufficio Scolastico Provinciale. “Quando si affronta il tema dell'integrazione degli alunni stranieri, si tende a pensare che il modo migliore sia quello di valorizzare le culture di provenienza e di favorire il dialogo interculturale, ma spesso ci si scontra con la resistenza degli interessati, specie per quanto riguarda gli alunni in età adolescenziale, che cercano l'omologazione con i coetanei [...] Ci aveva da tempo colpiti il senso di estraneità che ragazzi e famiglie stranieri provano di fronte a una città in cui non sono venuti per turismo, ma per sfuggire a una vita senza prospettive nel loro

¹²⁵ A. Nuzzaci, Parliamo di “patrimoni culturali”, in Bollettino n. 457, 2010.

¹²⁶ A Roma il progetto prese la denominazione di *Caro Sindaco, la città che vorrei*.

¹²⁷ Il CDrom *La città dei Giganti* raccoglieva le loro osservazioni, alcune delle quali confluirono effettivamente nel PRG.

¹²⁸ Sezione di Reggio Calabria (a cura), *I bambini a lezione di ecologia*, in Bollettino n. 418, 2006.

paese”¹²⁹. La pubblicazione *Genova per voi* ripercorre gli itinerari seguiti con le classi: la scoperta di Genova poteva diventare un modo per sentirsi a casa propria, sia per gli alunni stranieri che per quelli liguri che, anche loro, ignoravano quasi tutto della città, dalla storia alle sue ricchezze culturali e artistiche.

Decisamente particolare è stata l'esperienza condotta dal Centro Territoriale Permanente Educazione Età Adulta del carcere di Larino (CB) per la partecipazione al concorso di Italia Nostra *Paesaggi da raccontare* del 2009-10. «Abbiamo scelto di partecipare a questo concorso per soddisfare la curiosità dei nostri alunni: non sono del posto, vengono da diverse regioni d'Italia o addirittura da stati diversi, nulla o poco conoscono del territorio che li ospita. Spesso chiedono informazioni sull'ambiente che li circonda, percepito solo attraverso il finestrino del pullmino cellulare che li trasferisce alla struttura carceraria. [...] Non potendo portarli a visitare i luoghi di cui si parla, abbiamo avviato una ricerca sul passato e la memoria di questi luoghi, utilizzando documenti scritti e orali, fotografici e multimediali. [...] Il progetto è stato inviato al Concorso Paesaggi da raccontare, ottenendo dalla giuria l'attribuzione di un premio. Il che ha fatto emozionare i detenuti. In un luogo di dolore, ci si rallegra e ci si compiace anche per piccoli successi e per piccole cose. Dalla partecipazione al concorso è nata anche l'idea di una convenzione tra il Comune di Larino ed il gruppo di progetto “Paesaggi sensibili” al fine di istituire un punto d'osservazione per la valorizzazione del paesaggio attraverso la produzione di materiale pubblicitario della collina Monte Arcano in Agro, sede dell'istituto penitenziario. «Abbiamo letto, studiato, ricercato. Abbiamo costruito un progetto per tutelare questa bellezza mozzafiato e farla conoscere alle persone care che vengono a trovarci. [...] Per una volta siamo diventati propositivi e forse abbiamo cercato di fare qualcosa di buono». Queste le parole di uno dei ragazzi”¹³⁰.

Annalisa Cipriani così sintetizza le numerose possibili declinazioni dell'educazione alla cittadinanza e all'inclusione:

«Nei 24 anni di responsabilità del Settore a Roma ho potuto declinare ogni azione educativa di Italia Nostra per il mondo scolastico - corsi, laboratori, cantieri scuola, campagne didattiche - in forma dinamica e partecipativa, con una lettura interdisciplinare dell'ambiente, del paesaggio e del patrimonio artistico. La partecipazione degli studenti si è tradotta nel 90% dei casi in vere e proprie campagne didattiche grazie alla collaborazione di tutti gli Enti locali competenti: Comune, Provincia, Regione, e del MiBAC.

Nel campo certamente più impegnativo di azioni educative vocate a un'integrazione sociale di soggetti con disagio psico-fisico o ambientale, l'apertura ad una collaborazione inter-associativa è diventata insieme necessità e certezza di risultati. Qualche esempio: il *Progetto Carcere Minorile di Casal del Marmo* con la Cooperativa Cecilia ha portato i ragazzi a studiare la storia dell'arte e uscire nei siti archeologici romani per illustrarla a visitatori ignari; il *Progetto Ecovela* con l'Associazione Ragazzi Down alla scoperta di nozioni elementari di biologia marina e navigazione assistita; il *Progetto Fattoria Didattica* con l'Associazione Ragazzi Autistici preparati a coltivare e vendere i loro prodotti di ortaggi

¹²⁹ G. Rivanera, *Presentazione*, in *Genova per voi*, ed. Centro Risorse Alunni Stranieri, Genova, 2008.

¹³⁰ F. Pugliese, *Detenuti studenti si interessano al paesaggio*, in *Bollettino* n. 457, 2010.

nei mercatini rionali; il *Progetto L'Arte della Vita* con l'Unicef a favore di 50 giovani artisti provenienti da paesi in guerra, poveri o gravati da persecuzioni etniche.

Nel 1994 con Antonio Cederna, Presidente del Parco dell'Appia Antica, ho potuto avviare i primi *Cantieri aperti sui colori della storia* - ripresi anche anni dopo - con un programma triennale di Scuola-Lavoro per 20 istituti superiori; partner istituzionale la Provincia di Roma e quattro Distretti Scolastici in rete ai confini del parco. Licei Artistici e Classici, Istituti d'Arte, Tecnici per il turismo, Alberghieri e Agrari, Industriali e Commerciali hanno sperimentato tutte le attività professionali coerenti al loro indirizzo di studi, applicate alla realizzazione di servizi al Parco Regionale dell'Appia.

Altro progetto biennale di grandi numeri è stato *Città come scuola* con 203 classi un anno e 189 nel successivo sostenuto dal Comune di Roma: sei itinerari tra storia e natura della capitale e del suo suburbio, illustrati preventivamente in classe dagli operatori specializzati di IN e inseriti nella programmazione dell'Assessorato per la Scuola dell'obbligo.

Un'altra fruttuosa campagna didattica è stata *Caro Sindaco la città che vorrei* che ha coinvolto 1700 alunni di due Municipi della Capitale, sostenuta dall'Assessorato all'Urbanistica a seguito del lancio dell'Agenda 21. In sintesi Italia Nostra ha fatto leggere la città ai ragazzi, prima in classe con mappe sensoriali dei loro quartieri (mappa della paura, degli spazi non illuminati o abbandonati, dei rumori e dei cattivi odori), poi con le uscite sul territorio per la conoscenza del loro Municipio, assistiti da una cartografia - semplificata e compilata in classe insieme - con una legenda a colori differenziati per il verde pubblico, gli spazi dello sport e del gioco, i centri anziani, la salute con gli ospedali e gli ambulatori, la cultura con i musei locali le testimonianze visibili del lavoro operaio nelle aree residue di archeologia industriale, infine la conoscenza degli avvenimenti della resistenza attraverso la toponomastica dedicata e le lapidi nei luoghi sacrificio e martirio. La finalità ultima, è stata quella di illustrare ufficialmente le loro rivendicazioni nei due Consigli municipali convocati appositamente, chiedendo al Sindaco di deliberare alcuni miglioramenti dei servizi, riqualificazioni ambientali, zone a traffico limitato, da inserire nella Carta della Qualità Urbana allegata al Nuovo Piano Regolatore di Roma.

Anche il Progetto interculturale *Il Mondo è il nostro giardino* - gemellaggio tra due scuole dell'obbligo romane e due scuole all'aperto nel villaggio della popolazione Crenak della foresta amazzonica nel nord del Brasile, sostenuto dall'Assessorato all'Ambiente - ha ricevuto attenzione in più parti della città per progettare e riqualificare, insieme al Servizio Giardini comunale, il verde scolastico attraverso nuove airole - isole continentali compatibili con il clima romano e realizzate con piante alimentari da frutto e da fiore di alcune zone geografiche come confronto e testimonianza di culture e civiltà diverse. Arricchiva il progetto uno scambio di video-lettere, preparate e registrate dai bambini con gli operatori, sulla differente organizzazione giornaliera di abitudini familiari e di vita collettiva nel villaggio e nella grande città, cui fece seguito l'incontro con una delegazione di educatori e artigiani Crenak, ospiti della Direzione universitaria dell'Orto botanico romano, con lezioni in classe e all'aperto. L'esperienza fu chiusa da una grande festa con scambio finale di doni realizzati dai bambini con gli artigiani; il contributo finale della Banca Etica unito a una raccolta fondi tra genitori, maestri e famiglie ha permesso di costruire una scuola coperta e attrezzata nel villaggio brasiliano.

Un cenno va fatto, inoltre, all'Educazione permanente che ho cercato di coltivare in Associazione, data la mia esperienza pregressa nella segreteria nazionale dell'AIDEA - associazione universitaria di Educazione degli Adulti - con la realizzazione di 4 progetti finanziati dal Fondo Sociale Europeo, partner il CEFME, per tirocini a favore di categorie di disoccupate e disoccupati laureati e di ex detenuti in riabilitazione assistita, con cantieri

scuola applicati alle tecnologie innovative nel campo della comunicazione audiovisiva, del recupero e restauro del patrimonio rurale storico dell'agro romano, della manutenzione e gestione del verde delle ville storiche, dei giardini pubblici e delle aree archeologiche.

Tra i numerosissimi corsi di formazione per docenti realizzati in questi anni, vorrei ricordare in particolare, per il consenso ricevuto e per la realizzazione di mostre portate anche nei musei romani:

- i due corsi di formazione docenti sui *Paesaggi Agrari*, da cui è derivato anche l'Osservatorio del Paesaggio Agrario e la creazione della rete regionale degli Istituti Tecnici Agrari;
- i due corsi di formazione docenti *Paesaggi Urbani-Roma tra conservazione e modernizzazione e La Città e l'Acqua*, in collaborazione con l'Archivio di Stato, docenti universitari autorità scientifiche di settore

Sto ora concludendo il mio impegno come referente del Settore con la realizzazione di laboratori archeobotanici a favore di ragazzi non vedenti.»

c) *Quali sono i fattori di identità:*

La conoscenza e la comprensione dell'ambiente sono repute in tutti i contesti qualificati – nazionali e internazionali - indispensabili fattori di costruzione dell'identità personale e collettiva e, quindi, basilari per essere cittadini partecipi ed attivi.

“Il MIUR e Italia Nostra attiveranno momenti di riflessione e di programmazione comuni sulle tematiche connesse al paesaggio e all'integrazione culturale e sociale nello stesso, al fine di [...] diffondere la consapevolezza dei significati e dei valori educativi che il paesaggio contiene in quanto memoria storica degli eventi e sintesi visibile della relazione uomo-ambiente e alla sua influenza nei processi di formazione dell'identità individuo-territorio”¹³¹.

Però, se il globale-locale diventa il riferimento di vita, come incide ciò sul concetto di identità? Se è vero che il globale travalica l'azione di una associazione come Italia Nostra (ma non la sua riflessione), l'attenzione va comunque concentrata sul locale, ambito di azione delle sezioni dell'associazione.

“Da una parte vi è l'esigenza, comune a tutte le periferie delle metropoli sviluppatesi disordinatamente, di arricchire la qualità della vita per tutti gli abitanti, migliorando i servizi e facendo crescere le offerte culturali e aggregative, dall'altra vi è quella di fondere culture, esperienze, provenienze diverse dei residenti, facendo scaturire da questo incontro le ragioni per un arricchimento comune e per una conoscenza umana e culturale che crei i presupposti per una coesistenza feconda fra popolazioni di più antico e più recente insediamento. Far uscire dall'anonimato residenti stranieri e, nel contempo, rinforzare l'identità della popolazione”¹³².

Qual è la percezione dei luoghi da parte dei cittadini? Quali componenti del territorio, e in che misura, sono fattore di identità per i residenti? E sono percepiti allo stesso modo dai diversi abitanti? Per dare risposte a queste domande, la sede

¹³¹ Protocollo di Intesa MIUR - Italia Nostra, 2004; replicato nel rinnovo di tutti i protocolli triennali successivi.

¹³² S. Salacone e U. Poce, *Noi e gli "altri"; il nostro quartiere e questo piccolo pianeta*, in Bollettino n. 328, 1996.

nazionale di Italia Nostra ha ospitato per alcuni anni giovani tirocinanti del Corso di laurea in Antropologia della Facoltà di Lettere della Sapienza di Roma. Con il sostegno dei docenti universitari si è indagato sulla “identità di luogo, ovvero quella parte di identità personale che deriva dall’abitare in specifici luoghi”, operando sulla base di una doppia scelta: una metodologica, cioè di utilizzare lo strumento dell’intervista diretta (tanto caro agli antropologi) basata su una check list di informazioni da acquisire, e una di indagine ovvero di esplorare e osservare prevalentemente le periferie, più o meno consolidate, di Roma. In media, si sono ospitati due studenti per anno.

Dalle interviste realizzate (oltre 200) sono emerse alcune conclusioni, valevoli per i quartieri periferici ma anche per i due semicentrali esaminati: “la dimensione identitaria è tanto più forte quanto più lungo è il tempo di residenza (o di frequentazione) del quartiere; le iniziative culturali (o religiose o di animazione), specie se ripetute negli anni, concorrono a rafforzare la dimensione identitaria; i luoghi di identità territoriale corrispondono in prevalenza a quelli di svolgimento di attività (la scuola, la chiesa, il mercato); i luoghi o i monumenti storici sembrano essere fattore di identificazione più per i non residenti che per gli abitanti; tra i luoghi di socializzazione i centri commerciali stanno soppiantando i tradizionali spazi di relazione (la piazza, il giardino, ecc.); tale fenomeno sembra sostenuto, tra i giovani, anche dalla carenza di altri spazi organizzati; è molto apprezzato l’impegno di valorizzazione che associazioni ed organizzazioni sociali e culturali, non di rado autoctone, svolgono nel quartiere”¹³³. Questi risultati, per quanto provvisori e riferiti ad un contesto specifico, possono essere molto utili per definire traiettorie di impegno per le nostre sezioni, nell’interazione con le scuole ma anche con le amministrazioni locali.

Per rafforzare il senso di identità dei ragazzi del triennio conclusivo delle Superiori di Reggio Calabria, la sezione organizza dal 2009 l’iniziativa *A passeggio con la storia: i luoghi raccontano*¹³⁴. Si tratta di un’esperienza sulla storia del territorio considerato dal punto di vista storico, ambientale, artistico, culturale e antropologico. A centinaia di ragazzi si è raccontata e si continua a raccontare la storia, anche attraverso i luoghi. Le visite sono guidate da studiosi di diverse discipline che aderiscono all’iniziativa con slancio ed entusiasmo e dalle ‘sentinelle’ dei luoghi. Ogni edizione si sviluppa attorno ad un tema di fondo che cambia di anno in anno. L’attività ha rappresentato una sfida per l’associazione. Anche se si va ad invitarli nelle scuole della città, si tratta sempre di una scelta libera che sorprende per il gran numero di giovani che, di domenica e nel pomeriggio, rinuncia all’ozio o al riposo per il piacere di scoprire il senso dei luoghi e del paesaggio in cui vive.

¹³³ A. Riggio e I. Ortis, *La pervezione dei luoghi identitari*, in Bollettino n. 477, 2013.

¹³⁴ Comunicazione inviata da A. Martino, presidente della sezione di Reggio Calabria.

Itinerari e viaggi di educazione al patrimonio

Le visite ed i viaggi di istruzione furono individuati dal Settore già nei primi anni di attività come strumento operativo di educazione ambientale; fin da allora, la modalità di svolgimento è quella dell'itinerario (gita, escursione) che permetta di cogliere gli elementi significativi del territorio/paesaggio e le relazioni tra essi. Itinerario interiore oltre che fisico: "il vero arricchimento cui si deve mirare è quello globale della personalità".¹³⁵

Nella definizione dell'itinerario bisogna stabilire innanzitutto gli obiettivi didattici e formativi da cui ne discendono il tipo ed i contenuti, la sua programmazione e gli strumenti da approntare. Nella logica dell'educazione ambientale, il primo itinerario dovrebbe svolgersi nel contesto esperienziale degli studenti per servire di "stimolo alla identificazione con il proprio ambiente di vita, alla sua ricognizione sistematica, alla introduzione e/o scoperta (guidata) di temi monografici di ricerca vera e propria"¹³⁶. Le capacità e le competenze acquisite nello svolgimento dell'itinerario di prossimità permetteranno di effettuare viaggi più complessi anche in nuovi ambiti. "Esiste una profonda interazione tra il modo con cui percorriamo lo spazio percepibile (l'ambiente quotidiano, le piccole esplorazioni del fine settimana, le più vaste esplorazioni dei viaggi più lunghi) ed il modo con cui elaboriamo questa informazione a livello mentale. [...] Perché il viaggiatore sviluppi conoscenza nel percorso in spazi e territori parzialmente conosciuti, o sconosciuti, occorre che egli trasferisca modalità di conoscenza e di azione sperimentate nel proprio territorio ad altri spazi non ancora esperiti. [...] Lo stesso modello educativo va applicato alla dimensione temporale. Conoscendo adeguatamente il tempo presente ed i suoi problemi rilevanti, sapremo 'viaggiare' nel tempo passato (la storia della cultura) per individuare come nelle altre epoche gli uomini abbiano dato risposta agli stessi problemi, considerando analogie e differenze tra la storia passata ed i problemi del presente"¹³⁷.

Negli anni '70 e '80 l'accresciuto livello di benessere finì per mutare quella che era un'attività quasi d'élite in un intreccio di migrazioni di massa: masse e centri storici; masse e parchi naturali; masse e ambienti marini ed insulari. Con danni irreparabili al territorio, ma anche al patrimonio culturale materiale e immateriale. Anche la scuola (i docenti, i dirigenti, i consigli di classe sotto la spinta di famiglie e studenti), nell'organizzare la 'gita scolastica' è spesso caduta nella trappola del ventaglio di offerte turistiche presentato nei dépliant illustrativi, legati all'effimero e alle mode.

Se invece, come per Italia Nostra, "il turista non è e non dovrà essere un consumatore chiuso in se stesso che cerca la corrispondenza all'immagine indotta in lui dai mass-media, dagli operatori turistici e dalla banalità del commercio, ma il

¹³⁵ M. Nieri, *Il turismo scolastico come strumento educativo e formativo*, in Bollettino n. 242, 1986.

¹³⁶ Gruppo Scuola Ambiente di Genova (a cura), *Itinerario come strumento didattico*, in Bollettino nn. 181-182, 1979.

¹³⁷ R. Semeraro, *Itinerari mentali e percorsi turistici: educazione alla scoperta dell'ambiente*, in Bollettino n. 242, 1986.

viaggiatore che 'esce' con disponibilità, comprende la varietà degli ambienti cercando il 'simile nel diverso e il diverso nel simile', ritornando arricchito, cioè sapiente"¹³⁸, la questione non è più solo quella di 'educare con il turismo' ma prima (o allo stesso tempo) quella di 'educare al turismo'. Allora, progressivamente con le età, è necessario coinvolgere gli studenti nella preparazione del viaggio, nella scoperta e nello studio di tutte le componenti necessarie all'effettuazione del viaggio e al suo successo.

"Il viaggio è la messa in discussione dello spazio necessario, è produrre relazioni tra spazio reale e spazio possibile, è in questo senso un processo di trasformazione degli stili di vita, è insomma un'attività progettuale. Si ha progettualità quando da uno stato presente si prefigura e pre-vede uno stato possibile, non presente, non raggiungibile e si stabiliscono le tappe, l'itinerario per fare esperienza diretta. Il progetto di viaggio educativo è orientato da finalità, mirato su alcune esperienze di relazioni e trasformazioni; è attività che privilegia uno spazio sull'altro (esempio quello economico produttivo su quello culturale o quello naturalistico su quello antropico) perché correla un tempo stabilito del viaggio con il visitabile in senso realistico. Il progetto di viaggio educativo è cioè una delimitazione di campo: non si va ad incontrare tutto, ma qualche cosa che è connesso ad obiettivi e desideri. Quando il viaggio educativo non è più soltanto progettato, ma realizzato è viaggio che si fa cantiere"¹³⁹.

Potremmo dire che il viaggio di istruzione si configura come una attività interdisciplinare, da inserire nella programmazione con il «sistema a sandwich», organizzando i momenti didattici analogamente alle UDA ¹⁴⁰. Del viaggio d'istruzione debbono essere chiari i contenuti disciplinari ed interdisciplinari già prima della partenza. "È necessario che gli alunni medesimi siano preventivamente forniti di tutti gli elementi conoscitivi e didattici idonei"¹⁴¹: questi contenuti possono/debbono essere preparati prima, meglio se dagli studenti, singolarmente o in piccoli gruppi coadiuvati dai docenti. Si potrebbe quasi guardare al viaggio di istruzione come ad un 'compito fuori classe' della cui riuscita (anche didattica) ogni studente è responsabile.

Per educare al viaggio e con il viaggio, per educare il cittadino viaggiatore, tuttavia, non basta più "promuovere il turismo culturale e le attività di tutela sul territorio diffondendo una maggiore consapevolezza del valore, anche economico, del paesaggio e del patrimonio storico, artistico e naturale con particolare riferimento a quello meno conosciuto e frequentato."¹⁴² Bisogna che il viaggio non solo sia affascinante, divertente, economico, più o meno comodo; deve essere anche sostenibile. "Si può definire sostenibile solo quel turismo che tiene conto del fatto

¹³⁸ V. C. Zarattini, *Viaggiare è capire: turismo oggi tra scoperta e consumo*, in Bollettino n. 274, 1990.

¹³⁹ G. Righetto, *Il viaggio educativo come repertorio progettuale di ambienti*, in Bollettino n. 242, 1986.

¹⁴⁰ S. Sebastiani, *Educare al Viaggio*, 2009, http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/011_Sebastiani_Educazione-al-viaggio.pdf.

¹⁴¹ MPI, CM 291/1999, *Visite guidate e viaggi d'istruzione o connessi ad attività sportive*.

¹⁴² Protocollo di Intesa Italia Nostra / MIBAC-Ufficio Centrale per i Beni Architettonici ed il Paesaggio, 2002.

che le risorse su cui poggia, ambientali o culturali, non sono né illimitate né rinnovabili. Troppo spesso invece ci si accontenta di definire sostenibili forme di turismo che di giusto hanno solo le mete, dai parchi ai musei ai centri storici, perseguendo però le stesse forme sbagliate e gli stessi insostenibili metodi del tradizionale turismo di massa”¹⁴³.

Nel 2009 il Settore EF venne contattato da uno dei maggiori tour operator italiani, sulla base della conoscenza delle iniziative di alcuni LEA e GET, per mettere a punto viaggi di istruzione verso mete che permettessero di declinare gli interessi didattico-educativi con quelli artistico-culturali, paesaggistici ed ambientali. Italia Nostra avrebbe selezionato gli itinerari e le mete, indicato per ciascuna i contenuti didattici e le modalità sostenibili per il loro svolgimento e quelle per favorire la partecipazione attiva degli studenti nella loro realizzazione. I pacchetti sarebbero stati articolati in tre fasi complementari: la preparazione al viaggio da svolgersi nelle classi sotto la guida dei docenti accompagnatori e con la consulenza di un tutor (scelto da Italia Nostra, meglio se tra i soci giovani), la fase della visita di istruzione (la classe sarebbe stata accompagnata anche dal tutor), la fase di verifica delle attività svolte. Il tour operator avrebbe provveduto alla stampa e distribuzione di un «quaderno di viaggio» (concordato nelle forme e nei contenuti) a ciascun studente. L'accordo non venne firmato perché il Settore EF richiese limitazioni al numero di frequentatori giornalieri degli itinerari (al massimo due classi, meglio una) e sulla sospensione degli itinerari in periodi delicati per le risorse - in particolare ambientali - presenti lungo i percorsi.

A fine 2010, nel quadro del programma di collaborazione avviato con il MIUR - Direzione Generale dello Studente, Italia Nostra propose di realizzare un programma di attività per sviluppare modelli innovativi per il turismo scolastico per la fruizione del patrimonio artistico monumentale e museale¹⁴⁴. La proposta si concretizzò nel progetto biennale *Turismo a Scuola di Sostenibilità*, finanziato dal MIUR, che intendeva “essere strumento innovativo per portare fra i ragazzi la cultura della mobilità sostenibile. Innovativa è anche la struttura di questo progetto: la sua impostazione didattica rende infatti i ragazzi assoluti protagonisti della ideazione e organizzazione di un ‘viaggio d’istruzione sostenibile’. Gli studenti sono chiamati in prima persona, insieme ai loro docenti, a progettare itinerari turistici che valorizzino il patrimonio storico ambientale italiano e che rispondano ai criteri di una mobilità dolce (itinerari a piedi, treno, bicicletta, etc.). Sempre ai ragazzi è chiesto di affrontare e risolvere tutte le problematiche relative al viaggio da loro ideato: logistica, calcolo dei costi economici, calcolo degli impatti ambientali derivanti dalle loro azioni. Il tutto finalizzato a responsabilizzare concretamente i giovani sulle loro scelte e a fornire un banco di prova e di crescita per le loro capacità di futuri cittadini responsabili. In una fase successiva del progetto, gli Istituti scolastici italiani interessati potranno scegliere di effettuare uno dei viaggi proposti e, volendo,

¹⁴³ G. Ielardi, *Viaggiatori senza colpa cercasi*, in Bollettino n. 321, 1995.

¹⁴⁴ L'impostazione e la presentazione della proposta furono curate dalla consigliera nazionale Ebe Giacometti.

chiedere anche un supporto organizzativo alla stessa scuola ideatrice. Si verrà così a creare una sorta di rete per il turismo scolastico in cui ogni scuola promuove il suo territorio e i percorsi eco-turistici all'interno di esso ideati dagli studenti"¹⁴⁵.

Italia Nostra, oltre a occuparsi dell'impostazione didattica e operativa del progetto, avrebbe curato la rete dei partner: il MiBAC, il Ministero del Turismo, l'Università dello Sport, la Commissione Pontificia per i Beni Culturali; soggetti sociali come CO.MODO, FIAB, AGESCI, Federtrek, WWF-Turismo, Touring Club, e altri attori economici e imprese specializzate. "La sinergia che più volte è stata evocata, desideriamo possa diventare lo start-up di un programma di attività e azioni teso a riproporre a livello innovativo un settore, il turismo scolastico, interessante per il rilancio del patrimonio artistico monumentale e museale dell'Italia. Per Italia Nostra è una esigenza quella di riaprire il confronto tra tutti i soggetti che da anni lavorano e interagiscono nella programmazione dell'offerta culturale. Riteniamo sia importante imparare a cogliere il bello, creare consapevolezza negli studenti di cosa significhi apprezzare le armonie e le disarmonie di ciò che li circonda, addestrare i giovani alla gradualità di un'esperienza di vita dove è importante imparare a misurare le proprie capacità fisiche ed intellettuali per godere a pieno della conoscenza del patrimonio artistico, monumentale e paesaggistico italiano"¹⁴⁶.

Per le scuole aderenti e per i partner, il Settore EDU di Italia Nostra predispose una *Proposta di percorso didattico* articolata in quattro fasi (attivazione del progetto; presentazione dei concetti e delle finalità agli studenti; progetto di un itinerario di turismo scolastico sostenibile; pubblicizzazione delle proposte di viaggio) indicando per ciascuna la sequenza delle attività da svolgere¹⁴⁷.

Nei due anni scolastici 2010-11 e 2011-12 aderirono al progetto quasi 600 scuole di tutte le Regioni d'Italia, prevalentemente superiori; gli insegnanti coinvolti furono 860 e gli studenti circa 20.000¹⁴⁸. Circa due terzi delle classi inviò un prodotto multimediale per presentare le loro proposte al Concorso collegato al Progetto. La Giuria, composta da rappresentanti del MIUR e di alcune delle associazioni aderenti, premiò nei due anni 44 scuole. Le classi classificatesi come prime parteciparono ad un viaggio-premio di più giorni organizzato dal Settore EDU insieme alle sezioni dei luoghi di soggiorno. La classe V A Erica dell'IIS De Amicis di Rovigo vinse il concorso 2010-11 con l'elaborato *Tra storia e memoria* ripercorrendo in bicicletta i luoghi del rastrellamento nazista del 1943 a Villamaranza; il soggiorno premio si svolse a Ferrara di Montebaldo presso il LEA E. Prato organizzato dalla sezione di Verona. Nell'a.s. 2011-12 risultò vincitrice la II F del L.C. Cavour di Torino con la

¹⁴⁵ M. Corsi – MIUR (Dir. Gen. per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione), *Il progetto Turismo a Scuola di Sostenibilità*; 21/12/2010.

¹⁴⁶ A. Mottola Molino, intervento al Seminario ad inviti Turismo a scuola di sostenibilità; 23/03/2011.

¹⁴⁷ A. Riggio, *Turismo a scuola di sostenibilità - Proposta di percorso didattico*; 11/03/2011.

¹⁴⁸ Per una conoscenza più approfondita del progetto vedi: E. Giacometti, M. R. Iacono e A. Riggio (a cura), *Turismo sostenibile a scuola*, Gangemi ed. 2015. Il testo è reperibile in formato pdf all'indirizzo: http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/MIUR-IN_Turismo-Sostenibile-e-Scuola.pdf.

proposta *Torino da capitale dell'auto a capitale del buon vivere* presentando percorsi da fare a piedi, in bicicletta o con i pattini a rotelle; il soggiorno premio si svolse a Tauriana di Palmi, organizzato dalla sezione di Reggio Calabria.

Europa: una occasione da non perdere

Italia Nostra fu tra i fondatori di Europa Nostra nel 1963. La prima delle finalità di Europa Nostra è quella “di difendere la causa del patrimonio culturale e del suo ruolo come componente dinamica ed essenziale dell'identità europea, che costituisce per i cittadini europei sia un fattore di unificazione che una garanzia di protezione delle loro diversità culturali”¹⁴⁹. Tra le sue attività vi è anche quella di “intraprendere o incoraggiare il lavoro scientifico e le iniziative nei campi dell'educazione e della formazione”.

Sebbene sollecitati più volte attraverso la Giunta Esecutiva dell'Associazione, i rapporti del Settore con Europa Nostra sono stati, purtroppo, quasi inesistenti. Al punto che nella pubblicazione *Citizen Engagement and Education*, edita nel 2018 in vista dell'Anno Europeo del Patrimonio Culturale, la sola esperienza italiana citata non è di Italia Nostra.

Grande interesse ed aspettative hanno generato nel Settore la *Convenzione Europea per il Paesaggio* (2000); la Convenzione impegna le istituzioni a promuovere “insegnamenti scolastici e universitari che trattino, nell'ambito delle rispettive discipline, dei valori connessi con il paesaggio e delle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e la sua pianificazione”.

La successiva *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sulla promozione della conoscenza del paesaggio attraverso l'educazione* (2014) sembra recepire – nell'Allegato, paragrafo b – proprio gli auspici, l'impostazione e le esperienze di Italia Nostra; la Raccomandazione invita le istituzioni a “incoraggiare le iniziative realizzate da scuole, esperti del paesaggio ed Associazioni e facilitarle, nella misura in cui corrispondono alla definizione e agli obiettivi della Convenzione Europea del Paesaggio”.

Ancora in ambito europeo, grande valore innovativo ha rappresentato la *Convenzione di Faro* (2005). In essa il patrimonio culturale viene considerato come fonte utile sia allo sviluppo umano che alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale e di un modello di sviluppo economico fondato sui principi di utilizzo sostenibile. Le indicazioni della Convenzione sono ancora più vicine all'impostazione educativa del Settore; l'art. 12 invita le Parti firmatarie a riconoscere “il ruolo delle organizzazioni di volontariato, sia come partner nelle attività, sia come portatori di critica costruttiva nei confronti delle politiche per l'eredità culturale”; e all'art. 13 impegna le Parti a “facilitare l'inserimento della dimensione dell'eredità culturale in tutti i livelli di formazione, non necessariamente come argomento di studio specifico, ma come fonte feconda anche per altri ambiti di studio; [...] incoraggiare la ricerca interdisciplinare sull'eredità culturale, sulle comunità di eredità, sull'ambiente e sulle loro interrelazioni”.

¹⁴⁹ Statuto di Europa Nostra, aggiornato nel 2009: art 2 (finalità) e art. 3 (attività).

La Convenzione di Faro introduce la “*comunità patrimoniale*” come ambito che attribuisce il valore all’eredità culturale in cui la comunità si identifica; le sezioni di IN potrebbero costituire il nucleo (lo stimolo) alla costituzione di queste comunità locali, in sintonia con l’impegno originario dell’Associazione, aggregando gli ormai molteplici soggetti sensibili alle tematiche del patrimonio culturale, paesaggistico e ambientale presenti e operanti nel territorio in considerazione della sua complessità e della necessaria continuità di «partecip – azione» per la sua tutela e valorizzazione.

Ancora con riferimento all’Europa un’altra opportunità è quella offerta dai bandi per il finanziamento di progetti riferiti alla educazione-formazione sia dei giovani che degli adulti. Si tratta di opportunità in realtà poco perseguite dal Settore, nonostante l’esperienza pluriennale e la conseguente competenza acquisita dalla sezione di Castiglione del Lago, più volte messa a disposizione del Settore dalla sua referente Mariella Morbidelli:

«L’azione di Erasmus+ mira a promuovere l’eccellenza, la qualità, l’innovazione, l’internazionalizzazione dell’educazione scolastica e dell’educazione degli adulti e dei giovani. È possibile distinguere due modalità di internazionalizzazione: “all’estero” e “a casa”. L’internazionalizzazione “all’estero” comprende tutte le forme di istruzione oltre frontiera: mobilità delle persone, progetti, programmi. L’internazionalizzazione “a casa” è più mirata su curricula e attività di comprensione internazionale e globale e sull’acquisizione di competenze interculturali. Queste due modalità di internazionalizzazione sono sempre più correlate tra di loro.

L’internazionalizzazione “all’estero” ha importanti effetti anche per quella “domiciliare”. Infatti essa ha permesso il miglioramento della formazione attraverso l’integrazione di più approcci e pratiche interculturali.

Il programma *Europa dei cittadini* mira ad avvicinare i cittadini all’Unione Europea, proponendosi di colmare la distanza dalle istituzioni europee, talvolta avvertita da essi. Esso co-finanzia progetti volti al raggiungimento dei suoi obiettivi, tra i quali: quello di contribuire alla comprensione della storia dell’Unione Europea e della diversità culturale che la caratterizza e quello di sensibilizzare alla memoria, alla storia e ai valori comuni dell’Unione Europea.

La partecipazione della sezione alle azioni europee è avvenuta nel corso di diversi anni nel quadro dei progetti: Comenius, Grundtvig, Erasmus+, Europa dei cittadini.

A Castiglione del Lago, Passignano, Perugia, Umbertide da molti anni le scuole di ogni livello scolastico sono state protagoniste di corsi di formazione e partenariati scolastici in Francia, Belgio, Romania, Spagna, Portogallo, Germania. Ci sono stati scambi di giovani nell’ambito di iniziative del Consiglio d’Europa e con la Federazione degli Insegnanti di Parigi. A partire dal 1999 abbiamo partecipato in Francia alle Giornate Europee del Patrimonio.

Le città di Castiglione del Lago e Dinant (Belgio) hanno una storia e un patrimonio comune architettonico e paesaggistico di acqua (il Lago Trasimeno e il Fiume Mosa). Da oltre 15 anni, insieme all’associazione Laboratorio del cittadino, Italia Nostra partecipa a iniziative di formazione e di scambi culturali di insegnanti e alunni con Dinant, dando luogo ad un vero e proprio gemellaggio.

Nel 2018 la sezione ha ricevuto il finanziamento di un progetto di formazione Erasmus+ Azione 1 per visitare il centro internazionale Ars Electronica, con sede a Linz in Austria, che è un centro museale e un laboratorio con piattaforma informatica permanente di

sperimentazione, produzione e presentazione sui temi dell'arte, della tecnologia e della società.»

La sezione di Pescara nel 2012 presentò il progetto *Dipingere il paesaggio con pittura a olio - Sulle tracce degli artisti europei della scuola di K.Zahrtmann a Civita d'Antino, 1877-1915* per il Lifelong Learning Programme Grundtvig. Il progetto prevedeva che 25 partecipanti, provenienti da diversi Paesi europei, partecipassero ad un seminario di 10 giorni che proponeva un corso di pittura figurativa ad olio, in stretta continuità con la scuola di Zahrtmann, e un campo didattico per acquisire un linguaggio pittorico in modo da rielaborare la tradizione in modo personale e ricettivo; non si trattava di imitare acriticamente, ma ogni corsista sarebbe stato stimolato alla ricerca di uno stile personale in sintonia con la propria sensibilità e la propria 'tavolozza interiore', incoraggiando altresì un confronto/scambio fra le diverse culture europee, cogliendone affinità e differenze. Il progetto, pur apprezzato, non risultò tra quelli selezionati.

Nel 2014 il Settore presentò il progetto *Nuove frontiere per la formazione* nell'ambito del Programma Erasmus+ KA1 - Learning Mobility of Individuals, in partenariato con il Laboratorio del Cittadino. Il progetto, annuale, prevedeva sei seminari e visite di istruzione nelle principali capitali europee sui temi delle radici comuni culturali e degli interscambi che hanno condotto alla realizzazione del patrimonio di beni culturali e paesaggistici europeo. Erano previsti 40 partecipanti, dando priorità ai referenti EDU dell'Associazione. Questi avrebbero sperimentato l'applicazione del metodo della ricerca-azione-formazione tramite un approccio trasversale e multidisciplinare e avrebbero effettuato scambi culturali e formativi con docenti di altri paesi, avendo così la possibilità di paragonare e meglio comprendere le diverse attività e modalità di insegnamento dei paesi stranieri. Il progetto risultò secondo dei non ammessi al finanziamento.

In effetti, la predisposizione di un progetto formativo europeo non è cosa semplice, risultando un po' più complicata di quelli nazionali: bisogna conoscere bene non solo le procedure, ma anche il linguaggio e le 'formule' da utilizzare per la sua compilazione; e bisogna disporre di una agenda di potenziali partner. Questi progetti europei necessitano poi di attenzione e puntualità sia nell'esecuzione che nella rendicontazione. Sarebbe allora necessario istituire, nel Settore, un gruppo di lavoro apposito (allargato al personale amministrativo della sede nazionale).

La formazione professionale

Secondo la distribuzione delle competenze tra Stato e Regioni, la formazione professionale fa capo a queste ultime. Per poterla svolgere il soggetto formatore deve essere inserito negli elenchi regionali: a tal fine deve avere sede nella Regione. Questo aspetto ha impedito a Italia Nostra di attivare corsi di formazione professionale in prima persona: l'alternativa è quella di partecipare come partner a corsi organizzati da enti regionali di formazione.

Le esperienze di formazione professionale sperimentate da Italia Nostra sono quindi molto limitate. Tra esse si richiamano, per durata ed articolazione:

a) *sezione di Cagliari - corso per Operatori Naturalistici Ambientali – ONA*¹⁵⁰

Dal 2003/04 la sezione partecipa alla conduzione del Corso che si svolge presso la Facoltà di Ingegneria di Cagliari e si avvale della collaborazione di una sessantina di docenti, esperti e guide volontarie di varie Associazioni ambientaliste. Il corso è rivolto a insegnanti, a studenti universitari, ad appassionati ed agli aspiranti Guida Regionale. Il Corso si articola in lezioni-conferenza sui valori della natura e la sua fruizione; sono comprese escursioni didattiche sui monti e le coste della Sardegna, laboratori di approfondimento degli aspetti operativi e la progettazione progressiva dell'attività di guida. I saggi finali del corso e del tirocinio seguente comprendono progetti di: interventi interattivi di presentazione di una ricerca o esperienza personale; visita guidata a un Museo Naturalistico o Etnografico, ecc.; escursione culturale di una giornata nei boschi e nei monti; trekking tematico (cammini dei pellegrini medioevali, dei pastori in transumanza, dei minatori dell'800, itinerari geologici, sentieri Natura, sentieri per i disabili, ecc.).

b) *il Polo Formativo per i Beni Culturali - Regione Lazio*¹⁵¹

La Regione Lazio - in accordo con il MPI - attivò, a fine 2006, la costituzione di Poli Formativi per l'IFTS (Istruzione e Formazione Tecnica Superiore, corsi post diploma) finalizzati al consolidamento e allo sviluppo di opportunità di formazione e di innovazione che fossero direttamente collegate con i fabbisogni formativi del sistema produttivo e delle esigenze di sviluppo del territorio laziale. La Reg. Lazio individuò dodici settori prioritari tra cui il settore dei Beni e Attività Culturali, riconosciuto anzi come strategico. Per rispondere al bando regionale venne costituita una ATS, capofila il Formedil regionale e come partner enti di formazione (due scuole superiori, facoltà di Architettura di Valle Giulia, i Centri Regionali di Formazione delle maestranze edili), enti di ricerca (ENEA), enti la cui mission riguarda i beni culturali (Min. dei Beni ed Attività Culturali, Parco dell'Appia Antica e Italia Nostra), società esperte in tecnologie della comunicazione, organismi del mondo produttivo.

A maggio 2007 il progetto presentato fu dichiarato vincitore per il polo Beni e Attività Culturali.

Italia Nostra faceva parte del Comitato Tecnico-Scientifico per occuparsi della progettazione delle attività, della selezione dei partecipanti, della organizzazione e realizzazione dei percorsi formativi, della sperimentazione e implementazione di nuove tecnologie, dei cantieri scuola.

Preliminarmente all'attività di formazione, nel 2008 vennero svolte alcune ricerche per puntualizzare l'offerta formativa: *Analisi dei fabbisogni professionali nel settore dei beni e*

¹⁵⁰ P. Castelli, *Il corso per Operatori Naturalistici Ambientali*, in Bollettino n. 477, 2013.

¹⁵¹ A. Riggio, *Il Polo Formativo per i Beni Culturali - Regione Lazio - Presentazione per il CDN*; 10/10/2007; vedi anche: *All'avvio il Polo formativo per i Beni Culturali nella Regione Lazio*, in Bollettino n. 429, 2007.

delle attività culturali, *Analisi dell'offerta formativa esistente nel campo della conservazione e della valorizzazione dei beni culturali nella Regione Lazio, Mappatura e catalogazione dei siti di interesse e utilizzo delle nuove tecnologie*¹⁵² alle quali gli esperti di Italia Nostra parteciparono attivamente. Nel 2009 furono avviati i percorsi formativi relativi all'IFTTS *Tecnico Superiore per il Rilievo Architettonico - Strumenti innovativi per la diagnostica e per la conservazione del Patrimonio Culturale* ed a quello *Tecnico Superiore per il Rilievo Architettonico - Creazione di modelli virtuali applicati ai Beni Culturali*. Ogni intervento formativo durava 1200 ore (800 ore di formazione più 400 di stage). Le attività dei due IFTTS si conclusero a giugno 2012.

Più fattibili sono le attività di aggiornamento per i professionisti, potendosi operare sulla base di apposite convenzioni con gli Ordini Professionali provinciali per il riconoscimento dei crediti formativi¹⁵³. La sezione di Bergamo dal 2014, con continuità, organizza il corso *Progettare il restauro* per Architetti e Ingegneri. La sezione di Forlì nel 2014 ha organizzato il corso per Architetti *La conservazione del patrimonio architettonico storico. Analisi architettonica e urbanistica, diagnostica*; nello stesso anno la sezione di Lecco ha svolto attività di aggiornamento professionale per gli enti pubblici e conferenze per l'Ordine Architetti di Monza Brianza e il Collegio Geometri di Sondrio; la sezione di Roma nel 2016 ha avviato una collaborazione per la creazione di una scuola di formazione di professionisti, amministratori e tecnici specializzati nel restauro e la gestione delle ville storiche. Nel 2017 la sezione di Caserta in collaborazione con l'Ordine degli Architetti PPC ha organizzato il seminario *Conoscere per riconoscere: Identità e inclusione* dedicato al patrimonio culturale, paesaggio e ai centri storici.

Il Settore per l'Educazione al Patrimonio Culturale, Paesaggistico e Ambientale

A partire dal 2010, il Settore rinnovato nella nuova denominazione, iniziò un percorso di sistematizzazione sia nell'organizzazione che nei contenuti e negli strumenti facendo tesoro del patrimonio di esperienze maturate nel quarantennio precedente. A fianco della Commissione Nazionale, che riuniva i referenti regionali e di sezione, venne istituito un Gruppo di lavoro formato da soci impegnati nell'attività educativa con continuità e da esperti esterni. Il primo impegno del Gruppo di lavoro fu la redazione del documento *Per la definizione del sistema di Educazione al Patrimonio Culturale*¹⁵⁴, indirizzato al CDN: «L'offerta didattica e formativa di Italia Nostra si basa sul presupposto che «si conserva ciò che si conosce e si ama» e sulla specificità dell'educazione al Patrimonio e al Paesaggio. [...] E' necessario approfondire la riflessione per capire se la «politica educativa» fin qui

¹⁵² Il report è disponibile presso la Biblioteca «Maria Luisa Astaldi» della sede nazionale di Italia Nostra.

¹⁵³ Le informazioni sono ricavate dalle comunicazioni che annualmente le sezioni inviano alla sede nazionale per documentare le proprie attività.

¹⁵⁴ Il documento è stato pubblicato il 19/06/2010 a cura di M. R. Iacono e A. Riggio.

condotta da Italia Nostra sia sufficientemente aggiornata e adeguata a coinvolgere le nuove generazioni e i nuovi cittadini, alla nuova realtà della struttura scolastica, alle molteplici e anche nuove problematiche delle metodologie didattiche.”

Veniva quindi presentato un “modello per l'educazione al patrimonio culturale in base al quale annualmente costruire il progetto educativo da proporre alle scuole e articolato nelle seguenti componenti: 1. individuazione della tematica del percorso educativo annuale; 2. formazione dei docenti; 3. ricerca-azione sul territorio come omnicomprensivo bene culturale, realizzata dagli studenti con l'aiuto dei docenti; 4. realizzazione di sussidi didattici; 5. confronto e verifica conclusiva. Il Corso di aggiornamento nazionale annualmente connesso al Progetto sarebbe stato realizzato in maniera decentrata in 5/6 città per ambiti geografici per ridurre l'impegno economico dei docenti partecipanti [...] e completato da attività on line coordinate dalla sede nazionale. Collegato al progetto sarebbe stato bandito un Concorso *Paesaggi da raccontare* quale opportunità di ricerca-azione”. Il focus annuale del Progetto sarebbe stato individuato dal Gruppo di lavoro prima e definito in seguito dai referenti EDU regionali e sezionali durante un seminario nazionale.

Se il sistema risultò quasi immediatamente efficiente ed efficace, il riferimento annuale non permetteva né a Italia Nostra né alle scuole una sufficiente continuità per affrontare le diverse possibili declinazioni dell'educazione al patrimonio culturale. Nel 2013 in vista del nuovo anno scolastico - anticipando la L. 107/2015 – si decise di estendere il progetto educativo ad un triennio, all'interno del quale di volta in volta approfondire una tematica o un set di tematiche che costituissero la proposta formativa annuale per le scuole. Il Progetto triennale venne denominato *Le pietre e i cittadini*.

Il progetto intendeva incoraggiare i giovani a interessarsi delle diverse problematiche del patrimonio culturale e paesaggistico e, sotto la guida culturale e competente dei propri insegnanti, a capirne le ragioni e le conseguenze, a entrare in contatto con esperti, a diventare parte attiva nella conservazione della memoria e per dare nuova linfa al tessuto sociale e urbano. Per la presentazione del Progetto si elaborarono delle Linee Guida, da aggiornare ogni triennio, per offrire alle scuole (ma anche ai referenti delle sezioni) un inquadramento del Progetto nella “filosofia” educativa di Italia Nostra.

Il progetto venne recepito nel Protocollo d'Intesa con il MiBACT – Direzione Gen. Educazione e Ricerca (ottobre 2015) per *Educare ai beni culturali e paesaggistici* e nel Protocollo d'Intesa con MIUR – Direzione Gen. dello Studente (novembre 2015) per *Promuovere la consapevolezza del territorio e del patrimonio culturale ad esso afferente*, anch'essi triennali.

Il Corso Nazionale di formazione – che Italia Nostra è tenuta a svolgere in quanto ente accreditato per la formazione dei docenti - era formulato in riferimento al focus annuale. Secondo il meccanismo del portale SOFIA, a cura della sede nazionale (unica accreditata, data l'organizzazione associativa) viene accreditato prima il corso ‘contenitore’ e poi le edizioni locali ‘attivative’, in modo che i docenti abbiano il tempo di prenderne visione e di aderire.

Al corso nazionale così strutturato, tuttavia, si sono aggiunti spesso ulteriori corsi locali presso le stesse sedi distaccate, non di rado di approfondimento ovvero su aspetti specifici del Progetto nazionale: ad esempio, il corso di Cagliari *Viaggio culturale e sostenibile* ripetutosi per quattro anni a partire dal 2014 in accordo con l'Ufficio Scolastico Regionale oppure il corso triennale *I giovani a scuola di paesaggio urbano* organizzato dalla sezione di Verona dal 2016.

A completare il quadro dell'offerta progettuale di Italia Nostra negli anni del Progetto nazionale *Le pietre e i cittadini*, diverse sezioni hanno organizzato o partecipato a progetti con sviluppo locale, spesso formulati in collaborazione con le scuole del territorio.

Il Progetto *Greenway* della sezione di Udine, pensato per la scuola primaria, è un percorso alla scoperta del territorio collegato alla città dalla traccia di una vecchia ferrovia, ora corridoio verde ed ecologico. Il progetto prevede giochi e attività che portano gli scolari ad interagire nell'ambiente naturale, stimolando tutti i sensi. Vengono approfonditi anche gli itinerari nel centro storico con l'esperienza *Naturale, costruito, è il nostro ambiente*. Il progetto si completa nel disegno della grande *Mappa della Greenway* - che segnala gli aspetti di pregio e i punti critici del territorio - e con la progettazione partecipata del percorso ciclabile lungo la ferrovia dismessa.¹⁵⁵

Leggere lo spazio che narra è il progetto che la sezione di Valmarecchia ha iniziato nel 2015 con la scuola primaria Pascucci. Si tratta di un progetto di educazione pluriennale (dalla 2° alla 5° elementare) che intende comunicare agli alunni gli strumenti per leggere e comprendere lo spazio e il paesaggio che li circonda. Nel progetto sono stati coinvolti attivamente sia i genitori dei giovani alunni che gli enti locali.

Il progetto *Rovigo è Città Murata*, sviluppato in tre anni dal 2013 dalla sezione con il Comune di Rovigo, l'I.T.G. Bernini e l'I.I.S. a indirizzo turistico, è sfociato nella realizzazione di un convegno e una mostra di pannelli con il rilievo dei brani di mura visibili e la stampa di una mappa in tre lingue per accompagnare i visitatori lungo il percorso delle mura.

Altri progetti didattici sono stati quelli di Reggio Calabria: *Il Paesaggio di Zanotti Bianco – Giovani ricercatori in Aspromonte*; di Rieti: *Io faccio la differenza* per ampliamento della raccolta differenziata; di Montagnana: *Montagnana da scoprire* rivolto agli Istituti Superiori; del Medio Valdarno Inferiore: *Le Vie dei Medici* per conoscere storia e personaggi riguardanti la famosa famiglia fiorentina; di Bologna: *Il patrimonio idraulico di Bologna. Guarda le carte, racconta le storie* per le scuole superiori. E poi quelli che derivavano dalla collaborazione con le scuole. Così per la sezione di Faenza: *La città invisibile*, con l'I.C. Strocchi; per quella di Milano Nord Ovest: *S.O.S. Terra sei dei nostri?*, con le scuole primarie di Cornaredo sulle tematiche degli inquinamenti; per quella di Milano Sud Est: *Piccole e grandi storie* con I.C. Cavalcanti come ampliamento dell'offerta formativa; ad Aquila Terme: *Immaginando Acqui* con l'I.S.S. Levi Montalcini;

¹⁵⁵ G. Cragnolini, *Una "Greenway" per unire campagna e città*, in Bollettino n. 477, 2013.

a Campobasso: *Scuola Obiettivo Comune* proposto dal Comune di Civitanova del Sannio per l'ampliamento dell'offerta formativa.

I Concorsi sono stati confermati dal Settore Educazione al Patrimonio come una modalità molto confacente per presentare agli studenti l'impegno e i valori di Italia Nostra e come opportunità interdisciplinare di ricerca-azione. In molti casi le scuole o le stesse classi hanno partecipato a più annualità. E' anche successo che a seguito del Concorso gli studenti abbiano dato vita al Settore Giovani di alcune sezioni o addirittura all'apertura di una nuova sezione, come nel caso della sezione di Augusta nata nel 2012 dai partecipanti al concorso *Paesaggi da raccontare*.

Anche il Progetto *Le pietre e i cittadini* offriva opportunità concorsuali di ricerca-azione. Dalle positive esperienze condotte a partire dal 2006 vennero ricavati e proposti tre ambiti: *Il Paesaggio raccontato dai ragazzi*, *Il viaggio tra cultura e sostenibilità*, *Agire bene per ben-essere*. I tre ambiti potevano essere sviluppati indipendentemente l'uno dall'altro oppure costituire un percorso triennale di approfondimento dalla conoscenza alla cittadinanza attiva.

La partecipazione al concorso si è spesso rivelata un forte stimolo alla didattica ed alla acquisizione di competenze. A seguito della partecipazione al concorso del 2011 la prof.ssa Tripodo faceva sapere: "Vi scrivo per comunicarvi l'ottimo risultato sul piano educativo ottenuto dai miei studenti di 3F che hanno curato il progetto Milanostrabella. Come vi avevo detto i 27 ragazzi avevano riportato parecchie insufficienze nel primo quadrimestre, circa il 60%, e molti di loro erano a rischio bocciatura. Gli scrutini di giugno hanno evidenziato una situazione ribaltata: le insufficienze sono diminuite addirittura dei due terzi, le condotte sono passate dal 6 e dal 5 del primo quadrimestre al 10 e al 9 e non abbiamo avuto bisogno di bocciare nessuno. Certo, l'impegno di tutti i docenti del consiglio di classe per il recupero è stato costante, ma voglio pensare di essere riuscita a coinvolgerli con il progetto di Italia Nostra, incentivandoli e motivandoli allo studio anche delle altre materie. Insomma, abbiamo vinto lo stesso!"¹⁵⁶

Alcune sezioni hanno comunque proposto anche concorsi locali. Ad esempio, il Concorso provinciale *Mena Manca Cossu* che la sezione di Sinis Cabras bandisce dal 2009 a ricordo della sua presidente e appassionata attivista nella difesa e valorizzazione dell'ambiente; il concorso è aperto ai ragazzi di tutte le scuole della provincia di Oristano ed ogni anno propone un tema differente legato alla tutela del paesaggio e dei beni culturali e paesistici del territorio.

Indipendente dal Progetto educativo nazionale è invece il concorso fotografico, nazionale anch'esso, *Occhi aperti sulla città*. Prendendo spunto dalla iniziativa analoga *Caccia al degrado*¹⁵⁷ realizzata dalla sezione di Varese nei precedenti anni scolastici, il Presidente nazionale nel 2015 incaricò il Settore di estendere il concorso a livello nazionale per gli studenti delle scuole superiori ed universitari. In realtà anche altre sezioni avevano già sviluppato iniziative analoghe: così le sezioni di Novara (*Scatti dal finestrino di un mezzo di trasporto*; *La risaia - La sua storia, l'ambiente, il paesaggio, la vita, la*

¹⁵⁶ L. Tripodo del L.S. Einstein di Milano, in Bollettino n. 477, 2013.

¹⁵⁷ V. Villa, *Caccia al degrado*, in Bollettino n. 477, 2013.

gente) e di Este (*Immagini da ricordare e immagini da dimenticare nel territorio in cui viviamo*)¹⁵⁸. Per *Occhi aperti sulla città* annualmente veniva definito un punto di vista particolare per la ricerca fotografica; ogni studente doveva consegnare i propri scatti alla sezione di Italia Nostra più prossima che, dopo una prima selezione, inviava gli scatti scelti alla sede nazionale per la valutazione conclusiva. Il primo classificato era premiato con un weekend a Roma per due persone, il secondo e terzo con hardware o software utili in ambito fotografico. Al concorso hanno aderito negli anni molte sezioni che, a prescindere dai risultati della selezione nazionale, hanno organizzato mostre con gli scatti degli studenti locali, scatti che andavano anche ad arricchire la banca dati fotografica della sezione.

Analoghi sono i concorsi fotografici organizzati negli ultimi anni da alcune sezioni: Belluno: *Verde nostro* per le scuole medie; Vallecamonica: *Il tuo paese in un flash*; Conegliano: per gli studenti delle Superiori per far emergere gli elementi di degrado del territorio; Rovigo: *Architetture e paesaggio del 500 in Polesine* per gli allievi degli Istituti Superiori¹⁵⁹. Partendo dagli scatti fatti dagli studenti nel 2015 è stato realizzato il filmato *Vedere Varese: 1500 anni di storia urbana*, diffuso su Youtube, per mettere in luce gli aspetti, noti e meno noti, dei beni culturali e paesaggistici della città e della provincia.

Durante i due trienni de *Le pietre e i cittadini* numerose innovazioni hanno interessato la scuola italiana. Innanzitutto la L. 107/2015 *La buona scuola*, poi l'estensione dell'Alternanza Scuola Lavoro ai trienni di tutte le scuole superiori. Nel 2016 il MIUR ha pubblicato il *Piano per la Formazione dei docenti 2016-2019* il quale “oltre a orientare la progettualità delle scuole e dei docenti, assume una funzione di indirizzo per concretizzare le proposte formative dell'Amministrazione centrale e periferica. [...] Rappresenta quindi un quadro di riferimento istituzionale rinnovato della formazione in servizio, e non un semplice insieme di prescrizioni amministrative o gestionali”. Nello stesso anno è stato diffuso il *Programma Operativo Nazionale 2014-2020* che nell'Asse I – Istruzione finanzia undici ambiti di intervento per i quali le scuole debbono presentare un progetto al MIUR. Tra gli Avvisi riveste un particolare interesse per Italia Nostra quello relativo al *Patrimonio culturale, artistico e paesaggistico*. Sia per l'ASL che per i progetti PON Italia Nostra propone alle scuole un approccio del tutto analogo a quello della didattica interdisciplinare, giacché reputa che tali opportunità debbano essere organicamente inserite nel percorso formativo dei giovani.

Le sezioni di Italia Nostra coinvolte sia nella ASL che nel PON – di cui si ha notizia – sono state, nel primo anno di vigenza dei due strumenti, poche: più o meno una ventina per ciascuno dei due tipi. Forse perché le due innovazioni vanno ancora “digerite”, forse perché sono risultate impegnative specialmente per le piccole sezioni dell'Associazione, forse perché la possibilità di partenariato con Italia Nostra

¹⁵⁸ D. De Paoli, Novara: *il paesaggio tra immagini e racconti*; Sezione di Este, *Alla riscoperta del territorio estense*; ambedue in Bollettino n. 477, 2013.

¹⁵⁹ Le informazioni sono ricavate dalle comunicazioni 2014 – 2017 inviate dalle sezioni alla sede nazionale per documentare le proprie attività.

va maggiormente pubblicizzata. E' ancora da valutare l'effetto dell'ASL sulla partecipazione ai concorsi nazionali da parte delle Scuole Superiori dato il notevole impegno di tempo (e risorse) che la ASL richiede sia agli studenti che ai docenti ed agli Istituti.

La fase di cambiamenti che interessano la scuola non si è ancora esaurita: l'ASL è stata di recente ridotta nella durata; la legge che rinnova il Terzo Settore comporta per Italia Nostra l'adeguamento del proprio Statuto; come disposto dalla L. 107/2015 l'istituto del comando di docenti presso le Associazioni dovrebbe essere in esaurimento.

Se si estende l'attenzione, come è doveroso per qualsiasi educatore, oltre lo specifico scolastico, altri cambiamenti significativi sono in corso, alcuno con effetti e conseguenze che molti esperti definiscono già epocali: l'assetto geo-politico e ed economico mondiale, l'allargamento della forbice ricchi-poveri (tra Paesi e all'interno dei singoli Paesi), la crisi di diritti sociali che sembravano acquisiti, i cambiamenti climatici; la mercificazione della cultura, dell'ambiente e dei beni culturali.

Italia Nostra, e all'interno di essa il Settore Educazione, durante i lunghi anni di presenza attiva, critica e responsabile ha saputo sempre affrontare positivamente i cambiamenti intercorsi, mantenendo comunque salda la propria mission di tutela e valorizzazione del Patrimonio Culturale e di formazione dei cittadini del futuro. E questo lungo 'allenamento' ci lascia ben sperare.

capitolo 6

L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE COME IMPEGNO CIVICO

Maria Rosaria Iacono

“I problemi che Italia Nostra, anticipando, dibatteva all'inizio sono diventati in qualche modo patrimonio di tutti; [...] molta gente ormai si preoccupa delle cose di cui ci preoccupavamo noi. Però non basta, e non basta la stampa e non bastano le mostre. Occorreva che noi entrassimo in rapporto con la scuola, dove nasce o almeno dovrebbe nascere la nuova società”

(G. Bassani, 1975)

Educare al patrimonio culturale nel XXI secolo¹. Luoghi di arte e di storia come esperienza formativa

Va sempre più diffondendosi la consapevolezza che il territorio ed i monumenti diffusi in esso (chiese, palazzi, ponti, piazze, quartieri operai, masserie, fabbriche, filande, giardini e piazze storiche), rappresentano insieme, e in maniera complementare, le diverse espressioni che, congiuntamente alle arti figurative, alla letteratura, alla musica, alla storia formano il patrimonio culturale del nostro paese, riconoscendone il ruolo nella formazione dei cittadini e la grande influenza anche nei settori produttivi².

Il nostro patrimonio culturale ha un ruolo fondamentale per stimolare soprattutto nei più giovani una coscienza diffusa e condivisa della storia e della cultura a cui affidare "un compito di coesione sociale positiva"³ non intesa come "sentimento nostalgico di appartenenza"⁴ ma desiderio e necessità di partecipazione attiva per la sua conservazione, tutela e valorizzazione.

¹ Questo lavoro dà conto dei progetti, relazioni e discussioni prodotte negli incontri collegiali del Gruppo di Lavoro del Settore Educazione di Italia Nostra e degli esiti dei seminari formativi, degli incontri laboratoriali, relativi all'ultimo decennio. Un ringraziamento sincero ad Alessandra Mottola Molfino – museologa, presidente di Italia Nostra dal 2009 al 2012 e responsabile del settore Educazione al Patrimonio Culturale nel triennio successivo - che ha promosso e condiviso idee e azioni, mettendo a disposizione della riflessione comune la grande esperienza professionale e la passione militante; ad Aldo Riggio, docente comandato dal MIUR presso il Settore per oltre 10 anni, che ha attivato processi a sostegno della rete territoriale delle sezioni, e delle sezioni con i partner istituzionali, concorrendo in maniera determinante all'ammodernamento delle attività educative di I.N.

² M- R. Iacono, F. Furia (a cura di), *Educazione al patrimonio culturale. Problemi di formazione e di metodo. Atti del Convegno Caserta, Teatro della Reggia 7-8 ottobre 2002*. Caserta, s.e. 2004.

³ S. Verde, *Cultura senza Capitale. Storia e tradimento di un'idea italiana*. Venezia, Marsilio ed. 2014, p. 167.

⁴ *ivi*.

In questo senso rappresenta una grande conquista innovativa, anche rispetto alla precedente *Convenzione Europea del Paesaggio* (2000)⁵, la *Convenzione europea sul valore del patrimonio culturale per la società* del 27 ottobre 2005 o *Convenzione di Faro*⁶: il patrimonio culturale viene presentato come fonte utile sia allo sviluppo umano, quindi con funzioni educative, che alla valorizzazione delle diversità culturali e alla promozione del dialogo interculturale e come modello di sviluppo economico fondato sui principi di utilizzo sostenibile delle risorse. Si passa dalla domanda “Come preservare il patrimonio e il paesaggio e secondo quale procedura?” a “Perché e per chi valorizzarlo?” La Convenzione non si sovrappone agli strumenti internazionali esistenti ma li integra, chiamando le popolazioni a svolgere un ruolo attivo nel riconoscimento dei valori dell’eredità culturale, e invitando gli Stati a promuovere un processo di valorizzazione partecipativo, fondato sulla sinergia fra pubbliche istituzioni, cittadini privati, associazioni “insiemi di persone che attribuiscono valore a degli aspetti specifici dell’eredità culturale, che desiderano, nell’ambito di un’azione pubblica, sostenere e trasmettere alle generazioni future”⁷.

Bisogna riconoscere al patrimonio culturale, così come delineato nella Convenzione, un “modo di apprendere”, adatto a sollecitare metodologie inedite e produttive “per il campo della formazione a tutti i livelli”⁸.

Negli ultimi anni gli studi si sono ampliati, rivendicando al paesaggio la funzione psicologica⁹, accanto a quella “culturale, ecologica, ambientale, sociale” riconosciuta nella *Convenzione europea del paesaggio* quale “contributo al benessere e alla soddisfazione degli esseri umani e al consolidamento dell’identità europea”.

Ma come arrivare a “considerare il rapporto con l’arte del passato un fatto quotidiano”¹⁰?

Come possiamo usare le Tecnologie Informatiche per la comunicazione pedagogica di tematiche complesse quali paesaggio, salvaguardia, identità ecc.?

E la tutela e la valorizzazione del patrimonio culturale¹¹, sono in contraddizione tra loro o possono essere complementari¹²?

⁵ <http://www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it>.

⁶ La Convenzione (STCE n. 199), che prende il nome dalla località portoghese, Faro, dove il 27 ottobre 2005 si è tenuto l’incontro di apertura alla firma degli Stati membri del Consiglio d’Europa e all’adesione dell’Unione europea e degli Stati non membri, è entrata in vigore il 1° Giugno 2011. La firma italiana, avvenuta il 27 febbraio 2013, a Strasburgo ha portato a 21 il numero di Stati Parti fra i 47 membri del Consiglio d’Europa; di questi, 14 l’hanno anche ratificata. L’Italia non ancora. <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=199&CM=8&DF=5%2F12%>

⁷ cfr. <https://www.icom-italia.org>.

⁸ Cfr. A. Nuzzaci (a cura), *Il museo come luogo di apprendimento*, Lecce, Pensa, multimedia editore 2008, pp. 27-69.

⁹ V. Lingiardi, *Mindscapes. Psiche nel paesaggio*, Raffaele Cortina Editore, Milano 2017.

¹⁰ T. Montanari, *Istruzioni per l’uso del futuro. Il patrimonio culturale e la democrazia che verrà*. Roma 2014, p. 183.

¹¹ Titolo V della Costituzione, quando la tutela è stata assegnata allo Stato e la valorizzazione alle regioni. cfr. S. Settis. *L’Italia spa. L’assalto al patrimonio culturale*.

¹² Cfr. E. Gremigni: *Breve storia degli orientamenti teorici e legislativi intorno alla didattica museale in Italia*, in BTA - Bollettino Telematico dell’Arte n. 268, 31 maggio 2001.

Il ruolo del volontariato¹³ e l'azione di Italia Nostra: dalla lezione di Giorgio Bassani al Progetto educativo nazionale

Su questi interrogativi si basa l'ampia riflessione che da decenni Italia Nostra¹⁴ ha avviato sulla "pedagogia del patrimonio". Le numerose esperienze - di frequente locali, settoriali e laboratoriali - di educazione "con e per il patrimonio culturale"¹⁵ hanno sviluppato le linee metodologiche, che possiamo così sintetizzare:

- riconoscere il patrimonio culturale e paesaggistico come bene comune e come *heritage* ricevuto e da trasmettere¹⁶;
- educare alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale come mezzo per l'apprendimento della realtà e della complessità¹⁷;
- accrescere il senso di appartenenza al patrimonio culturale, elaborando progetti di "avvicinamento emozionale e di appaesamento culturale" che, attraverso l'esame del territorio e dei suoi elementi costitutivi, mettano in contatto visivamente ed emotivamente il cittadino con l'eredità del passato e sollecitino proposte per un futuro sostenibile;
- dare luogo a reti di partenariato tra scuola, amministrazioni, istituzioni culturali e territorio alle quali ciascuno dia il suo apporto all'interno di un progetto condiviso;
- elaborare "percorsi" di riflessione ed esperienza per la conoscenza e comprensione del territorio come "bene culturale diffuso", in modo che i (giovani) cittadini interagiscano con le istituzioni, i soggetti produttivi e quelli culturali per l'individuazione di azioni conoscitive e formative.
- utilizzare gli strumenti digitali per "educare alle immagini e all'immaginario. A volte più che un problema di bellezza o bruttezza, è un problema di autenticità e falsità"¹⁸.

¹³ G. Clemente di San Luca, *Volontariato, non-profit e beni culturali* in "Federalismi.it, Rivista di diritto pubblico italiano, comparato europeo" n. 10/2017, pp. 1-58.

¹⁴ Costituita il 29 ottobre 1955, ha lo scopo di concorrere alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio storico, artistico e naturale della Nazione promuovendo la sua conoscenza e la anche mediante opportune iniziative di educazione nelle scuole, formazione ed aggiornamento professionale dei docenti e di educazione permanente nella società.

¹⁵ *I giovani e la tutela del patrimonio: esperienze europee*, Roma 18-19 febbraio 2000, Seminario organizzato dall'ICCROM - Centro internazionale di studi per la conservazione e restauro dei beni culturali; ICCROM, *Jeunes et sauvegarde du patrimoine. Youth and the safeguard of Heritage* sous la direction de/edited by Alice Blondé, Roma 2000; è diretto agli insegnanti il progetto triennale *HEREDUC- Heritage Education*, operante nell'ambito del programma *Socrates*; www.hereduc.net.

¹⁶ Cfr. S. Settis, *Paesaggio, costituzione, cemento. La battaglia per l'ambiente contro il degrado civile*, Einaudi, Torino 2010. Ancora una volta ci mostra l'impetosa realtà dell'Italia. "Quello che fu il Bel Paese fa scempio di se stesso, è sommerso dal cemento". Nel risvolto di copertina si legge: "E' necessario un nuovo discorso sul paesaggio, che analizzi le radici etiche e giuridiche della tradizione italiana di tutela, ma anche le ragioni del suo logoramento". E' una chiamata "alle armi" per un impegno civico diffuso e consapevole che riconosce nell'art. 9 della nostra Costituzione il suo fondamento ideale e normativo.

¹⁷ M. R. Iacono, *Il Museo all'Aperto* in "Meridione. Sud e Nord nel Mondo", IV, n.° 5 (sett.-ott. 2004).

¹⁸ Una ricerca del CNIS (Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati) condotta dalle prof.sse M. L. Mascia e S. Perrone sta dimostrando che nella scuola il digitale è elemento cruciale

Italia Nostra e la scuola

Italia Nostra, fin dalle origini ha promosso l'educazione ai beni culturali, paesaggistici e naturali¹⁹ per la diffusione della cultura della tutela presso le nuove generazioni, attraverso il dialogo con i docenti²⁰, per i quali dal 1975 si tengono periodicamente corsi di formazione²¹.

L'Associazione individuava negli insegnanti e, quindi, negli studenti, gli interlocutori privilegiati “per chiedere collaborazione nell'opera di difesa dell'ambiente in cui viviamo – natura, campagna, città, aria, acque e terra - da pericoli che minacciano di renderlo inabitabile”²², per usare le parole del discorso di Giorgio Bassani²³ introduttivo al primo corso residenziale per insegnanti tenuto a Spoleto nel 1975. Nel 1974 l'Associazione era entrata ufficialmente nella vita delle scuole italiane. La circolare del ministro della Pubblica Istruzione, on. Franco Maria Malfatti, invitava i capi d'Istituto a nominare un ‘delegato dell'Associazione’ riconoscendo che “[...] i fini altamente civili che l'Associazione persegue non possono non trovare nella scuola un terreno favorevole per raccogliere spontanee adesioni”.

Nella pubblicazione di Donato Goffredo e Antonio Thierry²⁴ del 1977 si ritrovano i grandi temi che ancora oggi muovono il dibattito culturale sul rapporto tra beni culturali e paesaggio ed esperienze educative: ‘ambiente e beni culturali’, ‘natura, paesaggio, territorio’ e il rapporto dialettico e interdisciplinare tra ‘l'arte e la storia’, ‘l'arte e l'economia’, ‘l'arte e la formazione etico-sociale’. Questi temi sono declinati in un'ottica in cui viene riconosciuto “ai cittadini non solo di essere fruitori di cultura ma soprattutto critici ed attivi produttori del sapere, in un rinnovato rapporto tra beni culturali e ‘utenti’ (giovani e adulti mediante nuove e permanenti forma di educazione)”.

Italia Nostra ha il grande merito di aver riconosciuto per prima alla scuola un ruolo fondamentale nella definizione di una nuova qualità della vita, nella fruizione democratica dei beni culturali, nell'armonizzazione di sviluppo economico e di sviluppo civile e culturale, attivando di fatto “la scuola per la tutela”.

per catalizzare l'attenzione dei ragazzi e la realtà virtuale rafforza il loro coinvolgimento. <https://www.imparadigitale.it/presentazione-dott-sse-maria-lidia-mascia-e-simona-perrone/>.

¹⁹ *L'ambiente e i segni della memoria: contenuti, metodi e strumenti* a cura di T. V. Braggion, G. Chelidonio, U. Poce, Carocci Faber, Roma 2005.

²⁰ “Gli insegnanti devono essere i primi portatori dell'idea di un migliore ambiente. Noi di Italia Nostra quando parliamo di ambiente non parliamo di un ambiente soltanto fisico, atmosferico; anche di quello. Ma per ambiente, e in ciò ci differenziamo da tutto il resto dell'Europa e dell'America, intendiamo qualche cosa di molto complesso, qualche cosa che implichi anche il patrimonio artistico, il patrimonio oltre che naturale anche architettonico; le testimonianze del nostro passato. Intendiamo dare a tutti la coscienza di appartenere a qualche cosa di organico, di totalmente umano” (G. Bassani, 1975, op. cit).

²¹ <http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/invito-ai-giovani-1973.pdf>.

²² Bollettino di Italia Nostra n. 121: *Educazione e Ambiente*.

²³ G. Bassani, 1975, op. cit.

²⁴ *Ambiente e Educazione*, Nuova Italia, Firenze 1977 nella collana *Italia Nostra/Educazione*.

L'Associazione si proponeva, come continua a fare ancora oggi, di suscitare nei cittadini la consapevolezza delle potenzialità formative del patrimonio culturale; di incidere su competenze e comportamenti relativi alla persona nel suo complesso; di contrastare l'uso utilitaristico del patrimonio culturale con il diffondersi di offerte culturali effimere e l'affievolirsi delle motivazioni per un'azione educativa pubblica.

Un nuovo nome e un nuovo progetto nazionale

Nel 2010 il Consiglio Direttivo Nazionale di Italia Nostra per rafforzare a livello della comunicazione le attività tese a promuovere la propria missione statutaria, ha tenuto a far riappropriare il “Settore Educazione”²⁵ di un nome in cui si palesasse l'impegno su tematiche prioritarie di riflessione metodologica e di impegno sul territorio, ricercandone le mutue interconnessioni e complementarità: attuazione di percorsi formativi tesi a promuovere la cittadinanza attiva e responsabile, tramite l'educazione alla partecipazione ed alla sostenibilità ambientale, fondata sull'equità sociale e sulla sobrietà. In considerazione di ciò il gruppo di lavoro che si occupa di didattica per i beni culturali e ambientali è stato ribattezzato “Settore per l'educazione al Patrimonio culturale, paesaggistico e ambientale”.

Nel marzo dello stesso anno il Consiglio Direttivo Nazionale di Italia Nostra promuove il Progetto nazionale per l'educazione al patrimonio culturale *Il paesaggio raccontato dai ragazzi - Narrazioni ed immagini nell'era digitale*²⁶ e sottoscrive il Protocollo d'Intesa con il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

Il Progetto nazionale si basa sulla considerazione che lo sviluppo e la diffusione negli ultimi decenni delle moderne tecnologie, l'uso sempre più frequente di internet e dei social network, influenzano le modalità di comunicazione e di apprendimento con un'accelerazione mai conosciuta²⁷.

²⁵ Attualmente il Settore di Educazione al Patrimonio Culturale è così strutturato: *Consigliere nazionale Referente* (cura e predispone le linee e le attività educative in collaborazione con il gruppo di lavoro EDU, il coordinatore nazionale e i referenti regionali e di sezione; concorda con il coordinatore tutte le attività del Settore); *Coordinatore nazionale* (docente comandato dal MIUR, coordina le relazioni con e tra le sezioni, i docenti, le istituzioni scolastiche e le attività formative ai fini della realizzazione del progetto educativo nazionale; cura la realizzazione del Concorso nazionale; redige e cura le convenzioni e i protocolli d'intesa; assiste le sezioni per la realizzazione di progetti educativi nelle diverse fasi, dalla ideazione alla rendicontazione, coordina i collaboratori); *Gruppo di lavoro nazionale* (composto da soci esperti, rappresentanti del MIUR e del MiBAC, esperti del settore comunicazione e delle nuove tecnologie, docenti universitari attivi nei campi di interesse del Settore, quali la pedagogia del patrimonio culturale, la cittadinanza attiva, l'accessibilità, l'inclusione ecc.); n. 16 *Referenti regionali*; n. 103 *Referenti di sezione*.

²⁶ Consiglio Direttivo Nazionale del 20.03.10: “Il CDN approva il Progetto nazionale 2010-2011 “*Il paesaggio raccontato dai ragazzi - Narrazioni ed immagini nell'era digitale*”. cfr. Bollettino n. 457, 2010 *Educare al patrimonio*.

²⁷ La diffusione delle tecnologie informatiche e l'uso di internet e dei social sta di fatto apportando una mutazione genetica “lenta ma inesorabile come le mutazioni climatiche” per usare la felice metafora usata dal prof. V. Lingiardi in un articolo apparso sul Sole 24 Ore del 4/12/2016.

Il progetto viene, dunque, proposto agli insegnanti delle scuole italiane attraverso alcune parole chiave come Partenariato²⁸, Conoscenza e consapevolezza²⁹, Creatività³⁰ e si concretizza con il Corso di aggiornamento nazionale³¹. Vengono attivati incontri diffusi sul territorio e percorsi formativi a cui i docenti accedono liberamente, utilizzando il materiale più adatto al proprio progetto didattico per la realizzazione di programmi educativi che prendano in considerazione il riconoscimento della legittimità scolastica dei contenuti del patrimonio e la loro specificità didattica da inserire nel Piano dell'Offerta Formativa.

Per gli studenti viene bandito il Concorso *“Paesaggi da raccontare”* a cui possono partecipare con prodotti multimediali originali elaborati alla fine del percorso didattico-formativo. L'intento è che gli studenti, insieme ai loro insegnanti, siano spinti ad esaminare il paesaggio nelle sue diverse caratterizzazioni (paesaggio urbano, agrario, montano, ecc.) e i suoi elementi di connotazione (chiese, complessi monastici, giardini storici, masserie, antichi tratturi, strade e piazze dei centri storici, corsi d'acqua, boschi e prati d'altura, terrazzamenti coltivati, alberate ecc.) mediante la ricognizione sul territorio, il rilievo fotografico e la schedatura dei diversi manufatti. Si propone un modo diverso di guardare al patrimonio culturale, passando *“dalla Conoscenza e Consapevolezza alla Creatività”*, in cui i beni di qualsiasi natura, consistenza e dimensione e i territori di cui sono espressione entrano in relazione tra loro e permettono una lettura d'insieme altrimenti impossibile.

Sui temi della mobilità sicura, della fruizione culturale del patrimonio artistico e paesaggistico italiano e la sensibilizzazione verso la responsabilità sociale che porta alla sostenibilità (progettazione, organizzazione e promozione di itinerari di visita in bicicletta, in treno, a piedi, ecc.) viene bandito anche il Concorso nazionale *“Turismo a scuola di Sostenibilità”* in collaborazione con la Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione per l'anno scolastico 2010-2011, rivolto agli studenti delle scuole secondarie³².

²⁸ Il tema dei beni culturali, materiali ed immateriali, e del paesaggio, per le sue stesse caratteristiche, può essere sviluppato in tutti i diversi contesti territoriali in cui operano le istituzioni scolastiche e diventare 'oggetto' e 'soggetto' delle attività di studio e di ricerca degli studenti, coinvolgendoli nell'individuazione delle tematiche da affrontare e nell'attivazione di forme concrete di partenariato tra le sezioni locali, le istituzioni scolastiche, i soggetti culturali e le istituzioni del territorio.

²⁹ I beni culturali e il paesaggio vengono considerati espressione del 'diritto' al paesaggio mentre la responsabilità del 'partecipare' si evince nelle testimonianze di personalità e di organizzazioni, nei riferimenti costituzionali e normativi (all'interno dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, legge 169/08), nella progettazione di piani d'intervento per lo sviluppo locale auto-sostenibile, nella fruizione responsabile e nella dimensione valoriale locale ed universale del paesaggio.

³⁰ Nell'ambito della ricerca-azione gli studenti sperimentano l'uso delle moderne tecnologie per indagare, descrivere e rappresentare le tipologie e le morfologie dei beni culturali, la loro evoluzione nelle tecniche e nella cultura, lo stato di conservazione e le ipotesi di valorizzazione.

³¹ Italia Nostra è Ente di Formazione per i docenti accreditato presso il MIUR.

³² http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/MIUR-IN_Turismo-Sostenibile-e-Scuola.pdf.

Si comincia così a delineare quello che potremmo chiamare ‘il modello’ di educazione al patrimonio proprio di Italia Nostra³³ replicabile in tutti i contesti territoriali e culturali: l’offerta formativa per i docenti; la ricerca-azione da parte degli studenti; la realizzazione di elaborati originali; il paesaggio come omnicomprensivo bene culturale; la elaborazione di strumenti didattici; la diffusione delle tecnologie.

La Formazione per i docenti

Italia Nostra, Ente accreditato definitivamente presso il MIUR per la formazione dei docenti ai sensi della Direttiva Ministeriale n. 90/2003, dal 2010 propone ai docenti la realizzazione del Corso Nazionale di Formazione, declinato a livello territoriale.

I nostri percorsi formativi si propongono di creare occasioni di confronto, di dibattito e di messa in rete di conoscenze e bagagli culturali e tecnici diversi, nonché sussidi per guidare gli studenti alla scoperta del territorio. In genere il corso si svolge con attività seminariali, in presenza e a distanza (iniziale entro novembre e finale entro aprile) supportato da www.italianostraedu.org, un apposito spazio web dedicato (calendario dei corsi e degli eventi, deposito documenti e materiali, forum, gruppi di discussione).

I focus individuati annualmente, coerentemente con le tematiche del progetto educativo nazionale, sono:

- *il paesaggio*: rapporto città e campagna, ambiente, sostenibilità, qualità, biodiversità;
- *i beni culturali*: tutela, accessibilità, responsabilità, multiculturalità, culture immateriali (compresa la lingua);
- *la cittadinanza*: identità, partecipazione, sussidiarietà, associazionismo;
- *le nuove tecnologie*: comunicazione, disseminazione, interdisciplinarietà, emozione.

Temi tutti da declinare con un approccio prevalentemente rivolto alla educazione ed alla formazione, non solo dei giovani.

Essi costituiscono altrettanti ambiti per la costruzione della competenza chiave di cittadinanza secondo il consolidato procedimento della ricerca-azione, declinando opportunamente gli assi culturali che concorrono al loro raggiungimento e contestualizzando la proposta nel tessuto geografico e socio-economico dell’Istituto Scolastico e degli studenti; tali ambiti possono permettere ai docenti di realizzare approfondimenti in quasi tutte le discipline curriculari, di programmare e realizzare occasioni di didattica interdisciplinare ed attività laboratoriali.

Il Corso di aggiornamento vuole inoltre essere un’occasione per riflettere insieme sullo stato di degrado e abbandono, o di semplice dimenticanza in cui versa una parte notevole del nostro patrimonio culturale, soprattutto quello considerato impropriamente “minore” o i nostri borghi o centri storici, sempre più svuotati dei propri abitanti e ragionare su come essi vengono percepiti dalle nuove generazioni,

³³ http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/Bollettino_457_Cultura_e_futuro.

dai tanti nuovi cittadini immigrati, se costituiscono ancora un riferimento identitario e se e come sono ancora un punto di riferimento e aggregazione.

Allo stesso tempo si vuole sollecitare l'attenzione sull'esposizione del nostro patrimonio anche ai rischi naturali, alle forme di partecipazione attiva alla rivitalizzazione e rivalutazione dei centri e dei patrimoni storici. Strumenti essenziali a tal fine sono i “depositi di memoria e cultura” costituiti dai musei e dagli archivi storici e, oggi, dalle informazioni presenti nel web, da saper selezionare ed utilizzare.

Come si diceva, il corso nazionale è organizzato in sedi decentrate in cui gli esperti affrontano i contenuti collegati alla tematica del Corso, secondo le specificità locali (casi di studio) e presentano la loro analisi della situazione del Patrimonio e delle sue potenzialità; si organizzano gruppi di lavoro tra docenti per esaminare le possibilità e le modalità di traduzione didattica della proposta, anche valutando le potenzialità offerte dall'autonomia scolastica e dalla recente legge 107/2015.

I programmi specifici svolti in ogni sede risultano alquanto differenti, tenendo conto delle diversità territoriali; tutti i contributi, pubblicati sul sito www.italianostraedu.org sono disponibili per tutti i docenti a prescindere dalla sede di frequentazione del Corso.

Oltre al Corso stesso, gli strumenti di lavoro che il Settore Educazione mette a disposizione dei docenti sono: lezioni e conferenze anche on-line; schede tipo per la lettura del paesaggio e del centro storico; manuali/schede di metodo per la didattica del patrimonio artistico, storico e antropologico; saggi e pubblicazioni selezionati, un forum di discussione tra docenti ed esperti di Italia Nostra, video conferenze³⁴. Un particolare sussidio didattico per i docenti sono *Le lampade di Aladino*, Una collana di strumenti educativi per saper vedere il patrimonio culturale: paesaggi, arte, città, storia, Libri digitali educativi dedicati a insegnanti delle scuole primarie e secondarie e alunni, ma anche a tutti coloro che vogliono “saper vedere il patrimonio culturale” attraverso una lente speciale: una chiave di lettura, uno “spirito geniale che illumina e risveglia curiosità e interessi” per scoprire lo straordinario patrimonio culturale – artistico, monumentale, paesaggistico – del nostro Paese.

Per questa collana di strumenti educativi Italia Nostra e Enciclopedia Italiana Treccani hanno siglato un accordo per la pubblicazione e diffusione alle Scuole e agli Insegnanti.

La partecipazione al Corso di formazione è allargata anche agli studenti delle ultime classi degli Istituti di Istruzione Superiore, previo accordo con il Dirigente Scolastico per il riconoscimento del credito formativo; il Corso è aperto anche alla partecipazione di quanti si occupano di educazione al patrimonio culturale, paesaggistico ed ambientale sia istituzionalmente che come attività lavorativa, nell'ottica del coinvolgimento di ‘pubblici’ diversi.

A titolo esemplificativo, si riporta, qui di seguito il Corso nazionale 2018-19, che tiene conto delle innovazioni introdotte per il riconoscimento della formazione da

³⁴ https://www.youtube.com/watch?v=EjJAR3m_u6g&feature=youtu.be;
www.italianostraeducazione.org/la-nostra-formazione/.

parte del MIUR sulla piattaforma SOFIA e le modalità attuative del Corso nazionale di Formazione per i docenti nelle sue diverse edizioni locali.

Titolo: Le pietre e i cittadini - Educazione al patrimonio culturale. Paesaggi 'interni' – tecnologie per la creatività – patrimonio immateriale;

Periodo: 1 novembre 2018 - 31 marzo 2019;

Durata: 25 ore di cui 4 ore curate dal nazionale (presentazione dell'associazione e delle sue azioni di educazione al patrimonio; introduzione al patrimonio culturale immateriale, la cultura per la difesa della qualità del paesaggio (i paesaggi delle aree interne, delle periferie ecc); 16 ore a carico dei singoli Corsi, che tratteranno le tematiche condivise, ma declinate secondo le specificità territoriali; 5 ore, dedicate alla presentazione dei percorsi didattici progettati e sperimentati con le proprie classi e alla condivisione dei risultati formativi. In genere questi prodotti sono in formato digitale, ispirati ai modelli di ricerca e didattici di Italia Nostra;

Tempi di realizzazione: La parte formativa da concludere entro dicembre, riservando a marzo le ore di verifica;

Moduli Seminari:

- i paesaggi a rischio (le aree interne, le periferie urbane),
- il paesaggio per la formazione emotiva e identitaria,
- i beni culturali immateriali (la lingua italiana, con le sue espressioni dialettali e locali), leggere –scrivere – imparare a memoria,
- la cittadinanza (identità, partecipazione, sussidiarietà, associazionismo),
- le nuove tecnologie (comunicazione, disseminazione, interdisciplinarietà),
- attività laboratoriali,

Conclusioni e autovalutazione del corso;

Validazione del Corso: ogni Corso istituirà un piccolo gruppo di valutazione.

I corsi sono tenuti nelle sezioni di Alessandria, Augusta Cagliari, Campobasso, Castiglione del Lago, Cosenza, Palermo, Pescara, Reggio Calabria, Salento Ovest, Sud Salento³⁵.

Sono inoltre indicate le Schede di lettura ed analisi per la valutazione delle attività a distanza (lettura del Paesaggio, analisi Architetture, analisi Giardini e Parchi, lettura e analisi di Opere d'arte, scheda di lettura di Ambito Urbano) con alcuni esempi di schede già compilate.

Lo specifico approccio di Italia Nostra alla lettura del paesaggio

Nella seconda edizione (2011-12) del progetto nazionale, *Il Paesaggio raccontato dai ragazzi. Narrazioni e immagini nell'era digitale* si approfondisce lo specifico approccio di Italia Nostra alla lettura del paesaggio (strumenti didattici per l'analisi e la lettura del territorio) per una fruizione democratica, plurale, consapevole. Si vuole sviluppare il concetto di paesaggio bene comune e il ruolo del volontariato nella definizione di un nuovo modello di vivere in cui il perseguimento del bene-essere è necessariamente

³⁵ I rispettivi programmi si trovano sulla pagina web www.italianostraeducazione.org/la-nostra-formazione/.

collegato al mantenimento dell'equilibrio tra l'opera dell'uomo e la natura, così come si è realizzato nel corso della storia.

L'azione educativa si sviluppa sul tema del paesaggio agrario, in parallelo con la tematica della campagna nazionale *Paesaggi Sensibili*³⁶, con l'individuazione di almeno cinque ambiti di attenzione tramite i quali focalizzare l'analisi e le proposte educative:

1. l'edilizia rurale e l'assetto del territorio (le forme con cui esso si è espresso si sono diversificate nel tempo e nelle geografie: la *centuriatio*, il latifondo, l'azienda agraria, la bonifica, il pascolo, e così via; l'uso e l'assetto del territorio sono stati per millenni intimamente legati con l'edificato rurale, risultati entrambi di una paziente e sapiente ricerca del miglior utilizzo di tutte le risorse locali (il suolo, i materiali, gli strumenti, la tradizione e la cultura diffusa)³⁷;
2. le colture, l'alimentazione, le tradizioni (il legame tra risorse ed identità locali che si esprime nel 'patrimonio immateriale' che rende ogni angolo del nostro Paese unico e peculiare; un patrimonio registrato nei costumi, nei proverbi, nelle favole, nelle cerimonie; un patrimonio stretto oggi tra 'omologazione' – produttiva, culturale – e folklore);
3. l'acqua, il suo utilizzo, la difesa del suolo (l'acqua è stata ed è amica e nemica del paesaggio agrario; è essenziale alla pratica agricola, ma è sempre più contesa dagli altri utilizzi (antropico, produttivo, energetico, ludico); il 'governo dell'acqua' (dalla regimentazione alla sua disponibilità) ha dato luogo a 'disegni' territoriali che hanno definito e differenziato numerosi dei paesaggi italiani; difesa del suolo e paesaggio sono stati resi possibili dalla permanenza della 'risorsa umana' nel territorio ma, oggi, il 'valore sociale e ambientale' che essa assicura non è né riconosciuto né tutelato)³⁸;
4. il paesaggio agrario di confine (ovvero quello delle aree peri-urbane ed anche le aree "agricole" interne alla città; per un verso, dunque, la parte di spazio rurale più soggetto alla pressione dell'espansione a macchia d'olio della città (lo sprawl urbano), destinato anche ad "ospitare" sia le funzioni urbane meno 'desiderabili' (le discariche, i cimiteri, ovvero le favelas) sia funzioni urbane 'verdi' (aree per alcuni sport, parchi, ecc.); per altro verso la 'sopravvivenza' di utilizzi agricoli all'interno dell'area urbanizzata, o la loro 'rinascita/riscoperta' (gli orti urbani);
5. il paesaggio agrario tra economia ed ecologia³⁹.

Parallelamente vengono definiti gli Strumenti didattici:

1. le metodologie di approccio al paesaggio⁴⁰: il paesaggio è considerato come TESTO da leggere e interpretare, cercandone i significati più reconditi e valutando il "farsi di una territorialità" mediante i diversi tipi di approccio

³⁶ I "Paesaggi Sensibili" del 2011 individuati da Italia Nostra sono i Paesaggi Agrari.

³⁷ Cfr. <http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/Paesaggio-Rurale.jpg>, G. Fazio, *STORIE • PIETRE • LAVORO - Paesaggio rurale, borghi e terrazze*.

³⁸ Cfr. <http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/>; A. Visconti, *TERRA • ACQUA • LAVORO - La Pianura Padana irrigua: storia e prospettive*.

³⁹ Cfr. E. Sereni, *Agricoltura e mondo rurale* in *Storia d'Italia*. Einaudi, Milano 1976, p. 212.

⁴⁰ <http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/Paesaggio-Rurale.jpg>, G. Fazio, *STORIE • PIETRE • LAVORO - Paesaggio rurale, borghi e terrazze*.

(iconologico, ecc.), le competenze pratiche (uso dei suoli); la gestione e il controllo della rete idraulica; la riflessione attuale sulla 'cosiddetta' campagna e la vistosa modifica del rapporto città/campagna, campagne a rischio, dramma del consumo di suolo;

2. gli strumenti di analisi⁴¹ (le foto aereo fotogrammetriche, la cartografia storica, la catalogazione dell'edilizia rurale ecc.) che devono tener conto dei rapporti di produzione e tipi di coltivazione, e di come le trasformazioni del paesaggio arrivano e si sommano e che solo alcuni segni si mantengono 'fortissimi' sul territorio⁴².

La metodologia proposta da Italia Nostra alle scuole dell'autonomia per lo sviluppo del Progetto trova i suoi elementi fondativi: nell'interdisciplinarietà, come essa si è configurata anche a seguito delle recenti normative afferenti l'istruzione⁴³; nella partecipazione attiva dello studente e del gruppo-classe nel percorso formativo ed educativo⁴⁴; nella educazione come responsabilità sociale, espressione specifica della sussidiarietà (art. 118 della Costituzione). Proprio a partire da questo 'interesse (bene) comune' Italia Nostra propone ed aiuta a costruire una rete di sinergie e complementarità composta dai soggetti territoriali dell'associazionismo, del volontariato, delle istituzioni locali, degli altri enti di formazione.

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione assumono un ruolo fondamentale soprattutto alla luce di alcuni fattori 'problematici' per i modelli didattico-pedagogici 'tradizionali'. Pertanto la presenza nel web dei Beni Culturali e ambientali deve essere considerata un'opportunità per promuovere un processo di osmosi culturale partendo dal senso di appartenenza e dalle capacità di codificare e decodificare un territorio o un paesaggio⁴⁵.

⁴¹ M. R. Iacono (a cura di), *L'esperienza fotografica tra interpretazione, documentazione e conservazione del monumento e del paesaggio*. Roma, s.e. 2003.

⁴² Su queste premesse poggiano le numerose attività che si realizzano nelle sezioni e a livello nazionale quali: i progetti formativi rivolti al mondo della scuola e realizzati in partenariato con enti ed istituzioni pubbliche; le pubblicazioni e il sito WEB; la sottoscrizione di Accordi, Protocolli, Intese; i concorsi scolastici; i rapporti con i Ministeri.

⁴³ Quanto enunciato nel D. Lgs 59/2004 dove sono prefigurate le Indicazioni Nazionali e sono definiti gli O.S.A. (Obiettivi Specifici di Apprendimento): l'obiettivo, dichiarato nei D.P.R. nn. 86, 87, 88 del 15.03.2010, di *ridisegnare l'identità di un sistema di istruzione e formazione* mediante una serie di interventi, tra cui la *metodologia di progettazione da attuare funzionalmente al corretto apprendimento degli studenti*; le possibilità offerte dalle *quote orarie locali dei piani di studio*, ai sensi della L. 53/2003, dell'art. 27 del D. Lgs. 226/2005 e, infine, dal D.M. 18/12/2005 - con riferimento anche alle indicazioni UE di Lisbona 2000 - che permettono di introdurre nel curriculum scolastico una quota significativa di obiettivi e contenuti connessi alla *coesione sociale ed alla sostenibilità ambientale*, nella prospettiva di *opportunità occupazionali*.

⁴⁴ Italia Nostra propone a docenti e studenti di affrontare il tema del paesaggio – bene comune – mettendo in gioco le conoscenze, le competenze e le capacità di ciascuno nell'ambito di un progetto sviluppato e realizzato congiuntamente, per il successo complessivo del quale ogni studente assuma un compito ed un ruolo (e una responsabilità), chiaramente definiti e riconoscibili; comprenda e sviluppi le interazioni con gli altri studenti/compiti mantenendo chiaro il quadro complessivo.

⁴⁵ I social media, opportunamente impiegati, integrano l'esperienza fisica della realtà con quella virtuale della multimedialità, socializzando le conoscenze, rielaborando significati e valori simbolici,

La partecipazione al Concorso⁴⁶, in questo caso, diventa occasione per condurre la ricerca-azione come occasione esperienziale per:

1. l'esame del paesaggio nelle sue diverse caratterizzazioni e i suoi elementi di connotazione (chiese, complessi monastici, giardini storici, masserie, antichi tratturi, centri storici "rurali", corsi d'acqua, boschi e prati d'altura, terrazzamenti coltivati, alberate...); mediante l'uso di schede di osservazione e studio appositamente predisposte (sul sito "edu" saranno pubblicate schede – tipo);
2. la ricognizione diretta sul territorio, ivi compresi l'indagine sulla percezione del paesaggio presso la popolazione locale, l'interazione con gli Enti locali interessati al territorio ed alla sua amministrazione;
3. l'acquisizione ed archiviazione dei dati paesaggistici tramite la schedatura delle diverse componenti, naturali e manufatti, e la realizzazione di una banca dati georeferenziata;
4. l'inquadramento storico generale (le fonti storiche, i riferimenti letterari, l'iconografia storica);
5. la rappresentazione del paesaggio con le diverse tecniche: il disegno, il rilievo fotografico, la videoripresa, la cartografia tematica, ecc.;
6. l'elaborazione di un giudizio critico di sintesi sul contesto paesaggistico studiato;
7. l'eventuale proposta per la tutela e/o valorizzazione e/o fruizione del paesaggio studiato.

E' soprattutto l'elaborazione di tale proposta da parte degli studenti con la relativa progettazione, organizzazione e promozione di itinerari di visita da effettuare in treno, a piedi, in bicicletta ecc. che favorisce la sensibilizzazione alla responsabilità sociale nell'ottica della sostenibilità⁴⁷ e introduce la riflessione su un modello di sviluppo fondato sulla conoscenza e la creatività, sulla qualità e non sulla quantità, sulla cooperazione e la solidarietà piuttosto che sulla competizione e lo sfruttamento terminale dei beni comuni.⁴⁸

stabilendo nuove relazioni tra i materiali. Quest'ultimo aspetto pone le basi per superare la fase della pura fruizione di contenuti a favore di quella creativa e collaborativa in contesti fluidi che il social networking modella attraverso lo scambio di conoscenze e di saperi e la costituzione spontanea di gruppi.

⁴⁶Il Concorso è articolato in quattro sezioni che intendono sottolineare alcuni temi-problemi del paesaggio su cui sollecitare l'attenzione, lo studio e la creatività dei docenti e degli alunni:

1. il tempo del paesaggio,
2. il paesaggio come sintesi di culture ed ambito di identità,
3. il paesaggio bello ed utile,
4. il paesaggio come bene comune.

⁴⁷ Cfr. Enzo Rullani, *Modernità sostenibile*, Marsilio, Venezia 2010.

⁴⁸ Cfr. il progetto *Turismo a scuola di sostenibilità*, precedentemente citato.

Scuola, cittadinanza, sostenibilità. La campagna nazionale Paesaggi Sensibili

I drammatici eventi calamitosi degli ultimi anni, alluvioni, eventi sismici, ecc. hanno dimostrato che la cura del territorio e del suo patrimonio non è più rinviabile; l'alternarsi di fenomeni meteorologici molto intensi sembra confermare la rapidità e la gravità del cambiamento climatico; la crisi economica, che non sembra trovare soluzioni “convenzionali”, sta a indicare che è necessario una diversa allocazione ed un diverso utilizzo delle (seppur limitate) risorse; la grave crisi occupazionale che si estende dai giovani a tutte le fasce di età implica che debbono essere individuati e sostenuti nuovi settori di attività basati sulla cultura, sulla ricerca e sull'innovazione⁴⁹. Per questi motivi dal 2008 Italia Nostra ha focalizzato la sua attenzione e l'impegno di tutti i suoi soci e sezioni con una campagna nazionale sui *Paesaggi Sensibili*, in quanto più fragili e presi di mira da speculazione, degrado, abbandono, incuria, inquinamento a cui spesso si associa un declino delle regole del vivere comune e la stessa concezione dell'umano.

Il tema del paesaggio - forma percepibile del territorio - pertanto è sempre di stringente attualità e preoccupazione a causa del sempre maggior consumo di suolo e di risorse non rinnovabili, alla progressiva riduzione nei livelli di partecipazione della cittadinanza nella tutela e nella progettazione del proprio patrimonio territoriale, per la presenza - registrata con sempre maggiore frequenza - di organizzazioni malavitose nei contesti territoriali e nelle attività collegate all'utilizzo delle sue risorse (dai rifiuti, all'edilizia, anche nelle fonti di energia rinnovabile), per la scarsa qualità anche estetica del territorio e i suoi riflessi sulla formazione della persona e la qualità del vivere quotidiano⁵⁰.

Analogamente alle scuole e a tutte le strutture ed organizzazioni educative e formative, viene proposta una serie di ambiti di ricerca-azione coerenti con la campagna nazionale⁵¹:

- I. il paesaggio raccontato, come acquisizione del patrimonio culturale e territoriale, del rapporto dialettico uomo-natura e come riproposizione in un linguaggio autonomo e creativo delle identità e dei valori culturali locali;

⁴⁹ http://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2015/01/img_evidenza_bollettino_477_Conoscere_per_tutelare.

⁵⁰ R. Assunto, *Il paesaggio e l'estetica*. Novecento editrice, Palermo 2006. Rosario Assunto (1915-1994) docente di estetica presso l'università di Urbino per 25 anni, è stato il primo professore di facoltà filosofiche ad occuparsi nelle sue lezioni del tema del paesaggio, “che altro non è se non la natura considerata sotto l'aspetto della bellezza”. Lezioni inserite in un più ampio ciclo di corsi il cui l'oggetto era schellinghianamente, la filosofia della natura.

⁵¹ Alcuni di questi ambiti hanno progressivamente raggiunto una consistenza significativa sia in termini di riflessione che di attività realizzate dalle scuole, con un costante e importante incremento di adesioni e partecipazione (solo nell'ultimo biennio, quasi 600 scuole di ogni ordine e grado, 800 docenti e circa 20.000 studenti). Il progetto educativo presentato da Italia Nostra negli scorsi anni ha ottenuto – oltre al patrocinio dei tre ministeri più interessati, cioè Istruzione, Ambiente e Beni Culturali – anche l'adesione del Presidente della Repubblica che ha voluto donare una sua medaglia-ricordo alle scuole vincitrici dei concorsi collegati al progetto.

- II. il viaggio, elaborato dai ragazzi per i ragazzi come esperienza di crescita, realizzato secondo criteri di sostenibilità, come modalità per apprezzare il patrimonio culturale locale, con l'utilizzo di vettori di mobilità alternativa e secondo criteri di economicità, sicurezza e rispetto ambientale e sociale;
- III. i protagonisti del ben-essere: ovvero l'educazione e la formazione sia verso stili di vita sostenibili per la qualità dell'ambiente e del territorio che verso la responsabilità sociale che porta a praticare la sostenibilità;
- IV. le TIC (tecnologie per l'informazione e la comunicazione) per lo studio, la documentazione, la comunicazione e la disseminazione delle buone pratiche con riferimento ed applicazione ai tre temi precedenti; ovvero, le possibilità offerte dalle nuove tecnologie che permettono modalità innovative per lo sviluppo di queste tematiche e opportunità di aggiornamento ed arricchimento della didattica e della pedagogia⁵².

“Le pietre e i cittadini” ovvero le città come opera d’arte.

Il tema dei centri storici, già trattato da IN nella campagna “Paesaggi sensibili 2009” viene riproposto col percorso formativo *“Le pietre e i cittadini” ovvero le città come opera d’arte*. Si è ritenuto utile affrontare i problemi delle città e del paesaggio, secondo una visione sistemica e sinergica e non “a spot” senza limitarsi a interventi su singoli elementi. Non sfugge, infatti, lo stato di degrado e abbandono dei centri storici italiani dai più grandi, come Venezia, Firenze, Roma, ridotti a luna park per i turisti, svuotati dei loro abitanti e delle attività tipiche delle antiche *polis*, ai più piccoli (come quelli dell’Umbria ricostruiti e restaurati dopo il terremoto del 1997) abbandonati dagli abitanti scesi a valle in case più nuove ed “isolati” per i tagli ai servizi pubblici⁵³. I centri storici sono un “unico monumento di cultura urbana” secondo il presupposto che l’intero insediamento storico vada considerato, per principio, come un insieme unitario, un unico pur se complesso bene culturale. Italia Nostra è ancora oggi portatrice delle idee di Antonio Cederna e di altri storici dell’architettura che nel 1960 hanno dato vita alla *Carta di Gubbio* che raccomanda: “(vanno) rifiutati i criteri del ripristino e delle aggiunte stilistiche, del rifacimento mimetico, della demolizione

⁵² <https://www.giuntiscuola.it/%2Favvicinarscolastica/%2Fmagazine/%2Farticoli/%2Fcultura-e-pedagogia/%2Fin-classe-con-le-tic-la-lezione-digitale>.

⁵³ Sul tema della città storica, sulla sua conservazione, sul rapporto città-campagna, cfr: *Beni Culturali, urbanistica e paesaggio nell’opera di Antonio Cederna (1921-1996)* a cura di Ministero per i Beni Culturali-Ufficio centrale per i Beni Ambientali e Paesaggistici e Centro di Documentazione “Antonio Cederna”. Roma 1999; I. Calvino, *Le città invisibili*, Mondadori, Milano 2009. Lo scrittore, motivando la sua opera, si fa portavoce del sempre più diffuso disagio di vivere nelle città, che non sono più a misura d’uomo e delle sue esigenze; P. Donadieu, *Campagne urbaine: una nuova proposta di paesaggio della città*, Donzelli, Roma 2006. Studioso del paesaggio tra i più autorevoli in Europa, è professore emerito di scienza del paesaggio presso l’École nationale supérieure de paysage di Versailles-Marsiglia. L’autore pone in queste pagine la necessità di ribaltare la tradizionale idea di una contrapposizione tra la città e la campagna; A. Maiuri, *Passeggiate campane*, Sansoni, Firenze 1957. I sessantadue scritti della raccolta sono un altissimo esempio della capacità di Osservare e Descrivere, esperienza conoscitiva per eccellenza; S. Settis, *Paesaggio, costituzione, cemento. La battaglia per l’ambiente contro il degrado civile*, Einaudi, Torino 2010.

di edifici a carattere ambientale anche modesto, di ogni 'diradamento' ed 'isolamento' di edifici monumentali attuati con demolizioni nel tessuto edilizio, ed evitati, in linea di principio, i nuovi inserimenti nell'ambiente antico".

Ci siamo chiesti cosa fare per spingere i giovani a interessarsi di questi problemi e capirne le ragioni e le conseguenze, a entrare in contatto con gli esperti (storici, architetti, urbanisti, anche grazie alla collaborazione con i soci e le sezioni di IN), e diventare parte attiva nella conservazione della memoria e nuova linfa al tessuto sociale e urbano, che torni ad essere il loro habitat.

Non si può che partire dall'elaborazione di un percorso educativo che si sviluppi su tematiche come:

- i centri antichi: etrusco, greco, romano e i rispettivi modelli sociali e politici;
- la città e l'ordinamento del territorio: dalla centuriazione allo sprawl;
- il progetto della città dal Risorgimento all'Ottocento;
- le componenti del centro storico: le mura, le piazze, i palazzi, la viabilità, ...;
- il centro urbano e il paesaggio agrario: i segni dell'interdipendenza;
- i centri urbani e i rischi naturali;
- la progettazione sociale delle città (partecip-azione, riappropri-azione);
- la rappresentazione dei centri storici e del paesaggio tra arte e documento;
- la città e i vuoti: il giardino all'italiana, il parco urbano, gli orti urbani;
- il paesaggio urbano: elementi qualificanti e detrattori.

Successivamente ed utilizzando le metodiche di analisi del paesaggio già note, si conducono i giovani a formulare proposte di tutela, di valorizzazione e di fruizione sostenibile nonché a riconoscere e praticare modelli comportamentali coerenti. Con riferimento al tema de *Le pietre e i cittadini* le fasi potrebbero essere:

1. definizione dell'obiettivo (educare per prevenire)
2. formazione di un elenco/catalogo dei centri storici (o di loro parti significative o di particolari beni culturali nel loro contesto) per una ricerca delle trasformazioni e/o alterazioni e del progressivo cambiamento/annullamento dell'identità delle nostre città storiche;
3. ricerca (educare per tutelare);
4. inquadramento generale del territorio sul quale insiste l'indagine (notizie storiche, riferimenti letterari, iconografia storica);
5. analisi dell'ambito territoriale e degli elementi caratterizzanti il paesaggio urbano / il bene culturale;
6. acquisizione delle documentazioni dalle diverse fonti (mappe, planimetrie, rappresentazioni, documentazione, ...) e loro sistematizzazione;
7. acquisizione di dati diretti relativi all'oggetto della ricerca (rilievo metrico, rilievo fotografico, testimonianze, ...) e loro sistematizzazione; confronto con le fonti documentarie;
8. redazione di una scheda storico-descrittiva per la conoscenza e l'interpretazione dell'oggetto di indagine e dei suoi elementi di connotazione naturali ed antropici

(chiese, abitazioni, complessi monastici, giardini storici, strade e piazze, corsi d'acqua, alberate ecc.);

9. produzione di elaborati e proposte (educare per valorizzare/riqualificare).

Perché l'attività non resti fine a se stessa, Italia Nostra propone ai docenti ed agli studenti di realizzare un prodotto conclusivo rivolto all'esterno⁵⁴, come mostre, pubblicazioni, seminari, iniziative di animazione territoriale per presentare le attività e i risultati della ricerca-azione alla comunità scolastica, al territorio ed ai rappresentanti delle amministrazioni e degli enti; la partecipazione al Concorso scolastico è legata alla tematica *Le pietre e i cittadini* in uno dei tre ambiti concorsuali proposti.

Conoscere per riconoscersi

L'azione educativa di Italia Nostra si evolve e tiene conto dei cambiamenti che intervengono nella società, introducendo tra i temi e gli oggetti del lavoro formativo: i 'nuovi cittadini'; i 'paesaggi contemporanei' (periferie); i paesaggi delle città globali; i paesaggi identitari; paesaggi terzi; paesaggi complessi; paesaggi ibridi (tra paesaggi storici e paesaggi periferici)⁵⁵; il patrimonio culturale immateriale nelle sue diverse manifestazioni, di cui si riconosce la profonda interdipendenza fra il patrimonio culturale immateriale e il patrimonio culturale materiale e i beni naturali, e il rilevante ruolo del patrimonio culturale immateriale in quanto fattore per riavvicinare gli esseri umani e assicurare gli scambi e l'intesa fra di loro⁵⁶.

Altro tema è il riconoscimento e l'individuazione delle pratiche e azioni finalizzate all'accessibilità ed alla inclusione che, come si legge dal manifesto di Matera (28 settembre 2014) evidenziano "l'importanza della interdisciplinarietà dell'accessibilità e dell'utilizzo della progettazione multisensoriale ed inclusiva come strumento e metodo basati sulla diversità umana, l'inclusione sociale e l'uguaglianza per la dignità di ogni essere umano".

In conclusione, la strategia educativa nazionale vuole accogliere la nuova sfida posta dagli Obiettivi assunti dagli Stati alla COP 21-Conferenza delle parti della Convenzione quadro sui cambiamenti climatici di Parigi 2015 e EU 2030 Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e in sintonia con l'Enciclica *Laudato si*. Tra questi obiettivi troviamo: l'educazione inclusiva e paritaria per tutti; l'istruzione che pone al centro l'uomo e la sua relazione con l'ambiente; la conoscenza, la sensibilizzazione e la promozione degli aspetti materiali e immateriali delle culture locali; la promozione di nuovi stili di vita, di società giuste ed inclusive, di atteggiamenti e comportamenti

⁵⁴ La produzione di elaborati trova diretta corrispondenza nei materiali e nelle tecniche che gli insegnanti avranno ritenuto più opportuni (si suggerisce comunque di utilizzare le potenzialità messe a disposizione dalle TIC).

⁵⁵ Cfr [https:// www.ecomuscocasilino.it](https://www.ecomuscocasilino.it); G. Clément, *Il manifesto del terzo paesaggio*, Quodlibet, Macerata 2016.

⁵⁶ Cfr. *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi 17 ottobre 2003.

per favorire lo sviluppo umano e un uso sostenibile delle risorse culturali e ambientali.

La Lista rossa di Italia Nostra: da campagna di sensibilizzazione a strumento didattico

La campagna nazionale di salvaguardia del patrimonio culturale italiano che porta il nome di *Lista Rossa* è il vero simbolo della speciale identità di Italia Nostra.

Nel 2011, come reazione al crollo di alcuni antichi muri a Pompei il 6 novembre 2010 e per diffondere la consapevolezza della fragilità dell'immenso patrimonio storico culturale nazionale e dell'enorme responsabilità nei confronti delle generazioni future, Italia Nostra, tramite le sue sezioni sparse in tutta Italia, ha avviato la prima edizione della *Lista Rossa*, seguita dalla seconda attivata nell'ottobre 2016 e praticamente ancora in corso: un lavoro minuzioso, capillare, attento e documentato per 'catalogare' il patrimonio culturale italiano a rischio per il degrado, l'abbandono e lo stesso 'oblio' da parte dei residenti.

In questo modo si è attivato anche un grande processo di "educazione al patrimonio culturale con il patrimonio culturale", una vera e propria 'campagna' pedagogica: i cittadini sono stati chiamati a essere le sentinelle vigili del proprio territorio. Non si tratta solo di lanciare un grido; ma è richiesto un impegno di conoscenza. Le schede di rilevamento sono preparate dalla sede nazionale per essere uno strumento, anche seriamente impegnativo, di analisi e quindi di conoscenza. Il modo più vero per diventare cittadini consapevoli.

Solo Italia Nostra con il suo forte carattere nazionale, ma soprattutto con le sue tante terminazioni sparse su tutto il territorio italiano (sezioni, coordinamenti regionali, singoli soci) poteva realizzare negli ultimi otto anni una tanto importante e numerosa campagna di salvaguardia e di 'mappatura' dello stato in cui versano beni artistici e architettonici, beni comuni o paesaggi in abbandono o bisognosi di tutela, siti archeologici meno conosciuti, centri storici, borghi, castelli, palazzi, chiese.

La *Lista Rossa* di Italia Nostra e la sua scheda di segnalazione sono diventati anche "Strumenti per Osservare, Descrivere, Conoscere, Tutelare" proposti ai docenti, e per il loro tramite, agli studenti, nell'ambito del progetto di formazione nazionale *Le pietre e i cittadini*.

Un ulteriore strumento di segnalazione, dedicato ai 'nativi digitali' è l'*App Lista Rossa* (sia per Android che per IOS) realizzata grazie alla collaborazione degli esperti di mediaGEO, editore della rivista *Archeomatica* e partner di Italia Nostra per l'aspetto tecnologico. L'*App* permette di raccogliere le segnalazioni su un bene culturale in pericolo o solo poco conosciuto e inviarle dal proprio smartphone o tablet.

Di fatto la campagna si sta 'cronicizzando', nel senso che le segnalazioni arrivano continuamente e quella che poteva essere un'iniziativa estemporanea, anche se nata sull'onda di un evento gravissimo, nella pratica associativa è diventato un Osservatorio sullo stato di conservazione dei Beni Culturali, un sistema di

comunicazione virtuosa dei beni culturali, distribuito capillarmente sul territorio, attraverso il contributo di tanti cittadini, soci e non soci.

In questa ottica, nella considerazione che la *Lista Rossa* di Italia Nostra è ormai una azione di tutela attiva e uno strumento di “didattica” del patrimonio, proprio di Italia Nostra, si è proposto e poi deliberato nel Consiglio Direttivo Nazionale del 19 maggio 2018 la registrazione del ‘marchio’ “Lista Rossa di Italia Nostra” e del logo corrispondente.

Conclusione: il “modello” di educazione al Patrimonio culturale di Italia Nostra

Alla base del percorso di Educazione al Patrimonio c'è la Storia e la costruzione della cittadinanza attiva: sul presupposto che “si conserva ciò che si conosce e si ama” e sulla specificità dell'educazione al Patrimonio e al Paesaggio si basa l'offerta didattica e formativa di Italia Nostra.

Le esperienze fin qui condotte e ampiamente documentate hanno contribuito all'elaborazione del ‘modello’ di Educazione al Patrimonio Culturale, replicabile in tutti i contesti territoriali e culturali e per ogni tematica, così strutturato:

1. La tematica oggetto del percorso formativo è il Paesaggio come omnicomprensivo bene culturale: osservare, conoscere e “sentire” il paesaggio e i suoi elementi costitutivi: i paesaggi (agrari, urbani, costieri, naturali), i centri storici, le residenze storiche, i parchi, le chiese, i musei, antichi tratturi, strade e piazze dei centri storici, corsi d'acqua, boschi e prati d'altura, terrazzamenti coltivati, alberate ecc. coerentemente con il dettato dell'articolo 131 del *Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio*⁵⁷;
2. Docenti & studenti: l'offerta formativa per i docenti è occasione di confronto, di dibattito e messa in rete di conoscenze e bagagli culturali e tecnici diversi nonché come sussidio per guidare gli studenti alla scoperta del territorio;
3. Ricerca-azione: da parte degli studenti con l'aiuto dei loro insegnanti. Momento fondamentale della ricerca è il contatto diretto con il ‘bene’ mediante la ricognizione sul territorio, l'osservazione e analisi, le proposte;
4. Prodotti realizzati: le conoscenze acquisite e le elaborazioni critiche e/o propositive elaborate dagli studenti trovano espressione in prodotti di comunicazione rivolti in particolare a giovani coetanei del territorio e più in generale del Paese;
5. Strumenti di lettura per favorire il riconoscimento, la comprensione e l'interpretazione di alcuni concetti base, quali il territorio e le sue risorse, l'opera dell'uomo e la conseguente formazione dei diversi tipi di paesaggio e di beni culturali: sussidi didattici, schede storico-descrittive, le *Lampade di Aladino*, ecc.;

⁵⁷“Per paesaggio si intende una parte omogenea del territorio i cui caratteri derivano dalla natura, dalla storia umana o dalle reciproche interrelazioni. La tutela e la valorizzazione del paesaggio salvaguardano i valori che esso esprime quali manifestazioni identitarie percepibili”.

6. Uso delle moderne tecnologie per indagare, descrivere e rappresentare le tipologie e le morfologie dei beni culturali, la loro evoluzione nelle tecniche e nella cultura, lo stato di conservazione e le ipotesi di valorizzazione⁵⁸;
7. I destinatari dell'azione educativa: i soci (referenti di sezione e regionali) gli insegnanti della Scuola di ogni ordine e grado e, per loro tramite, i giovani e i giovanissimi; il pubblico adulto: le famiglie, i politici, gli amministratori/funzionari locali ecc.).

Infatti le finalità del nostro lavoro educativo e formativo riguardano lo sviluppo e la promozione di conoscenze, abilità e comportamenti che si manifestano lungo tutta la vita di ogni individuo; il processo educativo non può concludersi al termine del ciclo d'istruzione, ma deve proseguire in contesti diversi – professionali, turistici, associativi, ... – al fine di favorire e sostenere l'assunzione di una sempre maggiore consapevolezza del rapporto cittadino-patrimonio.

Riprendendo le parole di Bassani: “dobbiamo tutti insieme cercare di accelerare quel processo che abbiamo messo in moto fin dall'inizio allo scopo di produrre una opinione pubblica migliore di quella che esiste oggi in Italia, e non perchè abbiamo bisogno di successi frivoli, intendiamoci bene. Noi abbiamo bisogno di una opinione pubblica più degna perchè abbiamo bisogno di una vita migliore e di una società migliore, più conscia di se stessa, più autenticamente democratica. Questo noi vogliamo produrre attraverso la nostra ricerca e la nostra opera”⁵⁹.

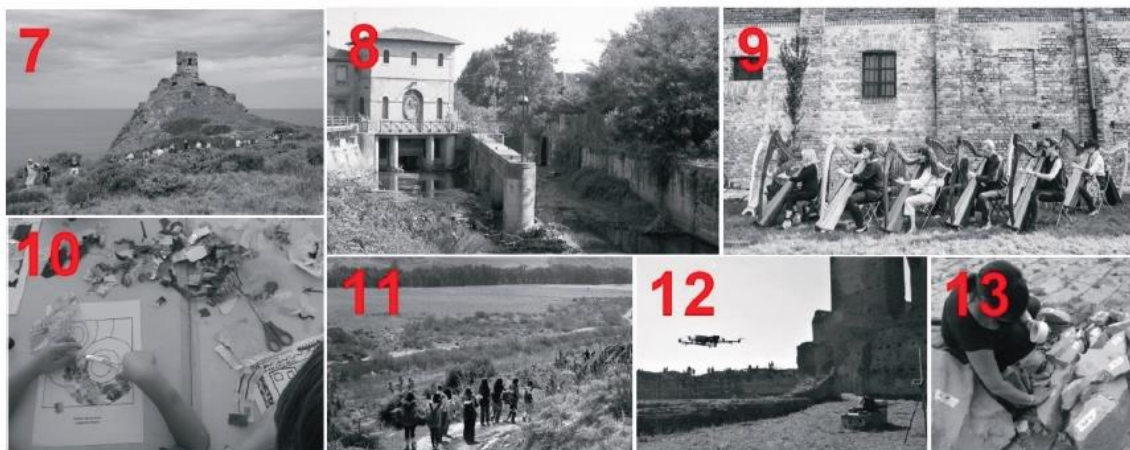
⁵⁸ Cfr. <http://www.mondodigitale.org/it>.

⁵⁹ G. Bassani, 1975, op. cit..



FINITO DI STAMPARE NEL MESE DI LUGLIO 2019

www.mediageo.it



7 Campagna *Torri costiere*: sentiero delle torri, torre Columbargia - Tresnuraghes (OR)

8 Archeologia Industriale: centrale idroelettrica Battiferro - Bologna

9 Boscoincittà: Cascina San Roman, concerto di arpe - Milano

10 Laboratori didattici alla Vecchia Darsena di Savona

11 Riserva di Capodarso e Valle Imera Meridionale (CL): visita guidata

12 Progetto *INnovazione-INformazione*: Parco Appia Antica, Villa dei Quintili, Roma

13 Lavori di restauro di S. Maria in Vado - Ferrara: volontaria all'opera

Questa pubblicazione si colloca tra le attività del Progetto INnovazione INformazione, cofinanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Direzione Generale del Terzo Settore, finalizzato alla formazione dei volontari e degli operatori di Italia Nostra per promuovere e facilitare la realizzazione e la diffusione di progetti di pedagogia del patrimonio nelle scuole primarie e secondarie di ogni ordine e grado.

Il testo, per un verso, porta all'attenzione del lettore l'evoluzione del contesto culturale, normativo ed esperienziale che ha interessato l'educazione al patrimonio culturale in Europa ed in Italia; per altro verso, vuole fare memoria di come si sia sviluppato ed evoluto l'impegno educativo di Italia Nostra nei suoi quasi sessantacinque anni di storia, sia al suo interno che verso l'esterno.

L'azione educativa di Italia Nostra al Patrimonio Culturale si è rivolta, fin dai primi anni della sua attività, in primo luogo ai soci e agli insegnanti e quindi, per loro tramite, ai giovani e giovanissimi partendo dall'esame del territorio e del paesaggio. È stato ed è un impegno significativo per i nostri volontari che operano con impostazione scientifica di ricerca-azione nell'ambito del quadro normativo ed istituzionale, alla formulazione e evoluzione del quale l'Associazione ha sempre apportato il suo contributo in maniera critica e costruttiva.

Il metodo educativo di Italia Nostra mira a promuovere nei cittadini del nostro Paese la consapevolezza delle potenzialità formative del Patrimonio Culturale, in grado di incidere su competenze e comportamenti relativi alla persona nel suo complesso, riferibili alla cittadinanza attiva e democratica e non legate esclusivamente all'ambito disciplinare istituzionale o a parziali aperture interdisciplinari.

Noi crediamo nell'importanza dell'educazione permanente e ricorrente, dell'educazione per l'inclusione sociale e l'integrazione culturale. Per Italia Nostra l'impegno educativo non è soltanto un campo specifico del settore Educazione, ma è trasversale a tutta l'associazione: non c'è tutela senza conoscenza ed educazione.

www.italianostra.org
www.italianostraeducazione.org

