

Camilla Casonato è ricercatrice presso il Dipartimento di architettura e Studi Urbani (DASU) del Politecnico di Milano dove insegna Fondamenti e tecniche della rappresentazione architettonica. Dottore di ricerca in Conservazione dei beni architettonici, ha insegnato nella scuola secondaria e si occupa di teoria e storia del disegno, educazione al paesaggio e valorizzazione dei beni culturali diffusi mediante pratiche partecipative e con l'uso di tecnologie innovative. Nel ruolo di project manager ha coordinato la ricerca-azione alla quale è dedicato questo libro.

Marco Vedoà, laureato in architettura, è dottorando in Urban planning, design and policy presso il Dipartimento di architettura e Studi Urbani (DASU) del Politecnico di Milano. Appassionato di cartografie tradizionali e digitali da anni segue il dibattito sul rapporto fra cittadinanza attiva ed heritage. Ha inoltre partecipato a numerosi progetti di sviluppo di sistemi digitali per la valorizzazione e la comunicazione di paesaggi culturali. Ha collaborato attivamente al progetto Scuola Attiva Risorse, con un assegno di ricerca dedicato alle potenzialità delle ICTs per la rappresentazione partecipata del paesaggio.

Gloria Cossa è laureata in architettura presso il Politecnico di Milano dove collabora alla didattica nei corsi di Rappresentazione dell'architettura. Lavora presso uno studio di architettura di interni a Milano e si occupa di progettazione grafica e illustrazione per ricerche sui temi della sostenibilità, del territorio e dell'economia. Interessata ai percorsi partecipativi per la valorizzazione del patrimonio e la riqualificazione del paesaggio, ha collaborato al progetto Scuola Attiva Risorse per la co-progettazione e conduzione di percorsi didattici.

L'educazione al patrimonio culturale e al paesaggio è nodale per formare i giovani a una cittadinanza attiva e responsabile, alla tutela dei beni comuni, a stili di vita sostenibili, all'apprezzamento della diversità culturale e del dialogo intergenerazionale. Non può dunque limitarsi a episodi sporadici e a beni e contesti di eccellenza, ma deve essere transdisciplinare, inclusiva e praticabile in ogni luogo.

Questo libro racconta il progetto di ricerca e azione "Scuola Attiva Risorse (ScAR)", vincitore del Polisocial Award che premia la ricerca a fini sociali del Politecnico di Milano. Il testo descrive un'azione sperimentale e innovativa condotta all'interno di un contesto fragile come quello delle periferie urbane, un processo partecipativo che ha coinvolto scuole, università, istituzioni culturali, amministrazioni e attori privati nell'interpretazione e nella valorizzazione dei patrimoni culturali "nascosti" nei quartieri di margine di Milano.

Casonato, Vedoà, Cossa

SCOPRIRE IL PAESAGGIO DEL QUOTIDIANO

Camilla Casonato
Marco Vedoà
Gloria Cossa

SCOPRIRE IL PAESAGGIO DEL QUOTIDIANO

Un progetto di educazione al patrimonio culturale nella periferia urbana

••••• LetteraVentidue

ISBN 978-88-6242-482-0



9 788862 424820 € 22

•••••

••••• LetteraVentidue

Comitato scientifico

Edoardo Dotto (ICAR 17, Siracusa)

Emilio Faroldi (ICAR 12, Milano)

Nicola Flora (ICAR 16, Napoli)

Antonella Greco (ICAR 18, Roma)

Bruno Messina (ICAR 14, Siracusa)

Stefano Munarin (ICAR 21, Venezia)

Giorgio Peghin (ICAR 14, Cagliari)

ISBN 978-88-6242-482-0

Prima edizione ottobre 2021

© LetteraVentidue Edizioni

© Camilla Casonato, Marco Vedoà, Gloria Cossa

È vietata la riproduzione, anche parziale, effettuata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia, anche ad uso interno o didattico. Per la legge italiana la fotocopia è lecita solo per uso personale purché non danneggi l'autore. Quindi ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita e minaccia la sopravvivenza di un modo di trasmettere la conoscenza.

Chi fotocopie un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto e opera ai danni della cultura.

Nel caso in cui fosse stato commesso qualche errore o omissione riguardo ai copyrights delle illustrazioni saremo lieti di correggerlo nella prossima ristampa.

Book design: Gaetano Salemi

Disegno in copertina: Gloria Cossa

LetteraVentidue Edizioni Srl

via Luigi Spagna, 50P

96100 Siracusa, Italy

www.letteraventidue.com

Camilla Casonato
Marco Vedoà
Gloria Cossa

SCOPRIRE IL PAESAGGIO DEL QUOTIDIANO

Un progetto di educazione al patrimonio
culturale nella periferia urbana

I contenuti di questo libro sono stati in parte discussi in occasione di convegni o all'interno di pubblicazioni realizzate nel corso della ricerca ai fini della sua disseminazione. Il volume dunque estende, rielabora e approfondisce le riflessioni fatte in itinere, integrandole in un discorso più ampio e unitario. I saggi precedentemente pubblicati in merito ai risultati parziali della ricerca sono indicati in dettaglio nel capitolo quinto e compaiono nella bibliografia generale del libro.

Il testo è il risultato di un lavoro comune e i suoi contenuti sono condivisi dai tre autori. All'interno del volume, nello specifico, il primo capitolo "Educare al patrimonio culturale nel paesaggio del quotidiano", il secondo "Il progetto Scuola Attiva Risorse" e il quinto "Il modello ScAR" sono stati redatti da Camilla Casonato; il terzo capitolo "Attività per comprendere e interpretare" e il quarto "Tecnologie per leggere e comunicare" sono stati redatti rispettivamente da Gloria Cossa e Marco Vedoà. L'introduzione e le riflessioni conclusive sono invece comuni ai tre autori.

Le immagini contenute nel volume, ove non diversamente specificato, sono state prodotte dal team di ricerca del progetto Scuola Attiva Risorse. Illustrazioni e grafiche di Gloria Cossa.

I siti e i collegamenti web riportati sono stati visitati per l'ultima volta nel giugno 2021.

INDICE

8 Presentazioni

di *Elisabetta Borgia, Marina Di Berardo, Susanna Occorsio*
di *Laura Galimberti*

10 Premessa

di *Gabriele Pasqui*

12 Introduzione

CAPITOLO 1

17 Educare al patrimonio culturale nel paesaggio del quotidiano

17 Le indicazioni europee

Heritage education

Patrimonio, paesaggio e diritto all'eredità culturale

Educare *attraverso* il patrimonio

Formare i giovani cittadini nella società multiculturale

Le strategie per il 21° secolo: patrimonio e comunità

29 Il caso italiano

Lo sfondo normativo

I Piani per l'Educazione al Patrimonio Culturale

Educare al paesaggio

Scenari e prospettive, il ruolo della scuola

CAPITOLO 2

45 Il progetto Scuola Attiva Risorse

45 Scuola Attiva Risorse (ScAR)

Gli obiettivi del progetto

Le periferie, territori ricchi e fragili

Una complessa rete di attori: scuole, università,
istituzioni, fondazioni, musei...

69 Verso la costruzione di una metodologia

Progettazione e co-progettazione
Formare gli insegnanti
Azioni pilota e attività aperte
I paradigmi didattici
Dalla primaria ai corsi universitari (e ritorno)
Alternare scuola e lavoro

CAPITOLO 3

91 Attività per comprendere e interpretare

91 Conoscere la città

Percorrere i quartieri
Intervistare testimoni ed esperti
Disegnare il patrimonio e il paesaggio
Leggere il paesaggio dalle torri del contemporaneo
Tracciare le mappe della mente

112 Ri-scrivere gli spazi

“Costruire” la città: dalla mappa alla *maquette*
Ripensare i quartieri: micro-progetti di rigenerazione urbana

CAPITOLO 4

125 Tecnologie per leggere e comunicare

125 Supportare i processi

Strumenti digitali per avviare il percorso
ICTs per percorsi di conoscenza *bottom-up*

129 Condividere rappresentazioni

Narrare storie: *digital storytelling* e *map storytelling*
Costruire tour virtuali dei quartieri
Scambiare via *social media*

- 141** **Offrire strumenti alla collettività**
Giocare e far giocare: *landscape gamification*
Realizzare guide interattive per esplorare rotte inconsuete
Un atlante digitale per condividere memorie, strumenti, metodologie

CAPITOLO 5

157 **Il modello ScAR**

- 157** **Azioni per condividere**
Comunicare e disseminare
Le scuole come attori della condivisione
Dalla scuola alla comunità scientifica
Eventi per dialogare con la città e le istituzioni
Le mostre

- 171** **Un'esperienza che continua**
Collezioni digitali, narrazioni e progetti sul territorio
ScAR nelle regioni italiane e in America del Sud

- 180** **I partecipanti raccontano, leggere l'impatto del progetto**

209 **Riflessioni conclusive**

APPARATI

- 218** **Riferimenti bibliografici**

- 228** **Appendice**

- 235** **Ringraziamenti**

Il progetto di ricerca “*Scuola Attiva Risorse (ScAR). Ricucire il patrimonio disperso delle periferie*”, del quale questo testo restituisce gli esiti, si configura in base ad un percorso conoscitivo compiutamente in accordo con gli asset dell'ultimo *Piano Nazionale per l'Educazione al patrimonio* e al contributo del Centro per i Servizi educativi, facente capo alla Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali del Ministero della Cultura.

Gli obiettivi del progetto risultano peraltro – grazie anche al sensibile coinvolgimento di un rilevante ed eterogeneo gruppo di partners – particolarmente funzionali nell'includere tematiche ed emergenze che l'educazione al patrimonio ha oggi in capo sia rispetto alla varietà dei contesti sociali e dei possibili destinatari nel loro rapporto con i ‘paesaggi culturali’ del quotidiano sia all'offerta, attraverso confronti e metodologie diversi, di nuovi spazi di rappresentazione delle narrazioni e delle produzioni creative, con particolare riferimento ai più giovani.

Analogamente, il Centro concorre, da anni, secondo linee di indirizzo istituzionali, alla crescita di un sistema educativo condiviso e partecipato verso tutti i tipi di pubblico – in grado di rispondere a istanze di cittadinanza attiva, intercultura, *lifelong learning* e accessibilità universale – supportando inoltre la Direzione generale nelle azioni di coordinamento del sistema dei Servizi educativi territoriali e promuovendo, ogni anno, *l'Offerta formativa nazionale* del Dicastero.

Sulla base di tali premesse e di una proficua sintonia di visione, riteniamo che la ricerca condotta costituisca un'utile base di partenza per una riflessione sui prossimi scenari e sugli impatti generati attraverso le modalità di apprendimento sperimentate, in un'ottica di sensibilizzazione alle prassi di cittadinanza attiva, di partecipazione e di consapevolezza del comune diritto all'accesso e alla salvaguardia degli *habitat* e dei patrimoni culturali di appartenenza.

Elisabetta Borgia, Marina Di Berardo, Susanna Occorsio
Centro per i Servizi educativi – Servizio I, Ufficio Studi
Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali
Ministero della Cultura

Scuola Attiva Risorse è un progetto multidisciplinare che si rivolge ai più giovani e che, anche per questo, abbiamo seguito con grande attenzione in questi anni. Il paesaggio è l'ambiente in cui viviamo e di cui rischiamo di trascurare la memoria, perdendo la conoscenza dei luoghi e delle persone. Soprattutto in un tempo di continui cambiamenti. La curiosità può però essere sollecitata e la scoperta regala sempre grandi soddisfazioni. Costruisce un metodo, una competenza e uno sguardo attento a quanto ci circonda. Ogni quartiere di Milano riserva sorprese e ricchezze a chi lo sa esplorare. In centro, come in periferia.

Camminare, mappare, disegnare, rileggere, intervistare... sono strumenti di una didattica innovativa, che utilizza il digitale, il video e le tecnologie accanto alla matita e alla penna. In un mix di età diverse che si incontrano e di culture lontane che si fanno vicine. Insomma, la scuola che ci piace: aperta al territorio e anima dei quartieri, un luogo in cui si educa a una cittadinanza responsabile e attiva. Che sa valorizzare il patrimonio e la comunità, costruendo dei veri e propri Patti Territoriali.

Un progetto quasi profetico in un momento in cui la quotidianità si organizza sempre di più vicino a casa. A 15 minuti vogliamo trovare servizi, ma anche storia, scoperte e stimoli. Vogliamo trovare bellezza e imparare a riconoscerla. E lo sguardo si può educare. Un progetto che ci piacerebbe davvero coinvolgesse tutta la città, proprio partendo dalle scuole.

Laura Galimberti
Assessore all'Educazione
e Istruzione del Comune di Milano

PREMESSA

Mai come ora comprendiamo che l'educazione, la formazione, la scuola costituiscono un tassello decisivo di qualunque strategia che voglia davvero misurarsi con il tema delle periferie urbane e con la preoccupante crescita delle disuguaglianze sociali e spaziali nelle nostre città.

L'anno terribile che ci separa dall'inizio della pandemia (scrivo queste righe nel mese di aprile del 2021) ha evidenziato con chiarezza che gli effetti dell'epidemia da COVID-19 hanno una flessione peculiare, e spesso ancor più drammatica, nelle nostre aree periferiche.

Innanzitutto, perché nelle periferie urbane si concentra una quota rilevante della popolazione fragile, che ha perso un lavoro già precario e che rischia di trovarsi in condizioni di disoccupazione strutturale.

Il lavoro precario e sommerso, quello meno tutelato, è per ovvie ragioni la prima vittima dell'attuale crisi, e la perdita di una occupazione, per quanto instabile, costituisce spesso per individui e famiglie un primo passaggio dell'attivazione di un circolo vizioso che spesso coinvolge in seguito la condizione abitativa.

L'altra dimensione nella quale è già stata drammaticamente evidente la differenza tra aree più ricche e aree periferiche o marginali è proprio quella della scuola. Il drastico passaggio alla didattica a distanza è stato meno facile in quelle scuole, soprattutto primarie e secondarie di primo grado, nelle quali il capitale sociale e culturale, ma anche le dotazioni tecnologiche minime, sono inferiori. Si pensi ai bambini e ragazzi stranieri da poco arrivati in Italia e che non parlano bene la nostra lingua o alle famiglie che non sono in grado di garantire una sufficiente copertura in termini di connettività per i limitati *device* posseduti; inoltre, le scuole nelle quali le dotazioni tecnologiche sono molto limitate hanno già subito un contraccolpo fortissimo, in termini di aumento dell'abbandono scolastico, difficoltà di recupero da parte di studenti che non sono stati in grado di seguire le attività in remoto, ulteriore ghettizzazione di plessi scolastici.

Ebbene, proprio questi problemi mostrano le potenzialità e la ricchezza del lavoro di ricerca-azione restituito in questo volume.

Un lavoro che si è avviato prima della pandemia, nel quadro delle attività del bando Polisocial Awards del Politecnico di Milano dedicato alle periferie, ma che mostra ulteriori potenzialità di sviluppo proprio nella difficile congiuntura in cui ci troviamo.

Il progetto ScAR – Scuola Attiva Risorse, coordinato da Camilla Casonato e sviluppato da un team interdisciplinare, è costruito a partire dalla connessione fra tre diverse dimensioni: il riconoscimento dell'esperienza quotidiana dello spazio delle studentesse e degli studenti come chiave di un lavoro di esplorazione e conoscenza dei contesti di vita e dei paesaggi nelle periferie urbane; l'attivazione di reti multiattoriali come condizione dello sviluppo di progetti educativi

che coinvolgano scuole e territori; l'utilizzo delle tecnologie ICTs per leggere, comunicare e supportare i processi di conoscenza, di apprendimento e di socializzazione.

Il "modello ScAR" a cui è pervenuto il progetto, sulla base di un'interazione molto viva con i soggetti delle scuole e dei territori, compresi alcuni attori privati, rappresenta un dispositivo utilizzabile in una molteplicità di contesti, un percorso sperimentale capace di consolidare processi spesso già in atto di reciproca fertilizzazione tra scuole e territori in aree fragili delle nostre città.

Il nodo cruciale del progetto, perfettamente restituito in questo volume, è che il lavoro di esplorazione e mappatura degli studenti e delle studentesse possa offrire un contributo alla conoscenza, alla valorizzazione e alla comunicazione di un patrimonio culturale e paesaggistico diffuso nelle nostre aree periferiche, ma al tempo stesso offrire una piattaforma importante per il dialogo tra scuola e territorio, tra istituzioni e società, tra generazioni.

Questo libro offre dunque strumenti e conoscenza utilizzabile nella quale la sperimentazione didattica, l'utilizzo di tecnologie innovative, la coprogettazione possano insieme offrire un'occasione di apprendimento collettivo e anche di contrasto ai processi di marginalizzazione e stigmatizzazione che rappresentano un pesante fardello nei processi di degrado di alcune aree della città.

Riconoscere il valore e la bellezza del proprio luogo di vita quotidiana, soprattutto per i più piccoli, è infatti anche un'occasione per imparare ad aspirare, a pensare concretamente a come migliorare il proprio ambiente, dentro e fuori i confini della scuola.

In questa prospettiva, nella quale le scuole diventano "attori della condivisione", il progetto ScAR e questo volume che lo racconta possono diventare un tassello di un rinnovato patto tra le scuole e i loro ambienti di vita, contribuendo efficacemente a produrre beni comuni, qualità urbana e conoscenze che rafforzino le nostre aree periferiche e scongiurino i rischi di una società, e di una città, sempre più polarizzata e diseguale.

Gabriele Pasqui

Direttore scientifico del Progetto Dipartimento di Eccellenza –
"Fragilità territoriali" del Dipartimento di Architettura
e Studi Urbani del Politecnico di Milano

INTRODUZIONE

L'heritage education, per sua natura transdisciplinare e multiculturale, è da tempo riconosciuta in ambito europeo quale veicolo fondamentale per la formazione dei giovani a una cittadinanza attiva e responsabile e alla tutela dei beni comuni. Una nuova attenzione al tema nel contesto nazionale è indicata dalla nascita, in anni recenti, dei Piani nazionali per l'educazione al patrimonio e dallo sviluppo di una riflessione sui possibili scenari formativi e sulle molteplici implicazioni di una efficace azione educativa *sul* e *attraverso* il patrimonio culturale. Dare risposta effettiva alle sollecitazioni che la normativa e la comunità scientifica pongono in questa direzione alla società civile, e in particolare al mondo dell'educazione, è una questione che apre a numerosi interrogativi. Cosa intendiamo per patrimonio culturale e per paesaggio quando ci muoviamo in contesti educativi? Cosa significa educare al patrimonio quando si pensa di intraprendere un'azione sistematica e strutturale che abbracci ogni territorio? Quale ruolo deve assumere la scuola in questo processo, in quanto principale agenzia educativa e ambito nodale della formazione alla cittadinanza? La scuola è pronta ad assumere questo compito?

A questi quesiti fondamentali se ne aggiungono altri, non meno pertinenti. Si può fare educazione al patrimonio e al paesaggio in territori fragili, di margine o degradati? Come individuare i valori nascosti nei paesaggi della vita quotidiana e come costruire nuove rappresentazioni di questi territori che si contrappongano a una percezione collettiva spesso stigmatizzante? Le tecnologie possono aiutare a raggiungere gli obiettivi e possono essere innovative e accessibili al tempo stesso? E non ultimo: quale contributo possono dare l'università e la ricerca a un processo di trasformazione e di innovazione metodologica che coinvolge parimenti la scuola, le istituzioni e il territorio?

Questo libro propone una riflessione su tali questioni a partire da un'esperienza concreta, il testo restituisce infatti gli esiti del progetto di ricerca "Scuola Attiva Risorse (ScAR). Ricucire il patrimonio disperso delle periferie", finanziato nell'ambito del programma di impegno e responsabilità sociale del Politecnico di Milano denominato Polisocial. Avviato nel 2018, in poco più di due anni il progetto ha impegnato oltre settecento studenti su tre ordini di scuola e diversi partner tra istituzioni pubbliche e attori privati, coinvolgendoli in una ricerca azione basata su criteri di partecipazione e co-progettazione, calata sull'area sud della città di Milano. Il testo illustra il processo dall'avvio alla sua fase conclusiva, indicandone gli attori, definendone le premesse, descrivendone in sintesi le metodologie, raccontandone i passaggi principali e indicandone ricadute e sviluppi.

Il primo capitolo introduce al tema della ricerca, delineando il quadro dei riferimenti normativi e di indirizzo a livello europeo e nazionale.

Questa disamina individua nei documenti le indicazioni utili a operare in contesti di fragilità e costituisce la premessa per una riflessione sul ruolo della scuola nella costruzione di azioni diffuse e strutturate di educazione al patrimonio e al paesaggio.

Il secondo capitolo inquadra il progetto, definendone il contesto di azione, gli attori, gli obiettivi e presentando la metodologia. Poiché sarebbe stato impossibile restituire tutte le azioni messe in campo con le scuole, ai capitoli terzo e quarto è invece affidato il compito di tracciare un itinerario attraverso i tanti progetti didattici, evidenziando per linee tematiche le tipologie di attività condotte. Le attività vi vengono dunque sinteticamente illustrate, facendo riferimento a esempi, aneddoti e risultati di processo e di prodotto, con l'intento di metterne in luce il senso e le potenzialità. Il quarto capitolo focalizza l'attenzione sul ruolo delle nuove tecnologie, indicando un possibile approccio *bottom up* al più ampio tema della digitalizzazione del patrimonio culturale nel contesto educativo.

Il quinto e ultimo capitolo racconta la disseminazione delle azioni che, operando una prima diffusione del *format* operativo e indicandone possibili linee di sviluppo, è da considerarsi parte integrante del progetto. Chiude il libro una riflessione sui risultati della ricerca che poggia sulle restituzioni dei soggetti coinvolti e *in primis* sulle testimonianze degli insegnanti.

L'appendice propone infine una sintetica rassegna dei progetti didattici delle classi nella fase centrale della ricerca, un resoconto che, pur non rendendo ragione dell'enorme sforzo di bambini, ragazzi e docenti che hanno lavorato con passione dando vita e consistenza reale al progetto, offre perlomeno una visuale su alcune delle innumerevoli possibili interpretazioni della metodologia.



capitolo

1





deposito

EDUCARE AL PATRIMONIO CULTURALE NEL PAESAGGIO DEL QUOTIDIANO

Le indicazioni europee

Heritage education

Il concetto di *heritage education* quale oggi lo si intende nell'ambito delle istituzioni europee ha preso corpo nel corso degli ultimi decenni, come testimoniano i documenti prodotti dagli organismi europei, in particolare dal Consiglio d'Europa, negli ambiti della conoscenza, tutela e valorizzazione dei beni culturali e del paesaggio. Questo processo è connesso anche al mutare del concetto stesso di *cultural heritage* che è andato facendosi progressivamente più ampio e articolato con il crescere dell'attenzione alle relazioni tra beni e territori, tra patrimoni e culture, tra componente materiale e immateriale del patrimonio (Di Berardo 2019, Bortolotti et al. 2008). In corrispondenza a questo "slittamento semantico" è venuta delineandosi l'idea di uno specifico approccio educativo che rivede, rendendola più complessa e variegata, la tradizione dell'insegnamento in materia di beni culturali.

La Raccomandazione n. 5 sulla Pedagogia del patrimonio culturale, adottata dal Consiglio dei Ministri degli Stati Membri del Consiglio d'Europa nel 1998¹ segna, in questo senso, un passaggio nodale. Il documento precisa che il patrimonio culturale include ogni traccia materiale o immateriale dell'azione dell'uomo² e definisce l'*heritage education* «una pedagogia basata

1. Council of Europe, *Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education, adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998* (Recommendation n. R (98) 05).

2. «*Cultural heritage includes any material or non-material vestige of human endeavour and any trace of human activities in the natural environment*» (Recommendation n. R (98) 05, art. I).

sul patrimonio culturale, che includa metodi di insegnamento attivi, una proposta curricolare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale, e che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione».³ In quest'ottica il ruolo della scuola nel rendere effettiva una corretta e opportuna pedagogia del patrimonio appare fondamentale: essendo interdisciplinare per sua natura l'educazione al patrimonio potrebbe e dovrebbe infatti essere promossa nel quadro delle discipline scolastiche a tutti i livelli.⁴

La Raccomandazione n. 5 rappresenta indubbiamente a tutt'oggi un nodo cruciale nel percorso di elaborazione di una politica comune in materia a livello europeo, tuttavia a distanza di oltre vent'anni non è facile verificare la sua capacità di produrre ricadute concrete. Le difficoltà di applicazione erano emerse già da una valutazione effettuata nel 2006 nel quadro dei progetti europei, in collaborazione tra Consiglio d'Europa e istituzioni italiane (Branchesi 2006). In quell'occasione si evidenziava la difficoltà di stabilire l'impatto effettivo della Raccomandazione nei diversi paesi e, in riferimento al caso italiano, sebbene si sottolineasse l'incremento dei progetti e la buona diffusione dei contenuti presso gli addetti ai lavori, si riconosceva come il documento fosse per lo più ignorato dai responsabili politici e amministrativi (Branchesi 2006, pp. 175-180).

Tra le esperienze prese a riferimento per la stesura della Raccomandazione e citate dal documento stesso, le più significative paiono il progetto delle Classi Europee del Patrimonio (*Heritage European Classes*) e il seminario promosso dal Consiglio d'Europa e tenutosi a Bruxelles nel 1995, dal titolo "*Cultural heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration*". Negli atti del seminario il ruolo potenziale dell'educazione al patrimonio nella battaglia contro l'intolleranza, il razzismo e la discriminazione e per la promozione dell'inclusione sociale viene sostenuto attraverso esempi concreti (Council of Europe 1998). Le Classi Europee del Patrimonio (*European Heritage Classes*), che hanno preso vita proprio in quegli anni sulla base delle esperienze pionieristiche avviate in Francia negli anni Ottanta, rappresentano certamente un contributo significativo del Consiglio d'Europa alla pedagogia del patrimonio, soprattutto per la messa a fuoco di metodologie e per la loro sperimentazione sul campo (Council of Europe 1993, Council of Europe

3. «*Heritage education means a teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression*» (Recommendation n. R (98) 05, art I).

4. «*Heritage education, which is cross-curricular by its very nature, should be promoted through the medium of different school subjects at all levels and in all types of teaching*» (Recommendation n. R (98) 05, art. II).

1998). Esse tuttavia presentano, per rapporto alla dimensione sovranazionale e programmatica dell'iniziativa, un limite comune ad altri progetti simili che, potendo raggiungere un numero limitato di persone, rischiano di assumere un ruolo episodico, pur mantenendo un'importante spinta sperimentale e presentando spesso un alto livello qualitativo. Se poi a questa prima fase di esplorazione è di fatto seguita una maggiore diffusione delle azioni, queste sono rimaste tuttavia limitate e, pur andando ad accrescere il repertorio di buone pratiche, hanno mostrato una tendenza a tradursi in "prassi", evidenziando un arresto nello spirito di scoperta e nella spinta progettuale d'avvio (Branchesi 2006, p. 55-58). Inoltre, queste esperienze – eredi della tradizione francese delle "Classi dei monumenti storici" – mostrano in molti casi un approccio al concetto di patrimonio ancora in buona parte legato alla nozione di "monumento".

Una svolta interessante, da segnalare nell'ottica dell'arricchimento di tale approccio e di un più generale ampliamento della nozione di *heritage*, è il progetto "*Europe from one street to the Other*", avviato nel 2001 in oltre venti paesi. In questo progetto, incentrato sullo studio del patrimonio di prossimità e orientato all'incontro culturale, con significative analogie con le esperienze che verranno qui presentate, la strada veniva assunta come «il medium per eccellenza tra la memoria del singolo e quella della collettività, tra memoria di una comunità e la memoria di tutte le comunità che la abitano, il luogo dell'immaginario collettivo» (Viola 2006, p. 106).

Patrimonio, paesaggio e diritto all'eredità culturale

Un passaggio significativo nella riformulazione della pedagogia del patrimonio avvenuta negli ultimi vent'anni è stato segnato dalla comparsa nel 2000 della Convenzione Europea del Paesaggio (CEP).⁵ Il documento notoriamente propone un nuovo approccio al tema e al concetto di paesaggio, più aperto, inclusivo e soprattutto incentrato sull'interazione fisica e culturale tra popolazioni e territori. In questo modo la Convenzione contribuisce, in modo diretto e indiretto, anche al delinearsi di un nuovo orientamento educativo che prevede un apprendimento calato sul territorio, basato sul rapporto tra patrimonio e contesto e aperto all'applicazione ad ambiti di natura eterogenea. Essendo parte dell'eredità culturale che passerà alle future generazioni, il paesaggio può essere considerato

5. Council of Europe, *European Landscape Convention, Florence 20 October 2000*. Sottoscritta dall'Italia lo stesso anno, la *Convenzione Europea del Paesaggio (CEP)* è stata ratificata nel 2006.

patrimonio culturale esso stesso e quindi, naturalmente, essere incluso nei percorsi di *heritage education*. L'educazione al paesaggio inoltre può prendere spunto dalla lettura dei beni culturali materiali e immateriali che vi sono immersi e che lo costituiscono, di conseguenza il paesaggio può giocare un ruolo di primo piano nel contesto dell'educazione al patrimonio, soprattutto se si adotta un approccio sistemico, improntato sulla lettura dei diversi elementi che sono parte dell'*heritage* nelle loro relazioni reciproche e nelle relazioni con le comunità.

Definendo il paesaggio come «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» (art. 1), la Convenzione comprende gli spazi naturali, rurali, urbani e periurbani ed estende il proprio campo di applicazione fino a includere i paesaggi della vita quotidiana o quelli degradati (art. 2). In questo senso, si può affermare che *«whether it is outstanding, everyday or degraded, the landscape is, more generally, a common good with a spatial dimension that will be passed on to future generations»* (Council of Europe 2018, p. 23), come precisa il *Glossary of the Information System of the Council of Europe Landscape Convention*, formulato dal Consiglio d'Europa proprio per dare maggiore chiarezza ai termini chiave presenti nella CEP.

All'interno della Convenzione non compaiono riferimenti espliciti al tema o alle metodologie dell'educazione al paesaggio, tuttavia, tra le misure specifiche di applicazione, si afferma che gli stati aderenti si impegnano, nel contesto della formazione, a promuovere degli insegnamenti scolastici 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 (art. 6). Di conseguenza diviene importante che le istituzioni della formazione si pongano in sinergia per proporre, a tutti i livelli di insegnamento, percorsi di individuazione e valutazione dei paesaggi e metterne a disposizione le metodologie. La CEP inoltre pone l'accento sull'importanza del *riconoscimento* dei diversi possibili valori culturali attribuibili al paesaggio. Riconoscimento che avviene non solo e non necessariamente nel solco di una tradizione culturale e per mezzo di un sapere esperto, bensì in relazione all'espressione di gruppi di persone, quindi per mezzo di azioni di consultazione e d'interpretazione e attraverso processi partecipativi. Questo approccio, importante in ambito formativo, diviene nodale quando le azioni educative si rivolgono a contesti ordinari, marginali o addirittura problematici e degradati, quali possono essere i paesaggi della vita quotidiana.

Alla luce dei mutamenti nell'articolazione del concetto di paesaggio e delle esperienze di applicazione della CEP, il Consiglio d'Europa ha proposto, a distanza di alcuni anni dalla formulazione della Convenzione, delle linee guida

per la messa in atto dell'accordo, raccogliendole in una raccomandazione dedicata specificamente agli aspetti applicativi e intitolata "*Recommendation on the guidelines for the implementation of the European Landscape Convention*" (2008).⁶ Queste *guidelines* nascono proprio per dare risposte alle difficoltà emerse dai *workshop* internazionali organizzati in attuazione del principio di mutua assistenza e scambio di informazioni tra Paesi aderenti. Il documento, in considerazione delle sperimentazioni condotte, fornisce una serie di orientamenti concettuali, metodologici e operativi (Scazzosi 2017, p. 28). Il testo di fatto riprende i principi generali della CEP sottolineandone alcuni aspetti, quali il concetto di territorio come insieme e l'importanza della percezione dei paesaggi da parte del pubblico e dell'attivazione di processi partecipativi. Nel richiamare la definizione di paesaggio, il testo si sofferma sul tema della qualità dei contesti di vita, assunta quale preconditione per il benessere individuale e sociale e lo sviluppo sostenibile, esprimendo la convinzione che il rafforzarsi della relazione tra persone e loro contesto di vita non possa che agire positivamente. In coerenza con tale approccio il tema della percezione sociale del paesaggio viene poi declinato facendo esplicito riferimento anche agli aspetti emotivi e sensoriali (visivi, uditivi, olfattivi, tattili, gustativi) che caratterizzano la relazione tra popolazione e ambiente di vita. Il documento sottolinea dunque la necessità di una lettura delle diverse percezioni e interpretazioni del paesaggio sottolineando l'importanza di considerare, accanto alla dimensione storica, i significati di recente acquisizione.

Al fine di promuovere la consapevolezza del pubblico, la Raccomandazione del 2008 ne sollecita il coinvolgimento attivo, affermando inoltre che le conoscenze specialistiche dovrebbero essere accessibili a tutti, e che quindi dovrebbero essere facilmente disponibili, strutturate e presentate in modo comprensibile anche ai non specialisti. Nel documento si sollecita, dunque, a ricorrere alla partecipazione, richiamando l'importanza di mettere in grado il pubblico di giocare un ruolo attivo non solo nel monitoraggio degli obiettivi relativi alla qualità del paesaggio, ma anche nella formulazione e implementazione di tali obiettivi. Sebbene non vi si faccia esplicito riferimento, è evidente come questi principi abbiano rilevanti potenzialità di applicazione nell'ambito educativo. Come si è accennato, la CEP oltre ad indicare l'opportunità di sensibilizzare la società civile, afferma la necessità di attivare una formazione specialistica e insegnamenti scolastici e universitari relativi ai valori connessi con il paesaggio e alle questioni riguardanti la sua salvaguardia, la sua gestione e pianificazione (art. 6). Dalla

6. Council of Europe, *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the guidelines for the implementation of the European Landscape Convention, adopted by the committee of Ministers on 6 February 2008* (CM/Rec (2008)3).

Raccomandazione del 2008 e dalle linee guida ivi contenute emerge, in materia di educazione, una nuova consapevolezza dell'importanza del coinvolgimento delle fasce più giovani. Vi si trova infatti un esplicito riferimento all'introduzione di programmi di educazione al paesaggio nelle scuole primarie e secondarie e, più in generale, allo sviluppo di una sensibilità al tema nei bambini, in particolare in relazione ai loro contesti di vita, intesa anche come mezzo per raggiungere la popolazione attraverso le famiglie.⁷ La formazione al paesaggio porta con sé una stretta connessione degli individui con i luoghi e favorisce l'assunzione di un impegno personale; lo sviluppo di una relazione diretta consente infatti alle persone di conoscere profondamente il proprio paesaggio, di comprenderne le potenzialità e individuarne le criticità. Costruire le basi per un coinvolgimento e un impegno personale per il paesaggio è peraltro la migliore premessa per un suo sviluppo sostenibile (Pedroli, Van Mansvelt 2006, p. 121). Questo approccio diviene centrale in una nuova raccomandazione elaborata nel 2014 e dedicata proprio alla promozione della consapevolezza sul paesaggio attraverso l'educazione.⁸ «*The subject of landscape – si legge nel documento – provides many advantages for pupils' education and is an important means for them to become familiar with the surroundings considered as their living space and to understand them. It should provide an opportunity for pupils to discover the role of each individual in his or her role as an inhabitant of the landscape surrounding them, as a guardian of its identity and its culture and as a protagonist aware of its future development*» (Council of Europe, Recommendation CM/Rec(2014)8, part I). Vi si afferma inoltre la necessità di proporre un approccio educativo che vada oltre gli aspetti visuali e affronti il paesaggio nella sua complessità, raccomandando il coinvolgimento dei bambini in processi attivi di ricerca e scoperta dei loro contesti di vita.

Tra i documenti fondamentali per la definizione del concetto europeo di *heritage* e *heritage education* bisogna citare anche la Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società, presentata

7. «*While schools in certain states already offer landscape training, such training should be strengthened so as to develop children's sensitivity to questions which they are likely to experience when looking at the quality of their surroundings. Furthermore, this is a way of reaching a population through the family*» (CM/Rec (2008)3, part II).

8. Council of Europe, *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on promoting landscape awareness through education, adopted by the Committee of Ministers on 17 September 2014* (CM/Rec(2014)8). L'anno successivo una nuova Raccomandazione è stata dedicata all'educazione al paesaggio nella scuola primaria (Council of Europe, *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on pedagogical material for landscape education in primary school, adopted by the Committee of Ministers on 14 October 2015* (CM/Rec(2015)7). Sul tema dell'educazione al paesaggio come elemento di applicazione della Convenzione Europea del Paesaggio si segnalano poi i lavori di Benedetta Castiglioni (Castiglioni 2012, Castiglioni 2015).

nella città di Faro nel 2005 e detta perciò Convenzione di Faro.⁹ Essa estende il concetto di rispetto dei diritti umani al patrimonio culturale, facendo discendere i diritti culturali e quelli legati al patrimonio dal più generale diritto a partecipare liberamente alla vita culturale, sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti umani del 1948 (art. 27). Il documento afferma che «chiunque, da solo o collettivamente, ha diritto a trarre beneficio dall’eredità culturale e a contribuire al suo arricchimento» (art. 4). Ne deriva che le parti si impegnano a «incoraggiare ciascuno a partecipare al processo di identificazione, studio, interpretazione, protezione, conservazione e presentazione dell’eredità culturale» (art. 12). La Convenzione di Faro invita poi esplicitamente a integrare i principi affermati dal documento nei processi educativi (art. 7), tuttavia, il suo portato maggiore in termini di educazione al patrimonio consiste nel fatto di indicare sostanzialmente tale educazione quale diritto del cittadino: essa si pone infatti quale veicolo fondamentale per l’accessibilità al patrimonio che deve essere fisica ed economica, ma anche sensoriale, cognitiva e culturale e deve essere resa possibile dalle istituzioni (Bortolotti et al. 2008, pp. 38-45).

Educare *attraverso* il patrimonio

In ambito europeo la *heritage education* è da tempo riconosciuta, quale strumento di formazione alla cittadinanza, intesa come valore identitario inclusivo e sovranazionale. Nel documento prodotto nel 2006 per il Consiglio d’Europa dal titolo “*European democratic citizenship, heritage education and identity*”, Tim Copeland esplora congiuntamente i concetti di cittadinanza e patrimonio, scandagliandone le relazioni reciproche ed esaminandone le possibili applicazioni in ambito pedagogico. L’autore dichiara di voler così scardinare l’errata convinzione che patrimonio ed educazione al patrimonio siano marginali nello sviluppo del cittadino europeo (Copeland 2006a, Copeland 2006b). Nel documento, non solo si evidenzia l’importanza del potenziamento dell’educazione al patrimonio all’interno dei percorsi scolastici, ma se ne auspica anche l’adozione quale approccio metodologico in diversi ambiti disciplinari. Del resto, l’interesse verso il patrimonio, come si è visto, è individuato dalle politiche europee come parte del diritto di ogni cittadino a partecipare liberamente alla vita culturale a partire dalla Convenzione di Faro.

9. Council of Europe, *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, Faro 27 October 2005*. La Convenzione di Faro o *Convenzione quadro del Consiglio d’Europa sul valore dell’eredità culturale per la società* è stata sottoscritta dall’Italia nel 2013 e ratificata nel 2020.

Nel porre in relazione i concetti di *citizenship* e di *cultural heritage*, Copeland mostra come vi sia una corrispondenza nel mutamento delle accezioni delle due nozioni. Con il finire del secolo scorso e l'affacciarsi del nuovo, il concetto di cittadinanza si è sviluppato, passando da una dimensione esclusiva, elitaria, formale, basata sul contenuto, sulla conoscenza, sulla trasmissione didattica, a una inclusiva e partecipativa, basata sul processo, sui valori e sull'interpretazione interattiva. Contemporaneamente si sono affacciati in Europa nuovi approcci al concetto di *heritage*, segnando il passo da un'accezione basata su criteri di identificazione *top-down* su base nazionale a un'interpretazione in chiave sociale, interculturale, basata sulle comunità. Questo processo ha spostato l'attenzione dalla centralità degli esperti all'importanza dei facilitatori, e ha segnato il passaggio da un approccio storico e statico che si voleva obiettivo, a uno orientato alla memoria, dinamico ed emozionale. A fronte di questi mutamenti Copeland (Copeland 2006a, pp. 17-18) individua, nell'educazione al patrimonio, tre possibili dimensioni:

- *education about heritage*, l'approccio più tradizionale, nel quale la dimensione cognitiva si applica primariamente a una categoria di patrimonio e a uno spazio geografico;
- *education through heritage* che si ha quando alla dimensione cognitiva si associa quella affettiva e il patrimonio diviene un mezzo per un lavoro transdisciplinare che ne veicola la conoscenza attraverso le lenti delle diverse discipline;
- *education for heritage*, nella quale un approccio cognitivo, affettivo e basato sull'azione si combinano per accompagnare gli studenti in una interazione coinvolgente e significativa con aspetti differenti del patrimonio, favorendo un'esperienza educativa ampia e diversificata; in questo modo gli elementi del patrimonio culturale possono essere messi in relazione con il passato dei singoli e con il passato del contesto nel quale sono immersi che i giovani reinterpretano, arricchendo la loro esperienza vitale in senso cognitivo ed emozionale.

In questo senso Copeland rafforza il principio che «*heritage education is not a subject but a type of education*» (Copeland 2006a, pp. 19). Concetto espresso chiaramente anche dalla già citata Raccomandazione n. 5 del Consiglio d'Europa sulla Pedagogia del patrimonio culturale: «*heritage education means a teaching approach based on cultural heritage, incorporating active educational methods, cross-curricular approaches, a partnership between the fields of education and culture and employing the widest variety of modes of communication and expression*» (Recommendation n. R (98) 5, Appendix, I Scope and definitions).

Formare i giovani cittadini nella società multiculturale

Il seminario tenutosi a Bruxelles nel 1995 dal titolo “*Cultural heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration*” – a cui si è precedentemente accennato – segna un passaggio importante nell’affermazione della centralità dell’educazione al patrimonio culturale nella costruzione di una pedagogia interculturale. Perché questo sia possibile, come rileva il già citato Tim Copeland negli atti del seminario, bisogna cambiare l’approccio tradizionale attraverso uno spostamento (e una moltiplicazione) dei punti di vista. In contesti europei nei quali la composizione multiculturale delle classi è una realtà consolidata, è stato osservato già da tempo che molti gruppi etnici si sentono esclusi dal passato perché lo sguardo sul patrimonio è legato essenzialmente al punto di vista della cultura prevalente: generalmente si selezionano infatti i monumenti significativi per la storia nazionale e che parlano poco dell’uomo comune e di gruppi minoritari o di gruppi etnici (Copeland 1998). Se si supera o meglio si arricchisce questo approccio, l’avvicinamento al patrimonio culturale può consentire di entrare in contatto con processi di contaminazione, stratificazione e diversità culturale e dunque di interrogarsi su molteplici espressioni identitarie. Diviene così possibile per il discente entrare in dialogo con il proprio mondo e quello altrui, segnando un passaggio fondamentale nello sviluppo di una competenza interculturale (Bortolotti et al. 2008, p. 52).

Guardare al passato anche da altri punti di vista, comprendendo tra questi quello di altre culture o di gruppi minoritari, facilita il coinvolgimento di studenti che hanno origini culturali diversificate e facilita lo sviluppo di un senso di appartenenza a *quel* passato, proponendone un uso creativo. Si tratta dunque di lavorare per sviluppare una risposta affettiva ai luoghi, cercando di generare empatia per il passato, ponendosi però l’obiettivo di iniziare i ragazzi alla comprensione di *un* passato, piuttosto che alla cultura dominante. Appare allora importante che tutti i giovani che vivono e crescono in un paese europeo, compresi quelli che provengono da altre culture, si affaccino alla storia di questo attraverso un’esperienza multiculturale.¹⁰

10. In riferimento anche alla propria esperienza sul campo, Copeland ha così sintetizzato questo approccio: «*we felt it was important that children who were from other cultures who were living, and would grow up in, England should be given access to aspects of its history as part of their multicultural experience*» (Copeland 1998, p. 40).

Le strategie per il 21° secolo: patrimonio e comunità

L'iniziativa dell'anno europeo del patrimonio culturale, lanciata nel 2018 con il motto "Il nostro patrimonio: dove il passato incontra il futuro", è nata quale occasione per rafforzare il senso di appartenenza delle popolazioni a un comune spazio europeo. Il progetto ha accolto iniziative e manifestazioni in tutta Europa con l'intento di consentire ai cittadini di avvicinarsi e conoscere più a fondo il loro patrimonio culturale. In occasione di questo evento internazionale, al quale ha preso parte anche il progetto da cui muove questo libro, è stata realizzata un'interessante *policy review* sullo stato della ricerca europea in materia di patrimonio culturale, pubblicata poi sotto il titolo "*Innovation in Cultural Heritage Research. For an integrated European Research Policy*" (Sonkoly, Vahtikari 2018). Il report ricostruisce il progressivo mutare del concetto di *cultural heritage* a partire dalla sua formulazione ottocentesca e prende in esame soprattutto gli scenari di quello che viene definito il "terzo regime" (Sonkoly, Vahtikari 2018, p. 9). In questa terza fase, che ha preso avvio nell'ultimo decennio del secolo scorso, la nozione di patrimonio o eredità culturale ha assunto la sua attuale complessità e, all'approccio incentrato sulla protezione degli elementi del passato e la loro conservazione per il futuro, si è accostata un'attenzione crescente verso il tempo presente. Si è così assistito a uno slittamento delle attenzioni e delle energie della ricerca dall'oggetto in sé al suo valore e agli aspetti soggettivi dell'attribuzione di tale valore, nonché alla questione aperta dell'identificazione stessa del patrimonio. Accanto agli obiettivi di contenere il degrado e di evitare perdite, che sono eredità della tradizione della conservazione dei monumenti, si sono così affermati nuovi concetti introdotti in un'ottica di sostenibilità sociale ed ecologica, tra questi quello della resilienza delle comunità del patrimonio (*heritage communities*). In questa prospettiva si è passati dallo scenario in cui il sapere esperto individuava i monumenti partendo da un presupposto di netta separazione tra patrimonio culturale e naturale e, ancora, tra patrimonio materiale e immateriale, a uno scenario in cui il patrimonio assume varie forme e viene individuato attraverso modalità eterogenee, con una nuova attenzione ai suoi contesti fisici, culturali e sociali. All'interno di tali contesti, le diverse declinazioni del patrimonio sono considerate come parte di sistemi complessi e diversificati, con attenzione alle relazioni che le comunità intrattengono con essi (Sonkoly, Vahtikari 2018, pp. 12-14). Per questo motivo, nell'individuare le strategie presenti nelle espressioni più recenti della ricerca europea, il documento pone in rilievo il ruolo nodale delle comunità e il tema dei diritti connessi al patrimonio.

In corrispondenza al consolidarsi del carattere composito del patrimonio culturale, emerge poi nelle ricerche un'attenzione all'eterogeneità sociale e culturale che caratterizza le *heritage communities*. Tale eterogeneità mette in luce la necessità di un'indagine più sfumata e capace di adattarsi a scenari diversi, così come molteplici sono i modi di esperire il patrimonio nell'interazione tra persone e di queste con i luoghi. «*The importance of the personal identification with space as part of the heritage experience is embodied in the notion of cultural landscape and its related sensory "scapes" (audio-, oleo-, walksapes, etc.), in which a great variety of individual and community appropriations merge*» (Sonkoly, Vahtikari 2018, p. 37). In sintonia con questo orientamento, il documento sottolinea come l'agenda tracciata dai programmi di ricerca europei "Horizon 2020" in materia di *cultural heritage*, abbia integrato nuovi temi, quali i paesaggi, la partecipazione, la sostenibilità, il valore sociale del patrimonio, indicando così la direzione di un approccio olistico al tema. La cornice istituzionale, tuttavia, rimane frammentaria e al suo interno permangono spesso i dualismi tipici delle fasi precedenti al "terzo regime", quali quello tra patrimonio naturale e culturale, materiale e immateriale o tra digitalizzazione e metodi tradizionali di protezione (Sonkoly, Vahtikari 2018, p. 39).

È interessante osservare come il report, guardando agli scenari per il futuro della ricerca, proponga una lista di temi che sono strettamente legati alle questioni sollevate dall'esperienza da cui muove questo lavoro. Tra gli ambiti di indagine possibili (e auspicabili) si leggono infatti: patrimonio immateriale urbano; patrimonio e migrazione; patrimonio ed era digitale; metodi concreti per la collaborazione dei portatori di interesse con i professionisti e gli accademici nella identificazione del patrimonio culturale; pratiche democratiche nella valutazione del significato sociale del patrimonio; pratiche partecipative di ricognizione del patrimonio per la lotta contro le disuguaglianze sociali e culturali (Sonkoly, Vahtikari 2018, p. 40).

Già nel 2017 del resto la Raccomandazione del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa sulla strategia europea per il 21° secolo in materia di patrimonio culturale¹¹ definiva con chiarezza alcuni punti fondamentali di questo scenario, fornendo linee di indirizzo precise per le azioni future. Dal quadro delle riflessioni proposte nel documento emergevano alcune questioni che interessa qui sottolineare e che si articolano su quattro assi tematici: società e comunità, inclusione e partecipazione, patrimonio di prossimità e

11. Council of Europe, *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (CM/Rec(2017)1), adopted by the Committee of Ministers on 22 February 2017.

infine educazione. Facendo riferimento a questa articolazione, si proverà qui a indicare in sintesi le questioni più rilevanti per rapporto al tema di questo libro e della ricerca alla quale fa riferimento:

- *società e comunità*: Il patrimonio culturale si configura quale fattore chiave per ri-focalizzare le società europee sulla base del dialogo interculturale e del rispetto delle identità e diversità;
- *inclusione e partecipazione*: c'è urgente bisogno di politiche che coinvolgano nella protezione e promozione del patrimonio le comunità che ne sono custodi, si rende quindi necessario proporre un approccio inclusivo che consenta ai cittadini di giocare un ruolo significativo nell'implementazione della strategia europea per il secolo presente;
- *patrimonio di prossimità*: la prima tra le raccomandazioni in materia di patrimonio culturale e società indicate dal documento riguarda il coinvolgimento dei cittadini nella valorizzazione del loro *everyday heritage*; in questo senso, le pratiche partecipative di identificazione del patrimonio portano l'attenzione all'intorno immediato, all'interno del contesto di vita dei cittadini, contribuendo a sviluppare senso di appartenenza e a stimolare la responsabilità comune;
- *educazione*: la conoscenza e l'educazione costituiscono le basi fondamentali della strategia per il secolo presente, accanto alla componente sociale e dello sviluppo economico e territoriale.

La Raccomandazione del 2017 contiene poi numerose indicazioni, tra le quali, sempre in relazione alle questioni attorno alle quali si sviluppa questo lavoro, si evidenziano:

- incoraggiare il coinvolgimento dei cittadini e delle autorità locali nel capitalizzare il proprio patrimonio di prossimità (*everyday heritage*);
- rendere il patrimonio più accessibile; promuovere il patrimonio quale veicolo per il dialogo interculturale, la pace e la tolleranza; incoraggiare la partecipazione dei cittadini, in particolare nei processi di identificazione del patrimonio;
- considerare il patrimonio nelle politiche di sviluppo del turismo sostenibile, rivolgendo attenzione anche alle aree meno note e al turismo culturale lento (*slow cultural tourism*);
- utilizzare tecniche innovative per presentare al pubblico il patrimonio culturale; incorporare l'educazione al patrimonio in modo più efficace nei curricula scolastici.

Da questo esame dei temi messi a fuoco dalla Raccomandazione del 2017 e delle indicazioni in essa contenute, emerge come i temi trattati nei capitoli che seguono affondino nel vivo delle direzioni più urgenti della ricerca in materia

di patrimonio culturale. Più in generale la ricognizione tracciata in queste prime pagine sugli scenari presenti e futuri dell'educazione al patrimonio ricostruisce il contesto teorico e di indirizzo che andava definendosi quando ha preso avvio la ricerca-azione dalla quale prende le mosse questo lavoro. Tale esperienza, tuttavia, non può essere presa in esame senza prima descrivere, più specificamente, il contesto italiano e senza sottolineare il tema della scuola quale luogo privilegiato, veicolo fondamentale e contesto strategico per una educazione al patrimonio allargata, plurale, connessa alle comunità, declinata sui contesti locali e accessibile a tutti.

Il caso italiano

Una descrizione del quadro dell'educazione al patrimonio calata nel paesaggio della vita quotidiana nelle scuole italiane dovrebbe prendere il via da una disamina delle molteplici (e spesso assai interessanti) azioni condotte dai singoli istituti, in reazione a bandi o per iniziative interne. Questa operazione, che sarebbe peraltro tanto utile quanto complessa, esula tuttavia dagli intenti del presente lavoro. Al fine di inquadrare le azioni descritte nei capitoli che seguono in un contesto più ampio, ci si limiterà dunque qui a richiamare i principali riferimenti normativi e le iniziative delle istituzioni preposte all'educazione, alla tutela e valorizzazione del patrimonio culturale che costituiscono un indirizzo imprescindibile per chi si muove nel campo dell'educazione al patrimonio all'interno delle scuole o in collaborazione con esse.

Lo sfondo normativo

Il processo di ratifica della Convenzione di Faro si è concluso in Italia solo nel 2020, i principi della Convenzione, tuttavia, già da tempo influiscono sulle politiche nazionali (Scazzosi 2017, p. 29), così come quelli della Convenzione Europea del Paesaggio (CEP), ratificata nel 2006. Già prima di questa data, del resto, indicazioni coerenti alla CEP sono state introdotte nel principale riferimento normativo in materia di patrimonio culturale, il Codice dei beni

culturali e del paesaggio, detto Codice Urbani.¹² Nella parte del Codice dedicata ai beni paesaggistici (parte terza) si fa riferimento, in termini generali, all'educazione al paesaggio, inteso, in sintonia con la CEP, quale «parte omogenea di territorio i cui caratteri derivano dalla natura, dalla storia umana o dalle reciproche interrelazioni» (art. 131). Un richiamo all'educazione, intesa come azione finalizzata alla conoscenza, compare poi nuovamente nell'articolo dedicato alla cooperazione tra amministrazioni pubbliche, dove si afferma che «al fine di diffondere e accrescere la conoscenza del paesaggio le amministrazioni pubbliche intraprendono attività di formazione e di educazione» (art. 132).¹³ Nel complesso tuttavia, il Codice Urbani, pur contenendo riferimenti espliciti all'alta formazione nell'ambito della conoscenza, della tutela e del restauro dei beni culturali e del paesaggio, non tocca il tema dell'educazione al patrimonio culturale come azione di formazione di base e dunque anche come compito della scuola. Il testo, tuttavia, fa riferimento alla costituzione di centri di studio permanenti, nello spirito delle azioni finalizzate alla fruizione e valorizzazione dei beni (art.118).¹⁴ Un prototipo di tali centri può essere individuato nel Centro per i Servizi educativi, nato nel 1998, anno della pubblicazione della Raccomandazione n. 5 del Consiglio d'Europa sulla Pedagogia del patrimonio culturale. Il Centro si configura quale unità operativa e di ricerca finalizzata a promuovere azioni per l'educazione al patrimonio culturale, con il compito istituzionale di «sostenere la diffusione della conoscenza del patrimonio culturale mediante progetti e attività didattici destinati ai diversi pubblici, con particolare riferimento a quello scolastico, perseguendo l'obiettivo di consolidare la fruizione, la ricerca e la promozione nell'ambito dei beni e dei luoghi della cultura».¹⁵ L'ente ha un ruolo di coordinamento nazionale in materia di educazione, comunicazione e

12. Decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42 (D.Lgs. 42/2004).

13. A proposito della diffusione della conoscenza del patrimonio culturale nelle scuole nel Codice si legge che «il Ministero può concludere accordi con i Ministeri della pubblica istruzione e dell'università e della ricerca, le regioni e gli altri enti pubblici territoriali interessati, per diffondere la conoscenza del patrimonio culturale e favorirne la fruizione» e ancora che «i responsabili degli istituti e dei luoghi della cultura [...] possono stipulare apposite convenzioni con le università, le scuole di ogni ordine e grado [...] per l'elaborazione e l'attuazione di progetti formativi e di aggiornamento, dei connessi percorsi didattici e per la predisposizione di materiali e sussidi audiovisivi, destinati ai docenti ed agli operatori didattici» (art. 119).

14. «Al fine di garantire la raccolta e la diffusione sistematica dei risultati degli studi, delle ricerche e delle altre attività [...] il Ministero e le regioni possono stipulare accordi per istituire, a livello regionale o interregionale, centri permanenti di studio e documentazione del patrimonio culturale, prevedendo il concorso delle università e di altri soggetti pubblici e privati» (D.Lgs. 42/2004, art. 118 "Promozione di attività di studio e ricerca").

15. Si veda il sito dei servizi educativi del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo (MiBACT). Disponibile da <http://www.sed.beniculturali.it/>.

accessibilità al patrimonio e a esso è affidata la configurazione delle metodologie istituzionali più recenti in materia, nonché l'ideazione di linee operative in merito alle implicazioni del patrimonio in termini di sviluppo della cittadinanza e di integrazione sociale.

Nel corso dei suoi due decenni di vita, il Centro è stato assegnato a quattro differenti organismi.¹⁶ Questi passaggi istituzionali paiono indicativi della difficoltà di individuare una collocazione efficace per un organo chiamato a un ruolo di coordinamento e di indirizzo in materia di educazione al patrimonio e quindi capace di agire trasversalmente rispetto alle diverse declinazioni del concetto e ai diversi campi di applicazione, al fine di divenire un riferimento teorico e operativo per i diversi istituti operanti nell'ambito dei beni culturali. Oggi esso afferisce alla Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali del Ministero della Cultura, il quale oltre che a favorire la conoscenza del patrimonio culturale è chiamato a promuoverne la funzione civile a livello locale, nazionale e internazionale.¹⁷ Tra i compiti della Direzione compare, dal 2015, la predisposizione del più rilevante documento di indirizzo su scala nazionale per l'educazione al patrimonio, il Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale, unitamente alla cura, allo svolgimento, alla verifica e alla valutazione delle azioni da esso previste.

I Piani per l'Educazione al Patrimonio Culturale

I Piani per l'Educazione al Patrimonio Culturale¹⁸ rappresentano un passaggio fondamentale per la definizione di linee di indirizzo nel contesto nazionale. Il Primo Piano è nato nel 2015 in sintonia con la riflessione che andava sviluppandosi in Europa e in allineamento con la legge 107 detta "della buona

16. Dall'Ufficio Centrale per i Beni Architettonici, Archeologici, Artistici e Storici alla Direzione Generale Patrimonio Storico Artistico ed Etnoantropologico, all'Ufficio del Segretario Generale, alla Direzione Generale B.A.S.A.E. (Servizio IV Musei Mostre e Valorizzazione).

17. Si veda il sito della Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali. Disponibile da <https://dger.beniculturali.it>.

18. I Piani attualmente pubblicati sono tre. Il Primo Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, datato 2015, è stato introdotto dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 29 agosto 2014, n.17, "Regolamento di organizzazione del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo" che ne prevedeva l'aggiornamento con cadenza annuale. Il Piano è stato predisposto dalla Direzione Generale Educazione e Ricerca (oggi Direzione Generale Educazione, Ricerca e Istituti Culturali) del Ministero dei Beni e delle Attività culturali e del Turismo (oggi Ministero della Cultura). Hanno fatto seguito il Secondo Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale, relativo al biennio 2016-17 e il terzo riferito al 2018-19.

scuola” approvata quello stesso anno. Il documento accoglie gli indirizzi europei più aggiornati in tema di *cultural heritage education*, sposando il principio di un’educazione al patrimonio culturale come approccio globale, piuttosto che come disciplina, e proponendo un concetto di patrimonio per molti aspetti più aperto e inclusivo rispetto alla stessa normativa nazionale. Il Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio definisce “luoghi della cultura” i musei, le biblioteche, gli archivi, le aree e parchi archeologici e i complessi monumentali. Il Piano amplia il suo campo di azione, comprendendo anche altri luoghi culturali come il paesaggio, i centri storici, i complessi industriali, gli studi d’artista (Primo Piano 2015, p. 16). La normativa, si legge nel documento, «è molto esplicita nel riconoscere la funzione educativa di musei e aree archeologiche, ma non attribuisce con altrettanta chiarezza questa funzione ad altri ambiti, quali ad esempio il paesaggio o il patrimonio immateriale. Questo Piano al contrario ha l’ambizione di intendere il patrimonio culturale nella sua interezza» (Primo Piano 2015, p. 19). L’educazione al patrimonio – si precisa poi – non va intesa come una materia di insegnamento, quanto piuttosto come una *global education* dalla natura interdisciplinare e fondata su metodologie attive e partecipative. In questo senso e in quanto azione rivolta a tutti gli individui, l’educazione al patrimonio si svolge sia in ambito formale che informale e in essa il patrimonio è compreso sia quale obiettivo sia quale strumento formativo. Il testo sottolinea inoltre l’importanza dell’apprendimento informale inteso come «apprendimento non necessariamente intenzionale che ha luogo in ambito familiare, nella vita sociale o civica» (Primo Piano 2015, p. 13). L’ampliamento degli scenari educativi che questa visione porta con sé implica una particolare attenzione all’accessibilità del patrimonio, da intendersi – come si è già avuto modo di sottolineare – in senso fisico, socio-economico, sensoriale e cognitivo. Il tema dell’accessibilità si accompagna a quello della partecipazione che viene auspicata a tutti i livelli, anche in senso progettuale e in riferimento a una pluralità di interlocutori, indicando l’importanza di includere il pubblico anche nei processi di ricerca scientifica. La ricerca nell’ambito del patrimonio culturale, si rimarca inoltre, deve adottare una prospettiva interculturale, essere di natura multidisciplinare e privilegiare i processi di ricerca-azione (Primo Piano 2015, pp. 10-14).

Anche se interessa tutti gli ambiti educativi e sottolinea l’importanza di un’azione rivolta a ogni fascia di età, il Piano individua nella scuola un elemento nodale e le attribuisce un ruolo fondamentale nello sviluppo dell’educazione al patrimonio. Il sistema educativo italiano ha indubbiamente un’importante tradizione di educazione all’arte, soprattutto in chiave storica, e di promozione della conoscenza diretta dei beni culturali presenti sul territorio.

Dal documento, tuttavia, emerge la consapevolezza che, perché la scuola possa assolvere al proprio compito educativo, sono necessari alcuni nuovi passaggi: si auspica, in particolare, un superamento della logica dello studio dei beni culturali in una prospettiva esclusivamente disciplinare e si apre a un approccio locale che connetta educazione al patrimonio e territorio; si sottolinea poi l'articolata dimensione pedagogica del patrimonio, proponendo una visione più ampia della sua valenza formativa ed evidenziando infine la necessità di una formazione specifica per gli insegnanti, i quali devono essere coinvolti in primo piano, concretamente e in modo pervasivo (Primo Piano 2015, pp. 19-20).

Obiettivo a lungo termine di questo documento, oggi alla sua terza edizione, è la «creazione di un sistema di educazione al patrimonio in grado di coinvolgere una pluralità di soggetti, che si traduca in forme reali di coinvolgimento nella gestione e salvaguardia dei luoghi della cultura e nell'acquisizione di nuove e qualificate conoscenze, con reciproco beneficio per la società e il patrimonio stesso» (Primo Piano 2015, p. 1). Il Piano infatti richiama la formazione legata ai beni culturali come mezzo per contribuire a migliorare culturalmente e socialmente la vita di ciascun individuo, anche sviluppando, attraverso una fruizione consapevole, il senso di appartenenza a una o più culture e al territorio. Si sottolinea inoltre come la trasmissione di conoscenze e di valori propri del patrimonio culturale, stimolando i processi di costruzione dell'identità e rafforzando il senso di appartenenza alle comunità di riferimento, possa avere ricadute positive sul piano sociale (Primo Piano 2015, pp. 6-7).

Oltre a indicare precise linee di indirizzo, i Piani evidenziano anche le criticità e le carenze che caratterizzano lo scenario attuale. È da notare come il Primo Piano rilevi una scarsità di risposte alle esigenze formative e di promozione della ricerca nelle proposte delle università e indichi come priorità politiche l'avvio di percorsi didattici nei luoghi della cultura che pongano in sinergia, oltre che i ministeri e le regioni, scuola e università. Nei programmi delle università, il documento evidenzia una carenza nella formazione di figure professionali che uniscano alla conoscenza del patrimonio competenze di pedagogia, comunicazione e attitudine alla ricerca nonché una specifica capacità di progettazione di processi di trasposizione didattica duttili, differenziati in relazione alle diverse categorie di destinatari (Primo Piano 2015, p. 1). La seconda edizione del Piano (Secondo Piano 2017), invece, dà un particolare rilievo alle criticità legate alla sostenibilità dei programmi di educazione al patrimonio. È da sottolineare in questo senso che le diverse fasi di elaborazione dei documenti di indirizzo, così come l'attivazione delle azioni connesse, non sono sostenute da finanziamenti specifici. Il Secondo Piano restituisce anche i primi risultati di una ricognizione sulla consistenza e le

modalità di gestione dei servizi educativi del Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo (MiBACT), oggi Ministero della Cultura. Avviata in corrispondenza della prima edizione del documento, la ricognizione indica una evidente «sproporzione fra le risorse umane impiegate a vario titolo nella progettazione e realizzazione di attività educative e la mancanza di risorse finanziarie dedicate» (Secondo Piano 2017, p. 8).

In generale, in questo secondo documento l'approccio olistico della prima versione, la sua spinta programmatica e la sua vocazione a una riflessione trasversale sugli attori e le potenzialità dell'educazione al patrimonio hanno minore rilievo. Il testo si concentra invece sulle azioni che riguardano il Ministero nello specifico e i suoi servizi educativi, facendo un primo resoconto delle azioni avviate. Alcuni temi già presenti nel Primo Piano sono ripresi con riferimento ad azioni specifiche e tra questi emerge quello dell'educazione al paesaggio, in particolare nelle sue declinazioni locali. A questo tema se ne aggiunge un altro altrettanto interessante, quello della connessione tra educazione al patrimonio e strategie per il turismo che rende evidente l'importanza di costruire consapevolezza nei cittadini sul patrimonio che li circonda e di rispondere alle nuove forme di domanda turistica, in particolare quelle che privilegiano l'"esperienza" rispetto al "consumo" (Secondo Piano 2017, p. 24).

Il Terzo Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale è stato elaborato nel 2018, in concomitanza con l'anno Europeo del Patrimonio Culturale che, come abbiamo visto, ha segnato a livello europeo un importante momento di riflessione sulle politiche in materia di *cultural heritage*. Nel documento i temi dell'accessibilità e della partecipazione assumono, ancora una volta, forte rilevanza. Già nel Primo Piano si sottolineava l'importanza di calare l'apprendimento sul territorio e nei luoghi della cultura, riconoscendo la centralità del discente/visitatore come portatore di proprie idee, esperienze e valori (Secondo Piano 2017, p. 13). Nel Terzo Piano si richiama l'importanza di favorire la partecipazione di tutti al patrimonio culturale e una particolare attenzione viene dimostrata alle questioni dell'inclusione e del coinvolgimento dei cittadini, anche attraverso la cooperazione con i professionisti e le istituzioni. Un nuovo rilievo viene dato al tema della progettazione didattica: se il primo obiettivo generale fissato dal documento è infatti quello di consolidare una *governance* per l'educazione al patrimonio, il secondo è quello di promuovere e migliorare la progettualità dei settori educativi. In questa direzione si rileva la necessità di un incremento progettuale anche all'interno del sistema scolastico, in relazione all'obiettivo specifico di rendere sistemica l'offerta formativa ed educativa. In questa terza versione, infine, un'attenzione maggiore che nelle precedenti sembra essere rivolta al tema dell'educazione al paesaggio,

anche in riferimento alle politiche nazionali in materia, il Terzo Piano infatti colloca tra le sue linee di azione l'individuazione di alcune tematiche specifiche, la prima delle quali è appunto il paesaggio.

Educare al paesaggio

L'ampliamento delle accezioni di patrimonio culturale e di paesaggio segnato dagli ultimi decenni, come si è visto, ha facilitato anche nel contesto dell'educazione un avvicinamento tra i due ambiti, fondato sull'idea che educazione al patrimonio culturale e educazione al paesaggio debbano essere strettamente intrecciati. A partire dalla sua pubblicazione, la Convenzione Europea del Paesaggio ha portato con sé una riflessione sulle strategie educative utili alla sua applicazione; tale riflessione ha trovato, in particolare negli ultimi anni, importanti riscontri in diversi ambiti di confronto sia a livello accademico che istituzionale. Quando si parla di educazione al patrimonio, di fatto, si verifica facilmente uno scivolamento dal concetto di patrimonio culturale a quello di paesaggio e viceversa, il territorio va inteso infatti, in questo contesto, come «il tessuto connettivo nel quale si radica e si distribuisce il patrimonio culturale di una comunità, sistema complesso di segni e patrimonio esso stesso, luogo di costruzione e riconoscimento delle identità individuali e collettive, *continuum* spaziale e temporale dotato di qualità peculiari: materiali, storiche, simboliche, relazionali, estetiche» (Bortolotti et al., p. 59).¹⁹

«L'educazione al paesaggio e nel paesaggio – si legge nel Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio presentato in occasione degli Stati Generali del Paesaggio del 2017²⁰ – è parte integrante dell'educazione al patrimonio culturale, la cui principale finalità non è la mera trasmissione di contenuti, ma la concreta possibilità di contribuire a migliorare culturalmente e socialmente la vita di ciascun individuo» (MiBACT 2017a, p. 416). Tale educazione necessita per questo «di metodologie attive e partecipative che rifuggendo da un approccio istruttivo-didattico facciano leva sulla dimensione affettiva dell'apprendimento e siano in grado di favorire quel processo di riconoscimento del ruolo e del valore del paesaggio quale luogo dove leggere le tracce della storia e progettare il futuro» (*ibidem*). Dalla riflessione degli Stati Generali del 2017

19. Il patrimonio culturale territoriale e paesaggistico, si precisa nel testo, «rappresenta l'esito, mai dato in modo definitivo, dei processi di relazione che nel tempo hanno connotato le identità dei luoghi» (Bortolotti et al., p. 59).

20. Roma, 25-26 ottobre 2017.

ha preso corpo la Carta nazionale del paesaggio (MiBACT 2018) elaborata dall'Osservatorio nazionale per la qualità del paesaggio e presentata l'anno successivo in occasione della seconda edizione della "Giornata Nazionale del Paesaggio".²¹ All'interno del documento la promozione dell'educazione e la formazione alla cultura e alla conoscenza del paesaggio sono individuati tra gli obiettivi principali. Nel testo si fa più volte riferimento alla consapevolezza e al coinvolgimento che vengono indicati come finalità e come strumenti nodali dell'educazione al patrimonio culturale, e si individua quale azione portante la promozione della «cultura del paesaggio quale bene comune per la creazione di una coscienza civica diffusa» (MiBACT 2018, p. 11). Questi passaggi indicano come il tema dell'educazione al paesaggio stia assumendo un rilievo crescente all'interno delle riflessioni istituzionali e di settore, in una promettente consonanza con quanto avviene attorno al tema gemello dell'educazione al patrimonio e forse con una maggiore capacità di ricaduta nei contesti operativi.²²

Scenari e prospettive, il ruolo della scuola

Le iniziative più recenti della Direzione Generale Educazione e Ricerca del MiBACT prima e poi del Ministero della Cultura, suggeriscono le attuali linee programmatiche dell'educazione al patrimonio in Italia. Il Convegno di studi "Italia Europa. Le nuove sfide per l'educazione al patrimonio culturale"²³ è stato organizzato dalla Direzione nel 2019 in sintonia con le già citate raccomandazioni strategiche del Consiglio d'Europa per il 21° secolo²⁴ e con gli

21. 14 marzo 2018.

22. Tra le azioni del Centro per i Servizi educativi che consistono principalmente in eventi, attività formative, convegni, pubblicazioni e progetti pilota, si segnala il progetto "Raccontami un paesaggio", una ricerca-azione avviata nel 2018, condotta in collaborazione con l'Università degli Studi di Padova e dedicata ai temi dell'educazione e della formazione al paesaggio i cui esiti sono stati poi presentati alla 21° edizione degli Atelier della Convenzione Europea del Paesaggio (Tropea, ottobre 2018). Il progetto ha realizzato un monitoraggio di oltre trecento progetti educativi e attività di formazione realizzate in Italia sul tema del paesaggio nei tre anni precedenti all'avvio, evidenziando un trend di incremento sia nel numero di progetti sia in quello dei destinatari che testimonia senz'altro un'attenzione crescente al tema. Si veda a tale proposito il sito della Direzione Generale Educazione, ricerca e Istituti culturali, disponibile da: <https://dger.beniculturali.it/educazione/progetto-raccontami-un-paesaggio>.

23. Il convegno, tenutosi a Roma nei giorni 20-21 giugno 2019, è stato promosso e organizzato dal MiBACT (Direzione Generale Educazione e Ricerca) unitamente all'Università di Roma Sapienza e da ICOM Italia, con la partecipazione del Consiglio d'Europa.

24. CM/Rec(2017)1.

obiettivi generali del Terzo Piano nazionale per l'educazione al patrimonio (2018). L'evento ha segnato un momento di confronto tra istituzioni, mondo accademico, associazionismo e società civile sulle questioni fondamentali dell'educazione al patrimonio culturale, nonché sulle esperienze e gli sviluppi futuri del settore. Tra i temi di maggiore interesse affrontati nel corso della discussione si possono ricordare le potenzialità e il valore sistemico delle reti, le metodiche di accesso e di mediazione e le attuali sfide di cittadinanza attiva. Da rilevare anche il ruolo attribuito ai processi della trasformazione digitale e l'attenzione posta all'educazione *a, per e attraverso* il patrimonio culturale nella formazione scolastica interculturale.

Le Note per l'educazione al patrimonio culturale, pubblicate dal MiBACT proprio in seguito al convegno del 2019, definiscono lo stato attuale dell'educazione al patrimonio culturale nel quadro nazionale e ne prefigurano la sostenibilità per il futuro.²⁵ Dal testo emerge il ruolo strategico assegnato all'educazione al patrimonio, un ruolo che va ben al di là della trasmissione di una serie di contenuti specifici e assume una finalità educativa e formativa trasversale, da perseguire attraverso «percorsi flessibili e interdisciplinari, impegnati a delineare dimensioni culturali complesse, a migliorare processi di apprendimento e abilità di ricerca, ad ampliare competenze specifiche e ad acquisire capacità relazionali, comunicative e progettuali spendibili nel contesto odierno» (Note per l'educazione 2019, p. 18). Si sottolinea poi la valenza interculturale di tale approccio educativo e il ruolo sociale connesso alla valorizzazione dell'identità dei luoghi, all'affermazione dei principi di cittadinanza attiva, di condivisione sociale e di partecipazione culturale, in allineamento con valori di democrazia e traguardi di sostenibilità. Dal documento emerge chiaramente la centralità dell'innovazione metodologica da mettere in campo, poiché l'educazione al patrimonio culturale – vi si afferma – avviene «per il tramite di approcci esperienziali e laboratoriali che privilegiano confronti aperti»; essa inoltre «riconosce centralità e spazi di rappresentazione al pensiero, alle narrazioni, alle produzioni creative di ogni persona» (Note per l'educazione 2019, p. 20). Solo attraverso queste modalità, infatti, si possono supportare le prassi di mediazione, il coinvolgimento diretto, e la costruzione dialettica, quali passaggi necessari a una lettura contemporanea dell'eredità culturale.

In conclusione, dalla disamina dei documenti in materia di educazione al patrimonio e al paesaggio prodotti dalle istituzioni negli ultimi decenni

25. Le note restituiscono l'esperienza del primo quinquennio di attività della Direzione Generale Educazione e Ricerca, nel quadro della visione dei Piani Nazionali per l'Educazione al Patrimonio culturale, in vista della redazione di una vera e propria Carta per l'educazione al patrimonio culturale.

(con una decisa accelerazione nell'ultimo quinquennio) emerge un *corpus* consistente e coerente, sebbene ancora frammentario, di principi e linee di indirizzo, dal quale è possibile estrapolare indicazioni significative per quanti operano nel campo. Appare tuttavia ancora distante, a livello sia nazionale sia sovranazionale, una traduzione strutturata del quadro teorico in un'operatività di sistema, in un apparato metodologico verificato, in prassi condivise e consolidate, elementi nodali per un'azione sul campo allargata e sistematica e per lo stesso avvio di nuove sperimentazioni. Un punto di forza dello scenario nazionale è sicuramente rappresentato dal numero delle iniziative e dalla varietà dei contesti e dei promotori. Si va dalle attività proposte dalle associazioni e dal volontariato a quelle innumerevoli avviate dalle scuole, in connessione con le amministrazioni e gli enti locali, in relazione ai progetti PON²⁶ o ancora in riferimento ai programmi di alternanza scuola-lavoro che propongono agli studenti esperienze formative al di fuori dal contesto scolastico, indirizzate alla sperimentazione di attitudini e all'orientamento. La spontaneità e la vivacità delle azioni progettuali costituiscono certamente una risorsa irrinunciabile dal punto di vista dell'elaborazione metodologica che non rischia così di cristallizzarsi in prassi irrigidite. La dispersione delle iniziative, tuttavia, soprattutto per la scarsità di contesti accessibili e di azioni sistematiche di scambio di buone pratiche, rende difficile valorizzare le esperienze e non facilita il progredire della riflessione.

Anche nell'ambito delle stesse iniziative ministeriali si evidenziano difficoltà di applicazione e di traduzione in pratica delle linee guida, soprattutto in relazione all'educazione al paesaggio. Dai documenti prodotti nei più recenti contesti di verifica delle politiche in tema²⁷ emerge, ad esempio, come i progetti di educazione al paesaggio abbiano ancora una scarsa rilevanza nell'offerta formativa del Ministero della Cultura (ex MIBACT). Nonostante, poi, si registri con evidenza il crescere del rilievo attribuito al tema dell'educazione all'interno delle politiche del Ministero, l'impegno finanziario non pare adeguato e sembra esserci una difficoltà a progettare in una prospettiva di medio e lungo periodo, fattore essenziale in questo ambito. L'indagine condotta

26. Programma Operativo Nazionale (PON), programma di durata settennale basato sulle priorità strategiche del settore istruzione, avviato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e finanziato dai Fondi Strutturali Europei.

27. Si vedano, in particolare, gli atti della 21° edizione degli Atelier della Convenzione Europea del Paesaggio (Council of Europe, 2019. *Landscape and education, Proceedings of the 21st Council of Europe Meeting of the Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Tropea, Calabria, Italy, 3-4 October 2018, European spatial planning and landscape, No. 114*) e il già citato Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio (MiBACT 2017a).



Studenti della scuola primaria mostrano al team di ricerca la griglia modulare alla base del plastico del quartiere Stadera da loro realizzato.



Attività di lettura e interpretazione del paesaggio urbano con i ragazzi della scuola secondaria di primo grado.

dal Centro per i Servizi educativi in occasione del progetto “Raccontami un paesaggio”²⁸ restituisce uno spaccato significativo dello stato attuale dell’educazione al paesaggio in Italia. Dall’analisi emerge la carenza di un approccio realmente sistemico, capace di porre in relazione le diverse componenti del paesaggio quali costruito e natura, materiale e immateriale, dimensione oggettiva e soggettiva, sincronica e diacronica, intersoggettiva e interculturale.

Nel quadro che va definendosi, sembra dunque delinearsi un conflitto tra l’ambizione e la rilevanza degli obiettivi e il quadro frammentario delle azioni e degli investimenti. Se la Convenzione di Faro, sottoscritta dall’Italia nel 2013, riconosce quale diritto dei cittadini la partecipazione alla vita, al mantenimento e alla valorizzazione del patrimonio culturale, è innegabile che tale diritto porti con sé una responsabilità individuale e collettiva che deve essere promossa, spiegata e sostenuta, in un contesto spesso caratterizzato da una diffusa rassegnazione e disillusione nei confronti di un possibile miglioramento (MiBACT 2017a, p. 444). Su questi principi sono radicate le numerose attività condotte dalle associazioni e dalle reti di volontariato che, come si è detto, rappresentano nel contesto italiano delle realtà fondamentali. Per radicare nella società il diritto/responsabilità che lega il cittadino all’eredità culturale, appare tuttavia cruciale un’azione educativa di ampio respiro che parta innanzitutto dalle scuole. In Italia, come in altri paesi – come ha ribadito Salvatore Settis in occasione dei già citati Stati Generali del Paesaggio – la mancanza di un’efficace educazione al paesaggio è da ascrivere al perdurare di una “retorica delle competenze” che finisce per prevalere sulla conoscenza e sull’educazione alla cittadinanza. «L’educazione al rispetto del paesaggio nella sua unione con il patrimonio storico-artistico è – invece – compito urgentissimo della scuola, vera incubatrice del diritto alla città e del diritto al paesaggio». Si chiede allora lo studioso: «Non dovrebbe nella nostra scuola avere un ruolo centrale il nesso, costituzionalmente garantito, tra la tutela del paesaggio e del patrimonio storico-artistico e più in generale la cultura, l’orizzonte dei diritti civili e le pratiche della democrazia?» (MiBACT 2017b, p. 75). Nei capitoli che seguono si proverà a riflettere, a partire da un’esperienza concreta, su come si possa perseguire l’obiettivo di un’educazione al patrimonio culturale e al paesaggio capace di raccogliere le spinte innovative che vengono dalle istituzioni e dalla riflessione scientifica, partendo proprio dal contesto reale della scuola.

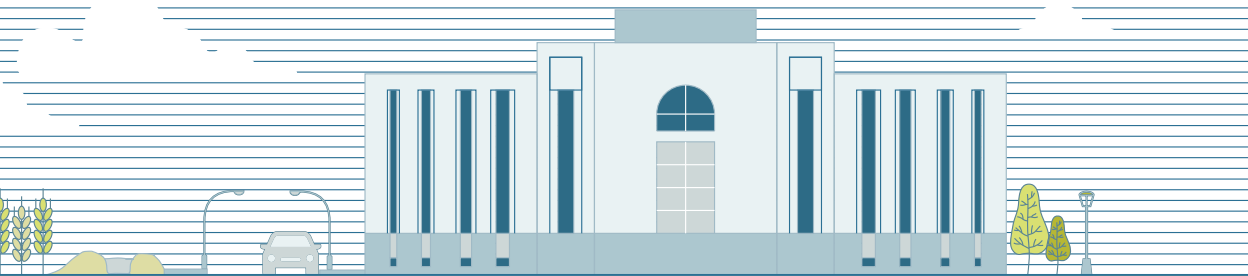
28. Si veda la nota 21. Il Progetto è descritto sul sito della Direzione Generale Educazione, ricerca e istituti culturali.

Disponibile da: <https://dger.beniculturali.it/educazione/progetto-raccontami-un-paesaggio>.



capitolo

2





IL PROGETTO

SCUOLA ATTIVA RISORSE

Scuola Attiva Risorse (ScAR)

Il progetto “Scuola Attiva Risorse. Ricucire il patrimonio disperso delle periferie (ScAR)” ha preso forma in risposta a un bando per ricerche multidisciplinari, nell’ambito del programma di impegno e responsabilità sociale del Politecnico di Milano denominato Polisocial e finanziato con i fondi del 5 per mille IRPEF. Il progetto, vincitore dell’edizione 2017 del Polisocial Award dedicato quell’anno al tema “Periferie”, è nato da una riflessione sulle sollecitazioni in materia di educazione al patrimonio culturale e al paesaggio che, come si è visto, vengono dalle istituzioni italiane ed europee, configurandosi come un’azione sperimentale e metodologicamente innovativa, calata in un contesto ricco di criticità e su un patrimonio fragile e poco riconosciuto come quello delle periferie urbane. L’idea alla base del progetto era infatti di fare delle scuole di periferia un centro propulsore per la conoscenza e la condivisione del patrimonio diffuso, inteso quale risorsa per la valorizzazione del territorio, la coesione sociale e l’attivazione di potenzialità latenti.

In sintonia con la Convenzione Europea del Paesaggio e con le linee più aggiornate delle politiche europee, il progetto ha assunto il patrimonio culturale in senso ampio, come un sistema di valori identificato dalle popolazioni e in continua evoluzione. Come si è visto, del resto, la Raccomandazione N.5 (98) del Consiglio d’Europa relativa alla *heritage education* afferma che il patrimonio culturale include «*any material or non-material vestige of human endeavour and any trace of human activities in the natural environment*».¹

1. Council of Europe, *Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education, adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998* (Recommendation n. R (98) 05).



Studenti della scuola primaria mostrano il plastico da loro realizzato che rappresenta la via della scuola nel quartiere Stadera.

Frutto di un processo lungo secoli, l'idea di patrimonio si configura di fatto come un concetto dinamico, così come evolutivo è il patrimonio stesso che viene «continuamente ricostruito, riconcettualizzato e reinterpretato dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali» (Bortolotti et al, p. 19). È importante poi ricordare che il patrimonio include come sua componente basilare il paesaggio e, proprio perché è parte di un sistema aperto ed è immerso in una dimensione processuale, si configura come un insieme diffuso, in divenire, relativo, polivalente, interdisciplinare e complesso, oltre che identitario e storico (Borgia et al. 2019, pp. 176-179). Piuttosto che concentrarsi sui paesaggi e i beni di eccellenza, ScAR si è focalizzato sui luoghi del quotidiano, abitati o attraversati abitualmente dagli studenti, prendendoli in esame nel loro insieme in quanto paesaggi culturali, contesti ricchi di tracce del vissuto passato e presente. I percorsi didattici alla base del progetto si sono

quindi proposti di guidare i partecipanti nel riconoscimento di tale sistema di valori, nella sua descrizione, interpretazione e comunicazione.

Per molte di queste aree ai margini della città spesso prevale, nella percezione collettiva, l'immagine di un territorio degradato e appunto "periferico". Lungo il processo i quartieri presi in esame si sono invece rivelati depositari di patrimoni nascosti, identità urbane vitali e forze sociali attive che costituiscono un tessuto fecondo su cui costruire forme di riconoscimento, condivisione e trasmissione dei valori. Come il progetto ha poi confermato, tale eredità materiale e immateriale costituisce una risorsa preziosa per la promozione del dialogo intergenerazionale e interculturale e può rappresentare un'occasione di sviluppo sociale e territoriale resiliente.

In accordo con la Convenzione di Faro² il progetto ha assunto l'interessamento al patrimonio come parte del diritto a partecipare liberamente alla vita culturale e si è dunque concentrato sui cittadini in formazione, assegnando alla scuola il ruolo di motore della valorizzazione del territorio. La scuola è stata quindi collocata al centro di un processo partecipativo fondato sulla sinergia fra pubbliche istituzioni, privati cittadini e associazioni e finalizzato alla conoscenza, tutela e condivisione del paesaggio di periferia, quale contributo alla coesione sociale e alla qualità della vita. Il proposito del progetto era di equipaggiare docenti e studenti delle conoscenze e abilità necessarie per entrare in dialogo con tutte le fonti di conoscenza relative al loro territorio (esperti di differenti discipline, professionisti dei beni culturali, associazioni e gruppi, famiglie, semplici cittadini depositari di storie), per avviare un processo conoscitivo e interpretativo fondato su diverse modalità e forme di rappresentazione che portasse poi a comunicare e condividere caratteristiche e valori di un paesaggio poco noto. Attraverso la lettura dei giovani, è divenuto così possibile compiere un processo di significazione e ri-significazione dello spazio di margine, chiarendone e arricchendone il valore culturale, anche al di là delle emergenze in esso presenti. I beni di eccellenza apparivano infatti in principio come episodi isolati in un tessuto privo di interesse, il percorso ha invece rivelato come fossero parte di un sistema articolato che comprende anche episodi meno appariscenti, tracce più labili ma non per questo meno significative che compongono un paesaggio del quotidiano denso e ricco che gli studenti hanno riscoperto e fatto riscoprire alla città.

2. Council of Europe, *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, Faro 27 October 2005. *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale*, sottoscritta dall'Italia nel 2013 e ratificata nel 2020.



Il diploma di “Esperto del proprio territorio e dei suoi valori culturali” consegnato agli studenti al termine delle attività di progetto.

Gli obiettivi del progetto

Il progetto ScAR, come anticipato, si proponeva di aiutare gli studenti a divenire protagonisti della conoscenza e valorizzazione del paesaggio culturale locale facendo di questo una fonte di dialogo tra generazioni e culture. In questo modo si voleva attivare un processo capace di incrementare progressivamente nei giovani la consapevolezza dell'importanza di sé e degli altri quali portatori di conoscenze e punti di vista, il senso di appartenenza ai quartieri, il senso di cittadinanza e di responsabilità nella cura del bene culturale e del bene comune, rafforzando così il legame col territorio di tutti gli allievi, anche quelli di origine straniera e delle loro famiglie. L'intento era anche quello di guidare questi giovani cittadini a comprendere la fragilità del paesaggio che li circonda e le necessità di una sua tutela, portandoli a fare delle proposte per la sua valorizzazione. I ragazzi sono stati allora accompagnati a sviluppare conoscenze e competenze per divenire cittadini attivi nella riflessione e nel dibattito pubblico sui luoghi e sui loro valori culturali e per farsi portatori di una domanda di tutela di questi valori e di qualità paesaggistica in senso ampio. Al tempo stesso il progetto si

impegnava a offrire alle scuole strumenti di innovazione didattica, inclusione e aggiornamento tecnologico, a promuovere nei giovani l'uso consapevole delle tecnologie e ad avvicinarli alle professioni dei beni culturali.

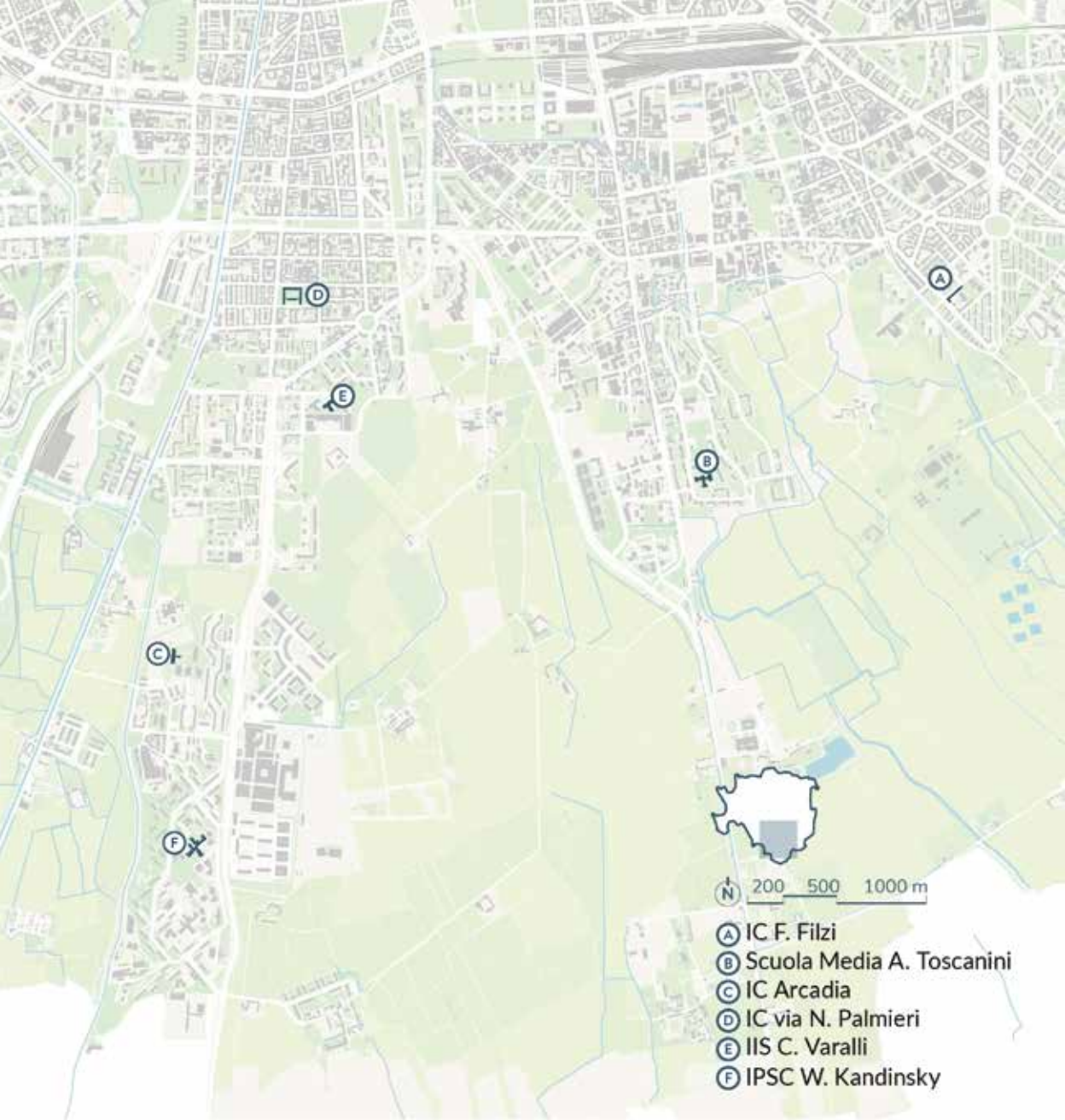
In modo più indiretto il complesso di azioni intraprese voleva contribuire a costruire una nuova percezione delle aree interessate, sia presso gli abitanti stessi sia all'interno della città, facilitando una più ampia e allargata accessibilità alle sue risorse. Le attività previste consentivano infatti di promuovere e condividere la conoscenza di un patrimonio culturale latente e di prossimità, attivando anche la capacità dell'area di attrarre visitatori.

I beneficiari principali del progetto sono dunque stati, da un lato, il personale della scuola addetto alla formazione e all'educazione e, dall'altro, gli studenti e le loro famiglie, compresi gli studenti disaffezionati allo studio e a rischio di abbandono scolastico, con difficoltà di apprendimento o di inclusione. A valle del progetto, infine, tra beneficiari possono essere inclusi gruppi formali e informali di portatori di interesse, ma anche la cittadinanza attiva e passiva, in particolare quella di quartiere.

Le periferie, territori ricchi e fragili

In conformità con gli obiettivi, la scelta del progetto ScAR è stata quella di calarsi in un contesto ricco di criticità e di agire su un paesaggio fragile come quello della periferia urbana di una grande città. Affrontare i diversi nodi problematici che si concentrano nelle aree di margine ha reso la sperimentazione più articolata e duttile, adatta quindi a confrontarsi con contesti diversificati, in un'ottica di replicabilità delle azioni e degli approcci metodologici.

L'area di progetto, a cavallo tra i Municipi 4 e 5 di Milano, è costituita da un tessuto sfrangiato, per certi versi contraddittorio nella sua duplice natura di periferia metropolitana e di parco agricolo urbano, dove i segni dell'espansione cittadina e le tracce della memoria rurale si intrecciano. In essa si notano criticità spaziali, abitative e sociali distribuite in modo disomogeneo, una chiara frammentazione insediativa, quartieri parzialmente isolati dai tessuti contigui, una certa disomogeneità dei servizi di base e fenomeni di degrado nell'edilizia pubblica. Al tempo stesso l'area è ricca di paesaggi culturali di prossimità poco conosciuti e valorizzati, spesso in stato di incuria o a rischio di degrado, quali il sistema agricolo del Parco Sud Milano, quello delle acque (Naviglio Pavese, Conca Fallata, Lambro meridionale), i patrimoni storico-architettonici minuti e di maggior pregio (dall'Abbazia di Chiaravalle lungo la Strada delle Abbazie, a episodi di architettura moderna, contemporanea e di archeologia industriale),



Mappa dell'area di progetto con la collocazione degli istituti scolastici attivi nel progetto.

i nuclei storici (Chiaravalle, Nosedo, Vigentino), il disegno urbano della Milano novecentesca (il quartiere Stadera), la città post industriale dei nuovi attrattori culturali e delle grandi trasformazioni (Scalo di Porta Romana-Viale Ortles, Via Ripamonti). Da un punto di vista sociale il sistema educativo vive, in questo territorio, tutte le contraddizioni e le sfide attuali della scuola pubblica, le quali si manifestano spesso in modo più evidente e in forme più acute nelle aree che possono essere definite di margine come le periferie delle grandi città, ma anche nelle aree interne, nelle aree depresse e in altre ancora. Demotivazione, isolamento, dispersione scolastica, segregazione sono fenomeni complessi che non possono essere analizzati in questo contesto, tuttavia si può osservare che nelle aree interessate dal progetto gli indici di rischio di dispersione scolastica sono tra i più alti della città³ e che negli istituti presi in esame la presenza di allievi con alle spalle esperienze di migrazione, di prima e di seconda generazione, può arrivare in alcuni casi oltre il 70% della popolazione studentesca. Infatti, nonostante Milano sia una città caratterizzata da una struttura socio-spaziale relativamente omogenea e la segregazione residenziale sia di fatto relativamente bassa per rapporto ad altre grandi città europee (Boterman et al., 2019), i livelli di segregazione scolastica sono molto più alti di quanto ci si potrebbe attendere e si concentrano in aree specifiche. Questo fenomeno è dovuto in buona parte alla tendenza delle famiglie a evitare le scuole di quartiere quando la presenza di migranti è significativa, scegliendo scuole paritarie o plessi scolastici collocati in altri quartieri, con una conseguente polarizzazione della composizione delle classi che finisce per non rispecchiare la pluralità culturale e sociale della popolazione (Pacchi, Ranci 2017). Dal punto di vista della connotazione del tessuto urbano, alcuni dei plessi scolastici coinvolti si collocano nel cuore di quartieri con identità storiche ancora vitali, nei quali rimangono evidenti le tracce della storia industriale o rurale degli antichi borghi. In altri casi importanti trasformazioni territoriali (espansione urbana, deindustrializzazione, fenomeni migratori...) hanno portato fratture significative che rendono più ardua una lettura storica del territorio. La dimensione del valore e dell'identità territoriale si costruisce in questi casi su tracce più labili che necessitano di narrazioni costruite *ad hoc* in grado di svelarle, è il caso, per fare un esempio, dell'interessante lavoro di mappatura e interpretazione

3. Uno studio del 2014 indica che nei Municipi 4 e 5 di Milano la dispersione scolastica si presenta con un indicatore di rischio più alto rispetto ad altre aree della città, vale a dire rispettivamente del 12,39% e del 10,24% a fronte di una media cittadina del 9,71%. (Osservatorio sulla dispersione e l'integrazione scolastica, La dispersione a Milano nei dati dell'Anagrafe scolastica, Anno scolastico 2013-2014, Report di ricerca a cura di Valentina Bugli, Massimo Conte e Stefano Laffi).



Il mercato comunale di via Montegani.
Uno scorcio del quartiere Stadera.



Sopralluogo al Parco Chiesa Rossa con gli studenti in alternanza scuola-lavoro.

del sistema dei graffiti proposto da una scuola di un quartiere dove è difficile leggere le trame della memoria come Gratosoglio (fig. a p. 131).⁴

Una complessa rete di attori: scuole, università, istituzioni, fondazioni, musei...

Oltre al Politecnico di Milano che ne è capofila, il progetto ScAR ha diverse anime, si è infatti sviluppato dalla collaborazione tra numerosi partner che, con funzioni, pesi e tempi diversi, hanno svolto un ruolo fondamentale nei processi e nella stessa definizione delle metodologie e degli strumenti. Il team accademico ha costruito un dialogo con soggetti eterogenei che si relazionano al territorio e intercettano i temi di progetto in modo sfaccettato, il progetto, dunque, si è fondato sulla collaborazione tra figure e conoscenze diverse, fra società e sapere esperto, fra istituzioni e cittadinanza, investendo sulla scuola

4. Si veda il capitolo quarto.

quale motore sociale e attivatore di risorse. Tenere insieme in un processo unitario tante voci ha rappresentato una sfida, ma anche una ricchezza, l'opportunità rara di mettere in sinergia competenze, energie e visioni.

Il team di ricerca del Politecnico di Milano

All'interno del gruppo di ricerca si sono confrontati approcci disciplinari diversi, se infatti i beni culturali erano la leva del progetto e dunque la tutela, la valorizzazione, il restauro erano competenze nodali, il loro ruolo andava letto all'interno di una riflessione più generale sulla città, sui sistemi di regole che la governano e sulla progettazione dei suoi spazi che rimandano alla pianificazione e alle politiche urbane. I processi di conoscenza del paesaggio e del patrimonio culturale, la possibilità di sviluppare descrizioni dei beni e dei luoghi, nonché di costruire una comunicazione efficace dei valori in essi racchiusi, si fondano su sistemi di rilievo quantitativo e qualitativo e su metodi e tecniche avanzati di rappresentazione; a questi dovevano poi accostarsi, in questo caso, metodologie *bottom-up* capaci di attivare e alimentare il processo di riconoscimento di tali beni così come la costruzione di strategie efficaci di condivisione, ne consegue che rappresentazione e comunicazione dovevano quindi essere al cuore dei processi. L'intero percorso è avvenuto infine all'interno di un contesto educativo che richiedeva di mettere in campo strategie di innovazione didattica indispensabili al funzionamento del processo. Questo quadro di esigenze interconnesse spiega le diverse competenze disciplinari che hanno caratterizzato il team accademico: pedagogia, restauro, urbanistica, rappresentazione, progettazione. La squadra messa a punto ha visto collaborare tre diversi dipartimenti universitari: il Dipartimento di Architettura e Studi Urbani (DAStU) il Dipartimento di Elettronica, Informazione e Bioingegneria (DEIB) e il Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle costruzioni e ambiente costruito (ABC). Si tratta di strutture di ricerca con vocazioni, competenze interne e linee di lavoro differenti che si sono poste in sinergia in vista di obiettivi comuni.⁵

5. Tra gli ambiti di ricerca dei componenti il team scientifico vi sono: la didattica innovativa e la sperimentazione didattica in materia di beni culturali, la rappresentazione partecipata del patrimonio diffuso e dei paesaggi culturali, l'innovazione tecnologica per l'educazione al patrimonio, la sperimentazione di strumenti ICT per la lettura e mappatura partecipativa del paesaggio culturale, la pianificazione e progettazione urbanistica in ambito di *heritage* e risorse patrimoniali, la progettazione urbana partecipata. Altre competenze si contano tra i collaboratori esterni, tra i quali c'erano architetti professionisti, un informatico, una studiosa di beni culturali, un'antropologa, un'insegnante esperta di partecipazione ecomuseale.

Nelle diverse fasi dei lavori sono poi intervenuti, in qualità di collaboratori, consulenti e operatori sul campo, professionisti e specialisti dai profili diversi, i quali hanno portato ulteriori competenze disciplinari e professionali e hanno dato un importante contributo progettuale e operativo. Il processo è stato infatti supportato da competenze di taglio antropologico, storico, di sperimentazione didattica, di progettazione grafica e web, di strategia comunicativa, d'informatica e di conduzione e facilitazione dei processi.

Il team di ricerca del Politecnico di Milano

Responsabile scientifico:

Nicoletta di Blas, *Dipartimento di Elettronica (DEIB)*

Project manager:

Camilla Casonato, *Dipartimento di Architettura e Studi Urbani (DASU)*

Team di ricerca:

Giuseppe Bertrando Bonfantini, *Dipartimento di Architettura e Studi Urbani (DASU)*; Micaela Bordin, *Dipartimento di Architettura, Ingegneria delle costruzioni e ambiente costruito (ABC)*; Valeria Pracchi, *Dipartimento di*

Architettura, Ingegneria delle costruzioni e ambiente costruito (ABC); Marco Vedoà, *Dipartimento di Architettura e Studi Urbani (DASU)*; Daniele Villa, *Dipartimento di Architettura e Studi Urbani (DASU)*.

Collaboratori: Gloria Cossa, Anna Greppi, Elena Negro.

Tirocinanti: Giulia Azzini, Maria Stella Buoncompagno, Alberto Casella, Maureen Anne Garcia, Julia Meazza, Maddalena Moltrè, Greta Zanaboni.

L'amministrazione cittadina

Il Comune di Milano ha fornito fin dall'avvio il proprio *endorsement*, riconoscendo una sintonia di intenti che si è poi tradotta in un dialogo diretto con l'assessorato all'istruzione e con iniziative condivise di disseminazione dei risultati. Il confronto con le istituzioni si è poi consolidato attraverso un dialogo diretto con le unità amministrative di zona del Comune di Milano, i Municipi 4 e 5, i quali si sono impegnati a collaborare attivamente e a costruire connessioni con la programmazione territoriale. Nel corso del progetto l'interazione con il Municipio 5 e il suo assessorato all'educazione, si è intensificata fino a divenire una collaborazione costante con molteplici occasioni di incontro, aggiornamento, confronto e cooperazione, in particolare nell'organizzazione di eventi di condivisione dei processi e dei risultati di progetto con le famiglie, la cittadinanza, il Comune, fino all'avvio di un progetto *spin off* con interlocutori esterni, anche appartenenti al mondo aziendale e dei servizi.

I partner del progetto ScAR

Principali *partner* sono sette **istituti scolastici** di Milano: Istituto Comprensivo Statale Arcadia; Istituto Comprensivo Statale F. Filzi, Istituto Comprensivo Statale Palmieri, Istituto Professionale per i Servizi Commerciali W. Kandinsky, Istituto Tecnico Statale a Ordinamento Speciale A. Steiner, Istituto Tecnico Industriale Statale G. Feltrinelli, Istituto di Istruzione Superiore C. Varalli (Istituto Tecnico per il Turismo e Liceo Linguistico).

Si aggiungono gli istituti scolastici che hanno contribuito alla ricerca da tutta Italia partecipando al concorso PoliCultura e scegliendo la *track* speciale dedicata a ScAR.

Hanno poi collaborato al progetto:

- **l'amministrazione cittadina**, con i Municipi 4 e 5 e l'Assessorato all'educazione all'istruzione del Comune di Milano;
- **l'amministrazione scolastica**, con l'Ufficio Scolastico Territoriale di Milano e l'Ufficio Scolastico

Regionale della Lombardia che ha offerto il suo *endorsement*;

- **istituzioni della cultura**, musei e fondazioni: Fondazione Prada, Ecomuseo Milano Sud (MUMI), la Compagnia Marionettistica Carlo Colla e Figli, l'Associazione Bei Navigli;
- **altre università**: l'Alma Mater Studiorum di Bologna, la Faculdade de Arquitetura e Engenharia dell'Universidade do Estado de Mato Grosso;
- **enti e progetti di formazione e partecipazione**: il progetto PoliCultura, il Laboratorio di Modellistica Architettonica del Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano (MOA), i Servizi di Orientamento del Politecnico di Milano, la Fondazione Rete Civica di Milano;
- **enti del terzo settore**: Il Consorzio SIR, l'Associazione Via Libera, il Centro Educativo Diurno Monee e il Centro per le Famiglie "il Punto".

Gli uffici scolastici e i contatti con i ministeri

Il progetto ScAR nasce con l'*endorsement* delle istituzioni territoriali afferenti al Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. Fin dai primi passaggi, infatti, il gruppo di lavoro ha avviato un dialogo con gli Uffici Scolastici a livello sia regionale che provinciale. L'Ufficio Scolastico della Lombardia ha manifestato il suo interesse per gli obiettivi e le strategie progettuali proposte, impegnandosi a favorire la conoscenza delle azioni presso le scuole e la diffusione dei risultati del progetto. Con l'Ufficio Scolastico Provinciale di Milano, sul cui territorio di pertinenza si calano le azioni progettuali, si è costituita una *partnership* basata sull'interesse dell'istituzione a partecipare attraverso azioni di consulenza finalizzate alla traduzione operativa del progetto e alla sua replicabilità seguite da una partecipazione alla divulgazione del progetto, alla sua restituzione e alla disseminazione dei risultati.

L'interazione con gli uffici scolastici ha rappresentato un passaggio importante, sia in termini concreti sia in termini metodologici. Riunire attorno a un tavolo di lavoro ricercatori e docenti universitari, insegnanti e dirigenti scolastici, esponenti di istituzioni museali e culturali, rappresentanti delle amministrazioni e degli uffici scolastici per cercare insieme strategie operative da tradurre in azioni concrete sul territorio e poi in riflessioni e strumenti metodologici da restituire alla Scuola e alla società civile, rappresentava una sfida rilevante. Grazie alla disponibilità di tutti i partecipanti si è potuta costruire un'interazione tra soggetti eterogenei che, seppure mossi da obiettivi comuni non sono sempre abituati a cooperare direttamente e attivamente.

Il progetto poi è cresciuto, ha incontrato nuovi attori e si è tradotto in azioni concrete, condotte principalmente da insegnanti e ricercatori. Da quei primi incontri plurali, tuttavia, come da altri successivi con gruppi più ristretti, sono nate le linee guida della fase operativa del progetto e ed è importante che quella disponibilità a uscire dai propri schemi di lavoro e dai confini delle proprie competenze dirette (confini non sempre facili da infrangere) torni a manifestarsi a valle del processo, per verificarne e discuterne gli esiti in direzione di nuove prospettive. In ogni caso, grazie al supporto degli uffici scolastici, la disseminazione della ricerca può raggiungere un target di oltre 1000 scuole potenzialmente interessate a replicare e/o rielaborare le metodologie proposte sui loro territori, dando vita a nuovi processi di interpretazione e di (ri)costruzione e trasmissione di memorie e narrazioni.

ScAR è stato anche riconosciuto dal Ministero per i Beni e le Attività culturali e per il Turismo (MIBACT) quale evento ufficiale dell'agenda italiana per l'iniziativa "2018 European Year of Cultural Heritage" ed ha quindi potuto raggiungere, attraverso i canali di comunicazione dell'evento un grande numero di addetti al settore, insegnanti, operatori della cultura e cittadini, inserendosi in un quadro di iniziative internazionali. Nella fase più matura il progetto è stato segnalato anche al Centro per i Servizi educativi della Direzione Generale Educazione, Ricerca e Istituti culturali dello stesso Ministero (oggi Ministero della Cultura), con il quale è stato avviato un confronto sui risultati della ricerca accompagnato da una condivisione di riflessioni sul tema dell'applicazione del Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio.

Fondazione Prada

Fin dai primissimi passi ScAR ha stretto un partenariato con la prestigiosa istituzione culturale legata al noto marchio Prada che nel 2015 ha aperto al



Una studentessa fotografa lo Scalo di Porta Romana dall'edificio Torre di Fondazione Prada.

pubblico la sua sede milanese collocata proprio nell'area di progetto. La collaborazione ha preso avvio sulla base di un desiderio condiviso di confronto al fine di mettere in contatto due ambiti apparentemente distanti. Da un lato c'era una linea di ricerca profondamente connessa a una dimensione territoriale, incentrata su espressioni culturali legate alla memoria locale e alla percezione dei cittadini comuni e basata su metodologie di costruzione di conoscenza *bottom-up*. Dall'altro c'era un'istituzione rinomata, con una forte vocazione internazionale e operante in un sistema museale aperto al grande pubblico, ma orientato a una circolazione culturale di settore, fondato su un sistema curatoriale e una costruzione di conoscenza *top-down*. Nonostante dunque le differenze tra le due realtà numerosi elementi hanno indicato fin da subito un interesse reciproco di interazione.

La Fondazione, come si è detto, ha sede nell'area di progetto e rappresenta quindi un bene d'eccellenza nel quadro del patrimonio culturale del territorio,

sia per la sua funzione culturale legata alla collezione permanente e alle diverse iniziative (esposizioni temporanee, cinema, conferenze, laboratori per bambini, eventi), sia perché costituisce di per sé una presenza architettonica di rilievo. L'istituzione ha infatti sede negli edifici progettati nel 2008 dallo studio internazionale OMA capitanato da Rem Koolhaas. Lo studio è intervenuto su un interessante complesso di archeologia industriale di inizio Novecento, una ex distilleria collocata a ridosso dello scalo di Porta Romana, al confine tra tre quartieri storici della città, Vigentino, Morivione e Gamboloita. L'operazione condotta dalla Fondazione rappresenta dunque un episodio indicativo delle profonde trasformazioni che interessano l'area e che in poco più di mezzo secolo hanno visto i quartieri passare una diffusa deindustrializzazione a imponenti investimenti da parte di nuovi attori, con conseguenti mutamenti incisivi nella composizione del tessuto sociale, nelle funzioni urbane, nelle relazioni con il resto della città. Per tutti questi motivi, Fondazione Prada non solo era potenzialmente uno stimolante partner di progetto ma portava con sé un tema di notevole interesse in relazione ai contenuti della ricerca.

Calata improvvisamente in un quartiere di margine, un contesto urbano ancora estraneo alle grandi trasformazioni che da tempo interessavano altre parti della città, con la sua torre dorata, un linguaggio progettuale poco familiare ai non addetti ai lavori e una proposta culturale generalmente non rivolta al grande pubblico, la Fondazione – come è emerso dai primi incontri – era alla ricerca di occasioni per costruire un rapporto più diretto con gli abitanti della zona, in particolare con la fascia degli anziani, le cui memorie sono direttamente legate all'attività della ex distilleria, ma anche con le generazioni più giovani. L'istituzione voleva inoltre mitigare negli abitanti la percezione di una cesura tra sé e il quartiere, dovuta anche al fatto che, pur essendo gli spazi della Fondazione in buona parte liberamente accessibili, i visitatori sono per la maggior parte persone estranee al quartiere. In questa direzione costruire un ponte con le scuole dell'area costituiva per la Fondazione un'occasione per farsi meglio conoscere e facilitare una permeabilità degli spazi rispetto alla cittadinanza locale. Il dialogo del team di progetto con il personale, curatori ed esperti, ha aperto fin da subito a una serie di questioni interessanti. Uno dei momenti metodologicamente più significativi è stata la partecipazione del personale del settore educativo del museo e in particolare dell'“Accademia dei bambini”, il progetto pedagogico della Fondazione, ai tavoli di lavoro iniziali che hanno consentito di mettere in contatto i numerosi attori del partenariato. Lungo il corso del progetto la partecipazione diretta del personale della Fondazione ai momenti progettuali e operativi si è contratta, anche in ragione della difficoltà di far cooperare strutture di lavoro così eterogenee, tuttavia la collaborazione



La nuova piazza Adriano Olivetti con il complesso di Fondazione Prada progettato dallo studio OMA.

ha consentito di aprire gli spazi espositivi alle scuole e di svolgervi attività laboratoriali interne al progetto e pensate specificamente per la sede.⁶

Nel corso delle attività è emerso che, pur vivendo o studiando a pochi minuti di distanza da un luogo che è meta di visitatori da tutto il mondo e che costituisce un *landmark* per il paesaggio milanese, molti ragazzi delle scuole partner di progetto ne ignoravano l'esistenza e, in partenza, si sentivano completamente estranei a questo tipo di realtà. Le attività organizzate presso la sede sono andate oltre la semplice visita scolastica e hanno consentito agli studenti di conoscere la Fondazione, di frequentare i suoi spazi, di appropriarsene quale elemento del proprio territorio e come oggetto della propria esperienza diretta all'interno di un percorso di lavoro e di un orizzonte di senso più ampio.

6. Si veda il capitolo terzo.



Atelier e musei del territorio

Fin dalle sue prime fasi il progetto ScAR ha coinvolto, oltre a Fondazione Prada, un'altra istituzione museale, differente sia per configurazione che per modalità operative. Si tratta dell'Ecomuseo Milano Sud (MUMI) e del suo principale partner e animatore, Fondazione Rete Civica di Milano (FRCM), fondazione di partecipazione senza fini di lucro. La Fondazione, nata dal Laboratorio di Informatica Civica dell'Università degli studi di Milano è attiva nella costruzione di ambienti digitali e processi *web-based* per la partecipazione civica. Nel corso del progetto si è costruita un'interazione articolata tra il gruppo di ricerca e queste realtà che ha portato anche ad azioni in cooperazione diretta nelle scuole e sul territorio e a iniziative aperte alla cittadinanza, nonché a occasioni condivise di disseminazione e di confronto pubblico. In particolare, da questa collaborazione ha preso vita il progetto dell'Atlante Digitale delle Memorie, una piattaforma digitale georeferenziata per la condivisione di contenuti e percorsi didattici elaborati all'interno delle attività di progetto che verrà descritta in seguito. La significatività dell'Atlante è data anche dal fatto che, grazie al coinvolgimento dell'Ecomuseo, questo strumento di incontro e condivisione avrà la possibilità di rimanere attivo oltre il termine della ricerca e di raggiungere anche scuole non direttamente coinvolte in questa fase, segnando un punto di continuità del progetto.



Le marionette della storica Compagnia Carlo Colla e Figli.

Una collaborazione attiva e proficua si è poi costruita con una realtà culturale ancora diversa che il progetto ha incrociato a più riprese, in occasione di varie attività con le scuole e con gli studenti universitari. Si tratta dello storico Atelier Colla, realtà culturale legata alla lunga tradizione della Compagnia Marionettistica Carlo Colla e Figli, tuttora attiva, con rappresentazioni periodiche in diverse sedi milanesi, tra le quali il Piccolo Teatro. L'Atelier, situato nel cuore dell'area del progetto ScAR, nel quartiere Stadera, nasce quale sede fissa della compagnia e, oltre a essere luogo di spettacoli, ha ospitato per lungo tempo gli archivi e i preziosi laboratori artigianali di produzione e restauro delle marionette all'interno dei quali si svolgono attività di sartoria, scultura, scenografia, falegnameria e altro ancora. Gli archivi, ora trasferiti in altra sede, contano oltre 30.000 pezzi fra marionette, costumi, scene, attrezzeria e altro, datati a partire dalla fine del Seicento fino ad oggi. La produzione è ancora attiva, con un repertorio di oltre trecento titoli e spettacoli nuovi messi in

scena periodicamente in Italia e all'estero nei teatri e nei festival di settore.⁷ Nel corso del progetto la compagnia ha aperto le porte agli studenti offrendo occasioni preziose di incontro diretto con le diverse espressioni di questa realtà insolita, dagli apparati del *management* e della comunicazione, alle diverse figure che concorrono alla preparazione e conduzione degli spettacoli, alle testimonianze materiali delle scenografie e delle marionette stesse. Il tema ha intercettato i progetti didattici di più ordini di scuola dalla primaria alla secondaria di secondo grado fino all'università ed è stato affrontato e restituito con strumenti di rappresentazione e comunicazione differenziati, anche con l'uso di approcci tecnologici innovativi (mappature digitali, guide multimediali, applicazioni di *urban gaming*).

Le scuole

Al cuore del progetto ScAR stanno cinque istituti scolastici appartenenti a tre differenti ordini di scuola, dalla primaria alla secondaria di secondo grado, che operano sul territorio affrontando le difficoltà attuali dell'istruzione pubblica in un contesto in cui, come si è detto, i fenomeni di demotivazione, isolamento, dispersione scolastica incidono significativamente. Dislocati in punti diversi dell'area di progetto, gli istituti si differenziano per gli indirizzi di studio – che spaziano dalla formazione liceale a quella tecnica e professionale – e per la composizione sociale dell'utenza. La collaborazione stretta con le scuole ha permesso al team di progetto e ai partner di lavorare direttamente sul campo, coinvolgendo una fascia d'età assai ampia che comprende studenti dai primi anni di scuola primaria ai diciannove anni. Oltre ai bambini e ai ragazzi di tre istituti comprensivi gravitanti sui quartieri Vigentino, Stadera e Gratosoglio, hanno infatti partecipato attivamente al progetto studenti di scuole di secondo grado di diverse tipologie: un liceo linguistico, un istituto tecnico per il turismo e un istituto professionale per i servizi commerciali con l'indirizzo di grafica e comunicazione. Altri due istituti tecnici hanno aderito in fase d'avvio, senza tuttavia poi partecipare attivamente al progetto. L'articolata configurazione anagrafica, sociale, territoriale, di orientamento e di indirizzo delle classi ha richiesto un lavoro di calibrazione degli interventi e di progettazione di

7. Tale patrimonio è censito dal Registro delle Eredità Immateriali di Lombardia (REIL) coordinato e curato dall'Archivio di Etnografia e Storia Sociale di Regione Lombardia (AESS) che si occupa di studiare e valorizzare il patrimonio di cultura tradizionale delle comunità lombarde, con particolare attenzione alle sue espressioni immateriali.

attività differenziate per il quale sono stati fondamentali i tavoli di confronto con dirigenti e insegnanti. Questo sforzo ha consentito al progetto di sviluppare molteplici percorsi di lavoro e di verificare le metodologie in contesti diversi, con positive ricadute sull'arricchimento dell'offerta educativa e della sperimentazione metodologica per la ricerca. *Target* del progetto non erano solo gli studenti direttamente coinvolti, un ruolo fondamentale è stato infatti assunto dai docenti, quelli che hanno partecipato, ma anche quelli potenzialmente interessati a sviluppi successivi e alla replicazione delle metodologie.

Grazie poi alla collaborazione con altri progetti che hanno consentito di espandere il raggio di azione di ScAR, alcune delle attività e delle metodologie proposte, come si vedrà, sono state testate in decine di altre scuole sul territorio nazionale e anche in contesti internazionali.

Le università in Italia e all'estero

Nell'ottica di espandere e approfondire il confronto interdisciplinare e interculturale, il progetto ha interagito, secondo modalità diverse, con altre cinque istituzioni universitarie oltre a quella capofila.

Il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Alma Mater Studiorum di Bologna è stato invitato a contribuire alle ricerche in occasione di una riflessione sulla valutazione del progetto. La messa a punto di azioni di verifica dei risultati e la misurazione dell'impatto delle attività in direzione pedagogica, infatti, richiedevano competenze specifiche non presenti in Politecnico, per le quali ScAR si è avvalso della collaborazione degli esperti di pedagogia speciale e didattica inclusiva dell'Ateneo bolognese.⁸ Sempre in ambito nazionale, nel contesto delle attività svolte con l'Ecomuseo Milano Sud, il team di progetto ha poi collaborato con la già citata Fondazione Rete Civica di Milano che è nata nel solco delle ricerche del Dipartimento di Informatica dell'Università degli Studi di Milano. Sulle metodologie per il coinvolgimento delle scuole in pratiche partecipative di lettura e pianificazione della città, con attenzione ai temi della cittadinanza e alle questioni ambientali, si è basata invece la collaborazione con la Faculdade de Arquitetura e Engenharia dell'Universidade do

8. Si tratta di docenti del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Ateneo bolognese. Gli esiti di questa collaborazione sono riportati in una pubblicazione comune: C. Casonato, N. Di Blas, M. Fabbri, F. Ferrari, *Little-known heritage and digital story-telling. Schools as protagonists in the rediscovery of the locality*, in E. Taricani (ed.), *Design Thinking and Innovation in Learning*. Bingley, Emerald Publishing, 2021, pp. 5-25.

Estado de Mato Grosso. La cooperazione, intrapresa nell'ottica dello scambio di buone pratiche tra i due gruppi di ricerca italiano e brasiliano, si è poi tradotta nell'avvio di un progetto in partenariato incentrato sulle interazioni tra scuola pubblica, università e comunità locale nella regione del Mato Grosso.⁹ Scambi e confronti sulla ricerca e collaborazioni per pubblicazioni comuni sui temi ScAR sono stati avviati infine con la Pennsylvania State University e l'Università della Svizzera Italiana.

Associazioni e Biblioteche

Il progetto ScAR è nato con l'*endorsement* di realtà territoriali impegnate in ambito sociale e culturale, quali associazioni, cooperative sociali, centri educativi e centri di aggregazione attivi nel quartiere e del Coordinamento biblioteche rionali del Comune di Milano. Queste realtà, grazie alla loro conoscenza del territorio, oltre a svolgere un ruolo di ponte con le scuole nella fase di avvio del progetto erano chiamate a mettere a disposizione spazi di incontro e di lavoro nei quartieri al di fuori degli edifici scolastici e far conoscere le attività di progetto alla cittadinanza durante lo svolgimento.

Un ruolo significativo in questo senso è stato svolto dal sistema delle biblioteche cittadine, in particolare dalla biblioteca collocata all'interno dello storico complesso di Chiesa Rossa e del parco omonimo nel cuore dell'area di progetto. La biblioteca ha messo a disposizione i suoi spazi e la sua collaborazione in più occasioni per attività con i bambini, i ragazzi e gli studenti universitari e per eventi di disseminazione organizzati in collaborazione con l'amministrazione del Municipio 5.

Tra le realtà culturali entrate in contatto con il progetto, l'Associazione Bei Navigli ha intrecciato un rapporto attivo di collaborazione con il team di ricerca e i partner, contribuendo ai momenti di co-progettazione iniziali, partecipando alla formazione degli insegnanti e mettendo a disposizione la propria conoscenza del territorio. L'Associazione, impegnata in particolare nella promozione dei navigli storici milanesi e nella conduzione di pratiche partecipative per la riflessione progettuale sulle aree urbane ad essi connesse, è inoltre una componente vitale dell'Ecomuseo Milano Sud. Anche in virtù di questa connessione con un altro importante partner di progetto, questa realtà

9. Il progetto, dal titolo "*Oficina Comunitária de Arquitetura (OCA)*" prevede l'applicazione delle metodologie messe a punto da ScAR nella regione brasiliana. Per una descrizione del progetto si veda il capitolo quinto.



Bambini della scuola primaria in visita al laboratorio di modellistica del Politecnico di Milano. Dopo aver fatto la loro prima esperienza diretta di costruzione di un plastico a scuola, i bambini hanno visitato il laboratorio per avvicinarsi alle tecniche di modellistica professionale.

associativa ha contribuito a ScAR con una dinamica metodologicamente interessante ed efficace all'atto pratico, offrendo consulenze, partecipando a tavoli di lavoro e a interventi congiunti nelle fasi di formazione dei docenti.

I laboratori di Ateneo e i servizi di orientamento

Nell'intento di mettere a sistema organismi che – all'interno del Politecnico di Milano – operano in ambiti diversi e di connetterli al lavoro che andava costruendosi con i partner esterni e con le scuole, il gruppo di lavoro ha coinvolto anche realtà dell'area dei servizi di Ateneo e dei laboratori tecnici.

Gli uffici del Servizio di promozione e orientamento sono stati contattati dapprima per una partecipazione ai tavoli di avvio e poi in momenti puntuali e strategici del percorso di lavoro. Lo scambio tra i ricercatori e il personale è stato significativo in termini di scambio di visioni sulle potenzialità del progetto anche oltre il suo termine e della costruzione congiunta di strategie di coinvolgimento delle scuole in un orizzonte più ampio di quello del partenariato

diretto, ampliando il raggio d'azione del progetto. Questa collaborazione ha consentito a ScAR di raggiungere le scuole di tutta la Lombardia nell'offerta di formazione per i docenti. Grazie alle azioni di comunicazione condotte dagli uffici, sono entrate in contatto con ScAR anche scuole che difficilmente avrebbero potuto essere raggiunte dal progetto e da questi contatti hanno poi preso avvio collaborazioni e attività di ricerca in connessione.¹⁰

Significativa è stata anche la collaborazione, sempre all'interno del Politecnico, con il Laboratorio di modellistica (ex MOA oggi LaborA) che, come si descriverà meglio in seguito, ha consentito a studenti di diverse età, dai bambini della primaria ai ragazzi in alternanza scuola-lavoro, di entrare in contatto con un sapere specialistico e artigianale, mettendosi in gioco anche nella traduzione plastica di idee progettuali, lavorando fianco a fianco con tecnici specializzati, studenti universitari e laureandi.

Un analogo approccio esperienziale ha caratterizzato l'incontro con i laboratori del Dipartimento di Elettronica Informazione e Bioingegneria (DEIB) che hanno accolto gli studenti delle scuole superiori per una presentazione delle loro ricerche e li hanno coinvolti in semplici attività di sperimentazione. I ragazzi si sono così accostati a temi quali l'intelligenza artificiale, l'apprendimento automatico, la robotica e la percezione delle macchine, lo sviluppo di applicazioni innovative per la terapia di persone con disabilità intellettive (Realtà Virtuale, Aumentata e Mista, *Smart Objects*) e altri ancora. L'esperienza ha consentito a studenti orientati a diversi percorsi, spesso di natura professionale, di entrare in contatto con il Politecnico, un contesto di alta formazione e di ricerca scientifica verso il quale avevano mostrato di aver sviluppato curiosità nel corso delle attività di progetto. Le visite ai laboratori, infatti, sono state organizzate anche in risposta a richieste esplicite degli studenti, i quali avevano incontrato il team accademico sempre a scuola o nell'area di progetto e desideravano invece conoscere più da vicino il loro interlocutore, un'università tecnica della quale avevano un'idea vaga e che per lo più non avevano mai preso in considerazione. Una volta avviato il progetto questi ragazzi hanno espresso il desiderio di conoscere meglio la realtà con la quale stavano collaborando e la visita alle strutture di ricerca e ai laboratori che ne è conseguita è stata per loro un'ulteriore occasione per avvicinarsi ai temi dell'ingegneria e dell'architettura.¹¹

10. Ad esempio la collaborazione a un progetto di mappatura della toponomastica storica del paesaggio rurale avviato da una rete di scuole della provincia di Cremona del quale si dirà in seguito (si veda il capitolo quinto).

11. Sul tema dell'orientamento agli studi come "impatto" inatteso del progetto si veda il capitolo quinto.

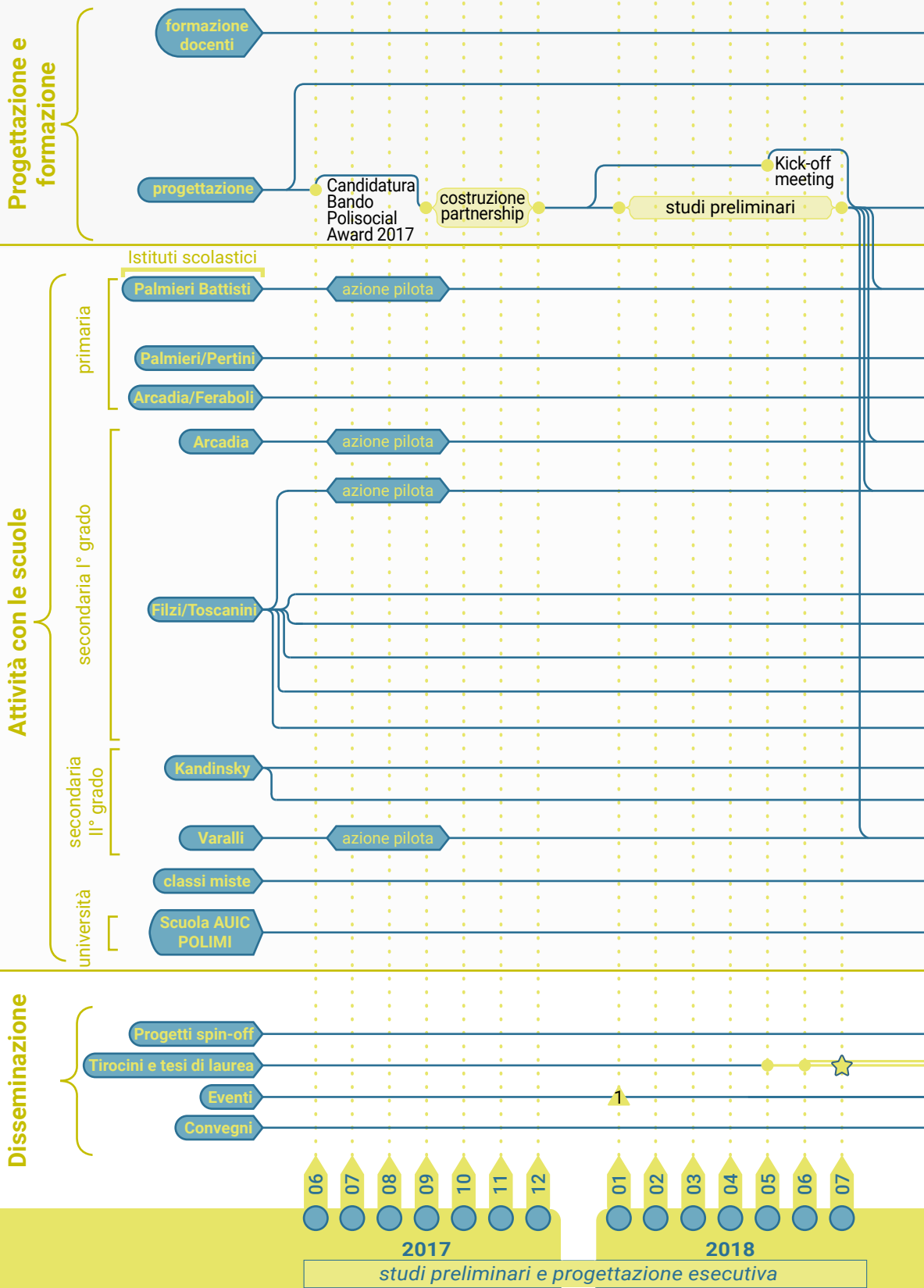
Verso la costruzione di una metodologia

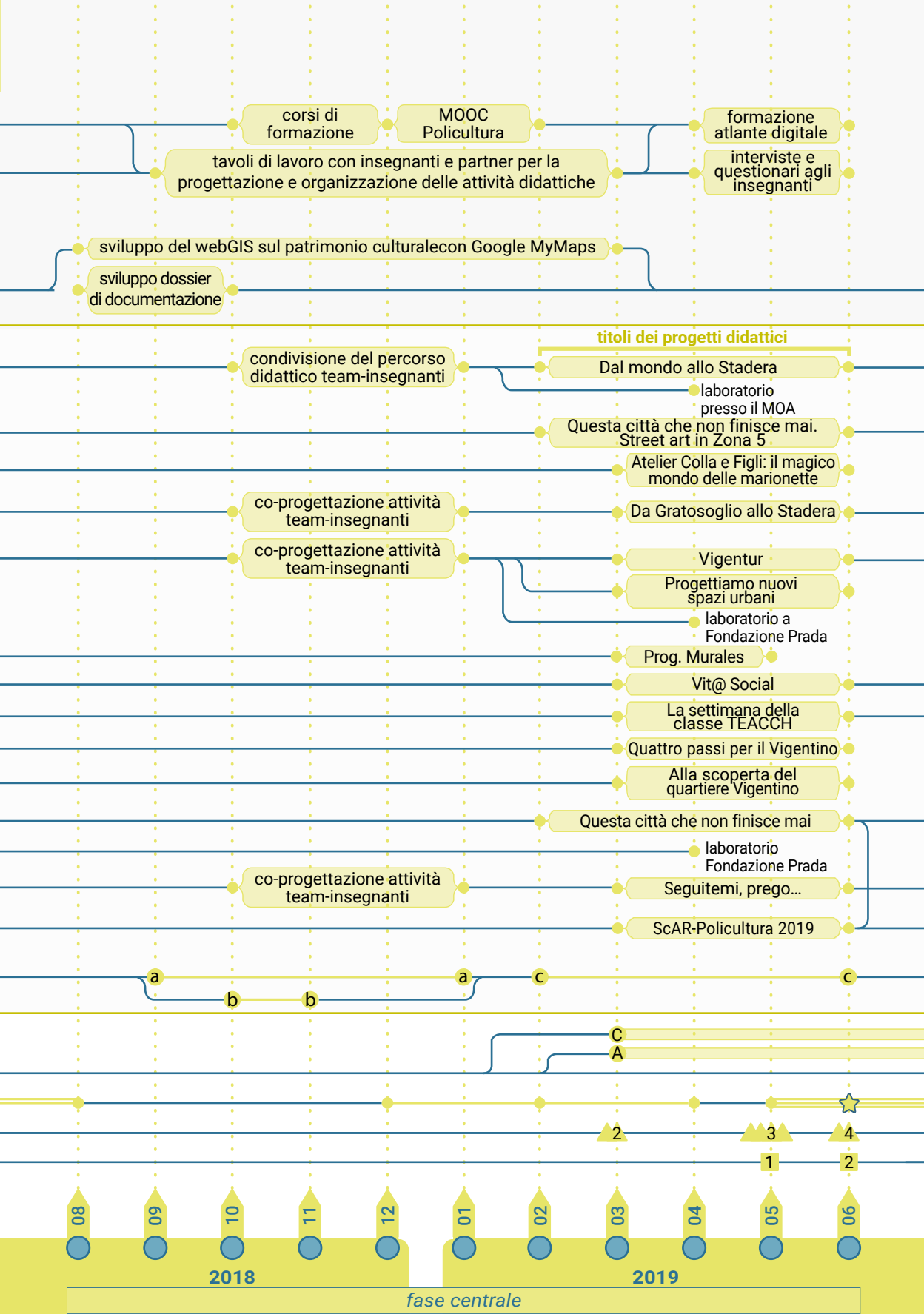
Progettazione e co-progettazione

Il percorso di lavoro è partito da una fase di ideazione interna al gruppo di lavoro accademico che ha portato alla formulazione del progetto e al finanziamento attraverso bando competitivo nel contesto del programma Polisocial. Da queste premesse, come descritto, si è poi sviluppato un processo dalla forte connotazione partecipativa, nel quale le azioni sono state condivise tra team di ricerca, partner e scuole, secondo una struttura che prevedeva l'alternanza tra azione sul campo e momenti di riflessione, consultazione, discussione e rimodulazione delle azioni successive. Dallo schema qui riportato ("ScAR. Struttura della ricerca") si nota come le quattro fasi operative principali – progettazione, consultazione, attività sul campo e disseminazione – non si esauriscano in momenti circoscritti assegnati a un attore specifico e posti in sequenza temporale. Pur seguendo necessariamente lo sviluppo del processo da un tempo di ideazione iniziale a uno di comunicazione conclusivo, le quattro fasi operative si sono infatti articolate in una serie di micro-processi di andata e ritorno tra progettazione, azione, consultazione e nuova progettazione. Lo svolgimento delle attività è avvenuto quindi in forma laboratoriale, dapprima coinvolgendo esperti, educatori e insegnanti, poi gli studenti stessi e poi ancora, a seconda delle fasi, diversi attori territoriali, sociali, culturali. Struttura portante del processo sono stati i tavoli di lavoro con i partner, organizzati a più riprese e con composizione variabile. Questi momenti di confronto hanno rappresentato un riferimento metodologico costante e hanno consentito un arricchimento e affinamento continuo delle azioni progettuali. Nello specifico, come emerge dalla *timeline* di progetto, le prime fasi di consultazione sono servite a consolidare e allargare il partenariato e a mettere a sistema i diversi attori, sottoponendo da subito la struttura di progetto a una riflessione comune. Gli incontri successivi sono stati invece finalizzati alla progettazione delle attività, alla verifica dei processi e dei risultati, ad azioni di condivisione e disseminazione interna, all'organizzazione delle azioni di disseminazione verso l'esterno.

Questo modo di procedere, pur tenendo saldi la struttura di lavoro di partenza, gli obiettivi generali e l'approccio metodologico definito a monte, ha reso possibile una effettiva co-progettazione delle azioni tra gruppo di ricerca e soggetti esterni, tra proponenti e partecipanti. Il processo ha consentito di arricchire il *format* metodologico in uscita con gli apporti derivanti dalle proposte e dalle esperienze di tutti i soggetti coinvolti e dai loro *feedback*, nonché dalla capacità progettuale dei partner, *in primis* degli insegnanti.

LA TIMELINE DI ScAR





Attività didattica presso la scuola AUIC del Politecnico di Milano

- a "Milano 2030 Idee per la città che cambia", Corso di progettazione e rappresentazione urbanistica
- b Workshop di disegno dal vero a Fondazione Prada, Corso di fondamenti della rappresentazione
- c Progetti di restauro e riuso della Chiesa di San Vittore, Laboratorio di Restauro
- d Seminario ed esercitazioni in area ScAR, Corsi di Progettazione e Rappresentazione Urbanistica
- e Progetto di centro di ricerca sull'arte marionettistica, Laboratorio di progettazione dell'architettura
- f Workshop "Disegnare insieme, condividere il paesaggio", Corso di fondamenti della rappresentazione

Spin-off della ricerca

- A Mappatura della toponomastica del paesaggio rurale cremasco con le scuole, Offanengo (CR) e comuni limitrofi
- B Oficina Comunitária de Arquitetura (OCA), Mato Grosso, Brasile
- C I murales della centrale elettrica, Milano, Municipio 5

Tirocini e tesi di laurea

- ★ Tesi di laurea
- Un tirocinio attivo
- Più tirocini attivi

Eventi

- 1 Premiazione Polisocial Award 2017. "Politecnico di Milano per le periferie"
- 2 Milano Digital Week. "Percorsi virtuali nel paesaggio culturale"
- 2 Presentazione all'I.C. Falcone e Borsellino di Offanengo (CR)
- 3 "Vigentour. Il primo geogame sul Vigentino", evento di lancio dell'applicazione di gioco realizzata dalla Scuola Toscanini
- 3 "Seguitemi, prego...", presentazione del progetto di alternanza scuola-lavoro all'I.I.S. C. Varalli
- 3 "ScAR al Poli. Scuole per il paesaggio culturale urbano", evento di chiusura dell'A.S. 2018-19
- 3 Presentazione al Consiglio del Municipio 5
- 4 Festa delle Scuole del Municipio 5
- 4 "Il progetto ScAR all'Istituto Palmieri", presentazione delle attività svolte
- 5 Inaugurazione della mostra R.S.V.P. Riapre San Vittore al Pubblico
- 5 Workshop di condivisione di buone pratiche con l'Universidade do Estado de Mato Grosso
- 5 "Lavorare sul tema delle periferie", presentazione dei progetti Polisocial 2017 allo spazio Off Campus San Siro
- 6 Milano Partecipa 2019. "Esplorare i quartieri con i giovani cittadini. Virtual Reality, Gamification, Digital Mapping"
- 7 "Percorsi virtuali nel paesaggio culturale: la nostra scuola e il territorio", presentazione all' I.C. Filzi
- 8 "ScAR va in Piemonte", presentazioni nelle scuole secondarie piemontesi

Convegni

- 1 GEORES 2019. International Conference of Geomatics and Restoration
- 2 ED-MEDIA 2019. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications
- 3 IMG 2019 "Graphics/Grafiche"
- 4 AISU 2019 "La città globale. La città globale come fenomeno pervasivo". Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Storia Urbana
- 4 ATLAS Annual Conference 2019 of the Association for Tourism Leisure Education and Research on Tourism Transformation
- 5 Brainstorming BIM, VR, AR, MR. 2019
- 6 42° Convegno dell'Unione Italiana Disegno (UID) 2020. "Connettere. Un disegno per annodare e tessere".
- 6 XVIII EGA "The graphic heritage. The graphics of heritage". Expresión Gráfica Arquitectónica (EGA) International Conference

Formare gli insegnanti

L'avvio delle attività è stato preceduto da una fase di formazione degli insegnanti gratuita e di libero accesso per tutti i docenti interessati, interni ed esterni al progetto. Questa azione formativa aveva un duplice obiettivo: da un lato offrire un quadro di riferimento sui temi dell'educazione al patrimonio, nella direzione di un aggiornamento che fosse trasversale alle discipline e avesse una struttura laboratoriale; dall'altro fornire agli insegnanti alcuni strumenti operativi, in particolare di natura tecnologica, utili allo svolgimento del progetto o alla sua estensione in altri contesti. Il Politecnico di Milano si è fatto carico dell'azione formativa quale ente accreditato dal MiUR per l'aggiornamento del personale della scuola e ha messo a disposizione gli esperti, la strumentazione informatica e gli spazi. Come si è anticipato, l'iniziativa, promossa e condotta da ScAR, è stata inserita nel quadro di offerta formativa più ampia gestita dai servizi di orientamento di Ateneo, questo ha consentito di aprire i corsi anche a docenti esterni agli istituti partner e di renderla di fatto accessibile ai docenti di tutte le scuole della Lombardia, segnando un ulteriore passo per la diffusione e replicabilità dei processi.

Il percorso si è aperto con un inquadramento sul tema dell'educazione al patrimonio negli scenari attuali, con riferimenti alla normativa italiana e alle politiche europee, al quale si è accostata una riflessione sui concetti di paesaggio culturale e patrimonio culturale di prossimità, nonché sulle sfide di un'educazione al paesaggio calata negli scenari del quotidiano, in particolare in aree fragili come le periferie urbane. Ai docenti sono state poi presentate delle esperienze nazionali e internazionali quale repertorio di buone pratiche e forniti materiali messi a punto per assicurare ai partecipanti una base documentale di partenza e spunti di lavoro sull'area di progetto. Una seconda fase di formazione ha invece approfondito il tema degli strumenti avanzati e delle metodologie per la didattica dei beni culturali, fornendo un quadro delle potenzialità delle nuove tecnologie nell'educazione al patrimonio e introducendo, attraverso *workshop* operativi, tecniche e strumenti *freeware* per la conoscenza e la rappresentazione del paesaggio e dei beni culturali che sarebbero poi stati applicati nel corso delle attività di progetto.

Ai percorsi formativi in presenza si è aggiunto infine un MOOC (*Massive Online Open Course*) dedicato all'uso dello *storytelling* digitale nelle attività didattiche. Il corso è stato messo a disposizione dal progetto partner PoliCultura di HOC-LAB (*Hypermedia Open Center Laboratory*), un laboratorio di ricerca anch'esso nato in seno al Politecnico di Milano e attivo nel settore della comunicazione multimediale e nella didattica supportata da tecnologie. Il MOOC,



Laboratorio di lettura e interpretazione del paesaggio con la scuola secondaria di primo grado negli spazi di Fondazione Prada.

preceduto da una riflessione in presenza sulle potenzialità didattiche dell'uso di narrazioni digitali nella didattica, ha seguito i docenti nell'apprendimento dell'uso dello strumento autore "1001 Storia" e ha offerto un *tutoring* a distanza agli insegnanti che hanno deciso di avviare progetti in questa direzione.¹²

Azioni pilota e attività aperte

In seguito alla fase di ideazione del progetto, alle consultazioni iniziali con i partner e alla formazione degli insegnanti, ha preso avvio la progettazione esecutiva delle attività per le scuole, articolate in attività "aperte" e attività "pilota".

Le prime sono state appositamente pensate per poter essere svolte dagli insegnanti in autonomia, senza il contributo di esperti e sono state definite

12. Sulla collaborazione con PoliCultura si veda anche il capitolo quarto.

appunto “aperte” anche perché concepite quali strumenti operativi modificabili dall’utente/insegnante. In questo modo tali attività didattiche, a partire da uno spunto iniziale, possono essere liberamente adattate dai docenti al loro contesto di lavoro (ordine di scuola, collocazione sul territorio, età degli studenti, indirizzo, discipline insegnate, obiettivi interni di programmazione didattica e così via). Per facilitare e coinvolgere gli insegnanti, le attività aperte sono state precedute da momenti formativi *ad-hoc* all’interno dei corsi per docenti e promosse da una campagna di comunicazione nelle scuole. È importante notare che, una volta verificati ed eventualmente modificati dagli insegnanti, tali “strumenti operativi” potevano poi essere rimessi in circolo tramite i canali di comunicazione del progetto; in questo modo i risultati delle singole progettazioni e sperimentazioni didattiche potevano essere più volte rielaborati e nuovamente utilizzati da altri utenti/insegnanti, in analogia con quanto avviene con gli strumenti informatici *open source*. Il riferimento potrebbe essere parimenti ai principi di condivisione previsti dall’*open knowledge* e dai prodotti che applicano licenze *creative commons*. Il team ha dunque proposto delle strategie di azione e fornito degli strumenti operativi che gli insegnanti hanno fatti propri, spesso adattandoli alle proprie esigenze didattiche; gli stessi docenti hanno poi messo in condivisione attraverso i canali previsti dal progetto gli esiti del loro lavoro, in questo modo tutti i partecipanti sono intervenuti nella costruzione di *format* ripetibili. In seguito dunque queste azioni di educazione al patrimonio potranno essere a loro volta replicate o rielaborate da altri insegnanti oltre il termine di progetto e magari nuovamente condivise.

Le azioni pilota invece sono state pensate come percorsi da condursi congiuntamente dal team accademico e da gruppi di insegnanti, con una co-progettazione delle attività e una partecipazione diretta degli esperti (del Politecnico o delle realtà partner) nelle attività condotte nelle classi e sul territorio con gli studenti. Questa struttura di lavoro ha consentito ai ricercatori di elaborare percorsi più complessi e articolati, con un maggiore coinvolgimento delle tecnologie e di verificarne l’efficacia dall’interno. Il processo ha consentito, inoltre, di selezionare contesti didattici di applicazione che rappresentassero *target* strategici per rapporto agli obiettivi di progetto, distribuendo le azioni sperimentali sui diversi ordini di scuola e in istituti con utenze diversificate. Le azioni pilota erano dunque funzionali alla sperimentazione approfondita e diretta delle metodologie e all’affinamento delle ipotesi di lavoro progettate in forma teorica che, in questo modo, potevano essere verificate e perfezionate sul campo, attraverso l’interazione diretta con gli studenti e con il contributo degli insegnanti. Anche in questo caso i *format* didattici sono stati pensati per



Una studentessa disegna il paesaggio sul suo taccuino durante il *workshop* di disegno dal vero a Fondazione Prada con gli studenti del corso di laurea in Progettazione dell'architettura.



Elaborato grafico prodotto durante il *workshop* di disegno dal vero a Fondazione Prada con gli studenti del corso di "Fondamenti della rappresentazione architettonica" del corso di laurea in Progettazione dell'architettura. (Disegno di Melani Watutantirige)

ISTITUTO COMPRENSIVO ARCADIA**3B Scuola Primaria Feraboli**

"Atelier Colla e Figli: il mondo magico delle marionette"

3D Scuola Secondaria Arcadia

"Da Gratosoglio allo Stadera"

ISTITUTO COMPRENSIVO F. FILZI**Classe TEACCH Scuola Secondaria A. Toscanini**

"La settimana della classe TEACCH"

1D, 3D Scuola Secondaria A. Toscanini

"Vit@social"

3A 3B 3C 3D 3E Scuola Secondaria A. Toscanini

"Progetto murales" (solo una selezione di alunni)

1E Scuola Secondaria A. Toscanini

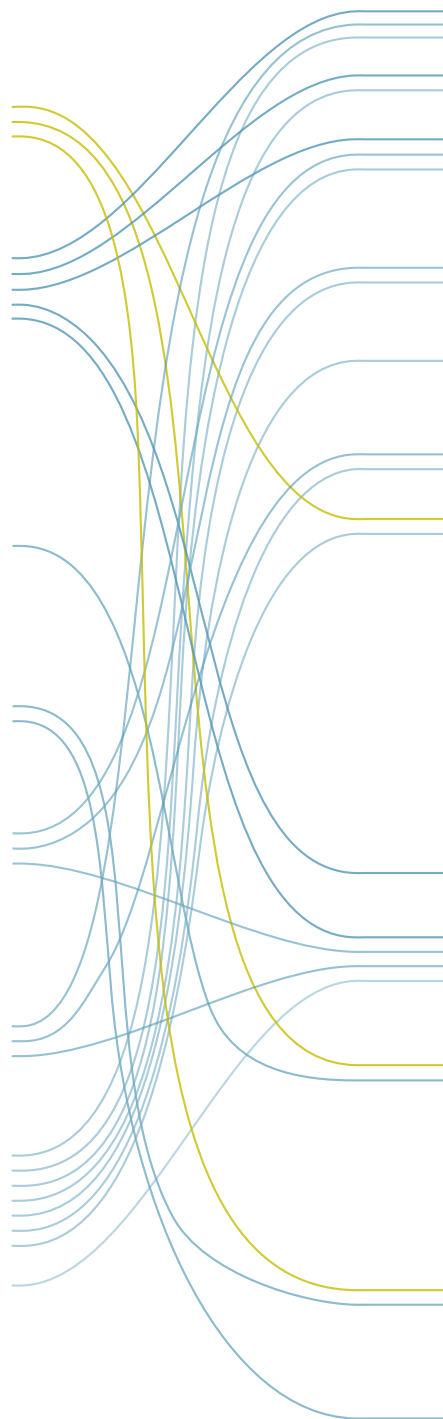
"Quattro Passi per il Vigentino e dintorni"

2B Scuola Secondaria A. Toscanini

"Vigentour"

3C Scuola Secondaria A. Toscanini

"Alla scoperta del quartiere Vicentino"



ATTIVITÀ ANALOGICHE

PERCORSI NEI QUARTIERI

MENTAL MAPPING

DISEGNO E PITTURA DI PAESAGGIO

PLASTICI DEI QUARTIERI

PROGETTI DI RIQUALIFICAZIONE
URBANA

LABORATORI DI LETTURA DEL
PAESAGGIO A FONDAZIONE PRADA

EDUCAZIONE FRA PARI

INTERVISTE A TESTIMONI O ESPERTI

LABORATORIO TEATRALE

ATTIVITÀ CON TECNOLOGIE DIGITALI

GUIDE TURISTICHE FRUIBILI DA MOBILE

URBAN GAME

ATLANTE DIGITALE DELLE MEMORIE

MAPPATURA DIGITALE

DIGITAL STORYTELLING

MAP STORYTELLING

TOUR VIRTUALI NEL PAESAGGIO
CULTURALE

VIDEOMAKING

ELABORAZIONE DIGITALE DI IMMAGINI

CONDIVISIONE VIA SOCIAL MEDIA

ISTITUTO COMPRENSIVO VIA PALMIERI

2A Scuola Primaria C. Battisti

"Dal mondo allo Stadera: tutti i colori
dell'artigianato"

3E 3F Scuola Secondaria S. Pertini

"Zona 5.0!! La periferia capovolta"

IPSC W. KANDINSKY ISTITUTO

PROFESSIONALE PER I SERVIZI COMMERCIALI

3B (con il contributo della 3A) Scuola
Secondaria di II grado

"Questa città che non finisce mai. La
street art racconta Zona 5"

2A Scuola Secondaria di II grado

"Leggere il paesaggio urbano con il
disegno dal vero"

ISTITUTO DI ISTRUZIONE SUPERIORE
C.VARALLI

TECNICO TURISTICO E LICEO LINGUISTICO

3CT 3DT 3ET 3CL 4CL Scuola
secondaria di II grado

"Seguitemi prego.."

ALTERNANZA

poter essere in seguito replicati dalle scuole in maniera autonoma e in questa direzione sono state scelte le tecnologie implicate nei processi.

Nella maggior parte dei casi le azioni pilota sono state progettate a monte dal team accademico e poi adattate alle classi selezionate per la sperimentazione. Lungo il percorso, tuttavia, alcuni gruppi di insegnanti, stimolati dal progetto e dalla formazione ricevuta, hanno avviato in autonomia percorsi didattici che poi sono stati proposti agli esperti per chiederne la collaborazione e sono così divenuti anch'essi azioni pilota, arricchendo ulteriormente la ricerca.

I paradigmi didattici

Dal punto di vista dei paradigmi didattici il progetto ha fatto propri alcuni assunti metodologici fondamentali: apprendimento basato su progetto, educazione fra pari, apprendimento autentico, multiculturalità e inclusione. La declinazione specifica di questi approcci emergerà più chiaramente dalla descrizione delle attività svolte, tuttavia si può affermare in generale che il processo si è fondato sulla capacità progettuale di tutti i soggetti a tutte le scale, dai partner agli insegnanti agli studenti più giovani, tutti impegnati a perseguire obiettivi comuni seguendo un percorso collaborativo ed efficiente. Per la sua vocazione partecipativa e la sua struttura *bottom-up* di costruzione di conoscenza e di elaborazione metodologica, il progetto era teso a valorizzare il contributo di tutti e privilegiare lo scambio di conoscenze, la sinergia di competenze e la condivisione dei risultati, nell'ottica di un'educazione fra pari.

La possibilità di lavorare in gruppo, sia all'interno delle classi che trasversalmente ad esse, e quella di organizzare variamente le attività e di dividere i compiti, hanno consentito di valorizzare le diverse abilità, includendo anche studenti con demotivazione allo studio, disturbi specifici dell'apprendimento, disabilità o difficoltà di tipo linguistico o di incontro culturale. L'approccio dello scambio tra culture è stato poi al centro di azioni specifiche, attivate in particolare in contesti didattici particolarmente sfidanti in questo senso, come classi composte per la maggior parte da allievi di culture di origine e lingue madri tra loro differenti. Tutte le azioni didattiche, inoltre, sono state calate in contesti concreti che hanno messo la scuola in connessione con l'esterno, *in primis* con le famiglie ma anche con le istituzioni amministrative e culturali, le attività produttive, la comunità, e hanno portato in molti casi a realizzare prodotti fruibili da un pubblico reale, nello spirito dell'apprendimento autentico.

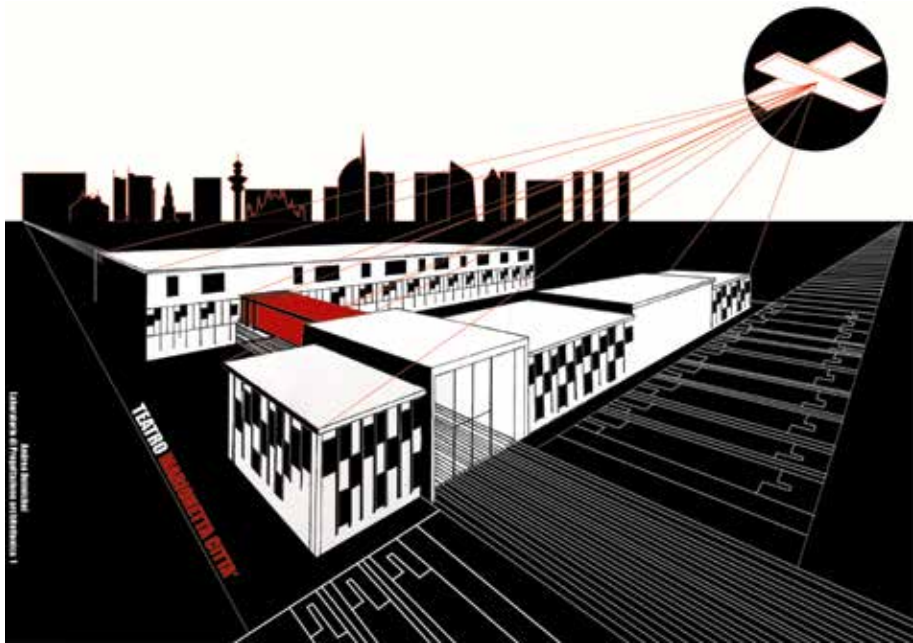
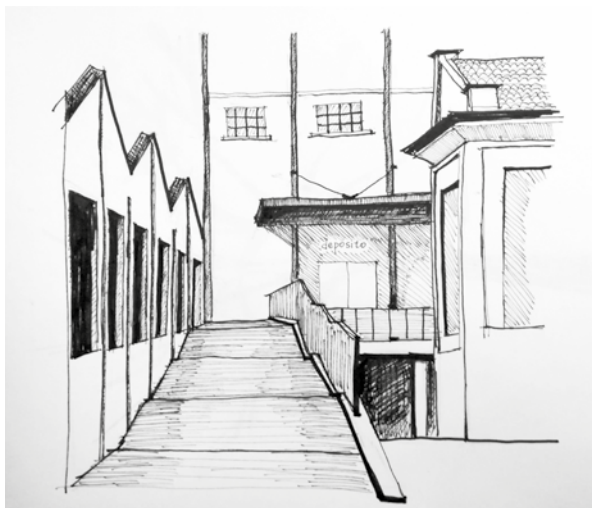


Tavola di presentazione del progetto per un centro di ricerca per l'arte teatrale marionettistica nel quartiere Stadera realizzato da uno studente del "Laboratorio di progettazione architettonica 1" del corso di laurea in Progettazione dell'architettura. Nel laboratorio di progetto, svolto a distanza durante l'emergenza COVID-19, l'Atelier Carlo Colla e Figli ha simulato la committenza. (Disegno di Andrea Deimichei)



Elaborato grafico prodotto durante il *workshop* di disegno dal vero a Fondazione Prada con gli studenti del corso di "Fondamenti della rappresentazione architettonica" del corso di laurea in Progettazione dell'architettura. (Disegno di Jiaqi Yang)

Dalla primaria ai corsi universitari (e ritorno)

Avendo come partner sia scuole primarie che secondarie, ScAR ha preso in considerazione un'ampia fascia formativa che interessa studenti dai sei ai diciannove anni. Lavorare su classi distribuite su tre ordini di scuola ha reso certamente il processo più complesso sia dal punto di vista metodologico che da quello organizzativo, questa scelta (piuttosto rara nel quadro delle azioni in collaborazione con le scuole) ha offerto al progetto alcuni vantaggi significativi, permettendo innanzitutto di affrontare il tema in modo articolato, sondando le opportunità di lavoro che le differenti fasce di età, le diverse strutture didattiche e gli indirizzi formativi consentivano. In secondo luogo, l'articolazione del *target* ha portato con sé una progettazione scalare, a partire da un piano generale di attività e di indirizzi metodologici di ampio respiro fino a giungere a una progettazione di dettaglio pensata per situazioni specifiche. Questo ha permesso di produrre, a valle dei processi, indicazioni operative di base e indirizzi di metodo più duttili, facilmente adattabili dagli insegnanti a molteplici situazioni. Al tempo stesso la varietà dei contesti ha consentito di mettere a punto casi studio articolati e distinti che possono ora offrirsi come buone pratiche di riferimento e/o di confronto per nuove azioni.

Nel corso della ricerca, oltre ai ragazzi delle scuole, sono stati coinvolti a più livelli anche numerosi studenti universitari della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni (AUIC) del Politecnico di Milano: innanzitutto come tirocinanti dei corsi triennali e specialistici¹³ direttamente impegnati nelle azioni di progetto a fianco di ricercatori e docenti; in secondo luogo, come tesisti per sviluppare riflessioni in merito ad aspetti specifici del progetto; infine, attraverso l'attivazione di contesti didattici *ad hoc* all'interno dei corsi curricolari, come *workshop* ed esercitazioni pensati per essere organicamente inseriti nel quadro delle attività di progetto.

Tra le aree d'azione dei tirocinanti possiamo citare la mappatura preliminare delle aree, la costruzione del *database* territoriale, il supporto alle attività con le classi, l'affiancamento degli insegnanti nell'utilizzo degli strumenti informatici e nell'archiviazione dei materiali, la partecipazione all'organizzazione e gestione degli eventi, la digitalizzazione dei contenuti, lo svolgimento di ricerche documentarie e lo sviluppo prodotti di comunicazione. Le tesi di laurea si sono invece concentrate su aspetti metodologici e sull'analisi del caso

13. La Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni (AUIC) del Politecnico di Milano prevede per gli studenti, sia nel corso della laurea triennale che nei corsi magistrali, uno *stage* curricolare che può essere svolto all'esterno oppure nell'ambito delle strutture di ricerca dell'Ateneo.

studio rappresentato dal progetto in relazione ad alcuni suoi aspetti specifici, nonché sulla sperimentazione delle metodologie ScAR in nuovi contesti didattici.¹⁴

Come si è anticipato, nel corso del biennio 2018-2020, diversi tra corsi e laboratori della Scuola AUIC hanno collaborato a ScAR coinvolgendo gli studenti in *workshop* ed esercitazioni dedicate ai temi e alle aree del progetto. Nel dettaglio gli studenti del corso di laurea in urbanistica hanno condotto una lettura dello stato e delle modificazioni del territorio urbano e del patrimonio culturale diffuso dei Municipi 4 e 5 in relazione agli strumenti di pianificazione vigenti.¹⁵ L'esperienza didattica si è inscritta nel quadro del progetto "Ri-formare Periferie Milano Metropolitana" che dal 2018 ha visto gli studenti dell'AUIC approfondire linee di ricerca e di esplorazione progettuale al fine di misurarsi con la complessità, l'articolazione e le potenzialità degli ambiti più problematici e irrisolti delle periferie nel territorio metropolitano milanese. Al termine del percorso, gli studenti hanno sviluppato proposte di trasformazione delle aree in risposta alla *call for ideas* del Comune di Milano "Milano 2030 Idee per la città che cambia" e tre progetti sono stati selezionati per la presentazione conclusiva del 10 Aprile 2019 presso la Sala d'onore della Triennale di Milano.

Due *workshop* sono stati poi organizzati per gli studenti del corso di laurea in Progettazione dell'architettura.¹⁶ Il primo si è tenuto presso la sede di Fondazione Prada, dove le matricole sono state invitate a leggere attraverso rilievi grafici a vista, schemi, schizzi e vedute, gli edifici della Fondazione e il loro contesto urbano. Questo esercizio di disegno dal vero ha consentito agli studenti di riflettere su molteplici temi, quali il progetto condotto in quell'area dallo Studio OMA, le relazioni con gli edifici preesistenti e con gli spazi aperti, le relazioni tra l'intervento e il quartiere. L'alta torre di recente realizzazione che ospita gli spazi museali è stata poi assunta come osservatorio sulle trasformazioni urbane dell'area dello scalo di Porta Romana, avviando

14. Le tesi attualmente concluse sono: "Educare bambini e ragazzi al paesaggio urbano. Il progetto ScAR come modello partecipativo" di Giorgia Concato per il corso di laurea triennale in Progettazione dell'Architettura, relatore Daniele Villa e "Dov'è casa: un percorso educativo sul paesaggio del quotidiano" di Maria Stella Buoncompagno per il corso di laurea triennale in Urbanistica, relatore Camilla Casonato.

15. Corso di Progettazione e Rappresentazione urbanistica (docente Daniele Villa, Corso di studi in Urbanistica Città Ambiente Paesaggio, laurea triennale, primo anno A.A. 2018-19).

16. Entrambi i *workshop*, tenuti in anni diversi, hanno interessato il Corso di Fondamenti della Rappresentazione (docente Camilla Casonato, Corso di studi in Progettazione dell'Architettura, laurea triennale, primo anno, A.A. 2018-19 e A.A. 2019-20).



Attività di lettura e interpretazione del paesaggio dall'alto dell'edificio Torre di Fondazione Prada con la scuola secondaria di primo grado. Le studentesse mettono in relazione il paesaggio osservato con una mappa topografica della stessa area urbana. Il panorama visibile dalla torre – che si trova nell'area di progetto (Scalo di Porta Romana) – si estende verso il centro città, il laboratorio diviene così un modo per connettere la conoscenza dei quartieri di prossimità con uno sguardo più ampio sul resto della città.

una riflessione sul disegno come elemento di conoscenza e interpretazione del paesaggio e delle sue trasformazioni che è poi proseguita con le scuole.

Il secondo *workshop*, dal titolo “Disegnare insieme, condividere il paesaggio”, è stato condotto invitando a collaborare un gruppo di studenti di primo anno di composizione internazionale e una classe di scuola primaria di utenza multi-culturale.¹⁷ Bambini di otto-nove anni e universitari, tutti di molteplici provenienze, lingue e culture, hanno condiviso una giornata di disegno dal vero e di educazione fra pari sui temi dell'architettura rurale e del paesaggio di periferia.

17. Scuola Primaria C. Battisti dell'Istituto Comprensivo di via Palmieri, classe terza.

Le attività si sono svolte nel cuore del quartiere Stadera, dove si trova anche la scuola primaria, presso una cascina collocata in un parco urbano.¹⁸ I ragazzi più grandi hanno disegnato fianco a fianco con i bambini, i quali affrontavano per la prima volta in modo strutturato il disegno di architettura e paesaggio. I più giovani hanno portato nell'esperienza la loro conoscenza dei luoghi e la loro curiosità per il lavoro dei grandi e gli studenti universitari, stimolati dal loro ruolo di guida, sono stati di esempio per un'osservazione attenta degli edifici e del contesto, facilitando l'approccio a un tema specialistico e inconsueto per la scuola primaria.

Ad altri studenti universitari del medesimo anno di corso,¹⁹ impegnati nella loro prima esperienza progettuale, è stato richiesto invece di riflettere su un'area inutilizzata nel cuore dello stesso quartiere Stadera, di leggerne le relazioni con l'intorno urbano e di progettare al suo interno un centro di ricerca per l'arte teatrale marionettistica, in connessione con la vicina sede della storica compagnia marionettistica Carlo Colla e Figli, partner di progetto, che ha assunto un ruolo significativo nella definizione dell'esercitazione (figg. a p. 81 e 121). Nonostante l'attività si sia svolta nella primavera 2020, durante l'emergenza sanitaria COVID-19, gli studenti, impossibilitati a visitare i luoghi, hanno potuto condurre sulle aree letture documentarie e sopralluoghi virtuali grazie ai prodotti digitali precedentemente realizzati dagli studenti delle scuole superiori e dai tirocinanti nell'ambito del progetto ScAR.

Studenti più maturi che frequentavano i corsi di restauro della laurea magistrale²⁰ hanno infine partecipato progettando interventi di conservazione e soluzioni per il riuso di un edificio a rischio di abbandono collocato nell'area ScAR.²¹ I risultati del laboratorio sono poi stati condivisi con il pubblico attraverso una mostra allestita nell'edificio stesso anche allo scopo di sensibilizzare la cittadinanza e stimolare il dibattito sul destino di questo spazio.

Questa carrellata di esperienze restituisce un aspetto importante del progetto, ossia il desiderio di creare sinergie tra scuola, università e società civile. Gli studenti coinvolti, dai più piccoli ai giovani dei corsi universitari, sono

18. Il Parco Chiesa Rossa.

19. Laboratorio di Progettazione dell'Architettura (docenti Francesca Serrazanetti, Vitaliano Tosoni, Camilla Casonato, Corso di studi in Progettazione dell'Architettura, corso di laurea triennale, primo anno, A.A. 2019-20).

20. Laboratorio di Restauro (docenti Valeria Pracchi e Luigi Barazzetti, Corsi di Studi in Architettura, Ambiente Costruito Interni e in Architettura e Disegno Urbano, Laurea specialistica, primo anno).

21. L'edificio è la chiesa sconsacrata di San Vittore e 40 Martiri in viale Lucania. La mostra, dal titolo "R.S.V.P. Riapre San Vittore al Pubblico" si è tenuta dal 12 al 19 ottobre 2019 (sulle mostre organizzate nell'ambito del progetto si veda il capitolo quinto).



Studenti in alternanza scuola-lavoro in visita al laboratorio di modellistica del Politecnico di Milano. Il responsabile mostra loro l'uso delle macchine.

stati portati ad affacciarsi al territorio, ai suoi valori culturali e alle sue potenzialità quali cittadini portatori di esperienze e di opinioni. Tutti sono stati inoltre chiamati ad agire, all'interno dei processi, come "esperti" per portare il proprio contributo alla riflessione sulla città e alla valorizzazione del patrimonio culturale, cooperando tra di loro e con i diversi soggetti esterni coinvolti. Invitare a collaborare diversi ordini di istruzione ha inoltre permesso di mettere a sistema sguardi differenti sulle aree: quello degli abitanti dei quartieri (fascia della primaria e della secondaria di primo grado e loro famiglie), quello di studenti gravitanti sull'area ma provenienti da brevi-medie distanze (gli studenti delle scuole di secondo grado) e quello di universitari provenienti da altre città e regioni italiane e da paesi di tutto il mondo.

Alternare scuola e lavoro

All'interno del quadro delineato una riflessione specifica va dedicata agli studenti in chiusura del ciclo di secondo grado che si trovano nella particolare condizione di passaggio da studenti a cittadini adulti, universitari o lavoratori. I percorsi di alternanza previsti dalla normativa nazionale (L. 107/2015) intendono offrire ai ragazzi l'opportunità di avvicinarsi al mondo del lavoro, di fare un'esperienza utile ai fini dell'orientamento, ma anche più in generale di sperimentare le modalità relazionali e operative e l'assunzione di responsabilità che implica agire in un contesto adulto che sia di lavoro o di studio. Nel quadro delle azioni dei servizi di orientamento di Ateneo il Politecnico collabora attivamente con le scuole lombarde nella costruzione di percorsi formativi di diversa natura. Nel contesto del progetto ScAR sono state attivate esperienze di alternanza scuola-lavoro orientate all'avvicinamento alle professioni della gestione, tutela, comunicazione e valorizzazione dei beni culturali, del turismo culturale e più in generale alla partecipazione civica sui temi del paesaggio e dello spazio pubblico. Queste iniziative hanno avuto la peculiarità di raggiungere istituti che per profilo degli studenti e per indirizzo di formazione non avevano un'evidente vocazione per una formazione politecnica o anche, in alcuni casi, per una formazione universitaria in generale. Molti dei giovani coinvolti erano orientati a percorsi di lavoro o formazione professionale, talvolta si trattava di studenti con esperienze di insuccesso scolastico alle spalle, a rischio di abbandono scolastico o di ingresso nella categoria dei cosiddetti NEET (*Not in Education, Employment, or Training*). Con questa esperienza gli studenti hanno avuto l'occasione di divenire parte attiva di un processo di ricerca, partecipando in prima persona a un segmento del lavoro collettivo e di collaborare con una università tecnico-scientifica di rilievo internazionale. L'esperienza di ScAR ha messo in evidenza come porre in contatto giovani di vario profilo con l'università possa essere un'operazione significativa anche al di là di azioni di orientamento formativo in senso stretto. Attraverso il progetto i giovani cittadini, indipendentemente dai loro percorsi futuri, hanno infatti avuto l'occasione di incontrare la ricerca scientifica e riconoscerla come elemento della propria realtà, come fatto culturale e come opportunità sociale.²²

22. Su questo aspetto, in relazione agli impatti di progetto, si veda anche il capitolo quinto.



capitolo **3**





ATTIVITÀ PER COMPRENDERE E INTERPRETARE

Conoscere la città

Percorrere i quartieri

I paesaggi delle periferie, seppur considerati “minori”, anche perché spesso degradati, a uno sguardo più attento risultano tuttavia essere ricchi di emergenze, di storie e di valori da scoprire. Come si è visto, la Convenzione Europea del Paesaggio¹ definisce lo stesso come «una determinata parte di territorio, così come percepita dalle popolazioni» (art. 1). Ma come percepiamo il paesaggio? La velocità degli spostamenti, soprattutto quelli quotidiani, sembra non permetterci di osservare e quindi di conoscere appieno il territorio in cui viviamo. Per questo motivo il progetto ScAR ha proposto ai partecipanti, studenti e insegnanti, un esercizio di ri-scoperta del paesaggio del quotidiano, un’attività di osservazione critica che, attraverso percorsi lenti, ha dato la possibilità di leggere e interpretare il territorio, le sue emergenze, i suoi valori e le sue storie.

I *learning tour*, così definiti dal gruppo di ricerca perché atti all’apprendimento dell’osservazione e alla lettura del paesaggio urbano, hanno previsto l’esperienza diretta sul territorio attraverso una serie di percorsi esperienziali a piedi. Attività simili sono state realizzate in varie modalità da diverse delle classi coinvolte, qui tuttavia si descriverà l’esperienza di un gruppo ristretto che ha lavorato a diretto contatto con gli esperti. Grazie al lavoro di documentazione svolto propedeuticamente e in alcuni casi in collaborazione con gli insegnanti, il gruppo di ricerca ha definito una serie di percorsi di circa cinque chilometri, che dalle scuole si diramassero verso altri istituti o verso il

1. Council of Europe, *European Landscape Convention*, Florence 20 October 2000.



Studenti in alternanza scuola-lavoro in sopralluogo nel quartiere Morivione durante i *learning tour*. I ragazzi annotano le loro impressioni sulle mappe, e collaborano con gli esperti nella registrazione di suoni ambientali e nella campagna di rilievi fotografici a 360° con camera sferica. Sullo sfondo la sede di Fondazione Prada.

centro città, toccando luoghi e punti di interesse noti e meno noti dell'area. Per coinvolgere maggiormente i partecipanti e registrare le loro esperienze durante i tour è stata proposta una sorta di caccia al tesoro. Il gruppo di ricerca ha dunque fornito agli studenti una serie di fotografie dei luoghi emblematici toccati dal tragitto e una mappa "muta" dell'area sulla quale tracciare il percorso svolto e indicare i punti di interesse individuati. Inoltre è stato chiesto agli studenti di annotare e di segnalare sempre sulla mappa impressioni, aneddoti e ricordi relativi al territorio. Questa attività, proposta ad allievi della scuola secondaria di primo grado e a studenti in alternanza scuola-lavoro,² si è rivelata efficace, i ragazzi infatti non si sono limitati a completare le mappe indicando nome e posizione dei luoghi, ma le hanno arricchite di nuove tappe per loro significative perché parte di ricordi personali, oppure perché segnalate

2. Studenti dell'Istituto Comprensivo Arcadia, dell'Istituto Comprensivo F. Filzi e dell'Istituto di Istruzione Superiore C. Varalli.



Studenti della scuola secondaria di primo grado durante l'esplorazione dei quartieri annotano le loro osservazioni scritto-grafiche sulle mappe di percorso.

dai familiari come teatro di avvenimenti particolari, inserendo annotazioni e disegni e dando rilievo anche a quei “paesaggi minimi” che prima potevano aver considerato banali (Ferlinghetti 2009).

Durante questa esperienza è stato suggerito ai ragazzi di usare il disegno, quale strumento per l'osservazione e la lettura del territorio, per il suo ruolo fondamentale di veicolo di conoscenza e di esercizio critico fondamentale per l'interpretazione del paesaggio culturale, delle sue emergenze, dei suoi valori e dei suoi cambiamenti. Nel corso dell'attività, sono state utilizzate diverse forme di rappresentazione scritto-grafica dei paesaggi, all'interno delle quali, alla dimensione informativa (riconosco il luogo visto in fotografia, ne appunto la denominazione, annoto quello che l'insegnante o l'esperto mi riferiscono per trattenerlo nella memoria), si è integrata la dimensione soggettiva e interpretativa, legata all'esercizio critico e alla memoria personale che si è sovrascritta al disegno topografico. I ragazzi si sono serviti anche delle potenzialità delle nuove tecnologie, specialmente Google Maps e Google Street View per

orientarsi nel percorso, e dei *social network* per condividere e raccontare l'esperienza anche al di fuori dell'ambito didattico. In tal senso è interessante segnalare l'iniziativa – sulla quale si tornerà in seguito – di un gruppo di studenti che ha aperto una pagina Instagram per condividere immagini e sensazioni durante i tour.

L'attività si è dimostrata utile sotto diversi aspetti. Dal punto di vista didattico i *learning tour* hanno offerto ai ragazzi di sperimentare un nuovo modo di conoscere il territorio e di provare a osservare in modo critico luoghi della loro quotidianità ai quali non avevano mai prestato attenzione. Ai partecipanti è stato quindi trasmesso un metodo di analisi e conoscenza che non si fermasse alle apparenze o a una visione superficiale. Il camminare è stato proposto come una pratica attiva di conoscenza e scoperta (Careri 2006) atta a comprendere e scoprire il paesaggio del quotidiano e che ha dato modo di conoscere il valore dei luoghi e di rafforzare il senso di appartenenza. I *learning tour*, come vedremo, hanno anche offerto agli studenti l'opportunità di acquisire nuove tecniche e competenze trasversali e di sperimentare, con l'affiancamento del gruppo di ricerca e degli insegnanti, l'utilizzo di strumentazioni e servizi tecnologici innovativi. Queste sperimentazioni, infine, hanno posto le basi per il successivo sviluppo di prodotti digitali per la valorizzazione del paesaggio culturale dell'area di progetto.³

Intervistare testimoni ed esperti

I dati resi disponibili dal MIUR con la pubblicazione del Piano Nazionale Scuola Digitale nel 2015⁴ indicano che gran parte delle scuole è già in buona misura tecnologicamente attrezzata. Agli apparecchi elettronici messi a disposizione dagli istituti si possono sommare quelli che studenti e insegnanti hanno spesso come dotazione personale (tablet e smartphone). Questi strumenti hanno un ruolo centrale all'interno del Piano e in particolare nell'Azione 6: Linee guida per politiche attive di BYOD (*Bring Your Own Device*) che promuove un utilizzo integrato di dispositivi elettronici personali durante le attività didattiche.

In linea con queste disposizioni, il team di ScAR, laddove l'età degli studenti e il contesto (disponibilità di dispositivi, assenso degli insegnanti) lo hanno

3. Si veda il capitolo quarto.

4. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), 2015. *Piano nazionale scuola digitale (PNSD)*.

consentito, ha fatto ricorso all'utilizzo di smartphone per svolgere alcune attività. Grazie alla facilità di utilizzo e alla confidenza con lo strumento, gli studenti sono riusciti con immediatezza a documentare i loro quartieri, a raccogliere testimonianze e immagini e a elaborarle efficacemente, anche attraverso l'integrazione tecnica dei dispositivi personali con la dotazione delle scuole.⁵

Un esempio di attività realizzate mediante l'uso di smartphone sono le videointerviste, che assumono diverse valenze all'interno del progetto: si è passati dal raccogliere le testimonianze di chi porta avanti i mestieri tradizionali del proprio paese d'origine, arricchendo le strade della periferia milanese con un sapere multiculturale, all'utilizzare la videointervista come strumento di conoscenza del territorio, registrando i racconti e le esperienze degli abitanti che hanno seguito le trasformazioni del paesaggio in cui vivono; fino a intervistare gli esperti di attività che fanno parte del patrimonio culturale immateriale della città.

Videointervista come raccolta di testimonianze

La raccolta di testimonianze per mezzo di videointerviste rappresenta un importante strumento per conoscere e conoscersi, poichè permette uno scambio reciproco: dall'incontro di sguardi diversi risulta l'opportunità di sintesi di punti di vista non omologhi, che produce un contatto a partire proprio dall'incontro. L'area di progetto si è rivelata un terreno fertile, in questo senso. Prendiamo ad esempio il quartiere Stadera, nella zona sud della città, un'area urbana dove si affiancano numerose culture e dove anche la situazione delle famiglie e degli studenti all'interno delle scuole è disomogenea. Le classi della scuola primaria di quartiere⁶ comprendono bambini appartenenti a famiglie provenienti dall'Europa orientale, dall'Africa, dall'Asia e dal Sud America. In questo contesto, il progetto ScAR è stato scelto da alcuni insegnanti come filo conduttore dell'intera programmazione didattica, facendo dell'educazione al patrimonio culturale la forza trainante che aiuta ad affrontare tutte le tematiche contenute in molteplici discipline didattiche delle aree umanistica e scientifica.

Un progetto didattico proposto da questa scuola si concentra sul tema dell'artigianato che è trasversale a tutte le culture e permette di intercettarne le diverse espressioni, lavorando in una dimensione locale sul territorio che

5. Nel capitolo quarto si tornerà sui diversi usi della tecnologia all'interno dei percorsi didattici, tema qui anticipato al fine di introdurre il video come strumento per documentare le interviste.

6. Scuola Primaria C. Battisti dell'Istituto Comprensivo di via Palmieri.

circonda l'istituto.⁷ Si tratta di una zona che, come precedentemente accennato, ospita un quartiere storico della periferia milanese, un'area oggi in forte trasformazione sociale in cui convivono attività artigianali e commerciali "tradizionali", tramandate di famiglia in famiglia, e botteghe gestite da artigiani provenienti da tutto il mondo. Partendo da questi spunti, le insegnanti hanno avviato un percorso di lettura del quartiere che comprendeva una serie di videointerviste fatte agli artigiani che lavorano nella via della scuola. Le domande da rivolgere ai testimoni sono state preparate in classe con i bambini utilizzando un modo di interagire alternativo rispetto a quelli usati comunemente in aula durante le lezioni. Le interviste sono state condotte all'interno dei laboratori degli artigiani che hanno raccontato ai bambini di come hanno imparato il proprio mestiere, di come questo si svolga nei loro paesi d'origine e di come sia stato integrato con elementi della cultura locale.

La diversità in questo progetto è stata tradotta in un'occasione di scambio e dialogo. Il confronto ha favorito la trasmissione di tradizioni, usi e abitudini e nel processo sono state coinvolte anche le famiglie dei bambini, le quali invitate a scuola hanno raccontato la cultura artigianale dei loro paesi di origine e offerto laboratori, grazie ai quali gli studenti hanno potuto conoscere materiali e sperimentare tecniche legate alle diverse culture. Una mamma originaria di Santo Domingo, ad esempio, ha insegnato ai bambini a intrecciare la rafia naturale per realizzare dei cestini, spiegando loro l'importanza di questa pianta nella Repubblica Dominicana per costruire mobili e oggetti.

Videointervista agli esperti

Un altro uso tradizionale della videointervista adottato nel progetto è quello della raccolta e documentazione delle esperienze di esperti di vari settori. È quello che si è fatto per l'Atelier Colla, una realtà storica e culturale strettamente legata alla lunga tradizione marionettistica, nata agli inizi dell'Ottocento dalla compagnia familiare Carlo Colla e Figli. La Compagnia, come si è già detto,⁸ è ancora attiva e presenta spettacoli periodici in varie sedi di Milano,

7. Il progetto è stato realizzato da una classe seconda della Scuola Primaria C. Battisti dell'Istituto Comprensivo di via Palmieri e si intitola: "Dal Mondo allo Stadera, tutti i colori dell'artigianato". Il progetto, sviluppato dalle insegnanti, è largamente documentato all'interno delle relazioni presentate dalle maestre e dalle videointerviste condotte dal team di progetto a insegnanti e bambini. Su questo percorso didattico, particolarmente ricco di spunti, si tornerà a più riprese.

8. Si veda il capitolo secondo.

tra le quali il prestigioso Piccolo Teatro. Ciò che maggiormente caratterizza l'Atelier Colla, che ha la sua sede storica nel già citato quartiere Stadera, uno dei nodi nevralgici dell'area del progetto ScAR, è il produrre da sé tutto il materiale per gli spettacoli. All'interno della struttura, infatti, sono stati a lungo ospitati i laboratori artigianali che supportano l'attività della compagnia, ora trasferiti in altra sede. La compagnia ha aperto le porte agli studenti offrendo loro la possibilità di conoscere le varie espressioni della propria realtà culturale e intercettando i progetti educativi di tre livelli scolastici, dalla scuola primaria alla scuola secondaria superiore.

Gli alunni di una classe della primaria⁹ hanno partecipato ad un percorso didattico dal titolo "Colla e Figli Atelier: il magico mondo dei burattini". Le interviste effettuate dai bambini al personale della compagnia, documentate attraverso video e foto ritratti, sono servite loro per scoprire la storia dell'attività, le tecniche di realizzazione delle marionette, dei costumi e i segreti della loro animazione. La riflessione degli studenti sull'esperienza vissuta si è poi tradotta nella stesura di sceneggiature per uno spettacolo ambientato nel quartiere in cui si trova la scuola. Mettendo in scena l'esperienza rielaborata e le conoscenze acquisite tramite l'incontro con la compagnia, i bambini hanno riportato in gioco il patrimonio culturale immateriale che hanno incontrato, integrandolo nella loro vita quotidiana e trasformandolo in un mezzo per rileggere la propria realtà.

Alcune classi della scuola secondaria hanno poi avuto l'occasione di assistere alle prove dello spettacolo "L'Isola del Tesoro" e di incontrare il personale della compagnia. In questa occasione anche un gruppo di studenti che riuniva alunni del liceo linguistico e dell'istituto tecnico per il turismo in alternanza scuola lavoro¹⁰ ha visitato l'Atelier e intervistato diversi professionisti, come

9. Si tratta di una classe terza della Scuola Primaria Feraboli dell'Istituto Comprensivo Arcadia.

10. Sono gli studenti dell'Istituto d'Istruzione Superiore C. Varalli. Questo progetto di alternanza scuola-lavoro, intitolato "Seguitemi, prego...", configurato come azione pilota e incentrato sulla lettura e comunicazione del paesaggio culturale con l'uso di tecnologie avanzate, è stato particolarmente lungo e articolato. Dopo una prima fase di riflessione sui temi del progetto e di costruzione di mappe mentali dei luoghi più familiari, gli studenti hanno esplorato i quartieri, dapprima nell'intorno della scuola, poi via via più lontano, incontrando esperti, costruendo mappe, raccogliendo osservazioni e integrandole con ricerche documentarie sul patrimonio culturale. Lavorando su un lungo itinerario che attraversa l'area di progetto connettendo la scuola a un *landmark* noto al pubblico (rappresentato dalla sede di Fondazione Prada), gli studenti hanno costruito una campagna di comunicazione del paesaggio culturale che ha compreso presentazioni pubbliche, costruzione di guide turistiche multimediali, creazione di collezioni digitali per l'Atlante digitale dell'Ecomuseo Milano Sud e altro ancora. Sulle attività condotte in questo articolato percorso didattico si tornerà a più riprese nel capitolo presente e nel successivo.



Studenti della scuola primaria intervistano gli esperti della Compagnia Marionettistica Carlo Colla e Figli.

il responsabile della comunicazione, il regista, il compositore delle colonne sonore e gli operatori che muovono le marionette. Attraverso le interviste ha preso forma un quadro completo di abilità e di competenze specifiche che fondono tecniche antiche e metodi moderni. In questo modo i ragazzi si sono resi conto della complessità di competenze e della quantità di lavoro necessari per la realizzazione di una rappresentazione teatrale. Queste videointerviste hanno favorito un processo di scoperta e conoscenza del proprio patrimonio immateriale e sono servite agli studenti come materiale per la costruzione di una documentazione approfondita sull'Atelier. In seguito, il gruppo ha rielaborato le informazioni raccolte su questo brano di cultura materiale immateriale nella realizzazione di guide multimediali interattive per dispositivi mobili che offrono al pubblico itinerari che si discostano da quelli consolidati.¹¹ La valorizzazione di territori poco conosciuti e la loro promozione è del resto un ottimo punto di partenza per «stimolare l'interesse e la curiosità per il

11. Si veda il capitolo quarto.

nostro patrimonio, contribuire a regolare i flussi turistici e, soprattutto, incoraggiare forme di turismo responsabile e sostenibile» (Primo Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015, p. 14).

Videointerviste per annotare osservazioni

Un altro caso di rilievo è rappresentato da una classe della scuola secondaria di primo grado che ha usato in modo particolarmente significativo lo strumento delle videointerviste durante il proprio percorso di conoscenza del quartiere in cui si trova l'istituto.¹² Le uscite effettuate sul territorio avevano lo scopo di raccogliere annotazioni sull'esperienza di attraversamento della periferia urbana. Muovendosi nel paesaggio, i ragazzi si sono serviti delle videointerviste innanzitutto per registrare le proprie impressioni, le prime riflessioni, le sensazioni e i ricordi che riaffioravano lungo il percorso, riprendendosi e intervistandosi a vicenda. Nell'appuntarsi queste osservazioni, alcuni studenti si sono resi conto di non ricordare i dettagli di alcuni luoghi accanto ai quali camminavano distrattamente tutti i giorni per raggiungere la scuola. Molti di loro, per esempio, si sono sorpresi nello scoprire edifici mai visti prima e lungo il percorso si sono fermati più volte a descrivere il paesaggio come se lo stessero osservando per la prima volta. I ragazzi hanno poi effettuato una serie di videointerviste anche agli abitanti incontrati per le strade e a una serie di testimoni significativi del quartiere, venendo così a conoscenza di trasformazioni delle quali non avevano trovato notizie durante le fasi iniziali

12. Si tratta di una classe seconda della Scuola secondaria di primo grado A. Toscanini dell'Istituto Comprensivo F. Filzi. Il percorso didattico in cui si inserisce questa attività è tra i più corposi della ricerca e si è configurato come azione pilota. Il progetto, raccolto sotto il titolo "Vigentour" – dal nome del quartiere nel quale si trova la scuola (Vigentino) – ha comportato un'articolata sequenza di attività di lettura del paesaggio urbano, dei suoi contenuti culturali e delle sue trasformazioni, lungo un itinerario che, attraversando l'area di azione della ricerca, connette la scuola alla sede di Fondazione Prada. Tra i punti salienti del lavoro ci sono il *mental mapping*, l'esplorazione e la mappatura dei quartieri, una campagna di consultazione di testimoni e cittadini tramite videointerviste, laboratori di lettura e disegno del paesaggio presso Fondazione Prada, lo sviluppo di un *serious game* basato su itinerari gioco geolocalizzati per dispositivi mobili destinati ai pari, la mappatura digitale e la creazione di collezioni per l'Atlante Digitale delle Memorie dell'Ecomuseo Milano Sud e infine un percorso laboratoriale di progettazione urbana. L'intera scuola ha partecipato con intensità a ScAR, realizzando molteplici altri percorsi didattici trasversali alle classi e raccogliendoli tutti in un unico progetto dedicato al quartiere, aprendo nuovi partenariati e proponendo progetti *spin off* in continuità con la ricerca ("Progetto Murales"), organizzando infine una campagna di comunicazione per il lancio del *geogame* e la restituzione delle attività dell'istituto alle famiglie alla presenza di partner e rappresentanti delle istituzioni.

Studenti della scuola primaria impegnati nell'esercizio di disegno dal vero presso il Parco Chiesa Rossa durante il *workshop* "Disegnare insieme, condividere il paesaggio".



di documentazione sul territorio. In questo caso, dunque, le videointerviste hanno arricchito le informazioni e le riflessioni dei ragazzi. Attivando uno sguardo più critico e informato sui luoghi della loro vita quotidiana, gli studenti hanno individuato anche diversi fattori di criticità e di degrado, per poi giungere, come diremo in seguito, a elaborare proposte progettuali di riqualificazione degli spazi urbani, immaginando diversi modi per utilizzarli e numerose idee per migliorarli.

Disegnare il patrimonio e il paesaggio

Come già accennato in diverse occasioni, le attività pensate e proposte da ScAR sono rivolte all'acquisizione di strumenti base per la lettura e la comprensione del paesaggio che aiutino a cogliere dinamiche e valori racchiusi al suo interno. Non è quindi un caso che la maggior parte delle attività utilizzi il disegno del paesaggio o del patrimonio declinato in modo diverso nelle varie esercitazioni. La pratica del disegno, infatti, consente di prendere in esame simultaneamente i diversi elementi dell'ambiente osservato (naturali e antropici) e le relazioni che tra di essi si strutturano, ponendo al contempo l'attenzione sugli aspetti emozionali, le sensazioni e quindi i significati e i valori attribuiti a quel preciso luogo.

Uno degli esercizi più funzionali a questo scopo è quello di disegnare il paesaggio quando ci si trova immersi al suo interno. Un esperimento interessante condotto dal team di ScAR è stato quello di proporre questa attività a due gruppi di studenti di età molto diverse: una classe seconda di una scuola primaria e ragazzi del primo anno della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano.¹³ Il Parco Chiesa Rossa, che prende il nome dalla Cascina Chiesa Rossa, con le sue architetture storiche da poco restaurate, si è rivelato il soggetto perfetto per l'esercizio. Per gli studenti più grandi l'attività ha rappresentato un'occasione per consolidare le abilità grafiche nella lettura dei valori formali e percettivi dello spazio a supporto di un ipotetico progetto nella scena urbana. Il modo in cui hanno inquadrato una veduta e ne hanno definito i confini è indicativo di una restituzione personale della percezione dello spazio che implica un approccio critico nella ricerca visiva dei singoli (Lavoie 2005). Per i più piccoli invece il disegno, nella sua componente tecnica e comunicativa, definisce un linguaggio spontaneo, svincolato da qualsiasi imbarazzo di possedere i limiti dell'assenza di una tecnica e di una conoscenza pregressa. I bambini, con le matite colorate, rappresentano la loro realtà; una realtà non differente da quella percepita dai colleghi dell'università ma sintetizzata sul foglio di carta in simbolismi e schematizzazioni involontarie, scaturite anche dalla mancanza di una tecnica opportuna e del pieno controllo della mano. Guardando i disegni dei bambini appare evidente, anche a uno sguardo non esperto, una dimensione simbolica inconscia che consente di individuare gli elementi primari e

13. A questa esperienza si è accennato nel capitolo secondo, descrivendo gli approcci metodologici del progetto.

Disegno che ritrae una cascina del Parco Chiesa Rossa realizzato da un bambino della scuola primaria durante il *workshop* "Disegnare insieme, condividere il paesaggio".



rielaborarli graficamente. Spesso, nei disegni, gli edifici sui quali i bambini si sono concentrati vengono tradotti in una rappresentazione bidimensionale assimilabile a un prospetto. In alcuni casi, si evidenziano invece dei tentativi di rappresentazione della profondità. In un disegno che ritrae la cascina che ospita la biblioteca, ad esempio, una strada disegnata sulla copertura dell'edificio cerca di fornire indicazioni riguardo al dislivello di quota che intercorre tra il piano del parco e quello dell'asse viario che si trova dietro al fabbricato.

Un altro caso in cui è stato proposto il disegno del paesaggio tramite osservazione diretta è l'attività svolta presso la torre di Fondazione Prada (figg. a p. 77, 104 e 105). Affacciandosi dalle grandi vetrate dell'ottavo piano dell'edificio, dopo aver svolto alcune attività di analisi e individuazione delle emergenze architettoniche delle quali si dirà in seguito, gruppi di studenti della secondaria di primo e secondo grado di due diversi istituti si sono confrontati con il disegno dal vero dello stesso denso paesaggio urbano.¹⁴ In quell'area l'imponente scalo ferroviario di Porta Romana apre la scena a un susseguirsi di edifici a corte, in linea, a torre, in una sequenza che conduce lo sguardo attraverso la città e oltre fino alla catena delle Alpi. Per l'esecuzione dell'esercizio, il team di ScAR ha utilizzato come base un rotolo di carta da schizzi disposto lungo la vetrata che dava sul paesaggio. Ne è nato, in entrambe le occasioni, un lungo disegno a più mani nel quale si accostano visioni diverse, scaturite anche dal confronto, dall'osservazione reciproca e da collaborazioni spontanee. La scelta

14. Le scuole coinvolte sono la Scuola Secondaria di primo grado A. Toscanini dell'Istituto Comprensivo F. Filzi e la Scuola Secondaria di secondo grado dell'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali IPSC W. Kandinsky.

di questo tipo di supporto è stata quindi significativa anche per il raggiungimento di risultati inattesi: alcuni ragazzi, ad esempio, hanno scelto di non disegnare la propria visione del paesaggio in modo autonomo ma di fonderla con quella dei compagni, dando luogo ad una rappresentazione estesa e complessa del percepito. Come ci ricorda Marinelli, «il paesaggio è necessariamente qualcosa di astratto e personale che dipende dalla nostra facoltà rappresentativa, oltre che dall'esteriorità delle cose» (Marinelli 1917, p. 136); nel grande disegno collettivo ogni studente ha quindi espresso il proprio punto di vista, la propria visione e la propria interpretazione del paesaggio. Ciascuno infatti vede in base alle proprie aspettative, in base alle proprie esperienze, in base a quello che conosce e in base a quello che sa riconoscere. I disegni degli alunni di conseguenza, nonostante rappresentino in molti casi lo stesso brano di città o addirittura nascano esplicitamente in continuità e si completino dunque l'uno con l'altro, riflettono, oltre alle diverse abilità manuali degli autori, anche il personale filtro di ciascuno sulla realtà. In alcuni disegni l'area urbana è carica di dettagli, in altri è resa con poche linee: una ragazza, ad esempio, ha rappresentato ciò che immaginava di vedere attraverso le finestre degli edifici, disegnando tende, ballerine intente a danzare, balconi adorni di fiori e gatti sui tetti; altre sezioni del lungo disegno riportano, al contrario, un'essenzialità degli elementi architettonici a favore di un'attenzione all'aspetto volumetrico e spaziale dei fabbricati, rappresentati come solidi geometrici a cui viene applicato un chiaroscuro per conferire un'idea di tridimensionalità. La relazione fra rappresentazione e realtà, del resto, lungi dall'essere semplicemente imitativa, si fonda su un rapporto, complesso, fatto di andate e ritorni, di lettura, interpretazione e trasformazione.

Tutte le esperienze descritte hanno portato a esiti di prodotto coinvolgenti e i disegni realizzati si prestano a innumerevoli considerazioni da molteplici punti di vista. Ciò che più conta in questo contesto, tuttavia, è il processo che ha visto ragazzi entusiasti (i più giovani) o diffidenti e riluttanti (numerosi tra i più grandi) mettersi in gioco in prima persona attraverso un'azione diretta, impegnandosi in un'espressione grafica che è divenuta significativa nel suo farsi, attraverso l'esperienza e la sua condivisione. Disegnare il paesaggio, in queste come in molte altre azioni di progetto, è divenuto così un modo per stimolare e far crescere l'osservazione, la riflessione, il confronto.



In alto e a destra attività collettiva di disegno dal vero del paesaggio urbano dall'edificio Torre di Fondazione Prada.

Dettagli dell'elaborato prodotto dagli studenti della scuola secondaria di primo grado durante uno dei laboratori di lettura e interpretazione del paesaggio dall'alto dell'edificio Torre di Fondazione Prada. Il disegno, realizzato a più mani su una striscia di carta lunga diversi metri, è una rappresentazione collettiva del paesaggio che si estende oltre lo Scalo di Porta Romana.





Disegno del paesaggio realizzato da uno studente della scuola secondaria di primo grado del quartiere Gratosoglio.

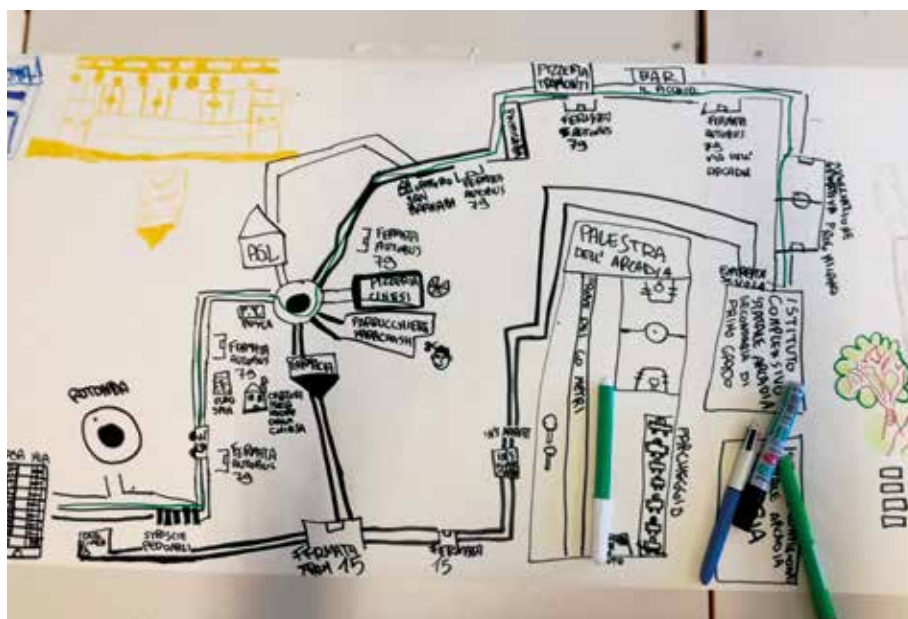
Leggere il paesaggio dalle torri del contemporaneo

La torre di Fondazione Prada, con i suoi sessanta metri di altezza, ha rappresentato, nell'esperienza appena descritta, un'occasione per osservare il territorio da un punto di vista diverso e inconsueto. L'ottavo piano della torre, grazie alle sue grandi vetrate, si configura infatti come uno straordinario osservatorio su un panorama che comprende l'intera città verso nord, offrendo la possibilità di guardare il quartiere nel suo insieme e in relazione al resto della città, di coglierne differenze e peculiarità. In questo contesto il gruppo di lavoro ha studiato delle attività da sottoporre ai ragazzi che li aiutassero a conoscere le emergenze architettoniche e a interpretare i segni del cambiamento e le relazioni tra gli spazi. Il laboratorio è stato offerto a fasce di età differenziate che vanno dai 12 ai 16 anni.¹⁵ Il primo esercizio proposto agli studenti li ha visti

15. Gli istituti coinvolti sono l'Istituto Comprensivo F. Filzi e l'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali IPSC W. Kandinsky.

impegnati a individuare i principali *landmark* che caratterizzano lo *skyline* di Milano, trovando la loro collocazione dapprima all'interno di fotografie panoramiche scattate dal team di ScAR proprio dalla torre e poi all'interno del paesaggio reale che si offriva ai loro occhi (figg. a p. 40, 75 e 84). Le prime emergenze architettoniche ad essere individuate sono state quelle appartenenti al tessuto storico della città, dopo il Duomo e la Torre Velasca è stato il turno di quegli edifici del nuovo centro direzionale di Porta Nuova che alcuni avevano visitato e di cui altri avevano sentito parlare. Per ultimo è stato riconosciuto il nuovo complesso di City Life, ancora in fase di completamento. Lo svolgimento di questo lavoro in piccoli gruppi ha favorito il confronto tra i ragazzi permettendo a chi aveva meno conoscenza sulle nuove emergenze architettoniche della città, di acquisirla grazie ai compagni.

Lo *step* successivo ha coinvolto gli studenti nella collocazione dei *landmark* individuati all'interno di una planimetria della porzione di territorio che si osserva dalla torre. Il confronto con la rappresentazione topografica è stato sicuramente il passaggio più complesso per i ragazzi, i quali hanno dovuto imparare a riconoscere ciò che osservavano dal vero all'interno di una traduzione astratta e simbolica della realtà. Per completare l'esercizio gli studenti, divisi in gruppi, hanno provato a scambiarsi indicazioni sulla posizione dei vari elementi cercando di dedurre la localizzazione in base alla prossimità con gli edifici che avevano già individuato in pianta. Questo tipo di confronto diretto tra la visione dal vero sul paesaggio urbano e le sue rappresentazioni bidimensionali ha costretto i giovani ad un'osservazione analitica del paesaggio che si è rivelata utile anche in vista dell'ultima fase, nella quale hanno raccolto e tradotto le loro riflessioni in disegni dal vero della città. Questo tipo di apprendimento integrato che stimola il pensiero visivo e la familiarizzazione con le forme proiettive, ma anche la raccolta di dati, la risoluzione dei problemi, l'apprendimento cooperativo e la formulazione di giudizi critici, definisce un complesso e ricco percorso di crescita, verso lo sviluppo di una consapevolezza di "riscontro di realtà" in un più ampio processo di costruzione della cittadinanza. Le attività di educazione al paesaggio vanno quindi intese prima di tutto come una forma di *landscape literacy*, di "alfabetizzazione" (Spirn 2005), rivolta all'acquisizione degli strumenti di base per la lettura del paesaggio, per "imparare a vedere", così come Turri ricordava, riconoscendo nel paesaggio dinamiche e valori sottesi (Turri 1998).



Gli studenti della scuola secondaria di primo grado del quartiere Gratosoglio mostrano la loro mappa collettiva dei percorsi casa-scuola.

Dettaglio della mappa collettiva dei percorsi casa-scuola realizzata dalla scuola secondaria di primo grado del quartiere Gratosoglio.

Tracciare le mappe della mente

Le esperienze dei ragazzi nei luoghi familiari permettono loro di costruire fin da piccoli delle geografie personali attingendo dalle osservazioni, dalle esplorazioni e dalle attività quotidiane. Per Blaut, i bambini sono “mappatori naturali”, attraverso l’esplorazione e la conoscenza dei luoghi essi acquisiscono una consapevolezza spaziale e con le mappe assegnano un senso alla loro esperienza ambientale (Blaut 1991). Tra le mappe di percorso prodotte all’interno del progetto ScAR, hanno particolare rilievo le mappe mentali che raccontano un tracciato soggettivo ponendo in evidenza l’orientamento durante il cammino dei giovani cittadini; ciò non inteso solo come la capacità soggettiva di conoscere la propria collocazione nel territorio – sia in senso assoluto sia rispetto al punto di partenza e a quello d’arrivo – ma anche come esperienza legata ai sensi, in quanto coinvolge aspetti cognitivo-percettivi nonché emotivi. «*It’s important to have children begin mapmaking the way they begin drawing; maps and drawings are representations of things that are emotionally important to children [...] children’s maps represent their experiences of beauty, secrecy, adventure, and comfort*» (Sobel 1998, p. 5). Si tratta quindi di un processo di raccolta ed elaborazione delle informazioni provenienti dall’ambiente e dal proprio corpo. Il percorso parte da un approccio sensoriale e percettivo dello “spazio vissuto” degli alunni che formano delle personali geografie rappresentate. È stato chiesto a ragazzi di diverse fasce età (12-13 e 16-18 anni) di disegnare il percorso che fanno ogni giorno da casa a scuola, traducendolo in una mappa realizzata a mano libera. Il fatto di doversi affidare solamente alla memoria per la costruzione di una mappa è stata un’esperienza del tutto nuova per loro ma, una volta superato il disorientamento iniziale, sono riusciti a elaborare rappresentazioni ricche di dettagli e d’informazioni che offrono una personale lettura del paesaggio urbano e raccontano le loro esperienze legate ai luoghi. L’attività ha riguardato alunni di scuole secondarie di primo e secondo grado¹⁶ ed è stata proposta a bambini e ragazzi anche durante i laboratori organizzati in occasione di mostre ed eventi di disseminazione. Gli studenti delle scuole sono stati coinvolti sia in percorsi più soggettivi, attraverso la mappatura individuale del proprio tragitto per raggiungere la scuola, sia in rappresentazioni collettive nelle quali confluiscono le esperienze di attraversamento del quartiere di più alunni. I ragazzi hanno cominciato a disegnare la mappa ponendosi come obiettivo quello di renderla una guida utile per chi non avesse la loro stessa

16. Hanno partecipato gli studenti degli istituti: Istituto Comprensivo Arcadia, Istituto Comprensivo F. Filzi, Istituto di Istruzione Superiore C. Varalli.



Mapa del percorso casa scuola realizzata durante l'attività di mappatura mentale condotta con la scuola secondaria di primo grado del quartiere Vigentino. L'autrice si è spontaneamente ritratta all'interno del disegno con una piccola figura *pop-up*. Introducendo una componente tridimensionale nella rappresentazione a due dimensioni, la studentessa ha rafforzato il carattere soggettivo della mappa e l'espressione della propria appartenenza al quartiere.

conoscenza dei luoghi. Sul piano della rappresentazione, per cercare di superare lo scoglio iniziale e agevolare una maggior comprensione della collocazione spaziale degli elementi le mappe hanno presto iniziato ad arricchirsi di punti di riferimento, i quali infatti sono «*especially helpful to children to locate themselves or hidden objects on a map*» (Blades e Spencer 1990, p. 151). Nei disegni sono stati quindi inseriti dettagli come i cartelli stradali o i binari dei tram, la chiesa, le insegne dei negozi e l'indicazione dei bivi e delle direzioni. Poiché spesso è utile sapere dove non andare per capire dove andare, in questo tipo di mappe, quando un ragazzo deve rappresentare la strada per la propria scuola, disegna sia la strada stessa che le strade da non prendere e l'incrocio o la rotonda diventano un indicatore della traiettoria presa. Per rendere ancora più riconoscibile l'individuazione dei luoghi, in alcune mappe sono stati inseriti i nomi delle piazze o delle vie o brevi descrizioni, in esse si nota quindi l'utilizzo della parola scritta integrata al disegno, al quale si associa l'introduzione di codici iconici e simbolici presi dalla

rappresentazione cartografica oppure inventati *ex novo*. Questo espediente si è rivelato particolarmente utile quando gli studenti più grandi si sono confrontati con il disegno in gruppo del proprio tragitto per raggiungere la scuola. Le mappe si sono allora dovute ridurre di scala per riuscire a raccontare i percorsi di più ragazzi all'interno dello stesso foglio e in questo contesto il supporto testuale dei nomi delle fermate dei tram, degli elementi architettonici più significativi e delle strade principali si è fuso con la rappresentazione grafica.

In tutte le mappe si riscontra una rappresentazione selettiva e il disegno degli elementi territoriali e architettonici è semplificato o schematico; all'interno di alcuni elaborati si predilige il disegno planimetrico a volte arricchito da proiezioni frontali ribaltate al suolo, mentre altri integrano le "visioni" bidimensionali che applicano intuitivamente le proiezioni ortogonali a rappresentazioni che rendono simultaneamente le tre dimensioni come le proiezioni assonometriche e prospettiche. Nel caso di una classe della secondaria di primo grado, un'alunna ha inserito nella sua mappa mentale la propria sagoma in rilievo, come fosse una pedina di gioco da tavolo, includendo anche una componente tridimensionale nella rappresentazione all'interno delle due dimensioni del foglio e rafforzando ancora di più l'espressione della sua personale e intima appartenenza quartiere. Trattandosi di rappresentazioni filtrate dalla memoria, nei disegni ci sono variazioni di scala significative tra i vari elementi del paesaggio e distorsioni dei rapporti dimensionali dovute in parte all'istinto di dare maggior importanza agli elementi più significativi, in parte all'assenza di un appoggio al dato metrico o a una base topografica.

In sintesi si può affermare che queste tipologie di *workshop* hanno dato modo di conoscere la percezione che i cittadini più giovani hanno del territorio, ma anche di innescare in loro una riflessione condivisa sulla città, realizzando al tempo stesso un esercizio di educazione al paesaggio culturale.

Ri-scrivere gli spazi

“Costruire” la città: dalla mappa alla *maquette*

I percorsi di lettura dei quartieri all'interno del progetto ScAR sono iniziati attraverso una fase di ricerca documentaria, ma si sono svolti soprattutto per mezzo dell'osservazione diretta del territorio, come dimostrano le attività

descritte finora. Nelle fasi successive alle prime esplorazioni ogni classe ha articolato le attività in modo diverso, in linea con la propria programmazione didattica e con il percorso intrapreso in seno al progetto, spesso andando in direzione di una più marcata sperimentazione tecnologica, come si vedrà in seguito.¹⁷ In alcuni casi la fase di lettura analitica fin qui descritta ha dato avvio a riflessioni sulla qualità del paesaggio urbano che hanno portato alla nascita di un desiderio di trasformazione e di conseguenza all'attivazione di un pensiero in direzione progettuale.

È il caso, ad esempio, della classe che ha avviato un percorso sulla cultura artigianale del quartiere Stadera del quale si è già detto parlando dell'uso di videointerviste per raccogliere testimonianze.¹⁸ Il percorso si proponeva di condurre i bambini della primaria a conoscere la natura multiculturale che caratterizza il quartiere e a relazionarsi con essa. Al lavoro di valorizzazione della cultura immateriale delle piccole realtà artigiane presenti sul territorio intrapreso con le interviste, il progetto ha accostato un percorso di avvicinamento ai linguaggi codificati della cartografia e dell'architettura, concentrandosi in particolare sulla via della scuola. Il primo passo è stato quello di percorrere il quartiere a piedi, con l'obiettivo di porre attenzione al paesaggio attraversato e di memorizzare la posizione delle botteghe. La fase di orientamento ed esplorazione diretta dei luoghi è stata fondamentale per sviluppare in seguito la comprensione delle mappe esistenti e, ancor prima, per costruire *ex novo* diverse rappresentazioni dei luoghi visitati. Dopo la prima fase di perlustrazione, i bambini hanno ricostruito il loro percorso in maniera molto semplice, sforzandosi di mappare e poi restituire la sequenza dei negozi e di pochi altri elementi urbani di riferimento (a partire dall'edificio della scuola) su un reticolo modulare (fig. a p. 39). Per verificare che le informazioni fossero riportate in modo corretto sulla mappa i bambini sono stati accompagnati nell'uso di Google Earth, ripercorrendo il tragitto da un altro punto di vista.

Sulla base di questa ricostruzione è emerso il bisogno di realizzare un modello tridimensionale dell'area per comprendere al meglio le relazioni che intercorrono tra i diversi elementi che costituiscono il paesaggio del quartiere. Il risultato di questo lavoro è un interessante plastico che, pur essendo fuori scala, ha posto la scuola e i diversi elementi del patrimonio culturale materiale e immateriale individuati in un rapporto spaziale rigoroso, organizzato su base modulare e fondato su nozioni topologiche di continuità e contiguità (figg. a p. 46 e 116).

17. Si veda il capitolo quarto.

18. Si veda la nota 7.

Disegno del prospetto della scuola realizzato da un bambino della scuola primaria del quartiere Stadera.

Disegno della pianta della scuola realizzato da un bambino della scuola primaria del quartiere Stadera.



In concomitanza i bambini sono stati inviati a rappresentare oggetti e spazi conosciuti come la loro scuola da diversi punti di vista (pianta e alzato). In seguito i bambini hanno rintracciato gli elementi a loro ormai familiari su mappe topografiche, avvicinandosi così alla lettura e alla comprensione dei codici della rappresentazione cartografica convenzionale. Questa serie di operazioni ha permesso di avvicinare gli studenti ai concetti delle proiezioni zenitali e frontali e, progressivamente, alla nozione di scala, introducendo l'idea che per comprendere, rappresentare e manipolare uno spazio è necessario utilizzare segni e convenzioni.

Per la realizzazione del modello sono stati utilizzati materiali diversi a seconda dei vari elementi che compongono il paesaggio della strada, prediligendo i materiali di recupero e introducendo i giovani allievi ai temi della sostenibilità e del riuso. Per gli edifici e i negozi sono quindi state utilizzate vecchie



Un bambino della scuola primaria prende confidenza con il disegno topografico dell'area attorno alla sua scuola. L'attività segna l'ultimo step di un lungo percorso di conoscenza esperienziale dell'area accompagnato dalla costruzione di rappresentazioni via via più astratte e vicine ai linguaggi codificati, da quella plastica, a quella topologica, a quella zenitale intuitiva fino a giungere all'incontro con la carta topografica normata.

scatole di lampadine, accostate una all'altra secondo la logica modulare del tracciato di base. Sulle scatoline sono poi stati incollati i disegni dei fronti degli edifici e le foto scattate alle vetrine; nel rappresentare la strada sono stati distinti tutti gli elementi presenti, come i marciapiedi, le corsie stradali e i binari del tram, utilizzando cartoncini di diverso colore. Per gli alberi e cespugli si sono scelti materiali plastici come argille e paste modellabili e i bambini hanno poi voluto inserire delle piccole automobili giocattolo.

Nelle interviste raccolte dal gruppo di lavoro a valle del processo le insegnanti hanno riportato che la realizzazione del modello ha favorito lo sviluppo del pensiero critico nei bambini. Costruirlo ha infatti permesso loro di verificare direttamente se quello che stavano realizzando funzionasse davvero, dando loro la possibilità di correggersi e di ideare nuove soluzioni, adattando il pensiero alla situazione. Alla fine del percorso il modello è servito da strumento di



Plastico della via Montegani nel quartiere Stadera realizzato dagli studenti della scuola primaria. Il plastico, realizzato con materiali di recupero, è il frutto di un'esperienza diretta dei bambini che hanno rilevato dal vero la sequenza degli edifici e delle botteghe che si affacciano sulla via, riproducendola poi su una griglia modulare con logica topologica, restituendo la contiguità degli elementi nello spazio reale e la loro posizione relativa rispetto all'edificio scolastico.

comunicazione, aiutando gli alunni a raccontare la loro esperienza, così come testimoniato anche dalle registrazioni video del team di ricerca.

In considerazione della spiccata attitudine dei bambini alle attività manuali in generale e dell'entusiasmo manifestato da questo gruppo in particolare nel costruire il plastico, nel team di progetto è nata l'idea di stimolare maggiormente la curiosità dei bambini facendoli collaborare con il Laboratorio di modellistica del Politecnico di Milano (LaborA) per la progettazione di aree gioco della piazza vicino alla loro scuola. I progetti hanno preso vita direttamente in forma plastica, attraverso la costruzione di modelli realizzati con i più svariati materiali di recupero forniti dal laboratorio. In questo modo i bambini hanno applicato liberamente le competenze acquisite nella loro precedente esperienza di costruzione di modelli e hanno avviato un'attività di riprogettazione di spazi aperti che riflette i loro desideri nell'uso dello spazio pubblico, ciò mediante l'integrazione di volumi e forme carichi delle loro emozioni, portando a compimento una riflessione personale e collettiva sullo spazio urbano e le sue trasformazioni.



Bambini della scuola primaria partecipano a un'attività presso il Laboratorio di modellistica del Politecnico di Milano. Manipolando materiali di recupero i bambini progettano nelle tre dimensioni aree gioco per il giardino davanti alla loro scuola.

Ripensare i quartieri: micro-progetti di rigenerazione urbana

Come dimostra il caso preso in esame nel paragrafo precedente, i percorsi di scoperta e valorizzazione del paesaggio hanno aperto anche a una riflessione sulle possibili trasformazioni dello spazio pubblico con un coinvolgimento degli alunni in pratiche di progettazione urbana.

“Progettiamo nuovi spazi urbani” è il titolo di un percorso di avviamento alla progettazione partecipata ideato dal team di ricerca per una classe della scuola secondaria di I grado che aveva già seguito, all'interno del progetto, diverse attività incentrate sulla lettura e comunicazione del paesaggio e del patrimonio culturale.¹⁹

19. Si tratta di una classe seconda della Scuola Secondaria di primo grado A. Toscanini dell'Istituto Comprensivo F. Filzi. Il laboratorio è stato coordinato da Micaela Bordin, docente di Composizione Architettonica del Politecnico di Milano. Gli esiti del lavoro sono documentati anche dalle relazioni conclusive e dalle interviste alle insegnanti maggiormente coinvolte.

Da subito i ragazzi si sono dimostrati attivi e interessati alle attività, trasformando l'aula in un vero e proprio laboratorio creativo in cui, attraverso l'osservazione delle risorse e l'individuazione delle criticità di un territorio, si potesse arrivare a formulare una proposta progettuale per la rivitalizzazione degli spazi urbani. Per prima cosa si è proceduto alla raccolta della documentazione scritta, orale e fotografica e di informazioni sul quartiere Vigentino dove ha sede la scuola. La curiosità e l'entusiasmo dei ragazzi li hanno portati a coinvolgere le famiglie, a parlare con i genitori e con i nonni, i quali hanno fornito testimonianze e memorie di luoghi e vicende del passato accadute nel quartiere. Attingendo dunque da diverse fonti, i ragazzi hanno sviluppato una conoscenza approfondita della storia del loro quartiere e questo, come hanno rilevato le stesse insegnanti nel corso delle interviste effettuate al termine del percorso, ha modificato il loro sguardo sui luoghi che attraversavano quotidianamente con distrazione e superficialità, rendendolo più attento e meno approssimativo. L'interesse e la passione manifestati dagli studenti nell'indagare le ragioni alla base delle modificazioni ed evoluzioni degli spazi a loro familiari ha colpito positivamente esperti e insegnanti, si è allora deciso di proporre un lavoro di ricostruzione delle trasformazioni dell'area attraverso i secoli mediante una lettura comparativa della cartografia storica. Sulla base di carte topografiche rappresentanti diverse soglie storiche, gli studenti hanno rilevato le mutazioni del tessuto urbano, dalla fine dell'Ottocento alla contemporaneità, realizzando infine una mappa che racconta la storia del quartiere da borgo rurale autonomo fino alla sua inclusione nella città di Milano.

Arricchiti da queste nuove conoscenze sul proprio quartiere, i ragazzi sono tornati sul territorio con uscite mirate a una lettura degli elementi dello spazio aperto e a un'analisi dei fattori di disagio, di criticità, di degrado o di abbandono in cui far convergere le potenzialità di utilizzo di ogni piccolo e grande spazio urbano, con particolare attenzione agli spazi aperti, ai parchi e alle aree per attività sportive. Tutte queste osservazioni sono state raccolte in un "diario di bordo" tenuto da ogni singolo alunno e utilizzato come strumento di riflessione personale e confronto con i compagni. L'attività di laboratorio si è sviluppata poi attraverso un processo di dialogo e di approfondimento sul senso dell'abitare e del fruire gli spazi e si è giunti alla formalizzazione di un progetto che punta la sua attenzione sulla sistemazione di alcuni vuoti urbani e spazi pubblici all'aperto presenti nel quartiere.

Gli studenti, divisi in gruppi, hanno individuato le aree sulle quali operare. Uno di essi, ad esempio, ha scelto di intervenire su una zona nei pressi della scuola davanti alla quale passava tutti i giorni, altri hanno voluto proporre più micro-interventi nei piccoli spazi interstiziali diffusi per il quartiere.



Diari di bordo degli studenti della scuola secondaria di primo grado realizzati nell'ambito dell'attività "Progettiamo Nuovi Spazi Urbani" nel quartiere Vigentino.

Le proposte progettuali che ne sono seguite, pensate dagli studenti per migliorare i luoghi del proprio quotidiano, presentano soluzioni semplici di nuovi arredi urbani, sistemazione di percorsi nel verde, inserimento di attrezzature per dare nuove funzioni a spazi in disuso e per tenerli più puliti. Dopo aver studiato le mappe storiche del quartiere, ai ragazzi è venuto naturale disegnare in planimetria per rappresentare le proprie idee di progetto. Lavorando su fogli di carta trasparente sovrapposti alla mappa topografica, hanno dapprima identificato e circoscritto le aree sulle quali intervenire e successivamente individuato i punti di accesso, i collegamenti e i nuovi percorsi. Tuttavia è stato chiaro fin da subito che una rappresentazione in pianta non era sufficiente per mostrare e descrivere tutti i dettagli e le funzionalità che si andavano ad aggiungere ai servizi e agli elementi di arredo urbano. Ecco allora che i disegni di dettaglio di fontane colorate, siepi ornamentali, barbecue da parco e panchine musicali rappresentati con assonometrie colorate, sono divenuti aggiunte fondamentali per descrivere meglio l'intenzione di rendere più accogliente e piacevole un luogo in disuso.

Focalizzando l'attenzione sul loro territorio, anche grazie alla partecipazione al già descritto laboratorio di disegno del paesaggio svolto presso Fondazione Prada, gli studenti hanno poi individuato un punto particolarmente critico che



Un *frame* dello *storytelling* digitale dedicato al tema della *street art* nel quartiere Gratosoglio realizzato da studenti della scuola secondaria in alternanza scuola-lavoro e vincitore del concorso PoliCultura 2019. Nel *frame* elaborazioni grafiche visionarie realizzate dagli studenti a partire da immagini fotografiche di edifici del quartiere.

ha colpito la loro attenzione: il muro perimetrale dello scalo ferroviario di Porta Romana, ora dismesso, che si trova davanti all'ingresso dello spazio museale. Da questa considerazione ha preso avvio una nuova attività progettata dalle insegnanti che ha coinvolto più classi²⁰ basata sul principio che “ogni luogo è paesaggio” e quindi lo sono anche i luoghi degradati; anzi, seguendo questo approccio, soprattutto questi spazi devono diventare occasione di riflessione per stimolare a un atteggiamento interpretativo e all'ideazione di soluzioni creative di rigenerazione urbana. Gli studenti hanno quindi progettato una serie di murali, per descrivere una loro visione fantastica dell'ambiente urbano e per puntare al miglioramento e alla valorizzazione di un luogo a loro familiare in stato di abbandono. Il paesaggio è anche, come ha sostenuto Eugenio Turri, un teatro dove l'uomo è contemporaneamente spettatore e attore, è il luogo delle azioni degli individui, «l'interfaccia tra il fare e il vedere quello che si fa, tra il

20. Classi terze della Scuola Secondaria di primo grado A. Toscanini dell'Istituto Comprensivo F. Filzi. Questo lavoro ha dato il via a un micro-progetto di rigenerazione urbana di cui si parlerà in seguito (capitolo quinto).



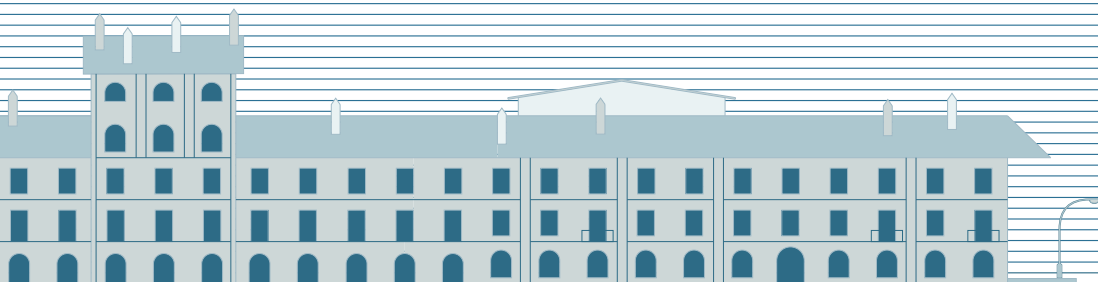
Tavola di presentazione del progetto per un centro di ricerca per l'arte teatrale marionettistica nel quartiere Stadera realizzato dagli studenti del "Laboratorio di progettazione architettonica 1" del corso di laurea in Progettazione dell'architettura. Nel laboratorio di progetto, svolto a distanza durante l'emergenza COVID-19, l'Atelier Carlo Colla e Figli ha simulato la committenza. (Disegno di Daniel Donola).

guardare-rappresentare e l'agire, tra l'agire e il ri-guardare» (Turri 2006, p. 16). In questo senso, un'esperienza come quella descritta stimola i giovani cittadini a rapportarsi con il paesaggio, osservandolo e modificandolo, ma sempre facendo attenzione alla «misura del suo operare, del suo recitare, del suo essere attore che trasforma e attiva nuovi scenari: cioè, la coscienza del proprio agire» (*ibidem*).



capitolo

4





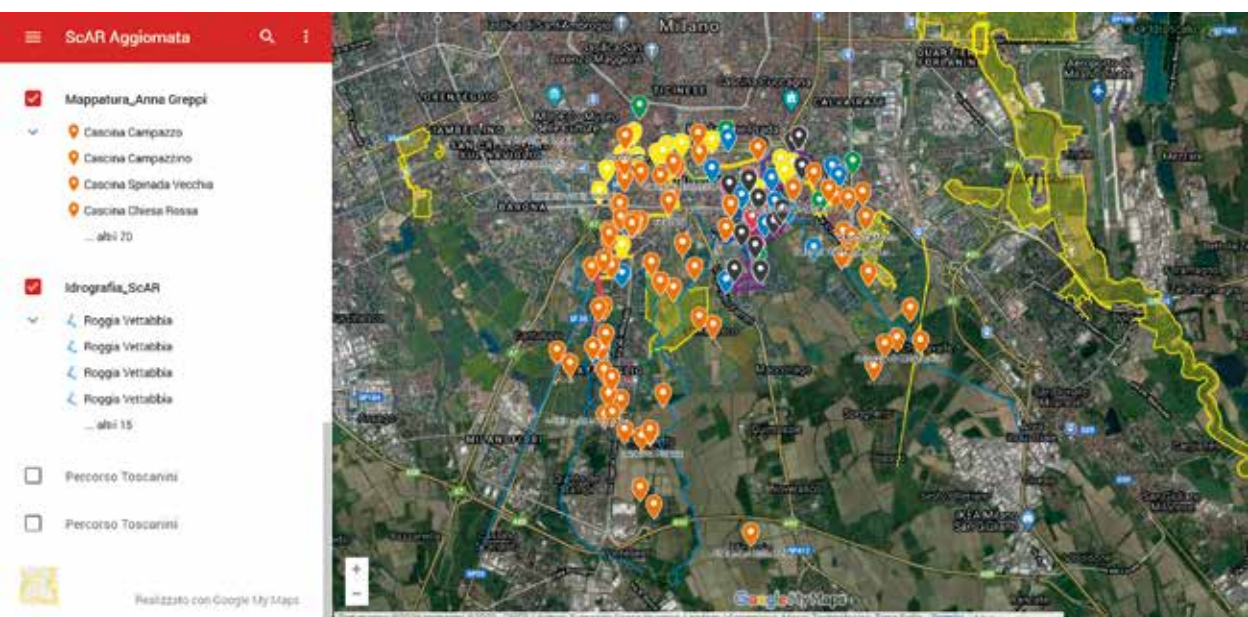
TECNOLOGIE PER LEGGERE E COMUNICARE

Supportare i processi

Strumenti digitali per avviare il percorso

L'impiego e lo sviluppo di strumenti digitali per la valorizzazione del paesaggio culturale sono stati parte rilevante del progetto non solo per le attività proposte alle scuole, ma anche per le fasi propedeutiche di documentazione e pianificazione. La progettazione delle attività con le scuole è stata infatti supportata da una fase di conoscenza preliminare del patrimonio culturale materiale e immateriale dell'area. Attraverso una ricerca bibliografica e documentaria, e successivamente attraverso sopralluoghi e interviste, il team di ricerca ha prodotto una serie di strumenti digitali aperti e gratuiti per gli insegnanti con lo scopo di offrire un supporto per lo sviluppo di attività con le classi e mappare gli elementi meno palesi del paesaggio culturale. Al processo di documentazione hanno partecipato in un primo momento i membri e i collaboratori del progetto di ricerca, ai quali successivamente si sono affiancati i tirocinanti per le attività di sopralluogo. Inoltre alcuni insegnanti sono intervenuti per la segnalazione di emergenze e peculiarità sfuggite al team di progetto.

Da questa fase iniziale è stato elaborato un primo dossier del patrimonio culturale materiale e immateriale dell'area poi proposto come strumento di avvio agli insegnanti coinvolti nei progetti didattici. Tutto il materiale raccolto, quali immagini storiche, documenti, video e cartografie, è stato successivamente organizzato in un database online in modo che ogni elemento avesse una cartella dedicata e una scheda di documentazione dettagliata. Ogni elemento è stato inoltre catalogato (paesaggio rurale, quartieri di espansione novecentesca, parchi e così via) e corredato di parole chiave in modo da poter identificare e



Mapa digitale interattiva del patrimonio culturale materiale e immateriale dell'area di progetto.

costruire relazioni spaziali e semantiche tra gli elementi identificati. In allegato al dossier il team di ricerca ha sviluppato una mappa interattiva, un *cultural heritage GIS* basato su Google Maps che abbinato al *database* offre una prima ricognizione sulle emergenze del territorio. Una mappa che riassume questo lavoro è stata anche incorporata nel portale *web* ufficiale del progetto con lo scopo di mostrare la ricchezza dell'area e gli elementi che la caratterizzano.

Con il proseguimento della progettazione delle attività per le scuole, in special modo in vista dei *learning tour* organizzati per le classi pilota,¹ il team di ricerca ha continuato ad arricchire la mappa e il *database* grazie alla collaborazione degli insegnanti e dei tirocinanti che hanno preso parte a ScAR. Il contributo degli insegnanti è stato particolarmente importante per conoscere luoghi e tradizioni non identificati nelle ricerche documentali, ma anche per individuare i percorsi e i punti di contemplazione del paesaggio più interessanti. Il coinvolgimento dei tirocinanti ha offerto invece l'opportunità di organizzare dei sopralluoghi capillari del territorio, i quali hanno fatto emergere elementi del paesaggio urbano inediti e individuabili solo con un'esperienza diretta. Un esempio in tal senso è rappresentato dalla campagna di mappatura degli episodi di *street art*, difficilmente attuabile mediante strumenti di esplorazione online, che ha dimostrato una presenza importante di questa forma di espressione artistica nella zona; o ancora, la mappatura delle attività commerciali e artigianali storiche. La mappa così definita ha giocato un ruolo centrale nella definizione e progettazione delle attività proposte dal team nel corso del progetto e al tempo stesso è stata frutto di un processo partecipativo il cui obiettivo era di conoscere e valorizzare il paesaggio culturale dell'area.

ICTs per percorsi di conoscenza *bottom-up*

Negli ultimi anni le tecnologie per l'informazione e la comunicazione (ICTs) applicate al *cultural heritage* hanno assunto una rilevanza sempre maggiore nei contesti museali, archeologici e persino naturalistici. Strumenti digitali come pannelli interattivi, applicazioni per dispositivi mobili, mappe *web*, ambienti in realtà virtuale e aumentata e i *social network*, offrono oggi la possibilità di fruire e valorizzare il patrimonio culturale in modo innovativo (Ippoliti 2011; Settis 2012, pp. 282-304). Esistono infatti numerosi esempi di applicazioni per l'*edutainment* dedicate prevalentemente ai più giovani con lo scopo di

1. Si veda il capitolo terzo.

offrire loro un'esperienza formativa e coinvolgente dei beni culturali durante le visite (Ott e Pozzi 2011; Sylaiou et. al 2017). Giochi e applicazioni interattive, esperienze in realtà virtuale e aumentata propongono un'esperienza immersiva nel patrimonio culturale che è capace non solo di coinvolgere gli utenti nella conoscenza della storia e della cultura di un luogo, ma anche di promuovere il valore che tali beni hanno per le comunità. Allo stesso modo i *social network*, Facebook, Instagram e YouTube, in particolare, offrono agli operatori l'opportunità di aumentare il raggio di azione della comunicazione per la promozione dei beni e delle attività a essi correlate; al contempo tali strumenti offrono agli utenti l'opportunità di proporre una narrazione dei luoghi soggettiva grazie alla condivisione di contenuti multimediali e impressioni personali.

Le associazioni e le istituzioni dedicate all'*heritage* sembrano considerare le ICTs come un mezzo a supporto della promozione del patrimonio, tuttavia la logica di utilizzo degli strumenti rimane principalmente legata a dinamiche *top-down* (Gombault et al. 2016). Gli applicativi sono pensati con una visione prodotto-utente in cui le amministrazioni si avvalgono del supporto di personale specializzato (pedagogisti, esperti di comunicazione, storici e tecnici informatici) per proporre un'esperienza di *edutainment* all'utente finale. Analogamente le iniziative di valorizzazione e promozione del paesaggio culturale, promosse da enti locali del terzo settore, come gli ecomusei, gli osservatori del paesaggio e anche le iniziative spontanee che sono nate negli ultimi anni sui *social network*, propongono le ICTs come un mezzo per la divulgazione del patrimonio e delle attività ad esso correlate. L'intento di tali organizzazioni sembra quindi focalizzato alla promozione del territorio nell'ottica del turismo culturale. L'utilizzo delle tecnologie per la costruzione e il rafforzamento delle comunità locali, nonché per la valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale più nascosto sembra essere ancora in fase d'avvio, forse proprio a causa della visione *top-down* che generalmente si ha nei confronti delle ICTs. Cambiare il punto di vista sulle tecnologie da mezzo a processo per la conoscenza può, da un lato, offrire un'opportunità per la creazione di processi didattici innovativi e, dall'altro, contribuire alla costruzione di una coscienza del territorio e dei suoi valori.

Le scuole delle periferie (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) possono rappresentare un laboratorio per questo processo e promuovere un utilizzo delle ICTs più completo e capace di cogliere pienamente le opportunità offerte dalle nuove tecnologie. In questa direzione, il progetto ScAR ha voluto sperimentare attività di educazione al paesaggio culturale in cui il ruolo delle ICTs non rimanesse confinato nella sua dimensione di mezzo per

la disseminazione, ma rappresentasse soprattutto uno strumento per la formazione e per la valorizzazione attiva del territorio. Per attivare questo processo il gruppo di ricerca ha proposto l'uso di una serie di applicazioni *web* e *desktop* disponibili gratuitamente per la costruzione di narrazioni interattive del paesaggio culturale. I software che verranno indicati sono stati scelti secondo un criterio di inclusività, per la facilità di utilizzo anche da parte di utenti con capacità informatiche di base, in modo da consentire ai partecipanti la maggiore autonomia possibile nello sviluppo delle applicazioni. Le attività presentate qui di seguito hanno previsto in alcuni casi l'affiancamento del gruppo di progetto agli studenti per lo sviluppo tecnico dei prodotti digitali, mentre la creazione dei contenuti è stata affidata ai ragazzi con la supervisione dei docenti incaricati. Gli studenti hanno rivestito quindi il ruolo di protagonisti e di produttori degli *storytelling*, delle guide turistiche, delle mappe *web* e degli ambienti in realtà virtuale, dei quali hanno curato l'edizione, i contenuti e la successiva promozione.

Condividere rappresentazioni

Narrare storie: *digital storytelling* e *map storytelling*

Nei processi partecipativi di conoscenza è essenziale trovare strategie, strumenti e metodologie per costruire un racconto condiviso dei luoghi. Per questo motivo costruire narrazioni è stata un'attività centrale all'interno del progetto ScAR, declinata in varie forme e facilitata da strumenti di volta in volta diversi, come emerge dalla descrizione complessiva del processo. Qui, in particolare, si fa riferimento alle attività esplicitamente finalizzate alla costruzione di narrazioni e supportate a tale fine dall'uso di tecnologie specifiche.

Come si è anticipato² il laboratorio HOC-LAB (*Hypermedia Open Center Laboratory*) del Politecnico di Milano organizza dal 2006 il concorso PoliCultura,³ un *contest* di condivisione di *storytelling* multimediali aperto alle classi di tutti gli istituti, dalle scuole dell'infanzia alle primarie alle secondarie di

2. Si veda il capitolo secondo.

3. Si veda il sito *web* del progetto www.policultura.it.

primo e secondo grado. Dalla sua prima edizione il programma ha coinvolto circa 36000 studenti e 3000 docenti e ha lo scopo di promuovere l'utilizzo di strumenti digitali nella didattica che possono contribuire all'innovazione della didattica stessa e offrire ai partecipanti, studenti e insegnanti, competenze digitali e autoriali. Per lo sviluppo delle narrazioni il laboratorio mette a disposizione gratuitamente "1001Storia", uno strumento online intuitivo e di facile utilizzo che permette ai docenti e agli alunni di creare racconti interattivi complessi, arricchiti da testi, immagini, video e audio. Inoltre, PoliCultura mette a disposizione per i docenti che partecipano un corso online in modalità MOOC (*Massive Online Open Course*) dedicato all'utilizzo dello strumento e ai metodi per coinvolgere attivamente gli studenti nell'attività.

Il *contest* si struttura in base agli ordini di scuola e ogni classe può decidere se proporre un racconto a tema libero oppure partecipare a una delle *track* speciali che propongono lo sviluppo di *storytelling* dedicati a un tema preciso, definito da HOC-LAB in collaborazione con dipartimenti universitari, progetti di ricerca o attori privati. Dall'edizione 2019 ScAR è tra queste *track* e propone ai partecipanti di sviluppare dei racconti del paesaggio della quotidianità in contesti di periferia. Scopo della *track* è proporre la lentezza della nozione di paesaggio culturale che, oltre a descrivere il patrimonio culturale e naturale del luogo, possa trasmettere l'identità del territorio, fatta di storie, di saperi e di valori. Tra gli *storytelling* della prima edizione due esempi particolarmente interessanti sono stati prodotti da una scuola secondaria di primo grado piemontese e da un istituto d'istruzione superiore del quartiere Gratosoglio di Milano.⁴ Le due proposte offrono due diverse visioni del termine "periferia" e raccontano il territorio dal punto di vista degli studenti e del loro rapporto con quello che riconoscono come "centro", il centro di Milano in un caso e la città di Torino nell'altro.

La scuola piemontese ha proposto una narrazione dal titolo "SCaRama-gna, la periferia dei talenti" nella quale gli studenti insieme ai docenti si interrogano sul significato stesso del termine "periferia", chiedendosi se il loro territorio sia di fatto una periferia e come questo contesto, rurale e allo stesso tempo collocato all'interno del tessuto sociale ed economico torinese, influenzi il loro stile di vita. Descrivendo la storia, il patrimonio culturale e le attività del territorio, gli studenti raccontano il loro rapporto con il paesaggio della quotidianità e i valori che contraddistinguono l'identità del territorio.

4. Si tratta della Scuola Media Statale di Caramagna Piemonte e dell'Istituto Professionale per i Servizi Commerciali Wassily Kandisky di Milano.



Due frame dello *storytelling* digitale dedicato al tema della *street art* nel quartiere Gratosoglio realizzato da studenti della scuola secondaria in alternanza scuola-lavoro e vincitore del concorso PoliCultura 2019.

L'istituto milanese ha invece proposto una narrazione dal titolo “Questa città che non finisce mai, la *street art* racconta la Zona 5 di Milano” risultata poi vincitrice dell'edizione 2019 di PoliCultura.⁵ Lo *storytelling*, realizzato dalla scuola in autonomia, descrive il punto di vista degli studenti sulla città attraverso una serie di video da loro stessi realizzati che raccontano con un approccio poetico, la quotidianità del quartiere e il suo paesaggio, letti attraverso suoni, brani musicali, immagini e interviste agli abitanti. “La *street art* è una forma d'arte che cerca legittimazione – ci ha spiegato la docente coordinatrice del lavoro – la poesia può raccontarla, perché è un linguaggio aperto, quindi raccoglie e tiene con sé più linguaggi. [...] Ci siamo chiesti: ‘come mettiamo insieme tutto ciò? Come può un poeta contemporaneo, un ragazzo che può essere poeta contemporaneo e narratore, raccontare la propria città?’ Da lì è partito il lavoro dei ragazzi che si sono mossi come etnografi nel quartiere al margine meridionale della città. ‘Scrivi, come se fossero delle didascalie emotive, quello che tu vedi e ti viene in mente’ è stato detto loro e ne sono nati i testi della narrazione”. Particolare attenzione è data alla *street art* e al centro sociale ZAM (Zona Autonoma Milano), situato all'interno di un edificio in disuso divenuto, anche per i graffiti che lo rivestono, un elemento peculiare

5. Questo progetto didattico costituisce un esempio di attività aperta, cioè condotta dalla scuola a partire dagli stimoli forniti dalla ricerca e con gli strumenti messi a disposizione degli insegnanti, senza un intervento diretto degli esperti nelle azioni con gli studenti. L'attività, ricca di spunti interessanti, è documentata da relazioni conclusive e da una lunga video-intervista alla docente coordinatrice, alla quale si farà riferimento in queste pagine e poi ancora nel capitolo quinto in una riflessione sull'impatto del progetto.

del tessuto urbano della periferia sud milanese. Il racconto si conclude con la descrizione di un murale dipinto proprio all'interno dell'istituto scolastico e con una serie di "visioni" proposte dagli studenti per il futuro del quartiere (fig. a p. 120). Attraverso *collage* e fotomontaggi gli studenti hanno infatti immaginato di trasformare alcuni luoghi del loro quotidiano e di proporre nuovi scenari urbani. In quest'ottica è interessante notare come lo *storytelling* digitale, oltre ad essere stato assunto come strumento di racconto, è stato adattato alle esigenze degli utenti in modo da diventare uno strumento per immaginare e prefigurare nuovi paesaggi. I due esempi, in conclusione, riescono a raccontare due diverse accezioni di periferia e fanno riflettere su come il confine fisico e quello semantico di queste e di altre "periferie" rivelino, a un'osservazione più attenta, dei contorni sfumati e difficilmente individuabili e definibili a priori.

Oltre a quelle previste dalla partecipazione a PoliCultura, il progetto ScAR ha proposto ai docenti e agli studenti delle scuole coinvolte ulteriori attività di sviluppo di narrazioni digitali. In particolare è stato proposto di sviluppare degli *storytelling* interattivi del paesaggio del quotidiano mediante l'utilizzo della *suite* di software educativi Knightlab, la quale, oltre a fornire applicazioni innovative e di facile utilizzo, offre la possibilità di condividere i risultati su piattaforme *web* e *social network*. Knightlab è un progetto *open source* che propone strumenti per il racconto digitale dedicati alla scuola, alla cultura e al giornalismo.⁶ Nella *suite* sono presenti diverse applicazioni che possono essere utilizzate da studenti e insegnanti per creare percorsi di didattica innovativa e che consentono di coinvolgere più materie di studio, quali la geografia, la storia, la letteratura e l'arte. Tra questi il team di ricerca ScAR ha proposto ai partecipanti gli applicativi JuxtaposeJS e StoryMapJS in quanto, oltre ad offrire un'interfaccia di facile utilizzo, danno la possibilità di creare degli *storytelling* interattivi del paesaggio del quotidiano attraverso racconti, immagini, video e mappe. Per facilitare l'utilizzo di questi applicativi all'interno delle attività di educazione al paesaggio, sono stati organizzati degli incontri di formazione per i docenti durante i quali sono state mostrate le potenzialità degli strumenti e i loro possibili utilizzi anche al di fuori delle attività del progetto.

Entrando nel dettaglio degli strumenti, JuxtaposeJS è un servizio che permette di creare un'applicazione per la comparazione di immagini attraverso uno *slider*. Lo strumento ha dato la possibilità ai partecipanti di costruire

6. Il progetto è promosso e sviluppato dalla Northwestern University, ateneo statunitense con base a Chicago e San Francisco. Per approfondimenti si rimanda al sito del progetto: <https://knightlab.northwestern.edu>.



Dispositivo di *frame comparison* realizzato con l'applicativo JuxtaposeJS e sviluppato da studenti della scuola secondaria di primo grado. Il dispositivo interattivo mostra il cambiamento nel paesaggio del quartiere segnato dalla comparsa di un murales ed è stato condiviso dagli studenti attraverso l'Atlante Digitale delle Memorie realizzato in collaborazione con l'Ecomuseo Milano Sud (MUMI).

racconti interattivi del territorio usando immagini a confronto come mappe e fotografie che ritraggono lo stesso luogo in momenti diversi e di mostrare come il paesaggio urbano si sia evoluto e trasformato nel tempo. StoryMapJS è invece uno strumento per la creazione di *storytelling* basati su mappe interattive. Gli utenti possono creare dei racconti a tappe geolocalizzate arricchite da contenuti testuali e multimediali come fotografie, immagini, video e audio. Il software ha dato modo agli studenti e ai docenti di produrre delle narrazioni del paesaggio della quotidianità che raccontano per tappe progetti e storie del proprio quartiere. Un esempio di tale utilizzo è il percorso didattico proposto da due classi di una scuola secondaria di primo grado del quartiere Chiesa Rossa.⁷ Gli studenti hanno raccontato il paesaggio del quotidiano attraverso la presentazione dei punti di interesse da loro individuati e dei luoghi di ritrovo del quartiere, interpretando e raccontato il territorio e la sua storia dal proprio punto di vista, aggiungendo impressioni personali e inserendo anche

7. Scuola Secondaria S. Pertini dell'Istituto Comprensivo di via Palmieri.



Frame di una narrazione digitale basata su mappa (*map storytelling*) realizzata con l'applicativo StoryMapJS da studenti della scuola secondaria di primo grado. La narrazione è stata poi condivisa sull'Atlante Digitale delle Memorie realizzato in collaborazione con l'Ecomuseo Milano Sud (MUMI).

riferimenti culturali attuali, come brani musicali. Un gruppo di studenti, ad esempio, ha usato l'applicazione di comparazione di immagini per mostrare il cambiamento avvenuto nel proprio quartiere grazie alla realizzazione di un grande dipinto murale attraverso il confronto di due fotografie del luogo: una precedente alla realizzazione del *murales* e una attuale (fig. a p. 133). Un secondo gruppo ha invece prodotto un racconto basato su mappa dal titolo "Lo sbaglio della Conca": un percorso nel quartiere Stadera che presenta la storia dei luoghi e degli elementi del patrimonio culturale più significativi, soffermandosi in particolar modo su uno degli episodi che più lo contraddistinguono, la Conca Fallata. Questo storico impianto idraulico del sistema dei navigli milanesi ha infatti una storia interessante e la particolare denominazione ha spinto gli studenti a ricercarne l'etimologia e a ricostruire la storia del manufatto attraverso documenti e interviste, fino a giungere alla contemporaneità. Altri gruppi di studenti, sempre usando gli stessi strumenti, si sono invece concentrati sul percorso casa-scuola, proponendo un racconto interattivo del paesaggio della vita quotidiana che comprende luoghi per loro significativi, come il centro sportivo, il parco, la casa dell'amico e perfino il supermercato.

Costruire tour virtuali dei quartieri

Negli ultimi dieci anni, l'aumento dell'offerta di software gratuiti dedicati alla costruzione di narrazioni geolocalizzate ha messo a disposizione strumenti che possono offrire un utile contributo alla didattica per le scuole di ogni grado. Sono presenti online software gratuiti sia FOSS (*Free Open Source Software*) che proprietari, che permettono di sperimentare e sviluppare racconti del territorio, come mappe interattive e ambienti in realtà virtuale e aumentata. Il coinvolgimento delle scuole nello sviluppo di tali narrazioni offre un approccio didattico innovativo con un duplice obiettivo: da un lato formare studenti e insegnanti alla produzione e condivisione di un'applicazione digitale con interessanti potenzialità nell'ambito della didattica del patrimonio culturale, dall'altro offrire agli utenti finali uno strumento che racconti il paesaggio urbano dal punto di vista dei giovani abitanti del quartiere.

ScAR ha sperimentato durante i già citati *learning tour*⁸ l'utilizzo di fotocamere digitali sferiche con lo scopo di documentare l'esperienza e mostrare ai partecipanti le possibilità offerte da tali immagini. La fotocamera collegata

8. Si veda il capitolo terzo.

ad uno smartphone ha permesso di produrre per ogni percorso una sequenza di fotografie sferiche geolocalizzate scattate a intervalli regolari, che sono state successivamente caricate sulla piattaforma di condivisione di *street level imagery* Mapillary.⁹ Il servizio, tramite la lettura dei metadati delle immagini che comprendono la posizione geografica e l'ora di ripresa, ha permesso di ricostruire su una *web map* aperta il tragitto effettuato. Ai partecipanti è stata quindi offerta la possibilità di partecipare a un progetto globale di *Volunteered Geographic Information* (VGI), vale a dire di condivisione delle informazioni geografiche raccolte per la costruzione di mappe digitali più precise e soprattutto fruibili gratuitamente.

Le fotografie sferiche e i materiali raccolti ed elaborati anche per altre attività, come lo sviluppo delle guide turistiche interattive delle quali si dirà in seguito, hanno dato modo al team di ricerca di sperimentare la creazione di racconti in realtà virtuale. Queste sperimentazioni si sono poi tradotte nella realizzazione di un prototipo di *virtual tour* che potesse essere realizzato in autonomia dalle scuole, impiegando servizi online gratuiti adatti ai contesti didattici della scuola secondaria di primo e secondo grado. Lo strumento è infatti accessibile a utenti con strumentazioni tecniche e capacità informatiche comparabili a quelle delle scuole a meno di piccole implementazioni.

Il gruppo di ricerca dopo aver analizzato diversi software gratuiti disponibili online per la condivisione e lo sviluppo di tour virtuali ha scelto l'applicativo Google Tour Creator che appariva il più funzionale per le attività didattiche in corso. Il servizio possiede infatti un *back end* intuitivo adatto anche a chi ha competenze informatiche di base, e permette di creare una sequenza di scene immersive utilizzando immagini sferiche autoprodotte, come quelle raccolte nel corso dei *learning tour*, ma anche utilizzando le immagini disponibili su Google Street View. La *suite* di software proposta offre inoltre un'applicazione denominata CardBoard Camera che permette di realizzare immagini sferiche arricchite dal suono ambientale con il proprio smartphone. Google Tour Creator permette inoltre di personalizzare la scena con *frame* interattivi per la fruizione di contenuti multimediali come immagini e file audio ambientali e di racconto in modo da poter costruire un tour esperienziale più coinvolgente. Il prototipo che ne è risultato, intitolato "Experience tour del quartiere Stadera", è composto da sei scene interattive dedicate ai punti di interesse indicati dagli studenti,¹⁰ più una iniziale per istruire l'utente all'utilizzo dell'applicazione.

9. Si veda la piattaforma dell'applicativo www.mapillary.com.

10. In questo caso gli studenti dell'Istituto di Istruzione Superiore C. Varalli.



Frame dell' *tour* in realtà virtuale dal titolo "Experience tour del quartiere Stadera" elaborato dal team accademico rielaborando materiali prodotti dagli studenti come prototipo per un'attività da proporre alle scuole. L'applicativo consente all'utente di esplorare il territorio visualizzando informazioni, ascoltando suoni e sovrapponendo immagini storiche alle fotografie attuali.



Un bambino sperimenta il prototipo di tour in realtà virtuale dei quartieri in occasione della mostra del progetto ScAR in concomitanza della "Festa delle scuole del Municipio 5" al Parco Chiesa Rossa.

Seguendo il percorso l'utente può visitare virtualmente i luoghi più significativi del quartiere.¹¹ All'interno di ogni scena l'utente è guidato da un racconto e può ascoltare i suoni ambientali registrati durante i sopralluoghi con gli studenti. L'utente può inoltre interagire con la scena, può per esempio attivare l'approfondimento del racconto sugli elementi del patrimonio culturale visualizzati o sovrapporre le foto storiche all'immagine di sfondo attuale in modo

11. L'itinerario parte dalla conca di navigazione detta "Conca Fallata" e dall'edificio storico delle Cartiere Binda lungo il Naviglio Pavese e prosegue fino al il Parco della Cascina Chiesa Rossa e agli storici edifici di edilizia popolare del quartiere Stadera. Il tour conduce poi nella Chiesa di Santa Maria Annunciata in Chiesa Rossa progettata da Giovanni Muzio nel 1936 per far scoprire al suo interno l'installazione luminosa dell'artista Dan Flavin realizzata del 1996, il percorso termina infine ai Molini Certosa, un'interessante architettura industriale di inizio Novecento.

da conoscere l'evoluzione del paesaggio nel tempo. Il prototipo è stato poi reso disponibile sulla piattaforma di condivisione Google Expedition che permette di visualizzare il *tour* sia in modalità *desktop* che attraverso visori per la realtà virtuale e aumentata tipo CardBoard. La possibilità di condividere liberamente il prodotto finale offre un ulteriore strumento didattico per studenti e insegnanti perché, da un lato, permette di far conoscere un paesaggio culturale nascosto ai più e, dall'altro, fa della piattaforma un potenziale luogo virtuale di scambio tra le scuole. Studenti e insegnanti provenienti da luoghi diversi potrebbero infatti condividere sulla piattaforma le loro esperienze di educazione al paesaggio culturale e promuovere il paesaggio della propria quotidianità. Il tour virtuale è stato infine proposto a studenti e insegnanti durante gli incontri per raccogliere il loro punto di vista sulle potenzialità dello strumento ed è stato poi presentato agli eventi di disseminazione del progetto ScAR, in occasione dei quali è stato testato da un pubblico di diverse fasce d'età, anche molto giovane, attraverso l'utilizzo di visori per la realtà virtuale a basso costo che permettono di provare l'esperienza con l'uso del proprio smartphone.

Scambiare via *social media*

I *social network* con la loro sempre maggiore presenza hanno cambiato il modo in cui la quotidianità, le interazioni sociali, e perfino i luoghi, vengono comunicati e raccontati (Van Dijck, Poell 2013). Aldilà delle implicazioni negli ambiti commerciali e pubblicitari, queste piattaforme permettono la costruzione di narrazioni interessanti che meritano un approfondimento. Com'è noto Facebook, Instagram e YouTube, i tre *social network* per eccellenza in questo momento, non solamente offrono una piattaforma per condividere immagini, video e altri documenti multimediali, ma costituiscono uno strumento per la creazione di narrazioni in prima persona nei quali il contenuto è arricchito da impressioni, riflessioni e storie personali. Se integrati in processi educativi con i ragazzi questi *media* possono diventare un luogo virtuale di condivisione e interazione tra pari che permette la discussione e la successiva formazione di gruppi di persone legati da temi comuni. In questo senso i *social network* possono rappresentare un alleato nella valorizzazione del patrimonio culturale materiale e immateriale, specialmente per quei beni e quei luoghi che generalmente rimangono esclusi dai circuiti turistici e culturali più noti. Il racconto del paesaggio del quotidiano attraverso le reti sociali diventa così un modo per trasmettere le particolarità e i valori dei luoghi, influenzando positivamente sulla percezione dei visitatori e, al tempo stesso, rafforzando

il senso di appartenenza degli abitanti. In quest'ottica le reti sociali possono giocare un ruolo rilevante nei processi di educazione al paesaggio ed essere proposte ai ragazzi come strumenti per raccontare la loro quotidianità e valorizzare i luoghi a loro più cari. Gli strumenti di condivisione e interazione messi a disposizione da Facebook e Instagram, quali la creazione di pagine, gli *hashtag* e la promozione dei *post*, offrono ai partecipanti la possibilità di sviluppare racconti del paesaggio del quotidiano inediti che mostrano il punto di vista dell'utente, i valori, le percezioni e le storie personali.

Oltre ad utilizzare i *social media* per la disseminazione delle sue attività e degli incontri sul territorio, ScAR ha dunque promosso nelle scuole coinvolte l'uso dell'*hashtag* “#scarpolimi” per tutte le attività inerenti al progetto.¹² La disseminazione dell'*hashtag* è stata utile per diffondere le attività del progetto tramite pratiche di *cross-posting*, vale a dire di richiamo e indirizzamento a pagine *social* di altri enti privati e amministrativi. Inoltre è stato chiesto agli studenti di utilizzare l'*hashtag* per segnalare attraverso fotografie, immagini, video e testi elementi del paesaggio del quotidiano per loro rilevanti, arricchendo mediante un nuovo contesto e dinamiche diverse il più ampio processo *bottom-up* di raccolta di informazioni e interpretazioni sui luoghi. Questa attività si è rivelata utile da un lato per conoscere il livello di coinvolgimento degli studenti al progetto anche al di fuori delle attività didattiche, ma anche per promuovere un uso più consapevole dei *social network* e delle loro potenzialità. In questo senso, è interessante segnalare l'iniziativa già citata di un gruppo di studenti in alternanza scuola-lavoro che spontaneamente ha aperto un account Instagram comune attraverso il quale documentare le attività dal loro punto di vista. Gli studenti hanno utilizzato l'account per condividere impressioni e raccontare per immagini le uscite, le attività di progetto, le visite alle istituzioni della cultura e le interviste ai professionisti, come ad esempio l'intervista al *project manager* di una compagnia teatrale o l'incontro con il direttore di un laboratorio di modellistica architettonica nel contesto dell'alta formazione.

12. L'introduzione e la diffusione dell'*hashtag* di progetto hanno permesso di conoscere e analizzare le attività e gli eventi che si sono riferiti a ScAR. Per monitorare l'attività dei canali *social* la squadra di ricerca ha infine integrato nel sito del progetto (www.scar.polimi.it) un *social-wall*, un'applicazione che ha permesso di visualizzare in tempo reale tutti i post ai quali è stato assegnato l'*hashtag* #scarpolimi.

Offrire strumenti alla collettività

Giocare e far giocare: *landscape gamification*

Il gioco, soprattutto in un'ottica di azioni educative destinate a un pubblico di ragazzi e famiglie, può diventare uno strumento per la conoscenza, e allo stesso tempo valorizzazione, del patrimonio culturale. Le esperienze ludiche offrono il coinvolgimento diretto degli utenti nell'esperienza del paesaggio e permettono di sviluppare un processo di *edutainment* in grado di trasmettere i valori del territorio (Ippoliti 2011). Il contesto dell'intrattenimento educativo offre esempi di *landscape gamification* che danno la possibilità di interagire con il territorio e la sua storia attraverso applicativi che raccontano la storia locale o attraverso percorsi conoscitivi che consentono di visitare luoghi inediti o di conoscere elementi e peculiarità dei beni culturali. Questi dispositivi propongono un approccio didattico innovativo che riesce a coinvolgere non solo le fasce d'età medio-basse, indicativamente dai sei ai quattordici anni, ma anche le famiglie. Nella maggior parte dei casi si tratta di prodotti sviluppati in contesti istituzionali o professionali con logiche *top-down*, dunque il coinvolgimento dei giovani utenti nelle fasi di progettazione rappresenta, in questo scenario, un elemento innovativo.

ScAR ha proposto alle scuole un'attività di sviluppo di *urban game* per dispositivi mobili con classi della scuola secondaria di primo grado. Coinvolgere direttamente studenti e docenti già nelle fasi di sviluppo e organizzazione del gioco ha offerto loro l'opportunità di giocare un ruolo attivo nell'ideazione dello strumento tecnologico e nello sviluppo dei suoi contenuti. I partecipanti sono così divenuti gli autori del gioco e non solo gli utenti finali dell'applicativo. Questa attività ha stimolato i ragazzi a osservare il paesaggio del quotidiano in modo più approfondito, a incontrare nuovi punti di vista, a riconoscere le ricchezze nascoste nel territorio in cui abitano. In questo modo il paesaggio culturale, i valori e le storie che formano l'identità del luogo sono apparsi loro temi rilevanti e meritevoli di essere raccontati e trasmessi anche a chi non è del quartiere. In questa attività lo sviluppo dello *storytelling*, del percorso e delle tappe, ha lo scopo non solo di documentare i beni culturali presenti, ma anche e soprattutto di raccontare il paesaggio culturale dal punto di vista della comunità che lo abita. L'utente finale è quindi coinvolto in un'esperienza autentica e coinvolgente che offre, da un lato, uno sguardo innovativo sul quartiere, e dall'altro, un processo di apprendimento tra pari, attraverso il quale i giovani cittadini raccontano il paesaggio della propria vita quotidiana ai coetanei.

L'attività ha portato, nello specifico, allo sviluppo di due *urban game* basati sull'applicazione per dispositivi mobili GaiaSmart (Carli 2017). L'applicazione consente di creare un racconto georeferenziato, un percorso a tappe durante le quali è richiesto agli utenti di svolgere delle attività e risolvere dei quiz per procedere agli *step* successivi e concludere il racconto. Le due aree selezionate nel territorio di progetto sono Vigentino e Gratosoglio, due quartieri periferici di Milano vicini dal punto di vista geografico e storico, ma distanti riguardo la composizione del tessuto sociale. Il Vigentino ha infatti un'alta presenza di edilizia privata e mediamente un'alta percentuale di laureati e occupati, mentre Gratosoglio un'alta percentuale di edifici di edilizia pubblica degli anni Sessanta e Settanta, e un basso livello occupazionale (PGT Milano 2019). La scelta della fascia d'età degli studenti (dodici-quattordici anni), è stata motivata dal livello di familiarità con gli strumenti informatici – già buono a quest'età in genere – e al tempo stesso dalla possibilità di coinvolgere i ragazzi, ancora molto giovani, nell'approccio ludico dell'attività. Inoltre, le scuole secondarie di primo grado, a differenza di quelle del secondo, accolgono per la maggior parte studenti cresciuti nel quartiere e in esso residenti e quindi portatori di uno sguardo più attento e coinvolto sul territorio.

Le classi hanno lavorato alla creazione di un racconto a tappe lungo un percorso che partendo dalla loro scuola attraversa i quartieri limitrofi e termina, in entrambi i casi, in un luogo di riconosciuta rilevanza culturale. Le fasi di creazione del percorso e del racconto hanno previsto prima un sopralluogo guidato dal team di progetto che ha fornito strumenti per stimolare la raccolta delle impressioni degli studenti, i quali sono stati invitati a osservare e segnalare i luoghi più rilevanti del quartiere.¹³ A un primo itinerario tracciato dagli esperti sono state dunque via via aggiunte nuove tappe segnalate da docenti e studenti, in relazione alla loro conoscenza del territorio. Questa fase propedeutica ha offerto agli studenti un importante momento di confronto e riflessione sul paesaggio del quotidiano. I partecipanti erano infatti invitati a scambiare tra di loro opinioni, storie e ricordi riguardanti i luoghi attraversati e a riportarli su schede che avrebbero poi condiviso in classe. Successivamente studenti e insegnanti hanno lavorato autonomamente alla raccolta del materiale per lo sviluppo dello *storytelling* legato alle tappe, sia attraverso ricerche documentarie nelle biblioteche locali, sia attraverso indagini sul campo con interviste ai residenti, ai commercianti e a figure significative della comunità di quartiere. L'attività ha spinto i giovani cittadini a interagire con gli abitanti, nuovi e storici, dei quartieri e a chiedere

13. Si veda il capitolo terzo.

delle loro attività, dei loro ricordi, di come e perché si siano stabiliti in quel luogo e di come si sia modificato nel tempo il loro paesaggio della quotidianità. In questo modo i partecipanti sono stati accompagnati in un processo di dialogo interculturale e intergenerazionale.¹⁴ Lo sviluppo del racconto e la descrizione delle singole tappe è avvenuto secondo schemi guidati orientati alla realizzazione del prodotto finale. Per ogni tappa infatti studenti e insegnanti hanno fornito agli sviluppatori la posizione geografica, i contenuti e l'attività che l'utente finale del gioco dovrà svolgere per passare alla tappa successiva. Ad esempio all'utente può venire chiesto di rispondere a domande sulla storia locale, o di cimentarsi in esercizi di riconoscimento di elementi significativi (come individuare un edificio in una piazza o un dettaglio architettonico su una facciata), o ancora di fotografare scorci specifici da riconoscere e individuare sul posto sulla base di un'immagine proposta, per esempio una fotografia storica. Una *storyteller* professionista ha poi perfezionato il racconto e le schede-tappa con pochi interventi mirati laddove necessario, mentre un team tecnico ha sviluppato l'architettura informatica e ha infine pubblicato il gioco sulla piattaforma dell'applicazione, dove è ora a disposizione del pubblico.¹⁵

A valle del percorso è interessante seguire i percorsi narrativi scelti dalle singole classi, per osservare come il racconto dell'esperienza del territorio possa tradursi in un processo collettivo di costruzione e condivisione di conoscenza attraverso il gioco.

Il primo *urban game*, dal titolo "Vigentour – cerca il tuo futuro nel Vigentino",¹⁶ racconta il percorso di un giovane immaginario, Ambrogio, che ha appena finito gli esami di terza media e cerca di capire quale potrebbe essere il proprio futuro. L'utente è accompagnato dal protagonista lungo un percorso che partendo dalla scuola attraversa il quartiere del Vigentino fino a giungere alla sede di Fondazione Prada, nel quartiere limitrofo. In ciascuna delle dodici tappe ci si imbatte in edifici e luoghi storici del quartiere (una piazza, un centro sportivo, un giardino e così via) dei quali Ambrogio racconta la storia, spiegando il valore che hanno per la comunità locale. Al tempo stesso il ragazzo, stimolato dalle diverse realtà che incontra sul suo cammino, si interroga su quale professione potrebbe fare in futuro, come ad esempio l'autista di tram, o il panettiere, o ancora l'atleta. Questa giovane "guida virtuale" che

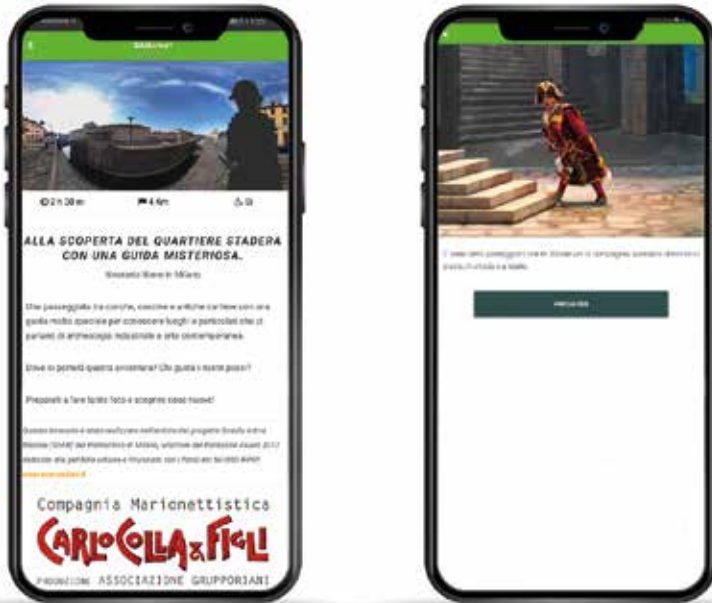
14. Il tema delle interviste come strumento didattico nell'ambito della ricerca è stato affrontato nel capitolo terzo.

15. Si veda la piattaforma di Gaiasmart, accessibile da <http://www.gaiasmart.com/>.

16. Sviluppato in collaborazione con una classe seconda della scuola secondaria di primo grado A. Toscanini dell'Istituto Comprensivo Filzi di Milano.



Alcuni passaggi del *serious game* di scoperta dei quartieri per dispositivi mobili dal titolo "Vigentour. Cerca il tuo futuro nel Vigentino". Il gioco è stato sviluppato dagli studenti della scuola secondaria di primo grado in collaborazione con il team ScAR e GaiaSmart.



Alcuni passaggi del *serious game* di scoperta dei quartieri per dispositivi mobili dal titolo “Dal Gratosoglio allo Stadera con una guida misteriosa”. Il gioco è stato sviluppato dagli studenti della scuola secondaria di primo grado in collaborazione con il team ScAR e GaiaSmart.

accompagna gli utenti, per permettere ai giocatori di passare da una tappa alla successiva, chiede loro – secondo lo schema a cui si è accennato – di rispondere a delle domande sulla storia dei quartieri, di avvicinarsi ad un determinato sito per osservarlo meglio, o ancora di individuare e fotografare un elemento specifico del paesaggio urbano come il dettaglio del fronte di una chiesa o uno scorcio particolare di una piazza. Il percorso termina davanti all’ingresso degli spazi espositivi della Fondazione dove Ambrogio scopre infine la propria passione per l’arte. Nei pressi dell’edificio il ragazzo ipotizza anche un’azione di riqualificazione urbana, immaginando di “abbellire” il muro di recinzione dello scalo ferroviario di Porta Romana con una serie di *murales* progettati dagli studenti (fig. a p. 173).

Il secondo *urban game* realizzato¹⁷ si intitola “Alla scoperta del quartiere Stadera con una guida misteriosa” e invita l’utente a scoprire le peculiarità e le storie del paesaggio urbano lungo il corso di un fiume, il Lambro Meridionale,

17. Sviluppato in collaborazione con una classe terza della scuola secondaria di primo grado dell’Istituto Comprensivo Arcadia di Milano.

e dei quartieri Gratosoglio e Stadera. Lo scopo apparente del gioco è quello di svelare l'identità del protagonista che guida il giocatore nelle undici tappe con quiz e attività. Durante il tragitto la misteriosa guida racconta la propria storia e quella dei luoghi attraversati. Il gioco termina infine all'atelier della Compagnia Carlo Colla & Figli dove il protagonista si rivela essere Gerolamo, la storica marionetta del teatro. La già citata compagnia marionettistica ha appoggiato e supportato ScAR e gli studenti coinvolti nel progetto offrendo, oltre a materiale fotografico e documentario per il gioco, anche un premio per chi termina il percorso, uno sconto sul biglietto per uno spettacolo.

In entrambi i casi esaminati i percorsi hanno la volontà costruire e condividere il racconto del quartiere dal punto di vista dei suoi cittadini più giovani. Lo scopo reale del gioco è favorire l'esplorazione del territorio, delle sue storie e dei suoi luoghi, e al tempo stesso educare a un'osservazione critica del paesaggio del quotidiano, anche in casi in cui questo può apparire a prima vista privo di rilevanza culturale. Entrambi gli itinerari prendono avvio da una scuola, dunque un luogo "ordinario" del quartiere, toccano punti significativi del paesaggio urbano locale lungo il percorso, e terminano infine in luoghi di riconosciuta rilevanza culturale, in alcuni casi noti anche a livello internazionale come nel caso di Fondazione Prada.

Realizzare guide interattive per esplorare rotte inconsuete

La collaborazione con gli studenti e gli insegnanti di una scuola secondaria che comprende un istituto tecnico per il turismo e un liceo linguistico, ha dato modo di costruire un progetto di valorizzazione del paesaggio culturale attraverso lo sviluppo di guide turistiche interattive fruibili da dispositivi mobili. Il progetto, intitolato "Seguitemi, prego...", è stato inquadrato all'interno delle attività di alternanza scuola-lavoro.¹⁸

Lo sviluppo delle guide turistiche ha previsto una fase propedeutica di conoscenza del territorio attraverso *learning tour* nel quartiere durante i quali gli studenti sono stati coinvolti in attività di lettura e interpretazione del paesaggio urbano. I partecipanti sono stati invitati a tracciare il percorso effettuato su una mappa e a riconoscere visivamente e collocare sulla base topografica, alcuni punti di interesse del territorio indicati in via preliminare dal team di ricerca. L'attività

18. Il riferimento è all'Istituto d'Istruzione Superiore C. Varalli di Milano. Il progetto ha coinvolto ventiquattro studenti, dai quindici ai diciotto anni, provenienti da diverse classi, terze e quarte, dell'indirizzo turistico e del liceo linguistico.

ha previsto inoltre la redazione di una sorta di breve diario di viaggio nel quale gli studenti hanno annotato impressioni, elementi e luoghi ritenuti interessanti.

In questo caso, come spesso avviene per gli istituti superiori, la maggior parte degli studenti non era residente nel quartiere della scuola e quindi viveva e conosceva il territorio in modo limitato, in relazione al percorso per raggiungere la scuola e per le attività connesse alla vita scolastica. Il *learning tour* d'avvio è stato dunque per molti dei partecipanti un percorso di scoperta del paesaggio urbano che ha mostrato l'esistenza di aspetti interessanti e di storie inaspettate in un paesaggio frequentato quotidianamente ma distrattamente e dunque sostanzialmente poco noto. L'attività ha inoltre offerto ai partecipanti un momento di confronto e riflessione sul territorio e sul fatto che anche paesaggi urbani apparentemente privi di rilevanza culturale possano nascondere elementi di interesse e una forte identità locale.

Gli studenti hanno poi raccolto documenti e testimonianze sui luoghi che segnavano le tappe del loro percorso e, con l'aiuto degli esperti, hanno selezionato le tappe degli itinerari turistici da proporre nelle guide. In questa fase sono venute in luce storie interessanti inscritte nel paesaggio locale che hanno modificato e arricchito i percorsi inizialmente proposti. È il caso, ad esempio, di una cascina urbana divenuta il simbolo della cittadinanza attiva del quartiere contro la speculazione immobiliare degli anni Novanta, la cui storia è emersa dalle testimonianze dei residenti e di alcuni insegnanti.¹⁹

In seguito i ragazzi hanno rielaborato e tradotto i materiali raccolti per costruire i testi delle guide interattive realizzate in due lingue e sviluppare infine un racconto avvincente del territorio e della sua storia fruibile da turisti italiani e stranieri. Per sviluppare le guide il gruppo di ricerca ha proposto ai partecipanti di utilizzare Izi.travel, un servizio online gratuito dedicato proprio alla realizzazione di guide turistiche professionali per dispositivi mobili quali smartphone e tablet. Questo strumento offre la possibilità di creare percorsi tematici arricchiti da contenuti ipertestuali e da una narrazione audio che guida l'utente durante i tour. Per ogni punto significativo è possibile fissare la posizione e predisporre un'area detta di "trigger"; quando l'utente si trova all'interno di tale area riceve una notifica *push* che segnala la presenza di un punto d'interesse nelle vicinanze per il quale è possibile leggere (o ascoltare) la storia e visualizzare immagini storiche e video. L'applicazione dispone di un sistema *back end* in versione *desktop* per la creazione della sequenza dei punti

19. Il riferimento è la storica Cascina Campazzo, oggi sede del Parco del Ticinello. Gli intervistati, tra cui gli insegnanti, hanno portato alla luce la sua storia di simbolo contro la speculazione edilizia nel quartiere.

di interesse, l'inserimento dei contenuti relativi e la definizione dei percorsi di visita. L'utilizzo della piattaforma è stato proposto dagli esperti all'interno di incontri di formazione *ad hoc* durante i quali studenti e insegnanti sono stati formati all'inserimento dei contenuti testuali e multimediali, alla definizione dei percorsi e delle aree di *trigger*, e infine alla pubblicazione e promozione della guida sulla piattaforma di condivisione del servizio.

Le guide sono ora disponibili gratuitamente per il pubblico in versione italiana e inglese (fig. a p. 150 e 151). A partire da elementi di attrazione di rilievo internazionale come Fondazione Prada o da altri punti di interesse dell'area di progetto, le applicazioni messe a punto accompagnano i turisti nell'esplorazione di aree della città poco o per nulla interessate dai flussi turistici, tra quartieri consolidati e aree in forte trasformazione, alla scoperta di edifici storici, installazioni di arte contemporanea, antichi corsi d'acqua e nuove configurazioni urbane.²⁰

A conclusione del progetto studenti e insegnanti hanno organizzato un incontro per presentare le attività svolte ai compagni delle loro e delle altre classi, alle famiglie e alla cittadinanza, proponendo al pubblico anche visite sul territorio per testare le applicazioni.

Grazie alle statistiche d'uso che la piattaforma Izi.travel fornisce, è stato possibile constatare che i tour hanno effettivamente raggiunto un pubblico reale e internazionale realizzando un traguardo interessante in termini di "apprendimento autentico", anche in relazione all'attività di alternanza scuola-lavoro e agli obiettivi di connessione tra scuola, società e contesti professionali previsti da questo tipo di esperienza didattica.²¹ L'esperienza mostra poi come,

20. I percorsi tracciati collegano, in due itinerari consequenziali ma indipendenti, la sede della scuola con quella di Fondazione Prada, scelta quale *landmark* di attrazione turistica. Il primo percorso, dal titolo "Tour conoscitivo dal quartiere Chiesa Rossa a Morivione" è di circa sei chilometri e collega l'istituto C. Varalli alla storica Ricevitrice Elettrica AEM passando tra dodici punti di interesse legati alla storia locale, come la Conca Fallata, lo storico quartiere dello Stadera e la Chiesa Rossa di Giovanni Muzio all'interno della quale è presente l'installazione luminosa di Dan Flavin. Il secondo itinerario, dal titolo "Tour conoscitivo da Morivione a Fondazione Prada" è di circa sette chilometri e, partendo dalla Ricevitrice Elettrica AEM prosegue fino a Fondazione Prada. Questo secondo percorso è incentrato sulle trasformazioni urbane avvenute nel quartiere Morivione negli ultimi due secoli. Il tour racconta dunque il passato agricolo dei quartieri Morivione e Vigentino, la loro trasformazione all'inizio del Novecento in una delle aree più industrializzate della città, il processo di deindustrializzazione iniziato negli anni Ottanta e l'attuale Progetto Symbiosis per la riqualificazione del quartiere Morivione, caratterizzato dalla presenza di aree industriali in disuso, all'interno del quale si inscrivono la creazione della nuova piazza A. Olivetti e l'insediamento di Fondazione Prada con la nota sede progettata dallo studio OMA. Entrambi i percorsi sono disponibili sulla piattaforma Izi.Travel, accessibile da <https://izi.travel/it>.

21. Nei primi sette mesi dalla pubblicazione (maggio 2019 – febbraio 2021) i due tour sono stati



Una studentessa in alternanza scuola-lavoro lavora allo sviluppo dei contenuti di una guida turistica multimediale sul *backend* del *Content Management System* Izi. Travel.

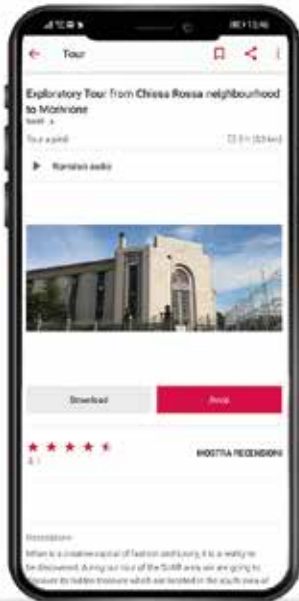
all'interno dei processi di valorizzazione del paesaggio del quotidiano, la scuola possa assumere un ruolo presidio di cultura e promozione locale, anche rivolgendosi, come in questo caso, al turista *flâneur* che cerca percorsi inusuali di scoperta dell'identità dei luoghi.

Un atlante digitale per condividere memorie, strumenti, metodologie

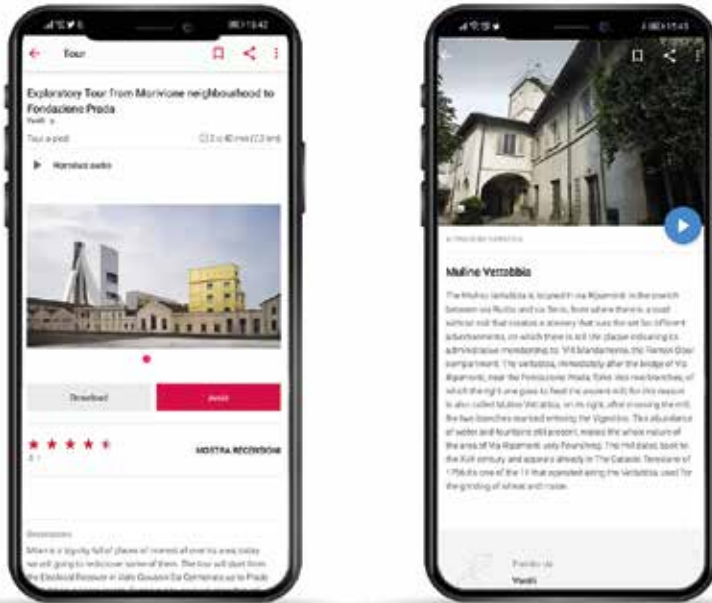
Come si è anticipato un importante attore del territorio coinvolto nel progetto ScAR, è l'Ecomuseo Milano Sud (MUMI).²² Pratica consolidata a livello europeo, il museo di comunità o ecomuseo è costituito da una comunità di cittadini che, in dialogo con le istituzioni, mira alla valorizzazione dei luoghi

visualizzati da circa 2000 persone e portati a termine da 178, di cui la metà non di madrelingua italiana. Il dato è incoraggiante anche in considerazione all'*audience* dell'applicazione che dal numero di *download* è possibile definire di nicchia.

22. Si veda il capitolo secondo.



Frame della guida turistica per smartphone "Tour conoscitivo dal quartiere Chiesa Rossa a Morivione" sviluppato dagli studenti in alternanza scuola-lavoro utilizzando il Content Management System Izi.Travel.



Frame della guida turistica per smartphone “Tour conoscitivo da Morivione a Fondazione Prada” sviluppato dagli studenti in alternanza scuola-lavoro utilizzando il Content Management System Izi.Travel.

che abita (Riva 2017). MUMI e i suoi partner, tra cui i Municipi 5 e 6 di Milano, la Fondazione Rete Civica di Milano e altri enti privati e del terzo settore, hanno l’obiettivo di valorizzare il territorio non solo tramite la catalogazione del patrimonio culturale materiale e immateriale, ma anche e soprattutto attraverso azioni che coinvolgano direttamente i cittadini. In questa direzione l’Ecomuseo promuove diverse iniziative sul territorio che mirano alla formazione di una comunità locale più attenta ai valori del paesaggio del quotidiano, in particolar modo in collaborazione con le scuole. L’Ecomuseo MUMI possiede inoltre una rilevante componente digitale, il sito dell’ente infatti propone al pubblico l’implementazione di strumenti ICTs dedicati alla valorizzazione e scoperta del paesaggio locale come il *geoblog* e la *web map*. Le attività sul territorio sono dunque integrate dalla proposta di strumenti digitali *open access* per la comunicazione e la fruizione dei contenuti.

La collaborazione tra ScAR e MUMI ha portato allo sviluppo dell’Atlante Digitale delle Memorie, un’applicazione *web* che dà la possibilità alle scuole di condividere impressioni, pensieri e frammenti della storia locale. L’Atlante, frutto di una co-progettazione e sviluppato dal team tecnico di MUMI, è di

fatto un *geoblog* che permette di inserire contenuti multimediali geolocalizzati che riguardano il territorio. I contenuti, oltre a essere organizzati per tipologia, sono divisi in categorie in accordo con le caratteristiche del paesaggio locale: vie d'acqua, cascate e paesaggio rurale, archeologia industriale, parchi, piazze, edifici storici e così via. Un'ulteriore categoria raccoglie storie, racconti e testimonianze. Lo scopo principale dello strumento è quello di creare una sorta di museo virtuale del paesaggio della vita quotidiana all'interno dell'area di progetto, attraverso la partecipazione diretta delle scuole, quelle direttamente coinvolte, ma anche altre che volessero intervenire in seguito. L'implementazione dell'Atlante ha previsto una fase propedeutica di formazione per insegnanti e studenti, durante la quale è stato mostrato il funzionamento dello strumento e le sue potenzialità per il percorso didattico. Lo strumento, tuttavia, si presta anche a un utilizzo autonomo da parte degli istituti, grazie alla sua semplicità d'uso e al supporto dell'Ecomuseo. L'Atlante ha riscosso un buon successo e ha visto la partecipazione di tutti gli ordini di scuola, dalla primaria alla secondaria di primo grado, fino ad arrivare ai gruppi in alternanza scuola-lavoro.

Lo strumento, presentato principalmente come aggregatore per la documentazione sul paesaggio della quotidianità e delle emergenze del territorio, nel corso della ricerca ha rivelato anche altre importanti potenzialità. In particolar modo è stato adottato dai docenti come strumento per mappare i molti e diversi progetti di educazione al patrimonio culturale e al paesaggio sviluppati nell'ambito ScAR. Gli insegnanti insieme agli studenti hanno infatti caricato sulla mappa *web* i lavori svolti durante il progetto, dedicati ad aree, oggetti e luoghi specifici, hanno inoltre mappato i prodotti digitali del lavoro come le applicazioni sviluppate con la *suite* di KnightLab, i video delle interviste fatte agli abitanti e ai commercianti del quartiere, i video dei laboratori di teatro didattico e i disegni dal vero o ancora *storytelling* e presentazioni digitali. L'Atlante Digitale delle Memorie conta, al termine del progetto, circa 150 contenuti e si presta a ulteriori implementazioni, configurandosi quale strumento utile, non solo come mappa digitale del patrimonio culturale materiale e immateriale dell'area, ma anche come piattaforma di condivisione metodologica e di disseminazione dei progetti di educazione al paesaggio e delle esperienze fatte dagli studenti e dagli insegnanti.²³

23. Sul tema si tornerà nel capitolo quinto in una ricognizione delle azioni in continuità col progetto che proseguiranno oltre il suo termine.



Il progetto ScAR: Scuola Attiva Risorse

CERCA COLLEZIONI

CERCA CONTENUTI

+ CREA COLLEZIONE



Cerca per parola chiave...

Tutte le categorie

Cerca



Edifici d'interesse e altri manufatti



Archeologia industriale



Casine e parco giochi



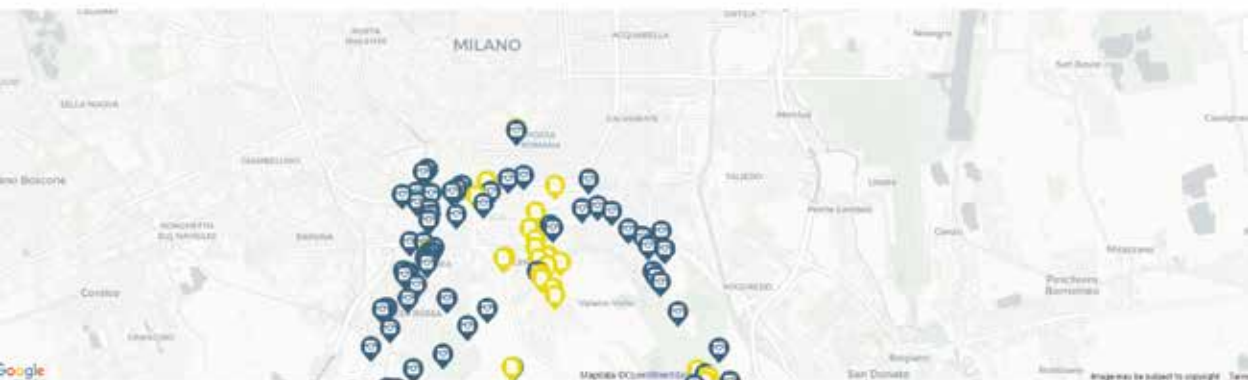
Vie d'acqua



Parchi, piazze e spazi aperti



Storie, racconti e testimonianze



IN EVIDENZA

+ RECENTI

+ COMMENTATE



ScAR

Categoria:

Edifici d'interesse e altri manufatti



Graffiti

Categoria:

Edifici d'interesse e altri manufatti



Collezione per la festa di fine scuola del Municipio 5

Categoria: Archeologia industriale



Conosciamo il nostro quartiere

Categoria:

I luoghi della trasformazione



il grande murales



le terrazze

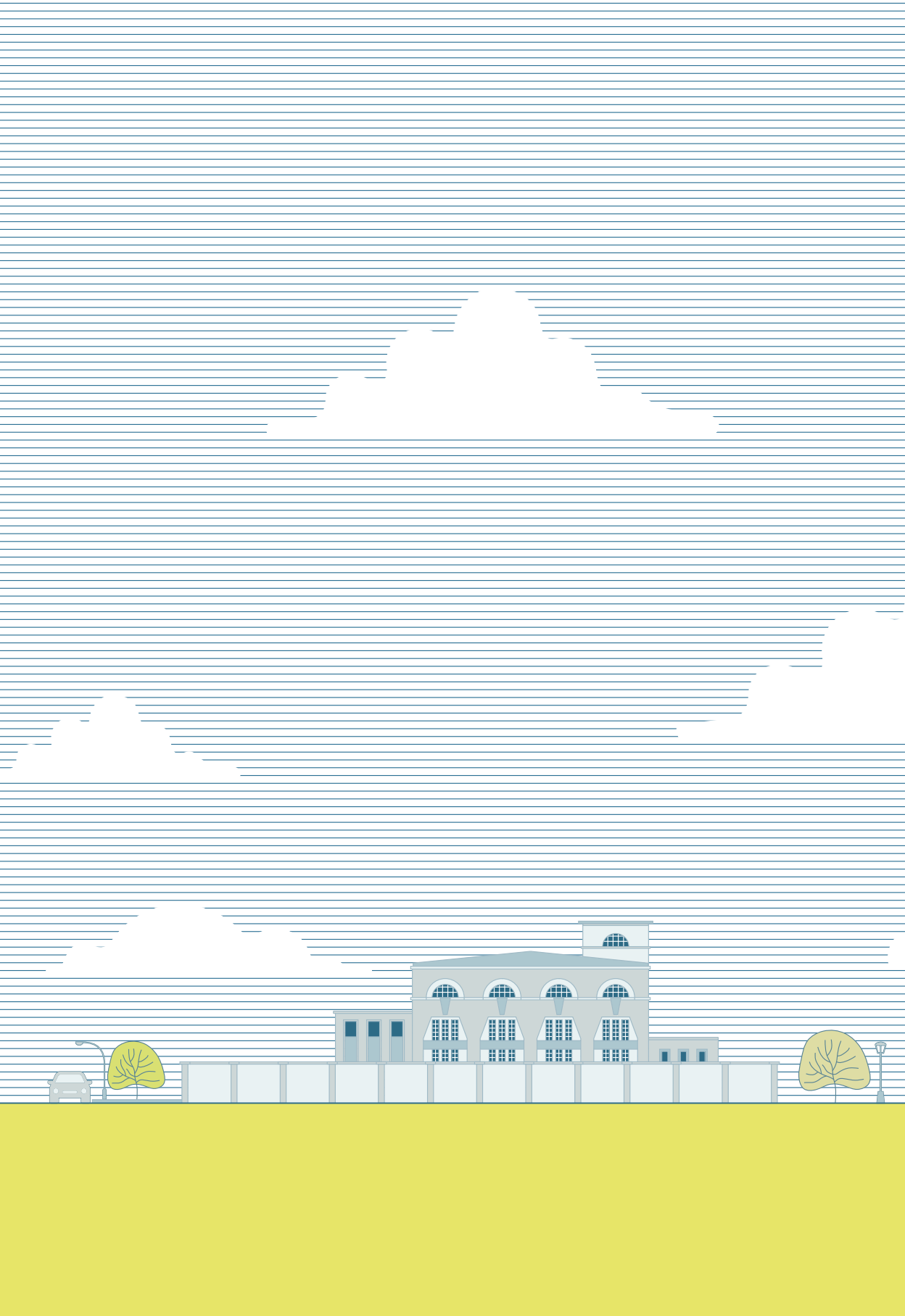


Gratosoglio

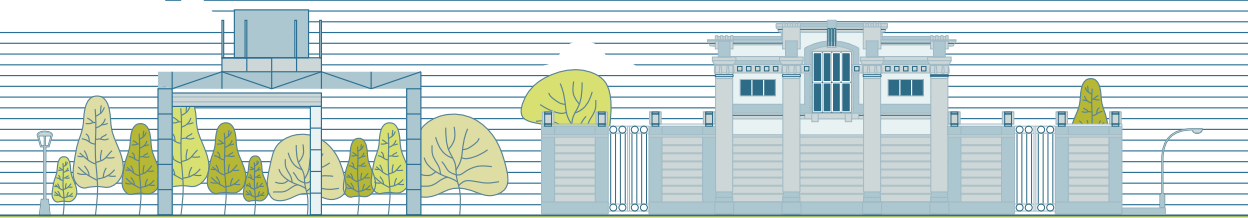
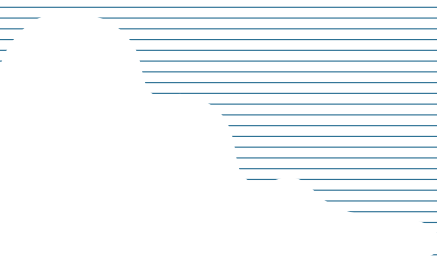


Introduzione alla cartografia

Interfaccia web dell'Atlante Digitale delle Memorie sviluppato da ScAR in collaborazione con l'Ecomuseo Milano Sud (MUMI). Nella pagina sono visibili alcuni dei contenuti caricati dalle scuole e organizzati in collezioni digitali.



capitolo **5**





IL MODELLO ScAR

Azioni per condividere

Comunicare e disseminare

All'interno del progetto ScAR la disseminazione ha assunto un ruolo di rilievo fin dai primi passaggi, divenendo parte integrante del processo. Nelle azioni di comunicazione, avviate già durante il primo semestre di lavoro e poi intensificate progressivamente, sono stati coinvolti anche i soggetti partner e gli stessi studenti.

Per la sua natura transdisciplinare e trasversale il progetto interessa diversi ambiti della cultura e della società, dalla formazione, all'amministrazione cittadina, alle istituzioni culturali e di tutela, alle realtà che si occupano di partecipazione civica e di educazione dell'infanzia e della gioventù. Di conseguenza le tipologie di azione comunicativa, i contenuti, i contesti e gli attori, sono stati diversificati al fine di intercettare tipologie di destinatari differenti e di raccogliere *feedback* articolati sull'andamento del progetto. Il portale *web* e i comuni canali comunicativi via *social media* hanno assicurato una comunicazione tempestiva e allargata sulle attività e una interazione continua col pubblico.¹ Gli eventi di

1. Oltre a fornire un supporto informativo di base, il portale (www.scar.polimi.it), grazie all'attivazione di un *social media wall* (si veda il capitolo quarto) ha assicurato al progetto, anche in assenza di personale dedicato, una comunicazione dinamica e diversificata. I contenuti postati o condivisi dal gruppo di ricerca sugli *account* ScAR, convogliati automaticamente sul portale, hanno consentito ai partecipanti e ai visitatori, anche quando non presenti o non attivi sui *social media* (perché non interessati al mezzo, oppure, ad esempio, perché troppo giovani come molti degli studenti partecipanti) di accedere agli aggiornamenti *in progress* sulle attività, agli approfondimenti consigliati dal team, ai contenuti postati dai docenti e dagli studenti più grandi sui loro profili e condivisi per mezzo dell'*account* di progetto, ai commenti di partecipanti e di soggetti esterni. Sono stati inoltre condivisi in rete presentazioni e video, anche realizzati in collaborazione con i partner, finalizzati alla spiegazione del



Un momento della premiazione delle classi durante l'evento "ScAR al Poli".

disseminazione hanno offerto anche importanti occasioni per discutere le metodologie e i risultati di progetto con vari interlocutori, offrendo alla ricerca preziose opportunità di confronto e di lettura delle reazioni. Tre i principali contesti di questi eventi: le scuole, i convegni scientifici e i contesti di confronto civico.

Le scuole come attori della condivisione

Gli eventi organizzati all'interno delle scuole, aperti anche alla cittadinanza, sono stati mirati principalmente a far conoscere il progetto, le attività svolte e i prodotti realizzati a studenti e insegnanti non direttamente coinvolti nella ricerca, ai dirigenti, alle famiglie e alla comunità locale. In molti casi si è

progetto e, soprattutto nella fase iniziale, al coinvolgimento degli insegnanti. Interviste radiofoniche e televisive, infine, sono state utili a raggiungere ambiti di pubblico estranei al processo, così come le numerose dirette Facebook degli eventi che hanno consentito di incrementare l'accessibilità delle azioni, ampliare l'uditorio e costruire un archivio digitale delle comunicazioni, fruibile anche in tempi successivi (Si veda il portale di progetto www.scar.polimi.it).

trattato di iniziative nate dall'interazione tra insegnanti ed esperti nell'ambito delle attività di progettazione partecipata con gli istituti e che per questo hanno assunto caratteristiche differenti a seconda delle situazioni e dei momenti. Una riflessione a valle delle diverse esperienze consente tuttavia di individuare alcuni aspetti di particolare interesse comuni agli eventi: *in primis* il ruolo attivo delle scuole, le quali hanno partecipato all'organizzazione degli eventi stessi e spesso se ne sono fatte promotrici, conducendo attivamente la campagna di comunicazione relativa alle iniziative e in taluni casi gestendole in autonomia; in secondo luogo, il rilievo assunto dagli studenti, i quali in molti casi si sono impegnati in prima persona nella presentazione delle attività svolte e dei loro prodotti, agendo in contesti comunicativi talvolta impegnativi, in presenza non solo dei loro insegnanti e dirigenti, ma anche delle famiglie, dei cittadini e di soggetti esterni alla scuola, quali rappresentanti del mondo

Eventi organizzati con le scuole

Vigentour. Il primo geogame sul Vigentino

Evento di lancio dell'*urban game* per dispositivi mobili destinato a ragazzi e famiglie, dal titolo "Vigentour – cerca il tuo futuro nel Vigentino". Sono intervenuti i docenti dell'Istituto coinvolti nel progetto.

Scuola secondaria di I grado A. Toscanini di Milano, 25 maggio 2019.

Seguitemi, prego...

Incontro di presentazione dei risultati dell'alternanza scuola-lavoro presso l'istituto C. Varalli, condotto dagli stessi studenti partecipanti. Sono intervenuti: la Dirigente, la docente coordinatrice del progetto, il team ScAR.

Istituto C. Varalli, Milano, 28 maggio 2019 (diretta facebook).

ScAR al Poli. Scuole per il paesaggio culturale urbano

Evento conclusivo del lavoro con le scuole presso il Politecnico di Milano, con presentazione dei lavori di tutte le classi e premiazione

dei migliori lavori. Tra i relatori: la Delegata del Rettore alla responsabilità sociale per il territorio, il presidente Municipio 5, la direttrice di Fondazione Rete Civica di Milano e coordinatrice dell'Ecomuseo Milano Sud (MUMI), il Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Arcadia Milano, il team ScAR.

Politecnico di Milano, Campus Leonardo, 31 maggio 2019 (diretta facebook).

Festa delle Scuole del Municipio 5

Laboratori ScAR alla festa delle scuole del Municipio 5 a Cascina Chiesa Rossa. Un pomeriggio con le famiglie per testare i tour virtuali del quartiere Stadera, mappare i quartieri, condividere le memorie sulla mappa digitale, disegnare le mappe dei percorsi casa-scuola con l'aiuto dei tutor. Organizzazione e conduzione a cura del team ScAR in collaborazione con il Municipio 5 e l'Ecomuseo Milano Sud (MUMI).

Parco Chiesa Rossa, Milano, 1 giugno 2019.

Il progetto ScAR all' Istituto Palmieri

Presentazione delle attività svolte dalle classi dell'I.C. di via Palmieri: "Dal mondo allo Stadera: tutti i colori dell'artigianato" (Primaria C. Battisti) e "Zona 5.0. La periferia capovolta" (secondaria di I grado). Sono intervenuti la Dirigente, le docenti responsabili dei progetti, gli allievi della scuola e il team ScAR.

I.C. di via Palmieri, Milano, 6 giugno 2019.

Percorsi virtuali nel paesaggio culturale: la nostra scuola e il territorio

Presentazione pubblica dei lavori svolti dagli studenti della scuola secondaria di primo grado A. Toscanini dell'I.C. Filzi. Sono intervenuti: l'Assessore all'educazione e istruzione del Comune di Milano, il Presidente del Municipio 5, l'Assessore all'istruzione del Municipio 5, la Dirigente, i docenti e gli studenti che hanno partecipato al progetto, il partner del settore privato CEI Group, il team ScAR.

I.C. Filzi, Milano, Scuola Toscanini, 21 gennaio 2020.

Presentazione del calendario ScAR-CEI Group 2020

Presentazione del calendario che raccoglie una selezione dei disegni realizzati dagli studenti della Scuola secondaria di primo grado A. Toscanini dell'I.C. Filzi di Milano nell'ambito del progetto ScAR, realizzato dalla scuola in collaborazione con CEI Group, azienda milanese attiva nel settore energetico. Il tema dei disegni era l'unione tra città e natura, interpretato con una serie di metamorfosi tra artificiale e naturale, tra minerale e organico, tra città e paesaggio. La presentazione è avvenuta in occasione dell'evento "Percorsi virtuali nel paesaggio culturale: la nostra scuola e il territorio" (vedi sopra).

ScAR va in Piemonte

Presentazione del progetto ScAR a gruppi di docenti delle scuole superiori della Regione Piemonte a cura del team ScAR, ai fini della replicazione e facilitazione dei processi.

Liceo Classico di Varallo Sesia, 19 febbraio 2020
Istituto Tecnico Leardi di Casale Monferrato, 21 febbraio 2020.

accademico, della vita politica, culturale e amministrativa; infine il fatto che le scuole si siano aperte alla cittadinanza, in molti casi infatti, in occasione degli eventi come già per le attività di progetto, le sedi scolastiche hanno ospitato attività curricolari ed extracurricolari che hanno coinvolto portatori di interesse eterogenei, pubblici e privati, anche non appartenenti alla comunità scolastica o all'ambito educativo.

Da queste considerazioni diviene evidente come un progetto come quello qui descritto possa far emergere il ruolo potenziale della scuola quale *hub* territoriale e quale soggetto culturale e civile attivo, duttile, aperto alla comunità esterna nella promozione e nell'esercizio della cittadinanza democratica.

Dalla scuola alla comunità scientifica

Nel corso del suo sviluppo e parallelamente alla disseminazione nelle scuole, ScAR è stato presentato a più riprese in seminari e convegni internazionali selezionando ambiti di discussione diversi, al fine di valorizzare le molteplici intersezioni disciplinari della ricerca. L'accoglienza riservata al progetto in contesti disciplinari eterogenei che vanno dall'educazione, alla geomatica, alla comunicazione, al turismo, mostra come le tematiche affrontate nel progetto siano attuali e trasversali al dibattito scientifico.

La componente ICT del progetto, ad esempio, è stata discussa in convegni dedicati alle tecnologie innovative, in particolare nell'ambito della simulazione e integrazione sensoriale e dell'acquisizione, modellizzazione e interpretazione di informazioni georeferenziate nel campo dei beni culturali.² Il rapporto tra tecnologia e innovazione didattica nel contesto dell'educazione al patrimonio è stato invece al centro della partecipazione a un evento di rilievo su scala internazionale nell'ambito dell'innovazione tecnologica per la didattica.³ Il progetto è stato poi presentato a un convegno di storia urbana dedicato al tema della città globale come fenomeno pervasivo, nel contesto di una riflessione sulla relazione tra periferie urbane e partecipazione,⁴ mentre le connessioni con l'ambito del turismo sono state discusse in una sede

2. *Brainstorming BIM, VR, AR, MR, 2019*, Politecnico di Milano, 21 ottobre 2019; *GEORES 2019 International Conference of Geomatics and Restoration*, Politecnico di Milano, 8-10 Maggio 2019.

3. *ED-MEDIA 2019. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, International Conference of the Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, 24-28 Giugno, 2019. Amsterdam.

4. *AISU 2019, IX Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Storia Urbana*, Università di Bologna Alma Mater Studiorum, 11-14 Settembre 2019.

GEORES 2019. International Conference of Geomatics and Restoration.

Politecnico di Milano, 8-10 Maggio 2019, Milano.

Tema dell'intervento: "Revealing the everyday landscape: innovative systems for heritage education in schools. The ScAR (School Activates Resources) project" (relatori Nicoletta di Blas e Marco Vedoà).

ED-MEDIA 2019. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications.

24-28 giugno, 2019. Amsterdam.

Tema dell'intervento: "Schools as Protagonists in the Valorization and Communication of their Local Cultural Heritage" (relatrici Camilla Casonato e Nicoletta di Blas).

AISU 2019. "La città globale come fenomeno pervasivo". IX Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Storia Urbana.

Università di Bologna Alma Mater Studiorum, 11-14 Settembre 2019, Bologna.

Tema dell'intervento: "Memorie dai margini della metropoli. Un progetto partecipativo di conoscenza e valorizzazione del patrimonio culturale di periferia con i ragazzi delle scuole" (relatrici Camilla Casonato e Anna Greppi).

ATLAS 2019. Annual Conference of the Association for Tourism Leisure Education and Research on Tourism Transformation.

Universitat de Girona, Facultat de Turisme, 17-20 settembre 2019, Girona.

Tema dell'intervento: "Enhancing cultural landscape through

education. Involving schools in touristic products development to enhance suburban cultural landscape" (relatore Marco Vedoà).

IMG 2019 "Graphics/Grafiche". Convegno internazionale e interdisciplinare su immagini e immaginazione.

Università degli Studi di Sassari, 4-5 Luglio 2019, Alghero.

Presentazione della mappa "A scuola di paesaggio. Mappa partecipata del patrimonio culturale di Milano Sud" (relatrice Camilla Casonato).

Brainstorming BIM, VR, AR, MR, 2019.

Politecnico di Milano, 21 ottobre 2019, Milano.

Partecipazione alla Experience Area del convegno con una postazione di presentazione e sperimentazione dei prodotti di progetto aperta anche agli studenti dell'Ateneo. Tema della postazione "Augmented Reality for promoting the suburban Cultural Landscape" (responsabili Camilla Casonato, Marco Vedoà e Daniele Villa).

XVIII EGA. "The graphic heritage. The graphics of heritage".

Expresión Gráfica Arquitectónica (EGA) International Conference.

Universidad De Zaragoza, 4,5,6 Giugno 2020, Zaragoza (rinviato per emergenza COVID-19 e convertito in convegno a distanza, 14-18 settembre 2020).

Tema proposto: "Depicting the urban landscape. Enhancing the cultural heritage of fragile areas with participatory mapping processes" (partecipanti: Camilla Casonato, Anna Greppi e Marco Vedoà).

42° Convegno dell'Unione Italiana Disegno (UID) 2020. "Connettere. Un disegno per annodare e tessere".
Università Mediterranea di Reggio Calabria, Reggio Calabria

e Messina, giornata di studi a distanza, 18 settembre 2020.
Tema proposto: "Landscape stories. Visual storytelling on the everyday landscape" (partecipanti: Camilla Casonato e Gloria Cossa).

specifica, in riferimento in particolare ai temi del turismo culturale e sostenibile e dell'innovazione tecnologica nel contesto della *tourism education*.⁵ Il tema della rappresentazione del paesaggio e del patrimonio culturale, essendo un elemento portante delle azioni di progetto, ha giocato un ruolo di rilievo quale terreno di riflessione transdisciplinare in tutti gli ambiti di confronto. L'argomento è stato discusso anche in contesti specifici legati ai *visual studies* e alla comunicazione dei beni culturali, dove si sono affrontati aspetti peculiari della ricerca, quali la mappatura partecipativa, la rappresentazione dei beni immateriali, la valorizzazione del paesaggio di prossimità, le potenzialità della realtà virtuale e aumentata, l'introduzione all'uso delle ICTs di utenti non esperti o ancora lo *storytelling* visuale.⁶

In tutti i contesti in cui è stata presentata, l'accoglienza verso la ricerca è stata positiva e incoraggiante, il lavoro ha suscitato reazioni e domande e ha dato modo di avviare connessioni, interazioni accademiche e pubblicazioni trasversali.⁷ A partire dai temi di progetto i convegni hanno dunque costruito

5. *ATLAS Annual Conference 2019 of the Association for Tourism Leisure Education and Research on Tourism Transformation*, Universitat de Girona, Facultat de Turisme, 17-20 settembre 2019.

6. *XVIII EGA Expresión Gráfica Arquitectónica (EGA) International Conference "The graphic heritage. The graphics of heritage"*, Universidad De Zaragoza, 14-18 settembre 2020; *IMG 2019 "Graphics/Grafiche"*. *Convegno internazionale e interdisciplinare su immagini e immaginazione*, Università degli Studi di Sassari, 4-5 luglio 2019, Alghero; *42° Convegno dell'Unione Italiana Disegno (UID) 2020 "Connettere. Un disegno per annodare e tessere"*, Università Mediterranea di Reggio Calabria, Reggio Calabria e Messina, 17-19 settembre 2020.

7. Si segnala ad esempio la partecipazione a una pubblicazione sul tema delle tecnologie della comunicazione per il turismo culturale curato da due studiosi dell'Università della Svizzera Italiana: C. Casonato, N. di Blas, *ICTs for heritage education and tourism: communicating cultural landscape with schools*, in S. De Ascaniis, L. Cantoni (eds.), *Heritage, sustainable tourism and digital media*, Cheltenham, Regno Unito Edward Elgar Publishing, 2021. Un'altra pubblicazione collettiva nata da un incontro in occasione di un convegno è stata invece coordinata da una docente del *Department of Communication Arts and Sciences* della *Pennsylvania State University*, ed è incentrata sul tema dell'impatto dell'innovazione didattica sulle politiche e l'apprendimento. Il libro mette a confronto studiosi di tutto il mondo, provenienti da atenei quali l'*Emirate College of Advanced Education*, la *Chinese University of Hong Kong* e l'*University of Hawai'i at Manoa*. Al suo interno un saggio è dedicato al progetto ScAR: C. Casonato, N. di Blas, M. Fabbri, L. Ferrari, *Little-known Heritage and Digital*



Un bambino sperimenta il prototipo di *tour* in realtà virtuale dei quartieri replicabile dalle scuole durante la "Milano Digital Week 2019". Fotografia di Michele Silva.

un ponte tra l'esperienza condotta a livello locale e la ricerca internazionale, allargando la riflessione e potenziandone il valore di proposta metodologica. Al tempo stesso gli incontri sono stati un veicolo per stabilire assi di ricerca internazionali e avviare nuove collaborazioni e sperimentazioni, delle quali si dirà in seguito.

Eventi per dialogare con la città e le istituzioni

ScAR è stato poi presentato in diversi contesti di confronto pubblico che hanno portato il progetto al di fuori dei suoi ambiti primari, la scuola e

Storytelling. School as Protagonists in the Rediscovery of the Locality, in E. Taricani (ed.), *Design Thinking and Innovation in Learning*, Bingley, Regno Unito: Emerald Publishing, 2021, pp. 5-25.



Attività di mappatura partecipata in occasione della mostra dedicata al progetto ScAR e inaugurata in concomitanza della “Festa delle scuole del Municipio 5” presso il Parco di Chiesa Rossa.



Un momento dei laboratori organizzati in occasione della mostra dedicata al progetto ScAR e inaugurata in concomitanza della “Festa delle scuole del Municipio 5” presso il parco di Chiesa Rossa. Il gioco consiste nel riordinare brani del paesaggio di quartiere, associando rappresentazioni diverse della stessa area urbana, vedute, fotografie aeree, mappe topografiche.

l’università, e lo hanno posto direttamente in dialogo con la società civile. In questa direzione sono state predisposte numerose occasioni di interazione con l’assessorato all’educazione del Comune di Milano e con i municipi cittadini, in particolare con il Municipio 5, anche attraverso la partecipazione condivisa a eventi. Si segnalano poi due iniziative, entrambe promosse dal Comune di Milano, che hanno in comune il tema della partecipazione civica e il fatto di coinvolgere soggetti pubblici e privati, così come realtà associative e imprenditoriali, rivolgendosi a un pubblico ampio ed eterogeneo di specialisti, educatori e cittadini di diverse età. Il primo di questi eventi si è svolto nel quadro della “Digital week”, manifestazione dedicata al ruolo che le tecnologie digitali possono svolgere nel veicolare e supportare processi in ambiti quali la *governance*, l’educazione, l’economia sostenibile. In occasione della seconda edizione della manifestazione nel 2019, ScAR ha organizzato un evento in collaborazione con l’Ecomuseo Milano Sud presso la sede del museo che si trova ai margini dell’area di azione del progetto.

Politecnico di Milano per le periferie. Premiazione Polisocial Award 2017.

Evento di premiazione dei progetti vincitori della competizione Polisocial Award 2017 dedicata ai contesti marginali e alle popolazioni fragili. Tra i relatori il Rettore del Politecnico di Milano, la Vice Sindaco del Comune di Milano, rappresentanti di Fondazione Cariplo, Città Metropolitana di Milano e di Fondazione Casa della Carità, il team ScAR e degli altri progetti vincitori.

Palazzo Reale, Milano, 17 gennaio 2018.

ScAR Kickoff meeting.

Incontro di lancio del progetto, con presentazione della ricerca, tavoli di discussione con i partner e sessioni operative con dirigenti e insegnanti. Tra i relatori il delegato del Rettore del Politecnico di Milano alle Politiche Sociali, una rappresentante dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Ufficio X, Area Territoriale di Milano, il Presidente del Municipio 5 di Milano, l'Assessore ai servizi educativi del Municipio 4 di Milano, una curatrice di Fondazione Prada, il team ScAR. *Politecnico di Milano, Campus Leonardo, 8 maggio 2018 (diretta facebook).*

Milano Digital Week. "ScAR. Scuola Attiva Risorse. Percorsi virtuali nel paesaggio culturale".

Manifestazione organizzata dal Comune di Milano e dall'Assessorato alla Trasformazione Digitale e Servizi Civici, dedicata alla creazione di conoscenza e all'innovazione attraverso il digitale. Evento di

presentazione del progetto ScAR con attività di mappatura digitale delle memorie sui luoghi del sud di Milano, offerta di percorsi virtuali immersivi nel quartiere Stadera, laboratori di *mental mapping* per bambini. Evento a cura del team ScAR, in collaborazione con Ecomuseo Milano Sud (MUMI), Fondazione Rete Civica di Milano e Associazione Bei Navigli.

Ex Fornace Gola, sede dell'Ecomuseo Milano Sud (MUMI), Milano. 17 marzo 2019

Presentazione al Consiglio del Municipio 5.

Presentazione e discussione pubblica del progetto presso il Municipio 5, alla presenza del Consiglio municipale e della Commissione Politiche Sociali, Famiglia, Educazione ed Istruzione e aperta alla cittadinanza. Tra i relatori il presidente del Municipio, l'Assessore all'istruzione del Municipio, docenti delle scuole partner e il team ScAR.

Sala consiliare del Municipio 5, Milano, 14 maggio 2019.

"Lavorare sul tema delle periferie: riflessioni, opportunità e prospettive dalle esperienze in corso". Incontro di monitoraggio dei progetti Polisocial Award 2017.

Discussione collettiva e trasversale sul tema dei territori urbani di margine a partire dalle ricerche in corso nell'ambito dei progetti Polisocial 2017 sul tema "Periferie". Per il progetto ScAR sono intervenute, oltre alla *project manager*, docenti responsabili del progetto in due scuole partner. *Spazio Off Campus San Siro del Politecnico di Milano, 23 ottobre 2019.*

Workshop di condivisione di buone pratiche con l'Universidade do Estado de Mato Grosso.

Incontro di presentazione del progetto ScAR e workshop di condivisione di buone pratiche di partecipazione con le scuole sui temi del patrimonio culturale nei paesaggi fragili. Tra i partecipanti, oltre al team ScAR, una delegazione di ricercatori dal Brasile, coordinata dalla prof.ssa Juliana Demartini dell'Universidade do Estado de Mato Grosso.
Politecnico di Milano, campus Leonardo, 24 ottobre 2019.

Milano Partecipa 2019. "Esplorare i quartieri con i giovani cittadini. Virtual Reality, Gamification, Digital Mapping".

Presentazione pubblica della ricerca e dei prodotti digitali del progetto accompagnata

da un dibattito sulle pratiche di educazione del patrimonio culturale, nell'ambito dell'evento promosso dal Comune di Milano e da Fondazione Cariplo per promuovere il dialogo sui valori, sui principi e sui progetti capaci di promuovere la vita pubblica e il senso di appartenenza della cittadinanza.

Padiglione Visconti Teatro alla Scala, Milano. 22 novembre 2019.

Inaugurazione della mostra "R.S.V.P. Riapre San Vittore al Pubblico".

Inaugurazione della mostra dedicata ai progetti degli studenti del Politecnico di Milano per la chiesa di San Vittore e 40 Martiri curata dal team ScAR.

Chiesa di San Vittore e 40 Martiri, viale Lucania Milano, 12 ottobre 2019.

Oltre a una presentazione della ricerca e delle attività con le scuole (allora in pieno svolgimento), sono state proposte ai cittadini postazioni di mappatura digitale condivisa delle memorie e delle interpretazioni del paesaggio, tour virtuali dei quartieri per famiglie, laboratori per bambini sul disegno dei percorsi casa-scuola. L'iniziativa ha consentito al gruppo di lavoro di incontrare un pubblico nuovo, di fare disseminazione in un contesto diverso e di raccogliere il contributo dei cittadini, in particolare di abitanti dei quartieri limitrofi, di insegnanti e studenti di scuole non coinvolte nel progetto, di rappresentanti di istituzioni e associazioni e anche di semplici curiosi. La partecipazione alla "Digital week" si è dunque dimostrata un'occasione interessante per la ricerca, sia per ampliare le conoscenze e la raccolta di testimonianze sul patrimonio culturale dell'area, sia in termini di disseminazione e di raccolta di reazioni e riflessioni sul progetto.

Quest'ultimo aspetto vale a dire lo di scambio con soggetti e realtà attivi in campi limitrofi alla ricerca, ha assunto un ruolo centrale in occasione del secondo evento promosso dal Comune di Milano, intitolato "Milano Partecipa 2019" che è caduto in una fase più avanzata del progetto e ha consentito dunque una presentazione più matura dei risultati di processo. La manifestazione,



La mostra "R.S.V.P. Riapre San Vittore al Pubblico" all'interno della Chiesa di San Vittore e 40 Martiri ora in disuso. Esposizione dei progetti di conservazione e riuso degli studenti dei laboratori di restauro della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano.

allora alla sua prima edizione, era finalizzata a promuovere il dialogo sui valori, sui principi e sui progetti capaci di stimolare la vita pubblica e il senso di appartenenza della cittadinanza. Alla presentazione del progetto ScAR, avvenuta negli spazi del Padiglione Visconti del Teatro alla Scala, e al dibattito che ne è seguito sono spontaneamente intervenuti attori eterogenei: insegnanti (anche provenienti da altre città e province), esperti di processi partecipativi, ricercatori, studenti, educatori e facilitatori, persone attive nel volontariato, dirigenti dell'amministrazione comunale. La proposta di un progetto di forte impronta partecipativa come ScAR ha dunque attirato in quell'occasione interlocutori che si avvicinavano ai temi in gioco da diversi punti di vista e questo ha dato vita a un confronto articolato e di grande stimolo per il team, anche in vista di successivi sviluppi e dell'avvio di nuove interazioni, come si vedrà in seguito.

Le mostre

Due le mostre organizzate nel corso del progetto, rivolte a pubblici diversi ma in entrambi i casi calate nel territorio e orientate non solo a comunicare i risultati della ricerca, ma anche ad arricchirne le azioni.

La prima mostra è stata organizzata in collaborazione con il Municipio 5, con le biblioteche comunali e con l'Ecomuseo Milano Sud. L'occasione è stata la grande festa delle scuole, voluta dal Municipio e fortemente partecipata dalle famiglie riunite in un parco interno dell'area di progetto (il Parco Chiesa Rossa) che circonda un complesso cascinale dove ha sede anche la biblioteca rionale.

Mostre

“Il progetto Scuola Attiva Risorse (ScAR)”

Mostra sul progetto con illustrazione dei risultati della ricerca e postazioni interattive di sperimentazione degli strumenti digitali realizzati con le scuole. Esposizione dei prodotti delle attività con le classi e del plastico di via Montegani, realizzato dai bambini della scuola primaria. Mostra a cura di Camilla Casonato, Micaela Bordin, Gloria Cossa e Marco Vedoà del team ScAR, in collaborazione con Municipio 5, Ecomuseo Milano Sud (MUMI) e Biblioteca Chiesa Rossa. L'esposizione è stata inaugurata in concomitanza dell'evento "Festa delle Scuole del Municipio 5" ed è

poi stata riallestita presso gli spazi della Biblioteca e presso la sede del Municipio 5.

Parco Chiesa Rossa, Milano, 1-8 giugno 2019.

“R.S.V.P. Riapre San Vittore al Pubblico”

Mostra dei progetti realizzati dagli studenti del Laboratorio di Restauro della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano. Mostra a cura di Valeria Pracchi del team ScAR con Sofia Dordoni e Mattia Marcogliese. *Chiesa di San Vittore e 40 Martiri, viale Lucania Milano, 12-19 ottobre 2019.*

Pubblicazioni

Saggi

Casonato C., Di Blas N., Fabbri M., Ferrari F., 2021. **Little-known heritage and digital storytelling. Schools as protagonists in the rediscovery of the locality**, in Taricani E. (ed.), *Design Thinking and Innovation in Learning*, Emerald Publishing, Bingley, Regno Unito, 2021, pp. 5-25.

Casonato C., Di Blas N. 2021. **ICTs for heritage education and tourism: communicating cultural landscape with schools**. In De Ascaniis S., Cantoni L. (eds.), *Heritage, sustainable tourism and digital media*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Atti di convegno

Bonfantini B., Casonato C., Villa D., Di Blas N., Pracchi V., Vedoà M., 2019.

Revealing the Everyday Landscape: Innovative Systems for Heritage Education in Schools. The ScAR (School Activates Resources) Project. In Brumana R., Pracchi V., Rinaudo F., Grimoldi A., Scaioni M., Previtali M., Cantini L. (eds.), *Proceedings of the GEORES (Geomatics and Restoration) conference 2019, Milan, May 8-10, ISPRS International Archives of Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences, XLII-2/W11*, pp. 255-261.

Bertone G., Bordin M., Casonato C., Di Blas N., Pracchi, V., Vedoà M., 2019.

Schools as Protagonists in the Valorization and Communication of their Local Cultural Heritage. In J. Theo Bastiaens (ed.), *Proceedings of EdMedia and Innovate Learning*. Amsterdam: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 1562-1568.

Casonato C., Cossa G., 2020.
Landscape stories. Visual storytelling on the everyday landscape. In Arena A., Arena M., Brandolino R.G., Colistra D., Ginex G., Mediati D., Nucifora S., Raffa P. (eds.), *Connettere. Un disegno per annodare e tessere. Atti del 42° Convegno Internazionale dei Docenti delle Discipline della Rappresentazione/Connecting. Drawing for weaving relationships. Proceedings of the 42th International Conference of Representation Disciplines Teachers.* Milano: Franco Angeli, pp. 3025-3042.

Casonato C., Greppi A., Vedoà M., 2020.
Depicting the Urban Landscape. Enhancing the Cultural Heritage of Fragile Areas with Participatory Mapping Processes. In Agustin-Hernandez L., Vallespin Muniesa A., Fernandez Morales A. (eds.), *Graphical Heritage. Proceedings of XVIII EGA 2020 International Conference Universidad De Zaragoza. 4-5-6 giugno 2020, Zaragoza (Spain). Vol. 3: Mapping, Cartography and Innovation in Education.* Cham: Springer Nature, pp. 295-306.

Casonato C., 2020.
Using Graphics to Communicate Intangible. Cultural Heritage: Kids and Teens at Work! In Cicalò E. (ed.), *Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination IMG 2019.* Cham: Springer, pp. 182-194.

Casonato C., Greppi A., 2021.
Memorie dai margini della metropoli. Un progetto partecipativo di valorizzazione del patrimonio culturale delle periferie urbane rivolto alle scuole. In Pretelli M., Tolic I., Tamborrino R. (eds.), *La città globale. La condizione urbana come fenomeno pervasivo / The Global City. The urban condition as a pervasive phenomenon.* Bologna: AISU International, pp. 602-613.

Mappa partecipata dell'area di progetto

Casonato C., Di Blas N., Bonfantini B., Bordin M., Pracchi V., Villa D., Vedoà M., 2019.

A scuola di Paesaggio. Mappa partecipata del patrimonio culturale di Milano Sud. Milano: Planum Publisher.

Proprio negli spazi della biblioteca e negli spazi aperti del complesso è stata allestita un'esposizione dei lavori svolti durante le attività con le scuole, tra i quali il grande plastico di una via del quartiere realizzato dai bambini della primaria.⁸ Nello spirito di una ricerca intesa quale processo aperto, inclusivo e implementabile, l'evento, è stato integrato da laboratori per bambini e famiglie, dove si sono svolte attività di mappatura analogica e digitale ed esperienze di tour virtuali immersivi nel paesaggio del quartiere, esperienze che si sono aggiunte a quelle proposte in precedenza e descritte in riferimento all'evento

8. Di questo lavoro, realizzato dalla Scuola Primaria C. Battisti dell'Istituto Comprensivo di via Palmieri, si è detto nel capitolo terzo.

organizzato in occasione della “Milano Digital week 2019”. I disegni, i commenti e i racconti dei cittadini, giovani e non, sul loro paesaggio del quotidiano sono poi andati ad arricchire l’Atlante delle memorie, la mappa partecipativa digitale realizzata in collaborazione con l’Ecomuseo.

La seconda mostra, dal titolo “R.S.V.P. Riapre San Vittore al Pubblico”, organizzata in un’altra area della città, è stata l’esito di un percorso di riflessione sulla possibilità di rinascita di un edificio collocato nel territorio di progetti, una chiesa caduta in disuso e oggi in stato di forte degrado. Il percorso, al quale si è già accennato, ha coinvolto la parrocchia di quartiere e gli studenti del Politecnico di Milano impegnati nei laboratori di restauro, i quali hanno poi esposto i loro progetti di conservazione e riuso e raccolto commenti e contributi dagli abitanti del quartiere sulle prospettive di riutilizzo dello spazio per la sua restituzione alla cittadinanza.⁹

Un’esperienza che continua

Collezioni digitali, narrazioni e progetti sul territorio

Nel corso delle attività, come si è anticipato, l’incontro del team con soggetti esterni ha fatto nascere nuove collaborazioni e dato avvio a iniziative che consentiranno alle metodologie messe a punto dalla ricerca di continuare la loro azione oltre i termini del progetto.

Nuove collezioni digitali per MUMI, l’Ecomuseo del sud di Milano

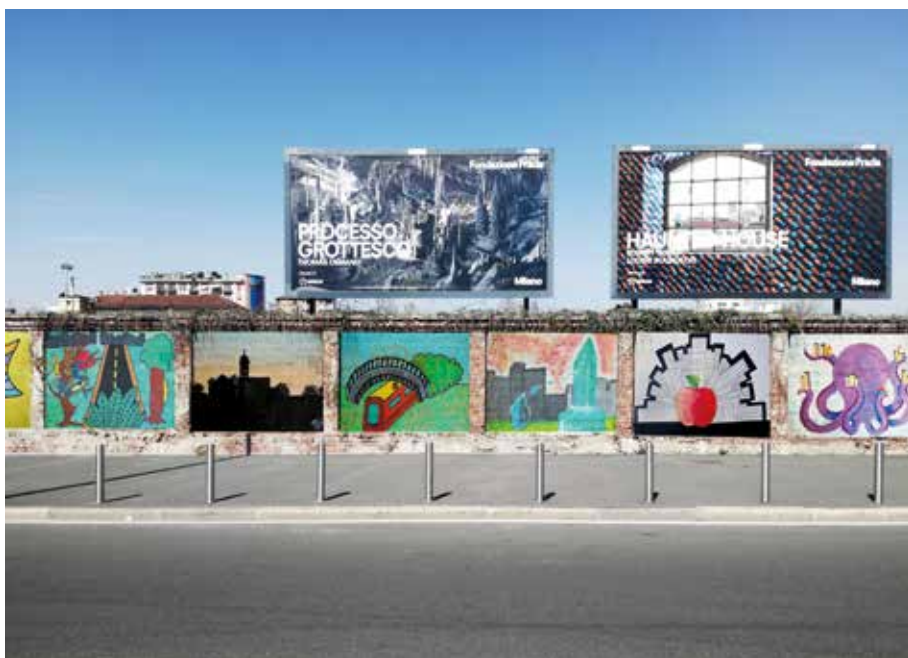
La collaborazione con l’Ecomuseo Milano Sud (MUMI) e con Fondazione Rete Civica di Milano (FRCM) ha dato avvio, come si è anticipato, alla costruzione di un atlante digitale collettivo delle memorie e delle letture dello spazio urbano.¹⁰ Per la realizzazione dello strumento la piattaforma già usata

9. Come si è detto (si veda il capitolo secondo) si tratta degli studenti del Laboratorio di Restauro della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano tenuto dai docenti Valeria Pracchi e Luigi Barazzetti nell’anno accademico 2018/2019.

10. Per una descrizione dello strumento e dei contenuti si veda il capitolo quarto.

dall'Ecomuseo per arricchire le proprie collezioni digitali attraverso una dinamica *bottom-up*, è stata adattata per accogliere i contributi di studenti e insegnanti prodotti durante il corso della ricerca. Le scuole sono così diventate l'anima di un nuovo progetto di partecipazione incentrato sul patrimonio culturale dell'area di lavoro supportato da una piattaforma digitale di raccolta di materiali multimediali georeferenziati, quali immagini, documenti, ricerche, testimonianze legati ai valori materiali e immateriali che si intrecciano nelle trame del paesaggio di periferia. È interessante segnalare come la piattaforma, oltre a organizzare i contenuti in relazione ad assi tematici e alla collocazione sul territorio, registri per ogni contributo l'istituto proponente, la classe e l'ordine di scuola, consentendo così di tracciare i contenuti proposti dalle singole scuole e di leggere i dati in relazione alle diverse fasce di età e agli ordini di istruzione. Man mano che vengono caricati dagli utenti, i materiali vanno ad arricchire le collezioni digitali del museo di comunità e divengono accessibili a tutti. Grazie alla connessione tra la *media gallery* che ospita le collezioni dell'Ecomuseo e l'Atlante Digitale delle Memorie che raccoglie i risultati delle attività con le scuole del progetto ScAR, ha dunque preso vita un progetto di mappatura partecipativa specificamente dedicato alle scuole che rimarrà accessibile dal sito di MUMI e potrà essere implementato anche oltre il termine del progetto. Alla chiusura di ScAR, infatti, le scuole potranno proseguire il lavoro caricando nuovi materiali e, al tempo stesso, altre scuole potranno unirsi a quelle attualmente attive per arricchire e ampliare ulteriormente le collezioni.

Uno degli aspetti più interessanti di questo progetto è che le classi non si sono limitate a raccogliere e mettere a disposizione materiali e riflessioni sul patrimonio, ma hanno anche condiviso aspetti di processo e di metodo. In questo modo, percorrendo l'intreccio dei contenuti della *media gallery* e visualizzando le descrizioni, i commenti, i prodotti multimediali, accompagnati da racconti e riflessioni dei docenti, si possono ricostruire i progetti didattici svolti dalle classi e scoprire così i tanti differenti percorsi e approcci messi a punto dalle diverse scuole con finalità simili. Ne risulta un repertorio articolato di proposte metodologiche elaborate e condivise dagli insegnanti, un risultato che mette a segno uno degli obiettivi fondamentali di ScAR: la diffusione di *format* di lavoro replicabili condivisi, modificabili e nuovamente condivisibili, nella logica dell'*open knowledge*.



Simulazione della realizzazione di una serie di murali sul muro di recinzione dello scalo di Porta Romana nel contesto di un micro-progetto di rigenerazione urbana elaborato con i disegni di studenti dalla scuola secondaria di primo grado.



Due dei disegni per *murales* prodotti da studenti della scuola secondaria di primo grado sul tema dell'unione tra città e natura e delle metamorfosi tra artificiale e naturale.



Il “Progetto murales”

Il “Progetto Murales” è un’azione di riqualificazione urbana e sensibilizzazione della cittadinanza sui temi della ricerca ScAR che mette in collaborazione scuola, università, istituzioni e settore secondario. Il progetto ha preso avvio per iniziativa diretta di una delle scuole partner e coinvolge una rete di attori del settore pubblico e privato attivi sul territorio.¹¹ Il piano prevede la realizzazione di una serie di dipinti murali che riproducono i disegni realizzati dagli studenti nel contesto di un progetto didattico interno a ScAR che ha impegnato gli allievi nell’ideazione di murales sul tema dell’unione tra città e natura, interpretato con una serie di metamorfosi tra artificiale e naturale, tra minerale e organico, tra città e paesaggio.¹² La finalità è quella di mutare la percezione collettiva di uno spazio poco qualificato della periferia sud di Milano, portando gli sguardi dei cittadini su luoghi trascurati che passano spesso inosservati e avviando una riflessione sul tema della riqualificazione

11. Promotrice del progetto è la Scuola secondaria di primo grado A. Toscanini dell’I.C. Filzi. La rete oltre al Politecnico di Milano comprende il Municipio 5 della città, A2A e CEI Group, azienda privata attiva nel settore energetico.

12. Più sopra si è fatto riferimento alla realizzazione di un calendario con questi stessi lavori, sempre in collaborazione con il partner CEI Group.



Tavolo di lavoro con i docenti, dirigenti, esperti locali presso l'Istituto Comprensivo Falcone e Borsellino di Offanengo (CR).

urbana nei quartieri di vita degli studenti. Il progetto ha visto i partner impegnati in tavoli lavoro per la definizione di soluzioni logistiche e tecniche e per l'individuazione di fonti di finanziamento. Questo progetto segna un passaggio significativo, perché mostra come ScAR e la sua metodologia possano effettivamente agire sul territorio come attivatori di risorse latenti ma potenzialmente dinamiche ed efficaci. In questo caso la partecipazione al progetto e il supporto dell'università hanno offerto a una scuola lo stimolo a farsi promotrice di un'azione calata nel contesto amministrativo e produttivo della città e finalizzata a un risultato concreto con ricadute sullo spazio fisico delle periferie. Quando portato a termine, il Progetto Murales consentirà a ScAR di lasciare un segno concreto sul territorio e di continuare a incidere sulla percezione collettiva di un'area urbana marginale anche oltre il suo termine.

Mappare il paesaggio rurale del cremasco con le scuole

Sempre dall'iniziativa di un istituto scolastico ha preso avvio una *partnership* con il team ScAR per un progetto di mappatura del paesaggio rurale del Cremasco, con particolare attenzione alla toponomastica storica. La ricerca, già avviata al momento dell'incontro con ScAR, ha coinvolto diverse scuole del territorio su due diversi ordini (primaria e secondaria di primo grado)

CARTA DELLA TOPONOMASTICA RURALE DI OFFANENGO

N 0 100 200 300m



Mapa della toponomastica del paesaggio rurale di Offanengo (CR) realizzata nell'ambito della collaborazione tra ScAR e un progetto di mappatura che coinvolge le scuole del territorio cremasco.

facenti capo all'Istituto Comprensivo Falcone e Borsellino di Offanengo (CR). La coerenza con i temi di ScAR e l'esigenza di acquisire nuovi strumenti soprattutto in direzione tecnologica, utili sia per il progetto sulla toponomastica che per altre attività didattiche sul tema del paesaggio locale, hanno portato i docenti a partecipare alla formazione offerta da ScAR che – pensata per le scuole partner sul territorio milanese – era stata poi aperta alle scuole di tutta la regione. Da questo contatto sono nati tavoli di scambio di buone pratiche tra il team di ricerca e il gruppo di lavoro gravitante sull'istituto di Offanengo che già comprendeva, oltre al dirigente scolastico, storici locali, esperti del territorio, associazioni di tutela della memoria storica locale, biblioteche, docenti di diverse discipline, insegnanti a riposo. Questi incontri sono stati finalizzati anche a offrire al gruppo coordinato dall'istituto comprensivo una consulenza in materia di produzione cartografica e di sviluppo in chiave digitale dei processi e dei prodotti di progetto in vista di una nuova fase di sistematizzazione e approfondimento della ricerca. L'interazione con questo progetto per molti versi affine ha consentito a ScAR di conseguire due obiettivi: da un lato, ha permesso di arricchire con un caso concreto lo studio dello stato dell'arte e delle buone pratiche nel campo dei processi di conoscenza e interpretazione del paesaggio locale che coinvolgono figure e competenze diverse e pongono al centro l'azione delle scuole; dall'altro lato, ha consentito di diffondere elementi del *format* di progetto già nel corso del suo svolgimento e dunque di verificare l'esportabilità di alcune metodologie e strumenti messi a punto all'interno dell'esperienza ScAR in un contesto significativamente diverso da quello delle periferie urbane, ma ugualmente segnato da fragilità territoriale.

ScAR nelle regioni italiane e in America del Sud

Le connessioni maturate tra il team ScAR e altri gruppi di lavoro, unitamente alla condivisione delle pratiche e delle metodologie di ricerca, hanno consentito di estendere il contesto di azione oltre l'area di progetto, toccando l'intero territorio nazionale e arrivando anche a costruire ponti con territori lontani.

PoliCultura per ScAR

Durante la ricerca è stata avviata una proficua collaborazione con PoliCultura, un'iniziativa per le scuole italiane promossa dal già citato laboratorio di ricerca HOC-LAB del Politecnico di Milano, attivo nel campo della



Intervento di riqualificazione partecipata nell'ambito del progetto "Oficina Comunitária de Arquitetura" sviluppato nelle aree di margine di Barra do Bugres in Brasile dalla Faculdade de Arquitetura e Engenharia dell'Universidade do Estado de Mato Grosso, in collaborazione con ScAR e altri partner internazionali.

comunicazione tramite tecnologie, in particolare nell'ambito della didattica innovativa e dei beni culturali.¹³ Nel contesto del progetto le scuole di ogni ordine, dalla scuola dell'infanzia a quella di secondo grado, attraverso la formula del *contest*, vengono invitate ogni anno a realizzare narrazioni interattive multimediali. Per fare questo il laboratorio mette a disposizione uno strumento di *authoring* chiamato "1001Storia". Come si è accennato parlando della formazione degli insegnanti, ai docenti che partecipano a PoliCultura viene offerto un MOOC (Massive Online Open Course), un corso di formazione online gratuito integrato da un'attività di tutoraggio che li accompagna in un uso efficace dello strumento nelle attività didattiche al fine di avvicinare gli studenti allo *storytelling* digitale. I contenuti delle narrazioni sono liberi, come si è precedentemente accennato tuttavia, grazie alla *partnership* con ScAR, a partire dall'edizione 2019 è stata proposta alle scuole una *track* speciale dedicata ai temi del progetto. Le scuole sono state così invitate a creare storie multimediali sul tema della scoperta e della valorizzazione delle periferie delle città grandi e piccole e, più in generale, dei luoghi poco noti ed esplorati.

13. Si veda il capitolo secondo.

PoliCultura ogni anno raggiunge con la propria comunicazione oltre diecimila scuole, in questo modo ScAR ha potuto entrare in contatto con scuole non direttamente coinvolte nel progetto, estendendo sull'intero territorio nazionale la sua azione. La proposta ScAR-PoliCultura ha riscontrato in questi primi anni di vita una notevole partecipazione, insolita per le *track* speciali nella storia del *contest*, dato che conferma come esista un forte interesse nel mondo della scuola per i temi proposti. Questi risultati hanno portato lo staff di PoliCultura alla decisione includere in maniera permanente la traccia speciale dedicata ai temi di ScAR all'interno del concorso anche per gli anni a venire, dando quindi un seguito al progetto comune. In conclusione possiamo dire che il partenariato con PoliCultura ha portato a ScAR tre interessanti opportunità: innanzitutto, ha integrato nella proposta per le scuole un'attività strutturata ed accessibile corredata da un corso di formazione a distanza *ad hoc*; in secondo luogo, ha consentito un salto di scala, portando una proposta nata per il contesto specifico dell'area di progetto al di fuori dei confini di questa e declinandola su scala nazionale; infine, ha offerto continuità oltre i suoi termini di chiusura a una delle attività della ricerca, arricchendo il *format* di replicabilità del progetto.

ScAR va in Brasile

Il progetto “*Oficina Comunitária de Arquitetura*” (OCA), avviato nel marzo 2020, mira a sviluppare interazioni tra università e comunità associate al tema della città e ha tra i suoi riferimenti primari le esperienze e le metodologie utilizzate da ScAR che ne è stato partner fino dall'avvio.¹⁴ La ricerca è guidata dall'università dello Stato del Mato Grosso, in collaborazione con altri gruppi di ricerca internazionali e concentra la sua azione nell'area periferica e rurale della capitale Cuiabà.

Il progetto si propone di promuovere riflessioni sui temi relativi alla città, lavorando sui diritti umani, la cittadinanza attiva e le questioni ambientali, attraverso l'interazione dialogica tra docenti e studenti dell'università, insegnanti e studenti di scuole pubbliche e organizzazioni che supportano l'istruzione. Tra gli scopi primari di questa ricerca-azione compare la promozione delle

14. Capofila di OCA è la *Faculdade de Arquitetura e Engenharia* dell'*Universidade do Estado de Mato Grosso* (coordinatrice Juliana Demartini) e ha come partner, oltre a Politecnico di Milano, GESTUAL Group (*Group of Socio-Territorial, Urban and Local Action Studies*) della facoltà di Architettura dell'*Universidade de Lisboa*.

pratiche partecipative nel contesto di una pianificazione urbana attenta ai diritti umani e alle politiche sostenibili. Il progetto si propone di coinvolgere la scuola pubblica nel sensibilizzare le comunità su questi temi e di coinvolgere bambini e adolescenti nel dibattito e nella ricerca di soluzioni. Attraverso le azioni con la comunità locale e con la collaborazione di studenti dell'università del luogo, la ricerca intende anche contribuire all'identificazione e alla condivisione del patrimonio culturale materiale e immateriale dell'area e ambisce inoltre a contribuire alle trasformazioni sociali legate alla città, in particolare all'emancipazione dei cittadini, alla formazione degli agenti di attuazione delle politiche pubbliche e alla formazione di professionisti più consapevoli del loro ruolo politico e sociale nella costruzione di città più eque e sostenibili.

Il progetto si configura come azione pilota della quale si auspica poi la replicazione in altre scuole e città del Mato Grosso e costituisce per ScAR – che collabora alla ricerca mettendo a disposizione l'esperienza maturata – un'opportunità preziosa di verifica delle metodologie messe a punto che vengono ora applicate in un contesto di elevata fragilità che, pur essendo differente da quello sperimentato, è ugualmente riferibile al tema delle aree periferiche urbane.

I partecipanti raccontano, leggere l'impatto del progetto

Un processo articolato e composito come quello del progetto ScAR che agisce prevalentemente sulle persone e per di più su giovani in formazione, richiede una metodologia di valutazione duttile e integrata da considerazioni qualitative. Sebbene infatti i “numeri” di questo progetto (sui quali si tornerà in chiusura) possano essere significativi per valutarne la portata in relazione al numero dei soggetti coinvolti e all'ampiezza delle azioni, questo tipo di ricerca sfugge a una quantificazione in senso stretto dei risultati così come a una misurazione immediata degli impatti che andrebbero invece esaminati sul lungo periodo. La capacità delle azioni di incidere sui ragazzi in termini, ad esempio, di educazione alla cittadinanza, di maturazione di una migliore relazione col territorio di appartenenza o di sviluppo di un uso consapevole delle tecnologie, non può essere valutata nell'immediato e sarebbe in ogni caso assai difficile isolare l'apporto di questa esperienza all'interno del percorso evolutivo dei singoli. In una delle fasi di consultazione dei partecipanti nel corso del progetto, alla domanda «Dopo ScAR cosa rimarrà di buono ai suoi studenti?»

I feedback raccolti

I documenti analizzati in fase di valutazione dell'impatto sono in tutto 43. Di questi 8 sono i questionari d'avvio ("*Kick off meeting survey*") che fanno riferimento a 7 diversi istituti su 3 ordini di scuola, 8 sono relazioni conclusive dei docenti o dei gruppi di docenti attivi in progetti didattici realizzati nel contesto della ricerca ("*Relazioni di sintesi sull'esperienza*"), 13 sono report strutturati che accompagnano le narrazioni presentate al concorso del progetto partner PoliCultura nell'ambito della *track* speciale dedicata a ScAR, 7 sono relazioni di tirocinanti, ovvero di studenti dei corsi di laurea della Scuola AUIC (Scuola di Architettura Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni) del Politecnico di Milano che hanno

svolto lo stage curricolare previsto dal loro percorso formativo nel contesto della ricerca-azione ScAR, 7 infine sono trascrizioni di videointerviste fatte a docenti appartenenti a 4 dei 5 istituti partner attivi nel progetto. Di queste 2 fanno riferimento al lavoro svolto nella scuola primaria, 3 alla secondaria di primo grado e 2 alla secondaria di secondo grado. Tra le docenti intervistate, due hanno coordinato più progetti didattici legati alla ricerca, una ha condotto lo stesso progetto in più sezioni di uno stesso istituto, un'altra ancora ha coordinato un gruppo di docenti attivi in una classe, le interviste effettuate fanno quindi riferimento complessivamente, oltre che all'esperienza diretta delle persone intervistate, al lavoro di 17 classi.

"Kick off meeting survey"

Questionario di avvio, effettuato a valle del primo incontro pubblico di presentazione.

- Ordine della scuola.
- Se è una Scuola Secondaria di II grado, specifica di quale indirizzo.
- Quale è il tuo ruolo?
- Se sei un docente, quale è la tua area disciplinare?
- Se sei un docente, quale è la tua materia di insegnamento?
- Da chi sei venuto a sapere del progetto?
- A valle dell'incontro dell'8 maggio presso il Politecnico, il progetto ora è chiaro/ complessivamente chiaro/poco chiaro

- Commenta qui la tua risposta.
- Quali aspettative e potenzialità didattiche intravedi?
- Quali criticità potenziali intravedi?
- Hai segnalato il progetto a dei colleghi?
- Se sì, a quanti?
- Quanto ritieni probabile la tua partecipazione? (Da 1 a 5)
- Sei interessato a ricevere ulteriori informazioni sul progetto?
- Vuoi segnalarci l'indirizzo mail di colleghi interessati a ricevere informazioni sul progetto?

“Relazione di sintesi sull’esperienza”

Struttura per la redazione della relazione richiesta a tutti i docenti che hanno partecipato e presentato i loro prodotti finali.

Scuola e insegnante coordinatore

(Nome; Ordine di scuola)

Insegnanti e ragazzi coinvolti

(Quali insegnanti sono stati coinvolti nella realizzazione del progetto? Quanti ragazzi/classi?)

Tipo di attività

(Quale tra le attività di SCAR è stata scelta)

Titolo del lavoro

(Qualora sia stato dato)

Breve descrizione

(In cosa consiste il lavoro? In quale modo risponde agli obiettivi del progetto ScAR? Come è nata l’idea di partecipare, come è stata scelta l’attività, come sono stati motivati i ragazzi, come/se sono stati coinvolti i colleghi, come/se sono state coinvolte le famiglie...)

Relazione con il curriculum dell’argomento trattato

(Lavoro monodisciplinare, Lavoro multidisciplinare, Lavoro extracurricolare)

Discipline coinvolte

Obiettivi disciplinari e modalità formative

(Quali obiettivi didattici/disciplinari/ci si era prefissati? Si era previsto di ottenere anche obiettivi “trasversali” – es. motivazionali, tecnologici, di socializzazione? Secondo quali modalità si è cercato di raggiungerli?)

Compiti e ruoli

(Distribuzione di compiti e ruoli tra allievi e insegnanti nelle varie fasi di lavoro: la classe è stata divisa in gruppi? Scelti dal docente o dai ragazzi? In che modo si è tenuto conto di diversi talenti e attitudini degli allievi? Tutti si sono occupati

di tutto oppure ciascun gruppo ha avuto dei compiti esclusivi? I gruppi erano omogenei o disomogenei?)

Organizzazione delle fasi di lavoro

(Come è stato organizzato il lavoro? Si è diviso in fasi? Con obiettivi/scadenze?)

Spazi, tempi, strumenti

(Dove si è svolto il progetto? (scuola, casa...) Quanto tempo è stato necessario? Quanto e quale lavoro si è svolto in classe e quanto e quale a casa? Quali strumenti, multimediali e non, si sono utilizzati?)

Aiuti/risorse

(Si è fatto ricorso ad aiuti esterni alla scuola? Es. famiglie, esperti... o interni alla scuola? Es. altri colleghi, il tecnico della scuola... Per quali aspetti si è attinto ad aiuti/risorse? Per la tecnologia, per l’organizzazione didattica, per i contenuti...?)

Distribuzione e dinamica delle “conoscenze”

(Chi ha imparato, cosa e da chi/ cosa? Docenti, studenti, da libri, internet, tra loro, grazie ad esterni...)

Valutazione complessiva

(Valutazione dell’intero progetto e del processo formativo: cosa ha funzionato, cosa non ha funzionato? Quali sono stati i benefici didattici ottenuti? Ci sono stati benefici per gli insegnanti? Quali sono stati i problemi incontrati durante l’attività e come sono stati risolti? Cosa si può migliorare? come hanno valutato il lavoro i ragazzi? ecc.)

Inclusione

(Il progetto ha favorito processi di inclusione di alunni in difficoltà?)

Eventuali aneddoti

(È accaduto qualcosa di particolarmente interessante? Un episodio rilevante, un commento notevole...)

“L’esperienza didattica con il progetto ScAR”

Questionario-traccia per le video-interviste agli insegnanti alla chiusura del processo.

- Presenti se stesso e la sua scuola.
- Presenti il contesto socio-economico e culturale degli studenti della scuola.
- Descriva nello specifico la classe coinvolta.
- Ci parli del suo approccio all’insegnamento.
- Qual è stata la motivazione, sua e degli studenti, per aderire a ScAR?
- L’attività è stata svolta in orario curricolare?
- Quali attività avete svolto per il progetto ScAR?
- In che modalità hanno lavorato i ragazzi?
- A livello di inclusione, c’è qualche aspetto da segnalare in relazione al progetto?
- Ha utilizzato delle tecnologie digitali?
- Ha previsto una valutazione per le attività?
- Quali benefici pensa i suoi alunni abbiano ricavato dall’esperienza?
- Avete riscontrato dei problemi nel corso dell’attività?
- C’è un aneddoto che ritiene significativo ricordare?
- Ritiene di avere imparato qualcosa da questa esperienza?
- Qual è il suo commento complessivo?

una delle insegnanti, pur dichiarandosi pienamente soddisfatta dell’esperienza, ha risposto: «È difficile dirlo, perché per me è difficile immaginare la categoria ‘studenti’, subito penso a nomi precisi e ricordo ciascuno di loro in questo percorso, ciascuno di loro porterà con sé qualcosa di diverso”.

Nel definire l’impatto del progetto, è inoltre necessario tenere presente che si tratta di una ricerca aperta alla co-progettazione delle azioni da parte dei partner e *in primis* delle scuole. Ne consegue che, a partire dagli stimoli iniziali e dalla formazione dei docenti, le attività didattiche delle diverse classi sono andate via via diversificandosi in maniera significativa, dando origine a percorsi e a prodotti differenti. La valutazione dei risultati delle azioni deve quindi anche tenere conto della specificità dei singoli progetti didattici delle classi, in termini di approfondimento, tempo dedicato, appartenenza o meno al gruppo delle azioni pilota e così via. Il progetto inoltre ha lavorato su una fascia d’età molto ampia (7-19 anni) e ha agito in contesti molto diversi. Da tale quadro complessivo risulta evidente che le valutazioni sui benefici della ricerca devono necessariamente seguire linee di ragionamento di ampio respiro e considerare principalmente parametri qualitativi.

Per tutti questi motivi, sia durante il processo sia in fase di riflessione finale, per il gruppo di lavoro sono state di fondamentale importanza le osservazioni e le restituzioni dei soggetti coinvolti che sono state raccolte in più fasi

e secondo metodologie diversificate, scegliendo di volta in volta la modalità più adatta agli interlocutori, alla fase del progetto e alla circostanza. Sono state dunque messe a punto azioni strutturate di consultazione attraverso relazioni, questionari e interviste in fasi cruciali del percorso, quali gli incontri di formazione dei docenti, i *workshop* che li hanno seguiti, gli incontri periodici di monitoraggio e co-progettazione e i momenti di verifica con le classi pilota.

Scendendo più nel dettaglio, in occasione *kick off meeting* all'avvio della ricerca, è stato sottoposto ai partecipanti un questionario relativo alla chiarezza del progetto, all'interesse e alle aspettative; alla consegna degli elaborati prodotti al termine del progetto e al momento della sottomissione degli *storytelling* digitali al concorso PoliCultura è stato poi chiesto agli insegnanti di compilare un report semi-strutturato sull'esperienza; alla chiusura delle attività, infine, è stata realizzata una serie di videointerviste a testimoni privilegiati tra i quali i coordinatori dei progetti didattici all'interno degli istituti e una selezione di insegnanti individuati sulla base di parametri quali l'interesse e il livello di innovazione dell'attività didattica da loro condotta in seno al progetto e l'intensità dell'impegno e del coinvolgimento nella ricerca.

Durante il corso della ricerca sono poi stati individuati tra i progetti didattici casi studio di particolare interesse che sono stati oggetto di un'osservazione specifica da parte del gruppo di lavoro. La scelta è stata fatta per rapporto al tipo di attività condotte dagli insegnanti (azioni pilota o progetti particolarmente articolati e significativi), ma anche in relazione alla configurazione delle classi, in termini di età, ordine e tipologia di scuola, contesto sociale di provenienza degli allievi, composizione multiculturale delle classi, presenza nell'istituto di fenomeni diffusi di demotivazione e abbandono scolastico. Questi casi studio sono stati seguiti nel corso del progetto e/o analizzati in conclusione delle attività.

Alla consultazione strutturata degli insegnanti si sono aggiunti passaggi di confronto *in itinere* con i dirigenti e colloqui informali con i bambini e i ragazzi durante le attività. In occasione degli eventi di disseminazione sono poi stati consultati interlocutori esterni alle scuole, come rappresentanti delle istituzioni, operatori dei settori interessati o anche semplici cittadini. In fase di valutazione conclusiva sono state infine prese in considerazione anche le relazioni finali dei tirocinanti, studenti dei corsi di laurea della Scuola di Architettura Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni del Politecnico di Milano che hanno svolto nel contesto della ricerca lo *stage* curricolare previsto dal loro percorso formativo e che sono testimoni di un punto di vista ancora differente.

Una parte importante della valutazione dei risultati di progetto è stata inoltre affidata all'esame dei materiali prodotti da tutte le classi coinvolte durante

le diverse attività. Si tratta di una mole consistente di testi, prodotti grafici e scritto-grafici (disegni, mappe, schemi, diari, resoconti) e di svariati prodotti digitali (mappature e narrazioni digitali, guide multimediali, applicazioni di gioco). I materiali sono stati presi in esame sia nelle fasi intermedie – e dunque in forma di elaborati di processo – sia nella loro formulazione finale. La qualità di tali materiali, valutata in termini di pregnanza e significatività, è indicativa dell'efficacia dei processi che li hanno generati.

Laddove è stato possibile, come nel caso di alcune applicazioni digitali, sono stati raccolti anche elementi quantitativi di valutazione, come i dati d'uso dei prodotti messi a disposizione del pubblico reale al termine dei progetti didattici. Tali dati e i risultati di queste letture emergono, sia pure in forma sintetica, dalle descrizioni dei processi e dei prodotti realizzati dalle classi contenute in questo libro.¹⁵ Nei paragrafi che seguono verranno invece riportate in sintesi e per esempi significativi le riflessioni che emergono dai questionari, dalle relazioni e dalle interviste. Le considerazioni degli insegnanti sono state qui riorganizzate per temi, quali la descrizione del contesto di provenienza degli studenti, la loro partecipazione, l'analisi della metodologia di progetto, le potenzialità di tale metodologia in termini di inclusione e multiculturalità, il ruolo svolto dalle tecnologie, l'efficacia complessiva delle azioni e i benefici su studenti e insegnanti. Per ragioni di riservatezza si è evitato di riportare informazioni che possano ricondurre a situazioni specifiche relative ad alunni e insegnanti, mirando invece a ricostruire un quadro generale che possa fornire le basi per una riflessione sulla metodologia di progetto e su ScAR quale caso studio ed esperienza pilota.¹⁶

Il contesto sociale e culturale e la composizione delle classi

Il contesto sociale e culturale in cui sono state calate le azioni, descritto da insegnanti e dirigenti in diverse occasioni, risulta diversificato in relazione al tipo di scuola e alla collocazione degli istituti nell'area di progetto. Come prevedibile, le caratteristiche legate alla posizione delle scuole sono più marcate tra le primarie e le secondarie di primo grado che hanno un'utenza

15. Le considerazioni emerse dall'osservazione dei materiali prodotti sono state integrate nei capitoli di descrizione delle attività (capitoli terzo e quarto).

16. Per questo motivo si è scelto di non indicare i codici di riferimento interni relativi ai documenti citati (questionari d'avvio, trascrizioni di interviste, report e relazioni) per evitare di rendere riconoscibili, anche attraverso riscontri e ricorrenze, i contesti specifici ai quali si riferiscono le osservazioni riportate.

prevalentemente di quartiere, mentre sono meno evidenti nel caso delle scuole di secondo grado, nelle quali gli studenti provengono da un bacino territoriale più ampio. In questi istituti le differenze in termini di profilo degli allievi, successo scolastico e motivazione sono legate invece principalmente alla tipologia di offerta formativa (scuola professionale, istituto tecnico o liceo).

Pur rispondendo nel complesso al concetto generale di “periferia”, l’area di progetto, come si è visto, è vasta e presenta situazioni diverse, come emerge anche dalle analisi degli insegnanti. Abbiamo così scuole in cui l’utenza è definita “medio-alta” e altre in cui è invece individuata come “media” o “bassa”, in riferimento alla presenza di disagio sociale e/o economico e di povertà culturale. Anche la composizione multiculturale dei gruppi classe, legata alla maggiore o minore presenza di famiglie con storie di migrazione alle spalle, è molto diversificata e va da pochi casi per classe in alcuni plessi a una presenza di studenti di origine straniera, per lo più di seconda generazione, che giunge oltre il 70% in altri.

«La mia classe – ci ha spiegato un’insegnante – è composta da ragazzini provenienti da famiglie con un livello di cultura medio-alto, quindi da ragazzini che sono già abituati ad avere un certo tipo di sollecitazioni in famiglia, di tipo culturale o di approfondimento di determinati argomenti». «Negli anni ’70 – ha aggiunto una collega dello stesso plesso – il quartiere si è ampliato con belle case: molti professionisti hanno preferito, rispetto ad altre zone più centrali, trasferirsi qui». Riferendosi a un’area differente, un’insegnante ha invece riportato che l’utenza del suo istituto è “medio-bassa”, «anche per il tipo di famiglie che abitano nel quartiere – ha precisato – un quartiere di transizione, con tante culture diverse, un quartiere aperto a nuove possibilità di interazione con il territorio e con persone di altri paesi». Un’altra docente ancora, parlando di ragazzi già grandi, ci ha descritto una situazione difficile soprattutto in termini di successo scolastico: «Questa scuola accoglie molti dei *drop out* che provengono da altre realtà: molti nostri studenti hanno alle spalle una carriera fallimentare, perché vengono bocciati al liceo dove ci hanno provato e per una serie di problematiche socio-economiche, personali e familiari, sono stati espulsi, più un’altissima percentuale di ragazzi disabili». «Non è assolutamente detto – ha aggiunto la stessa insegnante – che questo tolga qualità a un istituto, però sicuramente aggiunge complessità, perché aumentano i bisogni, si diversificano le richieste e le istanze didattiche, perché se io, banalmente, porto con me una certa fragilità diversa dalle altre, è chiaro che ho bisogno di un percorso differente».

La partecipazione

In un quadro così variegato anche la partecipazione degli studenti è stata differente a seconda dei casi, con situazioni che vanno da un'adesione spontanea e vivace, con sostegno e cooperazione anche da parte delle famiglie, a contesti nei quali ottenere la collaborazione dei ragazzi ha rappresentato una sfida in sé.

La maggior parte dei docenti, in ogni caso, ha affermato che bambini e ragazzi hanno preso parte alle attività volentieri: «I ragazzi erano assolutamente motivati a partecipare» ci ha dichiarato la coordinatrice dei progetti di una scuola secondaria di primo grado, e una collega ha confermato: «I ragazzi hanno accolto il progetto con grande gioia». «I bambini hanno lavorato con entusiasmo», ha dichiarato analogamente una maestra della scuola primaria, aggiungendo: «Qualcuno anche con proposte, tentativi di cambiare, sistemare, metterci del suo».

Altri docenti, per contro, hanno riferito affaticamento e il verificarsi di episodi di demotivazione lungo il percorso, soprattutto nelle fasce d'età più alte e in particolare nell'ambito della formazione tecnica e professionale. «È stato difficile – ha raccontato un'insegnante della secondaria – ottenere da loro una costanza di lavoro, non è una cosa facile da acquisire, la consapevolezza della responsabilità, della parola dell'altro [...] perché mantenere promesse è complicato e se uno non sa riconoscere sé stesso, come fa a fare promesse agli altri? Come fa a prendersi sul serio e a capire il valore di una promessa?». «Non posso raccontarvi favole – ha ammesso la stessa docente – e dirvi che gli studenti erano sempre entusiasti e contentissimi, non è stato così, non è stata una favola: è stato veramente molto difficile, abbiamo fatto molta fatica a reinventarci la motivazione con loro, quasi quotidianamente».

Anche una docente di altro istituto ha descritto una fase critica lungo il percorso di alternanza scuola-lavoro seguito dai suoi studenti: la comunicazione tra gli esperti esterni e i ragazzi non sempre funzionava bene e, come ci ha riportato, «C'erano lavori svolti in modo molto superficiale, incompleti, che non avevano centrato l'obiettivo». Di conseguenza per questi studenti, a metà circa del loro percorso, è stata attivata un'azione di responsabilizzazione congiunta tra esperti e insegnanti che si è rivelata efficace. In quell'occasione agli studenti è stato detto: «Ora ragazzi dobbiamo ricontrattare, dobbiamo capirci. Voi state facendo un'attività di alternanza scuola-lavoro, il che significa dar conto a qualcuno esterno del lavoro svolto». «In seguito – ha raccontato l'insegnante – è andata assolutamente meglio; abbiamo dovuto un po' ridare le coordinate a questo gruppo su cosa si voleva fare, dove stavamo andando, cosa si voleva raggiungere, qual era il prodotto finale che ci si aspettava da loro; insomma è stato abbastanza impegnativo però alla fine abbiamo portato a casa quello che ci eravamo

proposti». «Questo sicuramente è un aspetto positivo dell'esperienza – ha concluso la docente – noi abbiamo deciso di partecipare a questo progetto come alternanza scuola-lavoro e quindi, a maggior ragione, era richiesto agli studenti il rispetto delle scadenze, degli impegni presi, un certo grado di autonomia, saper lavorare in gruppo. Verso la fine ci siamo riusciti, quindi anche per noi è stata un'esperienza formativa da questo punto di vista».

Il rapporto col territorio e l'educazione alla cittadinanza

Tutti i docenti hanno riferito in vario modo che gli studenti hanno sviluppato attraverso il progetto una nuova attenzione al territorio rendendosi protagonisti della scoperta e interpretazione dei valori e delle memorie in esso racchiusi.

«La possibilità di produrre un elaborato personale, un'interpretazione personale di quelli che sono luoghi, ma anche situazioni, del vissuto loro e dei compagni, è stato uno stimolo importantissimo, una motivazione molto importante» ci ha raccontato un'insegnante di scuola secondaria. «Alla loro età (12-13 anni) – ha aggiunto – la curiosità si sviluppa solo a seguito di determinati input e sollecitazioni: quindi, determinati luoghi o situazioni sociali del territorio loro li danno per scontati e invece tramite questo progetto, ed era questo uno degli obiettivi che ci ponevamo, siamo riusciti ad attivare la loro curiosità. E quindi una riscoperta di quelli che sono luoghi che loro frequentano o davanti ai quali camminano o passano in bici e sui quali la loro attenzione non si era mai soffermata [...]. Ma soprattutto – ha poi concluso – hanno secondo me sviluppato la competenza civica, cioè hanno imparato che alcuni luoghi del loro abitare hanno un valore non solo artistico-architettonico, ma sociale. E nel caso di questa classe addirittura sono state fatte proposte di miglioramento dei luoghi sociali».

Una maestra della primaria ha confermato un impatto positivo nel rapporto dei suoi studenti con il territorio, anche a fronte del fatto che le possibilità dei bambini della sua scuola in molti casi sono limitate: «Le famiglie hanno difficoltà a spostarsi, quindi il fatto di conoscere in pieno anche solo la zona [dove abitano] è stato arricchente per i bambini».

Dai report degli insegnanti della scuola superiore emerge invece che con i ragazzi più grandi proporre il territorio di appartenenza come campo di indagine può essere più difficile. «All'inizio – ha raccontato una docente – i ragazzi mi hanno proprio chiesto: 'Ma prof, ma che cosa dobbiamo andare a vedere qui? Ma non c'è niente!' [...] Poi, nella presentazione [in occasione della giornata di presentazione dei risultati del progetto presso l'Istituto] quasi

tutti diranno che il lato positivo di questo progetto è stato andare a scoprire quello che non conoscevano assolutamente, quindi sì è stato assolutamente raggiunto questo obiettivo e anche quello di trasmetterlo agli altri. Prima la scoperta da parte loro, poi la diffusione e la conoscenza agli altri». «La *mission* del progetto, cominciare a intuire la presenza del patrimonio diffuso e apprezzarlo, è stata assolutamente conseguita» ha concluso l'insegnante.

Gli aspetti metodologici

In molti casi le riflessioni dei docenti, nelle interviste come nelle relazioni, si sono concentrate su aspetti metodologici evidenziando le potenzialità di un'azione didattica basata sulla transdisciplinarietà, l'apprendimento autentico, l'apprendimento a progetto e l'inclusione.

«Cosa vi ha fatto scegliere proprio ScAR?» abbiamo chiesto agli insegnanti a valle del processo e la risposta è stata spesso di carattere metodologico. «Lo stimolo della 'Scuola Attiva Risorse' – ci hanno risposto ad esempio due maestre che già nella loro classe applicavano il metodo della *flipped classroom* – che ci sembrava molto simile e attinente al nostro ideale di insegnamento e scuola». «All'inizio ci sembrava azzardato – hanno aggiunto – per l'ordine di scuola [una primaria], ma i responsabili ci hanno accolto in questa prova e accompagnato [...] e alla fine tutto il nostro lavoro dell'anno è stato incentrato su questo progetto, non per fare questo progetto, ma perché già sfondava una porta aperta». Hanno poi aggiunto: «È stato curricolare, assolutamente! Il nostro metodo consiste proprio nel cogliere un qualsiasi stimolo, per poi lavorarci sopra. Tutto il nostro programma annuale si può dire che abbia ruotato intorno a ScAR».

Una docente di scuola superiore ha inoltre osservato: «Questo progetto è stata un'ottima occasione per far vedere che la didattica, che poi è l'arte dell'insegnare, è un'arte aperta. È l'arte di trovare la chiave per l'apprendimento dell'altro nella relazione significativa».

Sempre tra gli aspetti metodologici anche la componente multidisciplinare è stata sottolineata positivamente da più insegnanti, ad esempio una docente della secondaria ci ha detto: «Il poter coinvolgere più materie, è stato molto importante, anche perché uno dei criteri propugnati dal nostro POF è proprio l'interdisciplinarietà, quindi il poter effettuare attività che possano coinvolgere più materie e, in questo caso, questo progetto era perfetto».

La maggior parte delle osservazioni di metodo riguarda nel complesso il potere motivazionale dell'apprendimento autentico e dell'apprendimento a

progetto, unitamente al potenziale inclusivo di attività che consentono di lavorare in gruppi differenziando i compiti verso il raggiungimento di un obiettivo comune. Gli insegnanti della secondaria di secondo grado hanno rilevato in generale uno sviluppo delle competenze progettuali e di programmazione delle attività e un incremento della capacità di lavorare in gruppo: «A livello di benefici [i ragazzi] hanno imparato che quando si lavora in gruppo bisogna collaborare» ci ha detto la coordinatrice di un'azione pilota che ha riunito allievi di più classi e più indirizzi, e ha aggiunto: «Hanno imparato che se ognuno non fa la sua parte non si arriva all'obiettivo finale». «Credo – ci ha spiegato poi un'altra docente che opera in un contesto di particolare fragilità – che questo tipo di progetto, che prevede la realizzazione di qualcosa, che ha un termine definito, li abbia molto aiutati a sentire la responsabilità della consegna. A scuola non rispettano le consegne. In questo caso, hanno imparato a usare programmi complessi in pochissimo tempo e hanno consegnato in tempo un lavoro molto complesso, con più stratificazioni di narrazioni messe insieme». «Hanno imparato – ha affermato similmente la docente di un altro istituto – che quando c'è un committente esterno non è come l'insegnante che ti dice: 'Non hai studiato! Prendi 5 o 4, ma domani puoi recuperare!'. In questo caso no, devi dar conto e rispettare le scadenze che ti vengono assegnate. Hanno imparato, in conclusione, a raggiungere un obiettivo. Quindi quelle competenze che sicuramente si fa fatica a far acquisire con il metodo tradizionale».

Lo stimolo dell'apprendimento autentico è stato sottolineato nelle relazioni e nelle interviste anche per le fasce più giovani (6-8 e 11-14 anni). «Quando c'è un fine con una gratificazione personale, – ci ha detto una docente della secondaria – c'è sempre una voglia di mettersi in gioco alta, [...] lo stimolo dell'autenticità, di lasciare un segno della loro idea, poter fare qualcosa di concreto è vero». «Quando ho consegnato i vostri attestati – ha poi concluso – ai ragazzi, loro erano molto contenti: si sono sentiti importanti e questo è sicuramente positivo; hanno sentito di avere avuto un certo peso e allora sono contenti». «La motivazione dei ragazzi – ha raccontato poi una docente della scuola superiore – è cresciuta lentamente, via via che scoprivano cosa può offrire il territorio e poi nel momento dell'applicazione.» Per questi ragazzi, ci ha spiegato l'insegnante, ha inciso «la gioia della creazione, il mettere in pratica, il vedere tutta la parte teorica di ricerca svolta in precedenza che diventava un lavoro pratico da poter offrire agli altri». Poi ha aggiunto: «Avevamo fatto loro la promessa che [il lavoro] diventasse una cosa pubblica da offrire agli altri; se avessimo levato questo per loro sarebbe stato meno motivante perché rimarrebbe un compito svolto: 'l'ho fatto, mi hanno dato il voto e basta, finito!'. Invece questo va avanti, può avere un'evoluzione».

Tra gli elementi di valutazione positiva delle metodologie è emersa anche l'accessibilità economica delle azioni, alcuni insegnanti hanno rilevato infatti come ScAR, a differenza di altri progetti, sia stato a basso costo per le scuole. La partecipazione al progetto era gratuita e si sono utilizzate per i progetti didattici solo attrezzature di base per lo più già presenti nelle scuole, con l'eccezione di pochissime attività che hanno richiesto strumenti professionali o prestazioni specialistiche, come i rilevamenti fotografici con camera sferica e lo sviluppo delle applicazioni di *urban gaming*, in questi casi tuttavia le spese sono state sostenute dalla ricerca. Operare in questo modo porta naturalmente vantaggi anche sul medio e lungo termine, la grande maggioranza delle attività sperimentate risulta infatti replicabile in autonomia dalle scuole a costo zero.

L'uso delle tecnologie

Diversi docenti intervistati tra quelli coinvolti in attività con l'uso delle tecnologie hanno riportato benefici per i loro studenti in termini di competenze informatiche e di ricerca di fonti attendibili su internet. Anche laddove gli studenti erano già abituati a utilizzare le tecnologie nelle attività didattiche, i docenti hanno registrato un ampliamento delle conoscenze e riconosciuto nel progetto un'opportunità di rinnovamento dell'approccio metodologico. Dai resoconti emerge che da parte degli studenti c'è stata una buona accoglienza verso gli strumenti digitali proposti, i quali, pur non essendo complessi, erano nuovi per loro e per gli insegnanti e che in generale l'apprendimento è stato agevole. Un caso in particolare è significativo per rapporto al tema, anche perché si è trattato di un'azione pilota in alternanza scuola-lavoro che ha implicato un uso consistente delle nuove tecnologie: «I ragazzi non hanno avuto difficoltà con gli strumenti tecnologici che abbiamo utilizzato – ha dichiarato una docente coinvolta nell'attività – i docenti tutor erano stati formati a usarli [dagli esperti messi a disposizione del progetto], in particolare, comunque, li hanno usati i ragazzi, senza bisogno di aiuto, anzi erano loro che spiegavano ai docenti». In seguito alle attività, come ha poi riportato la stessa docente, gli studenti che hanno partecipato al progetto, e che provenivano da classi diverse, hanno trasferito le competenze acquisite in nuovi ambiti, trasmettendole anche ai compagni che non avevano aderito. Alcuni studenti, ad esempio, hanno usato spontaneamente gli applicativi che avevano imparato a utilizzare (in questo caso uno strumento *freeware* per costruire guide turistiche multimediali) per preparare e documentare la loro gita scolastica. «Ognuno di loro

– ci ha raccontato ancora la docente – doveva approfondire un monumento e fare da guida ai compagni, allora a un certo punto i ragazzi del progetto ScAR di questa classe mi hanno detto: ‘Prof., ma scusi, non possiamo farlo con Izi. Travel?’. ‘E certo che potete!’ Tutto da soli, si sono organizzati e hanno chiesto la collaborazione dei compagni».

L’uso delle tecnologie, come anche l’ultimo episodio riportato documentata, è stato in generale motivante per gli studenti della secondaria su tutta la fascia che va dai 12 ai 19 anni. Un ulteriore risultato interessante c’è stato, in particolare, laddove si è registrato un nuovo atteggiamento verso l’uso delle tecnologie; si è trattato di piccole variazioni nei comportamenti consueti che però hanno indicato l’affiorare di una nuova consapevolezza nella relazione con il digitale: «Nativi digitali, in effetti – ha osservato la coordinatrice del progetto in un istituto superiore – ma che non sempre sanno utilizzare adeguatamente gli strumenti tecnologici, quindi questo è stato davvero un buon supporto: fargli vedere, per esempio, che le varie piattaforme *social* possono essere utilizzate in modo diverso da come fanno quotidianamente». In qualche caso gli studenti hanno infatti usato spontaneamente i *social media* ai fini del progetto, dimostrando – secondo le parole della loro insegnante – «di aver imparato a fare un uso professionale e consapevole dei *social*».

Il potere motivazionale e la maturazione di una maggiore consapevolezza sembrano essere dunque gli aspetti più rilevanti dell’uso delle tecnologie digitali nel progetto a cui si aggiunge un importante contributo alla modalità didattica dell’apprendimento autentico, poiché le tecnologie introdotte hanno consentito di realizzare prodotti di analisi e comunicazione dei beni culturali che potessero essere condivisi con un pubblico reale e di diffonderli al di fuori delle scuole, mettendo così a disposizione della collettività le letture del territorio e le interpretazioni del patrimonio prodotte dai ragazzi.

Inclusione

Il lavoro a progetto e di gruppo ha facilitato in molti casi anche l’inclusione, sia in classi multiculturali e multilingue sia nei confronti di bambini o ragazzi con bisogni speciali o diversamente abili. In una delle scuole coinvolte, per citare un caso specifico, è presente una sperimentazione sull’inclusione per studenti affetti da disturbi dello spettro autistico: «La nostra è una scuola improntata anche sull’inclusione di questi ragazzini con difficoltà di apprendimento abbastanza importanti, con gradi diversi perché alcuni sono ad alto funzionamento, altri no e quindi hanno bisogno anche di un approccio all’apprendimento

molto laboratoriale, semplificato: ciascuno è diverso e ha bisogno di un lavoro mirato» ci ha spiegato un'insegnante dell'istituto. Questi allievi hanno partecipato alle attività all'interno delle classi ma anche con la loro classe speciale che ha realizzato per ScAR un lavoro sul particolare progetto didattico che la caratterizza che è stato proposto, attraverso uno *storytelling* digitale, come uno dei valori culturali espressi dal territorio. La scuola in questione, del resto, ha una solida vocazione di inclusione che fa sì che nelle classi ci siano studenti con situazioni e vissuti differenti. «Un'altra particolarità di questa scuola – ha aggiunto la docente sopra citata – è che qui vicino abbiamo il campo rom di ***, quindi nelle nostre classi sono presenti alcuni studenti rom, che hanno una frequenza molto saltuaria». Alla domanda specifica «Questo progetto ha favorito l'inclusione?» anche un'altra insegnante della stessa scuola ha risposto affermativamente: «Gli studenti eccellenti hanno contribuito all'inclusione trainando i compagni. Questo succede spesso [...] ed è anche una gratificazione per l'eccellenza, perché si riconosce in un ruolo e i compagni si abituano a rapportarsi con qualcuno che ha una visione più chiara dell'attività».

Il quesito sull'inclusione è stato posto ai docenti di tutti gli istituti e le risposte hanno largamente confermato che le metodologie didattiche adottate da ScAR favoriscono l'inclusione, lavorare a progetto e in gruppi consente infatti di differenziare i compiti, valorizzando le competenze dei singoli. «Per chi ha difficoltà con la parte linguistica abbiamo compensato facendo utilizzare il canale del disegno» ci ha spiegato una maestra della primaria. «Tu mi insegna a fare le operazioni – ha aggiunto riportando un esempio delle dinamiche tra gli allievi – ma io ti sto insegnando a fare il cestino [nell'ambito di un'attività sulla cultura artigianale] e per la mia maestra sono ugualmente importanti entrambe le cose!». Queste dinamiche si fanno più complesse se si prendono in esame le classi della secondaria, soprattutto quando i ragazzi arrivano alle scuole superiori con percorsi scolastici difficili alle spalle. «Il progetto ScAR è stato anche fonte di una nuova motivazione a stare a scuola – ci ha raccontato una docente che lavora in un contesto ad alto rischio di abbandono scolastico – perché era diverso dalla didattica [ordinaria] in cui di solito stanno stretti». Anche cambiare contesto, uscire dalla scuola e lavorare sul territorio in questi casi, infatti, può aiutare: «lo studente a scuola può aver mostrato un rifiuto per una certa tipologia di attività, ma magari in un altro tipo di esperienza può farmi vedere che quella cosa la sa fare, a scuola semplicemente non gli va di farla». In questi casi lasciare liberi gli studenti può stimolare il loro coinvolgimento e far emergere abilità inattese: «Abbiamo cercato di eliminare tutti i pregiudizi e solo alla fine ci siamo resi conto che, almeno in parte, quelle attitudini che già loro avevano dimostrato, le hanno confermate [...] Comunque,

ciò ha consentito a ciascuno di scegliere poi una propria strada, ha fatto scoprire a ciascuno la propria capacità di essere utile al progetto». Valorizzare tutte le competenze può essere d'aiuto anche nel sostegno dell'autostima e nella gestione dei conflitti. «Nella fase di formazione dei gruppi – ci ha riferito ad esempio la stessa insegnante – i ragazzi hanno saputo riflettere: 'Io so fare questo, posso farlo, mi dicono di farlo perché sono fondamentale, quindi non mi faccio distrarre da quello che mi ha insultato'. È successo anche questo, in effetti: hanno litigato tra loro durante il lavoro».

Nei racconti degli insegnanti diversi sono gli episodi nei quali potenzialità inespresse sono emerse proprio nel corso del progetto: lo studente ripetente e poco motivato che si rivela il più produttivo quando comincia a realizzare video e il più veloce ad apprendere i programmi di montaggio; quello irrequieto, litigioso e distruttivo che riesce a fermare in un video un frammento di umanità e bellezza colto per strada, riassumendo in esso l'essenza di un quartiere difficile e innalzando la qualità dell'intero prodotto finale; lo studente fragile e disabile che trova il coraggio e la motivazione per far sentire la propria voce; quello con mobilità ridotta che trova il modo di offrire la propria visione della città riprendendola dal tram. Vogliamo poi riportare qui il caso di una studentessa giunta in Italia da pochi anni, timida e restia a esprimersi, che attraverso le attività di progetto ha messo in gioco doti prima nascoste, come la capacità organizzativa o la capacità di orientamento, accompagnate da una partecipazione e proattività inedite che poi la studentessa ha trasferito, nel corso dell'anno scolastico, anche in altre attività esterne al progetto. In poco tempo la ragazza è diventata, con alcune compagne, un punto di riferimento anche per il team di esperti che ha affidato al gruppo compiti di responsabilità.

Risultati come quelli qui descritti, per concludere, sono da ascrivere innanzitutto al lavoro attento degli insegnanti e alla loro sensibilità, come, in molti casi, a quella dei compagni, ma il progetto ha certamente offerto alla comunità scolastica una cornice di lavoro nella quale queste dinamiche hanno potuto svilupparsi e in molti casi ci è stato riportato che gli esiti sono stati sorprendenti e inediti.

Multiculturalità

Nei contesti in cui l'incontro tra culture era un tema sensibile il progetto è stato anche un veicolo per rafforzare la didattica multiculturale, lavorare sul territorio, infatti, può costituire anche un'opportunità per incontrare le diverse culture che vi sono presenti e per costruire ponti con le culture di origine

degli studenti. Uno dei progetti didattici di ScAR, dedicato al quartiere di una scuola primaria e al patrimonio immateriale costituito dai saperi artigianali, ha esemplificato con chiarezza questo assunto perché ha rappresentato per le insegnanti anche l'occasione per entrare in contatto con le famiglie dei bambini e farsi raccontare dei luoghi da dove provengono. «La bambina che viene dalle Filippine – ha riportato per esempio un'insegnante – ha raccontato là la vita com'è, si ricorda perché torna là in estate. I genitori ci tengono che mantengano le radici». «È stato bello coinvolgere anche le famiglie provenienti da altri paesi – ha raccontato ancora la maestra – una mamma di Santo Domingo è arrivata a raccontarci le attività artigianali che ci sono lì, quindi ad esempio la costruzione attraverso una rafia naturale: la fanno seccare e fanno cestini, è la pianta del vimini in pratica. Costruiscono arredi e cestini che poi vendono. E la modalità di attività commerciale è completamente diversa dalla nostra, prevede un'interazione molto più libera». «È stato carino anche il confronto – ha aggiunto una collega – per esempio il sarto egiziano ha raccontato i vestiti tipici e poi invece questa mamma di Santo Domingo ci ha detto che da loro il sarto non funziona così, ma va a casa, si beve il caffè, si mangia una fetta di torta, quindi proprio un altro modo di approccio con il cliente». «È stato in effetti anche un confronto interculturale – ha osservato la maestra – non solo tra Italia e altri Paesi [ma anche tra tutte le culture presenti]: questo ha reso ogni paese di provenienza alla pari, ci tenevamo... Questa è l'integrazione!». I bambini sono stati dunque valorizzati anche come portatori di una cultura di origine, a partire dalla loro conoscenza della lingua madre: «I bambini arabi, per esempio – ha spiegato la maestra raccontando delle uscite nel quartiere – con le iscrizioni arabe [nelle vetrine dei negozi] traducevano direttamente in italiano; anche con l'estetista cinese si è verificato qualcosa del genere: ci sono particolarità che [l'estetista] raccontava e che la bambina cinese riconosceva e confermava». Queste insegnanti hanno mostrato come lavorare in questo modo, facendo squadra e mettendo in comune tutte le risorse, possa avvicinare i ragazzi alla realtà della società multiculturale, aiutando a infrangere pregiudizi e stereotipi o a prevenirli. «I bambini non hanno pregiudizi di nessun genere – ha sottolineato la maestra – se non è l'adulto che glieli trasmette [...] soprattutto i nostri bambini, che provengono da qualsiasi parte del mondo». Riferendoci un episodio avvenuto durante le esplorazioni nel quartiere alla scoperta dei mestieri artigianali la stessa maestra ha riferito un episodio: «Siamo arrivati dall'estetista cinese e volevamo chiederle dove avesse imparato il suo mestiere, e pensavamo in qualche paese bellissimo della Cina. Lei invece ci risponde: 'A Pesaro!'. Ma come?! E lì abbiamo capito che comunque uno è prevenuto anche senza volerlo, anche questa è una forma di

pregiudizio». «Noi impariamo da loro – ha concluso riferendosi ai suoi bambini – dal momento in cui ci arricchiscono raccontandoci esperienze di altri paesi e noi cerchiamo di includerli e informarli, ma al tempo stesso arricchendo ciascuno delle esperienze condivise reciproche».

Benefici sugli studenti, gli insegnanti, la comunità

Dalle dichiarazioni degli insegnanti su argomenti diversi come quelli trattati fino ad ora emergono con evidenza alcuni dei benefici significativi derivanti dal progetto. Vogliamo tuttavia ricordare qui anche alcune risposte dei docenti alle domande dirette sugli esiti della ricerca azione: «Quali benefici ritenete abbiano avuto i vostri studenti grazie a ScAR? Ci sono stati benefici per gli insegnanti?». In risposta a queste domande diversi docenti hanno riportato benefici di varia natura per gli studenti dei quali in buona misura si è già detto, ad esempio in merito alle competenze digitali e alle relazioni col territorio di appartenenza. Molti insegnanti, come si è visto, hanno riferito anche un incremento della capacità di progettazione, vale a dire la capacità di programmare e organizzare le fasi di un lavoro o ancora della capacità di organizzare informazioni e trasferirle tra ambiti diversi, di rielaborarle e trasmetterle. «I ragazzi sicuramente hanno imparato a gestire le fasi di un progetto, che è una competenza importante» ci ha detto una docente della secondaria (fascia 11-14). «Hanno avuto benefici per le competenze digitali – ha affermato poi una collega della stessa scuola – perché hanno dovuto lavorare tanto con strumenti informatici, ma hanno intanto sviluppato anche delle competenze progettuali, nel senso anche di programmazione, perché il lavoro che abbiamo fatto ha comportato diverse fasi». L'insegnante ha poi aggiunto: «Hanno dovuto rendere graficamente o con testi, quanto ricercato, quindi hanno dovuto fare sintesi, rielaborare per via grafica alcune informazioni che avevano in formato cartaceo, come le mappe, o informatico». Anche i ragazzi più grandi, come si legge invece nella relazione di una docente della scuola superiore, hanno imparato «a scrivere testi tenendo conto del contesto, dello scopo e del destinatario» e «a integrare testi e immagini in modo coerente». Una maestra della primaria poi tra i benefici ha incluso altri aspetti: «Sicuramente la capacità di lavorare e lo sviluppo del pensiero critico o meglio l'attività laboratoriale per sviluppare il pensiero critico. E l'inclusione di qualsiasi bambino, la valorizzazione di ogni tipo di intelligenza». E ha poi aggiunto: «Inoltre, il fatto che sviluppino questa idea, che non è scontata: che il sapere non è settoriale. Non sto facendo Scienze, Geografia, Italiano, ma sto imparando, con competenze che mi vengono dalle varie materie. E questo li arricchisce».

Molte considerazioni, nelle relazioni come nelle interviste, riguardano poi il rapporto con il territorio. «I bambini sicuramente ora guardano il quartiere con occhi diversi» ci ha detto ad esempio la maestra che ha lavorato sull'interculturalità. La considerazione vale anche per i ragazzi della secondaria: «Hanno cominciato a guardare la realtà vicina in un altro modo – ha riportato un'insegnante che ha lavorato con ragazzi di 12-13 anni – sono stati sollecitati a osservare molto bene quello che c'è e anche quello che non c'è. Osservare guardando con la mente, in un altro modo, e pensando di progettare lo spazio in un altro modo: 'Adesso c'è il parquetto, ma cosa non mi piace del parquetto? Come lo cambierei? Cosa ci vedo?'. È stata una parte molto bella e per loro anche molto utile per immaginarsi il loro futuro, anche proprio come competenza personale. E noi abbiamo investito su questo discorso del futuro». «Il nostro percorso didattico – ha aggiunto la stessa insegnante – era legato anche al fatto del cambiamento, trovare la propria strada, cambiare le cose che ci sono e renderle più belle. Questo senz'altro è stato un valore aggiunto del progetto».

Per quanto riguarda i benefici su loro stessi alcuni insegnanti riportano di aver trasferito le competenze acquisite in nuovi contesti, di aver «utilizzato gli strumenti e le metodologie nella propria attività curricolare fuori dal progetto». In generale, tuttavia, l'impressione che si ricava dalle relazioni e dalle interviste è che in molti casi chi ha aderito al progetto fosse già orientato in partenza ad approcci metodologici affini e che abbia trovato in ScAR l'occasione per svilupparli, per dare spazio e nutrimento a un modo di fare scuola che era già nelle sue corde. «Si è prestato questo progetto proprio per fare cose che mi piacciono» ci ha detto semplicemente una docente della secondaria. Per alcuni, al di là di questa sintonia di intenti, il progetto è stato anche l'occasione di cimentarsi in qualcosa di nuovo. «Sicuramente io ho imparato a buttarmi di più. All'inizio, fatto il corso, mi sembrava difficile e mi sono detta: 'Abbiamo bambini così piccoli, forse non è il caso...'. Invece poi abbiamo deciso di provarci, quindi ho riscoperto il valore del mettersi sempre in discussione».

Ragionando in termini di benefici sulla comunità, i riferimenti nelle parole degli insegnanti concernono soprattutto le famiglie, coinvolte dai ragazzi attraverso domande, interviste, incontri di restituzione e talvolta anche invitate a partecipare alle attività laboratoriali. «Coinvolgere genitori e nonni, è stato uno stimolo importantissimo – ci ha spiegato una docente della secondaria – perché tramite loro [gli studenti] hanno scoperto aneddoti, situazioni, edifici che non esistono più, ma che gli sono stati raccontati». Se si pensa a queste affermazioni e a quanto detto, parlando di multiculturalità a proposito del coinvolgimento ad esempio degli artigiani e dei commercianti dei quartieri, si può affermare che i benefici di un progetto come ScAR possono estendersi anche alle comunità.

Alcuni dei bambini che hanno seguito questi progetti, come ci ha riferito ad esempio una maestra, hanno poche occasioni di entrare in contatto con la comunità esterna alla scuola: «non escono mai da casa e noi abbiamo fatto un tratto di strada minimo, ma alcuni stanno proprio solo a casa, al massimo al parco davanti alla scuola, così non solo hanno conosciuto il luogo dove abitano, ma hanno avuto un contatto: ora passano e salutano gli artigiani perché si ricordano di loro. Questo progetto ha ampliato il loro mondo e ha creato una comunità. È stato inclusivo anche per gli artigiani stessi!» In un altro quartiere qualcosa di simile è accaduto con i ragazzini della secondaria: «Sono andati anche a rompere le scatole a tutti i negozianti su mia indicazione – ha raccontato la loro insegnante – [...] E lo hanno fatto in bici, in orario extra-scolastico. Visto che anche io sono una storica del quartiere ogni tanto entravo in un negozio e mi dicevano: ‘Ce li hai mandati tu, eh?!’. Sono stati tutti contenti: soprattutto i negozi storici, i negozianti più anziani sono molto contenti di poter parlare dei tempi passati e di com’era differente il commercio».

Aneddoti come quelli riferiti mostrano come, a partire da ciò che è vicino e concreto, come in questi casi il territorio e le botteghe di quartiere, si possano costruire connessioni tra gli studenti e il loro territorio, la loro comunità, ma anche con ciò che è avvenuto nel passato o che avviene altrove, con altri modi di vivere, trasmettendo agli studenti l’idea che ogni sapere, ogni età e ogni cultura sono parimenti degni di attenzione e di interesse. Non solo, partendo dai ragazzi e dalla scuola si può favorire l’incontro intergenerazionale e quello interculturale anche tra gli adulti della comunità, come in questi casi è stato fatto tra le famiglie degli studenti e gli abitanti della zona, espressione di generazioni e vissuti diversi e talvolta portatori di diverse culture.

Orientamento

Un’azione di orientamento non era tra gli obiettivi iniziali del progetto, poiché infatti l’ordine di scuola prevalente tra quelle partecipanti era la secondaria di primo grado e anche le scuole superiori coinvolte non presentavano indirizzi che tradizionalmente hanno una vocazione politecnica, un beneficio diretto in termini di orientamento agli studi universitari non era atteso. Per molti ragazzi, tuttavia, l’idea stessa di essere coinvolti in un progetto da un’università nota e riconosciuta è stato di fatto stimolante, come è emerso dai racconti degli insegnanti, e per alcuni ha aperto un nuovo orizzonte di possibilità. «Il Politecnico è una delle università di cui sentono parlare come eccellenza – ci ha riferito una docente della scuola superiore – quindi, l’idea

di lavorare con docenti del Politecnico è sicuramente stato uno dei motivi che li ha portati ad aderire a questo progetto. Sì, secondo me una buona parte degli studenti che ha aderito lo ha fatto anche perché era proposto dal Politecnico di Milano». «Ultimamente abbiamo anche all'istituto turistico una buona percentuale di studenti che decidono di proseguire gli studi e andare all'università – ci ha spiegato la stessa docente – infatti, è partita proprio dagli studenti del Turistico che partecipano a questo progetto l'idea di andare a visitare il Politecnico: 'Stiamo lavorando con il Politecnico, ma non andiamo lì?'. Hanno voluto vedere, hanno fatto i laboratori. E una delle ragazze che ha partecipato, quando le sono stati chiesti gli aspetti positivi [del progetto], ha detto proprio la visita al Politecnico. E questo è un grande successo anche perché per noi, per il nostro indirizzo di studi, il proseguimento all'università non è scontato e soprattutto di solito non è il Politecnico [...] Quindi siamo stati colpiti positivamente dalla richiesta dei ragazzi proprio del Tecnico turistico di andare a visitare il Politecnico. Si sono incuriositi per il tipo di attività». Una curiosità che, nel contesto della scuola secondaria, ha stimolato anche ragazzi molto più giovani come ci ha riferito una docente che lavora con la fascia 11-14 anni: «Pensate che due o tre mi hanno detto: 'Io voglio fare l'architetto!'. Qualcuno, in questa attività, ha scoperto un mestiere che non avrebbe probabilmente conosciuto. Questo contatto con il mondo del Politecnico ha dato loro informazioni maggiori su figure professionali come architetto, ingegnere, urbanista, che sì, avevamo trattato in classe facendo, in Tecnologia, Tecnologia delle Costruzioni, però non avevano un'idea chiarissima: sì, è un nome... come quello di tante professioni. E alcuni studenti, che già erano predisposti verso la rielaborazione grafica, hanno detto: 'Beh... ma magari allora faccio l'architetto!' È uno degli obiettivi che ci poniamo a scuola: cercare di far provare ai ragazzi varie esperienze in vari campi professionali».

Limiti e criticità

In tutte le fasi di consultazione è stato chiesto agli insegnanti di mettere in rilievo eventuali difficoltà incontrate e aspetti problematici riscontrati nel corso del progetto. Dalle risposte è emerso che i limiti e le criticità rilevati dagli insegnanti si sono concentrati su tre aspetti principali: la difficoltà a far funzionare il progetto all'interno della struttura didattica ordinaria, la difficoltà a motivare all'impegno richiesto i ragazzi più grandi e infine il forte carico di lavoro necessario, soprattutto in riferimento ad alcuni percorsi didattici particolarmente impegnativi. Sebbene non si tratti di rilievi trasversali alle scuole

e alle classi partecipanti quanto piuttosto di difficoltà relative a casi specifici, è utile analizzarle perché ciascuna è indicativa di situazioni potenzialmente ricorrenti e riscontrabili in contesti diversi.

Il primo aspetto, segnalato in due istituti differenti è, come si è detto, la difficoltà a conciliare la struttura di lavoro consueta delle scuole e le attività di progetto. «Un aspetto negativo – ci riferisce la coordinatrice di un progetto didattico particolarmente sfidante in termini di organizzazione, perché trasversale a diverse classi e indirizzi – è che anche questo progetto si è profilato come attività extra-curricolare, cioè in pochi siamo riusciti a portarlo nella didattica quotidiana». Nello stesso istituto, inoltre, a fronte di un'alta partecipazione alla fase di formazione dei docenti, l'adesione effettiva alle attività è stata contenuta e l'investimento degli insegnanti è stato disomogeneo, il che potrebbe indicare una difficoltà a tradurre concretamente in prassi una proposta tematica e metodologica che pure intercetta l'interesse dei docenti. Ci è stato tuttavia segnalato che, sempre nello stesso istituto, alcuni docenti hanno applicato la formazione ricevuta da ScAR all'interno delle loro attività curricolari anche senza aderire attivamente al progetto, fatto incoraggiante per rapporto alla replicabilità delle azioni nel futuro.

Un secondo aspetto, come anticipato, riguarda la difficoltà a motivare i ragazzi più grandi, soprattutto in relazione a un lavoro che ha dei referenti esterni e quindi richiede il raggiungimento di risultati in tempi prestabiliti. «Tante sono state le difficoltà nel ricostruire ogni giorno la motivazione: nostra, loro e nella relazione», ci ha rivelato una docente alla fine del percorso. «Non è stato facile – ha aggiunto – incarnare la figura di coordinatore, mi sono resa conto che per ragazzi che non sono abituati al rispetto della consegna, alla motivazione autoriferita – 'Lavoro non perché mi obblighi, ma perché sento che è una mia responsabilità!' – anche questo è un passaggio di maturità, che sicuramente non è stato semplice». La riflessione dei docenti in merito alla difficoltà dei loro studenti ad assumersi responsabilità adeguate è comune agli istituti di secondo grado. «Ci siamo anche chiesti – ci ha detto un'altra docente di sempre di istituto superiore – se noi li coccoliamo troppo. Con l'utenza che è cambiata negli anni, ci arrivano studenti che le famiglie giustificano appena possono. Quindi noi ci siamo forse un po' ammorbiditi, o meglio, cerchiamo di comprendere questi studenti». Dagli anni Novanta a ora, ci ha spiegato «gli studenti sono cambiati molto e noi dobbiamo effettivamente un pochino adeguarci a questo cambiamento, anche il rapporto con questi genitori il più delle volte non è facile».

In alcuni casi, insegnanti che operano in classi con dinamiche complesse ci hanno riportato di aver valutato anche l'ipotesi di far sperimentare ai ragazzi,

come passaggio educativo, il fallimento rispetto al progetto, il non chiudere, non consegnare, ma poi, come ci ha raccontato una referente di progetto, «Ha prevalso la determinazione a dargli la soddisfazione di chiudere questo percorso e questo concetto: ‘Ti faccio vedere che se oggi non ascolto la tua frustrazione, non alzo la voce o non ti do retta, o non ti punisco perché non hai voglia, ma piuttosto incarno per te il risultato di tutti, allora sono per te un buon modello. [...] Perché è anche un po’ questo il punto: crederci anche per loro. È vero: uno si sostituisce? Non lo so, forse è meglio dire che si affianca».

Un ultimo aspetto di criticità rilevato, come anticipato in apertura, riguarda la mole di lavoro affrontata dagli insegnanti che hanno intrapreso i percorsi didattici più impegnativi. «Ci sono stati momenti durante l’anno in cui probabilmente i colleghi mi avrebbero eliminata fisicamente» ci ha rivelato con ironia la coordinatrice delle attività ScAR in una delle scuole che si sono maggiormente spese per la ricerca. La difficoltà principale è stata in questo caso quella «di conciliare un progetto come questo con la struttura didattica ordinaria». «Perché – ha osservato la docente – è un progetto molto impegnativo, soprattutto su una classe della media. I risultati sono secondo me molto buoni, ma perché il tempo dedicato al progetto è stato davvero notevole. Solo che questo tempo è stato tolto alle attività di programmazione regolare, [...] l’orario era comunque quello didattico e in alcuni casi siamo riusciti a farlo coincidere con attività che abbiamo potuto far ricadere nella nostra programmazione, ma in altri no. Quindi, è stato impegnativo e devo dire che i ragazzi sono arrivati stanchi: soddisfatti ma stanchi. Quindi, probabilmente un’attività di questo genere, se la dovessi rifare, la potrei rifare su due anni, non su uno solo». «A un certo punto il quartiere [che era il tema di progetto] è esploso nelle nostre programmazioni» come ha affermato un’altra collega dello stesso istituto, soddisfatta ma anche affaticata al termine del percorso. E ha proseguito dicendoci: «Ci tengo a dirvi questa cosa: la mole di lavoro è stata comunque molto importante, [...] le attività comportano tutta una serie di investimenti e o se ne prende carico uno che ha tante ore – ma deve sapere che poi fa non dico metà del programma, ma quasi – oppure si deve trovare una soluzione di condivisione maggiore», condivisione che però nella struttura attuale della scuola, ci ha spiegato, è sostanzialmente impraticabile. «Per non parlare del tempo che c’è voluto per risistemare... Io a un certo punto – ha aggiunto con ironia – quando vedevo la mail ScAR, mi sentivo male: ‘No... oddio... ancora?! Ancora ScAR?».

La difficoltà a conciliare un progetto come ScAR con la struttura didattica e l’organizzazione scolastica attuali era una criticità attesa, anche se la verifica nei casi concreti ha evidenziato con maggiore chiarezza le possibili dinamiche

da affrontare nell'applicazione della metodologia. Le situazioni critiche, tuttavia, si sono concentrate laddove si sono proposti i percorsi più consistenti in termini di tempo richiesto e di quantità e complessità delle attività, quindi laddove la metodologia, anche grazie alla disponibilità degli insegnanti, è stata sperimentata con particolare intensità e concentrazione temporale, oppure, diversamente, in alcune scuole caratterizzate da un'utenza particolarmente fragile. Al termine del progetto possiamo dire che contrarre le attività o diluirle su più anni scolastici avrebbe certamente facilitato il compito di quegli insegnanti – nodali per la ricerca – che hanno aderito con entusiasmo e proattività ai progetti didattici più corposi e che sono stati dunque maggiormente impegnati. Una scelta efficace è stata, per contro, la possibilità per i docenti di stabilire il livello di coinvolgimento della propria classe, aderendo con una programmazione autonoma alle attività definite “aperte” oppure avviando un percorso più impegnativo, in collaborazione diretta con il team, come “classe pilota”. Questo ha permesso a molti insegnanti di contribuire al progetto anche con un apporto più contenuto e compatibile con altre scelte didattiche e con specifiche esigenze di programmazione. Bisogna segnalare che il bando di finanziamento prevedeva che il lavoro fosse concentrato in due anni solari, peraltro sfalsati rispetto al calendario scolastico, di conseguenza le attività con le scuole si sono condensate per il 95% in un solo anno scolastico. Successivamente la ricerca, anche in ragione delle complicazioni dovute all'epidemia di COVID-19, è stata prolungata di un terzo anno che è stato però dedicato prevalentemente alle attività di disseminazione, alla rielaborazione dell'esperienza e all'avvio di attività correlate. Alla luce di questi vincoli promuovere un'ampia sperimentazione anche se in un tempo breve è stato efficace al fine di mettere a punto un insieme di buone pratiche che costituiscono un *format* di ripetibilità più ampio, articolato e adattabile alle tante e diverse esigenze delle scuole.

Risposta alle attese

Nel tracciare una sintesi della valutazione complessiva dei risultati di progetto a partire dalle dichiarazioni degli insegnanti, può essere utile richiamare le aspettative registrate in fase di avvio nella consultazione svolta in occasione del *kick-off meeting*.

Tra le attese di docenti e dirigenti che al momento dell'adesione al progetto hanno compilato i primi questionari di consultazione si registrano:

- la conoscenza di nuove tecnologie e l'interazione con il mondo universitario;
- lo sviluppo della pedagogia del luogo;

- una multidisciplinarietà attiva per la conoscenza del proprio territorio;
- la possibilità di potenziare alcune attività già avviate nella scuola con un miglioramento soprattutto nel campo delle tecnologie innovative;
- l’interazione con altri soggetti del territorio;
- la possibilità per gli studenti di fare esperienza di scuola-lavoro;
- dei possibili approfondimenti di argomenti teorici in situazioni concrete.

A valle del processo, alla luce delle attività descritte e delle restituzioni raccolte attraverso le consultazioni finali, possiamo dire che tali attese risultano in larga parte soddisfatte, al termine dell’esperienza tutti gli insegnanti che hanno partecipato, consegnato gli elaborati e presentato la relazione si sono dichiarati infatti soddisfatti. Qualcuno, nelle interviste, ha articolato maggiormente la risposta su questo punto, fornendo un giudizio sintetico: «Sono assolutamente soddisfatta dell’esperienza – ci ha detto per esempio una docente di scuola secondaria – mi ha interessato nonostante fosse impegnativa. Spero di ripetere altre esperienze di questo tipo e spero che lo stesso Politecnico possa proporre». Questo tipo di esperienza infatti – ha aggiunto la stessa insegnante – «può aprire ai ragazzi delle visioni concrete e, contemporaneamente, propositive per quella che è la realtà del loro vissuto». Nella relazione conclusiva di un’altra docente alla voce “Valutazione complessiva” si legge inoltre: «Valore molto positivo delle attività proposte, che si prestavano a essere sviluppate in modalità laboratoriali e inclusive e che hanno consentito di aprire spazi significativi di riflessione». Una maestra della primaria che all’inizio dell’esperienza era molto interessata ma un po’ titubante, intervistata alla conclusione del lavoro ci ha infine detto (riferendosi anche alla collega con la quale ha collaborato): «In questo lavoro si deve avere sempre l’entusiasmo di provare cose nuove e imparare, e alla fine si è contente: perchè siamo davvero soddisfatte. Poi abbiamo detto: ‘Se vogliamo insegnare ai bambini ad affrontare anche una cosa difficile e che non fa niente se non ce la fanno, allora dobbiamo essere noi per prime a crederci!’».

Si potrebbero poi riportare numerose altre osservazioni interessanti da parte degli insegnanti, tuttavia le argomentazioni portate sarebbero simili, per concludere dunque vorremmo invece accennare ad alcune dichiarazioni dei tirocinanti che si sono trovati a far parte del team e dunque a lavorare a stretto contatto con i loro stessi docenti. Essendo a tutti gli effetti studenti, anche se universitari, i tirocinanti hanno considerato il progetto da uno speciale punto di osservazione, portando nella riflessione un punto di vista professionale ma al tempo stesso anche relativo a un percorso formativo. «Mi ritengo molto soddisfatta – ha scritto una studentessa del corso triennale – di aver svolto questa attività di pratica interna tra tutte le altre scelte a me disponibili.

Mi sono trovata in un team con cui mi sentivo a mio agio. Fin dall'inizio sapevo che non era il classico tirocinio in uno studio di architettura ma questo non mi ha fermata, anzi mi ha incuriosita ancora di più». «È stato molto interessante – ha affermato un altro tirocinante – partecipare ad una attività di ricerca del Politecnico di Milano ed avere avuto la possibilità di contribuire ad alcune delle sue attività. Ho avuto modo di cimentarmi in numerose mansioni differenti, le quali hanno permesso di accrescere le mie conoscenze. In particolare, ho avuto modo di osservare la percezione che ragazzi di età diverse sviluppano riguardo all'ambiente urbano in cui vivono, alle loro capacità di rappresentazione della città e al loro interesse verso tutto ciò che si può considerare patrimonio culturale in periferia e all'importanza della sua tutela. Sono convinto che questa esperienza mi sarà utile nel proseguo dei miei studi universitari e della mia futura carriera professionale». La varietà delle attività in cui è stato possibile coinvolgere i tirocinanti è rilevata positivamente anche in altre relazioni: «Valuto molto positiva – ha scritto ad esempio una studentessa – la varietà di mansioni che mi sono state affidate che è stata per me motivo di crescita, mi ha permesso di sviluppare la capacità di affrontare compiti differenti e di crescere molto in conoscenze e competenze». Un'altra studentessa la quale ha costruito, nell'ambito di ScAR, un suo articolato percorso personale di tirocinio e poi anche di tesi di laurea, ha scritto in calce alla sua relazione «Con la promessa di prendere esempio da ciò che è già in essere per realizzare al meglio le mie idee future e presenti, ringrazio di cuore per aver dato ascolto alle mie idee anche se poco ortodosse per il mio corso di studi». Un'altra studentessa ancora, ora laureata, ha contattato il suo referente del team ScAR per comunicargli, a distanza di tempo, la propria soddisfazione per quanto appreso: «Le scrivo perché ho piacere di raccontarle che l'esperienza di tirocinio fatta con ScAR durante la triennale mi sta dando la possibilità di lavorare ad un progetto simile [...] insomma, il tirocinio a ScAR sta dando i suoi frutti».

ScAR “in numeri”

Per concludere questa disamina delle considerazioni qualitative che si possono fare al termine del percorso, è forse utile proporre anche una breve panoramica delle “cifre di progetto”. Facendo un bilancio dei “numeri” della ricerca, possiamo dire in sintesi che ScAR ha coinvolto 22 classi all'interno delle 7 scuole partner, alle quali si sono aggiunte 27 classi da altre città, distribuite in 7 regioni italiane, che hanno contribuito alla ricerca partecipando al *contest* promosso dal progetto partner PoliCultura e seguendo la *track* speciale

dedicata ai temi di ScAR. Complessivamente la ricerca ha raggiunto in questo modo oltre 750 studenti e più di 50 insegnanti su tre ordini di scuola dalla primaria alla secondaria di secondo grado. A quelli delle scuole vanno ad aggiungersi oltre 400 studenti universitari coinvolti attraverso l'attivazione di contesti didattici *ad hoc* all'interno di 6 differenti corsi del Politecnico di Milano e 7 tirocinanti dei corsi di studio in architettura e urbanistica.

Le classi nel complesso hanno sviluppato 37 differenti progetti didattici, dei quali 5 sono stati condotti dal team di ricerca come azione pilota e 24 sono maturati in seno a PoliCultura, i restanti progetti si sono configurati come "attività aperte".¹⁷ Nel corso dei progetti didattici le classi hanno effettuato almeno 20 diverse tipologie di attività proposte dagli esperti nei corsi di formazione, delle quali circa la metà ha coinvolto l'uso delle tecnologie della comunicazione. Attraverso i progetti didattici sono stati realizzati e messi a disposizione del pubblico, su piattaforme esterne al progetto, 5 applicativi digitali (2 guide multimediali, 2 applicazioni di gioco per dispositivi mobili, 1 Atlante Digitale delle Memorie e dei progetti didattici) ai quali si aggiungono 25 nuove collezioni per il museo digitale dell'Ecomuseo Milano Sud e oltre 30 tra narrazioni digitali e *mapstorytelling*.

Partito con 11 partner iniziali, ScAR ha maturato nel suo corso collaborazioni con ulteriori 8 partner nel settore pubblico e privato. Dalla ricerca inoltre sono nati 5 progetti *spin off* con partner diversi in Italia e all'estero. Per la disseminazione del progetto e la diffusione delle metodologie sono stati infine organizzati 8 eventi pubblici, ai quali si aggiunge la presentazione del progetto in 8 convegni internazionali e la realizzazione di 10 pubblicazioni delle quali 3 in *open access*.

Questa sequenza di cifre non può certo restituire la complessità di un processo lungo e articolato, tuttavia se la si legge a margine delle riflessioni dei soggetti coinvolti riportate nelle pagine che precedono questa sintesi può dare la misura del raggio di azione di una ricerca che, pur con mezzi contenuti, è riuscita a intercettare tanti soggetti eterogenei, ad attivare le risorse latenti di un territorio di margine e a estendere la portata delle sue azioni anche oltre i confini previsti.

17. Si veda il capitolo secondo.



+20
tipologie di
attività svolte



5
azioni pilota



13
progetti didattici
attivati



24
progetti
PoliCultura-ScAR

ScAR in numeri



11
partner in
fase di avvio



8
nuovi partner
e collaborazioni



8
eventi sul
territorio



7
scuole
partner



18
scuole da
7 regioni



6
corsi
universitari
coinvolti



+50
insegnanti
coinvolti



5
applicazioni
digitali per il
pubblico



+ 150
contenuti mappati nell'Atlante
digitale dell'Ecomuseo MUMI



+ 750
studenti
coinvolti



49
classi
coinvolte



8
convegni
accademici



10
pubblicazioni



5
progetti
spinoff



7
tirocinanti

2
tesi di
laurea



12
ricercatori
e docenti



3
università
coinvolte



4
collaboratori



10

POSTER

ISTITUTO
KAWAUSKY
CASA
CASA

Parque Park

Parque Park

Parque Park

Parque Park

Via Artale Cassani

Via Giorgio Savani

Via Santa Teresa

Via del Miraglio

Via Pietro Ballova

Via Pietro Ballova

Via del Miraglio

Via Sant'Abbondio

Via Cesare Mattei

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

Via Sant'Abbondio

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

In apertura di questo lavoro abbiamo evidenziato come le indicazioni nazionali ed europee in materia di educazione al patrimonio culturale e al paesaggio portino con sé alcuni importanti interrogativi ai quali le istituzioni e, più in generale, la comunità educante si trovano oggi a rispondere. La scelta alla base del progetto “Scuola attiva risorse” di operare in aree di margine ha portato a focalizzare la riflessione sulle specificità di un’azione educativa incentrata sui beni di prossimità e rivolta a territori apparentemente poveri di patrimoni culturali e di valori paesaggistici. Di conseguenza la ricerca si è sviluppata su un duplice binario, da un lato avviando un’azione sperimentale in cerca di risposte alle nuove sfide poste dall’*heritage education*, dall’altro indagando nello specifico approcci e metodologie adatti a operare in contesti ordinari o fragili con un’azione allargata, fondata su di un processo partecipativo e orientata all’educazione alla cittadinanza, allo scambio interculturale e intergenerazionale, alla tutela dei beni comuni e allo sviluppo di una domanda diffusa di qualità del paesaggio.

Al termine dell’esperienza i quesiti dai quali la ricerca ha preso le mosse possono trovare una riformulazione più consapevole, forte di una molteplicità di apporti che sono venuti dai diversi attori coinvolti e dalle esperienze condivise tra team e partecipanti. Queste ultime considerazioni ripercorrono quindi i passaggi nodali della riflessione maturata sul tema dell’educazione al patrimonio culturale, facendo il punto su alcune questioni di particolare rilievo, quali la definizione dell’oggetto delle azioni educative, il ruolo potenziale della scuola, il possibile apporto dell’università e della ricerca, il ruolo strategico assunto dai processi di rappresentazione all’interno delle azioni e, infine, le connessioni tra l’esperienza presentata e gli scenari attuali e futuri della ricerca nel campo.

La prima serie di considerazioni riguarda la definizione dell’oggetto delle azioni nell’ambito dell’educazione al patrimonio e il ruolo che scuola e università sono chiamate a giocare nella costruzione di pratiche e di metodologie.

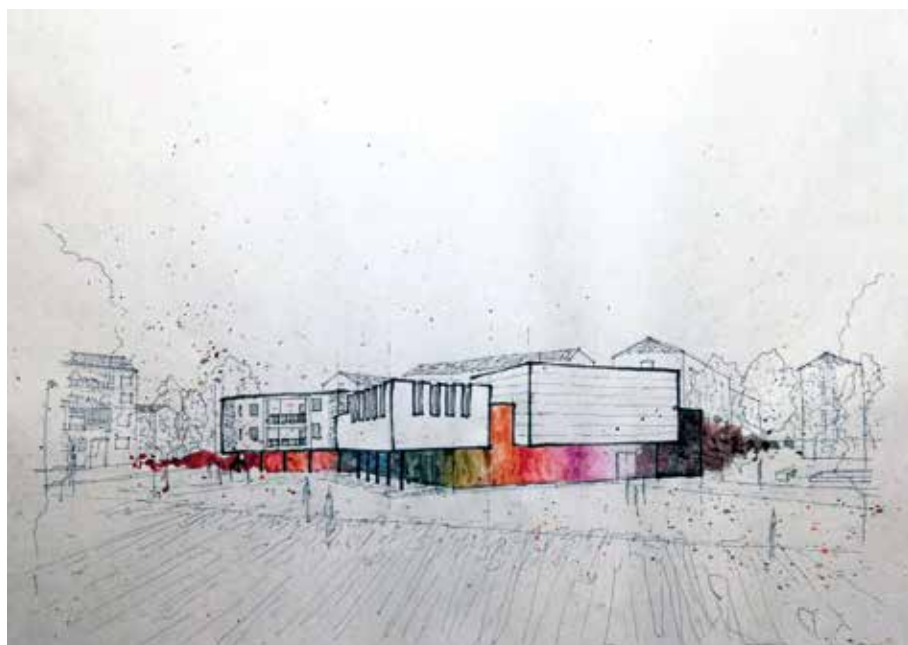


Tavola di presentazione del progetto per un centro di ricerca per l'arte teatrale marionettistica nel quartiere Stadera realizzato da uno studente del "Laboratorio di progettazione architettonica 1" del corso di laurea in Progettazione dell'architettura. Nel laboratorio di progetto, svolto a distanza durante l'emergenza Covid 19, l'Atelier Carlo Colla e Figli ha simulato la committenza. (Disegno di Alice dell'Acqua).

Nel contesto della cultura europea la connessione inscindibile tra patrimoni e paesaggi culturali risulta da tempo chiarita, così come sembra assodato, almeno in linea teorica, che le azioni di conoscenza e valorizzazione tradizionalmente riservate ai beni e ai contesti d'eccellenza debbano estendersi ai patrimoni di prossimità e a quelli immateriali, nonché ai luoghi del quotidiano e perfino ai paesaggi degradati. L'esperienza di ScAR mostra come l'educazione al patrimonio possa efficacemente rivolgersi a un territorio ricco di contraddizioni, dove aspetti di degrado e fragilità si accostano a potenzialità inesprese. Il lavoro congiunto di insegnanti e ricercatori ha reso evidente come si possano accompagnare giovani di età diverse nella conoscenza, interpretazione e comunicazione di patrimoni materiali e immateriali, partendo da spunti molteplici e focalizzandosi su aree a prima vista prive d'interesse come quelle che spesso circondano le scuole. I progetti didattici messi a punto nel corso della ricerca mostrano, ad esempio, che si può fare intercultura partendo dalle botteghe di una via come tante, che si può cambiare la percezione di un quartiere di margine guardando con occhi nuovi i graffiti sui muri di sottopassi e di edifici abbandonati, che si può costruire coi ragazzi un itinerario turistico professionale lungo rotte inattese ai margini della città, che si può, ancora, usare il gioco per invitare gli adolescenti alla lettura del loro contesto di vita e alla riflessione sul loro futuro e molto altro ancora.

Se si pensa, come suggeriscono le attuali linee di indirizzo, di intraprendere in un futuro prossimo un'azione di educazione al patrimonio culturale sistematica e strutturale che abbracci ogni contesto, è fondamentale che la scuola, in quanto agenzia educativa principale e capillarmente diffusa, assuma un ruolo centrale nel processo. La scuola, del resto, come anche l'esperienza di ScAR conferma, non solo è ricca di risorse umane, culturali e professionali ma è altresì depositaria di un elevato potenziale progettuale che è alla ricerca di contesti in cui esprimersi ed essere riconosciuto. Le scuole coinvolte hanno dimostrato di accogliere pienamente la spinta a un'educazione al patrimonio e al paesaggio che fosse sperimentale, innovativa, tecnologicamente aggiornata e aperta ad apporti esterni. Gli insegnanti hanno fatto proprio lo spirito di un'azione sul campo da costruire insieme agli esperti nel contesto di un processo più ampio, superando con grande impegno le difficoltà derivanti dal conciliare la struttura organizzativa tradizionale degli istituti e le modalità operative consolidate con le esigenze di una didattica fortemente orientata al progetto, alla transdisciplinarietà, all'apprendimento sul territorio. Di fatto i docenti hanno contribuito significativamente alla messa a punto di un *modus operandi* che era tutto da definire, in molti casi partecipando attivamente anche alla riflessione metodologica. Dal percorso di ScAR emerge inoltre come la scuola,

se supportata, possa efficacemente assumere un ruolo di *hub* territoriale capace di mettere in connessione studenti, comunità locale, istituzioni e attori pubblici e privati. Tuttavia, perché esperienze come questa possano tradursi in pratiche diffuse e svilupparsi all'interno di un processo capace di evolvere senza cristallizzarsi in prassi, le risorse primarie, ovvero la capacità progettuale e la proattività degli insegnanti, andrebbero riconosciute, stimolate e alimentate. Sarebbe poi importante che la comunità scolastica avesse maggiori possibilità, in analogia con quella scientifica, di comunicare e mettere in condivisione esperienze, risultati e riflessioni, in modo che il lavoro dei singoli potesse farsi patrimonio comune. In questo processo più ampio l'università, come l'esperienza di ScAR suggerisce, può svolgere un ruolo importante, nello spirito della terza missione e in direzione della costruzione di una ricerca collaborativa e responsabile. Oltre a formare professionisti in grado di operare all'interno dei processi, il mondo accademico può, come in questo caso, farsi motore e supporto dei processi stessi, soprattutto in direzione di un'indagine metodologica aperta e sperimentale nonché fungere da collettore dei risultati, mettendo a disposizione soluzioni per la condivisione, agevolando la connessione tra esperienze e realtà diverse e promuovendo dinamiche partecipative anche tra attori eterogenei, catalizzando dunque le energie della comunità scolastica e di quella territoriale in pratiche condivise e in una riflessione plurale. In questo modo diviene possibile includere il pubblico in generale e la scuola in particolare in un processo di ricerca scientifica che riguarda la comunità, il territorio, l'educazione, non solo quali oggetto di studio bensì quali attori portatori di competenze specifiche e di propri punti di vista.

A valle del processo, qualche considerazione va poi dedicata ad alcuni aspetti trasversali che emergono proprio dall'indagine metodologica. In particolare, le esperienze maturate in seno al progetto e la rilevanza che i processi di rappresentazione hanno svolto all'interno delle azioni educative, portano a interrogarsi sul ruolo che la costruzione di nuove rappresentazioni può assumere più in generale nel contesto dell'educazione al patrimonio e al paesaggio. L'intera esperienza di ScAR potrebbe essere vista come un articolato processo di raccolta e condivisione di conoscenze e interpretazioni relative a un territorio e ai valori culturali in esso racchiusi, dunque di costruzione e di scambio di rappresentazioni. A questo tema se ne accompagna un secondo, strettamente correlato al primo e cioè il ruolo che possono assumere in tale contesto le nuove tecnologie. Nel corso della ricerca l'uso degli strumenti digitali, sempre combinato con attività analogiche e manuali e con l'esperienza diretta dei luoghi, ha giocato un ruolo significativo, offrendo ai docenti l'opportunità di

affacciarsi alle nuove tecnologie, motivando gli studenti alla partecipazione, fungendo da leva per l'educazione tra pari e, non ultimo, offrendo un vettore agile per la condivisione. Nel complesso si può dire che l'uso mirato delle ICTs ha dato modo di sviluppare un processo partecipato per la valorizzazione del paesaggio culturale, nel quale lo strumento digitale, accessibile e gestito con logiche di sviluppo *bottom-up*, non ricopre il mero ruolo di mezzo per la comunicazione ma diviene un veicolo per l'educazione, la costruzione di comunità e la conoscenza critica del territorio.

Un'ultima sequenza di considerazioni riguarda infine le connessioni tra la ricerca-azione descritta, le linee di indirizzo europee e nazionali e le indicazioni strategiche per la ricerca a venire fissate dall'agenda europea.

Se riletto attraverso il filtro del Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale, il progetto rivela una sostanziale congruenza con la visione allora suggerita dal MiBACT (oggi Ministero della Cultura). Ricapitolandone le caratteristiche principali in riferimento alle indicazioni contenute nel Piano, possiamo dire che il progetto ScAR ha proposto e sperimentato sul campo un sistema di educazione al patrimonio capace di coinvolgere una pluralità di soggetti (scuole, amministrazioni, istituzioni, musei, famiglie, associazioni, enti privati) in azioni concrete di costruzione di conoscenza, comunicazione e promozione turistica dei beni culturali, in particolare di quelli fragili e poco noti, nascosti in questo caso nei quartieri delle periferie urbane. Il progetto ha inoltre sostenuto i docenti nel ruolo di ideatori e facilitatori di percorsi didattici innovativi, fornendo corsi di formazione, strumenti, *format* di lavoro replicabili e percorsi sperimentali di collaborazione università-scuola. Le attività, basate sui paradigmi dell'apprendimento per progetto, dell'apprendimento autentico e dell'educazione fra pari hanno coinvolto tutti gli ordini della formazione, dalla scuola primaria alla secondaria, fino ai giovani in alternanza scuola-lavoro e agli studenti universitari e offrono dunque un'ampia panoramica di pratiche. In sintonia con le indicazioni del MiUR sullo sviluppo digitale in campo educativo (espresse dal Piano Nazionale Scuola Digitale), il progetto ScAR ha poi offerto ai giovani l'opportunità di sperimentarsi come produttori di contenuti e architetture digitali, supportando docenti e allievi nell'uso consapevole delle tecnologie per la condivisione e comunicazione del patrimonio culturale.

Tutte queste caratteristiche mostrano anche come il progetto si collochi efficacemente all'interno della strategia europea per il 21° secolo in materia di patrimonio culturale. Tale strategia individua infatti nel *cultural heritage* un fattore chiave per ri-focalizzare le società europee sulla base del dialogo

interculturale e del rispetto delle identità e delle diversità. In accordo con tale visione ScAR ha proposto nelle sue azioni un approccio inclusivo, coinvolgendo i cittadini in formazione nell'identificazione, conoscenza, protezione e promozione del patrimonio del quale sono custodi, portando l'attenzione della comunità scolastica (e non solo) sull'intorno immediato, all'interno del contesto di vita degli studenti, contribuendo dunque a sviluppare senso di appartenenza nei giovani e a stimolare la responsabilità collettiva nei confronti dell'eredità culturale comune. Le azioni messe a punto infatti hanno reso il patrimonio culturale più accessibile ai ragazzi, ma per molti versi anche alle loro comunità, e ne hanno messo in evidenza il ruolo di veicolo per il dialogo intergenerazionale e interculturale, la pace e la tolleranza. Il progetto, sempre in accordo con le strategie europee, ha inoltre fornito spunti per utilizzare tecniche innovative per presentare al pubblico il patrimonio culturale e per incorporare l'educazione al patrimonio in modo più effettivo ed efficace nei curricula scolastici. Infine, la ricerca ha sondato la possibilità di accostare educazione al paesaggio, educazione al turismo culturale lento e sviluppo del turismo in aree al di fuori dei circuiti più noti, rispondendo così all'invito a considerare il patrimonio all'interno delle politiche di sviluppo del turismo sostenibile, in linea con le strategie europee per il secolo presente.

Più in generale la ricerca si è mossa nella direzione degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile fissati dall'Agenda 2030 promossa dalle Nazioni Unite, quali quello di un'istruzione di qualità (obiettivo 4) e quello della riduzione delle disuguaglianze (obiettivo 10), unitamente a quello della creazione di città e comunità sostenibili (obiettivo 11). L'insieme di prassi e di metodologie proposte da ScAR ha mostrato infatti come l'educazione al patrimonio si presti a una didattica inclusiva, che contribuisca a contrastare l'abbandono scolastico e a fronteggiare gli esiti della segregazione scolastica, proponendo anche spunti per sostenere l'inclusione durante una fase di emergenza come quella legata alla pandemia da COVID-19. Educazione al patrimonio ed educazione allo sviluppo sostenibile, inoltre, sono state fuse nel progetto, accompagnando i giovani nella valorizzazione dei beni comuni e invitandoli alla cura del paesaggio nei luoghi della vita quotidiana e in aree degradate, ma anche invitando a stili di vita sostenibili e formando i giovani all'apprezzamento della diversità culturale e alla cittadinanza attiva.



Un bambino della scuola primaria disegna il paesaggio a partire da una *maquette* a scala urbana per prendere confidenza con il concetto di mappa e di proiezione zenitale.





APPARATI

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agnus J. M., 1998. Out-of-school heritage education for young people from disadvantaged neighbourhoods. In Council of Europe (ed.), *Cultural heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration, proceedings, seminar, Brussels, 28-30 August 1995*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 39-43.
- Antinucci F., 2007. *Musei virtuali. Come non fare innovazione tecnologica*. Bari: Laterza.
- Bertone G., Bordin M., Casonato C., Di Blas N., Pracchi, V., Vedoà M., 2019. Schools as Protagonists in the Valorization and Communication of their Local Cultural Heritage. In Bastiaens T. J. (ed.), *Proceedings of EdMedia and Innovate Learning*. Amsterdam: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 1562-1568.
- Blades M., Spencer, C., 1990. The development of 3 to 6-year-olds' map using ability: the relative importance of landmarks and map alignment. In *Journal of Genetic Psychology*, 151(2), pp. 181-194.
- Blaut J. M., 1991. Natural Mapping. In *Transactions of the Institute of British Geographers*, 16(1), pp. 55-74.
- Bodo S., Cantù S., Mascheroni S., 2007. *Progettare insieme per un patrimonio interculturale*. Quaderni ISMU 1/2007. Milano: Fondazione ISMU.
- Bonacini E., 2014. La realtà aumentata e le app culturali in Italia: storie da un matrimonio in mobilità. In *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, IX, pp. 89-121.
- Bonfantini B., 2015. Caleidoscopio heritage: le dimensioni patrimoniali nel progetto d'abitabilità di città e territori. In Gastaldi F., Martinelli N. (eds.), *Atti della XVIII Conferenza Nazionale Siu, Società Italiana degli Urbanisti, Italia 45-45. Radici, condizioni, prospettive (Venezia, 11-13 giugno 2015)*. Milano: Planum Publisher, pp. 1388-1392.
- Bonfantini B., Villa D., 2015. Paesaggi culturali in rete. Metodi sperimentali per l'analisi, la mappatura, la gestione informativa integrata, la riattivazione del palinsesto insediativo storico e del patrimonio culturale diffuso. In *Urbanistica Informazioni*, n. 263/2015, special issue, *Atti della IX Giornata di Studi Inu (Napoli, 18 dicembre 2015)*, pp. 33-36.
- Bonfantini B. (ed.), 2016. *Attivare risorse latenti. Metodi sperimentali per l'analisi, la mappatura e la gestione informativa integrata delle trasformazioni di territori e manufatti del patrimonio culturale diffuso*. Milano: Planum-Publisher.
- Bonfantini B., Casonato C., Villa D., Di Blas N., Pracchi V., Vedoà M., 2019. Revealing the Everyday Landscape: Innovative Systems for Heritage Education in Schools. The ScAR (School Activates Resources) Project. In Brumana R., Pracchi R., Rinaudo F., Grimoldi A., Scaioni M., Previtali M., Cantini L. (eds.), *ISPRS International Archives of Photogrammetry, Remote Sensing and Spatial Information Sciences*, XLII-2/W11, *Proceedings of the GEORES (Geomatics and Restoration) conference 2019, Milan, May 8-10*, pp. 255-261.

- Borgia E., Di Berardo M., Occorsio S., Rainone G., 2019. *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio*. Roma: Gangemi Editore.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I., 2008. *Per l'educazione al patrimonio culturale, 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Boterman W., Musterd S., Pacchi C., Ranci C., 2019. School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. In *Urban Studies Volume 56 (15)*, pp. 3055-3073.
- Branchesi L., 2001. Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica: scoprire nell'identità la ricchezza delle diversità. In De Cato G. (ed.), *Pedagogia del patrimonio per la costruzione della cittadinanza democratica. Seminario internazionale Council of Europe, MPI, Apricena 2001*. Apricena: Arti Grafiche Malatesta.
- Branchesi L. (ed.), 2006. *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando Editore.
- Branchesi L. (ed.), 2007. *Heritage Education for Europe*. Roma: Armando Editore.
- Branchesi L., 2011. Identità culturali, valori condivisi e cittadinanza. Dal patrimonio locale alle politiche europee. In Cristofano M., Palazzetti C. (eds.), *Il museo verso una nuova identità, Atti del Convegno internazionale Roma, La Sapienza, 21-23 febbraio 2008, vol. II*. Roma: Gangemi editore, pp. 209-218.
- Breiting S., Mayer M., Finn M., 2005. *Quality Criteria for ESD-Schools*. Wien: Radinger Print.
- Burini F., 2007. Sistemi cartografici e governance, dalla carta partecipativa ai PPGIS. In Casti E. (ed.), *Cartografia e progettazione territoriale. Dalle carte coloniali alle carte di piano*. Torino: UTET, pp. 178-192.
- Burini F., 2013. Metodologie partecipative e processi decisionali inclusivi: dalle iniziative europee alle pratiche italiane. In Burini F. (ed.), *Partecipazione e governance territoriale. Dall'Europa all'Italia*. Milano: Franco Angeli, pp. 31-53.
- Calcagno Maniglio A., 2017. Landscape and education. In Council of Europe (ed.), *Landscape dimensions. Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp 55-120.
- Careri F., 2006. *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Torino: Einaudi.
- Carli P., 2017. GAIAsmart. Un'app ICT georeferenziata per la disseminazione e lo storytelling del patrimonio culturale/GAIAsmart. A free georeferenced ICT app for the dissemination and the storytelling of the cultural heritage. In Villa D. (ed.), *Open Data for Cultural Heritage, Place Based Digital Humanities Between Representation, Design and Innovation*. Milano: Plenum Publisher, pp. 55-62.
- Carter T., Harvey D. C., Jones R., Robertson I. J. M., 2020. *Creating Heritage. Unrecognised Pasts and Rejected Futures*. Losanne: Routledge.
- Casey L., Pederson T., 2002. Mapping Philadelphia's neighbourhoods. In Craig W.J., Harris T. M., Wener D. (eds.), *Community Participation and Geographic Information Systems*. New York: Taylor & Francis, pp. 65-76.
- Casonato C., 2008. Rappresentare i paesaggi minori: dispositivi per la condivisione delle conoscenze. In R. Salerno, C. Casonato (eds.), *Paesaggi culturali/Cultural landscapes, Atti del Seminario internazionale di studi tenutosi a Milano presso il Politecnico, 3-4 Dicembre 2007*. Roma: Gangemi, pp. 215-227.
- Casonato C., Salerno R., Villa D., 2010. Perception, Representation, Awareness: the EUMM's Experience. In Pedroli B., Antrop M., Pinto Correia T. (ed.), *Living Landscape The European Landscape Convention in research perspective*. Firenze: Bandecchi & Vivaldi Editori, pp. 102-113.
- Casonato C., Salerno R. e Villa D., 2011. Sharing heritage: the Urban Ecomuseum in Milan experiences of participation and new information technologies. In Gambardella C. (ed.), *S.A.V.E. heritage. Safeguard of architectural, visual, environmental heritage*. Napoli: La Scuola di Pitagora Editore, pp. 9-11.

- Casonato C., Di Blas N., Bonfantini B., Bordin M., Pracchi V., Villa D., Vedoà M., 2019. *A scuola di Paesaggio. Mappa partecipata del patrimonio culturale di Milano Sud*. Milano: Planum Publisher.
- Casonato C., Cossa G., Di Blas, N., Bonfantini B., Bordin M., Greppi A., Negro E., Pracchi V., Villa D., Vedoà M., 2019. *A scuola di paesaggio. Mappa partecipata del patrimonio culturale di Milano sud*. Milano: Planum.
- Casonato C., 2020. Using Graphics to Communicate Intangible. Cultural Heritage: Kids and Teens at Work!. In Cicalò E. (ed.), *Proceedings of the 2nd International and Interdisciplinary Conference on Image and Imagination IMG 2019*. Cham: Springer, pp. 182-194.
- Casonato C., Cossa G., 2020. Landscape stories. Visual storytelling on the everyday landscape. In Arena A., Arena M., Brandolino R.G., Colistra D., Ginex G., Mediati D., Nucifora S., Raffa P. (eds.). *Connettere. Un disegno per annodare e tessere. Atti del 42° Convegno Internazionale dei Docenti delle Discipline della Rappresentazione/Connecting. Drawing for weaving relationships. Proceedings of the 42th International Conference of Representation Disciplines Teachers*. Milano: Franco Angeli, pp. 3025-3042.
- Casonato C., Greppi A., Vedoà M., 2020. Depicting the Urban Landscape. Enhancing the Cultural Heritage of Fragile Areas with Participatory Mapping Processes. In Agustin-Hernandez L., Vallespin Muniesa A., Fernandez Morales A. (eds.), *Graphical Heritage. Proceedings of XVIII EGA 2020 International Conference Universidad De Zaragoza. 4-5-6 June 2020, Zaragoza (Spain). Vol. 3: Mapping, Cartography and Innovation in Education*. Cham: Springer Nature, pp. 295-306.
- Casonato C., Greppi A., 2021. Memorie dai margini della metropoli. Un progetto partecipativo di valorizzazione del patrimonio culturale delle periferie urbane rivolto alle scuole. In Pretelli M., Tolic I., Tamborrino R. (eds.), *La città globale. La condizione urbana come fenomeno pervasivo / The Global City. The urban condition as a pervasive phenomenon*, Bologna: AISU International, pp. 602-613.
- Casonato C., Di Blas N., 2021. ICTs for heritage education and tourism: communicating cultural landscape with schools. In De Ascaniis S., Cantoni L., (eds.), *Heritage, sustainable tourism and digital media*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Casonato C., Di Blas N., Fabbri M., Ferrari F., 2021. Little-known heritage and digital storytelling. Schools as protagonists in the rediscovery of the locality. In Taricani E. (ed.), *Design Thinking and Innovation in Learning*. Bingley: Emerald Publishing, pp. 5-25.
- Castiglioni B., 2012. Education on landscape for children. In Council of Europe (ed.), *Landscape facets Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Castiglioni B., 2013. *Il paesaggio come strumento di mediazione interculturale*. Verona: Cierre Gruppo editoriale.
- Castiglioni B., 2015. Educare al paesaggio. Educare attraverso il paesaggio. In *Sentieri urbani*, no. 17, p. 28. Crocetta Del Montello (TV): Grafiche Antiga.
- Cenedella C., Mascheroni S., 2014. *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*. Genova: Virtuosa-Mente.
- CERI OCSE, 2011. *Apprendere e innovare*. Bologna: Il Mulino.
- Cerini G. (ed.), 2011. *Dalle Indicazioni al curriculum, USR Emilia Romagna*. Bologna: Tecnodid.
- Clifford S., King A., 1996. *From place to place: maps and Parish Maps*. London: Common Ground.
- Consalez L., 2018. Un ponte tra scuola e territorio. In *Territorio*, 85, pp. 80-92.
- Copeland T., 1998. Whose monuments, are they? Whose past is it? The multicultural use of monuments. In Council of Europe (ed.), *Cultural heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 39-43.

- Copeland T., 2006a. *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Copeland T., 2006b. Pedagogia del patrimonio e cittadinanza democratica nel Consiglio d'Europa. In Branchesi L. (ed.), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando Editore, pp. 65-84.
- Cordini M., Parma A., Ranci C., 2019. A 'white flight' in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. In *Urban Studies* 56(15), pp. 3216-3233.
- Costantino L. M., 2001. *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*. Milano: Franco Angeli.
- Council of Europe (ed.), 1993. *Handbook on European Heritage Classes*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (ed.), 1995. *European Heritage Classes. Proceedings of Colloquy organised by the Council of Europe and the French Ministry of National Education and Culture, in collaboration with the Caisse nationale des monuments historiques et des sites. Chateau de Maisons-Laffitte (France) 7-9 October 1992*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (ed.), 1998. *Cultural Heritage and its educational implications: a factor for tolerance, good citizenship and social integration: Proceedings. Brussels Seminar 1995*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (ed.), 2002. *European Cultural Heritage, Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (ed.), 2012. *Landscape facets: Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (ed.), 2017. *Landscape dimensions. Reflections and proposals for the implementation of the European Landscape Convention*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dagnino F. M., Ceregini A., Pozzi F., Tavella M., 2016. Designing learning paths in the field of Intangible Cultural Heritage (ICH): a new methodology. In *Proceedings of the 10th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2016), Valencia, Spain, 7-9 March*. Valencia: ITED publisher, pp. 6624-6631.
- Davidson D., 2010. *Cross-media Communications: An Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences*. Pittsburgh: ETC Press.
- De Nardi A., 2013. *Il paesaggio come strumento per l'educazione interculturale. Linee Guida del Museo di Storia Naturale e di Archeologia di Montebelluna*. Montebelluna: Cierre Grafica.
- De Rita G., 1987. Le ragioni del successo dei beni culturali nella società post industriale. In Clementi A., Perego F. (eds.), *Memorabilia. Il futuro della memoria: beni ambientali, architettonici, archeologici, artistici e storici in Italia. Confronti per l'innovazione*, vol. 1. Bari: Laterza, pp. 267-279.
- De Santis R., 2019. "Il Nonino agli autori contro il sovranismo", *La Repubblica*, giovedì 10 gennaio, p. 32.
- De Troyer V., 2005. *Hereduc. Heritage Education in the classroom. A Practical Manual for Teachers*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Derr V., Chawla L., Mintzer M., 2018. *Place-making with Children and Youth. Participatory Practices for Planning Sustainable Communities*. New York: New York Village Press.
- Di Berardo M., 2019. Patrimonio Culturale. In Borgia E., Di Berardo M., Occorsio S., Rainone G. (eds.), *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio*. Roma: Gangemi Editore, pp. 175-192.
- Di Blas N., Bolchini D., Paolini P., 2007. Instant multimedia: A new challenge for cultural heritage. In *Museums and the Web*, pp. 1-12.
- Di Blas N., Paolini P., 2012. Digital Storytelling and Educational Benefits: Evidences from a Large-Scale Project. In Iurgel I., Mueller W., Petta P. (eds.), *Transactions on Edutainment –*

- Special Issue on Interactive Digital Storytelling, Lecture Notes in Computer Science, Springer vol. 10 (7775)*. Cham: Springer pp. 83-101.
- Di Blas N., Paolini P., 2013. Beyond the School's Boundaries: PoliCultura, a Large-Scale Digital Storytelling Initiative. In Leo T., Spalazzi L., Ghislandi P., Lerardi M.G. (eds.), *Educational Technology & Society, Special Issue on "Innovative technologies for the seamless integration of formal and informal learning"*, 16(1), pp. 15-27.
- Di Blas N., & Ferrari L., 2014. Digital storytelling at school: what kind of educational benefits?. In *International Journal of Arts and Technology*, 7(1), pp. 38-54.
- Di Blas N., 2016. *Storytelling digitale a scuola*. Milano: Apogeo Education.
- Dumont H., Istance D., Benavides F., 2010. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Ellerani P., 2013. *Metodi e tecniche attive per l'insegnamento, creare contesti per imparare ad apprendere*. Roma: Anicia.
- Federculture, 2016. *12° Rapporto Annuale Federculture – Cultura, identità e innovazione la sfida per il futuro*. Roma: Gangemi.
- Ferlinghetti R. 2009. Paesaggi minimi e spazi urbani. In *Dintorni*, 6, pp. 273-296.
- Giorda C., Puttilli M. (eds.), 2011. *Educare al territorio – educare il territorio. La geografia per la formazione*. Carocci: Roma.
- Gombault A., Allal-Chérif O., Décamps A., 2016. ICT adoption in heritage organizations: Crossing the chasm. In *Journal of Business Research* 69, pp. 5135-5140.
- Gordon E., de Souza Silva A., 2011. *Net Locality. Why Location Matters in a Networked World*. Chichester: Willy-Blackwell.
- Harley J. B., 1989. Deconstructing the Map. In *Cartographica vol. 26, n.2*. Spring, pp. 1-20.
- Hart R., 1992. *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Firenze: UNICEF International Child Development Centre.
- Herrington J., Reeves T.C., Oliver R., 2010. *A guide to authentic e-learning*. London-New York: Routledge.
- Ippoliti E., 2011. Media digitali per il godimento del patrimonio culturale. Digital Media and enjoyment of Cultural Heritage. In *Disegnare-Con*, 4 (8), pp. 2-13.
- Jenkins H., 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture Media Education for the 21st Century*, Cambridge. Boston: MIT Press.
- Katsoni V. (ed.), 2015. *Cultural Tourism in a Digital Era: First International Conference IACu-DiT*. Athens: Springer.
- Kokotsaki D., Menzies V., & Wiggins, A., 2016. Project-based learning: A review of the literature. In *Improving Schools*, 19(3), pp. 267-277.
- Laino G. (ed.), 2020. *V Rapporto sulle città italiane. Politiche urbane per le periferie*. Bologna: Il Mulino.
- Lavoie C., 2005. Sketching the Landscape: Exploring a Sense of Place. In *Landscape Journal*, 24(1), pp. 13-31.
- Lessig L., 2008. *REMIX – Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. London: The Penguin Press.
- Levy J., 2007. La carta, uno spazio da costruire. In Casti E. (ed.), *Cartografia e progettazione territoriale. Dalle carte coloniali alle carte di piano*. Torino: UTET, pp. 42-62.
- Lévy J. (ed.), 2016. *A cartographic turn*. Losanne: EPFL Press/Routledge.
- Luigini A. (ed.), 2019. *Proceedings of the 1st International and Interdisciplinary Conference on Digital Environments for Education, Arts and Heritage, EARTH 2018*. Cham: Springer.
- Luigini A., Panciroli C. (eds.), 2018. *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: Franco Angeli.

- Lynch K. A., 1960. *L'immagine della città*. Venezia: Marsilio.
- Macdonald L.W., 2006. *Digital Heritage: applying digital imaging to cultural heritage*. Amsterdam: Elsevier.
- Manovich L., 2009. The Practice of Everyday (Media) Life: From Mass Consumption to Mass Cultural Production?. In *Critical Inquiry*, 35(2), pp. 319-331.
- Marinelli O., 1917. Ancora sul concetto di paesaggio. In *Rivista di Geografia Didattica*, 1, pp. 136-138.
- Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT) 2017a, Osservatorio Nazionale per la qualità del paesaggio (ed.), *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio*. Roma: CLAN group.
- Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo (MiBACT) (ed.), 2017b. *Atti degli Stati Generali del Paesaggio. Roma, 25-26 ottobre 2017*. Roma: Gangemi Editore.
- Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo (MiBACT), 2018. *Carta nazionale del paesaggio. Elementi per una Strategia per il paesaggio italiano*. Roma: Gangemi Editore.
- Mitchell L. S., 1991 (1934). *Young Geographers: How They Explore the World and How They Map the World*. New York: Bank Street College of Education.
- Mitchenson D., 2015. Safeguarding Intangible Cultural Heritage by Creating Meaningful Transmission Experiences. In *International Journal of Heritage in the Digital Era*, 4(1), pp. 57-70.
- Modigliani D., 2001. Piani, programmi e azioni per la periferia. In *Urbanistica*, 116, pp. 74-82.
- Montella M., 2009. *Valore e valorizzazione del patrimonio culturale storico*. Milano: Electa.
- Morisette L.K., 2011. *La ville phénomène de représentation*. Montreal: Presses de l'Université du Québec.
- Munarin S., Tosi M.C., 2014. *Welfare space: on the role of welfare state policies in the construction of the contemporary city*. Barcelona: LISt Lab Laboratorio Internazionale Editoriale.
- Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), 2016. *Rapporto PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Paris: OECD Publishing.
- Ott M., Pozzi F., 2008. ICT and Cultural Heritage Education: Wich Added Value?. In Lytras M. D., Carrol J. M., Damiani E. Tennyson R. D. (ed.), *Emerging Technologies and Information Systems for the Knowledge society. Proceedings of the World Summit on the Knowledge Society, WSKS 2008, Athens Greece, September 24-26 2008*. Berlin: Springer 2008.
- Ott M., Pozzi F., 2011. Towards a new era for Cultural Heritage Education. Discussing the role of ICT. In *Computers in Human Behavior*, 27. Washington: America Psychological Association, pp. 1365-1371.
- Pacchi C., Ranci C. (eds.), 2017. *White Flag a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.
- Pasqui G., 2008. *Città, popolazioni, politiche*. Milano: Jaca Book.
- Pedroli G. B. M., Van Mansvelt J. D., 2006. *Landscape and awareness-raising, training and education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Petrillo A., 2018. *La periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, città*. Milano: Franco Angeli.
- Piaget J., 1964. Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. In *Journal of research in science teaching*, 2(3), pp. 176-186.
- Pickles J. (ed.), 1995. *Ground Truth. The social implications of Geographic Information Systems*. New York: The Guilford Press.
- Pietrolucci M., 2017. *Verso la realizzazione delle 'microcittà' di Roma*. Milano: Skira.

- Pomilio F. (ed.), 2009. *Welfare e territorio: esplorare il legame tra politiche dei servizi e dimensione urbana*. Firenze: Alinea.
- Pracchi V., 2001. La domanda o il bisogno di conservare l'eredità del passato. In Ventura F. (ed.), *Beni Culturali. Giustificazione della tutela*. Torino: Utet, pp. 115-143.
- Pracchi V., Della Torre S., 2003. *Le chiese come beni culturali. Suggestimenti per la conservazione*. Milano: Electa.
- Pracchi V., Della Torre S., 2006. Saper vedere (la complessità del)l'architettura. In Cucuzza N., Medri M. (eds), *Archeologie. Studi in onore di Tiziano Mannoni*. Bari: Edipuglia, pp. 453-456.
- Pracchi V., 2017. La 'domanda' o il 'bisogno' di fruizione dei beni culturali. In Prescia R. (ed.), *RICerca/REStauo, D. Fiorani, a cura di, sezione 4 Valorizzazione e gestione delle informazioni*. Roma: Edizioni Quasar, pp. 857-865.
- Pracchi V., Chiapparini A., 2013. Il restauro e i possibili modi per "comunicare" il patrimonio culturale. In *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, VIII, pp. 137-155.
- Priore R., 2009. *No People, No landscape: la Convenzione Europea del Paesaggio. Luci ed ombre nel processo di attuazione in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Remotti, F., 2013. *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Remotti F., 2017. *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Renzoni C. (ed.), 2018. Cinquant'anni di standard urbanistici (1968-2018). Radici. In *Territorio*, 84, pp. 21-76.
- Ripp M., Rodwell D., 2015. The geography of urban heritage. In *The Historic Environment: Policy & Practice*, 6(3), pp. 240-276.
- Riva R., 2017. *Ecomuseums and cultural landscapes. State of the art and future prospects*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Robin B., 2006. The educational uses of digital storytelling. In *Technology and teacher education annual*, 1, pp. 706-716.
- Russi N., 2009. "Progettazione alla scala locale. I Nuclei di identità locale del Pgt di Milano. In Pomilio F. (ed.), *Welfare e territorio. Esplorare il legame tra politiche dei servizi e dimensione urbana*. Firenze: Alinea, pp. 133-146.
- Savoldi P., 2006. *Giochi di partecipazione. Forme territoriali di azione collettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Scazzosi L., 2017. La convenzione Europea del Paesaggio nel quadro internazionale. In Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT), Osservatorio Nazionale per la qualità del paesaggio, *Rapporto sullo stato delle politiche per il paesaggio*. Roma: CLAN group, pp. 27-29.
- Settis S., 2012. *Paesaggio costituzione cemento. La battaglia per l'ambiente contro il degrado civile*. Torino: Einaudi.
- Settis S., 2017. *Architettura e democrazia. Paesaggio, città, diritti civili*. Torino: Einaudi.
- Shaw A., Krug D., 2013. Youth, heritage, and digital learning ecologies: Creating engaging virtual museum spaces. In Herrington J., Couros A., Irvine V. (eds.), *Proceedings of EdMedia 2013--World Conference on Educational Media and Technology*. Victoria: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 673-679.
- Shuib L., Shamshirband S., Ismail M. H., 2015. A review of mobile pervasive learning: Applications and issues. In *Computers in Human Behavior*, 46, pp. 239-244.
- Sobel D., 1998. *Mapmaking with children. Sense of place education for the elementary years*. Portsmouth: Heinemann.
- Sonkoly G., Vahtikari T., 2018. *Innovation in Cultural Heritage Research. For an integrated European Research Policy*. Lussemburgo: Publication Office of the European Commission.

- Spirn A.W., 2005. Restoring Mill Creek: landscape literacy, environmental justice and city planning and design, In *Landscape Research*, 30(3), pp. 395-413.
- Swensen G., Jerpåsen G. B., 2008. Cultural heritage in suburban landscape planning: A case study in Southern Norway. In *Landscape and urban planning*, 87(4), 289-300.
- Sylaiou S., Mania K., Paliokas I., Pujol-Tost L., Killintzis V., Liarokapis F., 2017. Exploring the educational impact of diverse technologies in online virtual museums. In *International Journal of Arts and Technologies* (10) n.1, pp. 58-83.
- Turri E., 2006 (1998). *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Venezia: Marsilio.
- Van Lakerveld J., Gussen I., 2011. *Aqueduct. Acquiring Key Competences through Heritage Education*. Bilzen: Lies Kerkhofs, Landcommanderij Alden Biesen.
- Vermeersch J., 2005. *Hereduc – Patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*. Renningen: Garant Verlag Publisher.
- Villa D., 2014a. Visualizzare la Massa Le pratiche di partecipazione basate sul Web come strumenti innovativi nel disegno e nella mappatura di Milano Città Metropolitana. In *Disegnare-Con* 7(X), pp. 1-6.
- Villa D., 2014b. Identità Digitale dei Luoghi. Sviluppi e prospettive dell'informazione geografica volontaria nell'era dei geo-social network. In Scaramellini G., Mastropiero E. (eds.), *Atti del XXXI Congresso Geografico Italiano*. Milano: Mimesis, pp. 459-470.
- Villa D., 2015. What is the City but the People? Redraw the Perceived Townscapes: Visual Genealogies and Contemporary Trends. In Marotta A., Novello G. (eds.), *Disegno & città-Drawing & city*. Roma: Gangemi, pp. 1197-1202.
- Villa D., 2016. Paesaggi fragili, Digital Humanities, Open Data: coniugare digitalizzazione, informazione e comunicazione del patrimonio culturale. In Bonfantini B. (ed.), *Attivare Risorse Latenti*. Milano: Planum Publisher, pp. 21-31.
- Viola A., 2004. Tous les savoirs de l'architecture: une école pour apprendre à habiter. In Desmerges J.-C., Champey I., Cambier A., Borrillo M., Escoubas E. (eds.), *Art et savoir: De la connaissance à la connivence*. Paris: L'Harmattan.
- Viola A., 2006. Il progetto della memoria. In Branchesi L. (ed.), 2006. *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Roma: Armando Editore.
- Volpe G., 2015, *Patrimonio al futuro. Un manifesto per i beni culturali e il paesaggio*. Milano: Electa.
- Waterton E., Watson S., 2010. *Culture, Heritage and representation. Perspectives on Visuality and the past*. Farnham: Ashgate.
- Widgren M., 2004. Can landscapes be read?. In Hannes Palang H., Sooväli H., Antrop M., Setten G. (eds.), *European rural landscapes: persistence and change in a globalising environment*. Dordrecht: Springer, pp. 455-465.
- Wood D., 1992. *The power of maps*. New York: The Guilford Press.
- Xu F., Weber J., Buhalis D., 2013. Gamification in tourism. In Xiang Z., Tussyadiah I. (eds.), *Information and communication technologies in tourism 2014*. Cham: Springer, pp. 525-537.
- Yung R., Khoo-Lattimore C., 2019. New realities: a systematic literature review on virtual reality and augmented reality in tourism research. In *Current Issues in Tourism*, 22(17), pp. 2056-2081.

DOCUMENTI

- Council of Europe, 1998. *Recommendation of the Committee of Ministers to member states concerning heritage education, adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998* (Recommendation n. R (98) 5). Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: <https://rm.coe.int/t/16804f1ca1>.

- Council of Europe, 2000. *European Landscape Convention, Florence 20 October 2000*. Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802f80c6>.
- Council of Europe, 2005. *Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society Convenzione di Faro*, sottoscritta dall'Italia nel 2013. Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa <https://rm.coe.int/1680083746>.
- Council of Europe, 2008. *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the guidelines for the implementation of the European Landscape Convention, adopted by the committee of Ministers on 6 February 2008* (CM/Rec(2008)3). Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d3e6c.
- Council of Europe, 2014. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on promoting landscape awareness through education, adopted by the Committee of Ministers on 17 September 2014* (CM/Rec(2014)8). Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c5138
- Council of Europe, 2015. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on pedagogical material for landscape education in primary school, adopted by the Committee of Ministers on 14 October 2015* (CM/Rec(2015)7). Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c3a7c.
- Council of Europe, 2017. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the contribution of the European Landscape Convention to the exercise of human rights and democracy with a view to sustainable development, adopted by the Committee of Ministers on 27 September 2017* (CM/Rec(2017)7). Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680750d64.
- Council of Europe, 2017. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the European Cultural Heritage Strategy for the 21st century* (CM/Rec(2017)1), adopted by the Committee of Ministers on 22 February 2017. Disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/strategy-21>.
- Council of Europe, 2018. *Glossary of the Information System of the Council of Europe Landscape Convention. Spatial planning and landscape, No. 106*. Disponibile dal sito del Consiglio d'Europa <https://edoc.coe.int/en/environment/7623-glossary-of-the-information-system-of-the-council-of-europe-landscape-convention-spatial-planning-and-landscape-no-106.html>.
- Council of Europe, 2019. *Recommendation of the Committee of Ministers to member States with a view to the implementation of the European Landscape Convention of the Council of Europe – Landscape and democracy: public participation, adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2019* (CM/Rec(2019)8). Disponibile dal sito del Consiglio d'Europa: https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=09000016809841c3.
- Council of Europe, 2019. *Landscape and education, Proceedings of the 21st Council of Europe Meeting of the Workshops for the implementation of the European Landscape Convention, Tropea, Calabria, Italy, 3-4 October 2018, European spatial planning and landscape, No. 114*. Disponibile dal sito del Consiglio d'Europa: <https://rm.coe.int/09000016809404c2>.
- Eurydice/INDIRE, 2015. *Lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure*. Versione italiana del documento dell'UE *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Disponibile sul sito di Indire: https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Q_Eurydice_31.pdf.
- ICOMOS, 2014. *Florence Declaration on Heritage and Landscape as Human Values. Declaration of the principles and recommendations on the value of cultural heritage and landscapes for*

promoting peaceful and democratic societies, Florence 14 November 2014. Disponibile dal sito di ICOMOS: https://www.icomos.org/images/DOCUMENTS/Secretariat/2015/GA_2014_results/GA2014_Symposium_FlorenceDeclaration_EN_final_20150318.pdf.

Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT), Direzione Generale Educazione e Ricerca, 2015. *Primo Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015-2016*, approvato dal Consiglio Superiore per i Beni Culturali e Paesaggistici in data 14 dicembre 2015. Disponibile dal sito del Centro Servizi Educativi del MiBACT: <http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>.

Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT), Direzione Generale Educazione e Ricerca, 2017. *Secondo Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2016-2017*, approvato dal Consiglio Superiore per i Beni Culturali e Paesaggistici in data 10 aprile 2017. Disponibile dal sito del Centro Servizi Educativi del MiBACT: <http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>.

Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo (MiBACT), Direzione Generale Educazione e Ricerca, 2018. *Terzo Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2018-2019*. Disponibile dal sito del Centro Servizi Educativi del MiBACT: <http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>.

[beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale](http://www.beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale).

Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo (MiBACT), Direzione Generale Educazione e Ricerca, Centro per i servizi educativi (Sed), 2019. *Note per l'educazione al patrimonio culturale*. Disponibile dal sito della Direzione Generale Educazione, ricerca e istituti culturali. Disponibile sul sito del MiBACT: <https://dger.beniculturali.it/wp-content/uploads/2020/04/Note-per-leducazione-al-patrimonio-culturale-DGER-Sed-2.pdf>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), 2015. *Piano nazionale scuola digitale*. Disponibile sul sito del MIUR: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a-7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>.

Osservatorio sulla dispersione e l'integrazione scolastica (Bugli V., Conte M., Laffi S.), 2014. *La dispersione a Milano nei dati dell'Anagrafe scolastica, Anno scolastico 2013-2014, Report di ricerca*. Disponibile sul sito del Comune di Milano: <https://mediagallery.comune.milano.it/cdm/objects/changeme:28325/datastreams/dataStream4221113832403805/content>.

Provincia di Sondrio, Distretto Culturale della Valtellina, 2013. *Un curriculum di scuola per il patrimonio culturale valtellinese. Il paesaggio e le sue trasformazioni*, *Linee guida 2013-2014*.

APPENDICE

Sintesi dei progetti didattici elaborati nel corso del progetto Scuola Attiva Risorse

In questa sezione è raccolta una descrizione sintetica dei progetti didattici delle classi dell'anno scolastico 2018/19 che offre un primo quadro delle molte e diverse possibili interpretazioni della metodologia proposta dal progetto Scuola Attiva Risorse.

Istituto Comprensivo Arcadia – Milano

3B Scuola Primaria Feraboli

“Atelier Colla e Figli: il mondo magico delle marionette”

Docenti: E. Cacciatore, A. P. Gellini, P. Scala

Approfondimento sul patrimonio materiale e immateriale legato alla tradizione secolare della compagnia marionettistica Carlo Colla e Figli che ha il suo storico Atelier in via Montegani. I piccoli allievi hanno visitato il teatro e intervistato il personale della compagnia. La riflessione dei bambini sull'esperienza si è poi tradotta in racconti, disegni, elaborazioni di trame per uno spettacolo ambientato nel loro quartiere, a Gratosoglio.

Attività svolte: interviste a testimoni o esperti, digital storytelling, videomaking.

3D Scuola Secondaria Arcadia

Da Gratosoglio allo Stadera

Docenti: G. Appolonia, M. C. Corvi, P. Ghinatti, M. T. Tamburini

Percorso articolato di lettura del paesaggio urbano, dei suoi contenuti culturali e delle sue trasformazioni, lungo un itinerario che connette i quartieri Gratosoglio e Stadera. La riflessione degli studenti ha preso il via dal paesaggio familiare dei percorsi casa-scuola, attraverso la redazione di mappe mentali individuali e collettive. I percorsi nei quartieri e un lavoro di documentazione hanno poi portato alla progettazione di itinerari di gioco geolocalizzati per dispositivi mobili destinati ai pari (*urban game*) e alla realizzazione di una mappa digitale, con il supporto della piattaforma Atlante Digitale delle Memorie. Il processo ha consentito agli studenti di guardare con nuovi occhi il proprio quartiere e di scoprire il territorio limitrofo, costruendo un

ponte tra i luoghi familiari e quelli vicini ma poco noti, per poi condividere le loro scoperte con i pari attraverso la tecnologia e la dinamica del gioco su *mobile*.

Attività svolte: percorsi nei quartieri, mental mapping, disegno e pittura di paesaggio, urban game, atlante digitale delle memorie.

Istituto Comprensivo F. Filzi – Milano

Classe TEACCH. Scuola Secondaria A. Toscanini

La settimana della classe TEACCH

Docente: V. Chatzipetros, R. Salbe

Gli alunni della classe TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicaped Children) raccontano la loro settimana scolastica tipo alla Toscanini, un punto di riferimento per i ragazzi affetti da sindrome autistica. Il progetto documenta un'importante realtà di integrazione quale espressione del valore culturale e sociale del territorio. *Attività svolte: digital storytelling, videomaking.*

1D, 3D Scuola Secondaria A. Toscanini

Vit@social

Docenti: A. Alletto, E. Bonadimani

Percorso di riflessione sul territorio e le sue trasformazioni incentrato sull'area di Fondazione Prada: sei mai stato in quella zona? cosa c'è di nuovo nel quartiere? che cosa c'era prima? Al tema del paesaggio si associa quello dell'uso dei *social media* e dei loro punti di forza e debolezza. La riflessione che ne nasce diviene lo spunto per la realizzazione di uno spettacolo teatrale in collaborazione tra pari (copione a cura della 3D, drammatizzazione della 1D).

Attività svolte: videomaking, condivisione via social media.

3A, 3C, 3D, 3E Scuola Secondaria A. Toscanini

Progetto Murales

Docente: T. Bramati

Progetti di murales per i muri che delimitano aree industriali o degradate e in particolare per lo scalo ferroviario di Porta Romana. L'idea è di mutare lo sguardo degli studenti su luoghi familiari percepiti come degradati o poco attraenti, stimolando a un'osservazione precisa e all'ideazione di soluzioni creative di riqualificazione urbana.

Attività svolte: disegno e pittura di paesaggio, progetti di riqualificazione urbana, atlante digitale delle memorie.

1E Scuola Secondaria A. Toscanini

Quattro passi per il Vigentino e dintorni

Docenti: M. T. Bagnato, V. Del Pizzol

Percorso di conoscenza del quartiere e di approfondimento di tematiche di storia e geografia. I ragazzi si sono documentati su argomenti storici partendo da spunti forniti dal territorio quali la storia del Vigentino dai tempi del Barbarossa a oggi, i monasteri, le abbazie e le testimonianze della realtà rurale della Bassa pianura, fino a giungere a una lettura della città contemporanea attraverso l'analisi del percorso del tram n. 24 lungo via Ripamonti, spina dorsale del quartiere. I ragazzi hanno poi condiviso le loro conoscenze, prima con lezioni itineranti nei quartieri a piedi o in tram, poi attraverso l'Atlante Digitale delle Memorie.

Attività svolte: percorsi nei quartieri, educazione fra pari, atlante digitale delle memorie.

2B Scuola Secondaria A. Toscanini

Vigentour

Docenti: B. Cagnoni, D. Manenti, V. Chatzipetros, M. Bagnato

Percorso articolato di lettura del paesaggio urbano, dei suoi contenuti culturali e delle sue trasformazioni, lungo un itinerario che connette la scuola alla sede di Fondazione Prada. La redazione di mappe mentali sull'esperienza quotidiana del paesaggio, i percorsi sul territorio, i laboratori di lettura del paesaggio e un corposo lavoro di documentazione hanno portato alla progettazione di itinerari gioco geolocalizzati per mobile destinati ai pari (*urban geogame*) e alla realizzazione di una mappa digitale attraverso la piattaforma dell'Atlante Digitale delle Memorie. Il punto di arrivo dell'itinerario è stato lo spunto per avviare una riflessione sul rapporto tra l'area studiata e il resto della città con il laboratorio di lettura del paesaggio realizzato all'interno della torre di Fondazione Prada. La classe ha poi sviluppato un percorso laboratoriale di progettazione urbana. La redazione di un "diario di bordo" capace di raccontare, osservare, comprendere i paesaggi, lo spazio costruito e i luoghi all'aperto, ha permesso di individuare i fattori di criticità e di degrado in cui far convergere, attraverso la proposta di progetto, un diverso modo di utilizzo e una maggiore vivibilità dello spazio urbano.

Attività svolte: percorsi nei quartieri, mental mapping, disegno e pittura di paesaggio, progetti di riqualificazione urbana, laboratori di lettura del paesaggio a Fondazione Prada, educazione fra pari, interviste a testimoni o esperti, urban game, atlante digitale delle memorie, mappatura digitale, videomaking.

3C Scuola Secondaria A. Toscanini

Alla scoperta del quartiere Vigentino

Docente: C. M. Mazzone

Un percorso per conoscere la storia del quartiere attraverso l'attività di mappatura sull'Atlante Digitale delle Memorie, e attraverso la raccolta di interviste e di immagini storiche, confrontando passato e presente.

Attività svolte: atlante digitale delle memorie, interviste a testimoni o esperti.

Istituto Comprensivo di via Palmieri – Milano

3E, 3F Scuola Secondaria S. Pertini

Zona 5.0!! La periferia capovolta

Docenti: M. C. Crea, A. Misitano, S. Russo

Percorso di lettura del paesaggio del quotidiano a partire dall'esperienza degli allievi mirato a sviluppare nei ragazzi una maggiore consapevolezza dei propri luoghi di vita e del paesaggio culturale di periferia. Il patrimonio materiale e immateriale è stato considerato in tutte le sue forme: dall'architettura ai servizi e alle infrastrutture, dalle manifestazioni artistiche spontanee, come i graffiti e i videoclip musicali, alle utilizzazioni cinematografiche. I contenuti sono stati poi rielaborati in *map storytelling* digitali e condivisi mediante la piattaforma dell'Atlante Digitale delle Memorie, realizzando una mappa digitale dei quartieri Stadera e Gratosoglio.

Attività svolte: atlante digitale delle memorie, map storytelling.

2A Scuola Primaria C. Battisti

Dal mondo allo Stadera: tutti i colori dell'artigianato

Docenti: M. A. Picillo, L. Tarricone

Percorso articolato di lettura del paesaggio attorno alla scuola che ha guidato i piccoli allievi alla scoperta della cultura artigianale nel proprio quartiere e nei paesi di origine delle famiglie, costruendo un ponte tra generazioni, territori e culture. I bambini hanno mappato le attività artigianali di via Montegani, effettuato videointerviste a testimoni, realizzato un plastico della

via e ideato aree gioco per gli spazi aperti, seguendo un percorso di scoperta del patrimonio culturale immateriale e di avvicinamento ai linguaggi codificati della cartografia e della rappresentazione architettonica.

Attività svolte: percorsi nei quartieri, disegno e pittura di paesaggio, plastici dei quartieri, progetti di riqualificazione urbana, interviste a testimoni o esperti, atlante digitale delle memorie, videomaking.

Istituto Professionale per i Servizi Commerciali W. Kandinsky – Milano

3B (con il contributo della 3A) Scuola Secondaria di II grado

Questa città che non finisce mai. La street art racconta Zona 5

Docenti: A. Di Blasi, M. Introvini, M. Rizzaro, A. Rizzo

Il progetto assume la periferia come “un fecondo paesaggio in cui far muovere i bisogni espressivi e le storie degli adolescenti”.

Partito da una riflessione sulla realtà di Gratosoglio e sulle attitudini e gli interessi degli allievi, studenti del corso di grafica, il percorso si è concentrato sul tema della *street art*. Gli studenti si sono immersi nel quartiere, hanno documentato le attività espressive della scuola (il murales realizzato dalla 3A), e raccolto materiali e testimonianze sul territorio. Gli studenti hanno sperimentato le diverse fasi del lavoro di documentazione per poi concentrarsi sul lavoro di interpretazione e restituzione mediante la creazione di testi poetici, l’elaborazione delle immagini, il montaggio dei filmati e infine la costruzione di uno storytelling digitale che fa emergere, accanto alle fragilità, gli aspetti meno noti e i valori nascosti di un quartiere di periferia.

Attività svolte: percorsi nei quartieri, interviste a testimoni o esperti, digital storytelling, videomaking, elaborazione digitale di immagini.

2A Scuola Secondaria di II grado

Leggere il paesaggio urbano con il disegno dal vero

Docenti: A. De Blasi, F. Cannata, A. Rizzo, A. Franzone

Percorso di educazione allo sguardo attraverso la fotografia, la lettura di cartografie, il disegno dal vero, in connessione con un lavoro sul paesaggio de “L’infinito” di Leopardi.

Il progetto si è articolato in una sequenza di uscite sul territorio milanese e presso lo spazio di Fondazione Prada accompagnate da attività di rilievo fotografico e di disegno dal vero nei luoghi della tradizione popolare e delle trasformazioni più recenti.

Attività svolte: disegno e pittura di paesaggio, laboratori di lettura del paesaggio a Fondazione Prada.

Istituto di Istruzione Superiore C.Varalli – Milano

3CT, 3DT, 3ET, 3CL, 4CL – alternanza scuola-lavoro

Seguitemi prego...

Docenti: T. Caputo, A. Cristiani, I. Fabrocile, D. Radrizzani, A. Rutili, S. Zanella

Percorso articolato di lettura e comunicazione del paesaggio culturale con l’uso di tecnologie avanzate. La riflessione degli studenti ha preso il via dal paesaggio familiare dei percorsi casa-scuola, attraverso la redazione di mappe mentali individuali e collettive. Le successive uscite di esplorazione sono state accompagnate da analisi, discussioni, mappature, registrazioni sonore, raccolta di immagini fotografiche e video e da una campagna di rilievo con camera fotografica a 360°. Una fase di documentazione, integrata da interviste a esperti e testimoni, ha poi fornito i contenuti per una comunicazione destinata ai pari e alla cittadinanza. Sono stati quindi costruiti itinerari turistici interattivi in due lingue utilizzando izi.TRAVEL, un CMS (Content Management System) gratuito e dal *back-end* intuitivo. La piattaforma dell’Atlante

Digitale delle Memorie ha poi consentito di costruire una mappa digitale degli itinerari. Una presentazione pubblica gestita dai ragazzi, e un evento di lancio dei prodotti digitali con viste guidate sul territorio hanno poi chiuso il percorso di alternanza scuola-lavoro.

Attività svolte: percorsi nei quartieri, mental mapping, educazione fra pari, interviste a testimoni o esperti, guide turistiche fruibili da mobile, atlante digitale delle memorie, tour virtuali nel paesaggio culturale, condivisione via social media.

PoliCultura per ScAR

A partire dal 2018 il progetto ScAR ha collaborato con “PoliCultura”, concorso nazionale di *storytelling* digitale, proponendo a scuole di tutta Italia di cimentarsi con il tema del patrimonio diffuso sul proprio territorio. L'elenco riporta i lavori delle classi, alcune erano già parte delle scuole *partner* del progetto ScAR, altre, provenienti da sei diverse regioni italiane (Campania, Lazio, Lombardia, Molise, Piemonte, Puglia), sono venute a conoscenza della ricerca attraverso la *track* speciale dedicata a ScAR proposta da “PoliCultura”. La sequenza dei titoli suggerisce la varietà delle differenti interpretazioni del tema da parte delle scuole.

Edizione 2019

Dall'Inferno ad altri 'inferni' – Storie di ordinaria quotidianità 3B, ISIS Majorana-Fascitelli (IS, Molise)

Il Santuario della Beata Vergine Addolorata di Rho 3F, 4G, Liceo Majorana (MI, Lombardia)

Li cant delu nazzarenu 2 AME, IIS F. Botazzi (LE, Puglia)

Alatri 3.0 e dintorni 2A, IIS S. Pertini (FR, Lazio)

Un giardino... Brancaccio 3F, Scuola Secondaria di 1° grado Antonino Pecoraro (PA, Sicilia)

SCaRamagna – La periferia dei talenti 4B, Scuola secondaria di 1° grado (CN, Piemonte)

Palermo e le sue periferie 3C, 3B, Scuola Media Antonino Pecoraro (PA, Sicilia)

Alfabeto di periferia 2C, Scuola secondaria di 1° grado IC Pontevico (BS, Lombardia)

Pontevico: cuore di megalopoli 3C, Scuola secondaria di 1° grado IC Pontevico (BS, Lombardia)

I passi dell'orologio 3 ACP, IIS F. Botazzi (LE, Puglia)

Questa città che non finisce mai 3B, 3A, IPSC Kandinsky (MI, Lombardia)

Camminando si fa cammino: andemm a Ulginna 3B, Scuola Primaria G. Rodari (LC, Lombardia)

Valorizziamo il nostro quartiere 2E, IC P.S. Di Guardo – S. Quasimodo (CT, Sicilia)

(Kataballontes)-Post demolitori 3A, Scuola Militare P. Teulì (MI, Lombardia)

Edizione 2020

Martina Franca declinata in ARE, ERE e IRE: abitare, vedere, scoprire...

4A, 4B, 4C, 4D, 4E, I.C. Giovanni XXIII (TA, Puglia)

Al ventiduesimo miglio, sulla via Salaria, Sant'Antimo 3D, IC Giovanni XXIII (NA, Campania)

A passeggio tra i Forti di Messina 3B, IC Giovanni XXIII-villaggio Aldisio (ME, Sicilia)

Nella nostra scuola, 130 anni fa, si curava il mal della rosa 5C, IIS Marisa Bellisario (MI, Lombardia)

Edizione 2021

Tra la gente di Pontevico

IC, I.C. di Pontevico, Scuola Secondaria di I grado (BS)

Io resto qui

IV C, IISS Enrico Medi, Liceo Scientifico, Galatone (LE, Puglia)

Mazara con i nostri occhi

II C, II D, Scuola Primaria di Mazara del Vallo (TP, Sicilia)

Torino di Sangro: un paese abruzzese

III sezione unica, IC di Paglieta, Scuola Primaria (CH, Abruzzo)

Caccia ai Tesori di Bussero

IV A, IC Montegrappa, Scuola Primaria, Bussero, (MI, Lombardia)

Con il naso all'insù

I A, IC Luigi Fantappiè, Scuola Secondaria di I grado Viterbo (VT, Lazio)

Una gita a... Il sacro monte di Varese

IV E, IISS Daniele Crespi, Busto Arsizio (VA, Lombardia)

Le narrazioni sono visionabili sul sito del progetto “PoliCultura” www.policultura.it.

RINGRAZIAMENTI

Al termine di una lunga esperienza collettiva come il progetto “Scuola Attiva Risorse. Ricucire il patrimonio disperso delle periferie” è difficile concentrare in poche righe i molti motivi di gratitudine che legano gli autori ai tanti che hanno offerto il loro insostituibile contributo.

Il primo ringraziamento va sicuramente alle scuole, agli studenti innanzitutto, le ragazze e i ragazzi che hanno partecipato alle attività con intelligenza, curiosità e voglia di imparare.

Un sentito e caloroso ringraziamento va poi alle insegnanti e agli insegnanti che hanno messo in gioco le loro competenze, la loro capacità progettuale e una grande, generosa passione, senza di loro nulla di tutto questo sarebbe stato possibile. Per tutti, e sono davvero tanti, vogliamo ricordare qui Barbara Cagnoni, Consuelo Corvi, Teresa Caputo, Daniela Manenti, Maria Antonietta Picillo, Antonella Rizzo e Luisa Tarricone. Grazie anche ai Dirigenti Scolastici che hanno creduto nel progetto e lo hanno accolto nei loro istituti e in particolare a Gianpaolo Bovio, Livia Ispano ed Enrica Minori per averci accompagnati con entusiasmo fin dai primi passi di avvio.

Ringraziamo la Vicesindaco di Milano Anna Scavuzzo e l'Assessore all'educazione e istruzione Laura Galimberti che hanno sostenuto il progetto nelle sue varie fasi. Grazie poi al Presidente Alessandro Bramati e all'Assessore Silvia Soresina del Municipio 5 che hanno aderito con convinzione, offrendo il loro contributo in tante importanti occasioni. Grazie ancora agli Uffici Scolastici Territoriali di Lombardia e di Milano per essersi messi in gioco in un partenariato non consueto per questo tipo di istituzione.

Grazie a Fondazione Prada per aver accettato la sfida di questa collaborazione e per aver accolto le attività di progetto. Grazie a all'Ecomuseo Milano Sud (MUMI) e a Fondazione Rete Civica di Milano per aver condiviso con noi riflessioni metodologiche e azioni sul campo. Grazie a tutti gruppi e alle associazioni che hanno collaborato a vario titolo, in particolare all'Associazione Bei Navigli e a Federica Bozzi della Cooperativa Zero5 per il suo prezioso contributo all'avvio di questo lungo percorso. Grazie a tutta la squadra di PoliCultura per la feconda cooperazione che continuerà a tenere vivi i temi di ScAR.

Un sentito ringraziamento va poi alla Compagnia Carlo Colla e Figli per aver messo a disposizione dei ragazzi il sapere e la passione dello storico Atelier e al Laboratorio di Modellistica Architettonica del Politecnico di Milano per aver accolto i nostri 'modellisti in erba'.

Infine, ma non ultimo, un grande ringraziamento al team di ricerca con il quale abbiamo condiviso questi anni di lavoro, i colleghi Nicoletta di Blas, responsabile scientifico del progetto, Bertrando Bonfantini, Micaela Bordin, Valeria Pracchi, Daniele Villa e ancora le collaboratrici Elena Negro e Anna Greppi e, infine, i tanti studenti e tirocinanti che hanno partecipato con il loro assiduo lavoro.

Finito di stampare nel mese di Ottobre 2021
presso The Factory, Roma