

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

Land Art : fondamenti e pratiche per la valorizzazione del
territorio a scuola.

Relatore
Lorena Rocca

Laureanda
Francesca Lagrotteria

Matricola: 1154082

Anno accademico: 2021-2022

*A Giulio, priorità.
A Vincenzo, determinazione.
Alle mie amiche, leggerezza.
Ai miei amici, sostegno.
A Giovanni, fiducia.*

INDICE

INTRODUZIONE	5
1. CAPITOLO 1: INQUADRAMENTO TEORICO	7
1.1 Una polisemia di termini.	7
1.1.1 Arte e ambiente.	7
1.1.2 Definizione terminologica di ambiente, paesaggio e territorio.	8
1.1.3 Ambiente.	9
1.1.4 Paesaggio, termine interdisciplinare e polisemico.	10
1.1.5 Territorio.	13
1.2 Il concetto di patrimonio territoriale.	16
1.2.1 Il concetto di patrimonio.	16
1.2.2 La valorizzazione del patrimonio territoriale.	19
1.3 La geografia nella valorizzazione del territorio a scuola.	24
1.3.1 Partecipazione sociale e cittadinanza attiva in età scolare.	24
1.3.2 La geografia per l'educazione alla cittadinanza e al patrimonio territoriale.	29
2. CAPITOLO 2: INNOVAZIONE. PLACE-BASED EDUCATION, OUTDOOR EDUCATION E LAND ART.	37
2.1 Place-Based Education	37
2.1.1 La nascita e la diffusione della Place-Based Education.	37
2.1.2 Lo sviluppo della Place-Based Education.	38
2.2 Outdoor Education per un'educazione sul e nel territorio.	42
2.2.1 Outdoor Education e i principali approcci di educazione all'aperto.	42
2.2.2 Pratiche didattiche ed evidenze sull'OE.	46
2.3 La nascita della Land Art.	52
2.3.1 Il contesto artistico e sociale della Land Art.	52
2.3.2 L'inizio ufficiale: 1986, Earthworks.	55
3. CAPITOLO 3: CASO ARTE SELLA.	58
3.1 Arte Sella.	58
3.1.1 La nascita di Art Nature e Arte Sella.	58
3.1.2 Scoprire Arte Sella attraverso gli occhi dell'artista.	67
3.1.3 I percorsi espositivi.	69
3.1 Arte Sella Education	78
4. CAPITOLO QUATTRO: ESPERIENZA PRATICA A SCUOLA.	86
4.1 La pratica didattica della Land Art a scuola.	86
4.1.1 I laboratori didattici: basi pedagogiche e valenza educativa dell'esperienza tra arte e luogo.	86
4.1.2 Riferimenti normativi.	99
CONCLUSIONI	105
BIBLIOGRAFIA	110
SITOGRAFIA	119
NORMATIVA	120

INTRODUZIONE

Attraverso questo elaborato, viene approfondita la valenza educativa dei linguaggi artistici per l'educazione al senso del luogo, esaminando in particolare l'Associazione Arte Sella attraverso uno studio di caso. Questa Associazione, un vero e proprio museo a cielo aperto, stimola la riflessione sul significato che un luogo può racchiudere, lavorando ad una progressiva acquisizione di una cittadinanza attiva, volta alla partecipazione, alla cura ed alla tutela dei propri luoghi tramite molteplici forme d'arte. L'azione didattica dell'Istruzione, all'interno di questo scenario, assume un ruolo di primaria importanza nel garantire un'offerta formativa dove l'esperienza di un luogo come quello di Arte Sella permetta di essere, oltre che un ambiente di apprendimento rilevante, anche un valido alleato del processo di crescita personale e scolastica degli alunni, riscoprendo con piacere l'espressione di sé. La motivazione che ha spinto all'elaborazione di questa ricerca nasce da un personale interesse verso quella pluralità di approcci educativi in contrasto con la tradizione, capaci di vedere oltre la classica istruzione frontale e mnemonica. In questa proposta alternativa viene sostenuto il legame tra Arte e Geografia, due discipline atte a poter valorizzare il territorio in maniera creativa, duratura e significativa, a partire da un contatto diretto con i luoghi. La domanda di ricerca che ha guidato la strutturazione dei contenuti è stata dunque: *“ I linguaggi artistici possono essere efficienti nell'educare al senso del luogo?”*, orientata dalla volontà di indagare fondamenti e pratiche della Land Art collegati all'approccio della Place Based Education nell'educazione all'aperto, al fine della valorizzazione territoriale a scuola. In un primo capitolo viene delineato il quadro teorico, con particolare attenzione alla distinzione tra ambiente, paesaggio e territorio, termini facilmente utilizzati come sinonimi ma che, al contrario, denotano molteplici differenze linguistiche. Tale riflessione risulta essere particolarmente considerevole, in quanto esplicita la correlazione tra i cambiamenti socio-culturali e l'evoluzione linguistica inerente la terminologia e con la quale, anche in ambito scolastico, ci si deve

confrontare tutt'ora. Proseguendo, nel secondo capitolo, è possibile trovare un approfondimento all'approccio didattico della Place-Based Education, un' innovativa metodologia che si occupa di immergere gli studenti nel patrimonio locale, cogliendo l'opportunità di integrare nel loro curriculum scolastico forme di cittadinanza attiva e diretta con i luoghi intorno a loro. In aggiunta, verrà descritta l'educazione all'aperto, la cosiddetta Outdoor Education, osservando come questi due filoni pedagogici condividano molteplici principi. Sempre all'interno del secondo capitolo, verrà infine illustrata la corrente artistica della Land Art, una forma contemporanea d'arte, contenitore di esperienza diretta dei luoghi. Scorrendo al terzo capitolo, si leggerà lo studio della sopracitata Associazione di Arte Sella, uno dei maggiori siti italiani di Land Art. Tracciando il lavoro degli artisti in questa Associazione, verranno successivamente esemplificati i percorsi espositivi presenti e la valenza educativa di questa realtà connessa ad Arte e Geografia. Infine, l'ultimo capitolo permetterà al lettore di approfondire come tali fondamenti e pratiche, possano realizzarsi a scuola secondo un profilo pratico. Al termine, nel capitolo *"Conclusioni"*, vengono ripresi i punti toccati nei diversi capitoli per trarne una sintesi, spiegando come sia concretamente realizzabile l'unione di queste due discipline a scopo didattico, la necessità di promuovere forme di cittadinanza attiva, volta al traguardo di trasmettere ad ogni bambino la consapevolezza di poter divenire un cittadino attento al luogo in cui vive, riconnettendosi ad esso tramite un atteggiamento di reciproco apprendimento e valorizzazione.

Capitolo 1. Inquadramento teorico.

“Non finiremo mai di cercare. E la fine della nostra ricerca sarà l’arrivare al punto da cui siamo partiti e il conoscere quel luogo per la prima volta.”

(Thomas Stearn Eliot)

1.1 Una polisemia di termini.

1.1.1 Arte ed ambiente.

L’arte, come forma di conoscenza e rappresentazione dello spazio, esprime le relazioni che il soggetto sviluppa parallelamente all’ambiente. In ogni rappresentazione, i valori assunti dallo spazio rivestono un ruolo estremamente significativo. Quest’ultimo è inteso come forma simbolica che consente di leggere le strutture dell’intelligenza infantile. Farinelli (2016), afferma come l’invenzione della terra inizi nel momento in cui sopra il *Logos* si ponga un’ulteriore forma di sapere, soprannominata dai greci come *Episteme*, termine che rappresenta l’idea di mettere sopra alla tavola, ovvero l’estensione di qualcosa che già si conosce e, dunque, la forma della terra stessa alla quale viene applicato un intervallo sempre identico: lo spazio. Piantoni (1992), spiega come lo spazio, inteso quale forma simbolica, consenta di leggere le strutture genetiche dell’intelligenza infantile offrendo l’opportunità di cogliere, nel campo dell’arte, comportamenti ed espressioni degli uomini che vivono in società. A partire fin da tempi più antichi, la pratica artistica si presta a svilupparsi come uno degli strumenti attraverso cui l’uomo ha provato a narrare la propria relazione, talvolta ostile, con il mondo. *“Scopriamo così che l’arte, mentre sollecita la nostra sensibilità, forma il nostro modo di immaginare e di pensare, crea conoscenza del mondo e influenza il modo in cui ciascuno vede e interpreta, conosce il mondo stesso”* (Dallari in Francucci & Vassalli, 2005, p. 23). Alcuni tra i maggiori tentativi orientati ad un dialogo con questo prevedono tutte quelle opere riconducibili alla Land Art, sviluppatasi a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso. Questa forma di arte contemporanea si costruisce in ambienti naturali di molteplici dimensioni, modificandosi a seconda del

periodo storico o del tipo di opera. Essa si inserisce nelle tematiche di paesaggio, ambiente e territorio, contribuendo allo sviluppo di esperimenti artistici strettamente congiunti alla natura. È doveroso segnalare però, come l'utilizzo di termini quali paesaggio e ambiente nella Land Art richiedano una delimitazione terminologica, questi due concetti non possono infatti essere utilizzati e scambiati come sinonimi. Tale importante distinzione, darà modo di apprendere e comprendere le modalità con cui tale corrente artistica sia progredita, caratterizzandosi a seconda del periodo storico e del contesto. Inoltre, è necessario assimilare come anche la parola "territorio" sia dotata di significato proprio e correlata ai termini utilizzati in precedenza. Questo diviene promotore di riferimenti sociali ed educativi, proponendo ogni opera di Land Art come dialogo di un contesto territoriale singolo ed unico, ed esplicitandone una lettura in termini simbolici. Di seguito, verranno pertanto approfondite nello specifico e delineate le sfumature linguistiche dei vocaboli sopracitati, dedicando loro la corretta sfumatura terminologica.

1.1.2 Definizione terminologica di ambiente, paesaggio e territorio.

La polisemia di questi termini nasce dalla quantità di diverse discipline esistenti, tutte disponibili ad offrire allo studioso prospettive plurime. Questo contribuisce a creare una struttura complessa di significati, difficili da inserire sotto un'unica definizione generalmente condivisa. Nell' articolo *"Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia"* (Rocca, 2012), Rocca utilizza la metafora delle porte, attraverso la quale vengono delineati quali *"aperture, vie d'accesso che conducono a percorsi che internamente si intrecciano"* (Rocca, 2012, p. 9). Si tratta di punti di vista, finestre per sporgersi al mondo e chiavi di lettura per distinguerlo nella complessità dei suoi significati: *"adottare un punto di vista determina il modo di vedere le relazioni tra gli oggetti e indica i presupposti del proprio osservare e del proprio argomentare"* (Rocca, 2012, p. 9)

1.1.3 Ambiente.

La parola ambiente deriva dal verbo latino “*ambio*” che si traduce con stare intorno, circondare, permeare (Rocca, 2012). Utilizzando questo termine si intende la dimensione ecologica ed ecosistemica di un sistema territoriale. Insieme alla parola spazio, l’ambiente offre all’uomo molteplici vincoli e possibilità, nonché una pluralità di opportunità per il suo agire (Turco, 2002). Progettando una nuova alleanza tra società umana e realtà territoriale volte alla sopravvivenza umana, è fondamentale considerare quali effetti provocherebbero gli interventi umani sull’ambiente e quali reazioni di risposta metterebbe in atto questo. Il rapporto che lega l’uomo e l’ambiente diventa, soprattutto nel momento storico attuale, di primaria importanza. Nella Land Art l’ambiente si concretizza come oggetto di impegno che lavora affinché problemi relativi alla biosfera trovino soluzioni a partire dal basso, dalla comunità e dalle azioni ad essa collegate. Il pensiero ecologico, le questioni ambientali riferite alla sopravvivenza del pianeta e l’equilibrio ambientale si ritagliano uno spazio nell’esperienza della natura, intesa come ambiente, grazie a quanto favorito dalla scienza. Nella Dichiarazione delle Nazioni Unite alla Conferenza “*su L’Ambiente Umano*” diversi Stati cominciano a mettersi in discussione rispetto alle concrete problematiche legate all’ambiente, così da definire una normativa come forma di linea guida alla tutela, prevenzione e promozione dell’ambiente che ci appartiene. Questa, tenutasi a Stoccolma nel giugno 1972, nasce per rispondere all’emergenza di dettare alcune prospettive comuni affinché si possano accompagnare i popoli del mondo verso un miglioramento dell’ambiente in cui si vive. Focalizzandosi nel punto n.3 del Preambolo si può notare come le tematiche descritte seguano linearmente l’importanza del rapporto reciproco tra ambiente e uomo, rimarcando il dovere di quest’ultimo di stabilire azioni e politiche in grado di non intaccare la biodiversità attraverso trasformazioni antropiche, oltre che di «*apportare a tutti i popoli i benefici dello sviluppo e la possibilità di migliorare la qualità della vita*» (1972).

Successivamente ad essa, verrà istituita la Convenzione Quadro delle Nazioni Unite sui

cambiamenti climatici (1992), anche soprannominata come Earth Summer. Purtroppo però, dopo aver riscosso un ampio successo massmediatico, non mantiene il risultato politico sperato: la diversa quantità di posizioni assunte dalle nazioni coinvolte non agevola i tentativi di accordo tra questi, minando all'equilibrare il crescente divario tra povertà del Terzo Mondo, limitate risorse naturali e sviluppo economico. Sottolineare questi passaggi storici si dimostra rilevante per comprendere come il termine "ambiente" sia dotato di presa di coscienza e messa in discussione, permettendo di avanzare maggiore attenzione rispetto al concetto di "paesaggio". L'utilizzo del termine "ambiente" verrà poi sempre più utilizzato in quella che è l'accezione odierna, legandosi alle tematiche di tutela, salvaguardia e sviluppo sostenibile.

1.1.4 Paesaggio, termine interdisciplinare e polisemico.

Secondo quanto riportato dalla Convenzione Europea sul Paesaggio (2000), questo *"designa una determinata parte di territorio, così com'è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni"* (p. 2). Il paesaggio si esplicita dunque come l'esito di una impresa trasformativa, un intreccio di artefatti simbolici, materiali e strutturali. Tuttavia, *"non è sufficiente analizzare il paesaggio solo nei suoi aspetti "visivi", quelli cioè legati alle componenti naturali (le condizioni ambientali, climatiche, morfologiche) ed alle attività economiche (la cultura materiale del gruppo che l'ha formato); sono invece i valori, le rappresentazioni, i significati ed i vari processi sociali che li ricoprono e si sovrappongono che assumono una considerazione sempre più importante"* (Lando, 2012, p. 277). Nella cultura occidentale tale concetto non esiste da sempre, è infatti piuttosto recente; la progressione della sua evoluzione è strettamente interconnessa con l'evoluzione della percezione assegnata alla natura durante la storia umana. Soltanto nell'ultimo ventennio, tale termine, grazie alla Convenzione europea del paesaggio (2000), ha acquisito una definizione riconosciuta ampiamente da molteplici stati. Per paesaggio, allora, si descrive *«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» (2000, p.2). L'immagine linguistica di paesaggio permette di acquisire una formazione geografica intrisa di autonomia, concettuale e reale. Inoltre, la geografia collabora con i concetti fondanti di ambiente e paesaggio: le componenti di ambienti naturali e di paesaggi si mostrano rilevanti e il loro studio diventa "lo studio della possibile tutela dell'ambiente e del paesaggio, ovvero delle regole di trasformazione sostenibile, ricavate dal comportamento secolare delle generazioni che hanno modellato quel territorio. In tal modo i paesaggi [...] diventano potenziali veicoli di trasmissione transgenerazionale di informazione culturale e perciò mezzi per la riproduzione della diversità culturale su base geografica." (Dematteis, 2011, p. 30-31).

Il paesaggio tende ad essere integrato percettivamente in questa sorta di struttura preformata che lo sovradetermina, e, per così dire, lo naturalizza. *«Quando parliamo della territorializzazione, la pensiamo dunque come un processo marcato da una triplice caratteristica, giacché esso:*

- è costitutivo della società, nel senso che contribuisce in modo decisivo alla evoluzione del gruppo umano (un aggregato generico) in gruppo sociale (un aggregato specifico), entrando nei sistemi che fondano la conoscenza, la percezione, la rappresentazione e la costruzione di una coscienza identitaria della collettività insediata;*
- è un riflesso dell'azione sociale, nel senso che si produce nel seno di una dinamica collettiva da cui trae motivazioni, cadenze, forme;*
- è una condizione dell'azione sociale, nel senso che consente l'ottenimento delle risorse materiali e simboliche di cui la collettività insediata ha bisogno per vivere e riprodursi, conformemente alle determinazioni e alle proiezioni storiche che le sono proprie». (Turco, 2005, p.9-10)*

Il paesaggio si plasma dunque come un operatore mimetico, grazie a cui la territorialità

si impregna di coerenza visiva, si fonde e si annulla sotto forma di figurale anteriorità padroneggiata dalla natura (Turco, 2005). L'autore risalta l'importanza dell'esperienza *del e nel* paesaggio, collettivamente o individualmente, affidando ad essa lo sviluppo di una questione intellettuale e politico. Turri, concorda nel definire una corrispondenza tra paesaggio e rappresentazione teatrale, dove lo spettatore interpreta una funzione contemplativa, nonché cooperativa e partecipativa. L'osservatore, al pari del ruolo di spettatore, costruire il paesaggio come espressione figurale di un ordinamento territoriale colto con intenzionalità. Attraverso questa metafora si assume una prospettiva che interpreta e riflettere il valore che ogni nuovo scenario può avere sull'uomo e sulla sua capacità di rispecchiarsi come proprio (Turri, 1998). Proseguendo, è possibile instaurare un parallelismo con l'idea di identità narrativa avanzata da J. Bruner, vivere il paesaggio si determina attraverso la soggettività umana. Egli infatti sostiene come sia attraverso le pratiche narrative progettuali il raccordo tra utopie paesistiche, le arti compositive che assumono e plasmano le fattezze della terra come materia prima (come, per esempio, nella Land Art) e le tensioni pianificatorie e conservative. Questi tre soggetti fanno del paesaggio un perno sempre più preciso (Turco, 2005, p.41). Dall'articolo 9 della Costituzione Italiana si legge che «*La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione*». Questa lettura ci permette, ancora una volta, di evincere come il concetto di paesaggio sia dotato di storia propria, arricchito nel tempo di diversi significati appartenenti ad una pluralità di discipline, da quella umanistica, scientifica, fino ad una dimensione normativa. In aggiunta, tale termine è sempre più strettamente correlato ad uno sfondo culturale ed ecologico verso pratiche di promozione per uno sviluppo sostenibile. Lo studio del paesaggio non può pertanto essere racchiuso passivamente all'interno di una disciplina specifica, deve aprirsi ad uno sguardo generalizzato ed olistico. E' necessario considerare in maniera integrata tutte le sfaccettature terminologiche ed i rimandi argomentativi, valorizzando tutti gli elementi come insiemi

aperti che dialogano tra loro.

1.1.5 Territorio.

Per comprendere il concetto di territorio è prima di tutto necessario definire la rappresentazione di spazio, questo infatti si trova in una prospettiva precedente rispetto al territorio, che da esso si genera: secondo Turco spazio è *“un’estensione della superficie terrestre dotata di meri attributi fisici”*; il territorio è, invece, *“uno spazio sopra cui si è esercitato un qualche lavoro umano”* (Turco, 1988). Il termine *“territorio”* deriva dal latino territorium, a sua volta derivante dalla parola terra. Qui, vengono impregnati i valori sociali quali miti, religiosità, valori (Turco, 1988). *“Il processo attraverso il quale questo artefatto si costruisce ed evolve è la territorializzazione”* (Turco, 1988) e la società produce territorio, il più delle volte, su un territorio già esistente: quasi mai viene prodotto il territorio a partire da una *“tabula rasa”*, ma avvengono processi di *“ri-territorializzazione”*, necessari per tenere in considerazione le azioni territoriali precedenti (Rocca, 2007, p. 77). *“Attraverso tali azioni lo spazio acquista valore antropologico e il territorio diviene momento di espressione e identificazione della società”* (Rocca, 2007, p. 51). *“Luogo dove natura e cultura si legano dando vita ad un tessuto connettivo di comunità e patrimonio culturale”*(Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mottozzi, 2008, p.59). Grazie alle trasformazioni trasmesse nel territorio, la cittadinanza matura e si evolve a sua volta. Nello specifico, nel definire tale termine, l’attenzione si focalizza sull’aspetto umano, sugli attori e sui processi che svolgono l’azione di trasformare il territorio modificandone lo spazio (Rocca, 2012). L’azione trasformativa sullo spazio naturale palesa il valore antropologico, considerato una forma di artefatto. *«Il territorio è un prodotto umano, è una condizione dell’azione umana, e più in particolare della superficie terrestre, che permette il pieno dispiegamento dell’agire umano»* (Turco, 2005, p.9). *“Affinchè venga valorizzato il territorio diviene essenziale svolgere un’azione educativa a partire dai più giovani cittadini del domani “*(Rocca, 2007, p.248), esplicitando lo sviluppo di competenze civiche e sociali e lavorando in direzione di una

cittadinanza attiva (Comunità Europea, 2018). *“Non è possibile realizzare ciò in mancanza di un contatto diretto con il territorio stesso, la strategia deve permettere di educare al e il territorio, coinvolgendo tutti i soggetti protagonisti, scuola, famiglie, bambini”* (Giorda & Puttilli, 2011, p.17). Denominare un territorio si realizza come ciò che definiamo controllo intellettuale: l’uomo, quale attore sociale, cerca di appropriarsi intellettualmente del territorio definendo i nomi che caratterizzano una determinata realtà geografica. *“Grazie alla denominazione cognitivamente si dà identità, si conferiscono attributi e si creano “nuovi fenomeni”. Un dato della natura, per effetto della denominazione, diventa dato della cultura”* (Rocca, 2007, p. 97). *“Il territorio è un’opera d’arte”*, nasce dal dialogo tra l’uomo e la natura; l’uomo fertilizza la natura di cultura, conoscenze e bisogni, creando il territorio a partire dallo spazio a disposizione (Magnaghi, 2010, p. 17). Non possediamo propriamente territorio in natura, esso si identifica come un processo – territorializzazione – a seguito dell’insediamento umano. Tramite la civilizzazione e i processi co-evolutivi con l’ambiente naturale, si costruisce un assetto societario e territoriale (Magnaghi, 2006, p. 25). Pertanto, la territorializzazione, quale prodotto dell’azione sociale, è *“l’universo relazionale in cui è immerso l’homo geographicus, un particolare attore sociale, inteso come soggetto collettivo, che, pur nella molteplicità dei ruoli che esplica, in qualche modo o in qualche momento: a) produce territorio; b) usa territorio; c) attiva, sviluppa e conclude relazioni con altri attori sociali tramite il territorio”* (Turco, 1988, p. 52-53). Chiamiamo il territorio come “ campo di azione “ dell’uomo, uno strumento tramite cui lo spazio acquista valore antropologico. Da qui nasce la vera espressione della società, che si muove in un progetto comune a partire dai singoli individui e che si delinea come un sistema autonomo rispetto a questi (Rocca, 2007, p. 71-72). Le relazioni sociali passano attraverso il territorio, producendone il territorio stesso (Rocca, 2007), superando il riferimento al singolo individuo, ma allargando la visione all’intera azione umana, tipica della società. La complessità del sistema è costituita e manovrata da più uomini, definita come *“campo interattivo tra l’uomo ed i suoi simili”* (Turco, 1988, p. 38). *“La*

società è un sistema (vivente) di sistemi (viventi)”, così, “il territorio è il risultato di una relazione progettuale, non solo attiva, ma condivisa tra un gruppo di attori e uno spazio o un territorio preesistente” (Raffestin, 1981, in Bertocin & Pase, 2006, p. 12-13). Dalla somma di relazioni, da cui sorge il territorio, esso si presenta come un campo dinamico e “particolarmente interessante è l’analisi dei diversi comportamenti territoriali presenti, cioè delle territorialità che vi si animano determinate dalla coesistenza degli attori, dall’interdipendenza del loro agire, dall’influenza della contingenza sull’agire [...]. La proposta di comprensione del territorio prevede dunque l’analisi degli attori che costruiscono e che vivono nel territorio, comprendendo tra questi il territorio stesso, da considerarsi finalmente un attore [...] agente e reagente al pari [...] di altri attori. Il territorio, infatti, esito di un’interazione tra uomo e natura, non è solo un supporto, una base d’azione o uno strumento [...] il territorio agisce come un attore [...] si pone come un attore tra gli attori tradizionalmente intesi – umani – e cioè parlanti, consapevoli e intenzionali” (Bertocin & Pase, 2006, p. 13). Magnaghi, aggiunge, evidenzia come alcuni approcci, ad esempio quello funzionalista (2010, p. 61), concepiscano il territorio come un mero strumento alle dipendenze dell’uomo, utilizzato sotto forma di supporto tecnico-funzionale di produzione. Impiegando una metafora, esso viene concepito come un asino, una bestia da soma, “da non caricare oltre il limite superato il quale stramazza” (Magnaghi, 2006, p. 23). Al contrario, superando tale concezione, è essenziale valorizzare la relazione biunivoca tra insediamento umano, natura e storia (Magnaghi, 2006, p. 23). Tale relazione reclama un dialogo attivo con il territorio inteso come “ essere vivente ad alta complessità “, per oltrepassare la visione di sfruttamento che le azioni e le attività umane progettano su di esso (Magnaghi, 2006, p. 23). Il modello di sviluppo occidentale tratta con unidirezionalità il dialogo con la terra, al solo scopo di ottenere ulteriori ritorni economici, edificando una seconda natura artificiale completamente indipendente dalla natura stessa e dalla storia. Situandoci verso gli anni Settanta del secolo scorso, gli artisti contemporanei cercarono di oltrepassare le restrizioni dovute dal Modernismo,

esplorando temi quali lo spazio esterno ed un nuovo tipo di arte, definita arte pubblica. Ne nacquero opere focalizzate sul processo, che intaccano le percezioni della quotidianità e lavorarono affinché lo spettatore si sentisse coinvolto in prima persona. Si cominciò a parlare di *agire territoriale*, un'azione dettata da temi sociali ed ambientali e realizzata all'interno di una società democratica ed ecologica. L'evoluzione territoriale, è importante sottolineare, si muove secondo una duplice direzione, coinvolgendo l'agire degli attori ed il territorio stesso (Bertoncin et al., 2014). Questa trasformazione influenzò istituzioni, innovazioni, conoscenze ed apprendimenti, determinando il ruolo del territorio come un nuovo tema di attualità. Il suo rapporto con la società non coinvolse solo lo sviluppo di nuove forme d'arte, ma partecipò alle politiche e pratiche di progetti all'interno di associazioni o musei, come, ad esempio, Arte Sella, aprendosi al pubblico a partire dalle scuole.

In conclusione, si evince come, per collocare la Land Art all'interno di un paesaggio o di un ambiente, sia necessario capire prima di tutto il contesto in cui l'opera sorge, il pensiero del suo autore, il rapporto che condivide con l'ambiente o con il paesaggio in cui è inserita. Bisogna risaltare il rapporto d'interdipendenza tra società e territorio stesso, che caratterizza contesti preposti alla progettazione di percorsi educativi, condividendo opere d'arte contemporanea alla popolazione.

1.2 Il patrimonio territoriale.

1.2.1 Il concetto di patrimonio.

Quando il territorio assume un valore per i suoi dettagli e secondo una prospettiva futura, si afferma che esso divenga patrimonio territoriale, ma cosa si intende con il termine patrimonio, prima ancora che esso sia associato al territorio? L'etimologia della parola patrimonio deriva dal latino *patris-munus*, con riferimento a concetti quali *valore* e *possesso*, oltre che l'accento sulla valenza di eredità in senso materiale e figurato (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mottozzi, 2008, p. 19). Alcuni esempi sono

il patrimonio forestale, zootecnico, faunistico di uno stato; il patrimonio morale, spirituale, artistico, musicale, letterario di una nazione e/o di un popolo; il patrimonio culturale di una persona; il patrimonio lessicale di una lingua. Chastel e Babelon (1994, in Paba, 2008, p. 44) descrivono il patrimonio come ciò che *“rinvia agli <<atteggiamenti [e alle] regole che riguardano gli oggetti privilegiati che meritano di sfuggire alle fatalità naturali>>. Nei confronti di alcune cose del passato che decidiamo di costituire come patrimonio, ci comportiamo in modo da contrastare, con ogni mezzo possibile, l'azione di dissoluzione che accettiamo possa invece distruggere – o profondamente trasformare – le altre cose del mondo”*. Considerare l'identità culturale peculiare di ogni società storica, ovvero cogliere i valori fondativi della città e del territorio, permette la realizzazione di uno sviluppo progettuale “locale”, oltre che autosostenibile, perché si concretizza un'appropriazione individuale e comunitaria di saperi, memorie e culture. Tramite il riconoscimento del valore del proprio patrimonio territoriale viene favorito l'intervento attivo della collettività: *“per poter aver cura dei luoghi è necessario saperli vedere, saperli riconoscere, saperne interpretare i valori, le regole riproduttive, l'identità profonda [...]. La cura e la ricostruzione dei luoghi [...] richiedono dunque cittadinanza attiva, consapevole”* (Magnaghi, 2010, p. 79). Il concetto di territorio inteso quale patrimonio ha, in aggiunta, un valore di esistenza per le future generazioni, ovvero un valore che si compone della sua presenza stessa a prescindere dal suo uso o dai suoi usi quale risorsa (Magnaghi, 2010). Un'ulteriore specifica deve essere fatta tra i termini patrimonio comune e patrimonio mondiale, in quanto in tale contesto verrà utilizzato il secondo: con riferimento alla “Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale” del 1972 dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), il patrimonio mondiale possiede un valore culturale e naturale, soggetto a pratiche di assistenza e contributo da parte degli Stati membri, i quali hanno optato di impegnarsi nella tutela e conservazione di beni artistici ed ambientali con un riconosciuto valore universale. *“Oggi il concetto di patrimonio si riferisce ad un insieme*

significativo di tracce materiali e immateriali che divengono testimonianze culturali di una collettività in un momento determinato. Il patrimonio è costituito da beni materiali, luoghi, ambienti ed elementi immateriali, nonché dalla loro concettualizzazione e interpretazione come singoli beni e come insieme. Anche i beni paesaggistici sono componenti del patrimonio, poiché attraverso il paesaggio, espressione della storia di una comunità, avviene la trasmissione da una generazione all'altra del valore di memoria, identità e uso insito nel rapporto dell'uomo con la natura" (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mottozzi, 2008, p. 19). In aggiunta, l'UNESCO distingue, nella "Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale" di Parigi del 1972, il patrimonio culturale (art. 1) e il patrimonio naturale (art. 2). Fanno parte del patrimonio culturale i monumenti, gli agglomerati architettonici e i siti, opere coniugate dell'uomo e della natura o nate dall'azione dell'uomo. Diversamente, vengono considerati parte del patrimonio naturale i monumenti naturali, le formazioni geologiche, le zone delimitate costituenti habitat per flora e fauna, i siti naturali o le zone naturali riconosciute sotto l'aspetto scientifico, conservativo o estetico. Il patrimonio si presenta sotto un profilo dinamico, ricostruito e riconcettualizzato da chi lo vive; relativo come un processo in continuo divenire per le sue mutazioni nel tempo e sotto l'aspetto culturale. Viene considerato polivalente, perché i componenti del patrimonio sono dotati di significato e di valori plurimi, raccontano una storia ed un'identità riferita alla percezione di sé delle collettività umane trascorse (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mottozzi, 2008, p. 19). Ancora, i beni che concorrono a creare il patrimonio sono stati prodotti da fenomeni naturali e da persone, società umane appartenenti a forme di contesto culturale; accompagnano le narrazioni del tempo, testimoniando la storia dell'Uomo e della Terra non solo nelle sue pratiche, ma anche nelle visioni, nelle concezioni, nei rapporti sociali e nelle sue evoluzioni tecniche. Raccontano vicende di processi, testimoniando i luoghi di produzione e connotando i territori (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mottozzi, 2008, p. 33). *"È importante sottolineare che la multiforme e variabile realtà*

patrimoniale, in naturale connessione con il tessuto vivo della collettività di appartenenza, non è costituita limitatamente da soli componenti quali bene storico-artistico o esclusivamente dagli esiti dei processi di patrimonializzazione istituzionale. In tal modo si “accoglie come essenziale la dimensione valoriale che i vari beni esprimono in relazione alla comunità che in essi si riconosce e, contemporaneamente, li considera inseriti in un sistema aperto, che si modifica processualmente secondo le istanze, non solo culturali, degli individui che lo vivono. [...] Nelle sue declinazioni materiali e immateriali il patrimonio è parte costitutiva dell’ambiente di vita, le istituzioni e i soggetti interagiscono costantemente con esso: contribuiscono a definire gli elementi, a modificarne il senso e la composizione nel tempo nonché al variare del clima culturale; influiscono sulle azioni relative alla tutela e alla valorizzazione attraverso normative, finanziamenti, comportamenti, iniziative, studi...” (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni, & Mottozzi, 2008, p. 20).

1.2.2 La valorizzazione del patrimonio territoriale.

Abbiamo finora sottolineato l’importanza di considerare l’identità culturale peculiare di ogni società storica, risolutiva per la comprensione dei valori fondativi del territorio; la massa territoriale che si individua come portatrice di tale identità assume valore come patrimonio territoriale (Magnaghi, 2010). Parlando di territorio risulta inevitabile richiamare un’eredità del passato, un legame della società attuale alle sue radici, alla tradizione. L’anima del patrimonio è ascrivibile all’insieme multiplo e intrinseco di valori – storici, culturali, sociali, simboli e identitari – che questi assumono e di tutti quei contesti sociali e territoriali entro cui tali valori si definiscono. (Governa, 2006). Giovanni Ferraro (2001, in Paba, 2008, p. 46-47) spiega come il patrimonio ritrovi un suo principio nel ruolo sacro che la società del passato relegava a reliquie e luoghi di culto come paesaggi, siti e architetture; *“il patrimonio appare quindi come una complessa costruzione sociale, attribuzione collettiva di valore ad oggetti, edifici, luoghi, strade, città e costruzione [...] La creazione di nuovo patrimonio, nelle pieghe*

del territorio, nelle città così come nelle valli più sperdute, rende attiva la geografia esistente dei luoghi, moltiplica i punti di interesse e di attenzione, rende vitali le risorse naturali e ambientali, facendole entrare nel circuito della frequentazione religiosa, nelle infinite pieghe della cultura, dell'economia e della società". Da aggiungere come, da fenomeno religioso, il patrimonio diventi una questione civile di competenza dello Stato e nell'interesse di ogni cittadino (Paba, 2008).

L'approccio territorialista decide di dare un particolare focus alla *"valorizzazione del patrimonio territoriale [...] come condizione primaria per la produzione di ricchezza durevole"* (Magnaghi, 2010, p. 77-80). In precedenza, abbiamo definito il territorio come soggetto vivente, pregno di complessità e sfaccettature, ne consegue come questo sia prodotto dall'interazione di lunga durata tra insediamento umano ed ambiente, nato da una relazione coevolutiva e conseguenza di scelte e politiche antropiche reificanti e strutturanti. La natura è divenuta territorio, basata sull'interpretazione e sul riutilizzo di chi la possedeva. Così, questo assume un valore relazionale, dato dalle modalità di integrazione e reciprocità che caratterizzano il patrimonio territoriale (Magnaghi, 2010, p. 100-101). Inoltre, al patrimonio territoriale viene resa una trasformazione dinamica: *"è frutto di relazioni [...]; essa produce, attraverso regole in gran parte <<invisibili>>, paesaggi <<visibili>>"* (Magnaghi, 2010, p. 96-97). Governa (2006), risponde al dubbio che lecitamente potrebbe sorgere, ovvero cosa sia un patrimonio territoriale e chi sia ad istituire il patrimonio territoriale. L'autore descrive questo come l'insieme dei valori che si situano all'interno di una rete di relazioni connesse a livelli di analisi e di intervento complessi e differenziati. Afferma inoltre che non esiste un'unica attribuzione di valore al patrimonio territoriale, al contrario esistono plurime attribuzioni spesso conflittuali tra loro. Le specificità locali vengono considerate come la fonte di valori di cui il territorio come patrimonio è il portatore, anche se esse potrebbero essere confuse come l'insieme di risorse di cui il territorio è dotato, ma per fare ciò il territorio viene concepito come capitale, non più come patrimonio. La pluralità di presenza di risorse e di valori rende esplicito come il

territorio poggi su una base costituita di relazioni e pluralità di sguardi (Governa, 2006). A quanto descritto finora aggiungiamo un *valore di esistenza* per le generazioni future secondo l'accezione più generale di bene comune: un principio che sovrasta l'attuale uso ma che si esplica attraverso la sua messa in valore in quanto potenziale risorsa. Il valore di esistenza del patrimonio, quindi, non si deve ricercare nel suo valore d'uso o tanto meno nel valore di scambio in quanto risorsa (Magnaghi, 2010). E' importante sottolineare la distinzione concettuale tra valore e risorsa: del patrimonio viene inteso il valore di esistenza, mentre per la risorsa si intende una forma specifica di interpretazione del patrimonio per il suo uso (Magnaghi, 2010). Conseguentemente, per garantire una valorizzazione, occorre plasmare il patrimonio territoriale con la consapevolezza delle regole che lo hanno tenuto in vita nel corso del suo divenire, riconoscendone anche la possibilità di non utilizzarlo per il momento ma conservarlo per il suo futuro (Magnaghi, 2010). La pratica della valorizzazione prevede nella comunità abitante il territorio lo sviluppo di una coscienza di luogo, definibile come la consapevolezza e ricavata da un percorso di trasformazione culturale degli abitanti, *“del valore patrimoniale dei beni comuni territoriali, in quanto elementi essenziali per la riproduzione della vita individuale e collettiva, biologica e culturale”* (Magnaghi, 2010, p. 133). La coscienza di luogo detta la convinzione che *“il luogo [...] appartiene a chi se ne prende cura: appartiene perciò a chi è portatore di interessi collettivi per la salvaguardia e la valorizzazione dei beni comuni, [...] valori del luogo sono percepiti da un insieme di soggetti come valori alternativi al mondo dell'omologazione mercificata della produzione e del consumo”* (Magnaghi, 2010, p. 135). Questa si esplica nell'attivazione della cura, *“produce conoscenza densa e profonda dei valori patrimoniali dal punto di vista ambientale, estetico, culturale, economico; affina le capacità di distinguere le trasformazioni coerenti con la tutela e la valorizzazione delle risorse patrimoniali locali da quelle distruttive”* (Magnaghi, 2010, p. 136). Che si usi il territorio come risorsa o che lo si conservi per le generazioni future, il suo trattamento deve essere attivo: deve avere cioè i caratteri della cura, per non distruggerne il valore

di esistenza. Se l'uso confligge con la cura, o la conservazione non prevede manutenzione, si ha distruzione e morte del patrimonio territoriale e, con esso, della risorsa territoriale (Magnaghi, 2010). Applicare un trattamento attivo significa favorire e richiedere la partecipazione sociale, intesa come *“ricerca di senso dello stare insieme, della ricostruzione dello spazio pubblico, del riconoscimento dei bene comuni, dello sviluppo della cittadinanza attiva”* (Magnaghi, 2010, p. 122). Il territorio però non si identifica sotto forma di museo: esso, oltre a forme di conservazione, è da intendere come neoecosistema prodotto dall'uomo, esigente di cure e trasformazioni per restare in vita quanto territorio (altrimenti, la conseguenza, sarebbe quella di un ritorno a natura, se privato delle azioni territorializzanti dell'uomo)(Magnaghi, 2010). Museificare si presenta come un'azione a doppio taglio, composta dal preservare ed uccidere; la museificazione si pone come un salvataggio, ma al tempo stesso, una perdita (Paba, 2008). Conservare il patrimonio, qualora si sottragga alle vicende del mondo rimanendo a disposizione di una fruizione individualista e solitaria, non risulta efficace ed adeguato a rendere effettivo il suo valore. *“Siamo abituati a considerare gli oggetti che costituiscono il patrimonio come cose compiute, finite [...] e il patrimonio nel suo complesso come collezione di oggetti, di cose”*: attuando questo tipo di politiche si toglie vita al patrimonio, difendendolo dal consumo. È efficace, invece, considerare il patrimonio come frutto di un processo storico, continuo e aperto, in cui ogni sfaccettatura del patrimonio si possa guardare come un punto di partenza e di arrivo. Così, ci si apre a trasformare le nostre modalità di relazione con il patrimonio, considerando le cose come attività e non come oggetti finiti (Paba, 2008). *“La bellezza nasce dall'uso”* è una definizione giapponese di Yanagi Sôetsu (1997, in Paba, 2008, p. 51) che risalta il ruolo centrale dell'azione nel destinatario, coinvolgendolo attraverso il gesto. Si vuole avvalorare come tutto ciò sia possibile solo se *“il territorio non è considerato come un foglio bianco [...], ma un luogo denso di storia, di segni, di valori da trasformare in risorse per la produzione di ricchezza durevole e da trasmettere arricchito alle generazioni future”* (Magnaghi, 2010, p. 137). Agire sul territorio, come

descritto nei paragrafi precedenti, significa dar vita ad una territorialità, intesa come insieme di relazioni di triplice alleanza formate da società-spazio-tempo, esito di “azioni collettive territorializzate” (Governa, 2006, p. 65). Le azioni collettive territorializzate riprendono il concetto di luogo, di *sense of place* e dell’identità territoriale, in quanto un’azione compiuta da soggetti può confermarsi territorializzata solo se:

- Implica pratiche condivise di soggetti territoriali, i quali hanno degli interessi legati al territorio sul quale agiscono;
- L’azione condivisa riguarda il riconoscimento e la valorizzazione delle potenzialità territoriali.

Dunque, un’azione collettiva territorializzata avvia una rete di soggetti che condividono un’identità territoriale, delle forme di organizzazione, delle istituzioni, mettendosi d’accordo sulla valorizzazione delle specificità territoriali (Governa, 2006). L’atteggiamento culturale si evidenzia attraverso l’approccio territoriale, mostrandosi a partire dal progetto locale: avvia relazioni, denota e valorizza sul territorio i soggetti e comportamenti che sono portatori di relazioni virtuose con il patrimonio territoriale e in quanto tali si qualificano come attori del processo di costruzione della futura società locale e del suo empowerment (Magnaghi, 2010). Gli abitanti assumono un ruolo centrale ed attivo da protagonisti della ricostruzione dei valori territoriali tramite la cura, il controllo, la manutenzione e la valorizzazione del territorio. Attorno a loro ruota il sostentamento e la crescita di rapporti solidali, la creazione di legami produttivi tra comunità insediate ed ambiente (Magnaghi, 2010).

1.3 La geografia nella valorizzazione del territorio a scuola.

1.3.1. Partecipazione sociale e cittadinanza attiva in età scolare.

Riprendendo il capitolo 1.2 è emerso chiaramente che, per attuare un progetto volto alla valorizzazione territoriale (Magnaghi, 2010) in quanto patrimonio, è fondamentale agire attivamente sul territorio, appoggiandosi e richiedendo partecipazione sociale, intesa come *“ricerca di senso dello stare insieme, della ricostruzione dello spazio pubblico, del riconoscimento dei bene comuni, dello sviluppo della cittadinanza attiva”* (Magnaghi, 2010, p. 122). Dunque, viene spontaneo chiedersi chi saranno i soggetti da coinvolgere per attuare il progetto. La ricerca di tali soggetti non diviene casuale, bensì si disegna attorno ad un profilo ben preciso, quello dell’*homo geographicus* identificato in Turco (1988, p. 52-53): *“un particolare attore sociale, inteso come soggetto collettivo, che, pur nella molteplicità dei ruoli che esplica, in qualche modo o in qualche momento: a) produce territorio; b) usa territorio; c) attiva, sviluppa e conclude relazioni con altri attori sociali tramite il territorio”*. L’*homo geographicus* è colui che attivamente si mette a disposizione *con e nel* territorio, compiendo atti territorializzanti e ricavando *“occasioni, norme o almeno indicazioni per il suo agire”* (Turco, 1988, p. 76). Volendo discutere la problematica dal punto di vista educativo, una risposta al precedente interrogativo può tracciarsi attraverso il coinvolgimento dei bambini in età scolare, più precisamente dei bambini, ad *“oggi gli studenti della scuola dell’infanzia e primaria”, i quali sono a tutti gli effetti parte della società presente e rappresentano un’importante risorsa in quanto “cittadini di domani”* (Rocca, 2007, p. 248). Se per Magnaghi la partecipazione sociale è essenziale per la realizzazione del progetto locale, il coinvolgimento di bambini e ragazzi in progetti di territorialità è considerato performativo anche dalla Comunità Europea, in particolare dalle Raccomandazioni 2006 e 2018, affinché avvenga il raggiungimento di alcune competenze chiave per l’apprendimento permanente. Tra le 8 competenze chiave delineate nella *“Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a*

competenze chiave per l'apprendimento permanente - Quadro di riferimento europeo" (Comunità Europea, 2006, p. 7) le *"competenze sociali e civiche"* riguardano il profilo di comportamento che consente alle persone di partecipare in modo incisivo ed adeguato alla vita sociale e lavorativa, contribuendo con impegno affinché avvenga una partecipazione attiva e democratica. *"Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri, nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato"* (Comunità Europea, 2006, p. 7). In tale modo si esterna senso di appartenenza al luogo in cui si vive, la disponibilità a partecipare al processo decisionale democratico acquisendo senso di responsabilità e di promozione alla diversità sociale, allo sviluppo sostenibile, nonché apertura e rispetto per i valori condivisi (Comunità Europea, 2006, p. 7). Ulteriore competenza chiave rilevante è la *«consapevolezza ed espressione culturale»* che lavora verso un traguardo di consapevolezza del retaggio culturale locale, una solida comprensione della propria cultura e la formazione di un senso di identità come strumenti essenziali per costruire un atteggiamento *"aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa"* (Comunità Europea, 2006, p. 9). Rispetto alla Raccomandazione del 2006, nella *"Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente"* (Comunità Europea, 2018) sono state corrette alcune tra le 8 competenze chiave per l'apprendimento permanente: *«competenze sociali e civiche»* e *«consapevolezza ed espressione culturale»* sono state revisionate e modificate nella versione più recente rispettivamente in *«competenza in materia di cittadinanza»* e *«competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali»*. Tale miglioramento si evidenzia soprattutto nella *«competenza in materia di cittadinanza»*, in quanto il termine cittadinanza compare per la prima volta, rispetto al documento precedente, nel testo del titolo di una delle competenze chiave per

l'apprendimento permanente. L'enfasi è posta sulla *“capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità”* (Comunità Europea, 2018, p. 10). E' considerata *“indispensabile la capacità di impegnarsi efficacemente con gli altri per conseguire un interesse comune o pubblico, come lo sviluppo sostenibile della società”*, a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale e globale, intervenendo in maniera costruttiva alle attività che la comunità offre e richiede. Inoltre, viene risaltato il rispetto dei diritti umani come prerogativa ad un atteggiamento responsabile e concreto, non esclusivamente in campo sociale, ma in tutti i campi possibile, compreso quello ambientale (Comunità Europea, 2018). La novità apportata nella *“competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali”* è la presentazione, nel testo, del termine *“patrimonio culturale”*, ritenendo che acquisire consapevolezza dell'identità culturale e del patrimonio culturale - all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale – possa fungere da strumento per i giovani, risorsa utile per interpretare e plasmare il mondo (Comunità Europea, 2018, p. 11). Coerentemente con quanto affermato in precedenza, nella *“Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza”* (Organizzazione Nazioni Unite, 1989) sono presenti diversi articoli che legiferano la libertà e la partecipazione dei bambini rispetto alla società che li circonda. Gli articoli in questione sono quelli della serie artt. 12-17: art. 12, diritto del bambino di esprimere la propria opinione e di essere ascoltato; art. 13, diritto alla libertà di espressione; art. 14, diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; art. 15, diritto alla libertà di associazione; art. 16, diritto alla privacy; art. 17, diritto di accesso all'informazione. In aggiunta, degni di nota, sono anche l'articolo 28, che dichiara in generale il diritto all'educazione del fanciullo e l'articolo 29, che stabilisce le finalità dell'educazione, tra cui l'importanza a garantire lo sviluppo del rispetto per l'ambiente naturale nel fanciullo, e l'articolo 31 dove viene riconosciuto il diritto alla noia, al riposo e al tempo libero, così che il fanciullo si possa dedicare adattività ludiche e ricreative e partecipare alla vita culturale e artistica. A livello nazionale, i principali documenti che promulgano

e valorizzano la partecipazione attiva degli alunni e lo sviluppo della cittadinanza sono le *“Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”* (2012) e le *“Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari”* (2018) redatte dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR). Nelle *“Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari”* (MIUR, 2018) viene, più volte e con enfasi, avvalorata l’importanza e la responsabilità che l’Istruzione del I ciclo nutre nel formare i giovani verso un percorso di raggiungimento delle competenze chiave per l’apprendimento permanente emanate dalla Comunità Europea e nello sviluppo e nell’esercizio della cittadinanza attiva. In riferimento agli obiettivi dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile (Organizzazione Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, 2015), le Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari affermano che, tra gli obiettivi elencati, il numero 4 è l’obiettivo che più direttamente coinvolge la scuola: *“fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”*. Non bisogna però sottovalutare l’impegno che la scuola assume nei confronti degli altri obiettivi dell’Agenda 2030 – particolarmente focalizzati sullo sviluppo sostenibile – in quanto, fornendo competenze culturali, metodologiche, sociali, l’Istruzione provvede a dotare i giovani degli strumenti essenziali per un agire nella società del futuro, accompagnati da principi quali il rispetto e la sostenibilità (MIUR, 2018). Il tragitto verso una completa assimilazione dello sviluppo alla cittadinanza deve cominciare fin dalla Scuola dell’Infanzia (MIUR, 2018), durante la quale i bambini si avvicinano alle prime regole del vivere sociale, riflettendo sul senso e sulle conseguenze del loro agire; lo scopo diviene quello di rafforzare le premesse ad una convivenza democratica (MIUR, 2012, p. 19). Tra le finalità da avviare nei bambini durante la scuola dell’infanzia è possibile individuare lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, della competenza e l’avvio allo sviluppo della cittadinanza: *“vivere le prime esperienze di cittadinanza significa [...] porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell’ambiente e della natura”* (MIUR, 2012, p. 16). I campi di esperienza che approfondiscono l’esplorazione e valorizzazione territoriale sono *“il sé e l’altro”* e *“la conoscenza del mondo”*. Il primo

campo di esperienza citato coinvolge tutti quei *perché* che i bambini si domandano su loro stessi, sul mondo che li circonda, tra cui ambiente e risorse, valori culturali, sulle azioni, e conseguenze, del loro agire; qui ritroviamo la modalità che i bambini utilizzano per porsi domande sul senso di ciò che gli sta attorno, articolando una propria identità personale. *“Questo campo rappresenta l’ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima “palestra” per essere guardati e affrontati concretamente”* (MIUR, 2012, p. 18-19). Il traguardo per lo sviluppo della competenza maggiormente inerente è: *ricosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio*. Proseguendo, nel secondo campo d’esperienza *“i bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri”*: il loro interesse e le domande si concentrano su una pluralità di temi e di stimoli, tra cui i fenomeni naturali, in particolare quelli tipici della quotidianità (MIUR, 2012, p. 22). In aggiunta, lo sviluppo alla cittadinanza attiva nella scuola del I ciclo, in particolar modo nella scuola Primaria, adopera strumenti culturali quali le discipline di storia e geografia, strettamente allineate a fornire chiavi di lettura per l’educazione al patrimonio culturale (MIUR, 2018). Considerando che della disciplina *geografia* si tratterà in modo più approfondito nel paragrafo 1.3.2, in questa sede ci soffermeremo ad analizzare il valore che la disciplina ha in associazione alla disciplina storia: la storia, come la geografia, trova fondamento nella conoscenza e nell’assimilazione del patrimonio culturale giunto dal passato, con i suoi linguaggi leggibili sul territorio, affiancandosi allo studio del paesaggio come trascorso di memorie materiali ed immateriali, anche nella loro rappresentazione futura. Ulteriormente, le discipline artistiche fungono da giuntura allo sviluppo della cittadinanza, fondamentali per un’evoluzione armoniosa della personalità, per la formazione del cittadino capace di esprimersi tramite un ventaglio di modalità, consapevole del valore di beni artistici, ambientali e culturali, riconoscendone il rilievo per l’identità sociale e culturale, comprendendone il bisogno di salvaguardi, tutela e promozione (MIUR,2018). Tramite le discipline artistiche viene

trasmessa agli alunni l'educazione alla salvaguardia e alla conservazione del patrimonio artistico e ambientale, a partire dal contesto in cui siamo immersi. Distaccandosi dagli aspetti principalmente disciplinari, è necessario porre un focus sul ruolo dell'insegnante, centrale per la formazione dei futuri cittadini e delle loro future responsabilità. Le modalità comunicative, l'organizzazione e la gestione delle relazioni in e fuori la classe, le priorità educative e le scelte didattiche e metodologiche meritano una progettualità intrisa di coerenza rispetto all'esercizio della cittadinanza (MIUR 2018). Magnaghi (2010, p.130) riprende come gli insegnanti siano vettori di informazione, ambasciatori di saperi innovativi a stretto contatto con i soggetti locali, contribuenti di una costruzione di «*nodi culturali*» e di reti intessute nel territorio, facilitatori di relazioni e di processi aggregativi; essi impersonano il ruolo di indirizzare gli alunni alle pratiche di democrazia comunitaria.

1.3.2 La geografia per l'educazione alla cittadinanza e al patrimonio territoriale.

Come precedentemente argomentato, la geografia ricopre un ruolo di indiscussa rilevanza nella formazione alla cittadinanza a scuola, in particolare nella scuola Primaria in quanto *“è disciplina “di cerniera” per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi”* (MIUR, 2012). La geografia è vigile al presente, aprendosi al mondo attuale, è occorrente per trasmettere competenze relative alla cittadinanza attiva, quale la consapevolezza di prendere parte ad una comunità territoriale organizzata. La presenza della geografia nel curriculum scolastico delineato dalle Indicazioni Nazionali per il Curriculum (MIUR, 2012) assicura di fornire gli strumenti per costruire persone autonome e critiche, in grado di assumere decisioni responsabili e informate nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un cosciente e sostenibile sguardo al futuro. A sostegno dell'importanza della disciplina, la “Carta Internazionale sull'Educazione di Geografia” (Unione Geografica Internazionale & Commissione sull'Educazione Geografica, 2016) afferma che:

- *“la geografia è lo studio della Terra e dei suoi ambienti naturali e umani. La geografia rende possibile lo studio delle attività umane e delle loro interrelazioni e interazioni con gli ambienti, dalla scala locale a quella globale”;*
- *“per quanto la geografia spesso metta in connessione le scienze naturali e quelle sociali, essa è soprattutto la disciplina che si occupa della variabilità spaziale, cioè del modo in cui i fenomeni, gli eventi e i processi variano tra i diversi luoghi e all’interno di ciascuno di essi; per questo la geografia dovrebbe essere considerata come una componente essenziale dell’educazione di tutti i cittadini in tutte le società”.*

Lo studio della geografia oltrepassa i contenuti o le tematiche si affrontano, risulta infatti rilevante indipendentemente da questi; esso aiuta le persone a comprendere ed apprezzare la formazione dei luoghi e dei paesaggi, le forme di interazione tra uomo ed ambiente, quali le conseguenze che derivano dalla quotidianità delle nostre decisioni in merito allo spazio, il mosaico di pluralità culturali interconnesse sulla Terra.

“La geografia è quindi una materia e una risorsa vitale per i cittadini del 21° secolo che vivono in mondo sempre più interconnesso, una disciplina che ci consente di affrontare le domande relative a cosa significhi vivere in maniera sostenibile in questo mondo. Gli individui dotati di una buona educazione geografica sono in grado di comprendere le relazioni umane e le responsabilità degli uomini nei confronti dei propri simili e dell’ambiente naturale. L’educazione geografica aiuta l’umanità ad imparare come vivere in armonia con le altre specie viventi” (Unione Geografica Internazionale & Commissione sull’Educazione Geografica, 2016). I contributi di questa disciplina per la società sono diversi:

- permette di aumentare la nostra comprensione della vastità di culture, tradizioni e diversità umane;
- collega le scienze naturali a quelle sociali, occupandosi delle interazioni tra sistemi umani ed ambientali incoraggiandone un approccio olistico;

- aiuta gli individui a sviluppare un pensiero critico sulle modalità di abitare il pianeta su scala locale e globale in modo sostenibile. L'obiettivo è quello di individuare i modelli e i processi che supportano la comprensione dei continui cambiamenti in atto sul pianeta (Unione Geografica Internazionale & Commissione sull'Educazione Geografica, 2016).

Tra le pubblicazioni italiane sulla geografia per l'educazione al cittadino risulta interessante citare il documento pubblicato a cura dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia e della Società Geografica Italiana (AIIG-SGI) nel 2009 come estratto del seminario nazionale *“Geografia per i nuovi cittadini nel mondo”* svoltosi a Genova nel maggio 2008 (Giorda, 2011, p. 51). Il documento, intitolato *“La geografia per l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”* (AIIG-SGI, 2009), rinforza nuovamente il ruolo formativo della geografia su tre cardini, due dei quali mossi sulla cittadinanza. *“La cittadinanza è espressa geograficamente attraverso una complessa rete di relazioni transcalari (l'insieme di legami che costruiscono la cittadinanza italiana, europea e planetaria), e la conoscenza dei quadri ambientali, economici e culturali è alla base delle competenze interculturali, della convivenza civile e della cooperazione su scala mondiale”* (AIIG-SGI, 2009, p. 1). Inoltre, *“la conoscenza dello spazio fisico, sociale, economico e culturale di vita del bambino e dell'adolescente è la base per sviluppare progetti di cittadinanza attiva connessi alla realtà territoriale delle istituzioni scolastiche, e tale conoscenza costituisce il fulcro indispensabile per affrontare in modo complesso le questioni della sostenibilità, della valorizzazione del paesaggio e della tutela dei beni culturali”* (AIIG-SGI, 2009, p. 1). Per concludere, nel documento di AIIG-SGI (2009) sono elencati gli obiettivi di apprendimento geografici riferibili a *“Costituzione e Cittadinanza”*, che possono essere declinati ai diversi livelli di scuola. Tra i più rilevanti troviamo:

- Acquisire competenza rispetto alle differenze ambientali, politiche, economiche, religiose, linguistiche e culturali quali elementi che connotano i luoghi e le comunità, identificando il ruolo di tali sistemi a scale geografiche

- diverse e riconoscendo i loro segni nei paesaggi;
- Sviluppare l'abilità di affrontare questioni relative alla propria scuola e/o al proprio quartiere, componendo un portfolio di progetti e di proposte di cittadinanza attiva;
 - Manifestare la capacità di analizzare problemi tramite forme di problem solving, assumendo decisioni rispetto alla trasformazione futura del territorio ed alla sua conservazione;
 - Riconoscere l'interazione tra azione umana ed ambiente per l'origine dei paesaggi ed il valore degli stessi, non solo come beni culturali ed ambientali, ma anche per le comunità che li abitano;
 - Valorizzare l'interdipendenza tra società, economia ed ambiente, da un focus locale ad uno globale, come caratteristici della questione dello sviluppo sostenibile;
 - Accrescere le proprie competenze collaborative in maniera responsabile, attraverso linguaggi di cooperazione, partecipando al principio della sostenibilità che riguarda diversità sociale, culturale, economica e biologica.

“Del territorio la geografia può offrire un’immagine e una concezione al tempo stesso critica e operativa, proprio grazie al fatto di considerare le varie componenti nelle loro interazioni reciproche” (Dematteis, 2011, p. 29-30). Ad oggi la geografia si impegna ad assumere un compito importante: presentare come la globalizzazione, sotto un profilo economico-finanziario, tenda ad abbassare la varietà e la diversità tipica dei territori in un’unica cultura, omologando a causa di un unico sistema di interazioni con il territorio globale. Su questi temi l’insegnamento della geografia non si frena ad una sola riflessione critica: si impegna nell’attuare proposte, provvedendo ad individuare strumenti per acquisire conoscenze e per attuare politiche di cambiamento (Dematteis, 2011). Ancora, la geografia, investigando ciò che l’uomo nomina culturalmente come

dimensione spaziale, acquisisce un forte valore etico strettamente legato ad uno sguardo progettuale ed educativo: circoscrivere in che modo vogliamo vivere ed in quale modo realizzarlo. *“La geografia ci aiuta a comprendere come la vita umana sul pianeta sia resa possibile, nella forma attuale, dallo sviluppo della dimensione spaziale, cioè delle strutture cognitive, dei concetti, delle idee, del linguaggio e delle coordinate con cui la specie umana sa pensare e rappresentare lo spazio della superficie terrestre, progettandone l’uso e le norme che lo regolano”*: confini tracciati e non, utilizzo delle risorse, convivenza tra istituzioni, gestione del territorio, sistemi di partecipazione e decisionali. Sono tutte sfaccettature della cittadinanza, delle formalità che regolano il progetto di vita della specie (Giorda, 2011). Prosegue, affermando come lo sviluppo della geografia ed il suo insegnamento si configurino come una risorsa di primaria importanza affinché si instauri consapevolezza del ruolo della dimensione spaziale nell’esistenza umana, non solo per muoversi, ma per acquisire decisioni, agire in funzioni di queste, comprendere sotto un profilo globale e generalizzato il ruolo strategico che la geografia assume per il futuro della specie umana sul pianeta (Giorda, 2011). Prendendo in esame lo stretto legame tra geografia e discipline scientifiche, quali educazione ambientale o del paesaggio, nonché l’educazione alla convivenza civile ed allo sviluppo sostenibile, è bene sottolineare che il concetto di sviluppo sostenibile si presenta come *“lo sviluppo capace di garantire nel tempo il soddisfacimento dei bisogni dell’intera società umana, compatibilmente con le capacità di carico del sistema ambientale”* (Rocca, 2007, p. 230). Attualmente è sempre più importante, al fine di promuovere e incrementare uno sviluppo sostenibile, il riconoscimento della molteplicità di diversità culturali e dell’identità dei luoghi: *“il senso dei luoghi rafforza la difesa della diversità ecologica e culturale ed è il presupposto di un atteggiamento di cura verso il territorio. Un’identificazione società-territorio, uomo-luogo, che definisce una precisa appartenenza, un preciso legame biunivoco, che deriva esclusivamente da un processo di fissazione culturale”* (Rocca, 2007, p. 237). Vivere un luogo, inteso quale posto nel quale si è realizzato un processo

identitario, presuppone una duplice visione, da una parte quella affettiva, dall'altra quella dettata dalla responsabilità. L'educazione al luogo e per mezzo del luogo veicola, conseguentemente, la visione di comprensione e conoscenza del luogo, portando alla topofilia di Tuan (1990, in Rocca, 2007, p. 249), inducendo in aggiunta l'onere di farsi carico del luogo, proteggendolo e prendendosene cura (Rocca, 2007, p. 248-249). *“Lo scopo fondamentale dell'insegnamento della geografia è fornire una metodologia integrata di strumenti materiali e soprattutto concettuali che consente di leggere e interpretare la sempre più complessa realtà territoriale, di decodificarla, di darle un senso, di appropriarsene”*: l'aspetto culturale alla base dell'appropriazione di un territorio è vitale per il suo riconoscimento, al fine di smuovere valorizzazione, preservazione e crescita (Rocca, 2007). Spicca inoltre la necessità di costruire una progettualità coerente con i principi dello sviluppo sostenibile, collocando come centrali le tematiche di ambito ambientale e sociale, oltre che economico-politiche e territoriali (Rocca, 2007). E' richiesto organizzare il piano didattico in maniera tale da attuare strategie inerenti, definendo una prima didattica *“sull'ambiente”*, ma che nel suo svolgersi si apre ad una didattica *“nell'ambiente”* dislocando il concetto di aula e connettendola invece al territorio (Rocca, 2007, p. 232). Nella pratica educativa ciò si traduce con il coinvolgimento degli attori impegnati al fine di trasmettere la forma di conoscenza nel fare pratico: *“una via è quella di riportare al centro del processo di partecipazione gli attori deboli, coloro che sono depositari privilegiati di conoscenza e di sapere territoriale. Tra questi i bambini e i ragazzi sono gli attori privilegiati: a loro si chiede di prendere coscienza di questo ruolo, dei beni presenti sul proprio territorio e di uscire dall'atteggiamento della delega per maturare quello dell'adozione. Il sentimento di adozione scatta dal un bisogno di accoglienza e dà avvio a delle azioni di cura volte a far propria una risorsa. Dal punto di vista territoriale ogni qual volta un attore si trova nella condizione di avvertire un deficit – quale carenza di beni o di servizi territoriali sentita tale in relazione ai bisogni di un gruppo o della società – può reagire limitandosi a denunciarne lo squilibrio o assumendo un atteggiamento di cura verso il problema”*

(Rocca, 2007, p. 247). Il coinvolgimento, inteso quale influenzamento consenziente e legittimazione dei soggetti, e la loro partecipazione, sono processi che assegnano opportunità e vantaggi, fornendo l'opportunità agli attori del territorio di essere legittimati nei problemi e nelle potenzialità. (Rocca, 2007). Gli studenti coinvolti nel territorio vengono rivestiti del ruolo attivo di comunità, soggetti partecipanti che agiscono. *“Come dimostrato da esperienze attivate soprattutto in alcuni Paesi del Nord Europa, i processi di governance basati sulla partecipazione e sull'apertura al cittadino riducono i possibili conflitti e contrasti con gli abitanti e allo stesso tempo permettono di sensibilizzare la collettività sui problemi che interessano le proprie città, stimolano riflessioni critiche su abitudini e stili di vita”* (Rocca, 2007, p. 238). La partecipazione si interpreta attraverso un processo che accompagna la cittadinanza nello sviluppo di competenze dove, prima di tutto, diviene necessaria la sensibilizzazione e la coscienza di luogo. Sostenere questo atteggiamento come agire educativo apre a nuovi percorsi di riappropriazione di un bene, implicando il bisogno di azione del patrimonio territoriale per ogni singola comunità locale. Pertanto, l'educazione alla cittadinanza promette di renderci capaci di operare *per* e *nel* cambiamento, attribuendoci il saper fare e il sentirsi capaci di fare. Con il termine *capacità* tocchiamo un duplice significato, anzitutto quello di risorsa, intesa come conoscenze strumentali, abilità e tecniche per essere capaci; in secondo luogo, il rinforzo del sentimento che, in comunità, ci permette di controllare gli aspetti della realtà che ci circonda. In tale modo, l'educazione ambientale traspare attraverso lo sviluppo delle capacità personali, motivando l'esecuzione, la cooperazione e la pianificazione necessaria al cambiamento (Rocca, 2007). Risulta centrale *“il ruolo della sensibilizzazione al valore del paesaggio quale patrimonio non solo da proteggere, ma da gestire con consapevolezza grazie a processi di educazione alla cittadinanza, di “human governance” che prevedano anche una riflessione sulla sua politica di gestione, pianificazione e valutazione in termini di sviluppo sostenibile”* (Rocca, 2007, p. 251). Si struttura conseguentemente il processo di coinvolgimento e partecipazione come occasione di apprendimento per dar vita all'

“intelligenza collettiva” (Lévy, 1996, Rocca, 2007, p. 251) che nasce dal dialogo, dal confronto e dall’integrazione di tutti gli attori sociali, pilastro nella costruzione partecipata di possibili percorsi per la sostenibilità del paesaggio. Porre l’individuo al centro, intessendo reti di rapporto con gli altri, favorendo l’apertura, la partecipazione e la co-responsabilità, si configurano come elementi necessari della Human Governance secondo l’accezione delineata (Rocca, 2007). Sussiste un rapporto biunivoco tra geografia ed educazione ambientale, presupponendosi entrambe necessarie l’una all’altra al fine di collocare gli allievi centrali al processo educativo. L’insegnante, ancora una volta, si configura come elemento chiave per la realizzazione del processo di partecipazione degli alunni, sollecitando, stimolando e guidando ad esplorare la molteplicità di punti di vista da cui osservare la realtà. *“Dunque, l’idea di una progettazione partecipata a scuola si configura come una “palestra” per le pratiche collaborative rivolta ai futuri cittadini chiamati domani ad esercitare un ruolo di attori sul proprio territorio”* (Rocca, 2007, p. 253) *“Ripensare l’educazione ambientale per la sostenibilità significa che non si tratta di «comprendere per accettare» ma di «comprendere per migliorare»”* (Rocca, 2007, p. 256). Per concludere, la cittadinanza non si impara sui libri, neppure sui banchi di scuola. Non si mostra come una qualità facile ed immediata da acquisire solo a causa del processo evolutivo di ciascuno di noi. La cittadinanza rappresenta un allenamento di posizionamento. Essa va connessa all’esperienza diretta, all’ingresso nei luoghi, mettendo in modo lo spazio-corpo ed acquisendo la competenza di sapersi situare, riconoscendosi all’interno di uno spazio e riconoscendo l’altro, così da scoprire negli altri un noi. Non basta essere attori o spettatori di un processo, collocarsi passivamente al territorio, è necessario essere cittadini (Calandra L. M., 2016).

Capitolo 2. Innovazione: Place-Based Education, Outdoor Education e Land Art.

“Sono una parte di tutto ciò che ho trovato sulla mia strada”

(Lord Alfred Tennyson)

2.1 Place-Based Education.

2.1.1 La nascita e la diffusione della Place-Based Education.

Dopo aver affrontato nel capitolo 1 la necessità di fare palestra di cittadinanza, entrando nei luoghi e percependoli attraverso un posizionamento concreto (Calandra L. M., 2016), giungiamo ad osservare come la nostra attuale società si distingua poichè fortemente globalizzata, divenendo sempre più comune la percezione di una pressione che si subordina ai modelli economici dominanti, svalutando la propria identità culturale locale, le tradizioni, la valorizzazione locale e giungendo ad un'omogeneità commercializzata in modo appariscente. In questo attuale scenario è possibile distinguere un aumento dell'impatto umano sull'ambiente naturale, con un conseguente allontanamento della società dal dialogo e dall'ascolto con la natura (Farnè, 1991). Il valore dell'Educazione, in particolare quella Geografica, assume pertanto una connotazione estremamente significativa anche a partire dalle scelte didattiche e metodologiche conseguite. Un progressivo studio delle conoscenze geografiche, tramite approfondimenti avanzati dalle neuroscienze, inizia a partire dagli anni '90 a veicolare nuove ed innovative metodologie didattiche. Nasce così, negli Stati Uniti, un nuovo approccio chiamato Place-Based Education, ovvero un'educazione orientata al luogo dove l'attenzione viene incentrata su elementi quali i luoghi, la dimensione sociale e la partecipazione comunitaria alla valorizzazione di questi. L'educazione orientata al luogo è esperienziale e interdisciplinare per natura, ponendosi in opposizione alla tendenza a vivere la scuola attraverso approcci adagiati sul valore dell'omogeneizzazione e della passività (Gruenewald, 2008). La pratica

didattica prevede lo studio della cultura locale, della fauna e della flora, tramite esperienze vissute in prima persona e direttamente nei luoghi, successivamente veicolate da molteplici linguaggi. In questo modo la sensibilizzazione degli alunni parte dal basso, grazie ad un approccio *bottom-up* (Neisser,1976), confrontandosi dai problemi che li circondano per inquadrare e comprendere quelli più estesi, difficili da intravedere, lontani o invisibili.

2.1.2. Lo sviluppo della Place-Based Education.

Può essere facile presumere come l'educazione basata sui luoghi significhi semplicemente trovarsi direttamente sul luogo con una classe. Tuttavia, ci sono diversi principi guida che possono massimizzare l'efficacia di questo approccio. Scomponendo la denominazione Place-Based Education, risulta questo un termine ombrello volto a sviluppare un processo di utilizzo della comunità locale e dell'ambiente tale da fondersi nell'insegnare concetti di tutte le materie, oltre che a ridurre il divario tra quella che si distingue come vita degli studenti fuori dalla scuola e ciò che essi incontrano nelle aule, progettando un modello con il quale edificare una connessione che sta a fondamento delle forme di cura per il mantenimento di relazioni sostenibili tra esseri umani e luoghi (Gruenewald, Smith, 2008). Essa è nota anche come pedagogia dei luoghi, educazione al territorio, strettamente connessa ai campi dell'educazione attraverso l'esperienza dell'educazione ambientale e dell'educazione allo sviluppo sostenibile. In particolare, il termine "*space*" fa riferimento allo spazio sociale e al tema della sostenibilità di un territorio che include lo stile di vita ed i suoi prodotti. Ma è la parola "*place*" ad essere davvero compatibile agli studi dedicati ad approcci come "*place-based education*" e "*placeconscious education*" (Grunewald,1993; Grunewald & Smith, 2008). Questo approccio, nato nell'ambito delle scienze dell'educazione, trova la centralità del suo focus nell'obiettivo di connettere l'ambiente scolastico con la comunità in cui esso si trova, ritenendo lo spazio territoriale dove abitano gli alunni

una fonte primaria di risorse per l'apprendimento (Smith, 2002). Una didattica che abbraccia i modelli di Place-Based Education spinge metodicamente gli studenti alla conoscenza e ai modelli di comportamento associati all'impegno responsabile della comunità. Le scuole sfruttano le potenzialità del luogo per creare esperienze da proporre agli alunni come opportunità di apprendimento e performance di vita (Santi, 2006). Questo indirizzo pedagogico viene soprannominato anche come *"critical pedagogy"*, fondando la riflessione ed attivando pratiche sull'aspetto spaziale dell'esperienza sociale (Gruenewald, 2003), situando l'attenzione sullo sviluppo di competenze atte a risolvere problemi locali, contestualizzati nell'abitare la comunità dove le istituzioni scolastiche si collocano. Una delle declinazioni del *"place"* riguarda il tema del *"place-as-identity"*, ovvero il luogo che costruisce la propria identità; facendo riferimento alla scuola, la nostra identità sarà in questo modo legata al particolare e complesso contesto specifico, coinvolgendo la didattica secondo una versione che induca sistematicamente gli studenti a sviluppare strumenti finalizzati all'identificazione con un posto e all'acquisizione di una dimensione affettiva che permetta di costruire la propria persona (Cannella, Garzia, Mangione, Repetto, 2020). *"Place- (and community-) based education is nothing new... its focus on the incorporation of local knowledge, skills and issues into the curriculum, involves an effort to restore learning experiences that were once the basis of children's acculturation and socialization.... In this way, communities could ensure their own sustainability as generations passed on their expertise to young people drawn to continue this work"* (Smith, 2002). Entrando nell'analisi dei traguardi derivanti da questo approccio è possibile leggere *"Place-based education can "feed three birds with the same seed"* (Gruenewald, Smith, 2008, p. 111). Da questa metafora è possibile trarre dunque tre principali implicazioni :

- *Student Engagment*, ovvero l'opportunità di potenziare i risultati degli studenti, il successo scolastico ma in particolare aumentare la percezione di auto-efficacia personale come promotori di comunità e di partecipazione

locale, capaci di amministrare il proprio territorio.

- *Community Social and Economic Vitality*, stringendo forti legami tra le organizzazioni sociali e le associazioni ambientali locali viene data l'opportunità di una reciproca collaborazione scuola-comunità, integrando un miglioramento della qualità della vita e della vitalità economica.
- *Ecological Integrity*, tramite l'apprendimento organizzato sul senso del luogo, gli studenti producono contributi concreti alla risoluzione di problemi ambientali, integrando alla loro educazione la consapevolezza di tutela dell'ambiente. (Ulrich, 1981)

“Place-Based Education is an approach that connects learning and communities with the primary goals of increasing student engagement, boosting academic outcomes, impacting communities and promoting understanding of the world around us. In addition to these goals, there are many additional benefits to place-based learning experiences. These benefits can impact students, teachers, families, communities and society” (Smith, 2002). L'educazione basata sul luogo potrebbe perciò distinguersi per maturare nella comunità il desiderio di partecipazione, il reinserimento dell'individuo nel proprio territorio ed il ripristino dei legami essenziali tra uomo e luogo, partendo dall'analisi sui valori territoriali come linguaggio del vivere i luoghi e svilupparvi progetti (Dematteis, Giorda, 2013). Questo approccio, per inserirsi nel connubio con i linguaggi artistici, impiega spesso un processo di re-storying dei luoghi, in cui agli studenti viene chiesto di rispondere in modo creativo alle percezioni avvertite nel situarsi all'interno del continuum della natura e della cultura in quel luogo (Gregory, Smith, 2010). Tramite una libera espressione diventano parte della comunità, piuttosto che osservatori passivi. In particolare, nella valorizzazione al territorio, si propone l'idea che questo sia parallelamente visto come soggetto ed oggetto dell'educazione, una costruzione sociale e reciproca della comunità (Giorda, Puttilli, 2019), enfatizzando il ruolo del vissuto emotivo e della dedizione ai luoghi come atto di riappropriazione

dello spazio dell'abitare da parte della comunità. Nel capitolo 3, dedicato allo studio di caso di Arte Sella, sarà possibile approfondire tali concetti, indagando le modalità con cui gli artisti dell'Associazione concretizzano atti territorializzanti tramite linguaggi artistici, veicolando attivamente l'acquisizione al senso del luogo. Quest'ultimo, si configura pertanto come risultato sperato, attraverso una maggiore connessione con la comunità locale e con quanto offerto dal contesto territoriale. Da questa intenzionalità si individua il maggior nesso dell'educazione ai luoghi con la Place-Based Education, cui la accomuna il traguardo di smuovere una risposta culturale ai processi che modificano i luoghi nella società della globalizzazione, espandendo una parte delle esperienze dei bambini attraverso lo spazio locale ed utilizzando nuove forme di linguaggio. *"Art is a common expression of mankind, albeit our different origins, colors, languages or nationalities. Culture originally comes from the conversation between man and nature; art is a natural part of this world, just as the people living in it"* (Ásgeirsson, 2011). *"This kind of approach works in place-based education and art because it enables a conscious and holistic response to finding the delicate balance between the integrity of the earth's environment and human wellbeing"* (Jónsdóttir, 2013). Si uniscono in tal modo due assunti della geografia e della pedagogia: quello della diversità dei luoghi e delle comunità che li abitano, e quello dove ogni progetto educativo viene sviluppato e rimodulato in base al contesto in cui viene attuato. Se abbiniamo questi principi, sorge l'urgenza di gestire ogni progetto educativo sulla conoscenza del territorio, contemplando risorse, economia, stratificazione sociale e culturale, considerando nella pratica formativa le varie educazioni non come percorsi separati, ma come elementi integrati di un traguardo finale unico. Chiedersi quale sia il senso di un'educazione ai luoghi consiste nell'andare oltre il riconoscimento della specificità dei luoghi e della comunità che li abita, dimostrando come il modo in cui li descriviamo o li realizziamo è già espressione di un progetto e di intenzionalità educativa e sociale (Magnaghi, 2010). Il tentativo della Place-Based Education si inserisce nella volontà di avviare percorsi e strumenti tali da concretizzare i principi dell'educazione geografica, evidenziando come nel contesto dello spazio globalizzato essi siano rilevanti, riconoscendo anche

quanta strada occorra ancora percorrere per la loro diffusione come risorsa scolastica ed educativa. Organizzare azioni di cura dei luoghi della propria comunità traduce la competenza di cittadinanza attiva promossa dall'educazione ai luoghi, per esempio attraverso il volontariato o l'aggregazione a gruppi di promozione territoriale (Yarwood, 2005). La capacità di identificare e descrivere i valori territoriali concretizza il traguardo di competenza di questo approccio, valutando il loro ruolo come positivo o negativo, e ricollocandoli in una forma di progettualità attiva per lo sviluppo sostenibile del territorio. *“Place-based learning can truly happen anytime, anywhere — in cities, in parks, in your hometown, on a field trip, in a rural village, in your backyard, in your school. Although this list is by no means exhaustive, it captures the range of possibilities and shows that Place-Based Education is a possibility everywhere.”* (Gruenenwald, 2008). Connettere questi percorsi disciplinari con gli stimoli e le innovazioni che arrivano oggi dalla pedagogia e dalle neuroscienze è una sfida fondamentale affinché il metodo geografico dell'uscita nei luoghi si diffonda, introducendo importanti innovazioni. Ne consegue che i luoghi ci formano non sono psicologicamente, attraverso il vissuto di questi e l'esperienza stessa, ma anche biologicamente, attraverso la genetica. Per i geografi e gli educatori geografici questo permette molte implicazioni come già descritto, la più importante tra tutte la conferma dell'importanza dello spazio vissuto e dei luoghi nella vita umana (Giorda, 2011).

2.2 Outdoor education per un'educazione sul e nel territorio.

2.2.1 Outdoor education e i principali approcci di educazione all'aperto.

In aggiunta alla PBE, è bene che chi si occupa di educazione e di istruzione preveda di adoperare metodologie, pratiche, format in grado di promuovere appieno la partecipazione attiva *con* e nel territorio, dando modo di ampliare il numero di ricerche, risultati, evidenze e nuove teorie. Tra quest'ultime, troviamo l'Outdoor Education, filone pedagogico in linea con metodi e pratiche tipiche della didattica della

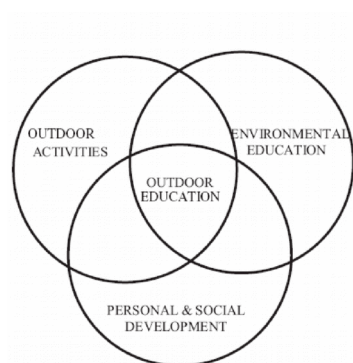
geografia, dell'educazione al territorio e al patrimonio. Infatti, *“le pratiche di OE non hanno come scopo il fare fine a se stesso, ma permettono di immergersi nel contesto ambientale per imparare a non sfruttare l'ambiente e a non danneggiarlo, con l'intenzione di educare secondo la filosofia della tutela e della preservazione delle risorse da conservare. In tal modo le pratiche didattiche di OE sono il mezzo per fissare promuovere il rispetto di regole sociali e civili, fondamentali per i valori dello stato democratico”* (Chistolini, 2016, p. 125). L'Outdoor education viene considerata come una teoria ed una pratica pedagogica orientata a relazionare i luoghi esterni con quelli classici tradizionali della scuola, progettando interventi sul piano formativo ed educativo. La denominazione Outdoor Education (OE) deve il suo significato e traduzione in *“educazione fuori, all'aperto”*, costituendo le sue basi in teorie e pratiche dell'educazione moderna e contemporanea, partendo da Rousseau e dalla centralità di idee quali il rapporto fra lo sviluppo del bambino e il suo ambiente (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018). *“Educazione fuori”*, cioè in spazi aperti, è il prerequisito dovuto all'innescare processi di modifica in contesti dove i bambini vivono indoor la quasi totalità della loro quotidianità scolastica (Farné, 2018). *“La natura dell'apprendimento costituisce la questione centrale dell'educazione all'aperto, nell'azione e nel pensiero”* (Chistolini, 2016, p. 123). Per questo l'Outdoor Education coniuga sia il pensare che il fare, preparando gli alunni ad un apprendimento completo di pensiero ed azione (Chistolini, 2016). Per l'Outdoor Education, uno degli elementi caratterizzanti la teoria, è la centralità dell'ambiente in cui viene sviluppato l'apprendimento: è necessario che l'ambiente esterno trovi una connessione con l'ambiente interno, senza sostituirlo, per assicurare un benessere pedagogico per gli alunni (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 15). *“Non c'è contraddizione fra ambiente interno ed esterno nella scuola, i due spazi dovrebbero essere in relazione e senza soluzione di continuità. E' una errata concezione dell'ambiente di apprendimento quella che si può leggere in gran parte della letteratura didattica corrente: esso viene definito come spazio strutturato sulla base di supporti multimediali, materiali didattici, apparati tecnologici, tali da porre l'individuo*

attivo nel processo di insegnamento/apprendimento. L'insegnante è colui che predispone e organizza lo spazio e l'ambiente funzionali a sviluppare attività e interazione, assumendo soprattutto i tratti del tutor; si parla di school design, di school management ecc. Tutta l'attenzione è focalizzata su un'idea di spazio che è quello della classe, di un laboratorio di un'aula variamente attrezzata, comunque di un ambiente interno, perdendo di vista che per l'infanzia il primo e fondamentale ambiente di apprendimento è quello esterno, il più naturale possibile" (Farné, 2018, p. 40). E' doveroso immergersi totalmente nel contesto ambientale, apprendendo a trattarlo con rispetto e valore, senza sfruttarlo e senza danneggiarlo, con la volontà di educare le generazioni secondo i principi della tutela, della preservazione e della valorizzazione del territorio. Con questo aggancio, si rende evidente il valore di un'educazione all'aperto parallelamente ad un approccio di Place-Based Education: l'alunno non può coltivare forme di valorizzazione territoriale se non immerso nell'ambiente diretto, libero di trattare lo spazio affinché divenga luogo. "Il valore dell'apprendimento all'aperto è certamente indiscusso [...]: stare all'aria aperta educa il corpo, la mente, il senso sociale e accresce tanto la conoscenza quanto il rispetto dell'ambiente naturale[...]. Sintetizza linguaggi del luogo nell'esperienza diretta di vita" (Chistolini, 2016, p. 128). Il corpo è una risorsa primaria per avvicinare geografia e territorio nella quotidianità del bambino: da questo è possibile dettare la geografia della relazione con il sé, con gli altri ed il territorio, avviando un processo di spazializzazione nel sociale (Calandra L. M., 2016). Questo passaggio determina per l'individuo l'apertura alla società, dando così modo di erigere un territorio; si stabilisce una connessione tra soggetto, individuo, persona, luogo, territorio, spazialità, territorialità e geograficità (Calandra L. M., 2016). L'agire quotidiano del corpo nella relazione con il territorio costituisce le fondamenta per l'azione, la partecipazione attiva alla vita sociale, l'appartenenza al luogo e l'identità di comunità. Si innescano i presupposti affinché si possa dar spazio ad una democrazia, alla cittadinanza, alla reciprocità, elementi essenziali per contrastare l'indifferenza o il disprezzo verso un territorio percepito come non nostro (Calandra L. M., 2016). "L'insegnamento della storia, della geografia,

dell'arte e l'educazione alla cittadinanza ricevono sicuramente un forte beneficio dalla realizzazione di visite di studio e dallo svolgimento di attività nelle quali vengono sviluppate abilità sociali [...]. L'educazione all'aperto educa alla conoscenza, alla comprensione, alla condivisione e alla partecipazione al patrimonio culturale [e territoriale], comprensivo di quelle tradizioni e di quei valori che è necessario riconoscere" (Chistolini, 2016, p. 129). L'età scolare è contraddistinta dalla progettualità di esperienze concrete ai fini della realizzazione di un traguardo volto allo sviluppo del pensiero, del linguaggio e dell'apprendimento, dove corpo e sensi hanno una fondamentale importanza nella maturazione psicomotoria, emotiva ed intellettuale (Farné, 2018, p. 26). Pertanto, lo sviluppo dell'Outdoor Learning (OL) scolastico, delinea un pensiero in riferimento al movimento che si avvale dei concetti della «Place-Based Education», "approccio che invita a conoscere il proprio territorio mediante l'impegno diretto, principalmente attraverso lo studio attivo, dunque l'approfondimento delle relazioni nei confronti di realtà e comunità locali" (Bortolotti A., 2018, p. 64). Nel capitolo 3 verrà esaminato il legame dell'Outdoor Education all'approccio dell'educazione al senso del luogo, legandolo alla corrente artistica della Land Art. Questa infatti, coinvolgendo gli spettatori a fare esperienza di cittadinanza attiva tramite un'educazione all'aperto, prospetta un rilancio pedagogico utile alla scuola attuale, dotando gli alunni di una percezione dei luoghi come fondamentali emotive realizzate tramite forme artistiche. Emergono così nuovi e significativi progetti locali, come nel caso dell'Associazione Arte Sella, istituendo percorsi ed eventi volti a creare ricerca in situazioni ambientali di particolare interesse, affinché si esplori, si ricavi e si sviluppino linguaggi personali. "Questo tipo di approccio è sostanzialmente finalizzato ad approfondire la conoscenza di situazioni reali a livello locale, senza tuttavia dimenticare le numerose e a volte non sempre evidenti interconnessioni con i processi globali" (Bortolotti A. , 2018, p. 64). Higgins (2006, in Chistolini, 2016), a sostegno del valore educativo delle esperienze di Outdoor education, ha sviluppato un modello formato da tre campi che, unendosi, pongono al centro l'educazione all'aperto. I tre campi di partenza (in Figura 1) si contraddistinguono per attività all'

aperto. I tre campi di partenza (*in Figura 1*) si contraddistinguono per attività all'aperto, educazione ambientale ed educazione sociale; il primo interessa tipicamente l'educazione fisica e motoria, il secondo costruisce un'azione interdisciplinare riferita a discipline quali geografia, arte, scienze e storia, infine, il terzo, tratta tematiche di studio quali cittadinanza e competenze sociali (Chistolini, 2016).

Figura 1: Modello Outdoor Education, Higgins. Da [House of Commons - Education and Skills - Written Evidence \(parliament.uk\)](#)



2.2.2 Pratiche didattiche ed evidenze sull'OE.

Utilizzare l'approccio Outdoor permette di trattare diverse potenzialità, a patto però di costruire uno sfondo organizzato, strutture e condizioni specifiche e ben progettate, cosicché la pratica possa risultare efficace (Chistolini, 2016, p. 131). A tal proposito, è interessante esaminare come la tradizione scolastica scozzese riporti un ottimo esempio di progettazione in cui l'OE viene applicata con successo alla Place-Based Education, contemplando il contesto della classe all'aperto come un ambiente di apprendimento che genera un processo (l'Outdoor education appunto) *“nel quale gli educatori, gli scolari e coloro che partecipano, anche i genitori, agiscono, si muovono verso un apprendimento all'aperto, alla ricerca di un fattore valoriale dei luoghi, riconoscendo l'Outdoor learning come il risultato del processo che comprende vissuti e*

esperienze ad ampio raggio che attraversano tutto il curricolo scolastico” (Chistolini, 2016, p. 127). Secondo il Governo Scozzese *“learning outdoors can be enjoyable, creative, challenging and adventurous and helps children and young people learn by experience and grow as confident and responsible citizens who value and appreciate the spectacular landscapes, natural heritage and culture of Scotland”* (Scottish Government, 2010, p. 5). Il *Curriculum for excellence through Outdoor Learning* ad opera del Governo Scozzese (2010) avvia un’educazione di qualità ed eccellenza che coinvolga bambini e ragazzi nelle esperienze outdoor con divertimento, sia che esse siano svolte nel giardino scolastico, che nelle campagna, negli spazi verdi urbani o nella molteplicità di luoghi del territorio scozzese. Grazie a tali esperienze i bambini avvertono motivazione e propensione al coinvolgimento verso un apprendimento di successo, così da sviluppare una cittadinanza consapevole e responsabile, basata sui principi di intraprendenza e coinvolgimento, che possa dimostrarsi al passo con l’attualità e le problematiche sociali ed ambientali del 21° secolo. (Scottish Government, 2010). *“Outdoor learning connects children and young people with the natural world, with our built heritage and our culture and society, and encourages lifelong involvement and activity in Scotland’s outdoors”* (Scottish Government, 2010, p. 7). Il Curriculum promosso favorisce l’utilizzo e lo stimolo delle proprie *“skills”* attraverso il contesto outdoor; nel fare ciò non viene dimenticata o sminuita l’importanza dell’apprendimento delle discipline tradizionali o *“indoor experiences”*, al contrario si sviluppa un’integrazione *con e nel* curriculum di Outdoor Learning. (Scottish Government, 2010). Vengono organizzati momenti di condivisione, indagando le percezioni degli alunni in merito a questa didattica alternativa, incoraggiandoli tramite azioni pratiche a narrare, raccontare, coniugare quanto vissuto nel *fuori* con il *dentro*. L’intento è stabilire l’impatto che le esperienze Outdoor promosse possano avere avuto, permettendo di analizzare i traguardi raggiunti, i successi e le variabili in termini di insegnamento ed apprendimento (Scottish Government, 2010, p. 22).

In questo progetto non manca il coinvolgimento in collaborazioni di genitori, famiglie e

comunità, sollecitando la partecipazione *alla e per* la comunità locale anche grazie ad un lavoro tra pari (Scottish Government, 2010). Nel documento sono riportati alcuni esempi di attività significative: *“initiatives such as working to improve biodiversity in the school grounds, visiting the local woods, exploring and engaging with the local community and developing a school travel plan”* (Scottish Government, 2010, p. 15). Il focus delle pratiche di questa pianificazione è la riuscita di uno sguardo oltre la tradizionalità, superando muri ed aprendo porte chiuse, implicando una didattica attiva ed innovativa (Chistolini, 2016). In alcuni casi, come già accennato, accanto alle pratiche di OE, troviamo anche pratiche di *“apprendimento fuori della classe”*, includendo tra le molte possibilità – quali partecipazione a manifestazioni artistiche, teatrali, musicali e culturali in generale, assieme al coinvolgimento ad attività promosse da associazioni, club, gruppi musicali e gruppi sportivi – anche attività che non necessariamente sono all’aperto o escono dall’edificio scolastico. *“In tal senso l’educazione fuori della classe non vuol dire fuori della scuola e si vuole invece considerare tutta l’area scolastica una risorsa da non sottovalutare, bensì da potenziare al meglio”* (Chistolini, 2016, p. 132).

Rickinson e colleghi (2004, in Bortolotti, 2018, p. 70-71) indicano e riassumono con un documento la ricerca in ambito di Outdoor Learning (OL), avvalorando le esperienze rilevate da 150 ricerche del settore. Queste si possono principalmente suddividere sotto tre riferimenti:

- Uscita e visite presso centri naturali e parchi, finalizzate a trattare tematiche di scienze, geografia o altre discipline il cui studio si estende sia nell’ambiente naturale che in quello urbano;
- Progetti scolastici come giardinaggio, cura di animali domestici o passeggiate all’aria aperta affinché si lavori secondo un approccio didattico inter e multidisciplinare, facilitando atteggiamenti di cittadinanza partecipata;
- Percorsi di Outdoor Adventure Education (OAE), organizzati su attività socio motorie, quali canoa, trekking, orienteering, che in generale si svolgono lontane

da luoghi di vita quotidiana e si focalizzano sullo sviluppo psicosociale (Bortolotti A. , 2018).

I risultati ottenuti dall'analisi dei dati evidenziano esiti interessanti su tutti gli aspetti della personalità, determinando benefici sulla motivazione all'apprendimento, sulle competenze scientifiche e tecniche grazie all'approccio interdisciplinare e miglioramenti rispetto all'autostima, al senso di comunità e di responsabilità; spiccano esiti soddisfacenti nell'adottare sani stili di vita (Bortolotti A. , 2018). Ulteriori ricerche di Rickinson, Dillon e colleghi (2003, in Bortolotti, 2018, p. 71-72) hanno dato risalto a risposte positive su aspetti come percezione di fiducia, autostima ed autoefficacia, senso di appartenenza e disponibilità verso i compagni. Inoltre, danno modo di riflettere i risultati ottenuti rispetto ai temi ecologici, dimostrando quanto lo sviluppo di valori come rispetto e tutela dell'ambiente non si raggiungano in maniera automatica, bensì abbiano necessità di una costruzione mirata e consapevole (Bortolotti A. , 2018). *“Le evidenze indicano tuttavia come simili percorsi didattici, nonostante le pregevoli e bene assestate potenzialità formative, risultino poco frequenti”* (Bortolotti A. , 2018, p. 71).

Ancora, a sostegno dell'OE, Bortolotti (2018) ribadisce come non sia l'ambiente esterno ad attivare i processi di cambiamento, bensì un accompagnamento che sfrutti le opportunità tramite esperienze di attivismo educativo. Passare del tempo all'aperto permette benefici psicofisici, riscontrando calo di stress, miglioramenti nell'apprendimento e nel comportamento (tra cui in soggetti con sindrome ADHD, iperattivi, con disturbi di attenzione), nella creatività. Gli ambienti esterni, che siano essi urbani o naturali, permettono opportunità d'azione nella costruzione del *“senso di realtà”*: uno spazio esterno richiede una valutazione di possibilità e limiti per la strutturazione di un'attività ludico-educativa, attivando processi di percezione, apprendimento e valutazione della pluralità degli stimoli offerti o di affordance. (Bortolotti A. , 2018, p. 77).

Osservando la realtà Italiana, è interessante riportare l'esperienza presente in Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli (2016), dove le tecniche di Outdoor Education sono state messe in atto per creare un rapporto consapevole tra i bambini ed il loro spazio di vita in seguito al terremoto del 2009. La visione a sostegno delle pratiche è che *“«svegliare» il rapporto tra bambini, adolescenti e spazi di vita assume [...] una valenza estremamente importante, quando si parla di educazione alla cittadinanza e di tutte le sue possibili declinazioni [...] la cui condizione imprescindibile è un'educazione che utilizzi il territorio come uno dei suoi principali mediatori”* (Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli, 2016, p. 20). Il progetto di ricerca-azione ha preso inizio all'Aquila 5 anni dopo il terremoto con il nome *“Outdoor training e cittadinanza”*, permettendo una riflessione sull'educazione outdoor, sul ruolo dello spazio urbano e della necessità di innovazioni educative (Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli, 2016, p. 22). In questa occasione è stata fondamentale la visione del *“territorio come mediatore educativo”*: il terremoto ha prodotto l'attivazione di considerazione sulla territorialità, sull'abitare e sulla possibilità degli abitanti di un territorio di prendere parte al governo del proprio contesto di vita (Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli, 2016, p. 23). Il progetto educativo ha fornito inoltre l'occasione per riflettere su che cosa accade quando *“i luoghi della quotidianità limitano le possibilità di espressione della soggettività degli individui che li praticano in termini di partecipazione alla vita sociale, economica, politica ma anche in termini di scelte nei comportamenti di tutti i giorni”*: riassumendo, questo progetto ha influito sul domandarsi che cosa accada ai soggetti quando viene limitata la possibilità di esercitare la propria partecipazione e cittadinanza attiva nel territorio di vita (Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli, 2016, p. 27). In questi casi *“la scarsa qualità dei luoghi della quotidianità si manifesta in quanto essi non sono più capaci di «farci sentire bene dove siamo» [...]; quello che l'uomo-abitante vive è un doloroso senso di perdita e l'abitare prende la forma di un semplice «stare in un posto» al quale non sente di appartenere”*(Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli, 2016, p. 27). Prefiggendosi lo scopo di prevenzione e di miglioramento nei confronti del futuro, le pratiche di OE sono state predilette perché utili a *“(ri)mettere le persone in*

relazione con i proprio luoghi” (Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli, 2016, p. 28).
L’approccio dell’Outdoor Training ha agevolato le attività e tecniche di lavoro nei confronti del comportamento mentale, dello sviluppo delle competenze relazionali e delle capacità di apprendere dall’esperienza, omogeneizzando il processo di apprendimento del corpo e della psiche (Calandra, Gonzalez Aja, & Vaccarelli, 2016).

2.3 La nascita della Land Art.

2.3.1 Il contesto artistico e sociale della Land Art.

Nella molteplicità di esperimenti artistici ispirati alla natura, si collocano gli interventi della Land Art. Un gruppo di artisti concettuali diedero il via a partire dalla metà degli anni Sessanta, successivamente alla delusione del Modernismo e desiderosi di valutare il potere dell'arte all'esterno del White Cube (Kastner, 2004). L'espressione "Land Art" si impregna di complessità e variabilità, denso di significato. E' una forma d'arte contemporanea nata in America ma che abbraccia artisti da tutto il mondo, composta da approcci e realizzazioni differenti e a tratti contrastanti tra loro. In questo senso non possiamo definire la Land Art un movimento tradizionale, è infatti un *«iponimo imperfetto che designa la fitta e allo stesso tempo impalpabile trama basata su un'affinità concettuale»* (Kastner & Wallis, 2004, p.12). Utilizzando questo termine, o più brevemente "earthworks", si definiscono tutte quelle operazioni artistiche che, dal 1967-68, oltrepassano gli spazi espositivi dell'arte, agendo direttamente negli ambienti naturali (Poli, 2003). La Land Art risaltò intorno al rifiuto del culto dell'espressione individuale e trascendentale che aveva caratterizzato l'astrattismo americano del dopoguerra. La nozione tradizionale di oggetto artistico venne messa in discussione dagli approcci concettuali emergenti, allo stesso modo dell'autorevolezza del suo contesto. Il critico Barbara Rose espose il suo pensiero in un articolo pubblicato su Artforum nel 1969: *"L'insoddisfazione verso l'attuale sistema sociale e politico sfocia nel rifiuto di produrre oggetti che gratifichino e perpetuino quel sistema. Qui si fondono la sfera dell'etica con quella dell'estetica"*, adducendo a come il manifesto estetico sia sempre più indirizzato verso una strada anticonformista ed il sistema politico e socio-economico fornissero elementi interessanti per l'analisi dell'avvenimento della Land Art. La terra, tramite la sua immagine di madre storica ed ispiratrice, influenzò una forma d'arte legata all'eco sociale e culturale del territorio (Kastner, 2004). Osservando la prospettiva scultorea, è storicamente possibile individuare interconnessioni tra Land

Art ed avanguardie storiche, prima di tutto nel Futurismo. Boccioni, tramite il Manifesto tecnico della scultura futurista (1912), suppone un primo dialogo con l'ambiente, sebbene mantenendo secondo la tradizione la centralità della forma plastica scultorea. Successivamente, esibendo i lavori dei minimalisti degli anni Sessanta, la critica dell'arte Rosalind Krauss afferma come essi abbiano avuto la capacità di creare un cambiamento radicale nella storia della scultura, astraendo e spezzando gli stili dominanti del passato (Krauss, 1998). In aggiunta, due protagonisti capaci di rinnovare il pensiero della scultura moderna furono Rodin e Brancusi.

La Krauss, riferendosi a questi due autori, dichiarava come la loro opera fungesse da primo sforzo per orientare diversamente l'origine del corpo, da un nocciolo interno verso la superficie, decentrando lo spazio ed il corpo (Krauss, 1998). Dalla Land Art, quindi, si comincia ad assumere un superamento della visione tridimensionale autocentrata dell'opera, indipendente dal contesto esterno in cui viene collocata. L'attenzione si orienta allo spazio ambientale, parte integrante dell'elaborazione creativa ed interconnessa in maniera decisiva con il luogo di esposizione, dotata di specifiche connotazioni esistenti o trasformate dall'artista anch'esse (Poli, 2003). Non bisogna però affiancare la Land Art quale tratto del Minimalismo, è piuttosto una parte di ricerca olisticamente aperta al concetto di spazio e definita da Owen Craig una "*dislocazione radicale dell'arte*" (Craig, 1992). Non si tratta esclusivamente di smaterializzare l'oggetto, il progetto abbraccia visioni basate su un decentramento geografico ed economico con conseguenti mutamenti tra centro e periferia. Alcuni primi esempi concettuali sono *Map Pieces* (1962 - 64) di Yoko Ono, in cui si insegnava ai partecipanti come "*disegnare una mappa per perdersi*". Yoko decide di decretare il suo corpo nello spazio, assumendo il ruolo di decentrarsi dalla realtà presente come opera d'arte; *This Way Brown* (1961- 62) di Stanley Brown, dove l'autore chiedeva ai passanti di Amsterdam di disegnare mappe in vari luoghi; infine, *Variable Piece #1* (1968) di Douglas Huebler, una "*scultura di luogo*" in cui quattro angoli di una piazza venivano riportati su una carta e, dopo essere stati attaccati con pezzi di nastro adesivo

su ascensori, macchine, camion e siti permanenti, venivano trasportati a caso in varie direzioni verticali e orizzontali (Kastner & Wallis, 2004). Sempre D. Huebler, condividendo i processi sociali che voleva innescare, sosteneva: *“Ho sempre pensato che l’opera d’arte dovesse immergere le persone in un’esperienza di “vita vissuta” [...] Ho preso una mappa stradale [e] ho disegnato percorsi causali con un evidenziatore come su una carta automobilistica, ci ho scritto sopra e ne ho distribuiti alcuni”* (Lippard, 1973, p.128).

Analogamente, il geografo Edward Soja, afferma come *«spazializzazione della politica culturale, un radicale ripensamento dei punti di incontro tra le relazioni sociali, lo spazio e il corpo in grado di portare ad uno spazio intermedio, o terzo spazio [...]»* (Soja, 2013, p.112). Così dunque lo definisce Soja, soprannominandolo come il *terzo spazio*, una finestra senza limiti e dove storie e geografie potessero aprirsi radicalmente, un intervallo di dominio, appropriazione e resistenza (Soja, 1996, p.311).

Le prime generazioni di artisti costruivano opere generalmente ispirate agli usi sociali del loro contesto ambientale, anche in caso di trasformazione; essi si riferivano alla storia e alla narrazione della natura, all’immagine data dai processi di crescita e di sviluppo, nonché ai temi storici e sociali legati all’ecologia locale. La cultura plasmava la natura, in particolar modo dalla storia e dalla fenomenologia della presenza umana nel paesaggio. Riassumendo, possiamo nominare la Land Art come punto di riferimento per uno dei movimenti chiave che cambiò le coordinate di fondo della ricerca artistica contemporanea, ancora oggi stimolo per l’articolata situazione attuale in tutto il mondo (Poli, 2003). Il contesto, è bene sottolineare, necessita comunque di una analisi, essendo alla fine degli anni Sessanta distinto per il fermento ed il rinnovamento che lo contraddistinse. La coscienza femminista, la visione ecologica, l’ascesa tecnologica nella quotidianità, il riconoscimento del potere personale e politico del singolo, capace di intervenire nei sistemi naturali; tutte molteplici circostanze che dimostrano gli sviluppi in quel periodo di progresso socioculturale (Kastner & Wallis, 2004). L’analisi, darà modo di acquisire con consapevolezza come tali tipicità abbiano

orientato la nascita dell'Art in Nature e, conseguentemente, anche il quadro artistico di riferimento per associazioni quali Arte Sella. Ancora, evidenzieranno sempre più la stretta relazione tra lo spettatore e l'opera d'arte, tra l'onere artistico e la sua relazione con il territorio. E' l'epoca postmoderna, ovvero quella consecutiva, ad curare una nuova prospettiva dello spazio, rifiutando come semplicistica l'opposizione fra spazio e natura (D'Angelo, 2009). In conclusione, La Land Art si allaccia alle tematiche sul paesaggio e sull'ambiente, sia come parte integrante di essi, sia per le finalità di valorizzazione del territorio che molte opere di Land Art si assumono. La tematica ambientale, innegabilmente, ha contribuito non poco allo sviluppo di un'arte connessa alla natura, si potrebbe dire "*fatta di Natura*".

2.3.2 L'inizio ufficiale: 1968, Earthworks

Nonostante rifiutassero di essere identificati come membri di uno specifico movimento, tutti gli artisti che per primi lavorarono *nel* e *sul* paesaggio sembrano essere stati influenzati dalle concezioni socio-culturali dell'epoca. Già nel 1955 Herbert Bayer aveva edificato il suo *Earth Mound* ad Aspen in Colorado e, altri artisti, avevano donato opere d'arte per vitalizzare spazi urbani vuoti. Carl Andre, a metà del decennio, disapprovava il concetto di verticalità scultorea, come dissenso rispetto all'orizzontalità della terra. Questi limitati e rari lavori realizzati nel paesaggio iniziarono a palesare una coerenza solo verso la fine degli anni Sessanta. Nell'ottobre 1968, venne organizzata da Robert Smithson alla Dwan Gallery di New York un'esposizione intitolata semplicemente *Earthworks*. Questa era ispirata a un romanzo di fantascienza di Brian W. Aldiss, ambientato in un futuro in cui persino il suolo è ormai un bene prezioso, la mostra era uno sguardo pessimistico sul futuro dell'America e del suo patrimonio ambientale, parallelamente al contesto storico in cui si svolgeva la trama del film. Nonostante non sviluppasse una propaganda politica, la mostra assumeva la posizione di opposizione, scavalcando il concetto di arte, gli spazi limitati delle gallerie espositive e dei musei. Nelle opere di *Earthworks* si percepiva uno sconcertante senso di spazio :

emblema della natura provvisoria e antiromantica al centro dell'esposizione c'era un piccolo cumulo di immondizia del diametro di 7,62 metri legato con sbarre d'acciaio, tubi, strisce di feltro, trucioli di legno e rotoli di filo spinato, creato da Robert Morris. Questi pezzi apparentemente incomprensibili sfidavano il carattere passivo della scultura modernista; Smithson sostenne *"Iniziai a mettere seriamente in discussione l'intero concetto di Gestalt, la cosa in sé, gli oggetti specifici. Iniziai a guardare il mondo attribuendo maggiore importanza alle reti relazionali. In altre parole, dovevo mettere in dubbio dove fossero le opere, e su cosa fossero incentrate... Così cominciai a preoccuparmi dello spazio"* (Repetto, 2009, p.29). Le opere, spesso grandi e difficili da trasportare, venivano generalmente mostrate in fotografia, sottolineando l'impossibilità di acquistarle. Erano anti-monumenti temporanei, creati con l'utilizzo o la rimozione di materiali naturali, servendosi della forza di gravità; nonostante le grandi dimensioni erano ideati per essere percorsi dall'osservatore, adatti alla condivisione ed addirittura accoglienti. Oltre all'inaccessibilità di mercato, questo fattore influì sulla percezione dello spettatore, creando in lui la sensazione di assenza, quasi come una perdita, dell'orientamento: in che cosa consisteva dunque la vera opera d'arte? Come osservato in seguito dal critico Craig Owens, il mutamento fondamentale rappresentato da queste opere era *"una radicale dislocazione del concetto di punto di vista, non più legato alla posizione fisica, ma alla modalità (fotografica, cinematografica, testuale) di confronto con l'opera d'arte"* (Kastner, 2004, p.109). Un mese prima della mostra, Smithson pubblicò un saggio dal titolo *"A sedimentation of the mind: Earth project"*, che divenne ben presto una sorta di manifesto dell'esposizione. Smithson dichiarò come i più interessanti artisti della sua epoca erano coloro che si occupavano degli spazi e dei luoghi, usando questi termini in accezione del tutto nuova. I suoi luoghi preferiti erano quelli artificiali, trasandati o decisamente banali, *"un mondo incolore e frammentato circonda l'artista. Strutturare questa confusa corrosione in schemi, griglie e suddivisioni è un processo estetico mai intrapreso finora"* (Smithson, 1973, p. 57). Così, per *earthwork*, Smithson intendeva

luoghi preesistenti sulla terra ed azioni artistiche che toccavano, plasmavano, attraversavano o segnavano il territorio; in altre parole, i lavori di Land Art implicavano pratiche e processi, mappature, che si potevano anche indicare come pratiche spaziali alla ricerca di un dialogo tra uomo ed ambiente. Quanto eseguito all'interno di una galleria non si può raccontare come un processo creativo, qui gli artisti seguono una traiettoria già strutturata. Solamente quanto eretto nella natura forgia un rapporto dialettico tra i suoi elementi, poiché essa non vive chiusa in maniera predeterminata, non è mai finita e soprattutto non vuole essere una scappatoia dalla realtà, come spesso musei, parchi e giardini conclusi offrono ai visitatori.

Capitolo 3. Caso Arte Sella.

“Ci sono luoghi che sono creati per l’incontro: incontro di uomini e di opinioni, confronto tra l’uomo e la natura discussione tra coscienza razionale e l’esistenza originaria.”

(Charlotte Strobele, 1986)

Nella strutturazione di questo elaborato, è stato indagato in particolar modo il caso di studio di Arte Sella. Questo sito, coniuga la ricerca al senso del luogo tramite linguaggi artistici, connettendosi pertanto alla costruzione di un’identità personale e territoriale. Gli artisti lavorano tramite azioni di valorizzazione dello spazio, rendendolo luogo e manifestando così l’*abitare*, ovvero quella dimensione sociale, emotiva e partecipativa di una comunità che cura e tutela quanto circonda ciascuno di noi. Vivere un luogo si accompagna da una duplice visione, affettiva e responsabile, che attraverso l’esperienza diretta può orientare l’azione presente e futura. I linguaggi artistici della Land Art, in particolare dell’Associazione Arte Sella, condividono tematiche quali l’integrazione e la continuità di un curriculum scolastico orientato alla sensibilizzazione e all’espressione a partire da materiali naturali, raccolti sul luogo e animati di una nuova ciclica vita. Viene dunque sollevata, attraverso la domanda di ricerca, la riflessione sull’efficacia di questi linguaggi per un’educazione al senso del luogo, utilizzando la Land Art quale forma di valorizzazione del territorio.

3.1. Arte Sella.

3.1.1 La nascita di Art Nature e Arte Sella.

Attraversando la Val di Sella, partendo da Trento per dirigersi verso Est a Borgo Valsugana (TN), è possibile giungere ad Arte Sella in poco più di mezz’ora, un luogo di grande fascino, con una storia evolutiva assai complessa (Semplici, 2005, p.22). Questa valle è stata un territorio per lo più agricolo, attraversata dai Longobardi a Napoleone

(Fabris, 2005, p.84) ed in particolare, la località di Arte Sella, è stata localizzata sulle mappe soltanto a partire dal 1761. A partire dagli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, questa porzione di territorio si è distinta come ambito luogo di villeggiatura estiva degli abitanti del comune di Borgo, grazie al suo incontaminato ambiente naturale costituito da ampi prati, boschi immensi, radure silenziose e fresche sorgenti. La Val di Sella si circoscrive a poco più di 1000 metri di altitudine, giungendoci attraverso una strada immersa tra prati, boschi di faggi, di larici e di abeti. L'azione antropica ancora non ha particolarmente toccato il territorio, questa si presenta infatti quasi del tutto intatta e preservata dall'opera di trasformazione dell'uomo. Leggendo nel sito dell'Associazione (www.artesella.it) è possibile approfondire come si sviluppò originariamente il luogo, esaminando il modo in cui questa realtà prese vita a partire da tre giovani ragazzi appassionati. Nel 1986 infatti, in seguito ad un incontro di tre amici residenti a Borgo Valsugana e di passaggio in Val di Sella, nacque l'idea di associare arte contemporanea e natura. Carlotta Strobele, filosofa, Emanuele Montibeller, commerciante ed artista, ed Enrico Ferrari, architetto, pittore e urbanista, appassionati di arte ed amanti della natura, decisero di istituire un luogo che coniugasse i loro interessi, sperimentandone il successo. Carlotta Strobele, dopo aver appurato come la città non offrisse spazi adeguati, mise a disposizione il suo chalet, in Val di Sella: scaturì in tal modo il primo evento, privato, di Arte Sella, con il sostegno dell'Associazione "Amici di Borgo", guidata da Livio Rossi. Iniziò così l'evoluzione del luogo, avviando quanti più contatti con molteplici istituzioni culturali locali, coinvolgendo la popolazione ed artisti di fama internazionale. Venne prodotta una forte rete relazionale con chiunque fosse interessato all'iniziativa, secondo una reciproca collaborazione, seppur mantenendo sempre una visione sperimentale del progetto. L'evento riuscì ad ottenere ottimi esiti, ben 2500 visitatori, (Arte Sella, 1986), convincendo gli organizzatori a ripetere l'esperienza in termini biennali. Già a partire dalla seconda edizione (1988), Arte Sella si specializzò nel campo della Land Art, in particolare nella corrente dell'Art in Nature. Art in Nature, ossia "Arte nella natura",

venne soprannominata così dai critici dell'arte Vittorio Fagone ed Elmar Zorn (Fagone et al., 1996) collocandola nell'insieme dell'Arte Ambientale, concentrata sulla creazione di opere all'aperto ed alla ricerca di un dialogo con la natura. Gli artisti, usufruendo dei materiali naturali reperibili nel posto e degradabili, diedero modo di far assumere alla corrente artistica un elemento proprio nella sua fruizione, ovvero la *temporalità*, intesa come un limite vitalmente temporaneo a causa delle stagioni e del ciclo naturale della vita. Si coniugò dunque una sinestesia nella costruzione degli artefatti, legando opera ed ambiente a partire dall'adoperare materiali del luogo stesso. Ulteriormente, utilizzando con esclusività i materiali reperiti in loco, si stabilì un dialogo diretto con l'ambiente ed il paesaggio, cogliendo le specificità del luogo, un presupposto basilare per l'acquisizione del *senso del luogo*. Considerando un elemento ancora, proprio di questa corrente artistica, si manifestò il cosiddetto *happening*, l'istantaneità cioè della percezione artistica tra produttore e fruitore, dove il tempo della composizione è quello reale dell'esperienza (D'Angelo, 2001). Sempre nel 1986, durante la fase iniziale di Arte Sella, vennero delineati alcuni principi cardine che ancora oggi orientano l'attività stessa dell'associazione (www.artesella.it):

- l'artista non è il protagonista assoluto dell'opera d'arte, accetta invece come sia la natura a completare parte del proprio lavoro;
- la natura va difesa in come traccia della memoria;
- la natura non viene solo protetta, è risorsa di sapere ed esperienza, merita pertanto interpretazione e consapevolezza;
- le opere sono collocate in un hic et nunc e sono costruite privilegiando materiali naturali i quali, per quanto possibile, vengono recuperati direttamente nel sito, così che l'opera, nel tempo, ritorni alla natura in un processo ciclico. In questa maniera, l'artista, assume un ruolo sociale nel quale comunica la naturale mutazione della natura.

Questo avvenimento rappresenta un punto di partenza fondamentale, dove gli stessi

visitatori sono invitati a riflettere su temi quale il processo di decadimento, la bellezza del ricordo, il valore della fugacità e della valorizzazione, affrontando in maniera interdisciplinare questo nuovo legame tra arte e natura. Nel 1988 la villa accoglie ospiti internazionali, invitati a *“mettersi in contatto”* con il paesaggio alpino locale, così da creare il loro lavoro ispirandosi da esso. Arte Sella raccoglie alcuni approcci concettuali artistici della Land Art, sviluppando gradualmente il concetto di paesaggio come prodotto dell’influenza reciproca tra arte e natura. Il paesaggio diviene un focus di valorizzazione per gli artisti, coinvolti a creare le opere per poi abbandonarle al processo vitale della natura. Questo diviene, allo stesso tempo, oggetto e prodotto del processo artistico. Ufficialmente nel 1989 nasce l’associazione Arte Sella, sotto il patrocinio di Emanuele Montibeller, attuale direttore artistico. Questo episodio segna il momento di pieno riconoscimento autonomo dell’associazione da parte delle istituzioni pubbliche. Dal 1996 il progetto Arte Sella si estende lungo il sentiero forestale sul versante meridionale del monte Armentera: viene avviato il *“percorso ArteNatura”*, un itinerario nel quale il visitatore può ammirare le opere e godere allo stesso tempo delle particolarità ambientali, come la varietà del bosco, la presenza di rocce caratteristiche e monumentali alberi. Attraversando la foresta, lo spettatore può incontrare opere d’arte inserite perfettamente nel paesaggio con lo scopo di evidenziare alcune caratteristiche ambientali più o meno visibili, come ad esempio una montagna, l’altezza di un albero, la vegetazione, la curvatura di un tronco, ecc. I lavori dell’artista Sally Matthews, Lupi (2002), Bisonte (2013), Cervi (2014) si pongono nel paesaggio con lo scopo di presentare al visitatore l’occasione di riflettere sul rapporto tra l’uomo, gli animali e l’ambiente naturale (*Figura 2; Figura 2.1; Figura 2.2*).

Figura 2 : Lupi. Da [\(1659\) Pinterest](#)



Figura 2.1: Bisonte. Da [Arte Sella 2013: torna Sally Matthews con la sua "animals" \(trentotoday.it\)](#)



Figura 2.2: Cervi. Da [Guida Completa ad Arte Sella - Tutte le Opere e le Informazioni Utili \(lorenzotaccioli.it\)](#)



Nonostante questa crescita, l'Associazione rimarca le difficoltà incontrate nel tempo

per ottenere il consenso della comunità, non sempre favorevoli a questa manifestazione. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, coinvolgendo anche alcuni volontari locali con competenze tecniche per aiutare l'associazione ad organizzare gli eventi artistici, si assiste ad una crescente adesione della popolazione di Borgo, tutt'oggi molto compiaciuta. Al termine di questi anni, la comunità locale comprende il reale potenziale economico di Arte Sella nel territorio, dettato da un evento particolarmente rilevante per l'associazione stessa: la progettazione, e successivamente, la realizzazione della Cattedrale Vegetale (2001-2002) di Giuliano Mauri (*Figura 3*).

Figura 3: Cattedrale Vegetale. Da [Arte verde: Giuliano Mauri - Floraviva](#)



Questa imponente architettura, per lungo tempo simbolo di Arte Sella, è oggi quasi completamente terminata grazie al paziente lavoro della natura. Da qui, l'Associazione gode di un inaspettato successo, appassionando migliaia di persone, locali ed internazionali, a visitare la Valle, il territorio ed il sito stesso, rendendo il passaggio per quei luoghi una meta turistica rinomata. Arte Sella assume così una continua crescita, merito anche di importanti collaborazioni con i maestri dell'Art in nature quali, per citarne alcuni, Nils-Udo, Arne Quinze, John Grade e Michelangelo Pistoletto. A veicolare il successo è anche il cambiamento stesso dell'organizzazione all'interno della

Associazione che, progressivamente, riorganizza la gestione per accogliere i nuovi visitatori anche in termini di servizi ed accessibilità. L'Associazione sperimenta eventi artistici, spettacoli letterali, partnership con nuove istituzioni culturali del Trentino, quali il Museo di Arte Contemporanea di Trento e Rovereto (Mart) e il Museo di Scienze Naturali (MUSE) (Sechi, 2017). L'esperienza di Arte Sella acquisisce eco internazionale, analizzata in numerose riviste nazionali ed internazionali. In quell'anno, l'attuale presidente dell'Associazione, definisce Arte Sella come uno spazio dove la creatività incontra nuove possibilità. Il connubio arte e natura si muove divenendo una dimensione per ritrovare sé stessi ed un legame con la natura, evadere dalla realtà quotidiana che, soprattutto in questi ultimi anni, sentiamo mancarci (www.artesella.it). Al termine di ottobre del 2018, una forte perturbazione porta sulle regioni del nord - est italiano continue piogge, raffiche di vento talmente potenti da infliggere gravi danni alle foreste di molte regioni, tra cui il Trentino. Questo avvenimento catastrofico viene ricordato sotto il nome di "Vaia", tempesta che purtroppo distrusse anche le opere di Arte Sella. *"Devastazione e ricostruzione, morte e resurrezione. [...] Era l'ottobre 2018, poco meno di un anno fa. La pioggia abbondante, unita a un forte vento di scirocco, devastò il nord-est. Non ci furono solo alluvioni ma anche milioni di alberi abbattuti. E così, decine e decine di migliaia di ettari di foreste alpine sono state completamente distrutte"* (Testa, 2019, p.31). Tramite queste parole, la rivista del Club alpino italiano, a dieci mesi dall'accaduto, ricorda questo evento che ha danneggiato non solo l'ecosistema e la natura, ma anche la serenità degli abitanti e degli amanti di questi luoghi. In questa situazione di distruzione, fortunatamente, un'opera, ovvero la Cattedrale Vegetale, non è stata particolarmente danneggiata a scapito di molte altre andate completamente distrutte. Questa circostanza ha obbligatoriamente richiesto di agire per ricostruire e salvare quante più opere possibili, ricominciando dalle macerie e con lo scopo di far brillare, nuovamente, una realtà unica nel suo genere come Arte Sella. In aggiunta, questo episodio determina una svolta significativa per le successive pianificazioni artistiche, territoriali ed educative proposte. In seguito ai danni causati dalla tempesta Vaia,

Arte Sella, per mezzo del linguaggio dell'arte contemporanea, ha invitato ogni osservatore a riflettere sull'assumersi il dovere alla cura del paesaggio in quanto, purtroppo, *«l'idealizzazione del paesaggio o la sua distruzione [possono essere] entrambe vie per la sua negazione e il suo mancato riconoscimento, modi per non accedere alla sua considerazione e alla sua cura»* (Morelli, 2012). Quanto offerto rappresenta così una possibilità di riconfigurazione mentale, tendendo ad un futuro dove l'uomo e la natura, in reciproca armonia, possano vivere ed apprendersi per la tutela del sé. Per non dimenticare questa catastrofe naturale, in linea anche con i principi cardine dell'associazione, è stata realizzata l'opera Radici al vento, testa nella terra (2018-2020) di Michele de Lucchi, in collaborazione con l'orto botanico di Padova (Figura 4). Tale installazione, costruita dal recupero di tronchi e alberi di specie diverse provenienti dai boschi delle foreste abbattute nelle province di Belluno e di Trento, si promette di mantenere la memoria di un ribaltamento dove le radici anche cedute alle scariche di vento, sollevandosi. Le radici, alzate dalla leva di fusto e rami, si mostrano all'aria, fuori dalla terra, *“come non le avevamo mai viste”*, illustra l'autore. L'artista, indirettamente, guida l'osservatore a riflettere come prendersi cura del paesaggio significativi inevitabilmente prendersi cura di sé (Morelli, 2012). Arte, danza, musica, architettura ed educazione hanno pertanto individuato un luogo dove, parallelamente alla promozione di progetti inediti ed innovativi, sia possibile entrare a far parte della costruzione di un progresso territoriale. Grazie al lavoro svolto dall'ampia rete relazionale intessuta nel tempo, coinvolgendo la stessa Arte Sella, la Valsugana è diventata la prima ed unica destinazione italiana certificata per turismo sostenibile a livello mondiale secondo i criteri GSTC (Council, 2016). Arte Sella si costruisce, dunque, come un'evoluzione creativa che, nell'arco di trent'anni, ha permesso l'incontro di nuovi e molteplici linguaggi, sensibilità ed ispirazioni, concedendo un rinnovato dialogo tra arte e mondo naturale.

Figura 4: *Radici al vento, testa nella terra*. Da [Radici al vento, testa nella terra | arpadartis](http://radici.alvento.testa.nella.terra.arpadartis.com)
(arpadartis.com)



Osservando i bilanci sociali della cooperativa *“La Coccinella”*, si può rilevare come, durante gli anni, sia sempre più aumentato il numero di visitatori, in particolare di scuole, che hanno reputato significativa l’esperienza di Arte Sella e l’hanno dunque proposta ai propri alunni (Gennai, 2018). Ad oggi Arte Sella è una realtà conosciuta a livello internazionale, ancora in evoluzione, inserita in network quali ELAN (European Land Art Network), Dancing Museums e Grandi Giardini Italiani. Essa rappresenta un *“museo a cielo aperto”*, permettendo allo spettatore di divenire complice diretto dell’ambiente e delle sue opere, scegliendo di visitare autonomamente le diverse aree. Inoltre, al tempo stesso, si guidano i fruitori a comprendere ed usufruire di un contatto reale con le opere e con il territorio, al contrario di quelle installazioni disperse in luoghi remoti e difficili da raggiungere (D’Angelo, 2001). In più si può approfittare delle proposte didattiche di *“Arte Sella Education”*, un’opportunità per godere completamente delle bellezze del luogo non solo attraverso due differenti percorsi espositivi, ma ideando progetti grazie alle diverse proposte educative offerte alle scuole di tutti i gradi scolastici, con attività laboratoriali specifiche per ogni fascia d’età. Per meglio addentrarsi nell’ *“anima”* di Arte Sella viene presentata, nel paragrafo 3.1.3

una breve rassegna di opere che aiuteranno il lettore a comprendere quali e come i principi che animano quest'associazione si tramutino in sculture d'arte tutt'uno col paesaggio circostante. Questo passaggio risulterà di fondamentale importanza per capirne il risvolto educativo riguardante le proposte didattiche orientate alla scuola.

3.1.2 Scoprire Arte Sella attraverso gli occhi dell'artista.

Per raccontare Arte Sella è necessario approfondire in maniera consistente le riflessioni per cui sono nati i principi cardine dell'Associazione, analizzando ed approfondendo libri ed articoli rivolti allo studio di caso. Prima di tutto, leggiamo quanto condiviso nel sito Ufficiale del luogo, ovvero *“esiste un luogo dove la natura si trasforma in arte. Ed esiste un tempo in cui poterla ammirare”* (www.artesella.it).

Il Novecento si configura sotto il profilo della “rinuncia alla natura”, cioè della sparizione della pittura del paesaggio. Le principali cause sono due: la musealizzazione sempre più diffusa, nel quale l'arte instaura rapporti quasi esclusivamente con altra arte, e l'avvenimento per cui la scienza costruisca un'immagine demitizzata della natura, mancando di investimenti simbolici (D'Angelo, 2001). Per queste ragioni, prima tramite le Avanguardie Storiche e successivamente per le opere degli artisti della Land Art, questa lacerazione con la natura si modifica, grazie alla ricerca di una nuova e alternativa interazione con essa. Gli Artisti dell'Arte Ambientale smuovono nuovi rapporti, alla ricerca di ulteriori occasioni per fare arte; si orientano verso il *“fare esperienza”* del proprio rapporto con la natura, un tentativo di tramutare in opere la propria esperienza di natura. La Land Art assume che ricomporre il legame di riprodurre natura sia ormai superato ma, al contrario, si possa operare all'interno di essa. Negli ultimi decenni del Novecento, e tutt'ora, si è tracciata una nuova *“cultura della natura”*, dinamica e consapevole dei rischi di una crescita tecnologica irrefrenabile nel caotico habitat antropico. Joseph Beuys (1978), attraverso analisi dirette a questo cambiamento, invita ad approfondire il bisogno di natura che ci contraddistingue, riconoscendo il ruolo della natura nella quotidianità dei nostri giorni.

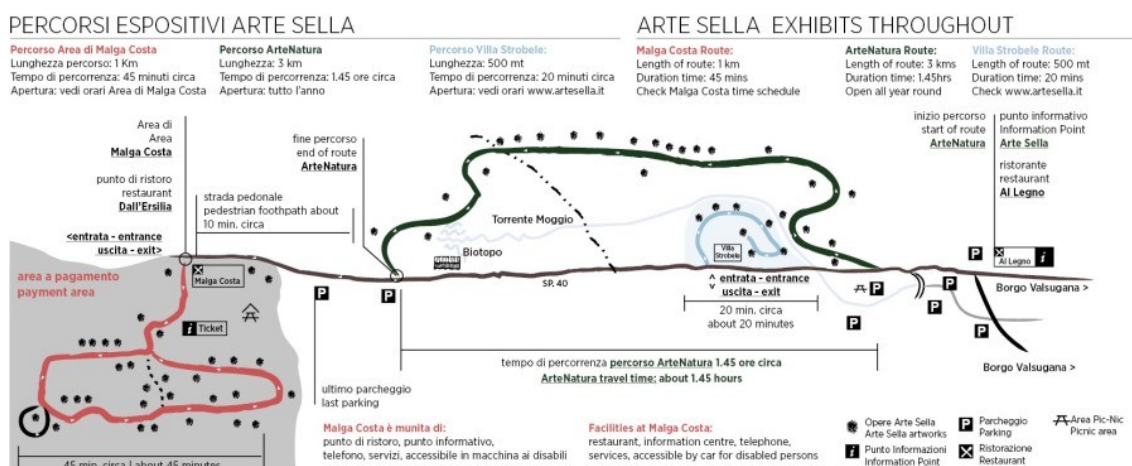
L'autore pianta settemila querce nella città di Kassel, con l'obiettivo di comunicare non solo come si possa trasformare l'azione artistica in impegno politico e ambientale, ma al fine di evidenziare l'esigenza di una nuova attitudine positiva e riflessiva nello spazio dell'arte (Arte Sella, 2015). Da qui si instaura la necessità di operare all'aperto per rendere le opere effettivamente fruibili nei luoghi in cui sono nate e in funzione delle quali sono state pensate (D'Angelo, 2001). Grazie a questi avvenimenti nasce la corrente dell'Art in Nature, un fenomeno europeo dei primi anni Settanta, in opposizione alla Land Art americana, che vuole manifestare la propria difesa nei confronti del paesaggio e della natura. L'uomo, secondo la visione degli artisti dell'Art in Nature, deve obbligatoriamente sostenere un atteggiamento di alleanza con l'ambiente naturale, favorendo un dialogo con essa a sostegno dei cambiamenti continui che l'opera umana apporta alla natura. Le opere d'arte sono prevalentemente *site-specific*, volte a rimarcare l'intervento dell'elemento tempo: nel ciclo vitale di ogni opera, questa è costituita da materiali degradabili ed autoctoni, limitata circolarmente ad un ritorno in natura con il trascorrere delle stagioni (www.parchidartecontemporanea.it). Agli artisti dell'Art in Nature non interessa varcare i confini dell'esplorazione e della rappresentazione umana del paesaggio, il focus è piuttosto orientato all'esperienza stessa di questo, assorbendolo e vivendolo. *“L'artefatto non può vivere, non ha senso né riconoscibilità al di fuori di “quel” determinato contesto ambientale”* (Arte Sella, 2015, p.14). Un'altra caratteristica simbiotica da evidenziare è il legame inscindibile di questa corrente artistica con l'osservatore, tradotto dall'attivazione della partecipazione dei visitatori. *“ A questi vengono richieste un'attitudine di riconoscimento critica ed esplorativa e una capacità di “contemplazione non chiusa”, in consonanza con le antropologie transdisciplinari di questo fine secolo»* (Ivi, p.12). Si determina un luogo di convivialità, dove linguaggi differenti si intrecciano, dialogando e stabilendo legami di alleanza con la natura; tramite i percorsi espositivi si incontrano installazioni varie, coinvolgendo lo spettatore e fare esperienza estetica della natura. Al termine dell'esposizione delle opere, alcune

vengono trasportate in museo o gallerie d'arte, altre lasciate sul luogo a diventare memoria del luogo tramite un'integrazione naturale con l'ambiente circostante. L'esempio più noto al pubblico è la monumentale Cattedrale Vegetale (2001), divenuta icona della manifestazione per essere sopravvissuta alla tempesta Vaia. La sua maestosità e bellezza resta visibile in ogni stagione: coperta di neve è uno spettacolo ancora più suggestivo.

3.1.3 I percorsi espositivi.

I percorsi espositivi realizzati ad Arte Sella sono due: il "sentiero Montura", creato recentemente, e "l'area di Malga Costa e la Cattedrale Vegetale", ovvero la zona da dove tutto è sorto (Figura 5). Questi, insieme a Villa Strobele, dove è possibile visitare il giardino, adornato da opere realizzate da artisti di fama internazionale, sono le principali aree in cui il visitatore può fare esperienza di arte e natura, tramite un linguaggio comune.

Figura 5: Percorsi espositivi Arte Sella. Tratto Da: [Arte Sella: passeggiare nel bosco respirando pura bellezza - Ecobnb](#)



Di seguito verrà esposta una breve presentazione di alcune opere presenti attualmente ad Arte Sella, così da permettere al lettore di comprendere il processo artistico che stimola il legame tra arte e natura da parte degli artisti. Lo spettatore che varca l'ingresso di questo parco deve attrezzarsi di spirito critico, consapevole di come molte opere vogliano far ragionare su tematiche attuali, quali, ad esempio, l'influenza dell'azione umana sul clima o sul territorio. Il percorso nominato *ArteNatura* nasce nel 2002, non come semplice esposizione, bensì come parte di un'evoluzione artistica dove l'opera di ogni artista potesse prendere forma con il trascorrere dei giorni direttamente sul luogo, cogliendo dalla natura stessa modifiche e materiali (www.artesella.it). I visitatori sono invitati ad attraversare sentieri di terra battuta, prati e boschi di alberi secolari con cui instaurare un rapporto di dialogo silenzioso, ammirando le opere realizzate nel corso degli anni (Deiana, 2016). Successivamente alla tempesta Vaia, una parte di questo cammino è andato distrutto, rimanendo chiuso al pubblico ed istituendo invece il *Sentiero Montura*. Questo, similmente al percorso *ArteNatura*, collega il giardino di Villa Strobele e l'area di Malga Costa. Lungo 4 km, questo percorso permette di immergersi nella natura della Val di Sella, camminando in lunghi viali alberati e prati fioriti, adattandosi alle capacità di ognuno, famiglie ed escursionisti di ogni tipo. Nel percorrere la Valle, i visitatori avranno l'occasione di conoscere da vicino la natura, incontrando nuovamente alcuni degli animali a cui l'artista inglese Sally Matthews ha dato vita nel corso degli anni ad Arte Sella e che, con l'occasione, hanno trovato collocazione proprio lungo il sentiero, dopo aver attraversato idealmente, come gli uomini, i boschi della valle (www.grandigiardini.it).

“Appena ho visitato Malga Costa, i miei figli hanno trovato un fauno che dormiva sotto un albero nel prato antistante. Così ho sempre collegato i cervi con Arte Sella” (www.artesella.it) Matthews ha riempito le sculture con ciò che caratterizzava il substrato della foresta, foglie di faggio adagiate al suolo. Queste, non appena si disintegrano o si staccano, possono essere reintegrate, mostrando una natura che trascorre il proprio ciclo vitale e l'opera che in parte svanisce per poi rinascere tramite

natura (www.artesella.it). Allo stesso modo l'artista decide di creare ulteriori figure, quali lupi e cinghiali. La prospettiva dello spettatore, di fronte alla natura che cambia ed al conseguente cambiamento della scultura, si modifica stuzzicando l'immaginazione: il luogo in cui è situata l'opera è significativo, permettendo ai lavori dell'artista di essere inizialmente percepiti come se fossero animali veri e, solo dopo, come sculture. Se è vero che "da grandi poteri derivano grandi responsabilità", il lavoro dell'artista vuole essere un elogio agli animali *«per ricordare il nostro bisogno spirituale di essi e l'esempio inestimabile che la loro natura ci offre»* (www.artesella.it, p.1-2). Lo scultore invita ogni spettatore a ponderare il ruolo di tutti gli animali e dello stesso ambiente in cui ogni essere vivente, uomo compreso, vive e dal quale dipende la sua stessa esistenza. (www.artesella.it). "L'Area di Malga Costa", successivamente, permette a chiunque arrivi di immergersi alla scoperta delle opere collocate nel parco, quali la Cattedrale Vegetale, il Teatro di Arte Sella - Il cubo, il Terzo Paradiso - La trincea della pace e Trabucco di Montagna. Malga Costa è una vera e propria malga, utilizzata in passato dai pastori per la produzione di formaggio o per il sostare del gregge. Ad oggi è un centro di documentazione e di eventi di attività culturali come concerti, dibattiti o incontri tra artisti locali ed internazionali (Pedrali, 2015). La Cattedrale Vegetale (2001), è considerata l'opera simbolo dell'artista Giuliano Mauri, un esempio di maestosa architettura naturale che si alza nel paesaggio incontaminato della valle dove sorge, strutturandosi in un alto colonnato di alberi che richiama la sacralità di una basilica gotica (Bracchini, 2017). *"lo lavoro con il vegetale ma prettamente all'interno di una mia intimità, di quella che potrei chiamare - pur essendo ateo - la mia religiosità. Il vegetale è sacro perché c'è tutto, perché è mangiare la terra, è nutrirsi"* (Arte Sella, 2002, p.86). La Cattedrale, 12 metri di altezza e 1200 metri quadri di superficie, custodisce la crescita di ottanta alberi, guidando le fronde in modo tale da assumere la forma di veri e propri pilastri che si chiudono ad ogiva secondo un'opera d'architettura religiosa ed estetica. Questi, sono disposti a coppie, ricreando delle arcate simili a quelle della navata gotica (www.giulianomauri.com). In ogni

colonna è celato e trapiantato un giovane carpino. Con il passare del tempo i fermi vegetali che legano i rami e ne mantengono la posizione verticale si stanno progressivamente sfaldando, permettendo la progressiva crescita autonoma dei carpini, andando così a creare un bosco (Pedrali, 2015). Gli alberi di carpino, sempre più rigogliosi e sviluppati come si sarebbe prospettato il *“tessitore del bosco”*, stanno sempre più assumendo la posizione di colonne della cattedrale; nonostante non sussista un significato di religiosità dietro all’opera, l’autore ne parla rivolgendosi al senso del sacro insito nell’ambiente naturale, del mistero del succedersi di vita e morte, di meraviglia e malinconia, di sole, pioggia e neve (Dallari & Moriggi, 2016). *«Se si sta in ascolto dentro al bosco prima o poi si avverte il flusso di energia che circola tra i rami, le foglie, le radici. A volte è un sussurro, a volte è strepito, grido»*. Quanto scritto da Daniele Zovi, nel suo libro *“Alberi sapienti, antiche foreste”* (2018), sembra rievocare perfettamente questo evento tragico. Arte Sella, a detta del drammaturgo, è contrassegnata da un *“vibrante spazio di meraviglia”*. La tempesta Vaia ha colpito il bosco e, da quell’avvenimento, anche le opere sembrano colpite e diverse. La soluzione per ricreare lo *“spazio della meraviglia”* sarà ripulire questo luogo, prendersi cura delle sue ferite ed essere consapevoli che la natura è anche questo, con la possibilità che riaccada. *“Se non vuoi viverlo da passeggero, da turista, se davvero lo senti casa, ogni volta che vien colpito bisogna ricominciare a pulire, a prendersene cura”* (www.artesella.it). Con questa dichiarazione, in linea con l’approccio ecologico dell’Associazione, si pone inevitabile una riflessione sull’evento drammatico, orientando i propri pensieri ad una progettualità risolutiva: imparare a prendersi cura dei luoghi che ci circondano e, più in generale, della natura. In tale senso l’educazione conduce un ruolo di primaria importanza, responsabile e capace di rendere consapevole il bambino di tutte le cause che hanno scatenato questo fenomeno mostrando, allo stesso tempo, che è possibile promuovere benessere e tutela a partire dall’atteggiamento di cura nei confronti dell’ambiente in cui si vive. Proseguendo, un’opera altrettanto monumentale che rimanda ai primi lavori della Land Art, è Teatro

di Arte Sella - Il cubo (2015) di Reiner Gross, installato in corrispondenza del centenario della Prima Guerra Mondiale. In contrapposizione con questo, scenario di crudeltà e di dolorosi ricordi legati alla guerra, l'opera di Gross si costruisce oggi in un luogo talmente silenzioso da prestarsi facilmente ad ospitare concerti e performance di danza contemporanea, che restituiscono la bellezza della musica, il risuonare delle voci e della vita. *“Quando mi è stato chiesto di creare una nuova opera per il teatro di Arte Sella ho provato a tener conto di tutti questi aspetti, “giocando” con tre attori diversi: l'installazione combina alberi viventi (richiamo al paesaggio, alla natura) con le curve di un movimento nero e dinamico nello spazio e la dura e impressionante geometria dell'elemento rosso. Tutte le parti geometriche, se correttamente ricomposte, vanno a formare un cubo, simbolo di solidità e stabilità; un cubo gigante con bordi possenti che ha ceduto (www.artesella.it). L'uso di legno trattato, la scelta del colore, il riferimento implicito al white cube e altri stimoli come la sezione dei pilastri (42 mm), offrono un'ampia gamma di interpretazioni a tutti i visitatori che cercano un significato. In modo più importante, però, vedo questo progetto come una coreografia scultorea basata sul dialogo tra opposti: linee rette e curve, orizzontali e verticali, visibile e invisibile, movimento e stabilità, forme fluide e rigidità, grafico e organico, geometrie create dall'uomo forme arbitrarie della natura, ritmo e melodia”* (Ibidem, p.2). I tre “attori” del progetto sono legati alla ricerca di un dialogo diretto e biunivoco con la natura, a tal punto da rinnovare l'intero spazio del teatro in una composizione su larga scala, una *“passeggiata in una scultura di Land Art”*, esprimendo la complicità tra umanità ed ambiente. In aggiunta, Michelangelo Pistoletto, in linea al lavoro di Gross, propone un'installazione in memoria di quanto la Prima Guerra Mondiale abbia inflitto sul paesaggio della Val di Sella (www.cultura.trentino.it). Terzo Paradiso - La Trincea della Pace / Third Paradise - Trench of peace (2017) è l'accostamento, l'associazione del primo e del secondo paradiso. Nel primo vive l'umanità in totale armonia con la natura; nel secondo, invece, è presente un paradiso artificiale, frutto dell'intelligenza umana e dell'opera antropologica, tale da raggiungere proporzioni globali. E' composto

da prodotti e comodità artificiali, un piacere costruito e ricavato dall'uomo, esigenze sotto forma di artificio. Il Terzo Paradiso, infine, è la terza fase dell'umanità, che si combina nella connessione equilibrata tra natura ed opera dell'uomo. Il progetto del Terzo Paradiso consiste nello sfruttare il progresso ottenuto dagli elementi del mondo artificiale (come la scienza, la tecnologia, l'arte, la politica) per risanare la vita sulla Terra, collegato dunque alla volontà di redigere dei principi comuni ed un comportamento etico alla vita quotidiana. Il simbolo del Terzo Paradiso, una riconfigurazione del segno matematico dell'infinito, è formato da una linea che si interseca due volte, creando tre cerchi consecutivi e allineati. I due cerchi esterni delineano tutte le diversità e le antinomie, tra cui la natura e l'artificio, mentre quello al centro è una combinazione dei due cerchi opposti che simboleggia il fertile grembo di una nuova umanità (www.arbos.it, www.terzoparadiso.org). L'opera dell'autore, quindi, prospetta all'osservatore un possibile scenario futuro dell'esistenza umana, suggerendo una ripresa di coscienza ecologica, tale da innalzare una società capace di ideare soluzioni ai propri bisogni in sintonia, e nel rispetto, della natura. Arne Quinze col suo Trabucco di Montagna (2017), decide di mettere in difficoltà il visitatore, strutturando un'installazione ossimorica. Si tratta di una grande struttura lignea, un'ideale palafitta per un pescatore di montagna: è chiaro come si tratti dunque di un'operazione paradossale. La costruzione di Quinze invita lo spettatore ad entrarvi: l'interno è una galleria di colori sgargianti che confondono, quasi come una sensazione di spaesamento e decontestualizzazione rispetto al contesto ambientale. Il motivo, afferma l'autore, è quello di voler creare un piccolo corto circuito che permetta al visitatore di immergersi in un ambiente spaesante, riflettendo sulla delicatezza dell'ambiente naturale e su come l'uomo appaia impegnato a modificarlo danneggiandolo (Trentino, 2017). Questa scultura è unica perché rappresenta un chiaro esempio della relazione biunivoca tra uomo e natura, cedendo spazio alla natura affinché sia lei stessa a completare l'opera. Le piante rampicanti fiorite, piantate al suo interno e intorno all'installazione, sono la dimostrazione di come tale

processo prosegua, assorbendo l'installazione e prendendone il posto (www.arnequinze.com). «*La cultura può essere vista come una struttura che segue la natura in tutte le sue sfaccettature*» è quanto affermato dall'autore nel suo sito personale. Finora questa relazione, che ha sempre visto la natura al primo posto, è stata rispettata, ma dobbiamo riconoscere come il susseguirsi di politiche di trasformazione sempre più attuate, infliggano danni permanenti sulla natura del territorio. Per la prima volta la cultura cerca di annullare la natura tramite azioni quali inquinamento terrestre e dell'acqua, riscaldamento globale, diminuzione delle risorse naturali, espansione urbana incontrollata, tutte azioni che esemplificano le conseguenze di tale atteggiamento aggressivo nei confronti dell'ambiente. Diventa inderogabile perciò sostenere la cultura tramite un'educazione adeguata, rendendo possibile una società ecologica (www.arnequinze.com). Questa breve presentazione di alcune delle molteplici opere presenti ad Arte Sella si conclude proponendo un ulteriore simbolo del luogo, ovvero la scultura di Jaehyo Lee che manifesta l'importanza dell'interazione del visitatore con l'installazione realizzata. Il titolo numerico 0121-1110=115075 (2005) è del tutto deviante, attirando la curiosità dei passanti: l'opera, oltre a poter essere osservata, accoglie l'esperienza di tutti e 5 i sensi; può essere toccata, attraversata, si può annusare l'odore del legno con cui è assemblata, ascoltare la sua presenza nel paesaggio. L'autore esprime il proprio pensiero con le seguenti parole: *"L'Arte fa capo innanzitutto alle 'belle arti'. L'opera d'arte deve impressionare chi la osserva fin dal primo sguardo. Credo quindi che il mio lavoro non abbia bisogno di alcuna spiegazione, ma che dipenda piuttosto da chi lo osserva. [...] Spero che l'opera inviti l'osservatore a toccarla e percepire in questo modo la superficie dell'albero. Osservo la reazione dei visitatori alle mie opere, come queste li impressionino e se essi restino toccati dai miei lavori. L'arte è un altro linguaggio: se l'opera d'arte fa provare a qualcuno un'emozione indicibile, questa emozione è la migliore descrizione possibile"* (www.artesella.it). Dalla presentazione di queste opere, una minima parte rispetto a quante presenti complessivamente, è possibile notare quali diversi elementi caratterizzino questo luogo. Le sculture di Sally Matthews e la

Cattedrale Vegetale esprimono il concetto dell'impermanenza: oltre a mostrare la transitorietà degli elementi da cui sono costituite, rivelano anche il continuo mutamento della natura che le caratterizza. I lavori si amalgamano con il paesaggio, facendone parte; essi si modificano seguendo il ciclo della natura, ampliando ai visitatori un ventaglio di percezioni e sensazioni diverse: dalla paura nel vedere dei lupi "vivi" nel sentiero che conduce a Malga Costa, alla grandiosità espressa di fronte alla Cattedrale, alla curiosità di fronte la struttura di Lee ed infine al conflitto emotivo suscitato dall'effetto di straniamento e dalla difficoltà di interagire con l'opera, poiché se ne sta ricercando il senso (estetico). Questa gamma emotiva, dilatata dall'osservazione di ogni spettatore, si prefigge di attivare il pensiero critico di ciascuno, accompagnando la riflessione ai temi che hanno guidato l'artista a realizzare l'opera: l'autorità dominante dell'uomo sugli animali, il risveglio della coscienza ecologica, il riguardo di cura e tutela nei confronti di quella natura di cui ogni essere vivente fa parte, la ricerca di un dialogo con l'altro per avviare una comunità partecipativa e consapevole, il superamento del clima di guerra autodistruttivo, sono solo alcuni dei molti esempi. Ogni installazione presenta pochi indizi nelle descrizioni delle opere, la strategia prevede che il visitatore non si senta costretto ad interpretare l'opera attraverso un'unica modalità, ma che al contrario possa orientare il suo pensiero liberamente, esternando emozioni e modificandone la propria visione e concezione. Il percorso si arricchisce così di un processo intersoggettivo tra chi entra, chi realizza e l'opera. Ancora, essendo l'opera inserita all'interno del paesaggio, ogni persona possiede la facoltà di "*ri-contestualizzarla*", rivederla ovvero nel paesaggio in cui è situata, traendone una nuova percezione, strettamente connessa alla propria. Da questa affermazione deduciamo dunque come l'opera artistica divenga lo strumento per mezzo del quale il visitatore possa instaurare un rapporto emotivo col paesaggio e, facendone esperienza, trasformarlo in luogo. Il processo olistico per il quale la comprensione non è univoca ammette ogni possibilità di interpretazione, estendendosi non solo come linguaggio educativo, ma anche inclusivo di soggettività diverse, personali contributi al significato dell'opera e dialoghi aperti a nuovi orizzonti.

L'Associazione si poggia su un ulteriore punto di forza, ovvero l'apertura al cambiamento: le tematiche note (coscienza ecologica, rapporto tecnologia-natura, educazione al paesaggio ecc.) vengono costantemente esternalizzate tramite nuove modalità e nuove prospettive; cambiare il punto di vista per orientare nuovi sguardi ad atteggiamenti di cura, reciprocità e valorizzazione con l'unico alleato che l'uomo ha sempre avuto, ovvero la natura. L'intero contesto intorno ad ogni essere umano è organizzato secondo molteplici tracce di vita: fiori, alberi, fiumi, nuvole, montagne, colline, animali. Per secoli queste hanno ispirato domande e timori all'uomo, ma ancor prima hanno motivato la ricerca del piacere. Tramite queste, la nostra immaginazione, ha narrato storie e sentimenti. Da elementi costitutivi di idee siamo giunti a denominarla "*natura*" (Kenneth, 1985). Il paesaggio, parallelamente, ha esercitato e tutt'ora esercita, un magnetico fascino proprio per la sua capacità di innescare sentimenti e sensazioni con grande immediatezza, coinvolgendo la sfera emotiva di ciascuno di noi (Marchetti & Crepaldi, 2003). Questo, permette perfettamente di configurare una riflessione, dove il luogo non è un semplice scenario passivo, e neppure il semplice correlato naturale di uno stato d'anima, deriva bensì da costruito che dalla nostra mente prende forma per poi ridisegnarsi tramite la nostra presenza sulla terra. La co-appartenenza di uomo e paesaggio suggerisce quali sia uno dei principi meno eludibili della nostra società, ovvero la responsabilità di specie nei confronti dei luoghi, la percezione del luogo come appartenente e reciproco alla vivibilità del pianeta. In riferimento a questa tesi, è importante contemplare primo tra tutti il ruolo dell'educazione, trasmettendo la possibilità di apprendere quali siano i modi appropriati di instaurare una vivibilità tale da influenzare gli altri a fare lo stesso. La ricerca di tale vivibilità e della bellezza del paesaggio come "*spazio di vita*", quindi, esige la responsabilità di un reciproco atteggiamento di tutela propria e altrui (Morelli, 2011).

3.2 Arte Sella Education.

Affinchè avvenga un ripensamento metodologico ed educativo, volto a progettare in ottica di multidisciplinarietà e secondo una prospettiva d'azione pensata, Arte Sella presenta alcune proposte didattiche in favore di una formazione per il futuro. Tale iniziativa nasce dal ripensamento dell'attuale situazione climatica globale, tematiche quali la crisi della biodiversità, del paesaggio e del clima richiamano la necessità di un ripensamento rispetto alla vivibilità sul pianeta Terra, imponendo a ciascuno di noi una presa di coscienza. In aggiunta, l'educazione e la cura di noi stessi, esigono nuove forme di innovazione a partire dalla creatività, carattere specie-specifico che contraddistingue l'uomo dagli altri esseri viventi. L'arte, nei suoi linguaggi integrati alla natura come nel palcoscenico di Arte Sella, è un'opportunità unica per organizzare e approfondire azioni di educazione e di apprendimento, ponendo al centro la vivibilità nelle sue molteplici espressioni (www.artesella.it). E' evidenziato come durante l'infanzia entrare in contatto diretto *con* e *nella* natura sia fortemente centrale per lo sviluppo della creatività, dell'emotività e delle varie forme di intelligenza (Kellert, 2015). I laboratori didattici proposti vengono gestiti ed attuati con l'appoggio della Cooperativa Sociale "La Coccinella", con sede presso Cles (TN). Questa, nasce in risposta all'esigenza delle famiglie di avere un sostegno per la cura e l'educazione dei propri figli, fin dalla fascia dei piccolissimi, 0-3 anni, e proseguendo sino ai ragazzi della scuola Secondaria di secondo grado. L'Associazione Arte Sella, condividendo coerentemente gli obiettivi pedagogici per le stesse fasce d'età, decide di collaborare affinché si orientino proposte educative comuni. Unitamente, le due realtà territoriali, riesaminano la natura come luogo pedagogico spontaneo, ricettacolo di saperi senza tempo, che con le sue continue sollecitazioni allena ad accogliere l'imprevedibile, l'imprevisto e l'improvvisazione (www.lacoccinella.coop). I laboratori, pertanto, si svolgono sempre accompagnati da una prima visita presso l'area di Malga Costa, impattando l'esperienza del museo a cielo aperto in maniera diretta. Inoltre, esempi concreti dei possibili percorsi sono presentati dal PDF scaricabile dal sito direttamente

dal sito dell'associazione e brevemente sintetizzati nel sito della cooperativa. Continuando, ne verranno analizzati alcuni per agevolare la comprensione di come la corrente dell'Art in Nature si inserisca all'interno di un quadro metodologico che orienta l'educazione verso una didattica attiva, poggiando le sue basi pedagogiche sul rapporto armonico con la natura. I laboratori creativi proposti dall'Atelier *Cantierenatura* ad Arte Sella, stimolano l'ascolto e l'osservazione dei luoghi e dei materiali, caratterizzati da colori e forme diverse, linguaggi e simboli attraverso i quali la natura si rivela. Sono opportunità dove la libera sperimentazione concorre a creare e comporre artefatti a partire dall'incontro diretto con la realtà territoriale, alla scoperta delle potenzialità espressive della natura e dei suoi elementi. Ogni alunno viene invitato a conoscere nuovi scenari ed interpretarli, trasformandoli secondo nuovi sguardi.

“Un invito a fermarsi, ad osservare, ad ascoltare luoghi e materiali per entrare in contatto con i colori, le forme e i linguaggi attraverso i quali la natura ci parla. Sono tutto questo i laboratori creativi proposti dall'Atelier con Cantierenatura ad Arte Sella. Sono occasioni per sperimentarsi direttamente, per creare e comporre alla scoperta delle potenzialità espressive della natura e dei suoi elementi in un'atmosfera che invita a conoscere la realtà, ma anche a interpretarla, a trasformarla, a vedere in modo nuovo ciò che ci è familiare.

Sono occasioni imperdibili per tutti, grandi e piccini. “ (www.lacoccinella.coop).

I benefici di questa attività coinvolgono non solo i bambini, ma anche gli adulti stessi, arricchiti dall'opportunità di curare e riappropriarsi di un dialogo diretto con la natura ed il contesto circostante, occasione rara in una società attualmente frenetica ed inarrestabile come tutt'ora sussiste. Prima che l'incontro abbia luogo, l'Associazione propone un incontro ed una visita dedicata al personale docente, così da introdurre gli interessati a scoprire da più vicino la realtà del Parco. Inoltre, in questa occasione, gli

esperti dell'Associazione progettano comunemente con gli insegnanti l'offerta formativa da realizzare, così che questa possa rispondere al meglio ai bisogni della classe. L'invito da parte degli operatori è sempre quello di garantire una continuità didattica, inserendosi coerentemente all'interno della programmazione scolastica annuale. L'intero percorso espositivo e lo svolgimento dei laboratori didattici vengono sviluppati da guide specializzate, formate ed aggiornate per accompagnare la scoperta del luogo. L'arrivo delle classi sul posto comincia da uno dei momenti fondamentali della visita: l'accoglienza. Questo tempo è particolarmente curato e pensato poiché rappresenta il primo incontro col gruppo di bambini ed insegnanti che vivranno l'esperienza in questo luogo; è importante creare fin dal principio un clima aperto e propositivo, così da indurre i bambini a sentirsi liberi di esprimersi e di scoprire. La motivazione alla scoperta sorge dal coinvolgimento prodotto in fase iniziale, indirizzando gli alunni ad attivarsi. Utilizzando una metodologia attiva, tramite la tecnica del circle time, gli operatori radunano gli alunni seduti in cerchio: dopo una prima presentazione, i bambini vengono introdotti alla realtà di Arte Sella; successivamente viene data la parola agli studenti, così da presentarsi e raccontare le loro eventuali esperienze passate sul luogo; infine, accogliendo gli input forniti dagli alunni, le guide invitano questi ultimi ad interagire con le opere del percorso espositivo. Uno dei percorsi suggeriti prende il nome di *"Opere da incontrare"*, un'esplorazione multisensoriale che accompagna i bambini a scoprire il magico incontro tra natura ed opere del Parco di Arte Sella. L'itinerario conduce la classe a conoscere i lavori presenti, superando la classica visita tradizionale, ma invitando i bambini ad interagire con quanto presente, utilizzando i propri sensi e guardandola con occhi intrisi di curiosità (www.artesella.it). Ogni molteplice azione diviene fonte di consapevolezza tecnica ma non solo, espressione di una conoscenza creativa personale (Pittarello, 1985), per tale motivo si accompagnano i bambini ad approfondire la pluralità tecnica, manifestandola liberamente (*Figura 6*). La visita si conclude alla Cattedrale Vegetale di Giuliano Mauri, coinvolgendo nuovamente i bambini a guardare

non solo tramite gli occhi, ma entrare a far parte dell'opera stessa. In seguito, viene attivato un laboratorio incentrato sull'evoluzione dell'albero: la classe viene invitata a scegliere un albero, dedicandogli un dono. I materiali, perseguendo l'approccio della Land Art, devono essere reperiti nella zona, così da tornare in natura una volta conclusa la sua ciclicità vitale.

Figura 6: Opere da Incontrare. Da [Guida Completa ad Arte Sella - Tutte le Opere e le Informazioni Utili \(lorenzotaccioli.it\)](#)



L'attività termina con un momento di condivisione dove ogni alunno/gruppo presenta la propria opera, accompagnata da un titolo descrittivo di quanto plasmato. Il traguardo prefissato da questo percorso ha lo scopo di suscitare stupore e bellezza in chi guarda, veicolati dalla scoperta delle opere e, contemporaneamente, tutelando una nuova intesa con la natura. Questo primo esempio si rivolge agli alunni della scuola d'Infanzia, Primaria e Secondaria di primo grado. Un altro laboratorio proposto, che focalizza l'attenzione sulle forme delle opere e della natura, è "Connessioni": diversamente dal precedente, questo offre la possibilità di sperimentarsi tramite un laboratorio all'aria aperta. L'obiettivo è, appunto, quello di instaurare una connessione con la natura, dedicandole un tempo ed uno spazio di stretto contatto. Connettere presuppone il mettere insieme, raccogliere elementi disponendoli in modo tale da

creare armonia. Ciò è quanto avviene nelle opere di Arte Sella, dove gli artisti uniscono con armonia molteplici punti di vista inusuali (www.artesella.it). Dopo un primo momento dedicato all'accoglienza, gli studenti incontrano le diverse opere presenti nel percorso espositivo, invitati dalle guide a prestare attenzione alle forme presenti in natura. La prima attività coinvolge gli alunni in una ricerca: successivamente aver ricevuto una busta contenente un disegno grafico rappresentante una forma geometrica, ogni studente è sollecitato a ricercare tale figura nella natura e nelle opere di Land Art osservate; in un secondo momento, la classe dovrà realizzare un lavoro utilizzando il solo materiale corrispondente all'indizio trovato nella busta. Lo scopo delineato da questo laboratorio è quello di far ragionare i bambini sulla plasticità del materiale, orientando alla ricerca di una composizione che possa inserirsi nel paesaggio, fungendo da connessione tra opera, luogo e materiale utilizzato (Figura 7).

Figura 7: Connessioni. Tratto da [Guida Completa ad Arte Sella - Tutte le Opere e le Informazioni Utili \(lorenzotaccioli.it\)](#)



Il tatto, insieme ai 5 sensi, nel conoscere il materiale e comprenderne le qualità distintive, è propedeutico al processo creativo da cui ogni alunno può manifestare la propria espressione in dialogo con la natura. *“Tutte le arti vivono di parole. Ogni opera esige che le si risponda”* (Valery, 1920, p.67). Uno dei punti di partenza per lo sviluppo del pensiero creativo è dato dalla consapevolezza della *conoscenza plurisensoriale* (Munari, 2010) insita fin da piccoli. I bambini, infatti, sono degli sperimentatori nati,

persone curiose che vogliono vedere come si possono “fare le cose” in maniera alternativa. Per loro, la scoperta della realtà avviene attraverso il gioco, con l’utilizzo di tutti i sensi. Così, per mezzo dell’esplorazione e della sperimentazione, e attraverso il gioco, imparano e memorizzano. Analogamente al precedente laboratorio, l’attività termina con un momento di condivisione dei prodotti realizzati; questi, come nel caso delle opere dell’Associazione, vengono prevalentemente lasciati nel luogo, così che possano vivere la stagionalità della loro vita fino a ritornare alla natura stessa. Questa proposta è consigliata a partire dalla classe quarta di scuola Primaria. In aggiunta, gli insegnanti possono completare la giornata aggiungendo un ulteriore laboratorio a scelta tra : “*Mondi Belli*” e “*Bestiario di Sella*”. Queste due proposte si svolgono nel giardino di Villa Strobele; il primo, rivolto alla scuola Primaria, si caratterizza per essere un antico gioco popolare che introduce ad attività artistiche all’aperto. Analizzando elementi naturali posti in natura, indagandoli minuziosamente per struttura e dimensioni, i bambini potranno creare paesaggi in miniatura con l’aiuto di rametti, muschi, sassolini, fiori o licheni (*Figura 8*); gli alunni narreranno attraverso elementi naturali “*poesie verdi in attesa di un ospite a sorpresa*” (www.lacoccinellacoop.it), storie di luoghi a partire dalla natura.

Figura 8: Mondi Belli. Tratto da [La Coccinella Scs](#)



In “*Bestiario di Sella*”, per bambini e ragazzi dai 3 ai 14 anni, la classe visiterà la fauna artistica caratterizzante il giardino di Casa Strobele, incontrando opere di animali quali

cinghiali, cervi e giraffe creati da molteplici artisti. Successivamente, ognuno sarà invitato a prendere spunto da quanto osservato, così da costruire un bizzarro ed originale bestiario, pronto a popolare i luoghi di Arte Sella (*Figura 9*).

Figura 9: Bestiario. Tratto da [La Coccinella Scs](#)



Tramite queste due ulteriori proposte l'obiettivo dell'Associazione Arte Sella diviene quella di avvicinare gli studenti allo sguardo dell'artista, aiutandoli ad osservare intorno con occhi nuovi, lasciandosi meravigliare da elementi familiari che assumono una nuova luce, inclusiva e multiprospettica. Inoltre, in ciascuna di queste proposte, i bambini vengono posti al centro dell'azione: essi sperimentano, osservano, plasmano i diversi materiali presenti affinché procedano lungo un percorso di scoperta, un processo *“cioè un'interazione costante fra il soggetto e il mondo esterno nella quale il soggetto costruisce le proprie strutture mentali in un rapporto attivo e non semplicemente ricettivo con gli stimoli esterni”* (Piaget, 1929, p. 124). Una relazione con l'ambiente esterno che gli permetta dunque di fare esperienza estetica e multisensoriale delle opere a partire dagli stessi materiali che gli artisti stessi hanno utilizzato.

L'attenzione posta al movimento, prevalentemente libero, permettono al bambino di essere protagonista del processo di apprendimento in atto che si caratterizza nell'essere esplorativo, sinestesico, collaborativo e cooperativo ma anche affettivo ed emotivo. L'esperienza del luogo serve indirettamente a riconnettere i bambini con la natura che li circonda attraverso il linguaggio dell'Art in Nature, mutuato e promosso dalle opere che si incontrano nei percorsi espositivi e a Casa Strobele. Ma Arte Sella,

attraverso queste diverse proposte, vuole osare di più: vuole provare a far connettere l'io presente all'interno di ognuno, bambino o adulto che sia, col mondo esterno con cui interagisce, mostrando che l'unica possibilità di vivibilità è quella attraverso un rapporto di reciproca cura con la natura, un rapporto di biunivoco apprendimento e rispetto continuo. L'alleanza con la natura e il prendersi cura di essa risulta essere l'unica via possibile per il futuro di tutti. Innescare questa riflessione, sottolineando il ruolo di ciascuno di noi nella partecipazione attiva dell'atto artistico, diviene la potenzialità centrale che l'Associazione si promette di trasmettere. Siamo creatori dell'essere, capaci di contribuire ad un continuo e sempre diverso significato da dare al proprio legame con la natura e ad Arte Sella. Arte, paesaggio e mente sembrano essere i termini attraverso cui ragionare sulla dimensione metodologica, educativa e didattica, per rispondere alla domanda: *il linguaggio dell'Art in Nature può realmente promuovere una (ri)connessione tra uomo e territorio?* Per meglio comprendere il ruolo attivo della scuola in questa sede è bene comprendere la complessità del problema teorico che si ha di fronte e solo successivamente confrontare la letteratura con i riferimenti normativi coi quali si orienta la riflessione didattica, in particolar modo, analizzando le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (2012), i relativi aggiornamenti (2018) e l'Agenda 2030 (2015).

Capitolo 4. Esperienza pratica a scuola.

4.1 La pratica didattica della Land Art a scuola.

“L’artista è un ricettacolo di emozioni che vengono da ogni luogo: dal cielo, dalla terra, da un pezzo di carta, da una forma di passaggio, da una tela di ragno”

(Pablo Picasso)

4.1.1 I laboratori didattici: basi pedagogiche e valenza educativa dell’esperienza tra arte e luogo.

L’artista, tramite le opere d’arte, costruisce (o ricostruisce) un mondo, divenendo un testimone privilegiato, un ricercatore che indaga la sostanza delle cose attraverso la loro apparente esposizione e presentazione ‘oggettiva’. Perciò l’arte, continua Tedeschi (2011), diviene uno strumento atto a conoscere il mondo, risorsa alla riflessione sulle modalità di rappresentazione e di comunicazione, volto alla promozione di un atteggiamento di scoperta, di curiosità e di creatività che consente di interrogarsi sulla modalità attraverso cui giungere alla descrizione dei luoghi. I contributi dati da Loris Malaguzzi e Bruno Munari, in linea con le basi pedagogiche presentate, contribuiscono a comprendere quali siano i nessi tra apprendimento, linguaggi artistici e territorio, ovvero i tre elementi da cui si è evoluta l’intera riflessione. La pratica scolastica, rivolta allo sviluppo di linguaggi artistici per educare al senso del luogo, nasce dalla necessità di recuperare la propria identità, attraverso lo studio e la conoscenza delle proprie radici, della propria storia e del proprio territorio. Occuparsi di relazioni uomo-territorio significa occuparsi di oggetti complessi, interpretabili attraverso la comunicazione fra saperi diversi, ripensare alla funzione

delle discipline, utilizzando il territorio come risorsa per selezionare, in fase di programmazione, obiettivi formativi, concetti chiave, temi e problematiche sociali. Ci si propone di osservare, tutelare e recuperare quell'identità culturale della nostra comunità che la società dei consumi e l'eccessiva informatizzazione ha offuscato, generando indifferenza nei confronti del rilevante patrimonio naturalistico, storico, culturale e artistico del nostro territorio. La conoscenza diretta del territorio, delle sue radici e la presa di coscienza dei suoi cambiamenti svilupperanno negli alunni il senso di appartenenza e di cittadinanza attiva necessari per realizzare la pratica di *"abitare la terra"* (Rocca, 2007). *"Ogni luogo ha un'anima, un'identità, cercare di scoprirla e porsi in relazione con essa significa imparare a riconoscere la propria anima"* (Hillmann, 2004). Malaguzzi, fondatore del Reggio Emilia Approach, sostiene che l'educazione è strettamente relazionata alla modalità con cui pensiamo al bambino, considerato non solo in accezione teorica, ma promotore della sua pratica attiva, relazionale e consapevole nel processo di apprendimento entro il contesto ambientale e socio-culturale in cui è inserito. In questo senso, l'attenzione alla gestione dell'ambiente scolastico è di primaria importanza: sono i luoghi ad aiutare il bambino a trovare sé stesso, prima ancora di imparare nozioni, disciplina o regole. Da questa considerazione sorge la volontà di costruire una scuola parallela alle potenzialità del bambino, capace di promuoverlo a partire dai suoi bisogni e dai suoi interessi, aperta a molteplici forme di linguaggio e di sostegno che possano garantirne la crescita globale (Tijnagel-Schoenaker, 2017). Una scuola che si apra al territorio quale risorsa di conoscenza. L'ambiente di apprendimento definito anche *"terzo insegnante"* (Malaguzzi, 1995) si presenta come elemento fondamentale di tale approccio: gli insegnanti si devono adoperare affinché il contesto entro cui accederanno i propri alunni merita particolare attenzione a come venga percepito. I luoghi ci parlano delle persone, ci narrano delle storie, coltivano pensieri, pertanto devono anch'essi garantire ai bambini forme multiple di libera espressione, anziché fossilizzarsi sotto un'unica versione (Obidike & Onwuka, 2017). Inoltre, è necessario evidenziare il ruolo vasto ed articolato svolto dall'

insegnante, il quale deve sempre orientare il bambino nel processo di apprendimento come guida a nuovi stimoli affinché possa avvenire un pieno sviluppo delle proprie possibili competenze. Ascoltare per sapere cosa e come i bambini pensano e vivono. Ascoltare e cercare di capire le *“cento lingue”* dei bambini (Tijnagel-Schoenaker, 2017). Solo tramite la volontà di ascoltare attivamente, sarà permesso ad ogni singolo studente di manifestare e realizzare il proprio *essere* nel luogo. Vygotskij affermava come il bambino, portatore di intelligenze multiple ed educato ad un pensiero divergente e plurimo, caratterizzato dunque da creatività, necessita di superare l'assopimento dello sviluppo delle sue potenzialità. La pedagogia non può essere solamente un insieme di contenuti, di materia, ma deve includere un discorso più ampio sul *“contenitore”* che le accoglie, in quanto *“ogni azione avviene in un luogo e acquisisce la sua forma specifica in relazione ad esso”* (Attia, Weyland, 2016, p. 65) Viene così incoraggiato un processo di apprendimento per scoperta, organizzato sulla centralità della motivazione e sul piacere di apprendere, spinto a nuove ed innovative strategie di ricerca e partecipazione; si avvale di creatività, espressione, intuizione, curiosità; è generato nel gioco e nell'estetica, dimensioni emotive, relazionali e spirituali (Tijnagel-Schoenaker, 2017). Tale approccio didattico stimola la concezione multidimensionale della mente secondo un'ottica ermeneutica ed inclusiva dello sviluppo specifico e personale del bambini, del loro vivere e dell'apprendimento, riconnettendo ancora una volta quest'ultimo al contesto attraverso il ruolo dei linguaggi artistici quali forma di valorizzazione dei luoghi. Trasportata in un contesto naturale, questa scelta didattica risulta altrettanto fruttuosa ed è per questo che molti elementi che la caratterizzano si riscontrano nelle proposte didattiche offerte dall'Associazione di Arte Sella. Al fine di aiutare i bambini a produrre ed identificare le opere d'arte, l'attenzione dovrebbe incanalarsi al supporto dello sviluppo della comprensione personale di come le opere d'arte si relazionino con il loro vissuto, nonché incorporare nelle proposte didattiche attività manuali e manipolative volte al *“fare arte”*, concentrandosi sull'uso e sull'esplorazione del materiale in profondità ed il

suo uso e significato in diversi contesti. *“Recepire un’opera d’arte non significa assistere ad uno spettacolo, ma partecipare ad un dialogo, dialogare con essa e non su di essa”* (Maso, Piva, 2020, p.12). Come afferma Bruno Munari in riferimento all’arte visiva, quest’ultima *“non va raccontata a parole, ma va insegnato ai bambini come si guarda un dipinto e non come si legge il suo contenuto letterario”* (Munari, 1981, p.3). L’arte, come disciplina profonda, richiede tempo e fatica, è una competenza che presuppone di essere curata e coltivata, ma che può essere appresa da tutti. Pertanto, si invita ad integrare alla progettualità annuale ad avvalersi di visite ripetute a musei d’arte oppure alle proposte laboratoriali, così come anche ad altri luoghi di interesse culturale, tanto da rendere queste occasioni una componente importante ed indispensabile dell’apprendimento artistico (Trimis & Savva, 2004); (Trimis & Savva, 2005) e delle proposte curricolari. Questo studio, riassunto in breve, ha una valenza decisiva nel ripensare al ruolo dell’apprendimento artistico promosso fin dai primi anni di vita, indirizzando l’azione in modo coerente alle proposte avanzate dall’associazione di Arte Sella, all’evoluzione del senso del luogo ed alla sua valorizzazione, esito di *“azioni collettive territorializzate”* (Governa, 2006, p. 65). Dedicare una progettualità alla partecipazione tra una sensibilità estetica ed un sentire i luoghi sembra essere la chiave attraverso cui comprendere in modo migliore il mondo di cui ognuno di noi è parte, che avvenga attraverso la visita di un museo di arte contemporanea oppure immersi in una passeggiata nel bosco scorgendo, nel cammino, le diverse opere realizzate dagli artisti. *“Lo scopo fondamentale dell’insegnamento della geografia è fornire una metodologia integrata di strumenti materiali e soprattutto concettuali che consente di leggere e interpretare la sempre più complessa realtà territoriale, di decodificarla, di darle un senso, di appropriarsene: l’aspetto culturale che sta alla base dell’appropriazione di un territorio è fondamentale per il suo riconoscimento, valorizzazione, preservazione e sviluppo”* (Rocca, 2007, p. 237). Haanstra (1994), riferendosi al processo di apprendimento, suggerisce che: *“human beings have an “instance of genuine developmental sequences”, but aesthetic development does not*

necessarily follow the progressive pattern of developmental logic. It can be stimulated or restricted and an important factor is education" (Trimis & Savva, 2005, p.118). Come afferma Rocca (2007) *"la didattica dei processi territoriali muove dall'esigenza di promuovere "discorsi" sul territorio, ovvero visioni molteplici e polifoniche dei luoghi [...] "sentire" un medesimo territorio è infatti la via prima contro l'omologazione e la classificazione"* (p. 69). Nei programmi educativi diventa allora fondamentale approfondire dove e come l'apprendimento avviene, considerando le molteplici variabili ad esso ascrivibili, essenziali affinché l'indagine si possa dichiarare accurata: la centralità del bambino, il contesto (umano, culturale, naturale) in cui è inserito, lo spazio di vita e per finire il tempo (flessibilità). Esplorare, inventare e trasformare i materiali, così come l'incontro con molteplici forme di arte visiva in vari spazi di interesse culturale, dovrebbe fondersi in una duplice azione nei programmi educativi, sempre caratterizzati da un approccio metodologico interattivo e coinvolgente (Trimis & Savva, 2005). Le considerazioni di Bruno Munari, approfondite dal punto di vista metodologico per il loro carattere significativo, interpretano *"l'arte come un gioco"*; conoscenza ed apprendimento nascono dall'esperienza, prodotti di sperimentazione e riflessione. Il processo di apprendimento si compie in una dimensione ludica, sociale, di scoperta ed esplorazione multisensoriale, dettato da una didattica laboratoriale. Beba Restelli in *Giocare con la natura* (2019), scrive come la didattica ludica e laboratoriale si combinino per sorreggere e guidare il bambino nell'apprendere attraverso l'esperienza *"del fare"* qualora le attività proposte vengano condotte con sufficiente preparazione. Se dovesse mancare una ricerca approfondita a monte, la sperimentazione personale, la consapevolezza di una trasversalità a tutte le materie, allora si tratterebbe solo di *"giochini"* (Restelli, 2019, p.290). Il bambino, in ottica puerocentrista, consapevole di come sia lui protagonista del suo processo di apprendimento, non può essere lasciato ad attività didattiche di mera progettualità, guidate da uno spontaneismo didattico né, in particolare, per quanto riguarda il connubio arte-geografia, gli deve essere spiegata né imposta alcuna espressione all'

opera ed al vivere il luogo; l'importante è insegnargli come guardare l'arte, come per esempio in un dipinto, *"e non come si legge il suo contenuto letterario"* (Munari, 1981, p.3). L'atto di vedere è un processo completamente soggettivo, volto a condurre gli individui e le comunità a costruire il mondo secondo la loro stessa immagine, la visione ovvero non è meramente una registrazione meccanica di elementi, ma comporta la dinamicità dell'afferrare delle strutture significanti. In questa prospettiva l'occhio artistico non è un occhio passivo alienato dalla registrazione. È un occhio costruttivo che può innalzare la bellezza delle cose (Milani R., 2001). Diventa improponibile trattare di rappresentazione artistica come ad una qualunque trascrizione di apparenze, eseguita al dettaglio, emerge piuttosto la convinzione che le immagini della realtà possono validarsi anche qualora si discostino da ogni somiglianza *"realistica"* (Arnheim, 1991). L'arte, insieme al senso del luogo, deve inserirsi come risorsa alla percezione e all'atteggiamento culturale sul quale si basa il progetto locale: attivare relazioni, denotare e valorizzare sul territorio i soggetti ed i comportamenti portatori di relazioni virtuose con il patrimonio territoriale che, in quanto tali, si qualificano come attori del processo di edificazione della futura società locale e del suo empowerment (Magnaghi, 2010). Didatticamente, possiamo stimolare un approccio che coinvolga momenti di metacognizione, non soffermandosi esclusivamente su cosa apprende, ma *come* apprende, convogliando l'azione a quanto incentivato ed utilizzato dal maestro Munari. Cesare Cornoldi, rispetto al tema della metacognizione, offre una precisazione terminologica, il quale definisce la metacognizione quale *"l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo"* (Cornoldi, 1995), specificando inoltre la distinzione tra *"conoscenza metacognitiva"*, ovvero l'insieme delle idee che un individuo possiede sul proprio funzionamento mentale come le impressioni, le intuizioni, le autopercezioni, e i *"processi metacognitivi di controllo"*, cioè quell'insieme di attività cognitive che presiedono qualsiasi funzionamento cognitivo, ad esempio la previsione, la valutazione, la pianificazione, il monitoraggio. A partire dagli anni Settanta, grazie ai giochi didattici ideati con Giovanni Belgrano, l'obiettivo di Munari

diventa quello di trasmettere ai bambini l'abilità di diventare buoni osservatori, indagando in maniera approfondita la realtà che ci circonda ed allargando le proprie conoscenze soprattutto attraverso l'uso della propria immaginazione. *"Ognuno vede ciò che sa"*, ovvero ognuno, grazie alle esperienze vissute, è in grado di interpretare la realtà in un certo modo; stimolare la fantasia diventa allora un mezzo per sviluppare e diffondere a tutti i bambini la capacità di essere immaginativi, progettarsi, raccontare la propria visione di realtà senza che questa venga preventivamente confezionata dagli adulti. L'esperienza del territorio è contraddistinta da impressioni e sensazioni che tramutano uno spazio in un luogo, connotandolo emotivamente. Abitare significa esperire e percepire con i propri sensi, far emergere la complessità delle relazioni e dei significati. Imparare a guardare attivamente le specificità e le differenze del proprio territorio, permette di riconoscerne l'unicità e il valore, in opposizione alle logiche globalizzanti. *"Questa "vicinanza" risulta didatticamente efficace in quanto motivante, concreta e significativa in grado di sviluppare comportamenti responsabili"* (Dematteis, 2011, p. 69): quando si riconosce la complessità, nonché la ricchezza, delle specificità locali, si acquisisce dinamicità a farsi carico attivamente di valorizzare e salvaguardare queste, diventare responsabili di integrare alla quotidianità l'attenzione e la cura del circondario. *"Il senso dei luoghi rafforza la difesa della diversità ecologica e culturale ed è il presupposto di un atteggiamento di cura verso il territorio. Un'identificazione società-territorio, uomo-luogo, che definisce una precisa appartenenza, un preciso legame biunivoco, che deriva esclusivamente da un processo di fissazione culturale"* (Rocca, 2007, p. 237). Per tale ragione, accompagnare gli alunni alla scoperta del proprio territorio, delle relazioni che sottendono ad esso ed alla consapevolezza delle proprie percezioni si figura come necessità; scoprire la trama di significati li rende custodi di una bellezza che hanno imparato a riconoscere, con la quale sono in dialogo poiché sono attori di quel territorio e che sentono il bisogno di valorizzare. Tradotto dal punto di vista didattico, questo aspetto diviene fondamentale: il maestro Munari, in linea ai contributi degli autori precedentemente menzionati, pone così il focus sul

bambino e sulla promozione delle sue potenzialità così che possa crescere una persona in grado di elaborare la realtà in modo critico e creativo, nonché innovativo. Lorena Rocca nel suo articolo *“Indicatori per l’insegnamento della geografia. Una proposta di metodo”*, ispirata dai contributi di Dematteis (2008) e Mattozzi (2002), suggerisce degli indicatori dinamici per gli insegnanti da tenere a mente nella costruzione di percorsi didattici affinché possano *“intraprendere percorsi didattici all’insegna del cambiamento e della processualità, che contemplano la presenza di attori capaci di dense descrizioni e di nuove concettualizzazioni argomentate dei processi”* (Rocca, 2016, p. 161). Gli indicatori che dovrebbero sempre essere presenti all’interno di un percorso didattico sono i seguenti:

- I processi: i processi territoriali e l’agire degli attori sociali sono letti perseguendo una chiave multi-temporale, multi-attoriale, multifunzionale e multi-scalare (Rocca, 2016);
- Il cambiamento: *“È rivolto all’analisi, alla valorizzazione e scoperta delle diversità culturali e delle specificità locali quali fattori importanti per lo sviluppo”* (Rocca, 2016, p. 165);
- Gli attori: si preferisce la logica della multi-attorialità, dove l’esperienza umana è centrale per chiarire concetti, simboli ed aspirazioni nella loro appartenenza a spazio e tempo (Rocca, 2016).

Oltre ad indicatori riguardanti il *“cosa”*, dovrebbe essere presente nel percorso degli indicatori riguardanti il *“come”* sviluppare un percorso che sappia risaltare questi processi, sempre perseguendo un’ottica di partecipazione attiva e metacognitiva:

- L’analisi di campo: *“funzionale alla ricognizione dei processi che, nel loro svolgersi, temporale, arrivano a produrre cambiamento grazie all’interazione di molteplici attori operanti a diverse scale”* (Rocca, 2016, p. 164).
- La partecipazione, collocando al centro dei processi educativi e territoriali gli attori, poiché protagonisti stessi nella costruzione di significati e di relazioni (Rocca, 2016).

- La rappresentazione: è un mezzo per la comprensione dei processi territoriali affinché, tramite numerosi linguaggi quali la rappresentazione grafica, la narrazione, il linguaggio matematico e statistico, etc. si possano approfondire le potenzialità del contesto locale per comprendere il presente e il possibile futuro di un territorio (Rocca, 2016).

Come riporta Giorda (2006) è durante gli anni della scuola Primaria ad avvenire il passaggio psicologico da una fase egocentrica a quella eterocentrica, conseguente la scoperta mentale dell'esistenza di un mondo al di fuori al sé, fonte e desiderio di conoscenza. È un passaggio denso di significato e complesso, poiché da qui il bambino, dopo la scoperta dello spazio altro rispetto al sé, acquisisce coscienza anche delle relazioni che vi sono presenti e in particolare della relazione tra l'uomo e lo spazio terrestre. Il territorio, intessuto delle relazioni sociali, viene dichiarato come produzione sociale. Occupandoci della scuola, tale scoperta deve essere orientata come incontro, osservazione, esplorazione diretta prima di tutto del proprio luogo di vita. Superando le vecchie categorizzazioni geografiche, è fondamentale oltrepassare la passività prediligendo l'analisi dei processi nella loro complessità. La progettualità deve organizzarsi a partire con i bambini dal territorio stesso, che abitano e che conoscono, per indagarne significati e relazioni, incoraggiando una didattica dei processi territoriali. *“Questo approccio ci permette di insegnare il territorio non come un elenco di oggetti e di situazioni, ma come una narrazione nella quale ogni cosa assume il suo significato in relazione alle altre”*. (Magnaghi, 2000, p. 31). Dal punto di vista metodologico, appoggiandosi al quadro educativo del costruttivismo socioculturale, la didattica della geografia pone al centro l'interazione ed il dialogo. Per Rocca (2007), gli elementi principali sono: la relazione, il linguaggio, lo storytelling, la comunità di pratiche e la partecipazione. *“La relazione è centrale e promuove dialogo cognitivo (dialogo interpersonale) e riflessione metacognitiva (intra-personale) che sviluppa co-scienza e consapevolezza sia territoriale (riflessione sul fare territoriale e*

quindi sull'alternarsi dei processi di territorializzazione, deterritorializzazione, riterritorializzazione) sia didattica (sul modo e sullo stile di apprendimento/insegnamento). Il linguaggio, da sempre alla base delle relazioni, diviene performance collettiva, realtà sociale costruita attraverso argomentazioni intersoggettive degli attori coinvolti. [...]il senso non è dato in partenza" (Rocca, 2007, p. 44)[...] ma è dettato quale risultato finale nato dal confronto e della negoziazione di svariati punti di vista. La metodologia didattica più opportuna che gli autori fin qui citati suggeriscono per incontrare arte e geografia, è quella del laboratorio, in linea con il caso di Arte Sella. Questo, preferibilmente operato dai 5 sensi, acconsente alla scoperta delle diverse possibilità tecniche e manipolative dei diversi materiali per scoprirne le qualità e le diverse impressioni a cui ci rimandano; il fine ultimo è quello di promuovere un diverso approccio alla conoscenza del mondo, che in questo modo avviene attraverso l'esperienza diretta e la sperimentazione attiva del singolo in quanto è «l'allargamento della conoscenza a favorire le facoltà creative» (Restelli, 2019, p.301). "In termini di insegnamento, si implica la necessità di sostituire dei metodi didascalici attraverso cui diciamo alle persone che cosa vedono o che cosa non vedono"(Burnham 1994, p. 520). Durante lo sviluppo artistico, afferma Bianchi in "Educare all'espressione artistica" (2015), si mostra un nuovo profilo creativo emergente, caratterizzato da una data fedeltà all'informazione percettiva, poiché viene generalmente utilizzato come canale privilegiato la vista, definendolo dunque come "impressionistico". Tuttavia bisogna riflettere su come qualunque immagine, anche quella maggiormente aderente al vero, non sarà mai un duplicato di una porzione di mondo, intrinseca invece di personalità espressiva. "Il solo fatto che lo scegliamo ritagliandolo dal suo contesto di illimitata continuità, fa sì che quella rappresentazione del mondo perda da subito l'impossibile e l'irraggiungibile statuto di oggettività" (Bianchi, 2015, p.21). Nell'approccio didattico all'arte, viene pertanto considerato come la necessità interiore dell'artista ad intraprendere un percorso creativo si sviluppi attorno ad un *tema guida* successivamente operato da scelte, ovvero tendenze ad una

espressione di sé, giungendo infine ad un'adeguata configurazione visiva in quanto *“la rappresentazione di qualcosa è il modo in cui quella cosa viene rappresentata, cioè ripensata, con un determinato linguaggio”* (Dallari in Francucci & Vassalli, 2005, p. 22). In aggiunta, qualsiasi insegnamento deve costruirsi sulla consapevolezza di come la concezione visuale dello studente cresca secondo leggi proprie, condotta dall'intervento dell'insegnante come guida in ogni determinato momento dalle esigenze del processo evolutivo individuale (Arnheim, 1991). Familiarizzare con l'arte significa per l'appunto orientare i bambini alla scoperta dei materiali intellettuali e delle modalità di osservazione e interpretazione del mondo *“presi in prestito dall'arte”*, ma utilizzabili oltre la sola arte stessa (Dallari in Francucci & Vassalli, 2005). In aggiunta, Restelli (2019), si dichiara un sostenitore del laboratorio *nel e con* il museo, caldeggiando come se esista la necessità di conoscere l'alfabeto per saper scrivere, allo stesso modo per creare immagini e oggetti tridimensionali occorra guidare i bambini, mediante la sperimentazione, alla conoscenza di elementi basilari del linguaggio visivo; in questa visione si esplicita la valenza didattica dell'educazione artistica. Da un punto di vista grafico, suggerisce Arnheim (1991), si distinguono due diversi processi artistici: *“l'arte concettuale”* basata su astrazioni intellettuali e *“l'arte percettiva”*, sviluppata fin dal Rinascimento, che rappresenta invece ciò che si osserva con la vista. La rappresentazione si realizza meglio quando questa si declina a partire dalla ricerca personale della percezione, proponendo il proprio *“itinerario”*, il proprio *“pensiero”*, il proprio *“immaginario”*. Il laboratorio ideato da Munari si prefigge di imparare giocando, tessendo un intreccio tra arte, luogo ed apprendimento che da conoscenze, diventino abilità. Le proposte didattiche di Arte Sella, in linea al pensiero di Munari, si traducono non solo nei percorsi espositivi ma anche, e soprattutto, nelle attività svolte in Atelier; quest'ultimo viene definito come *“un laboratorio creativo pensato per favorire la sperimentazione e lo sviluppo di più linguaggi espressivi, dove bambini, ragazzi e adulti possano incontrarsi, stare insieme e condividere esperienze, percepire il luogo e raccontarlo”* (www.lacoccinella.coop). L'arte, scrive Hawkins (2013), valorizza i

limiti della Geografia per la sua abilità di muoversi dalla stasi della rappresentazione e diventare un modo per pensare e rappresentare i confini. Infatti *“siamo condannati, se vogliamo tentare di conoscere qualcosa, ad accontentarci di ciò che vediamo e vedendo l'immagine di ciò che esiste crediamo di vedere ciò che esiste. In questo modo la verità resta e resterà per noi celata per sempre e dovremmo adattarci soltanto alle apparenze, alle illusioni”* (Farinelli, 2016, p.50). Ciò che sostiene il geografo si riferisce a come tocchi alla pratica artistica predisporre la diffusione dell'immagine scientifica del mondo, non facendo altro però che suggerirla, annunciandola senza tuttavia realizzarla. Così facendo, la geografia implicherebbe, nel suo studio dello spazio, la soggettività, attribuendo all'arte un ruolo pregnante. Il quadro percettivo di un ambiente, accompagnato dalla particolare sensibilità di un'artista, può realizzare un approccio significativo alla sua comprensione, strutturata poi attraverso letture, visite ed interpretazioni più propriamente geografiche (De Vicchis, Fatigati, 2016). In particolar modo, l'arte, relazionandosi con la geografia, si è sempre domanda *“come dire e descrivere la bellezza del mondo”* (Starobinski, 2010 in Bianchi, 2015, p. 31). La riflessione dell'arte comincia dal tentare di ricucire la distanza tra un sentire diretto e le modalità di restituzione rappresentativa. Didatticamente, l'opera d'arte rappresenta la fonte per sensibilizzare, alfabetizzare e costruire l'immaginario. L'Atelier richiama il format laboratoriale proposto da Munari e Malaguzzi, il quale, incontrando la natura, prende il nome di *“CantiereNatura”*, sollecitando l'idea di laboratorio in cui la dimensione ludica, geografica e artistica si attivino sotto ad un'unica sinergia, promuovendo l'esplorazione della realtà, lo sviluppo di creatività e la valorizzazione del vissuto geografico, andando inoltre a sviluppare le dimensioni sociale ed emotiva di ogni bambino in co-partecipazione. Perseguendo ancora i contributi di Malaguzzi e Vygotskij, l'Atelier incoraggia lo sviluppo di più linguaggi espressivi, sostenendo come essi possano servire a pensare ed a costruire rappresentazioni del mondo circostante e di sé. L'attenzione rivolta alla conoscenza e all'uso dei materiali (naturali, di recupero, di scarto o di uso quotidiano), fonte con i quali aprire la mente a molteplici espressioni

di sé, organizzano la libera manifestazione in relazione allo spazio che diviene luogo. L'esplorazione sensoriale della realtà circostante include l'approfondimento della manipolazione e la sperimentazione multisensoriale di quei materiali che ne determinano le peculiarità. Ogni rappresentazione detiene proprietà legate al medium utilizzato, il quale prescrive il modo migliore di rendere le caratteristiche di un modello. I dati della percezione, infatti, devono essere calati di volta in volta dal soggetto in un medium; in tal modo un concetto percettivo diventa un concetto rappresentativo (Piantoni, 1992). Perciò, l'opera artistica, indica qualcosa, è un'asserzione sulla natura dell'esistenza. Materie Intelligenti (2017), a tal proposito, risulta identificarsi come un riferimento didattico rivelatore per ogni buon insegnante, proponendo una riflessione sulla valenza educativa dei materiali, sia naturali che artificiali, e sul manifestare loro come essi siano un'importante risorsa capace di tradurre in pratica un modo di fare scuola che appoggia azioni esplorative dei bambini ed un approccio costruttivista alla realizzazione co-partecipativa della conoscenza, tale da creare contesti competenti, che sappiano raccogliere potenzialità sostenendole nel realizzarsi, oltre che sfidanti, capaci cioè di rispondere alle loro intelligenze dinamiche e vivaci con opportunità e richieste alla loro altezza (Guerra, 2017). In questo complesso quadro pedagogico si possono sottolineare diversi spunti possibili affinché si realizzino molteplici scenari didattici entro una prospettiva ecologica e costruttivista, efficienti nell'offrire una visione dinamica, interattiva e innovativa del mondo e dell'uomo. Alla base di tale ripensamento devono esserci dei riferimenti normativi da cui elaborare percorsi didattici orientati alla crescita olistica di ogni alunno. Conviene dunque provare a farne una lettura trasversale, cogliendo similitudini e differenze, oltre che le possibilità che si aprono ad una concreta prospettiva integrata, capace di trarre beneficio dal contributo di discipline e saperi differenti ed inserirsi coerentemente in modo concreto e sistemico al quadro pedagogico esaminato.

4.1.2. Riferimenti Normativi.

Successivamente ad un'attenta lettura delle Indicazioni Nazionali (2012) si possono desumere alcune considerazioni significative che si inseriscono coerentemente al ragionamento fin'ora descritto. Il primo obiettivo che la scuola si pone è quello di insegnare ai bambini a ricomporre *"i grandi oggetti della conoscenza"*, tra questi anche la natura, in una prospettiva complessa e densa, ovvero volta a integrare i contributi delle diverse discipline per restituire un quadro complessivo d'insieme coeso e completo. In questa circostanza i docenti devono supportare i bambini all'apprendimento, utilizzando criticamente quegli *"strumenti di conoscenza"* finalizzati alla comprensione dei contesti naturali, culturali e sociali nei quali gli studenti vivono. Le esperienze personali degli alunni, fondamentali per la riuscita del processo, vengono allora riconosciute quali *"vie d'accesso per la sensibilizzazione a problemi globali che caratterizzano la società contemporanea, contestualizzati entro una corretta dimensione spaziale e temporale"* (Indicazioni Nazionali, 2012, p.4-11). La sezione dedicata alla scuola dell'Infanzia contiene molteplici spunti didattici che strutturano un legame tra immagini, suoni, colori, apprendimento e conoscenza del mondo in relazione al sé e all'altro. La conoscenza del mondo, in particolare, viene esaminata ed approfondita attraverso un contatto diretto con l'ambiente, in grado di attivare la dimensione emotiva, ludica e sociale di ciascun bambino; esorta la curiosità e la sete di conoscenza che caratterizza questa fascia d'età e che viene mossa a partire da una metodologia ludica, motoria e multisensoriale. Pur non soffermandosi su un accenno diretto alla dimensione estetica, uno dei traguardi di sviluppo per la competenza si individua sull'imparare ad osservare, cogliendo i cambiamenti nel proprio corpo ma anche del mondo naturale che ci circonda, comunicare, esprimere e raccontare emozioni entro plurime forme di linguaggio, utilizzare materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; in quest'ottica la sensibilità estetica e la ricerca del senso del luogo si incrociano nel promuovere, all'interno di una dimensione sociale, tali competenze (Indicazioni Nazionali, 2012). L'aspetto più lampante e significativo che

si appura nella sezione dedicata alla scuola Primaria, riguarda la netta separazione tra la dimensione scientifico-geografica e quella artistica benché, nelle stesse Indicazioni Nazionali (2012), venga ripetutamente richiamata la necessità di un'integrazione tra discipline affinché si chiarisca la complessità della realtà in cui si vive. Nella descrizione inerente ad *"Arte e Immagine"* risalta come una delle finalità proposte è proprio quella di far *"acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico"*; nonostante ciò i termini con cui è possibile riscontrare un riferimento alla natura sono quelli di tutela, salvaguardia e conservazione, senza che si espliciti mai un evidente richiamo e collegamento relativo all'esperienza estetica della natura, del luogo e del circondario, punto nodale di connessione con la dimensione scientifico-geografica. In più, pur sottolineando la chiara necessità di un format laboratoriale ed una sperimentazione delle competenze tramite visite dirette a musei ed eventi, non vi è mai un rimando diretto al mondo naturale e all'interconnessione con esso in termini di ambiente di apprendimento. Pertanto, i contributi delle diverse discipline devono coniugarsi ed integrarsi, restituendo una prospettiva multidisciplinare, coerente alle esperienze di vita dei bambini, atta a promuovere la crescita integrale di ciascuno e volta a permettere concretamente una riconnessione tra uomo e territorio, considerando concretamente quest'ultimo come un autentico ambiente di apprendimento. Anche l'esplorazione multisensoriale della realtà viene valorizzata, tramite un'accurata attenzione all'elemento del tempo: i ritmi ciclici e lenti che scandiscono la vita della natura meglio si accordano ai tempi dell'apprendimento, personale e progressivo, oltre che alle modalità di lavoro che garantiscono la realizzazione collettiva della conoscenza e la produzione di idee originali. Similmente, anche la *"Geografia"* condivide la progettazione di azioni di salvaguardia e recupero del patrimonio naturale e culturale; allo stesso tempo, però, si struttura anche come opportunità per abituare i bambini a guardare la realtà da diversi punti di vista, accogliendo prospettive plurime. Essa ripete il bisogno di un approccio multi e transdisciplinare poichè le tematiche trattate, perché

vengano comprese pienamente, superino i singoli saperi, agganciandoli in una prospettiva integrata e sistemica. *“La geografia indaga culturalmente l’uomo nella sua dimensione spaziale: strutture cognitive, concetti, idee, linguaggi e coordinate con cui la specie umana sa pensare e rappresentare lo spazio della superficie terrestre, progettandone l’uso e le norme che lo regolano”* (Giorda, 2011, p. 48-49). Educare al e il territorio (Giorda & Puttilli, 2011), insieme all’educazione ambientale (Mortari, 1998), deve affiancarsi allo studio del paesaggio, *“contenitore di tutte le memorie materiali e immateriali, anche nella proiezione futura”* (Indicazioni Nazionali, 2012, p.56). Per indagare il sistema territoriale è importante improntare una ricerca anche basata sulla didattica del paesaggio, centrata dunque sulle percezioni del soggetto che lo esperisce, sulle sensazioni che scaturiscono da questo e sull’evocazione di esperienze dirette e indirette tramite forme di manifestazione. Più che alla descrizione oggettiva di un territorio, si fa appello alla dimensione immaginifica personale e all’esperienza sensoriale che si conserva di quel paesaggio (Rocca, 2012). Paesaggio è prima di tutto *“paesaggio mentale”*, e da questa considerazione si declina la responsabilità dell’uomo nel decidere come organizzare tali spazi di vita; introdotta in una dimensione didattica questa responsabilità si può trasporre nella promozione di un’etica della cura e della valorizzazione dei luoghi, ma anche del contesto sociale e culturale in cui si vive. La chiave per realizzare quanto fin’ora descritto non può che concretizzarsi in una prospettiva integrata, capace di concepire un’idea di mente relazionale, connessa e situata nella cultura; l’identificazione del valore etico ed estetico del paesaggio potranno appoggiare la produzione di una nuova vivibilità dove l’educazione e, più precisamente, la scuola, conseguiranno un ruolo chiave nell’affermare la promozione di questo scenario possibile. Ecco allora che l’istituzione *“scuola”* da sola non può perseguire questo traguardo; Cepollaro, nella prefazione di *Mente e paesaggio* (2011), afferma come, per riscoprire i valori fin’ora descritti, promuovendo una prospettiva di vita come elemento ecologico della nostra quotidianità, sia imprescindibile l’organizzazione di percorsi tesi all’innovazione, dai quali ripensare la politica e la

relazione tra quest'ultima e la bellezza. Morelli (2011) dichiara come siano proprio i linguaggi volti all'elaborazione della bellezza, insieme all'analisi di vincoli e possibilità, che potrebbero incanalare ad un cambiamento radicale di cui l'uomo da sempre è affascinato e timoroso; un alveo dal quale far comparire la ragione poetica con cui accompagnare l'essere umano verso la rfigurazione del suo posto nel mondo, della sua posizione nei luoghi e del riconoscimento del paesaggio come *"spazio di vita"* (Morelli, 2011, p.164). Come accennato nei precedenti paragrafi ciò a cui deve contribuire la scuola è un radicale riassetto dell'idea di mente, di apprendimento, dell'esperienza estetica e di territorialità percepita quale risorsa, oltre che di tutti quegli elementi caratterizzanti l'esistenza umana. Morelli asserisce però che, *"misurarsi col vincolo della mentalità è una delle principali fatiche del cambiamento"* (Morelli, 2010, p.79); prendendo in esame quest'ultimo termine e l'apprendimento quali sinonimi, inoltre, l'autore continua dichiarando che *"cambiare [...] vuol dire abitare la tensione e lo spazio intermedio tra mondi"* (Morelli, 2010, p.80) ed è probabilmente questo uno dei focus principali da cui educazione e pratiche dovrebbero collaborare, rivestendo una funzione creatrice di un mondo possibile in cui finalmente, forse, esseri umani e territorio potrebbero vivere armonicamente. L'attualità, insita di diversi problemi, potrebbe assumere una progettualità ad ampio respiro, affinché, grazie all'impegno di ogni cittadino del mondo, si possa davvero pensare ad un futuro di prosperità. Ma la scuola riveste un ruolo ed un dovere anche nei confronti degli altri obiettivi dell'Agenda 2030 – particolarmente incentrati sullo sviluppo sostenibile – in quanto l'istruzione può essere decisiva favorendo competenze culturali, metodologiche, sociali per *"la costruzione di una consapevole cittadinanza globale e per dotare i giovani degli strumenti necessari affinché possano agire nella società del futuro, basandosi su principi quali il rispetto e la sostenibilità"* (MIUR, 2018, p. 6). Lo sviluppo alla cittadinanza deve prospettarsi come un percorso da iniziare fin dalla scuola dell'Infanzia, durante la quale i bambini apprendono *"le prime regole del vivere sociale, per riflettere sul senso delle loro azioni"*; lo scopo è quello di *"rafforzare i*

presupposti della convivenza democratica” (MIUR, 2012, p. 19). Lo sviluppo dell’identità, dell’autonomia, della competenza e l’avvio allo sviluppo della cittadinanza si configurano come finalità per “vivere le prime esperienze di cittadinanza significa [...] porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell’ambiente e della natura” (MIUR, 2012, p. 16). I campi di esperienza che trattano l’importanza della cittadinanza e dell’esplorazione e valorizzazione territoriale sono “il sé e l’altro” e “la conoscenza del mondo”. Il primo campo di esperienza citato riguarda le risposte ai “perché” che i bambini indagano su loro stessi e su quanto li circonda, sull’ambiente e sulle risorse, sui valori culturali, sulle azioni che compiono e sulle loro conseguenze; questa è la modalità da cui i bambini si domandano sul senso di ciò che gli sta attorno, articolando una propria identità personale. “Questo campo rappresenta l’ambito elettivo in cui i temi dei diritti e dei doveri, del funzionamento della vita sociale, della cittadinanza e delle istituzioni trovano una prima “palestra” per essere guardati e affrontati concretamente” (MIUR, 2012, p. 18-19). Il traguardo per lo sviluppo della competenza più inerente è: “riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio” (MIUR, 2012, p. 19). Il secondo campo d’esperienza “i bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri”: la loro curiosità e le domande si concentrano anche sui fenomeni naturali, in particolare quelli tipici della quotidianità (MIUR, 2012, p. 22). La scuola del primo ciclo, e in particolare la scuola Primaria, ha il compito di guidare i bambini e i ragazzi attraverso l’esercizio delle discipline nello sviluppo di strumenti culturali votati ad una cittadinanza partecipata ed attiva, che li aiutano e li aiuteranno nell’azione di essa. La pratica congiunta di esse riveste un ruolo centrale nella conoscenza e nella valorizzazione del patrimonio culturale, con i suoi “segni leggibili sul territorio, e nello studio del paesaggio, contenitore di tutte le memorie [...] anche nella loro proiezione futura. “La storia e la geografia condividono anche la progettazione di azioni di salvaguardia e di recupero del patrimonio naturale, affinché le generazioni future possano giovare di un ambiente

sano. [...] *La presenza della geografia nel curricolo scolastico contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con un consapevole sguardo al futuro*" (MIUR, 2018, p. 11-12). Lo studio della Geografia, perciò, accompagna le persone a comprendere la nascita di luoghi e paesaggi, le forme di interazione tra le persone e gli ambienti, le conseguenze derivanti dalle nostre decisioni quotidiane che riguardano lo spazio. Fa assumere consapevolezza della fitta rete di relazioni e connessioni che vengono a crearsi in un sistema territoriale nel dialogo tra uomo e ambiente. *"La geografia è quindi una materia e una risorsa vitale per i cittadini del ventunesimo secolo che vivono in mondo sempre più interconnesso. Una disciplina che ci consente di affrontare le domande relative a cosa significhi vivere in maniera sostenibile in questo mondo. L'educazione geografica aiuta l'umanità ad imparare come vivere in armonia con le altre specie viventi"* (Unione Geografica Internazionale; Commissione sull'Educazione Geografica, 2016, p. 3).

CONCLUSIONI :

EDUCARE AL LUOGO ATTRAVERSO LINGUAGGI TERRITORIALI.

“Che cos’è la fantasia dell’arte se non un tentativo di rinviare da ciò che è attuale, diretto, dalle rappresentazioni dello spazio, alla più remota lontananza, alla natura, ai simboli, agli spazi di rappresentazione?”

(Lefebvre, 1976)

Nella stesura di questo elaborato si è cercato di comprendere, per via teorica, se i linguaggi artistici potessero essere efficienti nell’educare al senso del luogo, prendendo in esame, quale esempio educativo, la realtà dell’Associazione Arte Sella. Delineando in fase iniziale una doverosa considerazione terminologica, si è successivamente approfondito come l’orientamento dedicato al patrimonio artistico e territoriale inviti a riflettere sul tema dell’educazione geografica, convergendo su come questa disciplina possa essere centrale alla formazione di una cittadinanza attiva per il futuro. Si è successivamente passati ad un’analisi del palcoscenico da cui è nata la “corrente artistica” della Land Art e dalla quale, a sua volta, si è sviluppato il concetto di tutela, promozione e valorizzazione del territorio a partire dal senso del luogo. Questa corrente artistica diviene linguaggio, utilizzato dagli artisti che realizzano ed espongono le proprie opere ad Arte Sella, grazie al quale poter riattivare una possibile sinergia tra uomo e territorio. Successivamente a questo approfondimento, risalta chiaramente come anche l’arte concorra nella *creazione del mondo* che diventa l’arte di dar forma e dunque di controllare quello che sull’estensione si presenta ancora privo di forme (Farinelli, 2016). Tematiche quali partecipazione alla promozione locale, responsabilità ecologica e costruzione sociale del territorio sono divenuti i presupposti dai quali si sono originate trasformazioni formali e nuove forme d’arte in grado di risaltare l’uomo nel suo contesto, che da spazio diviene luogo, coniugando la dimensione artistica con quella geografica. Da questo connubio quindi, si è originata

anche Arte Sella, la quale si delinea quale museo a cielo aperto caratterizzato da un ritrovato incontro con la natura, un dialogo personale contraddistinto da ciclicità naturali, di cui si può fare esperienza non solo attraverso i percorsi espositivi ma anche grazie alle proposte educative e didattiche. La risposta alla domanda di ricerca sembra porsi proprio sul riconsiderare l'importanza dell'esperienza di quello spazio, che connotato affettivamente diviene luogo, che trova forma nell'espressione artistica quale esperienza di crescita verso l'abitare un luogo, inteso quale posto nel quale si è realizzato un processo identitario. Questa, non si può considerare esclusivamente un'esperienza artistica ma intrinseca di strumenti finalizzati all'identificazione con un posto e all'acquisizione di una dimensione affettiva che permetta di costruire la propria persona tramite molteplici linguaggi. Secondo un'ottica educativa questa riflessione risulta essere decisiva per avvicinare alla crisi ecologica attuale *“una teoria dell'educazione capace di contribuire al prender forma di una nuova cultura, a partire dalla quale l'essere umano sappia tracciare il disegno di una buona qualità della vita sulla terra”* (Mortari, 2017, p.9). La triplice alleanza tra esperienza artistica, apprendimento e paesaggio si traducono, in Arte Sella, in proposte didattiche capaci di sviluppare una sensibilità artistica ed ecologica tramite cui il bambino può fare esperienza diretta del luogo, in termini di scoperta ed esplorazione che stimolino la costruzione di un'identità plurima e che incoraggino l'apprendimento individuale e collettivo a partire dall'innescare la dimensione emotiva ed affettiva di ciascuno studente. Il territorio assume il ruolo di ambiente di apprendimento concretamente significativo poichè capace di rispettare i tempi di ogni bambino, fornendo una libera interpretazione di quanto percepito, oltre che a dare, ad ognuno di loro, l'opportunità di crescere, imparare e sperimentarsi in un luogo naturale che non sempre si può incontrare. Coerentemente al quadro teorico, normativo e pedagogico analizzato, Arte Sella si instaura quale esempio di realtà educativa da cui è possibile delineare un rapporto armonico tra uomo e natura, riconnettendo il divario tra il fuori ed il dentro la vita scolastica degli alunni, più precisamente, beneficiando di una didattica alternativa

alla mera tradizione frontale. Educare all'immagine, superando la visione di figura e la materia, non è soltanto un atto di crescita razionale ma si realizza anche come un movimento interiore: concretamente l'opera è posta di fronte a noi, ma il suo significato rimane insito e nascosto. Attraverso la creazione il bambino ferma lo scorrere del tempo, scrivendolo e narrandolo all'interno di quel rettangolo magico, quel foglio bianco che assume un'unità di senso, o quel materiale da plasmare e modellare secondo un'accezione presente, proponendosi come medium tra l'alunno e la comunità (Fassari, 2016). La scuola non può mantenere isolata quest'esperienza ma, garantendo un processo di continuità, deve inserirla entro un curriculum integrato volto al favorire l'apprendimento di tutti e di ciascuno. Pertanto, l'Associazione si figura quale realtà interdisciplinare, un'apripista ad una progettualità innovativa e localizzata, rivestendo non solo il ruolo di valenza educativa (intesa quale elaborazione a partire dai bisogni evolutivi dei bambini), ma anche didattica, poichè queste offerte formative promuovono lo sviluppo olistico delle competenze di ogni persona sotto forma di *life long learning*. In tal modo ci sviluppiamo consapevoli e partecipi, nonché corresponsabili, dei destini delle molteplici comunità di cui facciamo parte. L'avvicinamento tramite un contatto diretto con la natura, appurata come ambiente di apprendimento significativo, incentiva un'idea di scuola e di apprendimento che si allontana dalle logiche competitive e prefissate; l'utilizzo di materiali reperiti in loco, fonte di creatività legata al luogo, veicola la scoperta e la sperimentazione attraverso l'esplorazione, la manipolazione e la libera espressione del luogo, rendendo ciascun bambino cittadino attento e consapevole del proprio ruolo. Viene stimolata una sensibilità estetica, legata al concetto di promozione e valorizzazione: lo scopo dei percorsi e dei laboratori infatti supera la sola intenzione di insegnare elementi nozionistici, instilla piuttosto una riflessione, personale e collettiva, capace di leggere la complessa realtà territoriale, decodificandola, dandole un senso, ed appropriandosene (Rocca, 2007), tanto da tradurla poi in ambito scolastico anche in termini di apprendimento. Arte Sella si relazione allo spettatore coltivando la dimensione emotiva accompagnando a riflettere sull'idea di una scuola concretamente attiva, in

grado di mettere al centro dell'azione didattica il bambino e la sua azione di vita futura. Promuovendo una pedagogia "verde" (Malvasi, 2014) si mantiene vivo un rapporto armonioso con la dimensione naturalistica, coniugando all'insegnamento il vissuto e la percezione emotiva, qualificando l'errore come una possibile risorsa educativa (Lucangeli, 2019). L'educazione al territorio non può dunque limitarsi ad una spoglia osservazione, senza premunirsi di progettualità ed osservazione rispetto al *come*, oltre che al *cosa*, del processo. Quella del territorio si presenta come una geografia dell'agire territoriale, una geografia che ha come punto di partenza i valori territoriali, concretizzandosi come una palestra dell'educazione alla cittadinanza. E' dalla consapevolezza dei valori che si declina la cura dei luoghi, la tutela dell'ambiente, la diminuzione di disuguaglianze ed il compimento di una società maggiormente inclusiva. Educare al senso del luogo attraverso i valori territoriali detta allora tre principali azioni:

- conoscere il territorio direttamente, entrando in contatto con questo in prima persona;
- individuare ed elaborare i valori territoriali, costruendo una rappresentazione del territorio intrinseca di valore ed identità;
- condurre molteplici forme di espressione e di conoscenza per appartenere al luogo, instaurando un dialogo con esso come risorsa da curare e tutelare.

Arte e geografia instaurano pertanto un dialogo in quanto, allo stesso modo dei geografi, i pittori concepiscono il quadro quale una superficie piatta dove narrare il mondo visibile. La pittura si realizza dunque come via d'accesso empirica alla conoscenza, alla consapevolezza del mondo circostante e come una lente con la quale osservarlo. I valori territoriali si incaricano della funzione di mediatori, quali forme di bene relazionale: rappresentano in modo aperto luoghi e comunità umane che li abitano, divengono strutture di comunicazione di una conoscenza localizzata, gestiscono una libera ed interpretabile identità locale, progettano il futuro dei luoghi. Descrivere il valore territoriale di un luogo sotto forma di linguaggio artistico si figura

diversamente da quello più generale di valore, assumendo una connotazione specificamente legata alla ricerca geografica e alla riflessione espressiva di questo. Di conseguenza, viene ritenuto importante utilizzarlo anche nella riflessione geografica sull'educazione e nel connubio didattico tra geografia ed arte. Questo, può rappresentare un apporto alla riflessione generale sull'educazione, riconoscendo il ruolo formativo del territorio, l'importanza pedagogica dell'identificazione delle risorse locali, la funzione dei luoghi e delle loro specificità nello sviluppo del progetto di vita delle persone, convergendo tali pratiche sotto forma di azioni artistiche.

BIBLIOGRAFIA

- AIIG-SGI. (2009, ottobre 06-07). Giornate di studio su “Cittadinanza e Costituzione”.
La geografia per l’insegnamento di “Costituzione e Cittadinanza”. (C. Giorda, A cura di) Torino.
- Arnheim. (1991). *To the rescue of Art. Twenty-six Essays by Rudolf Arnheim*. University of California Press.
- Attia, Weyland. (2016). *Il corpo della scuola. Sul rapporto tra pedagogia e architettura*. Guerini Scientifica.
- Babelon J.P., Chastal A. (1994). *La notion de patrimoine*. Levi, Paris.
- Bertoncini, M., & Pase, A. (A cura di). (2006). *Il territorio non è un asino. Voci di attori deboli*. Milano: Franco Angeli.
- Bertoncini, M., Pase, A., & Quatrida, D. (2014). *Geografie di prossimità. Prove sul terreno*. Milano: FrancoAngeli.
- Binelli, Lanza, (2011). *Geografia. Per la scuola media 3*. Paravia.
- Boccioni (1912). *Materia*. Mazzotta.
- Bortolotti, A. (2018). *La ricerca internazionale in Outdoor Education: una meta-analisi critica*. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (A cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (p. 61-80). Roma: Carocci.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mottozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli
- Bracchini, D. (2017). *Art in Nature: la Cattedrale Vegetale di Giuliano Mauri a Lodi*.
<https://www.teknoring.com/news/green-building>
- Burnham, J. (1967). *Tri-Quarterly Supplement: Hans Haacke Wind and Water Sculpture*. Evanston, Illinois: Northwestern University

- Calandra, L. M. (2016). *Dal corpo allo spazio: educare cittadini al territorio*. In L. M. Calandra, T. Gonzalez Aja, & A. Vaccarelli (A cura di), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche* (p. 71-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caldo C., Lanza C. (1999). *Didattica della geografia nella scuola dell'obbligo*. Hoepli Editore.
- Cannella G., Garzia M., Mangione G. R., Repetto M. (2020). *Piccole scuole: mondi sommersi, una storia a più voci*.
<https://piccolescuoleindire.it/ricerca/pubblicazioni/>
- Castoldi M. (2010). *Didattica generale*. Mondadori Education.
- Cepollaro G., Morelli U. (2011). *Senso e misura*. Edizioni ETS.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus, Outdoor Education*. Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa (2000). *Convenzione europea del paesaggio*. (pp. 1-16)

http://www.convenzioneeuropapaesaggio.beniculturali.it/uploads/2010_10_12_11_22_02.pdf.
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino
- Council, G. S. T. (2016). *GSTC Criteri Settore Industry*. https://www.gstccouncil.org/wp-content/uploads/2017/05/GSTC-Industry_Criteria_only_ITALIANO.pdf.
- D'Angelo, P. (2001). *Estetica della natura. Bellezza naturale, paesaggio, arte ambientale*. Bari: Editori Laterza.
- Dallari, M., & Moriggi, S. (2016). *Educare bellezza e verità*. Trento: Erickson

- De Vecchis, G. (2016). *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche*. Novara: De Agostini Scuola.
- Deiana, S. D. (2016). *Arte Sella dove arte e natura si incontrano*. <https://www.lifegate.it/arte-sella-dove-arte-e-natura-si-incontrano>
- Dematteis, G. (2011). *La geografia nella scuola: spaere geografico, territorio, educazione*. In C. Giorda, & M. Puttilli (A cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (p. 23-32). Roma: Carocci.
- Dematteis G., Giorda C. (2013). *Territorial values and geographical education*. In *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*. 1, 2, 2013, pp. 17-32.
- Dolan, A. M. (2016). *Place Based curriculum making: devising a synthesis between primary geography and outdoor learning*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 16, 2016, pp.49-62.
- ELAN. (2015). *European Land Art Network*. Silvana.
- Fabris, R. (2005). *Animate e inanimate cose*. Hoepli.
- Fagone, V., Pertocoli, D., & Abbati, G. (1996). *Art in Nature*. Milano: Mazzotta.
- Farinelli, F. (2016). *L'invenzione della Terra*. Sellario Editore Palermo.
- Farné, R. (1991). *Pedagogia Verde: l'importanza della natura nella storia dell'educazione moderna e contemporanea*. In Bertolini P. (a cura di) *Pedagogia al passato prossimo*. La Nuova Italia, Firenze, pp.105-138.
- Farné, R. (2018). *Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile*. In R. Farné, A. Bortolotti, & M. Terrusi (A cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (p. 25-44). Roma: Carocci.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (A cura di). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

- Fassari, G. (2016). *Il desiderio di imparare attraverso l'arte*. Armando Editore.
- Ferretti, F. (2011). *The correspondence between Elisée Reclus and Petr Kropotkin as a source for the history of geography*. *Journal of Geography* 37 (2), pp. 216-222.
- Francucci, C., Vassalli, P. (2005). *Educare all'arte*. Mondadori Electa.
- Frasca, R. (2016). *Prefazione al volume e ad alcuni dei buoni motivi per leggerlo e apprezzarlo*. In L. M. Calandra, T. Gonzalez Aja, & A. Vaccarelli (A cura di), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche* (p. 9-17). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gennai, F. (2019). *Il racconto di un anno. Estratto del bilancio sociale 2019*.
<https://www.lacoccinella.coop/sites/default/files/documenti/Racconto%20socia%202019%20La%20Coccinella.pdf>
- Giannetto, M. E. (2019). "Sui passi di Giuliano Mauri" alla scoperta della land art.
<https://wisesociety.it/architettura-e-design/giuliano-mauri-land-art-padernello/>.
- Giorda, C. (2011). *Conoscenza geografica e cittadinanza. Un progetto per il territorio*. In C. Giorda, & M. Puttilli (A cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Roma: Carocci.
- Giorda, C., & Puttilli, M. (A cura di). (2011). *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione*. Roma: Carocci.
- Governa, F. (2006). *Territorio e territorialità fra risorse e valori*. In M. Bertoncin, & A. Pase (A cura di), *Il territorio non è un asino. Voci di attori deboli*. Milano: Franco Angeli.
- Gregory, A., Smith, P. R. (2010). *Place and community based education in schools*. New York, Routledge.
- Gruenewald, D.A. (2003). *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*. *Education Research*, 32, 2003, p.2-12.

- Gruenewald, D. A, Smith, G. A. (2008). *Place Based Education in the Global Age. Local Diversity*. Routledge, New York.
- Guerra M. (2017). *Materie Intelligenti. Il ruolo dei materiali non strutturati naturali e artificiali negli apprendimenti di bambine e bambini*. Monica Guerra.
- Haanstra, F. (1994). *Effects of Art Education on Visual-Spatial Ability & Aesthetic Perception: Two Meta-Analyses*. Thesis Pub.
- Hillmann, J. (2004). *L'anima dei Luoghi. Conversazione con Carlo Truppi*. Rizzoli.
- Israel, A. L. (2012). *Putting Geography education into Place: What Geography Educators Can Learn from Place Based Education, and Vice Versa*. Journal of Geography, 2, 2012, pp.76-81.
- Kastner, J., & Wallis, B. (2004). *Land Art e Arte Ambientale*. London: Phaidon Press Limited.
- Kellert, S. R. (2015). *The practice of Biophilic Design*.
- Kenneth, C. (1985). *Il paesaggio nell'arte [Landscape into art]*. Milano: Garzanti.
- Kraftl, P. (2013). *Geographies of alternative education. Diverse learning spaces for children and young people*. Policy Press, Bristol.
- Krauss, R. (1985). *L'originalità dell'avanguardia e altri miti modernisti*. Roma: Fazi Editore.
- Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva*. Feltrinelli.
- Lippard, L. (1973). *Six years: the dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972*. Lucy Lippard.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Magnaghi, A. (2000). *Il progetto locale*. Bollati Boringhieri.

- Magnaghi, A. (2006). *Gli atlanti del patrimonio e lo "statuto dei luoghi" per uno sviluppo locale autosostenibile*. In M. Bertocin, & A. Pase (A cura di), *Il territorio non è un asino. Voci di attori deboli* (p. 23-51). Milano: Franco Angeli.
- Magnaghi, A. (2010). *Il progetto locale. Verso la coscienza di luogo*. (B. Boringhieri, A cura di) Torino.
- Magnaghi, A. (2011). *Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare*. In C. Giorda, & M. Puttilli (A cura di), *Educare al territorio, educare il territorio. Geografia per la formazione* (p. 32-42). Roma: Carocci.
- Malvasi, P. (2014). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Marchetti, F. C., & Crepaldi, G. (2003). *Il paesaggio nell'arte*. Milano: Mondadori Electa.
- Maso A., Piva M. (2020). *Percorsi artistici per bambini. Esplorare l'arte nella scuola dell'Infanzia e Primaria*. Audino Editore.
- Milani, P. (2001). *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'Arte in Italia*.

https://www.researchgate.net/publication/277056670_La_formazione_e_la_ricerca_in_educazione_familiare_Stato_dell'arte_in_Italia
- Morelli, U. (2010). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Umberto Allemandi & C.
- Morelli, U. (2011). *Mente e paesaggio. Una teoria della vivibilità*. Torino: Bollati Boringhieri editore.
- Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Trezzano, Milano: Unicopli.
- Munari, B. (1981). *Il laboratorio per bambini a Brera*. Bruno Munari.

- Obidike, N. D., & Onwuka, L. N. (2017). *Reggio Emilia Approach: the implications to the early childhood education teacher. Journal of Research and Practice in Childhood Education.*
- Paba, G. (2008). *Invenzione del patrimonio e trasformazione del territorio.* In M. Bertocin, & A. Pase (A cura di), *Pre-visioni di territorio. Rappresentazioni di scenari territoriali* (p. 41-53). Milano: Franco Angeli.
- Pedrali, C. (2015). *Zaino in spalla, scarpe da trekking e via alla scoperta di Arte Sella.* <https://ecobnb.it/blog/2015/05/arte-sella/>.
- Piaget, J. (1929). *The Child conception of the world.* In D. Grogan, J. Martlew, *Exploring Creative Environments through the Child's Lens.* Creative Education.
- Piantoni, C. (1992). *Educazione all'immagine. Fenomenologia della rappresentazione grafica.* Giunti & Lisciani Ed.
- Pittarello, R. (1985). *Alberi disegnati dai bambini.* PADOVA.
- Poli, C. (2003). *Linee tematiche di ricerca geografica.* Pàtron.
- Raffestin, C. (2007). *Il concetto di territorialità. In Territorialità. Necessità di regole condivise e nuovi vissuti territoriali.* Milano: Franco Angeli.
- Repetto, C. (2009). *Il canto della Terra.* Acqui Terme: Lizea editore.
- Restelli, B. (2019). *Giocare con la natura. A lezione da Bruno Munari.* Milano: Le Comete FrancoAngeli.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rocca, L. (2012). *Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia.* Il Bollettino di Clio.
- Rocca, L. (2016). *Storia e geografia.* Carocci Editore.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe.* Pensa Multimedia.
- Schmidt, Di Friedberg. (2010). *Cos'è il mondo? Un globo di cartone. Insegnare geografia fra Otto e Novecento.* Unicopli, Milano.

- Sechi, G. (2017). *Quando la montagna diventa opera d'arte: Arte Sella e le trasformazioni di uno spazio alpino in declino*. Journal of Alpine Research | Revue de géographie alpine. <https://journals.openedition.org/rga/> 3684.
- Semplici, A. (2005). *La cattedrale e la sua valle*. In Arte Sella (a cura di) Tomaselli, L., Semplici, A., Gioppi, F., Fabris, V. Trento: Nicoldi Editore.
- Smith, P. R. (2002). *Outdoor Education and its Educational Objectives*. Geographical Association.
- Smith, P. R, Carlson R. E, Donaldson G. W., Masters H. B. (1963). *Outdoor Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Smithson, R. (1973). *Une rétrospective, le paysage entropique 1960-1973*. RMN.
- Sobel, D.(2017). *Place Based Education: connecting classrooms and communities*. Orion Society.
- Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other Real-and-Imagined Places*. Oxford: Blackwell.
- Tedeschi M. (2011). *Rileggere i maestri*. Pellegrini Editore.
- Tijnagel-Schoenaker, B. (2017). *The Reggio Emilia Approach. The Hundred Languages*. Prima Educatione.
- Trimis, E., & Savva, A. (2004). *The In-Depth Studio Approach. Incorporating an Art Museum Program*. *Art Education*, (pp. 20–34).
- Trimis, E., & Savva, A. (2005). *Responses of Young Children to Contemporary Art Exhibits: The Role of Artistic Experiences*. *International Journal of Education & the Arts*, 6 (13), 1–23.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicopli.
- Turco, A. (2005). *Paesaggi: pratiche, linguaggi, mondi*. Diabasis.
- Turco, A. (2010). *Configurazioni della territorialità*. Milano: Franco Angeli.

- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro. Dal territorio vissuto al territorio rappresentato*. Venezia: Biblioteca Marsilio.
- Ulrich, R.S. (1981). *Natural versus urban scenes. Some psychological effects*. Environment and Behavior.
- Unione Geografica Internazionale, & Commissione sull'Educazione Geografica. (2016, agosto 24). *Carta Internazionale sull'Educazione Geografica*. Pechino.
- Vaccarelli, A. (2016). *Outdoor education: la scuola fuori*. In L. M. Calandra, T. Gonzalez Aja, & A. Vaccarelli (A cura di), *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Yanagi Sôetsu. (1997). *Un'arte senza bellezza. La visione buddhista della bellezza*. Servitium.
- Yarwood, R. (2005). *Beyond the rural idyll: images, countryside change and geography*. Geographical Association.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Mondadori Università.
- Zovi, D. (2018). *Alberi sapienti, antiche foreste*. Milano: UTET.

SITOGRAFIA

- [Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile - Agenzia per la coesione territoriale \(agenziacoesione.gov.it\)](#)
- [Arte Sella / The contemporary mountain](#)
- [Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza | UNICEF Italia](#)
- [GRANDI GIARDINI ITALIANI - Giardini, eventi, notizie, consigli e itinerari per pianificare la tua visita](#)
- [Home - Terzo Paradiso](#)
- [Home - Trentino Cultura](#)
- [House of Commons - Education and Skills - Written Evidence \(parliament.uk\)](#)
- [La Coccinella Scs](#)
- [Official website of Arne Quinze, contemporary artist](#)
- [Reti museali e valorizzazione del territorio | Arbos](#)
- [Tesi | Parchi d'Arte Contemporanea \(parchidartecontemporanea.it\)](#)

NORMATIVA

- Organizzazione Nazioni Unite. (1992, giugno 3-14). *Dichiarazione di Rio sull'Ambiente e lo Sviluppo*. Tratto da <https://www.isprambiente.gov.it/files/agenda21/1992-dichiarazione-rio.pdf>
- Comunità Europea. (2006, dicembre 18). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente - Quadro di riferimento europeo*. Bruxelles. Tratto il giorno 10 Giugno 2022 da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Comunità Europea. (2018, maggio 22). *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles. Tratto il giorno 10 giugno 2022 da [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Scottish Government. (2010). *Curriculum for excellence through Outdoor Learning*. Learning and Teaching Scotland. Tratto da <https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>
- Convenzione Quadro delle Nazioni Unite. (1992, Maggio 9). *Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici*. Tratto da [Convenzione quadro delle Nazioni Unite del 9 maggio 1992 sui cambiamenti climatici \(con All.\) \(mite.gov.it\)](https://www.un.org/development/desa/poverty/inequality/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf)
- Comunità Europea (2008).
- MIUR. (2012, Settembre). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Tratto da http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
- MIUR. (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Tratto Da <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

A spasso con l'arte.
Dalla didattica museale alla ricerca d'espressività.

Relatore
Cinzia Polato

Laureanda
Francesca Lagrotteria

Matricola: 1154082

Anno accademico: 2020/2021

INDICE

Introduzione 3

1. Analisi del contesto 4

- 1.2 La lettura del contesto scolastico. 4
- 1.3 La sezione verde attraverso la pratica d'osservazione. 7

2. L'intervento didattico 10

- 2.1 Dalla progettazione alla pratica. 10
- 2.2 La conduzione. 15
- 2.3 Un ultimo incontro speciale. 26
- 2.4 Risultati attesi e risultati desiderati. 28

3. Uno sguardo al percorso 33

- 3.1 Il V anno. 33
- 3.2 Francesca oggi. 35

4. Bibliografia 37

INTRODUZIONE

Il bambino è fatto di cento. Il bambino ha cento lingue cento mani cento pensieri cento modi di pensare di giocare e di parlare. Cento mondi da scoprire cento mondi da inventare cento mondi da sognare. Gli dicono: che il gioco e il lavoro la realtà e la fantasia la scienza e l'immaginazione il cielo e la terra la ragione e il sogno sono cose che non stanno insieme. Gli dicono insomma che il cento non c'è. Il bambino dice: invece il cento c'è. -Loris Malaguzzi

Una relazione dedicata all'arte, alla scoperta di linguaggi, risorse ed identità.

Una sezione di bambini che esplora, immagina, crea.

Una maestra, o quasi, che guida, creando anch'essa.

1. ANALISI DEL CONTESTO.

1.2 La lettura del contesto scolastico.

I miei interventi didattici dedicati a questo ultimo V anno iniziano rientrando per la seconda volta consecutiva nella scuola dell'Infanzia B. Munari.

Si tratta di una scuola dell'Infanzia Comunale situata in un contesto sociale eterogeneo e multiculturale a tempo pieno dal lunedì al venerdì. La scuola applica nelle proprie attività quanto detto e fatto dall'omonimo artista, affiancando principalmente i modelli pedagogici di H.Gardner e della teoria delle intelligenze multiple.

Le aule presentano una pluralità di stimoli visivi, tattili, uditivi, questo per cercare proprio di incontrare le caratteristiche di ciascun bambino. Seguendo il modello delle 5 aree per leggere l'Istituto Scolastico nella sua autonomia (DPR 275/99) non posso che condividere subito l'attenzione della scuola a proposte indirizzate in particolar modo all'arte. L'area curricolare, progettuale, disciplinare e didattica persegue pertanto scelte metodologiche e pedagogiche rivolte in particolar modo all'espressione di sé ed alla didattica laboratoriale, accompagnate da un modello orientato al processo ed un approccio metodologico attivo. Gli spazi sono costantemente arredati dai bambini, gli oggetti liberi e disponibili all'utilizzo. Le aule sono composte da tavoli ad isola, sedie mobili, aree di gioco ordinate secondo mobili Montessoriani.

Un giardino circonda la scuola, affacciandosi in parte su una strada poco trafficata.

Questo ambiente viene spesso utilizzato, il team docente infatti gestisce il giardino non solo come fonte di ricreazione, ma come parte attiva alle proposte didattiche.

L'outdoor education diviene quindi un mezzo per trarre dallo stare fuori un'opportunità di formazione. (Farné, 2014).

A livello di area strutturale non posso inoltre non fare un accenno alla dimensione digitale ed informatica della mia scuola di appartenenza.

Il 27 ottobre 2015 il Miur pubblica il cosiddetto Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD, 2015), un documento per il Sistema Scuola con l'intento di rinnovare il sistema educativo anche attraverso l'utilizzo delle nuove tecnologie. Tramite la relazione tra didattica e tecnologia vengono dunque costruiti ambienti propedeutici agli apprendimenti attivi e laboratoriali. In quest'ottica posso riportare come, già da qualche anno, le docenti abbiano integrato alla didattica nuovi strumenti digitali, valorizzando il processo di acquisizione della competenza digitale (D.M 22 Agosto 2007, n.139) in

parallelo all'arte. In particolar modo le insegnanti propongono l'utilizzo di tecnologie con l'intento di favorire ipertestualità, interattività e multimedialità, perseguendo una cultura partecipativa composta da elementi come problem solving collaborativo ed ulteriori forme di espressione creativa (Messina, 2015).

Con i bambini dell'ultimo anno vengono svolti momenti dedicati all'esplorazione delle potenzialità delle tecnologie, sperimentando varie forme di comunicazione ed approfondendone i possibili usi, tutti traguardi paralleli ai vari campi di esperienza. In un'aula una LIM ed alcuni computer sono a disposizione dei bambini e dell'animatrice digitale che la scuola ha formato, la connessione Wi-Fi è presente e funzionante.

Come precedentemente descritto la scuola è gestita dai Servizi Scolastici del Comune di Padova, ciò permette all'Istituto di creare legami con diverse realtà territoriali ed associazioni esterne.

L'area del raccordo e comunicazione con l'esterno è effettivamente un punto di forza poiché, oltre alla pluralità di contatti che il Comune detiene ed organizza per implementare attività con la scuola, anche la rete con le famiglie è ben salda. Durante l'anno la scuola organizza diversi eventi ed incontri dedicati alla relazione insegnanti-genitori, coinvolgendo i singoli ad apportare nuovi contenuti alla didattica. La scuola è infatti ben consapevole di come le famiglie siano il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini (Miur, 2012).

La distanza tra la dimensione formale e quella informale tende, grazie all'aiuto di tutti i protagonisti, ad avvicinarsi sempre di più. Ed effettivamente, anche nella didattica, una delle pratiche educative e dello stile educativo dei docenti, è quello di avvicinare questa forbice tra il fuori ed il dentro scuola.

Un'attenzione non indifferente nasce inoltre dalla concreta risposta che il Comune garantisce alle necessità della scuola e dei singoli. Potendo conoscere ed osservare da vicino i bisogni che l'Istituto segnala, la risposta con le risorse più adatte diviene veloce. Nell'area dell'educabilità inclusiva le politiche, scelte e pratiche educative assumono un valore correlato molto fortemente con tutte le altre aree del Sistema Scuola.

La relazione educativa, anche grazie al forte impatto artistico che la scuola persegue, si connota di grande attenzione al singolo, risaltando la valorizzazione delle caratteristiche individuali di ciascuno e delle differenze che fioriscono in noi.

L'arte, estremamente soggettiva, personalizzata ed intrinseca di identità, accompagna l'espressione di ogni alunno, fungendo da prezioso strumento alla didattica.

La mission della scuola recita infatti testualmente come la scuola a cui ci si prospetta divenga una comunità dedicata verso la libera espressività, dove ognuno riesca ad individuare i propri talenti e metterli in pratica in un ambiente sicuro e personalizzato (PTOF).

Ripensando a questo anno scolastico, nella relazione educativa con il team docente, non posso dunque che ritenermi piacevolmente soddisfatta di come io mi sia potuta inserire: fin dallo scorso

anno ho avuto modo di allacciare buoni rapporti con il personale presente, condividendo in modo attivo idee e partecipazione. Mi hanno da subito dato carta bianca su cosa proporre per quest'anno, con l'unica raccomandazione di fare attenzione alla normativa Covid19. In questo frangente i Servizi Scolastici del Comune di Padova hanno potuto implementare la mia formazione per questa situazione di pandemia, offrendomi una formazione sulle norme e sulle modalità di erogazione del servizio scuola insieme alle mie colleghe.

A tal proposito ho potuto apprezzare il poter focalizzare da vicino il funzionamento di una scuola Comunale, l'incastro dei singoli organi a partire dai Servizi Scolastici, gli insegnanti, il territorio, l'intera comunità.

Le decisioni, per quanto la singola scuola abbia la propria autonomia, vengono parallelamente veicolate al Comune, la progettazione annuale è condivisa ed i singoli progetti approvati da entrambe le parti.

La referente del Comune con cui ho potuto organizzare il mio tirocinio, la Responsabile di servizio Marina Tron, ha seguito passo dopo passo la mia entrata a scuola, triangolando i miei interventi insieme alla Tutor presente a scuola.

Il suo ruolo di figura di raccordo ha ulteriormente evidenziato come, in un principio di ottica sistemica, il processo con cui la scuola lavora coinvolga molteplici parti attive, con la necessità e la ricchezza di poter trarre dalla comunità intorno risorse utili.

Il benessere a scuola, già riportato, si costruisce pertanto dentro e fuori le mura scolastiche, attingendo ad una pedagogia degli ambienti educativi integrati. Erigere una didattica di inter-azioni tra contesti formali, non formali e informali significa partire dalle pratiche sociali quotidiane arricchendo ogni studente di apprendimento esperienziale. (Kolb, 1990)

Per quanto riguarda la comunicazione interna, nonostante ci fossero evidenti impedimenti per via del Covid19, mancando dunque l'opportunità di collaborare con i

docenti al di fuori della mia sezione, ho potuto creare ugualmente legami in fase di progettazione con l'intero team docenti.

Il mio progetto, svolgendosi in parallelo tra le 4 sezioni presenti, ha richiesto coordinazione tra me e le altre insegnanti, ore passate su Zoom a condividere la progettazione e monitorarne lo sviluppo.

In un quadro di gestione interna c'è stata dunque grande costruzione di azioni e strategie volte a predisporre un clima relazionale positivo, condividendo strumenti ed accordi per il passaggio di informazioni.

1.3 La sezione verde attraverso la pratica d'osservazione.

L'osservazione nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo (Miur, 2012).

Partendo dall'osservazione sistemica [...] (Molin, 2018) ho esaminato la scuola inserita come organo all'interno di un processo, per poi esplorare la mia sezione di appartenenza.

Personalmente, quest'anno, sono stata inserita all'interno della sezione verde, composta da ventitre bambini di tutte le età.

Conoscevo già abbastanza bambini appartenenti a questa sezione e di conseguenza le venti ore di osservazione iniziale sono state dedicate a tre punti principali :

- le nuove modalità di didattica;
- i progetti attivati per l'annualità 2020/2021;
- i principali cambiamenti dei bambini in seguito ad un anno vissuto per la maggior parte a distanza.

Il loro modo di apprendere infatti è cambiato, crescendo insieme a loro ed acquisendo nuovi tratti. Proseguendo con la lettura tratterò nello specifico l'analisi di questo sviluppo evolutivo anche in riferimento alla personalizzazione delle attività per fasce d'età.

Per quanto riguarda l'azione didattica non ha subito grandi cambiamenti nella metodologia e nella pratica. Rimando all'Allegato 1 per visionare e confrontare due check list utilizzate come strumenti osservativi durante lo scorso anno ed il presente per monitorare la situazione scolastica ed il suo evolversi in questa situazione di pandemia.

Come è possibile notare le differenze principali si diramano rispetto alla condivisione degli ambienti, organizzati per quest'anno sull'uso singolo di una sezione per volta, e

per i tempi, calibrati in modo tale da incastrare ogni sezione all'interno della routine scolastica.

La riorganizzazione ha previsto perciò di eliminare attività di intersezione, strutturare maggiormente momenti di peer-tutoring tra grandi e piccoli ed incentivare il co-teaching tra colleghe della stessa sezione, favorendo esperienze relazionali. (Cook e Friend, 1995)

L'utilizzo della pratica co-insegnamento nasce inoltre come metodologia didattica mirata all'inclusione, aumentando le relazioni interpersonali, potenziando la didattica personalizzata e favorendo maggiore accessibilità. (Bauwens e Hourcade, 1989).

Il lavoro principale svolto all'inizio dell'anno dalle insegnanti è stato quello di ripartire da dove gli alunni erano rimasti lo scorso anno, potenziando per tutti momenti di manualità fine, esplorazione corporea, lettura e dialogo, affrontando sempre più l'acquisizione di un linguaggio che esprima esigenze e sentimenti, soprattutto in un momento dove per i bambini esprimersi è una necessità.

I bisogni formativi emersi dalla mia osservazione e dal confronto con le insegnanti erano infatti principalmente focalizzati sulla necessità di dare valore alla dimensione espressiva e comunicativa, lavorando su molteplici forme di linguaggio che dessero voce a tutti.

Il contesto tanto eterogeneo, nel periodo passato a distanza a causa del lockdown, non ha concesso a tutti le pari opportunità trovandosi a casa.

Secondo quanto riportato dalla mia Tutor numerosi bambini non hanno potuto usufruire di materiali e strumenti, causando esclusione e mancanza di opportunità e continuità con le proposte scolastiche.

I progetti resi attivi in questo anno scolastico invece, per via delle restrizioni, sono risultati essere meno rispetto agli anni precedenti.

La progettazione didattica annuale è stata denominata "*L'albero dell'arte*", trattando con i bambini la scoperta di numerosi grandi artisti e delle relative tecniche artistiche.

E' stato inoltre inserito un progetto "*Traguardi*" relativo all'acquisizione, per i bambini di 5 anni, di strategie rivolte al conteggio, all'operare con i numeri e per avvicinarsi alla lingua scritta tramite un laboratorio di pregrafismo.

Infine, grazie alla presenza di un'operatrice interna alla scuola, i bambini hanno potuto avviare per alcuni mesi un percorso rivolto all'educazione spaziale chiamato "*Intorno a me*", esplorando concetti topologici all'interno della scuola, coinvolgendo le famiglie a

farlo a casa senza necessità di particolari strumenti.

All'interno della mia sezione erano presenti due bambini giunti da poco in Italia, con difficoltà nella comunicazione e nella comprensione dell'italiano. Ciò nonostante si sono sempre rivelati molto vivaci e, soprattutto se stimolati attraverso attività di espressione, manipolazione o gioco libero, si sono avvicinati molto al resto del gruppo classe. A questo proposito ci tengo infatti ad evidenziare come a partire dal 2001 con l'introduzione del Sistema di Classificazione del Funzionamento (OMS, 2001; 2007), si individuò il funzionamento di un soggetto come determinato dalla relazione dinamica tra le sue componenti corporee, l'attività e la partecipazione in interazione con il suo contesto e l'ambiente che lo circonda. Di conseguenza, per quanto riguarda lo sviluppo dei miei interventi, l'arte, in linea con i criteri didattici inclusivi (Dir. 27/12/2012), ha reso possibile determinare quel tipo di contesto adatto a coinvolgere la loro corporeità e la partecipazione anche in relazione alla difficoltà linguistica, aumentando le possibilità di comunicazione ed espressione.

Con noi inoltre era presente R., una bambina affetta da microcefalia, con un conseguente ritardo cognitivo classificato lieve.

R. è una bambina socievole e ben inserita, ha sempre partecipato in maniera attiva ad ogni attività organizzata. (Convenzione ONU, 2009). Durante le varie proposte di lavoro le veniva eventualmente data qualche facilitazione come del tempo in più qualora ne avesse bisogno, partecipando per esprimere la propria agency in un contesto facilitatore come la scuola. (Biggeri e Santi, 2012)

Nell'osservazione sistemica ho approfondito inoltre aspetti esterni ed interni in ottica di vantaggio e svantaggio. Nell'analisi dei vincoli e delle responsabilità, nonché dei punti di forza e dei punti di debolezza, ho adoperato fin da subito l'analisi SWOT. Ho trovato questo strumento una grande ricchezza in previsione degli interventi e in ottica sistemica dove, utilizzato in maniera ex-ante, mi ha dato la possibilità di analizzare il progetto nel contesto e durante lo sviluppo.

In questo modo, come riportato dall'obiettivo 4 dell'Agenda 2030 (Miur, 2020) ho costruito il mio intervento per rendere accessibile opportunità di apprendimento per tutti.

ANALISI SWOT	ELEMENTI DI VANTAGGIO	ELEMENTI DI SVANTAGGIO
ELEMENTI INTERNI	<ul style="list-style-type: none"> -Motivazione personale legata al tema e all'ambito. -Motivazione del team docenti. - Aula informatica sufficientemente fornita di device. - Grande quantità di materiale artistico (di cancelleria) a disposizione. - PW come fonte di espressività per ciascuno. - PW in risposta ad un maggiore bisogno di autonomia, comunicazione e manipolazione dei bambini. - Forte apprezzamento da parte delle famiglie dei progetti legati alla produzione artistica. -Raccordo del PW alle altre sezioni. -Primo avvicinamento alle potenzialità tecnologiche. -Possibile attuazione degli interventi anche da casa senza grandi cambiamenti. -Piattaforma scolastica per la DDI già presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Connessione non sempre stabile della scuola. - Difficoltà di lingua di alcuni bambini. - Chiusura delle scuole con conseguente dilatazione dei tempi. - Mancanza di device tecnologici a casa dei bambini. -Mancanza di materiali artistici (di cartoleria) a casa dei bambini. - Difficoltà dei genitori di sostenere i figli nelle attività da casa.
ELEMENTI ESTERNI	<ul style="list-style-type: none"> - Programma " Impara il Museo" dei Musei Civici. - Disponibilità dell'Illustratrice Nicoletta Bertelle visto il minor lavoro causa pandemia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programma " Impara il Museo" dei Musei Civici. - Disponibilità dell'Illustratrice Nicoletta Bertelle visto il minor lavoro causa pandemia.

2. L'INTERVENTO DIDATTICO.

2.1 Dalla progettazione alla pratica.

Il progetto è cominciato percorrendo l'idea di un'educazione attiva, che si proponesse di insegnare ai bambini a scoprire il piacere dell'arte attraverso il gioco (Munari, 2017), coinvolgendo i 5 sensi e superando soprattutto il concetto univoco di intelligenza generica, abbracciando forme distinte e personalizzate di apprendimento (Gardner, 2013).

Per quanto mi riguarda mi sono legata al progetto "*L'albero dell'arte*", coinvolgendo i bambini di 3, 4 e 5 anni. Il focus, vista l'esplorazione ai grandi artisti, si è sviluppato intorno al concetto di valorizzazione dell'arte tramite una didattica museale e, successivamente, alla scoperta di chi è l'artista, di come lavora, divenendo noi artisti per la costruzione del nostro museo scolastico.

Il mio progetto è cominciato attraverso la ricerca di un Museo che, nonostante la chiusura potesse garantirci un contatto anche a distanza. Dopo alcuni tentativi i Musei Civici si sono resi piacevolmente disponibili anche grazie al progetto "*Impara il Museo*", un percorso pensato per le scuole dell'Infanzia e per le scuole Primarie organizzato da

remoto.

Nicoletta invece, l'Illustratrice con cui invece abbiamo svolto il modulo artistico, si è fin da subito attivata per collaborare con noi con entusiasmo.

Con la partecipazione dunque dei Musei Civici e di Nicoletta l'Illustratrice, abbiamo svolto un percorso suddiviso su due moduli: abbiamo cominciato esplorando la dimensione Museale per concludere con un modulo artistico basato sulla varietà delle forme dell'arte.

Il compito autentico, che supera le sole conoscenze o abilità raggiunte, intendendo verificare la padronanza del soggetto all'interno di un dominio di competenza (Castoldi, 2016), si è realizzato attraverso la creazione di un museo scolastico online, composto interamente dalle opere realizzate dai bambini.

Ci sarebbe piaciuto allestire il museo scolastico in presenza, invitando gli esperti esterni ed i genitori ad una visita aperta, ma per via della normativa Covid (Protocolli d'intesa per la Sicurezza, 2020) non è stato possibile. Ciononostante, usufruendo delle tecnologie tra gli strumenti di competenza per un insegnante (Perrenoud, 1999), abbiamo organizzato il nostro museo online.

Le varie attività hanno promosso molti momenti di cooperative learning, attivando interazioni di gruppo ed abilità sociali quali spiegare i propri punti di vista, condividere soluzioni, ascoltare attivamente ed attendere il proprio turno di parola.

Le scelte metodologiche che ho fatto sono state messe in atto attraverso un format laboratoriale, integrando in maniera flessibile la scelta dei metodi ed un approccio costruttivista.

La metodologia interrogativa è stata utilizzata per quei momenti dedicati al dialogo profondo, una forma di maieutica che accompagnasse la sezione al ragionamento. La metodologia attiva invece si è resa utile durante le attività creative, dove ogni alunno ha appreso per scoperta tramite l'azione.

L'approccio costruttivista è risultato essere per me ideale nell'ideazione del mio progetto. Come esplicitato da Malaguzzi (Malaguzzi, 1996) la pedagogia del costruttivismo diviene un punto di riferimento, accompagnando i bambini ad ottenere un ruolo attivo nella costruzione e nell'acquisizione della conoscenza.

Attraverso tali premesse, situando i bambini all'interno della fase denominata pre-operatoria (Piaget, 2000), ho strutturato tali orientamenti per :

- offrire una molteplicità di rappresentazioni della realtà;

- dare enfasi alla costruzione della conoscenza più che alla sua mera riproduzione;
- dare spazio a pratiche riflessive.

Nelle attività da me proposte i bambini hanno sempre costruito l'esperienza e la ricerca del segno espressivo partendo dall'azione, esplorandola nella sua complessità e facendola propria.

Per quanto riguarda la relazione educazione inclusiva - arte sono partita dal "*pensiero inclusivo*" (Rytivaara, 2012) da cui si ritiene che le difficoltà che un bambino incontra provengano dall'ambiente in cui si trova, non dalle caratteristiche del bambino stesso. Ho pensato ai due bambini stranieri da poco arrivati in Italia, allargando lo sguardo però anche agli altri bambini dove ciascuno potrebbe sentirsi in difficoltà ad esprimersi in maniera più tradizionale e strutturata. L'educazione inclusiva (UNICEF, 2013) si sviluppa proprio rivolgendosi alla promozione del bene comune di tutti i bambini, avendo a che fare con pratiche, politiche e culture inclusive.

Di conseguenza l'ambiente che ho costruito e le strategie che ho attivato sono state organizzate prestando attenzione alle Linee Guida dell'Universal For Learning (2015), progettando attività che dessero alla sezione molteplici forme di espressione, partecipazione e rappresentazione.

Infine, seguendo quanto esplicitato dall'"Index per l'inclusione" (Booth & Ainscow, 2000), le varie scelte progettuali hanno perseguito la volontà di costruire pratiche che andassero a valorizzare la diversità di ciascuno, un'opportunità dunque di conoscenza dell'altro, favorendo un'autentica cultura inclusiva.

Riprendendo le Indicazioni Nazionali riporto "*I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività [...] I linguaggi a disposizione dei bambini, come il gesto, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.*" (Indicazioni Nazionali, 2012,). Tutto comincia dunque da questa citazione. I bambini non disegnano come si suppone che vedano bensì per il loro modo di conoscere (Arnheim, 2019), e la mia volontà era quella di trasmettere loro gli strumenti tali per esprimere la loro conoscenza valorizzandola. Invece di usare termini come "*arte*" e "*creatività*" ho preferito parlare ai bambini della sezione di "*linguaggio*" (Deweerdt, , 2008), evidenziando come ogni loro linguaggio fosse una forma di apertura alla discussione ed alla rappresentazione delle loro idee.

L'arte, parallelamente a queste premesse, è diventata perciò nei miei interventi uno

sfondo integratore (Canevaro, 1976) che concretizzasse l'espressione di ciascuno.

Il mio quadro teorico si è sviluppato a partire dalla Progettazione a Ritroso di G. Wiggins e J. McTighe dove si inizia dalla fine: prima i risultati desiderati, poi il curriculum basato sulle evidenze dell'apprendimento. (G. Wiggins, J. Mc Tighe, 2004). Ho realizzato quindi queste evidenze tramite i seguenti traguardi di competenza :

- Utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative;
- Esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.

Tali traguardi si sono resi funzionali all'individuazione delle proposte didattiche ed al coinvolgimento in ottica sistemica degli Enti esterni.

Successivamente ho delineato le mie evidenze di accettabilità, concordandole con quanto stabilito dai traguardi. Le dimensioni che rispondevano al meglio ai miei traguardi di competenza sono state suddivise in maniera differente per ogni fascia d'età, considerando la zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1931). Esse sono :

- esplora ed utilizza materiali e strumenti artistici,
- esprime la sua espressività,
- esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie,
- partecipazione,
- collaborazione.

Partecipazione e collaborazione sono state individuate come abilità sociali, parallele alle attività di cooperative learning.

Tra di loro si sono differenziate per la scelta dei criteri, maggiore a seconda dell'età crescente.

Infine, grazie a questo passaggio, ho operazionalizzato gli scopi (Wiggins & McThighe, 2004), pianificando le esperienze.

Costruendo delle rubriche valutative, chiaramente pensate per fasce d'età, ho potuto monitorare costantemente la mia azione didattica rispetto ai risultati attesi, rispondendo ad una funzione di analisi delle prestazioni, eterovalutativa ed autovalutativa. Tali rubriche sono state per me funzionali non solo per un momento sommativo finale, ma propedeutiche alla progettazione formativa (Castoldi, 2016).

Appoggiandomi inoltre al modello per competenze di Castoldi sono andata a focalizzarmi su un lavoro che si estende ad uno sguardo trifocale della competenza. Come ci è noto la competenza non è uno strumento che si basa su un solo punto di vista,

ma richiede molteplici prospettive (Pellerey, 2004). Tramite la dimensione soggettiva ho previsto un momento finale autovalutativo per ogni bambino, connesso al modo in cui ciascuno aveva percepito la propria esperienza. Le evidenze osservabili che attestano la prestazione del bambino hanno manifestato invece la dimensione oggettiva. Infine, per quanto concerne la dimensione intersoggettiva, ho considerato l'ottica sistemica con gli Enti esterni, le colleghe e i genitori in un momento finale.

Il progetto con i Musei Civici ha voluto sostenere la necessità di rompere l'immagine strutturata del museo, utilizzandolo invece come luogo aperto al dialogo e all'interpretazione (Russoli, 1981). Il museo diviene un'esperienza sociale, uno strumento che elimini barriere culturali, percettive e cognitive (P.E.B.A, 2018).

Utilizzando la didattica museale è stata offerta ai bambini l'opportunità di ricevere cultura, integrando e rafforzando in maniera concreta il produrre arte. Attraverso la dimensione museale e gli incontri seguiti con i Musei Civici si è proposta una vera e propria indagine sul “ *fare arte* “, scoprire quindi la creatività attraverso la valorizzazione di essa.

Il modulo organizzato con l'Illustratrice ha successivamente seguito quattro obiettivi principali :

- esplorare i materiali attraverso i 5 sensi ;
- utilizzare i materiali scoperti per ricercare una molteplicità di forme d'arte;
- il segno : dal punto alla costruzione di linee;
- descrivere le proprie produzioni artistiche.

Marcolli (1981) delinea molto bene come ogni rappresentazione sia costituita da segni che rivelano sempre qualcosa, manifestando in ogni caso un atto comunicativo. Il segno diviene una delle parti fondamentali dell'immagine, la parte visibile dell'idea immaginata ed esplorata. Il filosofo Nelson Goodman inoltre, oltrepassando questa concezione del segno, mette in evidenza la proprietà dell'espressività, una scelta dunque di quegli elementi che permettono a chi crea di rendere un'emozione. (Goodman, 1986). Uno dei punti di partenza per lo sviluppo del pensiero creativo arriva dalla consapevolezza della conoscenza *plurisensoriale* (Munari,2010) appartenente ai più piccoli. I bambini sono sperimentatori nati, persone curiose che vogliono vedere come si possono “*fare le cose*” in maniera alternativa.

Una scelta didattica di cui sono rimasta molto soddisfatta, ed in linea con la centralità dell'apprendimento anziché dell'insegnamento, è stata quella di avvicinarmi quanto più possibile all'outdoor education, usufruendo degli stimoli che l'ambiente offriva.

E' evidenziato come durante l'infanzia giocare nella natura sia completamente centrale per lo sviluppo della creatività, dell'emotività e delle varie forme di intelligenza (Stephen Kellert, 2015).

L'ambiente esterno ha perciò assunto la valenza di un'aula, uno spazio intenzionale per l'apprendimento (Thompson & Thompson, 2007) dove, oltre ad essere un luogo in cui si apprende, i bambini hanno potuto esprimere numerosi linguaggi (ludico, emotivo, espressivo, creativo).

2.2 La conduzione.

Nella conduzione di questo percorso di trenta ore con i bambini ho suddiviso gli incontri in due giornate a settimana, prevedendo due ore alla mattina da Gennaio a Marzo.

Visionando l'Allegato 2 è possibile osservare l'intera progettazione seguita

Per la realizzazione del primo modulo dedicato alla didattica Museale il primo passo è stato costruire un contesto di senso per introdurre i bambini a comprendere cosa fosse un Museo e come funzionasse.

Nel riportare quanto emerso dagli interventi inserirò parte di dialoghi scambiati con i bambini. Nel mio operato infatti ho sempre tenuto vicino a me un taccuino su cui riporre frasi, affermazioni, commenti prodotti dai bambini direttamente a me o tra loro.

Questo strumento, in particolar modo per una revisione delle mie proposte, per una mia autovalutazione e per una valutazione in ottica intersoggettiva si è reso utilissimo.

Attraverso l'utilizzo di una situazione problema globale, rilevante nel mondo reale, collaborativa e multi-prospettica (Herrington, Oliver, Reeves, 2003) ho fatto recapitare ai bambini una lettera allegata ad un pacco.

Questa era una richiesta d'aiuto, qualcuno aveva rubato le opere d'arte dei Musei Civici di Padova.

La sezione, profondamente motivata dal voler aiutare il Museo, ha immediatamente intrapreso una spontanea conversazione clinica su chi fosse effettivamente già entrato in un museo e su chi no, riportando cosa si potesse trovare al suo interno.

Questo bisogno impulsivo di condividere esperienze è risultato essere per me quel corollario naturale dell'apprendimento informale in un contesto formale, non

intenzionale ma profondamente funzionale (Memorandum sull'Istruzione e la Formazione permanente, 2000) a costruire uno scaffolding (Winnicot, 1965) di conoscenze pregresse e domande spontanee.

Poco dopo infatti, alcuni bambini, hanno scambiato tra loro alcune perplessità :

A: *“Io non sono mai stato in un museo.”*

P: *“Io sì, è grande, ci siamo stati tanto tempo quando siamo andati io, Mattia, la mamma e il papà.”*

(...)

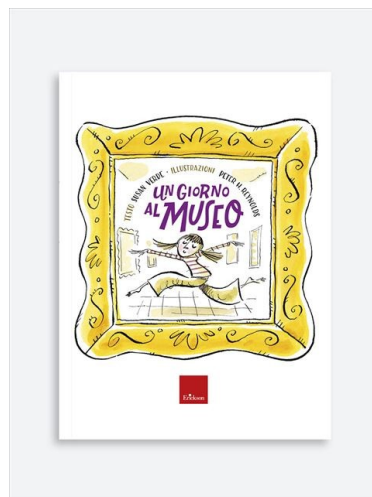
S: *“Ma dove si trova il museo? Maestra spiega alla mia mamma dov'è che lo voglio vedere anche io.”*

(...)

B: *“Anche il museo che ho visto io era grande, poi era pieno di statue e c'era anche un vero dinosauro che ho visto e ci ho fatto la foto. Però ho dovuto mettermi in fila perché tutti facevano la foto.”*

T: *“Io al museo ci sono stato e ho ancora il biglietto nello zaino!”*

A questo punto, scartando il pacco ricevuto, la sezione ha trovato un'ottima risposta alle domande ed agli stimoli posti (Figura 1 – Il libro).



(Figura 1 – Il libro)

Il libro, utilizzato come mediatore didattico al contesto esterno (Damiano, 2013), ha permesso ai bambini di ricevere una prima forma di comprensione su cosa fosse un museo, cosa contenesse, come fosse suddiviso e da chi potesse essere frequentato. Una strategia indispensabile alla mia progettazione è stata delineare il curricolo attorno a domande che dessero origine a conoscenze (Wiggins, McTighe, 2004).

La scelta di gestire simultaneamente la conversazione con una sezione eterogenea mi ha

portata inevitabilmente a dover gestire i turni di parola in maniera equilibrata.

I bambini dell'ultimo anno infatti, più propensi a scambiare dibattito, tendevano a sovrastare i tempi e le affermazioni prodotte dai bambini più piccoli.

Così, utilizzando il gioco del “*turn toss*” (Kagan, 2000) come gioco cooperativo, abbiamo costruito una rete di scambi mediati dal gomitolo, dove solo chi lo possedeva poteva parlare e la regola era quella di passarlo per intrecciare quanto più i nostri discorsi.

Questa modalità attiva e cooperativa, proseguita anche in altre occasioni e tramite altri giochi, ha guidato le riflessioni permettendo di rafforzare l'appartenenza al gruppo di ciascuno.

Le attività dedicate alla didattica museale sono proseguite negli incontri successivi con la partecipazione di due guide museali dei Musei Civici, Francesca e Stefano che, grazie anche all'utilizzo di un server virtuale, ci hanno permesso di entrare e visionare proprio i Musei Civici, riconoscendo gli ambienti principali scoperti anche nel libro e simulando una reale visita con tanto di passaggio per la biglietteria.

Ogni intervento di approfondimento si è focalizzato nel rendere quanto più interattivo lo scambio tra gli esperti ed i bambini.

L'incontro conclusivo con il Museo ha portato i bambini ad intervistare la Responsabile dei Musei Civici.

L'intervista, costruita a partire dalle domande dei bambini (Ferraris, 2003), è stata strutturata con l'aiuto di Stefano e Francesca, alimentando in loro quesiti su come strutturare un museo.

Successivamente alla scoperta del museo, ci siamo diretti verso il modulo artistico. I bambini sono stati resi protagonisti ed agenti attivi nella costruzione delle opere da inserire nel museo.

Il primo incontro con Nicoletta in videochiamata si è focalizzato nel raccontare ai bambini chi fosse l'artista. Nicoletta, tramite un brevissimo video che rispettasse il loro tempo di concentrazione, ha mostrato il suo modo di lavorare, disegnando e spiegando in particolar modo il gesto, gli strumenti e le differenze tra i segni.

Da qui sono state ideate differenti attività per materiali, tecniche e strumenti utilizzati.

Inoltre, considerando la classe eterogenea per età, con i bambini di 3 anni abbiamo lavorato sull'arte nella maniera più ampia dell'esplorazione, impiegando una grande quantità di attività manipolative ed utilizzo dei sensi.

Con i bambini di 4 anni c'è stata una maggiore attenzione alla produzione del tratto,

verbalizzando con loro quanto prodotto. Questa scelta nasce proprio dalla volontà di intendere le strategie e gli strumenti che ogni bambino sceglieva per manifestare la propria espressività.

L'obiettivo con i bambini di 5 anni ha seguito parallelamente quanto svolto con i bambini di 4 anni, promuovendo la scoperta delle varietà tecniche di produzione artistica e l'avvicinamento alla produzione artistica digitale.

Le conoscenze teoriche affidate al laboratorio artistico si sono suddivise per tutti seguendo un'esplorazione graduale dei seguenti concetti :

- classificazioni di materiali e strumenti,
- il punto,
- la linea,
- il colore,
- le strutture artistiche.

Ogni concetto è stato estrapolato in maniera completa e differente secondo molteplici punti di vista, consentendo e procurando una maggiore stimolazione della creatività (Indicazioni Nazionali, 2012).

Cominciando dalla classificazione di materiali e strumenti i bambini sono stati inseriti nell'ambiente del giardino, partecipando ad una ricerca libera di materiale naturale che potesse essere interessante per loro e da analizzare in un secondo momento.

I bambini sono stati invitati ad utilizzare non solo la vista ma anche gli altri sensi.

Qui, al momento di questa mia richiesta, ho potuto riscontrare la necessità di dedicar loro un maggior approfondimento del significato dei 5 sensi.

Per i bambini di 3 anni in particolare il concetto era nuovo e, cogliendo l'occasione dunque di strutturare dei piccoli gruppi di lavoro, ho riformulato la mia richiesta suddividendo i bambini in piccoli gruppi composti da un bambino di 3 anni, uno di 4 anni ed uno di 5 anni. Tale scelta, in favore di un' autonomia e di reciproco aiuto tra pari, ha permesso ulteriormente di garantire collaborazione e pratiche volte ad un *assessment for learning* (Brown, 2014).

Nella ricerca i gruppi di lavoro hanno riportato una grande quantità di materiale naturale e non, per lo più focalizzato su di una percezione visiva e tattile, qualcosa riportato a livello uditivo ed olfattivo, nulla riferito al gusto.

Tali materiali sono stati esplorati prima di tutto secondo il tatto e la vista, suddividendoli e classificandoli per grandezza, durezza, flessibilità (Montessori, 1909).

In un secondo momento, utilizzando la tecnica del frottage, la sezione ha iniziato a ripensare alle linee e, in alcuni casi, anche alle forme.

Nell'attività dedicata alla corporeità della natura i bambini hanno sperimentato su loro stessi le linee, riprendendole successivamente rispetto all'ambiente naturale.

Rifacendomi al pensiero di Papafava (2008) sono consapevole di come l'apprendimento avvenga tramite i nostri sensi, luogo di incontro tra il fuori ed il dentro. Il movimento diviene la base di tutti i sensi, permettendoci di ampliare la consapevolezza delle informazioni provenienti dal dentro al fuori.

La sezione ha sperimentato tre momenti dedicati all'esplorazione, alla pratica ed alla riflessione di loro in conformità all'ambiente.

Per l'esplorazione è stato proposto un gioco cooperativo denominato "*il bruco cieco*" (Kagan, 2000), un'attività che, attraverso un capofila a rotazione con gli occhi aperti, la sezione posta in posizione di trenino seguisse i movimenti e le indicazioni di questo. Tale gioco ha coinvolto la dimensione comunicativa e spaziale, indagando le linee degli spazi. Riservando alla fine un momento di condivisione delle sensazioni provate.

Di seguito alcune :

P: *"Io non sapevo dove andare ma sentivo K. che camminava alzando i piedi quindi ho capito che eravamo sull'angolo del giardino con il fango. "*

S: *" A me sembrava di girare in tondo "*

(...)

R: *" Io ho sentito che siamo andati dritti per un bel po', poi tipo siamo arrivati fino alle scale e abbiamo curvato "*.

A: *" Io ho contato che abbiamo girato per 3 volte, secondo me eravamo in corridoio e siamo arrivati allo sgabuzzino delle maestre "*.

Il momento dedicato alla pratica ha invece permesso ai bambini di indagare le linee del corpo, riportandole su di un grande foglio di carta da pacchi.

Utilizzando luci ed ombre i bambini hanno segnato le linee dei corpi, aprendo successivamente un momento di scambio e dibattito rispetto alle forme di queste.

(Figura 2 – Le linee del corpo).



(Figura 2 – Le linee del corpo)

Infine, per il rilassamento, abbiamo riservato del tempo finale ad osservare, in maniera anticipativa per l'intervento successivo, le linee della natura, attivando l'ascolto della natura e la condivisione delle sensazioni che questa ci trasmetteva (Figura 3 – L'ascolto attivo).



(Figura 3 – L'ascolto attivo)

Proseguendo i bambini hanno, sempre tramite format laboratoriale, ispezionato le linee della natura. (Figura 4- Le linee naturali, Figura 5 – Segni in natura, Figura 6 - Foglie)



(Figura 4 – Le linee naturali)



(Figura 5 – Segni in natura)



(Figura 6 – Foglie)

Queste sono state vissute tramite differenti background e differenti mediatori. La sezione ha potuto ruotare tramite station-teaching (Cook & Friend, 1995) le esperienze proposte avanzando alla fine scelte e preferenze sulle tecniche.

Ogni molteplice azione differente diviene fonte di consapevolezza tecnica ma non solo, espressione di una conoscenza creativa personale. (Pittarello, 1985).

Un'attività che, per quanto mi riguarda, merita rilievo è stata quella dedicata in particolar modo all'udito. Continuando ad approfondire le percezioni ed i linguaggi creativi attraverso i 5 sensi, ho ideato un'esperienza interconnessa tra arte, musica e creatività.

Utilizzando l'aula di informatica fornita di Lim e casse musicali ho impostato un setting tale che, proiettando sulla Lim immagini di mandala animati, accompagnati da una

pluralità di musiche differenti, permettesse ai bambini di esplorare la dimensione dell'ascolto attivo (Bateson, 1977) in relazione ai significati personali.

Alcuni dei brani proposti sono stati :

- *Brahms - Op. 49 n.4 (Piano),(CLASSICA)*
- *AC/DC – Thunderstruck,(ARRABBIATA)*
- *S.Barret – Piffingerdansen, (DIVERTENTE)*
- *Home Free – Sea Shanty Medley, (SOSTENUTA)*
- *E. Bennato – Viva la mamma, (ALLEGRA)*
- *Tchaikovsky - Il lago dei cigni, (CLASSICA)*
- *Elgar - pomp and circumstance marches (CARICA)*
- *Chopin - Nocturne op.9 No.2 (MALINCONICA)*
- *Libor Pesek – Rhapsody in Blue. (IMPROVVISATA)*

Diverse ricerche hanno analizzato i rapporti tra musica e creatività, evidenziando come la partecipazione ad attività musicali estenda ed accresca le abilità sociali fin dalla tenera età, permettendo uno sviluppo personale indirizzato alla ricerca d'espressione. (Biasutti, 2015).

Per via della capienza ridotta dell'aula la sezione è stata suddivisa a metà, organizzando per ciascun componente del gruppo una postazione di lavoro.

I bambini, trovandosi immersi in questo ambiente ricco di stimoli, potevano pitturare secondo la loro volontà, seguendo le linee impostate sulla Lim, ascoltando la musica o solamente riflettendo i pensieri personali di quel dato momento. (Figura 7 – Il setting musicale , Figura 8 – Musica all'opera)



(Figura 7 – Il setting musicale)



(Figura 8 – Musica all'opera)

L'attività si è conclusa con un momento dedicato al circle time in aula.

I bambini hanno condiviso i loro stati d'animo rispetto alle musiche impostate, guidati a riconoscere come ogni ritmo differente suscitasse stati d'animo differenti.

Ne sono uscite alcune riflessioni interessanti che mi hanno portato a pensare quanto i bambini abbiano la necessità di conoscere le emozioni, imparando anche a distinguerle tra loro. Questo, come successivamente approfondirò, mi ha avvalorata di quanto, tematiche di questo genere, restituiscano la possibilità di estendere la progettazione, abbracciando nuovi aspetti e nuovi interventi.

A proposito di emozioni avremmo potuto instaurare e percorrere interventi rivolti a delineare i colori delle emozioni, la drammatizzazione ed il teatro, la costruzione di story-telling, chi più ne ha più ne metta.

S : *“ La prima canzone io la conosco perché la suona la mia mamma al pianoforte ed è bella perché mi fa sentire come se la mamma è qui “*

L : *“ Io ogni tanto mi sono arrabbiato ma poi sono tornato contento “*

V : *“ Io però ho usato le dita perché mi sentivo felice “*

(...)

P : *“ Maestra io ho pensato che stamattina mi sono arrabbiato perché mio fratello mi ha finito i biscotti e per colazione non c'erano più. ”*

(...)

A: *“ Io stavo disegnando un cuore ma poi ci ho fatto le lacrime”*

Proseguendo abbiamo affrontato la tematica delle strutture artistiche, in particolar modo la scultura.

Con la sezione abbiamo svolto due incontri dedicati alla ricerca delle forme, senza classificarle, come fonte di costruzione artistica.

Nella scultura l'attenzione al materiale passa dal bidimensionale al tridimensionale, subendo così un processo di astrazione. Questo, eccessivamente complesso per le tre fasce d'età, è stato ricercato tramite un processo differente, che vedesse la scultura come la costruzione e l'assemblaggio di materiale.

Ogni fascia d'età, suddivisa in tavoli di lavoro differenti, ha usufruito di materiali e strumenti diversi tra loro, tali da agevolare la comprensione.

Per i bambini di tre anni l'attività ha richiesto la scoperta dei materiali tridimensionali assemblati al fine di creare. Per i bambini di 4 anni invece, malleando il pongo, sono state create strutture tridimensionali. Per i bambini di 5 anni invece il processo si è svolto nel taglio, piega e predisposizione di strutture di carta. (Figura 9 – 3 anni, Figura 10 – 4 anni, Figura 11 – 5 anni)



(Figura 9 – 3 anni)



(Figura 10 – 4 anni)



(Figura 11 – 5 anni)

Queste attività hanno inoltre perseguito, seguendo anche le richieste delle insegnanti, il fine di potenziare la manualità fine (Montessori, 1915). Incollare, maneggiare il pongo, tracciare e ritagliare sono tutte attività propedeutiche che le insegnanti della sezione, fortemente motivate a portarle avanti per tutto l'anno, mi hanno invitato ad integrare.

Successivamente, per il gruppo di bambini di 5 anni, abbiamo svolto un attività in aula d'informatica.

Questa attività, seguita da una programmazione già in corso volta ad avvicinare i bambini alle tecnologie, si è sviluppata attraverso l'uso di Paint, un software installato dedito alla grafica digitale semplice.

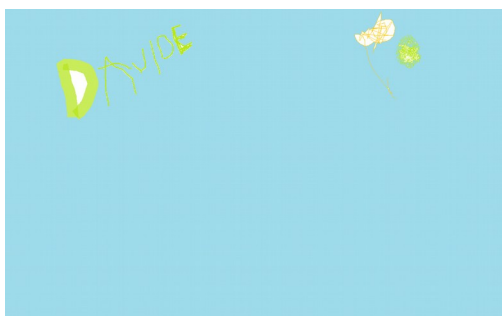
Con i bambini abbiamo ragionato sull'uso degli strumenti, esplorando le potenzialità e differenze tra matita, pennello, spray e la funzionalità riempi.

Ciascuno di loro ha potuto sperimentare liberamente gli strumenti alla Lim per poi creare al computer una propria opera.

Devo dire che questa attività ha incuriosito particolarmente i bambini, divertendoli per la novità. Le conoscenze pregresse rispetto all'uso del mouse e all'interfaccia con la Lim si sono rivelate basilari ma non sufficienti. Svolgere questa esperienza con loro ha permesso una prima conoscenza della competenza artistica digitale, chiaramente non completa ed esplorata pienamente. (Figura 12 – Asia Figura 13 – Davide).



(Figura 12 – Asia)



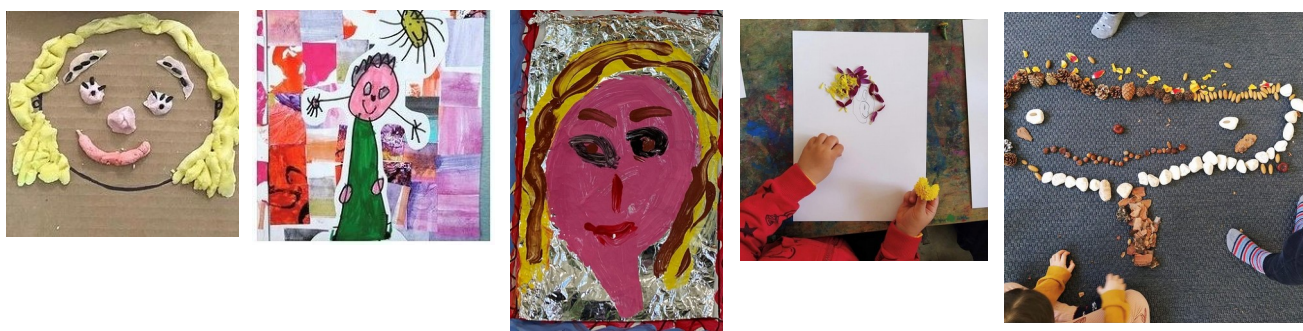
(Figura 13 – Davide)

In conclusione al nostro modulo artistico abbiamo dedicato spazio a realizzare un'opera di noi stessi.

Nella palestra ed in parte del giardino ho organizzato dei tavoli con una molteplicità di materiali a disposizione dei bambini, tutti strumenti che avevamo esplorato nei nostri incontri.

Ogni bambino, muovendosi a proprio piacimento, poteva selezionare cosa utilizzare per creare una rappresentazione di sé.

Questi di seguito alcuni dei risultati ottenuti. (Figura 14 – Autoritratti). :



(Figura 14 – Autoritratti)

Al termine di questi autoritratti i bambini, incontrando nuovamente Nicoletta, hanno condiviso le loro esperienze, guidando un brainstorming su come definire l'artista.

Ecco alcune frasi e parole chiave emerse :

K : “ *L'artista è quello che vede ma non solo, lui ascolta anche* “

L : “ *Secondo me noi siamo tutti artisti perché abbiamo creato* “

G : “ *Io ho visto che mia sorella è un artista perché lei è grande e deve fare dei disegni per la scuola. Poi lei usa tutte le cose che abbiamo usato noi, anzi no, lei non usa le cose del giardino però è un artista. “*

(...)

G (di nuovo) : “ *Mia sorella è un artista ma glielo dirò che può prendere anche le cose dal giardino tipo le foglie, i rami e l'erba “*

F : “ *L'artista deve essere quello che prende la sua fantasia e poi disegna “*

A : “ *Sì, l'artista prende la fantasia, disegna e fa come abbiamo fatto noi perché abbiamo creato. A casa io ho creato il mio studio da artista con la mamma. “*

2.3 Un ultimo incontro speciale.

Come esplicitato durante l'analisi del contesto, un obiettivo che la scuola si prefigge è quello di creare legami autentici tra scuola e famiglie, favorendo un incontro tra formale ed informale.

Milani (2018) dichiara come sia rilevante la partecipazione e vicinanza dei genitori all'esperienza scolastica dei bambini, ponendosi come uno dei fattori di successo dell'apprendimento (Larivière, 2011).

Anche nelle Indicazioni Nazionali si afferma come “*mamme e papà siano stimolati a partecipare alla vita della scuola, condividendone finalità e contenuti*” (Miur, 2012)

Pertanto, anche se non in presenza, introdurre le famiglie a conoscere e vedere quanto prodotto dai bambini al termine della mia conduzione era un punto particolarmente importante e sentito.

Per rispondere a ciò ho ideato due strategie : invitare i genitori a connettersi tramite videoconferenza per ascoltare i bambini presentare il museo allestito a scuola con le opere e crearne uno virtualmente visitabile tramite una piattaforma online.

L'ultimo incontro con i bambini perciò, successivamente all'allestimento delle opere in salone, mi ha permesso di entrare in contatto con le famiglie utilizzando Meet come tramite, presentandomi e guidando con i bambini la presentazione del progetto.

Ogni bambino, precedentemente organizzato, ha parlato di una/due opere con cui si è divertito maggiormente, raccontando le sue rappresentazioni e qualche aneddoto delle nostre attività insieme.

Usufruendo di una piattaforma Padlet già attiva dallo scorso anno tra scuola e genitori

ho successivamente condiviso e reso accessibile a loro l'ingresso al nostro museo scolastico.

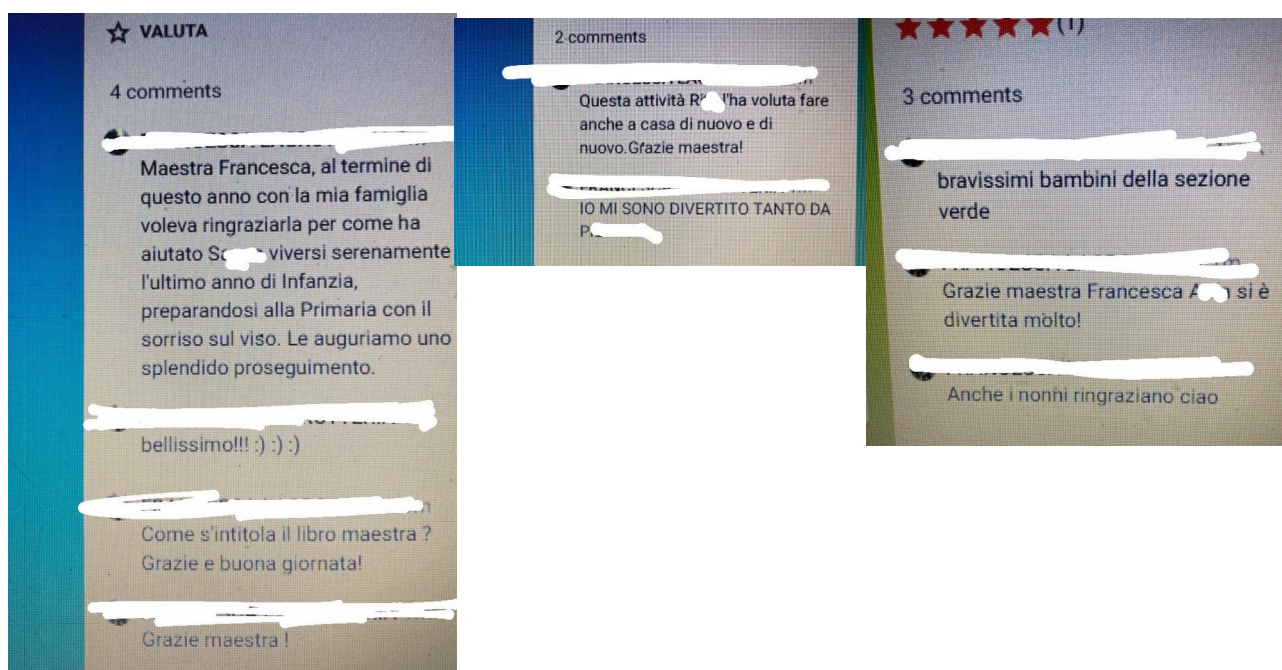
In esso sono visibili le opere realizzate dai bambini corredate di spiegazioni di quanto svolto durante il progetto, foto degli interventi e dei bambini all'opera, frasi/dialoghi emersi dai bambini in fase di esplorazione e riflessione.

Purtroppo non ho ottenuto la possibilità di condividere qui apertamente tale Padlet per via della privacy scolastica essendo un canale privato contenente materiale sensibile con il rischio di esporre le identità dei bambini.

Durante la presentazione in videoconferenza hanno partecipato una dozzina di genitori, circa la metà. Poter aprire una finestra di dialogo con loro ha integrato nella mia esperienza e per la mia valutazione aspetti con cui non ero ancora mai entrata in contatto.

Il Padlet inoltre, visitato da tutte le famiglie, ha suscitato dei risultati inattesi per quanto riguarda la comunicazione con le famiglie.

Nelle varie pubblicazioni sono stati aggiunti molteplici commenti da parte dei genitori nei vari post inseriti. Di seguito quindi ne condivido alcuni (Figura 15 – Commenti).



(Figura 15 – Commenti)

Non mi aspettavo di ricevere commenti né feedback e questo mi ha, nuovamente, gratificato profondamente, restituendo valore aggiunto al mio progetto.

Queste due occasioni si sono quindi rivelate un'opportunità per maturare una competenza tecnologica a supporto dell'apprendimento, rifacendomi al framework concettuale del TPACK di Mishra e Koehler, coniugando la conoscenza dei contenuti, quella pedagogico-didattica e quella tecnologica (Mishra & Koehler, 2006).

Come evidenziato dalle Linee Guida del Sistema Integrato 0-6 anni riporto inoltre :
“alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative al coordinamento con il contesto territoriale (D.Lgs. 65/17).

2.3 Risultati attesi e risultati desiderati.

La valutazione è stata il punto di partenza della mia progettazione.

Come esplicitato da Wiggins e McThighe è infatti possibile partire dalla fine (i risultati desiderati) per poi ricavarne il curricolo (Wiggins & Mc Thighe, 2004). Monitorando il contesto e rilevando i bisogni educativi, ho identificato i traguardi per lo sviluppo delle competenze. Queste, intese come l'insieme di strategie cognitive e socio- emotive elevate (Castoldi, 2016) impiegate da ciascun bambino per fronteggiare un compito, sono emerse attraverso la creazione delle opere d'arte del nostro museo. Ogni bambino ha esplorato materiali e tecniche artistiche al fine di esprimere la propria libera espressione.

L'esperienza di apprendimento proposta ha voluto accompagnare i bambini in primo luogo a scoprire i materiali, rendendoli consapevoli di una molteplicità di tecniche da scoprire attraverso i 5 sensi e valorizzando la dimensione esplorativa di ciascuno. Continuando, ogni consapevolezza plurisensoriale è divenuta strumento per esprimere e praticare espressione, riflessione e dialogo. La dimensione comunicativa, sia in senso emotivo che di ascolto e parlato, ha subordinato gran parte delle nostre attività. La valutazione degli interventi ha assunto il ruolo di valorizzazione delle esperienze condotte. Alla scuola dell'infanzia infatti *“l'attività di valutazione risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita, evita di classificare e giudicare le prestazioni dei bambini, perché è orientata a esplorare e incoraggiare lo sviluppo di tutte le loro potenzialità”* (Miur, 2012).

Per rispondere a ciò ho strutturato una rubrica valutativa (Allegato 3), focalizzandosi come strumento funzionale al monitoraggio del processo di apprendimento e partecipativo degli alunni. Essa mi ha aiutata ad individuare, per ciascuna dimensione, il

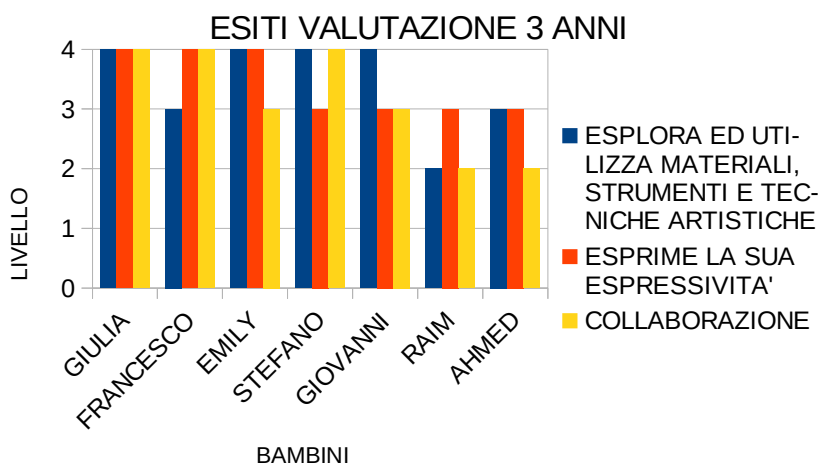
livello di padronanza degli alunni.

Nella valutazione si richiede considerazione di molteplici punti di vista al fine di creare una triangolazione di osservazione, ponendo al centro di questa il concetto di competenza subordinato a differenti punti di vista (Castoldi, 2016). L'autore disegna un modello valutativo trifocale a cui appartengono :

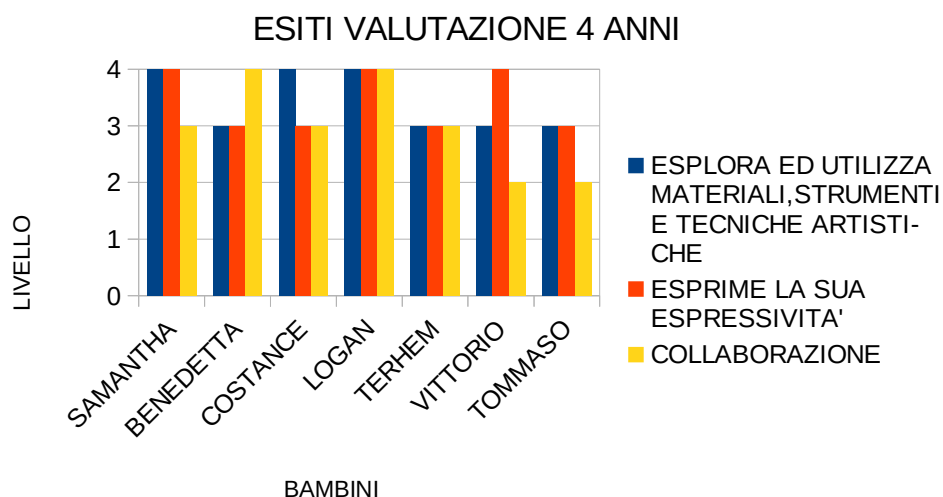
- una dimensione oggettiva,
- una soggettiva,
- una intersoggettiva.

Queste tre dimensioni, oltre ad esprimere una valutazione eterovalutativa, hanno permesso di abbracciare un momento dedicato all'autovalutazione e la considerazione di istanze sociali.

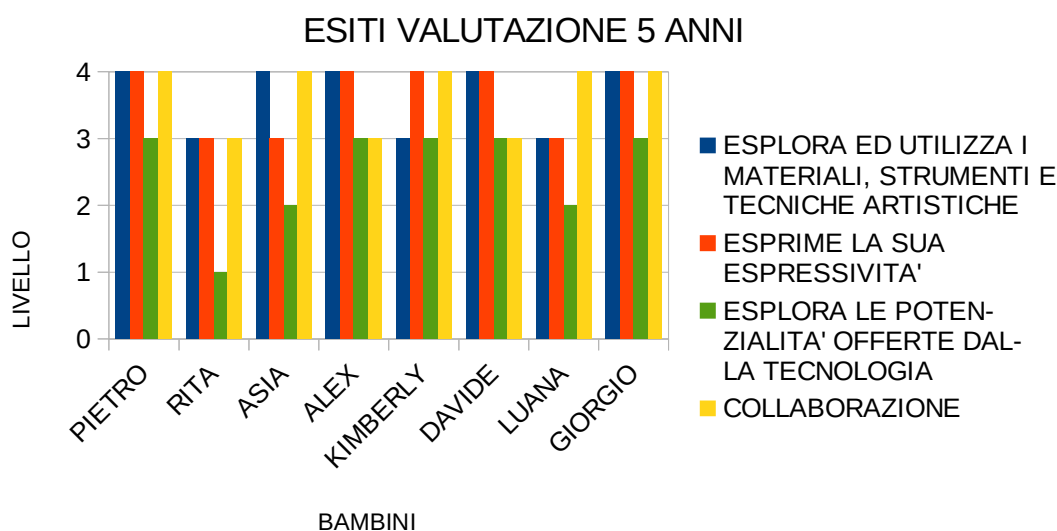
La dimensione oggettiva si evidenzia sui risultati ottenuti rispetto alle evidenze osservabili (Castoldi, 2018). Di seguito i grafici rispetto agli esiti ottenuti (Figura 16 – Esiti tre anni, Figura 17 – Esiti quattro anni, Figura 18 – Esiti cinque anni).



(Figura 16 – Esiti tre anni)



(Figura 17 – Esiti quattro anni)



(Figura 18 – Esiti cinque anni)

Da esse sono emersi diversi elementi interessanti da osservare. In primo luogo un punto di forza per la maggior parte dei bambini, a prescindere dall'età, è stata quella di saper esplorare ad un livello avanzato la dimensione rivolta ai materiali, strumenti e tecniche artistiche.

Da questo ho potuto evincere come i bambini attraverso le varie scoperte, abbiano conquistato la consapevolezza dei materiali e dei loro possibili usi, producendo in

secondo luogo una pluralità di opere diverse. Questo è un aspetto da non trascurare, ha permesso ai bambini di manifestare scelte e preferenze rispetto alle tecniche e strategie di espressione da utilizzare.

Osservando nel dettaglio, per le fasce d'età 3 e 4 anni, ritrovo quanto espresso da Piaget nella teoria piagetiana sullo sviluppo cognitivo (Piaget, 1972), su come dai 2 ai 4 anni i bambini si trovino nella fase preconcettuale e di pensiero egocentrico. Dagli esiti si evince come la collaborazione divenga una dimensione maggiormente esplorata e condivisa solo al raggiungimento dell'ultimo anno di scuola.

Il risultato di cui mi ritengo maggiormente soddisfatta è quello inteso dalla dimensione espressiva, la quale, grazie alla molteplicità di linguaggi e forme di esplorazione offerte, ha dato modo a tutti di ottenere una competenza intermedia o avanzata.

Per la dimensione dell'esplorazione delle potenzialità tecnologiche per i bambini di 5 anni ho ottenuto dei risultati in linea con le mie attese, ero già consapevole di come il gruppo di bambini potesse esprimersi in maniera differente e, confrontandomi con la mia Tutor, ho ottenuto da lei conferma. Per la metà dei bambini che a scuola approfondisce la competenza digitale non avviene una continuità a casa, neppure per azioni di interdipendenza positiva dal digitale, ostacolandone l'uso e le abilità connesse.

Belacchi in Psicologia e scuola (Belacchi, 2019) afferma come utilizzare correttamente diversi tipi di strumenti di valutazione garantisca una maggiore coscienza nella fase di pianificazione dell'attività, tenendo comunque sempre presente i limiti di tali strumenti. In tal senso, per quanto riguarda la dimensione soggettiva, ho ideato un questionario di autovalutazione cogliendo *“i significati personali che il soggetto attribuiva alla sua esperienza di apprendimento”* (Castoldi, 2011) ed indagando le percezioni dei bambini in merito al percorso svolto insieme. Questo è stato sottoposto in momenti differenziati, raggruppando i bambini per fasce d'età in modo da poter ascoltare e comprendere ciascuno di loro singolarmente. Ho predisposto alcune domande, ricavate dalle dimensioni della rubrica valutativa, che dessero modo a me ed ai bambini di sviluppare un circle-time aperto al dialogo ed alla riflessione. Per rispondere al questionario ho predisposto tre emoticon differenti, una sorridente e verde, una gialla e perplessa, una rossa ed arrabbiata.

Sono rimasta sorprendentemente stupita e soddisfatta di come i bambini abbiano inteso la loro autovalutazione, facendo rispecchiare nelle loro percezioni quanto emerso dai miei esiti oggettivi. Per vederne i risultati riportati su un diagramma a torta invito a

consultare l'Allegato 4.

La dimensione intersoggettiva, che *“implica una istanza sociale”* (Castoldi, 2016), si è strutturata perseguendo una serie di attenzioni a :

- le dinamiche relazionali nell'interazione tra pari,
- feedback con le Tutor in compresenza,
- feedback con i commenti dei genitori all'ultimo incontro e al Padlet,
- feedback degli Enti Esterni.

Focalizzandomi in particolar modo sul feedback con la Tutor e la sua collega in compresenza invito ad osservare l'Allegato 5.

In questo documento è possibile confrontare con le mie rubriche valutative alcune griglie di valutazione utilizzate a scuola dalla mia Tutor.

Esse, composte come check-list, si limitano a valutare su tre livelli secondo macro-criteri.

Questo strumento così limitante, pur avendolo utilizzato per mettermi in gioco nell'orientare in maniera differente i miei esiti, non mi ha soddisfatta. Esso, troppo standardizzato e strutturato, non mi ha aiutata a rendere completamente personalizzata la competenza emergente.

Ciononostante, dopo averlo compilato sia io che la mia Tutor, ci siamo ritrovate concorde sugli esiti anche in linea alle rubriche valutative.

I risultati attesi sono stati ampiamente soddisfatti, come di seguito esporrò tramite una riflessione, questa attività si è delineata per potersi ripetere in altre occasioni, acquisendo ulteriori interventi e programmandola per una durata maggiore.

Accompagnare i bambini a comprendere le forme d'arte e la valorizzazione di queste, concludendo con la presenza virtuale dei genitori e dell'Illustratrice, ha reso evidente come questi abbiano appreso strategie utili alla loro espressività.

Purtroppo, un evento conclusivo che contavo di riuscire ad organizzare e che avevo già concordato con Stefano e Francesca, le due guide dei Musei Civici, per via della chiusura dei musei (DPCM 14 Gennaio 2021) non si è potuto realizzare. Il mio progetto infatti si sarebbe dovuto concludere con la visita al Museo da parte dei bambini, incontrando il Responsabile intervistato.

Ciononostante, per mandare un ultimo messaggio ai bambini, ho improvvisato la

ricezione di una seconda lettera che, spedita dal Museo, invitava i bambini a presentarsi quando possibile per essere riconosciuti per il loro impegno, la loro bravura e la loro creatività, avendo aiutato il Museo a non perdere spettatori allestendo il nostro.

3. UNO SGUARDO AL PERCORSO.

3.1 Il V anno.

Nel mettere in pratica questo progetto ho ideato un quadro didattico composto da scelte, pratiche, politiche e valori che incontrassero chi io sento di essere diventata al termine di questi cinque anni. Questa esperienza conclusiva, resa possibile per intero nonostante la temporanea chiusura di Marzo (Dpcm 2 Marzo 2021), ha apportato grande valore a me come insegnante in formazione.

Il focus che vorrei dare a questo progetto condotto risiede in particolar modo su due aspetti positivi :

- l'esplorazione delle molteplici forme di linguaggio,
- la grande fruibilità che gli interventi offrono.

Come nella riflessione al sottocapitolo seguente farò, dedicata al mio profilo emergente, ho da sempre provato un profondo fascino per un autore come Gardner.

Riporto : *“Una scuola centrata sull'individuo dovrebbe essere ricca nella valutazione delle capacità individuali e delle tendenze. Cercherò di associare gli individui, non solo con le aree curricolari, ma anche con particolari modi di riconoscere tali soggetti”* (Gardner, 1987).

Con tali parole Gardner, non fa altro che evidenziare la necessità di inserire il contesto nel concetto di intelligenza.

L'ambiente diviene essenziale nell'essere di ciascuno di noi, permettendo ad ogni soggetto di beneficiare di opportunità, risorse ed incontri.

Questo è formato da una comunità educante integrata, capace perciò di lavorare su una flessibilità cognitiva e sociale.

Il contesto dunque, per potersi ritenere esplorabile in maniera integra e completa, deve avanzare una pluralità di linguaggi, comprensibili a ciascuno.

Questo progetto, realizzato in una scuola particolarmente sensibile a queste tematiche, ha consentito a me di incontrare ciascuno dei bambini con cui sono entrata in contatto. Come anche l'ICF (2001) in materia di inclusione ci riporta, i fattori contestuali, vale a

dire l'influenza positiva o negativa dell'ambiente in cui si vive, possono riflettere conseguenze sul funzionamento stesso della persona (WHO, 2001).

La pluralità di linguaggi ricercata mi ha fornito nuovi modi di conoscere i bambini, valorizzando il loro modo di apprendere e soprattutto incominciando un percorso che li rendesse consapevoli dei loro punti di forza.

Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta (UNESCO, 2005).

A tale aspetto non posso che allacciarmi sottolineando come, durante questo anno (ma non solo) ho incontrato e sentito la necessità di sviluppare quanto prima l'educazione al pensiero critico (Lipman, 1993). L'arte, in questa mia riflessione personale, si è posta come prima possibile traccia di un percorso che si sviluppi abbracciando e coinvolgendo l'idea di apprendimento permanente. Fare arte prevede una serie di componenti tutt'altro che specifiche, anzi. Immaginare prospettive differenti, prendere decisioni, percorrere un processo di astrazione richiedono lo sviluppo trasversale del pensiero critico come soft skill alla vita. (Parsons, 2008).

Per riassumere, ciò che sento di poter identificare come parole chiave di questo primo punto, sono : contesto, linguaggi, pensiero critico.

Sommando queste parole, immaginandole parte di una programmazione ben più lunga di trenta ore, ne esce la parola identità. Un concetto complesso ma, che se ben supportato fin dall'Infanzia, ci indirizza alla consapevolezza di noi e degli altri.

Per quanto riguarda invece il secondo aspetto positivo mi sento di poter affermare che un progetto come il mio potrebbe essere facilmente replicabile, oltre che, come già detto, estendibile.

La flessibilità con cui esso è caratterizzato diviene trasversale ad una molteplicità di traguardi di competenza, e ciò risulta essere per me un'ottima caratteristica.

Inoltre, proprio data la sua flessibilità, praticarlo ha reso protagonisti tutti i partecipanti.

I bambini stranieri, poco abituati ad esprimersi in italiano, hanno trovato un ambiente che non necessitasse di tante parole, quanto più di pensieri.

Per concludere non posso che sentirmi soddisfatta. Lavorare in ottica sistemica è risultato essere uno dei fattori che più mi hanno motivata, facendomi sentire un ingranaggio di qualcosa di ben più grande.

Il rapporto stabilito con le famiglie è risultato essere una soddisfazione aggiuntiva,

ricevendo da loro, protagonisti primari dell'educazione fuori da scuola, ringraziamenti e conferme.

3.2 Francesca oggi.

Rileggendo di recente un testo prodotto al II anno dove descrivevo me, la mia scelta Universitaria ed il mio profilo, mi ha colpito in particolar modo una frase : “.. *Questa scelta Universitaria nasce anche dalla curiosità di cercare di tracciare una mia identità. So cosa voglio trasmettere, devo solo capire come farlo.* “

Al termine di questo percorso quinquennale non posso dunque che condividere chi mi sento di essere diventata.

Nel raccontarmi parto sempre da lontano, da dei ricordi felici della mia maestra Anna, un'insegnante che mi ha regalato prima di tutto la capacità di desiderare.

Me lo ricordo ancora il suo sguardo, credeva in me. Leggeva i miei temi ad alta voce alla classe, sottolineava gli errori disegnandone dei fiori, quasi volesse far sbocciare quegli sbagli, aveva sempre dei bellissimi adesivi da attaccare al termine di una verifica.

Le scuole successive non sono state per niente facili invece, al punto tale di subire un crescendo burnout.

Mi sono sentita per un lungo tempo al buio.

Non volevo più andare a scuola, non volevo più vedere quei voti scritti velocemente in rosso, non volevo più dover affrontare il solito pessimismo nello sguardo dei professori.

In quel momento, al contrario di come tutto era cominciato, non mi sembrava più di desiderare né di avere qualcuno che desiderasse insieme a me.

E' stato un ostacolo difficile da superare, ma sono giunta alla conclusione che quando, anche in un tempo lontano qualcuno ti gratifica e ti dona delle strategie con cui affrontare queste difficoltà, prima o poi troverai il modo di incastrarle con gli eventi sulla tua strada.

Così, un po' per volta, ho iniziato io a sottolineare i miei errori disegnandone dei fiori.

Ad oggi vanto diversi mazzi di rose, margherite e tulipani, ma sono felice di mostrarli alla luce del sole, sono tante vittorie che seminano il mio percorso.

Non immagino la mia vita se non fosse stato per quei fiori.

Terminata la scuola Superiore mi sono dunque chiesta cosa mi aspettasse, dove volessi dirigermi.

La paura di sbagliare era ancora grande, non volevo che il senso di inadeguatezza tornasse.

Fare la maestra per me non è stato quindi il sogno di una vita. Non sono cresciuta immaginandomi una maestra, ma sento di esserci arrivata un po' per volta.

Ho conosciuto tanti ragazzi e ragazze che come me, in passato, hanno vissuto momenti di buio totale sprofondando in una dimensione di burnout.

Molti non ne sono mai usciti.

Ritornando quindi alla frase sopracitata ho fortemente sentito di voler trasmettere agli altri questa grande ed immensa fiducia che tanto mi ha salvata.

Ma come? Come arrivare intrinsecamente a qualcuno, dandogli l'opportunità di prendere in mano la propria vita e rimettendosi in gioco ?

Beh, per me la risposta è stata una sola : diventare una maestra.

Essere una maestra non si limita esclusivamente ad apprezzare la compagnia dei bambini, è molto di più.

Per me essere una maestra è credere che ognuno di loro sia un punto di partenza per una comunità del domani, dove il mio passaggio possa dotarli di strumenti utili.

Essere una maestra è saper osservare delineando opportunità e risorse, valorizzando ciascuno per arricchire tutti.

Diventare insegnante significa mettersi in gioco fino in fondo, utilizzando una continua e permanente riflessione (Schön, 1991), direi portandosi il lavoro ed i pensieri a casa.

L'Università, in questi anni, è stata un orologio prezioso. Il tempo trascorso al suo interno mi ha accompagnata verso una realtà sempre più concreta, un vero trampolino di lancio.

Un tempo trascorso lentamente per certi aspetti : i primi interventi da sola in aula interminabili, le ore contate al minuto per riempire i fogli firme, le interviste ai protagonisti della scuola da sbobinare che lasciano sveglie la notte.

Per altri aspetti invece questi anni sono trascorsi troppo in fretta, quasi scivolandomi via.

Seguendo come linee guida le cinque direzioni per l'insegnante di qualità (Felisatti, 2013) penso di potermi definire una combinazione tra aspetti disciplinari, didattici, autoriflessivi, empatici e gestionali di una futura maestra.

Questi aspetti non sono solo entrati a far parte di una mia forma mentis attraverso la

pratica ma, prima di tutto, anche grazie all'esempio.

Ho imparato ad inserirmi all'interno di una progettazione, proponendo nuove visioni e nuove alternative.

Ho assimilato strategie didattiche, componendo un mio primo ed iniziale repertorio.

Ho pensato, meditato, rimuginato. Ho compreso l'autocritica, il volersi migliorare. Analizzare per fare di più, non tanto per sé, ma per gli altri soggetti.

Ho nutrito sensazioni, soddisfazioni, dispiacer, facendomi guidare verso il miglior riconoscimento dell'altro. Ai miei occhi e agli occhi degli altri.

Ho gestito, soprattutto quest'anno, un fardello che andava oltre le mura scolastiche. E mi è piaciuto assai, facendomi sentire al posto giusto nel momento giusto.

Ecco, questa è Francesca oggi.

Consapevole di una salita al termine di questo percorso, di una vetta che forse non arriva mai perché in realtà la scalata arriva giorno per giorno. Ma pronta a percorrerlo, con uno zaino sulle spalle insieme a qualche strumento, molte idee e tanta volontà.

4. BIBLIOGRAFIA.

Riferimenti teorici

Arnheim, R. (2019). *Arte e percezione visiva*. Milano: Feltrinelli. Carocci.

Bateson, G. (2017). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.

Bauwens, J. Hourcade, JJ.(1989) *Co-teaching*. Digital Commons.

Biasutti, M. (2015), *Elementi di didattica della musica*. Roma : Carocci.

Biggeri, M. Santi, M. (2012). *Participation, Empowerment and Capabilities: Key Lessons and Future Challenges*. Firenze : Arco.

Brown, S. (2014). *Assessment for learning. Learning and teaching in higher education*. Learning Matters.

Canevaro, A. (1976). *I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell'Infanzia*. Firenze: La nuova Italia.

Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Roma : Carocci.

Castoldi, M (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma : Carocci.

Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare ed apprendere*. UTET Università.

Cook, L. & Friend, M. (1995). *Co-Teaching: Guidelines for creating effective practice*. Trento : Erickson.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica*. Franco Angeli.

Farnè, R. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Reggio Emilia : Junior.

Felisatti, E. (2013). *Insegnanti in ricerca*. Pensa Multimedia.

Gardner, H (2013). *Formae mentis. Un saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano : Feltrinelli.

Kolb, E. W (1990). *The early Universe*. Editore Addison-Wesley Publishing Company

Lamberti, S. (2006). *Cooperative Learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*. CEDAM.

Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia : Junior

Marcolli, A. (1981). *La teoria del campo*. Sansoni.

Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Editore Carocci.

Milani P., (2018), *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci;

Molin, L. (2018). *Persona umana*. Editore youcanprint.

Munari, B. (2010). *Abc ed altri giochi di Bruno Munari*. Pisa : Felici.

Munari, B. (2017). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale*.

Papafava, N. (2008). *Proprietari di sé e della natura*. Liberilibri.

Parsons, T. (2008). *Il sistema sociale*. Edizioni di comunità.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano : ETAS.

Perrenoud, P. (1999). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma : Anicia

Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri studi di psicologia*. Torino : Einaudi.

Pittarello, R. (1985). *Alberi disegnati dai bambini*. Bologna: Zanichelli.

UNICEF (2013) *La condizione dell'Infanzia nel mondo. Bambini e disabilità*. Roma : Comitato italiano per l'Unicef Onlus

Russoli, F. (1981). *Il museo nella società*. Milano : Feltrinelli.

Thompson & Thompson. (2007). *Genetica in medicina*. Edises.

Vianello, R. Gini, G. Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia dello Sviluppo*. Novara: De Agostini Scuola S.p.A

Vygotskij, L.(1931). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti Editore.

WHO, (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health*. World Health Organization

Wiggins, G. McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La "teoria" di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Winnicott,

Normativa :

D.lgs. 65/2017

Decreto Ministeriale n.89 del 7 agosto 2020 (Linee Guida sulla Didattica Digitale Integrata)

Decreto Legge 2 marzo 2021

DPR n. 275 dell'8 marzo 1999

Nota n. 360 del 14 marzo: "disposizioni per il personale scolastico in servizio nelle zone rosse", 2021

P.E.B.A, 2018

Protocolli d'Intesa per la Sicurezza, 2020

Indicazioni Nazionali 2012

MIUR, Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza

MIUR, Linee Guida, La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, 2020

Index per l'Inclusione, 2000

UNESCO, 2005

Competenze Chiave Europee 2020

Documentazione Scolastica

Piano Triennale dell'Offerta Formativa per il triennio 2019/2022 – P.T.O.F. della scuola Comunale “Bruno Munari”

Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione (2012)

ALLEGATO 1.
Check-list 2019-2020

3/11/2019

Scuola Comunale dell'Infanzia Munari
CHECK LIST

SPAZI ESTERNI

- Cortile interno attrezzato di giochi (altalene, tricicli, scivolo, triangolo di Pikler, panchine e tavolini, sabbiera)
- Utilizzato per attività connesse alla didattica (lezioni outdoor, cacce al tesoro, arte)
- Abbastanza ampio
- Suddiviso per due aree, una interna ed isolata rispetto al contesto circostante, l'altra esposta su una strada ed un marciapiede mediamente trafficato
- In parte con qualche albero
- Utilizzato contemporaneamente da tutte e 3 le sezioni presenti nella scuola

STRUTTURA DELL'EDIFICIO

- L'edificio può ritenersi di recente ristrutturazione
- Del tutto adeguato
- In prossimità di una scuola Primaria ed una parrocchia
- Contesto fortemente eterogeneo (S. Bellino – Arcella)
- Disposto su due piani
- Corridoi suddivisi da armadietti per ciascun bambino e contrassegnati da un simbolo personale

AULE

- Classi composta da 20/25 bambini eterogenee
- Tre sezioni sullo stesso piano
- Arredamento montessoriano con materiali a disposizioni
- Pareti riempite dai bambini
- Materiale scolastico suddiviso e contrassegnato da un simbolo personale (come per gli armadietti nel corridoio)
- Aule luminose e spaziose
- Spazio di gioco libero con tappeto e specchio, costruzioni, libreria, disegno libero, gioco scomposto, animali di gomma, pupazzi
- Utilizzo delle casse presenti in aula come accompagnamento alle attività
- Banchi ad isola con suddivisione dei bambini secondo età
- Collegamento ad internet

PALESTRA

- Spazio di movimento per l'attività fisica, la ricreazione in caso di pioggia e per attività didattiche
- Materassoni, palloni, cerchi di plastica, specchio lungo un'intera parete, birilli, cinesini, corde.
- Accesso diretto al giardino esterno
- Necessita di luce artificiale in quanto non troppo luminoso
- Casse per la musica

BIBLIOTECA

- Angolo lettura con cuscini, coperte, tappetoni morbidi
- Libri suddivisi per due pareti intere secondo genere ed autore
- Tavolo centrale con sedie a disposizione
- Servizio di biblioteca
- Prestito del libro una volta ogni 2 settimane

CHECK LIST 2019

SCUOLA MUNARI – CHECK LIST SEZIONE VERDE ANNO 2020/2021
 OSSERVAZIONE IN **SITUAZIONE COVID**

SPAZI ESTERNI

- Cortile interno attrezzato dei giochi – SUDDIVISO PER TURNI
- Utilizzato per attività connesse alla didattica – GRANDE UTILIZZO DI OUTDOOR EDUCATION

STRUTTURA DELL'EDIFICIO

- Disposto su due piani CON LIMITAZIONI AL PASSAGGIO, SEGNALI DI ENTRATA ED USCITA DIFFERENTI, LIMITAZIONI DEGLI SPAZI INTERNI A SECONDA DELLA SEZIONE DI APPARTENENZA
- Corridoi suddivisi da armadietti per ciascun bambino e contrassegnati da un simbolo personale

AULE

- Classi composta da 20/25 bambini eterogenee – COPPIA DI SORELLE GEMELLE UNITE NELLA STESSA SEZIONE VERDE
- Tre sezioni sullo stesso piano + 1 SEZIONE AGGIUNTA AL SECONDO PIANO
- Arredamento montessoriano con materiali a disposizioni
- Pareti riempite dai bambini
- Materiale scolastico suddiviso e contrassegnato da un simbolo personale (come per gli armadietti nel corridoio)
- Aule luminose e spaziose
- Spazio di gioco libero con tappeto e specchio, costruzioni, libreria, disegno libero, gioco scomposto, animali di gomma – TUTTO RIMASTO A DISPOSIZIONE TRANNE I PUPAZZI
- Utilizzo delle casse presenti in aula come accompagnamento alle attività
- Banchi ad isola con suddivisione dei bambini secondo età
- Collegamento ad internet
- TURNI PER IL BAGNO
- TURNI PER IL PRANZO
- TURNI PER LE RICREAZIONI
- DIVIETO NEL PORTARE A SCUOLA OGGETTI PERSONALI DA CASA

PALESTRA

- Spazio di movimento per l'attività fisica, la ricreazione in caso di pioggia e per attività didattiche – SUDDIVISIONE SECONDO TURNI
- Materassoni, palloni, cerchi di plastica, specchio lungo un'intera parete, birilli, cinesini, corde
- Accesso diretto al giardino esterno
- Necessita di luce artificiale in quanto non troppo luminoso
- Casse per la musica

BIBLIOTECA - CHIUSA

CHECK-LIST 2020.

ALLEGATO 2.PROGETTAZIONE INTERVENTI

TEMPI	AMBIENTE DI APPRENDIMENTO	CONTENUTI	METODOLOGIE	TECNOLOGIE	ATTIVITA'
2 ORE	AULA	Lancio dell'attività con costruzione del contesto di senso : il Museo.	Lezione frontale anticipativa.	Pacco con lettera + libro.	Il pacco misterioso e la richiesta d'aiuto.
2 ORE	AULA	Stefano e Francesca, due guide per il museo virtuale.	Lezione frontale con scambio e dibattito.	Lim con collegamento a Zoom.	Impara il Museo.
2 ORE	AULA	Intervista alla Responsabile dei Musei Civici.	Lezione di approfondimento.	Lim con collegamento a Zoom.	Impara il Museo-Intervista.
2 ORE	SALONE GIARDINO	Chi è l'artista ?	Intervento di teorizzazione tramite tecniche attive.	Lim con collegamento a Zoom. Materiali artistici (fogli, pennelli, tempere, matite, pennarelli..)	Nicoletta l'Illustratrice.
2 ORE	SALONE GIARDINO	Classificazione tramite frottage.	Format laboratoriale con una metodologia attiva.	Pennelli, tempere, oggetti di riciclo, oggetti raccolti in giardino.	La natura nei segni.
2 ORE	GIARDINO	Loose Parts	Format laboratoriale con una metodologia attiva	Pluralità di oggetti, materiali naturali ed artificiali, supporto per montaggio.	Gioco libero in natura.
2 ORE	SALONE	Noi e le nostre linee. 3 momenti : esplorazione, pratica, rilassamento.	Format laboratoriale con una metodologia attiva	Pennarelli, carta da pacchi, tempere. Per il rilassamento tappetini.	La corporeità dell'arte.
2 ORE	GIARDINO AULA	Le linee nella natura,	Format laboratoriale	Cellophan, foglie,	La natura intorno a me.

		esplorazione esterna.	con una metodologia attiva	cartelloni, pennelli, tempere.	
2 ORE	AULA GIARDINO	Quanti colori intorno a noi.	Format laboratoriale con una metodologia attiva	Tempere, pipette, fogli, cotone, pennelli, materiali naturali.	I colori a spasso nella natura.
2 ORE	AULA	Cosa esprimono le mie linee a tempo di musica ?	Format laboratoriale con una metodologia attiva	Casse della musica, canzoni, lim con video, tele, pennelli.	Luci e colori in un mondo di musica.
2 ORE	AULA	A passeggio tra i segni e le forme.	Format laboratoriale con una metodologia attiva	Le forme	Alla scoperta della forma.
2 ORE	AULA	La carta nelle sue forme, dalla manualità fine alla costruzione di sculture.	Format laboratoriale con una metodologia attiva.	Carta, forbici, colla, cartoncino, materiali di riciclo, pongo.	Dal bi- al tri-dimensionale.
2 ORE	AULA INFORMATICA	Dall'arte disegnata all'arte digitalizzata. (5 anni)	Format laboratoriale con una metodologia attiva.	Computer, mouse, tastiera, Paint.	L'arte online.
2 ORE	PALESTRA GIARDINO +	Io come artista, mi rappresento.+ saluto Nicoletta.	Format laboratoriale con una metodologia attiva.	Cartoncini, colori, tempere, pennelli, cerette, materiali di riciclo, materiali naturali, pennarelli.	Chi sono diventato.+ saluto Nicoletta.
2 ORE	AULA INFORMATICA	Raccontiamo il museo. + Autovalutazione	Lezione attiva con scambio e dibattito	Benvenuti agli ospiti. + Questionari	La percezione di noi nel percorso.

ALLEGATO 3– RUBRICA VALUTATIVA 3 ANNI.

Traguardo di competenza: Utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI DI PRESTAZIONE	LIVELLI DI PADRONANZA precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati			
	conoscenze e abilità atteggiamenti		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
ESPLORA ED UTILIZZA MATERIALI E STRUMENTI ARTISTICI	Esplorare i materiali a disposizione e usarli in modo spontaneo.	Esplora i materiali attraverso i 5 sensi.	L'alunno utilizza i 5 sensi in maniera autonoma. Produce commenti personali rispetto a quanto esplorato.	L'alunno utilizza i 5 sensi in maniera autonoma.	L'alunno, se sollecitato dall'insegnante, utilizza i 5 sensi per esplorare i materiali.	L'alunno utilizza i 5 sensi se guidato e supportato dall'insegnante.
		Utilizza i materiali esplorati.	L'alunno utilizza autonomamente i materiali esplorati. Crea manufatti di propria iniziativa.	L'alunno utilizza autonomamente i materiali esplorati.	L'alunno osserva i materiali esplorati. Se sollecitato li utilizza.	L'alunno se opportunamente guidato, utilizza i materiali.

<p>ESPRIME LA SUA ESPRESSIVITA'</p>	<p>Esprimere quanto suscitato dalle sue sensazioni.</p>	<p>Parla e descrive come la propria produzione racconti le sue emozioni .</p>	<p>L'alunno descrive e giustifica le sue scelte artistiche in base a quanto provato. Comunica inferenze con esperienze di emozioni simili vissute.</p>	<p>L'alunno descrive e giustifica le sue scelte artistiche in base a quanto provato.</p>	<p>L'alunno, qualora sollecitato, comunica le sue scelte artistiche.</p>	<p>L'alunno, se opportunamente sostenuto dall'insegnante, attraverso eventuali facilitatori, comunica le sue scelte artistiche.</p>
<p>PARTECIPAZIONE</p>	<p>Coinvolgimento ed attenzione.</p>	<p>Ascolta con attenzione e guarda il compagno che parla o la fonte del suono.</p>	<p>L'alunno guarda chi parla facendo cenni di assenso ed interviene in maniera pertinente. Produce commenti personali relativi a quanto ascoltato.</p>	<p>L'alunno guarda chi parla facendo cenni di assenso ed interviene in maniera pertinente.</p>	<p>L'alunno guarda chi parla e fa cenni di assenso. Se sollecitato interviene.</p>	<p>L'alunno ha bisogno di una guida che lo richiami all'ascolto attraverso il supporto di facilitatori (ripetizioni, registrazioni, tempi dilatati..).</p>

(Scorrere in giù per le successive rubriche).

RUBRICA VALUTATIVA 4 ANNI.

Traguardo di competenza: Utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI DI PRESTAZIONE	LIVELLI DI PADRONANZA precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati			
	conoscenze e abilità atteggiamenti		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
ESPLORA ED UTILIZZA MATERIALI, STRUMENTI E TECNICHE ARTISTICHE	Esplorare i materiali a disposizione e usarli in modo spontaneo.	Utilizza i 5 sensi per esplorare i materiali.	L'alunno utilizza i 5 sensi in maniera autonoma. Produce commenti personali rispetto a quanto esplorato.	L'alunno utilizza i 5 sensi in maniera autonoma.	L'alunno, se sollecitato dall'insegnante, utilizza i 5 sensi per esplorare i materiali.	L'alunno utilizza i 5 sensi se guidato e supportato dall'insegnante.
		Utilizza i materiali esplorati.	L'alunno utilizza autonomamente i materiali esplorati. Crea manufatti di propria iniziativa.	L'alunno utilizza autonomamente i materiali esplorati.	L'alunno osserva i materiali esplorati. Se sollecitato li utilizza.	L'alunno se opportunamente guidato, utilizza i materiali.

	Utilizzare il disegno, la pittura e altre attività manipolative esplorando materiali e tecniche creative.	E' in grado di utilizzare tecniche artistiche differenti.	L'alunno è in grado di utilizzare tecniche artistiche differenti. Crea collegamenti all'interno dello spazio di lavoro tra queste utilizzandone più di una.	L'alunno è in grado di utilizzare tecniche artistiche differenti.	L'alunno utilizza tecniche artistiche differenti se sollecitato dall'insegnante.	L'alunno, se opportunamente guidato, utilizza differenti tecniche artistiche anche attraverso l'uso di facilitatori.
ESPRIME LA SUA ESPRESSIVITA'	Esprimere quanto suscitato dalle sue sensazioni. Rappresenta re situazioni attraverso il disegno.	Parla e descrive come la propria produzione racconti le sueemozioni. Disegna quanto richiesto in maniera personale e pertinente.	L'alunno descrive e giustifica le sue scelte artistiche in base a quanto provato. Comunica inferenze con esperienze di emozioni simili vissute. L'alunno rappresenta attraverso il disegno qualcosa di richiesto. Aggiunge dettagli personali alla produzione.	L'alunno descrive e giustifica le sue scelte artistiche in base a quanto provato. L'alunno rappresenta attraverso il disegno qualcosa di richiesto.	L'alunno, qualora sollecitato, comunica le sue scelte artistiche. L'alunno, se sollecitato, disegna quanto richiesto dall'insegnante.	L'alunno, se opportunamente sostenuto dall'insegnante, attraverso eventuali facilitatori, comunica le sue scelte artistiche. L'alunno, quando adeguatamente guidato e supportato, rappresenta quanto richiesto.

COLLABORAZIONE	Collaborare con i compagni.	Parla, spiega i suoi punti di vista e lavora insieme ai compagni.	L'alunno interagisce con i compagni lavorando insieme. Sceglie di confrontarsi qualora ce ne sia bisogno.	L'alunno interagisce con i compagni lavorando insieme.	L'alunno interagisce con i compagni se sollecitato dall'insegnante.	L'alunno interagisce con i compagni se opportunamente guidato dall'insegnante.
-----------------------	-----------------------------	---	---	--	---	--

RUBRICA VALUTATIVA **5 ANNI**

Traguardo di competenza: Utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI DI PRESTAZIONE	LIVELLI DI PADRONANZA precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati			
	conoscenze e abilità atteggiamenti		AVANZATO	INTERMEDIO	BASE	IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE
ESPLORA ED UTILIZZA MATERIALI, STRUMENTI E TECNICHE ARTISTICHE	Esplorare i materiali a disposizione e usarli in modo spontaneo.	Utilizza i 5 sensi per esplorare i materiali.	L'alunno utilizza i 5 sensi in maniera autonoma. Produce commenti personali rispetto a quanto esplorato.	L'alunno utilizza i 5 sensi in maniera autonoma.	L'alunno, se sollecitato dall'insegnante, utilizza i 5 sensi per esplorare i materiali.	L'alunno utilizza i 5 sensi se guidato e supportato dall'insegnante.

		Utilizza i materiali esplorati.	L'alunno utilizza autonomamente i materiali esplorati. Crea manufatti di propria iniziativa.	L'alunno utilizza autonomamente i materiali esplorati.	L'alunno osserva i materiali esplorati. Se sollecitato li utilizza.	L'alunno se opportunamente guidato, utilizza i materiali.
	Utilizzare il disegno, la pittura e altre attività manipolative esplorando materiali e tecniche creative	E' in grado di utilizzare tecniche artistiche differenti.	L'alunno è in grado di utilizzare tecniche artistiche differenti. Crea collegamenti all'interno dello spazio di lavoro tra queste utilizzandone più di una.	L'alunno è in grado di utilizzare tecniche artistiche differenti	L'alunno utilizza tecniche artistiche differenti se sollecitato dall'insegnante.	L'alunno, se opportunamente guidato, utilizza differenti tecniche artistiche anche attraverso l'uso di facilitatori.
ESPRIME LA SUA ESPRESSIVITA'	Esprimere quanto suscitato dalle sue sensazioni.	Parla e descrive come la propria produzione racconti le sue emozioni.	L'alunno descrive e giustifica le sue scelte artistiche in base a quanto provato. Comunica inferenze con esperienze di emozioni simili vissute.	L'alunno descrive e giustifica le sue scelte artistiche in base a quanto provato.	L'alunno, qualora sollecitato, comunica le sue scelte artistiche.	L'alunno, se opportunamente sostenuto dall'insegnante, attraverso eventuali facilitatori, comunica le sue scelte artistiche.

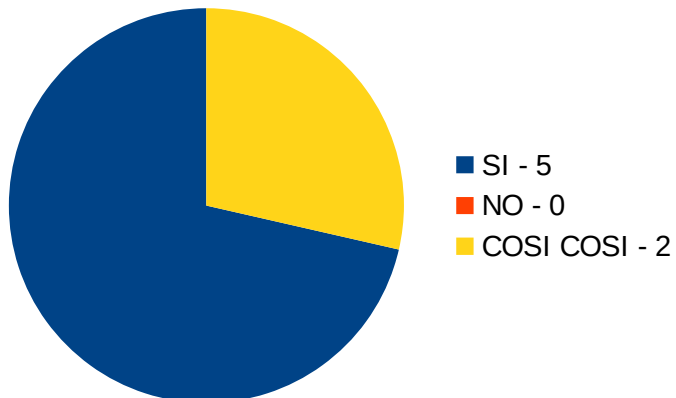
	Rappresenta re situazioni attraverso il disegno.	Disegna quanto richiesto in maniera personale e pertinente.	L'alunno rappresenta attraverso il disegno qualcosa di richiesto. Aggiunge dettagli personali alla produzione.	L'alunno rappresenta attraverso il disegno qualcosa di richiesto.	L'alunno, se sollecitato, disegna quanto richiesto dall'insegnante.	L'alunno, quando adeguatamente guidato e supportato, rappresenta quanto richiesto.
ESPLORA LE POTENZIALITA' OFFERTE DALLE TECNOLOGIE	Esplorazione e scoperta di artefatti tecnologici e digitali.	Riconosce ed utilizza le principali tecnologie.	L'alunno utilizza la tastiera; riconosce le principali icone; realizza semplici elaborazioni grafiche.	L'alunno utilizza la tastiera; riconosce le principali icone.	L'alunno se sollecitato familiarizza con la tastiera in un primo approccio conoscitivo.	L'alunno ha bisogno di una guida con istruzioni precise e possibili facilitazioni.
COLLABORAZIONE	Collaborare con i compagni.	Parla, spiega i suoi punti di vista e lavora insieme ai compagni.	L'alunno interagisce con i compagni lavorando insieme. Sceglie di confrontarsi qualora ce ne sia bisogno.	L'alunno interagisce con i compagni lavorando insieme.	L'alunno interagisce con i compagni se sollecitato dall'insegnante.	L'alunno interagisce con i compagni se opportunamente guidato dall'insegnante.

	Condividere idee.	Condivide soluzioni a possibili problemi.	L'alunno condivide autonomamente idee con i compagni. Ricerca il confronto.	L'alunno condivide autonomamente idee con i compagni.	L'alunno, quando sollecitato, condivide idee.	L'alunno, se supportato ed opportunamente guidato dall'insegnante, condivide idee.
--	-------------------	---	---	---	---	--

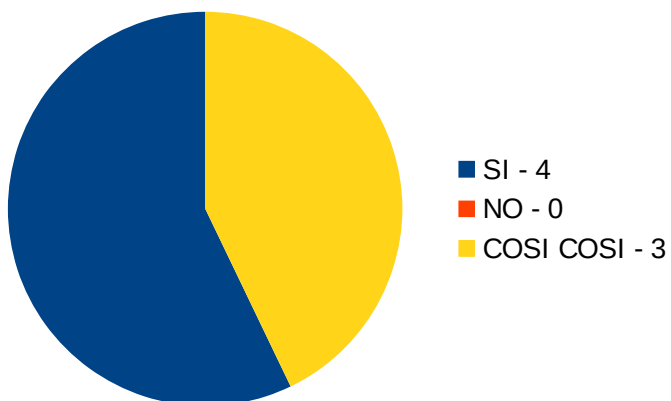
Allegato 4.
AUTOVALUTAZIONE.

BAMBINI DI 3 ANNI :

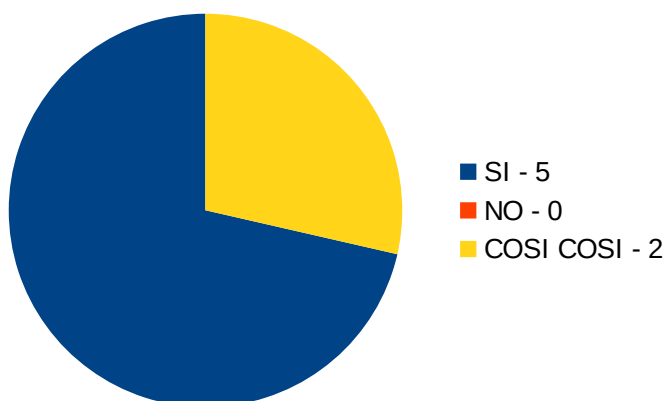
E' STATO FACILE PARTECIPARE ALLE ATTIVITA' ?



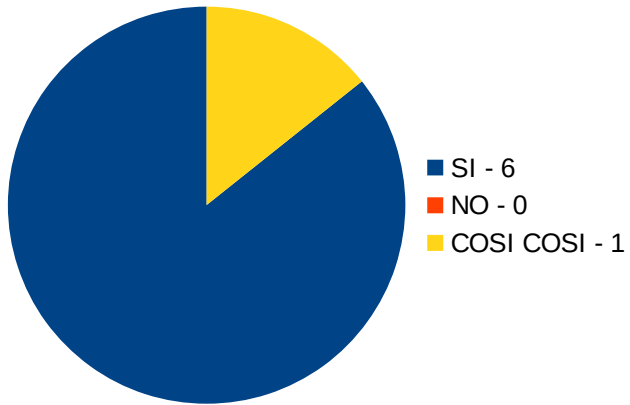
MI SONO SENTITO BENE A LAVORARE INSIEME AI MIEI COMPAGNI ?



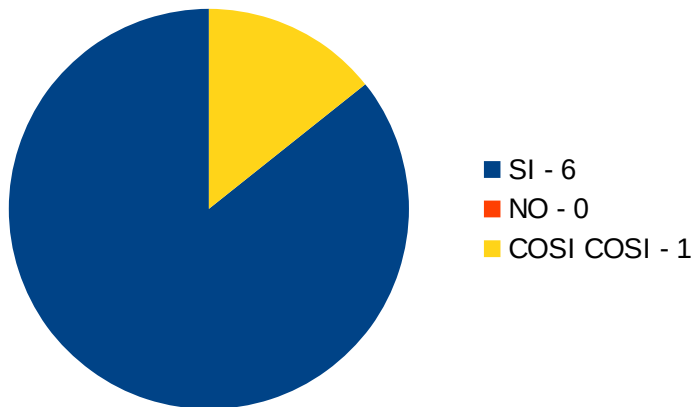
HO RACCONTATO LE MIE OPERE D'ARTE ?



HO SCOPERTO MATERIALI NUOVI DA USARE ?

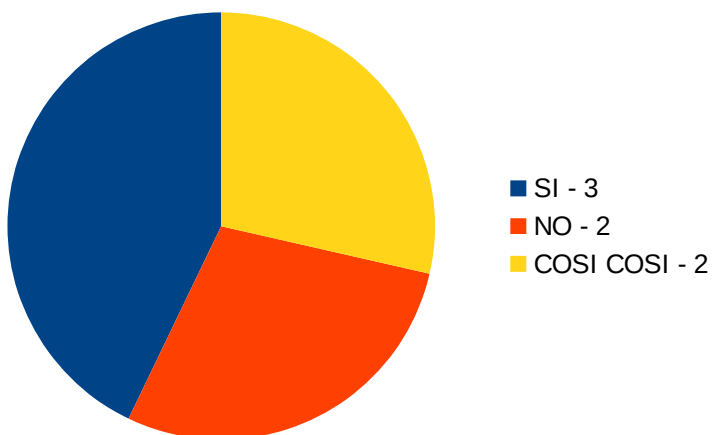


HO PROVATO AD USARLI ?

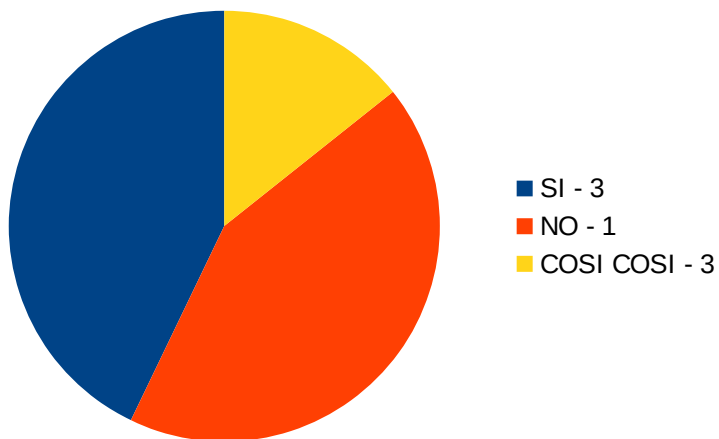


BAMBINI DI 4 ANNI :

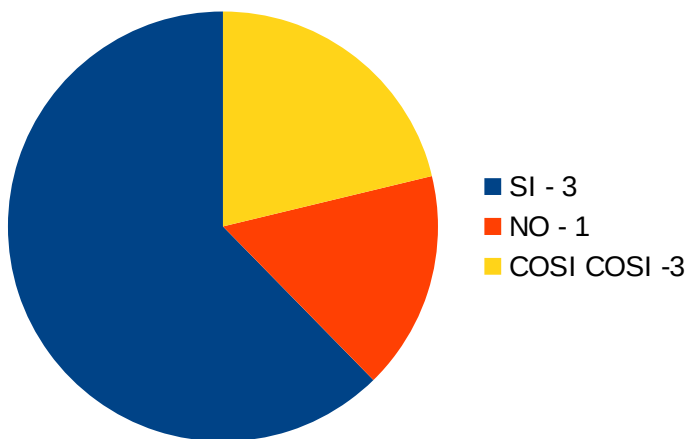
HO SCOPERTO MATERIALI NUOVI ?



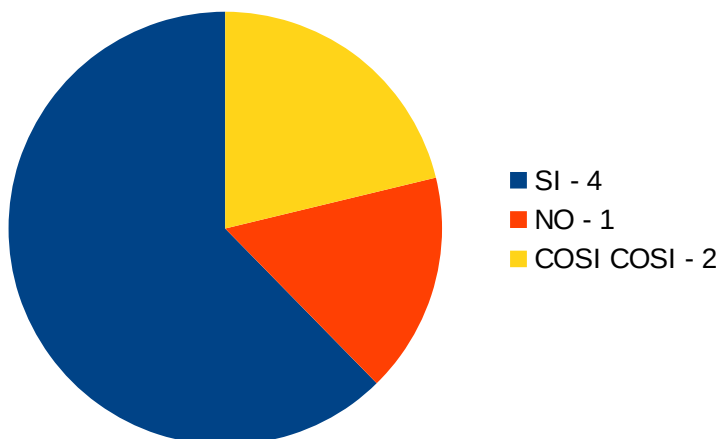
HO PROVATO AD USARE I MATERIALI NUOVI ?



HO RACCONTATO LE MIE OPERE D'ARTE ?

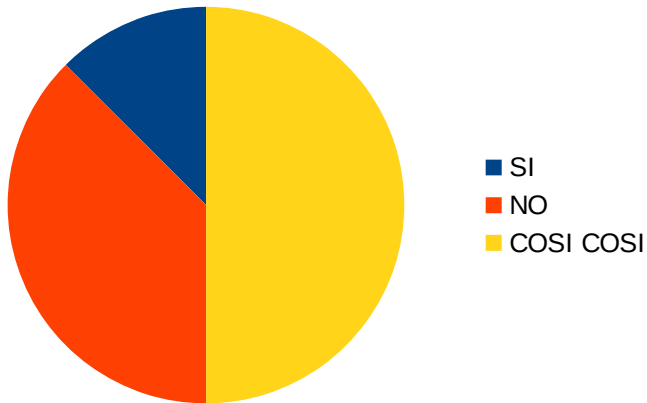


HO AIUTATO IL GRUPPO A SCOPRIRE I MATERIALI NUOVI ?

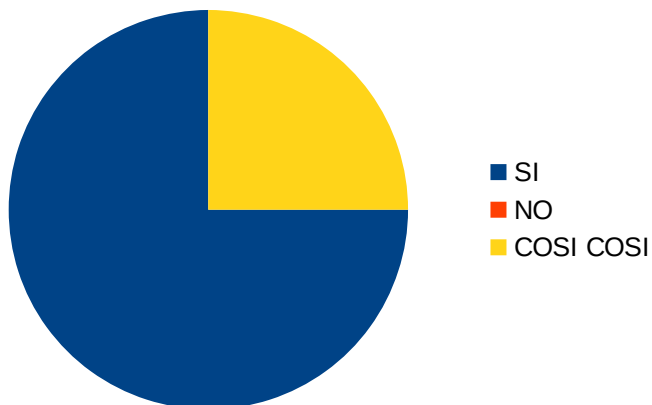


BAMBINI DI 5 ANNI :

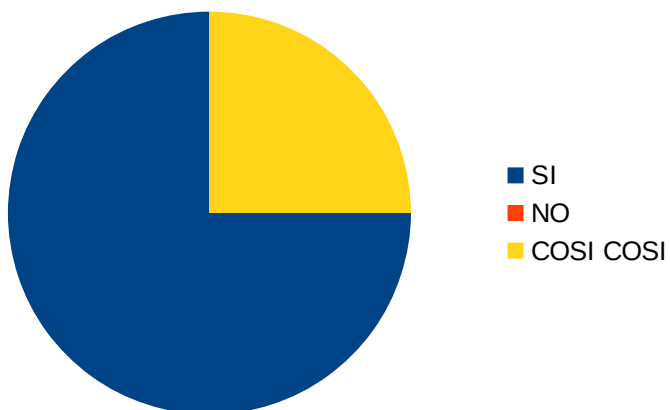
HO AVUTO DIFFICOLTA' CON LE TECNOLOGIE UTILIZZATE ?



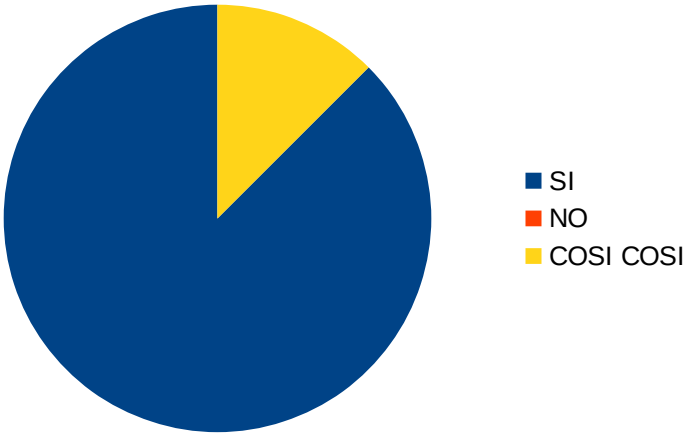
MI SONO SENTITO PARTE DEL GRUPPO ?



HO RACCONTATO LE MIE OPERE D'ARTE ?



HO USATO I MIEI 5 SENSI PER SCOPRIRE I NUOVI MATERIALI ?



ALLEGATO 5.**ESITI SEZIONE VERDE-RAGGRUPPAMENTO.****Legenda:****A obiettivo pienamente raggiunto****B obiettivo raggiunto sufficientemente****C obiettivo raggiunto in parte****COMPETENZE IN CHIAVE EUROPEE:** Consapevolezza ed espressione culturale**CAMPI DI ESPERIENZA:** Immagini, suoni e colori

GRIGLIADI VALUTAZIONE per i 3 ANNI	INTERMEDIA			FINALE		
	A	B	C	A	B	C
Il bambino: Completa e colora semplici disegni		G. G2. E.	F. S. R. A.	G. E.	G2. S. R. F.	A.
Associa il colore all'immagine appropriata		G. G2. F. S. R.	E. A.	G. G2. F. R.	S. E. A.	
Esplora i materiali che ha a disposizione attraverso i 5 sensi	G. G2. E. F.	S. R. A.		G. G2. E. F. S. R.	A. R.	
Utilizza e manipola con creatività materiali vari		G. G2. E. S.	R. A.	G. G2.	R. A. .	
Inventa ed esprime storie di fantasia attraverso il disegno		G. G2. E.	F. S. R. A.	G. G2. F.	E. S. A. R.	

GRIGLIA DI VALUTAZIONE per i 4 ANNI	INTERMEDIA			FINALE		
	A	B	C	A	B	C
Il bambino:						
Rappresenta oggetti, animali, storie e situazioni attraverso il disegno.	S. B. C. L.	T. V. T2		S. B. C. L. T2.	V. T.	
Utilizza tecniche espressive diverse.		S. B. C. L. T. V.	T2.	B. C. S. V.	L. T. T2.	
Utilizza diversi materiali con creatività.	B. C.	S. L. T. V.	T2.	B. C. S. L.	T. V. T2.	
Colora rispettando i margini.	C.	B. S. L. T. T2. V.		C. B. S.	L. T2. T. V.	
Individua analogie e differenze fra coppie di immagini.	B. C. S. L.	T2. V. T.		B. C. S. L. T. T2.	V.	
Commenta le illustrazioni e attribuisce un significato ai propri disegni	B. C. S. T. T2.	V. L.		B. C. S. T. T2. V. L.		
Discrimina e denomina i colori primari e derivati.	B. C. S.	T. T2. L. V.		B. C. S. T. L.	V. T2.	

GRIGLIA DI VALUTAZIONE per i 5 ANNI	INTERMEDIA			FINALE		
	A	B	C	A	B	C
Il bambino: Sa usare i colori in modo sia realistico che fantasioso	A. A2. P. D. L.	R. K. G.		A. A2. P. L. D. G.	R. K.	
Rappresenta graficamente esperienze e vissuti	A. A2. P.	K. D. L. G.	R.	A. A2. P. K. D. L.	R. G.	
Spiega il significato dei propri elaborati	P. A2.	A. D. L. G.	R. K.	P. A2. A. D. G.	L. R. K.	