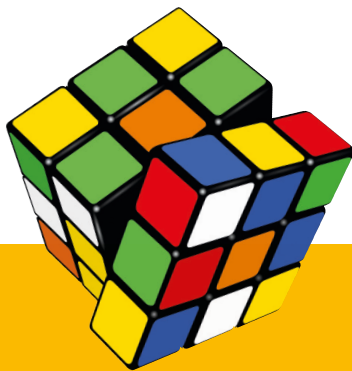


Heritage Education Cittadinanza e inclusione II

a cura di

Marinella Muscarà, Antonella Poce,
Maria Rosaria Re, Alessandro Romano

pedagogica^{mente} e didattica^{mente}



19

Edizioni ETS

Pedagogicamente e didatticamente

Pedagogicamente e didatticamente
collana diretta da
Raffaella Biagioli e Marinella Muscarà

Comitato Scientifico

Paola Aiello, *Università di Salerno*
Vanessa Delgado Benito, *Universidad de Burgos*
Liliana Dozza, *Libera Università di Bolzano*
Massimiliano Fiorucci, *Università di Roma Tre*
Edvige Giunta, *New Jersey City University*
Teresa Godall, *Universitat de Barcelona*
José González-Monteagudo, *University of Seville*
Viviana La Rosa, *Università Kore di Enna*
Alessandra Lo Piccolo, *Università Kore di Enna*
Anna Maria Murdaca, *Università Kore di Enna*
Antonella Nuzzaci, *Università di Messina*
Monica Parricchi, *Libera Università di Bolzano*
Maria Grazia Proli, *Università di Firenze*
Alessandro Romano, *Università Kore di Enna*
Clara Silva, *Università di Firenze*
Maria Tomarchio, *Università di Catania*
Alessandro Vaccarelli, *Università dell'Aquila*
Renata Zanin, *Libera Università di Bolzano*

Heritage Education Cittadinanza e inclusione II

a cura di
Marinella Muscarà, Antonella Poce,
Maria Rosaria Re, Alessandro Romano



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2024

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Distribuzione: Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione: PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884677060-8

3.

DESIGN E OUTDOOR EDUCATION. IL RUOLO DEL DESIGN NELL'APPRENDIMENTO NATURE-BASED

DESIGN & OUTDOOR EDUCATION. THE ROLE OF DESIGN IN NATURE-BASED LEARNING

Alessio Caccamo, Carlotta Belluzzi Mus

Sapienza Università di Roma

Dall'artefatto al pensiero:
l'apporto del design e del designer nel contesto pedagogico

Liedtka (2015), sostiene che le pratiche del Design offrono il potenziale di mitigare una serie consolidata di difetti cognitivi, favorendo così lo sviluppo di un atteggiamento critico nei confronti degli scenari di complessità della contemporaneità. L'uso del progetto come strumento di apprendimento può favorire tale capacità in quanto – durante la progettazione – ci si focalizza sugli aspetti di processo, tecnici e cognitivo-sociali (Cross & Cross, 1995) della composizione di un artefatto, definendo così una dimensione critica. Questo perché, come affermato da Cross (1982), il Design sviluppa: (i) Capacità innate nel risolvere problemi; (ii) Abilità cognitive nelle visualizzazioni concrete/iconiche; (iii) Competenze nel pensiero e nella comunicazione non verbali.

Il processo di Design si configura, infatti, attraverso una conversazione riflessiva che coinvolge differenti forme di visione legate all'intelligenza visiva (Schön, 1982). Secondo Lupton (Lupton & Bost, 2006) l'educazione in Design è stata fortemente segnata dal linguaggio della visione, vale a dire di quel sistema di segni, forme e colori fondato sulla percezione visiva e non sulle convenzioni culturali. Pertanto, il Designer, attraverso l'atto del progetto, applica sia capacità spazio-visuali utili alla costruzione di figure, sia capacità di giudizio nella valutazione della qualità, e sia abilità di prefigurazione nell'identificare possibili conseguenze delle proprie azioni progettuali (Schön, 1992); un concetto di creatività come pratica razionale (Maldonado, 1978), nel quale confluiscono *Pensiero Creativo*, *Problem Solving* e *Pensiero Critico*. Difatti, paragonando gli stadi del pensiero critico così come definiti da Dewey (1933) al processo

progettuale, potremo ritrovare chiaramente delle analogie.

Il ruolo del processo di Design, in particolare nel progetto di servizi e di artefatti, può favorire, inoltre, le quattro competenze fondamentali del XXI secolo, vale a dire abilità di Comunicazione, Collaborazione, pensiero Critico e Creatività (National Education Association, 2012) in quanto grazie al Design è possibile apprendere e «interpretare la nuova condizione del mondo fisico e gli effetti sociali perché le interrelazioni e le competenziazioni dinamiche – che sono significative di ogni ricerca [] di oggi – sono idiomi intrinseci del veicolo contemporaneo della comunicazione visiva» (Kepes, 1944/1990, p. 15). Per fare ciò è necessaria una complessa miscela di sensibilità percettiva, abitudini culturali, conoscenza critica e apertura estetica (Arizpe, Style, 2003).

Secondo il World Economic Forum (2015, p. 4) per prosperare nel XXI secolo, le persone avranno bisogno di abilità che vadano oltre la mera conoscenza, bensì dovranno acquisire capacità di collaborare, comunicare e risolvere i problemi, e pertanto, capacità di affrontare problemi complessi (Voogt, Roblin, 2012). Possedere competenze proprie del designer potrebbero infatti favorire in maniera sostanziale l'acquisizione delle abilità 4C, come confermato da numerose ricerche sul ruolo del progetto (Wijaya, Karyawati, 2020; Bimantara et al., 2020; Ruminar, Gayatri, 2018), attivando alternativamente tutte e quattro le competenze, e – attraverso la componente di progetto – favorire alfabetizzazioni necessarie per il XXI secolo (Van Laar et al., 2017). Ciò è teoricamente provato dal fatto che (i) la *Comunicazione* è un elemento chiave all'interno del design essendo esso stesso un processo comunicativo (Milovanovic, Ivanisevic, 2014); (ii) la *Collaborazione* è parte del Design in quanto è frutto del contributo di diversi soggetti (Doyle, 2021; Kongwat & Sukavatee, 2019); (iii) la *Creatività* è parte integrante, sia come pensiero laterale e pertanto capacità di pensare fuori dagli schemi – vedasi nelle fasi di empatizzazione e ricerca – sia come interpretazione creativa attraverso soluzioni critiche; e (iv) il *pensiero critico* che permea tutto il processo e le fasi, in quanto ogni scelta e soluzione è vincolata da una risposta ragionata a una serie di quesiti che hanno inizio con la fase di formulazione del brief e pertanto della domanda di ricerca (Abilock & Williams, 2014).

Brookfield (1987), inoltre, identifica quattro componenti chiave del processo critico alla cui base vi è l'identificazione e la sfida delle ipotesi: (i) verifica dell'accuratezza e validità; (ii) il ruolo del contesto; (iii) esplorare punti di vista; (iv) e scetticismo riflessivo. Tali disposizioni ben si prestano ad essere elementi chiave nella progettazione di artefatti ed

in generale del processo di Design. Non a caso, diverse sono le testimonianze in letteratura del rapporto fra pensiero critico e Design, ponendo anche l'accento sul ruolo del pensiero creativo – tipicamente associato alla produzione degli artefatti – non più distinto da quello critico bensì incorporante sia la razionalità che l'immaginazione nell'esame ponderato delle possibilità critiche (Berger, 1984) poiché un processo creativo può iniziare con un'intuizione o ragionando su di un problema, ottenendo alcune nuove idee lungo la strada. È un processo, non un singolo evento e i processi creativi autentici coinvolgono il pensiero critico, nonché intuizioni creative e idee innovative. Tale concetto è confermato da Schön (1983) che riferendosi all'attività progettuale individua due forme di riflessione: *reflection-in-action* e *reflection-on-action*. La prima, definita come il processo che consente ai Designer di riconfigurare una situazione o l'attività su cui stanno lavorando mentre la si sta svolgendo, è legata all'approccio laterale del pensiero del Designer che attraverso l'intuizione conduce esperimenti che lo portano alla comprensione di un fenomeno: il pensiero creativo. La seconda, implica il riflettere sull'esperienza stessa o sul fenomeno, analizzandolo per comprendere le dinamiche avvenute, ed è associata ad una pratica di tipo deduttivo: il pensiero critico. In questi termini, sviluppare un modo di pensare progettuale – Designerly (Cross, 1982) – può risultare chiave nei processi critici di apprendimento, in quanto un atteggiamento scettico – frutto di una attitudine critica – è la chiave per valutare qualsiasi informazione (Donkova, Crosier, 2019). Pertanto, emerge la necessità di una convergenza del Design nella Pedagogia e viceversa, che tuttavia, non è un'intuizione nuova ma affonda le sue radici oltre che in Munari (1968/2017) nel pensiero di numerosi altri autori (Baynes, Langdon & Meyers, 1974; Cross, 1980, 1984; Pacione, 2010), vedendo nel Design un modo di pensare acquisibile attraverso la pratica stessa, ed un'occasione di innovazione pedagogica.

Design for outdoor education

A valle di una più ampia riflessione sul ruolo del Design nei processi pedagogici, si intende porre l'attenzione su quali siano le opportunità e la futuribilità di uno scambio interdisciplinare tra Design e Pedagogia nel sistema educativo di domani. Dal Ministero dell'Istruzione e dall'Unione Europea arriva una chiara indicazione di cambio di paradigma, verso una rilettura della Scuola in chiave fortemente sperimentale e orientata ad una fruizio-

ne mista tra materiale ed immateriale. In risposta alle emergenze derivanti da uno scenario educativo in continua evoluzione, infatti, vediamo come le linee programmatiche ministeriali invitano ad avviare progetti di transizione verso una scuola che tenga conto degli obiettivi dell'*Agenda 2030* nella formazione delle nuove generazioni (MIUR, 2021) e che si apra ad una digitalizzazione degli spazi e degli strumenti, per una *Scuola 4.0* (MIUR, 2022). A catalizzare questa tendenza internazionale al rinnovamento del sistema scolastico ha contribuito l'avvento della pandemia da COVID-19. Il periodo di lockdown iniziato a marzo 2020 ha infatti reso necessario, e possibile, in tempi brevissimi, la smaterializzazione dello spazio classe, proiettando la Scuola in una città digitale fruibile unicamente attraverso la connessione internet (Belluzzi Mus et al., 2021). Dall'esperienza della Didattica a Distanza, pertanto, si è sicuramente preso coscienza dei vantaggi tecnologici della digitalizzazione della Scuola e dei servizi in generale; di contro, il distanziamento e la condizione delle infrastrutture locali hanno portato alla luce gli svantaggi sociali dello stesso fenomeno, sia in chiave di inclusione, sia rispetto all'esperienza della realtà sensibile, soprattutto da parte dei bambini in età prescolare. Sorgono da queste ultime considerazioni nuove direzioni futuribili nello scenario post-pandemico, alternative alla DaD ed alla Scuola connessa; direzioni sicure e sostenibili orientate verso il "fuori", inteso come quello spazio aperto, sia esso cittadino o rurale, che possa ospitare programmi di attività didattica (Corlazzoli, 2018) affermandosi come dimensione privilegiata delle esperienze di crescita e di apprendimento (Guerra, 2017).

Il Design, inteso come ambito di ricerca e sperimentazione, ha oggi, in questo più ampio scenario di rinnovamento, il compito di indagare le opportunità e le modalità di intervento di carattere interdisciplinare nella definizione ed innovazione delle esperienze di Outdoor Learning. È il contesto stesso a suggerire il grado di interesse e coerenza di uno scambio sinergico tra Cultura del Progetto e Pedagogica Sperimentale nature-based. Nelle esperienze di Outdoor Learning si riconoscono le influenze delle grandi correnti pedagogiche del passato (Pizzigoni, 1950; Montessori, 1950; Dewey, 1951; Malaguzzi, 1995). L'impostazione metodologica delle diverse esperienze all'interno delle Scuole nel Bosco è, infatti, fortemente radicata nella scuola del *learning-by-doing*, dell'esperienza laboratoriale e di *problem-solving*, nel contatto con la natura quale esperienza libera e primordiale. La creatività, il progetto, la manualità, sono variabili facilmente governabili dai designer e pertanto si prestano, in un processo di ricerca interdisciplinare, ad un

trasferimento di conoscenze che possa potenziare le esperienze in corso.

Un'ulteriore dimensione rilevante per definire il ruolo del Design nel progetto dell'esperienza Outdoor è quella della complessità e molteplicità di problemi propri dell'ambiente naturale (Dozza & Cardinaletti, 2022); il designer è infatti per definizione chiamato a governare la complessità, in qualità di problem solver (Tassi, 2019) attraverso interventi facilitatori ed inclusivi. In questo senso, progettare un servizio educativo in natura tramite una metodologia interdisciplinare porterebbe giovamento alla fruizione del servizio stesso da parte di tutti gli attori coinvolti, siano essi educatori o discenti.

Infine, l'informalità dello spazio classe in ambiente esterno, presuppone che l'intervento progettuale non riguardi la disposizione degli ambienti o degli strumenti, ma l'esperienza della fruizione dello spazio stesso. In questo senso, nella discussione critica e alla ricerca sull'innovazione apportata da un approccio design-driven o design-oriented all'Outdoor Education possono trovare spazio sia i progettisti di prodotto, legati alla dimensione estetica e funzionale di oggetti e strumenti specifici, sia i designer di esperienze (Ceppi, 2004), chiamati a fornire gli strumenti strategici per la costruzione delle attività formative.

Fare ricerca tra design e natura: un caso studio

Al fine di validare quanto appena ipotizzato è in corso un'esperienza di sperimentazione e ricerca interdisciplinare con l'Asilo nel Bosco di Roma Bosco Caffarella. In particolare, la ricerca, impostata secondo il modello di Design Thinking a doppio diamante, intende rispondere a tre domande specifiche: (i) individuare e definire il ruolo dei designer nella progettazione di strumenti e servizi per l'Outdoor Learning (ii) individuare e valutare i benefici apportati dall'utilizzo di metodologie e strumenti design-oriented nelle Scuole nel Bosco (iii) individuare e valutare i benefici di un approccio interdisciplinare per lo sviluppo di abilità specifiche in bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni che frequentano la Scuola dell'Infanzia in contesti non strutturati.

Il progetto, finanziato nel 2021 nell'ambito dei fondi Sapienza Università di Roma per l'Avvio alla Ricerca, ha da poco concluso la fase di ricerca Desk e Field finalizzata all'acquisizione di conoscenze circa lo svolgimento delle attività di Outdoor Learning sul territorio cittadino italiano. Questa prima fase ha ricorso a metodologie e strumenti propri dello User

Centered Design per mappare il contesto e profilare gli utenti che fruiscono del servizio educativo. A valle di un lungo lavoro di osservazione, photo-journaling ed interviste è stato possibile dedurre le prime risposte alle questioni emerse in principio alla ricerca; infatti, nonostante la prima domanda trovi una risposta già nelle motivazioni di scelta dello spazio aperto come luogo d'indagine – come detto in precedenza – la natura laboratoriale delle attività oggi in programma e la presenza in loco di diversi strumenti di gioco e apprendimento auto-progettati dagli educatori suggerisce come il designer possa prendere parte attivamente al processo di costruzione dell'esperienza in qualità di guida consapevole al progetto di prodotto. La conoscenza dei materiali, la sensibilità estetica e l'attenzione all'usabilità, caratteristiche proprie della Cultura del Progetto, costituiscono non solo la giustificazione all'intervento del progettista nella definizione dei materiali dell'aula del "fuori", ma sono anche il presupposto per l'ottenimento di un incremento di efficacia nel momento dell'utilizzo da parte di bambini ed insegnanti.

Non solo, nelle fasi di Brainstorming preliminari al progetto dell'output sperimentale, i risultati raccolti dallo studio del contesto si sono rivelati estremamente utili per la comprensione dei bisogni e delle opportunità da prendere in considerazione. Tale comportamento, per quanto spontaneo, ha reso l'esperienza di ricerca stessa un caso studio utile a registrare l'efficacia dell'utilizzo di strumenti teorici e metodologie proprie del Design nei processi di progettazione delle esperienze e dei servizi educativi, specialmente in ambienti complessi quale quello outdoor.

Ad oggi è in corso la definizione di uno strumento per lo sviluppo delle competenze dei bambini 3-6 anni nello Storytelling. Nelle fasi successive, infatti, verranno sperimentati su un campione dei bambini della classe prodotti e pratiche di costruzione di una storia a partire dalle suggestioni e dai materiali raccolti durante l'esplorazione del parco. Il prodotto vuole essere il risultato di un processo di co-progettazione e ricerca interdisciplinare affrontato mediante l'organizzazione di Nominal Group e la valutazione dei feedback raccolti in fase sperimentale darà una validazione scientifica all'efficacia di un'innovazione design-driven degli strumenti della Scuola nel Bosco.

Conclusioni

In questo processo di innovazione e diffusione delle esperienze pedagogiche nature-based il contributo ha circoscritto il ruolo dei designer e della pratica del design (Camuffo Et Dalla Mura, 2017), ponendo l'attenzione su nuove sfide e opportunità per la ricerca scientifica nell'ambito del Design per il Prodotto e per i Servizi nella convergenza verso la Pedagogia.

Aprire un dibattito sul contributo che i designer possono dare nella progettazione delle nuove scuole – intese come esperienze educative in divenire che avranno un ruolo principale nella formazione delle generazioni che verranno – offre alla comunità scientifica interdisciplinare la possibilità di guardare ai processi ed alle pratiche del Design quali mezzi per l'apprendimento di competenze critiche, sostenibili e socialmente innovative.

Il Design for Education ha il compito di inserirsi nel contesto della Scuola – già popolato dall'Architettura e dal Design di Interni – come co-creatore di strumenti e artefatti pedagogici di chiara valenza funzionale ed estetica, nella visione in cui l'educazione al bello – ed attraverso – non dovrebbe fermarsi all'immaginazione di spazi liberi ed armoniosi, bensì aprirsi al progetto di sistemi, esperienze, relazioni, ed artefatti comunicativi. In particolare, nell'Outdoor Education, la capacità di veicolare messaggi, governare la complessità di uno scenario che cambia giorno per giorno e rispettare la materia naturale come unico mezzo di gioco, di apprendimento e di interazione, dovrebbe essere lasciata alle nuove figure di designer e ricercatori che intendono operare in questo ambito.

Nonostante il contesto naturale sia un terreno fertile per la costruzione di ambienti di apprendimento stimolanti (Bortolotti, Schenetti Et Telese, 2020), infatti, integrare alla Pedagogia competenze e conoscenze del Design, permetterebbe non solo di sviluppare "oggetti per imparare" complementari, ma anche di disseminare un approccio metodologico che nutra e rinnovi la cultura del progetto della didattica scolastica (Weyland, 2017). In questo senso, dare degli strumenti ordinatori, facilitatori, specifici, alle Scuole nel Bosco, senza alterarne la natura libera e non strutturata, vorrebbe dire contribuire alla normalizzazione della Pedagogia Sperimentale nature-based, che altro non è che una scuola in cui lo spazio dell'aula è proiettato fuori e privato dei confini delle mura, in senso materiale e metaforico.

In conclusione, la tessitura di una rete di integrazione e sinergie tra Design e Pedagogia Sperimentale, proiettata verso l'innovazione della Scuola – e per la Scuola – ha oggi l'obiettivo di avviare un processo di cambiamento metodologico e strutturale tanto significativo quanto necessario per il prossimo futuro. In Outdoor Education, contaminare l'esperienza di pedagogisti ed educatori con la Cultura del Progetto, equivale a perseguire l'intento di potenziare lo sviluppo degli uomini e delle donne di domani, individui sensibili e responsabili nei confronti dell'ambiente (Charles, 2015), pronti ad abitare il pianeta nel pieno rispetto del suo valore, delle sue risorse e della sua bellezza.

Riferimenti bibliografici

- Abilock, D., & Williams, C. (2014), Recipe for an Infographic, *Knowledge Quest*, 43(2), pp. 46-55.
- Baynes, K., Langdon, R., & Myers, B. (1977), Design in general education: A review of developments in Britain, *Art education*, 30(8), pp. 17-23.
- Belluzzi Mus, C., Caccamo, A., Fazi, R., & Maselli, V. (2021), Digital sociability in Covid-19 era. Service Design for the analysis of emotional involvement in the digital city, *AGATHÓN | International Journal of Architecture, Art and Design*, n.10, pp. 250-261.
- Berger, M.C. (1984), Critical thinking ability and nursing students, *Journal of Nursing Education* 23, pp. 306-308.
- Bimantara, K.L., Myartawan, I.P.N.W., & Dewi, K.S. (2020), The implementation of infographics in speaking for social interaction course, *International Journal of Language and Literature*, 4(3), pp. 106-110.
- Bortolotti, A., Schenetti, M., & Telese, V. (2020), L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna, *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.
- Brookfield, S.D. (1987), *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, Jossey Bass, San Francisco.
- Camuffo, G., & Dalla Mura, M. (2017), (*EDDES/1*) *Design e apprendimento creativo: questioni ed esperienze*, Guerini e Associati, Milano.
- Ceppi, G. (2004), Design dell'esperienza, in P. Bertola, & E. Manzini (a cura di), *Design multiverso*, Edizioni POLI.design, Milano, pp. 179-186.
- Charles, C. (2015), Worldwide, in M. Guerra (a cura di), *FUORI. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano.

- Corlazzoli, A. (2018), Prefazione, in M. Guerra, & F. Antonacci (a cura di), *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Cross, A. (1980), Design and general education, *Design Studies*, 1(4).
- Cross, N. (1982), Designerly ways of knowing, *Design studies*, 3(4), pp. 221-227.
- Cross, N. (1990), The nature and nurture of design ability, *Design Studies*, 11(3).
- Cross, N., & Cross, A.C. (1995), Observations of teamwork and social processes in design, *Design studies*, 16(2), pp. 143-170.
- Dewey, J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Heath & Co Publishers, Boston DC.
- Dewey, J. (1951), *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Michele, F. (2021), La pedagogia della natura come scelta di impegno pedagogico e politico per una relazione educativa di prossimità, *IL NODO. Per una pedagogia della persona*, XXV, n. 51, pp. 117-126
- Donkova, R., & Croiser, D. (2019, maggio 6), *Focus on: Spotting fake news: New skills or old competences?*, Eurydice - European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/focus-spotting-fake-news-new-skills-or-old-competences_en
- Dozza, L., & Cardinaletti, C. (2022), *Questa è l'Outdoor Education. Un laboratorio di Pedagogia itinerante*, Zeroseiup, Bergamo.
- Farnè, R., & Agostini, F. (2014), *Outdoor education: l'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Bergamo.
- Guerra, M. (2015), *FUORI. Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano.
- Kepes, G. (1990), *Il linguaggio della visione* (Vol. 2), Edizioni Dedalo, Bari (1a ed. 1944).
- Kongwat, A., & Sukavatee, P. (2019), The Effects of Collaborative Reading Instruction Using Infographics on Student's Reading Comprehension, *An Online Journal of Education*, 14(2), OJED1402010-12.
- Liedtka, J. (2015), Perspective: Linking design thinking with innovation outcomes through cognitive bias reduction, *Journal of Product Innovation Management*, 32(6), pp. 925-938.
- Lupton, E., & Bost, K. (2006), *DIY: design it yourself: a design handbook*, Princeton Architectural Press, Princeton.
- Malaguzzi, L., in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di) (1995), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Maldonado, T. (1978), Arte, educazione, scienza - verso una creatività progettuale, *Casabella*, n. 435.

- Milovanovic, D., & Ivanisevic, L. (2014), Infographics as a marketing communication tool, in *2014 New Business Models and Sustainable Competition Symposium Proceedings*, pp. 266-273.
- Ministero dell'Istruzione (n.d.), *FUTURA. La scuola per l'Italia di domani*. <https://pnr.istruzione.it/riforme/>
- Ministero dell'Istruzione (2021, May 4), *Linee programmatiche del ministero dell'istruzione*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+programmatiche+del+Ministero+dell%27Istruzione+-+4maggio+2021.pdf/b3cbd3ee-722c-457d-a2c4-a4df30dd03d8?t=1620143366992>
- Montessori, M. (1950), *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano.
- Munari, B. (2017), *Design e comunicazione visiva. Contributo a una metodologia didattica*, Laterza, Milano (1° ed. 1968).
- National Education Association (2015), *Preparing 21st century students for a global society: An educator's guide to the "Four Cs"*. <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>
- Pacione, C. (2010), Evolution of the mind: A case for design literacy, *Interactions*, 17(2), pp. 6-11.
- Pizzigoni, G. (1950), *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*, La Scuola, Brescia.
- Ruminar, H., & Gayatri, P. (2018), Incorporate 4c's skills in EFL teaching and learning to face education challenges in the 4IR, in *Proceedings of The First International Conference on Teacher Training and Education (ICOTTE)*, pp. 170-177.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Temple-Smith, Londra.
- Tassi, R. (2019), *#Service designer. Il progettista alle prese con sistemi complessi*, Franco Angeli, Milano.
- Van Laar, E., Van Deursen, A.J., Van Dijk, J.A., & De Haan, J. (2017), The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review, *Computers in human behavior*, n. 72, pp. 577-588.
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012), A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of curriculum studies*, 44(3), pp. 299-321.
- Weyland, B. (2017), *(EDDES/2) Didattica sensoriale. Oggetti e materiali tra educazione e design*, Guerini e Associati, Milano.
- Wijaya, T.A.N., & Karyawati (2020), Arrange it, digitize it, and present it: using infographic as 21st century learning media for language classroom, in *Conference Proceedings 2nd IC-Ling: Current Issues on Linguistics, Literature, Translation, and Language Teaching*, pp. 193-198.

SOMMARIO

Introduzione	
<i>Marinella Muscarà e Antonella Poce</i>	7
1. Vivere il patrimonio culturale per rinnovare il curriculum scolastico	
<i>Chiara Bertolini, Laura Landi, Alessandra Landini, Lucia Scipione, Agnese Vezzani, Andrea Zini</i>	11
2. Per un'eredità culturale condivisa. Il valore sociale dell'educazione al patrimonio	
<i>Elisabetta Borgia, Marina Di Berardo, Susanna Occorsio</i>	23
3. Design e Outdoor Education: il ruolo del Design nell'apprendimento nature-based	
<i>Alessio Caccamo, Carlotta Belluzzi Mus</i>	35
4. Cittadinanza globale e sviluppo delle competenze globali in futuri insegnanti di scuola primaria: un'esperienza internazionale di <i>Collaborative Virtual Exchange</i>	
<i>Davide Capperucci</i>	45
5. D come... Dante! Pedagogia jazz e pensiero creativo applicati allo studio del patrimonio culturale	
<i>Elena Dell'Andrea</i>	57
6. Patrimonio culturale e nuove generazioni. Innovazione e <i>guidance</i> nelle aree interne del Casentino e della Valtiberina	
<i>Giovanna Del Gobbo, Francesco De Maria</i>	67

7. Tra gli spazi invisibili di Palermo: la Magione.
Educare gli sguardi, rivelare il patrimonio
Giulia de Spuches, Emanuela Caravello 81
8. Democrazia ed educazione: dalla Magna Grecia
alla strutturazione della cittadinanza globale
Pasquale Gallo 91
9. Promuovere dinamiche di integrazione attraverso il patrimonio
culturale. Il progetto "Nuovi Cittadini Romani" a Palazzo
delle Esposizioni
Giulia Innocentini 101
10. Ripensare l'educazione alla cittadinanza e il ruolo del patrimonio
culturale nell'emergenza educativa
Alessandra Lo Piccolo 113
11. Per una pedagogia critica del territorio: l'esperienza
dell'Ecomuseo Urbano Mare Memoria Viva attraverso
due pratiche ecomuseali di educazione al patrimonio
Valentina Mandalari 119
12. "Intrecci di memorie". L'educazione civica per il patrimonio
culturale
Chiara Martinelli, Laerte Mulinacci 129
13. Heritage education: l'archeologia come motore di progresso
sociale
Silvia Nanni, Alfonso Forgione 137
14. Il sistema partenariale interistituzionale integrato nell'educazione
ai patrimoni culturali e ambientali: quali implicazioni
per la formazione
Antonella Nuzzaci 147
15. L'accessibilità al patrimonio culturale siciliano. Prospettive
di inclusione tra realtà e progetti: il caso dei parchi archeologici
Chiara Sani 155

16. Il museo e il patrimonio culturale per lo sviluppo delle 4C skills:
un'esperienza pilota
Mara Valente 163
17. Interculturalismo, Gender Mainstreaming, Infanzia e Anzianità.
Alcuni esempi di best practices di inclusione culturale
dai musei statunitensi
Flavia Zisa 175
18. Il patrimonio culturale come strumento di cittadinanza attiva
Franca Zuccoli 185

Questo libro rappresenta il secondo volume sul valore del patrimonio culturale per la cittadinanza e le pratiche inclusive, tema della sessione “Cittadinanza, inclusione e patrimonio culturale” della conferenza internazionale “Heritage Education. Comparing practices and experiences”, tenutasi presso l’Università Kore di Enna dal 9 al 10 settembre 2022. I contributi analizzano ed esplorano alcune pratiche ed esperienze di educazione con il patrimonio culturale volte a promuovere competenze di cittadinanza.

Marinella Muscarà è ordinaria di Didattica e pedagogia speciale e Direttrice del Dipartimento di Studi classici, linguistici e della formazione dell’Università Kore di Enna. I suoi interessi di ricerca e la sua attività di scientifica riguardano la didattica generale, la formazione degli insegnanti e i bisogni educativi speciali.

Antonella Poce è ordinaria di Pedagogia sperimentale dell’Università di Roma Tor Vergata e direttore del centro interateneo INTELLECT. La sua ricerca si concentra sui temi dell’innovazione, della valutazione e dell’uso delle tecnologie per l’educazione, principalmente nell’ambito del patrimonio culturale.

Maria Rosaria Re è ricercatrice di Pedagogia sperimentale dell’Università di Roma Tor Vergata. I suoi interessi scientifici sono rivolti ai temi dell’educazione al patrimonio, allo sviluppo e alla valutazione delle competenze trasversali, in particolare del Pensiero critico e delle competenze digitali, nonché all’uso di metodologie didattiche innovative.

Alessandro Romano è ricercatore di Didattica e pedagogia speciale dell’Università Kore di Enna. I suoi interessi scientifici sono rivolti alle pratiche didattiche con e per il patrimonio culturale, alle fragilità educative, alla formazione degli insegnanti e ai processi di educazione e di formazione al variare dei sistemi socio-culturali.

€ 19,00

