

## Agire il curricolo del patrimonio per la scuola estesa

di Alessandra Landini

Storie

Strumenti

Studi



*Il curricolo del patrimonio per una scuola che nasce nei luoghi e insieme alla comunità*

Autori: *Alessandra Landini Ph.D Dirigente Scolastico dell'istituto comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia e docente a contratto presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università di Modena e Reggio Emilia.*

Direttore della Collana e referente del gruppo di ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole": *Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE*

Il Comitato tecnico Scientifico per i Quaderni delle Piccole scuole è composto da: **Cosetta Lodi**, Presidente della Casa delle Arti e del Gioco-Mario Lodi, **Francesco Tonucci**, Ricercatore ISTC/CNR, Presidente del Comitato Nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Lodi, **Palmira Maccarini**, ha fatto parte del gruppo di lavoro della "Biblioteca di Lavoro"; **Juri Meda**, Professore Associato Università di Macerata e Segretario del Comitato nazionale per le celebrazioni del centenario della nascita di Mario Lodi; **Franco Lorenzoni**, Maestro Casa Laboratorio Cenci, **Maria Rosaria Di Santo** Responsabile del gruppo nazionale e di progetto "Storia e Territorio" del Movimento di Cooperazione Educativa; **Barbara Balconi**, Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli studi di Milano Bicocca; **Francesca Davida Pizzigoni**, Ricercatrice presso l'INDIRE, **Laura Parigi**, Ricercatrice presso INDIRE, **Giuseppina Rita Jose Mangione**, Primo Ricercatore presso INDIRE - Responsabile della Struttura di Ricerca "Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole" e del Movimento Nazionale delle Piccole Scuole.

Dedicato alle alunne, agli alunni, ai docenti che hanno abitato nell'a.s. 2020-21 i Civici Musei di Reggio Emilia, dando impulso alla riflessione sul Curricolo del Patrimonio.

Un ringraziamento particolare a Chiara Pellicciari e Riccardo Campanini per il determinante contributo alle esperienze di didattica museale dell'Istituto "A. Manzoni" di Reggio Emilia, alle vicepresidi Elisabetta Bedogni, Stefania Tognetti e Arianna Benedetti e alla Funzione strumentale al PTOF Claudia Reggiani, ad Alfonso Trillicoso, a tutto lo staff, per il continuo supporto e sostegno alle riflessioni sul Curricolo e alla sua realizzazione.

Il Quaderno *Agire il curricolo del patrimonio per la scuola estesa* è interamente finanziato nell'ambito delle attività di ricerca condotte con il progetto in affidamento "Un Patrimonio per la scuola – Il modello di scuola diffusa nel territorio di Parma" (CUP: B26E24000290003).

Responsabili scientifiche del progetto: *Giuseppina Rita Jose Mangione e Stefania Chipa.*

Coordinamento grafico: *Giuseppe Lucchese, INDIRE*

Redazione: *Francesca De Santis, INDIRE*

Comunicazione web: *Michele Squillantini, INDIRE*

Grafica: *Paolo Curina*

Illustrazioni: *Andrea Paoli, INDIRE*

## **I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE • STRUMENTI**

N. 16/2026, Copyright 2026 INDIRE

ISBN/A ----

Stampato e pubblicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole

[piccolescuole.indire.it](http://piccolescuole.indire.it) - Marzo 2026

La *Biblioteca di Lavoro* è stata un'opera editoriale unica e innovativa voluta e diretta da Mario Lodi, realizzata fra il 1971 e il 1979 da un gruppo di educatori composto da Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia e Francesco Tonucci.

L'idea nasceva come progetto didattico alternativo al libro di testo unico. In un formato studiato attentamente per una indispensabile funzionalità, 80 volumetti fra "Documenti", "Lecture" e "Guide", oltre a 68 schede, offrivano idee, spunti e strumenti operativi agli insegnanti, lasciando loro la più ampia libertà di scelta per operare secondo le esigenze della propria classe.

Una vera e propria enciclopedia delle esperienze didattiche più significative compiute in Italia. Un repertorio di consultazione dal quale insegnanti, genitori e ragazzi potevano prendere spunto per attuare, in qualsiasi situazione geografica e sociale, attività alternative alla scuola trasmissiva attraverso una metodologia articolata in strumenti per concreti e organici interventi didattici.

Mario Lodi e i suoi collaboratori volevano aiutare insegnanti e famiglie a conoscere il bambino e il bambino a conoscere se stesso e gli altri.

Tutti vogliamo una scuola migliore, umana e scientificamente corretta, che parta dall'esperienza del bambino per capire il mondo in cui viviamo. La *Biblioteca di Lavoro* aiutava a farlo.

*Cosetta Lodi*

*Presidente della Casa delle Arti e del Gioco - Mario Lodi*

<http://www.casadelleartiedelgioco.it>

A tanti anni di distanza dall'esperienza della *Biblioteca di Lavoro*, è ancora vivo il desiderio di costruire una scuola migliore. Ma ancora oggi, e forse più di allora, è forte la resistenza della scuola trasmissiva, radicata nelle pratiche e nell'immaginario come "scuola normale".

L'INDIRE ha il compito di dare sostegno e visibilità alle ricerche degli insegnanti che cercano di "traghettonare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari*, 2017).

Gli strumenti operativi della *Biblioteca di Lavoro* ideata da Lodi, in questo, erano molto efficaci. Con il loro linguaggio semplice e chiaro, la forma essenziale, la credibilità di un lavoro di ricerca profondamente radicato nelle pratiche e nell'esperienza viva dell'insegnamento, hanno contribuito al diffondersi di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica. Più di tanti documenti programmatici, la documentazione e le tecniche didattiche raccolte in questa "enciclopedia" hanno offerto agli insegnanti strumenti per fare il cambiamento, per agire nella pratica in modo coerente ad una visione di innovazione pedagogica.

I *Quaderni delle Piccole Scuole*, suddivisi in "Storie", "Strumenti" e "Studi", rendono omaggio a questa esperienza che rappresenta un esempio per dar valore e seguito alla ricerca e alla sperimentazione educativa condotta nelle scuole.

Si ringraziano gli eredi di Mario Lodi per avere autorizzato l'utilizzo e la rielaborazione del materiale tratto dall'Opera *Biblioteca di Lavoro* e Grandi & Associati che ha collaborato alla pubblicazione di questo volume.

*I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole*

<http://piccolescuole.indire.it>

# Sommario

Introduzione alla Scuola Estesa nel Patrimonio culturale	7
1 Definizione, costrutti e funzioni della scuola che abita il patrimonio culturale	9
1.1 Cos'è e a cosa serve una "scuola estesa" nel patrimonio culturale	9
1.2 Il Curricolo del patrimonio culturale	10
1.3 Le funzioni di un Curricolo del Patrimonio	12
2 Come costruire un Curricolo del patrimonio	15
2.1 Analisi dei bisogni e definizione degli indicatori e degli strumenti organizzativi	15
2.2 Strumenti per mappare bisogni, percezioni e conoscenze	17
2.3 Indicatori e Strumenti organizzativi: tra policy e patti per un Curricolo del patrimonio	21
2.4 Macro-progettazione e meso-progettazione: una mappa collettiva "iniziale" per il curricolo del Patrimonio	23
2.4.1 Format per un Curricolo emergente che si avvale del patrimonio	25
2.4.2 Creare l'Unità di Apprendimento	30
3 Il Curricolo del Patrimonio: tanti modi di fare scuola IN MUSEO	41
3.1 La dimensione spaziale. L'esperienza della Scuola IN Museo	42
3.2 La dimensione temporale. L'esperienza di Un Anno AL Museo	43
3.3 La dimensione dell'inter-professionalità. La co-progettazione nell'esperienza della scuola dell'infanzia AL Museo	45
3.4 La dimensione della documentazione e della valorizzazione. L'esperienza degli strumenti nel Delivery Museum NELLA Scuola	46
3.5 La dimensione del piacere: focus sulla bellezza e sull'ambiente come "terzo educatore": l'elemento unificante	51
Curricolo del Patrimonio. Quali benefici e quali sfide?	53



# Introduzione. La scuola estesa nel patrimonio culturale

La “scuola estesa” si nutre di dimensioni plurime e in relazione tra loro che hanno le loro radici nel pensiero di numerosi studiosi e pedagogisti, ma che al contempo ritroviamo nelle prassi generative di alcuni contesti territoriali, di piccole scuole, di comunità educanti innovative. Una possibile definizione, che la possa comprendere in un unico costruito, è quindi di difficile declinazione, proprio perché si nutre di numerosi apporti.

Partiamo, per darci un punto d’inizio, da Bruner che ci parla di una scuola attiva nel territorio e di un curriculum che si connota come una “conversazione animata tra dentro e fuori l’aula”<sup>1</sup>, proseguendo con ulteriori costrutti, quello di “sistema formativo allargato”<sup>2</sup> e di luogo per una “educazione diffusa”<sup>3</sup>. Mettendo l’accento sulle possibili alleanze partecipative e generative col territorio<sup>4</sup> si arricchisce la definizione con le azioni che promuovono patti attivi, valorizzanti le comunità e il bene comune, e la formazione interprofessionale<sup>5</sup>. Una declinazione generale di questa visione in cui le istituzioni scolastiche superano i confini tradizionali per “espandersi” in nuovi spazi, la troviamo anche in un documento OCSE del 2020<sup>6</sup>, che nel descrivere e re-immaginare i cambiamenti in divenire nelle prassi e nelle culture scolastiche europee, cita modelli di “schooling extended” e di “Learning Hubs” puntualizzando:

“Le scuole rimangono tali, ma differenziazioni e sperimentazioni sono la norma. Aprire i “muri delle scuole” le connette alle loro comunità, favorendo forme di apprendimento, di coinvolgimento civico e innovazione sociale in continua evoluzione”.

## Note

1. Cfr. Bruner J. (2015), *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari. Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adulità e scuola*. Roma-Bari: Laterza.

2. Cfr. De Bartolomeis, F. (2018) *Fare scuola fuori dalla scuola*. Roma: Aracne Editrice.

3. Cfr. Cerini, G. (2021). *Atlante delle riforme (im) possibili*, Napoli: Tecnodid. Deluigi, R. (2012). *Tracce migranti e luoghi accoglienti. Sentieri pedagogici e spazi educativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

4. Cfr. Mangione G.R.J., Cannella G. (2020), *La scuola di prossimità. Alleanze territoriali per la realizzazione di nuove forme educative nella piccola scuola*, in “Archivio di studi urbani e regionali”, 132 Suppl., Franco Angeli, Milano, pp. 86-109.

5. Cfr. Mangione G. R. J., Chipa S. (2025). *Patti Educativi e felicità collettiva. Verso un’epistemologia situata del bene comune*. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 8, 91-106.

6. *Educational Research and Innovation*. (OCSE, 2020) “Back to the Future of Education. Four OECD Scenarios For Schooling (Re-schooling)”. p.49

Le dimensioni della scuola estesa sono state tuttavia approfondite da INDIRE<sup>7</sup> e declinate in: a) Spazialità educativa; b) Pluralità educativa; c) Continuità educativa.

La prima dimensione afferisce alla polarità Prossimità-Distanza, laddove si definisce come luogo possibile “dove fare scuola” uno spazio fisico (all’aperto, negli spazi culturali...) o uno spazio digitale (spazi Fisici Arricchiti, Ibridi e Misti e Virtuali puri). La seconda dimensione si muove sul continuum che ha ai suoi estremi un Affiancamento sommativo e frammentario tra scuola ed extrascuola, (ma senza una progettualità pedagogico-sociale esplicitata) e un Coordinamento finalizzato (il disegno pedagogico-didattico è organico ed esplicito). Su questo punto estremo del continuum si può quindi parlare di società educante, un sistema formativo allargato che educa e co-progetta con la scuola. L’ultima dimensione è la Continuità educativa che si muove su di un doppio binario, dove agli estremi si costruiscono progettualità da una scuola all’altra (con più soluzioni di raccordo), mentre dall’altro lato si realizzano Continuità orizzontali tra scuola e territorio, dando vita al Policentrismo formativo diffuso sul territorio.

La scuola estesa trova nel patrimonio un terreno privilegiato di attuazione: attraverso di esso, l’espansione oltre i confini fisici e simbolici dell’aula non è solo organizzativa, ma culturale e civica. Il territorio non è più sfondo, ma testo da leggere, interpretare e trasformare insieme.

7. Cfr. Mangione G R.J, Cannella G.ì, Chipa S (2025), La scuola diffusa. Innovazione pedagogica tra sperimentazione e scalabilità, Milano, Franco Angeli.

### **Note**

---

---

---

# 1. Definizione, costrutti e funzioni della scuola che abita il patrimonio culturale

## 1.1 Cos'è e a cosa serve una “scuola estesa” nel patrimonio culturale

Una scuola che non abita a scuola può sembrare un paradosso, ma una scuola che transita tra i luoghi della sua cultura è una scuola in ricerca, che permette di vivere altrove e sperimentare una cittadinanza consapevole.<sup>8</sup>

La scuola può e deve saper abitare anche “altrove”, può divenire comunità educativa immersa in contesti spaziali di grande bellezza che permettono dinamicità degli spostamenti, tra architetture antiche o contemporanee, patrimonio culturale e naturale, setting didattici innovativi e flessibili, superando i limiti delle aule tradizionali. Grazie a questi “spazi terzi”, musei, parchi naturali, fattorie, ateliers, teatri, biblioteche, regge, antiche dimore, piazze, per nominarne alcuni, le scuole promuovono un curriculum che permette un’emancipazione dallo spazio-aula e dalle *routine* didattiche e coltiva la “parte olistica e creativa del bagaglio culturale e dell’agire didattico degli insegnanti [...] recuperando [...] competenze e stimoli per promuovere cultura e cittadinanza attiva e consapevole”<sup>9</sup>.

Come si può capire non stiamo proponendo un modello di scuola rigido, ma più una filosofia educativa, un approccio al patrimonio umano, culturale e naturale che permette di pianificare l’accesso da

8. Landini A., (2022). La scuola che abita al museo: dall'emergenza all'immersione nella cultura, per innovare spazi e contesti dell'apprendimento, in Carro, R., Blyth, A. (a cura di) *Ambienti di apprendimento innovativi. Ripensare gli spazi della scuola tra pedagogia, architettura e design*, IUL Research, Vol. 3 num. 6. Firenze, Open Journal of IUL University, p. 206.

9. Ivi, p.208.

### Note

---



---



---

parte delle scuole a nuovi spazi di apprendimento. Spazi che, essendo diversi e diversificati, per natura, struttura e risorse umane, materiali e immateriali, diventano luoghi-processo che generano esperienze di apprendimento per studenti e docenti.

## **1.2 Il Curricolo del patrimonio culturale**

Il Curricolo del Patrimonio rappresenta una risposta alla necessità di trovare, all'interno delle autonomie scolastiche e dei contesti, risposte flessibili a problemi e criticità diverse, ma di cui spesso si conoscono fattori concorrenti. Più semplicemente, le scuole pur prendendosi cura del benessere formativo e dell'istruzione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi, strutturano il tempo-scuola talvolta in modo rigido e rispondendo più alle esigenze "didattiche" dei docenti, quando non al ruolo di "un programma" che continua in modo invasivo a dettare l'agenda, nella mente degli insegnanti e delle famiglie. Pur mirando quindi, con serietà, allo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo dei giovani, talvolta i Curricoli delle istituzioni scolastiche smettono di essere la risposta ai loro bisogni formativi, continuando a nutrirsi delle pressioni di un mero intento certificatorio.

Se a questo si somma il feticismo della società della performance, ecco che il Curricolo smette di rispondere al suo fine primario, lo sviluppo integrale della persona per orientare al meglio il suo potenziale e aiutare a compiere scelte libere e autentiche.

Raggiungere questa fondamentale finalità attraverso la ripetizione pedissequa di modelli curricolari tradizionali, senza adattarli ai soggetti, ai contesti e alle relazioni col territorio, in un mondo sempre più "liquido"<sup>10</sup>, come spiega Bauman, potrebbe impedire alle scuole di coltivare piste di sviluppo inedite o non convenzionali.

Il Curricolo del Patrimonio si struttura proprio attorno a questa finalità innovativa, educativa e progettuale. Si fonda su categorie pe-

10. Cfr. Bauman, Z. (2006), Vita liquida, Trad. it., Bari: Ed. Laterza.

### **Note**

dagogiche che vogliono superare l'idea di laboratori e "progettifici per l'arricchimento dell'offerta formativa", inglobando nell'azione formativa e nella didattica quotidiana un'idea di apprendimento continuo strutturale, per studenti e docenti, che vivono esperienze culturali insieme. Esperienze che non sempre avvengono all'interno dei confini delle aule e delle scuole, perché i "patrimoni" che ci circondano e in cui siamo immersi, vanno valorizzati, riconosciuti come una vasta gamma di fonti di formazione, dove le distinzioni tra apprendimento formale, non formale e informale vanno a sfumare.

Il Curricolo del Patrimonio necessita di una esplorazione dei "luoghi" e dei contesti in cui l'istituzione è immersa o con cui si mette in relazione, per cogliere nuove esigenze individuali e collettive degli studenti e delle comunità locali. Per questo un Curricolo del Patrimonio è anche, in questa accezione, un Curricolo della Cittadinanza, che forma al pensiero critico, alla creatività, al "*problem posing*", andando ad incidere sulle competenze trasversali e sulla formazione di un cittadino consapevole della propria identità, in chiave democratica e partecipativa.

Il Curricolo del Patrimonio si costruisce, come vedremo, attorno a quattro principali funzioni, per darsi una struttura che lo caratterizzi e acquisire al contempo flessibilità organizzativa. Prevede, inoltre, momenti immersivi di permanenza e/o ricorsività in luoghi altri dall'aula, la co-progettazione e realizzazione dell'esperienza con altri soggetti-esperti del patrimonio individuato, la necessità di declinare le azioni in unità di apprendimento strutturali, non episodiche, mappando le opportunità all'interno di una rete interconnessa di spazi educativi e mettendole a sistema con intenzionalità, nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa.

#### Note

---



---



---

## 1.3 Le funzioni di un Curricolo del patrimonio

La prima funzione di una scuola che si decentra può e deve essere la possibilità di arricchire il curricolo ponendosi al di fuori della «forma-scuola tradizionale»<sup>11</sup>, integrando l'istruzione e l'approccio al sapere formale con pratiche sociali e partecipative, in grado di diventare «esperienza emotiva praticabile concretamente nella vita scolastica»<sup>12</sup>.

La seconda funzione parte proprio dalla necessità di garantire a studenti e docenti esperienze di insegnamento-apprendimento emotivamente gratificanti e significative. Essendo il processo esperienziale dell'apprendimento non scindibile da quello dell'insegnamento, occorre forse enfatizzare questo bisogno congiunto di una esperienza emozionale (Fig.1), che permette ad entrambi i soggetti di:

gettare lo sguardo oltre le barriere mentali che impediscono un incontro autentico [...]. L'esperienza vissuta diventa così fonte di conoscenza e apprendimento professionale, fondando quel sapere dell'esperienza che è autentico patrimonio per il lavoro di cura.<sup>13</sup>

La terza funzione riguarda la professionalità dei docenti e il loro benessere formativo. Un "Curricolo del Patrimonio", che prende l'avvio da pratiche di scuola diffusa, può sembrare dapprima particolarmente sfidante e distante dalle prassi progettuali delle scuole, ma offre possibilità di riflettere prima, durante e dopo l'azione didattica lasciandosi interrogare dal patrimonio o dai "patrimoni", andando a riconsiderare spazi e tempi delle esperienze di apprendimento. Una scuola che valorizzi questa sua funzione si "auto-forma" e riesce a comunicare l'importanza delle relazioni con i contesti e con le persone del proprio territorio agli studenti e alle famiglie, investendo in connessioni con spazi di qualità e aprendosi al dialogo e all'apporto di pratiche di interprofessionalità.

La quarta funzione è quindi collegata, in senso più sociologico, all'identità culturale ed affettiva delle scuole, identità che sempre più

11. Massa, R. (1997). In: Landini, A. (2023) Il curricolo del patrimonio e della cittadinanza: l'istituzione scolastica come catalizzatore di cultura e rapporti generativi per il rinnovamento sociale. Articolo. In Biondi, G. et al. "Iul Research". Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali. Vol. 4 num. 8 (2023). p.211.

12. Ibidem.

13. Iori, V. (2009), Quaderno della vita emotiva, strumenti per il lavoro di cura. Milano: Franco Angeli, p.15.

### Note

fatica a rendere sistematico il senso di appartenenza a una comunità locale e globale, nella quale esercitare confronto, conflitti, riconciliazioni. Trasponendo una riflessione di Moss sull'approccio Reggio Children, potremmo identificare questa funzione nel ricalcare una immagine di scuola che si colleghi all'immagine del bambino, una scuola come istituzione pubblica e partecipativa, "un luogo in stretta relazione non solo con le famiglie ma con l'intera comunità locale"<sup>14</sup>.

Una comunità scolastica si situa, infatti, nel dominio "società civile", costruendo nella relazione col territorio uno specifico aspetto di "forum sociale", un luogo in cui le persone si riuniscono per discutere, confrontarsi, scambiare idee e opinioni. Uno spazio pubblico che, nell'accezione usata da Hannah Arendt<sup>15</sup>, diviene un insieme concreto di condizioni di apprendimento in cui le persone si ritrovano per dialogare, condividere le loro storie, dibattere insieme, all'interno di relazioni sociali che rafforzano la cittadinanza attiva.



*Figura 1: Fasi esplorative, legate alla seconda funzione del Curricolo del Patrimonio, che favoriscono l'apprendimento come esperienza emozionale.*

14. Moss, P. (2016). Years of growth 1970-79. In Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993. Ed. Cagliari, P, Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., Moss, P. London and New York: Routledge., p.159. Trad it. Landini, A.

15. Cfr. Arendt, H. (1958). Vita attiva. The human condition. Chicago: University of Chicago Press.

**Note**

---



---



---



## 2. Come costruire un Curricolo del patrimonio

### 2.1 Analisi dei bisogni e definizione degli indicatori e degli strumenti organizzativi

Forse un approccio al curricolo legato ai luoghi potrebbe ricostruire il nesso tra educazione e vita, riportando nella scuola i bisogni esistenziali, senza rinunciare al suo mandato di conoscenza, ma confermando che la sua missione cognitiva necessita di rispondere ad istanze culturali che sanno mettersi in relazione alle componenti socio-emotive delle nostre comunità.<sup>16</sup>

L'analisi dei bisogni nasce dal porsi e porre domande. Progettare un Curricolo del Patrimonio significa chiedersi come istituzione scolastica:

- a. Da quali elementi posso ricavare la percezione e il livello di appartenenza della comunità scolastica al contesto civico-sociale?
- b. Quali sono i bisogni formativi e professionalizzanti che emergono dall'interazione tra la scuola e i patrimoni/paesaggi naturali e culturali del suo contesto?
- c. Come stiamo implementando una cittadinanza diffusa nel nostro curricolo? In concreto, ci sono interventi metodologici sistemici che possano incidere sulla consapevolezza della comunità scolastica riguardo la conoscenza e la cura del proprio territorio?

#### Note

---



---



---

16. Landini, A (2024). Una scuola come museo, patrimonio di tutti | A school as a museum, a heritage for everyone. Educazione aperta, 15 / 2024, 96-111., p. 97.

La rilevazione dei bisogni potrà essere effettuata con un semplice sondaggio.

Al sondaggio, una volta identificati nelle prassi e nei contesti i livelli di appartenenza, i bisogni formativi e professionalizzanti e gli interventi già messi a sistema che si nutrono di un “dentro” e di un “fuori”<sup>17</sup> sarà possibile analizzare e problematizzare gli esiti del sondaggio.

A seguire sarà necessario avviare dialoghi in strutture partecipative che possono variare da scuola a scuola e da territorio a territorio: strutture interne agli Organi collegiali (solo docenti, docenti e studenti, docenti e genitori) e strutture miste (scuola-territorio) che possono essere pre-esistenti (Consulte di quartiere, Consigli di quartiere, Consigli comunali, per citarne alcuni), o generate per uno scopo (Reti di scopo, Comitati che includono associazioni del Terzo settore, Commissioni scuola-amministrazione locale, ecc.).

Gli indicatori che potrebbero svilupparsi da tale indagine conoscitiva rispetto a prassi e bisogni, possono divenire all'interno delle strutture partecipative le domande che portano a 3 macro-interrogativi generali:

- a. Divenire un contesto civico-sociale che arricchisce la comunità di appartenenza di momenti di educazione autentica, rappresenta un valore a cui tendere?
- b. Interrogare la città/il paese in cui la scuola è situata, i suoi patrimoni e i paesaggi naturali e culturali, può divenire contesto di identificazione che innervi, in bambine e bambini, ragazze e ragazzi, cultura, simboli e valori di una comunità in cerca di un presente costruttivo e partecipato? Rappresenta un valore a cui tendere?
- c. Essere una *scuola in ricerca*, che decide quindi di riscoprire il passato e vivere qui, ora, e anche “altrove”, permettendo alle ragazze e ai ragazzi di sperimentare una cittadinanza estesa e realmente consapevole, che desidera prendersi cura del proprio territorio, può divenire un valore a cui tendere?

17. Cfr. Cannella, G., Chipa, S., Mangione, R.J. (2021), Il valore del Patto educativo di Comunità.

Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole. In (a cura di) Mangione, R.J., Cannella, G., De Santis, F. Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti.

I quaderni della ricerca, n.59, Loescher Editore, p. 43.

### Note

---

---

---

Di seguito si ipotizza un modello che metta in relazione prassi e bisogni con indicatori valoriali. Gli indicatori valoriali rappresentano il “volano” per rilanciare col territorio una nuova relazione.

## 2.2 Strumenti per mappare bisogni, percezioni e conoscenze

Per attuare una Scuola Estesa al patrimonio culturale occorre costruire strumenti di raccolta di informazioni. Ma per condurre la comunità scolastica in questo percorso di consapevolezza e riflessione servirà una dirigenza dalla *leadership educativa e trasformativa* che sappia trasmettere una vision orientata a rispondere ai bisogni e ad agire in un’ottica di *empowerment*.

“Una delle ragioni più significative nel portare i desideri di ciascuna parte in un luogo dove possano essere esaminati e valutati chiaramente è che la valutazione spesso porta a una ri-valutazione. Progrediamo attraverso la ri-valutazione di un desiderio, ma di solito non ci fermiamo a esaminare un desiderio fino a quando un altro non sta contestando il diritto di precedenza con esso. [...] La rivalutazione è la fioritura del confronto”<sup>18</sup>

Nel dirigere la costruzione di un Curricolo del Patrimonio è quindi necessario sondare bisogni e desideri non solo dei docenti, ma dell’intera comunità e dei bambini, lasciando che dalla riflessione su di essi nasca una rivalutazione di ciò che è già in essere.

Al contempo la ricerca di punti di riferimento relativi al “patrimonio” diviene meta-consapevolezza sulle tipologie di patrimonio esistenti, sui simboli riconosciuti come identitari, sulla tipologia di risorse patrimoniali che vengono considerate come riferibili al contesto dell’educazione.<sup>19</sup> La tabella che segue è un possibile strumento per tale mappatura.

In ogni contesto scolastico, una Commissione/Gruppo di lavoro interno dovrà inizialmente mappare e delimitare “la porzione di territorio” a cui fare riferimento e che appare significativa per quella scuola.

### Note

.....  
 .....  
 .....

18. Follet, M.P. (1925), Written of the presentation at the Bureau of Personnel Administration conference group. In Graham, P. Ed. (1995), *Mary Parker Follet, Prophet of Management. A celebration of writings from the 1920s*. Harvard Business School Press classics, p.75.(Trad. Landini, A., inedita).

19. Cfr. Cuenca-Lopez, J.M. (2003), *Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria*. In *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 2003, 2, 37-45.

	PATRIMONIO PAESAGGISTICO/NATURALISTICO	PATRIMONIO CULTURALE STORICO/ARTISTICO/ARCHITETTONICO	CATEGORIE DI ANALISI (P/A); (R/I); (S/T)
Quartiere			
città/ paese			
provincia			

*Tabella 1: Fase di mappatura: esempio di tabella che la Commissione/Gruppo di Lavoro interno compila per individuare tipologie di patrimonio esistenti, in relazione alla "porzione di territorio" ritenuta significativa.*

La presenza di differenti patrimoni potrà essere quindi inizialmente valutata per quanto possa essere significativa per quel territorio e quel contesto socioeconomico, restituendone una lettura non solo quantitativa ma anche qualitativa:

- presente/assente (P/A)
- rilevante/irrilevante (R/I)
- sostanziale/trascurabile (S/T)

In seguito, l'analisi iniziale necessita di essere arricchita da una fase di indagine più ampia tra i docenti, i bambini e le famiglie, per coinvolgerli nella mappatura, poiché occorre restituire al curricolo quella generatività che solo la partecipazione<sup>20</sup> e il senso di appartenenza rendono identitario e comunitario.

A seguire un esempio di sondaggio<sup>21</sup>, per una mappatura partecipata, in questo caso declinata sul Patrimonio culturale articolato nelle 3 aree già citate:

20. Cfr. Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci.

21. Landini, A. in "Curricolo del Patrimonio e della Cittadinanza- Introduzione e strumenti" dell'I.C. A. Manzoni, Reggio Emilia: <https://icmanzoni-re.edu.it/wp-content/uploads/sites/649/CURRICOLO-VERTICALE-DEL-PATRIMONIO-E-DELLA-CITTADINANZA.-2024-25-aggiornato.pdf?x11881>

**Note**

.....

.....

.....

## Sondaggio

### **Area A: Percezione e livello di appartenenza della comunità scolastica al contesto civico-sociale:**

- A1: Cosa conosci del patrimonio della tua città/ del tuo comune/ del tuo quartiere? (paragrafo breve)
- A2: Nomina 3 elementi/luoghi del patrimonio culturale della tua città/del tuo comune/del tuo quartiere? (paragrafo breve)
- A3: Che tipo di patrimonio culturale è presente nella tua città/nel tuo comune/nel tuo quartiere? (paragrafo breve)
- A4: Quali elementi del territorio sono rappresentativi simbolicamente dell'identità della tua città/del tuo comune/del tuo quartiere? (paragrafo breve)

### **Area B: Bisogni formativi e professionalizzanti emergenti dalla interazione tra scuola e territorio:**

- B1: Pensi di possedere sufficienti informazioni, dati, conoscenze sul patrimonio culturale presente nel tuo territorio? (scala Likert da 1 a 4, dove: 1, non sufficienti; 2, sufficienti; 3, buone; 4, ottime)
- B2: Quanto pensi sia importante nella pratica didattica di un docente l'interazione/immersione nel patrimonio culturale? (scala Likert da 1 a 4, dove: 1, poco importante; 2, abbastanza importante; 3, importante; 4, molto importante)
- B3: Quanto valuti la tua conoscenza sulle tecniche e le metodologie per coinvolgere gli alunni/studenti in esperienze pratiche e immersive nel patrimonio culturale? (scala Likert da 1 a 4, dove: 1, insufficiente; 2, sufficiente; 3, buona; 4, ottima)
- B4: Come valuti il tuo bisogno di corsi di formazione/workshop per fare esperienza di pratiche educativo-didattiche interattive e immersive nel patrimonio culturale? (scala Likert da 1 a 4, dove: 1, nessun interesse; 2, interesse limitato; 3, interesse significativo; 4, massimo interesse)

### **Note**

---



---



---

**Area C: Esperienze didattiche che possono incidere sulla consapevolezza della comunità scolastica riguardo la conoscenza e la cura del proprio territorio**

- C1: Che tipo di interazioni col patrimonio culturale vengono messe in campo con i tuoi studenti?  
(Scelta multipla [solo 3 risposte possibili]: lezione frontale; libro di testo e video; lezione dialogata; visita guidata con esperto; uscita didattica; lezione simulata; immersione ed esplorazione nel patrimonio di più di 1 giorno)
- C2: Quante volte in un anno il bambino/lo studente interagisce fisicamente con il patrimonio: (scelta multipla [solo 1 risposta possibile]: a. Da 1 a 2 volte l'anno; b. da 3 a 4 volte l'anno; c. da 5 a 6 volte l'anno; d. per periodi continuativi di più di 3 giorni)
- C3: L'esperienza educativo-didattica collegata al patrimonio culturale del tuo territorio vede la partecipazione di tutto il Consiglio di classe? (scala Likert da 1 a 4, dove: 1, nessuna partecipazione, seguìo l'esperienza da solo/a; 2, partecipazione limitata ad 1 collega; 3, partecipazione della maggior parte del Consiglio di classe; 4, partecipazione di tutto il Consiglio di Classe<sup>22</sup>)
- C4: L'esperienza educativo-didattica collegata al patrimonio culturale del tuo territorio trova una collocazione fissa e ricorsiva di tutte le classi nel Curricolo di Istituto? (scala Likert da 1 a 4, dove: 1, nessuna collocazione stabile e ricorsiva; 2, collocazione saltuaria e limitata ad alcune classi; 3, collocazione limitata ad alcune classi, ma stabile e significativa; 4, collocazione stabile e ricorsiva di tutte le classi dell'istituto)

22. Per Consiglio di Classe si intende il team dei docenti assegnato alla classe in ogni ordine scolastico.

Allo stesso modo, con modalità e forme da adattare all'età degli alunni o all'utenza l'AREA A del sondaggio può essere somministrata alle classi e alle famiglie.

Sarà compito del Dirigente scolastico, con la collaborazione del *Middle management*, dopo un'attenta prima riflessione sui risultati, deliberare col Collegio docenti Unitario come procedere per attivare i pro-

**Note**

---

---

---

cessi “discorsivi” sia endogeni, sia esogeni. Tali momenti di incontro interni ed esterni, dovranno portare, grazie ad una maggiore comprensione della finalità culturale, estetica, pratica e critica dell’immersione nel patrimonio e della messa a sistema di nuove pratiche di cittadinanza attiva, al ricercare nuove risposte ai 3 macro-interrogativi generali (si fa riferimento a pag. 10).

Dai 3 macro-interrogativi potranno generarsi risposte a desideri già esistenti e non soddisfatti o nuovi desideri. Tali desideri potranno rivalutare una nuova pedagogia dei luoghi e una didattica maggiormente immersiva, diffusa e decentrata alla ricerca di rinnovate e più autentiche identità sociali.

## 2.3 Indicatori e Strumenti organizzativi: tra *policy* e *patti* per un Curricolo del patrimonio

I Patti educativi di comunità sono:

- lo strumento per una nuova visione di scuola capace di leggere i bisogni della comunità educante, di trarre suggestioni dai saperi presenti nel territorio. Una scuola che si configura come un ecosistema dinamico e integrato con il territorio, attento all’inclusione dei più fragili, che stringe patti di corresponsabilità con le famiglie;
- lo strumento per un “network management”: governance formale (es. cabine di regia, tavoli strategici) e sostanziale, la cui qualità è data dalle interazioni costanti con gli attori interni ed esterni alla scuola.<sup>23</sup>

La dimensione ecosistemica-integrata tra scuola e territorio e quella strategico-sistemica della governance, da conto del livello inclusivo di tali Patti di Comunità.

Nello specifico, parlando invece di Patti di Collaborazione<sup>24</sup>, ci si riferisce alla realizzazione dell’atto amministrativo che promuove

### Note

---



---



---

23. Mangione et al (2024), cit., p. 8.

24. Cfr. Ivi, p.7.

il principio di sussidiarietà orizzontale. Esso consente ai cittadini di intraprendere iniziative autonome per la *polis* e il bene comune. Tale Regolamento per l'Amministrazione condivisa dei beni comuni, stabilisce le modalità di collaborazione tra cittadini e amministrazione.

Oltre alla già esplicitata natura di condivisione di valori, intenti, desideri, importanti intenti scolastico-normativi possono essere individuati in due principali documenti di policy, uno italiano e uno europeo: la Costituzione italiana, all'art.3, che novella l'importanza del pieno accesso ed effettiva partecipazione di tutti alla formazione e alla cittadinanza<sup>25</sup> e l'Agenda 2030<sup>26</sup>, che all'Obiettivo n.4, indica di garantire “ un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti”

Ma cosa deve essere presente nell'alleanza dei Patti per sostenere un Curricolo del Patrimonio?

In estrema sintesi occorrerà individuare:

- a. *nuovi spazi*, per stabilire una nuova didattica basata sui “luoghi”, attraverso una attenta lettura dei “luoghi-territorio” (quartiere, paese/città), dei “luoghi-paesaggi” (elementi geofisici e antropici), dei “luoghi-cultura” (musei, luoghi di culto, palazzi, castelli, biblioteche ecc.) e dei “luoghi-comunità” (associazioni, parrocchie, fondazioni ecc.). La domanda a cui rispondere nel Patto sarà: Quali spazi potrà utilizzare la scuola? Quali come spazio-aula? Quali come spazio-laboratorio? La domanda serve a produrre una “risposta abilitante” che salda impegno e sostenibilità del decentramento;
- b. *nuovi tempi*, per permettere alla didattica di distendersi e uscire dalla rigida scansione oraria e disciplinare, di esprimersi nel “sostare nei luoghi”, di permettersi di “vagabondare” nei luoghi, mossi dal desiderio e dalla necessità di dare seguito e coerenza didattica alla *flânerie*<sup>27</sup> dei bambini. La domanda a cui rispondere nel Patto sarà: In quali periodi e per quanto tempo gli spazi saranno utilizzabili dalla/e classe/i? La domanda serve a circoscrivere “tempi immersivi” che permettano di permanere da un minimo di 3 giorni (anche

25. Costituzione italiana, Art.3: “[...] E compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

26. ONU Italia La nuova Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile

27. Landini, A., (2022), cit., p.213.

**Note**

ricorsivi) ad un tempo medio di 1 settimana (anche ricorsiva), fino alla “cittadinanza provvisoria”<sup>28</sup> di un intero anno scolastico;

- c. *nuove collaborazioni interprofessionali*, per favorire l’ibridazione tra docenti, educatori, esperti di didattica museale, esperti esterni e delle municipalità, azioni di peer mentoring e counseling ecc. La domanda a cui rispondere nel Patto sarà: Chi collaborerà con i docenti, lo staff, la commissione, il dirigente? Come le singole parti (persone, ruoli, soggetti) entreranno in co-progettazione e co-azione? La domanda serve a costruire un “circolo virtuoso di relazioni” che congiunga sinergicamente un nuovo sistema reticolare e interconnesso di azioni didattico-educative orientato al benessere personale e formativo delle alunne e degli alunni.

Ovviamente la scelta di spazi terzi rispetto ai locali scolastici, una scansione più aperta e flessibile di tempi all’interno del curricolo e la costituzione di “nuove comunità scolastiche” che ridisegnano i soggetti che co-agiscono e co-partecipano nelle esperienze di apprendimento, potrà arricchirsi contestualmente di soluzioni uniche e specifiche legate ai territori, alla diversa prevalenza di “patrimoni” naturali, culturali, artistici e alla possibile prevalenza del patrimonio immateriale<sup>29</sup>, cioè l’insieme di tutte quelle tradizioni vive trasmesse dalle generazioni precedenti (espressioni orali, il linguaggio così come il dialetto, l’arte teatrale, le pratiche sociali, ivi compresi i riti e le feste tipiche, artigianato tradizionale e altro).

## 2.4 Macro-progettazione e meso-progettazione: una mappa collettiva “iniziale” per il curricolo del patrimonio

Il terzo passaggio è rappresentato dal dialogo nelle strutture partecipative del territorio: strutture miste (scuola-territorio) che rappresenteranno una parte importante dell’ecosistema del Curricolo del

### Note

---



---



---

28. Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2021), “A scuola in museo”, I quaderni della ricerca, n. 59, Loescher, Torino, p. 117.

29. UNESCO: <https://www.unesco.it/iniziative-dellunesco/patrimonio-culturale-immateriale/>

Patrimonio e garantiranno fin dall'origine i processi partecipativi e di cittadinanza.

Il Dirigente scolastico, affiancato dal suo Middle management e dalla Commissione/Gruppo di lavoro, con il coinvolgimento dei rappresentanti delle famiglie (ogni scuola deciderà se a livello di classi o di plesso) porterà sul tavolo con l'amministrazione comunale e/o con le istituzioni individuate dal Patto di Comunità o di Collaborazione, i risultati dell'analisi iniziale e del sondaggio, che dovrebbe aver discusso e arricchito l'analisi iniziale sulla base dei bisogni e dei desideri della comunità scolastica.

In questa fase, più operativa, si potrà avviare la prima Macro-progettazione, dividendosi magari in sottogruppi eterogenei, coordinati da un membro della Commissione/Gruppo di lavoro e analizzando quelle parti del patrimonio che sono risultate presenti, rilevanti e sostanziali, ma che sono state anche utilizzate dai vissuti e dai desideri della comunità. La Macro-progettazione potrà essere più facilmente rappresentata con uno schema di partenza per ogni singolo luogo-territorio, luogo-paesaggio, luogo-cultura o luogo-comunità, andando a dare concretezza ai Patti. Quello che segue è un esempio di modello possibile.

**Note**

---

---

---

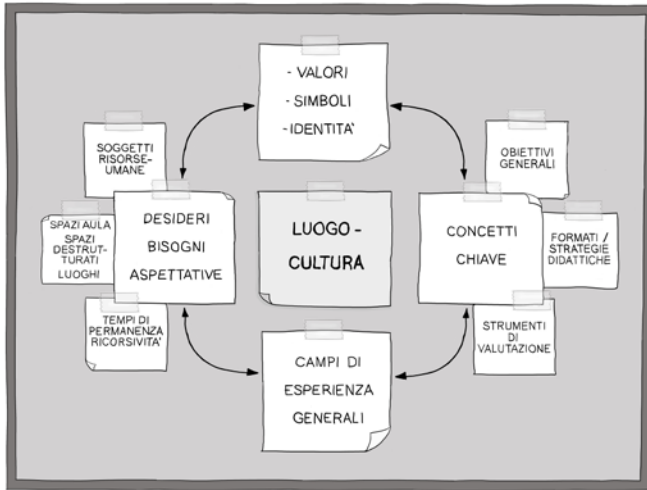


Figura 2: Fase operativa di Macroprogettazione: il Modello va a concretizzare i Patti e, partendo dal luogo e dai Patrimoni ritenuti rilevanti, li mette in relazione con desideri, valori, concetti significativi e campi di esperienza. Il Modello avvia il processo di individuazione degli elementi portanti che porteranno alla definizione delle Unità di Apprendimento.

## 2.4.1 Format per un Curricolo emergente che si avvale del patrimonio

La creazione di mappe che emergerà dalla Macro-progettazione sarà il punto di partenza per un *curricolo emergente* che si avvale del patrimonio. Tale curricolo, che non è quindi pre-determinato a priori, ma si arricchisce durante il processo della “azione generativa” di studenti, docenti e soggetti terzi, nasce, quindi, dalle esigenze di contesto e poggerà le sue basi su di un atto amministrativo-programmatico, il Patto, e su un processo partecipativo e metacognitivo, che ha come prodotto la *mappa* dei luoghi-cultura, luoghi-territorio, luoghi-paesaggi e luoghi-comunità.

### Note

---



---



---

Il curricolo emergente partirà da alcuni approfondimenti attorno alle mappe dei luoghi che potranno essere oggetto di confronto a livello di piccole scuole, plessi o istituti, organizzati per commissioni, classi parallele, dipartimenti, a seconda della struttura progettuale-organizzativa che il Collegio docenti vorrà darsi.

In questa fase di Meso-progettazione, per ciascun luogo occorrerà far emergere un sistema integrato di risorse umane e didattiche per supportare le Unità di Apprendimento più specifiche e legate a specifici gruppi di alunni/ classi.

La proposta educativa e formativa, infatti, dovrà avere caratteristiche coerenti con l'impresa del "percorso culturale", percorso in cui docenti ed alunni si riconoscono come "ricercatori", e dove i docenti lavorano sul curricolo con una visione e un impegno comuni, capaci di sostenere l'avventura del decentramento e della scoperta.

Il Curricolo si definisce in tal senso come "emergente", perché esce dalla logica del libro di testo, quando questo diviene gabbia e limite alla progettualità, permettendo la nascita di concetti, relazioni, saperi generati dai discenti stessi nella relazione col luogo in cui sono immersi. Il curricolo del patrimonio parte quindi emergendo dal "figurarsi" in quel luogo, immaginando in modo olistico come declinare alcune variabili attorno a quei desideri-bisogni-aspettative emerse dalla mappa del luogo e a quei concetti-chiave individuati.

Il Curricolo del patrimonio culturale diviene così frutto di una continuità educativa tra la scuola e i luoghi, con un approccio non sporadico, né isolato ad una singola classe, ma un format aperto e flessibile che mantiene tuttavia quella coerenza interna che nasce dalle esperienze di apprendimento autentiche ed esperienziali.

L'immersione nel proprio territorio e nel suo patrimonio storico-artistico-naturalistico è infatti un dono, un'esperienza che genera piacere, competenza e cura. Dare struttura a questo dono significa co-progettare con gli altri attori dei sistemi formali, non formali e informali un nuovo tipo di Curricolo, che valorizza il potere della

#### **Note**

---

---

---

esperienza estetica e culturale, che crea motivazione e incontro, che promuove flessibilità negli alunni e nei docenti.

Naturale conseguenza di questo format è l'educazione ad una cittadinanza attiva e partecipe che situa l'esperienza nei luoghi di vita, orientandola al piacere e alla cura dei propri contesti.

Questa nuova comprensione dei luoghi lascia spazio al desiderio di valorizzarli e prendersene cura. L'incontro autentico con i luoghi genera, infatti, un piacere che promuove nuova sete di conoscenza.

Questo "dono", non nasce quindi dalla lettura di un testo su di un luogo, ma va intenzionalmente predisposto per gli alunni che "abitano" quel luogo: in accordo col l'Heritage cycle (Fig. 3), nei bambini, partendo dal piacere che nasce dal rapporto con la bellezza, si genera la sete di sapere<sup>30</sup>.

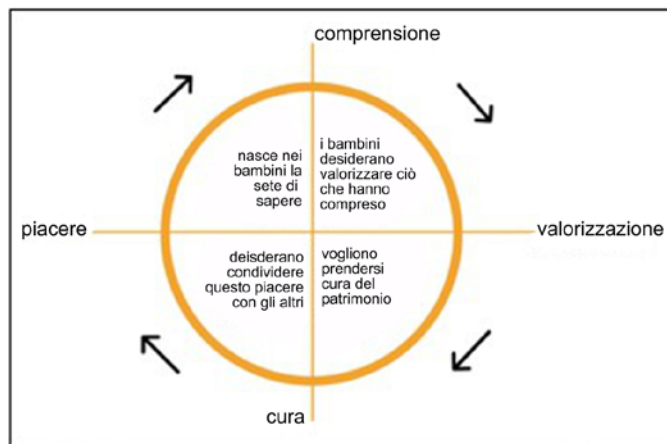


Figura 3. La rielaborazione illustra il Ciclo del Patrimonio che produce in modo generativo e interdipendente fasi di piacere, la comprensione dello stesso, il desiderio di valorizzarlo e di prendersene cura. Heritage Cycle, Simon Thurley, 2005. Rielaborazione Landini, Pellicciari. In Landini et al., (2024) Op.cit.

30. Cfr. Landini A., Campanini R., Pellicciari C. (2024) La scuola in museo, il museo nella scuola: un'alleanza rinnovata ed inclusiva per una cittadinanza consapevole, verso un curricolo del patrimonio culturale. Contributo in volume. In Muscarà M., Poce A., Re MR, Romano A. (a cura di) "Heritage Education. Cittadinanza e inclusione I", Pisa, Collana Pedagogicamente e Didatticamente, Edizioni ETS, pp.79-81.

**Note**

---



---



---

Le metodologie di elezione sono essenzialmente quattro e accompagnano in modo ricorsivo le esperienze di apprendimento:

- la narrazione
- la socializzazione degli apprendimenti e delle esperienze
- l'approccio laboratoriale e attivo
- la valutazione narrativa formativa per l'apprendimento e come apprendimento.

Durante il lavoro di passaggio dalla mappa del luogo al Curricolo emergente potrà essere utile inizialmente non riferirsi alle singole discipline, ma rimanere ancorati all'idea di esperienza di apprendimento.

Il format può essere così sintetizzato nelle sue linee generali:

### *Note*

---

---

---

LUOGHI	FORMAT CURRICOLO DEL PATRIMONIO					
LUOGHI-TERRITORIO; LUOGHI-PAESAGGI; LUOGHI-CULTURA; LUOGHI-COMUNITA'	Riferimento socio-geografico (Aree funzionali urbane <sup>31</sup> )	Nuclei fondanti (valori-simboli-identità)	Campi di esperienza generali	Competenze di cittadinanza e socio-relazionali	Obiettivi generali	Permanenza/Ricorsività dell'immersione
1.						
2.						
3.						
4.						
...						

Tabella 2: Formati del Curricolo del Patrimonio. Dopo aver mappato il luogo e creato una macro progettazione di massima, si può passare allo Studio del Curricolo che “emerge” dalla messa a sistema del lavoro esplorativo e di mappatura. L'individuazione di campi di esperienza, obiettivi e competenze, così come le scelte temporali di immersione, completano lo strumento-processo.

31. Cfr, Dijkstra, L. et al., The EU-OECD definition of a functional urban area. OECD Regional Development Working Papers (2019/11). L'OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, ha le aree urbane funzionali applicando a 29 paesi OCSE che ha identificato 179 aree urbane di diversa dimensione. Non sempre i luoghi identificabili nel Curricolo corrispondono geograficamente ad un intero comune o ad una provincia, ma si caratterizzano come quartieri o insiemi stabili di interazione tra luoghi dove gli attori, scuole e istituzioni cooperanti sono locati. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/12/the-eu-oecd-definition-of-a-functional-urban-area\\_cef4a128/d58cb34d-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/12/the-eu-oecd-definition-of-a-functional-urban-area_cef4a128/d58cb34d-en.pdf)

## 2.4.2 Creare l'Unità di Apprendimento

Se le metodologie uniscono, danno struttura e valorizzano la continuità verticale e trasversale del curriculum nell'istituto o nella scuola, il focus sui concetti-chiave o *cross cultural concepts* libera le esperienze dal mero legame con i contenuti disciplinari. Permanere in un luogo altro dalla classe è infatti un atto liberatorio per la mente, una scelta che genera percorsi plurimi, traiettorie creative, collegamenti tra i saperi.

Per questa ragione anche gli strumenti della co-progettazione o del co-design dell'esperienza sono griglie funzionali alla stesura del percorso dell'Unità di Apprendimento (d'ora innanzi UdA) da parte del/la docente, in collaborazione con il personale esperto del luogo ospitante, in riferimento ad una classe o più classi prescelte per l'esperienza della Scuola estesa al *patrimonio culturale*. Esse rappresentano la Micro-progettazione.

Il Format del Curriculum del Patrimonio rappresenta, infatti, il progetto pedagogico-didattico della stessa Funzione di Scuola Estesa agli spazi artistici, naturali e culturali del territorio, che si dà una struttura d'azione, contestualizzando ciò che si intende realizzare e partendo dall'assunto educativo della scuola che "sconfina" per riallacciare il rapporto tra istruzione e vita. Se quindi il Curriculum sostanzia e organizza la fattibilità della visione della scuola rispetto al patrimonio dei suoi contesti e all'identità dei suoi bambini, l'UdA esplicita, fin dal principio, le finalità, gli obiettivi, i concetti-chiave, i soggetti specifici che saranno i protagonisti di questa esperienza di insegnamento-apprendimento. Un'esperienza che necessita, tuttavia, di concentrarsi anche sugli aspetti emotivi, delle relazioni che si stringeranno con i "luoghi" e con le "persone" che abitano quei luoghi per valorizzare la centralità delle emozioni e della intersoggettività in educazione. La relazione con i luoghi e con le persone necessita di tempo e di ricorsività per operare trasformazioni e considerare nuovi rapporti di significato.

### Note

---



---



---

Per questa ragione l'UdA è nella sua struttura "in divenire", per dare conto di quell'idea di curricolo emergente<sup>32</sup> generato dalla consapevolezza pedagogica che questa progettazione sostiene la revisione critica dell'agire educativo e accoglie le dinamiche di relazioni autentiche. L'esplorazione, le narrazioni, le discussioni continuative e le analisi interprofessionali dei percorsi e delle pratiche promuovono infatti un apprendimento riflessivo di tutti i soggetti coinvolti, ivi compresi gli adulti.

Per procedere alla stesura della progettazione, attraverso l'UdA proposta, occorre considerare la coerenza tra i fattori di seguito indicati. Gli item in grigio chiaro (prima parte) dovrebbero essere tutti necessariamente individuati durante la co-progettazione dell'UdA e prima della partenza dell'esperienza nel luogo; essi rappresentano la prima pianificazione dell'équipe di lavoro, per entrare in contatto con le specificità del gruppo classe, dei luoghi, degli elementi di contesto e incrociarli con i concetti-chiave, che emergono dall'indagine dei luoghi, e gli obiettivi di apprendimento. Questa dimensione più allargata della prima fase di progettazione serve anche per entrare in sinergia con le altre professionalità presenti nel "luogo". Grazie, infatti, alle competenze epistemologiche specifiche di esperti, educatori museali, consulenti, gli insegnanti cominceranno a costruire un sapere condiviso. Allo stesso modo, la presentazione dei gruppi-classe, la declinazione degli elementi di contesto e degli obiettivi individuati, potranno ri-orientare il personale esperto del luogo. Tale équipe o gruppo di lavoro, in conclusione, attraverso la pratica della mediazione continua e della riflessione nei *Circle time*, saprà sostenere i processi in evoluzione.

Successivamente, di conseguenza, l'UdA si dà una struttura maggiormente operativa, ma si caratterizza come uno strumento flessibile. Gli item in grigio scuro (seconda e terza parte) dovranno essere compilati dopo la prima visita, come "Mappa iniziale" da svilupparsi poi in itinere, durante gli eventuali rilanci che nascono dalla permanenza nel luogo e dalle suggestioni delle alunne e degli alunni mentre "interrogano" il patrimonio.

#### Note

---



---

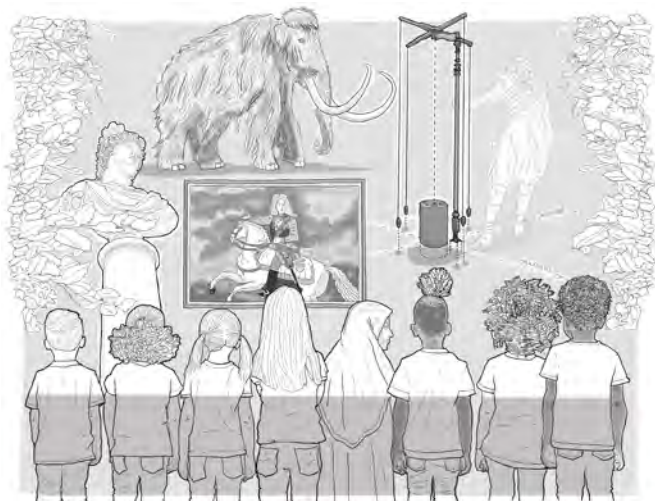


---

32. Si fa riferimento a p.23.

La ricorsività delle quattro metodologie<sup>33</sup> favorisce un agire didattico ed educativo aperto alle riletture e ai rilanci, contribuendo a lasciar emergere i significati condivisi all'interno delle esperienze. In un curriculum emergente ogni storia di apprendimento è importante, ogni esperienza è degna di essere raccontata e ascoltata. Trovano quindi spazio i saperi di tutti, anche dei più fragili, e diventano parte del sapere del gruppo in evoluzione, un sapere che è cucito sulle maglie dei "patrimoni", ma non descritto univocamente come nei libri di testo. Il sapere che nasce dall' "interrogare il patrimonio" nasce dal bisogno e dal piacere di interpretare.

33. Si fa riferimento alle metodologie di p.26.



*Figura 4: Fase di permanenza o immersione nel luogo. Gli studenti "interrogano" con le compagne e i compagni i "patrimoni", utilizzando gli strumenti, le strategie e le loro competenze, in un'ottica di scoperta e ricerca.*

Occorrerà quindi delimitare, senza rigidità, per ogni esperienza, fasi iniziali emotive e coinvolgenti, fasi intermedie, narrative e dialogiche, e fasi di ricerca e sperimentazione, ma sempre accompagnando il

#### **Note**

pensiero progettuale con la consapevolezza che la valutazione formativa affianca tutta l'esperienza di insegnamento-apprendimento.

Lo sviluppo delle attività e delle fasi operative del percorso potrà indicare gli obiettivi specifici individuati. Dopo una fase *immersiva iniziale*, in cui gli studenti sono lasciati “vagabondare” e osservare, sarà importante raccogliere le loro narrazioni. Questo momento è qualcosa di più del semplice scambio di racconti, pure significativo, ma diviene uno scambio delle strategie di ogni singolo individuo nell'approcciarsi alla rielaborazione delle conoscenze. La strategia si genera nell'incontro con i “luoghi”. I contesti, luoghi e persone in relazione, stimolano i bambini ad usare il pensiero integrato e ad utilizzare le competenze già acquisite:

“La strategia [...] elabora uno scenario di azione esaminando le certezze e le incertezze della situazione, le probabilità, le improbabilità. Lo scenario può e deve essere modificato secondo le informazioni raccolte, i casi, i contrattempi, o le sorti favorevoli incontrate strada facendo<sup>34</sup>”.

Da questa consapevolezza parte l'invito alla *flânerie*, non come semplice “introduzione” all'esperienza, ma come processo che permette all'individuo un primo approccio al patrimonio. Una risposta in termini di comportamento, una messa a punto della strategia di “ricerca personale”, che, se anche appare casuale, squisitamente casuale non lo è mai, perché mediata dalle percezioni, dai sensi, dagli interessi e dalle esperienze pregresse, dal desiderio di ricercare e indagare, dal piacere. La rielaborazione che ne consegue non permette più di passare al confronto senza un nuovo punto di vista. Il passaggio successivo è una nuova relazione col contesto che si va modificando.

Il ruolo degli adulti allora, in una sorta di *Circle time* intermedio sull'esperienza, tra docenti ed esperti, è di riconoscere saperi, precoscienze, strategie di ricerca, prime interpretazioni. Dalle narrazioni dei gruppi gli adulti, anch'essi lo ricordiamo “ricercatori”, individue-

## Note

.....

.....

.....

34. Morin, E. (1999). I sette saperi necessari all'educazione del futuro. Trad, it. (2001). Milano, R. Cortina, p.93.

ranno correttivi alla loro mappa iniziale e rilanci dettati dalle nuove traiettorie disegnate dagli alunni. Dall'esperienza diretta si deduce un "nuovo" pensiero progettuale adulto, che mette in equilibrio il raggiungimento degli obiettivi, lo sviluppo dei concetti-chiave, i desideri di approfondimento e le curiosità emergenti. Per favorire questo percorso di integrazione e sviluppo della UdA, la fase successiva prevede di predisporre esperienze esplorative e nuovi setting operativi, introducendo inedite conoscenze e creando le premesse per approfondire i concetti-chiave. La predilezione di un approccio ludico-espressivo e di scoperta rimane la strategia didattica più funzionale in queste fasi di attivazione.

Al termine della raccolta dati e delle evidenze osservabili, un Circle time finale tra docenti ed esperti si concentrerà sulla documentazione. La predisposizione dei materiali, infatti, e una lettura degli stessi arricchita dalla prospettiva plurima dell'inter professionalità, permette di non segmentare le esperienze, ma di connetterle e renderle visibili, dando conto del legame che esiste tra esperienza e vita e tra vita e formazione. La documentazione diviene quindi anche con gli studenti fase conclusiva e di possibili ampliamenti e meta-riflessione sui propri processi di avvicinamento ai luoghi e ai patrimoni. Come si anticipava nell' Heritage Cycle di pagina 16, i bambini mossi dal piacere della scoperta e "armati" di nuove consapevolezze ed interpretazioni dei luoghi saranno motivati a valorizzare i nuovi saperi e a comunicare agli altri le loro scoperte.

Quella che segue è la Griglia di Progettazione "UDA".

### UDA

*Tabella 3: Format dell'Unità di Apprendimento del Curricolo del Patrimonio. A partire dal Curricolo e dagli strumenti di analisi, tenendo conto del contesto-classe e della personalizzazione degli obiettivi, l'UDA permette di declinare un percorso operativamente attivo, inclusivo, flessibile e collegiale.*

### Note

CURRICOLO DEL PATRIMONIO  
A.S.....

*Griglia per la progettazione  
dell'Unità di Apprendimento<sup>1</sup>*

*DI SCUOLA ESTESA*

Istituto:  
.....  
.....

Classi:  
.....  
.....

Patto di comunità/di collaborazione:  
.....

**Titolo Uda - Scuola estesa nel/nella:**  
.....

**Luogo** (luogo-territorio, luogo-paesaggio, luogo-cultura o luogo comunità)  
.....  
.....

Uda per la/e classe/i  
.....  
.....

Docenti curricolari e di sostegno:  
.....  
.....  
.....

---

<sup>1</sup>La Griglia per la progettazione dell'Unità di Apprendimento (2024-2025) è stata messa a punto da Landini Alessandra,

Consulente/Esperto dell'Istituzione ospitante:

.....

.....

.....

Associazioni del terzo settore (se presenti).....

.....

.....

Tempi

(Permanenza/Ricorsività):.....

.....

Calendario:

.....

.....

## GUIDA PER LA PROGETTAZIONE DELL'UNITÀ DI APPRENDIMENTO

La presente griglia di progettazione è funzionale alla stesura del percorso dell' *Unità di Apprendimento* (d'ora innanzi UdA) da parte del/la DOCENTE, in collaborazione con il PERSONALE ESPERTO DEL LUOGO OSPITANTE, in riferimento ad una classe o più classi prescelte per l'esperienza della Scuola estesa. Per procedere alla stesura della progettazione occorre considerare la coerenza tra i fattori di seguito indicati. Gli **item in grigio chiaro** (prima parte) dovrebbero essere tutti necessariamente individuati durante la co-progettazione dell'UdA e prima della partenza dell'esperienza nel **luogo**; gli **item in grigio scuro** (seconda e terza parte) dovranno essere compilati dopo la prima visita, come "*Mappa iniziale*", da svilupparsi in itinere, durante gli eventuali rilanci che nascono dalla permanenza nel luogo e dalle suggestioni delle alunne e degli alunni, mentre si "interroga" il patrimonio. La valutazione formativa affianca tutta l'esperienza di insegnamento-apprendimento.

<b>LUOGO</b>	
<b>COMPOSIZIONE DELLA/E CLASSE/ COINVOLTA/E</b>	
<b>NUMERO ALUNNI CON BES COINVOLTI/ANALI</b>	

SI "ACCESSIBILITÀ UNIVERSALE"	
ELEMENTI DI CONTESTO IPOTIZZATI DAI DOCENTI (prima mappa esperta dei docenti)	
PREREQUISITI DISCIPLINARI TRASVERSALI	
DISCIPLINE COINVOLTE	
CONCETTI CHIAVE	
PRINCIPALI IMAGE SCHEMA CONSIDERATI (da scegliere tra i seguenti)	<input checked="" type="checkbox"/> POLARITÀ E CONTINUUM <input checked="" type="checkbox"/> QUANTITÀ DELLE COSE <input type="checkbox"/> PERCORSO-DIREZIONE <input type="checkbox"/> CONTENITORE/CONTENUTO <input type="checkbox"/> QUALITÀ DELLE COSE <input type="checkbox"/> RACCOLTA-COLLEZIONE
COMPETENZA CHIAVE PER L'APPRENDIMENTO O PERMANENTE (2018) <a href="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)</a>	
TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA/E COMPETENZA/E (dalle discipline)	Disciplina/e interessata/e:
OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO (oggetto di valutazione)	Disciplina/e: Nucleo/i tematico/i: Obiettivi di apprendimento: <hr/> <hr/> Disciplina/e: Nucleo/i tematico/i: Obiettivi di apprendimento:

<p><b>COMPETENZE SOCIO-EMOTIVE</b> (da scegliere tra le seguenti e oggetto di raccolta con <i>rubric</i> che vanno arricchite con indicatori/evidenze osservabili a loro collegate)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- l'autoconsapevolezza,</li> <li>- il rispetto di sé e degli altri,</li> <li>- la capacità di affrontare i conflitti,</li> <li>- la collaborazione,</li> <li>- la gestione delle proprie emozioni.,</li> <li>- il prendere decisioni responsabili,</li> <li>- l'empatizzare,</li> <li>- .....</li> </ul>
<p><b>Fase immersiva mentre si "interroga" il patrimonio</b></p>	<p><b>LA FASE "IMMERSIVA" SI SVOLGE IN CONTEMPORANEITÀ ALLA FASE VALUTATIVA</b></p>
<p><b>a) SVILUPPO DELLE ATTIVITÀ/FASI OPERATIVE DEL PERCORSO</b> Sviluppo e organizzazione dell'Unità di Apprendimento. Attività correlate agli obiettivi SPECIFICI indicati.</p> <p><b>b) Circle time intermedio</b> tra docenti ed esperti sull'esperienza; correttivi, rilanci.</p> <p><b>c) Predisposizione di esperienze esplorative</b> nuovi setting, introduzione di nuove conoscenze, predilezione di un approccio ludico-espRESSIVO e di scoperta</p>	<p><b>ATTIVITÀ 1: FASE IMMERSIVA INIZIALE</b> (vagabondare e osservare)</p> <p><i>TEMPI:</i></p> <p><b>FASE INIZIALE:</b></p> <p><b>FASE DI SVILUPPO:</b></p> <p><b>FASE FINALE:</b></p> <p><b>ATTIVITÀ 2: RACCOLTA DELLE NARRAZIONI</b> (confronto e primi rilanci nella mappa)</p> <p><i>TEMPI:</i></p> <p><b>FASE INIZIALE:</b></p> <p><b>FASE DI SVILUPPO:</b></p> <p><b>FASE FINALE:</b></p> <p><b>ATTIVITÀ 3: FASE ESPLORATIVA-LABORATORIALE</b> (interrogare il patrimonio, realizzare esperienze anche con l'apporto di esperti/consulenti del luogo ospitante)</p> <p><i>TEMPI:</i></p> <p><b>FASE INIZIALE:</b></p> <p><b>FASE DI SVILUPPO:</b></p>

<p><b>d) Circle time finale</b> tra docenti ed esperti sull'esperienza; documentazione, predisposizione dei materiali, lettura degli stessi grazie all'interprofessionalità.</p>	<p><b>FASE FINALE:</b></p> <p><b>ATTIVITÀ 4:</b> FASE DELLA SOCIALIZZAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI (dialoghi, discussioni, lavori di gruppo, a coppie, cooperative learning, reciprocal teaching, role playing...)</p> <p><b>TEMPI:</b></p> <p><b>FASE INIZIALE:</b></p> <p><b>FASE DI SVILUPPO:</b></p> <p><b>FASE FINALE:</b></p> <p><b>ATTIVITÀ 6:</b> FASE DEI RILANCI (il curricolo “emerge” dalle esperienze e dalle nuove conoscenze, dai nuovi bisogni di approfondimento...)</p> <p><b>TEMPI:</b></p> <p><b>FASE INIZIALE:</b></p> <p><b>FASE DI SVILUPPO:</b></p> <p><b>FASE FINALE:</b></p> <p><b>ATTIVITÀ 2:</b> DOCUMENTAZIONE (mappe finali, storie di apprendimento, digital story telling...)</p> <p><b>TEMPI:</b></p> <p><b>FASE INIZIALE:</b></p> <p><b>FASE DI SVILUPPO:</b></p> <p><b>FASE FINALE:</b></p>
	<p>Alcuni esempi:</p> <p>-Individuare esperienze significative di apprendimento e, attraverso un'osservazione, descrivere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esperienza/attività osservata;</li> <li>• scopo dell'osservazione;</li> <li>• relativi indicatori comportamentali (grado di partecipazione, autonomia, etc.) che si sono individuati come evidenze osservabili sulle competenze socio-emotive;</li> </ul>

**VALUTAZIONE  
FORMATIVA “PER”  
L’APPRENDIMENT  
O E “COME”  
APPRENDIMENTO**  
Modalità e strumenti  
di valutazione  
formativa (*in itinere*)



### 3. Il Curricolo del Patrimonio: tanti modi di fare scuola IN MUSEO

L'Istituto comprensivo "A. Manzoni" ha iniziato la sua riflessione sul patrimonio nell'a.s. 2020-2021, cercando con spirito di ricerca e intenzionalità di mettere a sistema le esperienze di decentramento e cittadinanza provvisoria vissute ai Musei civici di Reggio Emilia. Le esperienze collettive e professionalizzanti condivise nel Collegio docenti unitario, vissute e co-progettate con i responsabili dell'area didattica dei musei e in seguito in altri luoghi della città di Reggio Emilia, hanno dato vita al Curricolo verticale del Patrimonio e della Cittadinanza, assumendo in esso il compito di farne impresa culturale e sociale.

L'attuazione di tale scelta pedagogica e didattica ha necessitato di una vision generale per creare coerenza e graduale complessità all'impianto progettuale di istituto e un *custom work* contestuale, che ha favorito, in modo originale, la sua declinazione in ogni piccola scuola/plesso che compone l'istituto, pur nel rispetto dell'impianto valoriale e metodologico comune. Elemento unificante di ogni esperienza che da quell'anno ad oggi ha caratterizzato tutte le esperienze immersive nei "luoghi" del patrimonio, è il "piacere". Come Malaguzzi lo ha definito, "il piacere come forma di energia"<sup>35</sup>, nelle sue varie declinazioni caratterizza le esperienze di una scuola che si avvale del patrimonio per rinnovarsi.

Quelli che seguono sono alcuni cenni ad esempi concreti in cui le dimensioni del curricolo si sono configurate concretamente in relazione ai vari luoghi e contesti immersivi legati ai patrimoni, nell'Istituto Comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia.

#### Note

---



---



---

35. Malaguzzi, L., (1985) *Experience and problems: Theoretical-practical models and conjectures in children's education*, Speech at the Conference in Reggio Emilia, May-June, 1985. In Cagliari, P.; Castagnetti, M.; Giudici, C.; Rinaldi, C.; Vecchi, V. and Moss, P. (eds.) (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia*. London: Routledge, p.309.

### 3.1 La dimensione spaziale: l'esperienza della Scuola IN Museo.

L'Istituto comprensivo "A. Manzoni" di Reggio Emilia con l'esperienza "Scuola IN Museo" si è caratterizzato per il tentativo di creare un'esperienza corale e una riflessione collettiva, ponendosi nel continuum della discussione sul curriculum verticale dell'istituto. Nell'anno scolastico 2020/2021, nel periodo dei Patti di comunità che hanno caratterizzato la pandemia, l'Istituto "Manzoni" ha creato un'esperienza unica nel suo genere. Infatti, con una rotazione strutturata, tutte le classi dell'istituto hanno abitato continuativamente il Palazzo dei Musei di Reggio Emilia per una settimana ciascuna. Più precisamente, hanno vissuto questa esperienza 40 classi di scuola primaria e secondaria di primo grado, per un totale di 921 studenti e di circa 150 docenti. L'istituto ha avuto a disposizione due spazi-aula in cui, nelle rispettive settimane, ogni classe ha vissuto: due aule-laboratorio, in cui insegnanti e studenti, dalla primaria alla secondaria di primo grado, si sono trasferiti, con le loro *routines* scolastiche, compresi i pasti per le classi a tempo pieno, e con i loro materiali scolastici. L'esperienza, tra le complesse dimensioni del curriculum "potenziate" che sono state sviluppate, si presta a riflettere sulla dimensione spaziale dell'esperienza di apprendimento.

36. Landini A., (2022),  
cit., p.210.

Il museo ha [...] adattato alcuni spazi per la scuola, destinando locali e strumenti, mentre la scuola ha potuto fruire degli arredi, integrandoli con suoi materiali di uso quotidiano, e di tutti quegli accorgimenti necessari alla gestione della sicurezza [...]. Il museo, vestito per l'occasione di suppellettili scolastiche è divenuto più familiare, adeguandosi in termini funzionali, ma mantenendo le sue specificità e la sua bellezza<sup>36</sup>.

Il rapporto con gli spazi del museo e degli oggetti in esso contenuti ha permesso loro di sperimentare il "bello" pedagogico e fenomenologico e favorire l'esperienza estetica ed emozionale "dell'incontro, dello stupore, del desiderio"<sup>37</sup>. A disposizione dei docenti e degli studenti, infatti,

#### Note

---



---



---

si è resa disponibile una pluralità di ambienti e strutture laboratoriali: l'atrio di ingresso, le collezioni di Paleontologia di Gaetano Chierici e quelle naturalistiche di Lazzaro Spallanzani (per fare alcuni esempi); gli spazi della tradizione così come esposizioni più contemporanee hanno accolto i “vagabondaggi” e i laboratori, favorendo il dialogo con spazi e oggetti della comunità di Reggio Emilia in termini multidisciplinari e transdisciplinari (Fig. 5). La mattina del primo giorno si apriva con la “peregrinazione libera”, seguita dalla realizzazione di una prima mappa degli alunni divisi in gruppi. La mappa individuava i primi focus progettuali della ricerca dei bambini e dei ragazzi per impostarne gli approfondimenti sugli spazi e negli spazi. Durante la settimana la dimensione spaziale e la flessibilità dell'esperienza di apprendimento induceva un *empowerment* che responsabilizza e motivava ciascun individuo e ciascun gruppo. Alla fine della settimana la mappatura di spazi ed esperienze dava conto di un apprendimento “più significativo” e di un aumentato interesse e piacere verso la conoscenza<sup>38</sup>.



Figura 4: Spazi e didattica multicanale “educano” all'esplorazione e si adattano alle esperienze, dalle peregrinazioni spontanee ai setting collaborativi

**Note**

.....

.....

.....

37. Dallari, (2021), La zattera della bellezza: Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson. p. 13.

38. Per approfondimenti sugli esiti della ricerca si veda, tra gli altri in bibliografia: Bertolini C., Landini A. Scipione L., Vezzani A. (2023) La scuola al museo: l'esperienza di apprendimento dal punto di vista degli alunni. Articolo In: “Lifelong Lifewide Learning”, Vol. 19, num. 42, pp.391 - 407 ISSN 2279-9001.

### 3.2 La dimensione temporale: l'esperienza di Un Anno AL Museo.

Nell'a.s. 2021/22, due classi della scuola primaria Ada Negri, dell'I.C. "Manzoni", hanno potuto vivere un intero anno al museo, grazie ad un Patto di collaborazione tra l'Istituto Manzoni e l'amministrazione comunale. Mentre i compagni continuavano, in parte, la sperimentazione della settimana al museo, la classe terza e la classe quarta hanno stabilito il loro quotidiano su di una "permanenza" fuori dal comune.

Ecco quindi che, mentre la precedente esperienza si configurava per la caratteristica temporale della durata di 1 settimana e della "ricorsività", la loro "cittadinanza provvisoria" si ampliava, si dilatava nel tempo, oltre che nello spazio<sup>39</sup>. L'apprendimento dei bambini delle due classi ha beneficiato, quindi, di tempi distesi, flessibili, che lasciavano ampio margine agli interessi e ai bisogni degli alunni. Il Tempo non "finiva" in un *workshop*, ma permetteva incursioni quotidiane tra reperti e collezioni, con spazi dilatati e non condizionati dall'urgenza di terminare. Un tempo per "ritornare" sui reperti, un tempo per "sostare" ad osservare, un tempo per fare domande a sé stessi, agli esperti del museo, al proprio compagno o al proprio gruppo. La dimensione temporale, oltre che quella dell'ambiente, permetteva finalmente di alimentare interessi e scoprirne di nuovi. "Rimanere" a contatto col patrimonio e abitarlo favoriva la comprensione e l'approfondimento. I bambini hanno sperimentato dalle finestre del museo, affacciate sulla piazza dei Teatri della città, un diverso punto di vista sul patrimonio cittadino e sul tempo stesso. Il passare delle stagioni, il tempo del mercato, il tempo delle manifestazioni, quello degli incontri tra "culture", hanno modificato anche la progettualità dei docenti i quali hanno potuto riflettere sul ruolo della dimensione temporale nella costruzione di competenze trasversali e disciplinari. Nel contesto dell' "Anno AL Museo", i bambini si sono appropriati anche del "tempo dell'assem-

39. Si veda per Cfr. il Report di Ricerca di INDIRE: Cannella et al. (2023), La scuola diffusa. Spazi, didattica, interprofessionalità. Analisi dell'esperienza di Reggio Emilia. ISBN: 979-12-80706-48-5. Pp. 41-44.

40. Per Cfr. Ivi, pp. 50-52.

#### Note

blea” con le famiglie, co-progettando momenti di scambio, di racconto e di storie di apprendimento. Cambiare contesto ha significato per alunni e docenti tornare a riflettere sui tempi e nei codi in cui comunicare con piacere anche l’esperienza scolastica<sup>40</sup>.

### **3.3 La dimensione dell’inter-professionalità: la co-progettazione nell’esperienza della Scuola dell’Infanzia AL Museo.**

L’Istituto “A. Manzoni” ha proseguito alla ricerca di nuove sperimentazioni, anche per proseguire la generativa collaborazione con gli esperti dei Musei Civici di Reggio Emilia e arricchire le molte forme di Scuola estesa del Curricolo del Patrimonio. Tra le “forme” di scuola ricercate e progettate figura l’ “immersione” per i bambini di 4-5 anni. La Scuola dell’Infanzia “G. Pascoli” dell’istituto ospita 4 sezioni miste 3-5 anni e si trova come tutto l’istituto in centro. Il museo infatti è raggiungibile a piedi da tutti i plessi del comprensivo. Le docenti, insieme alla dirigente e ai responsabili della didattica museale, Chiara Pellicciari e Riccardo Campanini, hanno studiato una nuova modalità calandola sulle esigenze di autonomia e sulla “zona di sviluppo prossimale” di ogni bambino. L’approccio progettuale delle docenti si è quindi “contaminato” con l’*expertise* dei responsabili del museo. Dalla co-progettazione è nata l’esigenza di aprire 3 giorni a settimana le sezioni e di creare due esperienze inizialmente separate per i bambini di 3 anni, che rimangono nelle sezioni per approfondire le diverse indagini aperte nei precedenti mesi dell’anno. I bambini di 4 e 5 anni, da maggio a giugno, sono chiamati ad “immergersi” in ambienti e contesti appositamente studiati per loro e “co-costruiti” nelle sale del museo, in un ampliamento dei rilanci avvenuti in sezione. Un esempio nella prima annualità è rappresentato dall’esperienza del “bosco”, divenuta in senso trasversale lo spazio per sperimentarsi, avere tempi garantiti per giochi di

#### **Note**

---



---



---

ricerca e di confronto con adulti e compagni. L'intreccio si è quindi potuto arricchire del “rilancio” col museo che ha creato, co-progettando con la dirigente e dapprima la referente di plesso, poi approfondendo le ipotesi progettuali con i docenti dell'Intersezione, un “Nuovo spazio di sperimentazione”: *il bosco di notte*. L'ambiente, fruibile nei tre giorni di immersione dei gruppi misti di 4 sezioni, era buio, animato dalle immagini proiettate su tutte le pareti di video girati da fototrap-pole notturne, suoni, rumori e versi relativi al bosco di notte erano sapientemente “filo diffusi” dagli esperti del museo. Animali notturni ad altezze diverse, dal pavimento abitato da volpi, roditori e cinghiali, a pareti predisposte con rami per rapaci ed altri uccelli, erano collocati nella stanza. Ad essa si accedeva attraverso un telo, penetrando “nel bosco” illuminato da fievoli luci blu. Piccoli gruppi di bambini per mano, hanno dapprima esplorato, ascoltato, osservato la stanza immersiva, posto le prime timide domande e poi si sono seduti sui cuscini per la conversazione con gli esperti e le docenti, che hanno potuto osservarli con griglie e documentare l'esperienza. Expertise museali e soggetti diversi si sono quindi ibridati. In particolare, le figure esperte hanno offerto al docente un supporto necessario per realizzare un più compiuto sistema formativo allargato abbattendo quei “muri invisibili” dettati da una assenza di reale conoscenza reciproca e da un tempo di progettazione che nasce prima dell'esperienza, si nutre di dialoghi nei momenti immersivi comuni, documenta e analizza anche a posteriori l'esperienza educativa e di apprendimento vissuta insieme. Si è passati in questi anni da forme di collaborazione saltuarie e di passiva fruizione a veri impegni, “contratti” ricorsivi e a lungo termine tra partner delle due agenzie formative, elaborando insieme ipotesi progettuali, strategie didattiche immersive e simulative, e esperienze condivise<sup>41</sup>.

41. Cfr. Ivi, p. 55.

### **Note**

---

---

---

### 3.4 La dimensione della documentazione e della valorizzazione: l'esperienza del Museo NELLA Scuola.

Per tutte le altre classi dell'Istituto, nell'anno scolastico 2020-2021, si è creata l'opportunità del "Museo Nella scuola", grazie all'esperienza del Delivery Museum, un dispositivo dei Musei Civici di Reggio Emilia, implementato e studiato da Unimore, in collaborazione con l'Istituto Manzoni, e ora presidio didattico che è parte integrante dell'offerta didattica ed educativa dei musei reggiani. Il Delivery, nell'esperienza pilota qui descritta, ha permesso ai reperti di rimanere nelle scuole dell'Istituto, all'interno di installazioni, per continuare la sperimentazione su approcci didattici innovativi.<sup>42</sup>

A partire dalle esperienze legate alla "bellezza" e al patrimonio, l'Istituto ha arricchito la sua offerta formativa, "valorizzando le potenzialità dell'esperienza dal punto di vista degli alunni, continuando a promuovere un'immersione in ambienti più liberi da vincoli, ricchi di stimoli e di bellezza: la scuola si è fatta "porosa", permettendo di uscire agli studenti con più sistematicità, ma anche di "entrare" a coloro che desideravano collaborare con la scuola.<sup>43</sup>

In questo caso una scuola, studiando il territorio e le potenzialità che esso offre, così come la fattibilità operativa di ciò che emerge nello scambio con le persone e le relazioni che si costruiscono, può arricchire il suo curriculum di Mappe dei Luoghi che le permettono di diventare essa stessa una "estensione" dei patrimoni, in questo caso del Museo. Appare evidente che gli oggetti/reperti/simboli che escono dal museo sono protetti e legati a normativa specifica, ma nella relazione con i luoghi e le persone nascono nuovi interessi dei singoli e dei gruppi che possono essere esplicitati nei Patti di collaborazione e divenire un "nuovo nesso" tra spazi, materiali e spazi espositivi. Di questa fattispe-

#### Note

.....  
 .....  
 .....

42. Cfr. Bertolini, C., Landi, L., Landini, A., Scarpini, M., Campanini, R., Pellicciari, C. (2024). Il Delivery Museum: tra dentro e fuori la scuola per innovare la didattica. In Atti del convegno internazionale "Cantieri aperti e scuola in costruzione" (Università di Milano-Bicocca, Milano, 2022, 11 e 12 novembre 2022). Milano: Franco Angeli, Collana "Scuola e Cittadinanza Democratica".

43. Landini, A. (2024). Una scuola come museo, patrimonio di tutti. Cit.p.99-100.

cie possono fare parte quei patrimoni immateriali di cui si è parlato nei precedenti capitoli, così come possono essere indagate forme di espansione degli eco-musei o dei musei digitalizzati, co-costruendo nuove piste di ricerca-formazione e ricerca-azione in cui coinvolgere i molti soggetti che abitano i luoghi in cui le scuole sono incardinate.

Si tratta, infatti, di una comunità che ha saputo darsi una struttura per le finalità sopra esposte, che ha impostato un “pensiero strategico” per il raggiungimento dei suoi obiettivi di salvaguardia e promozione del patrimonio intrinseco ed estrinseco della città. Come a dire che una scuola, nel suo piccolo contesto, può farsi strumento di cambiamento per la promozione e lo sviluppo del suo territorio e come presidio culturale ed identitario di chi la abita<sup>44</sup>.

44. Ivi, p.108.

45. Nell'intenzione di chi scrive, gli oggetti del museo (il vaso, il minerale, il piccolo fossile) piuttosto che gli utensili di un museo dell'agricoltura o quelli di un pittore, si considerano *semiofori* in quanto tali oggetti materiali possono, se bene osservati e “interrogati”, andare oltre la loro funzione pratica. Ecco che di fronte a chi li osserva, per comprenderne “ogni messaggio”, diventano mediatori tra il mondo visibile e quello invisibile, quel mondo che evoca altre e lontane realtà, persone, epoche o eventi. Per questo, nell'uscire dall'aula e nell'aprire l'aula, gli alunni costruiscono anche ponti attraverso luoghi e oggetti, tra passato e presente, tra vicino e lontano; evocano nella loro razionalità immaginativa storie individuali e collettive, che arricchiscono di significati le loro menti e identità.

Il Delivery Museum (Fig. 6) ha ruotato, con la sua struttura espositiva ed i suoi reperti, tutti i plessi dell'istituto Manzoni nell'arco dell'anno scolastico, permettendo a tutte le classi di fruire dell'installazione, aprirsi ad una visione reticolare che collegava gli oggetti-semiofori<sup>45</sup> scelti per essa, consolidare quegli strumenti di catalogazione, osservazione, disegno e descrizione dal vero, riorganizzazione e auto-organizzazione dei saperi che permette l'evoluzione del pensiero e di un apprendimento autentico.

Le classi riunite attorno ai reperti/oggetti/simboli organizzati per loro al centro degli atri, delle agorà, dei corridoi comuni, hanno arricchito la comprensione, l'organizzazione logica e l'integrazione delle “pre-conoscenze e delle pre-metodologie” di indagine conoscitiva in relazioni aperte e flessibili. Gli esperti sono intervenuti formando i docenti in training per classi parallele o di plesso, e hanno collaborato alla stesura di Unità di Apprendimento che sono poi diventate “significative” solo quando bambine e bambini hanno dato la loro lettura complessa e articolata, grazie anche ai loro pensieri, bisogni, emozioni e azioni. Il taccuino del museo e le schede osservative, così come le mappe iniziali e finali, sono così entrate a pieno titolo nella didattica quotidiana delle clas-

### Note

si come strumenti-processo di documentazione e valutazione (Fig. 6 e 7).

Narrare le esperienze, infatti, per il piacere di valorizzarle e comunicarle, attiene a quelle dimensioni che stimolano l'apprendimento significativo e partecipato. Nella gestione delle fasi della UdA occorre sempre esplicitare quali strumenti saranno utilizzati per la documentazione dai bambini e quali dai docenti, ben sapendo che alcuni di essi sono "strumenti collaborativi" come gli *sfogli visivi*, le *mappe concettuali di impostazione iniziale*, quelle di *ricognizione intermedia* e quelle di *rilancio* che impostano le fasi finali dei processi conoscitivi arricchendoli delle domande e dei bisogni di conoscenza emersi durante la fase in cui "si interroga" il patrimonio.

I docenti potranno valorizzare la raccolta di evidenze osservabili riguardanti i processi con le loro pratiche consuete, stando attenti a non ridurre lo spazio e i concetti dell'esperienza di apprendimento ad una mera serie di schede con test a crocette e domande aperte. Oltre ad alcuni di questi strumenti utilizzabili, dando priorità al tema centrale dell'osservazione delle competenze e non della certificazione delle prestazioni, ricordiamo l'utilizzo delle *Learning stories*<sup>46</sup>, di griglie osservative, del brogliaccio dell'insegnante, delle videoregistrazioni e la paziente valorizzazione delle riflessioni dei bambini, alla ricerca delle loro teorie interpretative, vero orizzonte di senso utile a chi forma e affianca i bambini e i ragazzi per aiutare i futuri cittadini a dare senso agli eventi e alle cose del mondo.

46. Per Cfr. Si veda: Carr, M., Lee, W., (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Sage Publications Ltd.

#### Note

---



---



---



*Figura 6: Il Delivery Museum, il museo entra nella scuola.*



*Figura 7: Gli strumenti dell'esploratore, dello scienziato, dello storico, entrano nella didattica quotidiana*

**Note**

---

---

---

### 3.5 La dimensione del piacere. La bellezza e l'ambiente come “terzo educatore”: l'elemento unificante

In tutte le esperienze di apprendimento lo sviluppo di competenze rappresenta la finalità primaria. Tuttavia, in un curriculum *emergente del Patrimonio*, che si configura come generativo e “generato” dall'incontro con gli ambienti e gli oggetti/patrimoni “semiofori” che li abitano, l'esperienza è legata indissolubilmente alle competenze di cittadinanza, una cittadinanza che diviene locale, globale ed estetica. La competenza di cittadinanza, infatti, si nutre e si sviluppa in particolare nel piacere, nella scoperta e nel desiderio e solo superficialmente nell'interazione e nella ripetitività di un quotidiano scolastico rigido:

La cittadinanza estetica nasce [...] come movimento spontaneo, come scelta dei singoli che reificano la comunità, che adottano il patrimonio culturale e il paesaggio come bandiera, vi si ripeschiano e se ne nutrono. [...] Per questi caratteri di spontaneità e concretezza, per il suo adagiarsi sulla interazione fra noi e il mondo, la cittadinanza estetica può offrire un nuovo percorso pedagogico e politico, utile a ricostruire un tessuto di civiltà e di rispetto<sup>47</sup>.

Questo modello di cittadinanza ha una forte accezione filosofica, nel suo porre i bambini in ricerca e in azione, ma anche pedagogica, nel richiamare la loro interazione creativa con esso. Il concetto di ambiente come “terzo educatore”<sup>48</sup>, ci rimanda ad un ambiente che parla, che si basa su precise valenze socioculturali e biologico-naturali, un vero e proprio linguaggio che partecipa alla formazione del pensiero e dei concetti durante esperienze di apprendimento intrinse di piacere (Fig.8).

Nell'esperienza della Manzoni, quindi, come scuola estesa al patrimonio, si ritrova il piacere nelle sue svariate declinazioni: il piacere dell'inatteso, il piacere del gioco e della rappresentazione, il piacere

#### Note

.....  
 .....  
 .....

47. Baldriga, I. (2020), *Estetica della cittadinanza*. Per una nuova educazione civica, Milano: Mondadori, p.117.

48. Il concetto di “ambiente come terzo educatore” è rintracciabile in numerosi discorsi e scritti di Loris Malaguzzi e Carla Rinaldi e rappresenta uno dei valori portanti del Reggio Approach. Per approfondimenti si veda: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/valori/>. Inoltre si fa riferimento alla definizione in: Edwards, Gandini e Forman, 2010.

della narrazione, il piacere del movimento, il piacere visuale, quello ritmico-temporale di permanenza e ricorsività, il piacere dello spazio-aula e degli spazi-altri, quello di identificare e riconoscere, il piacere dell'analogia, della metafora, della conoscenza in senso lato.

L'ultimo, non certo per importanza, ritornando a Malaguzzi, è il piacere estetico<sup>49</sup>. Che introduce nel processo di insegnamento-apprendimento la meraviglia, lo stupore e la ricerca della bellezza nei contesti in cui si vive. Uno strumento per educare l'occhio, il cuore e la mente.

49. Per approfondimenti si veda:  
Baldriga, I. (2020), Op.cit.

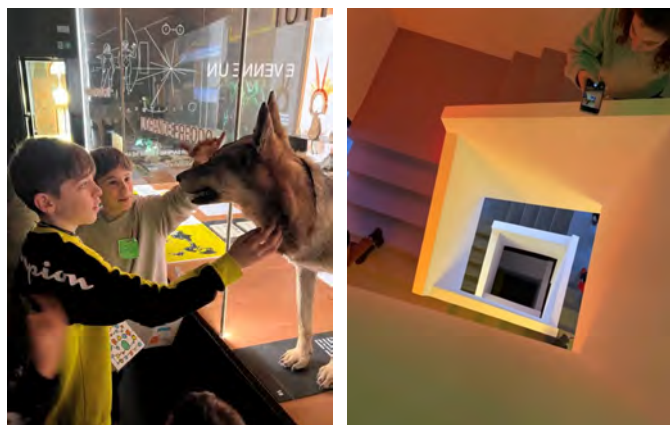


Figura 8: Esperienze di apprendimento immersive, mosse dalla curiosità e dal desiderio di scoperta

### Note

# Curricolo del Patrimonio. Quali benefici e quali sfide?

Riprendendo le funzioni del Curricolo del Patrimonio e della Cittadinanza e riflettendo sulle prassi portate brevemente come esempi concreti della sua applicazione, possiamo interrogarci su cosa può succedere aprendo la scuola e uscendo dall'aula per interrogare i "patrimoni". Quali sono i benefici per l'istituzione scolastica, per la sua comunità, per gli studenti?

Per un dirigente e per i docenti, uscire dalla "scuola-forma tradizionale" è come uscire da un guscio protettivo che, tuttavia, può riprodersi in modo meccanico e non rispondere a nuovi bisogni.

L'analisi dei contesti e dei luoghi, una nuova consapevolezza identitaria, maggiori e migliori strumenti culturali, sono solo alcuni degli effetti immediati di questa fase esplorativa. La scuola può e deve conservare le buone prassi, ma si rinnova solo aprendosi all'inatteso, al territorio, alle storie stesse delle bambine e dei bambini, alla storia dei luoghi, alle sue geografie materiali e umane.

Garantire esperienze di insegnamento-apprendimento emotivamente gratificanti e significative a studenti e docenti è il secondo esito. Un modo di fare educazione che valorizza bambini, classi, insegnanti, famiglie, associazioni, tessuti sociali, economici, culturali, promuovendo cultura e relazioni.

L'istituzione, inoltre, si troverà a sviluppare una comunità di professionisti che agisce in una scuola che si "auto-forma" e comunica "agendo" l'importanza delle relazioni con i contesti e con le persone del proprio territorio. Questo favorisce un terzo esito, vivere l'istituzione scolastica come esperienza pubblica e partecipativa<sup>50</sup>.

## Note

.....

.....

.....

50. Cfr. Landini, A. (2023) Il curricolo del patrimonio e della cittadinanza: l'istituzione scolastica come catalizzatore di cultura e rapporti generativi per il rinnovamento sociale. Articolo. In Biondi, G. et al. "Iul Research". Comunità educanti. Ripensare l'istituzione educativa a partire dalle alleanze territoriali. Vol. 4 num. 8. Firenze, Open Journal of IUL University, 208-216.

Per ottenere questo, occorre vincere una prima sfida culturale, mappare i “luoghi” come risorse stabili fornite dalla comunità e attuare un’idea progettuale sostenibile in termini di risorse umane e materiali per costruire un curriculum. La scuola può così costituire un suo network per la valorizzazione del territorio, dei suoi “luoghi”, con i loro “distintivi caratteri”, dando risalto alla bellezza, e insieme, alle variegate forme di cultura e saperi di cui può farsi promotrice.

Pensando il curriculum proiettato nei diversi gradi scolastici, emerge una seconda sfida, una visione di scuola che si configura come risposta al disancoramento degli adolescenti dalla vita culturale e sociale delle città e delle comunità di appartenenza, divenendo strumento duttile e potente di partecipazione attiva e salvaguardia degli scenari naturali e culturali dei contesti di vita dei ragazzi.

Contesti tutti differenti, ma ricchi di racconti, densi di simboli e significati, decorati con preziosi dettagli artistici, caratteristici di ogni realtà locale. La risposta alla solitudine sociale e all’isolamento del mondo dell’educazione può forse essere trovata all’interconnessione con la bellezza e in una didattica maggiormente ancorata ai luoghi e alla loro cura<sup>51</sup>.

Una scuola estesa per una cittadinanza attiva, “estetica”, dialogica, generata nei luoghi e insieme alle comunità, può così diventare la necessaria premessa per una azione pedagogica sfidante, efficace e attuale.

51. Landini, A. (2024). Una scuola come museo, patrimonio di tutti. *Educazione aperta*, 15 / 2024, 96–111. Cit.p. 109.

### *Note*





Firenze, via M. Buonarroti 10  
+39 055.2380.301

**[www.indire.it](http://www.indire.it)**  
**[piccolescuole.indire.it](http://piccolescuole.indire.it)**

Seguici su



ISBN/A: xxxxxx