ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

Scuola e territorio. Un progetto partecipato didattico culturale
School and Territory. A participatory educational and cultural project

Vanna Gherardi*, Giorgia Leonardi**

*Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italy, vanna.gherardi@unibo.it
** Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italy, giorgia.leonardi3@studio.unibo.it

ABSTRACT

Questo contributo riporta un'esperienza di ricerca sulla progettazione di spazi educativi innovativi, volti a favorire lo sviluppo psicofisico, la crescita personale e le relazioni intergenerazionali, in senso attivo e partecipativo.

ABSTRACT

This contribution reports a research experience on design of innovative educational spaces aimed at fostering psychophysical development, personal growth and intergenerational relations, in a participatory sense.

PAROLE CHIAVE
Scuola e territorio; laboratorio didattico; alternanza scuola-lavoro; giochi della tradizione; progetta-zione partecipata.

INTRODUZIONE AL PROGETTO

La scuola è una realtà di territorio influenzata da altre realtà. L'accezione di *sistema formativo allargato* conduce a riflettere sull'estensione delle attività educative nel territorio. Estensione intesa come partecipazione di Istituzioni, Enti locali, professionisti e metodi nuovi provenienti dall'esterno che portano l'attività didattica fuori della scuola, a contatto con persone che hanno competenze diverse dagli insegnanti per svolgere attività che nell'ambiente scolastico non trovano stimoli, condizioni e strumenti. La città viene vissuta come un laboratorio, un luogo di ricerca dove si prelevano problemi reali dai quali si articolano attività di ricerca che coinvolgono in prima persona l'allievo. Una relazione tra scuola e territorio che mette in primo piano bambini e adolescenti in una relazione sistemica con l'ambiente e li rende cittadini partecipi (De Bartolomeis, 2018). Si realizza così l'intento dell'articolo 31 della Convenzione dei diritti dell'infanzia che prevede spazi pubblici adibiti a luoghi che garantiscono la libertà e il diritto al gioco; diritto riproposto come tema centrale nella Carta dei diritti delle bambine e dei bambini in rapporto allo spazio nelle città (Tonucci, 1997, 2019). In tali condizioni sarà anche possibile sviluppare nell'individuo, fin dai primi anni di vita, sensibilità verso il patrimonio culturale e la storia della propria città: in tal senso sarà reso attivo e partecipe nella realizzazione di luoghi cittadini frequentati dalla comunità di appartenenza (Wenger, 1996). La cura e la valorizzazione dei beni culturali e delle tradizioni popolari nascono se a scuola verranno proposte attività che coinvolgono gli studenti nella realizzazione di azioni di salvaguardia del proprio patrimonio culturale territoriale. Su questo principio insiste la nuova legge sull'educazione civica in procinto di essere resa operativa. Le linee guida invitano al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni.
Questo contributo riporta i risultati di un'esperienza di ricerca promossa dal *Centro Ricerche*

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

Didattiche Attive dell'Università di Bologna, in convenzione con l'Associazione *Animum Ludendo Coles* (in seguito chiamata Ludendo) che a sua volta ha stipulato una convenzione con il Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano. Oggetto della convenzione sono studi sulla Progettazione di spazi educativi innovativi, tramite l'elaborazione di percorsi di ricerca e realizzazione di modelli teorici di progettazione di spazi esterni volti a favorire lo sviluppo psicofisico, la crescita personale e le relazioni intergenerazionali, in senso attivo e partecipativo. È stato elaborato un progetto di ricerca esemplificativo di un percorso di formazione, nell'accezione di sistema formativo allargato, per incrementare il peso sociale dell'educazione come bene collettivo e il ruolo dell'allievo come cittadino attivo e partecipe della comunità. L'allievo viene coinvolto in un processo di valorizzazione e riqualificazione di spazi pubblici attraverso interventi di rinnovamento e trasformazione co–progettata di uno spazio della propria città. Il percorso di ricerca ha coinvolto allievi di scuola primaria e secondaria della città di Pesaro e ha prodotto un'opera ispirata al gioco dell'oca, un lavoro artistico–artigianale realizzato a mano su pietra con l'intervento esperto dello scalpellino e posizionato nel centro storico della città, in un luogo frequentato da tutta la comunità. Il manufatto artistico realizzato introduce i bambini ai giochi popolari della nostra tradizione con l'intento di tramandare la memoria storica alle generazioni future di un personaggio simbolo della città, Gioacchino Rossini, protagonista dell'opera realizzata. Il 2018 è stato un anno di eventi plurimi che hanno interessato la città di Pesaro con le Celebrazioni rossiniane e ha coinciso con *l'Anno europeo del patrimonio culturale*. Sul piano sociale della partecipazione si crea il presupposto di spazio di incontro tra generazioni attorno a un tema comune di tipo culturale (Rossini) e di tipo ludico (Gioco dell'Oca). Questi eventi hanno dato vita al Progetto di ricerca Giocando conRossini.

LA SCUOLA NEL TERRITORIO

Nell'elaborazione del metodo attivo la crescita dell'individuo è posta in rapporto alle esperienze reali (Dewey, 1897). L'esperienza diventa perciò luogo d'incontro e di interazione tra uomo e natura, dove la dimensione logica si combina con quella pratica e dove l'uomo non è un attore passivo della realtà in cui vive, ma interagisce con ciò che lo circonda. L'attività di apprendimento è in stretto rapporto con il fare e il pensiero nasce dall'esperienza, intesa come esperienza sociale. Se consideriamo l'educazione un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro, veniamo introdotti nel vivo dell'educazione attiva, dove la scuola è processo di vita individuale e sociale al tempo stesso e rende gli individui capaci di collaborare tra loro e di partecipare alle attività della comunità in cui vivono. Sarà il processo tramite cui i giovani diventano membri attivi della società. Una società democratica e operativa già dentro la scuola. Democrazia ed educazione instaurano un rapporto di reciprocità e marcano il ruolo che la scuola ha nel realizzare uno specifico ideale sociale: formare individui capaci di collaborare tra di loro, di partecipare attivamente alla vita di comunità. Si persegue un'educazione morale che coincide con la responsabilità dell'individuo nel sociale (Dewey, 1916). Nella vita sociale e culturale delle persone si collocano le proprietà dell'apprendimento, le percezioni e le narrazioni dell'esperienza: la cultura, col suo carattere protesico, trasmette e amplia la conoscenza tra le diverse generazioni attraverso gli artefatti, amplificatori della capacità motoria, comunicativa e cognitiva (Bruner, 1996). Si ottiene una visione dell'educazione come bene comune e questione che coinvolge tutta la comunità.
Nel panorama attuale sta acquistando maggior forza l'idea di una scuola che ha bisogno di entrare in contatto con le realtà esterne e quindi di estendersi sul territorio. Territorio inteso come spazio di vita, coordinazione di risorse, istituzioni, servizi, attività produttive; non solo area spaziale, ma area culturale di cui la scuola è parte integrante e non corpo a sé stante. Il territorio come un sistema a più variabili al cui interno sono presenti risorse, forze organizzate e strumenti, è anche urbanistica, politica, economia. Parliamo così di sistema formativo allargato, vale a dire un sistema policentrico, «in quanto

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

più istituzioni concorrono a scopi educativi differenziati, e quindi vengono utilizzate le opportunità educative più varie» (De Bartolomeis, 2018, p.52). L'innovazione didattica si realizza attraverso il *progetto,* inteso come modalità generale per organizzare gli interventi educativi della scuola in quanto istituzione in collaborazione con altre istituzioni (Castoldi M. , 2014). La scuola quindi si estende su spazi non scolastici e si avvale di persone specializzate diverse dagli insegnanti per raggiungere le finalità educative pianificate, in un fuori della scuola inteso come area prossima nella quale vivono gli studenti, nei servizi della città, nei luoghi di produzione, nella campagna, nei cosiddetti beni culturali (musei, teatri, biblioteche). Si realizza un'esperienza scolastica e di vita più reale e significativa fatta di accordi tra persone appartenenti alle realtà esterne; accordi che richiedono una lunga preparazione sia a livello organizzativo che di condivisione degli obiettivi e "una riflessione che tenga conto della fenomenologia delle diverse realtà" (Manini, 2019, p. 74). La pianificazione e la programmazione dei rapporti tra scuola e territorio accettano di agire per ipotesi, di fare tentativi e di muoversi tra limiti e approssimazioni (Coggi & Ricchiardi, 2017).

La scuola rinnovata sul principio organizzativo della ricerca e della strutturazione di laboratori esce sul territorio ed entra in contatto con i problemi reali che non possono essere indagati in classe, pena la falsificazione del problema. Falsificazione come quando si rimpiccioliscono e riadattano le cose affinché siano comprese. Alla fine il lavoro risulta inutile o addirittura dannoso. Se la cultura è segnata dalle metodologie della ricerca, stessa cosa avviene a scuola, dove la cultura a cui la didattica si riferisce verrebbe artificiosamente isolata se non si tenesse conto del suo valore in termini di vita sociale, di atteggiamenti, di comportamenti.

La metodologia della ricerca esige che la scuola si relazioni con attività che si trovano fuori della scuola attraverso la realizzazione di un sistema di laboratori: l'esterno è utilizzato come luogo di prelievo di problemi (sul campo) e insieme di svolgimento di attività formative che portano ad entrare in rapporto con professionisti di diversi ambiti, con il fine di rendere più stimolante e completa l'esperienza di apprendimento. Le due tendenze innovative di fare ricerca a scuola e di fare ricerca fuori della scuola non devono essere viste come due elementi separati, ma troveranno l'una nell'altra un rafforzamento della propria metodologia. "Non è retorica dire che impariamo dall'artigiano, dall'operaio, dall'artista, dal politico, dall'esperto in questo o quel campo se riusciamo veramente a comunicare con essi, se ci sforziamo di penetrare i loro problemi, di renderci conto delle loro difficoltà e dei loro apporti, se discutiamo per scendere nei particolari" (De Bartolomeis, 2002 (9 ed.), p.24).

A partire dai rapporti con ciò che è l'esterno della scuola, si arrivano ad ipotizzare forme di alternanza scuola–lavoro. L'innovazione sostanziale è segnata non dagli scambi e dal movimento di individui in sistemi dati, bensì dal superamento dei luoghi scolastici delle esperienze educative tali da produrre radicali innovazioni di metodi, di contenuti e di strumenti didattici. L'idea di apprendimento si lega all'idea di partecipazione sociale, intesa come essere partecipanti attivi nelle pratiche all'interno di comunità e nella costruzione di identità. La partecipazione influenza ciò che facciamo, chi siamo e come interpretiamo ciò che facciamo, rendendo l'apprendimento non più attività a sé stante e isolata, bensì legata all'esperienza quotidiana (Wenger, 1996). Realizzare progetti incontra comunità di pratiche, un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione con altre comunità di pratiche presenti nel proprio contesto di vita (Lave & Wenger, 1991). I diversi gruppi di lavoro condividono il linguaggio, il senso di un problema e della relativa soluzione, la rete sociale e una storia comune. All'interno dei gruppi si sviluppano diversi patrimoni: della conoscenza e condivisione della stessa, dell'esperienza, dell'apprendimento, della comunicazione, del lavoro e dell'identità. L'apprendimento è pratica sociale, è atto di appartenenza e di partecipazione alla vita di comunità (Gherardi, 2013).

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

SPAZI PARTECIPATI IN CITTÁ ESTETICHE

Negli ultimi cinquant'anni la città, nata come luogo d'incontro e di scambio, ha stravolto tutti i concetti di equilibrio, di benessere e di stare insieme. Il centro, un tempo caratterizzato dall'*agorà*, ora è luogo commerciale e la città segue principalmente programmi di profitto e di interesse. Rinuncia ad essere un luogo d'incontro e di scambio e gli spazi, suddivisi in base ai diversi settori e specializzazioni, diventano luoghi diversi per persone e funzioni diverse (Tonucci, 1997). La città così pensata e progettata con le caratteristiche dell'adulto lavoratore continua a dimenticare il cittadino più debole: il bambino. Di qui la necessità di creare luoghi di gioco per bambini che non siano convenzionali e stereotipati, ma luoghi che vedano presenti una varietà di componenti, nascondigli e che permettano l'interazione tra persone di differenti età. Ciò permetterà di ricreare dialogo tra cittadini e limitare il problema della solitudine e dell'isolamento, assumendo il bambino come parametro di realtà. Progettare spazi inclusivi diventa l'impegno politico ed educativo.
Nel territorio c'è anche bellezza: della natura, del paesaggio, dei colori con i loro accostamenti e mutamenti. Il territorio con il quale il bambino interagisce nel quotidiano, se abitato da spazi ben costruiti e pianificati che gratificano il bisogno di bellezza, offre una maggiore qualità delle esperienze che sviluppano in lui un senso di rispetto e di gratitudine, favorendo così legami di affettività e senso di appartenenza con quei luoghi. Educare a percepire la bellezza è un compito delicatissimo perché la sensibilità dei piccoli può crescere ma può anche diminuire e — magari per molto tempo — restare ottusa. L'educazione estetica vuole educare al senso di civiltà e alla gentilezza andando contro le violenze e le barbarie e ricreando i legami di affettività e senso di appartenenza a un luogo, una cultura, una civiltà. È formazione del gusto e della tendenza a percepire valori che attingono alla sensibilità, all'immaginazione e all'intelligenza. La forma estetica non è solamente nell'arte e nel letterario, «ma anche nei settori più svariati dell'esperienza e dell'attività umana: il paesaggio e la città (…) sono suscettibili di valorizzazione estetica e perciò rientrano nell'ambito del gusto» (Bertín, 1968, p.249). Queste parole di Giovanni Maria Bertín sono un monito verso il rischio di diseducare il senso estetico in chiunque senta inibito il desiderio di fermarsi quando interagisce con lo sguardo e con le azioni in luoghi del vivere quotidiano. Luoghi che non offrono interessi e quindi opportunità di interagire con cose o persone, ma sono percepiti solo come luoghi di passaggio veloce sotto l'imperativo dell'affermazione egocentrica. I valori estetici del sensibile rischiano di essere perduti dall'uomo moderno, proiettato all'efficienza produttiva, del produrre e del fare produrre. È così che le città e gli spazi pubblici si adeguano al cittadino che produce: con strade e piazze di passaggio, cortili di passaggio, dimenticando i bisogni e i diritti dei cittadini più deboli. La valorizzazione degli spazi allora s'impone come recupero dei valori estetici del vissuto esistenziale, come superamento dell'egocentrismo, della violenza, come educazione alla gentilezza, alla disponibilità e alla cortesia. Luoghi ideali per fare dialogare le generazioni.

IL PROGETTO GIOCANDO CON ROSSINI

Il metodo
Il Progetto Giocando con Rossini, realizzato tra il 2018 e il 2019 a Pesaro, è un Progetto che ha coinvolto la scuola e le forze sociali fuori della scuola nell'ottica del sistema formativo allargato. Propone un apprendimento attivo che coinvolge tutte le dimensioni dell'essere umano: relazionale, cognitiva, affettiva, corporea.

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

Il Progetto Giocando con Rossini vede una co–progettazione del lavoro da parte dei diversi attori coinvolti in un interscambio di vedute tra bambini e ragazzi che continua fino alla fase conclusiva del Progetto stesso. Le fasi del Progetto sono state condivise con gli insegnanti in quanto attività curricolari, nella forma didattica del laboratorio e di momenti formativi. Il Progetto termina con la realizzazione di una seduta–gioco ispirata al tradizionale Gioco dell'Oca, realizzata a mano su pietra da uno scalpellino, in collaborazione con l'Associazione Ludendo che si è occupata della progettazione dell'artefatto.

Coinvolgimento dell'amministrazione comunale

L'ideazione del Progetto prende corpo da una prima fase di coinvolgimento dell'amministrazione comunale nell'individuare gli spazi della città in cui poter realizzare una co–progettazione che coinvolgesse gli alunni della scuola primaria. L'incontro con l'Assessore ai lavori pubblici e con gli architetti del Comune ha permesso di coniugare i diversi punti di vista (pedagogia e architettura) in merito agli spazi urbani. Si sono definiti i criteri per individuare l'area più adatta, ossia: a) un'area che non prevedesse solo il coinvolgimento di minori, ma raggiungibile e fruibile da tutte le categorie di cittadini; b) suscettibile di risorse economiche previste dall'amministrazione per il centro storico; c) un'area del territorio da riqualificare attraverso una valorizzazione estetica. Parte da qui la macchina sociale che ha messo a dialogare competenze diverse, come pedagogisti, architetti e amministrazione politica, sulla realizzazione di una ricerca inserita nelle Celebrazioni Rossiniane 2018. Il 2018 vede anche una felice coincidenza con l'Anno Europeo del Patrimonio Culturale: Pesaro, nominata *Città Creativa della Musica Unesco,* celebra Rossini e i giochi della tradizione popolare che sono patrimonio immateriale dell'umanità. Prende forma la realizzazione del Progetto che coniuga le coincidenze di date relative a Rossini e al Gioco dell'Oca, annoverato tra i giochi della tradizione, dove decisiva è stata la partecipazione alla ricerca di Ludendo, in convenzione di ricerca con il Centro Ricerche Didattiche Attive dell'Università di Bologna. I giochi della tradizione sono un bene immateriale da salvaguardare secondo il riconoscimento dell'Unesco. La varietà dei giochi di tradizione consente di far vivere situazioni che impegnano in modi assai differenti le relazioni con gli altri, l'emotività, il pensiero, l'invenzione creativa, il corpo in movimento. Inoltre, i giochi di tradizione che si riferiscono a culture "altre" spingono a decentrarsi per comprenderli e, per apprezzare le differenze che li attraversano, stimolano a intervenire sulle regole, anche perché piccole trasformazioni sono sempre possibili in questi giochi che non possiedono regole rigide ed universali (Staccioli, 2008). Il gioco in generale implica una situazione immaginaria ed è fondato su regole; non esiste il gioco senza regole (Vygotskij, 1981). Le regole invero servono a definire il gioco stesso. Il gioco di gruppo, in particolare, insegna le abilità sociali senza le quali la vita risulterebbe insopportabile. Da qui la fiducia pedagogica nel valore del gioco: per la sua importanza intrinseca nello sviluppo del bambino, per la sua utilità nel produrre esperienza del reale, per la sua ricchezza sul piano motorio, relazionale e cognitivo che portano a valorizzare la situazione ludica e a ricrearla ove possibile, anche attraverso il potenziamento di realtà ludiche sul territorio.

SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA IN COLLABORAZIONE TRAMITE LABORATORI

Disegni rossiniani per realizzare un Gioco dell'Oca

I partecipanti del laboratorio sono stati gli alunni delle due classi terze della scuola primaria "Chiara Lubich" e gli alunni di una classe quarta della scuola secondaria–liceo artistico "Mengaroni" che hanno progettato le caselle di un ipotetico Gioco dell'Oca. Il laboratorio è stato strutturato in quattro

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

incontri e ha visto come temi centrali la vita di Rossini e due sue opere: *La Cenerentola* e *Il Barbiere di Siviglia*. Gli obiettivi del laboratorio miravano alla conoscenza del personaggio di Rossini e alla realizzazione di disegni che saranno poi utilizzati per la grafica delle caselle del Gioco dell'Oca. Ogni alunno della primaria, al termine di ogni incontro, è stato impegnato nella realizzazione di un disegno creato in seguito ad un gioco basato sulla vita di Rossini e all'ascolto di letture animate sulle due opere rossiniane da parte di una esperta lettrice del luogo nel corso di più incontri. Il tutto si è svolto all'interno degli spazi scolastici. Durante la fase di realizzazione dei disegni, gli alunni della secondaria hanno insegnato ai bambini alcune tecniche di disegno. Gli incontri hanno promosso lo sviluppo di abilità di disegno grafico; hanno permesso l'azione di tutoring da parte degli alunni della scuola secondaria nei confronti dei bambini della primaria; il gioco cooperativo; la narrazione e la drammatizzazione delle due opere di Rossini (Fig. 1). La narrazione produce immagini mentali nei bambini e la loro rappresentazione si è concretizzata nei disegni di ciascun bambino. Gli alunni del liceo artistico hanno partecipato all'elaborazione grafica operando uno *scaffolding* (Bruner, 1976) nei confronti degli allievi della scuola primaria. La bozza del progetto del Gioco dell'Oca si definisce e si perfeziona nell'interscambio di opinioni e suggerimenti tra gli allievi della primaria e della secondaria. La produzione grafica, realizzata dagli alunni del liceo artistico attraverso ingrandimenti e rimpicciolimenti operati su tutti i disegni senza modificare il tratto (Fig. 2), è stata completata e predisposta per la composizione di un percorso avente 23 caselle. Questa operazione si è resa necessaria al fine di rendere autori tutti i bambini e favorire il riconoscimento del loro personale contributo alle caselle realizzate. Questa fase del laboratorio è stata caratterizzata da intense relazioni volte alla collaborazione e allo scambio, da confronti e condivisione di significati, con ampia partecipazione degli insegnanti all'iniziativa comune.

La serie dei laboratori è culminata nel prospetto realizzativo dove le 23 immagini hanno trovato collocazione in un ipotetico percorso a spirale di Gioco dell'Oca.

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X



Figura 1. Momenti del laboratorio per realizzare i disegni del Gioco dell'Oca rossiniano: studentessa del liceo artistico che opera lo *scaffolding* con la bambina della primaria; gioco cooperativo sulla vita di Rossini; lettura animata dell'opera de *Il Barbiere di Siviglia* da parte della lettrice esperta.

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X



Figura 2. Esemplificazione del lavoro svolto dal liceo artistico: dal disegno realizzato dai bambini alla grafica prodotta per una casella del Gioco dell'Oca, incisa successivamente su pietra (vedi Fig. 3).

L' alternanza scuola–lavoro del liceo artistico

Gli alunni del liceo artistico hanno partecipato a un'esperienza di alternanza scuola–lavoro attraverso una serie di laboratori e attività culturali. Per alternanza scuola–lavoro si intende una modalità didattica innovativa che attraverso l'esperienza pratica aiuta a consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini di studentesse e studenti, ad arricchire la formazione e a orientare il percorso di studio e in futuro di lavoro, grazie a progetti in linea con il loro piano di studi. La finalità dell'esperienza riguarda la realizzazione operativa del prospetto ideato: documentazione sui materiali, incontri con esperti scalpellini, archeologi e geologi. Questa operazione è stata organizzata da Ludendo e ha visto un succedersi di visite e laboratori nel territorio di Viterbo, area di estrazione della pietra basaltina e luogo del laboratorio dello scalpellino, esperto nellalavorazione di questo materiale.

Visita alla cava Basaltina s.r.l

L'esperienza è iniziata dalla visita alla cava di pietra basaltina (*Basaltina s.r.l.)* dove si è potuta osservare la lavorazione della pietra, dalla sua estrazione fino alla produzione di lastre, destinate a vari usi. Le visite alla cava e al sito archeologico di Celleno hanno permesso di cogliere, in un percorso interdisciplinare, gli aspetti estetici, culturali ed economici delle risorse di un territorio non conosciuto. Di rilievo per la ricchezza dell'esperienza sono state le osservazioni e puntualizzazioni degli esperti che accompagnavano: la responsabile della cava, l'archeologo della vicina Università della Tuscia a Viterbo e il geologo poiché esperto di quanto la natura geologica e la morfologia del territorio mettono a disposizione delle attività produttive delle popolazioni che lo abitano, condizionandone lo sviluppo nel corso della storia.

Nel laboratorio dello scalpellino

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

La seconda fase dell'esperienza ha avuto come scenario il laboratorio dello scalpellino. Il prospetto realizzativo del Gioco dell'Oca costruito dagli alunni di scuola primaria e del liceo artistico in collaborazione con Ludendo, è stato utilizzato come base dimostrativa del lavoro di incisione. Si è mostrato un momento importante di formazione per i ragazzi i quali hanno avuto modo di sperimentare con operazioni concrete la destrezza manuale e conoscitiva dell'artista scalpellino: l'utilizzo dello scalpello e come l'inclinazione permette di incidere la pietra basaltina, attivando un'operazione di *learning by doing* deweyano. Nelle varie fasi dimostrative della lavorazione, l'azione di *scaffolding* dello scalpellino ha supportato i ragazzi nei tentativi di utilizzo dello strumento che a primo impatto appariva ostico e difficile. La difficoltà principale si è rivelata nel contatto dello strumento con la pietra: gli alunni utilizzavano lo scalpello come se fosse una matita ed il loro gesto andava dall'alto verso il basso come quando si disegna. Questo movimento creava dei sussulti sulla pietra che rendevano impreciso il segno. L'intervento dello scalpellino è stato fondamentale per imparare il movimento corretto: l'incisione precisa e con segno pulito avveniva solo se si inclinava lo scalpello in un determinato modo e se il gesto per incidere avveniva dal basso verso l'alto.

Una realtà inclusiva

La presenza di una ragazza ipovedente nel gruppo classe è stata l'occasione per dare concretezza all'inclusione nell'esperienza. Da una sua richiesta di provare ad utilizzare lo strumento è stata messa nella condizione di comprendere quello che avvertiva intorno a lei e il lavoro che i compagni stavano realizzando. Il poter toccare la pietra, sentire i suoi intagli, le sue diverse texture e utilizzare lo scalpello supportata dall'esperto (Fig. 3), ha favorito la creazione di immagini mentali dell'operazione di incisione. La diversità diventa elemento di "normalità" e di partecipazione della comunità: come tutti gli altri la ragazza ha potuto fare e capire il lavoro che il gruppo classe stava realizzando. L'esperienza complessiva promuove un apprendimento come partecipazione da parte dei membri di una comunità alle attività reali. Possiamo definire questa una *Partecipazione Periferica Legittimata* (Lave & Wenger, 1991) che diventa elemento centrale dell'apprendimento in situazione e descrive l'attività di coinvolgimento delle persone nelle attività e nelle pratiche sociali. Il pensare, il conoscere e l'apprendere divengono azioni in un contesto culturalmente dato ed ancora che in ogni conoscenza, pensiero, linguaggio, apprendimento vi sono implicate persone, azioni e mondo (Gherardi, 2013).

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X



Figura 3. Visita al laboratorio dello scalpellino. L'esperto mostra ai ragazzi del liceo artistico come si utilizza lo scalpello e le varie tecniche per incidere la pietra. Lo scalpellino supporta e guida il gesto della ragazza ipovedente.

L'alternanza scuola–lavoro dell'Istituto di Istruzione Superiore Agrario

Ulteriore esperienza di alternanza scuola–lavoro che è confluita nel Progetto ha coinvolto l'Istituto di Istruzione Superiore Agrario "Cecchi" che ha realizzato la planimetria dell'area interessata per il posizionamento della seduta–gioco, ispirata al tradizionale Gioco dell'Oca, e in seguito utilizzata dagli architetti del Comune per individuare il luogo preciso in cui installare l'arredo urbano del Gioco dell'Oca rossiniano. L'esperienza è culminata nella progettazione e nella sistemazione del verde dell'area scelta del centro storico, accanto alla biblioteca principale della città. Il percorso di progettazione del verde è stato guidato dal criterio del clima e del terreno locale per individuare le piante più adatte.

La decisione delle regole del Gioco dell'Oca

I bambini della primaria sono stati coinvolti in un ulteriore laboratorio nel quale hanno dovuto decidere le regole del Gioco dell'Oca. Il Gioco dell'Oca, gioco di movimento all'interno di un percorso, richiama ed esprime due delle quattro grandi pulsioni che determinano il gioco e il giocare: quella dell'alea, relativa alla ricerca del caso o tentare la sorte con il lancio dei dadi, e quella dell'*agon* inerente all'istinto a competere (Caillois, 1981). Lo scopo del gioco è raggiungere la casella finale della spirale, mentre alcune caselle hanno effetti particolari: premianti o inerenti ai pericoli che si possono trovare nella vita e nelle due opere trattate di Rossini. La selezione delle caselle dagli effetti particolari ad opera del liceo artistico è stata completata, in questo momento della ricerca, con l'elaborazione delle regole del gioco da parte dei bambini della primaria, attraverso un lavoro di gruppo per concordare e condividere i significati simbolici da attribuire alle caselle. Allo scopo di testare le regole e monitorare il funzionamento corretto del gioco, il laboratorio è culminato nella riproduzione dei disegni delle caselle su cartoncino, così da poter usufruire del Gioco anche in classe. Il Gioco progettato e collocato nel centro storico

Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

può così essere sempre giocato in classe. Un collegamento tra scuola e territorio sempre presente nella realtà scolastica dei bambini.

CONCLUSIONI

L'ultimo momento del Progetto ha visto la messa in posa dell'artefatto con la successiva presentazione del lavoro ai concittadini, in presenza dei bambini, degli adolescenti, degli insegnanti e dell'amministrazione, autori della macchina sociale generata attraverso la progettazione e realizzazione del Progetto Giocando con Rossini (Fig. 4). La partecipazione genera appartenenza; è attraverso la partecipazione alle pratiche della comunità che si definisce l'identità della persona e della comunità, facendo così da sfondo agli apprendimenti successivi. L'arredo urbano realizzato è un bene comune di tutta la comunità perché pensato e realizzato dai cittadini stessi, i quali si rispecchiano e si riconoscono nell'opera pubblica. Si sviluppa un atteggiamento di cura e salvaguardia verso l'opera pubblica e di conseguenza verso il territorio perché frutto di un lavoro collettivo. Nel luogo in cui è stato collocato il Gioco dell'Oca, il bambino e l'adulto potranno incontrarsi, giocare, dialogare e tramandare la storia della nostra cultura e della nostra tradizione popolare. La scuola, uscendo e agendo sul territorio, ha dato l'opportunità agli allievi di sentirsi cittadini attivi e partecipi nella loro città; ha saputo valorizzare la cultura del proprio territorio e riqualificare uno spazio pubblico che grazie a queste azioni è tornato ad essere di uso pubblico. Per concludere, come ci ricorda Francesco Tonucci, «possiamo star certi che se i bambini potranno partecipare alla progettazione della città, essi la sentiranno, sia oggi, da bambini, sia domani da adulti, come "loro", la città da curare e da difendere, come facciamo tutti con la nostra casa» (1997, p.67).







Vol. 1, N. 1, Year 2019
ISSN 2704-873X

Figura 4. Il giorno dell'inaugurazione a Pesaro alla presenza della cittadinanza, delle autorità locali e degli artefici del Progetto *Giocando con Rossini*.

BIBLIOGRAFIA

Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
Bruner J. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17.
——— (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge.
Caillois R. (1967), *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Gallimard, Parigi. Trad. it. (1981), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano.
Castoldi, M. (2014). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2017). *Progettare la ricerca empirica in educazione* (9 ed.). Roma: Carocci editore.
De Bartolomeis F. (2002). *La scuola nel nuovo sistema formativo* (9 ed.). Bergamo: Edizioni Junior srl.
——— (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma.
Dewey J. (1974), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze. Ed. or. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York.
——— (1897), *My Paedagogical Creed*, E.L. Kellogs, New York, in
Dewey J., Ratner J. (1940*), Education Today*, G.P. Putnam's Sons, New York. Trad. it. (1950), *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze. Trad. it. (1954), *Il mio credo pedagogico*. Antologia di scritti sull'educazione, La Nuova Italia, Firenze.
Gherardi V. (2013), *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*, Aracne, Roma.
Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
Manini, M. (2019). *Pensare gli spazi e la loro organizzazione negli ambienti educativi*, in Vanna Gherardi (a cura di), *Spazi ed Educazione*. Roma: Aracne editrice, p.67-76.
Pourtois J.P. (1986), *La ricerca–azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, FrancoAngeli, p. 134–151.
Staccioli G. (2008), *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, Firenze.
Tonucci F. (1997), *La città dei bambini*, Zeroseiup, Bergamo.
——— (2019). *Spazi per vivere, spazi per imparare, spazi per giocare*, in Vanna Gherardi (a cura di), *Spazi ed Educazione*. Roma: Aracne editrice, p. 29- 40.
Vygotskij L.S. (1981), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in Bruner J.S., Jolly A., Sylva K., *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli* (vol. 4). Armando, Roma.
Wenger E. (1996), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York. Trad. it. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.