

Mediazione culturale e beni storico–educativi.

Rifondare il senso di appartenenza scolastica
per una fruizione di settore qualitativamente apprezzabile

ANTONELLA NUZZACI

SOMMARIO: 1. Patrimonio e patrimoni, 211 – 2. Fruizione culturale e alfabetizzazione, 216 – 3. I significati della fruizione del patrimonio storico–educativo, 220 – 4. Un esempio di bene storico–educativo: i quaderni scolastici per comprendere discorsi e linguaggi della didattica, 223 – 5. Il progetto CODISV: un esempio di cultura didattica locale, 227.

1. Patrimonio e patrimoni

L'obiettivo del presente contributo è, in primo luogo, quello di mostrare come l'educazione ai patrimoni culturali sia in grado di rafforzare i profili culturali della popolazione poiché chi ne viene privato non ha la possibilità di acquisire importanti strumenti di lettura della realtà che costituiscono la chiave di accesso ai suoi repertori simbolici; pertanto coloro ai quali viene preclusa la fruizione ai beni culturali si presentano come "individui dimezzati", espressione derivata dal noto racconto di Italo Calvino¹, incapaci di interpretare correttamente la conoscenza che si traduce e si ricostruisce a partire da segnali, segni, simboli che si definiscono sotto forma di idee, teorie, oggetti.

In secondo luogo, è quello di evidenziare l'importanza di fruire dei patrimoni storico–educativi da parte delle collettività, ma soprattutto delle comunità scolastiche.

La cultura esiste innanzitutto come eredità trasmessa, costruita e ri–creata. L'essenziale del processo culturale consiste nella comunicazione che si effettua tra gli individui e la loro epoca a partire da quanto prende corpo nei monumenti, nei documenti, negli oggetti, nelle

1. I. Calvino, *Il visconte dimezzato*, Milano, Oscar Mondadori, 1993.

opere, nei riti e così via. Pertanto, il passaggio che conduce dal polo io/altro a quello altri/comunità è vitale e si istituisce attraverso mezzi e intermediari forniti dagli apparati e dalle istituzioni educative. Tale relazione dà vita ad una via preferenziale per accedere alle contraddizioni interne della cultura lacerata tra la trasmissione della tradizione e il cambiamento dei modi di rappresentazione della realtà. Senza l'attivazione di processi educativi qualitativamente apprezzabili questa tensione potrebbe condurre ad un mutismo delle forme simboliche che perderebbero così il loro potere di significazione. Infatti, la cultura costruisce un mondo comune fatto di significati che si condividono e si tramandano e che trovano fondamento nel dialogo tra ciò che noi siamo e i diversi patrimoni che produciamo e che ci rappresentano. Da qui si intuisce perché il dinamismo e la significazione dei processi culturali non possano che essere sostenuti dai fenomeni della comunicazione educativa, la quale è divenuta l'unica garanzia di diffusione e comprensione dei fatti e degli eventi culturali, nella misura in cui questa organizza modi di intervento e definisce dispositivi per la regolazione sociale.

La cultura, infatti, come anche l'educazione, nelle sue forme visibili ed invisibili di ricezione individuale e sociale, è sottoposta a continua trasformazione per mezzo dei suoi "patrimoni", che, nelle loro diverse accezioni, si distinguono nello spazio e nei tempi di diffusione. La democratizzazione culturale passa anche attraverso la fruizione consapevole dei patrimoni tangibili e intangibili delle differenti comunità identitarie locali, nazionali, internazionali e transnazionali inducendo una segmentazione dei pubblici e consentendo a persone di differente età, stato sociale e culturale ecc. un accesso differenziato ai beni culturali. Purtroppo, però, accade che, proprio in ragione della mediazione generalizzata dalle tecniche della comunicazione di massa (quella che Morin chiama "volgarizzazione mediatica" che pone il problema storico capitale della democrazia cognitiva²), tale processo non conduca necessariamente ad una fruizione di qualità con un conseguente innalzamento dei profili culturali della popolazione, ossia non permetta al patrimonio di divenire una reale dimensione dell'apprendimento. Affinché ciò si verifichi occorre individuare strategie di approccio specifiche al

2. E. Morin, *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999, p. 20.

percorso di formazione che agiscono da connessioni logiche per alimentare acquisizioni durature.

Dunque l'accesso "divulgato" ai "beni" si presenta come una democratizzazione costituzionalmente debole della diffusione massiva degli oggetti della cultura, che induce conseguentemente all'uso improduttivo di essa, ovvero all'assenza di un mancato riconoscimento del valore della sua creazione materiale e immateriale. In tal modo, all'interno di una stessa cultura, i beni perdono il loro concreto significato di mediazione che passa attraverso i percorsi di acculturazione frantumando il senso di un'educazione di tutti e per tutti. Si tratta di un "culto dell'equità" mal interpretato che si pone a fondamento dell'élite contemporanea e che fa emergere come l'esame critico della tradizione e dell'attualità attraverso le pratiche e le esperienze fruttive di qualità informa e trasforma le spiegazioni dell'"uomo contemporaneo".

Nella situazione attuale, lo sviluppo delle nuove dinamiche culturali implica una maggiore diversificazione dei gruppi sociali (scolarità, stili di vita ecc.) e dei modi di produzione e diffusione della cultura (industrie culturali), una proliferazione dei luoghi di creazione intellettuale e, infine, un intervento diretto dello Stato. E se oggi parliamo di patrimonio al plurale dobbiamo chiarire come esso si trasmetta di generazione in generazione, costantemente ricreato dalle diverse comunità in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia, fornendo agli individui un senso di identità e continuità e promuovendo il rispetto della diversità culturale e della creatività umana. Esso si muove tra due accezioni: "materiale", in quanto si realizza in un insieme di forme visibili oggettuali il cui valore è di diversa natura e può essere unico ed irriproducibile, ed "immateriale", in quanto costituito da categorie di beni "volatili" pubblici o privati, ovvero da rappresentazioni, pratiche, espressioni, come le conoscenze e le competenze che le collettività e, in taluni casi gli individui, riconoscono come parte della loro cultura.

È indispensabile ricordare come le società abbiano percorso articolate fasi segnate da conflitti ideologici e da condizioni socio-politiche che hanno riservato un posto centrale al diritto all'istruzione quale prerogativa fondamentale dell'uomo, il quale non può che passare anche attraverso il riconoscimento dei patrimoni "tangibili" e "intangibili", "volatili" e non "volatili" come affermato dall'antropologo

Alberto Maria Cirese³. È quella stessa materialità e immaterialità che appartiene alla dimensione della formazione continua (un obiettivo è immateriale al momento della sua enunciazione che diviene materiale al momento della sua realizzazione), ma che attraversa tutta la cultura nella dicotomia accesso/ non accesso. Nello specifico, i filosofi dell'illuminismo hanno formulato una serie di nuove visioni e innovative prospettive circa l'uguaglianza delle opportunità e l'accesso al sapere e all'istruzione da parte di tutti i cittadini. È proprio in questo senso che il discorso principale della fruizione culturale si lega alla libertà, alla democrazia, all'equità, all'uguaglianza nell'istruzione, principali veicoli per acquisire una cittadinanza realmente universale. In questo affermarsi dei diritti principali di ogni uomo, essa assume su di sé un progetto ambiguo, caratterizzato da un continuo conflitto tra libertà individuale e libertà sociale.

Dobbiamo allora chiederci quale sia il significato dei patrimoni in rapporto ai diritti dal punto di vista educativo. A questo proposito indispensabili appaiono comprensibilmente i contributi di John Dewey, di Walter Benjamin, Jürgen Habermas, riguardo il rapporto tra democrazia ed educazione "ai e dei" diritti umani. L'istruzione è infatti sempre un progetto consapevole che consente di assumersi le responsabilità della propria cultura, del proprio vivere nella società e nella storia. La preoccupazione per l'avvenire è quella di non creare un futuro senza passato⁴, poiché, come ha affermato Walter Benjamin⁵, se il passato è dimenticato può essere facilmente ripetuto.

Dunque, la realizzazione di una società migliore richiede la reminiscenza del passato ed i beni culturali offrono le condizioni per tale reminiscenza. La loro comprensione stimola la riflessione sulla fattibilità di una educazione ai diritti culturali ed umani, cioè capace di concorrere alla creazione di una società migliore. Misgeld⁶ spiega come il concetto "diritti umani" sia utile se usato rispetto a certi obiet-

3. A.M. Cirese, *Oggetti, segni e musei. Sulle tradizioni contadine*, Torino, Einaudi, 1977.

4. D. Misgeld, "Pedagogy and politics: some critical reflections on the postmodern turn in critical pedagogy", in *Phenomenology + Pedagogy*, X, 1992, pp. 125-142.

5. W. Benjamin, *Angelus novus. Tesi di filosofia della storia*, Torino, Einaudi, 1962, pp. 76-77.

6. D. Misgeld, "Education and cultural invasion: critical social theory, education as instruction, and the 'Pedagogy of the oppressed'", in J. Forester (Ed.), *Critical theory and public life*, Cambridge, MIT Press, 1985, pp. 77-118.

tivi, cioè quelli di ridurre la sofferenza e di aiutarci a comprendere la condizione umana comune di vulnerabilità.

Il significato sociale dei beni culturali, dei luoghi e delle pratiche e quello della smaterializzazione e materializzazione della cultura nel suo utilizzo come risorsa per lo sviluppo della società diviene un elemento di discussione assai importante, poiché il patrimonio non è solo parte integrante di ciò che Clifford chiama “sistema arte-cultura”⁷, ma, innestandosi in una formazione complessa⁸, garantisce il rafforzamento, la sedimentazione e il trasferimento di abilità, conoscenze e competenze di diverso tipo (sociali, cognitive, affettivo-relazionali ecc.) consentendo l’accrescimento dei repertori interpretativi di ciascun individuo e l’innalzamento dei profili culturali della popolazione⁹; metterlo al servizio dell’educazione vuol dire garantire una riflessione sugli elementi della trasmissione e della costruzione culturale per mezzo dei quali gli individui imparano a comprendere se stessi, gli altri e la realtà circostante. La fruizione del patrimonio, quale “pratica di alfabetizzazione” può dunque essere intesa come processo identitario che comprende i mezzi per imparare a progettare il sé e il sé rispetto agli altri. Si tratta dunque di andare oltre i caratteri di una sensibilizzazione o tolleranza per il patrimonio per volgersi a promuoverne una sua reale comprensione poiché impiegare tutti i mezzi per diffondere la conoscenza non significa comprenderla; ed è solo a partire dall’apprendimento e dalle difficoltà che questo genera che si può lottare contro l’esclusione; ma ciò necessita di una pedagogia che si coniuga con una “lucidità degli interventi” in grado di far divenire il “bene” uno dei vettori principali, stimolo precipuo per essere più rispettosi, più responsabili, più consapevoli e più etici verso il progresso culturale, se stessi e la collettività.

7. J. Clifford, *The predicament of culture*, Cambridge, Harvard University Press, 1988, pp. 259.

8. A. Nuzzaci, *Musei, pubblici, didattiche. La didattica museale tra sperimentalismo, modelli teorici e proposte operative*, Cosenza, Giordano, 2004.

9. A. Nuzzaci, “Quali competenze pedagogiche per la didattica museale?”, in G. Molteni (a cura di), *Il museo e le esperienze educative*, Ospedaletto (PI), Pacini, 2008, pp. 83-100.

2. Fruizione culturale e alfabetizzazione

Quale rapporto allora tra patrimoni, educazioni e scuola? Leggo in questa relazione la tensione tra democratizzazione culturale, libertà e accesso alle dimensioni visibili e invisibili della cultura, che non possono esaurirsi in una concezione tradizionale dell'alfabetismo (ovvero leggere, scrivere e far di conto, usare le tecnologie ed apprendere lingue diverse da quella materna), visto che ciò non spiegherebbe per quale ragione ancora oggi la fruizione venga assunta come valido indicatore a livello internazionale per comprendere lo stato culturale raggiunto da una certa comunità; di conseguenza la misura di tale accesso costituisce uno dei fattori che influenzano e che vengono registrati come predittori significativi del successo scolastico e del benessere psicologico degli individui¹⁰. Dati questi confermati da tutte quelle ricerche incentrate sull'idea che per un individuo l'identificazione con il proprio patrimonio culturale possa costituire una risorsa positiva per la costruzione della sua identità. Tale condizione testimonia come i patrimoni racchiudano microcosmi della vita in una società democratica essenziali sia per interpretare la realtà sia per realizzare la cittadinanza attiva. Esplorare i patrimoni per mezzo di intenzionali interventi educativi vuol dire, dunque, far assumere a ciascun soggetto carattere e titolo per imparare a tessere le trame della cultura, i suoi significati espliciti ed impliciti. Allo stato attuale sfortunatamente quando si pensa ai processi di alfabetizzazione primaria si esclude la fruizione al patrimonio come dimensione centrale per l'apprendimento perché la si considera priva di carattere alfabetico, mentre, al contrario, a livello scientifico la sua assenza viene registrata come una perdita essenziale di "litteracy".

Le finalità storicamente convalidate del ruolo del patrimonio culturale, quale risultato legittimo dell'istruzione e strumento di alfabetizzazione, si definiscono all'interno di un'ampia letteratura che concepisce l'alfabetizzazione come un'attività sociale che implica consapevolezza, atteggiamenti, valori che guidano le nostre azioni, e che si avvale di un sistema simbolico atto a sostenere la comunicazione rappresentare il mondo e noi stessi, che è parte della tecnologia del

10. I. Hodder, "Cultural heritage rights: from ownership and descent to justice and well-being", in *Anthropological Quarterly*, LXXXIII, 4, 2010, pp. 861-882.

nostro pensiero e che come tale esiste in relazione ad altri sistemi di scambio di informazioni.

La fruizione culturale è contenuta dentro le pratiche sociali dell'alfabetizzazione e può essere genericamente applicata ad eventi e modalità differenti effettuati in contesti diversi con l'ausilio di repertori di competenze sempre più appropriati e particolari. Proprio in merito a tali aspetti, nel 1984, Carol B. Stapp¹¹ ha osservato che l'alfabetizzazione al patrimonio, specialmente quella museale, ha rappresentato una nuova fase emergente della democratizzazione in cui si è articolata ed inglobata la concezione precedente di accessibilità entro l'idea che certe capacità e abilità sono necessarie ai visitatori per utilizzare intenzionalmente e in modo indipendente i musei. Definendo l'alfabetizzazione di base anche attraverso la competenza nella lettura degli oggetti, quella museale implicherebbe così il pieno ed effettivo accesso dei visitatori al museo in virtù della padronanza della lingua degli oggetti e la familiarità con questa istituzione. In altre parole, nell'idea del "visitatore letterato"¹² è contenuta la convinzione che "fruire del patrimonio" sia un'operazione profondamente complessa caricata culturalmente caricata di funzioni e azioni cognitive precise che richiedono la conoscenza di discipline specifiche¹³. Studi recenti suggeriscono che tra le diverse forme di alfabetizzazione quella visiva, per esempio, presupponga il possesso di un insieme di abilità che possano essere insegnate dalle istituzioni culturali in partenariato con la scuola e che attengono

- all'assunzione di una maggiore consapevolezza indotta da un'osservazione diretta e continua dei beni;
- all'acquisizione di un vocabolario esteso ed adeguato per "parlare" di patrimonio per descriverne efficacemente le caratteristiche e le sensazioni provate di fronte ad esso quando lo si esamina nella sua molteplicità;
- all'assunzione della capacità di ripensarlo criticamente.

11. C. B. Stapp, "Defining museum literacy", in *Journal of Museum Education*, IX, 1, 1984, 3-4.

12. *Ibidem*.

13. D. Rice, "Vision and culture: the role of museums in visual literacy", in *Journal of Museum Education*, XIII, 3, 1988, pp. 13-17.

Quanto detto spiega come la nuova cultura alfabetica richieda oggi innovative formulazioni, giacché è retta dal principio dell'accesso a tutti i linguaggi culturali compresi quelli relativi alle diverse tipologie di bene (scientifico, archeologico ecc.), ciascuna con i suoi costituenti, sintassi, forme, strutture, processi e così via. Se è vero però che l'ampliamento degli spazi di ricezione non garantisce di per sé la qualità degli accessi è altrettanto certo che esso crei le condizioni di avviamento ad esperienze significative che, come diceva John Dewey¹⁴, sono le sole capaci di innestare un prezioso scambio tra lo ieri nella formazione, l'oggi e il futuro all'interno di un percorso formativo continuo che dura tutta l'esistenza dell'uomo in uno sviluppo incessante di interdipendenze negli apprendimenti dove ciò che c'è prima condiziona e sostiene ciò che viene dopo.

Nella maggior parte dei contesti di istruzione la fruizione al patrimonio è ancora concepita come attività aggiuntiva, e non invece integrata, al percorso curricolare e pochi riescono a considerarla un'esperienza capace di concorrere alla costruzione di un profilo culturale fondato sul riconoscimento della cittadinanza attiva, della responsabilità sociale, oltre che del rispetto delle differenze nei valori, nelle tradizioni, nei caratteri culturali delle comunità a livello locale, nazionale, internazionale e transnazionale. Ciò che si intende dire è che essa non si connota ancora nell'opinione corrente come un concreto strumento educativo capace di rifondare il senso di appartenenza sociale e culturale¹⁵ dei singoli individui e delle collettività. Il patrimonio senza azione educativa si presenta sterile, privo di "parola", poiché l'educazione fornisce un "terreno neutro" per una discussione di carattere culturale consentendo la disamina delle differenze a livello profondo di quei significati e livelli di realtà che possono di volta in volta variare con il mutare di premesse e assunti metodologici. La relazione patrimoni-educazioni e gli effetti di quest'ultima sulla collettività e sui suoi modelli si inserisce in una concezione meta-riflessiva che implica un ripensamento continuo delle forme e dei modi della fruizione. Pensiamo al pluralismo e alla complessità del patrimonio, nella sua veste materiale e immateriale, nel suo rapporto con i diversi generi di pubblici (occasionalni, scolastici e poi adulti, ragazzi, bambini ecc.) e

14. J. Dewey, *Educazione ed esperienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

15. A. Nuzzaci, *Il museo come luogo di apprendimento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

con le loro fruizioni diversificate che richiedono modalità differenziate di mediazione (didattiche ed educative) e specifiche competenze per ogni categoria di bene considerata (demoetnoantropologico, artistico, naturalistico ecc.) investendo una serie di abilità trasversali capaci di orchestrare i variegati elementi della cultura: variabilità dei linguaggi in termini di forme e trame, variabilità dei singoli linguaggi a livello diacronico e sincronico, mezzi e tecniche per la trasmissione dei messaggi, varietà relativa all'utenza, specificità di contenuti e temi ecc.

Se ne desume come i patrimoni culturali siano in grado di offrire prospettive interpretative diverse per guardare alla realtà e al mondo che ci circonda, ma anche e soprattutto all'istruzione e all'educazione, quali veicoli culturali atti ad esprimere e a rappresentare per mezzo dei propri beni storico-educativi missioni e compiti sociali. Per esempio, lo specialismo dei patrimoni pedagogici potrebbe indurre a comprendere ciò che ha determinato la trasformazione dei sistemi, degli apparati, dei contesti e degli ambienti formativi nei diversi periodi storici. È noto come le riforme scolastiche che si sono susseguite nel tempo abbiano mutato la struttura e i contenuti dell'istruzione e, come parte di questo, i programmi. In tal senso, sarebbe interessante esaminare i modi diversi di gestire progressivamente l'istruzione mettendo in evidenza le caratteristiche più strettamente legate alle opinioni educative correnti causate dalla capacità di un sistema scolastico di riformare contenuti, curricula, libri di testo ecc. I dispositivi didattici infatti si spostano continuamente nel contesto della società e della cultura¹⁶ e sono maggiormente intesi come luoghi-chiave nei quali i discorsi culturali, le ideologie politiche e gli interessi economici dovrebbero essere contestati invece di essere trasmessi senza discuterli¹⁷. Inoltre, il patrimonio è uno degli strumenti ideali per leggere il lavoro scolastico degli insegnanti e precisarne anche l'interpretazione del ruolo, per cogliere approcci alla conoscenza, per stabilire rapporti tra il pensiero scientifico e le prassi, per ripensare la professionalità docente. Capire le condizioni di educazione dall'eredità del passato è

16. M. Macken-Horarik, "Exploring the requirements of critical school literacy: a view from two classrooms", in S. Muspratt, A. Luke, P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*, Sydney, Allen & Unwin, 1997, p. 305.

17. C. Baker, "Literacy practices and classroom order", in S. Muspratt, A. Luke, P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*, Melbourne, Allen and Unwin, 1997, p. 150.

una delle modalità per mettere in discussione e rinnovare i consolidati approcci formativi.

3. I significati della fruizione del patrimonio storico–educativo

Il “patrimonio storico–educativo”, visibile e invisibile, diventa “formativo” quando contribuisce a far progredire l’educazione, a renderne maggiormente sicuri e realizzabili gli obiettivi culturali che rappresentano la sfida più rilevante per l’istruzione. Si tratta dell’evoluzione e del ruolo della conoscenza nella formazione che non sono privi di impatto sullo sviluppo di altri aspetti pedagogici. La risposta consiste allora nel riconoscere come il passato educativo non possa essere demolito, in quanto la sua distruzione non porterebbe che al silenzio. Occorre invece rivisitarlo con ironia, in modo non innocente¹⁸.

Nell’epoca attuale, le condizioni scolastiche e le politiche educative sono cambiate insieme alla posizione sociale degli insegnanti e degli studenti introducendo nella società nuove visioni dell’apprendimento e dell’insegnamento e creando talvolta un certo offuscamento dei confini pedagogici concettuali e lessicali più in generale.

Proprio perché ogni espressione educativa moderna è contraddistinta da un atteggiamento intrinsecamente ambivalente verso il presente e il futuro, la lettura dei patrimoni storico–educativi, attraverso i caratteri di una fruizione consapevole, ha l’ambizione di esplorare e di decostruire lo sbarramento tra modelli, problemi ed una vasta gamma di temi pedagogici che vanno dall’identità professionale e culturale di coloro che sono gli attori dell’educazione alle differenze sociali e culturali dei contesti, degli ambiti, degli spazi entro i quali si definiscono i processi formativi. In questa direzione, l’educazione al patrimonio storico–educativo rappresenta un sistema modernizzatore, che afferma la centralità della formazione nella elaborazione del progetto intellettuale per la costituzione del sé individuale e collettivo. Per tale ragione ad esso si chiede di aiutare a rispondere a quelle domande relative a come l’individuo si costruisca attraverso i percorsi di apprendimento ed educativi.

18. Postilla a U. Eco, *Il nome della rosa*, Milano, Bompiani, 1984.

Ne consegue da qui l'idea che tutti i patrimoni dell'educazione siano interessati alla costruzione del sé rispecchiando diverse fonti, processi di apprendimento e forme di mediazione a cui il soggetto viene esposto. In particolare, l'interesse per i patrimoni dell'istruzione apre visioni nuove che contribuiscono a scrivere la storia della scuola e delle sue istituzioni, le quali hanno svolto e continuano a svolgere un importante ruolo nel perseguimento e nella realizzazione degli obiettivi culturali; il che significa stabilire un compromesso con la politica deweyana di "speranza sociale", che ha portato a descrivere nuovamente la realtà facendola passare da una dimensione del senso acritico nella cultura contemporanea ad una sua "edificazione" attraverso forti ed innovative interpretazioni. Allo stesso modo, un orientamento intenzionalmente analitico ai beni pedagogici da parte delle comunità scolastiche permette di conservare e comprendere approcci alla conoscenza pedagogica tesi a stabilire e ordinare il pensiero scientifico e i molteplici principi espressi nel tempo e di ripensarli alla luce delle nuove teorie e concetti. Tuttavia, essi possono divenire "mezzi e luoghi di apprendimento" comunemente "visitati" da studenti, insegnanti ecc., ma anche dall'intera popolazione, a patto che si garantisca una "mediazione di qualità" capace di assicurare a tutte le categorie di fruitore il trasferimento di competenze e conoscenze e l'autonomia nell'apprendere, determinata dalla responsabilizzazione dell'"educatore" nei confronti della "situazione di acquisizione" atta a rinforzare l'autentica comprensione della complessità dei "mondi" dell'educazione e dell'istruzione e delle problematiche ad essi inerenti.

I fenomeni culturali educativi, situati all'interno di un ampio tessuto di relazioni culturali e sociali ed esaminati attraverso i "beni", richiedono specifiche basi alfabetiche raramente identificate o insegnate da scuole e istituzioni culturali. La mancata attenzione per gli eventi di alfabetizzazione che tali "pratiche" comportano rafforza le percezioni di esclusione supportate da dati statistici che mostrano come questo generi di "patrimoni" siano ancora oggi visitati in maniera estremamente diversificata dalla popolazione. Per poter dunque analizzare le implicazioni che i beni pedagogici hanno per i contesti di alfabetizzazione e per le interazioni che si verificano dentro e fuori della scuola, occorre innanzitutto esplorare i gradi di congruenza che esistono tra ambienti educativi, scuole, musei, istituzioni che si

occupano di patrimonio culturale e territori. L'incidenza dei sistemi di significato e istituzionali sugli apparati di rappresentazione e costruzione della competenza culturale a vari livelli incide sul ruolo svolto dalle comunità educative stesse.

Se trattassimo allora i patrimoni storico-educativi come “testi culturali” con un impegno che coinvolga la loro interpretazione dal punto di vista della varietà dei mezzi, della costruzione di significato della loro scrittura, verbale ed esperienziale espressione di quel significato, potrebbe essere possibile oggettivare, concettualizzare ed esprimere anche il funzionamento della struttura dell'esperienza fruitiva. Tali patrimoni nel loro complesso, utilizzati per rintracciare il nostro “mondo educativo” ed anche il modo di rappresentare la visione dei “mondi educativi” degli altri, consentono dunque innanzitutto di comprendere

- le origini e le tradizioni educative, oltre che i fattori che li hanno determinati;
- le diverse culture educative e didattiche;
- il modo in cui le diverse culture e tradizioni educative contribuiscono allo sviluppo di una società o di una certa collettività;
- come una cultura educativa cambia nel tempo, da ambiente ad ambiente, da luogo a luogo, da contesto a contesto;
- come alcuni aspetti della cultura educativa passano da una generazione all'altra;
- i significati del “futuro educativo” prevedendolo ed analizzandolo alla luce della tradizione;
- come si sono modificati i diversi linguaggi educativi (familiari, culturali, scolastici ecc.) ecc.

Il valore del bene storico-educativo, in tutte le sue accezioni (bene di tipo archivistico, letterario, storici ecc.), quale strumento pedagogico di cittadinanza attiva, nell'accezione del riconoscimento di valori condivisi e della rifondazione del senso di comunità, può essere stimolato dagli attori e gruppi educativi per fornire maggiori opportunità di apprendimento a studenti, insegnanti, formatori, ma anche all'intera collettività (bambini, ragazzi, adulti) e costruire una cultura partecipativa in base alla quale si coltiva e si edifica una competenza democratica che agisce da sostegno a tutta la struttura scolastica locale in termini

di espressione ed elaborazione di idee su come si “lavora” all’interno della scuola. Ciò consente di chiarire e meglio osservare come quest’ultima abbia interpretato la sua funzione, le relazioni didattiche in atto nei processi di insegnamento-apprendimento e come sia mutata nel tempo. Pensiamo, per esempio, a come sia progressivamente passata da una centratura della formazione sull’attore insegnante a quella dell’attore-discente, accompagnata anche da un cambiamento nella missione stessa del maestro / formatore, chiamato a svolgere un ruolo di mediazione importante.

Da questi esempi si evince come la “concretezza dei beni” rende visibili rapporti, linguaggi, strutture, pensieri, credenze, usi ecc. che parlano, attraverso l’“oggettualità” dei banchi, dei pennini, delle cattedre, dei registri, delle pagelle, ma anche delle leggi, delle abitudini, dei discorsi ecc., di una scuola che combatte o meno l’esclusione, l’emarginazione, che ricorre o meno alla “trattativa” come un mezzo per ottenere consenso, che incoraggia o meno la diversità, il dibattito sui valori e sulla pluralità delle culture, che difende o meno l’integrazione delle minoranze e costruisce o meno relazioni interpersonali dirette a salvaguardare l’ascolto attivo, il rispetto per gli altri, la solidarietà, la partecipazione, l’impegno; ma soprattutto rende possibile la capacità di modificare ogni giorno il profilo del “futuro cittadino” nella speranza che sia sempre in grado di articolare la ricchezza delle esperienze accumulate nel passato per sostenere le nuove situazioni e trovare innovative soluzioni ai problemi emergenti in un “mondo interconnesso” in continua evoluzione e in rapida crescita.

4. Un esempio di bene storico-educativo: i quaderni scolastici per comprendere discorsi e linguaggi della didattica

Uno degli obiettivi centrali dell’istruzione è quello di insegnare agli studenti a comunicare con la parola scritta. Per tale ragione l’analisi dei quaderni scolastici rappresenta un nodo centrale dell’istituzione “scuola” poiché i cambiamenti che si sono verificati nel tempo in merito alla scrittura e a ciò che ruota intorno ad essa sono fondamentali per leggere e comprendere le pratiche didattiche. La permanenza della scrittura nel “bene quaderno” rende prontamente disponibile idee per la revisione e per la valutazione dei processi educativi, incorag-

giando la creazione di connessioni tra concezioni e natura dell'attività didattica che favoriscono l'esplorazione di ipotesi e di interpretazioni non esaminate in precedenza. A scuola, la scrittura, in tutte le sue forme, sostiene e amplia l'apprendimento degli studenti ed è il mezzo principale per valutare i loro progressi¹⁹.

Mentre gli insegnanti assegnano ai loro studenti una serie di compiti di scrittura, che spesso sono elementi centrali e ripetutamente presenti nel percorso didattico, una questione cruciale da affrontare rimane quella delle scritture dell'insegnamento del passato. Ma se è vero che il rapporto insegnamento–apprendimento è di mutua dipendenza, i compiti scritti eseguiti dagli studenti altro non sono che l'espressione tangibile di un progetto educativo che si è concretizzato in esercizi, consegne ecc. durante le azioni di pianificazione. Non solo. Alcuni tipi di compiti scritti risultano particolarmente congruenti o meno con gli obiettivi dell'insegnamento, ovvero con la “scrittura del discorso pedagogico”. Il “bene–quaderno”, dunque, dove si ritrovano riportati precisi compiti didattici, è apertamente “esplorativo” e “critico riflessivo” e costituisce uno dei nuclei di significato della didattica e di quanto assegnato dagli insegnanti agli studenti: si tratta dell'esperienza di apprendimento che consente di guardare alla produttività, alle difficoltà guidate per iscritto ecc. Lavorando su una loro lettura può aumentare dunque la chiarificazione di un “ambiente di apprendimento” di un periodo storico, di un contesto, di una situazione educativa che vedono progressivamente l'insegnamento incentrarsi su azioni, elementi o aspetti sempre diversi. Il “quaderno bene” re–istituisce una relazione tra “composizione scritta” e pratiche pedagogiche sottolineando il ruolo che essa gioca nell'esplorazione di tutte le fasi del processo di progettazione didattica.

L'indagine, dunque, di tali prodotti scritti aiuta a comprendere non solo i processi della scrittura ma anche a sollecitare la ricerca di modelli didattici innovativi e a facilitare la loro ri–scrittura con importanti implicazioni sul piano della professionalità insegnante. Il “quaderno–bene” alimenta un processo di comprensione che si fonda su un esame storico capace di cogliere interconnessioni tra ricostru-

19. S. Graham, “Strategy instruction and the teaching of writing: a meta–analysis”, in C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, New York, Guilford, 2006, pp.187–207.

zione del “pensiero pedagogico” dell’insegnante, “apprendimento” e sua concreta realizzazione, poiché la “scrittura degli allievi”, intesa come patrimonio, rappresenta la prova tangibile dell’organizzazione dei processi cognitivi sottostanti all’atto dello scrivere, ovvero “delle modalità dell’apprendere”. Nella scrittura dei quaderni sopravvivono espressioni libere, istruzioni eseguite ed utilizzate di come si è imparato ad apprendere a scuola, di come si siano praticate le correzioni da parte dell’insegnante e così via.

Se dal punto di vista pedagogico allora questo genere di beni contribuisce ad analizzare i processi e i discorsi educativi, dal punto di vista didattico questi ultimi si costruiscono all’interno di sistemi di segni (grafici, pittorici ecc.) che svelano

- l’essenza concettuale dell’azione curricolare;
- la forza del progetto didattico;
- la forza della scrittura;
- il ruolo della scrittura disciplinare;
- la valenza culturale delle discipline;
- il valore del progetto e del sistema di pianificazione didattica;
- il tipo di conduzione e strutturazione dell’azione didattica;
- le modalità di ricezione dei cambiamenti istituzionali.

Il tipo di istruzione proposta si realizza nel prodotto “quaderno” e la sua lettura consente di concentrarsi sull’elaborazione scritta degli studenti piuttosto che su un’analisi teorica di come l’apprendimento o l’insegnamento avvenga. La scrittura didattica, come modalità espressiva che veicola apprendimento, presenta scritture nel corso della sua attività, della sua successione, della sua evoluzione e del suo modo di elaborare gli stimoli offerti dal docente nelle diverse fasi del percorso educativo. Usare la fonte “quaderno scolastico” inverte quindi il percorso di comprensione della storia della scuola incrementando le ipotesi interpretative e la decodifica dei processi di insegnamento-apprendimento sia dal punto di vista diacronico che sincronico chiarificando alcuni aspetti importanti come la maniera di intervenire dell’insegnante sul percorso di scrittura (insegnare agli studenti che cosa fare quando eseguono consegne o si esprimono liberamente) e di coinvolgere gli allievi in forme di attività di scrittura diverse volte a migliorare specifiche abilità, di aiutarli a generare idee, di incoraggiarli

a cercare e ad ottenere risposte ecc. È evidente che una lettura della didattica attraverso “i beni culturali” è divenuto oggi necessario per la ricerca storico-educativa che può intendere la fruizione di essi non solo in senso patrimoniale ma anche e soprattutto culturale come strumenti per veicolare maggiore consapevolezza sociale. Come “oggetti” che si compongono di una serie di segni che svelano forme, modi e significati di gestione dell’insegnamento e dell’apprendimento, che vanno dalla pre-scrittura, alla scrittura fino alla riscrittura in sequenze che si intrecciano tra loro in maniera articolata all’interno di precisi spazi e sistemi di azione, essi si portano dentro “visioni didattiche” che implicano funzioni cognitive complesse e che oggi continuano ad essere al centro del dibattito psico-pedagogico. Ancora oggi l’insegnante prevede delle attività nelle quali richiede periodicamente agli allievi di scrivere liberamente, di rivedere il proprio elaborato, di fare calcoli scritti ecc., procedure queste atte a riconoscere il ruolo dell’oggetto nel processo di scrittura, ma anche a determinare se esso sia o meno ancora utile. Per esempio, la scrittura libera è una procedura all’interno della quale viene chiesto agli allievi di scrivere quello che pensano senza curarsi molto di ciò che espongono; oggi questa attività può risultare inutile in quanto ci si preoccupa di più in sede didattica di spendere il tempo in interventi efficaci, come dimostrato da tutta la ricerca²⁰, da quella sperimentale²¹ e dalle meta-analisi più note condotte sulla scrittura²².

20. C. Laneve, *Scrittura e pratiche educative*, Trento, Erikson, 2009.

21. D. H. Graves, *Writing: teachers and children at work*, Exeter, Heinemann Educational Books, 1983; M. Scardamalia, “How children cope with the cognitive demands of writing”, in C. H. Frederiksen, M. F. Whiteman, J. F. Dominic (Eds.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication*, Hillsdale, Erlbaum, 1981; M. Scardamalia, C. Bereiter, “Assimilative processes in composition planning”, in *Educational Psychologist*, XVII, 3, 1982, pp. 165–171; M. Scardamalia, C. Bereiter, “The development of dialectical processes in writing”, in D. Olson, N. Torrance, A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985; M. Scardamalia, C. Bereiter, “Written composition”, in M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, 1986; J. R. Hayes, L. S. Flower, “Identifying the organization of writing processes”, in L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum, 1980, pp. 3–30.

22. S. Graham, D. Perin, “Meta-analysis of writing instruction for adolescent students”, in *Journal of Educational Psychology*, IC, 3, 2007, pp. 445–476; L. Gregg, E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum, 1980; J. R. Hayes, “A new framework for understanding cognition and affect in writing”, in C. M. Levy, S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*, Mahwah, Erlbaum, 1996,

In particolare, la struttura generale del processo di lettura del “bene-quaderno” richiama il problema del valore dell’insegnare che, nella prospettiva del rafforzamento della professionalità insegnante, è un settore della ricerca ancora troppo poco esplorato che potrebbe avere effettivamente un grande impatto sulla didattica. Aprire nuovi versanti di studio in questa direzione è assai importante per le ripercussioni che si potrebbero avere sulla contemporanea ricerca didattica, non solo di tipo storico, determinando nuove forme di contaminazione tra ricerca pedagogica di genere diverso da considerarsi tendenze emergenti per gli studi pedagogici futuri. Sembra dunque possibile, allora, che il miglioramento della conoscenza dei modelli, delle strutture, dei racconti dell’apprendimento e dell’insegnamento possa anche passare attraverso l’analisi dell’organizzazione delle scritture di allievi e insegnanti del passato, la cui conoscenza avviene percorrendo le trame narrative delle loro scritture e l’organizzazione delle interrelazioni tra i loro elementi all’interno dei testi scritti²³. Concentrandosi sulla rappresentazione della struttura narrativa del “bene-quaderno” si apprendono le regole della “grammatica culturale” che aiuta a specificare le relazioni temporali e causali che delineano la complessità delle storie didattiche locali, prove di storia dell’educazione.

5. Il progetto CODISV: un esempio di cultura didattica locale

Esempio di cultura didattica locale, la collezione dei quaderni valdostani aiuta ad esplorare le pratiche culturali a livello territoriale, nel tentativo di comprendere le forze e i fattori che hanno influenzato lo sviluppo di una comunità identitaria locale, nonché la persistenza dei suoi linguaggi pedagogici, rispondendo a quesiti importanti come: chi è andato a scuola? Come ci è andato? E così via.

Con i quaderni, che rappresentano “la seconda storia”, si può indagare la resistenza al cambiamento o all’avanzamento prodottasi

pp. 1–27. G. Hillocks, “The interaction of instruction, teacher comment, and revision in teaching the composing process”, in *Research in the Teaching of English*, XVI, 3, 1982, pp. 261–278.

23. J. M. Mandler, N. S. Johnson, “Remembrance of things parsed: story structure and recall”, in *Cognitive Psychology*, IX, 1, 1977, pp. 111–151.

all'interno di una certa popolazione e territorio, la cui ricostruzione storica costituisce un'operazione di montaggio e smontaggio dei modi di essere e di vivere una certa realtà scolastica. La scrittura dei quaderni aiuta ad illuminare la complessità delle variabili che sono intervenute nella formazione e che hanno giocato un ruolo significativo nella costruzione dell'identità dei diversi contesti familiari, amicali, scolastici ecc. di allievi e insegnanti. È possibile guardare dentro di essa per osservare una "minoranza culturale didattica" che, affacciandosi all'interno della comunità scolastica nazionale, è specchio del modo di concepire la didattica in termini di stereotipi, di concezioni e di stratificazioni ecc. che riflettono un forte senso dei temi dell'identità e dei rapporti scolastici nel contesto di bilinguismo che contempla una cultura scolastica locale come dinamica, in costante dialogo e di mediazione tra altre forze. Eppure al suo interno riconosce e, a volte conserva, particolari valori e principi, che talvolta possono spiegare non solo la persistenza di alcuni elementi educativi, ma anche abbracciare forme di espressione pedagogica locale come precisa identità culturale.

Viceversa il linguaggio didattico di una certa comunità contribuisce a caratterizzare la cultura locale, che in diversi momenti si qualifica in modi assai diversi. È facile dimenticare come le comunità, comprese quelle scolastiche, si fondino su un senso di appartenenza geografica, politica, economia, e che come tali sono segnate da accordi, conflitti, disaccordi o da resistenze verso una cultura scolastica dominante, portatrice di valori, obblighi e reciprocità e di condivisione più o meno democratica. Da questa prospettiva, la cultura pedagogica locale e le micro-culture locali mantengono un legame fondamentale tra di loro.

L'archivio digitale dei quaderni scolastici, espressioni di tale cultura, si connotano quale strumento in grado di

- 1 identificare e registrare alcune caratteristiche e tratti culturali della comunità educativa valdostana;
- 2 rilevare, comprendere e documentare pratiche scolastiche didattico-culturali tradizionali di precise comunità e micro-comunità;
- 3 inferire idee, principi e credenze pedagogiche;
- 4 mettere in relazione la cultura scolastica locale con quella nazionale;

- 5 rilevare i rapporti intercorrenti tra culture didattiche locali e tradizione scolastica;
- 6 mostrare il posizionamento della comunità scolastica valdostana rispetto al sistema scolastico nazionale e ad evidenziare il suo sforzo unificato per sostenere e preservare la scuola locale;
- 7 evidenziare la presenza di micro-culture scolastiche di piccole comunità regionali;
- 8 fornire informazioni utili alle comunità scolastiche e all'intera popolazione.
- 9 identificare i punti di forza nel consolidamento del "sistema scuola";
- 10 riconoscere e preservare la conoscenza di peculiari aspetti delle culture didattiche tradizionali valdostane.

La cultura scolastica crea e perpetua concezioni, idee, immagini che emergono quando la comunità pensa all'istruzione, alle scuole e alla scolarizzazione, che si realizzano sotto forma di credenze, attese, aspettative di bambini, di adolescenti e di adulti (anche nel ruolo di allievi, di insegnanti e genitori), latori di esperienza della "propria scuola" e di presupposti relativamente accettabili delle pratiche educative e delle opportunità offerte per il cambiamento. In questo senso, la cultura scolastica e la sua trasformazione accoglie e si afferma per mezzo dei suoi prodotti tangibili e intangibili che connotano ampiamente contesti sociali organizzati e regolati come le scuole, nei quali si affermano apparati simbolici, reti sociali e gerarchie dei gruppi. Diversi decenni di ricerche hanno stabilito importanti connessioni tra contesti scolastici, relazioni sociali e loro realizzazione²⁴, che testimoniano come i contesti generali organizzativi e delle relazioni sociali in ambienti complessi come le scuole costituiscono in qualche misura la sintesi di norme e aspettative costruite in contesto locale. Nel loro insieme, le credenze, le norme e le aspettative che regolano i programmi, l'organizzazio-

24. J. J. Juvonen, B. Weiner, "An attributional analysis of students' interactions: the social consequences of perceived responsibility", in *Educational Psychology Review*, V, 4, pp. 325-345; J. J. Juvonen, K. R. Wentzel, *Social motivation: understanding children's school adjustment*, New York, Cambridge University Press, 1996; J. J. Juvonen, K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*, New York, Cambridge University Press, 1994, pp. 43-65.

ne e il comportamento danno luogo alla cultura di una scuola che si esprime proprio attraverso i suoi prodotti: “i beni di cui essa è portatrice”. Come la cultura locale scolastica è un riflesso della più ampia società in cui è incorporato tutto il sistema dell’istruzione, quella “cristallizzata nel bene–quaderno” rappresenta l’espressione oggettuale degli apparati simbolici condivisi da una certa comunità circa i significati di insegnamento e di apprendimento, che, ristabilendo un rapporto stretto tra la natura del bene e la sua cultura di provenienza, trovano nella marcatura, ufficiale o meno, dei suoi elaborati un vero e proprio “patrimonio di scritture” del passato degno di essere conservato e interpretato. Se, dunque, non impariamo ad accettare l’idea che solo esperienze qualitativamente apprezzabili del patrimonio pedagogico promuovano e salvaguardino i principi fondanti dell’istruzione, coinvolgendo tutti i cittadini su aspetti, temi e problemi dell’educazione, non ci potrà mai essere un reale assolvimento del diritto alla fruizione di queste categorie di bene da parte di tutti.

Antonella Nuzzaci