

Anno XXVIII
Numero 54
Nuova Serie
Dicembre 2024

Numero speciale

IL NODO
PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

IL NODO

PER UNA PEDAGOGIA DELLA PERSONA

**CULTURA MATERIALE E PROCESSI DI
APPRENDIMENTO NELLE
COLLEZIONI PEDAGOGICHE**

a cura di Sandra Chistolini

ISSN 2280-8671 (print)
ISSN 2280-4374 (online)
ISBN 978-88-6829-409-0

€ 20,00




FALCO

Il Nodo **Cultura materiale e processi di apprendimento nelle collezioni pedagogiche**

Anno XXVIII

Numero 54

Nuova Serie

Dicembre 2024

Numero monografico

Fondatore: Mario Ferracuti[†]

Direzione: Sandra Chistolini

Direttore Responsabile: Domenico Milito

Redazione: Angela Granata

Comitato Scientifico:

Claudia Messina Albarenque (Universidad Autónoma de Madrid - Spagna), Antonio Bellingreri (Università di Palermo), Franco Blezza (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara), Winfried Böhm (Professore Emerito Università di Würzburg - Germania), Viviana Burza (Università della Calabria), Olga Rossi Cassottana (Università di Genova), Zoja Chehlova (University of Latvia - Lettonia), Luciano Corradini (Professore Emerito Università degli Studi Roma Tre), Claudio De Luca (Università degli Studi della Basilicata), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale - USA), Koichiro Maenosono (Professore Emerito University of Tokyo - Giappone), Juan Delval Merino (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid - Spagna), Paolina Mulè (Università di Catania), Huimin Peng (North China University of Water Resources and Electric Power, Zhengzhou - Repubblica Popolare Cinese), Maria Helena Da Guerra Pratas (Istituto Superior de Educação e Ciências, Lisbona - Portogallo), Alistair Ross (Professore Emerito London Metropolitan University), Naoko Saito (Kyoto University - Giappone), Giuseppe Spadafora (Università della Calabria), Xu Xiaozhou (College of Education, Zhejiang University Hangzhou, Zhejiang, Repubblica Popolare Cinese), Carla Xodo (Università di Padova).

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedura di *peer review*.

Falco Editore

Piazza Duomo, 19

87100 COSENZA

Tel. 0984.23137

Indicizzazione in: ERIH PLUS; Ulrich's Periodicals Directory

e-mail: info@falcoeditore.com

www.falcoeditore.com

stampato e edito per conto della

Fondazione Italiana John Dewey proprietaria della rivista scientifica "Il Nodo" iscritta al n. 13/2014 del Pubblico Registro Stampa presso il Tribunale di Cosenza

ISSN 2280-8671 (print)

ISSN 2280-4374 (online)

ISBN 978-88-6829-409-0

Falco Editore

Piazza Duomo, 19

87100 - COSENZA

E-mail: info@falcoeditore.com

www.falcoeditore.com

tel. 0984.23137

Condizioni di Abbonamento Annuale

Italia: Euro 20,00

Esteri: Euro 40,00

Il pagamento può essere effettuato tramite:

- Bonifico bancario intestato a Elegre srls
Iban: IT50U0542416201000001010941
Banca Popolare di Bari
- Assegno non trasferibile intestato a Elegre srls

Le richieste di abbonamento, le segnalazioni di mutamenti di indirizzo e i reclami per mancato ricevimento della rivista vanno indirizzati presso la sede di Cosenza della Casa Editrice.

Stampa Rotomail Italia SpA - Vignate

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, non autorizzata dalla proprietà in ogni Paese

*Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati.
Ogni permesso è concesso dalla Direzione che riceve la richiesta.*

SOMMARIO

Abstracts..... pag. 3

Premessa

Oggetti che escono dalle teche per una nuova forma mentis
de historia » 21
Sandra Chistolini

La rilevanza scientifica dei processi di apprendimento

Object-based learning and the pedagogical value of
historical-educational collections..... » 31
Marta Brunelli

The potential of material culture for historical learning
processes. Active learning in school-related collections » 45
Konstantin Keidel

Basic Social Science Literacy and Material Culture..... » 57
Bernd Wagner

Levels of Literacy. Some Anthropological and Semiotic
Considerations on Children, Object Interactions and Literacy » 67
Klaus-Christian Zehbe

Il patrimonio culturale conservato nel museo e restituito all'infanzia

Orientamento formativo e Cultural Heritage:
un binomio per superare il vuoto educativo della scuola » 83
Viviana De Angelis

Bruno Munari: il museo come spazio formativo e di
promozione dell'inclusione culturale..... » 95
Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto

Material culture in the learning process of children with
collections of objects in contact zones in binational contexts » 105
Karina Limonta Vieira

Paesaggi e artefatti per l'educazione museale » 115
Roberto Zarcone e Elisabetta Di Giovanni

La memoria ricomposta nella costruzione della conoscenza

Tessere il filo della conoscenza nella scuola Waldorf:
i quaderni come memoria filogenetica e apertura al futuro » 127
Martino Buzzetti

La cultura materiale nel Fondo Pizzigoni come impulso
alla ricerca, sperimentazione e innovazione pedagogica..... » 147
Eugenio Fortunato

Social And Multidisciplinary Therapeutic Functions
Of The Use Of Music In The Classroom..... » 161
Nilüfer Pembecioğlu

Due fondi come risorsa. Una proposta di dialogo interculturale
e cultura democratica per adolescenti » 179
Matteo Umbro

Oggetti che insegnano dal presente al passato ed aprono verso il futuro

Fondo Pizzigoni, punto di incontro tra pedagogia e tecnologia. » 191
Valentina Cosimati

Conoscere e toccare gli artefatti del passato per apprendere
nel presente » 201
Eleonora A. Gurrieri

El legado musical del fondo Pizzigoni en la primera infancia.. » 207
Sara Navarro Lalanda

Material culture and listening to birdsong..... » 223
Diana Pallotta

Abstracts

Marta Brunelli

L'Object-based learning e il valore educativo delle collezioni storico-scolastiche

Le collezioni storiche di materiali scolastici presentano grandi potenzialità educative, sotto molti aspetti. Da un lato, attraverso gli oggetti scolastici possiamo ripercorrere non solo la storia della didattica generale e disciplinare e delle teorie pedagogiche sottostanti, ma anche lo sviluppo delle pratiche, delle abitudini e della cultura scolastica. D'altro canto, i musei offrono l'ambiente ideale per promuovere l'Object-Based Learning (OBL) o "apprendimento basato sugli oggetti". Con OBL si intende un apprendimento basato sull'interazione con gli oggetti, che consente di coinvolgere attivamente tutti i visitatori, indipendentemente dalle conoscenze pregresse o dallo stile di apprendimento di ciascuno. Inoltre, favorisce l'acquisizione di conoscenze curriculari come di competenze trasversali quali l'osservazione, la descrizione, l'indagine, l'inferenza, la discussione di gruppo, l'ascolto, il pensiero critico e l'empatia. Infine, aiuta a stabilire connessioni tra la storia e il presente.

Parole chiave: patrimonio scolastico; storia dell'educazione; apprendimento basato sugli oggetti; didattica innovativa.

Object-based learning and the pedagogical value of historical-educational collections

Historical collections of school materials have great pedagogical potential from many perspectives. On the one hand, museums of educational heritage allow us to learn about the development of school practices, habits, and culture. On the other hand, due to their intrinsic nature as evocative and social objects, musealised school objects offer excellent opportunities for effective OBL or object-based learning. OBL is an active learning approach that is enhanced by interaction with material objects and allows for the active engagement of all participants, regardless of their prior knowledge or learning preferences. It also facilitates the acquisition of both curricular knowledge and transversal skills such as observing, describing, investigating, inferring, discussing, listening, critical thinking and empathy. Finally, it helps to link history with the present.

Keywords: school heritage; history of education; object-based learning; educational innovation.

Martino Buzzetti

Tessere il filo della conoscenza nella scuola Waldorf: i quaderni come memoria filogenetica e apertura al futuro

Nelle scuole Waldorf-Steiner del secondo settennio (ciclo unico elementari-medie) i libri di testo sono realizzati artigianalmente dagli alunni stessi, che scrivono e illustrano a mano. I contenuti sono scoperti strada facendo, tramite un processo di apprendimento creativo in cui l'insegnante guida gli alunni coinvolgendone dapprima le forze immaginative e di sentimento, in seguito quelle artistiche e artigianali. Tutto ciò si fonda su una precisa conoscenza antropologica posta da Rudolf Steiner come base della pedagogia: le forze del pensiero astratto razionale non sono ancora mature nel secondo settennio di vita dell'essere umano, poiché esse sono ancora dormienti e si svilupperanno durante il terzo settennio (quando il cervello andrà formando la corteccia prefrontale); per gli alunni del secondo settennio i sani processi di apprendimento sono perciò quelli che si sviluppano innanzitutto da un aspetto immaginativo, che solo secondariamente prende forma di "precipitato intellettuale", traccia della memoria collettiva del gruppo classe.

Parole chiave: pedagogia Waldorf; Rudolf Steiner; processi apprendimento; scrittura a mano; insegnamento creativo.

Weaving the thread of knowledge in the Waldorf school: notebooks as phylogenetic memory and opening to the future

In the Waldorf-Steiner schools of the second seven years (single primary-middle cycle) the textbooks are handcrafted by the students themselves, who write and illustrate by hand. The contents are discovered along the way, through a creative learning process in which the teacher guides the students, first involving their imaginative and emotional forces, then their artistic and artisanal ones. All this is based on a precise anthropological knowledge placed by Rudolf Steiner as the basis of pedagogy: the forces of rational abstract thought are not yet mature in the second seven years of life of the human being, since they are still dormant and will develop during the third seven years (when the brain will form the prefrontal cortex); for students in the second seven years, healthy learning processes are therefore those that develop primarily from an imaginative aspect, which only secondarily takes the form of "intellectual precipitation", a trace of the collective memory of the class group

Keywords: Waldorf pedagogy; Rudolf Steiner; learning processes; handwriting; creative teaching.

Valentina Cosimati

Il Fondo Pizzigoni, punto di incontro tra pedagogia e tecnologia

L'esperienza conoscitiva al Fondo Pizzigoni è rivelatrice della straordinaria modernità del metodo, che mostra la sua validità nella sperimentazione attiva a scuola e nei contesti educativi. I reperti hanno la forza evocativa delle opere d'arte: molti materiali pizzigioniani hanno un alto valore culturale. Gli stilemi sono quelli modernissimi della nascente grafica pubblicitaria industriale di massa, della commedia dell'arte, della contemporaneità e anche della tradizione artistica e artigiana. Il Fondo Pizzigoni evidenzia come sia possibile avere un approccio fiducioso e positivo nei confronti del presente, dell'innovazione, delle tecnologie, delle tradizioni locali e quanto sia importante preparare adeguatamente le giovani generazioni a comprendere e apprendere. I materiali osservabili sono rivelatori di un approccio pedagogico che, nell'era di Virtual Reality Robot Artificial Intelligence Natives (VRRAINS), può essere utile guida nella complessa relazione tra pedagogia e tecnologia.

Parole chiave: Fondo Pizzigoni; Pedagogia e Tecnologie; VRRAINS; genAI; IA.

Fondo Pizzigoni, meeting point between pedagogy and technology

The cognitive experience at the Fondo Pizzigoni reveals the extraordinary modernity of the method, particularly effective in active experimentation in schools and extracurricular educational contexts. The relics have the evocative power of works of art: many Pizzigoni materials have a high cultural value. The stylistic features are the very modern ones of the nascent mass industrial advertising graphics, of commedia dell'arte, of contemporaneity and of the artistic and artisan tradition. The Fondo Pizzigoni highlights how it is possible to have a confident and positive approach towards the present, innovation, technologies, local traditions and how adequately preparing young generations to comprehend and apprehend, understand and learn is important. The observable materials reveal a pedagogical approach which, in the era of Virtual Reality Robot Artificial Intelligence Natives (VRRAINS), can be a useful guide in the complex relationship between pedagogy and technology.

Keywords: Fondo Pizzigoni; Pedagogy and Technologies; VRRAINS; genAI; AI.

Sandra Chistolini

Premessa

Objetti che escono dalle teche per una nuova forma mentis de historia

Le visite a musei e a collezioni pedagogiche rappresentano un momento fondamentale dell'esperienza scolastica che conduce alla conoscenza e alla consapevolezza di come gli oggetti raccolti, conservati, classificati con cura possano raccontare il passato, il presente e il futuro di persone appartenenti a luoghi e a tempi diversi. La riflessione ha origine, nello specifico, dal Progetto italo-tedesco del 2020-2024 dal titolo *Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen*, ovvero *Educazione e oggetti: Processi di apprendimento di materiali storici nelle collezioni scolastiche*. Attraverso la sperimentazione in zone di contatto appositamente predisposte, duecento alunni di quarta elementare della periferia di Roma e della città di Lipsia hanno partecipato, in modo parallelo, a sessioni nelle quali gli oggetti pedagogici venivano toccati per giocare, ma anche per dialogare, inventare, proporre. L'interazione attiva con gli oggetti e con i compagni ha permesso di esaminare i processi di apprendimento della storia, secondo la modalità di concezione non lineare del tempo. Si conferma quanto già osservava John Dewey parlando del valore del museo nell'educazione, quale passaggio socioculturale imprescindibile per una organica crescita verso la maturità fisica, intellettuale e morale.

Parole chiave: apprendimento della storia; collezioni pedagogiche; esperienza; musei; oggetti.

Objects coming out of the showcases for a new forma mentis de historia

Visits to museums and educational collections represent a fundamental moment of the school experience that leads to knowledge and awareness of how carefully collected, preserved and classified objects can tell the past, present and future of people from different places and times. The reflection originates, specifically, from the 2020-2024 German-Italian Project entitled *Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen*, i.e. *Education and Objects: Learning Processes of Historical Materials in School Collections*. Through experimentation in specially prepared contact zones, two hundred fourth-grade pupils from the outskirts of Rome and the city of Leipzig participated in parallel sessions in which pedagogical objects were touched in order to play, but also to dialogue, invent, propose. The active interaction with the objects and children made it possible to examine the learning processes of history, according to the non-linear conceptions of time. This confirms what John Dewey already observed about the value of

the museum in education, as an essential socio-cultural passage for organic growth towards physical, intellectual and moral maturity.

Keywords: learning history; pedagogical collections; experience; museums; objects.

Viviana De Angelis

Orientamento formativo e Cultural Heritage: un binomio per superare il vuoto educativo della scuola

La “Riforma del sistema di orientamento” del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall’Unione Europea – Next Generation EU 2022 evidenzia in modo nuovo e inequivocabile la missione formativa della scuola e dell’istruzione obbligatoria, dopo un lungo periodo in cui è prevalsa una visione nozionistica e riduttiva della cultura, con il conseguente vuoto educativo della scuola. Ciò rappresenta per la pedagogia contemporanea un’opportunità inedita per riscoprire e far rifiorire la propria missione originaria: una *missione* educativa e sociale *primaria* e *irrinunciabile* da realizzare attraverso la messa a punto e l’implementazione, nelle pratiche didattiche, di un progetto congiunto e strutturato di formazione intellettuale e spirituale, modellato sulle esigenze di una società in movimento, sempre più diversificata, stratificata, multietnica, culturalmente polifonica, ma povera sul piano etico e socio-affettivo. La pianificazione e attuazione della Riforma del sistema di orientamento, che rappresenta oggi la sfida pedagogica più cogente e complessa, può riconoscere e indicare nelle dimensioni formative del *Cultural Heritage* e della cultura materiale un *ponte* privilegiato -attraverso l’educazione alla memoria e l’educazione estetica- verso una formazione umana integrale, eticamente connotata e idonea a sviluppare e armonizzare negli individui, le esigenze di cuore e ragione. Per riflettere sulla validità di una proposta pedagogica che intende valorizzare il rapporto tra cultura materiale e processi di apprendimento, il saggio propone gli esiti di una ricerca educativa triennale, condotta tra il 2019 e il 2022 in alcune scuole pugliesi. Essa sembra precorrere e incarnare, *ante litteram*, nella pratica didattica, le intenzioni profonde dei legislatori i quali, nelle Linee guida per l’orientamento, hanno inteso affermare il primato assoluto della formazione umana nei processi di apprendimento veicolati dalla scuola.

Parole chiave: povertà educativa; scuola; orientamento formativo; cultural heritage; embodied education.

Educational guidance and cultural heritage: overcoming the educational gap in schools

The 'Guidance System Reform' of the National Plan for Recovery and Resilience, funded by the European Union - Next Generation EU 2022, emphasises the formative mission of compulsory education and schools. This comes after a prolonged period of a notionistic and reductive view of culture, resulting in an educational void in schools. This is an opportunity for contemporary pedagogy to rediscover and fulfil its original mission: an educational and social mission achieved through the development and implementation of a joint and structured project of intellectual and spiritual formation in teaching practices. This project should be modelled on the needs of a society that is increasingly diverse, stratified, multi-ethnic, and culturally polyphonic, but lacking in ethical and socio-affective development. The planning and implementation of the reform of the orientation system is a complex pedagogical challenge. To address this challenge, it is important to recognise the educational dimensions of cultural heritage and material culture. Memory education and aesthetic education can serve as a bridge towards integral human education that is ethically sound and capable of developing and harmonising the needs of both heart and reason. To evaluate the validity of a pedagogical proposal aimed at improving the relationship between material culture and learning processes, this essay presents the results of a three-year educational research project conducted in several Apulian schools between 2019 and 2022. The text appears to anticipate and embody the profound intentions of the legislators who, in the Orientation Guidelines, aimed to prioritize human training in the learning processes conveyed by the school.

Keywords: educational poverty; school; educational orientation; cultural heritage; embodied education.

Eugenio Fortunato

La cultura materiale nel Fondo Pizzigoni come impulso alla ricerca, sperimentazione e innovazione pedagogica

La possibilità di riconnettere i bambini digitali agli oggetti del passato custoditi nel Fondo Pizzigoni si è concretizzata nell'anno Scolastico 2022-2023 con alcune classi primarie della scuola Via Acquaroni di Roma. La sperimentazione condotta con le classi-campione crea i presupposti per muovere la Scuola e l'Università sul terreno della sperimentazione avvalendosi di ciò che è stato creato nel corso del tempo da docenti e discenti. Da una parte viene legittimata e valorizzata la possibilità di far rivivere nelle mani di un

alunno del XXI secolo la materialità scolastica realizzata quasi un secolo fa nella scuola *Rinnovata Pizzigoni* di Milano. Dall'altra, invece, il verbo "muoversi" viene assunto come paradigma per creare un connubio perfetto tra innovazione pedagogica e sperimentazione, relazione tra alunni, "cose" del passato e ambienti presenti al Fondo Pizzigoni.

Il presente lavoro si avvale della documentazione fotografica, del punto di vista delle insegnanti coinvolte e degli elaborati grafico-pittorici degli alunni, al fine di portare in emersione i vantaggi educativi e di socializzazione registratisi nel progetto.

Parole chiave: "cose" del passato; cultura materiale; Fondo Pizzigoni; sperimentazione.

The material culture in the Pizzigoni Fondo as an impulse for research, experimentation, and pedagogical innovation

The possibility of reconnecting digital children with the objects of the past kept in the Pizzigoni Fondo was realised in the school year 2022-2023 with some primary classes of the Via Acquaroni school in Rome. The experimentation conducted with the sample classes creates the prerequisites to move the School and the University into the field of experimentation by making use of what has been created over time by teachers and learners. On the one hand, the possibility of reviving in the hands of a 21st century pupil the scholastic materiality created almost a century ago in the Pizzigoni Renewal School in Milan is legitimised and enhanced. On the other hand, the verb "to move" is taken as a paradigm to create a perfect union between pedagogical innovation and experimentation, the relationship between pupils, "things" of the past and the setting present at the Pizzigoni Fondo.

This work makes use of the photographic documentation, the point of view of the teachers involved and the graphic-pictorial works of the pupils, in order to bring to the surface the educational and socialisation benefits recorded in the project.

Keywords: "things" of the past; material culture; Fondo Pizzigoni; experimentation.

Eleonora Agata Gurrieri

Conoscere e toccare gli artefatti del passato per apprendere nel presente

L'apprendimento attivo è utilizzato per stimolare la produzione negli studenti di conoscenze, abilità e competenze. Partendo dal presupposto che facendo si impara con più facilità e non si dimentica ciò che si è appreso,

urge attivare la comunità scolastica ad incentivare le esperienze dirette degli alunni, con uscite sul territorio e fornendo loro la possibilità di toccare con mano ciò che serve alla costruzione del sapere.

Parole chiave: scuola attiva; internet; macchina da scrivere; apprendimento significativo.

Knowing and Touching Past Artifacts to Learn in the Present

Active learning is used to stimulate the production of knowledge, skills, and competencies in students. Starting from the assumption that learning by doing is easier and what is learned is not forgotten easily, it is urgent to activate the school community to encourage direct experiences for students, with outings in the local area and providing them with the opportunity to get hands-on experience with what is needed for knowledge construction.

Keywords: active school; internet; typewriter; meaningful learning.

Konstantin Keidel

Il potenziale della cultura materiale per i processi di apprendimento storico. L'apprendimento attivo nelle collezioni scolastiche

Ci sono poche prove sull'accesso dei bambini agli oggetti delle collezioni storiche (König & Wagner, 2023). Tuttavia, gli oggetti della collezione hanno il potenziale per garantire ai bambini l'accesso alla storia: in primo luogo, i bambini concentrano la loro attenzione in particolare sugli oggetti che suscitano il loro interesse (Nießeler, 2020) e, in secondo luogo, l'interazione con tali oggetti della collezione può aiutarli a sviluppare le proprie idee su un'epoca passata. Lo studio italo-tedesco "Educazione e oggetti" fornisce dati empirici su come gli oggetti della collezione nelle scuole e nelle collezioni possano supportare i processi di apprendimento storico.

Parole chiave: didattica della scuola primaria; apprendimento storico; cultura materiale; partenariati educativi.

The potential of material culture for historical learning processes. Active learning in school-related collections

There is little evidence about the access of children to historical collection objects (König & Wagner, 2023). However, collection objects have the potential to grant children access to history: firstly, children focus their attention particularly on objects that spark their interest (Nießeler, 2020) and secondly, interaction with such collection objects can help them to develop

own ideas about a bygone era. The German-Italian study “Education and Objects” provides empirical data as to how collection objects in schools and collections can support historical learning processes.

Keywords: primary school didactics; historical learning; material culture; educational partnerships.

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto

Bruno Munari: il museo come spazio formativo e di promozione dell'inclusione culturale

Il presente contributo è volto a delineare il ruolo fondamentale dei musei all'interno dei processi educativi, evidenziando come il patrimonio materiale possa avvicinare ad un autentico percorso di apprendimento. L'interazione con il patrimonio artistico e culturale offre, non solo opportunità di conoscenza, ma anche di crescita personale e di trasformazione, soddisfacendo il desiderio innato di esplorazione nei bambini.

Parimenti, il museo rappresenta un contesto ideale per la scoperta dei temi chiave dell'educazione contemporanea, tra cui la diversità, l'educazione interculturale, l'outdoor education e il lifelong learning. In tal modo, il museo emerge come istituzione di rilevanza significativa per affrontare le sfide educative del XXI secolo, promuovendo la cultura dell'inclusione e della collaborazione.

Partendo dall'importante sviluppo della pedagogia museale, si vuole sottolineare il ruolo pionieristico di Bruno Munari, il quale, con intuizione e dedizione, ha trasformato la Pinacoteca di Brera in un laboratorio per l'apprendimento dei bambini. Questa iniziativa ha tenuto in particolare considerazione il punto di vista dei più piccoli, contribuendo così a plasmare il futuro della pedagogia museale. Bruno Munari continua a rappresentare una fonte d'ispirazione per coloro i quali si occupano dell'istruzione dei bambini e della promozione della creatività.

Parole chiave: museo; Bruno Munari; patrimonio culturale; creatività.

Bruno Munari: the museum as an educational space and promoter of cultural inclusion

The present contribution aims to outline the fundamental role of museums within educational processes, highlighting how material heritage can lead to an authentic learning experience. Interaction with artistic and cultural heritage not only provides opportunities for knowledge but also for personal growth and transformation, satisfying children's innate desire for exploration.

Similarly, the museum represents an ideal context for discovering key themes in contemporary education, including diversity, intercultural education, outdoor education, and lifelong learning. In this way, the museum emerges as an institution of significant relevance in addressing the educational challenges of the 21st century, promoting a culture of inclusion and collaboration. Starting from the significant development of museum pedagogy, the pioneering role of Bruno Munari is emphasized. With intuition and dedication, Munari transformed the Pinacoteca di Brera into a laboratory for children's learning. This initiative particularly considered the perspectives of the youngest, thus contributing to shaping the future of museum pedagogy. Bruno Munari continues to be a source of inspiration for those involved in children's education and the promotion of creativity.

Keywords: museums; Bruno Munari; cultural heritage; creativity.

Sara Navarro Lalanda

L'eredità musicale del Fondo Pizzigoni nella prima infanzia

Questo studio analizza il Fondo Pizzigoni, concentrandosi sui suoi principi e approcci didattico-musicali nell'educazione della prima infanzia. Si riflette sulle collezioni di patrimonio musicale e sulle formule di presentazione del materiale, procedendo all'analisi di questo fondo mediante la metodologia della Teoria Fondamentata. Questo approccio consente una comprensione approfondita delle pratiche pedagogiche implementate da Giuseppina Pizzigoni e dalla sua discepola Sara Bertuzzi. Attraverso l'esame di documenti d'archivio e l'analisi di strumenti musicali, si promuove una riflessione critica tra educatori e musicisti sulle strategie e risorse didattiche impiegate. Si evidenzia l'impatto di queste pratiche musicali nello sviluppo integrale degli studenti nella fase iniziale dell'educazione scolastica e la necessità di ricreare la pratica esperienziale e attiva derivata dalle loro fonti.

Parole chiave: Fondo Pizzigoni; musica; educazione infantile; Sara Bertuzzi. Top of Form

The musical legacy of the Fondo Pizzigoni in early childhood

This study analyzes the Pizzigoni Collection, focusing on its principles and didactic-musical approaches in early childhood education. It reflects on the collections of musical heritage and the formulas for presenting the material, proceeding to the analysis of this collection through the methodology of Grounded Theory. This approach allows for a deep understanding of the pedagogical practices implemented by Giuseppina Pizzigoni and her disciple Sara

Bertuzzi. Through the examination of archival documents and the analysis of musical instruments, a critical reflection among educators and musicians on the strategies and didactic resources employed is promoted. The impact of these musical practices on the integral development of students in the initial stage of school education is highlighted, along with the need to recreate the experiential and active practice derived from their sources.

Keywords: Fondo Pizzigoni; music; early childhood education; Sara Bertuzzi.

Diana Pallotta

La cultura materiale dell'ascolto del suono degli uccelli

Un oggetto può racchiudere in sé stesso una storia, la quale custodisce la testimonianza di un passaggio intergenerazionale. Gli oggetti nei musei possono essere raccolti, collezionati, esaminati, catalogati, conservati. Inseguire però questo asse lineare di operazioni rischia di portare ad una chiusura, ad uno stallo formativo nel quale gli oggetti vengono abbandonati, depositati nelle volte dell'ombra e dell'oblio. Obiettivo della pedagogia è di tirare fuori dall'oggetto un aspetto della vita, ovvero il legame stesso con l'esistenza. Il metodo sperimentale di Giuseppina Pizzigoni si dimostra al passo con i tempi, sempre connesso alla linfa vitale del mondo e della sua evoluzione. Infatti, gli oggetti della collezione del Fondo Pizzigoni si ispirano e prendono forma radicandosi nel concreto della natura, la quale è in continuo cambiamento, movimento, trasformazione. Il canto degli uccelli libera i bambini dal mondo delle parole a quello delle azioni dove la curiosità, l'osservazione e la sperimentazione personale portano direttamente alla scoperta dell'universo e all'affermazione della persona.

Parole chiave: fischietti; spazi formativi; sperimentazione diretta; interazione naturale.

Material culture and listening to birdsong

An object can contain within itself a history, which bears witness to an intergenerational passage. Objects in museums can be collected, examined, catalogued, preserved. Pursuing this linear axis of undertakings, however, risks leading to closure, to an educational stalemate in which objects are abandoned, deposited in the shadowy vaults of oblivion. The aim of pedagogy is to draw out of the object an aspect of life, that is, the very link with existence. Giuseppina Pizzigoni's experimental method proves to be in step with the times, always connected to the lifeblood of the world and its evolution. Indeed, the objects in the Fondo Pizzigoni collection are inspired, shaped by and rooted in the concreteness of nature, which is constantly changing, moving, transform-

ing. Birdsong frees children from the world of words to that of actions, where curiosity, observation, and personal experimentation lead directly to the discovery of the universe and the affirmation of the person.

Keywords: whistles; educational spaces; direct experience; natural interaction.

Nilüfer Pembecioğlu

Funzioni sociali e terapeutiche multidisciplinari dell'uso della musica in classe

L'abilità di ascolto, una delle quattro principali abilità linguistiche, è una delle componenti più importanti dell'apprendimento e della motivazione se valutata insieme al suo richiamo a molteplici strati di significato e a diverse sotto-abilità. Gli approcci tradizionali all'uso del tempo in classe, con l'insegnante che funziona come principale centro di apprendimento, e la diminuzione dei tempi di attenzione degli studenti non permettono a questa abilità linguistica di svilupparsi a sufficienza. Pertanto, oggi è ancora dubbio se possa essere utilizzata in modo competente e adeguato in classe. Sebbene i libri di testo siano preparati come multifunzionali e basati su più competenze, occorre considerare che l'ambiente di ascolto in classe e i messaggi ascoltati nell'ambiente sociale potrebbero non avere un impatto sufficiente sulle persone. Nonostante gli aspetti negativi, le abilità di ascolto possono essere presentate in modo più efficace per molti scopi e modi diversi. Un'attività che include solo 30 secondi di materiale di ascolto nell'ambito di un piano di lezione costituisce il nucleo di questo studio. Lo studio si propone di presentare ciò che una persona può capire e imparare in 30 secondi e i risultati di una lezione di ascolto di successo. Nell'ambito di uno studio a lungo termine e di workshop condotti su 1.000 studenti, è emerso che lo stesso brano musicale può trascinare gli individui in uno stato d'animo molto felice oppure molto infelice. Condividendo questa contraddizione con gli studenti partecipanti, si è ricevuto un feedback sul perché e sul come il brano musicale li abbia colpiti e si è visto che essi associavano questo brano a se stessi. L'obiettivo è quello di mettere in discussione la conoscenza, la storia, il patrimonio, la musica, la psicologia e la socializzazione accompagnati da un brano musicale. Il programma della lezione, che include i commenti degli studenti in ogni fase sotto forma di discussione tra pari, discussione di gruppo e discussione in classe, e valutazioni interessanti supportate da materiali visivi, offre un approccio olistico che prevede come diverse discipline possano essere integrate nello stesso corso e come diversi argomenti possano essere inclusi nello stesso processo.

Parole chiave: patrimonio; approccio multidisciplinare; musica; immigrati; socializzazione; capacità di ascolto.

Social and multidisciplinary therapeutic functions of the use of music in the classroom

Listening skill, one of the four main language skills, is one of the most important learning and motivation components when evaluated together with its appeal to multifaceted layers of meaning and different sub-skills. On the one hand, traditional approaches to the use of classroom time that the teacher is still the main learning center, and on the other hand, the decreasing attention spans of students do not allow this skill to develop sufficiently. Therefore, today, it is still questionable whether it can be used competently and adequately in the classroom. Although textbooks are prepared as multi-functional and multi-skills based, it should be taken into consideration that the listening environment in the classroom and the messages heard in the social environment may not have enough impact on individuals. Despite all these negativities, listening skills can be presented more effectively for many different purposes and in different ways. An activity that includes only 30 seconds of listening material within the framework of a lesson plan constitutes the core of this study. The study aims to present what a person can understand and learn in 30 seconds and the outcomes of a successful listening lesson. Within the framework of a long-term study and workshops conducted on 1000 students, it was found that the same piece of music can drag individuals into both a very happy and a very unhappy mood. While sharing this contradiction with the participating students, feedback was received on why and how the musical piece affected them, and it was seen that they associated this piece with themselves. It aims to question knowledge, history, heritage, music, psychology, and socialization accompanied by a piece of music. The lesson plan, which includes student comments at each stage in the form of peer discussion, group discussion and class discussion, and interesting evaluations supported by visual materials, offers a holistic approach that envisages how different disciplines can be integrated within the same course and how different topics can be included within the same flow.

Keywords: heritage; multidisciplinary approach; music; immigrants; socialization; listening skills.

Matteo Umbro

Due fondi come risorsa. Una proposta di dialogo interculturale e cultura democratica per adolescenti

È nell'incontro con l'altro che la persona si scopre tessuta da intersezioni e appartenenze plurali. Una proposta educativa che faccia emergere la

consapevolezza dell'identità personale come complessa e plurale permette di superare il paradigma dell'istruzione come riproduzione culturale a favore di una prospettiva dialogica della formazione capace di porre le basi per il reciproco riconoscimento dei soggetti in dialogo. Questo contributo offre alcune riflessioni sulle potenzialità di una proposta formativa orientata alla promozione di valori, conoscenze e comprensioni critiche della cultura democratica e del dialogo interculturale a partire dalle collezioni del Fondo Pizzigoni e del fondo bibliotecario 'Guido Zingari'.

Parole chiave: intercultura; intersezioni; Fondo Pizzigoni; giovani bibliotecari.

Two funds as a resource. A proposal for intercultural dialogue and democratic culture for teenagers

In the encounter with others, individuals discover themselves woven from intersections and plural affiliations. An educational proposal that fosters awareness of personal identity as complex and plural enables the overcome of the paradigm of education as cultural reproduction in favour of a dialogic perspective of learning that lays the groundwork for mutual recognition among interacting subjects. This contribution offers some reflections on the potential of a formative proposal aimed at promoting values, knowledge and critical understanding of democratic culture and intercultural dialogue starting from the collections of the Fondo Pizzigoni and the 'Guido Zingari' library fund.

Keywords: interculturality; intersections; Fondo Pizzigoni; young librarians.

Karina Limonta Vieira

Cultura materiale e processo di apprendimento dei bambini con le collezioni di oggetti e nelle zone di contatto binazionali

Le scienze dell'educazione studiano l'apprendimento dei bambini che interagiscono con gli oggetti delle collezioni museali e la materialità degli oggetti nelle zone di contatto. In particolare, siamo interessati ad evidenziare il potenziale educativo degli oggetti. Questo articolo intende presentare l'apprendimento dei bambini in contesti binazionali (Italia e Germania, Brasile e Germania) per comprendere il significato della cultura materiale e della materialità degli oggetti nelle situazioni in cui i bambini si trovano nelle zone di contatto. Il metodo della video-etnografia cattura le interazioni sul campo e permette di distinguere due sotto-studi, la zona esplorativa e la zona di contatto, aiuta a comprendere come i bambini imparano attraverso oggetti collocati nel museo e in contesti binazionali. I risultati dello studio mostrano i caratteri dell'apprendimento sociale e politico che deriva dagli

oggetti storici e l'apprendimento corporeo e mimetico adottato dai bambini che interagiscono con gli oggetti materiali.

Parole chiave: bambini; cultura materiale; apprendimento dagli oggetti; zone di contatto.

Material culture in the learning process of children with collections of objects in contact zones in binational contexts

The educational sciences are concerned with children learning with objects from museum collections and with the materiality of objects in contact zones, especially their educational potential. The aim of this article is to present children learning in binational contexts (Italy and Germany, Brazil and Germany) in order to understand material culture and the materiality of objects in children learning in contact zones. The video-ethnography method captures interactions of children in the field in two sub-studies, the exploratory and the contact zones, and seeks to understand how children learn with museum objects in binational contexts when they interact with objects in which materiality and the body are present in contact zones. The results show social and political learning from historical objects and children's bodily and mimetic learning with material objects.

Keywords: children; material culture; object learning; contact zones.

Bernd Wagner

Literacy nelle scienze sociali di base e cultura materiale

Una didattica della cultura materiale orientata alla ricerca sull'infanzia indica le forme per affrontare le molteplici crisi sociali. Un approccio pedagogico agli scenari catastrofici imminenti richiede la possibilità di vivere in essi o di cogliere il margine di manovra ancora disponibile. L'attuale modo di affrontare i disastri già avvenuti non rafforza il senso di autoefficacia di adulti e bambini. La ricerca nel campo delle scienze sociali dimostra che non solo la reazione alle crisi, ma anche le visioni del futuro sono necessarie per poter sviluppare concetti sostenibili. Progettarli insieme ai bambini è un compito sociale a cui le istituzioni, scuole e musei, possono contribuire.

Parole Chiave: apprendimento storico e politico; visioni per il futuro; boundary objects; dialogo transgenerazionale.

Basic social science literacy and material culture

A research-oriented didactics of material culture indicates ways of dealing with multiple social crises. A pedagogical approach to imminent disaster scenarios requires the possibility of living in them or seizing future possibilities that are still available. The current way of dealing with disasters that have already occurred does not strengthen adults' and children's sense of self-efficacy. Social science research shows that not only crisis reactions, but also visions of the future are necessary in order to develop sustainable concepts. Designing them together with children is a social task to which institutions, schools and museums can contribute.

Keywords: historical and political learning; visions for the future; boundary objects; transgenerational dialogue.

Roberto Zarcone e Elisabetta Di Giovanni

Paesaggi e artefatti per l'educazione museale

L'uso di spazi museali come ambienti di apprendimento e delle collezioni come occasioni didattiche hanno aperto le porte al dibattito sulla riconfigurazione dell'istituzione museale come luogo di educazione informale portatrice di specifiche missioni di responsabilità sociale. Alla luce di queste considerazioni, questo contributo alla antropologia/pedagogia museale sviluppa le intuizioni provenienti dalla prospettiva ecologica di Tim Ingold, orientata a cogliere i processi dinamici, contestuali e interstiziali dell'interazione tra artefatti culturali, landscapes e educandi in un processo d'apprendimento situato capace di incentivare quella "struttura che connette" l'uomo e l'ambiente. In tal senso, l'educazione museale è intesa soprattutto come generatrice di paesaggi didattici e educativi il cui percorso richiede un doppio lavoro di riconoscimento e di accompagnamento attraverso l'educazione all'attenzione e l'interconnessione tra il soggetto, l'ambiente e la propria comunità, nonché attraverso la mediazione dall'artefatto o del paesaggio culturale.

Parole chiave: antropologia degli artefatti; spazi educativi; pedagogia museale; educazione all'attenzione; comunità educante.

Landscapes and artefacts for museum education

The use of museum spaces as learning environments and collections as didactic opportunities has stimulated a discourse on the reconfiguration of the museum institution as a space of informal education with specific mission of social responsibility. In light of these considerations, this con-

tribution to museum anthropology/pedagogy draws on insights from the ecological perspective of Tim Ingold, which aims to capture the dynamic, contextual and interstitial processes of interaction between cultural artefacts, landscapes and pupils in a situated learning process capable of fostering the ‘pattern that connects’ people and their environment. In this sense, museum education is primarily conceived as a generator of didactic and educative landscapes, which traversing requires a double effort: the recognising and proceeding in common through the education of attention, as well as the interconnection between the subject, the environment and the community through the mediation of artefacts or cultural landscapes.

Keywords: artifact anthropology, educational space, museum pedagogy, education to attention, educational community.

Klaus-Christian Zehbe

Livelli di alfabetizzazione. Considerazioni antropologiche e semiotiche sulle interazioni dei bambini con gli oggetti

Literacy è un concetto consolidato da tempo nella ricerca educativa psicologica e quantitativa (Artelt et al., 2001) così come nel discorso sulle politiche educative internazionali (OCSE, 1999; UNESCO, 2024). Per ampliare la nozione di ‘literacy all’oggetto’, vengono esaminate le interazioni oggettuali dei bambini della scuola primaria da una prospettiva antropologica e semiotica le interazioni oggettuali dei bambini della scuola primaria. I risultati sono discussi nel quadro dei diversi livelli di ‘literacy’ e dei loro potenziali educativi.

Parole chiave: bambini della scuola primaria; literacy; contestualizzazione; interazioni tra oggetti; literacy agli oggetti.

Levels of literacy. Some anthropological and semiotic considerations on children, object interactions and literacy

Literacy is a long-established concept in psychological and quantitative educational research (Artelt et al., 2001) as well as in international educational policy discourse (OECD, 1999; UNESCO, 2024). To expand on the notion of ‘object literacy’, object interactions of primary school children are examined from an anthropological and semiotic perspective. The findings are discussed in the framework of different levels of ‘literacy’ and their educational potentials.

Keywords: primary school children; literacy; contextualization; object interactions; object literacy.

Premessa
Oggetti che escono dalle teche
per una nuova forma mentis de historia

Sandra Chistolini

Professore invitato di Pedagogia della scuola, Facoltà di Scienze dell'Educazione,
Università Pontificia Salesiana, Roma
sandra.chistolini@uniroma3.it

Il numero 54 della Rivista “Il Nodo. Per una pedagogia della persona” registra l’importante traguardo della inclusione in ERIH PLUS, indice per le Scienze Umane e Sociali. Al link <https://kanalregister.hkdir.no/publi-seringskanaler/erihplus/periodical/info?id=506847> sono illustrati i criteri necessari, soddisfatti per la valutazione formale utile a rendere il periodico un reperto di ampia consultazione e di destinazione dei risultati scientifici conseguiti da ricercatori in Europa e nel mondo.

Il numero speciale del 2024 accoglie articoli, studi e ricerche sulla cultura materiale e i processi di apprendimento originati dal contatto con le collezioni pedagogiche. Gli oggetti conservati nei musei e nelle collezioni tematiche sono il risultato di lunghe e sapienti indagini esplorative giunte alla sedimentazione delle testimonianze viventi di ambienti e persone che hanno lasciato i segni del percorso dell’umanità. La cultura esposta narra anche la vicenda della scuola partita da lontano e giunta fino a noi per diventare materia in dialogo con l’infanzia. In modo specifico, l’educazione attraverso gli oggetti costituisce il fulcro di un progetto italo-tedesco inteso a sperimentare situazioni di apprendimento attivo di bambini che escono dall’aula scolastica ed entrano nei luoghi dove la cultura della scuola, fatta di libri, disegni, appunti, storie, tabelloni, costruzioni, macchine, burattini è conservata, osservata e toccata fisicamente. Nel Museo della Scuola di Lipsia e nel Fondo Pizzigoni di Roma diverse classi di scuola elementare entrano in quel circuito sperimentale nel quale l’interazione dei bambini con gli oggetti diventa veicolo di cultura, storia, conoscenza. La quasi totalità dei contributi, accolti in questo numero, sono stati presentati il 23-24 febbraio 2024 nella Conferenza internazionale e interdisciplinare dal titolo *Le collezioni pedagogiche. Cultura materiale e processi di apprendimento*, in inglese *Pedagogical collections. Material Culture and Learning Processes*, tenuta presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre.

Gli studi di Eleonora Agata Gurrieri e Matteo Umbro sono giunti come risposta alla Call aperta a tutti e sono stati inclusi nel dibattito scientifico, allargato anche a coloro non presenti durante i lavori della Conferenza.

Nell'affrontare il tema delle collezioni pedagogiche, collocate nei musei e nei luoghi eletti per onorare la memoria di eventi e scuole di pensiero, create intorno a particolari settori di studio dell'educazione, si rilevano differenze che permettono di caratterizzare i due ambiti di riferimento guidati da intenti per certi versi simili e per altri versi dissimili. Simili, considerato l'interesse etnoantropologico comune di dare spazio alla comunicazione tradotta in documenti e manufatti di epoche e contesti passati, contemporanei ed anche proiettati verso il futuro. Dissimili, se pensiamo che i musei contengono esposizioni molteplici, disposte anche in interi palazzi nei quali sono necessari e una mappa, una guida, una descrizione dettagliata per la comprensione della distribuzione delle tante opere. I titoli delle sale sono indispensabili per capire il dove, il come e il perché certe produzioni si trovino nello stesso spazio espositivo. Le collezioni sono in genere tematiche e possono essere disposte nel museo. Sia per spazio a disposizione che per varietà, la raccolta e l'organizzazione di oggetti nel museo è quindi altra cosa dalla collezione di oggetti ordinati come produzione di singoli ricercatori o di gruppi di ricercatori, appassionati alla scoperta di campi di esperienza umana. In tutti i casi, è da sottolineare lo scopo principale che sovrasta la raccolta e la conservazione dei manufatti. I documenti, divenuti testimonianza di epoche, culture, significati, valori e forme di rappresentazione del mondo, disposti in luoghi sicuri, sono collocati in musei e in fondi intitolati a personaggi famosi nella storia del pensiero pedagogico. Accade sovente che nei musei si conducano visite vorticosi per ammirare il patrimonio culturale secondo sistemazioni con riguardo al tempo, alla località, alla biografia disponibile. In genere, è proibito toccare e prendere diretta confidenza con gli oggetti esposti, talvolta protetti da sofisticati meccanismi di allarme e sicurezza. Diverso è il caso delle collezioni che, quasi per definizione, si prestano ad essere accostate dal visitatore, talvolta anche toccate con delicatezza, o comunque visionabili a distanze ravvicinate, tali da favorire quel contatto diretto, in altri momenti impossibile. La protezione dell'oggetto è salvaguardata dalla riproduzione degli originali, ove possibile, e dall'ingresso di piccoli gruppi di visitatori controllabili e preparati in anticipo a saper osservare e toccare con attenzione.

Le collezioni pedagogiche appassionano i bambini soprattutto quando è possibile sentire gli oggetti con le mani, il cuore, il pensiero e lo spirito. L'interazione con i compagni genera un dialogo nel quale il presente, il passato e il futuro costituiscono una esperienza indimenticabile. L'occasione di sperimentare questa modalità di apprendimento attivo è nata dal Progetto italo-tedesco dal titolo *Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen*, ovvero *Educazione e oggetti: Processi di apprendimento di*

materiali storici nelle collezioni scolastiche. Il Progetto ha lo scopo di permettere agli alunni, inizialmente della scuola elementare, con eventuale estensione agli altri gradi di istruzione, di osservare, usare, muovere, spostare, manipolare, apprezzare gli oggetti della Collezione del Fondo Pizzigoni a Roma e del Museo della Scuola di Lipsia.

Il Progetto binazionale tra i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione dell'Università di Leipzig (Germania) e dell'Università degli Studi Roma Tre (Italia), partito nel 2020, prosegue nel 2025-2026, e si rivela come una opportunità unica e rara di apprendimento della storia, secondo intuizioni e metodologie innovative.

Durante il Convegno è stato possibile ascoltare i risultati, in presenza e online, della sperimentazione condotta al Fondo Pizzigoni e al Museo della Scuola di Lipsia con duecento alunni di quarta elementare, cento unità per ogni città, selezionati in base alla disponibilità di scuole ed insegnanti. È iniziato il dibattito scientifico con esperti, dirigenti, docenti, educatori che studiano il valore etnoantropologico della cultura materiale liberandola dalle teche che la conservano e rivelando che cosa ogni oggetto racconta e induce a riprodurre, imitare, inventare, creare *ex novo*, contribuendo a offrire un arricchimento inaspettato alla stessa nomenclatura della sostenibilità.

In sessioni parallele di attività, gruppi periodici di dieci scolari alla volta hanno partecipato a momenti di conoscenza delle cose conservate, rappresentative della cultura scolastica materiale locale. Tra gli oggetti più gettonati, in tutti i gruppi, ci sono gli strumenti per il richiamo degli uccelli; le forme geometriche; i burattini; le figurine mobili; le piante collegate al giardino della scuola di cento anni fa; la camera oscura; le fotografie; i plastici; i calendari; i disegni; i ritagli e molto altro ancora.

Una esperienza unica nella vita scolastica che ha calamitato l'attenzione di ricercatori, insegnanti, bambini, genitori, dottorandi, personale amministrativo ed altri ancora. La curiosità di visitare le collezioni, e di poterle esplorare da vicino, ha prodotto un pensiero critico personale e comune con la proposizione di questioni ed interrogativi su oggetti, anche inconsueti, che è stato necessario provare ad identificare. Le associazioni mentali tra quello che facevano i bambini a scuola, molti decenni fa, e quello che succede oggi nelle nostre classi sono scaturite con fluidità, favorendo la ricostruzione di una memoria posseduta ed ora giunta a nuova consapevolezza.

Il collegamento di alcuni oggetti a momenti della propria biografia personale vissuta in famiglia, con genitori, nonni e amici o anche in altri Paesi di provenienza estera, soprattutto per i bambini con passato migratorio, evidenzia il processo intellettuale, storico, culturale, archeologico attraverso il quale i piccoli acquisiscono il senso del tempo e dello spazio e formano un proprio modo di pensare di carattere storico. I bimbi diventano storici in erba e provano una grande attrazione a fare i collegamenti tra l'esperienza attuale

e quella passata, giungendo anche a prefigurare il futuro. Con gli oggetti delle collezioni si apprende a contestualizzare ed anche a immedesimarsi cambiando le regole del gioco, facendo e disfacendo, codificando e decodificando tanti linguaggi. Anche per questo osserviamo sempre un apprendimento attivo che si forma e si arricchisce insieme alla stessa interazione con gli oggetti.

A proposito dei criteri dell'esperienza per una corretta impostazione teorica del problema del rapporto con l'educazione, John Dewey, in *Esperienza e educazione* (1975), parla dei due principi: della continuità e dell'interazione. Nel principio della continuità, o del *continuum* sperimentale, egli affronta il tema della discriminazione che regola ciò che vale la pena sperimentare, perché educativo, e ciò che invece non contiene un effetto educativo. Discriminare significa scegliere quello che favorisce la crescita fisica, intellettuale, morale, secondo l'idea del valore dell'esperienza umana.

Quello che si sperimenta è educativo se si connette con l'umano che è in ogni persona. Il principio della continuità dell'esperienza significa che ogni esperienza contiene sia qualcosa che proviene dal passato che qualcosa che modifica la qualità dell'esperienza che seguirà. Non avendo basi sicure che permettano di discriminare tra educativo e non educativo, sarà l'osservazione delle forme della continuità che aiuterà a discriminare adeguatamente.

La parola "interazione" "esprime il secondo principio essenziale, che permette di interpretare una esperienza nella sua funzione ed efficacia educativa. Essa assegna eguali diritti ai due fattori dell'esperienza, le condizioni obbiettive e le interne. Qualsiasi esperienza normale è un gioco reciproco di queste due serie di condizioni. Prese insieme, e nella loro interazione, costituiscono quella che io chiamo *situazione*" (Dewey, 1975, p. 26).

La situazione di vita è composta da fattori oggettivi e da fattori interni alla persona che interagiscono sempre tra loro e l'esperienza è un insieme di situazioni che producono effetti osservabili nell'ambiente nel quale accadono. Inoltre, il bambino vive nel presente e matura verso il futuro non come contrasto o alternativa temporale ma come crescita in maturità.

Secondo la concezione di Dewey, ripresa da George E. Hein (2004), biblioteche e musei costituiscono un insieme organico di esperienze, tanto di vita che di conoscenze specializzate; dovrebbero entrare nelle scuole per permettere ai bambini di avere un contatto valido, anche se indiretto, con quello che leggono e che vedono. I musei dovrebbero essere parte dell'apprendimento attivo organizzato in forma di sistema unitario, con una interazione permanente tra il dentro e il fuori dell'aula.

Il richiamo al pensiero di Dewey ha rilevanza per lo spessore storico che nasce dall'esame del valore di musei e collezioni nella formazione della idea del tempo. I principi di continuità e interazione agiscono, sia secondo processi di apprendimento lineari, sia come processi di apprendimento imprevedibili e non sequenziali. L'ambiente e i contesti situazionali agiscono generando

effetti che devono essere studiati. Nel caso del Progetto italo-tedesco l'interazione dei bambini con gli oggetti, collocati nel museo e nel Fondo Pizzigoni, evidenzia come la condizione del presente sia il punto di partenza per riprendere il passato e per proporre un futuro ipotizzabile. Spesso non si fa discendere il presente dal passato, ma si riflette sull'attualità e si trovano connessioni con esperienze vissute prima di adesso.

Educare con gli oggetti permette di ritrovare le tracce del passato nella quotidianità del presente, e viceversa. I bambini sanno anche proiettare nel futuro le loro osservazioni e se per un verso descrivono ciò che vedono da vicino, per altro verso vanno oltre il dato fenomenologico immediato estrapolando pensieri e modificando comportamenti assolutamente originali.

La consistenza pedagogica emerge nella sedimentazione dell'esperienza nella quale si innestano esperienze già vissute da altre persone e che si ha ora la capacità di ricondurre alla stessa matrice esistenziale. Il presente si vive direttamente e viene collegato al passato in modo viscerale, al punto da offrire un solido piedistallo per il futuro.

Il disegno di un bambino della scuola del 1900 genera domande ed indagini sul come si potesse allora rappresentare qualcosa del mondo naturale e della società. Il linguaggio grafico-pittorico è agevolmente comparabile a quanto si rileva nei contesti nei quali viviamo.

Gli studi sul processo di apprendimento storico attraverso l'interazione con gli oggetti conservati in musei ed in collezioni particolari sono piuttosto rari, e sono anche rari i dati empirici sull'esperienza delle cosiddette "contact zones" approfondite nella museologia ed elaborate inizialmente da Mary Louise Pratt (1991) con interessanti applicazioni da parte di James Clifford's (1997). Philipp Schorch (2013) si chiede quale sia il significato del "contatto" nell'esperienza della persona che la vive, che cosa venga negoziato e come venga contestualizzato, egli cerca di colmare la carenza di studi empirici con esperienze condotte nei musei e poi raccontate. Condividiamo con Schorch la prospettiva etnografica e, in parte, la preoccupazione ermeneutica di voler interpretare quanto accade negli spazi in cui gli oggetti sono conservati e nei quali si realizza una partecipazione locale e globale. Locale per oggetti ritrovati nel luogo e globale per i significati che hanno carattere esteso fino a comprendere il mondo oltre la situazione particolare prescelta.

L'interazione dei bambini con gli oggetti è descritta secondo categorie antropologico-culturali che si manifestano in un contesto binazionale della ricerca nel quale le analisi sono le stesse anche se con risultati interpretativi differenziati. Nella ricerca in Italia e in Germania i luoghi delle interazioni con oggetti di carattere storico sono una collezione, il Fondo Pizzigoni in Italia, e il Museo della Scuola in Germania. In ambedue i casi i bambini partecipano attivamente ai processi di conoscenza della storia e sviluppano itinerari di continuità intergenerazionale. I bambini non sono passivi consumatori della

cultura materiale ereditata e trasferita in musei e collezioni, ma vivono direttamente la vicenda umana alla quale apprendono di appartenere (Bonacini, 2012; Mascheroni, 2006; Consoli, 2013).

Oltre al concetto di zona di contatto, alla base di questa ricerca ci sono la *grounded theory* (Glaser, Strauss 1967) e la *affordances theory* (Gibson, 1977). La prima orienta la ricerca qualitativa verso la codifica ordinata delle evidenze raccolte. La seconda riguarda le relazioni possibili che si manifestano tra i bambini e gli oggetti che sono parte del mondo nel quale si trovano. Inoltre, includiamo il metodo sperimentale di Giuseppina Pizzigoni (1922) come pratica scolastica che rende i bambini mentalmente aperti alla ricerca scientifica (Chistolini, 2021).

I contributi pervenuti per il numero 54 della Rivista *Il Nodo. Per una pedagogia della persona* sono raggruppabili in quattro aree tematiche che muovono dalla precisazione semantica e pedagogica dei processi di apprendimento in ambito storico generati dal contatto con gli oggetti, al valore della restituzione del patrimonio culturale all'infanzia, dalle intersezioni dei metodi pedagogici confluenti in visioni interculturali che interrogano le sfere mentali della memoria e della formazione della conoscenza culturale, sociale, politica fino alla rinnovata lettura delle potenzialità sprigionate dalla tecnologia e dalle arti.

La prima area tematica, dal titolo *La rilevanza scientifica dei processi di apprendimento*, raggruppa i saggi di Marta Brunelli, Konstantin Keidel, Bernd Wagner, Klaus-Christian Zehbe che presentano lo stato degli studi pedagogici intorno alla cultura materiale e alle collezioni storiche che educano l'osservazione e incoraggiano apprendimenti attivi a scuola. Si affronta la dibattuta questione della *literacy* con lo scopo di misurarne l'estensione e la complessità rivolgendosi alla antropologia e alla semiotica.

La seconda area tematica, dal titolo *Il patrimonio culturale conservato nel museo e restituito all'infanzia*, raccoglie i contributi di Viviana De Angelis, Alessandra Lo Piccolo e Daniela Pasqualetto, Karina Limonta Vieira, Roberto Zarcone e Elisabetta Di Giovanni. In questa sezione lo spazio sostanzia preoccupazioni sociali e riflessioni scientifiche. Lo sguardo critico assume la forma di un appello urgente alla scuola affinché non trascuri di leggere la sostenibilità ambientale in senso ampio, è importante includere nei curricoli scolastici la cultura che rende ammirevole e degno di cura il mondo nel quale viviamo. I maestri dell'arte offrono versioni dello spazio che sono trasporto materiale della cultura depositata nel museo da vivere con il cuore e con la mente. Altre visioni dello spazio si soffermano sul concetto di "zona di contatto" e sulle fonti di ispirazione per una efficace educazione museale.

La terza area tematica, dal titolo *La memoria ricomposta nella costruzione della conoscenza*, con saggi di Martino Buzzetti, Eugenio Fortunato, Nilüfer Pembecioğlu, Matteo Umbro, introduce a metodi pedagogici nei quali l'insegnamento, basato sull'educazione estetica ed etica, costruisce quel tessuto

umano dell'esistenza personale e comunitaria che si avvale di oggetti nei quali si vive l'arte e si acquisisce una mentalità sperimentale. In prospettiva internazionale si esaminano le funzioni terapeutiche della musica, introdotta nelle aule scolastiche, con l'uso di strumenti appartenenti alla tradizione locale e nazionale. Quasi a prevenire lo scollamento dei giovani dalla tradizione, emerge l'esame delle fonti utili a promuovere negli adolescenti il senso di identità culturale e quello di autostima.

La quarta area tematica, dal titolo *Oggetti che insegnano dal presente al passato e aprono verso il futuro*, sono presenti i contributi di Valentina Cosimati, Eleonora Agata Gurrieri, Sara Navarro Lalanda, Diana Pallotta, con spaccati problematici sul rapporto tra pedagogia e tecnologia, anche in considerazione delle grandi attese verso l'intelligenza artificiale; sulla dinamica processuale tra passato e presente, come modello storico-descrittivo dominante; sul grande investimento pedagogico e didattico che, tanto nella musica formalizzata quanto nei suoni provenienti dalla natura, trova nuove forme di comunicazione e di benessere esistenziale.

Alcuni saggi sembrano essere discorsi che si ricompongono come continuazione di un pensiero complesso ed articolato focalizzato sulla cultura appresa e restituita, secondo coordinate storico- biografiche non scontate, piuttosto aperte a una ricerca costante di traiettorie pedagogiche capaci di rispondere alle aspettative comuni di crescita sociale.

Bibliografia

- Bonacini, E. (2012). Il museo partecipativo sul web: forme di partecipazione dell'utente alla produzione culturale e alla creazione di valore culturale. *Il Capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 5, 93-125.
- Chistolini, S. (2020). *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*. FrancoAngeli.
- Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and translation in the late twentieth century*. Harvard University Press.
- Consoli, F. (2013). Spazi nuovi per la scuola. *Scuola democratica*, 1, 249-252.
- Dewey, J. (1975). *Esperienza e Educazione*. La nuova Italia.
- Gibson, J. J. (1977). "The Theory of Affordances." In R. E. Shaw & J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting, and knowing* (pp. 67-82). Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47(4), 413-427.
- Mascheroni, S. (2006), Per l'educazione alla conoscenza e all'uso del patrimonio culturale. *Economia della Cultura*, 2, 201-208.

- Pizzigoni, G. (1922). *Linee fondamentali e programmi della scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Paravia & C.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession* 91, 33-40.
- Schorch, P. (2013). Contact Zones, Third Spaces, and the Act of Interpretation. *Museum & Society*, 1, 68-81.

La rilevanza scientifica dei processi di apprendimento

Object-based learning and the pedagogical value of historical-educational collections

Marta Brunelli

Associate Professor of General and Social Pedagogy,
Co-Director of the “Paolo & Ornella Ricca” Museum of School History, Department of
Education Sciences, Cultural Heritage and Tourism, University of Macerata
marta.brunelli@unimc.it

Introduction: the multifaceted values of pedagogical and school objects

The aim of this contribution is to explore the pedagogical value of historical collections of educational objects and school materials. These collections are still preserved in schools, research centres, and museums of educational history managed by universities, private foundations, and municipal bodies. To reach our aim we should, first, refer to what educational theories say about the use of material objects in teaching and learning. For this purpose, the history of education and pedagogical thought can be helpful, offering many examples of thinkers, educators, and movements that have highlighted the value of teaching techniques based on the active engagement with objects. Even before John Dewey and the pedagogical activism of the New Schools, many educators have affirmed the importance of the intuitive method based on sensory and direct experience in learning: such as Pestalozzi, John Locke, and Jean-Jacques Rousseau (Carter, 2018). But going back, the oldest testimony of the importance of sensory and direct experience in learning is represented by Jan Amos Komensky, author of the first manual of intuitive methods *Orbis Pictus* (Calò, 1950; Crupi, 2017).

From this perspective, museums in general – with their collections of artifacts, specimens, and tangible resources – have rightly been recognised as privileged spaces for sensory and object-based learning, consistently valued by educators and scholars such as Durbin et al. (1990), Scott Paris (2002), Helen Chatterjee (2008), Sandra Dudley (2009, 2012), Nina Levent and Alvaro Pascual-Leone (2014) or Elizabeth Wood and Kiersten Latham (2016), among others. In the specific case of educational heritage museums, however, as educators working with educational materials, we can all testify to how visitors of all

ages – children, adults, and seniors alike – can easily and immediately make a personal connection with the objects in the collections we manage in our museums and research centres. This connection is facilitated by the diverse uses we can make of school objects, as the educational historian Antonio Viñao Frago (2012) has illustrated: the nostalgic use, when the items help to remember the school experience and the childhood; the commemorative use, which determines which items are worthy of being remembered as part of the collective and public memory; the historical use, made by scholars when they consider school items as material sources; the pedagogical use, linked to the fact that each school item is designed to serve as a specific educational tool; the commercial use, which reflects the importance and significance of the items on the market.

Viñao Frago's reflection highlights how and to what extent school materials can fulfil multiple functions. Not only are the school objects part of a larger collection that outlines the history of the Italian school system, but even as individual objects they are capable of awakening forgotten and scattered memories in visitors. They can help individuals to connect with their own past, as well as that of their parents or grandparents, thus contributing to the development of a true biographical sense and identitarian belonging (nostalgic and commemorative use). Furthermore, a significant number of historical school objects continues to possess intrinsic value as educational resources. I am referring to all those materials which have been defined by Juri Meda (2010) as 'pedagogical teaching aids' that is materials designed by educationalists such as the Italian Maria Montessori, Rosa and Carolina Agazzi, and Giuseppina Pizzigoni. These latter objects are significant in two ways: firstly, they serve as testimonies to the material culture of the school; secondly, they are products of the author's pedagogical thought. The intrinsic value of these materials ensures that they remain relevant and do not become obsolete, in contrast to other school materials. Consequently, they can be optimally exploited in museum contexts and formal educational settings, such as schools that adhere to the mentioned pedagogical methodology, and university classes where pre-service teachers are trained in the same methodology and pedagogical thought.

Regarding the concept of object-based learning (OBL), it is important to acknowledge that since the early 2000s, this term has gained significant currency in the field of education. OBL can be defined as a teaching method that involves the active utilisation of authentic museum objects and specimens to facilitate learning, both within and beyond the museum environment. Its aim is to enhance deep learning and observation skills in formal educational contexts across various subjects from art, to science, to history and so on. This development owes much to the efforts of numerous scholars and research groups, such as that led by Helen Chatterjee at University College London

(Chatterjee & Hannan, 2015; Kador, Chatterjee & Hannan, 2017). In Italy also, notable research has been conducted by Antonella Poce (2020) and others. In evaluating this approach, it is also important to consider the educational methodologies that seek to empower the 'inquiring child' through active and meaningful engagement with objects in a variety of contexts, both familiar and unfamiliar. This perspective is shared by many pedagogies, from Montessori method to the Reggio Emilia approach, and has been brilliantly illustrated by the research conducted by Monica Guerra (2019).

With these diverse scenarios in mind, the following pages will illustrate the educational value of school objects, with a particular emphasis on the multimodal learning processes facilitated by museum visitors' interaction with materials, owing to their inherent materiality. Furthermore, school objects can act as powerful mnemonic and symbolic landmarks, prompting visitors to recall, narrate and share memories and, in the end, facilitating self-identification within the broader cultural context of school culture.

1. Museum objects as triggers of multisensory and interactive experience

The pedagogical potential of collections in museums can be explored in several ways.

First of all, museum objects are strong catalysts of multisensory experience. When we consider historical artifacts as authentic testimonies of past, it's undeniable that they have always held a fascination. They, in fact, bear witness to diverse worlds and cultures, offering glimpses into the lives of real men and women, and enabling us to travel back in time and experience the past. As a tangible expression of past material culture, these objects inherently possess a greater capacity to capture people's attention in the museum than abstract language, compelling stories, photographs, or other media. In this regard, anthropologist and museologist Sandra Dudley has highlighted how information and textual media, which appeal exclusively to our rational mind, can distract from, or even inhibit the interaction processes that may occur between museum objects and people through genuine, embodied, and emotional involvement (Dudley, 2012, pp. 11-12). Such authentic interaction is facilitated by the psychological concept of affordance, which James Gibson formulated in the late Seventies. Affordance, literally an invitation to use objects, has been defined as what the environment provides to the animal in terms of the perceived properties of graspable objects. These properties, and their perception by individual's senses, form the basis for exploratory behaviours and the development of actions using those objects (Gibson, 1979, p. 127).

The discovery of mirror neurons has demonstrated that there is no clear separation between perception and action; rather, both support the processes

of knowing and interpreting reality. According to Rizzolatti and Sinigaglia, the sight that guides the hand can be defined as a genuine 'ability to see through the hands', due to which 'the perceived object appears immediately encoded as a certain set of action hypotheses. This is what allows the individual to orient himself and prepare to move and act in the world around him (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006, p. 49).

Yet, Maria Montessori had asserted that objects hold a unique allure for children, inviting them to touch, explore, and engage. The Italian pedagogist underscored the significance of this 'voice of things' in facilitating children's learning and development: 'objects of various kinds 'call' children of different ages. The brightness, colours, and beauty of cheerful and decorated items act as voices that capture children's attention and inspire them to engage. These objects possess an eloquence that no teacher could match: they silently say, 'Take me, preserve my integrity, and place me where I belong'. Responding to the objects' invitation can provide children with a sense of joyful satisfaction and awaken their energy, priming them for more challenging intellectual tasks' (Montessori 1948/2018, p. 102).

Exposure to the observation of artifacts in the museum naturally predisposes visitors to 'see with their hands' and engage in silent communication with objects. In short, it spontaneously activates a multitude of perceptual and cognitive processes that educators can harness and guide through targeted communicative and didactic actions, such as good questions and learning conversations.

If visitors are permitted to physically handle objects, whether authentic items or replicas, a genuine multi-sensory experience can be offered, capable of engaging all the intelligences suggested by the Multiple Intelligences Theory of Howard Gardner (Gardner, 1983 and 1999). In contrast to the traditional emphasis on verbal or visual intelligences in education, object-based learning can engage learners' bodily kinaesthetic and tactile intelligences, which today are increasingly recognised by educators influenced by embodied models of cognition. In its different articulations, the embodied cognition theory challenges the traditional brain-centred cognitivist approach by positing that cognition emerges from sensorimotor processes resulting from the interaction between the brain, the body, and the external natural, social, cultural, and physical environment. Consequently, these processes are significantly shaped by the use of tools and the interaction with objects (Shapiro, 2012). It is also similarly evident that the involvement of other intelligences such as the auditory one (the Gardnerian musical-rhythmic intelligence) or the olfactory one is no less effective. As is well documented, these intelligences not only trigger vivid memories but also play a fundamental role in learning, like in Auditory Memory or Olfactory Memory. Finally, musealised school objects have the potential to engage our emotional intelligence, which Gardner has categorised into three distinct types:

Interpersonal, Intrapersonal, and Existential intelligence (Gardner, 1983). It is of great importance to activate visitors' emotions in order to shape a museum experience that is meaningful and relevant for all people as well as for each individual. Furthermore, emotions are intimately linked to the learning process, and thus facilitate the formation of stable knowledge.

One example of the multisensory engagement that school objects can induce is the triggering of school memories through objects and sensory exhibits. Let us consider, for example, the memories and emotions associated with the olfactory experiences of a school in our childhood. In modern societies, the school experience is by now part of everyone's life. Consequently, memorable odours, such as those of freshly sharpened wooden pencils or newly purchased books and notebooks, elicit in all the people a range of emotions associated with the start of a new school year. The smell of a school canteen, or familiar snack flavours have a special significance for each of us. Once more, let us consider the school soundscape, which is immediately evoked by the ringing of an old bell, with the following sound of children's voices or the clatter of desks still resounding in our ears.

2. School objects facilitate meaning making processes

We have seen how objects displayed in the museum environment, in general, have the potential to capture visitors' attention and engage them in multisensory experiences. This potential lies in their very nature of material objects, capable of inviting people to interact in a material modality (handling) as well in a cognitive modality (perception, analysis, memory, reflection). In early 2000s Jorge Wagensberg, the Director of the innovative science centre CosmoCaixa in Barcelona, theorised the 'total museum', which he understood as a place capable of unifying all branches of knowledge in a multisensory and interactive experience developing around objects: 'We have to invent a new museography: a museography with objects that are real but express themselves in a triple interactive way: manually interactive (hands-on, mentally interactive (mind-on) and culturally interactive (heart-on). They are objects with associated events, living objects, objects that change. It is one thing to exhibit a sedimentary rock on its own and another to associate an experiment that shows the process in real time of how the rock was formed' (Wagensberg, 2005, p. 311).

Moreover, school objects offer an added value since they almost immediately stimulate the establishment of personal connections with all visitors and with everyone, due to their capacity to prompt individuals to immediately recall personal memories of their childhood spent at school.

This capacity to generate memories has been exploited by educational historians to retrace various aspects of forgotten educational practices, ritu-

als, and meanings of the past school. In this regard, the multifaceted heuristic value of school objects has been definitively acknowledged with the advent of novel historiographical approaches. One such approach is the 'sensory history of school and education' formulated by Gaspar da Silva and Gonçalves Vidal (2011), which draws on individual and collective contacts with the school materiality evoked in memorialistic and autobiographical literature. Moreover, a substantial body of research has emerged that focuses on school memories. This research has recently expanded to encompass the investigation of the multifaceted meanings of these memories, which can be articulated into their individual, collective and public dimensions (Yanes Cabrera et al., 2017; Meda et al., 2024).

Regarding the museum environment, the focus of this paper, it is clear that the ability of school objects to connect with all visitors can enhance the museum experience, just in terms of meaningful learning. As known, the concept of meaningful learning has emerged and widely spread in museum studies since the 1990s, together with the emergence of the constructivist museum model (Hein, 1995; Silverman, 1995; Jeffery-Clay, 1998). Coined by the cognitivist psychologist David Ausubel for the school environment, meaningful learning indicates the outcome of a process in which new information is connected to pre-existing, relevant aspects of an individual's cognitive structure. Since this connection facilitates the assimilation of new knowledge, this process needs to be guided by the educator by delivering new information through relevant cues that can draw on the previous knowledge (Ausubel, 1963).

Given the premises outlined above, it is clear how this construction of connection is greatly facilitated by school objects displayed in museums, simply by virtue of their ability to automatically relate to the individual individual and collective school memories shared by all visitors. Thanks to these personal connections, it becomes easier – for museum educators – to use this cognitive and emotional bridge to convey any new information about the school heritage, with the reasonable expectation that this can be transformed into stable knowledge 'anchored' in personal memories.

There are many ways in which musealised school objects can engage with visitors and establish personal connections with all of them. Just in order to create an exhibition that would enhance the interactive potential of these school objects, I was inspired by the museologist Nina Simon, who, in her renowned book *The Participatory Museum*, introduced the museological category of 'social objects' to refer to those items that are capable of immediately eliciting common interests among museum visitors, encouraging them to interact with each other, share memories, ask questions or exchange opinions about what is on display (Simon, 2010, pp. 127-181). In this connection, in fact, I suggested that school objects are precisely those which Simon defines as 'naturally social objects' (ibid., 129),

since they – even represented in a photograph – most effectively display the four qualities of social objects. School objects, in fact, are: *Personal*, since they evoke school memories, which are personal and collective at the same time; *Active* because they command the visitors' attention, such as a meticulously reconstructed old classroom that abruptly becomes visible when a closed door is opened; *Provocative*, when they elicit genuine surprise. An example is represented by an original 'Balilla' musket, which visitors are suddenly invited to touch, sling, and inquire about it with the aim to discover the story of the Fascist youth Associations. In the end, school objects are *Relational*, since many of them are designed to be used together with other individuals, such as a geographic tombola, or a hopscotch game played during school recess, or even an ancient set for school meals (Brunelli, 2015 and 2016).

3. Objects as cognitive stimuli to promote interdisciplinary and transversal competences

The object-based learning approach can be used to transform traditional museum display cases into a variety of interactive tools, be it an interpretive label or panel, or an area for a multi-sensory activity. The aim of these interactive opportunities is to transform our visitors from passive recipients of new information to active researchers of knowledge, active practitioners of new skills: in a word, active creators of meanings. The constructivist approach implies for museum curators and educators the use of tools and activities designed to encourage visitors to draw out, analyse and even challenge all the clues provided by the items, in order to create meanings that relate to their own lives and personalities.

In this process of creating new knowledge, direct and sensory interaction with material objects (both original objects and replicas) can play a crucial role, but only if it is carefully designed and oriented by the educators themselves. One of the most effective techniques that museum educators can use to (firstly) prompt, and (secondly) guide this interaction between visitors and objects is represented by what both the literature on museum interpretation defines as 'good questions' (Cunningham 2004, pp. 100-111) and the educational literature defines as 'great questions', or also 'maieutic' or 'generative questions' (Novara, 2018). The Italian educationalist Daniele Novara explains that these questions 'move in the sense of exploring, aiming to go beyond, searching for what is not known within and outside of us, what has so far remained veiled by traditions, customs, and stereotypes. They are opportunities to build open and sustainable ways of learning. [...] Learning is not a matter of exact answers, but of applicative skills, of knowing how to use knowledge in an operational, concrete, real context' (Novara, 2018, pp. 93-94).

But what exactly are the ‘applicative skills’ that we can develop in our visitors when they interact with school objects in our museums? We can give a first list of skills, related to five main areas that can be developed during an interaction visitor/object guided by good questions:

Visual skills = Learning to observe objects. If the observation is guided by good questions (for example, how many parts do you think this object is made of?), you will enhance the visitors’ ability to understand and make sense of what they are seeing. Seeing is a complex of many skills such as eye movement, eye focusing, perception, but also visual discrimination, i.e. recognising differences or similarities in size, shape, colour, objects and thus classifying them, and so on. Good questions can enhance visitors’ visual skills, which are fundamental to learning in the museum and to interpreting the world around us. As Luigina Mortari has written: ‘the capacity to focus on details is a crucial component of scientific literacy. However, it is also an indispensable mental disposition for maintaining an ethical and discerning perspective on reality’ (Mortari, 2009, p. 205).

Verbal skills = these skills are best developed through activities that encourage the use of effective questioning and engagement in games. One such activity is the description of objects, which can be facilitated using thought-provoking questions or games such as: If we were to describe this object to a friend in another room, which words would we use? The act of accurately naming the components, shapes, colours, and other defining characteristics of an object, or describing it with appropriate and functional vocabulary, enables educators to enhance the vocabulary and communication abilities of children, young learners, and beginners of a new language. This approach can also be effectively employed in museum settings.

Logical Skills = The capacity to formulate hypotheses and to pose questions represents a competence that encompasses logical abilities pertaining to inductive reasoning, discerning patterns, and relating them to function, formulating hypotheses, and other related skills. This competence is referred to as logical skills. These skills underpin methodologies such as discovery learning, IBL (inquiry-based learning), PBL (Problem-based learning), and others. Furthermore, educators can facilitate the development of this competence in a museum setting by encouraging children to ask questions in order to formulate reasoned hypotheses. For example, if you were to pose a single inquiry with the objective of elucidating the possible functions of an object based on its structure, shape, or even on a fragment of it, what would you ask?

Creative skills = Additionally, objects can prompt the development of creative processes to narrate the story of the objects preserved in museum collections. From this perspective, creative skills can be defined as the ability to imagine something that does not exist, and then to develop and realise it. This definition is entirely consistent with the concept of storytelling, whereby the imagination and perfecting of a fictional narrative may be employed to tell the story of items preserved in museums. A variety of approaches may be adopted, as proposed by anthropologists, museum curators and philosophers.

In a notable contribution to this field, Igor Kopytoff (1986) proposed the concept of a cultural biography of things. This was developed by adapting the concept of people's biography, enriched by the notion of commodification as the sum of the diverse meanings that objects assume reflecting shifts in social, economic, and cultural contexts. In the museum context, however, it was Samuel Alberti who, in his article *Objects and Museums* (2005), put forth the proposition that the life trajectory of objects should be extended to encompass the final stage of musealisation. This entails the notion that each museum item effectively commences a new life, constituted by a complex of fresh relationships: with historians, curators, and visitors. Finally, we may cite the distinction between things and objects as illustrated by the Italian philosopher Remo Bodei (2011). In his discourse, he posits that 'objects' are primarily esteemed for the functions they perform (or have performed) as tools or commodities, on the one hand; on the other hand, 'things' are valued for their capacity to foster less utilitarian relationships with humans, manifesting in emotions, personal meanings, memories, and values.

All these perspectives can be fruitfully used with a pedagogical aim, as they permit the reconstruction of alternative biographies, based on the educational objectives to be achieved. For example: learners may be asked to write the trajectory of an object by carrying out historical research into its origins, production systems, commercial routes, and uses as a commodity. Alternatively, students can engage in creating imaginative narratives concerning the relationship between an object, such as an ancient school desk, and the humans involved in its creation, sale, purchase, use, and the emotions and experiences associated with these actions. The narrative could also include the humans who discarded it, those who discovered it, those who inherited or donated it, and its eventual arrival at the museum.

It is evident that all these processes necessitate a multitude of competencies, encompassing historical research skills, linguistic and writing abilities, and narrative and creative aptitudes.

4. Conclusions. Learning through objects

The dominant paradigm in traditional education has long assumed that abstract forms of learning, such as reading, studying, and listening to lectures, are qualitatively superior to multimodal learning approaches.

In contrast with the tenets of traditional educational theory, contemporary learning theories emphasise the value of engaging with objects as a multimodal learning experience. The OBL approach is particularly effective in engaging learners with a range of intelligences, including bodily-kinaesthetic, olfactory, auditory, and tactile, as well as varying degrees of active, experiential, and creative learning styles. This quality renders it especially suited to museum settings. The examples cited above represent merely a modest sample of the myriad activities that can be pursued through the observation and manipulation of an object, both within the museum setting and beyond. Further insights can be derived from the works of Durbin et al. (1990), Bianchi & Farello (2010a, b), Guerra (2019), and numerous other educators and scholars in the field.

The objective of this contribution was to demonstrate the pedagogical value of historical-educational collections, which are often perceived as a minor heritage, unable to serve a wider audience (except for a few specialists), unable to provide a lively or memorable museum experience, and unable to offer effective learning opportunities. Conversely, we have demonstrated that school objects, in particular, have the capacity to immediately connect with our lives by evoking atmospheres, arousing emotions, and stimulating processes of comparison between the past and the present. Of particular interest with regard to this topic are the remarks made by Remo Bodei: 'Things live if we can develop a semiotic process similar to the medical one: then we can understand the story of what we care about, its place in relation to humanity and its link to nature. The empathetic analysis of any object may lead to the discovery of multiple avenues of curiosity and inquiry. This is suggested by the etymology from the Latin 'cure', care, and willingness to know. Therefore, a rag or porcelain doll may prompt us to consider its origins, its historical development, and its role in the evolution of toys, as well as to reflect on the differences in education between girls and boys. Furthermore, it may evoke memories of personal family experiences' (Bodei, 2011, p. 62).

Pedagogical collections also tell the story of our societies through the evolution of the crucial process of education and inculturation. By encouraging visitors to interact and engage with our collections in creative ways, yet grounded in rigorous research methodology and historical evidence, we can ensure that our museums play the influential role they deserve in society. In conclusion, historical-educational museums can become that platform for public discourse on issues of contemporary social concern and provide

a unique setting for constructive engagement and even confrontation on these issues.

Bibliography

- Alberti, S. M. M. (2005). Objects and the Museum. *Isis*, 96(4), 559–571.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Bianchi, F. & Farello, P. (2010a). *Imparare a descrivere. Attività per osservare, ascoltare, confrontare, concettualizzare, definire, comprendere, produrre, esporre*. Vol. 1: Scuola Primaria. Erickson.
- Bianchi, F. & Farello, P. (2010b). *Imparare a descrivere. Attività per narrare, ricordare, esporre, interpretare, responsabilizzare*. Vol. 2: Scuola secondaria di primo grado. Erickson.
- Bodei, R. (2011). *La vita delle cose*. Giuseppe Laterza & Figli.
- Brunelli, M. (2014). Las fotografías escolares como ‘objetos sociales’. Primeras reflexiones sobre el uso educativo y social del patrimonio fotográfico en el museo de la escuela. In A. M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz & C. Rodríguez Guerrero (Eds.), *Pedagogía museística: Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo* (pp. 203-217). Universidad Complutense de Madrid.
- Brunelli, M. (2016). School Photographs. Suggestions for a Participatory Museology. In: T. Stylianou-Lambert (Ed.), *Museums and Visitor Photography. Redefining the Visitor Experience* (pp. 448-475). MuseumsEtc.
- Calò, G. (1950). Jan Amos Komenský. In *Enciclopedia Italiana*, Vol. 20, Roma, 248-250.
- Crupi, G. (2017). Dare la parola all’immagine: l’Orbis Sensualium Pictus di Jan Amos Comenius. *Nuovi Annali Della Scuola Speciale per Archivisti e Bibliotecari*, 31, 117–140.
- Carter, S. A. (2018). Windows and Ladders. In Ead., *Object Lessons: How Nineteenth Century Americans Learned to Make Sense of the Material World* (pp. 5-27). Oxford University Press.
- Chatterjee, H. J. (2008) (Ed.). *Touch in Museum. Policy and Practice in Object Handling*. Berg.
- Chatterjee, H. J. & Hannan, L. (2015) (Eds.). *Engaging the Senses: Object-based Learning in Higher Education*. Routledge.
- Cunningham, M. K. (2004). *The Interpreter’s Training Manual for Museums*. American Association of Museums.
- Dudley, S. (2012). Encountering a Chinese horse. Engaging with the thingness of things. In S. Dudley (Ed.), *Museum Objects. Experiencing the Properties of Things* (pp. 1-15), Routledge.
- Dudley, S. (2009) (Ed.). *Museum Materialities. Objects, Engagements, Interpretations*. Routledge.

- Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S. (1990). *A teacher's guide to learning from objects*. English Heritage.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gaspar da Silva, V. L., & Gonçalves Vidal, D. (2011), Por uma História Sensorial da Escola e da Escolarização. In C. A. de Castro (Org.), *Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS 1870-1925)* (pp. 19-42). Edufma.
- Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Hein, G. (1995). The constructivist museum. *Journal of Education in Museums*, 15, 21–23.
- Jeffery-Clay, K. R. (1998). Constructivism in Museums: How Museums Create Meaningful Learning Environments. *The Journal of Museum Education*, 23(1), 3–7.
- Kador, T., Chatterjee, H., & Hannan, L. (2017). The Materials of Life: Making meaning through object-based learning in twenty-first century Higher Education. In D. Fung & B. Carnell (Eds.), *Disciplinary Approaches to Connecting the Higher Education Curriculum* (pp. 60-74). UCL Press.
- Kopytoff, I. (1986). The Cultural Biography of Things: Commoditization as Process. In A. Appadurai (Ed.), *The social life of things. Commodities in cultural perspective* (pp. 64-91), Cambridge University Press.
- Levent, N., & Pascual-Leone, A. (2014) (Ed.). *The Multisensory Museum. Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound, Smell, Memory and Space*. Rowman & Littlefield.
- Meda, J. (2010), Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole, *History of Education & Children's Literature*, 5(2), 489–501.
- Meda, J., Paciaroni, L., & Sani, R. (2024) (Eds.), *The School and its Many Pasts*, 4 vols., Eum.
- Montessori, M. (1948/2018), *La scoperta del bambino* (1948), RCS MediaGroup, Milano.
- Mortari, L. (2009). Azioni di cura e pensieri di serra. In L. Mortari (Ed.), *La ricerca per i bambini* (pp. 189-212). Mondadori.
- Novara, D. (2018), *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, BUR.
- Paris, S. G. (2002) (Ed.), *Perspectives on Object-Centered Learning in Museums*, Lawrence Erlbaum Associates.

- Poce, A. (2020) (Ed.), *Educational research in museum settings: methodologies, tools and functions/La ricerca empirica al museo: metodologie, strumenti e funzioni*. Edizioni scientifiche italiane.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Raffaello Cortina Editore.
- Shapiro, L. (2012), Embodied Cognition. In E. Margolis, R. Samuels & S. P. Stich (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science* (pp. 118-147). Oxford University Press.
- Silverman, L. H. (1995). Visitor Meaning-Making in Museums for a New Age. *Curator: The Museum Journal*, 38(3), 161–170.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.
- Viñao Frago, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12, 19–33.
- Wagensberg, J. (2005). The total museum. A tool for social change. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 12(Supplement), 309–321.
- Wood, E., & Latham, K. F. (2016) (Eds.), *The Objects of Experience: Transforming Visitor-Object Encounters in Museums*. Routledge.
- Yanes Cabrera, C., Meda, J. & Viñao, A. (2017) (Eds.). *School Memories. New Trends in the History of Education*. Springer.

The potential of material culture for historical learning processes.

Active learning in school-related collections

Konstantin Keidel

Research Associate in Primary Didactics – Social Sciences at Leipzig University, Germany
konstantin.keidel@uni-leipzig.de

Introduction

So far, material culture has only played a minor role in historical learning in Germany, although historical objects represent great learning potential as material sources (Nießeler, 2020, p. 55 f.; von Reeken, 2016, 2018). Primary school students usually come into contact with historical objects in the form of collection items on excursions to collections or museums. However, the German didactics of social science teaching with reference to *extracurricular learning places* (Adamina, 2020; Blaseio, 2016) and to historical learning are based on little empirical data. There is little evidence of what access children have to historical collection objects and how they interact with them. It would make sense to use collection objects as a way for children to gain access to history and historical change, as children can touch and interact with them to develop ideas about a bygone era. In addition, children focus their attention particularly when a thing interests them or motivates them to act (König & Wagner, 2023a; Nießeler, 2020). Empirical data on this would also be of value for museums and collections, as these institutions lend themselves to educational partnerships with schools. However, children often do not have direct access to collection objects in exhibitions or in museum educational programs (Wagner, 2021, p. 122 f.). This article tries to answer the questions of why dealing with collection objects makes sense for historical learning, especially for primary school students, and why collections and museums are appropriate places for the research on child-object interactions. For this purpose, the first part discusses the importance of learning with objects in general from the perspective of the German school subject *Sachunterricht*, in which children are introduced to the social and natural sciences, including historical learning. The second part explains the research design of the Italian-German research project *Education and Objects*, an empirical study with two

school-related collections in Rome and Leipzig that conducts basic research on historical material learning processes. In the third part, first results from the data material are presented and related to historical learning in museums. The last part derives didactic questions and perspectives from theoretical and empirical findings on learning with collection objects.

1. Learning with concrete objects in primary school science lessons

In every primary school lesson there is the challenge of finding a balance between didactic impulses from the teachers in order to achieve educational aims and children's interests, their experiences and lifeworlds. In the basic program of the *Didactics of Sachunterricht*, which is about the introduction for children to the social and natural sciences, this is formulated as the tension between *child and science orientation* (Fölling-Albers, 2015, pp. 31-35; Köhnlein, 2015, pp. 36-40). The mediation between child and science orientation leads to learning processes that go from the "exemplary to the general, from the singular to the regular, from the concrete to the abstract" (GDSU, 2013, p. 11). When developing suitable learning environments, the challenge must be taken into account that the learning goal of developing mental systems such as categories or models does not dominate the learning process, interacting with exemplary, singular or concrete things. If systematics is at the beginning of the lesson, learning processes will have a deductive character, whereas dealing with concrete things means that primary school students learn actively and independently - an inductive approach. What speaks in favor of such an inductive approach is that children can first gain their own experiences by working on concrete things, develop ideas and communicate them with their classmates.

What specific concrete things can be dealt with in science lessons and what interactions can be carried out with them? To answer this question, the German perspective of *Childhood Research* is interesting, which sees children as social actors or participants (Heinzel, 2012, p. 24; Hülst, 2012, p. 52 f.; Nießeler, 2020, pp. 56-58) and whose interest lies in empirical research like participatory observation of children. One goal is to get insights into childhood as an autonomous phase (Heinzel, 2012, p. 9). A field of research must be identified in which spaces open up for children to interact with concrete things and to make experiences, from which they develop ideas, which in turn can serve as a basis for more abstract learning purposes. Theoretical and empirical preliminary work on children's access to objects provides us already with clues for research areas. Ludwig Duncker has identified *discontinuous learning processes* in children's aesthetic experiences with objects, in which search movements are initiated that can be a basis for methodical learning (Duncker, 2010, p. 15). Empirical studies indicate that children, in

order to understand an object that is foreign to them, compare or contrast it with familiar groups of objects from their everyday life (König & Wagner, 2023b, p. 197). Since museums and collections house a wide variety of objects, they offer themselves for research into how children deal with collection objects in connection with historical learning. Firstly, children are interested in objects that appear foreign to them (Duncker, 2010, p. 14 f.), secondly, they can interact with them in an appropriate learning environment and thirdly, historical objects are considered in the *didactics of Sachunterricht* as material sources with which attempts are made to reconstruct the past (Nießeler, 2020, p. 55 f.; von Reeken, 2016, 2018). Children can use material sources to develop ideas about the past. How do they do this? – This is a central research question in the research project *Education and Objects*.

2. The Italian-German research project *Education and Objects. Historical material learning processes in school-related collections*

The Italian-German research project *Education and Objects. Historical material learning processes in school-related collections*, funded by the *Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG* (German Research Foundation), focuses on the stimulating nature of collection objects and historical material learning processes that are experience-oriented and characterized by self-activity. In the project, the University of Leipzig (Prof. Bernd Wagner) is cooperating with the *Università Degli Studi Roma Tre* (Prof. Sandra Chistolini). Both universities cooperate with school-related collections, in Leipzig with the *School Museum - Workshop for School History Leipzig* and in Rome with the *Fondo Pizzigoni*. In the study, collection objects are made accessible to primary school students (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023a). The binational cooperation makes it possible to identify national peculiarities as well as similarities in dealing with objects and school history. The school-related collections in Leipzig and Rome preserve historical objects from the areas of school and pedagogy. These can be connected to the life world of children (ibid.). In the project, the research team specifically searched for educational traditions with a focus on objects for learning purposes. Firstly, because primary school children can link such objects to their own school experiences. Secondly, because these pedagogical traditions provide a pool of potential historical objects that can be used for research. The research led to pedagogical reform traditions 100 years ago, in particular those of the Leipzig Teachers' Association (1846 to 1933) and the Italian reform pedagogue Giuseppina Pizzigoni (1870-1947). Both reform traditions have similarities with regard to the use and creation of material objects for learning purposes as well as sports and outdoor education. Therefore, collection objects that represent one of these aspects are mainly selected.

In the research project, exhibition elements are set up in the *School Museum of Leipzig* and in the *Fondo Pizzigoni* for primary school classes. There, children have the opportunity to interact with collection objects or their replicas in *contact zones* (Clifford, 1997; Pratt, 1999; Wagner, 2010) – experience spaces in which children encounter objects individually but also as a group. Around 15 selected primary school classes walk through the exhibition elements with researchers in Leipzig and Rome. Each researcher is a participating observer; in addition, each group is filmed during their visit in the collections and the data is evaluated video-ethnographically in the next step. In the qualitative interpretation of the video material the research team wants to find out which objects encourage children to act and how and which historical learning processes take place.

In the tradition of German *Childhood Research*, children are perceived as social actors and an attempt is made to provide an empirical basis for historical material learning with collection objects. The pupils are observed in an ethnographic, participatory manner by giving children impulses, but at the same time avoiding evaluative actions and actions that create a great asymmetry between researchers and participants in the research (Hülst, 2012, p. 67). It's about giving impulses that give students room to act and for independent approaches.

The grounded theory according to Strauss and Corbin provides the methodological basis for data analysis (Strauss & Corbin, 1996). After the data collection is completed, the video data is sequenced to organize the data material. The depth of the interactions with regard to the research questions is initially addressed by *open coding* (Strauss & Corbin, 1996, pp. 43-55), in which denser descriptions of actions and significant observations that occur several times within the organizational sequences are combined as open codes. In further coding phases, observations and concepts across open codes are identified as *axial codes*, which are also reflected in the research team and from which categories can be developed that specify interaction patterns and phenomena from various interactions. Both similarities and differences between Italian and German primary school children are taken into account. In the end, dense descriptions emerge that combine recorded observations, collected data and theoretical concepts.

3. First results from empirical data: Historical material learning with a historical lunch bag

Children's interactions with objects can be a basis for the development of ideas about something that lies outside of their experiences. This is an inductive approach, that means experience-oriented and active learning, because when children interact with an object, they will explore its dimensions such as functionality and meaning as well as exchange ideas with each other. Pech

and Rauterberg even place children's ways of learning at the center of their considerations when they postulate that "the primary difference between children's and scientific knowledge [...] is not in the accuracy of the knowledge, but in the way of gaining the knowledge, in the different approaches and interests." (Pech & Rauterberg, 2013, p. 21)

It is important for children to form their own ideas about the past. Childhood is already full of history, because children come into contact with historical buildings or monuments, with historical elements through their media consumption and historical stories from family and friends (von Reeken, 2004, p. 29 f.). This involves interpretations that can lead to wrong ideas about the past (ibid.). So that children in primary school can approach the past with their own interests, experiences and develop their own systematics, interactive learning environments must be created. In the research project *Education and Objects* the research team created such learning environments where children have room to cultivate ways of examining things. This can promote the development of a fact-based approach and own ideas.

Initial results from the data analysis provide information about interaction patterns of primary school students with collection objects. Among other things, such objects lead to an active discussion and discursive reflection that, on the one hand, transcend children's previous experiences, therefore appear strange, but on the other hand, have similarities to comparable objects from the children's lives and suggest meanings as well as functions. In one contact zone children can interact with an original, 100-year-old collection item: a lunch bag or, more precisely, a *bread bag*. In the past, many children used to take their lunch to school in such a bread bag. The researcher shows the bread bag, but does not tell the children what it is. Children examine the collection object, try to find out its purpose and decipher an inscription. They often crowd closely around it. The materiality – leather instead of today's plastic – in combination with the explanation that the lunch bag is an original, 100-year-old object, arouses interest in exploring the bag by touching it.

If the reflection on the bag takes place without reading the engraving, the materiality and the similarity in shape to children's everyday objects come into focus. It is assumed that the bag could be used to store money or school supplies such as pens, similar to a pencil case (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023b, 00:09:20-00:10:28). At one point the bag is even interpreted as a sponge. The children are not completely unfamiliar with the object, as they also have bags in their everyday lives and use them in a school context (for example the pencil case). But the material and function of the object differ from the children's experiences. This also influences conversations about historical change. Some children mention the lunch box made of plastic as a contemporary comparison object (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023c, 00:06:53-00:07:48). When asked whether the lunch bag could still be used today, a pupil draws

a comparison to his teacher's big old leather bag (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023d, 00:12:10-00:12:40). The focus here is on the materiality of the object, not the function or purpose.

In contrast to this learning environment where children can explore the materiality of the object, exhibitions for adult visitors are often not accessible to children: an object in a showcase, in a context that is based on interpretations, can remain strange or uninteresting if it is not presented in a way that is compatible with children's experiences or if it doesn't offer forms of interaction. Also museum educational programs for children sometimes make a selection of objects from an adult or educational perspective (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023a, p. 84). If children can only look at objects in museums, then this is similar to an old lecture format in which objects are supposed to illustrate the past (König & Wagner, 2023b, p. 200 f.) and in which children cannot interact with them. At the same time, if there is too much focus on learning outcomes in the museum, there is a risk that the museum experience space will be *colonized* by schools (Budde & Hummrich, 2016): if children have to fill out worksheets and do typical school tasks then a museum becomes an extended school space.

The interpretations or attributions of meaning to the bread bag depend on whether students can read the engraving on the bag "Mein Frühstück" which means "My breakfast". There are groups of children that have already dealt with old writings in school and for whom deciphering them is easy. Children who don't have that knowledge go on a search, only identify individual syllables and try to construct the meaning of the object. "My" is usually deciphered quickly. One child reads "Friends" instead of "Breakfast" and uses this to create "My Friends Book" (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023c, 00:06:18-00:06:53). Another child has compared the bread bag to today's school bag and therefore reads "School Bag" (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023e, 00:07:46-00:08:22). The embossing includes known and unknown letter forms. In this way, letters, the materiality of the bag and associations are mixed to form new constructions of meaning.

Historical writings evoke associations with children, what can be shown with another example. In the bread bag there is a note of the person who donated the bag to the School Museum. He explains that he used it when he went to school in Leipzig in the 1920s. The old piece of paper, itself historical, arouses interest, which is often expressed through respectful silence and a high level of focus on the piece of paper. In a group of visiting children, a small damage to the paper is observed as an indication to handle it with particular care. The children try to decipher the donor's handwriting and look for clues to historicity such as dates and locations. One child says: "Ok, it's really very old." (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023d, 00:11:18-00:13:25). In another group the first name of the bread bag donor is repeated several times (*ibid.*, 00:12:40-00:14:00). It seems that despite all the historically foreign things, the name

is something familiar. A child says that his grandfather had the same name. One could assume that the pupils are so focused on reading the text because it gives the impression that a person from the past is speaking directly to them.

As soon as the purpose/function and name of the 100-year-old collection object have been clarified, conversations about nutrition and school life arise. The conversations are also about historical change when children relate the lunch bag to their present and talk about future-oriented possibilities. First, the object is related to eating habits. For the majority of pupils, the bag appears too small to accommodate their food, which, among other things, leads to the question of what was previously put in the bag. Ideas for possible content are expressed, several children are particularly motivated to humorously list things that are not suitable for the lunch bag, such as cereal, an apple, cake, a banana (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023c, 00:06:53-00:07:48). This leads to a positive mood and performative interactions in the group, in which children stage themselves and form a community through punchlines and laughter. However, in group discussions, different positions emerge regarding the possibility of using such a bread bag today. A child rules out the use and says: “We could, but we wouldn’t.” (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023b, 00:10:28-00:11:20). The way the child makes the statement implies that if there is a lack of alternatives, one could use the bag, but it is not designed for the needs of today’s school breakfast. A similar statement is made in a group, which refers to the quantity of today’s school breakfast and is humorously expressed with swinging arms: “It must be a lot.” (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023e, 00:08:22-00:08:40). Overall, the child presents itself as a *good eater*. In another group, a child with different eating habits says: “It’s enough for me, I always eat little.” (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023b, 00:10:28-00:11:20). This calls into question a general rejection – while the historical bread bag is unsuitable for the majority, some children could still use it.

The object is, among other things, a starting point for a multi-perspective conversation about food and health, containers and sustainability and the comparison of what kind of food people used to take with them to school and what they take with them today. This also raises the question of the length of school days in historical comparison. The children not only share their different food preferences or habits, but also their options, which resonates in the statement “We could, but we wouldn’t do it.” This could be followed by a reflection on changing habits and options.

Since the bread bag is the focus of attention here as a collection object, a brief look at the phenomenon of collecting is relevant. Even in early childhood, children are attracted to the aesthetics of objects (Duncker, 2010, p. 13 f.). If children can later perceive object features more precisely, they develop specific preferences (Duncker, 2014, p. 13). Especially from primary school age onwards, cognitive attempts to organize and categorize things, which

are carried out according to both traditional and subjective characteristics, increase (Duncker & Kremling, 2010, p. 184 f.). In this way, children gain an overview of things and their relationships to one another, in which Duncker and Kremling see *an elementary form of systematic thinking* - storage, exhibition and communication of one's own collection require methodical actions (ibid.). Collections are biographical memory traces, because children can often reconstruct the collection situation (ibid., p. 185). Collection objects thus become material sources of one's own life development and part of the material culture of childhood (ibid.). When designing programs in museums and collections for children, it should be considered that children have already dealt with systems of ordering objects, but also use biographical and situational elements to classify or attribute meaning.

Because the researchers point out that the bread bag is a collection item from the Leipzig School Museum, parallels can be drawn with children's own collecting activities. This allows children to use lifeworld comparisons to understand how material heritage is preserved in museums and collections. The children often tell their favorite collection objects like shells, stones or invitation cards. In one group a girl adds the aspect of exhibiting. She continues to emphasize the difference between her collecting activities and the museum's collecting activities, because she neither exhibits nor wants to exhibit her stones (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023d, 00:00:11:18-00:13:25). By making the distinction between a private and a public collection, she shows that she has understood the concept of a museum.

4. Outlook

Once the data analysis in the research project *Education and Objects* has been completed, the research team would like to share its findings with pedagogues and museums. Ideally the concept of an exhibition for children includes empirical findings on children's object preferences. It is also useful to let children participate in designing the exhibition. If children participate, for example when they explore a selection of objects, it can be tested which collection objects attract interest and which meanings or classifications are given. As with children's collecting activities, it is to be expected that children will also develop original classifications that refer to the aesthetics of objects, lifeworld experiences or creative interpretations. Instead of deductively giving children systematics that should lead to learning results, an inductive approach in which children come to their own interpretations and classifications when dealing with objects appears to be more productive and activating. In order to achieve learning goals from the perspective of primary school teachers, an excursion to a museum can be accompanied by preparation and a follow-up, which gives children more space to gain experiences in

the museum. Finally, museums are visited by primary schools because they offer other opportunities for learning. The change of the learning environment enables experience-oriented and active learning, which, firstly, provides space for interactions and, secondly, is designed to be inclusive, as learning takes place with all the senses and without teacher assessment of the pupils. Through their interactions, children contribute to exhibitions and can create systematics and interpretations as well as ask questions about objects.

Bibliography

- Adamina, M. (2020). *Außerschulische Lernorte* [Extracurricular learning places]. https://www.faechnet.bkd.be.ch/content/dam/faechernet_bkd/dokumente-bilder/de/startseite/unterrichtsfaecher/natur,-mensch,-gesellschaft/unterricht/ausserschulische-lernorte/nmg-aslo-umsetzungshilfe.pdf
- Blaseio, B. (2016). Außerschulische Lernorte im Sachunterricht. Vielperspektivisches Sachlernen vor Ort [Extracurricular learning places in the German school subject Sachunterricht. Multi-perspective learning on site]. In J. Erhorn & J. Schwier (Eds.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (pp. 261-282). Transcript.
- Brait, A. (2020). „Sachquellen, ja, die gehen etwas unter.“ [„Historical material sources, yes, they don't get much attention.“]. In S. Barsch & J. Van Norden (Eds.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (pp. 137-155). Transcript.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2016). Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive [The importance of extracurricular learning spaces in the context of school – the perspective of educational science]. In J. Erhorn & J. Schwier J. (Eds.), *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung* (pp. 29-52). Transcript.
- Chistolini, S. (2015). *Kindererziehung nach Giuseppina Pizzigoni. Gegenspielerin Maria Montessoris und Begründerin einer femininen Pädagogik* [L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile nel Novecento]. Schöningh.
- Clifford, J. (1997). Museums as Contact Zones. In J. Clifford (Ed.), *Routes. Travel and translation in the late twentieth century* (pp. 188-219). Harvard University Press.
- Duncker, L. (2010). Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung [The child's learning and aesthetic experience]. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuss & B. Uhlig (Eds.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (pp. 12-17). Klett Kallmeyer.
- Duncker, L. (2014). Vom Reiz der Dinge. Kindersammlungen in pädagogischer Sicht [About the affordance of things. Children's collections from an

- educational perspective]. In L. Duncker, K. Hahn & C. Heyd, *Wenn Kinder sammeln. Begegnungen in der Welt der Dinge* (pp. 10-21). Klett Kallmeyer.
- Duncker, L. & Kremling C. (2010). Sammeln [Collecting]. In L. Duncker, G. Lieber, N. Neuss & B. Uhlig (Eds.), *Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule* (pp. 183-187). Klett Kallmeyer.
- Fölling-Albers, M. (2015). Kind als didaktische Kategorie [The child as a didactic category]. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Eds.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2nd ed., pp. 31-35). Klinkhardt.
- GDSU - Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Ed.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* [Perspective frame for the German school subject Sachunterricht] (revised ed.). Klinkhardt.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick [Qualitative methods in childhood research. An overview]. In F. Heinzel (Ed.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (pp. 22-35). Beltz Juventa.
- Hülst, D. (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern [The scientific understanding of children]. In F. Heinzel (Ed.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (pp. 52-77). Beltz Juventa.
- Keidel, K., Wagner, B. & Zehbe, K.-Chr. (2023a). Schule vor 100 Jahren: Ein Forschungsprojekt zum Sachlernen in schulbezogenen Sammlungen in Italien und Deutschland [School 100 years ago: A research project on historical material learning in school-related collections in Italy and Germany]. *Standbein Spielbein*, 119(1/2023), 82-88.
- Keidel, K., Wagner, B. & Zehbe, K.-Chr. (2023b, March 7). *Videography* [Unpublished raw video data]. Leipzig University.
- Keidel, K., Wagner, B., Zehbe, K.-Chr. (2023c, April 19). *Videography* [Unpublished raw video data]. Leipzig University.
- Keidel, K., Wagner, B. & Zehbe, K.-Chr. (2023d, June 2). *Videography* [Unpublished raw video data]. Leipzig University.
- Keidel, K., Wagner, B. & Zehbe, K.-Chr. (2023e, May 31). *Videography* [Unpublished raw video data]. Leipzig University.
- Köhnlein, W. (2015). Sache als didaktische Kategorie [The matter as a didactic category]. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Eds.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2nd ed., pp. 36-40). Klinkhardt.
- König, P. & Wagner, B. (2023a, March 29). *Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen* [Educational potential of material culture in historical material learning processes]. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/103545/1/sachunterricht_volume_0_6366.pdf

- König, P. & Wagner, B. (2023b). Sachlernen und materielle Kultur [Historical material learning and material culture]. In D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Eds.), *Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht* (pp. 196-203). Klinkhardt.
- Krösche, H. (2020). Zur Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe historische Lernen [On the meaning of things of material culture for early historical learning]. In S. Barsch S. & J. van Norden (Eds.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (pp. 127-136). Transcript.
- Nießeler, A. (2020). *Kulturen des Sachunterrichts. Bildungstheoretische Grundlagen und Perspektiven der Didaktik* [Cultures of the german school subject Sachunterricht. Educational theoretical basics and perspectives of didactics]. Schneider Hohengehren.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2013). *Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts* [Children's ways of learning. "Modes of dealing" as a starting point for structuring the german school subject Sachunterricht]. https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94508/1/sachunterricht_volume_0_6056.pdf
- Pratt, M. L. (1999). Arts of the Contact Zone. In D. Bartholomae & A. Petrofsky (Eds.), *Ways of Reading. An Anthology for Writers* (5th ed., pp. 528-534). St. Martin's.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [Grounded theory: Basics of qualitative social research]. Beltz.
- Taubert-Striese, A. (1996). *Der Leipziger Lehrerverein, ein bedeutender Vertreter der Reformpädagogik. Eine Studie zu seiner geschichtlichen Entwicklung, seinen pädagogischen Leistungen und seinen praktischen Erfolgen* [The Leipzig teachers' association, an important representative of reform pedagogy. A study of its historical development, its pedagogical achievements and practical successes]. Lang.
- Von Reeken, D. (2004). *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht* [Historical learning in the german school subject Sachunterricht. An introduction with hints for teaching] (2nd ed.). Schneider Hohengehren.
- Von Reeken, D. (2016). Ferne Nähe. Das Alte Ägypten zwischen Fremdheit und Lebensweltbezug [Distant closeness. Ancient Egypt between foreignness and reference to one's lifeworld]. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Eds.), *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (pp. 142-155). Klinkhardt.
- Von Reeken, D. (2018). *Sachquellen im Unterricht – sträflich ignoriert und unterschätzt?* [Historical material learning sources – ignored and undere-stimated?], <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/13863>

- Wagner, B. (2010). Kontaktzonen im Museum. Kinder in der Ausstellung „Indianer Nordamerikas“ [Contact zones in museums. Children in the exhibition „Native Americans in North America“]. *Paragrana*, 19/2, 192-203.
- Wagner, B. (2021). Sprachhandeln und Sachlernen [Interacting with language and factual material learning]. *GDSU Journal*, 11(2021), 114-121.

Basic social science literacy and material culture

Bernd Wagner

Full Professor of Primary Didactics – Social Sciences at Leipzig University, Germany
bernd.wagner@uni-leipzig.de

Introduction

In 1972, the Club of Rome warned about the limits to growth, which, from the current perspective in 2022, can lead to various catastrophes. Unfortunately, these scientifically based prophecies are very likely to come true in daily life, also in Italy and Germany. This means in terms of education, that it is not just about imparting knowledge about the causes of disasters and fighting them, but also about finding ways of dealing with them, their lasting consequences, and having ideas for a common future. Even though the UN Decade of Education for Sustainable Development has given schools a key role to foster a more sustainable future, further steps are needed, especially in Europe and the countries of the Global North. In schools, this includes talking to children about the occurring multiple crises and their consequences as well as social changes. Children will be particularly affected by future crises. Crises related content is usually taught as part of state curricula in social science classes in elementary schools. In Italy and Germany, national pedagogical approaches have been developed for this purpose, but their impact on the other school system or teacher training has hardly been discussed. In Germany, the cross-cutting school tasks of political education and education for sustainable development as well as multi-perspectivity in science lessons are important (Pech & Rauterberg 2008; Pech, 2009); in Italy active citizenship (Corradini, 2019). It is also questionable whether the current efforts to deal with the climate crisis are more than just social calming measures to disguise that not much is being done to change. This article thematizes that actively dealing with crisis and not avoiding catastrophes means having visions for the future. In the following, an empirically based pedagogical approach is presented on how these visions can be developed with children in intergenerational dialogues with so-called “boundary objects” (Star & Griesemer, 1989), collection objects that evoke different meanings and are an adequate medium for discourses about time and future.

As an empirical example of how intergenerational dialogue about futures can be developed by state institutions within the framework of school-collection partnerships, a research project is presented: *Education and Objects. Historical material learning processes in school-related collections*, funded by the German Research Foundation DFG. The project has been running since 2022 in cooperation with two school-related collections and 10 participating school classes/groups in Italy (Fondo Pizzigoni, Università Roma Tre) and also 10 in Germany (Schulmuseum Leipzig - Werkstatt für Schulgeschichte, Leipzig). The appreciation of cultural heritage and the didactic elaboration of the extensive research on material culture in the social sciences are addressed by the videoethnographic research. The video data are interpreted based on Grounded Theory (Corbin & Strauss, 1996). In the following, perspectives are shown on how this can lead to developing visions of futures with children. First, a short insight into research on learning with collection objects is provided, then perspectives for didactics on intergenerational discourses fostered by cultural heritage are elaborated. The article concludes with empirically based ideas for developing visions for the future with children through material culture in the extensive national collections preserved in Italy and Germany.

1. Children and Collection Objects

Previous research on object-based learning with collection objects gives indications of didactic potentials. They show that children have strategies at their disposal to make unfamiliar objects subjectively available and to attach meanings to them that are available or invented in relation to their lifeworlds. Hans Peter Hahn's (2020) concept of the "Eigensinn der Dinge" (obstinacy of things) is useful for the teaching of science and its didactics, because it not only looks at individual things, but also questions why people are so "sure" of their material environment. Hahn describes the material environment not as a fixed entity, but as an assemblage of things in different combinations. For these "assemblages" different assignments of meaning are necessary. In these arrangements and disarrangements, things can also simply be ignored and forgotten, which precisely emphasizes the subjective scope for shaping the attributions of meaning to objects. Accordingly, subjective perceptions and aesthetically based imaginations are important, i. e. knowing and being able to assign possible meanings. This aspect is largely ignored in Bruno Latour's actor-network theory in favor of the objects as actants.

However, in the sense of Sachunterricht and its didactics¹, which refer to childhood research², these subjective approaches are more connectable and can also strengthen further cooperation with the social science reference disciplines. In addition, Peter Hahn points out that objects do not have to be overly idealized but are sometimes also characterized by casualness in everyday life, i.e. when there are many objects, some are often ignored and not always admired. The exclusive orientation towards the demands of use of objects is also too one-sided. The concept of “affordance” (Norman, 1999) offers in a didactically more productive direction, a notion of the call to action and use that is strongly associated with the design of objects. To develop this concept further in pedagogical terms would mean to emphasize the impulses for action and the call to self-activity in the context of an affordance of objects. This is not necessarily so, because the previous video-ethnographic research results indicate that children do not identify objects individually but include them in object worlds that are close to their life worlds and establish performative interactions making unfamiliar objects familiar to them. For example, in the school museum of Leipzig children interpret a historical leather shoulder bag for school meals in contrast to today’s plastic breakfast boxes and try to deduce from the shape what it might have contained (Keidel, Wagner & Zehbe 2023a, 00:28:30 – 00:29:38)³. In this debate, historical objects are discussed from a contemporary perspective, in particular historical changes in forms of production, especially plastic production. This also relates to the future, to a world in which plastic waste cannot be disposed of. At the centre of another contact zone⁴ is the collection object “Der Kleine Schwede”, a miniature building set in matchbox format with seven wooden building blocks. From a historical perspective, it tells of the emergence of a new type of serial material. It was also used in Leipzig schools in the 1920s and is still in production today. The contact zone around “Der kleine Schwede” is embedded in an urban setting in which the pupils explore historical didactic

-
1. “Sachunterricht and its didactics” is the scientific discipline combined with the German primary school subject “Sachunterricht”, that contains basic science literacy for children. Also, multi-perspective and networked thinking are substantial for this didactic discipline.
 2. Childhood research in Germany includes a broad empirical field on children’s living environments and describes childhood as a phase of life with its own needs and forms of expression.
 3. The corpus of material, consisting of video sequences, is attached to the bibliography.
 4. The term “contact zone” was originally used by Marie Louise Pratt in 1991 in a decolonial discourse. James Clifford (1997) made the term fruitful for museums, so that “contact zones” describe a space where fundamentally asymmetrical positions meet each other and relationships can be negotiated, for example between children and adults, but also between the past and the present or between children and objects. Such negotiations can give rise to new relationships and perspectives that can promote historical learning.

material on the one hand and design their own constructions on the other. After viewing a 100-year-old original in a display case, the children work in groups to try out enlarged replicas of “Der Kleine Schwede”. The results of the group work are reflected upon after the construction phase. The pupils express interesting thoughts regarding the historical continuity, i. e. that this miniature construction set has been produced since 1908. One pupil emphasises that the old collection object is valuable and sensitive due to its historicity. “That is why replicas are needed so that they can be touched.” (Keidel, Wagner & Zehbe 2023a, 00:07:21ff). Others associate the old original version with collecting and the new replicas with current practical use. When the pupils receive the enlarged replicas, they become active very quickly. The activities are accompanied by numerous conversations and other groups are also observed, e. g. to get ideas from them. During the discussions, the children agree on possible structures and strategies such as “stacking” or “pushing together” to realise their ideas with the special building blocks.

The contact zone around the collection object “Der kleine Schwede” with the enlarged building blocks is not only embedded in an urban setting. The museum space we have designed shows the tension between city and nature in the so-called Weimar period of the 1920s. In several European countries, this tension was addressed, for example, by increasingly holding school outdoors and taking all the props, including the blackboard and school desks, with them. This encourages the primary school children involved to have intensive discussions and make references to today (Keidel, Wagner & Zehbe 2023a, 00:04:40 – 00:05:25). Historical change is thematised, which also includes ideas on how we can live together in the future. So it would be possible to discuss, in addition to the philosophical question of the relationship between nature and culture, global warming and urban sealing, for example how planting can be used to cool urban spaces, which relates to transgenerational, future-related aspects.

The subjective processes of appropriation are body-related but can also be accompanied by speech. In this context, dealing with material culture develops different skills than dealing with digital images or tools. While the digital requires more one-sided adaptation to processes and only allows for limited creative or not so varied possible solutions, at least in the case of programming or “coding” activities, the inclusion of material culture creates creative scope. However, this is insufficiently considered if objects are only shown individually and classified with one-sided labelling exercises. For then only categories of a prefabricated world, ordered by adults, are reproduced, which determine an instructional discussion of objects. The “obstinacy of things” also brings to light opposing perspectives, for example on historical change or political participation, and in a didactic sense is not only a possibility to stimulate attributions of meaning in and outside school, but also

to exchange (intergenerationally) about them. In addition to the discursive opening of representations of the material world, reflections on the multi-perspectival views on things can contribute further focal points for a didactic theory of learning with objects. The research results from the reference disciplines encourage us to describe the didactic principle of activation (Marton & Säljö, 1997) in more detail and to formulate it further for material learning processes. They contribute to the fact that objects can lead to impulses for action and activation. To this end, not unknown but slightly unfamiliar objects have already been highlighted as particularly attractive. In the sense of the “obstinacy of things”, it is about the perceptual surplus of things. What do these “evoke” in children of different ages or how can these “evocations” arise and be discussed in material learning processes? One example from the current research project on school-related collections is the interaction of 9–11-year-old children with an enlarged replica of a pinhole camera in a contact zone with collection objects from the Weimar period in the Leipzig School Museum. The pupils want to try out the replica pinhole camera and test how it works, attempt to focus an image and recognise the reverse image (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023a, 00:05:00 ff.). The replica leads to cooperative testing situations in which the camera is carried around the room. In addition, it could be observed how moving objects invite children to demonstrate their own abilities or to follow their movement ideas. In another contact zone in the Leipzig School Museum, moving gymnastic figures have been created inspired by ideas and practices of gymnastics and outdoor school in the 1920s.



Fig. 1 - Keidel, K. (2023). *Wooden Figures by Mady Piesold for a contact zone in Schulmuseum. Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig* [Photograph]. Leipzig.

In the video sequences it can be reconstructed that the participating children try, without being asked, to recreate/imitate the positions they have built with the wooden figures also with their own bodies. This leads, for example, to trying to put one leg on another child's shoulder, doing the splits and trying out other movements (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023b, 00:06:30–00:07:50). Moreover, provided historical photos encouraged children to create a contrasting lifeworld context. In addition, spontaneous discussions take place; one group of children, for example, philosophised for minutes on the historical photos about “school outside” in their school, which did not require any moderation. The little insights into the extensive data material of the current research project show that unusual objects lead to testing situations.

As in the case of the pinhole camera, the general use is estimated but exact modes of operation are unknown. Furthermore, objects that stimulate forms of movement that can be mimetically imitated in the children's group arouse interest. Objects that are contrastingly related to one's own life world also provoke interactions.



Fig. 2 - Keidel, K. (2023). *Children and wooden Figures in Schulmuseum* [Videostill]. Leipzig.

The selected objects are activating for the 9 to 11-year-old primary school children because they do not provide self-explanatory one-dimensional solutions but require additional experimentation, and different attributions of meaning are possible (König & Wagner 2023; Wagner, 2021). These activating collection objects in contact zones support learning processes and can contribute to further didactic research on material culture.

2. Perspectives for didactics on cultural heritage

The research conducted so far in the two school-related collections provides indications of how and which collection objects in contact zones activate 9 to 11-year-old children, and points to their didactic potential. The indications support the thesis that media access, such as the digitized objects of the collections, can be used in a supportive way, e. g. in the follow-up to visits to the collections, but they do not replace the self-activating forms of engagement with the “multi-perspective nature” of the material. The interactions with multi-perspective collection objects represent a basic anthropological prerequisite that can be further developed in school as an important cultural technique and, in a German didactic sense, can serve the personal development of primary and pre-school children (Klafki, 1967; Ducker & Kremling, 2010; Duncker, 2002). A first step towards this would be to show the storage rooms of collections, which are extensively financed in many countries, not only as display depots in exhibitions, but also to open them up for children. Further investigation is needed on so called boundary-objects that are particularly suitable for stimulating an intergenerational dialogue. The possible meanings of objects in the diverse collection spaces offer occasions for discussion, e. g. on the topic of futures, on what kind of meanings, performative interactions and ideas can be developed together.

Since the objects give indications of multi-perspectivity without first having to be applied to a topic, they are suitable as learning material and teaching objects. At the same time, in addition to the material dimensions, they refer to immaterial dimensions of meaning, to which children can establish performative access and which can be worked on more intensively, for example in the form of philosophising with children (Krösche 2020, Brill et al., 2017). The didactic questions of how confrontations with material culture can establish connections to immaterial cultural heritage will have to be further investigated. The aim is not to convey certain ideas and interpretations, but rather to design cultural education as an imaginative space that can be shaped. In this space, for example, narratives that are effective in intergenerational relationships can be considered critically and examined regarding the question of how we want to live in the world and shape futures. A multi-perspectival approach to cultural material and immaterial heritage then serves a greater independence and imaginative capacity in shaping the world with the participation of children. Irritating, but not completely unfamiliar objects encourage performative experimentation in their variety of meanings. These boundary objects bring children into contact with each other and encourage them to engage in discussions about a world which can be shaped. This can be used to facilitate transgenerational exchange in collections through boundary objects. This exchange should not only look back

in history at the school 100 years ago, but also include what has remained of the fundamental reform ideas today and how the future can be shaped with the involvement of children. To summarise, we can conclude that there is empirical evidence of how boundary objects can be used didactically with children. This plays a particularly key role in preparing and following-up lessons for museums and collections visits that can be used as part of inter-generational discourses.

3. Developing visions for futures with children

Current global crises are often addressed based on ‘sustainability’ (World Commission on Environment and Development, 1987; UNESCO, 2005) or ‘resilience’ (Werner & Smith, 1971; Ricci & Maggi, 2022) in national curricula for primary education. These originally scientific terms promise technical and social controllability of crises (von Herrmann, 2018), which do not do justice to the complexity of the world (Ceruti 2014). If the concepts are also charged up by society with utopian ideals, they shift present social risks into the future and thus hide them (Koselleck, 1973). This can lead to “obstacles to knowledge” (Bachelard, 1978), because the risks themselves often arise from basic cultural assumptions about the way of life and coexistence which are not further questioned in the present (Bolz, 2004). Children are particularly affected by this in their present and future lives. Regarding the crises and their own future in society and the world, children must thus take responsibility for conditions that they did not cause. This requires a dialogue with the adults who cannot fulfill their task to handing over a livable planet. This article provides examples of school-museum partnerships that mediate in these conflicts. Furthermore, it is an approach to cultural education in the sense of a critical examination of material heritage, for which children already have basic anthropological prerequisites. The previous results of a research which is oriented towards both childhood research and didactics of material culture point to potentials for coping strategies with the manifold social crises. A pedagogical approach to the impending catastrophic scenarios requires pointing out possibilities for living in them and acting within them. The current way of dealing with disasters that have already occurred does not tend to strengthen the sense of self-efficacy of adults and children. Social science research shows that not only a reaction to crises, but also visions of the future are necessary to develop sustainable concepts. Designing these together with children, through intergenerational dialog inspired by boundary-collection objects in the extensive collections conserved by Italy and Germany, is a social task.

Bibliography

- Bachelard, G. (1978). *Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes: Beitrag zu einer Psychoanalyse der objektiven Erkenntnis*. Suhrkamp.
- Bolz, N. (2004). *Blindflug mit Zuschauer*. Fink.
- Brill, S., May-Krämer, S., Nießeler, A., & Wagner, B. (2017). Technische und ästhetisch Sachlernprozesse im Museum als Ausgangspunkt kultureller Bildung für Grundschul Kinder. In G. Weiß (Ed.), *Kulturelle Bildung. Bildende Kultur* (pp. 197-210). Transcript.
- Ceruti, M. (2014). *La fine dell'onniscienza* (The End of Omniscience). Studium.
- Club of Rome (Rd.). (2022). *Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten*. Oekom.
- Clifford, J. (1997). Museums as Contact Zones. In J. Clifford, *Routes: travel and translation in the late twentieth century* (pp. 188-219). Harvard University Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz PVU.
- Corradini, L., & Mari, G. (2019). *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*. Vita e Pensiero.
- Duncker, L. (2002). Methodisches Lernen im Sammeln und Ordnen. In M. Hempel (Ed.), *Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Baltmannsweiler* (pp. 76-93). Schneider.
- Duncker, L., & Kremling, C. (2010). Sammeln als Form frühkindlicher Weltaneignung explorative Beobachtungen und Befragungen von Vorschulkindern. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Eds.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (pp. 53-65). Klinkhardt.
- Hahn, H. P. (2020). Der Eigensinn der Dinge – Einleitung. In Ders. (Eds.), *Vom Eigensinn der Dinge. Für eine neue Perspektive auf die Welt des Materiellen* (5. Aufl.) (pp. 9-56). Neofelis.
- Hahn, H. P. (2016). Die Unsichtbarkeit der Dinge. Über zwei Perspektiven zu materieller Kultur in den Humanities. In H. Kalthoff, T. Cress, & T. Röhl (Eds.), *Materialität. Herausforderungen für die Sozial- und Kulturwissenschaften* (pp. 45-62). Fink.
- Hauff, V. (Ed.) (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft : der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. 1. Auflage. Eggenkamp.
- Herrmann, von F. (2018). *Language and Thinking in a Post-Metaphysical Age: Plato, Aristotle, Husserl, and the Unthought Question of Ethics and Politics*. Duncker und Humboldt.
- Keidel, K, Wagner, B., & Zehbe, K.-Chr. (2023a, April 19). Videography [Unpublished raw video data]. Leipzig University.
- Keidel, K, Wagner, B., & Zehbe, K.-Chr. (2023b, June 16). Videography [Unpublished raw video data]. Leipzig University.

- König, P., & Wagner, B. (2023). Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen. *Widerstreit Sachunterricht* 27. <http://dx.doi.org/10.25673/101598>
- Krösche, H. (2020). Die Bedeutung von Dingen der materiellen Kultur für das frühe Historische Lernen. In S. Barsch, & J. van Norden (Eds.), *Historisches Lernen und Materielle Kultur. Von Dingen und Objekten in der Geschichtsdidaktik* (pp. 127–136). Transcript.
- Klafki, W. (1967). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Kosellek, R. (1973). *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Suhrkamp.
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die AkteurNetzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Marton, F., & Säljö, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. J. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*. Edinburgh (pp. 39-58). Scottish Academic Press.
- Norman, D. A. (1999). Affordance, Conventions, and Design. *Interactions*, 6 (3), 38– 42.
- Pech, D., & Rauterberg, E. (2008). Auf den Umgang kommt es an. „Umgangswesen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. *Widerstreit Sachunterricht*. Beiheft 19. <http://dx.doi.org/10.25673/92557>
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *Widerstreit Sachunterricht*, 13. <http://dx.doi.org/10.25673/92413>
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 99, 33–40.
- Ricci, A., & Maggi, M. (2022). *Educazione emozionale: Strategie e strumenti operativi per promuovere lo sviluppo delle competenze emotive a scuola e in famiglia*. FrancoAngeli.
- Star, S., & Griesemer, J. (1989). Institutional Ecology, ‘Translations’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 4 (19), 387-420.
- UNESCO (2005). Website der Deutschen UNESCO-Kommission e.V.
- Wagner, B. (2021). *Kulturelle Bildung im Museum: Sprachhandeln in Lernumgebungen zu Sammlungsobjekten*. In A. Scheunpflug, C. Wulf, & I. Züchner (Eds.), *Kulturelle Bildung* (pp. 83–104). Edition ZfE 12. Springer VS.
- Werner, E., & Smith, R. (1971). *The children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age ten*. University of Hawaii Press.

Levels of literacy. Some anthropological and semiotic considerations on children, object interactions and literacy

Klaus-Christian Zehbe

Research Associate in Primary Didactics, Social Sciences at Leipzig University, Germany
klaus-christian.zehbe@uni-leipzig.de

Introduction

Literacy¹ is a long-established concept in psychological and quantitative educational research (cf. Artelt et al., 2001), going back as far as the early 1970s (Thorndike, 1973). In the course of educational research and large-scale assessments, especially in the framework of the Programme for International Student Assessment (PISA) of the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 1999, 2023), the concept has undergone several changes and has established itself meanwhile firmly in international educational policy discourse. Literacy is now understood to go well beyond the meaning of having “the ability to read and write” (Oxford English Dictionary, n. d.). The United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation (UNESCO, 2024) defines literacy as follows:

Acquiring literacy is not a one-off act. Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. Literacy is a continuum of learning and proficiency in reading, writing and using numbers throughout life and is part of a larger set of skills, which include digital skills, media literacy, education for sustainable development and global citizenship as well as job-specific skills. Literacy skills themselves are expanding

-
1. Literacy is in the following both used in a general as well as in a specific, circumscribed meaning. To distinguish between the uses, literacy without single quotation marks refers to a general use, whereas ‘literacy’ in single quotation marks refers to the word’s specific, hereafter outlined use.

and evolving as people engage more and more with information and learning through digital technology. (UNESCO, 2024).

However, in the context of primary school children, it is useful to re-examine the concept of literacy in light of the processes involved in becoming literate, i. e. becoming active and competent members of society in UNESCO's sense. This usually means for primary school children first and foremost learning how to deal with their everyday lifeworld as well as learning how to read, write and count. Here it is necessary to make a distinction between 'alphabetization' in the strict sense of 'learning how to read and write using the phonetic alphabet' and 'literacy' as a 'competent² activity in a given context'. These processes of learning how to deal with the lifeworld competently will be discussed in the framework of object interactions, focusing on "object literacy" (Leahy, 1995, p. 17), i. e. "a special skill gained through the process of discovery and discussion about original objects." This raises the question about the processes how object literacy is acquired. According to Littleton (1995, p. 8), some of the techniques involved in the process of alphabetization, i. e. of learning how to read and write with the phonetic alphabet, can be equally used to understand how to 'read' objects. As such, object literacy seems connected to the general processes of human semiosis, i. e. according to Peirce "an action, an influence, which is, or involves a cooperation of *three* subjects, such as a sign, its object and its interpretant" (CP 5.484, original emphasis) in meaning-making.

To substantiate Littleton's claim, characteristics of acquiring literacy will be elaborated in a first step on the basis of considerations of McLuhan and Littleton on alphabetization. Since primary school children have to be considered alphabetized from a certain age, but not fully literate in the sense of UNESCO, the state of being pre-alphabetized is reconstructed in a second step from anthropological observations in a society not using a phonetic alphabet. This reconstruction of pre-alphabetization will serve as a reference point against which alphabetization as well as potential perspectives of primary school children can be assessed. In a third step, these considerations are brought to bear on primary school children's object interactions and their

-
2. Competent is here understood as: "the ability to meet individual or social demands successfully, or to carry out an activity or task. This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This demand-oriented definition needs to be complemented by a conceptualization of competencies as internal mental structures – in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individual. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioural components that together can be mobilized for effective action." (OECD, 2002, p. 8)

search for meanings. On the basis of empirical material it will be discussed how children's object interactions may show different forms of emergent 'object literacy'. The article concludes with a summary and an outlook how different 'literacies' can contribute to transgenerational dialogue between children and adults.

1. Construction of Alphabetization and Literacy

Becoming literate, i. e. learning how to read, write and count, is a central part of most primary education systems, however, how to become 'object literate' is rarely considered in primary school, as this is apparently acquired through a series of experiences with objects in everyday life. For Littleton (1995, p. 8 ff.) both acquiring literacy in the sense of alphabetization and acquiring visual, or object literacy share certain principles. With some modifications, Littleton's observations on visual alphabetization in a museum context can be broken down into four basic processes resulting in literacy: (1) learning to discriminate, i. e. being able to differentiate between sensory information or learning to 'tell apart', (2) learning to combine, i. e. being able to combine different sensory information into units or learning to 'put together' and closely connected to this, (3) learning to attribute, i. e. being able to attribute personal or current meanings or learning to 'give meanings' and finally (4) learning to contextualize, i. e. being able to set elements or units of elements into wider contexts – which is again closely connected to the ability of attributing meanings, but which is perhaps best described as learning to 'refer to antecedent meanings'. This latter ability requires that people are aware of and remember antecedent meanings. In doing so, longer sentences and texts can be created as well as words, sentences and texts which can refer to meanings of other people. Remembering meanings makes it also possible to predict subsequent meanings, such as Piai et al. (2016) have shown on the basis of restricted sentences, i. e. sentences where a part of a collocation – a combination of words which usually go together – is missing, such as "She locked the door with a ____." (ibid., p. 11366). According to Piai et al. (2016), memories are used for predicting subsequent words and meanings; in the case of the previous sentence to predict "key" as the missing word. It becomes clear, that the ability to successfully contextualize depends on a store or an "encyclopedia" (Bonfantini & Proni, 1983, p. 134) of previous experiences and thus correlates directly to an understanding of 'literacy' as a successful analysis of given sensory information in a specific context and a competent reaction to this information. In summary, the processes of discriminating and combining graphemes and phonemes can be analytically described with the term 'alphabetization' for cultures using a phonetic alphabet whereas all the processes of discrimi-

nating, combining, attributing and contextualizing can be characterized as semiotic core processes of ‘literacy’.

Primary school children are of particular interest to examine these processes, because they are in the process of both being alphabetized and acquiring literacy – or to put it more generally in the terms of Marshal McLuhan (2011, p. 40): primary school children are learning how to “break [...] apart sight and sound and meaning which is key to the phonetic alphabet”, i. e. being able to analytically distinguish between the sensory information provided by graphemes (sight) and phonemes (sound) and its associated meanings.

Fig. 1 shows part of a writing exercise of a German primary school child. The exercise shows McLuhan’s three dimensions of alphabetization: (1) the graphemes of “U” and “u” which visually and symbolically stand for all words and sounds containing these, (2) some phonemes, here particularly the phonetic representations of the German “u” sound in the word “Unfal” [‘ʊnfal] and *Uhr* [u:ɐ̯] as well as (3) two possible meanings by showing the written representation “Unfal” (*Unfall*, i. e. accident) and a pictorial representation of an object which is spelled with the letter “u” (*Uhr*) [u:ɐ̯], i. e. a clock. It is the spelling of “Unfal” – in contrast to the correct German spelling *Unfall* – which suggests that the letters are here a phonetic representation of the sounds [‘ʊnfal] for the child.



Fig. 1 – Urayama, Z. J. (2015). *Big U small u*. Copy in possession of author.
Urayama 2024 CC BY-NC-ND 4.0

Once a child has learned to discriminate and reproduce the different conventional graphemes and their connection to the phonemes, it can combine these into units which can be given personal meanings: for example, the graphemes ‘n’, ‘e’ and ‘w’ may be combined in current English to the written word ‘new’, but not to ‘enw’, whereas the combinations of ‘ewn’, ‘nwe’, ‘wen’ or ‘wne’ are obsolete and hardly used. It becomes clear that combinations of phonemes and graphemes are not completely free but are governed by rules of the speech community. The same rule-based processes of discrimination, combination, and attribution operate not only on a word, but also on a sentence as well as a text level, where they are described by the linguistic domains of lexicon, syntax and semantics. With increasing practice these processes are becoming ‘second nature’ to people and will be executed almost effortlessly and ‘unthinkingly’, however deviations from accepted norms in the speech community will be equally remarked, as is used by Rodari (2008) for humorous effect in his short story for children *Tante domande* (2008, 101 f.) and as is described formally by Chomsky (1957) in the context of syntactic structures.

While it is sufficiently clear that the processes of discrimination, combination and attribution are both involved in mastering spoken as well as written utterances and to communicate personal meanings, the ability to contextualize meanings emerges from remembering previous meanings and to elaborate on them. In Europe, the disciplines of rhetoric and logic – and especially the crosscutting topics – can be seen as systematic approaches for contextualizing meanings. Dealing with how to properly combine ideas in spoken utterances and larger bodies of written text, rhetoric and logic are, however, often seen in terms of the effects they are intended to produce: for logic how to arrive at true statements and for rhetoric how to convince other people through spoken or written utterances.

Having outlined the processes involved in becoming ‘literate’ – i. e. breaking apart sight, sound and meaning as well as telling elements apart, putting elements together, giving meanings to elements and referring to other meanings – it is now necessary to develop an understanding of what it means to be in the process of achieving ‘literacy’ – such as primary school children are. To assess these processes, a state of ‘before’ being literate will be reconstructed as a heuristic proxy for the position of primary school children in this process. Since children are competent actors in their respective life worlds (cf. James & Prout, 2015) and must be therefore considered ‘literate’ in a semiotic sense, I will here reconstruct the state of being pre-alphabetized as a theoretical reference point.

2. Reconstruction of Being Pre-alphabetized

According to current projections, more than eight billion people live on earth to date (United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2022). Out of these, approx. 86 per cent of people of 15 years or older can read and write (UNESCO, 2024). For industrialized countries – such as Italy or Germany – the literacy rate of the group of 15 years and older is considered close to 99 per cent or above. Without qualitative empirical data, it is difficult to assess what it means to be illiterate or functionally illiterate – here used as a descriptive term of not being able to read or write in a systematic way. However, on the basis of historical, anthropological observations in societies not using a phonetic writing system, some aspects of illiteracy – or pre-alphabetization – can be reconstructed. In an oral presentation at Teachers College, Columbia University, on May 2, 1961, John Wilson describes an educational film screening in West Africa in a colonial – pre-alphabetized – context:

This man – the sanitary inspector – took a moving picture, in very slow time, very slow technique, of what would be required of the ordinary household [...] in getting rid of standing water [so that mosquitoes cannot breed] – draining pools, picking up all empty tins and putting them away, and so forth. We showed this film to an audience and asked them what they had seen, and they said they had seen a chicken, a fowl, and we didn't know that there was a fowl in it: So we very carefully scanned the frames one by one for this fowl, and, sure enough, for about a second, a fowl went over the corner of the frame. Someone had frightened the fowl, and it had taken flight through the righthand, bottom segment of the frame. This was all that had been seen. The other things he [the sanitary inspector] had hoped they would pick up from the film they had not picked up at all, and they had picked up something which we didn't know was in the film until we inspected it minutely. (Wilson, 1983, p. 31, own addition)

This incident led Wilson to question his assumptions about the physiological process of seeing as well as his assumptions about film as a medium. He started to systematically research how his pre-alphabetized target audience in West Africa was looking at the film both from a physiological as well as a cultural perspective. From his insights, two points are of note. For one, he remarks on the physiological process of seeing:

When presented with the picture, they began to inspect it, rather like the scanner of a television camera, and go over it very rapidly. Apparently, that is what the eye unaccustomed to the picture does – [it] scans the picture [...]. (ibid., p. 32, own addition).

For the other, Wilson summarizes his findings on cultural conventions to understand film as a medium:

We found that the film is, as produced in the West, a very highly conventionalized piece of symbolism, although it looks very real. For instance, we found that if you were telling a story about two men to an African audience, and one had finished his business, and he went off the edge of the screen, they wanted to know what happened to him; they didn't accept that this was just the end of him and that he was of no more interest in the story. They wanted to know what happened to this fellow, and we had to write stories that way, putting in a lot of material that wasn't to us necessary. We had to follow him along the street until he took a natural turn – he mustn't walk off the side of the screen but must walk down the street and make a natural turn. It was quite understandable that he could disappear around the turn. The action had to follow a natural course of events; otherwise the audience wanted to know why this fellow went off the edge of the screen – where was he? Panning shots was very confusing because they didn't realize what was happening. They thought the houses were moving. (Wilson, 1983, p. 32)

Wilson's observations in the above quotes suggest that a pre-alphabetized audience processes the visual information of the film in much the same way as it would process visual information of their respective life worlds. While this is also physiologically true for alphabetized audiences – as has been shown by Yarbus (1967) in extensive experiments – there seems to be a fundamental difference in how meanings are being contextualized. Depending on what kind of meanings are assumed to lie in the visual material, Yarbus concludes, a person will look at complex objects – such as photos or scenes in a lifeworld – differently:

The human eyes voluntarily and involuntarily fixate on those elements of an object which carry or may carry essential and useful information. The more information is contained in an element, the longer the eyes stay on it. The distribution of points of fixation on the object changes depending on the purpose of the observer, i. e., depending on the information which he must obtain, for different information can usually be obtained from different parts of an object. The order and duration of the fixations on elements of an object are determined by the thought process accompanying the analysis of the information obtained. Hence people who think differently also, to some extent, see differently. (Yarbus, 1967, p. 211)

For the pre-alphabetized people reported by Wilson the film seems to be like a 'window'. The world depicted in the film is assumed to follow the same

‘natural’ and everyday principles as the life world of the audience: fowl and people vanishing off screen are highly unusual incidents. They will therefore be remembered and remarked as reported by Wilson (1983, p. 31): “We saw a chicken [strangely disappearing].” (ibid., p. 31, own addition).

On the basis of Wilson’s observations, Marshal McLuhan contrasts literate and non-literate audiences in a general use of the word and concludes that:

Literacy gives people the power to focus a little way in front of an image so that we can take in the whole image or picture at a glance. Non-literate people have no such acquired habit and do not look at objects in our way. Rather they scan objects and images as we do the printed page, segment by segment. (McLuhan, 2011, p. 43)

While Wilson’s and McLuhan’s conclusions regarding differences in seeing between alphabetized and pre-alphabetized audiences can be clearly refuted with empirical data, such as Yarbus’ eye-tracking experiments, Yarbus’ findings point towards alphabetized audiences contextualizing the events on screen in the cultural conventions of the film medium and a narrative which can be ‘read off’ the film. Being able to take in relevant visual information “at a glance” (ibid.) seems to hold true for alphabetized as well as pre-alphabetized audiences and must be therefore considered culturally learned and culturally contextualized behaviour, i. e. considered as ‘literate’ in a semiotic sense, casting serious doubt on the equation of pre-alphabetization with pre-literacy. Once a certain cultural seeing-behaviour is acquired, these processes are habitualized and set in almost automatically once certain cues are presented. Armed with these preliminary, anthropological considerations on visual perception, it is now possible to examine processes of acquiring ‘object literacy’ in a semiotic sense.

3. Reconstruction of Becoming ‘Object Literate’

While literacy is – broadly speaking – concerned with conventionalized sign systems and therefore part of the general scope of semiotics, object literacy in the sense of Leahy (1995) and Littleton (1995) is confined to cultural objects and semiotics within specific boundaries, as outlined by Eco (1976, p. 5 ff.). According to Eco, semiotics as a discipline has “natural boundaries” which are determined by the object and nature of its inquiry (ibid.). At the “lower threshold” (ibid., p. 19) of the discipline there are phenomena which arise out of certain stimuli, but which are not conventionalized in attributing meanings. Such phenomena are often idiosyncratic and “performative”, in the sense of establishing meanings in the moment of their performance or execution (cf. Fischer-Lichte, 2013). Because of this, Eco isolates these phe-

nomena from semiotic inquiry, as “the point where semiotic phenomena arise from something non-semiotic, as a sort of ‘missing link’ between the universe of signals and the universe of signs.” (ibid., 21). Eco formulates here a possible connection between anthropological *cum* physiological facts and cultural facts, which are interesting from a didactic perspective. These ‘lower threshold’ semiotic phenomena are conducive for analyzing children’s processes of acquiring ‘object literacy’ due to the fact that they are often found in children’s plays and games – here drawing on a distinction by Mead between individual “plays” and social “games” (1967, p. 150 f.).

Referring to the project *Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen*, [Education and objects: historical general learning processes in school-related collections], such plays and games of children often arise from interacting with material objects. In the project, children have the opportunity to physically explore historical museum collection objects or their replicas. These interactions have been videographed and interpreted according to the Grounded Theory Methodology of Corbin and Strauss (2008). More specifically in the terms of Eco, the collection objects in the project provide non-semiotic stimuli for children to performatively create their own meanings as well as the frameworks and rules for individual play and social games. Such plays and games and their rules are not strictly defined by the objects’ characteristics or their “affordances” (Norman, 1999) – i. e. material properties such as shapes, colours, textures or degrees of freedom of articulated objects, which would suggest a specific way of using or handling the object – but must be considered as a kind of co-creation in that the object or its properties stimulate activities. An empirical example from the project will illustrate this point.



Fig. 2 – Keidel, K., Wagner, B. & Zehbe, K.-C. (2023, May 31, 00:03:30 ff., image edited). A child holds a cardboard pinhole camera while other children explore a historical collection object. Leipzig University.



Fig. 3 – Keidel, K., Wagner, B. & Zehbe, K.-C. (2023, May 31, 00:03:30 ff., image edited). *A child looks at the matte screen of a pinhole camera while other children explore a historical collection object. Leipzig University.*



Fig. 4 – Keidel, K., Wagner, B. & Zehbe, K.-C. (2023, May 31, 00:03:30 ff., image edited). *A child performs the launch of a rocket by jerking the cardboard pinhole camera out of the horizontal while other children explore a historical collection object. Leipzig University.*

In the context of an activity station with a historical pinhole camera a child holds a functional replica made from cardboard (see Fig. 2). While other children explore the historical collection object, the child looks at the matte screen of the replica and apparently remembers the pinhole opening on the other side (see Fig. 3). Both openings are then apparently connected through the body of the box and combined with the oblong form of the object. The resulting axis is then probably extended beyond the object to an invisible target. In putting the box on the shoulder (see Fig. 4), the object is given the symbolic meaning of a ‘bazooka’ or a portable rocket launcher. This leads later to a short individual play sequence: by jerking the oblong box out of the horizontal, the kick-back from launching a rocket is performed while supporting the movements with an explosion sound. This play is shortly afterwards repeated and performed in front of another child and thus offered as an opportunity for a game in Mead’s sense. However, a game does not ensue in this situation.

Summary and Conclusion

The sequence shows that children attribute and contextualize meanings at different levels. For objects, these attributions of meaning are often linked to material properties which function as “stimuli” (Eco, 1976, p. 19) for sparking children’s activity. Since a rocket launcher usually is not part of the lifeworld of children, this sequence must be motivated by remembering rocket launchers in media. Drawing on the previously outlined processes in acquiring literacy, the ‘rocket launcher’ is created by identifying – discriminating – remembering and combining object properties: discovering both openings on the object, connecting the openings with an axis through the body of the object as well as extending this axis to a target beyond the object. The result of these operations is given the metaphorical meaning of a ‘rocket launcher’ which is enacted and contextualized in the concrete lifeworld as an opportunity for further social interactions in a game. As such, the sequence has to be regarded as competent and ‘literate’ in the lifeworld of the child.

From an educational perspective, this sequence leads to the conclusion that there is not one literacy, but different ‘literacies’ rooted in concrete life worlds, which need to be put into transgenerational contact and exchange with each other. Wilson’s report on pre-alphabetized film audiences seems to support this claim of different ‘literacies’. Understanding such ‘literate’ behavior both from the perspective of the operations involved as well as from the store of experiences which are drawn on and mobilized in terms of Piai et al. (2016) offers significant potential from a didactical perspective to transform every day, lifeworld ‘literacies’ into professional or scientific literacies in the terms of UNESCO (2024). Existing empirical evidence on interactions

with material objects (Wagner, 2021; König & Wagner, 2023) points in this direction. However, accepting the notion of different ‘literacies’ also necessitates the openness for the perspectives of children who may – and will – see things differently from adults. Things, which adults have unlearned to see in the process of becoming literate, i. e. becoming blind to the individuality of things *vis à vis* becoming literate in the generic properties of things as a “token” of a certain “type” of objects in sense of Peirce (CP 4.537). Here lies significant potential for transgenerational, social dialogue.

Bibliography

- Artelt, C., Schiefele, U., & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363–383.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Indiana University Press.
- James, A., & Prout A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Keidel, K., Wagner, B., & Zehbe, K.-C. (2023, May 31). *Videography* [Unpublished raw video data]. Leipzig University.
- König, P., & Wagner, B. (2023). Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen [Educational potential of material culture in general studies]. *widerstreit sachunterricht* 27, <http://dx.doi.org/10.25673/10159>
- Leahy, S. (1995). Object Literacy. *The Docent Educator*, 4(3), 17.
- Littleton, J. (1995). The “A, B, C’s” of Reading Objects. *The Docent Educator*, 4(3), 8–10.
- McLuhan, M. (2011). *Gutenberg-Galaxy. The making of typographic man*. University of Toronto Press.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, & Society*. University of Chicago Press.
- Norman D. A. (1999). Affordance, conventions, and design. *Interactions*, 6(3), 38–43.
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. PISA. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Oxford English Dictionary. (2024). *Literacy*. Retrieved February 9, 2024, from https://www.oed.com/dictionary/literacy_n?tab=meaning_and_use#38959559
- Peirce, Ch. S. (1934–1948). *Collected Papers* (4 vols.). Harvard University Press.
- Piai, V., Anderson, K. L., Lind, J. J., Dewar, C., Parvizi, J., Dronkers, N. F., & Knight, R. T. (2016). Direct brain recordings reveal hippocampal rhythm

- underpinnings of language processing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(40), 11366–11371.
- Rodari, G. (2008). Tante Domande. In G. Rodari. *Favole al telefono* (pp. 101–102). Reclam.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries: An Empirical Study*. Wiley & Sons.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2022). *World Population Prospects 2022: Summary of Results*. UN DESA/POP/2022/TR/NO. 3. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_summary_of_results.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024, January 31). *What you need to know about literacy*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Urayama, Z. J. (2015). *Big U small u*. Copy in possession of author.
- Wagner, B. (2021). Sprachhandeln und Sachlernen [Speech acts and general studies]. *GDSU-Journal*, 11, 114–124.
- Wilson, J. (1983). Comments on Work with Film Preliterates in Africa. *Studies in Visual Communication*, 9(1), 30–35.
- Yarbus, A. L. (1967). *Eye Movements and Vision*. Plenum Press.

Il patrimonio culturale conservato nel museo e restituito all'infanzia

Orientamento formativo e Cultural Heritage: un binomio per superare il vuoto educativo della scuola

Viviana De Angelis

Assegnista di Ricerca in Pedagogia, Dipartimento di Scienze della
Formazione Psicologia Comunicazione, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
viviana.deangelis.uniba@gmail.com

Introduzione

Il saggio riflette, per la prima volta, su alcuni risultati di un programma di ricerca educativa triennale, ispirato al paradigma del *Global Affective Education* (De Angelis, 2022) o *Embodied Education*, condotto in via sperimentale nel primo ciclo d'istruzione di alcune scuole pugliesi, grazie alla collaborazione e all'impegno strutturato tra l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari e il Consiglio Regionale della Puglia e finalizzato e alla creazione di una rete educativa regionale, atta a fronteggiare alcune attuali e cruciali emergenze formative.

Le emergenze formative prese in considerazione nel progetto *FIED- Advanced-Program 2019-22*, acronimo di *Future in Education- Advanced Program 2019-2022* (De Angelis, 2024), riguardano gli atteggiamenti e le abitudini comportamentali, riferiti all'esistenza quotidiana, delle giovani generazioni, la cui condizione, infatti, è frequentemente motivo di apprensione per la scuola e le famiglie. Preoccupanti fragilità e diseguaglianze nei percorsi formativi, professionali e di vita delle nuove generazioni producono ricadute rilevanti sulla dimensione del disagio personale e sociale, della salute mentale, dell'insicurezza nei confronti del futuro e in molti casi si traducono in comportamenti problematici a rischio di devianza, sempre più diffusi, che generano vere e proprie preoccupazioni sociali.

L'azione di studio del fenomeno della povertà educativa attuale, da un punto di vista psico-pedagogico e filosofico e la messa a punto di nuovi paradigmi pedagogici multifocali e multi prospettici, tradotti in strategie didattiche e strumenti di contrasto efficaci, per rilanciare la scuola dell'obbligo italiana, offrire un orientamento formativo, promuovere le eccellenze, e supportare i soggetti più fragili, promuovendo la formazione integrale umana e intellettuale degli alunni, anche in vista della costruzione di una cittadinanza

attiva responsabile e democratica, dopo tre anni di ricerca, è in grado, oggi, di offrire alla comunità scientifica alcuni importanti risultati (De Angelis, 2022).

Tali risultati, seppur provvisori, non certo definitivi e demograficamente limitati, anche a causa dell'insorgere di un'emergenza pandemica, che abbiamo dovuto fronteggiare negli anni 2020-2021, possono senz'altro illuminare alcune zone d'ombra dell'attuale, sempre più complessa relazione educativa esperita nella scuola e nei vari ambienti di apprendimento, anche virtuali. Essi possono quindi tradursi in nuovi orientamenti legislativi, cui corrispondano nuove pratiche scolastiche, non più affidate soltanto alla virtù, generosità, saggezza ed eccellenza del singolo insegnante, come attualmente accade nella scuola, ma auspicatamente istituzionalizzate e tradotte in nuovi curricula formativi propedeutici ad ogni ciclo d'istruzione obbligatoria e inerenti all'esperienza scolastica di insegnanti e alunni e alla sua *mission* formativa.

La scelta di riflettere su alcuni risultati di questa ricerca triennale appare utile per rileggere in chiave pedagogica ed ermeneutica la "Riforma del sistema di orientamento" del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall'Unione Europea - Next Generation EU 2022 e, in particolare le Linee guida per l'orientamento (Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022), che offrono la possibilità e lo spazio istituzionale per inaugurare una nuova stagione dell'istruzione obbligatoria italiana e, se si volesse, per inaugurare una *rivoluzione copernicana dell'educazione*, nell'era postmoderna.

1. Dal vuoto educativo della scuola postmoderna, alla Riforma del Sistema di Orientamento: una lettura filosofico-pedagogica

Negli ultimi anni alcune voci della lettura filosofico-pedagogica hanno evidenziato in maniera sempre più chiara e analitica la povertà educativa della scuola postmoderna: una scuola eccessivamente formale, intellettualistica e nozionistica, in cui il fine principale non è il *soggetto* e la sua formazione integrale, ma le *conoscenze* o *nozioni* e la loro trasmissione culturale, da veicolare attraverso la pratica di parcellizzazione e specializzazione delle discipline curriculari (Andreani, 2018; Bellingreri, 2014; Belvedere, 2013; Elia, 2021; Mortari, 2015; 2017; Nussbaum, 2010; 2016; Zagzebski, 2017).

Gli effetti di questa inversione epistemologica tra *soggetto* e *oggetto* della Teoria della formazione prima e delle pratiche didattiche, poi, è all'origine dell'attuale *School Emergency*: una crisi dell'educazione senza precedenti che investe, non solo i Paesi poveri, ma anche sempre più diffusamente- è questo il dato più preoccupante- le giovani generazioni che vivono nelle società opulente e nell'occidente industrializzato. L'attuale crisi educativa è certamente legata alla crisi antropologica ed esistenziale dell'individuo postmoderno ed evoca la complessità della vita attuale, l'universo psicopedagogico ed episte-

mologico di ogni essere umano e, allo stesso tempo, la fenomenologia dell'esistenza di vissuti personali e familiari in cui la componente educativa spesso è deficitaria e, a volte proprio manca. Ciò nonostante, fa d'uopo riconoscere come il vuoto educativo della scuola postmoderna sia un capitolo specifico attinente alla pedagogia e alla sua missione orientativa, rispetto alle pratiche didattiche e alle politiche istituzionali.

Prestigiosi esponenti di differenti discipline non esitano a parlare di una *crisi epocale* che investe ormai da una decina d'anni, tutti i settori dell'umana società e che affligge particolarmente il mondo dell'educazione, lasciando nel crepuscolo del dubbio e della confusione i soggetti della formazione e le istituzioni (Zagzebski, 2017; Elia, 2021).

Alcuni anni fa Brezinka (1994) aveva già denunciato il vuoto educativo delle giovani generazioni, prodotto dalla fragilità esistenziale della famiglia naturale e dall'esautoramento del ruolo educativo della scuola dell'obbligo. In *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, (1994), egli mostrava particolare preoccupazione verso un atteggiamento che in quegli anni si andava diffondendo nelle società occidentali: la deresponsabilizzazione educativa da parte della scuola e della famiglia e che oggi è arrivata alle estreme conseguenze e ha prodotto il grande vuoto educativo delle nuove generazioni, che adesso si vorrebbe colmare.

Il contributo specifico del pensiero di Brezinka (1994), rispetto a tale crucialità, - di fronte all'incertezza sui valori e sugli ideali che rende difficile sia riferirsi a mete educative condivise, sia mettere a punto programmi coordinati e strutturati di orientamento formativo per le giovani generazioni, -, riteniamo sia stata propria la sua tenacia e l'assiduità nel ricercare i valori comuni e i capisaldi morali, sempre più ampiamente condivisi su cui costruire l'intenzionalità pedagogica del processo orientativo.

Brezinka (1994) affermava che non ci si può abituare a un'idea di scuola che rinunci all'intenzionalità pedagogica della formazione umana: un processo che per lui era connotato da una forte valenza *morale*, con importanti ricadute sociali e politiche, perché da esso e dalla sua qualità sarebbe dipesa la qualità della futura società e dei futuri cittadini. Per tale ragione egli, fino agli ultimi istanti di vita, ha ricercato i fondamenti di una filosofia normativa dell'educazione, che potesse illuminare e supportare la pedagogia nella realizzazione della propria intenzionalità orientativa.

Un'idea pedagogica, quella di Brezinka (1994) molto alta e lucida che richiama un'altra concezione di orientamento formativo, eticamente connotato, espressa in un'opera magistrale di filosofia dell'educazione: *Reconstruction in Philosophy* (Dewey, 1920). Il filosofo americano, più di un secolo fa qualificava come *morale* il processo educativo e su tale equivalenza strutturale poneva le basi epistemologiche della costruzione di società autenticamente democratiche.

Adesso, di fronte all'attuale crisi sociale, educativa e politica internazionale delle grandi democrazie occidentali, tali intuizioni filosofiche appaiono in tutta la loro importanza. Se in passato non c'era abbastanza consapevolezza dei rischi che sarebbero stati prodotti dal depauperamento della scuola di una specifica intenzionalità orientativa e formativa, eticamente connotata, attualmente siamo tutti un po' più consapevoli delle conseguenze della parcellizzazione delle conoscenze e del *mismatch* tra cultura e vita.

Per favorire il processo comune di coscientizzazione dell'urgenza di ripristinare nella scuola una specifica intenzionalità pedagogica del processo orientativo è indispensabile, da un lato interiorizzare la lezione pedagogica dei grandi maestri, come Dewey e Brezinka; dall'altro è indispensabile riflettere e interpretare correttamente alcune posture comportamentali preoccupanti, che riguardano sempre più diffusamente le giovani generazioni e non solo e che esprimono un grande disagio interiore, verso cui non si può restare indifferenti. Se *aggressività, individualismo, immaturità, incapacità di dialogare con gli adulti, bullismo, atteggiamenti devianti* sono alcuni dei tratti comportamentali negativi diffusi tra gli studenti di oggi, non è più possibile negare che essi siano il risultato di un vuoto educativo generalizzato e della mancanza di cura da parte degli adulti, della scuola e delle istituzioni.

2. La “Riforma del sistema di orientamento” nel Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza

Per fronteggiare l'attuale emergenza educativa e sociale delle giovani generazioni, il Governo italiano ha scelto la via della cooperazione con gli altri membri dell'Unione Europea. La “Riforma del sistema di orientamento” del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, finanziato dall'Unione Europea – Next Generation EU 2022 rilancia in modo nuovo e inequivocabile la missione formativa della scuola e dell'istruzione obbligatoria. Ciò rappresenta per la pedagogia contemporanea un'opportunità inedita per riscoprire e far rifiorire la propria missione originaria: una missione educativa e sociale primaria, che implica *l'insegnamento ad una vita buona*, da realizzare attraverso la messa a punto e l'implementazione nelle pratiche didattiche scolastiche di un progetto di formazione intellettuale e umana globale, sempre più ampiamente condiviso, da strutturare e coordinare in modo creativo, facendo riferimento ad esempi virtuosi e buone prassi, frutto della generosità intellettuale e umana di alcuni insegnanti, i quali in solitudine o in piccoli gruppi, hanno continuato a lavorare per il progresso sociale e il bene comune, prima ancora che vi fosse un orientamento specifico da parte delle politiche istituzionali.

In Italia, nel 2022, il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha adottato le nuove Linee guida per l'orientamento in accordo con la “Riforma del sistema di orientamento”, nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano

Nazionale di Ripresa e Resilienza. Le Linee guida sottolineano la necessità di superare un approccio frammentario all'orientamento, definito come “un processo volto a facilitare la conoscenza di sé, del contesto formativo, occupazionale, sociale culturale ed economico di riferimento, delle strategie messe in atto per relazionarsi ed interagire in tali realtà, al fine di favorire la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderenti al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative”.

Alla luce di questa definizione, è evidente come l'orientamento determini un ruolo educativo preciso, in quanto attiene alla dimensione della crescita, cioè quello di accompagnare i processi di formazione e apprendimento nei contesti nei quali essi avvengono. Risulta quindi di fondamentale importanza promuovere una riflessione critica e approfondita sul valore educativo, formativo e pedagogico dell'orientamento in ambito scolastico, necessario per sostenere e promuovere la fiducia, l'autostima, l'impegno, le motivazioni, e per riconoscere talenti e attitudini di alunni e alunne, studenti e studentesse.

L'ambiente scolastico dovrebbe infatti creare le condizioni affinché sia possibile lavorare sul proprio potenziale, esercitando la capacità di scegliere in autonomia senza trascurare la possibilità di coltivare direzioni di crescita inedite o non convenzionali. Allo stesso tempo, le esperienze formative in ambito scolastico risultano centrali per l'acquisizione delle competenze intrapersonali ed interpersonali necessarie a orientare le scelte nei percorsi di vita e ad affrontare incertezze e difficoltà.

Un progetto ambizioso, quello della “Riforma del sistema di orientamento” del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, che, se ermeneuticamente interpretato, conferisce alla pedagogia la possibilità e insieme un mandato che consente di operare un'inversione di rotta, per rinnovare la formazione istituzionalizzata. Le analisi e le prospettive di tale quadro, difatti, risultano validi riferimenti per la progettazione e la realizzazione di un sistema efficace di orientamento permanente.

Ha senso a questo punto chiedersi quale possa essere la direzione dell'orientamento, non tanto nell'ottica transeunte di governanti di passaggio, quanto piuttosto nell'intuizione di una lungimiranza pedagogica rivolta alla ricerca e realizzazione del bene comune, che ha forti implicazioni sociali e politiche. A nostro avviso, il sistema di orientamento permanente, per poter perseguire i quattro obiettivi descritti nel Quadro di riferimento europeo sull'orientamento nelle scuole (Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022), potrebbe individuare una via di accesso privilegiata al mondo giovanile, senza appesantire ulteriormente le attività previste nei curricula didattici delle scuole, se utilizzasse un approccio socio-etico-affettivo trasversale a tutte le discipline.

Accanto a ciò, sarebbe anche opportuno sviluppare le potenzialità formative didattico-pedagogiche dei processi di mediazione culturale che hanno luogo in contesti di apprendimento non formale ‘a contatto’ con il patrimonio culturale. Le dimensioni formative del *Cultural heritage* e della cultura materiale, infatti, possono rappresentare un ponte privilegiato -attraverso l’educazione alla memoria e l’educazione estetica- verso una formazione umana integrale, eticamente connotata, idonea a sviluppare e armonizzare negli individui le esigenze di cuore e ragione, natura e cultura, sentimenti e coscienza e a colmare l’attuale vuoto educativo della scuola, che sta avendo conseguenze individuali, politiche e sociali devastanti.

3. Orientamento formativo e *Cultural Heritage*: un binomio per superare il vuoto educativo della scuola

Per poter perseguire l’ardua e innovativa finalità pedagogica di promuovere una formazione umana integrale¹, eticamente connotata, delle nuove generazioni, idonea a sviluppare e armonizzare, in bambini e adolescenti, le esigenze di *cuore e ragione, natura e cultura, sentimenti e coscienza* e idonea a colmare l’attuale vuoto educativo della scuola, è necessario guardare ai grandi *maestri e modelli* della cultura occidentale del passato e del presente.

Il patrimonio culturale, materiale e immateriale, infatti, costituisce oggi un nuovo oggetto di interesse per la pedagogia. Esso rappresenta in primo luogo un ponte per l’*educazione alla bellezza, l’educazione estetica* e per la diffusione dei *restorative environments* cioè degli ambienti dell’anti-stress. I *restorative environments* sono, infatti, ambienti capaci di intrattenere una certa relazione con la salute di ciascun individuo e di contribuire, quindi, all’aumento e alla conservazione del benessere degli individui, come affermano Muscarà e Poce (Muscarà, 2022; Poce, 2018).

In secondo luogo, il *Cultural heritage* e la cultura materiale rappresentano un veicolo di cultura, storia e conoscenza, che vengono trasmessi e assimilati, attraverso l’interazione dei bambini con gli oggetti e con le fonti documentali. È possibile, infatti, fare della memoria e dei segni tangibili della memoria storica di una civiltà, un potente strumento di consapevolezza e d’azione (memoria operante), sì da e conservare gli impliciti culturali che esso reca ma, allo stesso tempo, si da attuare e alimentare costruttivi processi di negoziazione delle identità.

1. Dal latino tardo *integralis* deriva da *intēger*, cioè, “integro, intero”, e significa *relativo a tutte le parti*. Nel caso dell’educazione, il termine *integralis* significa “relativo a tutte le dimensioni costitutive dell’ontologia umana”, per cui l’educazione integrale è l’educazione che *abbraccia e coinvolge* tutta la persona: corpo e spirito.

Si profila, a questo punto la seconda finalità pedagogica del confronto delle nuove generazioni con il patrimonio culturale, materiale e immateriale: l'*educazione al buono* o al *bene*, ossia l'*educazione etica*, indispensabile e imprescindibile affinché il processo di maturazione socio-etico-affettiva della coscienza intenzionale possa pienamente realizzarsi.

Se, infatti lo sviluppo cognitivo umano e la maturità critica si acquisiscono attraverso l'educazione razionale e l'istruzione nelle diverse discipline scientifiche, l'educazione relazionale, morale e affettiva si realizzano, invece, attraverso l'*educazione al bello, al vero e al bene*.

In una società sempre più multietnica e culturalmente polifonica, la qualità della relazione che si sviluppa con il patrimonio culturale, portatore di segni plurimi e complessi, caratterizzato da processi di contaminazione e da continue integrazioni, può essere vettore di conoscenza e d'inclusione sociale, attraverso il dialogo costruttivo e il confronto tra individui e comunità interpreti di istanze plurime.

Non solo. Il patrimonio culturale rappresenta un eccellente dispositivo per il riconoscimento e la comprensione critica dell'identità, come della diversità culturale, del mondo proprio e altrui e altresì un eccellente dispositivo per conoscere la *virtuosità umana* attraverso le varie epoche della storia e assumerla quale modello identitario, in un'ottica pedagogica *esemplarista* (Zagzebski, 2017).

In questa nuova ottica pedagogica, il patrimonio culturale rappresenta un eccellente dispositivo per rispondere alle istanze più intime e profonde del *cuore* umano, che da sempre e in ogni luogo s'interroga sulla direzione da conferire all'esistenza, perché essa sia pienamente umana, realizzata e felice. Il confronto delle giovani generazioni con il patrimonio culturale può alimentare la riflessione sul *sensu* e il *fine* dell'esistenza a aiutare a sviluppare una nuova antropologia dell'umano e dell'educativo.

La cultura materiale e il *Cultural heritage* possono infatti formare e modellare le nuove generazioni, secondo un nuovo progetto pedagogico di umanizzazione di individuo e società e trasformare la società, rendendola migliore.

Il contatto diretto la cultura materiale, le fonti di prima mano, gli oggetti e con l'intero *cultural heritage* relativo all'esistenza concreta di uomini e donne che, nel corso della storia si sono distinti per eccellenza, onestà, generosità e virtuosità umana, può rappresentare l'*incipit* prima di una dilatazione del campo esperienziale per le giovani generazioni e poi di un rinnovamento di mente e coscienza dentro e fuori la scuola.

L'attuale sfida dell'educazione nella società liquida impone di sognare una scuola nuova, pronta a cambiar rotta e a muoversi tra saperi e valori etico-sociali, tra politiche culturali e pratiche educative altamente umanizzanti. Una scuola non più asservita alle logiche dell'economia di mercato, ma libera, affrancata da pregiudizi e ideologie, alleata del *Cultural heritage* e soprattutto

capace di orientare le giovani generazioni nella scelta e nel perseguimento di un progetto di vita personalmente e socialmente *virtuoso*, ispirato alle grandi eccellenze del passato e del presente, ai grandi *maestri di vita* e di *pensiero*, le cui orme sono rintracciabili nella storia di ogni famiglia, popolo, cultura.

4. FIED- Advanced-Program 2019-22 e Embodied Education

Per riflettere sulla funzione formativa, in chiave personale, politica e sociale dell'istruzione obbligatoria, e sul valore educativo dell'orientamento e del ricorso alla cultura materiale, con il suo valore memoriale e testimoniale, proponiamo alcune riflessioni pedagogiche scaturite da una ricerca formativa triennale: il FIED- Advanced-Program 2019-22, condotta nel primo ciclo d'istruzione di alcune scuole pugliesi, grazie alla collaborazione tra l'Università degli Studi Aldo Moro di Bari e il Consiglio Regionale della Puglia.

La natura bidirezionale (teoretica e pratica) della ricerca longitudinale sulla povertà educativa degli alunni del primo ciclo d'istruzione è stata condotta secondo una duplice direttiva: a) analisi critico-ermeneutica delle fonti; b) ricerca multifocale sul campo. Dal punto di vista pratico, le azioni di contrasto della povertà educativa sono state orientate in una duplice direzione:

1) quella della messa a punto di un paradigma pedagogico multifocale che consente di interpretare e comprendere correttamente sia il fenomeno crescente della povertà educativa delle giovani generazioni, sia le singole manifestazioni specifiche di ogni contesto e ambiente scolastico;

2) la progettazione e sperimentazione di una strategia didattica di contrasto modellabile *ad personam* (l'educazione socio-etico-affettiva- il Curricolo o Modulo SEA).

Passando in rassegna alcune delle principali lacune formative che sono state oggetto di analisi e studio longitudinale, in vista di una più ampia comprensione del fenomeno indagato e della progettazione e realizzazione delle azioni strategiche di orientamento e contrasto, si evidenziano:

1. La frammentazione culturale e lo sbilanciamento nozionistico dei contenuti dei programmi scolastici, costruiti su una "visione erudita, asettica, a-critica, efficientista e disincarnata della scuola e, a scapito, quindi, di una formazione integrale della persona, che promuova insieme allo sviluppo delle potenzialità degli alunni, un'autentica relazionalità umana ed educativa (fondata sulla fiducia e sul rispetto reciproci); l'acquisizione di una solida capacità critico-riflessiva e la promozione di pratiche individuali e sociali virtuose e del *well being* scolastico.

2. La carenza di un accompagnamento personale e personalizzato degli alunni, da parte degli insegnanti, nei processi di crescita e l'inadeguatezza e assenza generalizzata delle figure adulte significative di riferimento, coniugata ad una mancanza di concretezza dell'agire educativo che si limita a

coinvolgere solo la sfera cognitiva dell'apprendimento; che non è capace di impattare l'esperienza quotidiana, cioè la vita concreta dei ragazzi, rendendola 'felice e virtuosa' e che, per tale ragione, accentua e radicalizza la frattura tra spirito e corpo (Cornacchia e Madriz, 2014).

3. La solitudine, lo smarrimento e il ritiro sociale degli alunni, accentuati dalla pandemia e da un uso improprio degli strumenti della Digital Mobility (Cantelmi, 2013; Lasch, 2020).

Ora i risultati scientifici della ricerca hanno prodotto alcune recenti pubblicazioni. Per questi si rimanda alle voci specifiche contenute nella bibliografia finale. A margine di tali risultati risulta invece utile, accennare ad alcuni risultati positivi impliciti del lungo lavoro di ricerca e per i quali non è possibile utilizzare un linguaggio analitico, bensì ermeneutico e indiziario e che possono arricchire la riflessione pedagogica sull'orientamento formativo.

In tutti i contesti che abbiamo analizzato, abbiamo riscontrato l'efficacia di un approccio pedagogico umile e virtuoso, di natura socio-etico-affettivo, e di una *pedagogia gentile*, ispirata alla paideia delle virtù classica e all'antropologia cristiana. Questo tipo di pedagogia gentile è attenta alla specificità e unicità di ogni alunno. Gli alunni, come i bambini, del resto, come affermava Maria Montessori, ne *Il segreto dell'infanzia*, (1936), hanno *disposizioni morali* naturali innate e si accorgono presto dello *spessore* di un insegnante e delle sue reali intenzioni. Essi comprendono presto quando un insegnante è motivato e appassionato in quello che insegna; quando è lì per giudicare, punire, o se è di fronte a loro con rispetto, fiducia, per insegnare e spiegare qualcosa di importante.

Alla luce delle esperienze laboratoriali e soprattutto relazionali condotte con gli insegnanti, gli alunni e le famiglie incontrate, possiamo riportare la necessità che tutti i soggetti della formazione hanno, in questa contingenza storica, di ristabilire nella scuola relazioni autenticamente umane, significative e edificanti e soprattutto di ricevere un orientamento formativo chiaro ed efficace, *attingendo ai grandi maestri di umanità* del passato e del presente. Ciò sembra essere l'*humus* di ogni tipo di apprendimento disciplinare e curricolare.

Per tale ragione appare ragionevole ripensare l'educazione e reintrodurre la centralità della persona umana all'interno del discorso pedagogico e di ogni proposta istituzionalizzata di orientamento nella scuola. Nella conoscenza e cura della dignità, ricchezza e interezza costitutiva del potenziale di perfettibilità della coscienza intenzionale, riconosciamo l'oggetto specifico della teoria dell'educazione e il sentiero sicuro che conduce al superamento della povertà educativa delle giovani generazioni e all'*empowerment* di individuo e società.

Conclusioni

Il vuoto educativo della scuola e la povertà socio-etico-affettiva delle giovani generazioni esigono un rinnovamento culturale, che può essere promosso dalla pedagogia, utilizzando la ricchezza del patrimonio plurimillenario della società occidentale: le fonti documentali, la cultura materiale e l'intero *Cultural heritage*.

Il modello pedagogico dell'*Embodied Education*, sviluppato attraverso il FIED- Advanced-Program 2019-22 (De Angelis, 2024) incoraggia il contatto diretto degli alunni con la cultura materiale, in tutte le sue forme. Lo studio delle fonti di prima mano, il contatto con gli oggetti della memoria e la problematizzazione della conoscenza, sembrano essere un valido strumento pedagogico per lo sviluppo della capacità critica e per l'attivazione di processi di apprendimento che richiedono alti livelli di consapevolezza e riflessività.

In tutti i laboratori pedagogici proposti nelle varie scuole, che hanno aderito alla ricerca educativa longitudinale condotta, si sono registrati effetti positivi, dal punto di vista di uno sviluppo socio-etico-affettivo degli alunni, nell'impiego di contenuti formativi, ispirati al confronto con il *Cultural heritage* e allo studio di documenti dal forte carattere testimoniale. Anche l'esperienza diretta di confronto e contatto con oggetti della cultura materiale e testimoni privilegiati di alcuni campi dello scibile ha prodotto risultati pedagogici qualitativamente positivi.

Nel complesso è possibile affermare che l'esperienza pedagogica realizzata nell'ambito del FIED- Advanced-Program 2019-22 sia stata precorritrice e attuatrice nella pratica didattica, delle intenzioni profonde dei legislatori i quali, nelle Linee guida per l'orientamento, hanno inteso affermare il primato assoluto della formazione umana nei processi di apprendimento veicolati dalla scuola.

L'orientamento formativo e il *Cultural heritage* possono essere un binomio pedagogico innovativo e vincente per superare il vuoto educativo della scuola

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il Consiglio regionale della Puglia per il supporto istituzionale e in particolare: l'avv. Mimma Gattulli, Segretario Generale del Consiglio Regionale della Puglia; la dott.ssa Anna Vita Perrone, Responsabile della Sezione Biblioteca e Comunicazione Istituzionale del Consiglio Regionale della Puglia e il dott. Giuseppe Musicco, Dirigente della Sezione Studi e Documentazione, a Sostegno dell'Attività Legislativa del Consiglio regionale della Puglia, per aver reso possibile la realizzazione del Progetto Fied-Programma Avanzato 2019-22.

Ringrazio ciascuno di loro per l'attiva, assidua e proficua collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione dell'Università di Bari e per aver voluto investire nella ricerca pedagogica socio-etico-affettiva.

Bibliografia

- Andreani, M. (2018). La cura degli altri è cura del vivere civile: i “piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro”. *Civitas Educationis: education, politics and culture*, 7(1), 27-44.
- Bellingreri, A. (2014). La sfida dell'educazione nella società liquida. In G. Elia (a cura di). *Le sfide sociali dell'educazione*. (pp. 13-25). FrancoAngeli.
- Belvedere, G., et al. (2013). *Un'altra scuola è possibile*. Enea.
- Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Armando.
- Cantelmi, T. (2013). *Tecno liquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecno liquida*. San Paolo.
- Cornacchia M., Madriz. E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Unicopli.
- De Angelis, V. (2022). *The school of dreams*. Pensa Multimedia.
- De Angelis, V. (2024). The implementation of the school's educational mission through harmonious and global human development. *Lifelong Lifewide Learning*, 21(44), 22-33. <https://doi.org/10.19241/lll.v21i44.828>
- Decreto Ministeriale n. 328 del 22 dicembre 2022. Linee guida per l'orientamento. <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in Philosophy*. H. Holt and Company.
- Elia, G. (2021). *A scuola di umanità. Teorie e pratiche educative*. Progedit.
- Lasch, C. (2020). *La cultura del narcisismo*. Neri Pozza.
- Montessori, M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Istituto Editoriale Ticinese S. Anno. (Edizione originale *L'Enfant* 1936).
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La sapienza del cuore*. Raffaello Cortina.
- Muscarà. M. (2022). *Formare per trasformare. Per una pedagogia dell'immaginazione*. Mimesis.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2016). *Anger and Forgiveness: Resentment, Generosity, Justice*. Oxford University Press.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. FrancoAngeli.
- Zagzebski, L. T. (2017). *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press.

Bruno Munari: il museo come spazio formativo e di promozione dell'inclusione culturale

Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto**¹*

* Professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Enna Kore

** PhD student in Processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna Kore

alessandra.lopiccolo@unikore.it

daniela.pasqualetto@unikorestudent.it

Introduzione: la pedagogia museale

Nel corso degli ultimi tre decenni, la ricerca ha prodotto una vasta letteratura dedicata all'evoluzione delle molteplici funzioni dei musei, trasformandoli da semplici spazi di conservazione e collezione (Weil, 2002), in centri avanzati di apprendimento e sviluppo sociale e culturale (Tlili, 2015), nonché in luoghi per la promozione dell'inclusione sociale.

Al fine di estendere l'accessibilità culturale di questi luoghi (Falk, Shepard, 2006), si è ritenuto essenziale rivedere le strategie di comunicazione da impiegare, per coinvolgere un pubblico sempre più variegato dal punto di vista culturale (Magoga, 2019), e con bisogni specifici.

L'obiettivo primario resta ancora oggi quello di incoraggiare la partecipazione attiva dei cittadini nel processo di coesione sociale (UNESCO, 2021), promuovendo la discussione su temi di crescente rilevanza per la società contemporanea, quali l'identità, la sostenibilità e l'accessibilità, i diritti umani e le disuguaglianze (Downey, 2020).

La consapevolezza dell'importanza della partecipazione attiva nel processo di apprendimento ha focalizzato l'attenzione sulle tipologie e le modalità fruizione delle esperienze da far vivere ai visitatori: visite guidate, percorsi interattivi, didattici ed esplorativi, rivolti a tutte le fasce d'età, che mirino a stimolare un approccio attivo e partecipativo con l'ambiente museale in tutte le sue forme; un contatto che non sia limitato alla sola fruizione passiva. (Tran, 2006).

1. Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Nello specifico, *Lo Piccolo* ha scritto l'introduzione e le conclusioni, *Pasqualetto* ha scritto il paragrafo 1, 2 e 3.

Queste riflessioni hanno condotto verso la formulazione di una “pedagogia del museo”, mirata a supportare la progettazione di esperienze di apprendimento efficaci, inclusive e realmente accessibili ad un pubblico eterogeneo (Anderson et al., 2015).

Al ridosso della fine del millennio precedente, si è tornati a considerare il ruolo e la funzione del museo come luogo di educazione e formazione (Nardi, 1996). La pedagogia museale ha conosciuto diversi sviluppi significativi, riflettendo le evoluzioni nella migliore comprensione dei processi di apprendimento, della partecipazione e del ruolo dei musei nella società.

A partire dagli anni Sessanta, fino ad arrivare ai nostri giorni, la didattica museale ha assunto le caratteristiche di una vera e propria disciplina, richiamando a sé competenze specializzate. Questa disciplina, oggi, si rivolge a un pubblico sempre più ampio e diversificato, e in particolare agli studenti delle scuole.

L'accesso alla cultura, la crescente propensione alla formazione continua e la consapevolezza che il processo formativo non si esaurisce con il completamento degli studi nelle istituzioni scolastiche e universitarie, creano il contesto in cui si inseriscono gli sforzi di Bruno Munari, il quale ha inteso fare del museo un autentico luogo di formazione.

1. Il valore del museo a misura di bambino

L'acquisizione di nuove conoscenze e la valorizzazione del patrimonio artistico (Galeotti, 2019) rappresentano i principi base dello sviluppo di una consapevolezza civica diffusa, di rilevanza fondamentale per la tutela dei beni culturali. Questo processo, cruciale per il tessuto sociale, trova il suo punto di partenza nel coinvolgimento delle nuove generazioni che, superando la mera trasmissione di informazioni, possono contribuire in modo significativo a promuovere la ricchezza delle influenze culturali di diversi artisti e studiosi, portatori di innovazioni, i quali hanno plasmato il patrimonio artistico dell'Italia nel corso dei secoli.

Tale processo, se avviato sin dall'infanzia, assume un ruolo centrale nella comprensione profonda dell'importanza delle diversità.

La valorizzazione del patrimonio culturale diviene così un ponte che collega il passato al presente e al futuro, in una prospettiva intergenerazionale.

In accordo con le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), la consapevolezza e l'apprezzamento delle radici culturali diventano elementi fondamentali nel plasmare l'identità di ogni persona, favorendo una partecipazione attiva e responsabile nella salvaguardia del patrimonio artistico comune e arricchendo la propria comprensione e connessione con la ricca storia culturale dell'Italia e del mondo.

Certamente, la prospettiva intergenerazionale è un elemento importante da considerare quando si tratta di istruzione e cultura, in particolare all'interno dei musei.

Sin dal primo ciclo di istruzione scolastica, è essenziale creare ambienti che siano accessibili, stimolanti e adatti alle diverse fasce d'età. I musei tradizionali, spesso progettati per un pubblico più adulto, potrebbero non essere completamente adatti alle esigenze e agli interessi dei bambini in età scolare. I musei pensati per i più giovani tendono a adottare approcci pedagogici più interattivi, giocosi e partecipativi. Questo tipo di musei cerca di coinvolgere attivamente i bambini nel processo di apprendimento, offrendo esperienze *hands-on*, attività pratiche e ambienti che stimolano la curiosità e la creatività.

Ogni museo per bambini si impegna attivamente in una missione educativa mirata ai giovani visitatori, cercando di stimolare l'interesse e l'apprendimento. Il paradigma educativo all'interno di questi musei si allontana significativamente dai modelli scolastici convenzionali (Gardner, 1994). I bambini, attraverso un approccio basato sull'esplorazione e sull'interattività, imparano a conoscere il mondo, immergendosi in interazioni sensoriali e motorie con oggetti-materiali, coetanei e personale museale.

Questo approccio multisensoriale stimola non solo la loro creatività, ma favorisce anche la comprensione profonda e tangibile delle lezioni apprese; gli studenti lavorano insieme per imparare ad utilizzare strumenti e risorse utili al raggiungimento di obiettivi di apprendimento e allo svolgimento di attività di *problem solving* (Wilson, 1996).

Il museo a misura di bambino, con i suoi processi esperienziali e cognitivi, soddisfa le aspettative della Raccomandazione europea relativa allo sviluppo della competenza chiave dell'imparare ad imparare, una competenza metodologica che richiede all'alunno un apprendimento autoregolato e che viene facilitata da percorsi di apprendimento di tipo cooperativo (Bevilacqua, 2011).

La prospettiva intergenerazionale diventa rilevante nel garantire che i musei siano luoghi accoglienti per tutte le età (Nardi, 2004), in modo che genitori, insegnanti e bambini possano condividere esperienze culturali significative insieme.

È fondamentale riconoscere l'influenza di pensatori illuminati come Dewey, Froebel e la Montessori (1999) dietro la concezione di questi musei, che enfatizzano l'esplorazione ludica del mondo e considerano il gioco come un potente veicolo per ottenere una visione completa della realtà.

L'uso combinato dei cinque sensi nel contesto museale, secondo Munari, si configura come un innovativo approccio pedagogico in grado di potenziare le naturali capacità dei bambini e apportare un contributo significativo alla loro crescita. In questo modo, i musei per bambini, che siano strutturati in egual modo in ambienti *indoor* o *outdoor*, diventano un luogo straordinario in cui l'apprendimento si intreccia con l'esperienza (Zuccoli, 2014), educando le

generazioni future al pensiero critico, in un contesto ricco di stimoli culturali e creativi per un apprendimento permanente.

2. Bruno Munari: l'arte della scoperta in chiave inclusiva

Bruno Munari, con la sua visione innovativa, ha giocato un ruolo rilevante nella trasformazione del concetto di museo. L'artista e designer italiano non si è limitato a considerare il museo come mero custode di opere d'arte, ma lo ha reinterpretato come uno spazio dinamico, formativo e inclusivo.

Munari ha aperto nuove prospettive, sfidando le convenzioni tradizionali e proponendo un approccio che mira a rendere il museo più accessibile e coinvolgente per i visitatori.

Le sue esperienze e riflessioni, hanno contribuito a definire un approccio pedagogico e metodologico mirato all'apprendimento dei bambini (Meneguzzo, 1993). Con il mutare dei tempi, infatti, la sua attenzione si è rivolta alla didattica museale (Bojani & Valli, 2000), con l'obiettivo di creare un punto di incontro tra scuola e museo. Questo obiettivo ben risponde ai principi dell'articolo 9 della Costituzione Italiana, il quale sottolinea l'importanza di promuovere lo sviluppo della cultura e la tutela del patrimonio storico e artistico nazionale.

L'approccio di Bruno Munari rivolto alle scolaresche si è concentrato in modo predominante sull'educazione artistica, considerandola come momento di sperimentazione e libertà creativa, mediante il quale il bambino può entrare in contatto in modo significativo con l'opera d'arte (Munari, 1985).

In questo contesto, un esempio emblematico di tali iniziative didattiche è rappresentato dal progetto "Giocare con l'arte" (Munari, 1994) nato dalla collaborazione di Bruno Munari con la Pinacoteca di Brera.

Questa galleria, già dagli anni '50, ha rivestito un ruolo centrale nella promozione di esperienze educative grazie alla guida influente di Fernanda Wittgens, successivamente del direttore Franco Russoli e al costante interesse di Bruno Munari verso il mondo dell'infanzia, i quali hanno avuto un ruolo chiave nell'orientare le istituzioni museali verso un approccio più dinamico e coinvolgente.

Munari, ispirato dalle riflessioni di Dewey sul *learning by doing*, sembra voler sottolineare che la creatività non dovrebbe essere considerata solo come un fine estetico e limitata all'ambito artistico, ma piuttosto uno strumento prezioso per comprendere e affrontare il mondo circostante.

L'esperienza estetica, quindi, come mezzo per sviluppare una *forma mentis* di fondamentale rilevanza, con il quale l'educando saprà vivere il mondo e potrà sviluppare l'intelligenza emotiva.

In continuità con la sua visione, la Pinacoteca di Brera – celebre per la sua eccezionale collezione di opere d'arte – continua ancora oggi a prestarsi

anche ai più giovani, come ambiente stimolante in cui poter sperimentare un cammino immersivo nella cultura artistica italiana.

Attraverso visite guidate, attività interattive e progetti creativi, Munari ha contribuito a creare un legame profondo tra gli studenti e le opere esposte, incoraggiandoli a esplorare e apprezzare l'arte in modo attivo e partecipativo.

Esempio tangibile di come Munari sia riuscito a influenzare l'approccio all'educazione artistica, i risultati ottenuti dalla partnership con la Pinacoteca di Brera, i quali mettono in luce l'importanza di un contatto attivo e coinvolgente con l'universo museale.

Le sue idee innovative continuano a permeare i metodi didattici di insegnanti e educatori, evidenziando la sua filosofia che guarda a tutto l'arco della vita come un percorso continuo di evoluzione, studio e scoperta.

La Pinacoteca è oggi un laboratorio vivente, in cui gli studenti possono non solo osservare le opere d'arte, ma diventarne anche partecipanti attivi, imparando attraverso l'esperienza diretta (Panizza, 2009). Le sue installazioni interattive invitano il pubblico a toccare, esplorare e sperimentare (Pernaselci, 2014), trasformando il processo di apprendimento in un'esperienza giocosa e appassionante.

L'approccio multisensoriale, con l'uso di suoni, luci e materiali tattili, diventa una chiave per coinvolgere il pubblico in modo completo, indipendentemente dalle diverse sensibilità sensoriali.

All'interno del panorama più ampio della pedagogia museale, la visione avanguardistica di Munari assume un ruolo chiave nel promuovere il concetto di inclusione culturale: l'arte e la cultura devono poter essere accessibili a tutti, indipendentemente dalle abilità o conoscenze pregresse dei fruitori.

Il metodo di Munari orienta tutt'oggi le attività pratiche sul processo creativo piuttosto che sul prodotto finale, abbracciando la visione di un ambiente culturale inclusivo e aperto a tutti. Un approccio olistico, questo, che va oltre la mera accessibilità fisica; elemento che resta comunque uno dei punti fondamentali del programma: garantire che il museo si prefiguri come ambiente aperto e accessibile, con rampe, ascensori e indicazioni chiare che sappiano accogliere e guidare persone con diverse abilità fisiche.

Nel perseguire la promozione dell'inclusione culturale, Munari propone l'idea di una comunicazione universale. La sua strategia si basa sull'uso di simboli, colori e linguaggio visuale per rendere le esposizioni e le informazioni comprensibili a un pubblico diversificato, superando le barriere linguistiche, fisiche e culturali. Questo approccio facilita l'accesso alle informazioni e crea un legame più profondo tra il visitatore e il contenuto esposto.

3. “Giocare con l’arte”

I laboratori furono una risposta concreta del sincero impegno etico che caratterizzò l’operato dell’artista e designer Bruno Munari, il quale, per poter mettere in atto il suo percorso e i suoi principi, decise di allestire appositi spazi per bambini all’interno di strutture specifiche.

Proprio il primo laboratorio di Bruno Munari “Giocare con l’arte” fu istituito nel 1977 a Milano, nella galleria nazionale d’arte antica e moderna della Pinacoteca di Brera.

Un luogo di conoscenza, scoperta e sperimentazione per i bambini, in cui tutte le attività non perdevano la loro natura ludica.

Bruno Munari ha affrontato la realizzazione dei suoi laboratori partendo da una critica costruttiva nei confronti di un sistema educativo ritenuto obsoleto e dannoso per lo sviluppo individuale. La sua analisi evidenziava la predominanza di un approccio formativo basato esclusivamente sulla dimensione letteraria e linguistica, con il linguaggio parlato inteso come unico strumento educativo. Munari (1981), tuttavia, sosteneva che la parola può offrire solo una visione parziale della realtà circostante e che per una formazione completa è necessario integrare diverse tipologie di mezzi, con particolare attenzione alla comunicazione visiva.

Secondo Munari, la formazione deve andare oltre la mera integrazione di momenti ludici o pause nell’ambito di un sistema educativo preesistente, riconoscendo la necessità di ricostruire la struttura educativa in modo che l’approccio estetico sia intrinseco al sistema, e non considerato come aspetto marginale.

L’educazione proposta da Munari non mira solo a fornire nozioni, ma a sviluppare soprattutto l’elasticità intellettuale e la capacità di reazione a stimoli diversificati (Bojani, 2000).

Il suo approccio enfatizza la libertà espressiva dei bambini, che non implica un semplice “lasciar fare”. Al contrario, Munari promuove l’idea di una libertà guidata, che coinvolge l’apprendimento pratico di strumenti e tecniche specifiche. In altre parole, stimolare la creatività significa fornire ai bambini non solo la libertà di esprimere la propria soggettività, ma anche la possibilità di acquisire competenze pratiche attraverso l’esperienza diretta e il gioco.

Munari suggerisce che è attraverso l’azione diretta e l’esperienza del “*learning by doing*”, che i bambini possono effettivamente comprendere e interiorizzare le conoscenze.

Il coinvolgimento attivo del bambino in attività pratiche non solo favorisce l’apprendimento di strumenti e tecniche specifiche, ma stimola anche la rielaborazione cognitiva e operativa dell’esperienza vissuta.

La libertà, nell’ottica di Munari, si manifesta nell’utilizzo delle conoscenze acquisite e nella capacità di fare scelte tra diverse alternative. Questo approccio si allinea con i principi dell’attivismo pedagogico, sottolineando l’impor-

tanza di un coinvolgimento attivo, dell'apprendimento pratico e della libertà guidata nell'educazione dei bambini.

L'essenza di questi laboratori (Munari, 1994) risiede nella concezione dell'apprendimento come un'esperienza pratica e ludica. Le attività proposte in questi laboratori abbracciano una vasta gamma di tecniche, che vanno dalle tradizionali pratiche di pittura e disegno a esperimenti più audaci e interattivi (Munari, 1977).

Munari spinge i giovani fruitori a esplorare liberamente diversi materiali, forme e colori, rompendo le regole convenzionali. L'obiettivo è quello di incentivare la libertà espressiva e sviluppare la capacità di osservare il mondo da molteplici prospettive.

Il programma "Giocare con l'Arte", che ha visto la sua prima applicazione alla Pinacoteca di Brera, fu replicato l'anno seguente a Faenza (Munari, 1986), con i medesimi principi di base, ma adattati al Museo delle ceramiche, e questa volta nella formula di laboratorio permanente. Nel 1988, il progetto venne realizzato anche al Museo d'Arte Contemporanea Luigi Pecci di Prato e successivamente nei musei, nelle biblioteche e nelle scuole d'Italia e del mondo.

Questi laboratori incarnano l'idea che giocare con l'arte non sia solo un modo di apprendere, ma anche e soprattutto un'occasione di vivere e di esplorare il mondo circostante (Finessi & Lupi, 2005).

Conclusioni

Partendo dall'analisi compiuta in questo contributo sulla figura avanguardistica di Bruno Munari e sulla funzione pedagogica dei musei, si può desumere come questi, abbiano già compiuto una parte del percorso che porta al cambiamento dal punto di vista educativo, in una trasformazione della durata pluridecennale, e ancora in corso, che ha l'ambizioso scopo di condurre al museo del futuro. Bruno Munari ha rivoluzionato il modo in cui concepiamo il legame tra museo, educazione e inclusione culturale, plasmando un nuovo paradigma che ha trasformato i musei in ambienti aperti, accoglienti e formativi per tutti. La sua visione innovativa ha abbattuto barriere, aprendo le porte delle istituzioni culturali a un pubblico sempre più ampio e diversificato.

Nonostante il processo evolutivo abbia avuto inizio, è evidente come molta strada è ancora da fare. Potrebbe essere utile riflettere maggiormente su quali siano le politiche migliori da intraprendere, e quali siano le azioni educative più adatte alle specificità del contesto.

L'influenza di Munari si riflette chiaramente nelle istituzioni culturali contemporanee.

Musei in tutto il mondo stanno adottando la sua filosofia, impegnandosi a creare ambienti più inclusivi e stimolanti per ampliare le possibilità di fruizione. Munari ha lasciato un'impronta duratura nelle iniziative culturali che

mirano a coinvolgere il pubblico in modo attivo, abbattendo le tradizionali barriere che separavano le persone dall'arte e dalla cultura.

Le iniziative educative dell'artista cominciate con il programma alla Pinacoteca di Brera – e le esperienze ad esso collegate – hanno aperto nuove prospettive nell'ambito dell'educazione artistica, affermando l'importanza di un approccio attivo, multisensoriale e inclusivo nella promozione della cultura e dell'identità italiana.

Il contributo pionieristico di Munari rimane ancora oggi una guida fondamentale nei programmi di promozione dell'arte e della cultura come strumenti di inclusione, avendo influenzato in maniera sostanziale il modo in cui comprendiamo e viviamo l'educazione artistica e la fruizione dei musei.

Per conferire un futuro vivace e dinamico al panorama museale, occorre promuovere una maggiore collaborazione tra le diverse agenzie educative, che esse siano formali o non formali. Solo attraverso la definizione di obiettivi comuni e l'unità di sforzi si potrà contribuire al progresso e compiere i passi necessari per raggiungere uno standard qualitativo all'altezza del ricco panorama artistico-culturale italiano.

Bibliografia

- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *The Museum Journal*, 45(3), 213-231.
- Bevilacqua, B. (2011). Apprendimento significativo mediato dalle nuove tecnologie. *Rivista Scuola IaD, Modelli, Politiche Ricerca & Tecnologie*, 4(4), 138-171.
- Bojani, G. C., & Valli, D. (2000). *Munari: Arte come didattica: Atti del Convegno di studi, Faenza 1999*. Centro Di.
- Downey, K. (2020). Reaching out, reaching. Museum educators and radical transformation. *Journal of Museum Education*, 45(4), 375-388.
- Falk, J., & Sheppard, B. (2006). *Thriving in the knowledge age: New business models for museums and other cultural institutions*. AltaMira Press.
- Finessi, B., & Lupi, I. (2005). *Su Munari*. Abitare Segesta.
- Galeotti, G. (2019). La salvaguardia dell'eredità culturale che generare valore sociale. In G. Del Gobbo, G. Galeotti, V. Pica, & V. Zucchi (Eds.), *Museums & Society: Sguardi interdisciplinari sul museo* (pp. 140-149). Pacini Editore.
- Gardner, H. (1994). *Intelligenze multiple*. Edizioni Anabasi.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Magoga, V. G. I. (2019). Il museo nel sistema dell'arte come Casa delle Culture. *Novecento transnazionale. Letterature, arti e culture*, 3(2), 174-184.
- Meneguzzo, M. (1993). *Bruno Munari*. Laterza.

- Ministero Della Pubblica Istruzione. (2012). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma.
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Munari, A. (1986). Dal laboratorio al museo: per una metodologia di comunicazione del sapere. In Museo internazionale delle ceramiche di Faenza (Ed.), *Laboratorio Giocare con l'arte*, 4, 72-77.
- Munari, A. (1994). Appunti metodologici per i laboratori "Giocare con l'arte". *Quaderni Gruppo Immagine*, 2, 1-12.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Laterza.
- Munari, B. (1985). *Laboratori tattili*. Zanichelli.
- Nardi, E. (1996). *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*. Tecnodid.
- Nardi, E. (2004). *Musei e pubblico: un rapporto educativo*. FrancoAngeli.
- Panizza, L. (2009). L'incontro di Bruno Munari con la didattica attiva. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4(1), 1-19.
- Pernaselci, V. (2014). *L'educazione sensoriale*. Armando Editore.
- Tlili, A. (2015). In search of museum professional knowledge base: Mapping the professional knowledge debate onto museum work. *Educational Philosophy and Theory*, 48(11), 1100-1122.
- Tran, L. U. (2006). Teaching science in museums: The pedagogy and goals of museum educators. *Science Education*, 91(2), 278-297.
- Tran, L. U., & King, H. (2007). The professionalization of museum educators: The case in science museums. *Museum Management and Curatorship*, 22(2), 131-141.
- UNESCO. (2021). *Global education monitoring report, 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO.
- Weil, S. E. (2002). *Making museums matter*. Smithsonian Institution.
- Wilson, B. G. (1996). Constructivist learning environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Educational Technology.
- Zuccoli, F. (2014). *Didattica tra scuola e museo*. Junior Edizioni.

Material culture in the learning process of children with collections of objects in contact zones in binational contexts

Karina Limonta Vieira

Research Associate in Primary Didactics – Social Sciences at Leipzig University, Germany
karina_augusta.limonta_vieira@uni-leipzig.de

Introduction

The process of children learning with objects from museum collections has been the subject of study in the educational sciences for several decades in various countries, in addition to the interest of educational sciences in children learning with the materiality of objects in contact zones (Wagner, 2014). These researches seek to consider the children in the process of learning with objects, primary school children still have little access to collections. This is a fact if we consider that museum's exhibit and preserve an extensive material and immaterial heritage of object collections in which the educational and didactic potential of object collections and in co-operation with schools can be highlighted.

The aim of this article is to present children learning in binational contexts in order to understand material culture and the materiality of objects in children learning in contact zones. How do children learn with museum objects in binational contexts when materiality is present? Do children interact with objects and integrate their bodies in performances created in contact zones? The method of video-ethnography, based on reconstructive educational research, with the aid of observation and interviews, captures interactions of children in the field in two sub-studies, the exploratory and the contact zones.

This article aims to present material culture and materiality in children learning, contact zones and the transformation of children learning in interaction with material objects, the context of the research museums (Fondo Pizzigoni, Schulmuseum, Museu do Ipiranga and Forum Humboldt), method and design, the first results of the Italian-German research and perspectives for the development of new research that integrates children into object

collections together with critical understanding in their learning of objects exhibited in museums.

1. Background

1.1 Material culture and materiality in children's learning

Material culture and materiality have only recently attracted attention in education, especially in relation to the material dimensions of learning. The “material turn” has made it possible to reconfigure theoretical perspectives in the social sciences that understand materiality in learning with objects (Fenwick & Edwards, 2010) and the material culture that surrounds this process. In Germany, a field of research has been established in educational science on issues of materiality in educational processes, such as the cultural turn approach in cultural studies and the materialisation of objects (Priem, König & Casale, 2012), the importance of direct experience with material objects (Nohl, 2011), the educational potential of things (Dörpinghaus & Nießeler, 2012), the historical educational perspective of objects (Götz & Jung, 2008), the playful approach of objects in exhibitions (Parmentier, 2001, 2008; Chistolini et al., 2023).

Material culture and materiality in children's learning involves a complexity of meanings in which the action of objects on and with people is not static (Ludwig, 2020). Objects play a central role in children learning and interaction with their environment in which the subject can be transformed through material things and objects, as well as, in this learning process, children can transform the meaning of objects by establishing a new relationship with their world (Nohl & Wulf, 2013), based on their connection with the object and all their previous experience (Nohl, 2013).

The relationship between child and objects can motivate or provoke performative interactions in the processes of appropriating intergenerational social and cultural meanings (Fox, Panagiotopoulos & Tsouparopoulou, 2015; Norman, 1999; Nohl & Wulf, 2013), in which the embodiment of the meanings of material objects evokes relationships between the physical object and the child's context, i.e. its values and symbols are part of the learning process. The incorporation of meaning by children, then, happens when children interpret objects and transform their meaning based on a productive interaction between child and object. In this way, material culture plays an important role in understanding the object in order to connect the socio-cultural functions and symbolic meaning of objects with real everyday life (Stocking, 1985).

1.2 Contact zones and the transformation of children's learning through interaction with material objects

In their daily lives, children come into contact with countless objects, whether at home, in parks or, above all, in schools and museums. In this contact with objects, children learn through interaction in an exploratory process of discovery (Pech, 2009; Duncker & Kremling, 2010). The museum as a space in which children learn with objects is a space of contact zones because children interact with objects in the collection that can be related to their reality (Wagner, 2014; Vieira & Wagner, 2023) and can be understood as a space in which relationships involve valuing, collecting and displaying cultures and histories (Mason, 2006). Contact zones involve the encounter of disparate cultures in social places or spaces, in which people are transformed by the transcultural experience (Pratt, 1992) in which continuous relations of coercion, conflict and resistance are established (Clifford, 1997). Likewise, the encounter with an object can also be configured as contact zones. Furthermore, primary school children already have a background of exchanging experiences, as the classroom contains teachers and pupils who have already had some experience that will be shared with the other pupils (Pratt, 1991).

Primary school children are activated in contact zones with collection objects to relate them to their familiar worlds in a contrasting way, so that the objects become both strange and familiar (Melin & Wagner, 2015). In this way, the museum as a contact zone is configured as a dialogical and transcultural space that favours children learning with objects that involve subjectivity, intergenerational exchange and performativity in the face of recent museum practices that consider transformation and educational engagement. The concept of contact zones based on anthropological considerations of object collections extends Pratt's (1991) concept of contact zones when considering children and can broaden didactic approaches in primary school in extracurricular learning. Furthermore, in contact zones, children learning is transformed through contact with material objects, as well as performatising their interactions with objects.

2. The context of the research museums

In the context of research on children learning with objects, four contexts (museums) are considered: *Fondo Pizzigoni*, *Schulmuseum*, *Museu do Ipiranga* and *Humboldt Forum*. The *Fondo Pizzigoni* and *Schulmuseum* are part of ongoing research in co-operation between Italy and Germany. The *Museu do Ipiranga* and the *Humboldt Forum* are research sites that will be the continuation of research between Italy and Germany. The research in Italy and Germany is in progress and the research between Brazil and Germany is a continuation of the Italian and German research.

2.1 *The context of the Schulmuseum and the Fondo Pizzigoni*

The *Fondo Pizzigoni* is located in Rome, Italy, and preserves documents and materials such as drawings, texts, images, materials, toys and constructions relating to Giuseppina Pizzigoni's Experimental Method. It was set up in 2007. The *Fondo Pizzigoni* has three sections: firstly, it stores the original material of Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), secondly, it gathers the material of Sara Bertuzzi (1922-2016), and thirdly, it is made up of more recent works and documents on the experimental method. This space has always taken children's interests into account with a focus on outdoor activities.

The *Schulmuseum* is located in Leipzig, Germany, and documents the school and educational history of Leipzig. It is an institution run by the city of Leipzig in co-operation with the University of Leipzig and the HTWK Leipzig. The *Schulmuseum* has a collection of 50,000 objects, and they are available for research and for specialists. This museum houses various artefacts, mainly from the late 19th and early 20th centuries and related to the pedagogical reforms in the Weimar Republic, featuring objects designed for children to learn outdoors (Keidel, Wagner & Zehbe, 2023).

2.2 *The Context of the Museu do Ipiranga and the Humboldt Forum*

The *Museu do Ipiranga*, whose institutional name is the Paulista Museum of the University of São Paulo, is located in São Paulo, Brazil, and was inaugurated on 7 September 1895. This museum has historical significance for Brazil, as it represents Independence as a symbol of the aspiration for a new country, although this version has been disputed to this day. Its collection consists of 125,000 items dating from the 16th to the mid-20th century, such as sculptures, paintings, jewellery, coins, medals, furniture, documents, bandeirante and Indian utensils, iconography and archival documentation.

The *Humboldt Forum* is a museum of art, history and human culture inaugurated in 2020 in honour of the Prussians Wilhelm and Alexander von Humboldt. The museum was designed and architected by Italian Franco Stella. The 30,000 square metre space houses a collection from different parts of the world, such as Africa, Asia, America, Germany, Oceania and Europe.

3. Method and design

This research considers the first data presented by the Italian-German DFG-funded project *Bildung und Objekte: Historische Sachlernprozesse in schulbezogenen Sammlungen* [Education and objects. Historical learning processes in school-related collections] between *Università degli Studi Roma Tre* (Prof.

Dr Sandra Chistolini) and *Leipzig University* (Prof. Dr Bernd Wagner) and the developments of new research in changing contexts.

The empirical studies of the bilateral project between Germany and Italy were based on the pedagogical methods of the 20th century, in particular the method of Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), recent studies on cultural knowledge (Chistolini, 2019) and the object-centred learning process of children (Scholz & Rauterberg, 2004; Wagner & König, 2023). Children's learning processes and experiences are methodologically reconstructed through ethnographic participant observation, ethnographic videography and interviews, in which researchers immersed in the field capture ethnographic scenes, children's participation and the meanings of objects constructed by children.

For this qualitative reconstructive educational research, two sub-studies are conducted in museum schools in Germany and Italy, the exploratory and the contact zones. In this research, primary school children try out objects through direct physical interaction in contact zones (Clifford, 1997; Wagner, 2010) following an anthropological and pedagogical notion of "corporeality and movement" (Nohl, 1988; Gebauer & Wulf, 1998) where children react to the affordance of the collection of historical objects (Norman, 1999) and imagine the meaning of the objects. It makes possible to understanding of previous generations, current use and openness to new future experiences of use.

To operationalise the data collection, small exhibitions of objects were created so that the children could freely handle the original objects or their replicas, and contact zones were designed to accommodate the video ethnography. The video ethnography focused on individual (close-up) and group (wide angle) interactions and was subsequently divided into sequences for the creation of memos and for the interpretation of the children's interactions, based on the reconstruction of the children's experiences according to the Grounded Theory methodology (Corbin & Strauss, 1996). The data collected creates theories about the children's interactions and learning with the objects in the collection through their historical significance, highlighting the potential of the objects in the children learning process.

The research between Brazil and Germany will adopt the same methodology and will be a continuation of the research between Italy and Germany addressing transformational learning. The Museu do Ipiranga is in a phase of transformation with regard to the possible interpretations of objects and ways of displaying Brazil's independence, history and formation, while the Humboldt Forum intends to show the (ethnological) collections in the contexts of globalisation processes and decolonisation issues. Both state museums are designed for adult visitors, but children lack approaches that also allow them to question a world that can be formed through the representation of objects. To this end, the project uses qualitative-reconstructive educational research that contributes to the observation of children learning processes

and their transformation with museum objects (Coombes & Phillips, 2020) in order to develop perspectives on transgenerational dialogue regarding ideas for the future of society in museum collections, enabling new interpretations in the process of learning with objects.

4. First results

The first results of the comparative research between Italy and Germany, whose data was obtained from observation and video-ethnography in order to answering how children interact with objects in contact zones, show that historical objects are involved with the children world, which promotes social and corporeal interaction when in contact with objects in contact zones. As a result, two categories can be considered here: *social and political learning from historical objects* and *children's bodily and mimetic learning with material objects*.

4.1 Social and political learning from historical objects

Children are able to learn when they come into contact with historical objects through their own knowledge and experiences and in confrontation with the use of these objects. As primary school children already have previous experience (Pratt, 1991), the museum becomes a space for learning. A selection of data from research in Italy and Germany shows how children interact with objects.

Children build a city using a “construction kit”¹ as a representation of the German wall between East and West Germany. Children in Leipzig try to establish a connection with the German wall that existed between 1961 and 1989. The association between the built city and the wall that divided Germany into East and West shows the political and social significance. Moreover, that division also shows the country's history, the children knowledge of the historical construction of Germany and the potential political and social learning that can be generated.

Children in Italy use “wooden shapes” to construct a building. With the “wooden shapes”, the children gather in groups and sit on the floor to construct a building. Italian children often try to understand historical change by comparing or contrasting it with their life experiences and with Pizzigoni's proposal. The comparison between present and past and familiar and unfamiliar helps the participants to identify the difference which seemed to be the stimulus for understanding the past and its related objects, so the children destroy the building as a way of preserving nature.

1. Collection object „Der kleine Schwede“ ca. 1910 - *Schulmuseum - Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig*.

The children's creativity in interacting with objects in both contexts shows the social and political aspects involved in learning with objects, as the children socialise with each other, share experiences, exchange opinions and re-signify the object based on their political knowledge. The interaction with the current context of the children's lives also shows the relationship to the role that objects play in society, as any object used in social relations can be considered material culture.

5. Children bodily and mimetic learning with material objects

Children's learning takes place when their world is reconstructed through gestures and actions, in which objects are appropriated through actions and create links with the outside world in a process of world appropriation that takes into account the bodily movements and material objects involved. The Leipzig context shows the children imitate, interact with other children and recreate actions from the "wooden figures"². The image is a 1920s gymnastics figure inspired by historical sportswear. The children look at the wooden figures and watch a video of gymnastic exercises. From this moment on, the children physically execute the same movement as the wooden object in a process of bodily expression and *mise en scène* of the body (Wulf, 2002).

In Italy, the object used is the "hula hoops". In the process of interacting with the object, the children invent new games with the "hula hoops", such as handling the hula hoops in an open space. This emphasises the relationship between the use of the object in a given space, which configures bodily learning (Nohl & Götz-Dehnavi, 2022). The process of inventing the use of the object, which seemed to be a solitary activity, gradually led to interaction between the other children. In the process of inventing the use of the object, the children in Italy position themselves in front of the objects, handle the "hula hoops", move around the space, interact with each other and produce sequential actions of contact with the object.

The material objects used by the children in both contexts, Germany and Italy, allow them to physically perform postures inspired by the objects chosen for the research. The children use the objects in the contact zones intuitively based on their previous experiences (affordance) (Norman, 1999) in a process of mimetic appropriation, as they have the ability to stage, perform scenic images, imagine and produce sequential actions (Wulf & Zirfas, 2014).

The initial results of this research show the children developed specific ways of interacting with the objects in the contact zones, introducing their

2. The gymnastics figures are inspired by historic sports dresses (Schulmuseum - Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig, © Piesold) and the children try out postures inspired by the gymnastics figures (Schulmuseum - Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig).

own know-how, experiences, creating object affordances, for example, using the objects according to their own understanding. When children used or appropriated objects, they imitated each other in their handling of the objects, and this resulted in social learning processes and children practice with material culture. It can be seen that anthropological notions of material culture emerge from the children performative interaction with the objects in the collections.

6. Outlook

Children learning with objects from collections is involved in a tangle of interactions that encompasses material culture, materiality and body. Primary school children, who already have experience and contact with their world, have the ability to learn from new situations. In a contact zone in museums, children interact with material objects, where they are able to learn the social and political meanings of historical objects from their life experiences, relationship with the world and their culture. Therefore the children made connections with historical and social aspects are present in their culture. Children also learn about their bodies through interacting with objects, as they perform physical activities that connect them to their environment and to other children.

Children contact with material objects can lead to objectifying experiences and sequences of activities that encourage abstract reflections on the material objects left by previous generations and open up to new questions and future experiences (Dewey, 1997). The children connect and contrast these experiences with their everyday lives and the world of life (Clifford, 1997; Wagner, 2010, 2013a, 2013b) where they construct meanings and connect cultural codes and materiality based on their interpretation of the object's changes throughout its history, forming a productive tension between the meaning constructed by the German and Italian children.

In this way, the contact zones serve to understand the dimensions of materiality in another binational context. The Humboldt Forum and the Ipiranga Museum, in continuity with research between German and Italian, indicate new educational perspectives for understanding the process of children learning with objects in places of transition. Today we have new challenges in the children learning process that involve a concern for materiality, i. e., the origin of the excessive production of materials criticised by the Anthropocene theories. This is explained by the fact that Western culture produces many more objects, for example, post-industrial societies keep an average of 10,000 objects in their homes, while an African tribal society keeps around 150 objects (Ludwig, 2020).

Another point to be considered as relevant for the continuation of the research is the decolonial debate on objects. The decolonisation of materiality considers reflecting on the colonial past in order to think about a decolonial

future that consists of understanding the routes of the object in the world, how the object is produced, what its purpose is and the stories involved in the objects. According to Nhemachena, Kangira and Mlambo (2018), the decolonisation of materiality encompasses two perspectives: one that shows the separation and disconnection between human beings and nature, and the second that shows the dispossession and deprivation of the colonialists. In this sense, new contact zones are opened up so that the members from which the objects originate can have their own voice (Augustat & Kapfhammer, 2017).

These points bring up many questions related to children learning with objects. How do children interact with objects when the impact of excess materials on the planet is known? How should the German museum deal with objects from the colonial era? How should the Brazilian museum deal with objects that stigmatise indigenous and black people? How do both museums intend to consider children in this process in which the objects stem from German colonisation and the ideal of whitening the Brazilian population? How do the children learn from the stigmatised objects on display? Can these new conditions influence children bodily interaction? These questions consider transformations of people in relation to the objects on display in museums, considering the sustainable and decolonial challenges in children learning (Vieira, 2024 in press) in the face of transformations and future projections for children learning in museums.

Bibliography

- Augustat, C., & Kapfhammer, W. (2017). Looking back ahead: a short history of collaborative work of pedagogical processes between people and things]. In A. Nohl, & C. Wulf. (Eds.). Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0406-0>
- Norman, D. A. (1999). Affordance, conventions, and design. *Interactions*, 6 (3), 38-43.
- Parmentier, M. (2001). Der Bildungswert der Dinge oder Die Chancen des Museums. [The educational value of things or the opportunities of the museum]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 39-50.
- Parmentier, M. (2008). Agora. Die Zukunft des Museums. Standbein-Spielbein. [Agora. The future of the museum. The mainstay of the game]. *Museumspädagogik aktuell*, 81, 34-40.
- Pech, D. (2009, March 24). *Sachunterricht - Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik.* www.widerstreit-sachunterricht.de
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, pp. 33-10.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Routledge.

- Priem, K., König, G. M., & Casale, R. (Eds.). (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte [The materiality of education. Cultural and social aspects of pedagogical objects]. *Zeitschrift für Pädagogik. Die Materialität der Erziehung*, 58, pp. 7-13.
- Scholz, G., & Rauterberg, M. (2004). *Die Dinge haben ihren Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht*. [Things have their proper names. On the relationship of language and things in primary general education.]. Schneider.
- Stocking, G. (Ed.). (1985). *Objects and Others. Essays on Museums and Material Culture*. The University of Wisconsin Press.
- Vieira, K. L., & Wagner, B. (2023). Aprendizaje político, histórico e intercultural con objetos culturales em museo. [Political, historical and intercultural learning with cultural artifacts in museum]. *Museologia e Patrimônio*, 16 (2), 221-239.
- Vieira, K. L. (2024, in press). Materielle Kultur, Anthropozän und Nachhaltigkeit: die pädagogischen Herausforderungen von Museen für das Lernen von Kindern. In B. Wagner, & K. Zehbe. *Pädagogik und materielle Kultur. Beiträge zu Theorie, Didaktik und Forschung*. Julius Klinkhardt.
- Wagner, B. (2010). Kontaktzonen im Museum – Kinder in der Ausstellung „Indianer Nordamerikas“. [Contact zones in the museum - children in the exhibition “Indigenous of North America”]. *Paragrana*, 19 (2), 192-203.
- Wagner, B. (2013a). Informelles Sachlernen von Kindern im Museum der Dinge. [Informal factual learning of children in the Museum of Things]. In A. Nohl, & C. Wulf (Eds.). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (25), 203-218.
- Wagner, B. (2013b). Historische Sachlernprozesse im Museum: Spielstationen für Vorschulkinder in der Dauerausstellung Deutsche Geschichte in Bildern und Zeugnissen des Deutschen Historischen Museums. [Historical factual learning processes in the museum: play stations for pre-school children in the permanent exhibition German history in pictures and testimonies of the German Historical Museum]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 455-469.
- Wagner, B. (2014). Frühe Sachbildung im Museum. Spielstationen für Vor- und Grundschul Kinder in der Dauerausstellung des Deutschen Historischen Museums. [Early factual education in the museum. Play stations for pre-school and primary school children in the permanent exhibition of the German Historical Museum]. In *Wir sammeln Dinge. Was sammelt ein Museum? Frühe Sachbildung im Museum*, Infobroschüre, Deutsche Historische Museum.
- Wagner, B., & König, P. (2023, March 24). Bildungspotentiale materieller Kultur in Sachlernprozessen [Educational potentials of material culture in primary social education], *Widerstreit Sachunterricht* 27.
- Wulf, C. (2002). *Anthropology of Education*. LIT.
- Wulf, C., & Zirfas, J. (Eds.). (2014). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Springer.

Paesaggi e artefatti per l'educazione museale

Roberto Zarcone* e Elisabetta Di Giovanni**¹

*Dottorando di ricerca in Tecnologie e metodi per la formazione universitaria,
Università di Palermo

**Professore associato di Antropologia, Università di Palermo
roberto.zarcone01@unipa.it
elisabetta.digiovanni@unipa.it

Introduzione

Gli eventi di grande complessità che affrontiamo in questi decenni costituiscono conseguenze di un certo modo d'intendere la natura, vista alla stregua di una *res extensa* infinita a cui poter attingere in modo predatorio (De Sousa Santos, 2014), sostenuta da un sistema di idee di matrice neoliberista che sostiene il profitto deteriorando capitale umano e ambientale: la crisi economica, con le sue conseguenze sociali, le guerre, sempre più incalzanti, e il cambiamento climatico, oggi sempre più evidente nelle sue più estreme manifestazioni, suggeriscono la necessità di adottare nuovi approcci ad alcuni dei temi connessi all'antropologia/pedagogia museale (Janes, 2010; Jalla, 2017). L'istituzione museale è portatrice di un ruolo di responsabilità educativa e informativa che impone una profonda riflessione in merito, non soltanto al cambiamento socioeconomico e di innovazione culturale ma, anche, in relazione al ruolo dell'istituzione museale come agenzia educativa posta al servizio della società e del suo sviluppo (Grassi, 2015), aperta al pubblico in modo inclusivo e accessibile, incentivando i valori connessi alla diversità e alla sostenibilità, capace di assolvere alle proprie specifiche funzioni di ricerca, collezione, conservazione ed esposizione di testimonianze materiali tangibili e intangibili, attraverso l'adozione di approcci comunicativi etici e professionali che coinvolgano le comunità locali in un dialogo fatto di condivisione ed educazione (ICOM, 2022). All'interno di questo quadro, la prospettiva ecologica di Tim Ingold consente di avviare una riflessione di pedagogia museale intesa come dispositivo riflessivo il cui focus è la formazione di una comunità non

1. L'articolo è frutto della riflessione degli autori. In particolare, l'Introduzione, i paragrafi 2, 3 e le Conclusioni sono da attribuire a Roberto Zarcone; il paragrafo 1 è da attribuire a Elisabetta Di Giovanni.

centrata sulla sola crescita economica, la competitività o lo sviluppo in sé; bensì orientata a fondare nuovi valori comuni (Ingold, 2018; De Sousa Santos, 1995), capaci non soltanto di sostenere la complessa rete di connessioni globali ed ecologiche, ma anche di fondare un pensiero sistemico fatto di relazioni (Birbes, 2022), sostenendo competenze di cittadinanza intese come corpus di conoscenze, abilità e atteggiamenti capaci di incentivare quella “struttura che connette” l’uomo e l’ambiente (Bateson, 1984). In tal senso, l’educazione museale può contribuire a riconnettere l’*anthropos* con l’*ethnos* e l’*oikos* (Bernardi, 2011) nei termini di un “paesaggio” il cui percorso richiede un lavoro di riconoscimento e di procedimento in comune (Ingold, 2018).

1. Le istituzioni museali tra responsabilità sociale ed educativa

Ogni ambiente è capace di offrire molteplici opportunità di apprendimento e di crescita per ogni essere umano inserendosi in un rapporto di dialogo e reciprocità (Ercolano, 2021). Pertanto, nel considerare il ruolo educativo dell’istituzione museale all’interno delle comunità è necessario avere consapevolezza delle sue funzioni assumendo la sostenibilità dello sviluppo come *conditio sine qua non* dei processi di empowerment (Striano, 2006; Ercolano, 2021). Certamente, come ribadito dalla letteratura museologica (Jalla, 2017), nel corso del tempo il museo ha visto estendere le proprie funzioni passando dalla costruzione di “paesaggi di collezione” a quella dei “paesaggi del patrimonio culturale”. Si tratta di una prospettiva che, passando per un periodo di rinnovamento nella così detta terza era della museologia a cavallo dell’ultimo trentennio del secolo scorso, sfocia nella nostra contemporaneità in una quarta era della museologia che, secondo Jalla (2017) è caratterizzata dall’aver collocato il museo in una prospettiva inedita all’interno del più ampio scenario territoriale e comunitario: lo studio, l’osservazione e il “dialogo” con gli oggetti delle collezioni museali è posto, così, in stretta relazione con la comunità locale e globale (Kadoyama, 2018). Il patrimonio museale si configura, perciò, come retaggio culturale, testimonianza del passato, nonché strumento formativo per le giovani generazioni e per gli adulti (Panciroli & Russo, 2016; Ercolano, 2021) in un’ottica volta ad accogliere le suggestioni del passato e, al contempo, rinnovarne il valore per il futuro. In tal senso, la centralità degli spazi museali come ambienti di apprendimento pone di ripensare il ruolo delle collezioni come occasioni educative e didattiche di apertura all’ambiente e alle virtualità di senso secondo la specifica mission di responsabilità educativa e sociale dei musei (Torlone, 2017; Minello, 2018). In particolare, secondo la nuova definizione di museo proposta in seno all’Assemblea Straordinaria dell’*International Council of Museums* (ICOM), recentemente varato a Praga nel 2022, il Museo si configura come «a not-for-profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves,

interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, enjoyment, reflection and knowledge sharing» (ICOM, 2022). L'istituzione museale assume, quindi, un ruolo di rilievo nell'ambito dell'educazione e della diffusione di conoscenze, richiedendo un'analisi approfondita non solo delle dinamiche socioeconomiche e dei processi di innovazione culturale, ma anche del suo ruolo come agenzia educativa a servizio della società e del suo progresso, in sinergia con le altre agenzie educative presenti sul territorio (Nardi, 2004; Jalla, 2010; Simon, 2010). Essa si configura come un ente aperto al pubblico in maniera inclusiva e accessibile, promuovendo i valori legati alla diversità e alla sostenibilità. In questo contesto, l'istituzione museale si impegna nella ricerca, nella raccolta, nella conservazione e nell'esposizione di testimonianze materiali e immateriali. Per conseguire tali obiettivi, è fondamentale adottare approcci comunicativi etici e professionali, che coinvolgano attivamente le comunità locali in un dialogo orientato alla condivisione e all'educazione.

Il lavoro di ricerca e networking condotto dall'ICOM sui temi della sostenibilità, della protezione, della conservazione e fruizione delle eredità culturali tangibili e intangibili, nonché del museo come motore di sviluppo locale (temi, questi, che portano a ripensare l'organizzazione e le professionalità operanti all'interno dell'istituzione) trova interessanti orientamenti negli obiettivi dell'Agenda 2030 (Assemblea Generale ONU, 2015; Giovannini & Riccoboni, 2021). Tra questi vanno sicuramente richiamati l'obiettivo 5 *Achieve gender equality and empower all women and girls* e l'obiettivo 10 *Reduce inequality within and among countries*, rispetto ai quali l'istituzione museale può contribuire alla lotta contro le diverse forme di discriminazioni (di genere, reddito, sesso, età, disabilità, orientamento sessuale, classe, etnia, religione, ecc.); l'obiettivo 11 *Make cities inclusive, safe, resilient and sustainable*, contribuendo al cambiamento delle città nella direzione di una maggiore inclusività, sicurezza e sostenibilità; e l'obiettivo 13, *Take urgent action to combat climate change and its impacts*, contribuendo all'educazione e alla sensibilizzazione e la capacità umana e istituzionale sulla mitigazione dei cambiamenti climatici. Si tratta, nel complesso, di obiettivi che trovano sintonia con l'idea di museo come spazio capace di cura educativa e sociale (Morse, 2020), strutturando percorsi didattici che, facendo uso di approcci costruttivisti e partecipativi (Minello, 2018), siano capaci di tematizzare i diversi argomenti attraverso un uso strategico delle proprie risorse culturali. Le comunità proteggono e conservano il proprio patrimonio culturale per l'alto valore simbolico che porta in quanto testimonianza di civiltà al fine di promuoverla alle generazioni future (Jalla, 2017). La collezione si configura così come oggetto semioforo (Pomian, 2007): gli oggetti, siano essi artefatti culturali o naturali, tessendo

legami linguistici, logici e ideologici (Muscarà, Romano, 2020; Zamparo, 2022), si relazionano con i paesaggi divenendo parte integrante di una rete di segni che consentono il dialogo tra presente e passato. Riconoscendo la propria specifica responsabilità educativa (Grassi, 2015), i musei divengono così preziosa risorsa sociale, configurandosi come “laboratori” volti alla costruzione di nuovi significati condivisi capaci di interconnettere il locale col globale. L’engagement sociale e la valorizzazione degli artefatti culturali e dei paesaggi costituiscono due ingredienti essenziali affinché le istituzioni culturali si pongano al servizio della collettività (Simon, 2010; Jalla, 2017; Torlone, 2017; Minello, 2018; Ercolano, 2021).

2. L’educazione nella cornice del *taskscape*

Potremmo sostenere che le istituzioni museali si configurano come agenzie educative duplici: da un lato capaci di educazione non-formale e, dall’altro, capaci di incentivare effetti informali. Se l’educazione informale emerge casualmente attraverso l’esperienza diretta dalle pratiche di vita quotidiana in modo non intenzionale, l’educazione non-formale si configura come ogni forma di apprendimento sistematico condotto all’esterno di un’organizzazione educativa formale al fine di fornire apprendimenti specifici a particolari categorie di popolazione (Rogers, 2004). In sintonia con queste brevi considerazioni, il concetto di *taskscape* di Ingold consente di approfondire la prospettiva della pedagogia museale in un punto di vista ecologico e fenomenologico. Si tratta di un assioma che emerge in contrapposizione a un’idea di paesaggio proveniente da alcune branche della critica artistica e della geografia culturale, le quali intendono il *landscape* come sfondo alle vicende umane (Ingold, 2017). L’antropologo, tuttavia, invita a riflettere sull’etimologia del termine: il suffisso *-scape* non proviene dal greco *σκοπέω* (osservare, guardare), bensì dall’antico inglese *sceppan/skyppan*, oggi rintracciabile nel termine *to shape* (condividere). Il *landscape* si configura come una terra condivisa, uno spazio intersoggettivo in cui le pratiche umane si intersecano con quelle non-umane, influenzandosi vicendevolmente nel corso del tempo (Ingold, 2000, 2017, 2018). Intendere il paesaggio come *taskscape* (paesaggio di compiti) consente di restituire la dinamica temporale alla nozione di paesaggio, osservando le interconnessioni tra *anthropos* (l’uomo), *ethnos* (la comunità) e *oikos* (l’ambiente) (Bernardi, 2011; Ingold, 2000, 2017). Esso si basa sull’esperienza intersoggettiva del movimento all’interno di un campo di compiti (*task*) tra loro vicendevolmente collegati che, nel loro complesso, costituiscono l’interstizio tra l’etico, l’antropico e il naturale: l’azione semiotica umana è posta intenzionalmente nel paesaggio al fine di favorire il movimento all’interno di un *campo* capace di innescare processi non di trasmissione bensì di riscoperta e costruzione del sapere (Ingold, 2000, 2017, 2018). Abilità, conoscenza ed esperienza sono

così indissolubilmente intrecciate in un processo intersoggettivo situato in uno spazio e in un tempo in divenire (Ingold, 2000, 2018). Ne consegue la necessità di porre al centro l'esperienza sensoriale che coinvolge olisticamente il soggetto nella sua interezza, ponendolo all'interno di un ambiente che è *abitato* dall'interno (Ingold, 2018).

Proprio osservando più analiticamente l'educazione nella prospettiva dell'abitare, nella sua *Antropologia come Educazione* Ingold (2018) distingue una visione educativa abitata dall'interno da una visione educativa intesa come addestramento esterno: la prima coincide con l'educazione formale e non-formale, la seconda con l'educazione informale. In particolare, il primo è teso a garantire specifici outcome nei discenti attraverso programmi, curricula e metodologie didattiche. Coincidente con l'educazione tradizionale, essa distingue tra sapienti e ignoranti, capaci e incapaci, intelligenti e stupidi, virtuosi e stolti. Seguendo così le linee del cosiddetto "mito della pedagogia" (Rancière, 2008), l'educatore decreta un fantomatico grado zero della conoscenza, coprendo sotto il velo dell'ignoranza gli oggetti d'apprendimento e affidando a sé stesso il compito di sollevarlo attraverso un unico movimento intenzionale e unidirezionale: trasmettere conoscenze e formare menti, procedendo dal semplice al complesso (Ingold, 2018). In questo movimento la spiegazione è adottata come dispositivo comunicativo capace di creare, all'interno di un'accentuata asimmetria di potere, distanza epistemica: chi spiega è sempre in una posizione di superiorità rispetto a chi subisce la spiegazione. Nel *campo* del sapere, ogni spiegazione tralascia quantitativamente sempre qualcosa, sicché, di volta in volta, diventa necessario "spiegare la spiegazione", procedendo potenzialmente a ritroso fino a dei fantomatici fondamenti e lasciando, nel discente, la sempre maggiore necessità di "recuperare" quella distanza conoscitiva. Questo approccio formale coincide con l'educazione in senso forte a cui fa riferimento Biesta (2013), capace di garantire certezza, sicurezza, prevedibilità e libertà dal rischio (qualità generalmente ricercate dai *policy maker*), adottando obiettivi, mezzi e fini già prestabiliti a principio. Il risultato è la comprensione di un sapere trasmesso la cui legittimità è determinata da una qualche autorità che si colloca sia nell'educatore sia nel contenuto oggetti di trattazione (Ingold, 2018).

Diversamente, collocando i processi educativi al di fuori dei luoghi formali, l'educazione informale e quella non-formale pongono il focus sul mondo vissuto e abitato dall'interno in cui è il rapporto tra sensorialità e l'attenzione che portano a far emergere gli elementi di cui l'ambiente è costituito (Ingold, 2018). L'educazione è intesa in senso debole (Biesta, 2013), ossia come pratica lenta, difficile e mai certa del suo prodotto, poiché ha per oggetto il mondo reale e i suoi problemi, che non sono cognitivi bensì a forte tonalità affettiva e, per tale ragione, non prevedono soluzioni facili e confezionate. L'educazione così intesa presuppone una logica interstiziale in cui la conoscenza

non frutto dell'accumulo e del possesso di qualcuno, ma costituisce il risultato di un processo di crescita interiore nel corso di un processo di lettura, enunciazione o movimento attraverso cui gli educatori indicano la strada percorsa dalle precedenti generazioni. Le indicazioni educative fanno capo a dei nessi critici ed esperienziali considerati rilevanti e sono posizionati (sia nel tempo che nello spazio) in punti chiave dell'ambiente (fisico o epistemico), affinando la vista dei discenti nel corso del loro movimento dentro lo spazio. L'educazione così intesa ha l'obiettivo non di trasmettere saperi e nozioni, bensì di affinare l'attenzione esponendo educatore e educando al mondo (Gibson, 2014; Ingold, 2018). Questa prospettiva pedagogica non accentua la già naturale asimmetria tra educando ed educatore in quanto, quest'ultimo, non è possessore di un sapere certo e valido, bensì è dotato di un sistema percettivo più fine che gli consente di orientarsi all'interno di diverse ecologie fisiche, culturali ed epistemiche: con le sue istruzioni l'educatore fa eco all'ambiente, manifestando il proprio sistema percettivo agli occhi dell'educando e favorendone, al contempo, l'affinamento delle skills percettive attraverso il movimento all'interno dello spazio, capace a sua volta di generare autentico *inter-esse* (Ingold, 2018). Il sapere cresce nell'intermezzo dell'azione mentre al contempo si subisce l'ambiente, le sue caratteristiche, le sue opportunità, generando così una duplice relazione di corrispondenza dentro cui l'azione non orientata verso un fine, bensì verso presa di decisione. Le *effordance* a cui fa riferimento James Gibson (2014) consentono di dare spessore a questa prospettiva, in quanto ogni ecologia possiede un proprio set di *effordances* che costituiscono finestre di *agency* e *patiency*. In tal senso, il soggetto, essendo un essere-nel-mondo la cui mente si estende lungo percorsi sensoriali creati dalla sua partecipazione all'ambiente, è coscienza-con; l'oggetto della conoscenza è preso con sé, ci accompagna procedendo in comune in un territorio che è, recuperando l'espressione di Harney e Moten (2021), quello dell'*undercommon*: un territorio comune, sismico, che trascina fuori dalle proprie posizioni. Espo-nendoci, amplifica la nostra percezione e rende possibile, così, la variazione, la speculazione, l'epifania, la prospettiva, l'apertura all'interno.

3. Riflessioni di antropologia/pedagogia museale: parchi e musei come paesaggi didattici e paesaggi educativi

La prospettiva dell'educazione in senso forte e in senso debole argomentata da Ingold consente di osservare l'educazione non-formale e informale da un punto di vista critico e ecologico, capace di connettere dinamicamente la relazione educativa all'interno dell'ambiente: l'oggetto delle collezioni museali, così come i paesaggi culturali e ambientali a cui essi rimandano, diventano mediatori semiotici attraverso cui strutturare percorsi didattici. La nozione di *taskscape* applicata alle collezioni museali consente di vedere

campi d'interazione epistemica, culturale o naturalistica e di instaurare un dialogo capace di interrogare e al tempo stesso di lasciarsi provocare dall'ambiente e le sfide che questo porta con sé. In questo senso, la promozione dei valori connessi al paesaggio favorisce il riconoscimento dei diritti nonché l'acquisizione di un senso di responsabilità e impegno verso il prossimo e l'ambiente (Castiglioni, 2010; Ingold, 2018). In particolare, Castiglioni (2010), pur riconoscendo in letteratura una moltitudine di significati connessi al termine *paesaggio* in relazione al contesto disciplinare e semantico, individua alcuni elementi comuni (sintetizzati nella figura 1). L'autrice, richiamando la metafora del paesaggio come teatro (Turri, 1998), considera la relazione tra uomo e paesaggio in modo duplice: «egli è l'attore, nel senso che agisce e costruisce il paesaggio, in tutti i differenti modi in cui una persona può interagire con il suo ambiente; allo stesso tempo è lo spettatore, perché guarda ciò che ha fatto, al fine di comprendere il senso della sua azione, in una relazione di reciprocità tra i due ruoli. Il paesaggio è, in questo senso, "l'intermediario tra il fare e il vedere ciò che si fa": quando si affronta questo argomento, percezione, conoscenza e azione concreta sono pertanto tutte contemporaneamente coinvolte» (Castiglioni, 2010, p. 38). La prospettiva di Ingold (2017, 2018) integra l'interazione educativa col paesaggio che, nella sua strutturazione, possiede in sé già alcune potenzialità di azione e di pensiero (cfr.: *effordance* di Gibson, 2014) che hanno delle ricadute sulle scelte dei soggetti. In questo senso il paesaggio è, al tempo stesso, vissuto, in una prospettiva che l'antropologo definisce *patience*, una forma di *agire che sottostà al subire* l'ambiente, la sua azione e le sue caratteristiche, seguendo quello che Ingold, richiamandosi a Dewey, definisce principio di abitudine (Dewey, 2010, 2014; Ingold, 2018).

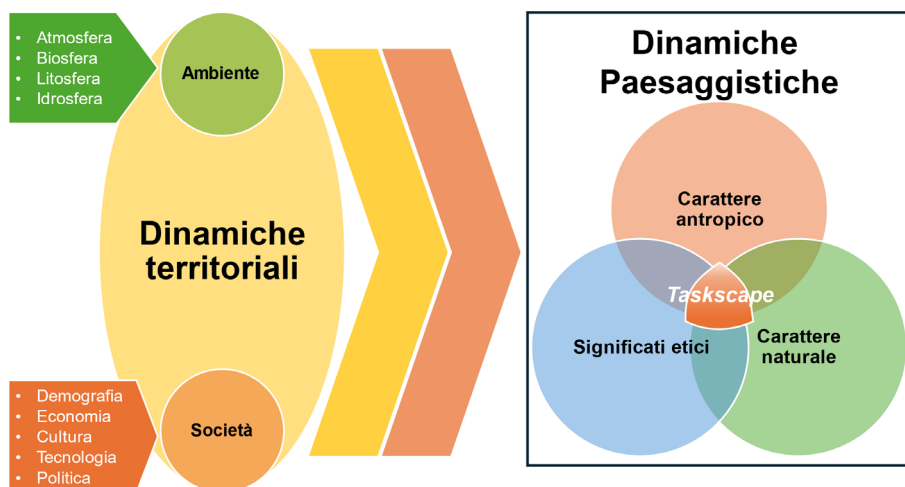


Fig. 1 - Modello concettuale del paesaggio come taskscape.

In tal senso, il modello riportato da Castiglioni, e qui elaborato nella prospettiva del *taskscape*, consente di individuare sintagmaticamente le dinamiche sistemiche che incorrono tra la dimensione fisico-territoriale e quella del paesaggio: se la prima mostra gli elementi materiali dei quali il paesaggio è fisicamente costituito (nelle sue due macro dimensioni di ambiente e società), la seconda mostra come il paesaggio articoli di fatto caratteri naturali, antropici e significati etici: è proprio nell'intersezione tra l'antropico, l'etico e il naturalistico che si colloca il ruolo educativo delle collezioni museali quali virtualità di senso che consentono di costruire "paesaggi educativi" e "paesaggi didattici" nella prospettiva del *taskscape*, capaci di assolvere a molteplici funzioni (Castiglioni, 2010) tra le quali è utile richiamare la *funzione dialogica*, che consente di riscoprire il nostro ruolo di abitanti del mondo, custodi di un patrimonio, testimoni di una cultura e responsabili per il futuro del mondo stesso, relazionandoci al paesaggio e osservando l'ambiente che ci circonda con sguardo rinnovato (Ingold, 2000, 2018); la *funzione ermeneutica*, che consente di *inter-legere* la realtà circostante seguendo i segni di cui è costituita attraverso il coinvolgimento multisensoriale (Ercolano, 2021), nella logica di un'educazione all'attenzione (Ingold, 2018); e la *funzione etico-pragmatica*, poiché il paesaggio didattico ed educativo assumono una dimensione trasformativa in quanto possono avere natura applicativa e progettuale, con riferimento al comportamento e alla relazione. È proprio nella dimensione progettuale che si articola la dimensione etica, capace di articolare valori ecologici (connessi alla biodiversità e alla multiculturalità), valori estetici (legati alla bellezza delle forme e nelle loro simmetrie), paesaggistici, emotivi e identitari, legati alla capacità dello spazio di strutturare linguaggi e identità culturali di una comunità (Castiglioni, 2010).

Conclusioni

Parlare di paesaggi didattici ed educativi all'interno dell'antropologia/pedagogia museale consente di collocare la riflessione educativa sul ruolo degli artefatti e dei musei all'interno del più vasto framework internazionale che vede le istituzioni culturali come motori di sviluppo locale. Il concetto di *taskscape* non sostituisce quello di paesaggio. Come sollecita lo stesso Ingold (2017), si tratta di un concetto chiaramente provocatorio volto a recuperare la centralità delle dinamiche tra uomo e ambiente in un'ottica bidirezionale in cui è la cultura ad assumere un ruolo mediatore. Una dinamica, questa, non esente da aspetti di carattere etico (Ingold, 2018), sicché, nella costruzione di esperienze educative di varia natura (e in relazione alla tipologia di collezioni che il museo conserva e valorizza) è possibile suscitare l'interesse verso diverse tematiche a carattere sociale e ambientale: strategie di comunicazione e strategie educative museali costituiscono perciò due strumenti

che lavorano in sinergia. Inoltre, è opportuno ribadire come, nonostante le criticità dell'educazione in senso forte tematizzata da Ingold (2018), in realtà il processo educativo e didattico può essere progettato in ottica pratica seguendo i principi dell'attivismo pedagogico e del costruttivismo (Torlone, 2017; Minello, 2018; Ercolano, 2021), seguendo così una linea differenziata e al tempo stesso operante in sinergia con le altre istituzioni educative come la scuola e la famiglia. In tal senso, tra i vari attori i genitori andrebbero imprescindibilmente considerati come risorsa da coinvolgere nel processo educativo museale in quanto attori d'apprendimento anche sul piano etico.

Bibliografia

- Assemblea Generale ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). Sustainable Development Knowledge Platform. <https://undocs.org/en/A/RES/70/1>
- Bateson, G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.
- Bernardi, B. (2011). *Uomo cultura e società. Introduzione agli studi demo-etnoantropologici* (3° ed.). FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publisher.
- Birbes, C. (2022). Il "potere trasformante" dell'educazione per lo sviluppo sostenibile. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra, & M. Schenetti (a cura di), *Educazione e Natura. Fondamenti, prospettive, possibilità* (pp. 31-40). Franco Angeli.
- Castiglioni, B. (2010). *Educare al paesaggio. Traduzione italiana del report «Education an Landscape for Children», Consiglio d'Europa*. Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.
- De Sousa Santos, B. (1995). *Toward a New Common Sense. Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Routledge.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Paradigm Publisher.
- Dewey, J. (2010). *Arte come esperienza*. Aesthetica edizioni.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- Ercolano, M. (2021). Il museo come spazio per l'educazione allo sviluppo sostenibile. Un percorso di formazione del Sé attraverso l'arte del ritratto. *Formazione & insegnamento*, 19(2), 246-254.
- Gibson, J.J. (2014). *L'approccio ecologico alla percezione visiva*. Mimesis.
- Giovannini, E., & Riccaboni, A. (2021). *Agenda 2030: un viaggio attraverso gli Obiettivi di sviluppo sostenibile*. ASviS e Santa Chiara Lab.
- Grassi, C. (2015). *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*. ETS.
- Harney, S., & Moten, F. (2021). *Undercommons. Pianificazione fuggitiva e studio nero*. Tamu.

- ICOM (2022). *Museum Definition*. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.
- Ingold, T. (2017). Taking taskscape to task. In U. Rajala, & P. Mills, (a cura di), *Forms of Dwelling: 20 years of Taskscapes in archeology* (pp. 16-27). Oxbow books.
- Ingold, T. (2018). *Antropologia come educazione*. La Linea.
- Jalla, D. (2017). Cultural Landscapes and Museums. *Museum International*, 69(1-2), 8-17. <https://doi.org/10.1111/muse.12146>
- Janes, R. R. (2010). The mindful museum. *Curator: The Museum Journal*, 53(3), 325-338. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2010.00032.x>
- Kadoyama, M. (2018). *Museums involving communities: authentic connections*. Taylor & Francis.
- Minello, R. (2018). Museo costruttivista: tra teorie della conoscenza e teorie dell'apprendimento non-formali e informali. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 93-108.
- Morse, N. (2020). *The museum as a space of social care*. Routledge.
- Muscarà, M., & Romano, A. (2020). Didattica e apprendimento nei musei nell'era della pandemia di COVID-19. *Media education*, 11(2), 61-73. <https://doi.org/10.36253/me-9645>
- Nardi, E. (2004). *Musei e pubblico, Un rapporto educativo*. FrancoAngeli.
- Panciroli, C. & Russo, V. (2016). I musei come luogo dell'educazione permanente: l'esempio del MODE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna. In S. Ulivieri, & L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. FrancoAngeli.
- Pomian, K. (2007). *Collezionisti, amatori e curiosi. Parigi-Venezia XVI-XVIII secolo*. Il Saggiatore.
- Rancière, J. (2008). *Il maestro ignorante*. Mimesis.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*. Springer.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.
- Striano, M. (2006). Formare allo sviluppo sostenibile delle risorse ambientali. In M.R. Strollo (a cura di), *Ambiente, cittadinanza, legalità. Sfide educative per la società del domani*. FrancoAngeli.
- Torlone, F. (2017). Formazione alla cittadinanza culturale, all'identità territoriale e responsabilità sociale dei musei. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(30), 93-110.
- Turri, E. (1998). *Il paesaggio come teatro*. Marsilio Editore.
- Zamparo, L. (2022). Storie interrotte, storie frammentarie: per una definizione di collezione. In V. Gallo, M. Previti, C. Sbrolli, G. Taschetti, & L. Zamparo

La memoria ricomposta nella costruzione della conoscenza

Tessere il filo della conoscenza nella scuola Waldorf: i quaderni come memoria filogenetica e apertura al futuro

Martino Buzzetti

Insegnante secondo settennio. Scuola Waldorf-Steiner presso "L'Arco d'Oro", istituto di istruzione parentale elementare e media, e gruppo gioco (Roma), ente socio della Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia
martino.buzzetti@hotmail.it

Introduzione

Per ogni educatore, sia genitore, insegnante, o altro, è fortemente attuale la riflessione sull'importanza formativa del tener memoria tramite oggetti: permettere che gli oggetti abbiano memoria, che abbiano una storia, che perdurino nel tempo rendendosi portatori di senso – pensiamo all'esperienza dell'uso intenzionale e rituale di determinati oggetti approfondito dall'antropologia culturale – invece che essere soggetti a un consumismo materiale e culturale. Questa ecologia dei materiali non è solamente una oculata valorizzazione economica dei materiali e della loro lavorazione: è un'ecologia che abbraccia tutta l'aura simbolica e culturale che riverbera attorno alla vita degli oggetti. È una pratica di memoria delle persone stesse che hanno vissuto in relazione a questi oggetti, che li hanno ideati, fabbricati, utilizzati, caricati di valore affettivo e culturale. L'educazione civica in questo senso non può essere ridotta ad una materia di insegnamento, bensì è l'orizzonte etico entro cui rigenerare radicalmente i motivi delle nostre azioni educative quotidiane.

In queste pagine incontrerete riflessioni del tutto personali attorno all'oggetto-libro e alle pratiche culturali ad esso connesse, in particolare per quanto riguarda la formazione di bambini e ragazzi nei contesti di apprendimento scolastici basati sulla pedagogia Waldorf-Steiner. Tutto ciò che è riportato nel presente articolo è frutto di una esperienza personale; pertanto, non mira ad essere rappresentativo della pedagogia Waldorf in sé. L'autore si assume felicemente la responsabilità di quanto affermato. I riferimenti bibliografici saranno pochi e puntuali, ma non utilizzati come conferma teorica a quanto dichiarato, bensì come spunto da cui sono originate le esperienze personali che hanno dato origine a tale scritto.

1. Pagine, schermi, voci, ... sono solo parole?

Fino a non molto tempo fa siamo stati la società, e ancor prima la religione, del libro. Adoratori del libro, più o meno sacro, cultori dei libri come fonti di sapere e di potere, educati e istruiti dai libri, produttori di libri a nostra volta: libri prima scritti a mano e per questo rari e sconosciuti ai più, libri poi stampati con macchinari e per questo felicemente diffusi a cerchie sempre più ampie di popolazione. Per certi versi *società del libro* lo siamo ancora e lo saremo sempre, nonostante attualmente si patisca sempre di più la perdita di molti aspetti di questa forma di civiltà: se con la digitalizzazione del sapere vi è stato un travaso della cultura letteraria, e non solo, con una conseguente ulteriore diffusione e facilità di accesso ai suoi contenuti, d'altra parte con la digitalizzazione selvaggia delle nostre vite viene messo in discussione non solo l'oggetto-libro, quello senza batterie, con il suo dolce peso rassicurante nella borsa, il profumo della carta, il suono delle pagine sfogliate, ma con esso sono messe in crisi molte pratiche ad esso connesse: le orecchie per tenere il segno, la matita per segnare una frase e passarlo ad un amico, la libreria di fiducia dove passare e chiedere un consiglio, le scaffalature di casa che non bastano più perché già li abbiamo messi tutti in doppia fila... Spesso pare che quella del libro sia un'epoca da proteggere con nostalgia e con forza, con una serie di gesti che hanno formato il nostro modo di pensare, di sognare, di collezionare, di apprendere e di formare e, per certi versi, è proprio così: dobbiamo proteggere tutto ciò, ormai lanciati a briglia sciolta nella società e nell'umanità virtuali, in cui le tecnologie digitali formano sempre di più le menti, i corpi, le relazioni affettive e i rapporti politici ed economici. Una deriva rispetto alla quale non sono rare non solo le posizioni schizofreniche e acritiche individuali, ma anche quelle delle stesse istituzioni formative e di istruzione¹.

Per quanto la società del libro e la società del web siano tra loro molto diverse, esse sono però tra loro più simili di quanto non lo siano per esempio la società del libro e quella orale²: le prime due, infatti, sono connotate, seppur

-
1. Tanto per dirne una: lavagne LIM che proliferano in ogni aula fin dalle elementari, professori che invitano a fare ricerche didattiche solo sul web, anche in aula e dal cellulare degli studenti, e al tempo stesso si verificano, pressoché sotto silenzio, picchi di ricoveri nei reparti di neuropsichiatria infantile per dipendenza dai device tecnologici. Sarebbe interessante sviluppare un confronto relativamente al tema del convegno di oggi: in quali forme di collezioni virtuali come selfie, emoticon, meme, reel, post, like, ed altro, sono immersi i bambini e i ragazzi oggi? Quale potere hanno di modificare tali collezioni e gli algoritmi da cui sono regolate? Con quali conseguenze pedagogiche, psicologiche, relazionali e cliniche?
 2. Ad essere precisi le tre non appartengono nemmeno a epoche totalmente distinte e prive di contatto tra loro, ma anzi sono compresenti in più luoghi e tempi con equilibri e

diversamente, da un carattere tecnologico che ne rende la riproduzione e la diffusione sempre più rapide, economiche e impersonali. Già nel 1935 Walter Benjamin nel suo *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica* (2000) parlava della perdita di quella che chiamava *l'aura* dell'opera d'arte, la caduta di quell'alone sacrale e rituale che per secoli e millenni aveva accompagnato la produzione dell'opera d'arte unica e irripetibile: con l'avvento della tecnica non mutava radicalmente e inesorabilmente solo il modo di produrre l'opera d'arte, bensì i modi di fruire di essa.

Proprio sulla dimensione dell'*aura* dei libri in quanto opere d'arte credo opportuno soffermarci in relazione al valore educativo e formativo per bambini e ragazzi nella nostra epoca di incontrollabile riproducibilità tecnica: proporrò un breve percorso tra parole lette, scritte e pronunciate, libri di testo³ e apprendimento, ontogenesi e filogenesi.

2. Considerazioni (in)attuali sul libro di testo

Più procedo nel mio lavoro di maestro, più nutro ammirazione per tutte le professioni che gravitano attorno al processo di realizzazione di un libro, in particolare un libro scolastico. Sicuramente la cosa ha radici ben profonde nella formazione culturale che ho ricevuto nella mia famiglia d'origine: mia madre ha lavorato per quasi quarant'anni come ricercatrice iconografica per alcune delle case editrici scolastiche più illustri, nell'epoca in cui i fotografi naturalisti ancora si recavano da lei portando le diapositive scattate su pellicola e gli illustratori realizzavano a mano le immagini che avrebbero accompagnato le spiegazioni; mio padre, per quasi quarant'anni bibliotecario archivistica esperto di paleografia medievale, ci insegnava fin da piccoli cosa fosse un frontespizio e perché preferire i libri rilegati a quelli incollati, mostrandoci come poterli ricucire nel caso si fossero squadernati. Se però io a mia volta ho scelto di insegnare nelle classi elementari e medie appoggiandomi ad una pedagogia

mescolanze differenti. Non si tratta di sceglierne una in assoluto a discapito delle altre, anche perché si tratterebbe di illusoria ideologia: esse sono anzitutto una realtà con cui fare i conti. Serve però mettere in atto un pensiero articolato capace di riconoscere ciò che le anima, ciò che si muove in esse; bisogna poter riconoscere quali effetti può produrre ciascuna di esse sulle nostre vite, specialmente su quelle esperienze primarie che formano la persona, la relazione con sé stessa, con il mondo e con gli altri. In particolare, bisogna poter distinguere le conseguenze sulla formazione di bambini e di adolescenti. Ci sono decine di questioni che attraversano l'educazione alle tre culture nelle scuole.

3. La definizione dei libri di testo scolastici come opere d'arte non è affatto una provocazione: sono anch'essi prodotti culturali, frutto dell'opera di molte professionalità che hanno origine nei saperi, nei linguaggi e nelle tecniche di molte forme d'arte, letteratura, grafica, illustrazione, fotografia, ed altro. Definirli altrimenti semplici manuali di istruzione rischia a mio parere di divenire un alibi per non interrogarsi in maniera radicale sul loro valore culturale e pedagogico.

che non ruota attorno a libri scolastici credo di aver compiuto – almeno su questo fronte – una ribellione che solo apparentemente tradisce tali eredità familiari e che – anzi – le sposa in maniera radicale. Il processo di ideazione del libro e realizzazione grafica e fisica dello stesso, infatti, è qualcosa che trovo molto interessante ai fini della formazione di un insegnante e dei suoi alunni: scegliere accuratamente i contenuti, la sequenza in cui porli, le parole con cui presentarli, il carattere di scrittura e la distribuzione del testo nella pagina, le illustrazioni che aiutino nella comprensione e rendano gradevole e prezioso l'aspetto, il formato del foglio, orizzontale o verticale, la qualità della carta, la copertina e tanti altri dettagli. Ogni aspetto è scelto in funzione del suo valore pedagogico e didattico: in una sola parola del suo valore *formativo*. Perché tutto ciò non dovrebbe poter avere un tocco personale, dettato dalla sensibilità del singolo insegnante sollecitata dalla singolarità della classe che si trova di fronte? Perché non potrebbe essere per l'insegnante occasione di esprimere con entusiasmo la propria ricchezza di spirito, come in una casa editrice ogni professionista con dedizione e sensibilità d'artista? In tal modo questo libro di testo sarebbe realizzato dagli alunni stessi un poco per volta, con il procedere delle esperienze di apprendimento: avrebbe allora il gusto di un vero e proprio diario di bordo della classe, la cronaca redatta da ogni singolo partecipante al viaggio di *formazione*, e non solo di *istruzione*.

3. Uno scomodo elogio della lentezza

Già posso immaginare le molte e comprensibili obiezioni e perplessità dei colleghi che, con sincera e apprezzabile modestia, riconoscerebbero di non potere certo eguagliare la competenza di così tante e così specializzate figure professionali necessarie nell'editoria; obiezioni e perplessità di colleghi che, ben conoscendo i tempi necessari al disegno artistico e alla scrittura a mano, troverebbero del tutto antieconomico l'abbandono di testi già scritti, stampati in maniera ben leggibile (non in corsivi pasticciati), con tanto di foto e illustrazioni gradevoli, per non parlare dei contributi multimediali e delle versioni semplificate per bambini con difficoltà di apprendimento o con famiglie in cui nessuno dei due genitori stranieri parla correttamente la lingua italiana! Quanti poi potrebbero rinunciare alla lavagna interattiva multimediale, che non va cancellata dal gesso, che permette di caricare le lezioni in un batter d'occhio e che, all'occorrenza diventa un vero e proprio schermo? E ancora come potremmo avere certezza della uniformità e della misurabilità della qualità di questi materiali di studio?

Tutto ciò ha in sé delle verità, eppure queste verità precludono di aprire un territorio di ricerca molto proficuo che, questa è la scommessa, potrebbe risvegliare e liberare molte risorse creative di ogni singolo insegnante e di ogni singolo alunno. Siamo proprio sicuri, infatti, che tutto ciò che è veloce,

semplice, uniforme, misurabile e già impostato sia davvero ciò che meglio sostiene le qualità pedagogiche ed umane del singolo insegnante? Che sia davvero ciò che permette la migliore formazione intellettuale, emotiva, sociale e l'intraprendenza dei bambini e dei ragazzi?

4. Il mito del pensiero assoluto

Da almeno un secolo numerose discipline quali la pedagogia, la psicologia, la filosofia e le arti varie hanno riconosciuto e posto a fondamento della loro riflessione epistemologica l'esperienza fenomenologica e somatica personale: come evitare di nominare anche la medicina, che per quanto ammetta di non sapere quasi nulla sul cervello sta registrando sempre più l'impoverimento del suo sviluppo a causa della perdita di esperienze corporee primarie; come non nominare la teologia stessa e le teorie della fisica contemporanea che hanno incluso il soggetto osservante e agente all'interno del campo stesso fenomenologico da lui osservato. Giorno dopo giorno spuntano articoli scientifici che illustrano l'importanza *per l'apprendimento* della pratica assidua di tutte queste attività *lente e ripetitive*, soprattutto nell'età del secondo settennio, ma anche fino all'età adulta, di attività motorie, attività nella natura, pratica di musica, strumentale, orchestrale e corale, attività artistiche e artigianali, scrittura in corsivo e lettura dalla pagina di carta, il dialogo e il confronto orale. Eppure, ancora il mezzo di istruzione prediletto è un libro stampato in serie e tecnicamente riproducibile uguale a sé stesso all'infinito. Addirittura il testo stampato, proprio in virtù della sua riproducibilità, è gradualmente affiancato e travasato in una memoria digitale e si manifesta su uno schermo: così in un batter d'occhio il pesante e inerte libro sarà soppiantato dall'uso di algoritmi e di intelligenze artificiali già brillantemente presentati, seppur eticamente molto opachi, i cui danni endemici sono ormai ben documentati e ben lontani dal frenare la loro espansione⁴: tali algoritmi sono in grado ormai di produrre su richiesta del singolo utente testi apparentemente originali, ognuno diverso dall'altro, grazie a combinazioni ad elevata variabilità che simulano la creatività individuale di un soggetto pensante. Ecco il grande idolo, il pensiero sciolto da vincoli: il pensiero *assoluto*. Ma se il pensiero si pensa da sé, delegato ad un algoritmo e ad uno schermo, svincolato persino dal legame con l'essere umano, a cosa servirà l'essere umano e a cosa rivolgerà le proprie facoltà?⁵.

4. Si ricordi che i massimi dirigenti della Silicon Valley hanno dichiarato, in alcune interviste rilasciate ormai quasi dieci anni fa, che non fanno usare smartphone o tablet ai loro figli fino ai quattordici anni (ben sapendo quale interferenza hanno nei processi di sviluppo cerebrale, tra cui per esempio il *pruning* sinaptico).

5. Sono davanti ai nostri occhi il senso di vuoto di molti giovani, la loro incapacità di sentire i loro corpi, le loro emozioni, di dare nome ad essi, il disinteresse all'eros in tutte le sue

5. *Libertà di – libertà da. Costi e benefici del pensiero assoluto*

Per chi come gli insegnanti si adopera per preparare le nuove generazioni al domani sembra scontato dover in qualche modo intuire quale futuro ci sta venendo incontro, così da poter essere pronti a domarlo, incasellarlo, usarlo. Sapere prima, sapere svelto, sapere controllare. Ecco che si mira ad aggiornare il metodo di insegnamento, rendendolo più adatto al futuro, abbandonando il passato. Ecco che, se l'evoluzione tecnologica tende verso simulatori di pensiero digitali, anche la scuola si rivolge in quella direzione.

La trasformazione epocale verso questo pensiero assoluto pare inevitabile, inarrestabile e incontrovertibile, perché il pensiero stesso che vi soggiace si alimenta di un ideale di sviluppo, di evoluzione, di ascesa. Eppure, non è così. La storia è fatta di corsi e ricorsi, direbbe Gianbattista Vico. La storia non è una linea retta, ma una spirale che per procedere torna su sé stessa. Ciò che oggi sembra appartenere al passato, domani sarà nuovamente attuale e lo incontreremo di nuovo, anche se sotto altre forme. Il passato non va abbandonato, va compreso per poterlo riconoscere al prossimo incontro.

Siamo consapevoli di quali processi di apprendimento e di sviluppo, psichico e fisico, non vengono più attivati abbandonando in maniera sempre più drastica certe pratiche come la scrittura calligrafica corsiva a mano libera su foglio senza righe, il disegno artistico scientifico, l'*ars lineandi*, il disegno di forme a mano libera, il dettato a voce viva, la copiatura degli scritti, l'imparare a recitare a memoria⁶? Solo per citare alcune esperienze, tacciate sempre più di essere lente, vetuste e, diciamolo pure, inutilmente difficili, oppure considerate attività ricreative da tenere a latere, fuori dal curriculum scolastico; attività artistiche che poi magari però si suggeriscono ad alunni che, poverini, tanto sensibili, tanto a scuola non ce la fanno, allora per svagarli e rinfrancarli un po' *mandiamoli a fare un po' di arte*. Tutti questi sono meri involucri formali che rallenterebbero la sostanza concettuale, l'idea stessa del sapere, sempre più vicina ad un ideale perverso di velocità, incorporeità e immutabilità.

Perché *a scuola* dovremmo trattare gli alunni come piccoli amanuensi medievali, loro che sono nativi digitali? Perché *a scuola* dovremmo far lavorare a maglia per due ore a settimana loro che possono comprare da una app tutti i maglioni che offre lo shopping online? Perché *a scuola* fare esercizi ritmici, ginnici e musicali ogni mattina come se ci trovassimo in un ginnasio dell'antica Grecia, se lo sport può far sfogare il corpo nel pomeriggio, quando non lo si dimentica su una sedia da *gamer* totalmente spento? Perché *a scuola*

forme: questo urlo silenzioso può essere compreso solo se si riconosce come l'urlo di dolore di una società intera.

6. Imparare a memoria o, come dicono magnificamente i nostri amici francesi, *apprendre par coeur* (conservando la vividezza ormai perduta del nostro *ri-cor-dare*).

imparare a memoria tutti i giorni poesie, testi teatrali e brani di prosa come se appartenessero ad una cultura orale di analfabeti, quando invece hanno la rete che tiene memoria di tutto, anche di ciò che non hanno mai saputo? Perché a scuola fare praticare la musica orchestrale quando possono ascoltare qualsiasi concerto sui loro telefonini? Perché a scuola realizzare affreschi, mosaici e sculture quando si può semplicemente visitare un museo, meglio ancora tramite la realtà aumentata?

Ecco che per riappropriarci del senso della nostra umanità dobbiamo riscoprire dentro ognuno di noi i motivi che soggiacciono a scelte che nessuno può fare al posto nostro e che non possiamo fare al posto di altri, scelte che possiamo sintetizzare drasticamente in un'unica scelta: perché essere *liberi di* piuttosto che essere *liberi da*? Liberi di faticare quando potremmo essere liberi dalla fatica. Liberi di sbagliare quando potremmo essere liberi dagli sbagli. Liberi di dubitare, e di provare inquietudine, quando potremmo essere liberi dal dubbio e dal provare inquietudine. Liberi di impiegare più tempo quando potremmo essere liberi dall'impiegare più tempo. Liberi di pensare quando potremmo essere liberi dal pensare.

6. Un personalissimo libro di testo: il quaderno di materia

Gli insegnanti della scuola Waldorf nelle loro lezioni non utilizzano libri di testo. Il perno di tutto l'insegnamento non sono concetti didattici da assorbire, bensì la relazione tra insegnante e alunni attraverso cui viene veicolato un insegnamento molto speciale: la sostanza del sapere viene tratta innanzitutto dalla vita, dalla voce dell'insegnante, dalle sue immagini e dalle risonanze che evoca in ogni alunno, quella stessa sostanza che poi viene trasformata artisticamente dandole forma nel disegno, nel movimento, nell'espressione poetica, nella scrittura calligrafica, ecc. così da realizzare artigianalmente un quaderno/diario della materia di studio. Ciò che racchiude il valore più prezioso di quel libro è allora la sostanza di cui è composto: la vita della classe stessa, di questa piccola comunità di apprendimento, tutto ciò assorbito, rielaborato e nuovamente espresso tramite la vita animica stessa di ogni alunno il cui segno personale è presente in ogni lettera scritta a mano di proprio pugno, in ogni disegno illustrato con i propri colori. Ogni libro o, per meglio dire, ogni quaderno, è una vera e propria opera d'arte vibrante della propria *aura*: un *unicum* irripetibile, poiché nessun insegnante scriverebbe esattamente le cose nello stesso modo, pur accompagnando gli alunni verso gli stessi apprendimenti, e nessun alunno li scriverebbe esattamente con la stessa scrittura. Nessun insegnante riscriverebbe a distanza di anni lo stesso testo nello stesso modo per una classe diversa, poiché continuamente impegnato in un processo di approfondimento del senso di ciò che insegna, continuamente riscoperto nelle sempre nuove sfaccettature riflesse nei volti dei suoi alunni. Quaderni

come opere d'arte irripetibili per piccoli esseri umani unici, anziché manuali di istruzione per piccoli esseri umani ripetibili.

Ecco allora che l'alunno anni più tardi ritroverà *proustianamente* in una pagina di studio l'atmosfera del tutto personale di quei giorni e di quelle scoperte, ricordando non solo e non tanto un concetto appreso, bensì un momento della propria vita fatto di suoni, luci, voci, colori, emozioni.

7. Ontogenesi e filogenesi nella pedagogia Waldorf: una prospettiva sempre più attuale

Come preparare gli alunni al mondo di oggi e di domani riportando in auge pratiche che parrebbero ormai obsolete e nostalgiche? Come è possibile quindi fare un passo avanti facendone due indietro? E se fosse possibile rivivere, anche solo come brevi ma intense reminiscenze, tutte le migliori qualità sviluppate nelle epoche umane passate e conservarne in noi i riverberi, che umanità ne sortirebbe?

A questa domanda può rispondere l'approccio pedagogico noto come pedagogia Waldorf. Rudolf Steiner, ricercatore, filosofo, scienziato, ormai più di cento anni fa propose una pedagogia che non consisteva in una serie di precetti morali, di istruzioni operative o di indicazioni metodologiche, bensì in una costante meditazione e indagine dell'antropologia umana: in particolare evidenziava che i primi tre settenni di sviluppo del singolo essere umano presentavano delle leggi intrinseche ben definite, riconoscibili e indagabili scientificamente da ognuno. La ricerca in tale campo non si affidava ad una considerazione esclusivamente fisica e misurabile degli eventi, bensì faceva dell'attività stessa di pensiero lo strumento e il campo di indagine: uno dei pochi scritti curati da Steiner e pubblicati direttamente sotto la sua direzione si intitola *La filosofia della libertà* (1894) e rappresenta ancora oggi il fulcro della sua opera. Una sconfinata e variegata attività di conferenziere ha prodotto altrettanti scritti dal carattere personale, sempre caratterizzati dalla volontà di interloquire con le persone che aveva di fronte in quel momento e con i loro quesiti. Per ciò che riguarda le riflessioni pedagogiche si possono trovare in molti differenti dialoghi dattilografati, molti dei quali dal carattere asistemico: solo alcune conferenze vennero svolte in maniera ravvicinata e continuativa al medesimo gruppo di persone, quelle che sarebbero divenute gli insegnanti della prima scuola da lui diretta, che prese il nome di scuola Waldorf. Questa raccolta di conferenze agli insegnanti del primo corso di formazione è nota come la trilogia dell'Arte dell'educazione: Antropologia. Didattica. Conversazioni di tirocinio (Steiner, 2009; 2012a; 2012b).

La libera scuola Waldorf fu detta tale perché ambiva a essere libera da una diretta dipendenza dallo stato, da una confessione religiosa, da un partito...

libera anche da un metodo didattico, da piani ministeriali⁷, libera da votazione, libera da un'idea di profitto. Tutto ciò perché per educare alla libertà ogni insegnante doveva poter esprimere liberamente innanzitutto la propria vita spirituale⁸. Questa tensione alla libertà fu talmente riconosciuta che le scuole furono subito apprezzate da molti e al tempo stesso temute da altri: il regime nazionalsocialista ben presto represses tali iniziative, costringendole alla clandestinità. A oggi il movimento delle scuole Waldorf è il movimento laico di scuole indipendenti maggiormente diffuso al mondo.

Questa libertà però – per essere tale – non può che essere profondamente vincolata, altrimenti sarebbe totalmente casuale e relativista: trova il suo radicamento nella costante meditazione dell'antropologia antroposofica, un campo ampiamente esplorato da Steiner stesso ma ancora oggi tutto da scoprire. Questo campo di ricerca è questa volta caratterizzato sì da un metodo, il metodo di ricerca goethiano, che Steiner assunse dal filosofo poeta e scienziato Johann Wolfgang Von Goethe e che sviluppò ulteriormente.

La pedagogia Waldorf poggia quindi sull'antropologia antroposofica che possiamo drasticamente riassumere nel principio seguente: *nell'ontogenesi si riattraversa tutta la filogenesi*, sarebbe a dire che nello sviluppo del singolo essere umano si riattualizza tutto il percorso dell'umanità precedente.

Per fare un esempio possiamo affermare che le fanciulle e i fanciulli di 11 anni circa rivivono intensamente e inconsciamente degli echi dell'umanità dell'epoca greca classica: siamo in quinta classe. Il modello pedagogico dei tempi era ancora il ginnasta, colui che tramite il corpo esprimeva l'armonia divina in un gesto musicalmente atletico. Nelle epoche seguenti al ginnasta si sostituirà il retore come figura emblematica della formazione, colui che tramite la parola pronunciata ad arte sa muovere l'animo altrui, risvegliandone le forze e traendolo dalle paludi di paura e ignoranza. L'umanità di quei tempi era ancora lontana dalla soglia dell'epoca libresca, l'epoca dei dottori d'accademia che prenderà piede pienamente solo nell'Ottocento: colui che educa e forma è sempre di più colui che sa, che ha studiato e ha conoscenza tratta dai libri.

Questo non vuol dire che nei primi anni di scuola non si debba curare il rapporto con la letto-scrittura, ma che la priorità nella formazione dell'essere umano in questi anni, e per formazione intendiamo anche neurologica, prassica, emotiva, cognitiva, deve passare anzitutto tramite canali che sono opposti all'erudizione per concetti dati da un libro di testo prestampato: ora-

7. Per quanto riguarda il tema di questo articolo, cioè il rapporto con i testi di studio, ai tempi non ci si poneva certo la questione di specificare "libera da case editrici scolastiche", in un'epoca in cui pochi ancora avevano un libro in casa che non fosse la Bibbia, figuriamoci un sussidiario!

8. Si intenda il termine *spirituale* non in senso di *confessione religiosa*, bensì di *vita dello spirito*.

lità, musicalità, ascolto, impronta emotiva, memoria ritmica portata tramite i gesti e il canto, sincronicità, unisono, armonia, sviluppo dei sensi di base, sensibilità estetico-morale. Insomma, proprio ciò che nel precedente capitolo si presentava: rivivere, anche solo come brevi e intense reminiscenze, tutte le migliori qualità sviluppate nelle epoche umane passate e conservarne in noi i riverberi al fine di preparare il terreno per la formazione di liberi esseri umani del terzo millennio.

Se dunque per gli alunni di elementari e medie una scrittura dei saperi ci deve essere, se un quaderno deve essere fatto, sarà qualcosa che tramite una sensibilità estetica rechi traccia di un vibrante spirito che va scoprendo la vita tramite i suoi sensi e la totalità della sua persona. Un diario di memorie personali nate da una esperienza sociale: quello che potremmo chiamare un “precipitato intellettuale” del processo di apprendimento.

8. Lavagne e quaderni di una scuola Waldorf

Qui di seguito riportiamo alcune immagini scattate nel corso degli anni nelle aule di una realtà pedagogica romana fondata sulla pedagogia Waldorf-Steiner. Seppur riferite a classi e materie differenti, esse possono dare una prima idea del processo creativo sopra descritto in cui arte, didattica e sensibilità pedagogica si fondono indissolubilmente. Le prime quattro immagini testimoniano alcune tappe del percorso di apprendimento della letto-scrittura che avviene nelle prime due classi. L'esempio della lettera D è valido per tutto il processo di apprendimento dell'alfabeto. In prima battuta viene portato l'elemento immaginativo tramite il racconto a viva voce di una storia in cui compare un drago, racconto in cui si può insistere sull'allitterazione scegliendo parole in cui il suono D è associato a qualità archetipiche che risuonano inconsciamente anche nel bambino ogni volta che sente o pronuncia il suono D: “il drago imponente, saldo e determinato domina”. Ecco che nel suono D vive la forza di un calore che radicandosi nel terreno guadagna la verticalità e non si smuove: il drago diventa simbolo di tale esperienza (fig. 1). Si presterà attenzione a non separare ancora il suono D dalle parole pronunciate, non si svelerà ancora ai bambini che si tratta dell'insegnamento della lettera D: è l'immagine (prima evocata nel racconto, poi disegnata) che domina questa prima fase. Successivamente, di solito il giorno dopo, comparirà nel disegno il segno che rappresenta le qualità espresse nel racconto (fig. 2): “questo – si dirà – è ciò che gli adulti scrivono quando vogliono indicare il suono D”. Si farà attenzione a chiamare le lettere col loro suono (“D” e non “di”) e a scrivere unicamente con le lettere del maiuscolo, maggiormente indicato per una prima esperienza di spazializzazione grafica.

Tra la prima e la seconda classe compariranno anche i suoni speciali, rispetto ai quali non è possibile percorrere esattamente lo stesso cammino

presentato nell'insegnamento delle singole lettere (fig. 3 e 4): ugualmente si potranno portare frasi o filastrocche con allitterazioni di un certo suono (ad es. "sguiscia il pesce nel ruscello...") cui far seguire un disegno e la scrittura.

L'elemento artistico che vive nella parola del racconto diviene il primo motore di ogni processo di apprendimento, poiché esso evoca immagini interiori che l'insegnante esprime anche nel disegno. I racconti sono spesso legati alle simbologie delle stagioni e delle festività dell'anno, nonché ai primi accenni di studio della geografia: il passaggio dall'estate all'autunno (equinozio di autunno) è l'occasione in quarta classe per le leggende legate al Mont Saint-Michel in Normandia (fig. 5).

Miti e leggende nutrono l'immaginario dei bambini per le prime quattro classi, accompagnandoli verso la coscienza storica dell'essere umano che si è manifestata nell'epoca greco-romana. In quarta classe i bambini vivono in maniera particolare l'atmosfera della mitologia norrena ed esercitano a mano libera motivi di intrecci e nodi che ritroviamo in diverse epoche successive nei popoli dei Celti e dei Longobardi (fig. 6). Anche nella scrittura si prosegue a ricercare valore estetico e precisione del tratto utilizzando la penna calligrafica, che aiuta una corretta postura e permette una modulazione del tratto grazie alla sua punta a taglio (fig. 7).

La cura artistica del disegno è un importante canale di apprendimento anche nelle classi più avanzate e permette di coltivare uno sguardo di meraviglia e di conoscenza scientifica. La quinta classe inaugura lo studio della botanica (fig. 8 e 9). In sesta classe (corrispondente alla prima media) lo studio delle civiltà italiche viene riportato sul quaderno con testi manoscritti e illustrazioni a matita (fig. 10 e 11).

Questi esempi vogliono essere, pur con i loro limiti, rappresentativi di quanto vive nelle aule delle scuole Waldorf-Steiner: il valore di queste immagini non risiede tanto e solo nel *bello scrivere* e nel *bel disegno* da poter utilizzare a prescindere dalla cornice pedagogica: a nostro parere la fonte di questa peculiarità estetica risiede nel processo vivente che lega insegnanti e alunni, secondo quanto indicato da Rudolf Steiner nelle sue conferenze raccolte e pubblicate sotto il titolo di *Arte dell'educazione* (Steiner, 2009; 2012a; 2012b).



Fig. 1 - Buzzetti, M. (3 dicembre 2020). *Insegnamento delle lettere: D di drago. Prima classe, disegno dell'insegnante, gessi su lavagna [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.*



Fig. 2 - Buzzetti, M. (4 dicembre 2020). *Insegnamento delle lettere: la D di drago emerge dal drago. Prima classe, disegno dell'insegnante, gessi su lavagna [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.*



Fig. 3 - Buzzetti, M. (9 marzo 2020). *Insegnamento dei suoni speciali: peSce*. Seconda classe, disegno dell'insegnante, colori a cera su quaderno [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.

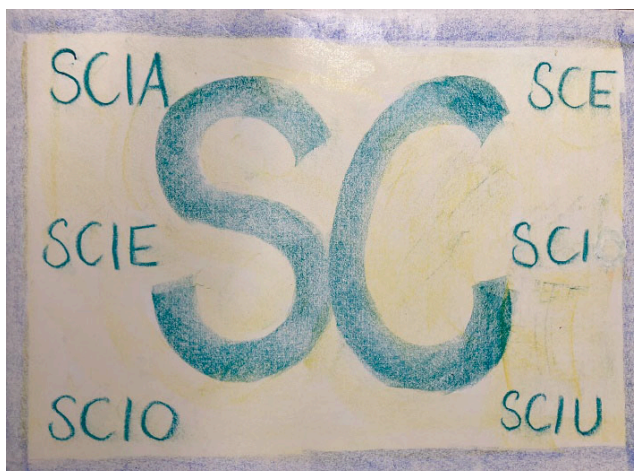


Fig.4 - Buzzetti, M. (10 marzo 2021). *Insegnamento dei suoni speciali: SC dolce*. Seconda classe, disegno dell'insegnante, colori a cera su quaderno [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.



Fig. 5 - Buzzetti, M. (28 settembre 2023). *Storia: la leggenda di Mont Saint Michel. Quarta classe, disegno dell'insegnante, gessi su lavagna [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.*

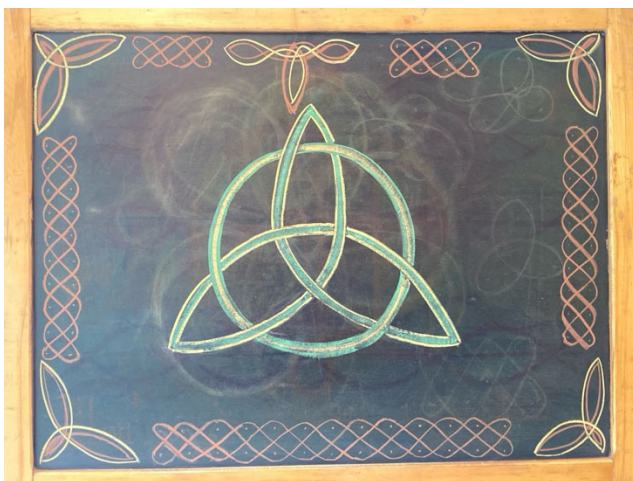


Fig. 6 - Buzzetti, M. (12 dicembre 2023). *Disegno di forme: intrecci celtici. Quarta classe, disegno a mano libera dell'insegnante, gessi su lavagna [Fotografia]. Istituto Waldorf - Steiner "L'Arco d'oro". Roma.*



Fig. 7 - Buzzetti, M. (12 marzo 2014). Alunni compilano il quaderno sotto dettato con penna calligrafica. Quarta classe. [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.

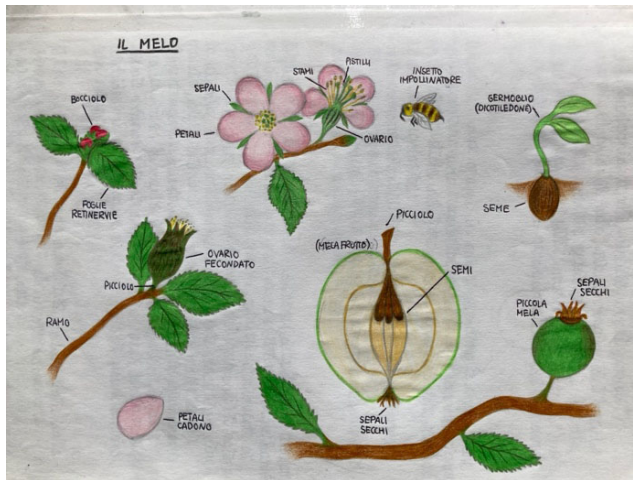


Fig. 8 - Buzzetti, M.. (26 aprile 2016). Botanica: il melo, fiore-frutto-seme-germoglio. Quinta classe, disegno di alunno, matite colorate su quaderno [Fotografia]. Istituto Waldorf - Steiner "L'Arco d'oro". Roma.

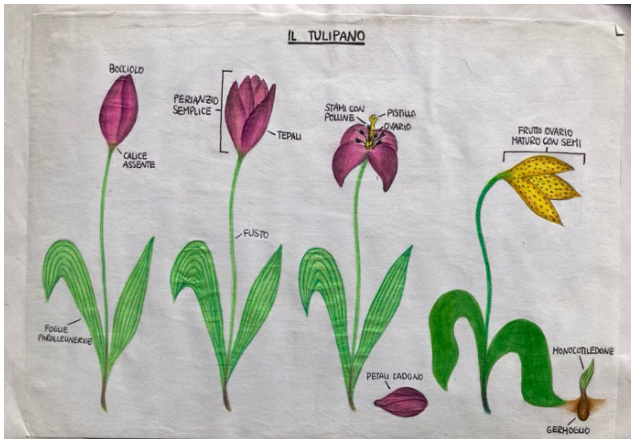


Fig. 9 - Buzzetti, M. (4 maggio 2016). Botanica: il tulipano, fiore-seme-germoglio. Quinta classe, disegni di alunno, matite colorate su quaderno [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.

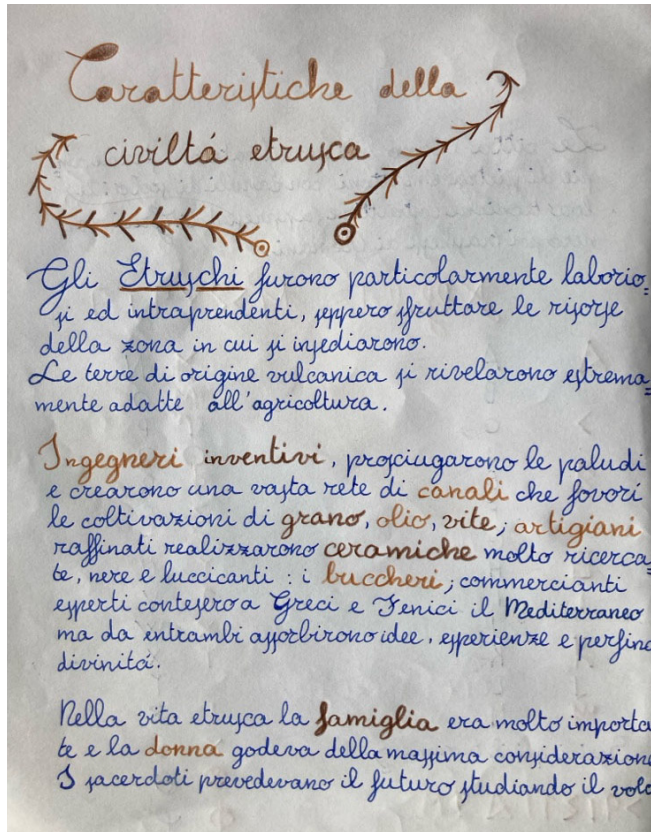


Fig. 10 - Buzzetti, M. (8 novembre 2023). Storia: la civiltà etrusca. Sesta classe/prima media, lezione scritta da un alunno, penna calligrafica e matite colorate su quaderno [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.

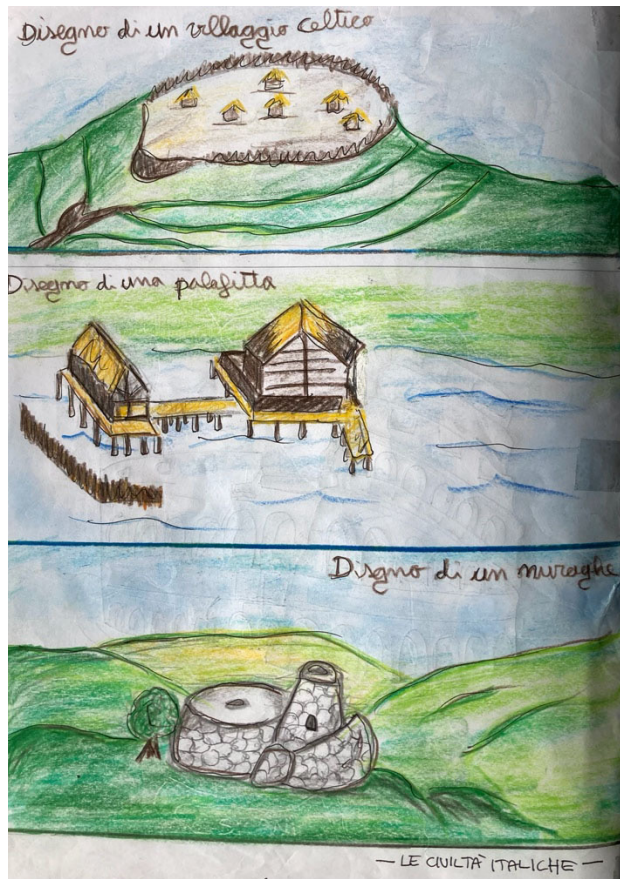


Fig. 11 - Buzzetti, M. (26 ottobre 2023). Storia: le civiltà italiane. Sesta classe/prima media, disegno di alunno, matite colorate su quaderno [Fotografia]. Istituto Waldorf-Steiner "L'Arco d'oro". Roma.

9. Breve storia della pedagogia Waldorf

“Il movimento pedagogico *steineriano*⁹ ha avuto inizio con la fondazione della prima scuola Waldorf, avvenuta a Stoccarda nel 1919 per iniziativa dell'industriale Emil Molt, allora proprietario della fabbrica di sigarette Waldorf Astoria.

Era da poco finita la Prima guerra mondiale e stava iniziando un'epoca nuova, in cui emergevano molti problemi destabilizzanti per gli assetti socioculturali ed economico-finanziari delle nazioni europee. Questi problemi richiedevano interventi tempestivi per porre soluzioni adeguate in modo da

⁹ Conosciuto in Italia con tale appellativo, mondialmente denominato pedagogia Waldorf.

evitare il crollo dei sistemi esistenti e l'instaurarsi di pericolosi movimenti di contestazione e protesta da parte delle popolazioni. L'educazione fu una delle aree in cui venne sentita più fortemente la necessità di rinnovamento.

Il signor Molt, desideroso di realizzare una scuola di tipo nuovo per i figli dei suoi dipendenti, si rivolse a Rudolf Steiner, il quale aveva già in precedenza affrontato i temi dell'educazione: Steiner accettò l'incarico ed organizzò l'intera scuola, cominciando con un triplo ciclo di conferenze volto a spiegare la sua pedagogia ed a preparare gli insegnanti da lui personalmente scelti.

Da questa prima scuola Waldorf partì il movimento per il rinnovamento pedagogico noto sotto questo nome, e ora diffuso in tutto il mondo. La maggior parte di tali scuole sorse dopo la morte di Rudolf Steiner, avvenuta nel 1925. Oggi le scuole dell'infanzia Steiner-Waldorf nel mondo sono più di millesettecento e le scuole più di mille, con una popolazione scolastica che supera il milione di allievi. Questo rapido aumento, del 500% in un ventennio, è sorprendente, se si pensa agli ostacoli di ogni genere che occorre superare per realizzare scuole di questo tipo e alle difficoltà che gli insegnanti incontrano per potersi qualificare in una metodologia del tutto particolare, rendendo quello steineriano il movimento laico di scuole indipendenti maggiormente diffuso al mondo" (Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia, 2013).

In Italia la prima scuola Waldorf fu fondata a Milano alla fine degli anni '40. Negli anni '70 a Roma e a Mestre nacquero altre due scuole. Oggi a Roma e nel Lazio operano almeno otto realtà pedagogiche indipendenti tra loro: L'Albero d'oro, L'Arco d'Oro, La Chiave d'oro, Il Giardino dei Cedri, Janua, Parsifal, La Primula, Semi di futuro. Realtà che collaborano a progetti comuni per la diffusione della pedagogia Waldorf-Steiner, alcune collegate anche alla Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia.

Conclusioni

La qualità dell'apprendimento che si cerca di sviluppare secondo un processo creativo è quella di una esperienza di prossimità: mentre conosco l'oggetto della lezione io metto in campo me stesso e faccio esperienza di gesti, sensazioni, percezioni che evocano immagini psichiche, emotive profondamente intime; tali immagini interiori non rimarranno scorie puramente soggettive di cui liberarsi in nome di una oggettività imposta da un modello esterno cui aderire, bensì saranno esse stesse la sostanza di cui l'oggettivazione del sapere sarà intessuta. Già nel modo di disegnare delle prime classi, per fare un esempio, si proporrà l'uso di strumenti e di tecniche di disegno specifici, tali da esaltare maggiormente la luminosità delle superfici e la mescolanza sfumata dei colori primari piuttosto che la definizione secondo linee nere e il riempimento di contorni con tinte omogenee e piatte: questo esempio ci dà la misura di quanto sia prezioso emancipare il bambino

e il ragazzo dall'imposizione di modelli esterni dominanti, guidandolo innanzitutto tramite l'esempio dell'insegnante ad una immersione nella fonte generatrice interiore, sviluppando una relazione nutriente con se stesso che sia di supporto nell'apprendimento scolastico così come nell'apprendimento dalla vita stessa.

Realizzare un libro scolastico a mano è per l'alunno un'esperienza che lo coinvolge attivamente in maniera globale, fin dalle primissime fasi del processo creativo in cui ancora non ha tra le mani carta, strumenti di scrittura e di disegno. E quando allora l'alunno dovrà studiare la lezione, ecco che ad attenderlo ci sarà un libro di testo che parla a lui stesso: la conoscenza del mondo coinciderà con la conoscenza di sé stessi, in linea con il principio *nosce te ipsum*¹⁰, poiché egli stesso è stato partecipe del processo di creazione di quel libro scrivendo a mano con impegno e cura, accostando immagini artistiche realizzate con bei colori e decorando con motivi preziosi: la propria opera d'arte donata a sé stesso.

Bibliografia

- Benjamin, W. (2000). *L'opera d'arte nell'epoca della riproducibilità tecnica*. Einaudi.
- Federazione delle Scuole Steiner-Waldorf in Italia (2013). *Educazione Waldorf. Storia*. <https://www.educazionewaldorf.it/movimento/storia.php>.
- Istituto della Enciclopedia Treccani (26 ottobre, 2023). *Nosce te ipsum*. Treccani. <https://www.treccani.it/vocabolario/nosce-te-ipsum/>.
- Steiner, R. (1894). *Filosofia della libertà. Opera Omnia 4*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2009). *Arte dell'educazione. I Antropologia. Opera Omnia 293*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2012a). *Arte dell'educazione. II Didattica. Opera Omnia 294*. Antroposofica.
- Steiner, R. (2012b). *Arte dell'educazione. III Conversazioni di tirocinio. Opera Omnia 295*. Antroposofica.

10. Latino, «conosci te stesso». Frase latina che traduce il greco γνῶθι σεαυτόν, uno degli apoftegmi attribuiti ai Sette Sapienti, che, inciso sul frontone del tempio di Apollo in Delfi, esortava gli uomini al riconoscimento della propria condizione e limitatezza umana. Socrate ne fece la sua massima preferita, interpretandola come un invito a considerare i limiti della conoscenza umana prima di procedere nella via del sapere e quindi della virtù. (Treccani, 2023).

La cultura materiale nel Fondo Pizzigoni come impulso alla ricerca, sperimentazione e innovazione pedagogica

Eugenio Fortunato

PhD Student in Teoria e ricerca educativa e sociale, Università degli Studi Roma Tre
e docente posto comune scuola primaria, Ciampino, Roma
eugenio.fortunato@uniroma3.it

1. Creare cultura materiale con alunni e insegnanti

Nel presente contributo l'attenzione ricade sul binomio esistente tra i processi di apprendimento e la cultura materiale fatta con il coinvolgimento attivo e diretto di docenti e discenti in un contesto di formazione, ricerca e sperimentazione preciso: il Fondo Pizzigoni, ubicato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. Tale cultura, scaturita dal "come" si incarna e adatta il *Metodo Sperimentale* della maestra lombarda Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) si configura come un patrimonio culturale e pedagogico a cui è possibile attingere per rinnovare e ripensare il "fare" scuola.

Creare cultura materiale rimanda nell'immediato a ciò che è stato fatto manualmente da insegnanti e alunni. Queste "cose" provenienti dal passato educativo possono essere così riassunte: i cerchi, il calendario, i burattini, il modellino di un'aula scolastica tipica di quelle presenti nella *Scuola Rinnovata* di Milano, i fischietti, la lavanda, le lenti di ingrandimento, il puzzle e i legnetti.

Attorno ad essi è avvenuta una costruzione del sapere fatta sostanzialmente da osservazione, sperimentazione, riflessione (personale e collettiva) e interazione tra soggetti e "cose" del passato. La possibilità di stare a contatto con questo patrimonio pedagogico è stata riportata in un percorso di documentazione che ha travalicato il Fondo Pizzigoni: infatti, gli alunni hanno racchiuso la validità dell'esperienza in elaborati grafico-pittorici degni di attenzione da un punto di vista pedagogico, e non soltanto. Una chiosa a rinforzo di quanto espresso poc'anzi è riscontrabile anche nell'elaborato realizzato da un'alunna con disturbo comunicativo-linguistico e dello spettro autistico (Fig. 1). Il ricorso alla CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa)

si è dimostrato essere un valido espediente comunicativo per aiutare a esprimere i pensieri dell'alunna circa l'esperienza compiuta al Fondo Pizzigoni così come si evince nell'immagine proposta (Fig. 1).

Tale metodo, basato sull'utilizzo di simboli, immagini e parole ha posto in evidenza i benefici della connessione con le "cose" del passato per l'alunna. Anche questa documentazione pedagogica, utile a portare in emersione le trame più recondite relative all'integrazione e inclusione, ha arricchito notevolmente il fare cultura materiale adottando il punto di vista di coloro che presentano difficoltà nella comunicazione verbale e non verbale, oltre che nelle interazioni sociali.

Anche la voce dell'insegnante di sostegno del Plesso di Via Merlini, nel ripercorrere la sperimentazione al Fondo Pizzigoni avvenuta il 31 marzo 2023, ribadisce i vantaggi educativi e di socializzazione evidenziati dall'alunna nel suo elaborato con CAA all'interno del quale l'impatto emotivo dovuto dalle attività e dal contatto con le "cose" diventa esperienza e quindi qualcosa di pratico, agito, inclusivo e capace di valorizzare il suo vissuto.



Fig. 1 - Fortunato, E. (31 marzo 2023). Classe IV C. Quando abbiamo usato gli hula hop [Fotografia]. Fondo Pizzigoni, Roma.

A tal proposito l'insegnante Paola Ledda sostiene:

«Momento molto significativo è stato l'incontro sperimentale del Fondo Pizzigoni dove l'alunna con un gruppo di compagni ha eseguito un gioco con cerchi colorati [...]. In questa occasione la bambina ha eseguito con empatia, senza isolarsi e allontanarsi dal gruppo classe svolgendo correttamente il gioco [...]. La bambina per imitazione si muoveva insieme ai suoi pari: entrava dentro i cerchi, muoveva le mani verso l'alto ecc. Questa attività all'esterno è stata un'esperienza molto significativa da ripetere sicuramente anche a scuola con le stesse modalità [...]. La bambina con i compagni si è integrata e inclusa tra i pari divertendosi con loro [...]. Altra attività significativa è stata l'incontro con i burattini in particolare con il leoncino che C. ha accarezzato e coccolato [...]. Questa modalità permette di incrementare la creatività dei bambini ma permette di arricchire C. con nuove paroline».

Pertanto, valorizzare la cultura materiale significa riassegnare centralità ai processi di apprendimento che si sono generati stando a contatto con le "cose" del passato restituendo voce e centralità agli alunni e ai docenti che co-partecipano e riflettono collettivamente. Il carattere organico del fare cultura materiale si ancora e ispira ai principi pedagogici e metodologici di Giuseppina Pizzigoni. Il modello didattico della maestra lombarda, infatti, non è rigido poiché concede ai docenti la possibilità di incarnarlo e adattarlo nello spazio-tempo in cui si agisce in qualità di insegnante rendendo, così, l'azione didattica un'azione creativa.

Allo stesso modo, questa "gemma preziosa all'interno del panorama pedagogico", per utilizzare le parole sostenute dal Prof. Matteo Villanova nel discorso di apertura al Convegno internazionale e interdisciplinare *Le collezioni pedagogiche. Cultura materiale e processi di apprendimento* svoltosi il 22 e il 23 febbraio 2024 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre restituisce una visione dinamica, e non statica, delle "cose" del passato. Tale visione si aggancia sinergicamente alla matrice "attiva" contenuta nel *Metodo Sperimentale* dal quale è scaturita la cultura materiale conservata nel Fondo Pizzigoni e considerata come risorsa per rinnovare le pratiche didattiche a vari livelli: scuola, università e società.

Unire la cultura materiale all'ambiente in cui essa viene creata genera un nuovo modo di fare storia dell'educazione. Infatti, «la cultura scolastica - è - in diretta relazione con l'ambiente materiale nel quale viene prodotta e trasmessa e dal quale è inevitabilmente influenzata, vale a dire l'aula scolastica [...] che, inizia ad essere soggetto di nuove interessanti ricerche» (Meda, 2016, p. 21). Altresì, «Lo studio degli oggetti scolastici e degli strumenti didattici di vario genere [...] - risulta essere - in grado di fornire una ricostruzione storica ben più ricca ed esaustiva di ciò che in quelle scuole accadeva (Meda, 2016, p. 23).

La cultura materiale è identificativo della storia della scuola e quindi invito a studiare le “cose” che arrivano dal passato: nel nostro caso provenienti dalla *Scuola Rinnovata* di Milano fondata dalla maestra lombarda, dall’allieva e continuatrice del suo metodo nella scuola materna Sara Bertuzzi (1922-2016), fino ai giorni nostri per merito di Sandra Chistolini che crea il Fondo Pizzigoni dopo un intenso lavoro di raccolta, documentazione e divulgazione della cultura materiale creata dalla Pizzigoni e dalla Bertuzzi e una

«ricerca scientifica sull’educazione nella scuola dell’infanzia secondo il Metodo Sperimentale Pizzigoni. Stimatrice e divulgatrice dell’opera educativa di Sara Bertuzzi.

Collaboratrice di Sara Bertuzzi nella classificazione dei materiali e documenti pedagogici sul Metodo Sperimentale Pizzigoni» (*Studi: Sandra Chistolini / Fondo Pizzigoni Scuola per L’Infanzia*, 2021).

In sintesi, quanto enunciato sino ad ora aiuta a comprendere il fatto che la cultura materiale racchiude al suo interno diverse sfaccettature: le “cose” del passato vanno a costituire le collezioni pedagogiche create dalla maestra lombarda Giuseppina Pizzigoni e Sara Bertuzzi, continuatrice del suo Metodo, nel proprio agire didattico invitando a compiere una distinzione tra oggetti didattici dalla più ampia accezione *materiali scolastici*: cataloghi, arredi e materiali di consumo legati alla vita scolastica (carta, pennini), registri, attestati, medaglie.

2. Verso una definizione di “cose” del passato

Definire le “cose” del passato all’interno di un Convegno finalizzato a dimostrare la natura prismatica racchiusa nelle collezioni pedagogiche a prima vista può risultare un discorso astratto. In realtà il ricorso al termine “cose” trova le sue giustificazioni nella lunga tradizione pedagogica che ha assunto quello che ci sta intorno come espediente educativo-didattico.

L’attenzione rivolta alla relazione instauratasi tra gli alunni della scuola romana e le “cose” del passato diventa lo spunto iniziale per ripercorrere il Progetto *Educazione e cultura materiale: studio dei processi di apprendimento nelle collezioni scolastiche* condotto nel periodo marzo-settembre 2023 dalle Università di Lipsia e dal Fondo Pizzigoni. Immersi nel digitale, i bambini di oggi ricercano costantemente informazioni in rete che, però, rischiano di essere disorganiche e prive di significato se non educati a un uso corretto. Di qui l’essere *infomi* dei dati in rete, per utilizzare le parole del filosofo di origine coreana Byung-Chul Han (2022), ovvero una serie di dati ottenuti con un rapido scorrimento delle dita sullo schermo di un telefono cellulare o un tablet che impedisce di creare un legame significativo necessario per intrat-

tenere le informazioni. Di fatto, l'inserimento graduale del digitale nella vita quotidiana ha marginalizzato la mano rispetto alle dita ed è per tali ragioni che il presente contributo pone attenzione alla mano che afferra le "cose" del passato poiché permette al bambino del XXI secolo di farne esperienza.

Ma la definizione di "cose" del passato proposta è una suggestione ottenuta compiendo uno scavo nella storia della pedagogia. Per suo merito è stato possibile ricercare le matrici culturali che accreditano anche la sperimentazione condotta al Fondo Pizzigoni poiché è ferma la convinzione secondo cui dietro una buona pratica vi è sempre una buona teoria. Infatti, lo scavo nel passato educativo che ha fatto da guida anche a Giuseppina Pizzigoni comincia da Comenio (1592-1670) il quale invita a insegnare prima le "cose", poiché rappresentano la sostanza, e poi le parole contrastando in tal modo la scuola del verbalismo per giungere, così, al motto «dare ai giovani non già l'ombra delle cose, ma le cose stesse» (Pizzigoni, 1929, pp. 4-5). Anche per Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ogni apprendimento deve avvenire stando a contatto con le «cose». A suo parere, l'uomo viene educato dalla «natura», dalle «cose» e dagli uomini e, per di più, per incidere maggiormente la concezione pedagogica e sovvertire le pratiche educative del suo tempo, il filosofo e pedagogista ginevrino pone al centro le "cose" opponendosi al razionalismo quando asserisce: «Cose! Cose! Troppe parole». Per il "padre" della pedagogia contemporanea hanno un valore formativo poiché il contatto del fanciullo con le "cose" contribuisce alla sua crescita intellettuale e morale. A tal proposito nel romanzo pedagogico di Rousseau viene enfatizzata la natura educativa e formativa delle "cose":

«Mantenete il fanciullo nella sola dipendenza delle cose ed avrete seguito l'ordine della natura nel progresso della sua educazione [...]. Fate in modo che, fino a tanto ch'egli non è colpito che dalle cose sensibili, tutte le sue idee si fermino alle sensazioni - *Emilio*, libro II - [...]. Nessun altro libro che il mondo, nessun'altra istruzione che i fatti [...]. Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura, e lo renderete ben presto curioso; ma per alimentare la sua curiosità non vi affrettate mai a soddisfarla» - *Emilio*, libro III - (Rousseau, 1926).

Pestalozzi (1746-1827), da parte sua, sostiene fortemente «Le cose prima delle parole» enfatizzando in tal modo il ruolo dell'educazione della mano per formare i fanciulli alla produttività e al fare, mentre per il filosofo Herbert Spencer (1820-1903) «le lezioni con gli oggetti dovrebbero essere estese a un ordine di cose molto più largo di quello che presenta la scuola» (Pizzigoni, 1929, pp.3-5). Da questi autori classici che hanno ispirato la maestra lombarda si arriva al '900 pedagogico, in particolar modo alle sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945) poiché anch'esse hanno riconosciuto un valore educativo alle "cose", ovvero le *cianfrusaglie senza brevetto*: materiali di uso

comune che potevano capitare ogni giorno nelle mani di un bambino e da utilizzare nella scuola materna di Mompiano. Queste “cose” trovano una valida collocazione in un apposito spazio, il *Museo delle cianfrusaglie* all’interno del quale le “cose” umili portate dai bambini e nascoste nelle loro tasche acquisiscono un nuovo significato:

«Nessuna cosa è inutile quando si sappia trarne benefico vantaggio [...], il nostro museo non costa nulla: si potrebbe perfino chiamarlo il «museo dei poveri» [...]. Ecco, pertanto, alcuni elementi della raccolta: scatolette, bottoni, semi, noccioli, tubetti, fili, fettuccine, figurine, boccette, tappi, campionari di tessuti, di carte, ninnoli vari, palline, vasetti, sacchetti, cartoline ecc. Materie varie: cera, ferro, stagno, marmo, legno, pelle, vetro ecc. Si aggiunga a queste cose tutto quanto ci può fornire il lavoro manuale (anche dell’educatrice), e cioè: frutta di creta, fiori e foglie artificiali, piccoli indumenti, parecchi utensili di casa, borsette e cestini, forme ritagliate in carta o il cartoncino ecc [...]. Quando l’educatrice pone in mano ai bambini una cosa, deve tosto rammentare che in essi parla la voce dell’istinto (dell’impulso)» (Agazzi, 1945, pp. 38-39).

Anche la Dottoressa Maria Montessori (1870-1952) parlerà di “cose”. Queste hanno una voce che attira i bambini destando la loro attenzione, oltre a stimolare all’agire (Montessori, 1950). Le “cose”, pur essendo predisposte dalla maestra, permettono al bambino di fare esperienza. Tale convinzione la riporta ne *La scoperta del bambino* nel seguente passaggio:

«La maestra sorveglia, è vero, ma sono le cose di vario genere che «chiamano» i bambini di varie età. Veramente la lucentezza, i colori, la bellezza delle cose gaie ed adornate, sono altrettante ‘voci’ che chiamano a sé l’attenzione del bambino e lo stimolano ad agire. Quegli oggetti hanno un’eloquenza che nessuna maestra potrebbe mai raggiungere: prendimi, dicono; conservami intatto; mettimi nel mio posto. E l’azione compiuta in accordo con l’invito delle cose dà al bambino quella gaia soddisfazione, quel risveglio di energia che lo predispongono ai lavori più difficili dello sviluppo intellettuale. Molte volte però c’è più che una voce delle cose che chiama: la chiamata è un ordine complesso: alcuni lavori importanti domandano non un solo bambino ma una collettività organizzata e richiedono un tirocinio ed una lunga preparazione. È questo il lavoro di apparecchiare, di servire il pranzo e di rigovernare le stoviglie» (Montessori, 1962, pp. 92-93).

Infine, anche Giuseppina Pizzigoni, una maestra coinvolta attivamente nel cambiamento della scuola e nel modo di fare e intendere la didattica, riconosce alle “cose” un valore educativo e formativo. A suo parere, è solo attraverso le “cose” che i bambini entrano nel mondo dei fatti e queste sono

presenti in natura. Per far ciò anche la maestra lombarda ha compiuto uno scavo nel passato educativo ritrovando una definizione pedagogica di “cose” che ha utilizzato nella sua scuola per educare il bambino. Ma è nelle parole stesse della Pizzigoni che si ricapitolano appieno le intuizioni di coloro che l’hanno preceduta e che hanno influenzato il suo pensiero pedagogico.

«Tutto è insegnamento oggettivo dacché ogni insegnamento ha per iscopo la conoscenza di un oggetto, ossia la conoscenza di una delle innumerevoli cose che costituiscono l’Universo. Aggiungo che non soltanto l’uomo deve conoscere le cose che lo circondano, per sapersi orientare fra di esse, ma che egli non può dire di conoscere le cose, se non sa il perché, la ragione, il valore. Fin qui, dunque, si deve portare la mente dello scolaro nel considerare le cose. Lavoro questo continuo, delicato, ordinato, se deve giungere a non ingombrare la mente, ma a orientarla in quel caos di contatti che il ragazzo riceve liberamente dal mondo esterno: contatti che non possono venir ordinati a uno scopo utile se non dal maestro, e che non possono essere fecondi di vita se tenuti nel campo della teoria» (Pizzigoni, 1929, p. 8).

Alla luce di quanto esposto, le radici pedagogiche delle “cose” mettono in risalto alcune caratteristiche: esse sono fatte di esteriorità, oggettività, storicità, materialità educativa che si muta in patrimonio culturale creato da insegnanti e alunni. E ancora, le “cose” rappresentano la memoria della scuola che le ha prodotte e custodite. Con tali giustificazioni culturali, dunque, si vuole comprendere il significato pedagogico di questo patrimonio, oltre a valorizzare l’efficacia della sperimentazione condotta nel Fondo Pizzigoni.

3. Il binomio sperimentazione-documentazione nel Fondo Pizzigoni

La parola metodo – dal greco μέθοδος (*methodos*) - deriva dall’unione del prefisso μετα (*meta*) - oltre - e dal sostantivo ὁδός (*odos*) - strada: “strada attraverso cui si va oltre”. Il *Metodo Sperimentale* Pizzigoni, infatti, si aggancia alla creatività didattica del docente che lo adotta. Nel nostro caso, è capacità di adattare un metodo del passato, quello Pizzigoni, alle esigenze educativo-didattiche e allo spazio-tempo in cui si agisce. Per cui, la sperimentazione si configura come orizzonte di riferimento del docente-ricercatore chiamato a riscoprire questo aspetto codificato per statuto fin dai Decreti Delegati (1974) che riconoscono e regolano la sperimentazione nella scuola «intesa come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico» (D.P.R. 419/1974, art.2) e definiscono la “funzione docente” «come esplicazione essenziale dell’attività di trasmissione della cultura, di contributo alla elaborazione di essa e di impulso alla partecipazione dei giovani a tale processo e alla formazione umana e critica della loro personalità» (D.P.R. 417/1974, art. 2).

La sperimentazione condotta presso il Fondo Pizzigoni restituisce un risultato pedagogicamente rilevante: il tempo trascorso tra le “cose” del passato è

stato vissuto come tempo qualitativo dai bambini della scuola della periferia romana. Davanti la lavanda avviene una breve osservazione da parte degli alunni ma, allo stesso tempo, quest'ultimi cominciano a scavare con la lente di ingrandimento provando piacere. In questa attività di osservazione diretta e di studio delle "cose" presenti al Fondo è avvenuta anche una interazione tra passato e presente scaturita dall'osservazione della cartolina e del modellino di scuola.

E ancora, la mano che prende, afferra e possiede le "cose" ancora i bambini al reale, alla materialità educativa delle "cose" come si evince dall'attività di creazione di forme con i legnetti (Fig.2), dall'uso dei burattini che è riuscito a stimolare la conversazione e la creazione di storie, e dall'osservazione dei fischietti e ascolto del suono degli uccelli (Fig. 3).



Fig. 2 - Fortunato, E. (31 marzo 2023). Classe IV C. *Forme geometriche di legno e composizione di figure* [Fotografia]. Fondo Pizzigoni. Roma.



Fig. 3 - Fortunato, E. (31 marzo 2023). Classe IV C. Il richiamo degli uccelli [Fotografia]. Fondo Pizzigoni. Roma.

Insomma, il bambino intuisce la possibilità di un nuovo gioco quando c'è stata l'interazione con i legnetti e i fischietti. Infatti, dal contatto con essi è scaturita una scoperta e una esplorazione come si evince dalle parole di alcuni alunni della scuola romana di seguito riportate: «l'emozione che ho provato stando a contatto con gli oggetti è la sorpresa. I suoni degli uccelli mi ha emozionato perché alcuni suoni non li avevo mai sentiti [...]. Questa esperienza mi ha insegnato che i giochi di cento anni fa non sono noiosi come pensavo, anzi sono divertentissimi» (O.A., IV C). E ancora, «stando a contatto con gli oggetti ... mi ha creato ansia ma quando c'era Spirimpolo mi ha fatto ridere la sua voce e quando ho provato i fischietti, perché non tutti i giorni li puoi sentire perché alcuni uccelli sono rari da vedere, mi ha rilassato e mi ha fatto stare tranquilla e sono stata nella pace dei sensi. L'emozione era fantastica» (S.D., IV C). Questo senso di benessere e di curiosità dovuto dall'interazione con le "cose" del passato ritorna con una certa frequenza:

«Quando siamo arrivati avevo molta ansia però quando siamo entrati il burattino Spirimpolo ci ha accolti facendoci ridere [...]. Ho provato felicità perché, quando abbiamo usato i fischietti e sentito il verso degli uccellini mi ha fatto rilassare e mi ha fatto pensare che stavo sul mio letto e sognare ad

occhi aperti. Questa esperienza mi ha lasciato ... che la scuola di 100 anni fa è molto diversa da quella di oggi perché noi abbiamo l'orto ma loro lo usavano tipo come lezione» (E.D., IV C).

Il circolo virtuoso instauratosi tra gli alunni, le “cose” e gli ambienti di apprendimento (*indoor-outdoor*) presenti nel Fondo Pizzigoni ha alimentato le varie forme di intelligenza, riabilitato in maniera proficua i sensi in educazione, mutato l'apprendimento in azione pratica-ludica e relazionale significativa come si evince nell'elogio compiuto da una docente della classe V B del Plesso di Via Merlini, Monica Gatti.

«Nello spazio all'aperto tutto diventa educativo. Aria, terra, piante, acqua. Queste creano connessioni tra bambino e libertà, sprona il bambino a educare se stesso. Vi è benessere in natura e si attivano atteggiamenti di rispetto. Ogni disciplina può trovare un suo spazio. Ad esempio, l'arte (disegna ciò che vedi), musica, scienze (osservazione delle piante, insetti o il colore dell'erba), italiano (mentre osservano l'ambiente i bambini descrivono con emozioni, colgono metafore). I bambini chiedono il significato delle parole: spesso non conoscono le parole. Stando all'esterno c'è una mediazione diretta utile all'apprendimento significativo (fruscio del vento: come se il vento parla a ciascuno)».

Le «cose di scuola» (Becchi, 1996) provenienti da un tempo e uno spazio lontano da quello dei bambini della scuola della periferia romana sono considerate come autentici «congegni pedagogici» (Ferrari, 2011) capaci di sviluppare relazioni educative e di cura tra studenti, oltre a riconnettere alla materialità fisica degli oggetti del passato impregnati di una storia e una cultura precisa. In parole diverse, la connessione a questi oggetti che arrivano dal passato si è configurata come possibilità di ravvivare la cultura materiale creata da insegnanti e alunni all'interno di una scuola lontana nello spazio e nel tempo. Allo stesso modo può fornire nuove piste alla ricerca accademica, innovare la didattica e fare esperienza di apprendimento “attivo” a livello affettivo, emotivo e cognitivo necessario per pungolare l'intelligenza corporeo-cinestetica che, con una certa assiduità, rimane arginata e soffocata all'interno di un banco nella cosiddetta lezione frontale, oltre ad ancorare la mano alla materialità delle “cose”.

4. Il Fondo Pizzigoni come contesto di ricerca, sperimentazione e innovazione pedagogica

Le considerazioni degli alunni della scuola periferica romana in merito all'interazione instauratasi con le “cose” presenti nel Fondo Pizzigoni lasciano intuire una visione di coinvolgimento integrale sul piano cognitivo, tattile, attitudinale e comportamentale. Questi oggetti possono costituire un significato affettivo ed emotivo (Freedberg, 2007; Damasio, 2018) poiché nel

contatto con essi vi è un'effettiva attivazione dei centri di interesse dell'alunno. Per tali ragioni, dire che gli alunni partecipano attivamente a creare "cultura materiale" equivale ad attuare quanto previsto nei Decreti Delegati (D.P.R. 417/1974), ovvero la loro partecipazione nel processo di trasmissione culturale. Allo stesso modo, riconnettere i bambini alle "cose" indirizza la didattica e la ricerca accademica verso una dimensione squisitamente interdisciplinare. Rilevante, a tal proposito, è il senso del *continuum temporale* che anima il Fondo Pizzigoni poiché il metodo della maestra lombarda «dal 1907 non ha smesso di continuare a svilupparsi fino ai giorni nostri». Si può parlare di tre grandi nuclei:

«Si tratta di materiale in parte originale del metodo, creato direttamente da Giuseppina Pizzigoni; in parte prodotto da Sara Bertuzzi, discepola della maestra lombarda e da altre insegnanti di Milano che hanno seguito il metodo nella scuola dell'infanzia; in parte risultato della attualizzazione del metodo in tempi più recenti ad opera di insegnanti formate al metodo Pizzigoni nei corsi promossi presso l'Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione nel periodo 2004-2022» (Chistolini, 2022, p. 13).

Il Fondo Pizzigoni diventa, così, contesto di custodia, ricerca e sperimentazione che permette alla scuola di muoversi verso l'Università e viceversa oltre a configurarsi come contesto in cui si attiva un movimento circolare ed ermeneutico tra ambienti, percezioni, processi cognitivi, affettivi-emozionali, manipolativi, di scoperta e osservazione attraverso i cinque sensi necessari per comprendere la dinamicità della cultura materiale. All'interno di questo archivio attivo le "cose" escono dalle vetrine, non restano ferme per essere solo osservate. In tal modo si crea interazione con i visitatori, oltre a riabilitare i sensi. Infatti, toccando le "cose" del passato è avvenuto un passaggio: non vi è più solo il primato del vedere ma vi è anche quello tattile, uditivo e olfattivo.

Oltre a ciò, tra gli alunni della scuola della periferia romana e le "cose" presenti nel Fondo Pizzigoni si è creata una sinergia generazionale dovuta al fatto che i bambini del passato nel patrimonio pedagogico da essi prodotto hanno lasciato tracce e messaggi che sono stati svelati dagli alunni di oggi, come si evince nei seguenti passaggi. L'alunno C.A.C. della classe IV C, ad esempio, così asserisce: «la scuola di cento anni fa non è come la nostra perché utilizzavano di più gli oggetti e non avevano la LIM» mentre P.M. e O.A., sempre della classe IV sez. C, riconoscono il potenziale ludico-educativo della cultura materiale proveniente da questa scuola. Da una parte avviene una comparazione tra la scuola attuale e quella del passato: «ero molto felice di scoprire cose nuove!!! Questa esperienza mi ha insegnato che loro – gli alunni della *Rinnovata* di Milano - rispetto a oggi avevano molti più oggetti» (P.M., IV C); dall'altra, invece, la relazione sensoriale che il bambino digitale, distratto dai social network, instaura con le "cose" del passato attiva l'euristica: «voglio sapere tutte le cose del passato, sapere come erano le cose del

passato» (C.T., IV C) creando, così, il suo posto nella storia: «questa esperienza mi ha insegnato che i bambini di cento anni fa avevano più movimento perché i bimbi non avevano la LIM come noi, però loro facevano sempre l'orto» (M.G., IV C). Un'altra alunna della stessa classe riferisce: «mi sono divertita. È stato molto bello rivivere la vita dei bambini di cento anni fa. I bambini di questa scuola facevano l'orto». In tal modo gli oggetti che arrivano dal passato, impregnati di materialità educativa, creano una continuità affettiva e storico-didattica poiché sono portatori di significati capaci di attivare processi creativi come si evince dalla voce dei seguenti alunni: «al Fondo c'erano e si facevano cose che non si fanno oggi, tipo giocare con i cerchi. Non sapevo si facessero queste cose 100 anni fa» (V.O., IV C, Merlini). E ancora, «la scuola di cento anni fa e la nostra scuola sono diverse perché avevano le pecore in giardino, invece noi no» (S.M., IV C). Questi oggetti, dunque, permettono al bambino di interagire con una storia assicurando, di conseguenza, contatto diretto con le "cose" che circondano quotidianamente la sua esistenza in un periodo di contatti a distanza.

Conclusioni

Ancora una volta il testamento pedagogico di Giuseppina Pizzigoni restituisce piste nuove percorribili per fare ricerca storico-pedagogica, sperimentazione e innovazione didattica. Infatti, il senso del *continuum* percepito all'interno del Fondo diventa il *leit motiv* per creare un circolo virtuoso tra processi di apprendimento, creazione di cultura materiale, ricerca, sperimentazione e innovazione pedagogico-didattica a partire da un modello educativo del passato e alle "cose" da esso scaturito sedimentatesi nel corso dello spazio e del tempo.

Le tracce della cultura materiale prodotta dagli alunni e dall'insegnante che hanno documentato e consegnato ai posteri suggeriscono una visione di documentazione pedagogica come strumento metodologico indispensabile per il docente "riflessivo" (Schön, 2006) che intende promuovere ricerca, sperimentazione, e quindi innovazione, comprovandone l'efficacia e la ripetibilità della pratica. In parole diverse, far rivivere il materiale del passato nelle mani del bambino del XXI secolo, digitale, che ha perso il contatto con le "cose" vuol dire riconoscere la loro matrice educativa e formativa concorrendo, così, alla creazione di cultura materiale nella scuola: ambiente di apprendimento e relazionale all'interno del quale la partecipazione diventa azione incarnata e processo trasmissivo per la valorizzazione del patrimonio pedagogico realizzato nel tempo da tutti coloro che l'hanno abitata.

Bibliografia

- Becchi, E. (1996). Cose di scuola. In E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia* (pp.160-174).Vol. II. Laterza.
- Byung-Chul, H. (2022). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Einaudi.
- Chistolini, S. (2020). *Il Fondo Pizzigoni: metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*. FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2022). *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesis e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*. RomaTrE-Press.
- Damasio, A. (2018). *Lo strano ordine delle cose. La vita, i sentimenti e la creazione della cultura*. Adelphi Edizioni.
- Decreto del Presidente della Repubblica (31 maggio 1974, n. 417). *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*. Gazzetta Ufficiale n. 239, 13 settembre 1974. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0417/sg>
- Decreto del Presidente della Repubblica (31 maggio 1974, n. 419). *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*. Gazzetta Ufficiale n. 239, s.o., 13 settembre 1974. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0416/sg>
- Ferrari, M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. FrancoAngeli.
- Freedberg, D., Gallese, V. (2007). Motion, emotion and empathy in esthetic experience, *Trends in cognitive sciences*, 11(5), pp. 197–203. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2007.02.003>
- Komenský, J. A., Gualtieri, V., Lombardo Radice, G. (1937). *Didattica magna* (2. ed). Sandron.
- Meda, J. (2016). *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. FrancoAngeli.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Pizzigoni, G. (1929). *L'insegnamento oggettivo*. Tipografia della Scuola Rinnovata.
- Rousseau, J. J. (1926). *Emilio*. La nuova Italia.
- Schön, D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.
- Studi: Sandra Chistolini | Fondo Pizzigoni Scuola per l'Infanzia. (2021, April 30). Fondo Pizzigoni | Scuola per L'Infanzia. <https://www.fondopizzigoni-scuolainfanzia.it/pedagogia/studi-metodo-pizzigoni/sandra-chistolini/>

Social and multidisciplinary therapeutic functions of the use of music in the classroom

Nilüfer Pembecioğlu

Full Professor, Istanbul University - Faculty of Communication - Radio Television and
Cinema Department ORCID ID: 0000-0001-7510-6529
niluferpembecioğlu@gmail.com

Introduction

The nature has its sounds, rhythm and tones, in it. Yet, for human beings it took a long time to notice the music in it and to be able to produce it consciously. Human musical aptitude may have a long evolutionary history, according to neuropsychological and developmental research. According to Morley, (2002) it is not until 70,000 years after the emergence of Homo sapiens that there is evidence of the production and use of instruments, which is often thought to be associated with musical behaviors. Vocal and auditory competence appear to have evolved simultaneously with the physiological and neurological capacities required for producing and processing melody and/or rhythm. This evolution began with the ability to walk on two legs completely about 1.75 million years ago and ended with Homo heidelbergensis having a vocal apparatus similar to the modern one between 400,000 and 300,000 years ago. However, similar lateralization of prosodic and structural features of speech and music generation and processing in the brain suggests that these systems have evolutionary common roots. Plack et.al., (2014) indicate that combining the input from distinct harmonics of complex tones, the auditory cortex or higher brainstem forms a general picture of pitch. Similar to caves and wall paintings, being able to discover the aesthetics of life, by bringing in music allows people to show off their creative abilities and find the beauty of life. According to La Barbara (2002) who is a composer, performer, and sound artist the human voice as a multifaceted instrument, might go beyond its traditional boundaries to create works for voices, instruments, and interactive technologies. Ekici (2022) also states that the voice is the most exquisite means of self-expression available to humans and is an active, natural instrument that is a part of the human body. From an aesthetic

perspective, the human voice—the earliest recognized musical instrument in recorded history—is the most ancient, organic, and priceless of all musical instruments. Like fingerprints, every human has a unique set of favored abilities. Because of this, it is a single, special tool that is exclusive to humans.

Limb, (2006) states that research undertaken at various points in time has demonstrated that while the right temporal region of the brain is involved in the perception and performance of music, the left side of the brain—the gyrus insula—is responsible for the feeling of rhythm. Music has unique properties as an auditory stimulus, making it a powerful tool for studying human behavior and, in particular, the parts of the brain involved in sound processing. Robust and modern functional neuroimaging tools now make it possible to question brain anatomy and its functional relationships among living organisms. These methods indicate the close link between language and music processing in the syntactic and semantic domains of the brain. This suggests that various brain regions cooperate to produce the overall musical experience. Thus, by stimulating certain areas of the brain, brain metabolism is stimulated, and blood flow is accelerated. Thus, music becomes a trauma therapy tool.

Listening skill, one of the four main language skills, is perhaps the most important learning and motivation components when evaluated together with its appeal to multifaceted layers of meaning and different sub-skills. On the one hand, traditional approaches to the use of classroom time that the teacher is still the main learning center, and on the other hand, the decreasing attention spans of students do not allow this skill to develop sufficiently in the classroom context. Therefore, today, it is still questionable whether it can be used competently and adequately in the classroom. Although textbooks are prepared as multi-functional and multi-skills based, it should be taken into consideration that the listening environment in the classroom and the messages heard in the social environment may not have enough impact on individuals. Despite all these negativities, listening skills can be presented more effectively for many different purposes and in different ways.

1. Aim and Methodology

This paper aims to cultivate aesthetics and musical tastes into the classroom context. On the one hand, this study recommends that pupils at all levels, beginning in early childhood, should be exposed to aesthetics and art. This view, which ought to hold true for all academic fields, states that music is easily capable of being either the primary subject or a supporting one in any given course. As a phenomenon, music demands creativity in both listening and performing—whether singing or playing an instrument—revealing the individual qualities of people, encouraging emotional engagement, and

providing purpose to existence. Constant exposure to music has the potential to improve a person's sensory systems as well as the brain's ability to absorb, analyze, and generate information. The goal of this study is to highlight the therapeutic effects of music while offering instances of how best to use it in educational settings.

2. Findings

Strengthening the child's connection to music through specific activities is necessary to securely establish the foundation of musical taste and musical culture in childhood. This is why it's important to allocate priority to carrying out activities that progressively stimulate a musical interest. By implementing activities in social science classes, students would learn more about what music is and how to advance their understanding of it. Most of the findings in the education and communication field prove that the two keywords are important "undivided attention" and "first 30 seconds" (Kagan, 2014; McElhaneey, 2004; Pattison, 2014). It is possible to provide music education without using a systematic approach. One could adhere to the communication norms at any level of schooling. This might make it possible for all branch teachers to offer creative inspiration breaks lasting 30 seconds or as icebreakers. Incorporating music in regular lessons could improve their overall enjoyment and productivity. Without presenting music as a subject to be learned, the pupils may get to experience the magic of it. Thus, implementing an activity that includes only 30 seconds of listening material within the framework of a lesson plan constitutes the core of this study. So, we may add 30 seconds into our ordinary classes to make it more enjoyable and fruitful. The study aims to present what a person can understand and learn in 30 seconds and the outcomes of a successful listening lesson. This study aims to question knowledge, history, heritage, music, psychology, and socialization accompanied by a piece of music.

3. Preliminary Activities

The first activity might be to make the students think about the origin of the music and the first musical instruments. Even without any musical tunes, we may introduce them to two pictures that bring forth the oldest musical instruments. We may either ask them which of them is an earlier instrument and why. Or we may ask them the reasons of the emergence of instruments.



Fig. 1 - Mammoth flute (<https://www.bbc.com/news/science-environment-18196349>) sub-Saharan Africa, Sudanese bow harp (https://www.britishmuseum.org/collection/object/E_Af1979-01-5963) and the Lyre of Apollo (<https://ancientlyre.com/blog/blog/how-did-the-ancient-greeks-tune-a-7-string-lyre>).

After about collecting first three or four replies we may ask them to have a quick search on the topic to find more about it. Later on, we may state that the researchers have identified what they say are the oldest-known musical instruments in the world. The flutes, made from bird bone and mammoth ivory, come from a cave in southern Germany which contains early evidence for the occupation of Europe by modern humans - Homo sapiens. Scientists used carbon dating to show that the flutes were between 42,000 and 43,000 years old. (Higham et.al., 2012). With this activity, we may activate their imagination and also, establish historical and cultural awareness. We can develop skills such as establishing cause and effect relationships and defending our thoughts. The main item to be learned would be the first musical instruments and the students' attention is drawn into history, history of music. In order to make them more interested in it, the teacher could also talk about the "Divje Babe flute", also called "tidldibab" which is a cave bear femur pierced by spaced holes that was unearthed in 1995 during systematic archaeological excavations led by the Institute of Archaeology of the Research Centre of the Slovenian Academy of Sciences and Arts, at the Divje Babe I near Cerklje in northwestern Slovenia (Kunej & Turk, 1999). It has been suggested that it was made by Neanderthals as a form of musical instrument, and became known as the Neanderthal flute. The artifact is on prominent public display in the National Museum of Slovenia in Ljubljana as a Neanderthal flute. As such, it would be the world's oldest known musical instrument.

After the implementation of the history of music, now the tutors may talk about another early musical instrument, lithophone; this would also be an activity based on watching a video taking about a 1'20" (<https://www.youtube.com/watch?v=TOmel9EtL-E&list=LLfU5WcbLBUqnzcWTRKjAnhA&index=14>). With the proposed activity we may introduce a new instrument and ask the pupils if this is still applicable? We may also question if they would like to

make a similar one? Why or why not? Or, how they would name their new instrument? With this follow up activity, we may activate their imagination and raise their awareness for different voices. The students may explore and experience that each stone has a unique voice, and each instrument is unique as well. We may also mention that everyone is a unique person!

Perhaps in another lesson, we may mention the myths and depending upon the age of the students we may talk about the mythology and different instruments mentioned in different epics. We may expect our students to question what do the stories, epics of the past tell us and how does it sound in the modern times? We may also encourage them to write a story in which a musical instrument has a crucial role in it. After getting the full attention of the students, we may also talk about the Lyre of Apollo. A proposed activity might include the students to look at the instrument and guess what kind of a tune is possible with it. They listen to the Lyre of Apollo and see if their predictions are right or wrong. We may encourage them to make similar instruments later on and to think on the function of music in the older times. Regarding the outcomes of the activity, we may rely upon their predictions about music which might be becoming somewhat clear. We may hope to raise their awareness for the literary texts of the past, Lyre of Apollo, etc. (<https://ancientlyre.com/blog/blog/how-did-the-ancient-greeks-tune-a-7-string-lyre>) so that they may wonder about the other stories.

Throughout another session, instruments and cultures might be summed up in similarities and differences providing examples from Qanun (<https://www.youtube.com/watch?v=4V2PQwtNANM&list=LLfU5WcbLBUqnczWTRKjAnhA&index=11>) which is an Arabic string instrument played either solo, or more often as part of an ensemble, in much of the Arab East, and North Africa, later it reached West Africa, Central Asia due to Arab migration. This instrument functions similarly with Zheng, (<https://www.youtube.com/watch?v=ujzMHLa c404&list=LLfU5WcbLBUqnczWTRKjAnhA&index=13>), which refers to a Chinese and Eastern culture. Santur, (<https://www.youtube.com/watch?v=6kYhYD9 Y7FI&list=LLfU5WcbLBUqnczWTRKjAnhA&index=12>), on the other hand was traded and travelled to different parts of the Middle East. Musicians modified the original design over the centuries, specifically the Babylonian santur was the ancestor of the Harp (<https://www.youtube.com/watch?v=itFYz9AQUXg &list=LLfU5WcbLBUqnczWTRKjAnhA&index=10>). As for the outcomes of the activity, we as teachers could activate their imagination and knowledge. This could also be an activity to raise their awareness for the literary texts of the past and the participants may experience making a string musical instrument.

When it comes to wind instruments the proposed activity might include the human voice.

As an example we may refer to polyphonic overtone singing (<https://www.youtube.com/watch?v=vC9Qh709gas&list=LLfU5WcbLBUqnczWTRKjAnhA&ind>

ex=4) and the first and well-known instruments such as Gayda, a bagpipe from the Balkans (<https://www.youtube.com/watch?v=SPYNadyI-0A&list=LLfU5WcbLBUqncWTRKjAnhA&index=6>) and Southeast Europe (<https://www.youtube.com/watch?v=nMPU1dmhLWI&list=LLfU5WcbLBUqncWTRKjAnhA&index=7>). Similar to this one, Tulum is the bagpipe of the Black Sea Region People (<https://www.youtube.com/watch?v=SPYNadyI-0A&list=LLfU5WcbLBUqncWTRKjAnhA&index=5&t=0s>). We may play the voice only and ask the participants to try to guess which one is which. As for the gaining of the activity, we may also share the geography and culture to discuss the similarities and differences.

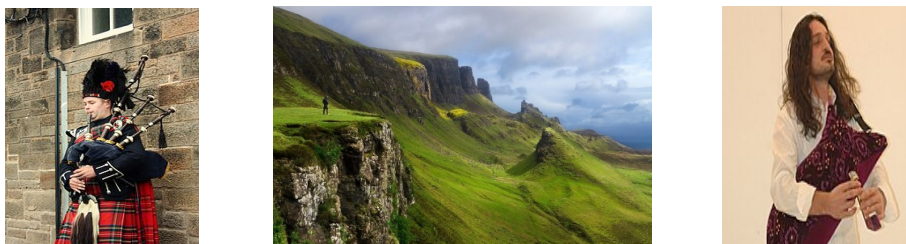


Fig. 2 - Similar geographies and similar instruments

In another session, we may show them a music box (<https://www.britannica.com/art/music-box>) for 30 seconds and ask the participants what kind of a music a music box could play? This would create a debate in between the different opinions within the classroom. They would try to guess many different things, come up with different ideas and at the end would be astonished to hear that all kinds of music is possible (<https://music.apple.com/us/album/yesterday/219554492?i=219554678>). Thus, we may activate their imagination and knowledge as outcomes. Can they make a music box of their own, you may try and get a few suggestions regarding their own pieces to put into?



Fig. 3 - Music Box

Most of these activities might help the participants to gain some basic knowledge on music and musical instruments, the history of the music starting from the earliest times. They would also consider the instruments, the needs of humanity and the function of music throughout the ages of humanity. However, at the moment, listening skills are not related only to the instruments but listening sub-skills as well. In order to raise an awareness on listening skills and many different sub-skills, we may refer to some gifs or enjoyable scenes that they may be engaged (<https://makeagif.com/gif/mickey-mouse-get-a-horse-frozen-short-h78UUt>). They may try to voice it and this activity is meant to test their creativity as well as the first attempts to make up meaning with the visuals. It would flourish their estimations regarding the aesthetic harmony and bridging the gap between the meaning and music to accompany the provided visuals. It is necessary to evaluate the efforts of all the musical suggestions of the participants to voice these visuals. The same visuals could be voiced in different ways and even if they do not agree on the mood of the voice, this might be a great point of discussion. We may even open up a competition to be chosen with the votes of the participants. We may choose any three or four of them to act as the choice of the common trends. With this activity, we may activate their imagination and knowledge and a democratic participation and collaboration to respect each other's creativity and choices. We may also raise their awareness for different sounds or ways of music making. This activity might also be evaluated as an experience for making a guess for film scenes, triggering imagination and creativity.



Fig. 4 - Snow scene

We may show them a gif involving snow, nature, bare trees and smiling sun and ask about their opinion regarding the choice of a piece of music for this mood (<https://million-wallpapers.ru/tr/mevsimler-1523-na-rabochij-stol/don-ve-g-ne-harika-bir-g-n-49218.html>). An later on we may concentrate on feelings and ask questions like “What do you see, what do you feel, etc. Looking at the same scene, some of them will be feeling happy, cheerful, some others will feel isolated, needy and lonely. To be able to associate the feeling with a certain tune, they must first discover their feelings and later, decide or imagine what kind of music is playing, which instrument(s) used, what kind of tune etc. The outcomes of such and activity could be summed up as to activate their imagination and knowledge as well as to raise their awareness for different geographies and cultures. They may experience different musical instruments with the changing mood.

It is a fact that music is all around us but we do not notice it until we need it. But if we raise an awareness for it we may notice it and we may differentiate between the different instruments, cultures, tunes, etc. Usually the kids think that they do not have any talent for music. But if only we may convince them they understand music, their talent will also grow. Music is also very important to establish companions, groups, spare time activities and sense of belonging. So, the more they deal with music the better they understand each other. We may introduce them different cultural rituals involving music, for example, Morris dance from English folk dance. Here, they will be learning about not only the tunes and instruments, but also the implements such as sticks, swords and handkerchiefs. This specific dance is performed by a group of dancers usually wearing bell pads on their shins. This example would mean a lot regarding the music as a cultural heritage, involving so many different participants to act and it is a collaborative activity, for example the rain dance of Kuolikoro tribe.

Here the most important outcome of the session could be the matching of certain tunes with certain type of moods. Here, depending upon the age of our students, we may even provide them the visual of Plutchik’s Wheel, defining 8 basic emotions: Joy, trust, fear, surprise, sadness, anticipation, anger and disgust. Thus, they will be learning that there should be enough time to be allocated for each mood, emotion and all are very natural, they should not be ashamed of their feelings. Introducing them the Plutchik’s Wheel we may concentrate on their feelings, what did they feel or how can they explain this feeling? We may ask them to write a few lines about it, in the form of a story perhaps. Emotions that fluctuate too quickly and lead the wheel to turn too quickly indicate an insufficient internalization of the story. With this activity we would achieve to activate their imagination and knowledge and also, we can imagine ourselves in different geographies and cultures.

In another activity, we may choose a piece of music for example a tune from Dimitrie Cantemir (<https://open.spotify.com/intl-tr/>

album/71zjYcRwyi8sYY7I0c6XBD). After listening to the tune (Özgen, Burman-Hall) about 30 seconds, we may ask them several different questions such as if the music is somewhat close to them or do they think of it somewhat as the music of the others. We may also ask them if they think that the composer is one of us or one of the others. Which country, culture, geography it indicates? What are the instruments in it? How many instruments can you count within the tune? And the outcomes expected could be the musical experiences of different historical eras. With this piece of music we may also go into deeper topics such as the identity of the musician, could it be a musician in the middle ages, could it be a prince or a state administrator, a doctor etc. Then, we may talk about Dimitrie Cantemir (1673-1723) Prince of Moldavia and his presence in İstanbul when he was just 14 years old and composed this piece of music. How Dimitri, who continued his education in Istanbul, studied ancient Greek and Latin culture and Byzantium at the academy at the Greek Orthodox Patriarchate and how he learned Persian and Arabic languages. We may also talk of Kantemiroğlu's importance as a composer lies in the fact that he notated many works with the notation system he created. Thus, we're now listening to a piece of music composed by the year 1687. We might also talk of his childhood as an orphan and an immigrant and how he developed himself as a well-known musician. We may raise their awareness for different geographies and cultures, identities and how music could be motivating for anyone. As an outcome, we may provide them good role models because Cantemir or Kantemiroğlu who became a music expert made great contributions to Classical Turkish music during his time in Istanbul since he notated the music of the period, we can listen to this music today. He also wrote many books not only on Turkish music but also on history, politics, philosophy and religion. He also has a music and history museum in Turkey, İstanbul, Balat (<http://www.fatih.gov.tr/dimitri-kantemir-muzesi>)

A brief 30 seconds interspersed between lessons may seem like no big deal, and regardless of the teaching topic, students may be forced to think about a music-related category for a very brief period of time. It is thought that with this not very laborious approach, the first foundations of children's solidarity with music can be laid. Following this, it is important to illustrate the relationship between the concept of music and other disciplines and to provide instances supporting the idea that music permeates every instant and part of existence. In conclusion, it is possible to underscore to the pupils that music is an exceptional idea that has the potential to help a person realize their greatest potential.

The teachers should be very careful about the choice of music in their activities since the understanding of good music could be variable from one culture to another. We may just ask the questions if it appeals to the right age or not, if it reveals the right actions or not, if it presents the right concepts for

childhood, and if the participants are ready for it. Finally, we may question if it offers educational themes and encouraging behaviours or not.

Some of the places, geographies or countries seem to be lucky regarding the access to the libraries or museums. Yet, with the impact of technology and web the virtual reality seems to be the cure of the problem. At least in Turkey, we have many music museums dedicated to the meeting the needs of the visitors in respect to the musical instruments and musicians. One of them is İbrahim Alimoğlu Music Museum of Afyon Kocatepe University. It also has an online collection of instruments where one can see all the instruments in three dimensions and listen to their sounds (<http://muzikkoleksiyonu.com/ney/>). Music Museum of Aynalıkavak Pavilion in Istanbul include not only a nice place but also 65 instruments, more than 200 stone records, many notes and printed works. In Izmir, Muziksev, a joint project of Izmir Culture, Art and Education Foundation and Izmir Development Agency not only exhibits several forms of musical instruments but also provide setting for the kids to see how they are made (<http://www.iksev.org/tr/muziksev>). Also, all around the country there are several different music museums providing services for the educators, students, musicians, etc. (<https://bilet.nilufer.bel.tr/me-kan/25/nilufer-belediyesi-dr.-huseyin-parkan-sanlikol-muzik-enstrumanlari-muzesi>). There are also private museums belonging to famous musicians of the country such as Barış Manço, Leyla Gencer, Zeki Müren, Âşık Veysel, Bela Bartok, Ahmet Adnan Saygun. (<https://muzeler.org/baris-manco-muzesi--902430>, <https://muze.gov.tr/muze-detay?SectionId=ZEK01&DistId=MRK>, <https://harpur.web.tr/harpur-musiki-muzesi-projesi/>, <https://www.suleymanpasa.bel.tr/bilgi/Müzik-Teknolojileri-Müzesi--15>, <https://www.mamak.bel.tr/proje/musiki-muallim-mektebi-muzik-muzesi/?filter=tamamlanan-projeler%20bilim-ve-sanat-merkezleri>, <https://muze.gov.tr/muze-detay?sectionId=GLT02&distId=MRK>, <https://www.cermodern.org/>)

4. Therapeutic Functions Of The Use Of Music

Every youngster has significant psychological problems starting from an early age due to the detrimental impacts of media that is always in circulation on them as well as issues with their own families and interpersonal relationships. According to Terr (2003), childhood psychic trauma appears to be a crucial etiological factor in the development of a number of serious disorders both in childhood and in adulthood.

To Thompson and Cui (2000), who conducted 1994/95 Canadian National Population Health Survey of household residents, there has been a rise in childhood trauma in recent decades. This is consistent with findings from earlier research that indicated an increase in social issues and sadness. This implies that there may be an increase in the adult psychiatric effects of early

trauma in the coming years. It is also well established that no single system or approach can effectively address a child's trauma since each child's trauma is different. But for centuries, people have acknowledged music therapy as a common therapeutic approach. Amir (2004), Bensimon (2022), or Hussey, et al. (2008), mention many different ways of using music therapy for child traumas. However, it is also widely accepted that no single system or approach can effectively address a child's trauma since each child's trauma is unique. But for centuries, people have acknowledged music therapy as a common therapeutic approach.

According to Parada-Cabaleiro et al. (2024), lyrics are an essential part of music and are present in almost every aspect of our daily lives. However, the intricate connections between lyrical content, its sequential development over several decades, and genre-specific variances remain partially unexplored. Using a broad range of lyrics as descriptors, such as lyrical complexity, structure, emotion, and popularity, she investigates the dynamics of English lyrics of Western popular music across five decades and five genres. The results indicate that lyrics to popular music have become less complex and more comprehensible over time. Not only has this happened with regard to the lexical complexity of the lyrics (measured by things like vocabulary richness or readability), but we have also seen a decrease in the structural complexity (like the repetition of lyrics). Furthermore, the results validate other studies that indicated lyrics have gotten more personal and to express more negative emotions during the past fifty years. In conclusion, a comparison between the number of lyrics views and the number of listens reveals that, in terms of listeners' interest in lyrics, country fans are more interested in the lyrics of recent songs, whereas rock fans prefer the lyrics of older songs. The results demonstrate how lyrics to popular music have become less complex and more comprehensible over time. Not only has this happened with regard to the lexical complexity of the lyrics (measured by things like vocabulary richness or the readability), but a decrease in the structural complexity (like the repetition of lyrics) occurred over time. Furthermore, the results validate other studies that indicated lyrics evolved to become more personal and to express stronger negative feelings during the past fifty years. In conclusion, a comparison between the number of lyrics views and the number of listens reveals that, in terms of listeners' interest in lyrics, country fans are more interested in the lyrics of recent songs, whereas rock fans prefer the lyrics of older songs.

Remembering that over the past fifty years, there have been numerous wars, postwar traumas, an increase in the population with disabilities, immigration, the death of valued family members or family members separated from each other, famine, as well as economic depression, and social alienation. All of these results also demonstrate that songs and music are coping mechanisms for those who have experienced trauma.

There is a general consensus regarding the therapeutic value of music. This study explores the use of creative and musical methods to steer street youth away from unhealthy habits and toward socially acceptable activities. The project envisions an educational procedure that helps them provide musical education and trains them to play musical instruments. Its goal is to stop street children in underprivileged areas of Turkey from joining street gangs and developing undesirable habits. In this sense, kids will grow up to be content, prosperous, and peaceful adults who know how to take charge of their own relationships, minimize social unrest, and enjoy respect and a good standing in the community. Mainly, the aims of the case study have a three-fold outcome. Lozanov's Suggestopedia technique (Lozanov, 1978), the healing power of music, and, lastly, building a multi-layered communication network as a tool for school dropout prevention.

Within the framework of this study, the district of Adana İmamoğlu was used as a case study, and both official and non-governmental organizations were mobilized. The province with the highest rates of both school dropout and crime is Adana (<http://blog.umut.org.tr/2017-cinayet-siddet-haritasi.html>). It was therefore decided to choose and examine a sample from this area. About thirty street children were able to bring their leisure activities into a more meaningful setting by learning how to play a musical instrument of their choosing and practice local dances in the school setting. For the street children participating in this program, free music lessons, instruments, and dancing supplies were given to them along with a roof and other amenities. These young people have managed to integrate into social activities and have ceased hurting themselves and their surroundings as they have advanced to a more recognized and acceptable position in society. Within the framework of this study, the district of Adana İmamoğlu was used as a case study, and both official and non-governmental organizations were mobilized. About thirty street children were able to bring their leisure activities into a more meaningful setting by learning how to play a musical instrument of their choosing and practice local dances in the school setting. For the street children participating in this program, free music lessons, instruments, and dancing supplies were given to them along with a roof and other amenities. These young people have managed to integrate into social activities and have ceased hurting themselves and their surroundings as they have advanced to a more recognized and acceptable position in society. Aside from non-didactic courses on citizenship, peace, and identity, free and public concerts with well-known musicians were also organized in this context. In terms of strategic communication studies, this study intends to explore three topics: music-assisted trauma therapy, reflections on media coverage, and discourse analysis of citizenship education or attachment to the society.



Fig. 5 - Children with their new musical instruments in Adana İmamoğlu District Governorship

Vroom's expectancy theory assumes that behavior results from conscious choices among alternatives whose purpose it is to maximize pleasure and to minimize pain (Vroom, 1964). Thus, kids' aspirations to pursue musical endeavors and their capacity to fulfill these aspirations with the assistance of institutions demonstrate how well the "Expectancy-Value Theory of Motivation" works. Children's pleasure and contentment with their job contribute significantly to their ability to integrate into life as quickly and appropriately as possible, according to the "Uses and Gratifications Theory."

Conclusion

This study, aims to provide a kind of ladder, designing activities concentrating on listening materials comprising 30-second music centered activities in classes. These were designed as to be offered to young pupils in a specific order, regardless of the course in which they are taught. This will help to increase young people's curiosity and musical awareness at any age. In this way, it affirms the idea that kids may grow in their appreciation of art, become more proficient musicians, and find their own musical path. We may also provide them clues to evaluate their own performance in respect to the others in society. We may add a section to our icebreakers motivating the youngsters through asking them if they learned any new songs. We may frequently check for the musical repertoire: "How many music pieces can you remember?", "When you and your friends come together, how many songs can you sing together and how long it takes?". In fact, music builds

communities because it is cultural, and it refers to the type of heritage you get from your elder generations. Thus, questions like “Which songs and music are you familiar with from other countries?”, “Which song would you sing when your foreign friends ask for your type of music?” etc. are very important to realize the meaning and function of the music in the country or culture. Recent research suggests that Generation Z may have distinct musical preferences. For instance, unlike the arabesque ascent of earlier years, rap has unavoidably become more popular in the recent few decades. You have to understand that the music the children select should influence them in a positive way. We can inquire if they can recall any advantages the music has brought them. “Think about the positive impact that music has on you!”

The sounds and tunes are not easily forgotten by children. they recall them all even after they grow up! They recall not simply the song itself but also the sensation of the music accompanied along with its colors and scents! For this reason, the music teachers should also be dealing with the effects that the music kids listen to, how music provides ways for motivation and learning for individuals and communities.

References

- Amir, D. (2004). Giving trauma a voice: The role of improvisational music therapy in exposing, dealing with and healing a traumatic experience of sexual abuse. *Music Therapy Perspectives*, 22(2), 96-103.
- Anar, S. (2018). *Biraz da Santur Anlatsın* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=6kYhYD9Y7FI&list=LLfU5WcbLBUqnczWTRKjAnhA&index=12>.
- BBC. (May 25, 2012). *Earliest Music Instruments Found* [Video]. <https://www.bbc.com/news/science-environment-18196349>.
- Bensimon, M. (2022). Integration of trauma in music therapy: A qualitative study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(3), 367-376.
- Cer Modern Sanatlar Merkezi. (2011). *CerModern Sanat Müzesi*. [Video]. <https://www.cermodern.org/>.
- De Falco, R. (2017). *Game of Thrones Theme of Castamere with short intro and sheet Music Harp* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=itFYz9AQUXg&list=LLfU5WcbLBUqnczWTRKjAnhA&index=9&t=0s>.
- Ekici, T. (2022). An Evaluation on the Human Voice and the Act of Singing. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 21(3), 1-14.
- Elazığ Belediyesi, KUDEB – Koruma Uygulama ve Denetim Büroları, (2021). *Harput Musiki Müzesi Projesi* [Video]. <https://harput.web.tr/harput-musiki-muzesi-projesi/>.

- Encyclopedia Britannica. (Feb 08, 1999). *Music Box* [Video]. <https://www.britannica.com/art/music-box>.
- Guzheng, Sound of China (2010). *Spring Rive Flower Moon Night*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ujzMHlac404&list=LLfU5WcbLBUqnzcWTRKjAnhA&index=12&t=0s>.
- Hefele, A. (2015). *Polyphonic Overtone Singing by Anna-Maria Hefele*, [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=vC9Qh709gas&list=LLfU5WcbLBUqnzcWTRKjAnhA&index=4>.
- Higham, T., Basell, L., Jacobi, R., Wood, R., Ramsey, C. B., & Conard, N. J. (2012). Testing models for the beginnings of the Aurignacian and the advent of figurative art and music: The radiocarbon chronology of Geißenklösterle. *Journal of Human Evolution*, 62(6), 664-676.
- Hussey, D. L., Reed, A. M., Layman, D. L., & Pasiali, V. (2008). Music therapy and complex trauma: A protocol for developing social reciprocity. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(1-2), 111-129.
- İzmir Kültür Sanat ve Eğitim Vakfı (İKSEV). (2024). *Müziksev Projesi*, [Video]. <http://www.iksev.org/tr/muziksev>.
- Kagan, S. (2014). Kagan structures, processing, and excellence in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 119.
- Kaşgarlı Mahmut (1980). *Divân-ı Lügati't Türk*, [Video]. <http://muzikkoleksiyonu.com/ney/>.
- Kunej, D., & Turk, I. (1999). *New Perspectives on the Beginnings of Music: Archaeological and Musicological Analysis of a Middle Paleolithic Bone Flute*. MIT Press.
- La Barbara, J. (2002). Voice is the original instrument. *Contemporary Music Review*, 21(1), 35-48.
- Levy, M. (2020). *Composer for Lyre* [Video]. <https://ancientlyre.com/blog/blog/how-did-the-ancient-greeks-tune-a-7-string-lyre>.
- Limb, C. J. (2006). Structural and functional neural correlates of music perception. *The Anatomical Record Part A: Discoveries in Molecular, Cellular, and Evolutionary Biology: An Official Publication of the American Association of Anatomists*, 288(4), 435-446.
- Lozanov, G. (1978). *Outlines of Suggestology and Suggestopedy*. London: Gordon and Breach.
- Make a Gif, (2024). [Video]. <https://makeagif.com/gif/mickey-mouse-get-a-horse-frozen-short-h78UUt>.
- McElhaney, J. W. (2004). No Time to Waste. *ABAJ*, 90, 32.
- Million Wallpapers, (2021). [Video]. <https://million-wallpapers.ru/tr/mev-simler-1523-na-rabochij-stol/don-ve-g-ne-harika-bir-g-n-49218.html>.
- Morley, I. (2002). Evolution of the physiological and neurological capacities for music. *Cambridge Archaeological Journal*, 12(2), 195-216.
- Music Box Ballads, (2004). *Porter Music Box Co., New Age* [Video]. <https://music.apple.com/us/album/yesterday/219554492?i=219554678>.

- Nilüfer Belediyesi. (2024). *Dr. Hüseyin Parkan Sanlikol Müzik Enstrümanlari Müzesi*, [Video]. <https://bilet.nilufer.bel.tr/mekan/25/nilufer-belediyesi-dr.-huseyin-parkan-sanlikol-muzik-enstrumanlari-muzesi>.
- Özgen, İ., Burman-Hall, L. (2024). *Cantemir: Music in Istanbul and Ottoman Europe Around 1700, Lux Musica Radyosu*, [Video]. <https://open.spotify.com/intl-tr/album/71zjYcRwyi8sYY7I0c6XBD>.
- Parada-Cabaleiro, E., Mayerl, M., Brandl, S., Skowron, M., Schedl, M., Lex, E., & Zangerle, E. (2024). Song lyrics have become simpler and more repetitive over the last five decades. *Scientific Reports*, 14(1), 1-13.
- Pattison, P. (2014). Outrage and Engage: A Story of Eminent Domain. *J. Legal Stud. Educ.*, 31, 55.
- Plack, C. J., Barker, D., & Hall, D. A. (2014). Pitch coding and pitch processing in the human brain. *Hearing Research*, 307, 53-64.
- Scottish Rugby, (2018). *Scotland v England, The Lone Piper Returns*, [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=nMPU1dmhLWI&list=LLfU5WcbLUbuqncWTRKjAnhA&index=7>.
- T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı, (2002). *Bodrum Zeki Müren Sanat Müzesi* [Video]. <https://muze.gov.tr/muze-detay?SectionId=ZEK01&DistId=MRK>.
- T.C. Kültür Ve Turizm Bakanlığı, (2002). *Galata Mevlevihanesi Müzesi*, [Video]. <https://muze.gov.tr/muze-detay?sectionId=GLT02&distId=MRK>.
- T.C. Mamak Belediyesi, (2024). *Projeler - Tamamlanan Projeler, Musiki Muallim Mektebi Müzik Müzesi*, [Video]. <https://www.mamak.bel.tr/proje/musiki-muallim-mektebi-muzik-muzesi/?filter=tamamlanan-projeler%20bilim-ve-sanat-merkezleri>.
- T.C. Süleymanpaşa Belediyesi, Tekirdağ, (2024). *Müzik Teknolojileri Müzesi*, <https://www.suleymanpasa.bel.tr/bilgi/Müzik-Teknolojileri-Müzesi--15>.
- TC. Fatih Kaymakamlığı, (2024). *Dimitri Kantemir Müzesi*, <http://www.fatih.gov.tr/dimitri-kantemir-muzesi>.
- Terr, L. C. (2003). Childhood traumas: An outline and overview. *Focus*, 1(3), 322-334.
- The British Museum. (1979). *Harp* [Video]. https://www.britishmuseum.org/collection/object/E_Af1979-01-5963.
- The Orchard Enterprises, (2015). *Syrba - Moldavian Dance* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=qChciM7zCr0>.
- TheOherek, (2013). *Kanun Taksimi - Bunu Mutklaka Dinleyin*, [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=4V2PQwtNANM&list=LLfU5WcbLUbuqncWTRKjAnhA&index=10&t=0s>.
- Thompson, A. H., & Cui, X. (2000). Increasing childhood trauma in Canada: findings from the National Population Health Survey, 1994/95. *Canadian Journal of Public Health*, 91(3), 197-200.
- Türkiye'nin Müzelerini Keşfedin, Müzeler (2024). [Video]. <https://muzeler.org/baris-manco-muzesi--902430>.

- UMUT Foundation (2017). Cinayet - Şiddet Haritası, <http://www.blog.umut.org.tr/2017-cinayet-siddet-haritasi.html>.
- Zamat, B. (2016). İskoç Gaydası ve Laz Tulumu (*Scottish Bagpipe and Turkish Tulum*), [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=SPYNadyI-0A&list=LLfU5WcbLBUqncWTRKjAnhA&index=6>.

Due fondi come risorsa. Una proposta di dialogo interculturale e cultura democratica per adolescenti

Matteo Umbro

Pedagogista e Dottorando in “Beni culturali, formazione e territorio”,
Università degli Studi di Roma Tor Vergata
matteoumbro.uni@gmail.com

Introduzione

È nell'incontro con l'altro che la persona si scopre tessuta da intersezioni e appartenenze plurali. Tra le proposte formative di un'educazione alla cittadinanza sensibile al dialogo interculturale e orientata a formare persone libere nella responsabilità e nell'interdipendenza, non può mancare di stimolare la coscienza che ogni persona vive una pluralità di identità e una molteplicità di appartenenze (Sen, 2006). Il reciproco riconoscimento si pone alla base di un dialogo paritario essenziale per una convivenza democratica (Santerini, 2017).

In questo senso la prospettiva deweyana di un'educazione dei cittadini come condizione di possibilità per una autentica partecipazione democratica (Dewey, 2020) appare come compito ancora aperto tanto nella prospettiva teorica quanto nella realizzazione di valide pratiche educative per affrontare la possibile crisi di democrazia (Baldacci, 2017; Santerini, 2021).

L'educazione alla cittadinanza è un concetto sfuggente, “presbite”, che rischia di rimanere privo di una specifica prospettiva di significato che permetta di tradurlo in pratiche educative concrete (Tarozzi, 2024). Un tentativo di concretizzarlo è stato operato a partire dalla cultura materiale di due fondi a destinazione educativa.

Questo contributo offre alcune riflessioni sulle potenzialità di una proposta formativa orientata alla promozione di valori, conoscenze e comprensioni critiche della cultura democratica e del dialogo interculturale a partire da un progetto scolastico per la formazione di giovani bibliotecari.

Il lavoro si apre con la presentazione dei due fondi citati nel titolo. Il Fondo Giuseppina Pizzigoni, collezione pedagogica per lo studio e la ricerca a partire dal metodo della maestra di cui assume il nome e il lascito di Guido

Zingari, costituito come fondo librario all'interno della biblioteca scolastica dell'Istituto di istruzione superiore Edoardo Amaldi di Roma.

Successivamente vengono illustrati i riferimenti teorici relativi al *framework* di competenze di cultura democratica (FCDC) a partire dai quali è stato progettato e valutato il percorso offerto agli adolescenti partecipanti al progetto scolastico sorto attorno al funzionamento della biblioteca "Guido Zingari", di cui nel terzo paragrafo si tracciano le linee principali.

1. Fondi

Il Fondo Pizzigoni nasce nel 2004 come raccolta del patrimonio teorico, tecnico e pratico sul metodo sperimentale della pedagogista italiana Giuseppina Pizzigoni (1870-1947), presso la sede del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università di Roma Tre ad opera della professoressa Sandra Chistolini.

La maestra Pizzigoni è la ideatrice di un nuovo metodo educativo sperimentale delineato nel 1917 e concretizzatosi un decennio dopo con la fondazione della Scuola Rinnovata Pizzigoni di Milano. Pizzigoni intese rinnovare la scuola dell'infanzia rifiutando un'impostazione puramente trasmissiva e riproduttiva di valori e cognizioni a favore di un apprendimento che avesse al centro l'esperienza individuale e diretta del bambino. Questi è protagonista della proposta educativa che costruisce un ambiente educativo (*setting*) in cui l'uomo e la natura possano essere per lui maestri. Caratteristica tipica delle scuole pizzigioniane è la presenza di un ambiente naturale esterno in cui il bambino possa esplorare il mondo e gioire delle proprie scoperte (Pizzigoni, 1914). Per la fondatrice occorre uscire dal mondo delle parole per offrire ad ogni bambino un'esperienza educativa globale a partire dai fatti (Pizzigoni, 1929, p. 10).

Nel Fondo trovano asilo libri e scritti dei maestri pizzigioniani, gli arredi e il materiale originale del metodo della Rinnovata, gli artefatti dei bambini e oggetti adottati a scopi educativi dagli insegnanti che hanno tradotto, sperimentato e attualizzato le linee educative del metodo. Dal 1907 al 2022.

La professoressa Chistolini ha raccolto il patrimonio pedagogico della Rinnovata di Milano e della dirigente pizzigioniana Sara Bertuzzi nonché «nuove produzioni derivate dalla attualizzazione del metodo sperimentale nel contesto della scuola dell'infanzia con esperienza di *outdoor education*» (Chistolini, 2022, p. 12). Scopo principale del fondo è la ricerca scientifica sul metodo sperimentale.

Guido Zingari (1949-2009) è stato docente di Filosofia del linguaggio dell'Università di Roma Tor Vergata fino al terremoto che il 6 aprile 2009 ha scosso l'aquilano. Grazie alla generosità della moglie del professore e all'impegno di una sua allieva, la sua collezione libraria personale è entrata a far parte

della biblioteca scolastica del liceo romano “Edoardo Amaldi”, questa collezione ha arricchito il patrimonio scolastico pre-esistente con saggi filosofici, in particolare di e su Giordano Bruno, Leibniz, Hegel e Heidegger, trattati di estetica, volumi di storia del pensiero occidentale in lingua tedesca, francese e inglese nonché opere di letteratura e classici europei. La biblioteca della sede di Castelverde, che nel 2016 è stata intitolata al docente universitario, costituisce un sistema unico con la biblioteca della sede scolastica centrale dell’istituto nella quale è in servizio una bibliotecaria. Dal 2018 la biblioteca è organizzata e co-gestita da studenti della scuola che, supportati da un’equipe di docenti e dalla bibliotecaria, prendono parte ogni anno ad un corso di formazione per lo sviluppo delle competenze tecniche necessarie per gestire la catalogazione delle nuove opere, il prestito dei libri e la promozione dell’accessibilità dei locali e del patrimonio agli utenti con disabilità e al territorio.

La proposta del progetto scolastico “biblioteca Guido Zingari”, costituito dal suddetto corso di formazione, dall’impegno nella gestione della biblioteca e da attività di lettura e condivisione attorno ad un tema diverso per ogni anno, si propone di avvicinare gli adolescenti a risorse materiali e culturali che, secondo il punto di vista dei docenti, spesso non vengono apprezzate né vissute come parte integrante della loro esperienza. Gli aspetti tangibili della carta stampata, la varietà degli stili e dei generi letterari, così come le metodologie di ricerca che richiedono movimento fisico, sono elementi che si discostano dalla concezione di fruizione concentrata sulla velocità e sulla fugacità delle informazioni. Il tema scelto per l’anno scolastico 2023/2024 è stato “Intercultura”.

La biblioteca scolastica e il Fondo Pizzigoni condividono alcune caratteristiche: contenuto educativo, finalità, destinazione, costituzione, posizione.

Evidente è il potenziale educativo del contenuto dei fondi: libri, raccolte di documenti, artefatti e indicazioni per l’utilizzo dei materiali si offrono al fruitore come materiali educativi e informativi atti a promuovere l’apprendimento degli utenti.

La finalità di promozione di una cultura pedagogico-didattica in un caso, filosofico-estetica nell’altro, esige ordine e premura nella preservazione del materiale. La conservazione e la tutela del patrimonio richiedono ordine.

Estensione e disponibilità: richiesti i permessi necessari e registrando la propria presenza non c’è nessuno che non possa richiedere di consultare i libri della biblioteca come le marionette o le schede di valutazione del Fondo. L’aspirante maestro in formazione o la studiosa di monadologia può attingere ad un catalogo online e alla competenza di personale (nel caso della biblioteca, i giovani bibliotecari) che sapranno supportare la ricerca del materiale. La posizione di entrambe le collezioni all’interno di sedi di istruzione formale permette l’accesso e l’uso privilegiato agli utenti delle istituzioni stesse senza precludere un’apertura al territorio promossa e pubblicizzata in forme specifiche e diverse.

Giuseppina Pizzigoni e Guido Zingari sono stati insegnanti; l'una da pedagoga e inventrice di un metodo sperimentale e l'altro come docente universitario si sono dedicati alla formazione di giovani adulti e raccolto per sé un patrimonio che è attualmente disponibile ad un vasto pubblico.

La duplice finalità di tutela delle risorse materiali e promozione di conoscenza e cultura tradisce una prospettiva non meramente trasmissiva della conoscenza e una visione non esclusivamente conservativa dei beni materiali che ben si associano ad un modello di educazione come processo e funzione sociale idealmente democratici (Dewey, 2014). Il libro è conservato perché possibile stimolo per l'accrescimento di conoscenze, l'approfondimento di interessi o l'allargamento della coscienza dell'utente. La presenza di giornali di classe è una testimonianza storica e una strumentalità viva. Il suo scopo non è la contemplazione monumentale ma, nietzschianamente, l'alimentazione della vitalità e della creatività umana.

La biblioteca scolastica si offre come luogo di ricerca per educatori e studenti che vi possono parimenti attingere nuove conoscenze e trovare occasioni per scolorire la linea di potere che separa ruoli fissi che pone il rapporto studente-docente su un piano esclusivamente narrativo (Freire, 2011).

È quindi evidente che nessuno dei due fondi sia specializzato in temi direttamente legati all'intercultura e la formazione di entrambi è avvenuta in momenti storici in cui, in Italia e in Europa, il termine aveva significati diversi (Catarci, 2022).

2. Dialogo interculturale e competenze di cultura democratica

L'educazione alla cittadinanza democratica, indipendentemente dagli orientamenti che la animano e dalle pratiche che a questa si fanno ricondurre, si fonda sul principio secondo cui ogni persona è titolare di diritti umani indivisibili e inalienabili (Santerini, 2021; Tarozzi, 2014). Il documento "*Reference Framework of Competences for Democratic Culture*" (di seguito FCDC), presentato nell'Aprile del 2018 dal Consiglio d'Europa mira a definire e standardizzare una tradizione europea dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti umani riconoscendo l'inscindibilità di questa dall'educazione interculturale. Gli esperti che ha lavorato alla redazione del documento hanno inteso fornire un approccio sistematico all'educazione alla cittadinanza e all'intercultura utile a chi, in qualunque contesto, si occupasse di progettare, realizzare e valutare interventi educativi orientati allo sviluppo delle competenze necessarie per una cultura democratica.

Il documento, che presenta i pregi e i limiti dei documenti quadro internazionali, delinea concetti e definizioni operative. La cultura democratica, concetto centrale e trasversale a tutti i nuclei tematici contenuti nei tre volumi di cui il documento si compone, viene indicata come un insieme di valori, at-

teggiamenti e pratiche propri dei cittadini che con impegno e partecipazione, rendono possibile ed efficace il funzionamento delle istituzioni democratiche (FCDC, pp. 23-24). Tale cultura è necessaria e complementare alle leggi e alle istituzioni proprie di quella forma di governo ove il potere è esercitato dal popolo o dai suoi rappresentanti. Senza valori quali l'impegno nelle decisioni pubbliche, la volontà di esprimere le proprie opinioni e ascoltare quelle altrui cercando soluzioni pacifiche ai conflitti, il riconoscimento della validità delle scelte della maggioranza e la tutela per le minoranze, qualsiasi istituzione democratica è svuotata della propria ragion d'essere e di efficacia. Affinché le istituzioni e le leggi democratiche si mantengano in essere occorre che i cittadini – sovrani – sviluppino e praticino specifiche competenze.

Martin Barrett, uno degli esperti che più si sono spesi per la redazione del documento, definisce competenza “the ability to select, activate, organise and apply relevant psychological resources (values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding) in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of situation” (Barrett, 2021, p. 146). Le competenze democratiche, quindi, altro non sarebbero che quelle competenze che si esprimono nelle “*democratic situations*”. E le competenze interculturali indicherebbero, quindi, quelle capacità di mobilitare e utilizzare risorse psicologiche per rispondere in modo appropriato ed efficace alle esigenze, alle sfide, alle opportunità che si presentano nelle “*intercultural situations*” (FCDC, p. 32), ossia quando una persona percepisce un'altra persona (o un gruppo di persone) come culturalmente diversa da sé (FCDC, p. 31).

Il secondo volume del documento categorizza le competenze di cultura democratica divise in *Values, Attitudes, Skills e Knowledges and critical understanding* offrendo descrittori che permettono di osservarne la manifestazione pratica.

Limitatamente ai fini di questo discorso/contributo, prendiamo in considerazione tre competenze: “*Valuing cultural diversity*” (V), “*Openness to cultural otherness and to other beliefs, world views and practices*” (A) e “*Knowledge and critical understanding of the world: human rights, culture, cultures, religions*” (K).

Nel quadro FCDC anche i valori sono considerati competenze in quanto risorse psicologiche utilizzabili per rispondere alle sfide delle situazioni democratiche e interculturali (FCDC, p. 39). Valorizzare la diversità culturale (V) significa, dunque, credere che la diversità culturale e il pluralismo di prospettive e di pratiche debbano essere apprezzati e sostenuti in quanto risorse positive per la società. Il soggetto competente promuove l'idea che si dovrebbe essere tolleranti nei confronti delle convinzioni altrui e afferma che il dialogo interculturale dovrebbe essere impiegato per promuovere il rispetto e una cultura del “vivere insieme”.

La *attitude*/atteggiamento di apertura all'alterità culturale (A) implica la sensibilità di un certo soggetto verso la diversità culturale, le visioni del mondo, le credenze, le pratiche e i valori che considera diversi dai propri. Ne

segue che il soggetto competente dovrebbe mostrare interesse a lavorare con persone appartenenti a culture diverse.

Le conoscenze e le comprensioni critiche relative alle culture e alle religioni (K) includono la comprensione del modo in cui i riferimenti culturali delle persone modellano la loro visione del mondo e le interazioni con gli altri. Il soggetto competente sarà in grado di spiegare perché tutti i gruppi culturali evolvano e cambino costantemente nel tempo o perché non vi siano gruppi culturali con caratteristiche immutabili.

Da questo quadro teorico emergono le basi per disegnare e la valutazione di progetti educativi finalizzati alla promozione di una cultura democratica, come quello che è qui presentato.

3. In ricerca

Il funzionamento della biblioteca “Guido Zingari” è affidato ad un gruppo di 35 studenti coinvolti in un progetto scolastico.

La scelta del tema annuale ha dato vita ad un percorso che, parallelamente alla formazione tecnica e alla gestione dei prestiti, è progettato per sviluppare delle tre competenze fondamentali (V, A, K) che hanno informato la progettazione e la valutazione del progetto e dell’impegno personale. Una parte significativa del loro impegno è stata dedicata alla ricerca di risposte alla domanda “Cosa è intercultura” avendo come unica ipotesi di ricerca che l’intercultura avesse a che fare con il contatto tra culture. La ricerca si è sviluppata in tre fasi.

Nella prima i giovani hanno cercato, col naso tra le pagine dei libri presenti tra gli scaffali della biblioteca scolastica, possibili risposte. Alcuni si sono dedicati alla poesia giapponese, altri hanno cercato tracce culturali nei romanzi non europei, altri ancora hanno scoperto quale sia la *bella differenza* di cui scrive Marco Aime o come Tahar Ben Jelloun spieghi il razzismo a sua figlia in lingua francese. Piccoli gruppi di lettori si sono riuniti in orario scolastico per condividere quanto trovato nei testi adottati.

Un secondo momento di ricerca ha portato i giovani bibliotecari all’università di Roma Tre, dove hanno potuto conoscere il funzionamento di una biblioteca universitaria guidati da Maria Rita Varricchio, responsabile della biblioteca di area di Scienze della Formazione “Angelo Broccoli” apprezzando similarità e differenze con il proprio lavoro. Gli studenti hanno partecipato ad una giornata di studio in cui Sandra Chistolini, responsabile del Fondo Pizzigoni, e, indegnamente, il sottoscritto, li hanno introdotti, rispettivamente, al dialogo interculturale e al tema dell’intersezionalità.

La professoressa Chistolini ha guidato gli adolescenti, divisi in piccoli gruppi, alla scoperta degli artefatti e del materiale sulla diversità culturale conservato presso il Fondo Pizzigoni.

Gli studenti hanno analizzato stampe di calendari giapponesi, foto di donne in kimono e i rituali del tè, un kakemono con vulcano giapponese, rappresentazioni della fuga della sacra famiglia in Egitto, articoli di giornale sulla tragedia di Chernobyl, documenti sul nomadismo nel Lazio, stampe de “L’ambasciata del moro” di Pietro Longhi, brani di composizioni sulla tolleranza, cartoline e oggetti d’arte pittorica usate per l’applicazione del metodo.

Tra le mani dei giovani bibliotecari pertanto sono passati artefatti di culture “altre”, con le quali, ai bambini di metà Novecento si mostrava l’esistenza e la peculiarità di culture.

Cosa c’è di interculturale in un progetto in cui non si incontrano persone di diverse culture? Alla domanda, provocatoriamente formulata, possono rispondere gli studenti che vi hanno partecipato a partire dalle proprie culture e appartenenze. Ogni individuo, portatore di una identità plurale, è intersezione di appartenenze e gruppi sociali. A partire dall’esperienza fatta all’università, i ragazzi si sono scoperti (o ri-scoperti) costitutivamente interculturali e portatori di quella diversità che può essere comunicata in virtù di una sostanziale uguaglianza.

Negli ultimi mesi dell’anno scolastico gli studenti hanno percorso un’ultima tappa delineando una risposta alla comune domanda presentando le riflessioni maturate in piccoli gruppi con lo stile che hanno reputato più proprio della cultura che li accomuna: la creazione di contenuti digitali.

Il gruppo di ricerca non è approdato ad una definizione, ma ha portato alla luce una serie di nuclei tematici a partire dai quali sono stati creati contenuti digitali, poster o *IG stories*.

Il percorso si è concluso con la condivisione delle osservazioni dei docenti, effettuate a partire dai descrittori relativi alle competenze del FCDC e dell’auto-valutazione dei partecipanti.

Dall’osservazione delle docenti e dall’evento dedicato all’autovalutazione degli studenti è emerso che ciascun partecipante ha mostrato, nel corso del progetto, almeno una delle tre competenze considerate. Il processo di valutazione, supportata dal sottoscritto, è stata l’occasione per costruire una lettura condivisa dell’esperienza e individuare linee di miglioramento per il futuro anno scolastico.

Conclusioni

Per John Dewey la «concezione dell’educazione come processo e funzione sociale non ha un significato preciso finché non definiamo il genere di società che abbiamo in mente» (Dewey 2020, p. 199), ragion per cui l’insegnante o chi progetta l’intervento didattico, deve orientare la propria pratica attraverso e in funzione di un «ideale sociale *particolare*» (Dewey 2020, p. 202), quello democratico. Un’azione di tal fatta si colloca anche in una dimensione politica

e di tutela delle istituzioni e delle leggi democratiche in quanto «un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se, coloro che eleggono i governanti e obbediscono alle leggi, non sono educati» (Dewey 2020, p. 189) ad una cultura democratica.

L'educazione ad una cultura democratica sarebbe quindi un diritto di ogni cittadino che vive in questo particolare tipo di vita associata e

«L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse, di modo che ognuno debba riferire la sua azione a quella degli altri, e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla propria, equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, razza, territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato delle loro attività.» (Dewey 2020, p. 189)

Può dirsi democratica un'educazione che lo è nel contenuto, nello spirito e nella forma, ossia richieda la partecipazione attiva dei soggetti in formazione, che questi offrono a partire dalla propria unicità. Se, come per Spadafora (2018), il modello gentiliano di cultura e di società si traduce in una didattica trasmissiva fondata sulla conformazione dello studente alla personalità e all'etica dell'insegnante, il modello di scuola democratica pone al centro del rapporto lo studente con i propri bisogni educativi e la propria capacità di azione.

In questa prospettiva, la proposta formativa precedentemente trattata può essere considerata una valida traccia per un'educazione alla cultura democratica.

L'uso del FCDC ha fatto emergere quali competenze possano essere sviluppate in un percorso connesso con i fondi Pizzigoni e Zingari, orientato all'educazione alla cittadinanza e, occasionalmente, all'educazione interculturale. Ciò è stato possibile perché la proposta delle insegnanti è stata *di ricerca* e non trasmissiva mettendo tutti i soggetti coinvolti in condizione di partecipare attivamente e condividere le proprie risorse e i propri significati.

Una proposta di ricerca richiede coinvolgimento, fatica proficua e una disposizione attiva: elementi essenziali dell'esperienza, banco di prova di ogni teoria pedagogica (Dewey 2014, p. 22).

Coerentemente con la definizione del FCDC (p. 30) che considera i gruppi generazionali come culture, è stato possibile apprezzare come una delle 'culture' con cui i partecipanti si sono sentiti più distanti è quella degli adulti riconoscendo, allo stesso tempo, quanto nell'incontro con l'altro ci si possa scoprire tessuti da intersezioni e appartenenze plurali e, proprio per questo, accomunati da qualcosa di universale.

Bibliografia

- Aime, M. (2009). *Una bella differenza* (2nd ed.). Super ET.
- Baldacci, M. (2017). Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi. In M. Fiorucci, & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (21-38). Roma TrE-press.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17.
- Ben Jelloun, T. (1998). *Le racisme expliqué à ma fille*. Seuil.
- Catarci, M. (2022). Radici e sviluppo dell'educazione interculturale nel contesto italiano. In A. Portera, A. La Marca, & M. Catarci (Eds.), *Pedagogia Interculturale* (2nd ed., 11-64). Scholé.
- Chistolini, S. (2022). *Archivio dettagliato del fondo Pizzigoni-Chistolini*. Roma TrE-press.
- Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Cortina Raffaello.
- Dewey, J. (2020). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (3rd ed.). Anicia.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi* (3rd ed.). Gruppo Abele.
- Pizzigoni, G. (1929). *L'insegnamento oggettivo*. Tipografia della Scuola Rinnovata.
- Pizzigoni, G. (1956). *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti*. La Scuola.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini*. Mondadori.
- Santerini, M. (2021). Crisi della democrazia e competenze civiche a scuola. *Scuola Democratica*, (numero speciale), 233-242.
- Sen, A. (2006). *Identità e violenza*. Feltrinelli.
- Spadafora, G. (2018). *Processi didattici per una scuola democratica*. Anicia.
- Tarozzi, M. (2024, March 18). *ECG: dal "che cosa" al "come mi posiziono"*. *4 Idealtipi di ECG*. Cattedra UNESCO in Educazione alla Cittadinanza Globale. <https://unescochairgcd.it/glocited/ecg-dal-che-cosa-al-come-mi-posiziono/>

**Oggetti che insegnano dal presente al passato
ed aprono verso il futuro**

Fondo Pizzigoni, punto di incontro tra pedagogia e tecnologia

Valentina Cosimati

Scrittrice e divulgatrice culturale
ilmelangolo@email.it

“Porto l’universo nella scuola e la scuola nell’universo”.
Giuseppina Pizzigoni, *L’insegnamento oggettivo*, 1929, p. 5

Introduzione

Il Fondo Pizzigoni presenta delle testimonianze di alto valore culturale in molti ambiti della conoscenza, che includono la storia del design, della commedia dell’arte, della comunicazione, dell’architettura. I reperti documentano la longevità della pedagogia di Giuseppina Pizzigoni, fondata sul metodo scientifico, attestandone la modernità nella società contemporanea caratterizzata dal rapidissimo susseguirsi di rivoluzioni tecnologiche.

In base al principio universalistico (Pizzigoni, 1929) la scuola è un insieme permeabile ed interagente con la realtà, si alimenta del rinnovamento costante della società, è un luogo fisico ed immaginifico (Chistolini, 2023) in cui germogliano i talenti che agiranno il futuro elaborando gli stimoli del presente e gli insegnamenti del passato; i percorsi di apprendimento prevedono il raggiungimento non soltanto teorico bensì pratico di luoghi fisici (Neill, 2012) e di competenze (Consiglio dell’Unione europea, 2018) sviluppando la capacità di apprendere ad apprendere che permette di affrontare le complessità, di sviluppare consapevolezza di sé e delle molteplici espressioni culturali nel villaggio globale (McLuhan, 1964).

1. Il metodo scientifico di Leonardo e Galileo

“Noi non doviamo desiderare che la Natura si accomodi a quello che parrebbe meglio disposto et ordinato a noi” (Lincoi, 2002), scriveva Galileo Galilei nel 1612 a Federico Cesi, fondatore dell’Accademia dei Lincoi che, con grande scorno del padre il quale riteneva molto meno rischiosa per il figlio la carriera militare, amava passeggiare insieme ai suoi amici sapienti nell’attuale Parco

dei Monti Lucretili, percorrendo quello che oggi è noto come il sentiero linceo, per osservare la natura ‘con occhio di lince’ e disquisire di scienze e arti in un ampio prato conosciuto come ‘anfiteatro linceo’ in cui contemplare e studiare il grande spettacolo della natura, del mondo, dell’universo, senza pregiudizi ma con la gioiosa curiosità che caratterizza ogni grande avventura.

Giuseppina Pizzigoni fondò sul metodo scientifico, scaturito in parte anche da quelle antiche rivoluzioni in cammino nei dintorni del castello di San Polo de’ Cavalieri, tutta la sua attualissima pedagogia, aggiungendo alla meraviglia naturalistica la spettacolarità teatrale e la gratitudine contemplativa.

2. Sbaccellar fagioli per imparare a giocare con la tecnologia

Attraverso l’osservazione del vero, della natura, dell’arte e dell’innovazione tecnica e tecnologica, grazie ad una straordinaria capacità comunicativa derivante in parte dalla sua passione per le arti sceniche, ad un amore profondo per l’esistente e i fermenti culturali internazionali, alla forte tensione etica e spirituale, avvalendosi di persone esperte in ogni settore, Pizzigoni portava le studentesse e gli studenti al museo per allenare la coscienza e il *sensu del bello* (Presti, 2021), fuori dal perimetro della classe e della scuola, all’interno della progressione educativa (Manzi, 1976), tra gli alberi, nei prati e negli orti per esperire, contemplare, osservare e studiare il grande spettacolo della Natura, conoscere.

Scopo il vero, tempio la natura, metodo l’esperienza, amava ripetere.

Stabilì solide collaborazioni con gli imprenditori del suo tempo, con intellettuali di chiara fama, con i cosmopoliti industriali milanesi, tradizionalmente attenti alle tendenze dell’economia internazionale, e seppe cogliere le scintille di futuro che in quegli ambienti trovava, nonostante l’oscurantismo politico dell’epoca, terreno fertile. Frequentò senza timori l’alta società, andando a curiosare nei luoghi dell’apprendimento dei rampolli della ricchissima borghesia, si avvicinò alle tendenze della Scuola nuova e ne creò una sua versione, immersa nel territorio di cui è emanazione, in rapporto positivo, etico con l’universo e in dialogo con il mondo. Compresse la forza del gioco nel processo di apprendimento, della gioia ‘lievito d’ogni lavoro’, ebbe sempre chiara la necessità del *sensu del bello*, Leonardo e Galileo furono i suoi fari ispiratori. Elaborò strumenti, consultabili presso il Fondo Pizzigoni, per l’imparar giocando che attualmente costituisce una consistente fetta delle industrie del gioco, del giocattolo, del gaming e dell’edutainment, nonché una base teorico-pratica delle strategie di gamification in uso nella scuola e della didattica multimediale che si avvale di visori, generatori e sensori.

Nei laboratori tecnici della Rinnovata si costruivano, coinvolgendo anche gli esperti esterni, gli strumenti per coltivare l’orto didattico che forniva cibo

per la mensa e che diede adito a malevole critiche alla scuola in cui si insegnava a 'sbaccellar fagioli'. Il teatrino delle marionette e i personaggi popolari avevano valenza didattica, come risulta evidente anche da un primo sguardo alle vetrine esposte nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre; inoltre, ella dedicava tempo ed energie alla spiritualità con il pragmatismo lombardo che la contraddistingueva.

L'educazione alla contemplazione, anche mistica e spirituale oltre che scientifica, della natura e dell'esistente, nella pedagogia di Pizzigoni si unisce alla concretezza delle attività all'aria aperta, al rapporto dialogante con luoghi e territori, e alla curiosità per il nuovo, il meraviglioso e l'evoluzione tecnologica in un *insieme completo*. Chi apprende ha la possibilità di fare esperienza dell'universo, di conoscere empiricamente e serenamente, all'interno di un quadro metodologico e una comunità educante, in piena sicurezza, mediante la guida di insegnanti e con l'aiuto di persone esperte, l'universo, il mondo e dunque acquisire conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze senza negare l'evoluzione tecnologica e sociale, senza esserne soggiogate e soggiogati bensì comprendendola all'interno di protocolli di apprendimento fondati sul metodo scientifico e sull'apprendimento all'aria aperta, oggi noto anche come outdoor education e/o place-based-education.

Il metodo si fonda su un continuo e costante rinnovamento all'interno di principi chiari e solide certezze; fornisce gli strumenti cognitivi per l'apprendimento permanente e per l'adattamento critico alla continua, rapidissima (Gates, 2023, 2024) progressione civile e sociale.

3. Guerra e pace nelle aule del villaggio globale

In un'era in cui verga e bacchetta erano considerati utensili dell'insegnante ma Isadora Duncan educava le sue isadorables a danzare con le onde del mare, Pizzigoni dichiarava che è la gioia il lievito d'ogni lavoro, che si deve apprendere ad apprendere esplorando il mondo, si deve applicare il metodo scientifico di Galileo e Leonardo. È nella libertà, anche di movimento e di esplorazione degli spazi, che si trova la possibilità dell'apprendimento individualizzato e personalizzato, emozionante scoperta, nei limiti dell'età e con l'aiuto dell'insegnante che deve additare genere, modo e limite delle occupazioni senza rigorismi e nel rispetto della persona discente per uno sviluppo secondo verità e natura.

Se oggi l'attenzione ai tempi e ai modi di chi apprende è concetto che dovrebbe essere assodato, agli inizi del XX secolo l'insegnante aveva l'abitudine di picchiare ed infliggere torture ai discenti, prevalentemente di genere maschile in quanto si riteneva per lo più inutile istruire le bambine, i quali dovevano stare in scomodissimi banchi per ore ed ore, in silenzio e senza mostrare alcun interesse o curiosità, dovevano apprendere possibilmente a

memoria gran parte delle nozioni che venivano unidirezionalmente e spesso sbrigativamente comunicate.

Tra l'Ottocento e il Novecento si svilupparono anche movimenti libertari, quali quello di Monte Verità in cui si sperimentava il nudismo e il vegetarianismo, o le scuole di Isadora Duncan che insegnava alle sue allieve ad abbandonare le costrizioni di corsetti e scarpette per indossare una tunica 'all'antica' e danzare con le onde del mare, movimenti mistici quali quelli ispirati da Georges Ivanovič Gurdjieff, antroposofici iniziati da Rudolf Steiner.

La curiosa e ingegnosa pedagoga italiana seppe cogliere le tendenze del momento, che incuriosirono anche intellettuali quali la giornalista spagnola Carmen de Burgos e la scrittrice portoghese Ana de Castro Osório, rintracciare suggestioni del presente, interpretare elementi del passato recente e remoto, declinare il nuovo in innovazione e rinnovamento.

Giuseppina Pizzigoni, inserendosi idealmente nella linea tracciata dal Bureau International des Écoles Nouvelles (BIEN) fondato da Adolphe Ferrière nel 1899 e dunque *rinnovandola* a suo modo, riuscì ad istituire una scuola pubblica in cui si faceva fotografare tra le allieve e gli allievi, sorridendo dolcemente; inventava storielle, lasciava che le studentesse e gli studenti (ri)elaborassero la loro esperienza pratica nel pratino, nell'orto, in officina, al museo, con la dignità della loro età e della loro personale, e pertanto degna di attenzione e comprensione, interpretazione dell'esperienza nel e del mondo.

I materiali educativi, consultabili presso il Fondo Pizzigoni, erano graficamente accattivanti, di design moderno.

Lasciando al gioco e alla sana competizione tra pari la possibilità di trovare il gusto di apprendere, si sviluppano anche il senso civico, la metacognizione e le competenze chiave per l'apprendimento permanente, come indicato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 2018.

4. Lo spazio del respiro e dell'apprendimento

Pizzigoni sviluppò la convinzione, durante i suoi viaggi internazionali alla ricerca delle pedagogie più nuove e interessanti, che la scuola necessitasse di una riflessione profonda sulle modalità di insegnamento e che ogni aspetto dovesse essere pensato in funzione della pedagogia, anche gli edifici e la salute: insegnare ad amare e comprendere la realtà, senza *desiderare che la Natura si accomodi a ciò che parrebbe meglio disposto et ordinato a noi* comprendendo le differenze di ogni percorso di apprendimento.

Invece di banchi fissi su cui far stare composti e fermi gli alunni, chiese che venisse progettata e costruita una scuola in cui fosse garantito un continuo contatto con la natura e l'universo, in cui il corpo non fosse costretto bensì

libero di muoversi, ove non reprimere l'esuberante curiosità ma aiutare a trovare il verso, a delineare i pattern cognitivi entro cui ognuno apprende.

Nella Rinnovata le aule sono dotate di 'finestre porte' apribili per agevolare la permeabilità degli ambienti di una scuola in cui anche apprendere a 'sbaccellar fagioli' è esperienza alla base della conoscenza.

Come si evince dal catalogo visitando il Fondo Pizzigoni, i materiali di apprendimento erano molteplici, giocosi, ancorati alla tradizione e proiettati verso il futuro dal design internazionale: tra chi sosteneva Giuseppina Pizzigoni vi erano gli industriali milanesi, attenti all'innovazione e alle nuove tendenze allora come ora.

Ella, con la capacità incantatrice e il funambolismo stilistico di chi ama la spettacolarità del teatro, "lo sforzo disperato che - ripeteva Eduardo - compie l'uomo nel tentativo di dare alla vita un qualsiasi significato", riusciva a combinare elementi nuovissimi con quelli ancestrali della ritualità, il senso del bello e l'amore per la terra, la contemplazione meravigliata della vita e il guizzo della commedia dell'arte, la religiosità pervasiva e l'esercizio delle differenze.

Nella pedagogia di Pizzigoni vi sono principi ispiratori e non materiali fissi, suggestioni in un perpetuo divenire eracliteo elaborate col metodo scientifico. L'apprendimento è un processo all'interno di un insieme organico che si ottiene mediante la narrazione, l'esplorazione dei luoghi, l'accudimento delle bestiole e dell'orto, il teatro, parte fondamentale dell'insegnamento, della teorica e della pratica educativa di Pizzigoni, donna ascetica e passionale che avrebbe voluto essere un'attrice ed ebbe sempre nel cuore le arti sceniche.

Seguendo le preziose orme della pedagoga milanese e della sua allieva Sara Bertuzzi si incontrano (Chistolini, 2020) favole, geometrie tattili, Spirimpolo, marionette, alberi di legno, racconti di semi e germogli, albi illustrati che evocano il tempo di un'artigianalità sapiente in cui muovevano i primi passi le industrie del gioco e del giocattolo. Gli elementi combinati insieme espletano una modalità di interazione con l'infanzia che si esprime con la voce dell'immaginario contemporaneo e con la magia spettacolare che rende sensata ogni cosa. In anni in cui tutto era propaganda, astrazione, banalizzazione lineare ma anche futuristica meccanizzazione e idealizzazione del progresso tecnologico, nonché mistica conoscenza delle libertà, Pizzigoni utilizza il gioco, l'incanto teatrale, i mezzi e i modi del comunicare non per propagandare l'uniformità e l'intolleranza, come era d'obbligo in quei tempi neri e banalmente violenti, bensì l'amore per la complessità e la differenza, quella diversità in cui felicemente si trova il senso della vita, dell'extraquotidiano, del sacro, dei diritti e dei doveri (Mazzini, 2016) nella partecipazione civica.

Giuseppina Pizzigoni vede molto al di là della siepe che gentilmente cinge la Rinnovata e la sua stessa vita, dei confini e dei fili spinati oliati di ricino che falcidiano intere generazioni: ella cerca il senso dell'insegnamento nell'in-

novazione, nel futuro, radicandolo in quei movimenti naturalisti che oggi paiono avveniristici e che all'epoca furono eccelse eccezioni, con fiducia e spirito positivo, scientifico e artistico al contempo.

5. Colori danzanti e pattern tecnologici

L'amore profondo per la vita si legge, si percepisce nei cimeli, nei reperti custoditi nel Fondo Pizzigoni all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Aprondo i cassettei, fatti fare su misura per poter conservare l'esuberanza infantile che non si conchiude in limiti bensì danza libera su grandi fogli colorati, sembra di poter attingere alla valigia meravigliosa dello Zio Drosselmeyer dello *Schiaccianoci*, personaggio risorgimentale, fiducioso nella scienza e nell'esoterismo, che balla in equilibrio tra alchimia e tecnologia.

I materiali generosamente conservati da Sara Bertuzzi e raccolti in modo lungimirante nel Fondo Pizzigoni grazie alla intuizione di Sandra Chistolini, sono l'evidenza che la scuola può effettivamente rinnovare e rinnovarsi.

Sbaccellar fagioli, utilizzare un visore Oculus e cominciare a conoscere pattern, meccanismi e modalità di interazione dell'intelligenza artificiale è un insieme organico che nella scuola e nei luoghi dell'apprendimento trova la sua naturale dimensione di complessità e di semplificazione: nella pedagogia universalistica fondata sul metodo scientifico, le antiche e nuove tecnologie ritrovano la loro propria essenza di strumenti, mezzi, contenuti, messaggi e ambienti (McLuhan 1967) con cui giocare per non essere giocate e giocati (Infante, 2000) e dunque soggiogate e soggiogati.

Abbinando l'innovazione del tempo presente (il laboratorio tecnico, la presenza degli esperti, gli esercizi di ritaglio, le perline per apprendere la differenziazione, ecc.) alla concretezza del rapporto con nutrimento fisico, bisogni primari, essenzialità (l'orto, la cucina, l'accudimento delle bestioline da cortile, ecc.); combinando la contemplazione spirituale (il senso del bello, i momenti di raccoglimento, ecc.) al metodo scientifico galileiano (l'osservazione, la conoscenza, l'abilità ecc.) che è atteggiamento e competenza; la cura di sé (attività all'aria aperta, movimento, dentista, alimentazione sana, dignità nel vestire, ecc.) all'esplorazione avventurosa (la scoperta dei dintorni, il sapore della pioggia, la costruzione di un utensile, ecc.) il metodo Pizzigoni scandisce il progredire dell'apprendimento come un metronomo che sappia indicare all'orchestra (Muti, 2024) la certezza per l'immaginazione.

6. Metodo Pizzigoni: arginare i rischi tecnologici senza rimanere indietro

Molti sono i movimenti contemporanei che si sono posti la questione di come *giocare con la tecnologia per non esserne giocate e giocati*, andando talvolta a trasformare i cambiamenti delle rivoluzioni industriali da crisi in opportunità per intere città e quartieri, cioè di come riportare ad una dimensione umana, mediante anche il più ancestrale metodo di apprendimento, il gioco appunto, le tecnologie e riaffermare, tra gli altri, anche i principi democratici e di partecipazione civica e sociale (Cosimati, 2023) .

Negare le evoluzioni dello sviluppo industriale, economico e sociale rischia di generare un effetto boomerang, una discrepanza tra la realtà contingente e la scuola nel suo complesso. D'altro canto, rendere gli ambienti di apprendimento tecnologizzati in modo invasivo può causare danni anche irreparabili nel processo di apprendimento, per la futura socialità e, infine, per le stesse democrazie, come evidenziano le tante raccomandazioni dei governi e delle organizzazioni sovranazionali maggiormente interessate allo sviluppo tecnologico contemporaneo e al rispetto dei diritti umani fondamentali, nonché l'AI Act (European Union [EU], 2024).

Giuseppina Pizzigoni e Sara Bertuzzi hanno utilizzato largamente le tecnologie disponibili *insieme* alle pratiche dell'apprendimento in natura, nelle officine e nei luoghi dell'arte. Occuparsi di accudire un animale da cortile e della preparazione del cibo dal seme al piatto implica sporcarsi le mani di terra e di farina e *contestualmente* elaborare, esperendole, strategie per massimizzare i risultati minimizzando lo sforzo. L'agricoltura stessa nella Rinnovata non è esercizio di archeologia sperimentale o di idillio bucolico bensì pratica di realtà grazie alle figure delle persone esperte: si utilizzano per lo più le tecniche contemporanee. L'agricoltura di oggi è molto diversa da quella di poche decine di anni fa, così come lo è la società.

Negare l'innovazione o sovraccaricare di informazioni tecnologiche chi apprende creerebbe generazioni di persone eccessivamente vulnerabili alle tecnologie e ai sorprendenti sviluppi della realtà aumentata, virtuale e dell'intelligenza artificiale.

L'innovazione e le tecnologie, unite alla magia del teatro in cui la finzione è convenzione coscientemente accettata, alla spiritualità della contemplazione, alla concretezza dell'accudimento degli animali, dello spazio, alla vita all'aria aperta e alla scoperta meravigliosa e meravigliata della natura sono le cifre distintive della pedagogia pizzigoniana per come è possibile intuirle dal lascito culturale della Rinnovata, dagli scritti pubblicati e dai reperti reperibili nel Fondo Pizzigoni all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Questi principi risultano oggi di particolare attualità al punto da poter essere considerati avveniristici, pionieristici e in certo qual senso visionari.

Il teatro prevede l'accettazione di una convenzione per il tempo limitato della durata dello spettacolo, di sospensione del principio di realtà. Il pubblico partecipa attivamente ad un rito sociale in cui, come nel gioco, *fa finta che*, sospende l'incredulità per un tempo e in uno spazio ben preciso, lascia che persone, luci, trucchi e musiche attraversino le dimensioni spazio-temporali con la fantasia per meglio conoscersi e conoscere il mondo reale. È dunque, in un momento in cui la distinzione tra reale e virtuale si prospetta come sempre più complessa, un esercizio di conoscenza, elemento di notevole importanza nell'insieme organico pizzigiano.

Conclusioni

Oggi vi è una nuova categoria di giovani nel mondo tecnologicamente avanzato, che è in fase di studio: dopo le native e i nativi digitali (Prensky, 2001; Barnard 2023) siamo di fronte a generazioni di Virtual Reality Natives (VRN), Robot Natives e Artificial Intelligence Natives (genAI o AIN), che si potrebbero definire VRRAINs – Virtual Reality Robot Artificial Intelligence Natives, cioè di persone che sono abituate sin da prima della nascita ad essere in ambienti misti con tecnologie parlanti, pensanti, semoventi ed espressive che vanno a modificare la percezione stessa del reale e ad agire in ambienti virtuali, digitali e reali indipendentemente dalla volontà umana.

I rischi (AGIA, 2022; Misuraca, 2020) di tali tecnologie, il cui progredire è un processo inevitabile, sono attualmente allo studio da parte di prestigiose e potentissime agenzie governative nazionali e sovranazionali e da parte di aziende prevalentemente multinazionali che non necessariamente hanno a cuore la sostenibilità, il benessere umano e la democrazia.

Si stanno definendo delle vie statunitensi, europee, cinesi, intercontinentali e internazionali (Francesco I; G7, 2024) alle nuove tecnologie ma è prevedibile (Gates, 2023, 2024) che nei prossimi vent'anni lo sviluppo tecnologico sarà veloce, il divario digitale si allargherà, il lavoro cambierà anche radicalmente e le necessità pedagogiche saranno sempre più intrinsecamente connesse al rispetto dei diritti fondamentali e ai ritmi umani.

Oltre al divario digitale si amplierà anche quello dei diritti e delle definizioni normative che attualmente presenta delle bizzarrie, tra nazioni che vogliono regolamentare le tecnologie emergenti, tra cui l'Arabia Saudita, e altre, tra cui il Giappone che per numero di brevetti risulta da alcuni anni lo stato più tecnologicamente sviluppato nel settore, che non hanno ancora normato la questione.

L'umanità avrà necessità di adattarsi velocemente e le chiavi di conoscenza, le magie evocate dai reperti del Fondo Pizzigoni, si rivelano preziose nell'affrontare le sfide poste dalla contemporaneità aprendo scenari necessari.

Il metodo Pizzigoni, per come si evince dai reperti conservati nel Fondo Pizzigoni e alla riattualizzazione elaborata da Sandra Chistolini, costituisce una pedagogia completa, un insieme organico con indicazioni chiare e precise su come affrontare serenamente le tante sfide, anche etiche, della modernità, lasciando spazio e tempo alla gioia dell'apprendimento, all'emozione avventurosa della scoperta, alla spiritualità, al metodo scientifico, al senso del bello e fornendo dunque gli strumenti cognitivi e metacognitivi affinché le future generazioni possano conoscere per deliberare e non essere passivamente soggiogate dalle continue e pervasive rivoluzioni tecnologiche.

Bibliografia

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *Relazione al Parlamento*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2023-06/relazione-parlamento-2022-def.pdf>.
- Barnard, D. (2023, 14 giugno). *History of VR - Timeline of Events and Tech Development*. <https://virtualspeech.com/blog/history-of-vr>
- Chistolini, S. (2020). *Il Fondo Pizzigoni. Metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei Diari di Sara Bertuzzi*. FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2023). I poveri nel pentagramma della comunità. *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 27(53), 27-32.
- Cosimati, V. (2023). Mentana, Europa. L'educazione civica europea con il metodo Pizzigoni-Chistolini. *Il Nodo. Per una Pedagogia della persona*, 27 (53), 217-232.
- CorriereTV. <https://video.corriere.it/spettacoli/la-lezione-di-riccardo-muti-l-orchestra-e-come-la-societa-tutti-concorrono-al-bene-senza-prevaricatori/3d768898-e3e6-42a5-9931-41209bbbbx1k>
- European Union [EU]. (2024, May 22). *EU AI Act*. European Union. <https://artificialintelligenceact.eu/>
- Francesco, I. (2024). *Intelligenza artificiale e pace* <https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/peace/documents/20231208-messaggio-57giornatamondiale-pace2024.html>
- G7. (2024). *Outreach Chair Summary: G7 meeting with Outreach Countries and International Organizations*. <https://www.g7italy.it/wp-content/uploads/Outreach-Chair-Summary.pdf>
- Gates, B. (2023, March 21). The Age of AI has begun. *GatesNotes.com*. <https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun>
- Gates, B. (2024, January 11). My conversation with Sam Altman. *GatesNotes.com*. <https://www.gatesnotes.com/Unconfuse-Me-podcast-with-guest-Sam-Altman>
- Infante, C. (2000). *Imparare giocando. Interattività fra teatro e ipermedia*. Bollati Boringhieri.

- Lincei, Accademia Nazionale dei. (2002). *Galileo Galilei*. Comitato Nazionale per il IV Centenario Della Fondazione Della Accademia Dei Lincei. <http://www.lincei-celebrazioni.it/igalilei.html#:~:text=Di%20li%20a%20poco%20Galileo,che%20cos%C3%AC%20accade%20a%20me>
- Manzi, A. (1976, April 26). *Sollecito alla compilazione delle pagelle*. <https://www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/07/sollecito.pdf>
- Mazzini, G. (2016). *Dei doveri dell'uomo*. BUR Minima.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. McGraw-Hill.
- McLuhan, M. (1967). *Human Environment as Art Form: NBC, 1967* [Video]. Marshall McLuhan Speaks. <https://marshallmcluhanspeaks.com/soundbites/human-environment-as-art-form>
- Menicacci, A., & Quinz, E. (2001). *La scena digitale: Nuovi media per la danza*. Marsilio.
- Misuraca, G. (2020). Rethinking Democracy in the “Pandemic Society”: A journey in search of the governance with, of and by AI. *CEUR WS*, 2781. <https://ceur-ws.org/Vol-2781/invited1.pdf>
- Muti, R. (2024, 7 giugno). *La lezione di Riccardo Muti: «L'orchestra è come la società, tutti concorrono al bene, senza prevaricatori»* [Video]. Galà della lirica. Arena di Verona.
- Neill, A. S. (2012). *I ragazzi felici di Summerhill*. Red Edizioni.
- Pizzigoni, G. (1929). *L'insegnamento oggettivo* <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/wp-content/uploads/2021/04/Fondo-Pizzigoni-Giuseppina-Pizzigoni-Linsegnamento-oggettivo-1929.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/107481201110424816>
- Presti, A. (2021). *L'eretico della bellezza, racconto intero di Antonio Presti per Siciliani Sognatori* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=0gm25zlaIA0&t=4s>

Conoscere e toccare gli artefatti del passato per apprendere nel presente

Eleonora Agata Gurrieri

Insegnante di Lettere alla scuola secondaria di I e II grado, presidente dell'Associazione culturale BlogDidattico
eleonoragurrieri@gmail.com

Introduzione

Agli inizi del '900 Giuseppina Pizzigoni, nota pedagoga milanese, ha lasciato il segno nella scuola italiana. Col suo pensiero si è avvicinata a quelle che erano le Scuole nuove europee, tanto da fondare, nel 1911 la Rinnovata, una scuola sita nel borgo milanese della Ghisolfa. Qui adotta tutte le tecniche e le strategie viste nella scuola dell'Alsazia e della Svizzera. Grazie ai suoi viaggi all'estero porta in Italia una ventata di innovazione, utilizzando programmi diversi e idee di rinnovamento, soprattutto dal punto di vista dell'ambiente educativo, era rimasta affascinata dalle Scuole del bosco viste oltre i confini dell'Italia. Le direttive ministeriali del 1905 non aiutavano l'innovazione e imponevano regole fisse e rigide per quanto riguardava i programmi della scuola elementare, ordine di grado dove la pedagoga intendeva apportare le novità apprese. Luigi Credaro, il ministro dell'istruzione del tempo (De Gregori et al, 2023) volle darle fiducia e così le permise di inserire elementi di novità all'interno dei programmi, senza però entrare in contrasto con le direttive ministeriali di allora. Senza variare i programmi positivisti, fondati sui fatti e interessati a dare cultura di base partendo dalle abitudini della vita quotidiana, Giuseppina Pizzigoni provò ad introdurre nuove metodologie e nuove sensibilità, incentrate sulla soggettività piuttosto che sull'oggettività, per creare una maturazione formativa della personalità degli alunni. Il tutto in un ambiente educativo nuovo: sereno, stimolante e familiare. L'approccio proposto da Giuseppina Pizzigoni sembra puntare a trasformare l'ambiente educativo in uno spazio in cui gli studenti possano crescere non solo scolasticamente, ma anche personalmente, sviluppando una consapevolezza di sé e delle proprie capacità all'interno di un contesto educativo più ampio e inclusivo.

1. Il setting: non solo d'aula

All'inizio della sua carriera di insegnante, Giuseppina Pizzigoni pubblica il libro *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale* (1913?!), col quale intende spiegare come uno spazio esterno sia importante tanto quanto uno interno. La classe non deve restare vincolata all'interno delle quattro mura, ma deve sfruttare ciò che il mondo esterno ha da offrire, creando così una continuità tra interno ed esterno. Il principio da insegnare è che gli spazi non hanno confini e tutto lo spazio vivibile diventa uno spazio educativo. Non si può vivere in una scuola/città isolata, ma bisogna andare oltre la fisicità delle pareti e vivere una scuola/città aperta al mondo. Viaggi d'istruzione, visite a luoghi noti e meno noti della città sono tra le strategie adottate dalla pedagogista (Romanini, 1958), la quale punta sull'esperienza diretta dell'allunno. Non basta portare oggetti esterni all'interno della classe, serve che sia la classe a muoversi verso gli oggetti esterni e vederli nel posto in cui si trovano, interagendo nell'ambiente di cui fanno parte. L'esperienza diretta farà conoscere agli studenti il lavoro vero, poiché lo toccheranno con mano e potranno innamorarsene o meno. L'obiettivo principale dell'esperienza diretta nell'istruzione è quello di favorire un apprendimento attivo e significativo (Rogers, 1969), consentendo agli studenti di sviluppare competenze cognitive, pratiche e socio-emotive attraverso l'interazione diretta (Freire, 1970) con il mondo circostante e con le materie di studio.

2. La scuola-laboratorio

Alla stregua della Pizzigoni, un altro importante pedagogista, maggior esponente dell'attivismo pedagogico statunitense dei primi anni del '900, fu John Dewey, sostenitore di una società democratica, da alfabetizzare (Dewey, 1994, 1953, 1951, 1971). Come la nostra connazionale, pose al centro del processo educativo l'esperienza, ovvero il fare, per produrre l'apprendimento. Promosse una scuola-comunità, in cui s'instauravano le prime forme di relazione interpersonale, funzionali a costituire una primordiale forma di società democratica. Alla scuola come comunità affiancava la scuola come laboratorio, fautrice di un apprendimento derivato dalla sperimentazione e dall'attività laboratoriale (*learning by doing*). Le attività proposte, sia intellettuali che pratiche, erano lontane dal metodo trasmissivo del sapere, che concepiva l'allunno come un vaso da riempire e come un utente passivo capace solamente di apprendere le nozioni mnemonicamente. Le attività partivano dai bisogni e dagli interessi dell'allunno, coinvolgendolo attivamente (Dewey, 1953). L'allunno doveva quindi imparare facendo. Attraverso il fare, lo studente acquisisce conoscenza. Non predicava l'abbandono dei libri, ma questi vanno supportati dall'esperienza. In tal modo, ciò che apprende si rivela utile anche nella vita

reale. Tale modalità incentivava anche la creatività e la motivazione, evitando la noia. Attenzione però, il laboratorio non è solamente uno spazio fisico, relegato tra le mura di un istituto. Il laboratorio è un ambiente attrezzato, in cui si svolge una specifica attività di formazione; ma è anche uno spazio mentale attrezzato, cioè una forma mentis, un modo di interagire con la realtà per comprenderla o modificarla. Così, nei laboratori scolastici (linguistici, informatici, multimediali) si attuano forme di apprendimento specialistico, in cui le conoscenze teoriche vengono tradotte in competenze pratiche: si impara facendo. Il laboratorio diventa un ambiente in cui gli studenti possono sviluppare una mentalità aperta all'esplorazione e all'innovazione. Non si tratta solo di fornire strumenti e attrezzature, ma anche di creare uno spazio in cui gli studenti possano liberare la propria creatività, porre domande, formulare ipotesi e cercare risposte attraverso l'esperienza diretta. L'alunno ha quindi un ruolo attivo nel suo processo di apprendimento e questo gli permette di ottenere un apprendimento significativo, duraturo nel tempo.

3. Laboratorio Museo Tecnicamente

“Nel cuore di Ivrea, uniti in un unico spazio, un Museo e un Laboratorio didattico raccontano l'affascinante storia industriale della Olivetti. A tutte le generazioni e con linguaggi diversi” (Fondazione Cappello, 2007). Gli studenti di oggi usano quotidianamente dispositivi digitali, ma in pochi conoscono per quali motivi è nato internet o che i messaggi whatsapp e le mail inquinano l'ambiente. Questo perché tralasciamo, durante le fasi di insegnamento, di informarli a riguardo. Eppure, dovrebbero avere chiare le radici storiche di internet, nato per scopi militari, e maturare una maggiore consapevolezza nell'uso dei dispositivi. Un'idea sarebbe quella di incentivare la visita guidata al Laboratorio Museo di Ivrea, un tempo sede della fabbrica di macchine da scrivere Olivetti. Sia per poter spiegare e mostrar loro quale sia l'antenato del computer, sia per sensibilizzarli all'obiettivo 5 dell'agenda 2030, ovvero la parità di genere. La macchina da scrivere è nata per altri motivi, ma sappiamo che ha permesso a tantissime donne di inserirsi nel mondo del lavoro (e da allora di non uscirne). Scuole di dattilografia private e statali (ragioneria e professionale a indirizzo commerciale) tennero duro fino agli anni '70; qui venivano impartite lezioni di computazione. Le lezioni avvenivano con modelli di macchine da scrivere contraddistinti dai tasti colorati, questo perché a ogni tasto corrispondeva un dito da utilizzare (Chiaravallotti, Olivetti, 2002). I modelli più diffusi erano quelli a dieci dita, in cui al pollice corrispondeva la barra spaziatrice, all'indice i tasti di colore rosso, al medio i tasti gialli, all'anulare i tasti bianchi e al mignolo i verdi. Un po' meno diffusi i modelli a otto dita che escludevano l'uso del mignolo e la presenza del colore giallo. Tra i modelli Olivetti che presentano la versione Scuola abbiamo, in ordine

cronologico: M20, M40 (nelle tre versioni), Lexicon 80, Diapason 82, Linea 88 e Linea 98. Tra quelli più piccoli e compatti, ma per questo anche meno diffusi, abbiamo: MP1, Lettera 22, Studio 42 e Studio 44. Per chi volesse approfondire esiste un canale YouTube dedicato a tutta la storia dei modelli Olivetti, curato dall'appassionato collezionista Carlo Torchio (2019).

Conclusioni

Il progetto, come quello italo-tedesco che coinvolge il Museo della Scuola di Lipsia e il Fondo Pizzigoni di Roma, si propone di arricchire l'esperienza educativa degli studenti attraverso l'uso di oggetti e collezioni pedagogiche, facilitando l'apprendimento attivo e coinvolgente al di fuori dell'ambiente scolastico tradizionale. Non è un caso che la didattica attuale sta procedendo verso l'adozione del *service learning*, un approccio educativo che combina l'apprendimento didattico con l'esperienza pratica attraverso il coinvolgimento degli studenti in attività di servizio e volontariato nella comunità. In sostanza, gli studenti applicano le conoscenze e le competenze acquisite in classe per affrontare problemi reali e contribuire al miglioramento della società. Questa metodologia offre numerosi vantaggi sia agli studenti che alla comunità e si basa sui presupposti pedagogici dell'apprendimento esperienziale. Gli studenti imparano facendo, acquisendo competenze pratiche e sviluppando una comprensione più profonda dei concetti, attraverso l'applicazione pratica. Il coinvolgimento diretto nella comunità promuove lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva, empatia e sensibilità verso le esigenze degli altri. Gli studenti sviluppano un senso di appartenenza e responsabilità verso la società, contribuendo al benessere generale e alla costruzione di legami più solidi tra individui e gruppi.

Bibliografia

- Bianca, G. (1989). *Antologia pedagogica*. G. D'Anna Casa Editrice.
- Chiaravalloti, F., Olivetti, M. (2002). I laboratori didattici e l'informatica educativa: il caso Olivetti Scuola. *Olivetti Scuola*, 5, 18-20.
- Dewey, J. (1951). *Democrazia e Educazione*. La nuova Italia.
- Dewey, J. (1953). *Scuola e società*. La nuova Italia.
- Dewey, J. (1971). *Esperienza ed Educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1994). *Il mio credo pedagogico*. La nuova Italia.
- Fondazione Natale Capellaro (2007). *Storia del museo dal 2002*. Museotecnologicamente. <http://www.museotecnologicamente.it/category/museo>
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Einaudi.
- Gaudio, A. (2023). I programmi della scuola. In F. De Gregori, A. Gaudio, F. Pruneri (Eds.), *Storia della scuola italiana*. (vol. 2, pp. 71-73). Schol .

- Pizzigoni G. (1913?!). *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*, G.B. Paravia & c.
- Pizzigoni, G. (1961). *Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia*. La scuola.
- Rogers, C. (1969). *Libertà e apprendimento nella relazione educativa*. Feltrinelli.
- Romanini, L. (1958). *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare autosufficiente*. La Scuola.
- Torchio, C. (2019). *Olivetti M1 La prima macchina per scrivere prodotta industrialmente in Italia* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/pZn5sHqTgDw?si=cDlhJ3y-DsMR6VoH>

El legado musical del Fondo Pizzigoni en la primera infancia

Sara Navarro Lalanda

Associate Professor in Musicology and history of music, Università degli Studi Roma Tre
sara.navarrolalanda@uniroma3.it

Introducción

Las fuentes musicales que encontramos en los museos comprenden, por una parte, patrimonio material, que son objetos que testimonian la tradición musical y, más en general, la presencia de la música en una tradición cultural: partituras, instrumentos musicales, testimonios iconográfico-musicales, bocetos escénicos, discos, cintas magnéticas, entre otros; por otra parte, encontramos patrimonio inmaterial, es decir, la experiencia sonora que permea nuestra vida cotidiana, entendida en todas sus manifestaciones, de escucha y ejecución, práctica doméstica o pública, incluido el llamado *soundscape*, el paisaje sonoro en el cual estamos inmersos y que contribuye de manera significativa a la definición de la identidad cultural de una comunidad (Pompilio-Iannucci, 2017). En este sentido, los museos que conservan colecciones de materiales musicales ocupan una posición única en la esfera de la educación musical, ya que actúan como custodios vivos del patrimonio musical. Además, debemos reflexionar sobre cómo, en numerosas ocasiones, el componente sonoro se utiliza como un elemento conductor narrativo de los fondos museísticos, por ejemplo, mediante audioguías (Cataldo, 2011).

En los últimos años, diversos estudios han intentado crear museos con contenidos musicales interactivos que promuevan la participación e inclusión social (Hijano Téllez, 2015). Desde un ámbito proyectual encontramos, por ejemplo, la propuesta de Veizaga Salinas (2018), cuyo objetivo es explorar la música en diferentes contextos a lo largo de la historia universal y reconocer la cultura musical boliviana a través del diseño de un guion museográfico interactivo. También podemos observar iniciativas ya en marcha, como el British Music Experience de Liverpool, que presenta actividades interactivas en las cuales los visitantes pueden interpretar canciones y bailes, seleccionando una serie de parámetros predefinidos y gamificando dichas experiencias (Museum of Popular Music. British Music Experience. United

Kingdom, n.d.). Tal y como expone Navarro de la Coba (2013), el concepto de museo interactivo de la música se define como un centro que integra la programación musical mediante visitas personalizadas. En estas experiencias, las estructuras del museo reconocen a los usuarios y les muestran contenidos adaptados a su perfil e intereses. Sin embargo, Cárdenas y colaboradores (2017) advierten que el denominador común de los museos con contenidos musicales en Europa sigue siendo la presentación tradicional de las colecciones en vitrinas, estantes y plataformas con acceso limitado, donde la información se presenta mediante etiquetas y/o carteles. Este enfoque mantiene el estereotipo de la museología tradicional, en la cual el público adopta una posición pasiva durante la visita, utilizando un modelo educativo basado en contenidos preseleccionados. Aunque algunos museos cuentan con módulos interactivos, la información disponible sigue estando predeterminada, lo que limita el acceso del público solo a los contenidos que el museo desea proporcionar. En este sentido, el modelo ideal de comunicación educativa, que responde a una museología crítica basada en una comunicación dialógica y un enfoque educativo centrado en el proceso, aún se encuentra en fase de desarrollo en los museos europeos.

Centrándonos en el Fondo Pizzigoni observamos que se trata de una colección pedagógica que se ha formado gracias a distintas entregas de material. El primer envío se realizó en 2012 con 350 registros organizados junto a Sara Bertuzzi y otras maestras de Milán. El segundo envío, en 2018, incrementó los registros a 852, recogiendo el material que había sido conservado en casa por Sara Bertuzzi hasta su fallecimiento en 2016. El tercer envío hasta el 21 de noviembre de 2022, cuenta con 1441 registros. En todos los casos, se trata de registros bibliográficos del Fondo Pizzigoni, enriquecidos con la documentación y publicaciones producidas por maestros y estudiantes de la Università degli Studi Roma Tre. Los registros de 2022 han sido integrados por el Sistema Bibliotecario de Ateneo, siguiendo la nomenclatura del catálogo de la institución. El acceso está disponible en el enlace: <https://discovery.sba.uniroma3.it> (Chistolini, 2022).

La página web del Fondo Pizzigoni divide en cinco macro áreas de investigación esta colección: el método experimental, la concepción de que la escuela es el mundo y el mundo es la escuela, la importancia de la educación al aire libre, la educación artística y la idea estética que contribuye a la formación del sentido ético, así como la experiencia como fundamento de la renovación de la escuela (Chistolini, 2004-2023). Como observaremos en dichas categorías se advierte la educación artística, insertando en ella la educación musical como una de sus disciplinas. El Fondo Pizzigoni, aunque cuenta con la organización tradicional de museo, organiza periódicamente talleres y ofrece la oportunidad de explorar personalmente una variedad de instrumentos musicales. De esta manera, se convierte en un espacio activo

que impulsa a los estudiantes a desarrollar, la denominada por Gardner (1983), inteligencia musical de forma única y original.

Tras adentrarnos de forma sintética en las colecciones de patrimonio musical, las formas de presentación de su material y las características esenciales del Fondo Pizzigoni, este artículo se centra en los principios y enfoques didáctico-musicales aplicados en la educación infantil mediante la metodología de la Teoría Fundamentada. El estudio documental nos permitirá obtener una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas pedagógicas desarrolladas por la educadora Giuseppina Pizzigoni y su discípula Sara Bertuzzi. Además, este enfoque nos llevará a reflexionar sobre la necesidad de reproducir las experiencias documentadas en las fuentes, como una forma efectiva de presentar y conservar el fondo.

1. Prácticas pedagógicas musicales aplicadas en el Fondo Pizzigoni

Giuseppina Pizzigoni fue una educadora que buscaba la formación integral. Es por ello que reconoce la importancia de contar con maestros especializados en distintas disciplinas como la música, la agricultura o la natación, es decir, provenientes de diferentes ámbitos educativos al de la escuela infantil y primaria.

En específico, Pizzigoni advirtió cómo la educación musical es un componente fundamental en la educación ciudadana desde la infancia (Pironi, 2017), afirmación que fue avalada en la práctica ya que fueron numerosas las actividades organizadas, tales como cursos de música de conjunto, animación teatral y veladas musicales, en beneficio de los alumnos y exalumnos de la escuela tanto durante su actividad como, posteriormente, a través de los maestros que siguieron su legado (Chistolini, 2009).

La continuidad de este método experimental ha perdurado fundamentalmente gracias a su alumna Sara Bertuzzi (Chistolini y Bertuzzi, 2020). Según Chistolini, quien recuerda las palabras de Bertuzzi, la disciplina musical necesita la creación de una sala dedicada. Además, especifica algunos juegos y formas de acompañamiento por parte del docente en relación a las actividades musicales. En cuanto al oído, indica que se deben explorar una gran variedad de sonidos y ruidos, ejercitándose, a su vez, esta habilidad a través de la práctica imitativa al aprender canciones, tanto cantadas como acompañadas con instrumentos. Atendiendo al ritmo, en conexión con la escucha activa, expone que se debe experimentar a través de pasos caminados, ralentizados y acelerados al ritmo de la música. Además, es importante la apreciación en relación al modo de proceder con los alumnos al indicar que el docente no debe obligar a todos los niños a cantar y moverse. Aquellos más sensibles a la música seguirán naturalmente, mientras que otros pueden optar por quedarse al margen, quizás dedicándose al juego (Chistolini, 2009).

Entre los materiales del archivo del Fondo Pizzigoni, se encuentran documentos relativos a cursos y seminarios a los que probablemente participó Sara Bertuzzi. Destaca especialmente el VII Seminario de Pedagogía Musical “La música y el niño” (7-30 de septiembre de 1981), organizado por la Sociedad Italiana para la Educación Musical (SIEM) y por el Centro de Educación Musical Básica (CEMB), con el patrocinio de la Oficina de Educación del ayuntamiento de Milán. Asimismo, advertimos el folleto del curso de formación “El despertar y el aprendizaje musical del niño”, ofrecido por la Sociedad Italiana para la Educación Musical, dirigido por la profesora Mariella Somelli y que, según el depliant contaba con una duración de seis meses (Chistolini, 2022).

En los apuntes relativos a los principios de educación musical presentes en el fondo, posiblemente recopilación de ideas y reflexiones fruto de los cursos de formación mencionados, se profundiza sobre aspectos referidos a la audición, ritmo, canciones y la utilización de instrumentos de pequeña percusión.

Centrándonos, en primer lugar, en la educación auditiva, se proponen frases sencillas para involucrar a los niños del tipo “Intentemos cerrar los ojos: escuchemos...” o “Me parece escuchar, ¿qué oyen ustedes?...”. Se promueve, por tanto, la generación de frases y diálogos descriptivos, fomentando una exploración del entorno sonoro que nos rodea, ya sea natural o mecánico. Esta experiencia se presenta como una valiosa oportunidad educativa, donde se aprende no solo a ejercitar la escucha activa sino, a su vez, se busca la comunicación y se promueve el respeto del turno, desarrollando así la atención y la capacidad de espera.

En una etapa intermedia de la educación auditiva se propone incluir actividades prácticas de reconocimiento del timbre de diferentes fuentes sonoras, la identificación de la altura entre sonidos graves y agudos, la comprensión de la intensidad a través de sonidos fuertes y piano, o la diversidad de tempo en las ejecuciones sonoras. Como paso adicional, ligado con la producción, invita a los estudiantes a participar activamente, improvisando una dramatización inspirada en sonidos y ruidos. Además, expone, que es posible preparar una “banda sonora” para presentaciones de diapositivas o cortometrajes, experimentando con grabaciones y valorando la diversidad de fuentes sonoras que nos rodean.

Otra sección de los apuntes nos adentra en el parámetro de la duración desde la escucha y la producción rítmica. Partiendo de la reflexión de que las fuentes sonoras no solo se encuentran en nuestro entorno, como la naturaleza o el mundo mecánico, sino también a través de nuestro cuerpo (manos, pies, brazos, etc.) se abre el camino hacia la percepción rítmica, enriqueciendo aún más la comprensión y apreciación de la música. Se advierte que el tempo, entendido como una sucesión regular, está presente en toda actividad humana, ya sea física como espiritual: las estaciones, la alternancia del día

y la noche, caminar, respirar, incluso el latido del corazón son fenómenos intrínsecamente ligados a este parámetro, que es un elemento fundamental en nuestra existencia.

El proceso educativo de la educación rítmica busca enseñar gradualmente la adaptación de nuestro tempo a uno propuesto, con el fin de lograr armonía y organicidad en los movimientos y en la relación con los demás. Sin embargo, encontramos nuevamente una reflexión sobre la necesidad de respetar los ritmos de crecimiento de cada uno, evitando imposiciones y restricciones prematuras.

Se expone que en los niños de tres años se observa una predominancia de la sensibilidad rítmica sobre la melódica, motivo por el cual en la educación infantil, el ritmo debe ser valorado como un componente orgánico y fundamental de la melodía, constituyendo su premisa natural. La reproducción rítmica puede realizarse a través de la voz, las manos o con instrumentos musicales. A continuación, presentamos los patrones rítmicos fundamentales con los términos italianos y sílabas rítmicas:







CAMMINARE	va - va - va - va (ta - ta - ta - t a)
	
CORSA	Svelto - svelto - svelto - svelto (ti - ti - ti - ti - ti - ti - ti - ti)
	
LENTO	Len - to len - to (ta --- a ta --- a)
	
LENTISSIMO	Len - tis - si - mo Pum ...
	
SALTELLO	Ta --- ti ta --- ti
	
GALOPPO	Ta - ti ta - ti ta - ti ta - ti
	

Fig. 1 - Navarro Lalanda, S. (21 noviembre 2023). Materiali per educazione musicale [Tabla]. Fondo Pizzigoni. Roma.

Con un claro entendimiento de estos ritmos, se fomenta el movimiento, animando a los estudiantes a mover manos, pies y diversas partes del cuerpo siguiendo el ritmo, estimulando así la conciencia corporal. Los espacios se transforman en escenarios para el movimiento libre, donde los alumnos pueden desplazarse en línea o en círculo, explorando libremente el espacio a su alrededor. Las direcciones se convierten en una oportunidad para expresarse, con movimientos hacia arriba, adelante, atrás, en parejas, en grupos de dos o tres, o, incluso, centrándose en un solo grupo, quizás dividido por género o edad. De esta manera, la aplicación de ritmos brinda a los alumnos la oportunidad de explorar el movimiento y desarrollar la autoconciencia a través de diversas dinámicas de grupo.

La dinámica de grupo también se utiliza en la enseñanza de canciones. Se expone que los niños están familiarizados con muchas canciones, quizás incluso demasiadas. Es por ello que se expone que el objetivo de la educación infantil podría no ser tanto introducir nuevas canciones, sino ayudar a los niños a expresar y valorar las que ya conocen de manera educativa.

De esta forma, profundiza en las características ideales de una canción infantil identificando los siguientes principios:

- Un rango melódico entre re y la.
- Breve o cíclica.
- Línea melódica simple.
- Letra adecuada, con rimas o una historia.

En cuanto a la metodología de enseñanza, muestra que es importante enfatizar que no se “enseña” una canción, sino que se “canta con”. Una canción tiene valor por sí misma porque ha sido escrita específicamente como tal (música y letra). Asimismo, identifica algunas de las categorías de canciones más usuales en la práctica de educación musical:

- Canciones del patrimonio popular: canciones de cuna, rondas, rimas.
- Canciones que estimulan el movimiento: rondas, ritmos, movimientos imitativos.
- Canciones narrativas: historias sobre animales, eventos, estaciones.
- Canciones de oración.
- Canciones acompañadas por instrumentos de pequeña percusión o bailes.

También menciona el papel de los instrumentos, que pueden estar presentes en la escuela tanto como compras realizadas por la institución como por haberse creado junto con los niños, pudiéndose utilizar para acompañar las canciones, enfatizar ejecuciones típicamente rítmicas o para crear fondos musicales para cuentos y otras actividades.

2. Educación musical desde la praxis

Estudios científicos en los últimos años han demostrado que la práctica continuada de actividades musicales mejora el rendimiento escolar (Runfola, Etopio, Hamlen, & Rozendal, 2012). Por una parte, Williams y colaboradores (2015) advierten que la exposición durante dos años a la práctica musical se traduce en una mayor comprensión del vocabulario y la gramática. De igual modo, Costa y Giomi (2014) confirman los beneficios en las habilidades aritméticas y espaciales, así como en aspectos de la función ejecutiva (Costa-Giomi, 2014). Pero la práctica de la música no solo beneficia el desarrollo del aspecto meramente cognitivo; en este sentido, es interesante recordar cómo la acción de escuchar música desempeña un papel crucial en el mantenimiento del estado de ánimo (autorregulación), reduce el estrés y tiene un impacto beneficioso en el bienestar y la salud física (Raymond, 2013). Además, debe considerarse el papel del aprendizaje y la práctica de la música en el desarrollo de habilidades como la creatividad, la interdisciplinaridad y su impacto social positivo, contribuyendo a promover una acción constructiva y cooperativa (Jauset-Berrocal, Martínez, & Añaños, 2017).

Según Giuseppina Pizzigoni, el maestro que persigue fines educativos abandona el verbalismo y reemplaza el aprendizaje entendido como la adquisición de memoria de muchas palabras y nociones, con una enseñanza basada en la experiencia y en la experimentación objetiva (Atehortúa-Cruz y Chistolini, 2023). La participación activa de los estudiantes es, por tanto, un pilar en el contexto educativo del Fondo Pizzigoni. Los alumnos no son meros espectadores, sino actores involucrados en actividades que van desde la producción musical hasta la creación de composiciones originales. Este enfoque activo favorece un aprendizaje práctico, permitiéndoles experimentar directamente el mundo de la música.

En 1982 se elaboró un informe sobre la escuela infantil localizada en la Via Don Gnocchi N. 8 (Milán), titulado “La educación musical en la escuela” para la Fundación Comenius, que nos permite observar las prácticas musicales de este centro dirigido por la principal continuadora del método Pizzigoni, la ya mencionada Sara Bertuzzi. El grupo sobre el cual se llevó a cabo la observación estaba compuesto por 41 niños – 20 niños y 21 niñas –, todos nacidos en 1976. Dentro del grupo, había algunos alumnos con dificultades motoras y psicomotrices. Además, formaba parte una estudiante, también del ‘76 con retraso madurativo, quien disfrutaba y apreciaba, en particular, los momentos dedicados al canto.

Según el informe anterior, las actividades educativas de la escuela seguían un plan de trabajo general basado en algunos principios fundamentales; principios que, en el plano operativo, se traducían esencialmente en la atención y compromiso para conocer y respetar al estudiante, fomentar el desarrollo integral de la personalidad con métodos de intervención globales que privi-

legian las experiencias y actividades basadas en la concreción de los hechos y las manifestaciones de expresividad y creatividad tanto desde el plano afectivo como desde el cognitivo.

La educación del movimiento, la educación musical y rítmica, al igual que otras propuestas de animación, dramatización y escucha, aparte de seguir estas líneas fundamentales contaban con necesidades específicas. Es por ello, que en relación a la educación del movimiento, que incluía varias propuestas de juego motor con el uso de la infraestructura de la escuela (tobogán y castillo de madera, bloques de madera y material espumado, cuerdas, aros, pelotas, etc.) y de material reciclado (cámaras de aire, periódicos, sábanas, etc.), se le dedicaba, además de las intervenciones que las educadoras llevaban a cabo con su grupo, un día a la semana, durante cinco meses, con la guía de un profesor del ISEF que tenía larga experiencia con niños en edad infantil. Asimismo, para la disciplina musical, dado que no había educadoras en la escuela que pudieran tocar un instrumento, cada quince días venía una alumna del octavo año del Conservatorio que se dedicaba al canto y a la rítmica. Ambas intervenciones estaban en armonía con el enfoque general del trabajo educativo de la escuela.

Centrándonos en los contenidos y actividades de educación rítmica, el informe nos permite observar que se procedía de la siguiente manera: inicialmente, los grupos individuales con sus propias educadoras, posteriormente, dependiendo de las circunstancias, uniendo dos grupos o parte de ellos; mientras que, para el canto, todos los grupos se reunían periódicamente después de haber aprendido por separado las canciones seleccionadas. En el grupo examinado, la educadora dirigía, en particular, propuestas centradas en la división en frases musicales alternando canto, movimiento y acompañamiento de palmadas y con el uso de instrumentos de pequeña percusión.

Tras haber expuesto el procedimiento del grupo analizado, en general, podemos enunciar una serie de indicaciones pedagógicas que todos los operadores de la escuela debían respetar:

- Aprovechar los intereses y los impulsos emocionales de los niños para hacer lúdico el momento de la educación rítmico-musical;
- Graduar las dificultades buscando una adhesión cada vez más cuidadosa y la participación de todos los niños sin recurrir nunca a la coacción;
- Llevar a cabo una observación detallada de cada niño para identificar dificultades y ansiedad, para intervenir adecuadamente siempre apuntando a la valorización de cada uno;
- Nunca anticipar lo que puede ser intuitivo y por lo tanto aprendido por el mismo niño y demostrar lo menos posible, estimulando, sin embargo, sin comparar, pero valorizando el esfuerzo y el empeño de cada uno;
- Diversificar las intervenciones adaptándolas a las necesidades individuales con el fin de contener la ansiedad y la inestabilidad y favorecer la armonización del movimiento y la expansión de la expresividad (Chistolini, 2022).



Fig. 2 - Strumenti per educazione musicale e ritmica [Fotografía].
Fondo Pizzigoni. Roma.

De la colección conservada por Sara Bertuzzi, recogida por Sandra Chistolini (segundo depósito) en la Università degli studi Roma Tre, encontramos 9 instrumentos para la educación musical y rítmica.

Esta gama de instrumentos musicales, que se empleaban en la práctica educativa con el objetivo de involucrar a los estudiantes a través de experiencias sonoras y rítmicas se conforma de un pandero, claves, maracas de plástico amarillo, den-den daiko, reclamos para pájaros y un triángulo, que procedemos a enunciar de forma particularizada:

- El pandero se utiliza para introducir los conceptos de ritmo y dinámica, estimulando a los niños a explorar el sonido a través de la vibración de la membrana.
- Las claves, instrumento musical idiófono de percusión de origen afro-cubano, brindan una oportunidad para practicar la coordinación mano-ojo y experimentar con diferentes ritmos.
- Las maracas, instrumento de percusión perteneciente al grupo de instrumentos idiófonos, alentan a los estudiantes a explorar el sonido mediante el movimiento de las manos que al agitarlas hace que los pequeños guijarros, semillas secas u otros elementos choquen contra las paredes.

- El den-den daiko, tambor tradicional japonés de caja de doble membrana, que estimula en los alumnos el movimiento de giro de la muñeca.
- El triángulo ofrece una experiencia de un sonido agudo de altura indefinida, además de fomentar la experimentación con sonidos breves y largos.

Los reclamos para pájaros introducen los sonidos de la naturaleza, proporcionando una oportunidad educativa para explorar la variedad de sonidos presentes en el entorno circundante.

Aparte de los instrumentos citados, encontramos los reclamos para pájaros, que introducen los sonidos de la naturaleza, proporcionando una oportunidad educativa para explorar la variedad de sonidos presentes en el entorno circundante. De esta forma, el uso de los silbatos como instrumento pedagógico, utilizado como reclamo para pájaros, ofrece una oportunidad única para involucrar activamente a los estudiantes en la educación auditiva, fomentando la conexión entre la música y la naturaleza.”. A través del sonido de los silbatos, los alumnos no solo desarrollan una sensibilidad auditiva, sino también una conciencia del mundo natural que los rodea.



Fig. 3 - Navarro Lalanda, S. (21 noviembre 2023). Strumenti per educazione musicale e ritmica [Fotografía]. Fondo Pizzigoni. Roma.

A través del uso de estos instrumentos, se crea un entorno educativo estimulante e interactivo que fomenta el desarrollo de habilidades musicales y cognitivas en los estudiantes acercándolos al descubrimiento de los sonidos naturales desde la reproducción de un objeto creado por el hombre.

Aparte de los instrumentos didácticos, encontramos en el Fondo Pizzigoni la representación de instrumentos convencionales a través de reproducciones artísticas impresas de famosas pinturas con personas que están interpretando un instrumento o son retratados junto a uno. Estas obras abarcan diferentes períodos históricos, incluyendo imágenes de las Cantigas de Santa María y réplicas de Caravaggio, Gérard ter Borch the Younger, entre otras reproducciones, que nos permiten observar la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos utilizados para comprender la música y la base pedagógica que se fundamenta en la observación. De esta forma se observa cómo la interdisciplinariedad en el Fondo Pizzigoni es intrínseca a su propósito educativo. Los estudiantes son guiados a través de un viaje por el patrimonio artístico nacional e internacional, con un énfasis particular en la relevancia de cada obra. Además, la apertura al análisis de distintos periodos de la historia del arte permite apreciar la continuidad y la evolución de las tradiciones musicales y culturales a lo largo del tiempo.

Además, si nos acercamos al Fondo Pizzigoni en la actualidad observamos que una de sus características diferenciadoras es su habilidad para combinar la preservación del patrimonio con un enfoque pedagógico dinámico. No se limita a ser un espacio de exhibición estático, sino que se transforma en un entorno educativo activo, donde los visitantes pueden sumergirse en la experiencia pedagógica y musical a través de diversas actividades interactivas.

3. Material producido durante las clases de música

En la colección recogida por Sara Bertuzzi, encontramos notas específicas sobre prácticas musicales, que nos permiten entender cómo proyectaba su pedagogía en la observación y en la descripción detallada a través de la narración. Presentamos un ejemplo de uno de los relatos creados con los alumnos de la escuela de la infancia tras visitar una iglesia para recopilar información visual y del sacerdote sobre el órgano:

22 Maggio 1985

I bambini che nel prossimo settembre frequenteranno la scuola elementare hanno visitato...

Siamo andati in una chiesa a sentire un signore che suonava l'organo, e perché tanto tempo fa in quel posto c'era una chiesa della Regina Teodolinda, abbiamo sentito che l'organo suona in tanti modi, e i suoni escono dalle canne e le canne sono tante, mille e settecento. Il prete, Don Lino, ci ha rac-

contato una storia quando lui è arrivato è salito su una scaletta “sbirulenta” e ha visto un organo molto vecchio, di tanti, tanti anni fa. Allora ha cercato un signore che venisse a ricostruirlo (ha detto il dottore dell’organo) e ha trovato un bravissimo signore che quando era piccolo aveva tirato giù una canna dell’organo che era caduta e si era rotta. Allora lui aveva preso un pezzo di tubo della stufa e l’aveva dipinto d’argento e nessuno lo sapeva, ma è riuscito a farla suonare.

E poi ha deciso che da grande avrebbe costruito degli organi.

Il suono dell’organo è molto bello. Abbiamo visto che i tasti sono bianchi e neri come quelli del pianoforte e ce ne sono sotto e sopra e poi ci sono dei bottoncini (Francesca, Chantal, Alessandro, Cecilia, Andrea, Petra) (Chistolini, 2022, pp. 639-640).

Traducción de Sara Navarro Lalanda:

22 de mayo de 1985

Los niños que en el próximo septiembre asistirán a la escuela primaria han visitado...

Fuimos a una iglesia para escuchar a un señor que tocaba el órgano, y dado que hace mucho tiempo en ese lugar había una iglesia de la Reina Teodolinda, hemos aprendido que el órgano suena de muchas maneras, y los sonidos salen de los tubos, que son muchos, mil setecientos. El sacerdote, Don Lino, nos contó una historia: cuando él llegó, subió por una escalera “temblorosa” y vio un órgano muy antiguo, de hace muchísimos años. Entonces buscó a un señor que viniera a reconstruirlo (lo llamó el doctor del órgano) y encontró a un señor muy hábil que cuando era pequeño había accidentalmente desprendido un tubo del órgano que se cayó y se rompió. En ese momento tomó un trozo de tubo de la estufa, lo pintó de plata y nadie lo sabía, pero logró hacerlo sonar.

Tras lo sucedido decidió que de grande construiría órganos.

El sonido del órgano es muy hermoso. Vimos que las teclas son blancas y negras como las del piano y hay algunas debajo y otras arriba, y luego hay unos botones.

(Francesca, Chantal, Alessandro, Cecilia, Andrea, Petra).

La educación musical se vincula en estas prácticas pedagógicas a diversas expresiones artísticas. Si en el ejemplo anterior se relacionaba con la competencia lingüística, a continuación encontramos una relación con la pintura a través de los 18 dibujos realizados por los alumnos durante la audición de “Berceuse” de Frédéric Chopin.



Fig. 4 - Navarro Lalanda, S. (21 noviembre 2023). Materiali per educazione musicale [Fotografía]. Fondo Pizzigoni. Roma.

Y si una de las formas de expresión ligada a la escucha activa es el diseño, también encontramos la composición colectiva de historias durante la audición de obras clásicas como “El aprendiz de brujo” de Dukas o la “Polka Française” op. 57 de Strauss. Mostramos una de estas historias narradas inventadas por los alumnos al escuchar la “Danza ritual del fuego” de Falla:

Storia inventata ascoltando

Danza rituale del fuoco di De Falla

C'era una volta un re seduto sul suo trono che stava aspettando le sue figlie che erano partite per un viaggio.

Le sue figlie tornano si inchinano e fanno un ballo per fargli piacere ma a un certo punto sbucano tanti topolini che corrono per il salone e fanno spaventare le principesse che scappano.

Il Re è triste, ma arriva un principe che con la spada fa scappare tutti i topolini e salva le principesse.

Il Principe allora va dal Re a chiedergli se può sposare una sua figlia, il Re dice “sì” lui la prende e fanno un ballo poi tutti insieme vanno a sposarsi.

I topini escono dai loro nascondigli e ballano felici nel salone del castello senza nessuno che li disturbi (Chistolini, 2022, pp. 645-655).

Traducción de Sara Navarro Lalanda:

Historia inventada mientras se escucha Danza ritual del fuego de De Falla. Había una vez un rey, aguardando en su trono el regreso de sus hijas de un viaje. A su regreso, las princesas ofrecieron una danza en su honor. Sin embargo, una invasión de ratoncitos, que irrumpen corriendo por el salón, interrumpe la celebración, provocando que las princesas huyan despavoridas. El rey, sumido en la tristeza por el inesperado caos, ve cómo un valiente príncipe arriba, deshaciéndose con destreza de la plaga con su espada y restaurando la paz, salvando así a las princesas.

Movido por el heroísmo del príncipe, se acerca al rey con una petición: desea casarse con una de sus hijas. Con el consentimiento del rey, el príncipe y la princesa elegida celebran con una danza, culminando la historia con los preparativos para la boda a la que todos se dirigen con alegría. Mientras tanto, los ratoncitos, ya sin nadie que los disturbe, emergen de sus escondites y danzan alegremente en el salón del castillo.

A veces, las dramatizaciones de las historias de los estudiantes se acompañaban de música seleccionada específicamente para los diferentes momentos de las representaciones. Es posible que Sara Bertuzzi tocara, modificara o compusiera las piezas musicales para los niños de la escuela o para diversas ocasiones ya que encontramos bocetos de partituras. Entre los arreglos de canciones presentes en el Fondo Pizzigoni, observamos música infantil, especialmente las canciones de cuna de Mozart, Brahms y una nana africana, aunque también están presentes canciones tradicionales como “Pont d’Avignon” y canciones relacionadas con la Navidad como “Valzer delle candeles” o “Adeste Fideles” (Chistolini, 2022).

Conclusiones

Los museos y colecciones del siglo XXI preservan, conservan y difunden el patrimonio cultural, debiéndose adaptar simultáneamente a las demandas actuales. Esto implica atender las expectativas de una sociedad que progresivamente desea involucrarse de manera activa en la generación del conocimiento, mediante procesos de reflexión y crítica que promuevan la interacción.

A la luz del material analizado, se confirma la necesidad de la naturaleza interactiva y colaborativa del aprendizaje musical en el Fondo Pizzigoni. La naturaleza activa y vivencial del método Pizzigoni se observa a través de actividades prácticas y creativas expuestas en las vitrinas, que se revelan como un catalizador para una comprensión más profunda de la educación musical. En este sentido, el análisis de este fondo es de relevancia directa para la praxis educativa en el ámbito de la música de la primera infancia ya que las distintas propuestas analizadas que siguen este enfoque práctico podrían servir como material de reflexión a instituciones educativas análogas por lo que podrían

beneficiarse de la implementación de dichas estrategias. Por otra parte, las reflexiones derivadas de este estudio abren el camino a perspectivas de investigación futuras sobre las prácticas interactivas y experienciales en los museos y colecciones, en particular, sobre el Fondo Pizzigoni y la educación musical en la primera infancia. En este sentido, se podría profundizar en la evaluación de la efectividad de las prácticas pedagógicas de ámbito musical en la actualidad a través de talleres o workshop vinculados al fondo, con el fin de evaluar el impacto en los estudiantes (tanto profesores de música como alumnos con edades comprendidas entre tres y seis años).

En síntesis, este estudio nos permite profundizar en el pasado a través del análisis de las prácticas pedagógicas musicales presentes en el método Pizzigoni pero nos invita, a su vez, a reflexionar sobre el futuro de esta disciplina contribuyendo así al desarrollo continuo de enfoques pedagógicos y culturales eficaces.

Bibliografía

- Atehortúa-Cruz, A. L. & Chistolini, S. (2023). María Montessori y Giuseppina Pizzigoni: vestales en la renovación pedagógica italiana. *Pedagogía y Saberes*, (58), 85–94. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17099>
- Museum of Popular Music. British Music Experience. United Kingdom.* (n.d.). BME. <https://www.britishmusicexperience.com/>
- Cárdenas, M. V., Piñol, C. M., & Carnicer, J. G. (2017). Comunicación y educación en los museos de la música en Europa. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 18, 116–129.
- Cataldo, L. (2011). *Dal Museum Theatre al Digital Storytelling. Nuove forme della comunicazione museale fra teatro, multimedialità e narrazione*. FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2012). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile nel Novecento*. FrancoAngeli.
- Chistolini, S., & Bertuzzi, S. (2020). *Il Fondo Pizzigoni: metodo sperimentale e scuola dell'infanzia nei diari di Sara Bertuzzi*. FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2022). *Archivio dettagliato del Fondo Pizzigoni-Chistolini. Genesi e sviluppo del metodo sperimentale nella scuola italiana*. Roma TrE-Press.
- Chistolini, S. (2004-2023). *Fondo Pizzigoni*. <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/>
- Costa-Giomi, E. (2014). The long-term effects of childhood music instruction on intelligence and general cognitive abilities. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33. <https://doi.org/10.1177/8755123314540661>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books. (Versión castellana: *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. 2nd ed. México Fondo de Cultura Económica, 1994).

- Hijano Téllez, D. (2015). *Sistemas de Educación interactivos en los museos y su relevancia para la inclusión social*. Universidad Mayor de San Simón. [Trabajo Final de Diplomado].
- Jauset-Berrocal, J. A., Martínez, I., & Añaños, E. (2017). Aprendizaje musical y educación: Aportaciones desde la neurociencia. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 29(4), 833–847.
- Navarro de la Coba, M. (2013). El Museo Interactivo de la Música y su compromiso didáctico. *Eufonía: didáctica de la música*, 58, 31–36.
- Pironi, T. (2017). Musica ed educazione alla cittadinanza nelle esperienze didattiche di tre educatrici italiane: Rosa Agazzi, Giuseppina Pizzigoni, Maria Montessori. *Musica Docta*, 7, 1–9.
- Pompilio, A. & Iannucci, A. (2017). Il Patrimonio musicale: entità materiale e immateriale. *Il Saggiatore musicale*, XXIV(2), 263–272.
- Raymond, A. R. M. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8, 1–13. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635>
- Runfola, M., Etopio, E., Hamlen, K., & Rozendal, M. (2012). Effect of music instruction on preschoolers' music achievement and emergent literacy achievement. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 7–27.
- Sachs, M., Kaplan, J., Sarkissian, A., & Habibi, A. (2017). Increased engagement of the cognitive control network associated with music training in children during an fMRI Stroop task. *PLOS ONE*, 12(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187254>
- Veizaga Salinas, M. (2018). *Museo Interactivo de la Música y Sonidos*. Universidad Mayor de San Simón. [Trabajo Final de Diplomado].

Material culture and listening to birdsong

Diana Pallotta

Contract Professor in English Language, University of Camerino
dianaagnese.pallotta@unicam.it

Introduction

Not so long ago, a local newspaper announced the arrival of a special guest star, a pink flamingo, at the natural reserve. Here follows the translation of a brief extract:

“For a few days now, one of the most fascinating migratory birds in nature has chosen the wet environment of the protected area near the Adriatic Sea for a stopover. This is certainly a special event. Inevitable, especially in the social era where news runs fast, is the curiosity of photographers and visitors, who discreetly continue to observe and try to immortalise the animal with such characteristic plumage and the usual posture with its raised leg.” (Capponi, 2022).

This article recalls the press cuttings carefully selected by the infant school teacher Sara Bertuzzi, former student and disciple of Giuseppina Pizzigoni, the founder of the Rinnovata School in Milan and the pedagogical “experimental method” which bears her name. These enchanting stories of animals and nature, of science and culture are used to educate children in truth and in liberty, to “experience, think, draw, observe, speak, create, reflect and share together.” (Chistolini, 2021, p. 32). For example, our solitary flamingo could spark an interest and arouse questions about the world. What is migration? Why do birds migrate and where do they go? Which birds migrate? How do they understand that it is time to go? How do they navigate in the sky? Do they, like us, look at the stars? Do people also migrate?

With true animal stories, the awesome outside world enters the inner space of the school. What is more, the Pizzigoni Experimental Method paves the way for the school to open its doors wide open so that the children may in turn venture into the world, with joy and amazement. This allows them to become protagonists, young scientists in direct discovery of new knowledge and experiences. The elements of nature such as water, the sky, plants, animals, the earth, and also human activities such as, for example, those of the shepherd and the artist offer endless possibilities for observation, reflection,

creation, and the acquisition of new languages and learnings. More specifically, the children's immediate interactions with the shepherd and his herd of sheep helps them understand the wool cycle (Salvadori, 2010). Also, the observation of the cycle of the seasons outdoors, is further enriched with the children's production of their own calendar and newspaper. The perception of space and time, life and death, are no longer abstract concepts acquired during a 'lesson', but founded instead in the concrete, "through the experience of things and their intrinsic and relative value." (Pizzigoni, 1929, p. 6).

1. How many collections!

The Pizzigoni Fund located at the University of Roma Tre in Italy is a unique custodian of the works of Giuseppina Pizzigoni and Sara Bertuzzi. Glass cabinets in the hallways outside the Fund exhibit classroom projects produced by the children of the Rinnovata school as well as those created by their teachers. Red boxes inside the Fund preserve original didactic materials and a rich library of pedagogical volumes can be found on the shelves.

It is in this setting that one hundred school children from Rome came to experience a school from 100 years ago and take part in the joint research project between Germany and Italy, specifically the Universities of Leipzig and Roma Tre entitled "Historical learning processes of primary school children in museum collections". Upon arrival the children and their teachers were welcomed by the research team at the university entrance. A room with seating was made available to the children where they could drop off their coats and bags, have their snack and drink at the beginning and end of the session. They were also given some time to socialize. Once they had settled down, the children were divided into two groups which were accompanied by the researchers: one went outside in the courtyard, while the other group stayed inside to explore the Fund with Spririmpolo, a hand puppet made by the teacher Sara Bertuzzi. By the end of the day, each group completed both indoor and outdoor trails.

The following table lists the six stations which composed the indoor trail. These will be briefly described below and then some of the findings from the fourth station with bird whistles will be discussed.

TABLE 1 - INDOOR TRAIL

Station #	Station name
One	Calendars made with children's drawings
Two	Hand puppet theatre
Three	3-D model of a Rinnovata school classroom
Four	Bird whistles
Five	Lavender plants
Six	Geometric shapes

Station One - Calendars made with children's drawings

Collection materials, including those created by children, can be found in glass cabinets on two walls of the hallway. Pizzigoni school children prepared a calendar with their teacher Sara Bertuzzi. Day by day she collected the children's drawings and placed them in the calendar so that the visualization of the drawing and the personalization of the object would support the children in their approach to reading, learning and interpreting the calendar. This station was used to further welcome the children to the university as well as to introduce the Fund and the idea of collections.

The children looked at four panels taken from the calendars which were laid out on a cabinet. A cover panel also identified the calendar. The children were asked: "What kind of things do people collect?" and "What kind of things do you collect?". It was then explained to the children that the calendars were created by using pictures drawn by children 100 years ago, and that these very same calendars were then used in their school.

Station Two - Hand puppet theatre

The trail continued to the hand puppet theatre. There was a table and backdrop, both covered with a green and yellow paper suggestive of a forest. On the table there were five hand puppets (six with Spirimpolo) representing different animals: Big Lion, Small Lion, Wolf, Owl, Donkey. The children were introduced to Spirimpolo's friends who came from the forest, the sea, the mountains. The children took turns playing with the hand puppets, treating them with care, and created different voices and stories with the animals. In some groups there was a performance with a moral to the story, in others the story telling was representative of human exchanges in a town square.

Station Three - 3-D model of a Rinnovata school classroom

The third station was a 3-D model of a classroom from Giuseppina Pizzigoni's Rinnovata School in Milan. This model was open on two sides to allow for interaction with the children. An indoor area and an outdoor area were represented. On one wall of the indoor area there was a blackboard and a paper figure representing Giuseppina Pizzigoni standing by it. The other wall had three large windows looking onto a green field outside. Wooden models of sheep decorated with real wool were placed in this field. The children observed the field outside the classroom and moved the sheep into and out of the classroom. They remarked how their school was different, and the lack of available outdoor spaces to play and learn.

Station Four - Bird whistles

At this station there was a round table set with pictures of birds. Bird whistles were placed on these pictures. A nest with a bird made of polystyrene and feathers, and a wig made of bird feathers composed the table centrepiece. The sound of bird calls was played using Bluetooth and a hidden speaker in the bird nest. This unexpected sound caught the children's attention, and they moved from the 3-D model of the school and field to the station with bird whistles. They all stood around the table and tried to work out what the whistles were and how to use them. They then identified the sound of the bird calls produced by the whistles and the MP3 recordings and matched them with the pictures on the table.

Station Five - Lavender plants

The fifth station took advantage of the architecture of a wall and a decorative basin filled with small stones. Two small pots of lavender plants were placed in this "stone garden". Hanging on the wall behind was a blown-up photograph of Giuseppina Pizzigoni in the garden outside the Rinnovata school. In this picture young children are using a wheelbarrow while others are tilling the soil. In fact, the schools of the Pizzigoni model involved the active use of outdoor classrooms and garden workshops in which the children learned gardening techniques and the first rudiments of agriculture. In addition, the children spent time together outside the classroom, exercising their motor skills and testing their socialization and personal autonomy regulation skills. At this station several plastic magnifying glasses were placed on the ledge of the small wall enclosing the stone garden. They were used to observe the lavender plants and the photograph on the wall, as well as to examine the treasures they found while digging up the stones.

Station Six – Geometric Shapes

In the sixth and final indoor station, the children's attention was drawn to the glass cabinets exhibiting different geometrical shapes and children's works. The children were shown a puzzle and told its history. A girl from the Rinnovata School called Licia, drew a picture. This picture was copied onto a wooden base and transformed into a puzzle to be used by other children. The researchers recalled how the objects in the Pizzigoni School were created or designed by children. Brightly coloured geometric shapes were then placed on the floor: red triangle, yellow trapezium, green square, blue rectangle, white circle. The children were told that it was now their turn to build or create something. The children worked both individually and in groups, and the new objects, such as a hamburger, a bedroom and a very high tower, were all inspired solely by their creativity and imagination.

Closing circle

Once the groups of children completed both indoor and outdoor trails, they went back to the refreshment area. There was a closing circle in this room together with Spirimpolo, the children, the teachers and the researchers. The children talked about what they had enjoyed most about the day, while others re-enacted a summary of the day with Spirimpolo and his friends (hand puppets and children). The children were also given a postcard depicting a photograph of the Rinnovata School to take home with them. It showed Giuseppina Pizzigoni sitting in a circle with her children in the garden, while others were tending to the vine plants. The interactive cycles of past and present, indoors and outdoors, all coming full circle within a pedagogical collection.

2. Looking up to the sky

The indoor trail at the Pizzigoni Fund offers an engaging educational space on many levels. Nature is a constant element which permeates through the university walls, forever present at the Pizzigoni Fund and its precious collection of objects. It is a special place where the outside world and the classroom inside can, like leaves dancing in the wind, burst forth and explore different directions with grace and purpose. The trail moves through time and its narratives, which bear witness to a human intergenerational passage recalling the geometric shapes and cycles of Nature. The Experimental Method of Giuseppina Pizzigoni is very much rooted in the present. Hence, it is able to rekindle a relationship with the past and also envisage a future. This is not merely because the children are allowed to handle the objects of

the collection, but rather because there is an underlying and very much alive pedagogy which is experienced personally and directly through interaction with the world and observation with the senses. The station with the bird whistles offers an interesting example of the Experimental Method, moving from the forest to the fields, and then to the sky.

The bird calls immediately caught the attention and sparked the curiosity of the children, as they tried to identify from where the sounds were coming. They were smiling, tilting their heads, looking up and into the distance while gravitating as a group towards the round table. When the children saw the different whistles, they busily tried to understand what kind of objects they were and how they worked. Once they managed to produce different noises, they would then try to refine the sound by either bringing the whistle up close to their ear or by extending their forearm towards their peers, who in turn tilted their heads so that they too could hear. In those instances when they were concentrated, they continued to smile. Moments of loud enthusiasm alternated with listening silences. The tones of their voices and the language they used was polite, calm, serene. The children were coordinated in their movements, whether asking for or giving the whistles to each other. These movements went from side to side, to across the table in all directions. Even the shyest children interacted with others, no longer immobile or with a closed posture, they began to physically interact with the other objects on the table and the children around them. For example, a little girl put the wig of feathers on her head and turned to show her new cap to a friend. The wig was then passed on around the circle and the children admired each other. When they were finished with this game, the wig was placed back in the middle of the table. In another group, the whistle activities were interrupted by the accidental decapitation of the polystyrene bird. This was initially met with nervous giggles and jokes about death, and later resuscitation once the missing toothpick was found and the bird put back together. The activities at the station with bird whistles finished with a creative moment in which the children reproduced with their voices the sounds of the birds, in some cases also combined with movement. Interestingly there was a progression from bird sound, to call, to song as the learnings gained from listening to another were being integrated on a deeper level with listening to oneself, and therefore also allowing for that self to be freely expressed in the world and within the group.

Conclusion

Giuseppina Pizzigoni's Experimental Method, inspired by her own experiences in nature (Pizzigoni, 1946) is all about movement. Moving into oneself and moving into the world through the senses. By observing the world, the children set out on a process of scientific investigation and try

to find answers to the questions What? How? Why? Their gazes mirror their experiences at the Fund. They shift vertically, from the birds in the sky to the lavender plant in the earth. There is also a horizontal gravitation, a proximity as the children share learnings with and acknowledge their peers. These different axes, offer multiple forms of interactions and possibilities which the object can only hint at or intimate. The true exploration extends beyond the object itself. In fact, in time the object will slowly lose its sheen, whereas life always propels forward in the search for sense and meaning by engaging in and with the world. By exploring the world, the child reclaims his or her humanity and belonging.

In much the same way, the bird whistle is not the dead collection item recalling the decapitated bird. It is the call, the awakening of the soul that wants to be liberated, where emotions and actions meet in the breath, in the production of sound and the most profound expression of the self. A breath that from the child's inner depths, like the whale from the bottom of the sea, rises to the surface and fuses together the elements of air, water, earth and fire, brings harmony to the self. The soul, like the eagle, flies. It yearns for the horizon. The collection objects at the Pizzigoni Fund were created for children by children and teachers from the past and handed down through the generations. As Sara Bertuzzi recounts, "for Giuseppina Pizzigoni, the rights of the child are to live in joy, in beauty and in that which is sacred. As much as that of being educated in a way that is respectful of their personality and liberty" (Chistolini, 2013, p.13). These objects remain relevant to this day because they have adapted to the changes in the world and more importantly because the child is always in the centre, in the heart. There is stability in life, there is stability in movement.

Bibliography

- Capponi, M. (2022, January 23). *Il fenicottero rosa e lo spettacolo della natura: una star alla riserva Sentina*. Cronache Picene. <https://www.cronachepicene.it/2022/01/23/il-fenicottero-rosa-e-lo-spettacolo-della-natura-una-star-alla-riserva-sentina-le-foto/322643/>
- Chistolini, S. (2009). *L'asilo infantile di Giuseppina Pizzigoni. Bambino e scuola in una pedagogia femminile del Novecento*. FrancoAngeli.
- Chistolini, S. (2010). *La scuola raccontata dai maestri, dall'intercultura alla cittadinanza*. Kappa.
- Chistolini, S. (2013, September 3). Intervista con videocamera realizzata da Sandra Chistolini a Sara Bertuzzi sul teatro dei Burattini Milano. Trascritta da Martina Falcioni. *Fondo Pizzigoni*. <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/wp-content/uploads/2021/03/Il-teatro-dei-burattini-intervista->

- di-Sandra-Chistolini-a-Sara-Bertuzzi-Milano-03.09.2013-fondo-pizzigoni-pedagogia-scuola-infanzia.pdf
- Chistolini, S. (2021). *The Pizzigoni Experimental Method in Sara Bertuzzi's Diaries: Fundaments of Childhood Education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Pizzigoni, G. (1910). *Appunti*. Opera Pizzigoni. <http://operapizzigoni.it/it/scritti-di-g-pizzigoni/106-appunti-di-g-pizzigoni-del-1910>
- Pizzigoni, G. (1910). *Relazione della scuola Rinnovata 1912*. Opera Pizzigoni. <http://operapizzigoni.it/it/scritti-di-g-pizzigoni/107-relazione-della-scuola-rinnovata-1912>
- Pizzigoni, G. (1929). L'insegnamento oggettivo. *Rivista Pedagogica*, 13 (3-4), 3-16. <https://www.fondopizzigoniscuolainfanzia.it/wp-content/uploads/2021/04/Fondo-Pizzigoni-Giuseppina-Pizzigoni-Linsegnamento-oggettivo-1929.pdf>
- Pizzigoni, G. (1929). *Il mio Asilo infantile*. Opera Pizzigoni. http://operapizzigoni.it/images/stories/File_scaricabili/il_mio_asilo_infantile.pdf
- Pizzigoni, G. (1946). *La Storia della mia Esperienza*. Opera Pizzigoni. <http://operapizzigoni.it/it/scritti-di-g-pizzigoni/68-la-storia-della-mia-esperienza>
- Salvadori, M. (2010). La presentazione del Ciclo della ana attuato nelle scuole materne ad indirizzo pizzigioniano. In S. Chistolini (Ed.), *La scuola raccontata dai maestri, dall'intercultura alla cittadinanza* (pp. 39-44). Kappa.

