



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

Il patrimonio culturale come risorsa per l'insegnamento della storia in un mondo digitale. Sfide, opportunità e prospettive per l'innovazione didattica nella scuola primaria.

El patrimonio cultural como recurso para la enseñanza de la historia en un mundo digital. Retos, oportunidades y perspectivas para la innovación educativa en la escuela primaria.

D.^a Annalisa Giacalone

2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Il patrimonio culturale come risorsa per l'insegnamento della storia in un mondo digitale. Sfide, opportunità e prospettive per l'innovazione didattica nella scuola primaria.

El patrimonio cultural como recurso para la enseñanza de la historia en un mundo digital. Retos, oportunidades y perspectivas para la innovación educativa en la escuela primaria.

Autor: D.^a Annalisa Giacalone

Director/es: D. Alejandro Egea Vivancos y D.^a Laura Arias Ferrer



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Annalisa Giacalone

doctorando del Programa de Doctorado en

Programa de doctorado en Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Il patrimonio culturale come risorsa per l'insegnamento della storia in un mondo digitale.
Sfide, opportunità e prospettive per l'innovazione didattica nella scuola primaria.
El patrimonio cultural como recurso para la enseñanza de la historia en un mundo digital.
Retos, oportunitades y perspectivas para la innovación educativa en la escuela primaria.

y dirigida por,

D./Dña. Alejandro Egea Vivancos

D./Dña. Laura Arias Ferrer

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 21 de junio de 2024

Fdo.: Annalisa Giacalone

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos

Derechos:

Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

*Ai miei genitori,
mio indelebile passato
e luce con cui guardare il mio presente.*

*Alle mie figlie, Costanza e Fernanda,
mio meraviglioso presente
e occhi con cui guardare il mio futuro.*

RINGRAZIAMENTI

*Il piccolo principe sedette su una pietra e alzò gli occhi verso il cielo: "Mi domando
— disse — se le stelle sono illuminate perché ognuno possa un giorno trovare la sua".*

(Saint-Exupéry, 2019).

Questo dubbio, che nelle parole di Antoine de Saint-Exupéry alimenta la riflessione del Piccolo Principe, per me, a conclusione del mio percorso dottorale, costituisce certamente un'intima verità.

Posso infatti consapevolmente affermare di aver trovato le mie ... "stelle": i miei direttori di tesi Alejandro e Laura, coloro che hanno illuminato i miei orizzonti culturali, professionali e di vita. Il loro ruolo di guida esperta ma discreta, esigente ma empatica, formale ma amicale e anche dilettevole, ha saputo trovare il giusto equilibrio tra il rigore formale imposto dalla funzione espletata e la profonda intensità del rapporto umano che sono stati capaci di creare. A loro va la mia più profonda e sincera riconoscenza e gratitudine per l'inestimabile dedizione, competenza, professionalità, pazienza con cui mi hanno saputo ispirare e guidare nel mio percorso di ricerca, ma anche per l'impareggiabile profondità valoriale con cui mi hanno saputo accompagnare in questa mia nuova esperienza di crescita formativa ed umana.

A conclusione di questa lunga, intricata ma entusiasmante avventura sento di esprimere un profondo ringraziamento anche ai dirigenti scolastici e ai docenti che hanno partecipato all'indagine empirica: il loro contributo è stato prezioso e indispensabile per rendere possibili i risultati della ricerca.

Non posso poi non esprimere la mia più profonda gratitudine alla mia splendida famiglia che mi ha saputo supportare con devozione e molta pazienza. Ringrazio in modo particolare Costanza e Fernanda, le mie adorato figlie, dono più grande della mia vita, per aver saputo imparare a "camminare da sole", abituandosi a fare a meno di me, sempre divisa tra studi e lavoro. E ringrazio mio marito, che ha sempre creduto in me e nei miei sogni, lasciandomi libera di inseguirli.

Un affettuoso ringraziamento va altresì alle mie simpaticissime “compagne di avventura”, le colleghe dottorande Donatella, Orietta, Assunta, Lisa, con le quali ho tessuto relazioni di amicizia profonda, condividendo i momenti più bui ma anche quelli più spensierati di questo viaggio reale e virtuale nel mondo accademico della splendida Spagna.

E, sia pur sommessamente, sento di dover ringraziare anche ... me stessa, per la perseveranza e la passione che ho saputo approfondire in ogni momento dedicato alla conduzione di questo percorso di ricerca, nella piena consapevolezza che (mi scuso se prendo ancora una volta in prestito le parole di Antoine de Saint-Exupéry) “È il tempo che tu hai perduto per la tua rosa che ha fatto la tua rosa così importante”.

Auspico che anche coloro che “perderanno” il loro prezioso tempo a leggere fino in fondo questa mia tesi potranno alla fine pensare di aver fatto qualcosa di importante. A costoro giungano i miei più sinceri ringraziamenti, unitamente alla speranza di aver contribuito ad aprire in loro nuovi orizzonti o quanto meno a far imparare a credere che con lo studio e con la ricerca sia sempre possibile trovare la propria ... “stella”.

Annalisa Giacalone

INDICE

RESUMEN	15
ABSTRACT	36
RIASSUNTO	44
INTRODUZIONE	52

PARTE I

FONDAMENTI TEORICI DELLA RICERCA

[CAPITOLO I](#)

[INSEGNARE STORIA IN ITALIA: PASSATO E PRESENTE](#)

1.1 L'insegnamento della disciplina storica: evoluzione normativa e quadro normativo attuale	60
1.1.1 Uno sguardo all'Europa	61
1.1.2 Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra	63
1.1.3 Dai Nuovi Programmi per la scuola primaria del 1985 alle "Indicazioni" del 2007: nuove prospettive per la didattica della storia	69
1.1.4 Le Indicazioni nazionali attualmente vigenti	77
1.1.5 La Legge 20 agosto 2019 n.92: insegnamento di educazione civica	81
1.2 L'insegnamento della storia nella scuola primaria italiana oggi	83
1.2.1 Storia: le ragioni per una didattica	83
1.2.2 Riflessioni a margine delle "tensioni" tra ricerca e didattica	85
1.3 La formazione degli insegnanti.	88
1.3.1 La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia	90
1.3.2 La formazione in ingresso e in servizio nella scuola primaria in Italia	93
1.3.3 La formazione digitale per l'insegnamento	98
1.4 Didattica della storia in Italia: orientamenti e pratiche.	101

1.4.1	Orientamenti tra tradizione e innovazione _____	101
1.4.2	Esempi concreti di pratiche formative e didattiche _____	108
a)	“E-story: media and history. From cinema to the web” _____	108
b)	“Appunti di Storia”: la Didattica Storia approda su <i>Youtube</i> _____	109
c)	“Le radici per volare: eredi e protagonisti della storia” _____	109
d)	“Giochi & Civiltà”: un laboratorio ludico di storia _____	110
e)	“Un laboratorio storico per l’antico Egitto” _____	111
f)	Giocare con la storia: “ <i>Gamification</i> a scuola” e “ <i>Time tales</i> – I Racconti del Tempo” _____	112
1.5	Didattica della storia: uno sguardo sommario all’Europa. _____	113
1.5.1	Francia _____	113
1.5.2	Germania _____	114
1.5.3	Inghilterra _____	115
1.5.4	Portogallo _____	116
1.5.5	Spagna _____	117
1.5.6	Svizzera _____	119

CAPITOLO II. L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE

2.1	Il Patrimonio culturale _____	122
2.1.1	Quadro concettuale _____	123
2.1.2	Quadro normativo italiano: dalla conservazione, alla valorizzazione, all’approccio integrato _____	127
2.1.3	Il patrimonio culturale nella politica culturale europea e mondiale _____	134
2.1.4	Concetto di patrimonio culturale: considerazioni conclusive _____	134
2.2	Educare al patrimonio culturale (“ <i>Cosa è?</i> ”) _____	139
2.2.1	Alcune riflessioni terminologiche: Educazione al patrimonio, Pedagogia del patrimonio, Didattica del patrimonio. _____	140
2.2.2	Educazione al patrimonio culturale: portata e significato nelle tendenze della ricerca. ____	142
2.3	Educare al patrimonio culturale: uno sguardo al passato (“ <i>Quando?</i> ”). _____	144
2.3.1	L’Educazione al patrimonio culturale nelle azioni dell’UNESCO e dell’ONU _____	145

2.3.2 I primi approcci al patrimonio culturale in ambito educativo in Italia e in alcuni Paesi europei	146
2.3.3 La progressiva costruzione della visione europea dell'Educazione al patrimonio culturale: un excursus nell'attività documentale e progettuale dell'Unione Europea	147
2.3.4 Educare al patrimonio culturale in Italia: un viaggio tra norme, programmi, ricerche, esperienze tra il XX e il XXI secolo	150
2.3.5 Educare al patrimonio culturale oggi in Italia: quadro normativo dell'ultimo decennio	155
2.4 Educare al patrimonio culturale oggi: “Perché?”	159
2.4.1 Accessibilità, inclusione, diritti culturali	159
2.4.2 Sensibilizzazione, patrimonializzazione, titolarità culturale	163
2.4.3 Identità, appartenenza, memoria, interculturalità	166
2.4.4 Valore conoscitivo, formativo, economico del patrimonio culturale	168
2.4.5 Perché educare al patrimonio culturale nella scuola primaria?	172
2.5 Educare al patrimonio culturale: “In che modo?”	181
2.5.1 La “Didattica del patrimonio culturale” inquadramento teorico-normativo	181
2.5.2 La “Didattica del patrimonio culturale” nella pratica quotidiana.	184
2.5.3 Didattica del patrimonio culturale: soluzioni, modelli, strategie, prospettive	190

CAPITOLO III

EDUCARE AL PATRIMONIO CULTURALE CON IL DIGITALE NELLA SCUOLA

PRIMARIA

3.1 Il “digitale” e l’“Educazione al patrimonio culturale” nel XXI secolo	197
3.1.1 Il contesto sociale, scolastico, museale	198
3.1.2 Perché educare al patrimonio culturale col digitale?	208
3.1.3 Perché educare al patrimonio culturale col digitale nella scuola primaria?	216
3.1.4 Stato attuale della ricerca	225

3.2. Educazione al patrimonio culturale e digitale: risorse ed esperienze _____	229
3.2.1 Audiovisivi _____	230
3.2.2 <i>App e m-learning</i> _____	235
3.2.3 Videogiochi e <i>Gamification</i> _____	242
3.2.4 Realtà virtuale, Aumentata, Mista _____	250
3.2.5 Digitale e Patrimonio culturale immateriale _____	255
3.3 Educazione al patrimonio culturale e digitale: aspetti problematici e modelli possibili	258
3.3.1 Digitale sì, digitale no? _____	258
3.3.2 Nuove tecnologie o nuove metodologie? _____	263

PARTE II

QUADRO EMPIRICO

CAPITOLO IV

METODO

4.1 Definizione del problema della ricerca, formulazione delle ipotesi, individuazione degli obiettivi della ricerca. _____	271
4.2 Disegno della ricerca: giustificazione, riferimenti teorici, articolazione. _____	276
4.3 Contesto di analisi e selezione dei partecipanti _____	280
4.3.1 Personale Dirigente _____	281
4.3.2 Personale Docente _____	282
4.4 Strumenti per la raccolta delle informazioni. _____	283
4.4.1 <i>Focus group</i> con i dirigenti scolastici. _____	283
a) <i>Focus group</i> : quadro teorico di riferimento e giustificazione della scelta dello strumento e del campione partecipante _____	284
b) Pianificazione del <i>Protocollo TDDPS</i> per la realizzazione del focus group. _____	287
c) Applicazione del <i>Protocollo TDDPS</i> _____	296

d) Procedure e strumenti adottati per la sistematizzazione e l'interpretazione dei dati qualitativi.	296
4.4.2 Questionario _____	300
a) Quadro teorico di riferimento. _____	301
b) Disegno del questionario. _____	302
c) Procedure e strumenti adottati per la sistematizzazione e l'interpretazione dei dati quantitativi. _____	316
4.5. Aspetti etici della ricerca _____	316

CAPITOLO V

ANALISI DEI RISULTATI

5.1 Prima fase della ricerca: analisi qualitativa dei risultati dei <i>focus group</i> con i Dirigenti Scolastici, condotti sulla base dello strumento <i>TDDPS</i> _____	319
5.1.1 Dati di contesto _____	321
5.1.2 Obiettivo specifico n. 2 <i>Ricerca e analizzare i benefici dell'educazione al patrimonio culturale basata sull'uso di risorse digitali.</i> _____	322
5.1.3 Obiettivo specifico n. 4 <i>Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.</i> _____	333
5.1.4 Obiettivo specifico n.3 <i>Ricerca e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale</i> _____	344
5.2 Dalla fase qualitativa alla fase quantitativa - Obiettivo specifico n.1 <i>Esplorare il fenomeno oggetto della ricerca e fornire elementi utili per la costruzione di uno strumento di indagine di tipo quantitativo (questionario).</i> _____	356
5.3 Seconda fase della ricerca: analisi quantitativa dei risultati del questionario-docenti <i>SICPATRID</i> _____	357
5.3.1 Analisi dei dati di contesto _____	358
5.3.2 Obiettivo specifico n.2 <i>Ricerca e analizzare i benefici di un'educazione patrimoniale basata sull'uso di risorse digitali</i> _____	362

5.3.3 Obiettivo specifico n.3 <i>Ricerca e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale</i>	363
5.3.4 Obiettivo specifico n.4 <i>Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.</i>	364
5.3.5 Obiettivo specifico n.5 <i>Esplorare la percezione degli insegnanti della scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie</i>	369
a) Dimensione n.2 <i>Disponibilità e adeguatezza delle risorse</i>	370
b) Dimensione n.5 <i>Livelli di percezione della formazione docente</i>	372
c) Dimensione n.6 <i>Prospettive di miglioramento.</i>	373
5.3.6 Obiettivo specifico n.6 <i>Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale.</i>	375

CAPITOLO VI

DISCUSSIONI

6.1 Obiettivo specifico n.1 <i>Esplorare il fenomeno oggetto della ricerca e fornire elementi utili per la costruzione di uno strumento di indagine di tipo quantitativo (questionario).</i>	379
6.2 Obiettivo specifico n.2 <i>Ricerca e analizzare i benefici di un'educazione patrimoniale basata sull'uso di risorse digitali.</i>	382
6.3 Obiettivo specifico n.3 <i>Ricerca e analizzare gli ostacoli relazionati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale.</i>	386
6.4 Obiettivo specifico n.4 <i>Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.</i>	389
6.5 Obiettivo specifico n.5 <i>Esplorare le percezioni degli insegnanti di scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie.</i>	392

6.6 Obiettivo specifico n.6 *Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale.* _____ 394

[CAPITOLO VII](#)

[CONCLUSIONI](#)

7.1 Conclusioni e rilievi finali. _____ 398

7.2 Punti di forza, punti di debolezza, prospettive per sviluppi futuri. _____ 401

[RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI](#) _____ 405

[RIFERIMENTI NORMATIVI E DOCUMENTALI](#) _____ 446

[INDICE DELLE FIGURE](#) _____ 452

[INDICE DELLE TABELLE](#) _____ 453

[ALLEGATI](#)

- ALLEGATO I *Parere favorevole della Commissione Etica dell'Università di Murcia*
- ALLEGATO II *Instrumento para la validación por expertos del Protocolo TDDPS*
- ALLEGATO III *Protocollo TDDPS per la somministrazione del Focus group (versione in italiano e in spagnolo).*
- ALLEGATO IV *Instrumento para la validación por expertos del Cuestionario SICIPATRID.*
- ALLEGATO V *Questionario SICIPATRID*
- ALLEGATO VI *Mappe semantiche di relazioni usate per l'analisi qualitativa*

RESUMEN

Introducción y marco teórico

El patrimonio cultural, huella identitaria de un pasado dispuesto a interactuar con el presente y tendido al diálogo con el futuro, ha sido objeto de investigación internacional en ciencias sociales en las últimas décadas. Se ha defendido su inmenso potencial emocional, motivador, inclusivo, educativo (Morales et al., 2017; Pinto y Molina Puche, 2015; Santacana, 2014). Se ha enfatizado su valor formativo para la construcción de competencias y conocimientos indispensables para la realización de modelos de ciudadanía activa, democrática y participativa (Borghi y Dondarini, 2020; Bortolotti et al., 2008; Dondarini, 2021; Scalcione, 2021). Diversas evidencias - especialmente en el área ibérica y, recientemente, también en el área italiana - han revelado su particular papel en el desarrollo de habilidades asociadas al pensamiento histórico (Borghi et al., 2023; Egea, Arias y Santacana, 2018; Egea y Arias, 2018), llegando a considerarlo una herramienta indispensable para la construcción de aprendizajes históricos significativos, también en una dimensión ética, así como a considerarlo un valioso recurso para innovar la enseñanza de la historia (Arias y Egea, 2022; Borghi, 2009; Molina y Navarro, 2017; Molina Puche, 2015; Morales, Egea y Arias, 2017; Tarragona, 2016).

Las políticas culturales de la UNESCO y las intervenciones del Parlamento y del Consejo de Europa encaminadas a la tutela y valorización del patrimonio cultural (desde la Recomendación 85 del Consejo de Europa al Convenio de Faro, pasando por los objetivos de sostenibilidad de la Agenda 2030) han aumentado progresivamente la conciencia del valor educativo del patrimonio cultural, considerándolo un instrumento para ejercer el derecho a participar en la vida cultural, un recurso para la promoción del desarrollo sostenible y un catalizador para el diálogo entre diferentes culturas y la mejora de la calidad de vida.

También en Italia se ha puesto de manifiesto una orientación de creciente confianza en el potencial educativo del inmenso patrimonio cultural presente en su territorio. Son emblemáticas en este sentido las crecientes y cada vez más incisivas referencias a los aspectos educativos del patrimonio cultural contenidas en las *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, en el documento *Indicazioni e Nuovi scenari*, en la Ley 107/2015 y, en particular, en los diversos *Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale* publicados desde 2015. Estos documentos, de fuerte impacto

educativo-didáctico, se alinean perfectamente con la intensa actividad de sensibilización llevada a cabo a nivel europeo en los últimos veinte años para construir una “pedagogía” innovadora del patrimonio basada en un enfoque holístico e integrado del mismo.

A la vez, en las últimas décadas se ha asistido a una rápida implantación de los procesos de digitalización en todos los contextos de la vida, incluso en el ámbito educativo, produciendo cambios significativos en el comportamiento humano, en las formas de pensar, de comunicarse, de socializar y, según algunas orientaciones, incluso en las formas de aprender (Mariotti y Marotta, 2020; Prensky, 2013). Diversos estudios han demostrado que en el nuevo escenario sociocultural cambiado, ahora irreversiblemente en camino hacia la transición digital completa, la integración de lo digital en los contextos educativos constituye un presupuesto ineludible para promover aquellas *life skills* indispensables para formar ciudadanos capaces de orientarse en la cultura digital y de participar en ella como protagonistas activos gobernando su complejidad y fluidez (Calvani y Vivonet, 2016; Gere, 2002; Prensky, 2001; Quaglione, 2018; Rivoltella, 2018; Sancho, 2011). La experiencia pandémica ha impulsado aún más los procesos de digitalización, haciendo apreciar el valor de lo digital como recurso educativo, pero también haciendo percibir su esencia como un reto educativo de proporciones epocales. Por otra parte, también es cierto que un sistema educativo que quisiera permanecer firmemente anclado a la didáctica tradicional mostrándose “sordo” a las innovaciones digitales y a su integración en el *setting* de la enseñanza/aprendizaje, correría el riesgo de permanecer anacrónicamente relegado a los márgenes de un mundo real ahora “aumentado” por lo digital. De ahí el indiscutible protagonismo otorgado a lo digital en aquellos procesos encaminados a innovar la didáctica, resumidos de forma emblemática, al menos en lo que al contexto italiano se refiere, en el PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), un plan estratégico a través del cual, desde 2015, se pretende innovar la escuela italiana.

Partiendo de estas consideraciones, esta investigación pretende identificar, precisamente en el contexto educativo, un punto de convergencia entre el patrimonio cultural y lo digital, dos universos paralelos en continua evolución. Se pretende focalizar la perspectiva de análisis en el trinomio “patrimonio cultural-educación-digital”, para indagar en la contribución que lo digital puede hacer al uso, comprensión y puesta en valor del patrimonio cultural en los espacios educativos y detectar el valor añadido que puede aportar a la innovación didáctica, especialmente en el ámbito de la enseñanza de la Historia. Este último aspecto adquiere aún

mayor relevancia si se atiende a la difícil relación que se está creando cada vez más entre los estudiantes y la disciplina de la historia, cuyas razones más profundas se encuentran en la persistencia de modelos de enseñanza anclados en el libro de texto y en visiones lineales y estereotipadas de un pasado a fijar acríticamente en la memoria.

Este es el contexto de esta investigación, cuya justificación está vinculada a la preeminencia que lo digital ha asumido cada vez más en Italia en los contextos de educación formal sobre el patrimonio, especialmente durante la emergencia pandémica tras algunas de las medidas restrictivas impuestas para combatirla, como la enseñanza a distancia, la prohibición de organizar visitas y viajes educativos en las escuelas italianas de todos los niveles y el cierre de museos y sitios culturales. Se trata de medidas que, si por un lado han privado a los alumnos del estudio *in situ* del patrimonio, por otro han tenido el efecto de implementar, aunque de forma repentina e inesperada, la integración de lo digital en la enseñanza de la historia, trasladando la experiencia de disfrutar del patrimonio cultural del espacio físico al virtual, pero de formas aún por explorar.

Se trata de una línea de investigación que se relaciona con otros estudios, tanto italianos como internacionales, que hacen referencia más específica a contextos museísticos y a la educación secundaria y universitaria (Arias et al., 2019; Bonacini, 2013; Cuenca et al., 2014; Chung et al., 2018; Fontal et al., 2020; Grevtsova, 2015; Ibáñez et al., 2014; Kortabitarte et al., 2018; Zanazzi y Coppola, 2021). Su carácter innovador está relacionado con el hecho de que se centra en las escuelas primarias, por el momento un campo todavía poco explorado pero hacia el que se está canalizando la atención de la investigación italiana más reciente (Giorgi y Zoppi, 2021; Luigini et al., 2020; Poce, 2020) también a la luz de las orientaciones legislativas actuales.

La investigación teórica realizada sobre los textos legislativos italianos y su evolución desde la Italia anterior a la unificación hasta nuestros días, de hecho revela un modelo escolar progresivamente más definido en cuanto a la relación entre la educación patrimonial y la educación digital en la escuela primaria. Se trata de un modelo *student-center*, basado pedagógicamente en perspectivas socioconstructivistas, en un enfoque holístico-sistémico-integral de la educación patrimonial y en un enfoque de lo digital entendido no como algo separado que se añade al entorno de aprendizaje, sino como un entorno de aprendizaje en sí

mismo, caracterizado por una fluctuación interactiva entre lo real y lo digital, entre lo *online* y lo *onsite*.

Resta por investigar si, en qué medida, con qué criticidades y con qué perspectivas el marco teórico-normativo esbozado es de hecho plenamente operativo en la práctica docente cotidiana de la escuela primaria. Un primer sondeo bibliográfico reveló de inmediato toda una serie de lagunas por colmar en lo que respecta a las prácticas en uso, las condiciones de factibilidad y las posibles criticidades relacionadas con las intervenciones de educación sobre el patrimonio digital en las escuelas primarias: esto se debe a las características particulares de desarrollo de los alumnos en este tipo de escuelas, al tipo de formación que poseen los profesores relativos y a las características peculiares de estos contextos de educación formal. También se observó la falta de instrumentos de encuesta *ad hoc*. Con este fin se orientó la investigación empírica.

Método

Una vez delimitado así el campo de investigación mediante la definición del problema cognitivo a resolver y definidas las posibles hipótesis de solución, se procedió a la formulación de los objetivos de la investigación y a la identificación de la estrategia metodológica a adoptar para garantizar su consecución.

El objetivo general de dar luz sobre las formas en que se realiza la integración de la tecnología digital en los cursos de educación patrimonial en este segmento particular de la enseñanza obligatoria se articuló en seis objetivos específicos a través de los cuales pretendimos, en primer lugar, explorar en términos generales el fenómeno investigado y aportar elementos útiles para la construcción de herramientas de investigación adecuadas (objetivo específico n. 1), teniendo en cuenta la carencia constatada en el panorama investigativo contemporáneo.

Asimismo, se pretendió explorar y analizar los posibles beneficios de la educación patrimonial basada en el uso de recursos digitales (objetivo específico n. 2), los obstáculos relacionados (objetivo específico n. 3), las prácticas pedagógicas adoptadas por los docentes (objetivo específico n. 4), sus percepciones (objetivo específico n. 5) y sus necesidades a satisfacer para implementar una buena educación patrimonial en la escuela primaria con el uso de recursos y tecnologías digitales (objetivo específico n. 6).

Se eligieron como contexto de análisis para la encuesta empírica las escuelas primarias de Sicilia, que es una de las regiones italianas con mayor número de sitios del patrimonio mundial de la *UNESCO*.

Tomando muy en cuenta las particularidades del problema cognitivo a resolver a través de la actividad investigativa (como lo sugieren Hernández y Maquilón, 2010), se optó por una metodología mixta basada en un diseño secuencial-exploratorio (Creswell, 2012) con el uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos, con una triangulación que encuentra su fulcro en la integración de técnicas, instrumentos y estrategias de investigación (Del Gobbo, 2018; Salvadori, 2019; Sampieri, 2014; Trincheró, 2002). Este diseño, según Creswell (2012), debe utilizarse cuando se desconocen o no se dispone de variables e instrumentos específicos para la población objeto de estudio, tal y como ocurre en la situación que se está examinando. Por lo tanto, el proceso de investigación empírica estuvo marcado por dos fases secuenciales. Ambas fases estuvieron precedidas por la construcción de un sólido marco teórico y normativo de referencia, que constituyó la base a partir de la cual se definieron y redefinieron en curso los objetivos y la estrategia de la investigación.

La primera fase, enmarcada en el paradigma cualitativo-constructivista y caracterizada por objetivos exploratorios y descriptivos, se orientó a una exploración inicial del fenómeno investigado, a interpretarlo a través del análisis de opiniones, percepciones y comportamientos (Bisquerra, 2004; McMillan y Schumacher, 2015) y a aportar elementos útiles para la construcción del instrumento de encuesta (el cuestionario *SICIPATRID*) a utilizar en la siguiente fase (tal y como requería el objetivo específico n.1). Los protagonistas de esta fase cualitativa fueron 13 directores escolares que participaron en grupos focales realizados según las indicaciones metodológico-procedimentales contenidas en un Protocolo especialmente construido, denominado *TDDPS*. Se optó por entrevistar a los directores de los centros escolares en primer lugar porque, debido a su papel institucional de máximo nivel y a las competencias de dirección, política y coordinación que les atribuye el Decreto Legislativo 165/2001, tienen una visión global, multiperspectiva y en red de la realidad escolar, pero también porque tienen una función impulsora en el ámbito de la didáctica y, por tanto, también en el ámbito de la educación patrimonial. Por lo tanto, son observadores “expertos” del contexto escolar. La muestra de participantes se seleccionó mediante un muestreo de conveniencia no probabilístico de carácter voluntario.

La segunda fase, cuantitativa, pretendía realizar un análisis específico del fenómeno investigado mediante la administración del cuestionario *SICIPATRID* a una muestra de 289 profesores de primaria, con la intención de generalizar los resultados cualitativos iniciales. El objetivo fue explorar el fenómeno desde otra perspectiva, la de los profesores, que son quienes realmente llevan a cabo las intervenciones educativas en el aula y quienes, por tanto, tienen una visión realista de los problemas relacionados con el tema investigado. De este modo, se consideró que se ofrecía una visión más completa, multiperspectiva y poliédrica, en respuesta a un fenómeno complejo que aún está en ciernes. La muestra de participantes, también para la fase cuantitativa, se seleccionó mediante un muestreo de conveniencia no probabilístico de carácter voluntario. Si se tiene en cuenta que la población de referencia equivale a 16.481 profesores de escuelas primarias en servicio en Sicilia en el curso escolar 2022/2023 (como se indica en el Decreto prot.n.32797 de la Dirección Regional de Escuelas de Sicilia), la muestra que participó en la fase cuantitativa tenía un nivel de confianza del 95%, con un margen de error del 6%.

Para dar validez científica a la investigación empírica, ambos instrumentos creados *ad hoc* para el presente estudio (Protocolo *TDDPS* y Cuestionario *SICIPATRID*) fueron sometidos a validación por parte de expertos.

En la elaboración del Protocolo *TDDPS* se siguieron los siguientes pasos:

- Diseño para perseguir los objetivos (generales y específicos) específicamente formulados para el Protocolo;
- Validación *ex ante*, a partir de cinco expertos evaluadores con experiencia docente universitaria de entre diez y veinte años y con experiencia cualificada en el campo de la didáctica del patrimonio, en la metodología de la investigación educativa y en el campo de las tecnologías de la educación
- Primera revisión, a partir del análisis y la comparación de las opiniones de los expertos, utilizando el coeficiente de validación V de Aiken (Aiken, 1985) con el que se pudo medir el porcentaje de sus evaluaciones positivas de lo que se les sometió a revisión. Se eligió este método de validación porque, además de caracterizarse por su facilidad de cálculo, permite una evaluación de los resultados con significación estadística (Escrura, 1988).

- Prueba piloto (previo dictamen de la Comisión de Ética de la Universidad de Murcia), con el primero de los tres grupos focales en los que se agruparon los 13 directores de centros escolares
- Revisión final, tras la prueba piloto.

La carta de invitación al grupo de discusión, dirigida a los directores de escuelas, también fue evaluada por los expertos.

Una vez finalizado el proceso de revisión, el Protocolo *TDDPS* (acrónimo de *Tecnologia Digitale e Didattica del Patrimonio culturale in Sicilia*) quedó constituido de la siguiente manera:

1. Selección de participantes
2. Fechas y horarios
3. Ubicación del grupo de discusión
4. Planificación de grupos de discusión
 - a) Objetivos a alcanzar con el grupo de discusión
 - b) Áreas a explorar
 - c) *Guía del moderador*
 - Introducción
 - Fase central - Guión de la entrevista (con indicación de los temas a tratar)
 - Conclusiones
5. Transcripción del grupo de discusión
6. Categorización e interpretación de los resultados
7. Bibliografía consultada

A al redactar el cuestionario *SICIPATRID* (acrónimo de *Sicilia Patrimonio Digital*), se ha tomado como fuente de inspiración los modelos utilizados en algunas encuestas anteriores realizadas en Italia en ámbitos similares (INDIRE, 2016; INVALSI, 2017; Micheli y Gui, 2015). En la elaboración del cuestionario se siguieron los pasos que se indican a continuación:

- PASO 1 - Búsqueda de fondo: revisión bibliográfica; grupo de discusión con los directores de escuela. Se coincide con Buendía et al. (1998), en efecto, en que, en la elaboración de un instrumento de investigación, es indispensable un cuidadoso estudio teórico de los aspectos a investigar, ya que un buen rendimiento de los resultados

depende de una buena fundamentación teórica, que puede lograrse tanto con fuentes, como con investigaciones realizadas en el campo.

- PASO 2 - Elaboración del cuestionario y de la carta de presentación.
- PASO 3 - Validación y primera revisión. Para esta investigación se pidió la opinión de siete profesores/investigadores universitarios, cuatro de ellos expertos en didácticas específicas y tres en métodos de investigación educativa, con una experiencia de docencia media de 14,1 años. Para facilitar a los expertos la formulación de sus juicios y facilitar el análisis y la comparación de sus respectivos juicios, se les envió una herramienta especialmente creada denominada "Guía para la validación del cuestionario por expertos", cuya elaboración se inspiró en las sugerencias metodológicas de Garrote y Rojas (2015) y Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Una vez recibidas las evaluaciones, se comprobó la validez de contenido de la Carta de Presentación y del Cuestionario *SICIPATRID*, considerados tanto en forma global como con referencia a los ítems individuales. Una vez más, el método de análisis utilizado para este fin fue el coeficiente de validación V de Aiken (Aiken, 1985), considerándose válidos los ítems que tuvieran un coeficiente V igual o superior a 0,92.

A la luz de los resultados obtenidos, se reformuló íntegramente la carta de presentación del cuestionario, ampliando significativamente su alcance para incluir los contenidos evaluados como deficitarios. Con especial atención a los detalles, se explicaron: la finalidad de la investigación, las motivaciones subyacentes que justifican su pertinencia en el ámbito educativo, la importancia de la precisión en las respuestas, el carácter voluntario de la participación, las garantías de anonimato de los participantes, la forma en que se utilizaron las opiniones expresadas y los datos facilitados al cumplimentar el cuestionario.

Por lo que respecta al cuestionario, las preguntas individuales que presentaban un coeficiente V inferior a 0,92 se reformularon, completaron o eliminaron, teniendo también en cuenta las sugerencias y comentarios formulados por los jueces de forma abierta. También se decidió cambiar la estructura interna del cuestionario, sustituyendo la inicial basada en el criterio de "tipo de pregunta" (preguntas de opción múltiple, preguntas de respuesta cerrada con escala de Likert, preguntas de respuesta abierta) por una estructura de "embudo", es decir, con preguntas inicialmente más generales seguidas gradualmente por preguntas más específicas, ya que se consideró

que esto facilitaría la configuración de las respuestas (Migliardi, 2019). Para medir la fiabilidad del instrumento, se calculó el coeficiente *Alfa de Cronbach* para todas las variables de la escala. El coeficiente global es de .898, lo que, según los estudios más acreditados sobre el tema, se considera un valor excelente (Bisquerra, 2004). También se calculó el coeficiente *Omega de McDonald*, cuyo valor es de .922, estableciéndose así una fiabilidad muy adecuada (Hayes y Coutts, 2020).

- PASO 4 - Prueba piloto. El cuestionario *SICIPATRID* se sometió a una prueba piloto con cinco profesores de primaria que tenían entre 15 y 27 años de experiencia docente. Los profesores entrevistados coincidieron en que:
 - Los ítems son fáciles de entender.
 - El cuestionario tiene una estructura lógica y secuencial adecuada, que no dificulta los procesos de respuesta.
 - La longitud del cuestionario es adecuada.

En cambio, tres de cada cinco profesores opinaron que la pregunta 17 se prestaba a diferentes interpretaciones y, por lo tanto, podía dificultar el proceso de respuesta.

El tiempo medio empleado por los profesores para completar el cuestionario fue de unos 18 minutos.

- PASO 5 - Revisión final del cuestionario y administración. - Tras la prueba piloto, se volvió a modificar la pregunta 17. Completada la fase de revisión, el cuestionario *SICIPATRID* consta de 22 *ítems*, contruidos de forma funcional a los objetivos específicos de la investigación: seis ítems se asignan en la primera sección, mientras que el resto se distribuye en las tres subsecciones de la segunda sección. En concreto, las preguntas se refieren a 6 dimensiones:

1. Información contextual
2. Disponibilidad y adecuación de recursos
- 3 Prácticas de educación en patrimonio cultural
4. Opiniones sobre el uso de lo digital
5. Niveles de percepción de la formación docente
6. Perspectivas de mejora.

Las seis dimensiones, a su vez, se han dividido en 21 categorías y 102 subcategorías. El cuestionario presenta un grado de estructuración medio-alto ya que, aunque contiene principalmente preguntas cerradas, no faltan las preguntas abiertas que, al dar directamente la palabra a los encuestados, permiten profundizar en sus

pensamientos, mitigando así una de las desventajas típicas de esta técnica de encuesta. Además, con el fin de permitir cumplimentar el cuestionario a quienes, por alguna razón, no deseaban expresar opiniones personales de forma abierta, se decidió que la respuesta a este último tipo de preguntas fuera opcional. Teniendo en cuenta las restricciones impuestas por la legislación para contrarrestar la propagación de la pandemia del *Sars Cov-2* y considerando las ventajas de la administración a distancia, se optó por una modalidad de administración *online* mediante autocompilación en la plataforma *Encuestas* de la Universidad de Murcia.

Con el mismo propósito de dar validez científica a la investigación empírica, el análisis cualitativo de los resultados recogidos a través de los grupos focales se llevó a cabo mediante un sistema de codificación abierta con el apoyo del *software Atlas.ti v.8*. En concreto, una vez realizados los tres grupos focales de la forma descrita anteriormente, se transcribió al papel el contenido exacto de las conversaciones mantenidas entre los participantes en las reuniones. Se coincide con Milesi y Castellani (2002) en que la investigación cualitativa persigue el objetivo de construir una teoría "enraizada" (p.284) en los textos, por lo que conviene que las distintas fases de la investigación sigan una secuencialidad no lineal, sino cíclica y recursiva, mediante un sistema de categorización que se define progresivamente a través de la emergencia de significados a partir de los textos analizados en relación con los objetivos de la investigación y según una estructura reticular que recuerda a la Teoría Fundamentada. A partir de estas consideraciones, el procedimiento de análisis de contenido de las transcripciones de los tres grupos focales siguió la lógica de la secuencialidad cíclica y la codificación flexible y abierta. En un primer momento, se estableció una serie de categorías, pero el análisis de las entrevistas permitió definir mejor el sistema de categorías y condujo a la construcción de redes semánticas de relaciones entre categorías y subcategorías. Las redes semánticas se construyeron a partir de relaciones de pertenencia ("forma parte de..."), causalidad ("es la causa de..."), oposición ("contradice a...") y asociación ("está asociado a..."), lo que facilitó los procesos interpretativos inductivos. En conclusión, se procedió a la creación de una lista de 12 categorías (o "grupos de códigos") (1. Actividades realizadas, 2. Beneficios, 3. Necesidades, 4. Obstáculos, 5. Percepciones de los profesores, 6. Oportunidades para la educación patrimonial con medios digitales en las escuelas primarias, 7. Recursos digitales, 8. Recursos financieros para la formación del profesorado, 9. Recursos humanos disponibles, 10. Recursos instrumentales disponibles, 11. Tipos de aplicaciones

utilizadas por los profesores, 12. Tipo de patrimonio analizado en el aula con recursos digitales) y 50 subcategorías (o "códigos"). Las categorías se identificaron mediante la asignación de códigos alfabéticos apropiados, formados por tres letras mayúsculas que representan las iniciales de una o algunas de las palabras que constituyen la categoría. Las subcategorías se identificaron mediante la asignación de códigos alfanuméricos apropiados, compuestos por las tres letras mayúsculas que identifican la categoría de referencia (como se ha descrito anteriormente) y una pareja de números progresivos (01, 02, ...). Para poder identificar fragmentos de los debates de los dirigentes participantes, garantizando al mismo tiempo su anonimato, se utilizó un sistema de codificación basado en la atribución de códigos alfanuméricos y nombres ficticios a los ejecutivos participantes en la encuesta.

La reconstrucción teórica inicial y el proceso de codificación abierta del que partió el análisis cualitativo llevaron a la identificación de las dimensiones y categorías a partir de las cuales se construyeron los ítems individuales del cuestionario *SICIPATRID* utilizado para la segunda fase de la investigación. Este enfoque permitió, por una parte, dotar de mayor rigor científico al cuestionario, que se construyó precisamente a partir de los datos cualitativos recogidos con la exploración inicial del contexto de análisis; por otra, permitió vincular las dos fases de la investigación, creando una especie de continuo entre ellas.

Siempre con el objetivo de dar rigor científico al trabajo de investigación, el análisis cuantitativo de los datos recogidos a través del cuestionario *SICIPATRID* se realizó mediante el uso del *software SPSS IBM v.28 (Statistical Package for the Social Science)* puesto a disposición por la Universidad de Murcia.

Resultados y discusión

En perfecta sintonía con el pluralismo dialéctico y metodológico que caracterizó esta investigación, el objetivo específico n. 1 se alcanzó tanto a través de la exploración teórica inicial del estado de la investigación como a través de la investigación empírica cualitativa con directores escolares que proporcionó una comprensión general pero profunda del fenómeno investigado con la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos a través de la fase cuantitativa posterior que completó la exploración.

La investigación teórica ha constatado el creciente interés de la investigación internacional en torno al binomio patrimonio digital-patrimonio cultural (Borghetti, 2010; Bortolotti et al.

2008; Fontal Ibáñez, 2017; Pinto et al., 2019) que constituye la consecuencia casi natural de una cultura digital ya omnipresente (Cabero et al., 2020; Gere, 2002; Prensky, 2001).

En relación con el objetivo específico n. 1 - en perfecto paralelismo con lo observado en otros contextos italianos y en contextos geográficos vecinos (Arias y Egea, 2022; Biagioli et al., 2022) - el análisis de los resultados muestra que lo digital ha entrado de lleno en las aulas y forma parte de las prácticas pedagógicas implementadas a diaria por los profesores de las escuelas primarias. Estas son percepciones comunes de los docentes y directores entrevistados.

Desde un punto de vista logístico-instrumental, las escuelas sicilianas, especialmente gracias a la financiación nacional y europea para hacer frente a la emergencia pandémica, parecen disponer ahora de suficientes recursos instrumentales, sobre todo en términos de *hardware*, conectividad y servicios digitales; aunque están presentes, los recursos para la formación del personal aún no son del todo adecuados, según los directores sicilianos.

Desde el punto de vista didáctico, los resultados muestran una especial confianza en lo digital tanto para hacer más atractivo y significativo el acercamiento a la educación patrimonial, como para amplificar las experiencias educativas de disfrute físico del patrimonio cultural, siempre, eso sí, que se considere una modalidad complementaria y no sustitutiva de la experiencia *in situ*. En este sentido, la atención y preocupación de los directores sicilianos se centró más en los métodos didácticos que deben adoptarse para una enseñanza digital eficaz del patrimonio cultural, que en los recursos y tecnologías realmente utilizados o utilizables. En perfecta sintonía con los postulados de las investigaciones más recientes en el ámbito de la educación patrimonial (Arias y Egea, 2022b; Borghi y Dondarini, 2019; Estepa, 2017), la dirigencia escolar siciliana es plenamente consciente de que hacer educación patrimonial en contextos de aprendizaje digital exige requiere métodos didácticos innovadores, que imponen la superación de lógicas de enseñanza secuencial de tipo transmisivo y las consiguientes formas pasivas de aprendizaje. Sin embargo, estas formas pasivas de enseñanza-aprendizaje siguen persistiendo, según los responsables de los centros, que se muestran bastante preocupados por ellas. Y esto ocurre a pesar de que las directrices normativas y pedagógicas impulsan claramente hacia lógicas de enseñanza-aprendizaje activas, constructivas y colaborativas en contextos cada vez más digitales; y ocurre a pesar de la presencia generalizada de la tecnología en las aulas.

En relación con el objetivo específico n. 2 (beneficios), los resultados analizados muestran que el uso de lo digital en los procesos de educación patrimonial tiene un alto potencial educativo y didáctico, que implica un amplio abanico de beneficios para los niños de primaria: en este punto hay plena coincidencia entre directores y profesores. Los elevadísimos porcentajes de valoraciones positivas dadas por estos últimos a la lista de beneficios potenciales indicados en el cuestionario sugieren el fuerte valor que atribuyen a lo digital en los procesos de educación patrimonial.

Se destacan beneficios vinculados a la puesta en marcha de procesos participativos (aumento del interés, motivación, participación activa), cognitivos (aprendizaje de contenidos curriculares, desarrollo de competencias transversales, competencias en el ámbito histórico-geográfico, potenciación del pensamiento crítico, histórico, creativo), identitarios, inclusivos.

En las percepciones de los participantes, lo que más destaca es la conciencia de que el acercamiento al patrimonio cultural con/en lo digital se traduce en una mejora de las competencias digitales de los estudiantes (Panciroli y Macaudo, 2018; Vicente, 2018). Estas son ahora indispensables para vivir en la era digital, tanto que han sido "recomendadas" a nivel europeo durante casi dos décadas (*Recomendación 2006; Recomendación 2018*), que se consideran entre los objetivos prioritarios del sistema escolar italiano (*Indicazioni Nazionali, 2012; Indicazioni e nuovi scenari, 2018; Ley 107/2015*) y que son objeto de mayor atención en el espacio educativo europeo tras el reciente evento pandémico, como lo demuestra el reciente *Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027)*. Por otra parte, también es cierto que el valor transversal de la competencia digital, al generar estrechas interdependencias con otras competencias importantes, como aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, competencias en materia de conciencia y expresión culturales, fomenta procesos de formación ciudadana histórica, ciudadanía activa e inclusión social (Borghi y Montanari, 2021; Panciera, 2016). En este sentido, en la percepción de los entrevistados, lo digital y el patrimonio cultural aparecen vinculados en una relación bidireccional: la educación patrimonial mediada por recursos y tecnologías digitales permite mejorar las competencias digitales de los alumnos y, al mismo tiempo, el uso didáctico de lo digital permite mejorar las competencias asociadas a la educación histórico-patrimonial. De ahí la estrecha relación entre los elementos del trinomio “patrimonio cultural-educación-digital”.

Los resultados también reportan beneficios asociados al uso de lo digital como herramienta con la que construir conocimiento y productos digitales de forma activa e interactiva utilizando fuentes del patrimonio cultural local (se hace referencia aquí a la construcción de libros electrónicos o mapas interactivos de espacios urbanos, relevados mediante el análisis cualitativo). Estas formas innovadoras de educar en patrimonio cultural, que recuerdan los principios del constructivismo y del aprendizaje colaborativo y problematizador, ofrecen una confirmación más de lo que han afirmado explícitamente los directores, es decir, que un acercamiento a las fuentes histórico-patrimoniales (contextos locales o lejanos a la vida cotidiana), si se realiza con/en lo digital, ofrece un plus a la educación histórico-patrimonial: facilita la construcción dinámica del aprendizaje (Falcinelli y Limone, 2014) aumentando el protagonismo de los alumnos e implementando sus posibilidades de problematizar, de acercarse al patrimonio cultural de forma más crítica y reflexiva (Ott y Pozzi, 2011; Poce, 2018), de interpretar (Luigini y Panciroli, 2018), de pensar (Arias y Egea, 2022b); además, al permitirles "re-crear" con detalle escenarios y prácticas del pasado, puede suplir las dificultades de abstracción de los más jóvenes, permitiéndoles situar los objetos culturales en la dimensión espacio-temporal adecuada (Egea y Arias, 2020). Y estos modos constituyen ciertamente una forma innovadora de abordar el estudio de la disciplina histórica, ya no según la tradición mnemotécnica basada en el estudio pasivo en libros de texto (Borghì, 2009a), sino en línea con las más recientes experiencias de "historia digital" (Carretero et al., 2022; Wright-Maley et al., 2018).

Estos nuevos escenarios educativos, además, en las percepciones de los entrevistados también podrían facilitar la percepción del valor de los recursos culturales, el desarrollo de la identidad y las culturas locales (Quaglione, 2018), y la salvaguarda del patrimonio cultural material e inmaterial (Egea y Arias, 2021; Borghì, 2009a; Dagnino et al., 2018). Directores y profesores destacan a este respecto el valor añadido de lo digital para los procesos de investigación, acceso, conocimiento e interpretación de las fuentes histórico-patrimoniales. Lo que profesores y directores perciben como relevante, en este sentido, es la mayor facilidad de acceso que el canal digital permite a las fuentes histórico-patrimoniales: perciben la importancia didáctica de éstas, sobre todo si se utilizan en el contexto de cursos-taller especiales, cuya eficacia en Italia se defiende desde hace tiempo (Brusa, 1991).

Los datos cuantitativos conducen a otros aspectos importantes relacionados con la integración de lo digital en la educación patrimonial en la escuela primaria: el aumento de la motivación

y la mejora de los procesos de aprendizaje. Es bien conocido, de hecho, cómo la implicación motivacional y emocional suscitada por la realidad virtual o la realidad aumentada o mixta o por el enfoque lúdico propio de los serious games, es capaz de apoyar cualquier proceso de aprendizaje de manera estable y eficaz (Cabero et al., 2016; Ishak et al., 2023; Panciroli y Macaуда, 2018; Peteva et al., 2020). Las soluciones didácticas activas, interactivas, inmersivas, personalizables y multisensoriales -posibles gracias a las aplicaciones digitales - estimulan la creatividad, la construcción de aprendizajes significativos, las habilidades comunicativas, más duraderas y de mayor calidad que las que se pueden activar con los métodos tradicionales de enseñanza (Laurillard, 2007; Panciroli y Macaуда, 2018; Poce et al., 2021). Los entornos de programación visual (como Scratch y Blockly) apoyados en metodologías especiales de Aprendizaje Basado en Problemas también permiten el desarrollo del pensamiento computacional y aumentan los periodos de atención y los niveles de satisfacción de alumnos y profesores (García-Tudela y Marín-Marín, 2023): a todo ello se refieren los entrevistados. Por lo tanto, leyendo las percepciones de los entrevistados, parecería que la mejora de los resultados del aprendizaje debe entenderse no solo en términos de beneficios específicos para la educación patrimonial, sino también en términos de beneficios educativos generales, transversales y transdisciplinarios (Bandini et al., 2021; Luigini y Panciroli, 2018) que contribuyen a una formación integral de la persona humana y a una construcción integral del conocimiento que trasciende cualquier fragmentación disciplinaria. Estas percepciones se ven confirmadas por la investigación educativa que, en el ámbito de la educación patrimonial, reconoce el papel de lo digital como factor capaz de abrir nuevas perspectivas para realizar colaboraciones transdisciplinares (Bandini et al., 2021).

Por supuesto, queda por investigar hasta qué punto la tecnología digital es realmente capaz de aportar mejoras en los procesos de aprendizaje, dado que aún no existen demostrativas evidence based education (EBE) basadas en grandes muestras que puedan confirmar estos beneficios (Egea y Arias, 2020). Pero también es cierto que las tecnologías digitales tienen un valor educativo de "segundo orden", no detectable por la EBE pero vinculado a la capacidad del profesor para sacar a la luz su inmenso potencial educativo (Calvani y Vivianet, 2016). Aquí, pues, se nos remite una vez más a la puesta a disposición de un marco metodológico innovador que exige una renovación de la formación del profesorado, que, por otra parte, ambas categorías de entrevistados sienten firmemente como necesaria.

En lo que se refiere al Objetivo Específico n. 3 (obstáculos y desventajas), los resultados presentan un panorama complejo del que, sin embargo, se desprende claramente la percepción por parte de los directores de los centros escolares de las dificultades que plantea la utilización de lo digital en la práctica docente diaria de la educación patrimonial en los centros de primaria. Estas dificultades sólo se generalizan parcialmente a través de los datos cuantitativos, que indican un panorama ligeramente más favorable en lo que respecta tanto a las desventajas como a los obstáculos potenciales.

En concreto, en cuanto a los desventajas, consideran que el uso de recursos y herramientas digitales o, más en general, la realización de experiencias de fruición digital del patrimonio no produce distracciones en los jóvenes alumnos, ni puede limitar significativamente las relaciones interpersonales entre iguales, ni reduce el placer o la espontaneidad derivados de un acercamiento presencial al patrimonio cultural. Orientaciones similares pueden encontrarse también en las tendencias de investigación más recientes (Mariotti y Marotta, 2020; Martínez et al., 2018; Pérez López, 2015) donde incluso se argumenta que no existen contraindicaciones para el uso de lo digital en contextos educativos (Amendola y Esposito, 2022). Es cierto, sin embargo, que en el ámbito académico también existen las orientaciones contrarias (Santacana et al., 2015), que dan nueva vida a la vieja pregunta "digital sí/digital no". Vinculados a estas tendencias negativas podrían estar los temores expresados por algunos de los directores entrevistados en relación con una posible reducción de los niveles emocionales de los jóvenes alumnos debido a una fruición puramente digital del patrimonio cultural.

En cuanto a los obstáculos, estos están relacionados con la falta de disponibilidad de recursos didácticos digitales específicos para primaria, la insuficiente disponibilidad de tiempo para dedicar en el aula a esta modalidad de enseñanza, la excesiva duración de la preparación de las clases por parte de los profesores y, sobre todo, la insuficiente formación del profesorado.

El primero de los obstáculos detectados recuerda las problemáticas relativas a la relación entre las escuelas y los museos/sitios arqueológicos/sitios culturales, estos últimos fuertemente digitalizados durante la experiencia de la pandemia (Bonacini, 2021). Se cree que los recursos digitales y las tecnologías pueden innovar la interacción entre la escuela y el museo (Borghì, 2009a; Borghì 2010; Ferrara et al., 2014). De hecho, la didáctica museística avanza hacia la ampliación de la experiencia del usuario con recursos educativos digitales presenciales

(tótems, mesas multimedia, aplicaciones de realidad inmersiva, videomapping, chatbots, videojuegos), que "aumentan" la experiencia de fruición *in situ*, y *online* (sitios *web*, canales sociales, plataformas), que permiten formas diversificadas de interacción a distancia ofreciendo también un *feedback* adecuado (Mandrano, 2019). Respecto a los primeros, el análisis con los directores de las escuelas confirma su presencia en los yacimientos arqueológicos y museos sicilianos. Los directores entrevistados, sin embargo, tienen serios recelos sobre la forma en que estos recursos son utilizados por los museos, que, según su sentir, seguiría conduciendo a modelos transmisivos de la didáctica museística, como ocurre con la información adicional que ofrece un código QR sin activar ninguna interacción significativa con los usuarios. En cuanto a los recursos *online*, los resultados del análisis cualitativo y cuantitativo muestran una carencia de los mismos y, sobre todo, una inadecuación que se correlaciona con la adopción de códigos de comunicación y contenidos poco atractivos y de difícil comprensión para los alumnos de primaria. Estas percepciones se reflejan en otros estudios realizados en museos italianos y españoles, en los que se destaca la presencia prevalente de contenidos digitales destinados a un público general (no a estudiantes y especialmente a niños de primaria), con finalidades puramente informativas (de actividades a realizar en presencia de los espacios museísticos) o que atribuyen a los visitantes un papel pasivo, sin posibilidad de interacción, y por tanto referibles a modelos tradicionales y transmisivos de educación museística e inadecuados para apoyar procesos de enseñanza activa (Asensio et al, 2011; Caprara et al., 2018). Y una tendencia similar se observa en estudios aún más recientes realizados durante el cierre pandémico (Fredella, 2021). Estos aspectos deben investigarse a fondo en relación con el contexto siciliano. Una panorámica (en ningún caso exhaustiva) de la *web* siciliana muestra la presencia de un número considerable de aplicaciones (como "Sicilia Archeologica"), plataformas específicas (como "Sicilia Virtual+"), plataformas de juegos ("Augustus") o sitios *web* de museos y parques arqueológicos que, además de permitir el acceso abierto a una selección del rico patrimonio cultural siciliano, ofrecen secciones educativas especiales con recursos multimedia. Todo esto sugiere que en Sicilia los organismos encargados de la promoción del patrimonio cultural están empezando a prestar especial atención a la educación digital y museística, en el contexto de una renovada atención a la colaboración con las escuelas, también en cumplimiento del *Piano Triennale delle Arti* (DPCM- Decreto del Primer Ministro de 12 de mayo de 2021), que prevé medidas específicas destinadas a promover el patrimonio cultural en las escuelas mediante el uso de tecnologías innovadoras. Sin embargo, está claro que estas formas de

colaboración deben planificarse mejor, e incluso co-diseñarse, creando formas de intercambio y de relación entre el saber pedagógico-didáctico de las escuelas y el saber experto de los museos. El proyecto siciliano pionero *#iziTravell* (Bonacini y Marangon, 2021) se orienta en esta dirección y constituye sin duda una de las buenas prácticas más recientes de participación proactiva y cocreativa en los procesos de transmisión y valorización cultural compartidos por las comunidades patrimoniales.

En cuanto a los otros dos obstáculos identificados por el análisis cuantitativo y relacionados con el factor tiempo, el carácter interdisciplinar de la enseñanza de la historia, la educación del patrimonio cultural y las competencias digitales, que postula la implicación y colaboración entre diferentes profesores y disciplinas, puede ser la clave indispensable para resolver los problemas relacionados con la falta de tiempo disponible para la enseñanza de la historia (Borghi et al., 2023) y la educación del patrimonio cultural.

La exploración de las prácticas docentes de los profesores de primaria en el contexto de la educación patrimonial (objetivo específico n. 4), muestra que los profesores utilizan recursos digitales de forma habitual, principalmente en la fase preparatoria de las clases, como herramienta de documentación o para crear material didáctico que se ofrecen a los alumnos en formato papel. Los profesores buscan recursos didácticos principalmente en *Internet*. Sin embargo, los resultados analizados también ponen de manifiesto muchas cuestiones críticas de la práctica docente cotidiana en la educación primaria.

En primer lugar, ponen de manifiesto cómo la "dimensión crítico-social y comunitaria" (Dorfsman, 2012, p. 18) que debería caracterizar el perfil del profesor del siglo XXI, haciéndole sentirse parte de una comunidad global en la que compartir prácticas docentes y espacios socioculturales, se está afirmando muy lentamente (Giacalone et al., 2023). De hecho, los datos analizados muestran que, si bien existen redes entre centros y experiencias fructíferas de intercambio profesional entre docentes, las experiencias de creación de repositorios y compartición de recursos digitales son todavía bastante residuales.

En cuanto al tipo de acciones que se exigen a los alumnos en el aula con los recursos digitales, transpiran prácticas (como visionados de películas o visitas virtuales) que requieren del alumno un papel pasivo, muy lejos de los supuestos teóricos y normativos basados en procesos activos de construcción de competencias, mencionados anteriormente.

De la lectura de los datos, por tanto, emerge el perfil de un profesor que, por un lado, está fuertemente interesado en la innovación digital y, por otro, parece orientado a transponer el uso de herramientas y recursos digitales a un entorno de enseñanza principalmente transmisivo y reproductivo. Este perfil “bifronte” del profesor de primaria siciliano podría reflejar ese presunto *gap* entre el protagonismo de los alumnos tan exaltado en los estudios teóricos y su papel marginal y pasivo encontrado en la práctica docente cotidiana (Fabbro et al., 2017). Estos resultados, aunque también encontrados en otros contextos cercanos al investigado (Luna, 2019) y menos cercanos (Ghamrawi y Shal, 2017), requerirían sin duda un análisis cuidadoso y más profundo dirigido a detectar sus causas y motivaciones subyacentes.

En cuanto al tipo de patrimonio utilizado, emerge un claro predominio de los monumentos arqueológico-artísticos, el patrimonio paisajístico-natural y las tradiciones culturales.

Más allá de las críticas observadas, los profesores sicilianos muestran entusiasmo y percepciones muy positivas sobre la posibilidad de implementar cursos de educación patrimonial en las escuelas primarias en entornos de aprendizaje digitales o con soporte digital (objetivo específico n. 5). El modo de encuesta *vis à vis* del grupo de discusión también permitió captar el entusiasmo mostrado por los directores respecto a esta percepción. Así lo confirman también una serie de eventos que son fruto de colaboraciones interinstitucionales llevadas a cabo en Sicilia para promover la innovación digital y la formación en las instituciones educativas, como *Didacta Italia - Edición Siciliana 2023*, a la que asistieron más de 9.000 visitantes. Según la percepción de los encuestados, en el futuro los profesores serán cada vez más capaces de organizar, adaptar, producir colectivamente y reutilizar recursos didácticos digitales con el efecto de "normalizar" el uso de lo digital en la práctica docente cotidiana (Pérez Tornero y Pi, 2015; Rivoltella, 2018). Esta perspectiva considerará lo digital como un entorno natural en el que guiar a los alumnos para que construyan de forma activa y significativa su propio aprendizaje.

Estas percepciones ya estaban presentes en la época anterior a la pandemia. Durante el periodo de aprendizaje a distancia debido a la emergencia pandémica, los profesores probablemente sintieron aún más el deseo, explícitamente manifestado en las respuestas abiertas del cuestionario *SICIPATRID*, de una mayor presencia digital tanto en la escuela como en los espacios culturales.

En cuanto a las necesidades (objetivo específico n. 6), las respuestas al cuestionario muestran una necesidad que es la más sentida por los profesores, que también está presente en las percepciones más fuertes expresadas por los directores de escuela y que se expresa tanto como una criticidad a superar como una perspectiva de mejora a perseguir: es la necesidad de formación, especialmente en el uso didáctico de lo digital en la educación patrimonial. La formación, como se desprende de lo expuesto hasta aquí, constituye la nota redundante tanto en los resultados del análisis cualitativo como en los del análisis cuantitativo. Se trata de una necesidad en consonancia con las tendencias más recientes de la investigación educativa, también en el ámbito de la educación patrimonial (Cimino y Sánchez Ibáñez, 2023; Corsini, 2020; Patuano, 2022). Esta necesidad revela en las percepciones de los entrevistados una velada conciencia de que la integración de la didáctica digital en la educación patrimonial sólo es posible si se apoya en una adecuada formación del profesorado en el uso didáctico de los recursos y tecnologías digitales, en una lógica de compartir recursos entre docentes y de co-diseñar intervenciones formativas con el territorio (Ferrara et al., 2014; Fredella, 2021). Y en realidad, en relación con la formación del profesorado, los directores y profesores sicilianos expresan la necesidad de un cambio en los métodos de la formación, que también siguen anclados en formas transmisivas ineficaces. Por el contrario, profesores y directores reclaman modelos de formación centrados en la práctica profesional, mostrando de nuevo perfecta sintonía con las tendencias investigadoras más recientes que hacen referencia a diversos modelos como el *Didatec* propuesto por INDIRE (París, 2016), el *TPACK* (Mishra y Koehler, 2006) o, para el ámbito de la didáctica museística al *Tri-AR* (Agostini y Petrucco, 2020).

Siempre en relación con el objetivo específico n. 6, otra necesidad profundamente sentida por la muestra observada es la de una profunda renovación cultural que implique a todos los actores del proceso educativo y presuponga también intervenciones específicas para la formación de las familias. En este sentido, surge esa conciencia - de la que ya se ha hecho mención- de la discordancia existente entre el modelo teórico-jurídico de escuela esbozado por la investigación y la legislación italiana, inclinado hacia un diseño innovador, centrado en el alumno y en las competencias a activar de forma constructiva, por un lado, y un modelo ideal anclado en herencias nocionalistas y en la lógica anacrónica de una programación didáctica a completar en los plazos canónicos, todavía fuertemente enraizada en las familias, por otro. Lógicas obsoletas similares a éstas se han constatado también en otros contextos

internacionales, donde incluso se convierten en un referente para evaluar la calidad del servicio escolar (Luna, 2019). Esta discrasia de modelos, según las percepciones de los entrevistados, condiciona negativamente las prácticas de enseñanza de los docentes y requeriría la construcción de nuevas alianzas estratégicas entre escuela, familia y territorio. Sin embargo, según la literatura en la temática, estas alianzas educativas deben fortalecerse mediante un enfoque integrado que se apoye en una dimensión dialógica no solo con las familias sino con toda la comunidad educativa y que connote a la escuela como una “organización que aprende” para que sus objetivos sean reconocidos y compartidos por todas las partes que intervienen en el proceso educativo (Kolls y Stoll, 2016; Mori et al., 2022).

Conclusiones

De lo expresado se desprende que la investigación ha arrojado luz sobre un proceso en ciernes, aún poco explorado, mostrando cómo lo digital, si se utiliza de forma correcta y adecuada, puede contribuir a innovar las intervenciones educativas sobre el patrimonio cultural en la escuela primaria, presentándose como un valor añadido volviendo tecnológicamente aumentados los entornos de aprendizaje y de enseñanza. También se puso de manifiesto que los docentes reconocen el valor catalizador y propulsor de la tecnología digital en los procesos educativos en los que el patrimonio cultural, por su valor educativo y su carácter transdisciplinar, adquiere un papel protagonista en la promoción de aquellas habilidades para la vida que son imprescindibles para vivir en el siglo digital.

La reflexión empírica también ha trazado el camino para establecer una relación renovada entre innovación digital e innovación metodológico-educativa, según una lógica de formación profesional *lifelong*, renovada en cuanto a contenidos y métodos, abierta a la condivisione y al intercambio de recursos y competencias dentro y fuera del contexto escolar. . En este sentido, se coincide con quienes opinan que educar en patrimonio cultural con el uso de lo digital no requiere de nuevas tecnologías sino de nuevas estrategias metodológico-didácticas (Calvani y Vivanet, 2016; Higgins et al., 2012).

A la luz de los resultados, la línea a seguir indicada por la investigación es reforzar la relación entre patrimonio cultural, digital y educación patrimonial.

Las limitaciones del estudio están relacionadas con el tamaño de la muestra observada, con la no detección de diferencias significativas por edad o sexo en las respuestas y, sobre todo, con la no triangulación de los datos con las percepciones de los operadores museísticos y culturales.

Como se está plenamente convencido de que toda crítica puede convertirse en un recurso, se cree que las limitaciones detectadas pueden servir de base para futuras investigaciones orientadas a la profundización del tema aquí analizado.

ABSTRACT

Introduction and theoretical framework

Cultural heritage, the identity imprint of a past ready to interact with the present and reaching out to dialogue with the future, has been the focus of international social science research in recent decades. Its immense emotional, motivational, inclusive, educational potential has been defended (Morales et al., 2017; Pinto and Molina Puche, 2015; Santacana, 2014). Its formative value has been emphasised for the purposes of building skills and knowledge indispensable for realising models of active, democratic, participatory citizenship (Borghini and Dondarini, 2020; Bortolotti et al., 2008; Dondarini, 2021; Scalcione, 2021). Various evidences - especially in the Iberian area and, recently, also in Italy - have revealed its particular role in the development of skills associated with historical thinking (Borghini et al., 2023; Egea, Arias and Santacana, 2018; Egea and Arias, 2018), going so far as to consider it an indispensable tool for the construction of meaningful historical learning, also in an ethical dimension, as well as to consider it a valuable resource for innovating the teaching of history (Arias and Egea, 2022; Borghini, 2009; Molina and Navarro, 2017; Molina Puche, 2015; Morales, Egea and Arias, 2017; Tarragona, 2016).

UNESCO's cultural policies and the interventions of the Parliament and the Council of Europe aimed at the protection and enhancement of cultural heritage (from Council of Europe Recommendation 85 to the Faro Convention, to the Agenda 2030 sustainability goals) have progressively raised awareness of the educational value of cultural heritage, considering it a tool for exercising the right to participate in cultural life, a resource for the promotion of sustainable development, and a catalyst for dialogue between different cultures and the improvement of the quality of life.

In Italy too, an orientation of increasing confidence in the educational potential of the immense cultural heritage present in its territory has become evident. Emblematic in this regard are the growing and increasingly incisive references to the educational aspects of cultural heritage contained in the *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, in the document *Indicazioni e Nuovi scenari*, in Law 107/2015 and, in particular, in the various *Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale* issued since 2015. These documents, with a strong educational-didactic impact, are perfectly aligned with the intense awareness-raising activity carried out at

European level over the last two decades in order to build an innovative heritage “pedagogy” based on a holistic and integrated approach to heritage.

At the same time, the last few decades have witnessed a rapid implementation of digitisation processes in every context of life, even in the educational sphere, producing significant changes in human behaviour, ways of thinking, communicating, socialising and, according to some orientations, even in ways of learning (Mariotti and Marotta, 2020; Prensky, 2013). Several studies have shown that in the new changed socio-cultural scenario, which is now irreversibly on the way to complete digital transition, the integration of digital technology in educational contexts constitutes an inescapable prerequisite for promoting those life skills that are indispensable for forming citizens capable of orienting themselves in the digital culture and participating in it as active protagonists by governing its complexity and fluidity (Calvani and Vivianet, 2016; Gere, 2002; Prensky, 2001; Quaglione, 2018; Rivoltella, 2018; Sancho, 2011). The pandemic experience has given further impetus to digitisation processes, making people appreciate the value of digital technology as an educational resource, but also making them perceive its essence as an educational challenge of epochal proportions. Moreover, it is also true that an educational system that wishes to remain firmly anchored to traditional didactics, showing itself to be 'deaf' to digital innovations and their integration in the teaching/learning setting, would risk remaining anachronistically relegated to the margins of a real world now “augmented” by digital. Hence the undisputed leading role recognised to digital technology in those processes aimed at innovating didactics, emblematically summarised, at least as far as the Italian context is concerned, in the PNSD (*Piano Nazionale Scuola Digitale*), a strategic plan through which, since 2015, we aim to innovate Italian schools.

Starting from these considerations, this research aims to identify, precisely within the educational context, a point of convergence between cultural heritage and the digital, two parallel universes in continuous evolution. The intention is to focus the perspective of analysis on the trinomial “cultural heritage-education-digital”, in order to investigate the contribution that digital technology can make to the use, understanding and appreciation of cultural heritage in educational spaces and to detect the added value that it can give to didactic innovation, especially in the field of history teaching. The latter aspect acquires even greater relevance if we look at the difficult relationship that is increasingly being forged between students and the discipline of history, the deepest reasons for which are to be found in the

persistence of teaching models anchored to the textbook and to linear and stereotypical visions of a past to be fixed uncritically in the memory.

This is the context for this research, the justification for which is linked to the pre-eminence that digital technology has increasingly assumed in Italy in formal heritage education contexts, especially during the pandemic emergency following some of the restrictive measures imposed to combat it, such as distance learning, the ban on organising visits and educational trips in Italian schools of all levels, and the closure of museums and cultural sites. These are measures that, while on the one hand have deprived pupils of the *in situ* study of heritage, on the other hand have had the effect of implementing, albeit abruptly and unexpectedly, the integration of digital technology in the teaching of history, shifting the experience of enjoying cultural heritage from physical to virtual space, but in ways that have yet to be explored.

This is a line of research that is related to other studies, both Italian and international, that make more specific reference to museum contexts and secondary and university education (Arias et al., 2019; Bonacini, 2013; Cuenca et al., 2014; Chung et al., 2018; Fontal et al., 2020; Grevtsova, 2015; Ibáñez et al., 2014; Kortabitarte et al., 2018; Zanazzi and Coppola, 2021). Its innovative character is related to the fact that it focuses on primary schools, at the moment an area that is still little explored but towards which the attention of the most recent Italian research is being channelled (Giorgi and Zoppi, 2021; Luigini et al., 2020; Poce, 2020) also in the light of the current legislative orientations.

In fact, the theoretical investigation carried out on Italian legal texts reveals a progressively more defined school model regarding the relationship between heritage education and digital in primary schools. It is a student-centred model, pedagogically based on socio-constructivist perspectives, on a holistic-systemic-integral approach to heritage education and on an approach to digital understood not as something detached to be added to the learning environment but as a learning environment itself, characterised by an interactive fluctuation between real and digital, between online and on-site. It remains to be investigated whether, to what extent, with what criticalities and with what perspectives the theoretical-normative framework outlined is in fact fully operational in the daily teaching practice of primary schools. An initial bibliographic survey, in fact, immediately revealed a whole series of gaps to be filled with regard to practices in use, feasibility conditions and potential criticalities

related to digital heritage education interventions in primary schools: this in view of the particular developmental characteristics of the pupils in this school order, the type of training possessed by the relevant teachers, and the peculiar characteristics of these formal education contexts. The lack of ad hoc survey instruments was also noted. It is for this purpose that the empirical investigation was oriented.

Method

Having thus delimited the field of investigation by defining the cognitive problem to be solved and defined the possible solution hypotheses, we proceeded to the formulation of the research objectives and the identification of the methodological strategy to be adopted to guarantee their achievement.

The general objective of shedding light on the ways in which the integration of digital technology in heritage education courses in this particular segment of compulsory education is realised was articulated in six specific objectives through which we aimed first of all to explore in general terms the phenomenon being researched and to provide useful elements for the construction of appropriate investigation tools (specific objective no. 1), considering the noted lack in the contemporary investigative panorama. The aim was also to explore and analyse the possible benefits of heritage education based on the use of digital resources (specific objective no. 2), the related obstacles (specific objective no. 3), the teaching practices adopted by teachers (specific objective no. 4), their perceptions (specific objective no. 5), and their needs to be met in order to implement good heritage education in primary schools with the use of digital resources and technologies (specific objective no. 6).

Taking into close consideration the peculiarities of the cognitive problem to be solved through the investigative activity (as suggested by Hernández and Maquilón, 2010), a mixed methodology based on a sequential-exploratory design (Creswell, 2012) was opted for, with the use of both qualitative and quantitative data collection techniques and tools, with a triangulation that finds its fulcrum in the integration of techniques, tools, and investigation strategies (Del Gobbo, 2018; Salvadori, 2019; Sampieri, 2014; Trincherro, 2002). The process of empirical investigation was therefore marked by two sequential phases.

The first phase, framed in the qualitative-constructivist paradigm and characterised by exploratory and descriptive aims, aimed at an initial exploration of the phenomenon under

investigation, to interpret it through the analysis of opinions, perceptions and behaviour (Bisquerra, 2004; McMillan and Schumacher, 2015) and to provide useful elements for constructing the survey instrument (the SICIPATRID questionnaire) to be used in the next phase (as required by specific objective no. 1). The protagonists of this qualitative phase were 13 school leaders who participated in focus groups held according to the methodological-procedural indications contained in a specially constructed Protocol, called TDDPS. The choice was made to interview the school heads first of all because, due to their top-level institutional role and the powers of direction, policy and coordination attributed to them by Legislative Decree 165/2001, they have an overall, multi-perspective and networked vision of the school reality, but also because they have a driving function in the field of didactics and, therefore, also in the field of heritage education. Therefore, they are 'expert' observers of the school context.

The second, quantitative phase aimed to carry out a specific analysis of the phenomenon under investigation by administering the SICIPATRID questionnaire to a sample of 289 primary school teachers, with the intention of generalising the initial qualitative results. The aim was to explore the phenomenon from another perspective, that of the teachers, who are the ones who actually carry out the educational interventions in the classroom and who, therefore, have a realistic view of the problems connected to the subject under investigation. In this way, it was felt to offer a more complete, multi-perspective and multi-faceted overview in response to a complex phenomenon that is still a work in progress.

In order to give scientific validity to the empirical investigation, both instruments created ad hoc for the present study (*TDDPS* Protocol and *SICPATRID* Questionnaire) - moreover inspired by the models used in some previous surveys carried out in Italy in similar fields (INDIRE, 2016; INVALSI, 2017; Micheli and Gui, 2015) - were subjected to validation by experts. For the same purpose, the qualitative analysis of the results collected through the focus groups was carried out by means of an open coding system with the support of the *Atlas.ti v.8 software*, while the quantitative analysis of the data collected through the *SICIPATRID* questionnaire was conducted through the use of the *SPSS IBM v.28 software*.

The participant sample for both the qualitative and quantitative phases was selected by means of non-probabilistic convenience sampling on a voluntary basis. Primary schools in Sicily,

which is one of the Italian regions with the highest number of *UNESCO* World Heritage Sites, were chosen as the context of analysis for the empirical investigation.

Results and discussion

With regard to specific objective no. 1 - in perfect parallelism with what has been observed in other Italian contexts and in neighbouring geographical contexts (Arias and Egea, 2022; Biagioli et al., 2022) - the analysis of the results shows that digital technology has now fully entered the classroom and forms part of the teaching practices implemented on a daily basis by teachers in primary schools. These are common perceptions of the teachers and managers interviewed. From a logistic-instrumental point of view, Sicilian schools, especially thanks to the national and European funding earmarked to deal with the pandemic emergency, now seem to have sufficient instrumental resources, especially in terms of hardware, connectivity and digital services; although present, resources for staff training, according to Sicilian managers, are still not entirely adequate.

From a didactic point of view, the results show a particular trust in digital technology both in order to make the approach to heritage education more attractive and meaningful, and in order to amplify the educational experiences of physical enjoyment of cultural heritage, provided, however, that it is considered as a supplementary mode and not a substitute for the experience of on-site enjoyment. In this sense, the Sicilian managers' attention and concern focused more on the teaching methods to be adopted for an effective digital teaching of cultural heritage, rather than on the resources and technologies actually used or usable: these methods require overcoming sequential teaching logics of a transmissive type and consequent passive forms of learning, which they claim continue to persist in different school contexts, despite the special regulatory attention.

In relation to specific objective no. 2, the participating sample attributes numerous benefits to the use of digital technology in heritage education in primary schools. Benefits are highlighted linked to the implementation of participative processes (increased interest, motivation, active participation), cognitive (learning of curricular content, development of transversal skills, skills in the historical-geographical field, enhancement of critical, historical, creative thinking), identity, inclusive. In this respect, in the perceptions of the interviewees, digital and cultural heritage appear to be linked in a two-way relationship:

heritage education mediated by digital resources and technologies enables pupils' digital skills to be improved and, at the same time, the didactic use of digital enables the skills associated with heritage-history education to be improved. Hence the close relationship between the elements of the trinomial 'cultural heritage-education-digital'. Managers also report benefits associated with the use of digital as a tool with which to construct knowledge and digital products in an active and interactive manner using local cultural heritage sources, thereby recalling the most innovative experiences of 'digital history' (Carretero et al., 2022; Wright-Maley et al., 2018).

In relation to specific objective No. 3, the results present a complex picture from which, however, the awareness of school leaders about the difficulties of using digital technology in the daily teaching practice of heritage education in primary schools clearly emerges. These difficulties are only partly generalised through the quantitative data, which indicate a slightly more favourable picture with regard to both disadvantages and potential obstacles. The latter are related to the lack of availability of specific digital teaching resources for primary schools, the inadequate availability of time to devote in the classroom to this mode of teaching, the excessive length of time required for teachers to prepare lessons and, above all, inadequate training of teaching staff.

The exploration of the teaching practices of primary school teachers in the context of heritage education (specific objective No. 4), shows that teachers use digital resources on a regular basis, mainly in the preparatory phase of lessons, as a documentation tool or to create teaching material to be offered to pupils in printed form, while the use of resources offered by cultural institutions and museums is rather low. As for the type of actions required of students in the classroom with digital resources, practices transpire (such as film viewings or virtual tours) that require the student to play a passive role, a far cry from those theoretical and normative assumptions based on active competence-building processes, mentioned above. From reading the data, therefore, emerges the profile of a teacher who, on the one hand, is strongly interested in digital innovation and, on the other, appears oriented towards transposing the use of digital tools and resources into a mainly transmissive and reproductive teaching environment. With regard to the type of heritage used, a clear prevalence of archaeological-artistic monuments, landscape-natural heritage and cultural traditions emerges.

Beyond the criticalities observed, Sicilian teachers show enthusiasm and strongly positive perceptions about the possibility of implementing heritage education courses in primary schools in digital or digitally supported learning settings (specific objective no. 5), although they are aware of the need for the support of adequate teacher training. The latter represents the need most felt in the sample observed (specific objective no. 6), in addition to the need for a profound cultural renewal involving all the players in the educational process, which also presupposes targeted family training interventions. In relation to the training of teaching staff, a redundant element in the perceptions of Sicilian teachers and managers, the need is expressed for a change in the methods, which are also still anchored to inefficient forms of transmission.

Conclusions

From what has been expressed, it is clear that the research has shed light on a process in the making, still little explored, showing how digital technology, if used correctly and appropriately, can contribute to innovating educational interventions on cultural heritage in primary schools, presenting itself as an added value.

The empirical reflection has also traced the way to set up a renewed relationship between digital innovation and methodological-educational innovation, according to a lifelong professional training logic, renewed in terms of contents and methods, open to the sharing and exchange of resources and skills within the school context and outside.

The limitations of the study - connected above all to the size of the sample observed, to the failure to detect significant differences by age or gender in the answers and, above all, to the failure to triangulate the data with the perceptions of museum and cultural operators - can be used as starting points for new research aimed at further investigating the topic.

RIASSUNTO

Introduzione e quadro teorico

Il patrimonio culturale, impronta identitaria di un passato pronto a interagire con il presente e proteso a dialogare con il futuro, negli ultimi decenni è stato il fulcro della ricerca internazionale nel campo delle scienze sociali. Ne è stato difeso l'immenso potenziale emozionale, motivazionale, inclusivo, educativo (Morales et al., 2017; Pinto e Molina Puche, 2015; Santacana, 2014). Ne è stato enfatizzato il suo valore formativo ai fini della costruzione di competenze e di conoscenze indispensabili per realizzare modelli di cittadinanza attiva, democratica, partecipata (Borghi e Dondarini, 2020; Bortolotti et al., 2008; Dondarini, 2021; Scalcione, 2021). Diverse evidenze - soprattutto nell'area iberica e, di recente, anche in quella italiana - ne hanno rivelato il suo particolare ruolo ai fini dello sviluppo delle competenze associate al pensiero storico (Borghi et al., 2023; Egea, Arias e Santancana, 2018; Egea e Arias, 2018), giungendo a considerarlo strumento indispensabile per la costruzione di apprendimenti storici significativi, anche in una dimensione etica, oltre che a ritenerlo preziosa risorsa per innovare la didattica della storia (Arias e Egea, 2022; Borghi, 2009; Molina e Navarro, 2017; Molina Puche, 2015; Morales, Egea e Arias, 2017; Tarragona, 2016).

Le politiche culturali dell'UNESCO e gli interventi del Parlamento e del Consiglio d'Europa volti alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio culturale (dalla Raccomandazione 85 del Consiglio d'Europa alla Convenzione di Faro, agli obiettivi di sostenibilità di Agenda 2030) hanno progressivamente accresciuto la consapevolezza del valore educativo dell'eredità culturale, considerandola strumento di esercizio del diritto di partecipazione alla vita culturale, risorsa per la promozione dello sviluppo sostenibile, elemento catalizzatore ai fini del dialogo tra le diverse culture e del miglioramento della qualità della vita.

Anche in Italia si è evidenziato un orientamento di sempre maggiore fiducia nel potenziale educativo dell'immensa eredità culturale presente nel suo territorio. Emblematici sono al riguardo i crescenti e sempre più incisivi riferimenti agli aspetti educativi del patrimonio culturale contenuti nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, nel documento *Indicazioni e Nuovi scenari*, nella L. 107/2015 e, in modo particolare, nei diversi *Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale* emanati a partire dal 2015. Detti documenti, di forte impatto educativo-didattico, risultano

perfettamente allineati con l'intensa attività di sensibilizzazione compiuta a livello europeo nell'ultimo ventennio al fine di costruire una "pedagogia" innovativa del patrimonio basata su un approccio olistico e integrato allo stesso.

Parallelamente, negli ultimi decenni, si è assistito a una rapida implementazione dei processi di digitalizzazione in ogni contesto di vita, anche in ambito educativo, producendo sensibili cambiamenti nelle condotte umane, nei modi di pensare, di comunicare, di socializzare e, secondo alcuni orientamenti, anche nei modi di apprendere (Mariotti e Marotta, 2020; Prensky, 2013). Diversi studi hanno mostrato che nel nuovo mutato scenario socio-culturale, ormai irreversibilmente avviato alla completa transizione digitale, l'integrazione del digitale nei contesti educativi costituisca un presupposto ineludibile per promuovere quelle *life skills* indispensabili a formare cittadini capaci di orientarsi nella cultura digitale e di parteciparvi da protagonisti attivi governandone la complessità e la fluidità (Calvani e Vivinet, 2016; Gere, 2002; Prensky, 2001; Quaglione, 2018; Rivoltella, 2018; Sancho, 2011). L'esperienza pandemica ha dato un ulteriore impulso ai processi di digitalizzazione, facendo apprezzare il valore del digitale come risorsa educativa, ma facendone percepire anche la sua essenza di sfida educativa di portata epocale. È pur vero, oltretutto, che un sistema educativo che volesse restare tuttora saldamente ancorato alla didattica tradizionale mostrandosi "sordo" alle innovazioni digitali e alla loro integrazione nel *setting* di insegnamento/apprendimento, rischierebbe di rimanere anacronisticamente relegato ai margini di un mondo reale ormai "aumentato" dal digitale. Da qui il ruolo da protagonista indiscusso riconosciuto al digitale in quei processi protesi ad innovare la didattica, emblematicamente sintetizzati, almeno per quanto riguarda il contesto italiano, nel *PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale)*, un piano strategico attraverso il quale, dal 2015, si mira ad innovare la scuola italiana.

A partire da queste considerazioni la presente ricerca mira ad individuare, proprio all'interno del contesto educativo, un punto di convergenza tra patrimonio culturale e digitale, due universi paralleli in continua evoluzione. L'intento è di focalizzare la prospettiva di analisi sul trinomio "patrimonio culturale-educazione-digitale", al fine di indagare il contributo che il digitale può apportare alla fruizione, alla comprensione, alla valorizzazione del patrimonio culturale negli spazi educativi e al fine di rilevarne il valore aggiunto che lo stesso può dare all'innovazione didattica, soprattutto nell'ambito della didattica della storia. Quest'ultimo aspetto acquisisce una rilevanza ancora maggiore se si guarda al difficile rapporto che sempre più diffusamente si realizza tra gli studenti e la disciplina storia e le cui ragioni più profonde

vanno rinvenute nella persistenza di modelli di insegnamento ancorati al libro di testo e a visioni lineari e stereotipate di un passato da fissare acriticamente nella memoria.

È, questo, il contesto in cui si colloca la presente ricerca, la cui giustificazione risulta collegata alla preminenza che il digitale è andata sempre più assumendo in Italia nei contesti formali di educazione al patrimonio culturale, soprattutto durante l'emergenza pandemica a seguito di alcune delle misure restrittive imposte per contrastarla, quali la didattica a distanza, il divieto di organizzare visite e viaggi d'istruzione nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, la chiusura di musei e siti culturali. Sono misure che, se da un lato hanno privato gli alunni dello studio *in situ* del patrimonio, dall'altro hanno avuto l'effetto di implementare, sia pur repentinamente ed in modo inatteso, l'integrazione del digitale nella didattica della storia, traslando l'esperienza di fruizione del patrimonio culturale dallo spazio fisico a quello virtuale, ma con modalità ancora tutte da esplorare.

Si tratta di una linea di ricerca che si ricollega ad altri studi, sia italiani che internazionali, che fanno più specifico riferimento ai contesti museali e all'istruzione secondaria ed universitaria (Arias et al., 2019; Bonacini, 2013; Cuenca et al., 2014; Chung et al., 2018; Fontal et al., 2020; Grevtsova, 2015; Ibáñez et al., 2014; Kortabitarte et al., 2018; Zanazzi e Coppola, 2021). Il suo carattere innovativo è correlato al fatto che si focalizza sulla scuola primaria, al momento un ambito ancora poco esplorato ma verso cui si va convogliando l'attenzione della più recente ricerca italiana (Giorgi e Zoppi, 2021; Luigini et al., 2020; Poce, 2020) anche alla luce degli attuali orientamenti legislativi.

L'indagine teorica condotta sui testi normativi italiani, infatti, lascia trasparire un modello di scuola progressivamente sempre più definito in merito alle relazioni tra educazione al patrimonio culturale e digitale nella scuola primaria. Si tratta di un modello *student-center*, pedagogicamente fondato su prospettive socio-costruttiviste, su un approccio olistico-sistemico-integrale all'educazione al patrimonio culturale e su un approccio al digitale inteso non come qualcosa di avulso da aggiungere all'ambiente di apprendimento ma come ambiente di apprendimento esso stesso, connotato da una fluttuazione interattiva tra reale e digitale, tra *on line* e *on site*. Resta da indagare se, in che misura, con quali criticità e con quali prospettive il quadro teorico-normativo delineato sia di fatto pienamente operante nella pratica didattica quotidiana della scuola primaria. Da una prima ricognizione bibliografica, infatti, è emersa con immediatezza tutta una serie di lacune da colmare in merito alle pratiche in uso, alle

condizioni di fattibilità e alle potenziali criticità correlate ad interventi di educazione al patrimonio culturale attraverso il digitale nella scuola primaria: ciò in considerazione delle particolari caratteristiche evolutive degli alunni di quest'ordine di scuola, del tipo di formazione posseduta dai relativi insegnanti, delle caratteristiche peculiari di questi contesti di educazione formale. È stata altresì rilevata la carenza di strumenti di indagine *ad hoc*. È a tale scopo che è stata orientata l'indagine empirica.

Metodo

Delimitato così il campo di indagine mediante la definizione del problema conoscitivo da risolvere e definite le possibili ipotesi di soluzione, si è proceduto alla formulazione degli obiettivi della ricerca e all'individuazione della strategia metodologica da adottare per garantirne il raggiungimento.

L'obiettivo generale di far luce sulle modalità con cui si concretizza l'integrazione del digitale nei percorsi di educazione al patrimonio culturale in questo particolare segmento dell'istruzione obbligatoria è stato articolato in sei obiettivi specifici attraverso i quali si è mirato innanzitutto ad esplorare nelle linee generali il fenomeno oggetto della ricerca e a fornire elementi utili per la costruzione di appositi strumenti di indagine (obiettivo specifico n.1), considerata la rilevata carenza nel panorama investigativo contemporaneo. Si è puntato altresì ad esplorare e ad analizzare i possibili benefici derivanti da un'educazione al patrimonio culturale basata sull'uso di risorse digitali (obiettivo specifico n.2), i relativi ostacoli (obiettivo specifico n.3), le pratiche didattiche adottate dagli insegnanti (obiettivo specifico n.4), le loro percezioni (obiettivo specifico n.5), i loro bisogni da soddisfare per poter realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale (obiettivo specifico n.6).

Tenendo in stretta considerazione le peculiarità del problema conoscitivo da risolvere attraverso l'attività investigativa (come suggeriscono Hernández e Maquilón, 2010), si è optato per una metodologia mista basata su un disegno sequenziale-esploratorio (Creswell, 2012), con l'utilizzo di tecniche e strumenti di raccolta dati sia di tipo qualitativo che quantitativo, con una triangolazione che trova il fulcro nell'integrazione di tecniche, strumenti, strategie d'indagine (Del Gobbo, 2018; Salvadori, 2019; Sampieri, 2014; Trincherò, 2002). Il processo di indagine empirica è stato pertanto scandito da due fasi sequenziali.

La prima fase, inquadrata nel paradigma qualitativo-costruttivista e connotata da finalità di tipo esploratorio e descrittivo, ha puntato ad una prima esplorazione del fenomeno oggetto d'indagine, ad interpretarlo attraverso l'analisi di opinioni, percezioni, comportamenti (Bisquerra, 2004; McMillan e Schumacher, 2015) e a fornire elementi utili per costruire lo strumento di indagine (il questionario *SICIPATRID*) da utilizzare nella fase successiva (come richiesto dall'obiettivo specifico n.1). Protagonisti di questa fase qualitativa sono stati 13 dirigenti scolastici che hanno partecipato a dei *focus group* tenuti secondo le indicazioni metodologico-procedurali contenute in un Protocollo appositamente costruito, denominato *TDDPS*. Si è scelto di intervistare i dirigenti scolastici innanzitutto perché, per il loro ruolo istituzionale di tipo apicale e per i poteri di direzione, indirizzo e coordinamento loro attribuiti dal D.Lgs 165/2001, hanno una visione d'insieme, multi-prospettica e reticolare della realtà scolastica, ma anche per il fatto che essi rivestono una funzione propulsiva in materia di didattica e, dunque, anche in tema di educazione al patrimonio culturale. Pertanto, sono degli osservatori "esperti" del contesto scolastico.

La seconda fase, di tipo quantitativo, ha mirato a realizzare un'analisi specifica del fenomeno oggetto d'indagine, somministrando a un campione di 289 docenti di scuola primaria il questionario *SICIPATRID*, con l'intento di generalizzare i risultati qualitativi iniziali. Lo scopo è stato quello di esplorare il fenomeno da un'altra prospettiva, quella dei docenti, che sono coloro che concretamente realizzano in aula gli interventi educativi e che, pertanto, hanno una visione realistica delle problematiche connesse all'oggetto d'indagine. Si è ritenuto offrire in tal modo una panoramica più completa, multi-prospettica e poliedrica in risposta ad un fenomeno complesso e ancora tutto in divenire.

Al fine di conferire validità scientifica all'indagine empirica, entrambi gli strumenti creati ad *hoc* per il presente studio (Protocollo *TDDPS* e Questionario *SICIPATRID*) - peraltro ispirati ai modelli utilizzati in alcune indagini preve realizzate in Italia in ambiti simili (INDIRE, 2016; INVALSI, 2017; Micheli e Gui, 2015) - sono stati sottoposti a validazione da parte di esperti. Allo stesso scopo, l'analisi qualitativa dei risultati rilevati con i *focus group* è stata realizzata mediante un sistema di codificazione aperta con il supporto del *software Atlas.ti v.8*, mentre l'analisi quantitativa dei dati rilevati attraverso il questionario *SICIPATRID* è stata condotta mediante l'uso del *software SPSS IBM v.28*.

Il campione partecipante, sia per la fase qualitativa che per quella quantitativa, è stato selezionato mediante campionamento non probabilistico di convenienza su base volontaria. Come contesto di analisi per l'indagine empirica sono state scelte le scuole primarie della Sicilia, che è una delle regioni italiane con il più alto numero di siti del patrimonio mondiale dell'*UNESCO*.

Risultati e discussione

In merito all'obiettivo specifico n.1 - in un perfetto parallelismo con quanto rilevato in altri contesti italiani e in contesti geografici vicini (Arias e Egea, 2022 ; Biagioli et al., 2022) - l'analisi dei risultati dimostra che il digitale sia ormai entrato a pieno titolo nelle aule scolastiche e che costituisca parte delle pratiche didattiche poste in essere quotidianamente dai docenti nella scuola primaria. Si tratta di percezioni comuni ai docenti e ai dirigenti intervistati. Da un punto di vista logistico-strumentale, le scuole siciliane, soprattutto grazie ai finanziamenti nazionali ed europei destinati a far fronte all'emergenza pandemica, sembrano disporre ormai di risorse strumentali sufficienti soprattutto in termini di *hardware*, di connettività e di servizi digitali; seppur presenti, risultano invece ancora non del tutto adeguate, secondo i dirigenti siciliani, le risorse per la formazione del personale. Da un punto di vista didattico i risultati evidenziano una particolare fiducia nel digitale sia al fine di rendere più attraente e significativo l'approccio all'educazione storico-patrimoniale, sia al fine di amplificare le esperienze formative di fruizione fisica del patrimonio culturale, a condizione però che sia considerato come una modalità integrativa e non sostitutiva dell'esperienza di fruizione *in loco*. In tal senso l'attenzione e la preoccupazione dei dirigenti siciliani si è concentrata più che sulle risorse e sulle tecnologie effettivamente utilizzate o utilizzabili, sulle modalità di insegnamento da adottare per una efficace didattica digitale del patrimonio culturale: si tratta di modalità, che richiedono il superamento di logiche sequenziali di insegnamento di tipo trasmissivo e di consequenziali forme passive di apprendimento che a loro dire, nonostante le particolari attenzioni normative, continuano a persistere nei diversi contesti scolastici.

In relazione all'obiettivo specifico n.2 il campione partecipante attribuisce numerosi benefici all'uso del digitale nella didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria. Vengono evidenziati benefici collegati all'implementazione di processi partecipativi (aumento di interesse, motivazione, partecipazione attiva), cognitivi (apprendimento di contenuti

curricolari, sviluppo di competenze trasversali, di competenze in ambito storico-geografico, potenziamento del pensiero critico, storico, creativo), identitari, inclusivi. Al riguardo, nelle percezioni degli intervistati, digitale e patrimonio culturale si presentano legati in una relazione a doppio filo: l'educazione al patrimonio culturale mediata da risorse e tecnologie digitali permette di migliorare le competenze digitali degli alunni e, al tempo stesso, l'uso didattico del digitale permette di migliorare le competenze associate all'educazione storico-patrimoniale. Da qui la stretta relazione tra gli elementi del trinomio "patrimonio culturale- educazione – digitale". I dirigenti riferiscono anche di benefici connessi a un uso del digitale come strumento con cui costruire conoscenze e prodotti digitali in maniera attiva ed interattiva utilizzando le fonti del patrimonio culturale locale, richiamando con ciò le più innovative esperienze di "storia digitale" (Carretero et al., 2022; Wright-Maley et al., 2018).

In relazione all'obiettivo specifico n. 3 i risultati presentano un quadro complesso dal quale emerge però con chiarezza la consapevolezza dei capi d'istituto circa le difficoltà che l'uso del digitale presenti nella pratica didattica quotidiana dell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria. Dette difficoltà risultano solo in parte generalizzate attraverso i dati quantitativi, i quali indicano un quadro lievemente più favorevole sia con riferimento a svantaggi che a potenziali ostacoli. Questi ultimi sono collegati alla scarsa disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria, alla non adeguata disponibilità di tempo da dedicare in aula a questa modalità di insegnamento, a una eccessiva lunghezza dei tempi richiesti agli insegnanti per la predisposizione delle lezioni e, soprattutto, a una non adeguata formazione del personale docente.

L'esplorazione delle pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dei percorsi di educazione al patrimonio culturale (obiettivo specifico n.4), mostra che i docenti utilizzano in maniera regolare le risorse digitali, principalmente nella fase preparatoria delle lezioni, come strumento di documentazione o per creare materiale didattico da offrire agli alunni in formato cartaceo, mentre risulta piuttosto esiguo l'uso di risorse offerte da istituzioni culturali e museali. Per quanto riguarda la tipologia di azioni richieste in aula agli studenti con le risorse digitali, traspaiono pratiche (come visioni di film o tour virtuali) che richiedono all'alunno un ruolo passivo, ben lontano da quegli assunti teorici e normativi basati su processi di costruzione attiva di competenze, di cui si è anzi detto. Dalla lettura dei dati emerge pertanto il profilo di un docente che, da un lato, è fortemente interessato all'innovazione digitale e, dall'altro, appare orientato a trasporre l'uso di strumenti e risorse

digitali in un ambiente didattico prevalentemente trasmissivo e riproduttivo. Circa la tipologia di patrimonio utilizzato emerge una chiara prevalenza del patrimonio archeologico-artistico monumentale, di quello paesaggistico-naturalistico e delle tradizioni culturali.

Al di là delle criticità rilevate, i docenti siciliani manifestano entusiasmo e percezioni fortemente positive circa la possibilità di realizzare nella scuola primaria percorsi di educazione al patrimonio culturale in *setting* di apprendimento digitali o supportati dal digitale (obiettivo specifico n.5), pur nella consapevolezza del necessario supporto di un'adeguata formazione del personale docente. Quest'ultimo rappresenta il bisogno maggiormente sentito nel campione osservato (obiettivo specifico n.6), oltre all'esigenza di un profondo rinnovamento culturale che coinvolga tutti gli attori del processo educativo e che presuppone anch'esso interventi mirati di formazione alle famiglie. In relazione alla formazione del personale docente, elemento ridondante nelle percezioni dei docenti e dirigenti siciliani, viene espressa l'esigenza di un cambiamento nelle modalità, anch'esse tuttora ancorate a forme trasmissive poco efficaci.

Conclusioni

Da quanto espresso, si evince come la ricerca, abbia permesso di far luce su un processo *in fieri*, ancora poco esplorato dimostrando come il digitale, se utilizzato in modo corretto e appropriato, possa contribuire a innovare gli interventi educativi sul patrimonio culturale nelle scuole primarie, presentandosi come un valore aggiunto.

La riflessione empirica ha altresì tracciato la via per impostare una rinnovata relazione tra innovazione digitale e innovazione metodologico-didattica, secondo una logica di formazione professionale di tipo *lifelong*, rinnovata nei contenuti e nelle modalità, aperta alla condivisione e allo scambio di risorse e competenze dentro il contesto scolastico e all'esterno.

I limiti dello studio - connessi soprattutto alle dimensioni del campione osservato, alla mancata rilevazione di differenze significative per età o sesso nelle risposte e, soprattutto, alla mancata triangolazione dei dati con le percezioni di operatori museali e culturali - possono essere utilizzati come punti di partenza per nuove ricerche volte ad approfondire ulteriormente la tematica indagata.

INTRODUZIONE

Il presente studio, di natura esplorativa, si inquadra nell'area della Didattica della Storia, in quella specifica linea di ricerca che si occupa di indagare le potenzialità educative del patrimonio culturale in contesti digitali supportati da modelli innovativi di insegnamento apprendimento. In particolare l'indagine mira ad esplorare condizioni di fattibilità, sfide, opportunità, prospettive per l'integrazione del digitale nella didattica del patrimonio culturale con riferimento allo specifico settore della scuola primaria.

Si tratta di un ambito di ricerca "emergente" (Fontal e Ibañez, 2017), ritenuto di rilevante interesse scientifico in considerazione dell'elevato valore educativo del patrimonio culturale e del protagonismo indiscusso assunto dal digitale nell'odierna società della conoscenza.

Viviamo infatti immersi in un mondo digitale: la tecnologia, ormai onnipresente senza limiti di spazio a qualsiasi latitudine del globo e incorporata ormai senza limiti di età nelle pratiche quotidiane individuali, socio-relazionali e culturali, permea in maniera irreversibile ogni contesto di vita, condizionandone le dinamiche, innalzandone i livelli di qualità, ma ponendo anche potenziali rischi e facendo emergere bisogni educativi nuovi e nuove sfide educative.

L'ultima generazione dei "nativi digitali" (Prensky, 2001), naturalmente abituata al *touch* e ad avere tutto a portata di *click*, è fortemente bisognosa di implementare le competenze di *Creativity, Critical thinking, Collaboration* e *Communication* (Liguori e Rappoport, 2018) per sviluppare quella "*saggezza digitale*" (Prensky, 2010) necessaria ad affrontare le sfide del XXI secolo.

Al tempo stesso ha bisogno di esercitare pienamente quei "*diritti culturali*" irrinunciabili, come il "*diritto di accesso e partecipazione alla vita culturale*" e il "*diritto all'identità e al patrimonio culturale*" (Dichiarazione di Friburgo, 2007), per poter agire con "*consapevolezza culturale*" (Raccomandazione del 22 maggio 2018 del Consiglio d'Unione Europea) in un contesto globale che attribuisce un ruolo di centralità e di trasversalità alla cultura, fattore propulsore per lo sviluppo sostenibile e leva strategica per l'equità sociale (UN General Assembly, 2015; UNESCO, 2019). Necessita anche di solidi punti di riferimento per costruire identità e senso di appartenenza alla comunità locale e globale, per percepire il valore della diversità culturale che è insita nel patrimonio e promuovere la cultura del rispetto e dell'inclusione in contesti sempre più eterogenei.

L'integrazione delle Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione (TIC) nella didattica della Storia e del patrimonio culturale nei contesti di educazione formale e non

formale è la direzione verso cui si è orientata la produzione scientifica dell'ultimo decennio (Arias e Egea, 2022; Ott e Pozzi, 2010; Panciroli e Macaudo, 2018; Prats, 2015; Quaglione, 2018; Santacana e López Benito, 2014; Tisseron, 2016) nel tentativo di rispondere alle nuove sfide educative poste dall'era della *Convergence Culture* (Jenkins, 2007).

Nell'attuale scenario attuale fortemente provato dall'emergenza pandemica, i processi di digitalizzazione già in atto hanno subito un'ulteriore accelerazione conferendo ancora maggior vigore al binomio patrimonio culturale - digitale. Ciò ha orientato ancor di più gli studi accademici nella direzione intrapresa. Si va facendo strada in maniera sempre più incisiva la *vision* di un'educazione al patrimonio culturale rinnovata nelle forme, nelle modalità, nei *setting* di apprendimento e caratterizzata da connessioni sempre più forti con il digitale. Si fanno spazio scenari educativi innovativi, ambienti immersivi e interattivi capaci di facilitare i processi di conoscenza, fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale materiale, immateriale, digitale. E si vanno definendo forme sostenibili di accessibilità all'eredità culturale, insieme a forme nuove, co-creative di interpretazione e produzione patrimoniale, insieme anche a nuove criticità e a nuove problematiche che impongono studi più approfonditi.

Al momento questa linea di ricerca si sta sviluppando soprattutto in Spagna, dove sono stati raggiunti importanti risultati sia con riferimento all'educazione formale che a quella non formale (Grevtsova, 2015; Ibáñez et al., 2014; Vicent, 2013). Non sono molti, tuttavia, gli studi che indagano la possibilità di integrare il digitale nei percorsi di educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie: la maggior parte di essi si è concentrata sull'istruzione secondaria e sui percorsi universitari volti a preparare i futuri insegnanti (Arias et al., 2019; Cuenca et al., 2014; Kortabitarte et al., 2018).

Se ci si allontana dal contesto spagnolo e si focalizza l'attenzione su uno dei Paesi vicini, l'Italia, si rileva una situazione pressoché simile: sebbene le connessioni tra il digitale e l'educazione al patrimonio culturale siano oggetto di interesse e di attenzione nella ricerca educativa, sia pur in misura inferiore rispetto all'area iberica, le indagini che fanno il *focus* sulla scuola primaria sono piuttosto limitate se non proprio aneddotiche.

Da qui la rilevanza e la giustificazione del presente studio che, seguendo il metodo "sequenziale-esploratorio" di Creswell (2012), si propone di dare una risposta ai seguenti interrogativi:

- Quali sono i benefici dell'introduzione del digitale nella didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria?

- Quali sono gli ostacoli e gli svantaggi correlati all'integrazione del digitale nella didattica del patrimonio in aula?
- Quali pratiche didattiche adottano i docenti di scuola primaria in materia di educazione al patrimonio culturale?
- Quali sono le percezioni degli insegnanti di scuola primaria sull'uso della tecnologia digitale nell'educazione al patrimonio culturale?
- Quali sono le prospettive future per l'educazione al patrimonio con l'uso della tecnologia nelle scuole primarie?

La ricerca persegue pertanto l'obiettivo generale di *“Analizzare i benefici e gli aspetti problematici di un'educazione al patrimonio culturale mediata dal digitale nelle scuole primarie”*.

L'idea di fondo attorno alla quale ruota tutto il lavoro è che il digitale non sia di per sé formativo: la sua efficacia formativa è correlata alla qualità delle strategie didattiche che l'insegnante è in grado di attivare, alla sua modalità di insegnare con la tecnologia nella tecnologia (Calvani e Vivaretto, 2016; Egea e Arias, 2022; Falcinelli e Limone, 2014).

Sulla base di tale assunto, l'esplorazione empirica, supportata sotto il profilo teorico da un'accurata ricognizione delle più recenti ed accreditate tendenze educative, dopo una prima indagine qualitativa sul personale dirigenziale, ha puntato a rilevare pratiche didattiche e percezioni dei docenti in relazione alla tematica oggetto di analisi, ritenendo che gli stessi, lavorando sul campo, possono avere contezza dei punti di forza e delle criticità relative alle problematiche trattate.

Il contesto di riferimento scelto per l'analisi empirica è la Sicilia. La scelta non è casuale ma strettamente correlata alla particolare tradizione storica dell'isola, da sempre crocevia di popoli e culture che hanno tramandato una tale eredità culturale da farla rientrare nel novero delle regioni italiane col maggior numero di siti qualificati “Patrimonio dell'Umanità” dall'UNESCO. La scelta del contesto di analisi è altresì correlata al fatto che la Sicilia è anche la regione nella quale chi sta conducendo il presente studio opera da circa un trentennio come docente di scuola primaria, come Animatore Digitale e, recentemente, come Dirigente scolastica di un Istituto comprensivo in cui insistono scuole primarie. L'esigenza di innovare la didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria e la percezione delle potenzialità del digitale, già maturate nel corso dell'esperienza di insegnamento, si sono tradotte, durante la complessa gestione dirigenziale della didattica a distanza del *lockdown* pandemico, nel forte desiderio di condurre il presente studio.

La tesi dottorale che qui si introduce è articolata in due sezioni, a loro volta ripartite in sette capitoli. La prima sezione delinea il quadro teorico della ricerca e comprende i primi tre capitoli.

Nel capitolo I, muovendo da un *excursus* storico sull'evoluzione normativa dell'insegnamento della storia nella scuola primaria italiana e sulle problematiche ad essa connesse, viene definito il contesto normativo di riferimento e le prevalenti tendenze in materia di didattica della storia, senza tralasciare un costante sguardo al contesto europeo che fa da sfondo all'intera trattazione, conferendole una visione multiprospettica. Si punta a far luce sulle più rilevanti problematiche che ha posto l'insegnamento della storia in una prospettiva diacronica e sincronica, facendo emergere quei processi di cambiamento che hanno portato alla configurazione del modello teorico attuale e focalizzando l'attenzione su quegli ulteriori processi di innovazione che impone l'era digitale.

Il capitolo II muove da un'attenta disamina in merito ai processi di concettualizzazione del "patrimonio culturale" e alla sua evoluzione legislativa in Italia e in Europa. Mira poi a curare un *excursus* storico in tema di "educazione al patrimonio culturale" in Italia con uno sguardo anche all'Europa, in particolare alla Spagna per l'indiscusso primato di cui si è detto. A conclusione del capitolo il *focus* viene posto sulle finalità dell'educazione al patrimonio culturale, sul suo contributo allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e sulle sue relazioni con l'insegnamento storico e con altri approcci formativi, definendo le principali linee metodologiche su cui si basa.

Nel capitolo III si entra nel cuore della trattazione teorica puntando ad individuare il valore aggiunto che il digitale può offrire nei processi di educazione al patrimonio culturale. Viene offerta una panoramica delle nuove frontiere del digitale in campo educativo e delle relative tendenze italiane ed internazionali. Vengono altresì indagati gli effetti dell'integrazione del digitale nella didattica del patrimonio culturale, con riferimenti specifici alla scuola primaria. L'*excursus* è completato da un'analisi delle principali problematiche riscontrate nella pratica didattica e da uno sguardo alle possibili soluzioni.

L'indagine teorica riportata nei primi tre capitoli, oltre a delineare gli antecedenti della ricerca e a definire lo stato attuale della questione, permetterà di definire la cornice concettuale entro cui tracciare il quadro empirico, a cui sarà dedicata la seconda sezione della Tesi, a sua volta articolata in quattro capitoli.

Il capitolo IV fa da *trait d'union* tra la parte teorica e quella empirica. Esplica il disegno della ricerca e il metodo utilizzato nelle diverse fasi, fornendo informazioni di dettaglio su contesto,

campione, modalità di costruzione degli strumenti per la raccolta delle informazioni, modalità di analisi dei dati raccolti, aspetti etici della ricerca. La descrizione della strategia di ricerca adottata nel condurre l'indagine è preceduta da un'attenta definizione del problema conoscitivo che si si è inteso risolvere, nonché dalla formulazione delle ipotesi e dall'individuazione degli obiettivi della stessa.

I capitoli V e VI presentano rispettivamente l'analisi dei risultati delle indagini empiriche e le relative discussioni. Ai fini di una maggiore chiarezza espositiva e di un maggior rigore scientifico, sia l'analisi descrittiva che la discussione dei risultati seguono l'ordine degli obiettivi specifici della ricerca.

Il capitolo VII presenta le conclusioni, precisando i punti di forza e i limiti che hanno connotato la ricerca, senza esimersi dall'indicare le prospettive per futuri studi aventi ad oggetto tematiche simili.

Nella parte conclusiva della Tesi trovano infine allocazione i riferimenti bibliografici e gli allegati relativi all'intera trattazione.

A conclusione di questa parte introduttiva preme esplicitare che il fine ultimo del presente lavoro, che ne ha guidato tutte le fasi, è stato quello di dare un ulteriore impulso alla ricerca educativa nella direzione dell'innovazione didattica in materia di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, offrendo al contempo una importante occasione per riflettere sulla situazione attuale del sistema d'istruzione siciliano attraverso l'individuazione di lacune da colmare, criticità da superare, *best practices* da divulgare nella prospettiva del miglioramento continuo.

Si è consapevoli dei limiti del lavoro svolto, limiti connessi soprattutto alla sua natura esplorativa e alle dimensioni del campione osservato. Si è altrettanto consapevoli tuttavia che il progresso dell'umanità - approdato ai nostri giorni alle mete prima inimmaginabili dell'Intelligenza Artificiale e del Metaverso - sia un processo lento, che avanza a piccoli passi. Sulla base di tale consapevolezza, richiamando la frase attribuita ad Archimede di Siracusa "*Vectis mihi et ego commovebo mundi*" (*Datemi una leva e vi solleverò il mondo*), si crede fermamente che il presente lavoro, pur con le sue lacune e criticità, costituirà un'importante leva per il progresso della ricerca educativa.

PARTE I

FONDAMENTI TEORICI DELLA RICERCA

CAPITOLO I

INSEGNARE STORIA IN ITALIA: PASSATO E PRESENTE

La presente ricerca, come anticipato nella parte introduttiva, si inquadra nell’ambito dell’insegnamento della storia, pertanto la cornice teorica di riferimento dello studio sarà delineata a partire dai riferimenti legislativi italiani più importanti relativi all’insegnamento della storia nella scuola primaria. Si punterà ad individuarne il contributo nell’implementazione delle competenze necessarie per affrontare le sfide poste dalla società del XXI secolo, proponendo al contempo riflessioni sui processi di cambiamento in atto e su quelli che si prospettano come necessari nell’era digitale.

Nel presente capitolo saranno individuate le principali tappe evolutive della normativa italiana di riferimento (Paragrafo 1.1) e saranno trattate le più rilevanti problematiche connesse all’insegnamento di questa disciplina nel contesto contemporaneo (Paragrafo 1.2), con una attenzione particolare alla formazione del personale docente (Paragrafo 1.3) e alle principali pratiche educativo-didattiche attualmente suggerite dalla ricerca accademica (Paragrafo 1.4). Il *focus* dell’intera trattazione è posto sulla scuola primaria italiana, senza però tralasciare uno sguardo costante al contesto europeo su cui ci si soffermerà soprattutto nel Paragrafo 1.5.

1.1 L’insegnamento della disciplina storica: evoluzione normativa e quadro normativo attuale.

L’insegnamento della storia come disciplina specifica dei percorsi di studio è avvenuto in tempi relativamente recenti (Marostica, 2010) e ha seguito percorsi evolutivi più o meno distinti nei diversi contesti spazio-temporali. Tuttavia, sia pur con motivazioni, connotazioni

e sviluppi diversificati a seconda dei differenti territori e delle diverse epoche di riferimento, il dibattito sull'insegnamento della disciplina è stato costantemente articolato su un *leit motiv*: cosa insegnare e come insegnare. Ciò ha portato a considerare attuali, in quanto dibattute ancora oggi, quelle problematiche relative alla scelta di obiettivi, criteri, metodi, fini dell'insegnamento storico già sollevate già nel lontano 1898 dai filosofi positivisti Langlois e Seignobos, a cui fanno riferimento recentissimi studi orientati a conferire basi epistemologiche e metodologiche scientificamente condivise all'area della didattica della storia (Egea e Arias, 2021).

Ripercorrere (senza la benché minima pretesa di esaustività) il percorso che ha portato ad includere la storia tra le discipline di studio del curriculum scolastico e a conferirle caratteri peculiari può aiutare a cogliere il senso più profondo dell'educazione storica negli attuali contesti di apprendimento, oltre a focalizzare la direzione verso cui orientare la didattica in risposta a bisogni formativi nuovi ed in rapida trasformazione. Si richiama a tal fine la citazione in epigrafe.

Sulla base di tali considerazioni, nel presente paragrafo, dopo un sommario sguardo all'Europa, si riporta una ricostruzione, articolata in quattro grandi raggruppamenti cronologici, delle tappe fondamentali di quel complesso percorso che ha condotto alla definizione dell'attuale quadro normativo su cui si basa l'insegnamento della storia nella scuola primaria italiana.

1.1.1 Uno sguardo all'Europa

L'insegnamento della storia cominciò ad essere raccomandato (ma non ancora introdotto in maniera specifica) durante il XVI e il XVII secolo nelle classi di umanità e retorica dei collegi di istruzione secondaria dei Gesuiti e di altri ordini religiosi, con scopi di erudizione e di formazione morale dei giovani allievi sull'esempio dei grandi personaggi e delle ammirevoli vicende del mondo greco-latino, conferendo alla disciplina storica la concezione classica di *magistra vitae* (Ascenzi, 2004).

È in Germania che si trova la prima ufficiale introduzione scolastica e il successivo consolidamento di questo insegnamento: comparso già dal 1763 nei Programmi per la scuola

elementare della Prussia, con finalità inizialmente morali e successivamente patriottiche connesse al dilagare degli ideali della rivoluzione francese, durante tutto il XIX secolo e la prima metà del XX secolo mantenne intenti politico-nazionalistici, peraltro riscontrabili anche in Inghilterra e, sia pur con meno nazionalismo, anche nei Paesi Bassi (Wilschut, 2010). E la Germania fu anche il primo Paese in cui la didattica della storia si avviò ad assumere la configurazione di disciplina, come dimostra il progressivo intensificarsi degli studi sulle metodologie dell'insegnamento storico già a partire dalla fine del XVIII secolo, ma soprattutto nei primi anni del XX secolo e, ancor di più, a partire dagli anni sessanta del secolo scorso (Angelini, 2020).

In Germania e in Inghilterra, nonostante alcuni tentativi di riforma su basi psicopedagogiche nel periodo tra le due guerre mondiali e nonostante una fase di generale disinteresse negli anni sessanta e la “rivoluzione” digitale e multiculturale del primi decenni del XXI secolo, l'insegnamento della storia sembra tuttora restare confinato nell'alveo dell'influsso politico-ideologico, seppur orientato al rispetto degli *standard* accademici della “coscienza storica” in Germania e della “Nuova Storia” in Inghilterra (Wilschut, 2010).

Anche in Francia l'insegnamento della storia, almeno in un primo tempo, si pose sulla stessa linea di intenti. Introdotto come facoltativo nella scuola primaria nel 1834 e divenuto obbligatorio nel 1867, seguì però un'evoluzione parzialmente diversa poiché, già dalla fine del XIX secolo, sotto l'impulso dello storico Ernest Lavisse (1842-1922), fu condotto secondo nuovi metodi di insegnamento che avevano lo scopo di preparare l'alunno ad affrontare le sfide del presente (Bruter, 1995). Secondo la ricostruzione di Snyders (1965) (richiamato da Ascenzi, 2004), questa diversa fisionomia della disciplina trova il suo fondamento in un duplice ordine di esigenze avvertito nel contesto francese come conseguenza di un rinnovato ambiente culturale che rinnegava *l'Ancien régime* basato sul potere assoluto e sulla preminenza della cultura classico-umanistica: dal un lato, il bisogno di superare lo scopo di pura erudizione della *Ratio studiorum* gesuitica per puntare invece a una formazione politico-civile delle future generazioni; dall'altro, l'esigenza, manifestata dalla nuova storiografia di stampo illuministico, di superare la narrazione aneddótica, dinastica e politico-militare in favore di una attenzione focalizzata su aspetti giuridici, culturali e civili.

In Spagna - secondo la ricostruzione di Arias ed Egea (2021) - dopo una iniziale fase di modernizzazione (definita come “Età dei pionieri” e collocabile tra la fine del XIX secolo e i

primi del '900) volta a sostenere lo studio delle civiltà attraverso l'uso delle fonti e le visite ai luoghi di ritrovamento e dopo un periodo di regressione dalla modernizzazione a partire dalla dittatura franchista fino agli anni '70, si ha una fase di rinnovamento avviata su iniziativa degli insegnanti associati in gruppi di innovazione storica (*Gruppo Germania 75, Gruppo Storia 13-16, Gruppo Cronos, Gruppo Asklepios*) che ha portato a un aumento esponenziale della produzione scientifica (soprattutto attraverso il gruppo di ricerca *Rete 14*). Questo processo di rinnovamento ha posto le basi per la nascita - negli anni ottanta del secolo scorso - di una Didattica delle Scienze Sociali all'interno della quale si trattano questioni di Didattica della Storia, favorendo altresì la creazione di un ambiente accademico che si occupa specificamente di ricerca e di insegnamento di Didattica della Storia e delle Scienze Sociali (Prats e Valls, 2011). Ciò ha portato a una maggiore apertura verso scambi internazionali (realizzati tra Associazioni e Reti internazionali come *Euroclio, HEIRNET, IRAHSSE*) che hanno avuto la conseguenza di consolidare alcune tematiche peculiari, come quella sul pensiero storico e sull'influenza della storia sull'educazione civica, ma che lasciano tuttora l'area della Didattica della storia come una realtà *in fieri*, non esistendo ancora una comunità scientifica su cui ancorare saldamente i risultati complessivi della ricerca effettuata in questo campo.

1.1.2 Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra.

In Italia la Storia come disciplina di studio è stata introdotta a partire dall'età di Napoleone, nei *curricula* delle scuole secondarie delle regioni italiane che facevano parte dell'impero napoleonico, ma successivamente, almeno fino alla metà dell'Ottocento, è stata poco valorizzata, a parte circoscritte esperienze significative in alcune regioni del nord Italia (Marostica, 2010).

Dopo l'istituzione della scuola elementare ad opera della Legge Casati¹ (Legge 13 novembre 1859, n.3725), i primi Programmi per la scuola elementare per l'Italia unificata², emanati nel 1860 dal Ministro Terenzio Mamiano, prevedevano contenuti storici insegnati a partire dal secondo dei due bienni in cui era articolata la scuola elementare (solo il primo biennio peraltro

¹ http://www.dircost.unito.it/root_subalp/docs/1859/1859-3725.pdf

² <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/01-i-programmi-del-1860.pdf>

era obbligatorio, mentre il secondo era presente solo nelle città con più di 4000 abitanti); questi, tuttavia, avevano ad oggetto solo il panorama italiano e, lungi dal perseguire finalità disciplinari specifiche, avevano solo intenti nazionalistici o moralistici (Facchini, 2007), miravano all'indottrinamento patriottico, avevano una connotazione eminentemente nozionistica e narrativa di fatti e personaggi dell'Europa occidentale (Mattozzi, 2020). Inoltre, in piena sintonia con l'esigenza, dominante in quel periodo, di fornire un'alfabetizzazione strumentale capace di contrastare l'analfabetismo dilagante, la storia non era insegnata come disciplina a sé ma come contenuto da proporre nell'ambito delle esercitazioni di lettura o come contenuto religioso: le uniche discipline impartite, infatti, erano religione, lettura, lingua italiana e aritmetica (Marostica, 2010).

La tendenza che caratterizzò per decenni l'istruzione italiana, fu rappresentata, oltre che dalla spesso inadeguata preparazione degli insegnanti di scuola elementare (Borghi e Montanari, 2021), dalla prevalenza dell'insegnamento letterario su quello storico: ciò probabilmente per ragioni connesse all'esigenza di pervenire ad una unificazione linguistica del Paese.

La legge Coppino³ (1877) portò a cinque anni la scuola primaria rendendo obbligatori i primi tre anni e ponendo sanzioni a carico di chi non adempiva, tuttavia i suoi effetti tardarono a farsi rilevare.

I Programmi per la scuola elementare redatti nel 1888⁴ sotto l'orientamento di stampo positivista di Aristide Gabelli presentavano una connotazione fortemente ideologica: mentre individuavano con puntualità il fine principale dell'insegnamento della storia, che era quello di stimolare con l'esempio “il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amore di patria”, demandavano agli insegnanti il compito di effettuare una selezione dei contenuti tra quelli elencati nel testo (“Nelle prime due classi.. non si parla ... di storia. Nel terzo anno ... fatti riguardanti l'unificazione d'Italia...Nel quarto e quinto anno ... [narrazione di] ... avvenimenti in ordine cronologico”). Delineavano invece con accuratezza il metodo per il maestro, che doveva consistere “in racconti vivaci e atti a parlare alla fantasia” distinguendo tempi, accennando a date e garantendo una connessione con il mondo dell'alunno. Inoltre, coerentemente con lo spirito positivista e laico che li caratterizzava, sostituivano

³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1877/07/30/177/sg/pdf>

⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1888/04/03/79/sg/pdf>

l'insegnamento della religione con quello di "prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino" (già introdotto dal 1877 dalla legge Coppino).

Le principali innovazioni introdotte nei Programmi per la scuola elementare del 1894⁵, a firma del Ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli, si possono riassumere nei seguenti tre punti fondamentali:

- "Storia, Geografia e Nozioni dei diritti e doveri" sono raggruppate un'unica disciplina in quanto concorrono alla costruzione di una coscienza civica nazionale e all'amor di patria ("i tre insegnamenti debbono in bella armonia concorrere allo scopo di far conoscere ed amare la patria, di svegliare la coscienza e scaldare il sentimento dell'italianità" dalla "Relazione a S.M. il Re" - Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari - R.D. 29 novembre 1894, n.525);
- i contenuti della Storia d'Italia (gli unici presi in considerazione) vengono distribuiti nelle sole tre classi del secondo ciclo secondo una successione cronologica a ritroso, dal contemporaneo al passato: si riteneva, infatti, che la conoscenza di uomini e fatti del Risorgimento (nella classe terza) potesse avviare il "fanciullo" a risalire alle età precedenti nelle classi successive (quarta e quinta).
- la storia non viene intesa come esposizione di nomi, fatti e date, ma come racconto capace di trasmettere gli ideali di rinnovamento apportati da persone e avvenimenti.

I Programmi per le Scuole Elementari del 1905⁶ prevedevano un corso completo di sei anni di scuola elementare, in seno al quale il programma di storia si basava sui concetti di *Laicità e Patria*, garantiva una buona preparazione per chi volesse proseguire negli studi ma, soprattutto, formava alla cittadinanza (Bertini, 2021). Nelle classi terze e quarte, sotto la voce "Nozioni varie", venivano introdotti racconti storici relativi rispettivamente al periodo 1848-1870 e alla storia romana; la disciplina "Storia e Geografia" compariva solo in classe V, dove si dava una "idea generale" della storia d'Italia dalla caduta dell'Impero romano in poi, oltre agli avvenimenti dal 1789 al 1815 e, nella classe VI, si puntava alla storia civile dell'Italia dal 1815 in poi con riferimento a fatti economici e richiami geografici.

⁵ <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/04-i-programmi-del-1894.pdf>

⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1905/03/09/57/sg/pdf>

La Legge Daneo-Credaro (Legge 4 giugno 1911, n.487⁷) stabilì dei provvedimenti migliorativi per le scuole allo scopo di contrastare l'analfabetismo dilagante e avviò nelle aree periferiche primitive forme di statalizzazione delle scuole elementari, finora gestite dai Comuni.

Significativo fu nel 1921, il tentativo di Benedetto Croce (Ministro dell'Istruzione dal 1920 al 1921) di riformare i Programmi, assegnando alla storia il compito di formare i discenti a conoscere, collegare e interpretare in modo complessivo i fatti storici, con un chiaro superamento sia di una visione erudita della storia basata su un esercizio mnemonico sia di una visione fortemente nazionalistica (Panciera e Zannini, 2013).

Con la Riforma Gentile del 1923 - di evidente impronta idealista e fascista - e con i relativi Programmi di studio per le scuole elementari⁸, alla cui stesura contribuì il pedagogista Giuseppe Lombardo Radice, la storia, pur conservando una connotazione didattica narrativa e una matrice fortemente nazionalistica, acquisì un ruolo più qualificato, diventando disciplina autonoma insegnata a partire dalla classe III, anche se ancora subordinata ad altre discipline, ad esempio alla religione intesa come "coronamento" degli studi elementari, tanto da dedicare buona parte dei contenuti ai personaggi e agli avvenimenti della cultura religiosa.

La connotazione fascista della Riforma Gentile fu implementata con i Programmi del 1934⁹ i quali, osannando la Romanità, il Risorgimento e (naturalmente) il Fascismo, rappresentarono l'emblema più significativo dell'indottrinamento fascista. La declinazione dei contenuti nelle diverse classi di scuola primaria (tornata nel frattempo su cinque anni scolastici) muoveva dalla conoscenza degli "eroi della storia d'Italia" (Programmi del 1934) a partire dagli eventi del 1848 fino al periodo del fascismo nella classe terza, per proseguire poi in quarta con le "figure più rappresentative della storia romana" e con gli "episodi più gloriosi" delle scoperte scientifiche italiane e della storia del Risorgimento e, soprattutto, delle "grandi opere pubbliche" compiute durante il periodo fascista (Programmi del 1934). Da un punto di vista metodologico, seppur si dichiarava di dare spazio alla libertà di insegnamento, di fatto si imponeva il ripudio di ogni intento nozionistico ("Vietano i nuovi programmi le trite nozioni")

⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1911/06/17/142/sg/pdf>

⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1923/10/24/250/sg/pdf>

⁹ <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/07-I-programmi-del-1934.pdf>

[...] e il pieno rispetto dell'ideologia nazionalista (“Soprattutto il maestro perfezionerà il proprio lavoro didattico, vivendo, con animo partecipe, la vita della Nazione”).

Chiusa la parentesi fascista, con i Programmi del 1945¹⁰ - alla cui stesura partecipò il pedagogista Carleton Washburne, allievo di Dewey – risulta evidente l'intento di combattere l'analfabetismo spirituale e a promuovere sin dalla tenera età valori democratici di pace, solidarietà e convivenza civile, in perfetta aderenza al bisogno di pace di una società dilaniata dalle due guerre (Facchini, 2007). A tal fine fu dato particolare rilievo alla disciplina “educazione morale, civile e fisica” attraverso cui si elabora il concetto di scuola come comunità (Gelmi, 2014). La storia torna ad essere aggregata alla geografia poiché, come si evince esplicitamente dal testo dei Programmi, viene riconosciuta una stretta “interdipendenza” tra le due discipline, viene attribuito ad entrambe valore di insegnamento morale e si vogliono porre in essere “più concreti rapporti tra l'ambiente e l'uomo” (Programmi del 1945): attraverso lo studio dell'ambiente di vita del bambino, infatti, si ritiene possibile rinvenire nel presente le radici del passato e nello spazio vicino le radici di ciò che si trova lontano (Gelmi, 2014). Tuttavia la disciplina viene valorizzata e modernizzata nel suo impianto curricolare: lo studio di Storia e Geografia, infatti, viene introdotto sin dalle classi I e II della scuola elementare, allo scopo di costruire il concetto di "tempo storico" mediante l'individuazione dei bisogni vitali dell'uomo e mediante l'osservazione e il confronto degli oggetti della cultura materiale (Facchini, 2007); viene innovata la distribuzione dei contenuti nelle (ormai) cinque classi di scuola elementare, seguendo la successione cronologica dal passato più lontano al presente, attraverso l'introduzione nella classe III dello studio dell'antico Egitto, della Grecia e di Roma, nella classe IV del Cristianesimo, del Medioevo e del Rinascimento e in V dell'età Moderna in rapporto alla storia d'Italia; viene superata l'impostazione didattica di stampo esclusivamente narrativo lasciando spazio per osservazioni, confronti, conversazioni e viene data particolare importanza alle visite nei musei e nei luoghi di interesse storico-geografico (dai Programmi del 1945).

Questi elementi di modernità si scontrarono però con la forte arretratezza culturale e pedagogica della scuola italiana di quel periodo e, nei fatti, risultarono per lo più disattesi (Facchini, 2007), senza riuscire a sradicare l'impostazione metodologico-didattica trasmissiva fino ad allora dominante.

¹⁰ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1945/08/21/045U0459/sg>

I Programmi del 1955 (D.P.R. n.503 del 14 giugno 1955¹¹) - detti Ermini dal nome dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione - ispirandosi ai principi del personalismo cristiano, in controtendenza con quanto avveniva contestualmente in Europa e oltre oceano, attribuirono carattere prescrittivo all'insegnamento della dottrina cristiana, intesa come "fondamento e coronamento" dell'educazione, puntando a formare un alunno "tutto intuizione, amore e fantasia". In netta rottura con gli elementi di modernità introdotti dai Programmi del 1945, assegnarono alla storia un valore eminentemente morale, la considerarono come caratterizzazione delle grandi figure dell'umanità e privilegiarono nuovamente una metodologia di tipo narrativo e trasmissivo che puntava a far rivivere attraverso "l'intuizione" i momenti rappresentativi di un dato periodo storico, inducendo gli insegnanti a seguire pedissequamente il libro di testo e portando sempre più l'Italia lontana dalle esperienze che si andavano sperimentando in altri paesi europei (Borghi e Montanari, 2021).

Tabella n.1 *Evoluzione storica dei Programmi per la scuola elementare in Italia dal 1860 al 1955.*

Programmi per la scuola elementare in Italia	Anno di avvio della disciplina Storia nella scuola primaria	Caratteri dell'insegnamento della disciplina Storia nella scuola primaria
Programmi per la scuola elementare del 1860	Dal secondo biennio (8 anni di età) - (biennio non obbligatorio e presente solo nei centri più popolati).	<ul style="list-style-type: none"> - Storia non disciplina autonoma ma contenuto di altre discipline - Intenti nazionalistici, moralistici, patriottici, di alfabetizzazione strumentale, di unificazione linguistica. - Connotazione nozionistica, narrativa, evenemenziale.
Programmi per la scuola elementare del 1888	Terzo, quarto, quinto anno	<ul style="list-style-type: none"> - Storia: disciplina autonoma separata dalla geografia e dall'ambito dell'educazione civica - Intenti patriottici. - Connotazione positivista, narrativa, sequenziale-cronologica, ideologica ma legata al mondo reale.
Programmi per la scuola elementare del 1894	Terzo, quarto, quinto anno (scuola primaria articolata su cinque anni)	<ul style="list-style-type: none"> - Istituzione di un unico raggruppamento disciplinare "Storia, geografia e Nozioni dei diritti e doveri". - Intenti idealistici, patriottici connessi alla reale costruzione di una coscienza civica nazionale - Successione cronologica a ritroso dal Risorgimento alle età precedenti
Programmi per le Scuole Elementari del 1905	Terzo, quarto, quinto, sesto anno (scuola primaria articolata su sei anni)	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzione di "Nozioni varie" su storia romana e periodo pre-unificazione al terzo e quarto anno. - Unificazione di "Storia e geografia" dal quinto anno - Intenti patriottici, di formazione alla cittadinanza. - Connotazione laica, narrativa, aneddotica.
Programmi per la scuola elementare del 1923	Dal terzo anno	<ul style="list-style-type: none"> - Storia: disciplina autonoma ma legata a contenuti religiosi

¹¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1955/06/27/055U0503/sg>

Programmi del 1934	Terzo, quarto, quinto anno (scuola elementare articolata su cinque anni)	<ul style="list-style-type: none"> - Intenti idealistici, nazionalistici - Connotazione narrativa, religiosa - Intento esplicito di indottrinamento fascista - Esaltazione di contenuti legati personaggi o eventi del Risorgimento (Classe terza), della Romanità, del Medioevo, dell'età Moderna (classe quarta) e del Fascismo (classe quinta) - Connotazione evenemenziale, non nozionistica
Programmi del 1945	Dalla classe prima	<ul style="list-style-type: none"> - Unificazione di "Storia e Geografia" e separazione da "Educazione morale, civile e fisica" - Intenti democratici, morali, formativi" - Avvio precoce alla costruzione del concetto di tempo storico - Successione cronologico-lineare a partire dall'Antico Egitto - Connotazione non meramente narrativa ma integrata da forme di interazioni e da aperture al territorio - Indicazioni metodologiche per gli insegnanti ("Avvertenze").
Programmi del 1955	Dalla classe terza	<ul style="list-style-type: none"> - Primo biennio: formazione integrale della personalità, osservazioni dell'ambiente, intuizione della successione delle generazioni in ambiti noti, delle ricorrenze, dei mutamenti e delle trasformazioni delle cose. - Dalla classe terza: "Storia, geografia, Scienze" in un unico raggruppamento - Intenti morali e religiosi ispirati al personalismo cristiano. - Connotazione fortemente narrativa, aneddotica, trasmissiva, religiosa. - Passato collegato in maniera "intuitiva" al presente

Fonte: elaborazione propria

1.1.3 Dai Nuovi Programmi per la scuola primaria del 1985 alle "Indicazioni" del 2007: nuove prospettive per la didattica della storia.

Il trentennio che ha preceduto l'emanazione dei *Nuovi Programmi per la scuola primaria* del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985 n.104¹²) è stato caratterizzato da un profondo processo di rinnovamento sul piano socio-economico-pedagogico-culturale che esigeva il superamento dell'impostazione metodologico-didattica dei Programmi Ermini.

Seguendo l'analisi realizzata da Calvani (1986), il dibattito culturale italiano relativo ai paradigmi della storia e del suo insegnamento guardava con interesse alle tendenze relative all'uso sociale della storia presenti in vari paesi del mondo e considerava sempre più

¹² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>

intollerabile la strumentalizzazione moralistica dell'insegnamento storico. Inoltre prendeva posizione in merito al "piagetianesimo" e alle critiche che gli venivano mosse sul piano storico-didattico, manifestava interesse per i paradigmi della Nuova Storia (tutta centrata sulla storia globale dell'uomo e della società nelle sue molteplici dimensioni) e per le riflessioni epistemologiche su "come" si produce la conoscenza storica: in forza di queste (e di altre) sollecitazioni si andava delineando la propensione a un insegnamento storico nella scuola elementare che riconoscesse l'importanza della ricostruzione progressiva di un passato centrato sul vivere quotidiano e che identificasse la presenza della storia in tutte le cose che ci circondano, a partire dal paesaggio in cui siamo immersi (Calvani, 1986).

Dette istanze e dette tensioni furono pienamente recepite dalla Commissione incaricata sin dal 1981 (con D.M. 15/4/1981) di elaborare i nuovi Programmi per la scuola elementare, pubblicati con D.P.R. 12 febbraio 1985 n.104, dopo un percorso piuttosto travagliato connotato da numerose modifiche e revisioni anche da parte dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Franca Falcucci.

I Nuovi Programmi, ispirati al modello anglosassone basato sulla psicologia cognitiva e sulla teoria del curricolo e, relativamente alla disciplina storica, ispirati alla prospettiva della "Nuova Storia" ormai predominante in Europa (Borghi e Montanari, 2021), miravano a formare il "bambino della ragione", in contrapposizione a quel "bambino tutta intuizione, amore e fantasia" che aveva caratterizzato i precedenti Programmi ministeriali (Brusa et al., 1985). La disciplina storica viene inserita nell'ambito disciplinare "Storia - Geografia - Studi Sociali", in una dimensione interdisciplinare che le permette di guardare alla vita dell'uomo in modo globale, in relazione alla sua evoluzione nel tempo, alla sua collocazione nello spazio e alla sua organizzazione sociale, ma che le consente anche, come rileva Calvani (1986), di beneficiare degli apporti delle altre discipline.

In linea di principio e, almeno sul piano formale, i Programmi del 1985 hanno prodotto una svolta nella concezione della storia e della "didattica della storia" termine, questo, che compare esplicitamente nel testo ufficiale: la disciplina, infatti, assume un valore culturale, possiede un suo statuto epistemologico e una sua metodologia specifica, dialoga gli altri saperi disciplinari in modalità interattiva (Sarti, 2010); l'insegnamento della disciplina storia avvia l'alunno alla ricostruzione del passato partendo dal presente, utilizzando i procedimenti della ricerca storiografica e perseguendo l'obiettivo di far acquisire agli alunni, sin dal primo

anno della scuola primaria, gli strumenti concettuali di base mediante la rielaborazione dell'esperienza personale. La nuova impostazione metodologica punta, infatti, a far acquisire al "fanciullo" gli elementi fondanti della disciplina, quali la cronologia, la periodizzazione, i "quadri di civiltà" (Programmi del 1985, p. 41) e i processi di cambiamento, il tutto nell'ambito di un "quadro cronologico" che individua solo "a maglie larghe" (*ibidem*, p. 42) i momenti più significativi della storia: non viene infatti stabilita una periodizzazione vincolante ma si demanda ai docenti la selezione di quei fatti e di quei personaggi da ritenere cronologicamente rilevanti e, come tali, da ricondurre all'interno del "quadro" o sui cui fare approfondimenti. In questo senso la didattica dei "quadri di civiltà" proposta dai Programmi del 1985 avvia alla costruzione di un primo sapere storico elaborando, anche con il supporto di strumenti multimediali, testi e *poster* che rappresentano e sintetizzano i caratteri peculiari di gruppi umani, individuati mediante indicatori tematici (Mattozzi, 2007). I nuovi Programmi aprono così la via ad una didattica attiva e partecipata che pone al centro del processo di insegnamento-apprendimento l'esperienza del bambino che deve essere guidato a passare da una "cultura vissuta" a una cultura frutto di "ricostruzione intellettuale" (Borghi e Montanari, 2021).

Sono stati però rilevati alcuni elementi di contraddittorietà nel documento ministeriale. Da alcuni è stata rilevata una contraddittorietà tra i "fatti, gli avvenimenti, i personaggi" (da approfondire) e le "maglie larghe" (che sono la trasposizione didattica della pluralità dei tempi storici), in quanto questi due diversi concetti sono espressione del tentativo di fondere due opposte linee didattiche e storiografiche (Brusa et al., 1985), quella tradizionale della storia "evenemenziale" basata su avvenimenti e quella innovativa della storia ri-costruita mediante quadri di civiltà. Da altri è stata rilevata una contraddittorietà tra il fatto di aver negato esplicitamente la vecchia visione di storia come narrazione di "avvenimenti" - "Un efficace insegnamento della storia non si risolve nella informazione su avvenimenti e personaggi del passato" (Programmi 1985, p.40) - e il fatto di aver prescritto ai docenti, in maniera altrettanto esplicita, di selezionare gli "avvenimenti" da includere nel quadro cronologico a maglie larghe - "[...] saranno oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi [...]" (Programmi 1985, p.42) - cosa, questa, che ha aperto la facile via ad una didattica più trasmissiva che problematizzante (Panciera e Zannini, 2013).

Dette contraddittorietà sono state attribuite ora alle profonde manipolazioni (di cui si è detto) che il testo definitivo dei Nuovi Programmi ha subito prima della stesura finale,

manipolazioni avallate dalla mancanza di un dibattito con gli storici sul testo proposto dalla Commissione (Brusa et al., 1985); ora è attribuita al fatto che la preparazione del corpo docente non risultava corrispondente al profilo professionale richiesto dalla riforma, che esigeva non solo conoscenze contenutistiche, ma anche una buona capacità di far proprie le metodologie specifiche delle scienze sociali nonché una solida capacità di mediazione didattica per consentire quel tanto ambito passaggio degli alunni dalla cultura vissuta alla cultura ricostruita e formalizzata (Pancierà e Zannini, 2013).

Del resto anche i docenti (e persino le famiglie) mostrarono un senso di disorientamento di fronte alla nuova impostazione metodologica che non offriva quella sicurezza data dalla storia tradizionale, uguale per tutti nei contenuti (Sarti, 2010).

Nonostante il Ministero della Pubblica Istruzione, per fronteggiare quest'ultima criticità, abbia tempestivamente avviato i Piani Poliennali di Aggiornamento (PPA) diretti a sostenere i docenti nel processo di innovazione, tuttavia, nei fatti, i Programmi del 1985 sono falliti perché non hanno saputo innovare le pratiche didattiche dei docenti secondo lo spirito che caratterizzava il testo inizialmente proposto dalla Commissione, finendo col dare indicazioni di contenuto non molto dissimili da quelli del 1955 (Brusa et al., 1985).

Tabella n.2. *Nuovi Programmi per la scuola primaria del 1985.*

Indicatori	Caratteristiche
Modelli teorici di riferimento:	Modello anglosassone basato sulla psicologia cognitiva e sulla Nuova Storia (Borghi e Montanari, 2021).
Intenti	Formazione dell'identità culturale Comprensione di fenomeni storici e sociali
Concetti fondamentali introdotti:	Cronologia, periodizzazione, "quadri di civiltà", "quadro cronologico a maglie larghe"
Progressione:	Dal locale al globale, dal presente al passato
Metodologia:	Didattica della Storia fondata sulla modalità della conoscenza storiografica. Narrazione storica come strumento di comunicazione Supporto di strumenti multimediali

Fonte: elaborazione propria.

Al di là di ogni disputa circa la portata innovativa o meno dei Programmi del 1985, resta il fatto che, a partire dalla loro emanazione, è stato avviato un lungo processo di riforma del sistema scolastico che è arrivato sino ai giorni nostri e che, in particolare per l'insegnamento della storia, ha visto un alternarsi di scelte pedagogiche, contenutistiche ed organizzative strettamente dipendente dalle altrettanto altalenanti posizioni politico-culturali ed ideologiche del Governo di turno.

In questo lungo processo di riforma, un posto di rilievo merita certamente la Legge n.148 del 1990¹³ che ha scardinato la struttura organizzativa della scuola primaria basata sul maestro unico (eccezion fatta per le classi a tempo pieno già introdotte dalla legge n.820 del 1971 che prevedeva due insegnanti per una classe), sostituendola con il “modulo organizzativo” formato da tre docenti su due classi o quattro docenti su tre classi che insegnano le discipline e le educazioni aggregate per ambiti disciplinari in un’ottica di collegialità, contitolarità, corresponsabilità e interdisciplinarietà a garanzia di un sapere unitario.

Le successive tappe di questo processo di rinnovamento che ha coinvolto in un doppio binario gli ordinamenti scolastici e i “Programmi” didattici (questi ultimi sostituiti da “Indicazioni” a partire dal 2004) possono essere così schematizzate, tenendo sempre lo sguardo puntato sull’insegnamento della storia nella scuola primaria:

- Nel 1998 viene pubblicato il documento *I contenuti essenziali per la formazione di base*¹⁴, elaborato da una Commissione formata da quarantaquattro esperti denominati “Saggi” appositamente nominata dal Ministro Luigi Berlinguer (di centro-sinistra) allo scopo di avviare una sorta di dibattito culturale orientato al successivo riordino del sistema scolastico italiano. Nel documento, vengono definite le conoscenze essenziali che i giovani dovrebbero possedere a conclusione della formazione scolastica e la storia viene inserita tra i “contenuti irrinunciabili” da garantire a tutti. Vengono proposte innovazioni metodologiche basate sul superamento di pratiche nozionistiche e sulla promozione di competenze storiche. Si dà spazio alle culture europee ed extraeuropee, alle trasformazioni, alle periodizzazioni, alla pluralità dei tempi storici e si evidenzia l’importanza delle “ricostruzioni visuali” (I contenuti essenziali per la formazione di base, p.5) e della “componente creativa” (*ibidem*, p.6) delle nuove tecnologie e del loro importante contributo al potenziamento delle capacità umane. La riforma Berlinguer, avviata successivamente con la legge n.30 del 2000, non fu attuata a causa di un cambio di governo e di ministri.

¹³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/06/15/090G0183/sg>

¹⁴ <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1998%20saperi%20essenziali.pdf>

- Nel 2001 il Ministro De Mauro, anch'egli di centro-sinistra, pubblicò il documento *Indirizzi per l'attuazione del curricolo*¹⁵ in cui il termine “Curricolo” indicava l'abbandono di una logica prescrittiva basata sul Programma elaborato a livello centrale dal Ministero a favore di una logica che privilegiava la libertà d'insegnamento dei docenti, l'autonomia delle istituzioni scolastiche, l'idea di apprendimento come processo, lo sviluppo verticale e continuo del percorso di studio durante tutta la durata dell'obbligo scolastico, senza alcuna ripetizione delle periodizzazioni storiche nei diversi ordini di scuole. Il documento, ispirandosi alle più importanti ricerche del tempo in ambito internazionale, sostituisce la tradizionale impostazione eurocentrica con una visione mondiale della storia e, relativamente alla scuola primaria, introduce i “quadri di società” che rievocano i “quadri di civiltà” dei Programmi del 1985 ma che evidenziano una più stretta relazione con il contesto ambientale, socio-politico e culturale (Cajani, 2019a). Il testo De Mauro, inoltre, colloca la storia all'interno degli studi sociali, un'area disciplinare di studi che presentano affinità e che, sia pure con la propria specificità di ambito e metodo d'indagine, concorrono insieme alla costruzione dei processi formativi (Marostica e Sarti, 2007).

Il testo, pur non essendo tradotto in norma di legge, fu molto criticato in ambito accademico, come si evince dal manifesto *Insegnamento della storia e identità europea* pubblicato da un nutrito gruppo di storici che contestavano in particolare la dimensione mondiale della storia (perché soffocava quella identitaria) e la continuità del curricolo lungo tutta la durata dell'obbligo scolastico (Cajani, 2019a). Anche gli insegnanti di scuola primaria non condividevano l'idea di rinunciare ad un corso completo di storia generale sin dalla primaria, ma accolsero di buon grado l'idea di avere nuovamente contenuti condivisi su scala nazionale (Sarti, 2010).

- Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*¹⁶ allegate al D.Lgs. n.53 del 19 febbraio 2004 a firma della Ministra Letizia Moratti (governo di centro-destra), soppiantarono in modo definitivo il progetto De Mauro con la sua visione mondiale della storia, sancendo un ritorno alla tradizione cristiana, nazionalista, identitaria ed

15

<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2001%2002%2028%201%20indirizzi%201%2C%202%2C%20area.pdf>

¹⁶ https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf

europista. Erano articolate in tre distinti curricula, uno per ciascun ordine di scuola del primo ciclo (infanzia, primaria e secondaria di primo grado) e si accompagnavano ad un riordino dei cicli scolastici (L.53 del 2003). Prescrivevano un rigido modello progettuale con Obiettivi Specifici di Apprendimento prescrittivi che, in sede di progettazione didattica, i docenti avrebbero dovuto declinare in Obiettivi Formativi ed Unità di Apprendimento tenendo come punto di riferimento il *PECUP*, ossia il *Profilo Educativo, Culturale e Professionale* cui deve tendere l'alunno in uscita dal primo ciclo d'istruzione. Relativamente all'insegnamento della storia decretavano la scomparsa dell'area degli studi sociali e prevedevano un percorso verticale che, dopo l'acquisizione di concetti fondamentali di successione, contemporaneità, durata, ciclicità al primo anno della scuola primaria, prevedevano al primo biennio (classi seconda e terza) i concetti di causalità, periodizzazione, formazione della Terra e preistoria, cui faceva seguito al secondo biennio (classi quarta e quinta) lo studio del mondo antico fino alle origini del Cristianesimo, per concludere il ciclo di storia generale all'ultimo anno della secondaria di primo grado. Prevedevano inoltre sei educazioni trasversali (cittadinanza, salute, ambiente, alimentare, stradale, affettività) che confluivano nella "convivenza civile" e decretavano la Religione come facoltativa.

Le Indicazioni Moratti furono viste con molte perplessità in ambito scolastico a causa della loro poca chiarezza (Sarti, 2010); inoltre, la loro concezione della storia, legata alla costruzione dell'identità ma di fatto ridotta a un percorso trasmissivo e sequenziale, ha segnato un ritorno al paradigma ottocentesco (Borghi e Montanari, 2021) e una involuzione rispetto alla portata innovativa dei programmi del 1985 (Panciera, 2016).

- Le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*¹⁷ del 2007 (D.M. 31 luglio 2007) a firma del Ministro Giuseppe Fioroni (di centro-sinistra), si fondano anch'esse sulla centralità della persona, considerata però non singolarmente ma in un rapporto solidale con il contesto multiculturale in cui opera. Superando l'impostazione rigidamente "personalizzata" della riforma Moratti (che prevedeva tre distinte Indicazioni per ciascuno dei tre ordini di scuola),

¹⁷ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

propongono un curriculum unico per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo (primaria e secondaria di primo grado), con l'individuazione di *Traguardi per lo sviluppo di competenze* che indicano il profilo in uscita per ciascun ordine scolastico e per ciascuna disciplina (o *Campo di Esperienza* per la scuola dell'infanzia).

Alla Storia viene riconosciuto un ruolo centrale nella comprensione della condizione umana, caratterizzata da una forte commistione tra dimensione locale e globale. La disciplina viene collocata all'interno dell'area "storico-geografica", a cui viene sottratto l'aggettivo "sociale" presente invece nella riforma De Mauro: in quest'area vi sono comprese solo storia e geografia che però inglobano anche la parte relativa agli Studi Sociali. Scompaiono altresì le sei educazioni trasversali delle Indicazioni Moratti, mentre viene valorizzata l'educazione alla cittadinanza considerata però in maniera unitaria e in una dimensione, nazionale, europea, planetaria.

Da un punto di vista metodologico, le Indicazioni del 2007 mantengono inalterata la periodizzazione dei contenuti tra scuola primaria e secondaria di primo grado operata dalle precedenti Indicazioni ma postulano l'adozione di strategie didattiche diversificate nonché l'uso di fonti storiche e di strumenti di varia tipologia tra cui l'ambiente, il territorio, il patrimonio storico-artistico e le nuove tecnologie. Proprio l'utilizzo di queste ultime e il loro inserimento tra i traguardi attesi al termine della scuola primaria conferisce carattere fortemente innovativo alle Indicazioni del 2007 che configurano così la storia come "palestra privilegiata" per un utilizzo consapevole e critico delle risorse digitali, punto cardine per l'innovazione culturale e la formazione delle generazioni future (Panciera e Zannini, 2013, p.91).

Le *Indicazioni* Fioroni, anche se non sono state accompagnate da un complessivo piano di formazione del personale docente, hanno avuto una ricaduta positiva nel mondo scolastico perché ritenute dagli insegnanti più flessibili rispetto alle precedenti Indicazioni (Sarti, 2010).

Sono entrate subito in vigore ma ne fu programmato un periodo di sperimentazione biennale che, in realtà, a causa di alterne vicende politiche, si protrasse fino al 2012.

Tabella n.3. *Dal 1985 al 2007: nuove prospettive per la didattica della storia.*

Anno	Riferimenti	Apporti significativi per l'insegnamento della disciplina Storia nella scuola primaria
------	-------------	--

1998	“Commissione dei Saggi”: <i>I contenuti essenziali per la formazione di base</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Storia intesa come “contenuto irrinunciabile” - Superamento di pratiche nozionistiche - Promozione di competenze di inquadramento e ricostruzione storica - Pluralità dei tempi storici - Valorizzazione della componente creativa delle nuove tecnologie
2001	Ministro De Mauro: <i>Indirizzi per l’attuazione del curriculum</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Superamento della logica del Programma nazionale prescrittivo - Introduzione della logica del curriculum basata su libertà di insegnamento e autonomia delle scuole - Introduzione del concetto di apprendimento come processo - Sviluppo verticale continuo del curriculum di storia oltre la “scuola di base”, fino al biennio della secondaria - Visione mondiale della storia - Introduzione dei “quadri di società”
2004	Ministro Moratti: “Indicazioni per i Piani di Studio personalizzati”	<ul style="list-style-type: none"> - Collocazione della Storia nell’Area degli Studi Sociali - Ritorno alla tradizione nazionalista, cristiana, identitaria, europeista - Storia disciplina autonoma - Periodizzazione verticale <i>in continuum</i> dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado - Introduzione della <i>Convivenza civile</i> con sei educazioni trasversali: <i>cittadinanza, salute, ambiente, alimentare, stradale, affettività</i>.
2007	Ministro Fioroni: “Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione”.	<ul style="list-style-type: none"> - Centralità della persona ma valorizzazione del contesto multiculturale in cui opera - Visione mondiale della Storia - Inclusione della Storia nell’area storico-geografica - Forte commistione tra dimensione locale e globale - Valorizzazione dell’educazione alla cittadinanza in una prospettiva planetaria - Innovazioni metodologiche: attività laboratoriali; uso di fonti storiche; patrimonio artistico-culturale e nuove tecnologie come strumenti per lo sviluppo degli apprendimenti. - Periodizzazione verticale <i>in continuum</i> dalla classe terza di scuola primaria alla secondaria di primo grado

Fonte: elaborazione propria.

1.1.4 Le *Indicazioni nazionali* attualmente vigenti.

Le Indicazioni attualmente vigenti (*Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, da qui in poi Indicazioni Nazionali) sono state emanate con D.M. n.254 del 2012¹⁸ a firma del Ministro della Pubblica Istruzione Francesco Profumo, dopo un attento processo di revisione che ha coinvolto scuole ed esperti in didattica della disciplina: questo metodo di revisione scelto dal Ministro, di tipo *bottom up* in quanto compiuto senza alcuna commissione di esperti che impone dall’alto l’ennesimo documento, ma realizzato mediante un confronto diretto con la scuola, si è rivelato produttivo in quanto

¹⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>

ha cercato di valorizzare la buona scuola già esistente (Cerini, 2012) e ha creato i presupposti per una fattiva condivisione del documento.

Il testo revisionato si pone in continuità con quello precedente, rispetto al quale presenta molte somiglianze e qualche differenza (Cajani, 2019a): viene riconfermata l'indicazione di "Traguardi per lo sviluppo delle competenze", che indicano dei risultati attesi ("Traguardi"), richiamando il dinamismo ("sviluppo") dei processi di apprendimento di ispirazione vygostkijana e facendo riferimento alle "competenze" che si innestano nei saperi disciplinari, implicando nuove scelte metodologiche basate su approcci cooperativi, laboratoriali, fondati sull'uso del digitale (Cerini, 2012); si differenzia dal testo precedente per quanto riguarda la collocazione delle discipline, le quali acquisiscono piena autonomia, non essendo più raggruppate in aree disciplinari, in una logica di trasversalità e di interconnessione tra tutte le discipline, non solo tra quelle di una stessa area, ciò a garanzia dell'unitarietà dell'insegnamento (Panciera, 2016).

Anche il curriculum di storia presenta molte somiglianze con quello precedente, come ad esempio l'impostazione anti-etnocentrica e la periodizzazione potenzialmente mondiale ma di fatto eurocentrica nei contenuti che, per la primaria, vanno dal paleolitico all'epoca romana (Cajani, 2019a) o come la distribuzione cronologica dei contenuti secondo una progressione "a scavalco" tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado (Panciera, 2016). E presenta anche qualche differenza, come il forte riferimento al patrimonio culturale, presente sia nel paragrafo "Il senso dell'insegnamento della storia", sia in un paragrafo apposito in cui viene affiancato all'educazione alla cittadinanza attiva (Cajani, 2019a), sia in varie altre parti del Documento, come ad esempio nel paragrafo iniziale "Per una nuova cittadinanza", nel campo d'esperienza della scuola dell'infanzia "Immagini, suoni, colori", nella disciplina geografia, nella musica, in arte e immagine e persino nella religione.

La concezione di Storia che emerge dal nuovo Testo si evince oltre che dal paragrafo specificamente dedicato alla disciplina, anche dai paragrafi introduttivi delle Indicazioni, quali "Cultura, scuola, persona", "Per una nuova cittadinanza", "Per un nuovo umanesimo" oltre che nel "Profilo dello studente": ciò lascia trasparire il valore e la centralità riconosciuta alla disciplina storia nel testo ministeriale.

Una efficace quanto esaustiva interpretazione della concezione di storia che emerge dal documento ci è data da Ivo Mattozzi (2012) e può essere sintetizzata nei seguenti punti:

- La storia è intesa non solo come “narrazione” ma anche come “descrizione” capace di costruire la conoscenza del passato, come “rappresentazione discorsiva” attenta ai contesti e ai loro processi di mutamento;
- è una storia che trova nella scuola il luogo deputato alla conoscenza/comprendimento del presente in un “intreccio tra passato e futuro, tra memoria e progetto” (Indicazioni, 2012, p.11): i percorsi d’insegnamento della storia, dunque, dovrebbero avere un *incipit* nel presente, in quelle “tracce” del passato che sono pervenute fino ai giorni nostri;
- è una storia che educa al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva attraverso lo studio della storia d’Italia e del suo patrimonio culturale, cioè dei beni culturali “sedimentati” sul territorio dalle civiltà del passato che noi, oggi, abbiamo il dovere costituzionale (art.9 Costituzione italiana, 1948) di conoscere, tutelare, valorizzare: da qui la necessità di progettare percorsi di insegnamento-apprendimento che prevedano l’uso didattico di siti e musei o di apposite risorse digitali, queste ultime utili anche quando non sia possibile effettuare uscite didattiche;
- è una storia che mira a formare cittadini dell’Europa e del mondo, per cui gli insegnanti dovrebbero progettare percorsi d’insegnamento finalizzati alla scoperta della storia europea andando anche oltre le trattazioni manualistiche (spesso carenti da questo punto di vista) e fruendo delle opportunità offerte dalle risorse digitali e da ricerche programmate sul *web*.

Tabella n.4. *Concezione della Storia nelle Indicazioni 2012.*

Indicatori	Descrittori
Metodologia di fondo	Storia come narrazione, ma anche come descrizione, rappresentazione discorsiva attenta ai contesti e ai loro processi di mutamento
Relazioni passato/presente	Processi di comprensione della Storia con <i>incipit</i> nel presente
Storia e Patrimonio culturale	Storia che educa al patrimonio culturale attraverso i beni culturali sedimentati sul territorio
Storia e Digitale	Percorsi didattici basati su uso didattico di siti culturali e di risorse digitali
Visione storica	Visione europea e mondiale della Storia supportata dal <i>web</i>

Fonte: elaborazione propria da Mattozzi (2012).

La valutazione delle Indicazioni 2012 nel complesso è stata positiva, addirittura qualcuno ritiene che si tratti di un testo che appassiona e che può avviare un confronto per la costruzione di una comunità professionale intelligente (Cerini, 2012).

Non mancano tuttavia rilievi negativi, soprattutto con riferimento alla storia. C'è chi critica il fatto che nel nuovo testo mancano riferimenti al metodo storico da intendere come avvio all'uso critico e riflessivo delle risorse *Internet*, che poteva trovare opportuna allocazione tra gli obiettivi relativi all'uso delle fonti (Pancierà e Zannini, 2013); c'è chi rileva una evidente ambiguità tra la forte apertura alla didattica attiva e i contenuti obbligatori, che invece riguardano solo la preistoria e la storia antica (Pancierà, 2016); c'è chi ritiene che i contenuti, rimasti eurocentrici nei fatti, offrono una prospettiva distorta e parziale della storia (Borghesi e Montanari, 2021); e c'è anche chi ritiene che molti degli obiettivi e delle competenze da raggiungere nella scuola primaria sembrano perseguibili solo secondo un approccio didattico di tipo modulare mediante percorsi che partano da una riflessione sul presente e dalle tracce ivi disponibili, ma ciò è di difficile realizzazione in quanto gran parte del patrimonio artistico-culturale dell'Italia fa parte del periodo medievale e moderno, periodo che non viene trattato nella scuola primaria dove i contenuti si fermano, come già detto, alla fine dell'Impero romano (Pancierà e Zannini, 2013).

Le Indicazioni del 2012, tuttora vigenti, sono state valorizzate dal recente documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*¹⁹ (MIUR, 2018), elaborato dal Comitato Scientifico Nazionale per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione e dalla nota di accompagnamento n.3645/2018 del Ministero dell'Istruzione²⁰. Non si tratta di nuove Indicazioni Nazionali ma di una riflessione sulle Indicazioni del 2012, una sorta di rilettura alla luce dei cambiamenti e delle innovazioni avvenute nel tessuto sociale, culturale, normativo dopo il 2012.

I “nuovi scenari” evidenziati sono rappresentati dalla rapida trasformazione tecnologica degli ultimi anni che ha prodotto un esponenziale aumento delle fonti di conoscenza e della loro accessibilità, ma che ha anche creato nuovi divari e nuove forme di fragilità educative; sono rappresentati anche dai nuovi drammi che connotano la società, come le emergenze ecologiche e migratorie con conseguenti nuove problematiche di convivenza civile; e rientrano nei “nuovi scenari” anche i nuovi documenti in campo europeo (come la *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea*²¹ del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente) e internazionale (come *l'Agenda ONU*

¹⁹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

²⁰ <https://www.miur.gov.it/-/nota-di-trasmissione-documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari->

²¹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

2030 per lo sviluppo sostenibile²² del 2015) che attribuiscono nuovi compiti e nuove responsabilità all'educazione. Ebbene, dinanzi a questi "nuovi scenari" si rileva l'attualità delle Indicazioni del 2012 e di tutto l'impianto curricolare e metodologico ivi contenuto: nel documento si ha cura di precisare che non occorre aggiungere nuovi insegnamenti ma che bisogna "ricalibrare" quelli già previsti e orientarli nella prospettiva della cittadinanza attiva e della sostenibilità. Da qui la trasversalità e la transdisciplinarietà della cittadinanza attiva, il cui esercizio richiede il possesso di strumenti culturali, abilità e competenze alla cui formazione concorrono tutte le aree del sapere, dalle lingue, al pensiero scientifico-matematico e computazionale, al pensiero storico, al digitale, alle arti.

1.1.5 La Legge 20 agosto 2019 n.92: insegnamento di educazione civica

Il riconoscimento della valenza formativa dell'educazione alla cittadinanza, introdotta già nel testo delle Indicazioni 2012 e ribadita a chiare lettere nel documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, ha condotto, dopo un percorso alquanto controverso, all'emanazione della legge 20 agosto 2019, n.92²³ con cui, a partire dall'anno scolastico 2020/2021, è stato introdotto nelle scuole di ogni ordine e grado l'insegnamento specifico di Educazione Civica, oggetto di specifica valutazione. Anche questa Educazione si connota per il carattere della trasversalità poiché prevede una pluralità di obiettivi di apprendimento e di competenze attese non ascrivibili a una singola disciplina ma riconducibili alle diverse discipline. Da qui la corresponsabilità e la contitolarità del suo insegnamento affidato ai docenti di classe, coordinati da un docente individuato all'interno dei *team* o dei consigli di classe (regole parzialmente diverse sono previste per le scuole del secondo ciclo).

Nell'ambito della quota minima annuale di 33 ore, i docenti contitolari hanno cura di progettare e realizzare percorsi di apprendimento relativi ai tre nuclei tematici previsti dalla legge: Costituzione (diritto nazionale e internazionale, legalità, solidarietà), sviluppo sostenibile (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio culturale e del territorio, in linea con gli obiettivi di Agenda 2030), cittadinanza digitale (intesa come

²² <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

²³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

capacità, indispensabile nell'era attuale, di usare in modo consapevole e responsabile i mezzi di comunicazione digitale).

L'insegnamento di educazione civica mira a far acquisire agli studenti e alle studentesse la consapevolezza dei propri diritti e la fedeltà verso i propri doveri in qualità di cittadini in una dimensione nazionale, europea, mondiale.

Le competenze di educazione civica costituiscono oggetto di valutazione ai sensi del D.Lgs n.62 del 2017²⁴ per le scuole del primo ciclo (e ai sensi del D.P.R.n.122 del 2009 per il secondo ciclo), sulla base dei criteri deliberati dal Collegio dei docenti e inseriti nel Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF).

La legge 92/2019 costituisce un'ulteriore tappa di quel lungo percorso, iniziato sin dai tempi dell'unità d'Italia, che ha progressivamente costruito il profilo della scuola italiana quale emerge ai giorni nostri, da cui traspare, come trasversale alle diverse discipline, una dimensione fondamentale dell'essere cittadino, richiamato a un senso di responsabilità nei confronti del patrimonio culturale, artistico, storico, ambientale (Fredella, 2021).

Tabella n.5. *Dopo le Indicazioni nazionali 2012.*

Anno	Riferimenti	Apporti significativi per l'insegnamento della disciplina Storia nella scuola primaria
2018	<i>Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Educazione alla cittadinanza come “sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline” - Carattere trasversale e transdisciplinare della cittadinanza attiva - Non occorrono nuovi insegnamenti: occorre orientare quelli previsti dalle Indicazioni 2012 nella prospettiva della cittadinanza e della sostenibilità - Storia e Tecnologia alleate con le discipline umanistiche, le scienze e le arti per un “nuovo umanesimo”
2019	Legge 20 agosto 2019, n.92	<ul style="list-style-type: none"> - Educazione civica: insegnamento autonomo oggetto di specifica valutazione affidato a docenti contitolari - Quota oraria minima annuale: 33 ore - Tre nuclei tematici: Costituzione (diritto nazionale e internazionale, legalità, solidarietà); Sviluppo sostenibile (educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio culturale e del territorio), Cittadinanza digitale (capacità di usare in modo consapevole e responsabile i mezzi di comunicazione digitale).

Fonte: elaborazione propria.

²⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>

1.2 L'insegnamento della storia nella scuola primaria italiana oggi.

1.2.1 Storia: le ragioni per una didattica.

L'*excursus* sull'evoluzione della normativa riguardante l'insegnamento della disciplina storica nella scuola primaria italiana delineato nei paragrafi precedenti, pur nella sua concisione, permette di riflettere sull'importanza che nel corso dei secoli, in ogni cultura e in ogni generazione, è stata data alla memoria storica del passato e al suo stretto legame con il presente.

Detta rilevanza oggi è percepita forse con una intensità maggiore che nel passato, in quanto, a causa della repentina accelerazione dei processi di trasformazione dei valori, degli atteggiamenti, dei contesti ambientali, si percepisce fermamente l'esigenza di una solida formazione storica che faccia prendere coscienza delle radici della realtà contemporanea e che promuova una capacità di comprensione critica dei processi evolutivi in corso, al fine di sviluppare la capacità di progettazione consapevole del futuro individuale e collettivo (Dondarini, 2014).

La storia, per la sua "vocazione transdisciplinare", ha una precipua potenzialità formativa, che è quella di "*insegnare a vivere*" (Morin, 2015) nel nostro tempo, che è il tempo del *Web* e della cittadinanza globale ma che è anche il tempo delle diversità, delle conflittualità e delle incomprensioni reciproche. E in un tempo così complesso e poliedrico il "saper vivere" è ritenuto una competenza trasversale indispensabile e ulteriore rispetto alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente delineate dall'Unione Europea²⁵ (Perla et al., 2018). Tra queste ultime, *competenza digitale, imparare ad imparare, competenza sociale e civica, consapevolezza ed espressione culturale* sono quelle competenze trasversali che riguardano la formazione storica del cittadino e che sono ritenute essenziali per lo sviluppo della cittadinanza attiva e dell'inclusione sociale (Borghi e Montanari, 2021; Panciera, 2016).

Da qui il ruolo primario riconosciuto alla componente storica nella formazione della persona e da qui l'impegno della ricerca nell'individuare le strategie didattiche più efficaci per insegnare la disciplina storia nei diversi ordini di scuola (Borghi e Dondarini, 2019).

²⁵ Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea; Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio dell'Unione Europea.

Si tratta di strategie orientate a far acquisire agli alunni non solo un “sapere” ovvero un mero apprendimento di conoscenze - che pure sono importanti perché supportano le abilità e insieme supportano le competenze (Da Re, 2013) – ma anche un “saper fare” e un “saper essere”. La storia non può essere intesa come un’immagine sbiadita di nomi ed avvenimenti lontani cristallizzati nel tempo (Borghi, 2009a). Il semplice possesso delle conoscenze non basta per rendere i futuri cittadini capaci di comprendere il presente, di usare le tracce come fonti, di dare senso ai fatti storici, di criticare i testi storici e l’uso pubblico della storia (Mattozzi, 2013): occorre promuovere abilità cognitive (tematizzare, ordinare informazioni col criterio cronologico e spaziale, individuare mutamenti, permanenze, problematizzare,...) ed operative (costruire grafici, mappe, tabelle,...) sin dalla scuola dell’infanzia (Mattozzi, 2013), insegnando agli alunni i procedimenti metodologici della storiografia non tanto per formare piccoli storici quanto piuttosto per fornire loro gli strumenti per pensare storicamente il mondo in cui vivono (Mattozzi, 2020) e, al tempo stesso, per maturare atteggiamenti etico-sociali di cittadinanza attiva, per educare al senso di appartenenza all’eredità culturale, alla sua tutela e valorizzazione, in una prospettiva di sostenibilità (Borghi e Dondarini, 2019).

Del resto la stessa conoscenza storica si realizza mediante un’attività di ricerca – cosa, questa, già nota ad Erodoto che la definiva appunto *ιστορίης*, *istories* - che implica la raccolta di tracce del passato e la loro analisi interpretativa per pervenire alla ricostruzione di fatti storici, alla rappresentazione e alla comunicazione storiografica (Tibaldini, 2022). La storia è un processo di costruzione di conoscenze regolato con metodo, perciò sperimentare l’esperienza del metodo storico riflettendo criticamente su di esso deve diventare parte integrante della formazione degli alunni (Mattozzi, 2012).

Ma la definizione di strategie efficaci per questo approccio storico richiede che anche gli insegnanti abbiano le competenze professionali per promuovere metodi costruttivi di ricerca-azione finalizzati ad un apprendimento attivo (Mattozzi, 2020). La didattica esige attenzioni e cure non meno della disciplina oggetto d’insegnamento (Borghi 2021). Ecco le ragioni per una didattica della storia.

1.2.2 Riflessioni a margine delle “tensioni” tra ricerca e didattica.

“[...] anche se la storia dovesse essere giudicata incapace di altri compiti, rimarrebbe da far valere, in suo favore, ch’essa è divertente” (Bloch, 1998, p. 9). Questa espressione dello storico Marc Bloch (1886-1944) lascia trasparire, secondo Perla, Brusa e Vinci, (2018), quelle “tensioni”, proprie di chi insegna la storia, tra “sapere storico” (elaborato dalla ricerca storica) che riguarda il “cosa” sia la storia, e “didattica della storia” che riguarda il “come” insegnare la storia (frutto di elaborazioni di esperti in didattica); ma lasciano trasparire anche quelle “tensioni”, proprie del soggetto che apprende, tra il sapere disciplinare, inteso come studio di fatti storici nei loro molteplici contesti, nessi e processi, da un lato, e il suo valore formativo dall’altro, valore che va oltre l’acquisizione di contenuti e che mira a promuovere quella consapevolezza del senso della storia, dell’importanza del passato per la comprensione del presente in una prospettiva di cittadinanza attiva, come richiede il testo delle Nuove Indicazioni del 2012.

Queste tensioni traspaiono sul piano delle “scelte” politiche, in quei molteplici e altalenanti cambiamenti che si sono succeduti negli ultimi secoli nei diversi Programmi e nelle diverse Indicazioni ministeriali italiane, con le loro diverse impostazioni contenutistiche e metodologiche della disciplina storia e dell’educazione morale o civica o alla cittadinanza, come sintetizzati nell’*excursus* storico del paragrafo precedente.

E dette tensioni si ripropongono con particolare forza di significato sul piano delle “scelte” teleologiche, in un contesto storico multiculturale, globalizzato anzi “glocalizzato” (Baumann, 2005), iperconnesso, digitalizzato, standardizzato, dominato dalla diffusione della scuola di massa, non più protesa solo a trasferire contenuti ma a promuovere lo sviluppo di competenze disciplinari ed educative, non più protesa solo a insegnare ma a insegnare ad apprendere e a insegnare ad essere cittadini del mondo.

Ma soprattutto, dette “tensioni” si ripropongono sul piano delle “scelte” didattiche, quando, nella predisposizione del curriculum di storia e nella pratica didattica quotidiana, il docente si trova a dover scegliere quali contenuti selezionare, “come” utilizzarli per promuovere lo sviluppo di competenze storiche e trasversali, con quali strategie didattiche, con quali mediatori didattici operare per appassionare gli alunni allo studio della disciplina storica e per rispondere al loro bisogno di costruire un sapere storico che possa essere utile al loro essere cittadini del mondo.

In un simile contesto di “scelte” torna con enfasi quell’affermazione di Marc Bloch secondo cui “La realtà ci presenta una quantità quasi infinita di linee di forza, tutte convergenti verso un medesimo fenomeno. La scelta che noi compiamo fra di esse [...] non è mai altro che una scelta” (p. 140).

In queste “scelte” operate dai docenti risiedono probabilmente le radici di quel noto malessere che oggi fa della storia una disciplina non amata dagli studenti, perché insegnata male e recepita in modo peggiore presumibilmente perché non se ne intuisce l’utilità (Borghi, 2014). L’insegnamento della storia, infatti, è spesso compromesso da un diffuso senso di demotivazione o dall’assenza di attenzioni metodologiche e strategiche da parte dei docenti che continuano a basarsi in larga misura su metodi e contenuti ormai anacronistici e, pertanto, improduttivi e poco o per nulla efficaci, cui si associa la generalizzata percezione dell’inutilità di questa disciplina da parte degli studenti, con conseguente manifestazione di disinteresse, indifferenza, passività, estraneità (Borghi, 2009b). Il risultato che ne deriva è che il quadro complessivo della formazione storica in Italia desta abbastanza preoccupazione, con cittadini che possiedono conoscenze storiche basilari piuttosto scadenti (Pancierà, 2020).

A fronte di queste tensioni, di questo malessere, di questi risultati si ritiene utile instaurare un dialogo sempre più forte tra didattica e *public history* in una dialettica, tutta da costruire, tra ricerca in ambito di didattica generale e ricerca in ambito storico (Borghi, 2014; Panciera, 2020) al fine di elaborare quelle interconnessioni tra epistemologia storica e didattica generale da porre alla base della formazione dei docenti (Perla et al., 2018): questo dialogo, tuttavia, stenta ad attivarsi non solo in Italia ma anche in altre realtà europee, come in Spagna (Prats, 2020).

In effetti, la ricerca storica nell’ultimo cinquantennio in Italia ha compiuto molti progressi, con la creazione di nuovi campi di studio, di nuovi modelli, di nuovi approcci che hanno favorito una presa di coscienza diffusa del valore della storia (Pancierà, 2020). Tuttavia, mentre in ambito internazionale la ricerca in didattica della storia ha avuto un’ampia espansione, in Italia si è sviluppata solo in tempi relativamente recenti. Cajani e Corsi (2021) sostengono che in Italia sia carente o addirittura assente e ne attribuiscono le cause alla persistente influenza dell’idealismo pedagogico di Giovanni Gentile, secondo cui insegnare è un’arte che non va appresa e, di conseguenza, per insegnare bene, ciò che conta è la conoscenza dei contenuti della materia da insegnare piuttosto che le tecniche didattiche da

utilizzare (Cajani, 2019b). Di contro c'è chi ritiene che, attribuire l'assenza di un sistema organico di formazione didattica dei docenti solo a pregiudizi ideologici pare poco attendibile (Baldacci et al., 2020). Le posizioni esposte, seppur contrapposte, rendono comunque l'idea di un dibattito già avviato sulla ricerca in didattica della storia.

E in effetti, è già dagli anni ottanta, in Italia, si è manifestato un crescente interesse verso la ricerca in didattica della storia, come dimostra l'implementazione esponenziale di produzioni scientifiche da parte di esperti accademici di elevato spessore come Antonio Brusa, Ivo Mattozzi, Walter Panciera, Scipione Guarracino, Beatrice Borghi, Rolando Dondarini (e tanti altri). Questo interesse è altresì dimostrato dalla fioritura di un forte associazionismo che ha dato vita a siti *web* dedicati, riviste, bollettini, convegni e seminari attraverso cui viene alimentato il dibattito sui nodi più problematici dell'insegnamento storico e attraverso cui vengono comunicati i risultati di sperimentazioni dei diversi gruppi di ricerca che da anni operano sul territorio (Musci, 2014), aprendo gli orizzonti anche alle tendenze emergenti al di fuori dell'ambito nazionale. Ne fa una descrizione dettagliata Elena Musci (2014) che indica: il *CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti)*, che supporta la formazione dei docenti mediante l'organizzazione di appositi corsi anche su *web* e mediante la sua rivista *Insegnare*, ora disponibile anche *on line*; *Clio '92*, che è l'associazione degli insegnanti di storia coordinata da Ivo Mattozzi, che organizza ogni anno la scuola estiva in materia di didattica della storia e che rende disponibili sul sito diverse proposte didattiche e riflessioni su esiti di ricerche; *Historia Ludens*, che è l'associazione composta da ricercatori, docenti ed ex studenti nata a seguito dell'esperienza *del Laboratorio di Storia* di Antonio Brusa presso l'Università di Bari e che, oltre ad attivare importanti iniziative di formazione per docenti, rende disponibili riflessioni teoriche e materiali didattici soprattutto sui temi del patrimonio e dei laboratori didattici e ludico-didattici; *IRIS*, associazione di ricercatori, insegnanti e formatori che si occupa di didattica geo-storico-sociale; *LANDIS (Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia)*, che è un'associazione di insegnanti e ricercatori di didattica della storia che privilegia i temi dell'insegnamento della storia e dell'educazione alla cittadinanza; *Novecento.org*, che è una rivista *on line* che affronta soprattutto i temi di uso pubblico della storia e che è curata dalla rete *INSMLI (Istituti per la Storia della Resistenza e della Società contemporanea in Italia)* fondato nel 1949 da Ferruccio Parri; *SiDidaSt (Società Italiana Didattica della Storia)*, presieduta da Antonio Brusa) che costituisce un recente punto di riferimento per condivisioni e dibattiti tra diverse realtà che operano nell'ambito della

Didattica della Storia in Italia. E poi ci sono tante altre strutture organizzative che perseguono finalità simili, come ad esempio il *DiPaSt* (Dipartimento di Storia dell'Università di Bologna), inteso come spazio di confronto sullo studio e l'insegnamento della storia e del patrimonio culturale e ambientale, che è coordinato da Beatrice Borghi la quale dirige anche la rivista digitale *Didattica della Storia - Journal of Research and Didactics of History* che condivide gratuitamente materiali di approfondimento e di diffusione di ricerche ed esperienze nell'ambito della didattica della storia, anche in chiave multidisciplinare.

Avviato il dibattito, si tratta ora, come sostiene Adorno (2020), di dar vita a connessioni più profonde tra Università e didattica, da un lato, e tra norme e pratiche, dall'altro: l'Università, infatti, oltre a formare alla ricerca per garantire il progresso scientifico, forma i futuri insegnanti, cui è demandato di compito di educare i giovani a gestire con consapevolezza i contenuti e, soprattutto, i metodi disciplinari, con l'obiettivo primario, nel caso dell'insegnamento della Storia, di educarli a "pensare storicamente"; d'altro canto, però la didattica, soprattutto quella costruita dal basso da docenti che con passione si mettono in gioco, si trova a doversi sfidare con ostacoli di tempo e di burocrazia determinati da un sistema di norme evidentemente non sempre pienamente efficace (Adorno, 2020). Ciò chiama in causa tutta una serie di problematiche connesse alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, di cui si dirà nel paragrafo che segue.

1.3 La formazione degli insegnanti.

Gli insegnanti hanno un ruolo decisivo per la qualità dell'istruzione. Buoni esiti degli apprendimenti si possono ottenere utilizzando buone strategie di insegnamento: gli insegnanti condizionano i risultati scolastici degli studenti, ma influenzano complessivamente anche i processi di miglioramento delle istituzioni scolastiche (Piacenza e Trincherò, 2022; Tammaro et al., 2017). Ecco perché è indispensabile che il corpo docente sia formato *ab inizio* e costantemente in maniera adeguata alle esigenze di una società in continua e rapida trasformazione. Ed ecco perché la formazione dei docenti è stata ritenuta, sia a livello europeo che globale, una leva strategica e una priorità su cui operare ai fini del miglioramento complessivo del sistema educativo e dello sviluppo economico e sociale, tanto da essere inserita negli obiettivi di *Europe 2020* e nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (CUNSF, 2019).

L'esperienza della pandemia da COVID-19 iniziata a febbraio del 2020 e il conseguente repentino passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza hanno messo ulteriormente in rilievo l'indispensabile ruolo svolto dagli insegnanti nel garantire a tutti gli studenti parità di accesso a un'istruzione di qualità e hanno evidenziato la necessità di un ulteriore sviluppo di pratiche educative digitali e di formazione digitale (Consiglio UE, 2020).

In un contesto sociale sempre più multietnico, multiculturale, tecnologico, dominato dal paradigma della complessità, proteso a contrastare divari territoriali e nuove forme di povertà educativa, di intolleranza e di esclusione sociale, il profilo professionale che si richiede al docente si configura come un insieme integrato di una pluralità di competenze: a quelle tradizionali di tipo culturale e didattico (che restano sempre centrali nella professionalità docente) si richiedono oggi competenze educative, organizzative, progettuali, valutative, relazionali, comunicative verbali e non verbali, iconiche, multimediali e si richiede altresì un'apposita competenza a lavorare in contesti multiculturali e di multilinguismo (Agrusti, 2021; TALIS²⁶, 2018; Tammaro et al., 2017).

Si auspica inoltre un avvio alla ricerca scientifica in educazione. Questo non significa fare di tutti gli insegnanti dei ricercatori ma prepararli a diventare protagonisti della propria crescita professionale, capaci di rilevare i propri livelli di partenza, di porsi degli obiettivi da raggiungere, di considerare le evidenze e i progressi della ricerca nel proprio settore professionale, di impegnarsi a sviluppare capacità cognitive e tecnico-strumentali adeguate ad intervenire con efficacia nei processi di insegnamento, di aprirsi ad un confronto sistematico sui risultati delle proprie azioni professionali (Agrusti, 2021).

Un profilo così complesso richiede la progettazione e l'istituzionalizzazione di un sistema di formazione che, partendo da una adeguata formazione iniziale, miri a garantire e sostenere uno sviluppo professionale continuo. L'insegnante diventa un professionista autorevole se rinalda la propria biografia professionale, se entra in un ciclo di crescita culturale che si sviluppa lungo tutta la sua vita professionale (Tammaro et al., 2017).

²⁶ TALIS: *Teaching and Learning International Survey* <https://www.oecd.org/education/talis/>

1.3.1 La formazione iniziale degli insegnanti di scuola primaria in Italia.

Nel panorama internazionale la ricerca sulla *Teacher Education* è un ambito di studio molto fecondo e generalmente distingue nella formazione la fase iniziale (pre-servizio), la fase di *induction* (fase di inserimento) e quella *in service* (fase della maturità professionale), ponendo quest'ultima in una prospettiva *lifelong* (Agrusti, 2021).

La formazione iniziale degli insegnanti costituisce dunque la prima tappa del processo continuo del loro sviluppo professionale (Commissione europea Eurydice, 2021): scopo principale è quello di fornire ai futuri insegnanti quelle competenze professionali indispensabili per rispondere in maniera coerente alla domanda di istruzione. A livello europeo ed internazionale, già dagli anni settanta è stato avviato un processo di istituzionalizzazione della formazione iniziale dei docenti, focalizzando però l'attenzione principalmente sulla scuola secondaria (Cajani e Corsi, 2021). In Italia si è cominciato a regolamentare in modo organico la formazione iniziale e le modalità di accesso al ruolo dei docenti di scuola primaria da circa un ventennio.

Fino alla fine del XX secolo, titolo di accesso per insegnare nella scuola primaria era il solo diploma di Istituto Magistrale (scuola secondaria di secondo grado, di durata quadriennale), che forniva una formazione basata su discipline psico-pedagogiche e su attività di tirocinio. Questo tipo di formazione si è rivelata palesemente anacronistica e inadeguata alle esigenze della scuola di massa che opera in una società completamente rinnovata.

Da quando è stata effettuata la riforma degli ordinamenti didattici universitari (avviata con Legge 19 novembre 1990 n.34 e realizzata con D.M. 26 maggio 1998 n.153), titolo di accesso per insegnare nella scuola primaria è diventata la laurea in "Scienze della formazione primaria", di durata quadriennale, che garantiva per la prima volta una formazione di livello universitario ai futuri docenti di scuola primaria, riservando otto crediti formativi alle discipline storiche.

Con Decreto del 10 settembre 2011 n.249 del MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca) sono stati istituiti i corsi di laurea quinquennali a ciclo unico in Scienze della formazione primaria (LM-85bis) con valore abilitante per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e primaria. Questo nuovo percorso di formazione iniziale mira a valorizzare la funzione docente mediante l'acquisizione di "competenze disciplinari, psico-

pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali”, di competenze linguistiche in lingua inglese livello B2, di competenze didattiche per l’integrazione degli alunni con disabilità e di competenze digitali inerenti la capacità di utilizzare il digitale per rappresentare e comunicare le conoscenze e per l’utilizzo dei laboratori virtuali (art.2 D.M. 249/2010²⁷). Nel nuovo percorso formativo viene inoltre valorizzata la padronanza delle discipline storiche, portando da otto a sedici il numero dei crediti formativi da conseguire nelle discipline “storia antica, medievale, moderna e contemporanea” (come da Allegato al Decreto, Tabella 1).

Attualmente, come si evince dal sito del Ministero dell’Istruzione e del Merito²⁸ (MIM), per accedere all’insegnamento nella scuola primaria occorre il “titolo di accesso”, che può essere la Laurea in Scienze della formazione primaria oppure il Diploma di Istituto Magistrale o di Diploma di Liceo Socio-Psico-Pedagogico purché questi ultimi conseguiti entro l’anno scolastico 2001-2002; e occorre altresì l’abilitazione all’insegnamento nella scuola primaria, conseguita al termine di un corso di laurea magistrale quinquennale in Scienze della formazione primaria, con il relativo tirocinio. Il possesso di entrambi i requisiti - oltre che permettere l’inserimento nella seconda fascia delle graduatorie degli Istituti scolastici al fine di ottenere incarichi di supplenza a tempo determinato - consente di partecipare ai concorsi per titoli ed esami ai fini dell’assunzione in servizio a tempo indeterminato, mentre il solo possesso del titolo di accesso consente l’inserimento nelle graduatorie di terza fascia degli Istituti scolastici da cui si attinge per attribuire incarichi di insegnamento a tempo determinato.

Nello scenario italiano il nuovo modello di formazione iniziale è stato molto criticato, in particolare per quanto riguarda la formazione all’insegnamento della disciplina storica.

Innanzitutto, il potenziamento della formazione storica dei futuri docenti è stato ritenuto solo apparente poiché, di fatto, solo una modesta minoranza di Università ha predisposto corsi integrati dalla storia antica a quella contemporanea, mentre in maggioranza si è data preferenza alla storia antica (perché è insegnata negli ultimi due anni della scuola primaria) o si è scelto l’insegnamento da introdurre nel corso di laurea in relazione alla disponibilità del proprio personale o, addirittura, gli studenti (futuri insegnanti) sono stati lasciati liberi di

²⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>

²⁸ <https://www.miur.gov.it/diventare-docente-nella-scuola>

scegliere quale corso frequentare, il tutto con grave penalizzazione a carico della loro formazione epistemologico-disciplinare (Panciera e Zannini, 2013; Donato, 2014).

Inoltre, è stato criticato il fatto che nel Decreto n.249/2010 mancano riferimenti alle tendenze storiografiche degli ultimi decenni (come la paleoantropologia, l'archeologia, la storia mondiale, le storie degli altri continenti) e non risultano approfondite (come dovrebbero) le conoscenze dei futuri docenti sulle modalità di fare ricerca o di lavorare sulle fonti o di ricavare informazioni da interconnettere per descrivere, narrare, spiegare (Marostica, 2011).

Anche un nutrito gruppo di docenti universitari di discipline storiche nei corsi di Scienze della Formazione primaria ha manifestato dissensi e perplessità sul modello di formazione iniziale introdotto con il Decreto citato: con la lettera aperta "Scuola primaria, formazione degli insegnanti e saperi storici: la qualità dipende da tutti" (2014), ponendosi in linea con l'art.9 della Costituzione italiana²⁹ e con le Indicazioni per il curricolo del 2012 e partendo dall'assunto che la tutela del patrimonio culturale sia una delle più importanti finalità dello studio della storia nella scuola primaria, hanno evidenziato la necessità di creare connessioni tra storia e discipline delle arti, fornendo ai futuri maestri indicazioni e strumenti didattici adeguati per poter guidare i bambini alla scoperta del patrimonio culturale e storico-artistico presente nel territorio.

Dette perplessità oggi appaiono ancora più forti con riferimento al documento *Indicazioni e Nuovi scenari* (2018), in cui emerge la necessità di promuovere negli insegnanti di scuola primaria una formazione al dialogo con il territorio, una didattica attiva tra scuola e territorio.

Anche i risultati di una recente ricerca condotta con gli studenti di Scienze della Formazione Primaria presso l'Università di Milano Bicocca hanno messo in luce che, per sviluppare negli alunni le competenze storiche necessarie a formare il cittadino del XXI secolo - come richiesto dalle *Indicazioni 2012*, dalla L.92/2019, dal documento *Indicazioni e Nuovi Scenari* (2018), dalla *Raccomandazione* del Consiglio europeo del 2018 - si tratta di mettere a punto modelli di formazione per gli insegnanti centrati sui temi della cittadinanza e del patrimonio e basati su una didattica attiva, co-progettata col territorio (Fredella, 2021).

²⁹ <https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione>

È fondamentale inoltre che i percorsi formativi siano derivati da esperienze frutto di reali sinergie tra ricerca e didattica e che diano spazio e rilievo agli aspetti metodologici, quasi sempre esclusi dai piani di studio (Borghi e Montanari, 2021).

1.3.2 La formazione in ingresso e in servizio nella scuola primaria in Italia.

Il docente del XXI secolo è un “professionista riflessivo” (Schön, 1993) che riflette sulle proprie conoscenze teoriche, sulle proprie esperienze, sulle proprie pratiche didattiche per rimodellare sul campo l’azione educativa mediante processi di revisione continua delle proprie pratiche, con una funzione di *scaffolding* e di facilitazione (Cosentino, 2022).

Un simile profilo professionale esige una formazione continua in servizio progettata sulla base di obiettivi, metodi, contenuti aderenti ai bisogni specifici e di sviluppo professionale dei docenti ed alle esigenze di sviluppo e di miglioramento della scuola; esige forme non trasmissive di “aggiornamento”, ma metodologie attive, interattive, cooperative (DGPS-MIUR, 2018), esige una molteplicità di approcci diversificati, come attività in presenza, studio individuale, attività di riflessione, collaborazioni in rete, rendicontazione della formazione realizzata (Nota Miur, prot. n. 35 del 07.01.2016³⁰). Esige una formazione di qualità, che sia percepita dagli insegnanti come effettiva opportunità di crescita e di sviluppo professionale (DGPS-MIUR, 2018) e non come mera esecuzione burocratica.

In Italia si è cominciato ad istituzionalizzare e a definire in maniera organica e programmata la formazione in servizio dei docenti a partire dal D.P.R. 419 del 1974³¹, il cui art.7 qualificava l'aggiornamento come un diritto-dovere del personale docente, inteso sia come adeguamento delle conoscenze al progresso delle singole discipline e delle connessioni interdisciplinari, sia come approfondimento della preparazione didattica, sia come partecipazione ai processi di innovazione pedagogica e didattica.

Con il contratto collettivo del lavoro-settore scuola (periodo di vigenza 2006-2009) ci si è avviati a superare la logica del “corso di aggiornamento” e del semplice “diritto-dovere”

³⁰ [https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/MIURAOODPITREGISTRO_UFFICIALE\(U\)0000035_07-01-2016.pdf](https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/MIURAOODPITREGISTRO_UFFICIALE(U)0000035_07-01-2016.pdf)

³¹ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1974-05-31:419>

all'aggiornamento, considerando la formazione in servizio parte integrante della funzione docente.

È tuttavia con la Legge n.107 del 2015³² e con il *PNFD*³³ (*Piano Nazionale di Formazione dei docenti, adottato con D.M. 797/2016*) che viene modificato in modo sostanziale l'approccio alla formazione e allo sviluppo della professionalità docente, conferendo alla formazione continua e in servizio dei docenti carattere "strutturale, permanente, obbligatorio" (c.124 L.107/2015), in quanto fattore indispensabile per il miglioramento del sistema formativo, per la crescita del Paese, per lo sviluppo professionale dei singoli docenti. Le attività formative sono definite dalle singole istituzioni scolastiche in modo coerente con il *Piano Triennale dell'offerta formativa*, con il *Piano di Miglioramento* di ogni singola scuola e con le priorità definite nel *PNFD*. Le nuove disposizioni normative sono accompagnate da un forte investimento finanziario (circa 40 milioni di euro) che ha portato all'istituzione della "*Carta del docente*", del valore di € 500,00 annui attribuiti a ciascun docente per attività di formazione e di arricchimento culturale e professionale, e alla creazione della Piattaforma *S.O.F.I.A. (Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento del personale della scuola)* che è una sorta di "catalogo *on line*" che permette ai docenti di scegliere tra le tante iniziative formative proposte dalle Scuole e dai Soggetti accreditati MIUR (ora MIM).

Con Decreto Ministeriale n.850 del 2015³⁴ è stata inoltre regolamentata la formazione in ingresso dei docenti neoassunti, che si pone come anello di congiunzione tra la fase della formazione iniziale e quella della formazione continua. In tale contesto assumono particolare rilevanza i ruoli del dirigente scolastico e del tutor del neoassunto che si concretizzano, oltre che negli adempimenti specifici prescritti dal D.M. 850/2015, anche in azioni di cura, supervisione, vicinanza professionale nei riguardi del nuovo docente, sullo sfondo dell'idea di "comunità professionale" evocata dalla L.107/2015.

A seguito della riforma complessiva del sistema di formazione come appena delineato, sono state avviate molteplici attività formative che hanno coinvolto a tutto campo il personale docente.

³² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

³³ https://www.istruzione.it/piano_docenti/

³⁴ http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2015/DM_850_27_10_2015.pdf

Relativamente alla formazione in servizio in didattica della storia, da un'indagine condotta sulla piattaforma *SOFIA* e riportata da Elisabetta Serafini (2018) è emerso che:

- tra il 2017 e il 2018 è aumentato il numero dei corsi erogati dai Dipartimenti di storia (Figura 1).

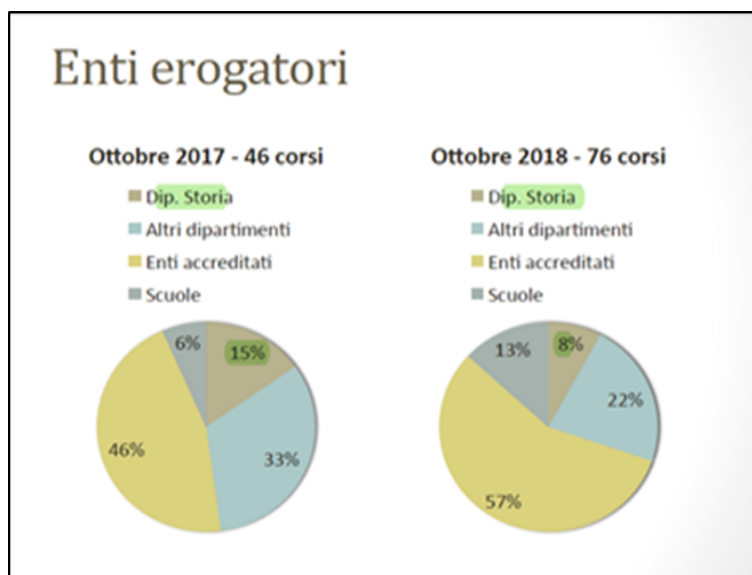


Figura n.1 Esiti di una indagine su formazione in Storia e in Didattica della Storia su piattaforma S.O.F.I.A: confronto corsi erogati nel 2017 e nel 2018. Fonte: Serafini (2018).

- Sono stati erogati in prevalenza percorsi di storia contemporanea (43%), seguiti da percorsi interdisciplinari e di innovazione metodologica (entrambi 19%) (Figura n. 2).

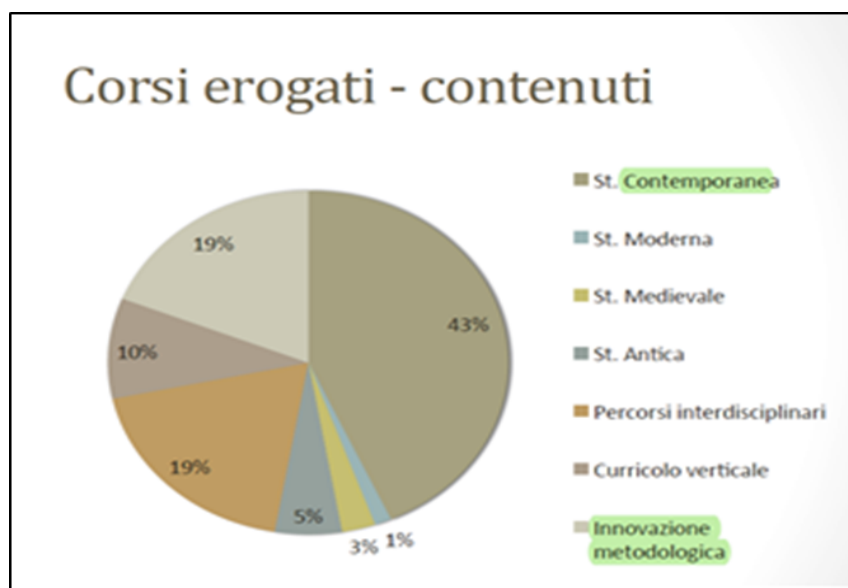


Figura n.2 Esiti di una indagine su formazione in Storia e in Didattica della Storia su piattaforma S.O.F.I.A.: contenuti dei corsi erogati. Fonte: Serafini (2018).

- Solo il 24% dei corsi erogati ha come destinatari i docenti di scuola primaria (Fig. ...).
I corsi erogati erano gratuiti o pagabili con Card docente.

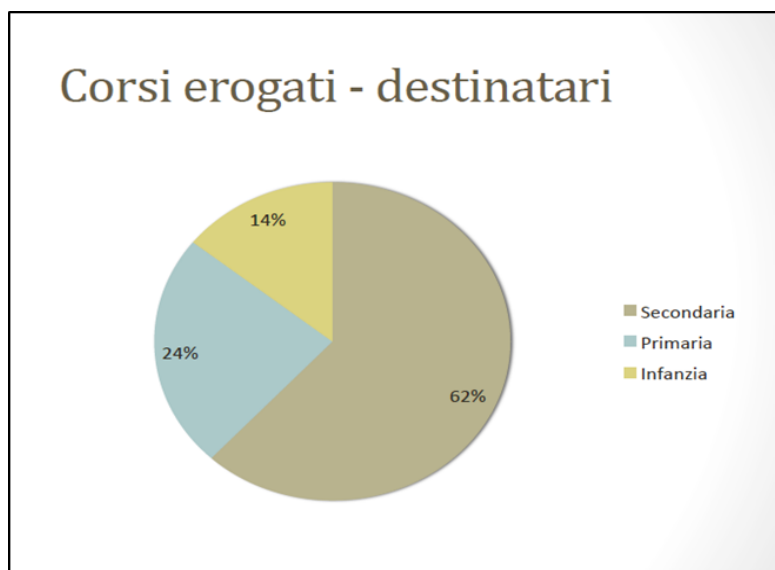


Figura n.3 Esiti di una indagine su formazione in Storia e in Didattica della Storia su piattaforma S.O.F.I.A.: destinatari dei corsi erogati. Fonte: Serafini (2018).

Pare evidente, dunque, che gli ultimi interventi legislativi adottati dal governo italiano abbiano sortito l'effetto quantomeno di avviare un processo di sviluppo professionale capace di prendersi cura anche della formazione storica dei docenti di scuola primaria.

L'obiettivo cui dovrebbe tendere la formazione in servizio è di rendere i docenti capaci di dare un nuovo senso all'insegnamento e allo studio della storia (Impellizzeri e Musci, 2014), di renderli in grado di scegliere, progettare e realizzare percorsi di apprendimento della storia utilizzando metodologie, contenuti e strumenti che mirino ad un apprendimento motivato, attivo, partecipato, di tipo laboratoriale, che tenda a promuovere non solo l'acquisizione di conoscenze, ma soprattutto lo sviluppo di quelle competenze necessarie a vivere, orientarsi e partecipare attivamente nella società odierna (Borghi, 2009a).

E ancora, richiamando la citazione di Bloch (1998) all'inizio del paragrafo precedente, si tratta di sostenere una formazione docente che tenda a promuovere un apprendimento "divertente", ovvero un apprendimento, non deprivato del suo potenziale ludico oltre che proteso a far imparare a pensare storicamente e ad agire con consapevolezza e responsabilità (Perla et al., 2018).

All'interno di una simile visione, richiamando le *Indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 in cui si ribadisce che la costruzione del curricolo è "il processo attraverso il quale si sviluppano e si organizzano la ricerca e l'innovazione educativa", su può dire che la formazione in servizio coinvolge certamente e in modo diretto scuole ed insegnanti, responsabili in prima linea dei processi di ricerca e sperimentazione (Bagni, 2021). Ma non basta. Sarebbe auspicabile altresì investire sul binomio scuola-università in un'ottica sistemica di ricerca orientata alla formazione di ricerca, sperimentazione, valutazione nelle scuole (Agrusti, 2021; Bagni, 2021). E, più in generale, sarebbe auspicabile un sistema di formazione in cui si definiscano più dettagliatamente attori e ruoli a tutti i livelli (insegnanti, dirigenti scolastici, Uffici scolastici, articolazioni del Ministero dell'Istruzione) e in cui si stabiliscano in maniera non occasionale né frammentaria alleanze strategiche con soggetti esterni alle amministrazioni scolastiche, come università, associazioni, enti accreditati (Cerini, 2016).

Al fine di colmare le rilevate carenze nel campo della ricerca educativa in didattica della storia, Panciera (2022) auspica altresì l'istituzione di un centro di ricerca nazionale dedicato allo studio della didattica della Storia, considerato che in molti altri paesi europei, fra cui Spagna, Germania e Francia, istituzioni simili esistono già da alcuni decenni e hanno messo a punto specifici progetti, materiali e programmi relativi all'insegnamento della disciplina storica.

1.3.3 La formazione digitale per l'insegnamento.

La formazione digitale occupa un ruolo di primo piano nella formazione globale del docente in un contesto educativo fortemente rinnovato dalla trasformazione digitale della società e messo in crisi dalla pandemia che ha rivelato la necessità di un sistema di istruzione e formazione adeguato all'era digitale, in grado di promuovere competenze digitali sin dall'infanzia.

I nuovi scenari impongono un cambiamento del ruolo del docente da trasmettitore di informazioni in facilitatore degli apprendimenti, in professionista che ricerca e progetta, che seleziona, adegua contenuti e produce risorse fisiche e digitali, che orienta e reindirizza i percorsi formativi degli studenti in funzione dei loro nuovi bisogni educativi; in esperto competente che predispone un ambiente di apprendimento, sia fisico che virtuale, flessibile, multifunzionale, interattivo, collaborativo, che vada oltre i confini dell'aula (La Marca e Martino, 2021), oltre gli angusti ambiti del libro di testo e che traduca in opportunità di crescita formativa tutte le potenzialità offerte dalle sempre più sofisticate tecnologie digitali e dal *web*.

I nuovi *standard* professionali esigono un corpo docente che sappia rendere gli studenti capaci di navigare in rete in modo critico, con consapevolezza e responsabilità, che li renda capaci di “imparare ad imparare” mediante quegli stessi strumenti (*smartphone, tablet, computer*) che loro stessi, “nativi digitali”, già utilizzano sin dalla più tenera età per scopi ludici o comunicativi, ma di cui, spesso, ignorano le funzioni basilari (Biagioli et al., 2022), ciò al fine di renderli cittadini digitali competenti, proprio come richiede il Documento *Indicazioni e Nuovi Scenari* del 2018.

Molteplici iniziative sono state poste in essere nell'ultimo ventennio dall'Unione Europea con lo scopo di promuovere la digitalizzazione dei sistemi scolastici e di supportare la digitalizzazione dei processi di insegnamento. Significativi al riguardo sono i consistenti investimenti del *FESR (Fondo Europeo di Sviluppo Regionale)* e del *FSE (Fondo Sociale Europeo)* per sostegno a infrastrutture e formazione, il framework *DigComp Edu*³⁵ (2017)

³⁵ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

che definisce le competenze digitali dei docenti in relazione a sei aree di competenza: “Coinvolgimento e valorizzazione professionale, Risorse digitali, Pratiche di insegnamento, Valutazione dell'apprendimento, Valorizzazione delle potenzialità degli studenti, Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti” .

Da ultimi in ordine di tempo meritano di essere menzionati l'imponente strumento finanziario *Next Generation EU*³⁶ (NGEU), finalizzato a sostenere la ripresa post-pandemia in settori come l'istruzione e la formazione e il *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027-Ripensare l'istruzione nell'era digitale*³⁷, diretto a promuovere l'adeguamento sostenibile ed efficace dei sistemi formativi e di istruzione dell'UE all'era digitale.

Anche l'Italia, con una serie di interventi posti in essere nell'ultimo ventennio, ha puntato al consolidamento delle dotazioni tecnologiche delle scuole e al potenziamento delle competenze digitali di docenti. Significativi sono al riguardo: i *Piani Nazionali di Informatica (PNI)* del 1985 orientati a promuovere un'alfabetizzazione informatica di base, il *Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche (PSTD)* del 1997 in cui alla *Tool literacy* si affiancava la promozione di competenze metodologico-didattiche; il *Piano nazionale di formazione degli insegnanti sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione FOR TIC* del 2002, che ha coinvolto circa 180.000 docenti nella formazione alle abilità informatiche strumentali; l'azione “*Cl@ssi 2.0*” con cui dal 2009 sono stati creati nuovi spazi digitali nelle scuole; il *PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale)* che ha introdotto nelle scuole l'“Animatore digitale” e il “Team per l'innovazione digitale” allo scopo di supportare i docenti nei processi di innovazione didattica digitale; le *Linee guida per la didattica digitale integrata* emanate dal Ministero dell'Istruzione col Decreto Ministeriale n. 85/2020; il *PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza)* che utilizza i fondi di *Next Generation EU* per investimenti in dotazioni digitali e in formazione dei docenti sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica; la piattaforma di formazione *ScuolaFutura* (prevista nell'ambito del PNR-Missione Istruzione) che prevede il Programma “*Didattica digitale*” con cui il Ministero dell'istruzione mira a formare docenti e dirigenti in merito a didattica digitale integrata e trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica.

³⁶ https://next-generation-eu.europa.eu/index_en

³⁷ <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>

Grazie a questi ed altri interventi dell'Unione Europea e dell'Italia è stato esteso in modo capillare l'uso della rete e dei servizi digitali nelle istituzioni scolastiche, universitarie e nei centri di ricerca italiani e, come rilevano molti studi (Biagioli et al., 2022; Caligiuri, 2017; Cappuccio e Pedone, 2017; La Marca, 2021, De Piano, 2015), la tecnologia ormai è entrata nelle aule ed è utilizzata dai docenti, sin dalla scuola primaria e, per certi aspetti, anche dalla scuola dell'infanzia. Tuttavia viene confermata la tendenza prevalente dei docenti all'uso delle tecnologie per "trasmettere" con una diversa modalità le stesse conoscenze (Caligiuri, 2017) o la propensione a utilizzare la rete solo in modo passivo, come strumento di consultazione *on line* di risorse più che come condivisione di contenuti (De Piano, 2015).

Inoltre emergono bisogni formativi nuovi: il bisogno di continuità e progettazione sistematica delle azioni formative, generalmente basate su scelte approssimative o su eventi sporadici slegati l'uno dall'altro (Parola, 2016); il bisogno di una formazione anche per il personale non docente e per le famiglie (Caligiuri, 2017); il bisogno di una formazione in servizio centrata sulla pratica professionale che tenga in equilibrio saperi tecnologici (alfabetizzazione digitale di base) e professionali per poter integrare le tecnologie digitali nei processi di insegnamento (Parigi, 2016), per interagire con la comunità educante e per curare il proprio sviluppo professionale (Ferrantino e Tiso, 2022).

Il futuro della scuola impone una rivalutazione epistemologica delle opportunità che *Internet* e le tecnologie sono in grado di offrire in termini di modelli di insegnamento (Cappuccio e Pedone, 2017) e richiede un ripensamento delle modalità di formazione iniziale e in servizio dei docenti, soprattutto adesso che la situazione pandemica ha fatto emergere la necessità di più elevati livelli di competenze digitali dei docenti (Ferrantino e Tiso 2022).

Anche su questo punto si tratta di avviare forme di dialogo costruttivo tra ambito scolastico e accademico (Serafini e Caporrella, 2020), prevedendo momenti formativi progettati e condivisi con gli stessi docenti, in un sistema di apprendimento continuo in cui i docenti formati diventino a loro volta formatori degli altri colleghi (La Marca e Martino, 2021).

E, soprattutto, si tratta di adottare modelli di formazione innovativi, che siano più efficaci e più rispondenti ai bisogni dei docenti, come ad esempio il modello di formazione iniziale denominato "*Tirocinio Digitale Integrato*", sperimentato durante il Covid presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria all'università di Firenze (Biagioli et al., 2022), o come il modello "*Didatec*" proposto da INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione

Innovazione e Ricerca Educativa di Ricerca), diretto a rendere spendibili nella pratica professionale le conoscenze acquisite durante la formazione (Parigi, 2016) o, ancora, come il modello *TPACK* (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) proposto da Mishra e Koehler (2006), rappresentato dall'intersecarsi di contenuti disciplinari (CK), di conoscenze pedagogico-didattiche (PK) e di competenze tecnologiche (TK) - (Mura e Bonaiuti, 2022).

Con riguardo all'insegnamento della storia nella scuola primaria si tratta di valorizzare e diffondere ulteriormente quelle esperienze di insegnamento partecipativo della disciplina (già presenti nella scuola primaria prima del Covid e implementate con la didattica a distanza durante il periodo pandemico) fondate sul coinvolgimento attivo dello studente e sul laboratorio di storia: oggi, grazie al *web*, si può contare su una molteplicità inesauribile di contenuti digitali e di fonti digitalizzate, su migliaia di laboratori storici *on line*, su ambienti *wiki* per la creazione di oggetti digitali, su *software* generatori di immagini virtuali come ad esempio *Google Earth* (Zannini, 2021), oltre che, naturalmente, sulle inimmaginabili potenzialità offerte dal *Metaverso* e dalla realtà virtuale ed aumentata e adesso anche dell'Intelligenza Artificiale.

Tecnologia digitale e informatizzazione spingono la storia fuori dalle mura fisiche della scuola e dal suo tradizionale strumento di conoscenza, il libro di testo (Ricci e Colavecchi, 2020): e di questo bisogna prenderne atto.

1.4 Didattica della storia in Italia: orientamenti e pratiche

1.4.1 Orientamenti tra tradizione e innovazione.

Insegnare storia nella scuola primaria costituisce oggi una delle maggiori sfide, soprattutto dal punto di vista metodologico, in quanto l'insegnante si trova a dover operare con bambini e bambine che hanno già un proprio bagaglio cognitivo fatto di conoscenze pregresse acquisite in ambito prescolare e che, pur presentando un senso del passato non ancora del tutto formato, mostrano grande curiosità per le testimonianze storiche depositate nell'ambiente che li circonda e per quelle narrate dai media in cui sono immersi ormai quotidianamente (Serafini e Caporrella, 2020). Attraverso i cartoni animati, i fumetti, i giochi elettronici, le visite a musei e altre fonti in ambito non formale, i bambini acquisiscono, sia

pur in modo confuso, frammentario, episodico, immagini su ciò che si è soliti definire passato storico, anche se non sono in condizioni di comprendere la storia politico-istituzionale, i conflitti bellici, le istituzioni, i personaggi che vi agiscono (Mattozzi, 2021). In genere si tratta di un sapere non coerente con il rigore scientifico o comunque aumentato dalla dimensione emotiva e creativa, frutto di una narrazione storica non accademica prodotta anche a scopo di intrattenimento o di propaganda e nota come “uso pubblico della storia” (Musci, 2014b). Inoltre, già alla scuola primaria, i bambini sono *multitasking*, abituati a scambiare informazioni in maniera veloce e a compiere processi diversi in maniera contemporanea, sono attratti dalle immagini, catturati dal digitale (Prensky, 2013).

Adeguare, anzi rinnovare le strategie didattiche, i contenuti, gli strumenti in uso nell’insegnamento storico, per renderli rispondenti alle nuove istanze formative imposte dal presente è ritenuto oggi una “necessità” (Borghi, 2019). Ciò pare ancora più urgente se si considera la crisi che sta attraversando la disciplina Storia, gravata da un generale senso di incoerenza tra il forte impulso al rinnovamento espresso dalla ricerca accademica e le obsolete modalità con cui in genere continua ad essere insegnata, dirette a trasferire conoscenze più che a stimolare lo sviluppo di competenze (Borghi, 2019), come richiedono i principali riferimenti accademici e normativi nazionali ed europei.

“Storia generale”, “principio cronologico-sequenziale” e “modello trasmissivo delle conoscenze” costituiscono i pilastri su cui si fonda la didattica tradizionale della storia (Panciera e Zannini, 2013), modello ancora molto praticato, soprattutto nelle scuole secondarie e nelle università (Zannini, 2021; Borghi e Dondarini, 2019), ulteriormente rafforzato dalla verticalizzazione del curriculum tra scuola primaria e scuola secondaria di primo grado realizzata dalle Indicazioni nazionali del 2012 (Gabrielli, 2022), oggetto di aspre critiche da parte di chi lo ritiene ormai anacronistico e principale causa della disaffezione degli studenti allo studio della disciplina.

Si critica il fatto che la “storia generale” - che è il genere storiografico più praticato, frutto di precise scelte politico-ideologiche cristallizzate nei Programmi (o nelle Indicazioni) ministeriali e tradotte nei libri di testo in uso nelle scuole e nelle università - conduca a una “cattiva” idea di “storia”, in quanto genera l’erronea convinzione che essa inglobi tutta la storia dell’umanità (Mattozzi, 2015) e che sia possibile una conoscenza completa della storia (Panciera, 2016). Sarebbe più opportuno parlare di “disciplina storica”, per guardare non solo

alla conoscenza prodotta, ma anche ai processi, agli strumenti e alle operazioni utilizzate per la sua elaborazione e si dovrebbe promuovere negli alunni la consapevolezza dell'esistenza di storie diverse, anzi di "reti di storie" nelle diverse scale (locale, nazionale, europeo mondiale) e nei diversi settori (Mattozzi, 2015). Inoltre si dovrebbe far percepire, sin dai primissimi approcci con la disciplina, la distinzione tra l'oggettività dei fatti della "storia", che potrebbe essere percepita dai bambini in relazione a fatti vissuti nel loro contesto di appartenenza, e la soggettività delle forme di trasmissione della sua conoscenza, che rientrano invece nella storiografia e che potrebbero essere percepite facendo riferimento alle molteplici narrazioni possibili in relazione ai fatti stessi (Borghi e Dondarini, 2019).

Costituisce oggetto di critica, inoltre, la rigida applicazione del principio cronologico-sequenziale che comporta una trasmissione dei fatti storici in sequenza lineare, dalla preistoria al periodo contemporaneo. Seppur, da un punto di vista epistemologico, non sia dissociabile l'asse cronologico dall'insegnamento della storia (Capuzzo, 2021), tuttavia la rigida applicazione di questo principio come *continuum* ininterrotto può indurre a interpretare il passato come una catena di vicende basate su relazioni causali o temporali, senza far percepire che il tempo storico non è lineare. Questo falso *continuum* non fa comprendere che al di sopra del tempo della *histoire événementielle* esistono tempi più lenti (quello della "lunga durata" e quello della "storia quasi immobile", secondo la definizione di Braudel) nei quali si trovano i contesti che permettono di interpretare a fondo i processi storici, perché non esiste fatto storico senza la sua dimensione orizzontale, senza il suo quadro geografico in cui collocarsi e con cui misurarsi (Fazzi, 2014).

Quanto all'impostazione trasmissiva della didattica tradizionale, viene criticato il fatto che sia eccessivamente nozionistica poiché mira a riempire le teste degli studenti di informazioni su fatti, date, personaggi senza che possano essere utilizzate in modo significativo per la comprensione del mondo attuale (Mattozzi, 2021) che invece richiederebbe una "testa ben fatta" (Morin, 2015) capace di pensare criticamente per rispondere alle sfide della globalità e della società complessa; e viene altresì criticato il carattere narrativo, basato prevalentemente sul travaso di conoscenze, già "confezionate" dall'insegnante o dal libro di testo, a un alunno che passivamente e acriticamente le memorizza e le ripete parafrasandole durante l'interrogazione, senza compiere alcuna operazione cognitiva indispensabile per lo sviluppo del pensiero storico, senza cercare quelle connessioni tra passato e presente fondamentali per comprendere il tempo presente, per esercitare una cittadinanza attiva nello spazio presente,

per progettare consapevolmente e responsabilmente il proprio futuro (Borghini e Dondarini, 2019).

È pur vero però che la dichiarata obsolescenza del modello trasmissivo tradizionale è stata largamente attenuata da più recenti tendenze didattiche e storiografiche supportate dalle nuove modalità di formazione iniziale e in servizio dei docenti e rispondenti al quadro pedagogico-normativo attualmente vigente come delineato già a partire dai Programmi del 1985 per la scuola primaria. Il modello “tradizionale” si è progressivamente aperto a forme didattiche più innovative, integrate dalle tecnologie digitali e dirette ad una partecipazione più attiva dell’alunno. Bisogna tuttavia tenere presente che ciò che rende una didattica “innovativa” non è lo strumento che viene utilizzato ma la cultura didattica che regola il suo utilizzo, per cui anche gli strumenti tipici della didattica tradizionale come il manuale (sussidiario per la scuola primaria) o la lezione frontale possono essere utilizzati come strumenti di alfabetizzazione storica in contesti innovativi, così come strumenti innovativi (quali l’uso dei media, l’interazione col territorio, i giochi,...) possono essere usati come pretesti per lezioni tradizionali (Brusa, 2021). Con riferimento alla storia, infatti, può essere definito “innovativo” un professionista che si pone come obiettivo della sua azione didattica l’alfabetizzazione storica degli alunni ovvero quell’insieme di conoscenze e capacità che permette loro di pensare storicamente (Brusa, 2021).

Dal quadro delle riflessioni su esposte, come anche dal quadro normativo vigente, risulta evidente un’esigenza di riconversione radicale della didattica della storia. La competenza “geo-storica” oggi auspicabile dovrebbe mirare a far raggiungere allo studente il traguardo di apprendere a “pensare storicamente”, senza però tralasciare la maturazione di quelle attitudini socio-affettive e morali necessarie per connettere gli apprendimenti scolastici con il mondo reale (Perla et al, 2018), ovvero di pensare storicamente in una prospettiva mondiale e in una “dimensione interculturale”, senza collocare i processi di identificazione collettiva entro i confini di una relazione gerarchica tra *ingroup* e *outgroup* (Serra, 2016).

Una didattica attenta a perseguire detti traguardi punta ad avviare l’alunno a percepire l’influsso che il passato ha sul presente e a compiere operazioni cognitive sul tempo storico, come tematizzazioni, trasformazione di tracce in fonti, produzione di inferenze, organizzazioni temporali e spaziali, rilevazione di mutamenti e permanenze, rilevazione di durate, problematizzazioni, interpretazione di significati, produzione di testi (Rabitti, 2008);

al tempo stesso, per perseguire detti traguardi, occorre anche valorizzare le diverse identità e radici culturali insite nel patrimonio culturale locale, promuovendo significative esperienze di educazione alla cittadinanza che consentano all'alunno di comprendere l'importanza di prendersi cura di sé, degli altri, dell'ambiente, di favorire forme di cooperazione e di solidarietà, di costruire progressivamente una coscienza identitaria solida, capace di connettere il legame con le proprie radici alla comunanza con l'umanità (Borghi e Dondarini, 2019).

È indispensabile porre in essere attività di tipo laboratoriale dentro e fuori l'aula, utilizzando la "storia generale" per far scoprire agli alunni il mondo storico attraverso la costruzione di "quadri di civiltà", adottando i più efficaci modelli didattici innovativi sperimentati dalla ricerca accademica, favorendo gli intrecci con le altre discipline, favorendo la valorizzazione del patrimonio culturale. Il tutto in un processo circolare di andata e ritorno che partendo da motivazioni, curiosità, problematiche radicate nel presente, relative anche alla salvaguardia e tutela dei beni culturali e ambientali, ricerchi nel passato le premesse e gli sviluppi per un ritorno consapevole al presente (Borghi e Dondarini, 2020). Ponendosi accanto agli "assi di storia verticale e di storia orizzontale" (Ricci e Colavecchia, 2018, p.8) i bambini possono provare curiosità e possono trovare difficoltà ma, costruendo conoscenze, sviluppando abilità e competenze, possono raggiungere i traguardi di competenza prescritti dalle Indicazioni Nazionali attualmente vigenti, appassionandosi allo studio della disciplina storia e considerandola anche ... "divertente".

Negli ultimi anni la ricerca accademica ha sperimentato diversi modelli didattici per rendere l'insegnamento della storia più efficace e rispondente ai nuovi bisogni formativi.

In Italia Calvani (1986), già all'indomani dei Programmi del 1985, ponendosi in netto contrasto con la tendenza didattica tradizionale di tipo induttivo volta a fare storia "pezzetto su pezzetto" in rigida successione lineare, proponeva una didattica prevalentemente deduttiva basata su "quadri" e "maglie" intesi come il "telaio organizzativo" (p.53) costruito con cura a priori dall'insegnante e sul quale innestare una pluralità di tecniche ed approcci da alternare seguendo però uno schema guida basato su tre caratteristiche: "informativa di base", diretta a fornire i pre-requisiti di base (quadro cronologico, terminologia, ...); "critica-cognitiva", diretta a suscitare la problematizzazione e la metacognizione; "ludico-immaginativa" diretta a ricostruire ed evocare il passato mediante fumetti, costruzione di scenari, interviste ed altre

tecniche (pp.51 e 52). Nello specifico muoveva da una ricostruzione della vita quotidiana delle civiltà del passato, proponendo i materiali di apprendimento in forma di quadri o di scenari costantemente connessi e messi a confronto con il presente e distendendo l'informazione storica in un arco temporale più vasto da restringere e approfondire alla scuola secondaria. In tale modello (schematizzato nella Tabella n.6) lo stesso Calvani si richiama esplicitamente agli influssi sociali della Nuova Storia, alla componente iconica dell'apprendimento evidenziata da Bruner, alla visione gestaltica del passato e all'idea dell'apprendimento per differenziazioni progressive di Ausbel o per ristrutturazioni progressive di Piaget.

Tabella n.6. *Schematizzazione della proposta didattica di Calvani (1986).*

Orientamenti pratici	Riferimenti teorici
Partire dalla ricostruzione della vita quotidiana delle civiltà del passato.	Nuova Storia
Proporre i materiali di apprendimento in forma di quadri, scenari, sequenze fotografiche.	Bruner: componente iconica dell'apprendimento
Costruire l'immagine del passato mantenendo vive le connessioni e il confronto col presente.	Visione gestaltica del passato
Distendere l'informazione storica in un arco temporale più vasto, da approfondire alla scuola secondaria in un arco più ristretto.	Apprendimento per differenziazioni progressive di Ausbel e sviluppo attraverso progressive ristrutturazioni di Piaget

Fonte: elaborazione propria a partire da Calvani (1986).

Un modello didattico sperimentato sin dagli anni settanta da autorevoli storici come Antonio Brusa è il *laboratorio storico* che, attraverso la didattica della ricerca, in un intreccio di conoscenza e metacoscienza che evoca l'antica bottega dell'artigiano, persegue l'obiettivo di far comprendere all'alunno come si costruisce il sapere storico (Brusa, 2021). Si ritiene, infatti, che la ricostruzione didattica dei processi di produzione delle conoscenze storiche costituisca un presupposto fondamentale per far comprendere la disciplina (Brusa, 1991) e per avviare gli alunni a compiere alcune delle operazioni cognitive che pone in essere lo storico nel suo lavoro di ricerca, come osservazioni, analisi, problematizzazioni, temporalizzazioni, interpretazioni, produzioni. Il modello di laboratorio storico proposto da Brusa (2021) è un mediatore didattico che si caratterizza per la brevità delle attività (al fine di poter essere calato facilmente all'interno del curriculum), la semplicità (al fine di favorire la riflessione metacognitiva), la presenza di regole (che lo contraddistinguono da un percorso orientato alla promozione della creatività), la libertà interpretativa (che si concretizza nella capacità di interrogare i documenti che è attività basilare nel laboratorio). Il modello di ricerca che sta alla base di questo tipo di laboratorio, definito da Brusa (1991; 2021) "*Grammatica*

dei documenti”, si basa su un approccio collaborativo ed è articolato in quattro fasi operative (che non devono necessariamente coesistere in ciascun laboratorio): “scegliere” cioè selezionare i documenti che si ritengono attinenti ai fini della ricerca all’interno di un “archivio simulato” appositamente predisposto dal docente (che per la scuola primaria potrebbe essere una raccolta di cartoline, una visita in un museo, ...); “interrogare” il documento, cioè porgli domande per estrarre informazioni; “interpretare” per testare l’attendibilità del documento attraverso un’indagine sull’autore del documento, sullo scopo per il quale è stato prodotto, sul contesto in cui è stato prodotto, su come è stato conservato; “scrivere”, nel senso di organizzare le informazioni ricavate dai documenti, operazione questa alquanto difficile soprattutto per i bambini di scuola primaria, a cui si può porre rimedio con un supporto da parte del docente da ridurre man mano che gli alunni diventano più autonomi. Attraverso questo approccio, frutto di una sperimentazione trentennale, gli alunni sviluppano un pensiero critico che li rende capaci di trasformare la mole infinita di informazioni che l’odierna realtà ci consegna anche attraverso il *web* e rendere appassionante l’approccio alla disciplina e che può diventare ancora più motivante se si integrano nel modello le più svariate e coinvolgenti risorse e tecnologie digitali oggi disponibili, molte delle quali già oggetto di uso quotidiano da parte dei docenti (come Kahoot, Google Earth, Chat Bot, ...).

Nel dibattito italiano sulla didattica della storia, oltre a Brusa, altri autori hanno difeso le potenzialità formative della didattica laboratoriale in ambito storico nella scuola primaria, come Beatrice Borghi che ha elaborato modelli didattici basati sulla ricerca e sull’utilizzo consapevole delle fonti e capaci di rendere gli alunni protagonisti attivi dei loro apprendimenti. Secondo l’autrice (Borghi, 2009a), infatti, l’apprendimento che nasce da una attività euristica appositamente stimolata (attraverso letture, discussioni, uscite didattiche, presentazioni virtuali,...) e da azioni interpretative opportunamente guidate, innanzitutto è un apprendimento efficace in quanto è capace di suscitare nei bambini emozioni positive, curiosità, creatività, “immaginazione storica” p.104), empatia; inoltre, il lavoro sulle fonti, soprattutto sui beni patrimoniali presenti nelle città, consente agli alunni non solo di apprendere contenuti ma di adottare quelle metodologie e quegli strumenti, propri della ricerca storiografica, che faciliteranno una piena padronanza della disciplina; la dimensione locale della conoscenza storica, dalla quale è possibile risalire alle radici culturali dei popoli del passato, avvia inoltre alla percezione del patrimonio culturale come valore da tutelare. Una didattica laboratoriale così intesa comporta un rinnovamento nelle pratiche didattiche dei

docenti, che diventano “registri” e “mediatori” dei processi apprenditivi e aperti a forme di interazione con il territorio favorite dall’utilizzo delle nuove tecnologie (Borghi, 2009a).

1.4.2 Esempi concreti di pratiche formative e didattiche.

Nonostante il grave ritardo nello sviluppo sistematico di una Didattica della Storia in Italia rispetto ad altri paesi europei, grazie al forte impegno di esperti accademici, di Associazioni di esperti e di docenti, sono state sperimentate diverse pratiche didattiche riconducibili principalmente alle “Unità modulari di apprendimento” (destinate soprattutto alle scuole secondarie e per questo non trattate in questo contributo), ai laboratori didattici e all’utilizzo delle nuove tecnologie (Panciera e Valseriati, 2019).

Tra le diverse esperienze di pratiche formative per docenti e di pratiche didattiche “alternative” alla didattica tradizionale sperimentate nelle scuole primarie italiane, frutto di efficaci sinergie e di un dialogo costruttivo tra ricerca accademica e realtà scolastica, si espongono sinteticamente quelle descritte a seguire, selezionate a scopo puramente esemplificativo (ma non certo esaustivo) in quanto ritenute più attinenti al tema oggetto della presente trattazione.

a) “E-story: media and history. From cinema to the web”

Il progetto “E-story: media and history. From cinema to the web” costituisce un’esperienza di didattica laboratoriale che, sin dal 2005, ha coinvolto scuole, atenei e associazioni di otto diversi paesi europei con il coordinamento dell’Istituto “Parri” di Bologna, del project manager Luisa Cigognetti e delle *teachers trainers* Agnese Portincasa (coordinatrice), Elisa Domenichini, Emanuela Garimberti e Chiara Massari. Il progetto ha puntato alla creazione di un osservatorio sulle rappresentazioni della storia europea in campo mediatico e digitale, ma soprattutto ha mirato a supportare ed implementare le competenze digitali dei docenti attraverso il sito www.w-story.eu, in cui i docenti possono creare il proprio laboratorio digitale, accedere ad archivi e risorse didattiche di ambito europeo, condividere esperienze ed interagire con altri docenti italiani ed europei, realizzare linee del tempo, video, immagini interattive, attività ludiche, mappe e altri strumenti didattici digitali (Massari, 2019).

b) “Appunti di Storia”: la Didattica Storia approda su Youtube.

Muovendo dalla constatazione della diffusione globale di Youtube e della sua fruizione generalizzata soprattutto da parte dei *Millennials* e della *Z Generation*, l'Associazione *Clio '92*, nata nel 1998 con lo scopo di approfondire e potenziare la ricerca teorica ed applicata sulle problematiche dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia, ha deciso di utilizzare le potenzialità comunicative e la facile accessibilità della comunicazione multimediale, creando il canale Youtube “Appunti di Storia”³⁸ che mira a sistematizzare e diffondere i saperi e le esperienze maturate dall'Associazione in materia di Didattica della Storia (Tibaldini, 2019b). I contenuti proposti sono articolati in tre sezioni: “Teoria”, che affronta i nodi problematici e le riflessioni più attuali in materia di epistemologia disciplinare; “Approfondimenti Tematici” che, attraverso un molteplicità di pratiche didattiche e di mappe storiche animate modellate su immagini satellitari, offre agli insegnanti importanti spunti di riflessione per innovare le prospettive di insegnamento della storia; “Consigli di lettura”, che contiene una corposa selezione bibliografica di testi dedicati alla narrativa storica per bambini e ragazzi (Tibaldini, 2019b).

c) “Le radici per volare: eredi e protagonisti della storia”

Il progetto pluriennale “Le radici per volare: eredi e protagonisti della storia”, elaborato e condotto da Beatrice Borghi (*Alma Mater Studiorum*-Università di Bologna) già dal 2003, è diretto a rintracciare nelle tracce della storia presenti nella provincia di Bologna, quelle conoscenze indispensabili per vivere il presente e progettare il futuro, generando nei partecipanti (alunni e docenti delle scuole di ogni ordine e grado, ricercatori, enti, istituzioni e associazioni) l'assunzione di comportamenti responsabili finalizzati al rispetto, alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio culturale. Partendo dalla concezione della città come prodotto presente delle collettività passate, vengono annualmente proposti alle singole scuole partecipanti singoli temi e singoli ambiti cronologici e spaziali del patrimonio culturale del territorio oggetto di ricerca, tutela e valorizzazione, in modo da costruire dei “quadri d'insieme” da far confluire successivamente in una visione più ampia. Il Progetto realizza di fatto una intensa collaborazione interistituzionale che coinvolge a più livelli diversi soggetti: oltre a scuole e università, vengono coinvolti anche il Laboratorio Multidisciplinare di Ricerca Storica (LMRS), il Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio

³⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=Ke6NKmlSI54>

(DiPaSt), enti pubblici e privati che espletano attività culturali sul territorio-il Comitato degli insegnanti. Viene anche creato un *forum* tra alunni, cittadini e amministratori. Questo momento di scambio e di condivisione è emblema del legame tangibile realizzato tra scuola e territorio. I risultati e le prospettive delle indagini compiute da alunni e docenti confluiscono poi in prodotti anche digitali esposti poi in ogni angolo del territorio. Si realizza pertanto un'autentica "festa della storia" che fa dialogare in modo efficace storia locale e universale, spazio e tempo, ricerca e didattica, scuola e territorio, ma soprattutto ha lo scopo di rendere gli alunni protagonisti attivi e consapevoli dei loro apprendimenti.

d) "Giochi & Civiltà": un laboratorio ludico di storia

Una delle più recenti "evoluzioni" del laboratorio storico nella scuola primaria è quello realizzato con l'attività ludica. Il gioco, oggetto di ampie riflessioni da parte dei grandi pedagogisti moderni (Piaget, Dewey, Montessori, Agazzi, ...), da sempre ha rappresentato per l'uomo manifestazione di libertà, strumento spontaneo di apprendimento, opportunità per conoscere gli altri e il mondo (Sgambelluri, 2015) e, per i bambini, costituisce lo strumento privilegiato attraverso il quale conoscere la realtà (Mariotti e Marotta, 2020).

La didattica ludica nel laboratorio di storia nella scuola primaria può rappresentare un importante strumento per sviluppare le competenze storiche di base dei bambini, per personalizzare gli apprendimenti, per implementare il loro interesse per la disciplina storica, per alleggerire il carico cognitivo e il peso emotivo della prestazione mediante forme di *cooperative learning* (Tibaldini, 2019a). Il progetto ludico-didattico per lo sviluppo del curriculum di storia denominato "Giochi & Civiltà", elaborato da Antonio Brusa e Ivo Mattozzi e destinato alle ultime classi della scuola primaria, costituisce un esempio di applicazione della didattica ludica al laboratorio di storia. Il progetto, tuttora in fase di sperimentazione, prevede che attraverso attività di gioco in forma cooperativa (ad esempio il *Memory* storico), inizialmente in modalità libera e successivamente sotto forma di competizione guidata, i bambini imparino a compiere operazioni cognitive anche complesse, come analisi di tracce storiche, collegamenti tra passato e presente, tra storia locale e globale, tra fatti e processi storici, e imparino progressivamente ad utilizzare le informazioni storiche per produrre conoscenze (Tibaldini, 2019a).

e) “Un laboratorio storico per l’antico Egitto”.

Una pratica che tenta una mediazione tra tradizione e innovazione, proponendo un modello meno stereotipato e astratto di quello tradizionale ma aperto alla costruzione di “quadri di civiltà” attraverso una composita attività di ricerca collaborativa su più fonti, è quella recentemente sperimentata da Gabrielli (2022) in una classe quarta di una scuola primaria di Bologna. Si tratta di un approccio che pare trovare un referente teorico nella didattica per quadri di civiltà già sperimentata da Antonio Calvani (1986) e di cui si è già detto sopra.

La civiltà prescelta e la sua collocazione all’interno di una classe quarta è in linea con le Indicazioni del 2012, ma potrebbe ben essere allocata in altro periodo o potrebbe esserne previsto uno sviluppo su più annualità. La proposta si articola in alcune tappe fondamentali. Si comincia da una fase di inquadramento spazio-temporale e di ancoraggio a situazioni presenti, allo scopo di situare la civiltà indagata nello spazio e nel tempo con supporti autoprodotti, come strisce del tempo o planisferi posti sul pavimento e su cui i bambini possono acquisire pratica consapevolezza dell’intervallo di tempo oggetto dell’indagine. In questa fase i bambini vengono avviati a scoprire, attraverso risorse digitali come *Google Earth* o video o altra tipologia di immagini, gli aspetti naturali ed antropici che connotano attualmente gli spazi oggetto della ricerca per rilevare permanenze e cambiamenti e vengono avviati a dare significato a concetti poco noti (ad esempio il limo delle piene del Nilo) mediante sperimentazioni sul campo con materiali facilmente reperibili: ciò al fine di dipanare quei nodi lessicali possono rendere astratto e difficile il sapere storico. In un secondo momento è prevista la costruzione di una prima bozza del quadro di civiltà, individuando le dimensioni principali (sociali, economiche, culturali) che lo costituiscono e privilegiando la dimensione sincronica del tempo: in questa fase viene favorito un apprendimento collaborativo in gruppi, mediante attività di ricerca su un *corpus* di fonti appositamente sovrabbondante in modo da indurre operazioni di selezione. La ricerca di fonti, prima iconografiche e poi scritte, viene effettuata su banche dati *on line* dei musei o in libri anche scolastici. Mediante il supporto di domande guida si dà poi spazio all’attività interpretativa su due livelli: prima si desumono informazioni esplicite e poi quelle implicite (ad esempio l’intenzionalità o l’attendibilità dell’informazione) per avviare processi di riflessione critica. Si dà spazio anche ad esperienze di archeologia sperimentale (ad esempio la procedura della disidratazione di alimenti vegetali con il sale da cucina per sperimentare il processo di mummificazione con il sale di natron usato dagli egizi, o l’uso dell’argilla cruda e cotta per

rilevarne le variazioni cromatiche e di consistenza): ciò al fine di sostituire la dimensione astratta e poco motivante di un insegnamento trasmissivo con un'acquisizione consapevole di temi e contenuti. È prevista altresì la realizzazione di unità di apprendimento integrative per far recuperare la dimensione diacronica del tempo (inizialmente tralasciata) in modo da conferire dinamismo al quadro costruito, facendo cogliere le trasformazioni nel tempo e le interazioni culturali, commerciali della civiltà indagata. Ed è prevista anche la programmazione e la realizzazione di visite in istituzioni museali o culturali per osservare dal vivo oggetti visti in riproduzioni iconiche ma di cui si possiede già una conoscenza consapevole e non astratta.

f) Giocare con la storia: “Gamification a scuola” e “Time tales – I Racconti del Tempo”.

Partendo dal presupposto che nella scuola primaria il gioco non va inteso come un sostituto del libro di testo ma come importante supporto per lo studio della Storia, capace di trasformare il bambino da ricettore passivo di contenuti in produttore attivo di conoscenza, Mariotti e Marotta (2020) hanno sperimentato i progetti “*Gamification a scuola*” e “*Time tales - Gli Etruschi*”.

Il primo, realizzato nel periodo 2016/2019 in alcune classi terze di scuola primaria in provincia di Firenze, ha permesso di sperimentare un laboratorio di *gamification*, in cui i bambini si sono accostati allo studio della Preistoria mediante un gioco di ruolo, immedesimandosi negli uomini e nelle donne di quel tempo alle prese con le difficili sfide quotidiane (ricerca del cibo, costruzione di ripari, accensione del fuoco, proclamazione del capo del clan, produzioni artistiche, ...).

Facendo riferimento alle caratteristiche salienti della *gamification* individuate da Shavab (2018), sono state realizzate pratiche didattiche altamente motivanti e basate su un sistema di compiti (con diversi livelli di complessità) e ricompense, i bambini hanno acquisito in modo non astratto conoscenze su periodi molto lontani dal loro contesto di vita, sviluppando al contempo abilità di concentrazione, di problematizzazione, di progettazione, di interazione sociale, facendo confronti con la vita presente e riflettendo sull'importanza della vita in gruppo (Mariotti e Marotta, 2020).

Il secondo progetto, intitolato “*Time tales – I Racconti del Tempo*”, è un videogioco nato dalla collaborazione delle due ricercatrici con *Entertainment Game Apps Ltd* e *M(u)ovimenti*. È destinato ai bambini come supporto didattico per l’educazione al patrimonio culturale e ha finalità di *Edutainment*. Ripropone in modalità digitale, attraverso *avatar* personalizzati, le dinamiche di gioco di ruolo tipiche del progetto *Gamification a scuola*: premi, ricompense, competizione, divertimento, conoscenze.

In conclusione, sembra che nelle scuole primarie italiane ci si sia ormai orientati da tempo verso l’adozione di pratiche didattiche alternative alla didattica tradizionale centrate sul coinvolgimento diretto dell’alunno e sull’integrazione delle tecnologie digitali come supporto alla pratica didattica quotidiana (Borghi, 2009a; Zannini, 2021).

Tuttavia, ancora manca una diffusione capillare di queste esperienze e soprattutto manca l’abbandono del confortevole ricorso al modello libro di testo-interrogazione che ancora risulta in buona parte diffuso anche nelle scuole primarie e che vede prevalere nelle classi quarte e quinte l’insegnamento in successione delle civiltà antiche, proprio come un cinquantennio fa (Gabrielli, 2022; Panciera, 2018).

1.5 Didattica della storia: uno sguardo sommario all’Europa.

Mentre in Italia si assiste, come sopra accennato, ad un ritardo nella ricerca in didattica della storia e comunque ad una mancanza di omogeneità nelle pratiche di sperimentazione didattica in ambito storico, in altri paesi europei (ma non in tutti), una più proficua organizzazione istituzionale ha portato a risultati migliori (Panciera e Valseriati, 2019).

1.5.1 Francia

In Francia il dibattito sulla didattica della storia viene avviato intorno agli anni ’90 con Henri Moniot, storico, docente universitario, direttore delle prime tesi di dottorato in didattica della storia e geografia e autore di importanti riflessioni sulla formazione del pensiero storico e sui legami tra didattica ed epistemologia della disciplina storica (Heimberg, 2020). La sua opera

La didactique de l'histoire (1993) è stata e rimane tuttora il punto di riferimento per i ricercatori in ambito francofono (Tutiaux-Guillon, 2019). Lo storico evidenzia come oggi sia di fatto esistente in Francia una ricerca in didattica della storia, anche se risulta caratterizzata da parecchie ambiguità a causa di una limitata istituzionalizzazione (Moniot, 2000).

Alle riflessioni di Moniot ha fatto seguito la produzione di altre tesi di dottorato (Audigier, Falaize, Cariou, Doussout, Allieu, ...) e di articoli in riviste che, tuttavia, non hanno portato tuttora ad una vera istituzionalizzazione della didattica della storia (Heimberg, 2020).

Relativamente alla formazione iniziale dei docenti, mentre fino al 1990 non era previsto un sistema strutturale di formazione degli insegnanti di storia, dal 2008 si sono susseguite alcune riforme che certamente hanno regolamentato la formazione dei futuri docenti, anche se, attualmente, non esiste ancora una concezione condivisa su ciò che possa essere ritenuto utile, efficiente e necessario per la formazione degli insegnanti di storia (Tutiaux-Guillon, 2019).

1.5.2 Germania

In Germania la Didattica della Storia - fino agli anni sessanta espressione dell'idealismo di Alfred Heuss e, pertanto, collocata nell'ambito della pedagogia umanistica (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) - a partire dagli anni settanta ha avuto una progressiva espansione con il contributo di storici come Jörn Rüsen, Hans-Jürgen Pandel, Bodo von Borries che hanno elaborato il concetto di "coscienza storica" avviando il dibattito storico su quattro tematiche: metodologia dell'istruzione, funzione della storia, obiettivi dell'insegnamento della storia, verifica del conseguimento di tali obiettivi (Sergio, 2020). Per effetto di questi orientamenti la didattica della storia ha acquistato un ruolo di centralità nei confronti della formazione scolastica, universitaria e della ricerca accademica. Relativamente all'ambito scolastico gli orientamenti didattici mirano ad azioni di sensibilizzazione sui temi della memoria dei crimini nazisti sin dalla scuola elementare (esempio ne è la proposta didattica "Kinder leben und lernen in der Gedenkstätte Hadamar"), mentre in ambito universitario si registra l'attivazione di corsi di Didattica della Storia in diverse Facoltà e sul piano della ricerca accademica vengono sviluppati i temi della "Applied History" accanto a quelli della "Public History", secondo un'idea di traslazione sociale del pensiero storiografico finalizzata alla responsabilizzazione civile (Sergio, 2020). Funzionale a questa

visione è l'intensa attività condotta dall'Istituto di ricerca "Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung Potsdam" (ZZF) che, secondo la ricostruzione fatta da Prampolini (2020), mira a mettere in contatto la produzione accademica con un più vasto pubblico formato non solo da ricercatori ma da insegnanti, studenti, divulgatori e appassionati di storia, attraverso una serie diversificata di strumenti digitali quali: il portale "Zeitgeschichte Digital" (Storia Contemporanea Digitale) che rende disponibili *on line* una molteplicità di articoli pubblicati dall'Istituto; il sito "Docupedia-Zeitgeschichte" (Docupedia - Storia Contemporanea) che si rivolge a un pubblico non specialista del settore offrendo contenuti di base sulla storia contemporanea e sui fondamenti metodologici e teorici della ricerca storica; la rivista "Zeithistorische Forschungen / Studies in Contemporary History" - ZF / SCH (Ricerche di Storia contemporanea) che propone articoli sulla storia contemporanea tedesca, europea e globale; la piattaforma digitale "Zeitgeschichte online" (Storia Contemporanea *online*) che persegue l'obiettivo di divulgare al di fuori della comunità accademica informazioni sulle nuove tendenze della ricerca e sui dibattiti in corso in materia di storia contemporanea; l'archivio "Leibniz-Zentrum für Zeithistorische Forschung" (ZZF) che, su apposita autorizzazione, permette di pubblicare su un proprio server dedicato libri o capitoli di libri, articoli, pubblicazioni digitali; "Visual History", che è una piattaforma digitale diretta ad accogliere, diffondere e approfondire i fondamenti teorici e metodologici della ricerca storica sulle immagini del passato, che costituisce un nuovo campo di ricerca (Prampolini, 2020).

Particolare rilevanza ha altresì il sito "Historicum.net", curato da storici tedeschi dell'Università di Colonia, che traduce in pratica quella *vision*, attualmente diffusa in Germania, di un insegnamento fortemente collegato con la ricerca storico-didattica e con la ricerca storico-scientifica offrendo contenuti e servizi digitali, quasi tutti *open access*, utili sia a ricercatori che a docenti per l'attività didattica e l'aggiornamento professionale (Bernardi, 2018).

1.5.3 Inghilterra

In Inghilterra, l'insegnamento della Storia, dopo un periodo di crisi (intorno agli anni '60) legato a una diffusa percezione di inutilità della disciplina, ha attraversato una fase di profondo rinnovamento per effetto dell'affermarsi della "Nuova Storia" e di nuove modalità

di insegnamento orientate a superare la tradizione mnemonico-trasmissivo-contenutistica, sentita ormai anacronistica sia in ambito scolastico che politico. Sotto l'influsso delle teorizzazioni di Bloom (1956) sulle tassonomie degli obiettivi educativi e di Bruner (1960) sulla possibilità di insegnare qualsiasi materia a prescindere dalla fase dello sviluppo evolutivo, si sono diffuse pratiche didattiche orientate a sviluppare negli alunni il pensiero storico e a privilegiare l'indagine sugli aspetti sociali del passato piuttosto che sulle storie politico-nazionali collocate in rigida successione cronologica le quali, tuttavia, sembrano riemergere sul finire del XIX secolo (Wilschult, 2010).

La rivoluzione tecnologica degli ultimi decenni, che ha coinvolto inesorabilmente anche gli ambiti educativi, ha acceso un fervido dibattito in merito alle nuove frontiere dell'insegnamento storico. Anche in questo caso è possibile cogliere un processo evolutivo, tuttora *in fieri*, caratterizzato da pause, progressi e regressi. Si è passati infatti da un periodo di fiducia nel potenziale educativo della tecnologia (fine XIX secolo), caratterizzato da ingenti investimenti tecnologici nelle scuole e da un incremento di *internet* e dei *social media* nella didattica della storia, ad una fase di ritorno verso forme di insegnamento tradizionali con conseguente decremento del digitale (a seguito delle revisioni del *National Curriculum For English* nel 2013), all'attuale fase connotata da una forte fiducia nel digitale, usato dai docenti di storia soprattutto per reperire e condividere risorse didattiche e buone pratiche (Haydn, 2022).

1.5.4 Portogallo

In Portogallo l'insegnamento della disciplina Storia ha subito un'importante evoluzione nel corso dell'ultimo cinquantennio per effetto di un processo di innovazione normativa che ha riguardato gli ordinamenti scolastici, i programmi di studio e, conseguentemente, il sistema di formazione iniziale dei docenti.

Relativamente ai primi due aspetti (ordinamenti e programmi), secondo la dettagliata ricostruzione che ne fanno Lagarto e Pinto (2022), le prime tappe di questa lunga evoluzione sono rappresentate da due riferimenti normativi fondamentali: la *Legge di Base sul Sistema Educativo (LBSE)* del 1976, che distribuiva l'istruzione di base su tre cicli (1° ciclo dell'istruzione di base "CEB": 1°, 2°, 3° e 4° anno di scuola; 2° CEB: 5° e 6° anno; 3° CEB:

7°, 8° e 9° anno) con una ripartizione di contenuti secondo la logica a spirale di Bruner; i *Programmi di Storia* del 1991, centrati sulla storia nazionale e influenzati dal cognitivismo di Piaget, come dimostra la progressione dell'approccio alla disciplina storica che va dal ludico-intuitivo del 1° CEB (basato sullo studio dell'ambiente locale), al narrativo-concreto del 2° CEB (centrato sulla storia e sulla geografia del Portogallo), riservando un approccio basato su operazioni astratte solo dal 3° CEB (con lo studio effettivo della disciplina storica). Dopo alcune innovazioni di ispirazione costruttivista effettuate nel 2001 e tendenti ad un ampliamento dei contenuti (ritenuto però eccessivo e non in linea con i tempi assegnati alla disciplina), con il decreto n. 6944-A/2018 del 19 luglio vengono approvati gli *Apprendimenti Essenziali* che, con riferimento al 1° livello (corrispondente ai primi quattro anni della scuola primaria italiana), comprendono temi che vanno oltre la storia personale, locale e nazionale e che si concentrano sul rispetto e sulla valorizzazione del patrimonio culturale, delle diversità culturali e sullo sviluppo del pensiero storico (Solé e Barca, 2023).

Il terzo aspetto (sistema di formazione iniziale dei docenti) costituisce una conseguenza del profondo rinnovamento di cui si è appena detto, che esige un corpo docente capace di promuovere negli alunni gli *Apprendimenti Essenziali*. Al riguardo, in Portogallo, la formazione iniziale dei docenti ha subito profonde trasformazioni dopo il “Processo di Bologna”, che ha creato uno spazio europeo di formazione universitaria uniformando i livelli di studio per l'accesso all'insegnamento in Europa. Secondo un recente studio di Alves e Pinto (2022), questo processo innovativo – che in una fase iniziale è avvenuto in modalità *top down*, senza un coinvolgimento diretto delle Università e incorporando Storia e Geografia in un unico *step* formativo - attualmente si basa sul *Master in insegnamento della storia nel terzo ciclo dell'istruzione di base e dell'istruzione superiore*: è un Master di tipo mono disciplinare, apprezzato per questo aspetto negli ambienti accademici poiché rende i futuri docenti consapevoli della deontologia professionale, competenti in tecniche e metodologie di ricerca educativa, capaci di orientare gli studenti negli apprendimenti in ambienti *Web*.

1.5.5 Spagna

In Spagna la didattica delle scienze sociali ha avuto una notevole espansione, grazie a una serie di fattori quali: l'inserimento di un indirizzo di studi in Didattica delle Scienze Sociali (comprensivo della storia) in tutte le università spagnole, la riforma del sistema educativo con

la conseguente revisione dei *curricula*, l'istituzione di programmi di Dottorato nell'area delle Scienze Sociali in diverse università spagnole, la creazione di associazioni di docenti (di scuola secondaria e universitari) che hanno alimentato riflessioni e importanti dibattiti su questa materia (Pagès, 2000).

Complessivamente sono state implementate due distinte reti d'azione: una posta in essere dagli insegnanti (anche di scuola primaria, ma soprattutto di scuola secondaria) che, riuniti in gruppi di studio, hanno portato avanti sperimentazioni in materia di innovazioni metodologiche (basate inizialmente sul rinnovamento dei contenuti storici, sul lavoro con le fonti storiche, sulla simulazione del lavoro dello storico e, nell'ultimo ventennio, sull'introduzione delle tecnologie digitali, sull'utilizzo del patrimonio culturale come risorsa, sull'apprendimento per progetti, sulla *gamification*, ...); l'altra, realizzata presso le Università, che ha permesso la formazione di una solida comunità scientifica che ha dato un forte slancio vitale alla ricerca (Prats, 2020).

Le spinte innovative di ricerca di tipo *bottom up* condotte dai docenti e divenute molto fiorenti tra gli anni ottanta e novanta, dopo un periodo di stasi dovuto principalmente alla riforma dell'istruzione (LOGSE - Legge Organica sull'organizzazione Generale del Sistema Educativo che ha eliminato la disciplina Storia dai programmi per la scuola elementare, sostituendola con "Conoscenza dell'ambiente naturale, sociale e culturale"), hanno ripreso un forte vigore nell'ultimo ventennio, anche se vengono fortemente ostacolate dai *curricula* ministeriali che hanno ampliato i contenuti fattuali, rafforzando una metodologia descrittiva, cronologica e mnemonica (Miralles, 2009).

L'attività investigativa condotta presso le Università, supportata da un sistema incentivante della progressione economica e professionale dei docenti universitari, ha portato ad un fervido sviluppo della produzione scientifica nell'ambito della Didattica delle Scienze Sociali, attraverso la difesa di numerose tesi dottorali, finanziamenti di progetti di ricerca, pubblicazioni in riviste di alto impatto, pubblicazioni di monografie, nascita di importanti riviste (come *Panta Rei*, *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *Her&Mus*, *Clio*, *REIDICS*), simposi, congressi, seminari. Negli ultimi anni è aumentata l'attenzione verso i temi del patrimonio culturale, mentre sono ancora poche le indagini relative all'uso delle tecnologie in aula (Prats, 2020).

Le esigenze predominanti nell'attuale panorama accademico richiedono più opportuni collegamenti tra la formazione degli insegnanti e l'innovazione didattica (Miralles, 2009) e più proficue interazioni tra ricerca e didattica, magari, come suggerisce Prats (2020), incorporando all'interno dei corsi universitari professionisti provenienti dal mondo della scuola. Ma, secondo un recentissimo studio condotto da Arias e Egea (2022), risulta ancora più urgente una sinergia tra ricerca accademica, legislazione e pratica didattica essendo queste ultime ancora fortemente influenzate - almeno per quel che riguarda l'educazione storica nella scuola primaria - dalle ormai superate teorie piagetiane tendenti ad attribuire alla disciplina storica un ruolo di secondo piano.

1.5.6 Svizzera

In Svizzera dal 2009 è stato avviato a livello istituzionale un forte processo di rinnovamento didattico-organizzativo delle scuole basato sull'introduzione di una didattica per competenze, su una conseguente radicale trasformazione didattico-epistemologica, metodologica e docimologica. La riforma non è stata ben accolta dagli insegnanti e dalle Associazioni degli insegnanti coordinati da CODHIS (*Coordination nationale des associations de didactique de l'histoire en Suisse*) che, relativamente alla storia, hanno criticato la riforma principalmente su tre punti: la mancanza di riferimenti contenutistici per l'insegnamento (si parla solo di linee essenziali di storia dell'umanità dalle origini ad oggi); la scomparsa della disciplina storia, inglobata nell'ambito pluridisciplinare "*Natura, Uomini e Società*" nel primo e nel secondo ciclo della scuola obbligatoria e nell'ambito "*Spazi, Tempi Società*" nel terzo ciclo; l'introduzione (dal 2019) dell'"Educazione civica, alla cittadinanza, alla democrazia" separata dalla Storia (Binaghi, 2019).

Importante supporto ai docenti e attività di divulgazione scientifica vengono proposti da *Atis* (*Associazione Ticinese degli Insegnanti di Storia*) attraverso una piattaforma di condivisione di fonti e materiali didattici e attraverso la collana di monografie "I quaderni di Atis" e la rivista "*Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*".

CAPITOLO II

L'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE

Inquadrati (nel capitolo precedente) i riferimenti storico-normativi che regolano l'insegnamento della storia nella scuola primaria italiana e definite le principali problematiche che ne caratterizzano la pratica didattica nel contesto contemporaneo, nel presente capitolo il *focus* della trattazione sarà posto sull'educazione al patrimonio culturale, al fine di avvicinare ancora di più i riflettori al cuore della ricerca.

La trattazione muoverà da un'attenta disamina sul processo di concettualizzazione del "patrimonio culturale" e sulla sua evoluzione nella legislazione italiana ed europea, ritenendola indispensabile ai fini di un adeguato inquadramento teorico dell'oggetto della ricerca (paragrafo 2.1).

Rispondendo alle domande "*Cosa?*, *Quando?*, *Perché?*, *Come?*" e facendo riferimento ai principali contributi della ricerca internazionale, ci si soffermerà poi a delineare:

- il significato e la portata dell'educazione al patrimonio culturale ("*Cosa?*" – paragrafo 2.2);
- la sua evoluzione concettuale e normativa e i principi teorico-normativi sui cui si fonda attualmente, con particolare riferimento alla scuola primaria ("*Quando?*" – paragrafo 2.3);
- le sue finalità e il suo contributo allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente ("*Perché?*" – paragrafo 2.4);
- le sue relazioni con l'insegnamento storico e con altri approcci formativi, nonché le linee metodologiche su cui si basa ("*Come?*" – paragrafo 2.5).

Nel corso della trattazione l'attenzione sarà centrata sul contesto normativo italiano (poiché il campione di riferimento per la presente indagine è stato scelto in una regione italiana, la Sicilia) e sui relativi collegamenti con le politiche culturali ed educative dell'Unione Europea,

ma l'analisi non prescindere da uno sguardo sommario ad esperienze oltre confine e si avvarrà degli apporti delle più rilevanti tendenze accademiche in ambito internazionale, conferendo maggiore enfasi al contesto spagnolo per la mole di lavori ivi realizzati nell'ultimo ventennio: ciò allo scopo di offrire una panoramica generale dell'attuale stato dell'arte in materia di educazione al patrimonio culturale, con particolare riferimento al segmento primario dell'istruzione.

2.1 Il Patrimonio culturale.

Tra "Educazione" e "Patrimonio culturale" esiste una forte relazione (Fontal, 2013). Prima di individuarne la portata sembra opportuno però situare la concettualizzazione del termine "Patrimonio culturale" al fine di identificarne con precisione significato, ambito di operatività, prospettive da cui è stato o può essere indagato.

La sua concettualizzazione è l'effetto di una complessa ed articolata evoluzione che ha avuto ed ha dei riflessi sul piano educativo. A seconda del significato che si attribuisce al "patrimonio culturale" e a seconda della prospettiva da cui lo si approccia, assumono infatti una configurazione diversa il profilo e il valore formativo dell'"educazione al patrimonio culturale": una visione materiale associata ad una concettualizzazione storico-monumentale potrebbe conferire spazi ristretti, aneddotici, meramente disciplinari a questa forma di educazione, assegnandole valore prevalentemente contenutistico o estetico; al contrario, una visione sistemica associata ad una concettualizzazione olistica del patrimonio potrebbe conferirle carattere interdisciplinare, rendendola strumento per lo sviluppo del pensiero nella più ampia prospettiva di un'educazione alla formazione integrale della persona.

Con la medesima enfasi con cui sarà analizzata la concettualizzazione del termine "patrimonio culturale" (par.2.1.1), sarà esplorata l'evoluzione normativa che ha condotto all'attuale accezione di patrimonio culturale nella legislazione italiana (par.2.1.2), senza tralasciare di volgere lo sguardo anche ai più importanti documenti dell'UNESCO e dell'Unione Europea.

2.1.1 Quadro concettuale

Con la locuzione “patrimonio culturale” si fa oggi riferimento ad un concetto che è in continuo divenire per effetto di processi di concettualizzazione che lo plasmano, lo interpretano, lo reinterpretono costantemente. Questi processi, a loro volta, si incrociano, si intersecano, si evolvono in una sorta di parallelismo simbiotico con l’evoluzione dei processi di tutela del patrimonio stesso.

I brevi riferimenti storici riportati a seguire - lungi dal vantare la pretesa di analizzare a fondo l’evoluzione storica del concetto che, peraltro, è stata oggetto di studio approfondito in ambito spagnolo (Cuenca, 2002; González Monfort, 2007) ma anche italiano (Carta, 2002; Vecco, 2011) - sono indicati ad esclusivo supporto dell’asserita dinamicità e contingenza concettuale, oltre che a difesa del parallelismo evolutivo di cui si è appena detto.

Tradizionalmente è stato enfatizzato lo stretto legame del patrimonio culturale con quello di eredità e di materialità, configurandolo come insieme di beni e diritti appartenenti ad una persona fisica o giuridica (Ferrerias, 2015), in sintonia con la derivazione etimologica del termine dal latino *patrimonium* inteso come “beni ereditati dal padre, beni di famiglia” (De Troyer e Vermeersch, 2005, p.12,).

Questa concettualizzazione primordiale è rilevabile già nell’età antica, in quelle forme concettuali germinali di patrimonio culturale per lo più riconducibili alla percezione di un “valore” collegato ad oggetti materiali, al loro carattere pregiato, alla loro rarità o particolare bellezza: esempi ne sono il collezionismo, le esposizioni delle antiche reliquie nei templi greci o, ancora, le esposizioni di importanti e pregiate opere artistiche romane appositamente regolamentate da Vitruvio e Agrippa (Cuenca, 2002).

In epoca medievale si manifesta in tutta la sua portata il parallelismo simbiotico a cui si è fatto riferimento. In questo periodo , infatti, si possono trovare i prodromi della legislazione di tutela volta a limitare distruzioni ed espoliazioni delle antichità (esempi ne sono l’Editto del Senato romano a tutela della Colonna Traiana del 1162 e tutta la normativa emanata durante il 1400 sotto i pontificati di Martino V, Eugenio IV e Pio II) da cui trae origine la concettualizzazione storico-monumentale di epoca più tarda, ma si può individuare anche una concezione patrimoniale legata a valori non solo storico-artistici ma soprattutto etici e civici cui si associano forme di tutela dell’interesse pubblico, come dimostrano alcune norme volte

a garantire il decoro e la salubrità delle città (ne costituisce un esempio il *Costituto volgare* di Siena del 1309) (Settis, 2011).

In età moderna, l'ulteriore evoluzione concettuale, correlata alla nascita degli Stati nazionali e alla loro visione propagandistica dell'arte, conferisce al patrimonio un carattere che trascende la materialità e che lo connota come elemento "identitario" di un popolo (De Troyer e Vermeersch, 2005).

L'odierna concettualizzazione si è dilatata ulteriormente venendo a comprendere (già a partire dagli anni '60 del secolo scorso) il patrimonio immateriale, oltre che una infinità di elementi e manifestazioni tangibili o intangibili che fino a qualche tempo fa non ci si immaginava di inquadrare nel concetto di patrimonio: esempi ne sono la dieta mediterranea, dichiarata Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità dall'UNESCO nel 2010 (Castro e Lopez, 2017) o, in tempi recentissimi, il canto lirico italiano, entrato nella lista dei patrimoni culturali immateriali dell'umanità dall'UNESCO nel dicembre del 2023. In altri termini, oggi si riconosce la qualifica di fonte potenziale di patrimonio culturale a tutte le aree dell'attività umana (De Troyer e Vermeersch, 2005).

I brevi cenni sull'evoluzione diacronica del concetto in esame danno certamente evidenza del suo carattere dinamico. Risulta tuttavia importante considerare come questa dinamicità concettuale trascenda la dimensione temporale, in quanto il concetto di patrimonio si va costruendo e decostruendo in maniera non sempre lineare ed evolutiva (Martín Cáceres, 2012), presentandosi come un costrutto complesso e, per certi aspetti, soggettivo, variabile in funzione dei diversi momenti culturali e della diversa area di conoscenza che lo studia (Ferrerias, 2015) e, per questo, definito mutevole e polisemico (Hernández Cardona, 2003).

Oltre all'intrinseca mutevolezza e dinamicità, a rendere ancora più difficile e diversificata e la concettualizzazione del termine è il fatto che spesso esso viene associato ad altri aggettivi come ambientale, artistico, etnografico, collettivo, locale, nazionale, mondiale e così via, dando luogo ad una proliferazione di definizioni ancora più variegata che suggeriscono di utilizzare il plurale "patrimoni" (Calaf e Fontal, 2007) mettendone in rilievo la sua "natura multipla" e, pertanto, la sua attitudine ad essere indagato da diverse prospettive (Fontal, 2013).

I più recenti processi di concettualizzazione in Italia propendono per una visione ora sistemica, ora globale, ora diffusa, ora educativa di patrimonio culturale.

Chi ne propone una visione sistemica parte dal presupposto che i singoli oggetti del patrimonio culturale fanno parte di sistemi, per cui ritiene che la comprensione del loro significato e del loro valore aumenta se si creano relazioni sistemiche tra gli oggetti stessi, cioè relazioni di sincronia/diacronia, genesi/derivazione, analogia/differenza (Mattozzi, 2001).

Chi ne propone una visione concettuale globale considera il patrimonio come proprietà dell'umanità che nasce da una rete intima che rende uniti e solidali tutti coloro che appartengono alla specie umana ponendo pertanto l'accento non soltanto sull'oggetto e sul concetto di proprietà ma sulla centralità del soggetto, della persona (Brusa, 2011).

Da altri (Bortolotti e al., 2008) se ne prospetta una visione ancora più ampia come “parte costitutiva dell'ambiente di vita” o come “insieme di insiemi” (p.20) aperto, diffuso e paragonabile ad un telaio in cui si intersecano i diversi insiemi di beni patrimoniali: questa visione associa una prospettiva oggettiva ampia (comprensiva delle tracce materiali e immateriali e anche della loro concettualizzazione ed interpretazione) ad una prospettiva soggettiva (che fa riferimento a tutti i soggetti fisici o giuridici che interagiscono con il patrimonio) ad una dimensione valoriale (espressa dalla collettività che si riconosce in quell'insieme di beni).

Altre concettualizzazioni mettono in rilievo il potenziale educativo del patrimonio facendo confluire dentro quell'insieme di beni, valori, eredità da cui il patrimonio risulta costruito anche le diverse tipologie di saperi (ambientali, storici, artistici, ...) condivisi dalle società umane: il patrimonio culturale così inteso diviene occasione per la costruzione di competenze, di conoscenze ma anche di forme concrete di cittadinanza attiva e partecipata (Dondarini, 2021).

Si tratta di visioni che, seppur diverse nei presupposti e negli sviluppi concettuali, trovano un punto di convergenza nella percezione, espressa (Bortolotti et al., 2008; Brusa, 2011) o sottesa (Dondarini, 2021), del carattere riduttivo di ogni singolo approccio e nell'esigenza di adottare concettualizzazioni fondate su approcci plurimi. Questo costituisce senza dubbio un punto di contatto con le concettualizzazioni poste in essere nel vicino contesto spagnolo, dove da oltre un ventennio viene messo in rilievo il carattere riduzionista delle concettualizzazioni contemporanee (Cuenca, 2002, Fontal, 2022).

Ma non è solo questo il punto di incontro che si può rinvenire mettendo a confronto la realtà italiana con quella spagnola nell'individuare il senso da attribuire al costrutto "patrimonio culturale": sia pure con qualche differenza, un altro parallelismo tra i due contesti lo si può ritrovare in relazione alla tipologia delle visioni adottate nel concettualizzare il patrimonio culturale. Anche nel contesto spagnolo, infatti, è presente una visione olistica del patrimonio culturale, all'interno della quale, tuttavia, vengono in rilievo aspetti identitari-sociali, piuttosto che aspetti prettamente connessi alla centralità dell'individuo (come in Italia con Brusa a cui si è fatto riferimento sopra): il patrimonio viene qui considerato come l'insieme di tutti quegli elementi che si convertono in simboli identitari delle strutture sociali in funzione dei valori che le stesse strutture considerano come legittimi e che costituiscono le principali fonti di conoscenza sociale in quanto rappresentano i più rilevanti aspetti sociali del passato e del presente (Cuenca, 2002).

Sono presenti altresì studi spagnoli (Martín, 2012) che si richiamano esplicitamente ad alcune ricerche italiane (Brusa, 2000; Mattozzi, 2001) e che, implicitamente, giungono a conclusioni simili a quelle presenti nel contesto italiano: partendo da un riferimento esplicito a una visione sistemica di patrimonio culturale e mettendo in evidenza il rischio disciplinare che ha accompagnato la concettualizzazione del patrimonio culturale sia in ambito scolastico che investigativo, si giunge a postulare come necessaria una visione olistica in grado di superare ogni barriera disciplinare, considerando il patrimonio come "spazio multidisciplinare" capace di contribuire, con il suo pieno potenziale educativo, alla conoscenza integrale delle società passate e presenti e alla formazione interculturale della società. In questo caso non c'è un richiamo esplicito alle posizioni italiane che difendono il potenziale educativo del patrimonio culturale cui si è fatto cenno (Dondarini, 2021) ma la convergenza di opinioni (implicita) su questo aspetto appare in tutta la sua evidenza.

In terra iberica, inoltre, si ha una maggiore propensione all'uso della tecnica della metafora come strategia per spiegare e comunicare la concettualizzazione del patrimonio rispetto all'Italia in cui, almeno in relazione ai riferimenti qui presi in considerazione, si trova solo l'esempio del telaio di Bortolotti et al. (2008). In Spagna, infatti, si parla in senso metaforico di "fili della memoria" o di "ponte" per indicare le connessioni tra il patrimonio e i contesti umani e sociali (Calaf e Fontal, 2005) e si parla di "iceberg" per dare l'immagine degli elementi patrimoniali identitari, le cui potenzialità, proprio come la punta di un *iceberg*, sono visibili solo in minima parte (Santacana e Martínez, 2013); si fa ricorso alla metafora del

“collage” e del caleidoscopio che ruota, per distinguere una visione statica del patrimonio (*collage*), centrata solo sui beni, da una visione dinamica (caleidoscopio) centrata sulle relazioni tra beni e persone (Fontal, 2013); in tempi più recenti la matrice reticolare ed organica dei legami esistenti tra beni, valori e persone viene spiegata evocando la metafora degli “origami” (Fontal, 2022).

Alla luce di quanto sin qui espresso, ai fini del presente lavoro, nell’ambito di una visione dinamica e multiprospettica del concetto di patrimonio culturale, si assume una concettualizzazione olistico-sistemico-soggettiva, che enfatizza il potenziale educativo del patrimonio culturale in una prospettiva interdisciplinare ma a partire da un approccio storico: ciò in considerazione della natura trasversale delle competenze associate allo sviluppo del pensiero storico e del loro contributo alla formazione integrale della persona. In tal senso si giustifica l’esposizione effettuata nel capitolo primo, centrata appunto sull’insegnamento della disciplina Storia.

2.1.2 Quadro normativo italiano: dalla conservazione, alla valorizzazione, all’approccio integrato al patrimonio culturale.

I processi di patrimonializzazione, che portano ad attribuire ad oggetti (materiali o immateriali) un valore culturale in aggiunta al loro intrinseco valore funzionale (da un lato), e i sistemi deputati alla salvaguardia del patrimonio culturale, che sono espressione del potere politico (dall’altro), sono indipendenti ma interconnessi (Carabelli e Verdelli, 2005). Così, come si è già anticipato, in una sorta di parallelismo con l’evoluzione concettuale del patrimonio culturale, le legislazioni nazionali europee dell’Ottocento manifestano un palese progressivo incremento sia della percezione del valore del patrimonio, sia della necessità della sua difesa che assurge sempre più ad elemento politico, contribuendo al tempo stesso, con la loro produzione normativa, ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale.

L’Italia fu uno Stato pioniere nella legislazione vincolistica di tutela. Si tratta di una legislazione originariamente ispirata ad una concezione monumentale ed estetica degli oggetti da sottoporre a tutela ed orientata ad impedire l’esportazione di beni artistici oltre i confini (Carta, 2002): ne è testimonianza già l’Editto del Cardinale Bartolomeo Pacca del 1820 - valido solo per lo Stato Pontificio e considerato il primo esempio di legge organica di tutela del periodo pre-unitario - che sanciva il divieto generalizzato di esportare beni artistici

(principalmente dipinti e sculture) oltre i confini; ne dà ulteriore conferma la legislazione italiana post-unitaria di tutela³⁹ che, già dal 1893, con il Regio Decreto n.45 intitolato “Istituzione di un Ufficio per la compilazione del Catalogo dei Monumenti”, muove i primi passi verso primordiali forme di protezione e verso tentativi di definizione dell’oggetto da tutelare.

Nel periodo immediatamente successivo all’unità geo-politica italiana (avvenuta nel 1860) si è ancora lontani dall’idea di patrimonio culturale come insieme unitario, ma i beni artistici italiani vengono concepiti dalla classe politica governante come elementi indispensabili per l’espressione delle diverse identità culturali locali e della costituenda identità culturale nazionale (Branchesi, 2006). Oggetto della tutela è prioritariamente il patrimonio storico-artistico in quanto si punta alla mera “conservazione” di quei beni che siano espressione del concetto di “bello” ottocentesco. Gli interventi legislativi dell’Italia unita, tuttavia, vanno procedendo in una direzione via via più ampliativa degli oggetti culturali da sottoporre a tutela e in una direzione progressivamente orientata al superamento della concezione monumentale ed estetica ottocentesca, come dimostra la ricostruzione operata da Carta (2002) di cui si riporta una sintesi nella tabella n. 7:

Tabella n. 7. *Evoluzione storica della normativa di tutela nell’Italia pre e post-unitaria nel periodo antecedente la Costituzione del 1948: apporti ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale.*

Riferimenti normativi	Oggetto di tutela	Scopo della tutela	Modalità di tutela	Concettualizzazione del patrimonio culturale
1820 Editto del Cardinale Bartolomeo Pacca (Stato Pontificio)	Oggetti di valore storico- artistico (dipinti, sculture, ...).	Conservazione	Divieto di esportare beni artistici fuori dallo Stato	Estetico-storico-artistico
1893 Regio Decreto n.45 (Italia)	Monumenti	Conservazione	- Istituzione di un Ufficio per la compilazione del Catalogo dei Monumenti - Elencazione di singoli beni da tutelare	Estetico-storico-artistico-monumentale
1902 Legge n.185 (nota come “Legge Nasi”)	“Cosa patrimoniale” connotata da “pregio di antichità o di arte”.	Conservazione del bene	- Divieto di alienazione dei beni pubblici con carattere di cose patrimoniali di pregio o antichità. - Diritto di prelazione in favore dello Stato nelle	Estetico-storico-artistico-monumentale

³⁹ Consultabile nell’elenco dell’ICCD-Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione, disponibile al link http://www.iccd.beniculturali.it/it/norme-regolamenti-circolari?row_1=Storica

				vendite tra privati di beni con carattere di pregio o antichità.
1909 Legge 364 (nota come “Legge Rosadi”)	“Cose” immobili e mobili (codici, antichi manoscritti, incunaboli, stampe, incisioni rare e di pregio, cose di interesse numismatico) di interesse storico, archeologico, paleontologico o artistico (Escluse le opere d’arte moderna e contemporanea).	Conservazione del bene	<ul style="list-style-type: none"> - Divieto di alienazione/ esportazione - Diritto di prelazione - Disposizioni per proteggere i monumenti in presenza di nuove costruzioni - Disposizioni in materia di scavi archeologici su fondi privati - Espropriazioni - Sanzioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Estetico-storico-artistico-monumentale - Socio-identitaria.
1922 Legge n.778	<ul style="list-style-type: none"> - “Bellezze naturali” - immobili di interesse storico-letterario - “bellezze panoramiche” 	“Speciale protezione”	<ul style="list-style-type: none"> - Notificazione di “dichiarazione di notevole interesse pubblico”. - Apposizione di vincoli e limiti alle cose di “notevole interesse pubblico”. - Applicazione di pene ai trasgressori. 	Concezione estetico-visiva applicata al paesaggio
1939 Legge 1047 e Legge n.1089 (questa nota come “Legge Bottai”)	Estensione a “cose” di interesse etnografico e a ville, parchi e giardini di interesse storico e artistico	<ul style="list-style-type: none"> - Conservazione - Fruizione pubblica del bene 	<ul style="list-style-type: none"> - Elenco delle cose “di interesse importante” depositato presso il Ministero - Apposizione di vincoli e limiti alle cose oggetto di tutela - Dettagliata disciplina in materia di conservazione, sicurezza, alienazione delle “cose” oggetto di tutela - Disciplina delle riproduzioni e del godimento pubblico delle “cose” oggetto di tutela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concezione storico-artistica-etnografica - Funzione di sviluppo per la collettività

Fonte: elaborazione propria a partire dai testi ufficiali e dalla ricostruzione di Carta (2002).

Dalla Tabella si evince chiaramente come la normativa rivesta un ruolo importante nel partecipare ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale. L’evoluzione delle norme richiamate appare protesa verso concezioni sempre più ampie che vi ricomprendono aspetti socio-identitari ed etnografici, anche se risulta ancora presente il carattere reale della tutela, che riguarda pur sempre “cose”. L’azione di tutela viene progressivamente ampliata andando oltre la tradizionale conservazione, fino a comprendervi anche il “godimento” inteso come fruizione pubblica del bene che, in un certo senso, anticipa una prima marginale forma di “valorizzazione”. Al riguardo è stato osservato (Baldacci, 2014) che con la Legge Bottai, seppur siano state notevolmente ampliate le categorie di beni sottoposti a tutela, tuttavia,

viene mantenuta una sorta di rapporto gerarchico tra le stesse (mettendo in primo piano i beni artistici e le “bellezze” naturali, cioè beni portatori di valori estetici) probabilmente per il forte influsso della cultura idealistica di quel periodo, centrata sul primato dei valori estetici rispetto a quelli storici.

La promulgazione della Costituzione della Repubblica italiana (1948) segna il passaggio da una normativa ispirata a criteri estetici a un approccio scientifico-conservazionista (Silvestri, 2004) in cui la tutela della cultura e del patrimonio storico e artistico assume il rango di principio fondamentale irrinunciabile della Repubblica. Secondo l’art.9 della Costituzione italiana 1948 - come recentemente modificato dalla Legge costituzionale n.1 dell’11 febbraio 2022⁴⁰ - “La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione. Tutela l’ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell’interesse delle future generazioni [...]”. Il Costituente, nell’unire la “tutela” del paesaggio e del patrimonio storico e artistico con la “promozione” della cultura e della ricerca scientifica e tecnica, ha inteso coniugare l’eredità di un passato da preservare (non a caso viene usato il verbo “tutela” con riferimento al paesaggio e al patrimonio storico e artistico) con la creatività di un progresso da “promuovere” (Nazzicone, 2022). Inoltre, il fatto di aver inserito questa norma nella parte prima del Testo costituzionale intitolata “Principi fondamentali”, lascia intendere che le attività di tutela e di promozione della cultura, della ricerca e del patrimonio culturale, oltre ad essere elementi fondanti della Repubblica italiana, vanno inquadrati tra i compiti con cui la Repubblica stessa si impegna a promuovere lo sviluppo integrale della persona umana (Carta, 2002). L’ultimo comma dell’art.9, aggiunto dalla citata legge costituzionale del 2022, conferisce altresì al patrimonio naturale la portata di valore fondante del vivere civile e di base giuridica per la transizione ecologica, in linea con la più recente normativa comunitaria (Boero, 2022).

Il dibattito culturale e politico finalizzato a dare attuazione alla norma costituzionale è stato lungo, travagliato e ha portato innanzitutto all’istituzione, nel 1964, della *Commissione d’indagine per la tutela e la valorizzazione delle cose d’interesse storico, archeologico, artistico e del paesaggio* (meglio nota come *Commissione Franceschini* dal nome dell’onorevole che ne aveva la presidenza) con l’obiettivo di fare una revisione delle leggi di tutela. Nella relazione conclusiva dei suoi lavori, la Commissione ebbe cura di dare una definizione aperta di “bene culturale” identificandolo con tutto ciò che costituisce

⁴⁰ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/22/22G00019/sg>

“testimonianza materiale avente valore di civiltà”; inoltre si preoccupò di riconoscere al patrimonio storico, archeologico, artistico e paesistico un valore universale di civiltà da tutelare per il bene di tutti. La Relazione Franceschini apre dunque a riflessioni innovative che portano a considerare gli oggetti della tutela come categoria unitaria (e non più come elenco di singoli beni da tutelare) e che inducono ad individuare il “bene comune” come principio ordinatore della tutela (Carta, 2002).

Un ulteriore passo avanti nell’attuazione della norma costituzionale fu fatto con la Legge n.675 del 1967⁴¹ che istituiva il *Ministero per i Beni Culturali e Ambientali* quale soggetto responsabile della tutela e valorizzazione del patrimonio culturale e dell’ambiente (poi denominato MiBAC-*Ministero per i Beni e le Attività Culturali* con D.Lgs. 368 del 1998⁴² e attualmente ridenominato MiC-*Ministero della Cultura* per effetto del D.L. n.22 del 2021⁴³).

La materia del patrimonio culturale, della sua tutela e valorizzazione, con l’intento di dare concretezza ai principi espressi nella Costituzione, va ulteriormente definendosi per effetto di una serie di disposizioni legislative: D.Lgs 112/1998⁴⁴, “Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali” (adottato con D. Lgs. 29 ottobre n. 490⁴⁵), del Codice dei beni culturali e del paesaggio (adottato con D.L.n.42 del 2004⁴⁶ e oggetto di varie modifiche ed integrazioni). Si riporta una sintesi nella Tabella n. 8.

Tabella n.8. *Evoluzione storica della normativa di tutela nell’Italia repubblicana: principali apporti ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale.*

Riferimenti normativi	Oggetto di tutela	Scopo della tutela	Modalità di tutela	Concettualizzazione del patrimonio culturale
1948 Costituzione della Repubblica italiana: art.9 (modificato da Legge costituzionale n.1 del 2022).	- Cultura - Patrimonio storico-artistico - Ambiente, biodiversità ecosistemi (dal 2022).	Promozione dello sviluppo della cultura e della ricerca scientifica e tecnica.	Attribuzione della qualifica di “principio fondamentale” della Repubblica alla tutela del patrimonio culturale	Olistica. Scientifico-conservazionista (Silvestri, 2004)

⁴¹ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1967/08/31/067U0765/sg>

⁴²

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-10-26&atto.codiceRedazionale=098G0424

⁴³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/01/21G00028/sg>

⁴⁴ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/05/21/098A4235/sg>

⁴⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/12/27/099G0542/sg>

⁴⁶

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2004-02-24&atto.codiceRedazionale=004G0066

1998 Decreto Legislativo 112	<ul style="list-style-type: none"> - Beni culturali - Beni ambientali - Attività culturali - Beni immateriali (intesi come “Testimonianze aventi valore di civiltà”) 	Tutela, gestione, valorizzazione, promozione dei beni culturali, ambientali e delle attività culturali	<ul style="list-style-type: none"> - Ripartizione delle competenze di tutela tra Stato e Regioni. - Dettagliata definizione di: beni culturali, beni ambientali, attività culturali, tutela, gestione, valorizzazione, promozione 	Olistica
1999 Decreto Legislativo n.490 “Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali”.	<ul style="list-style-type: none"> - Beni culturali - Paesaggio 	Coordinare la normativa vigente in materia di “beni culturali” e di “paesaggio”.		
2004 Decreto Legge n.42 “Codice dei beni culturali e del paesaggio” (recentemente modificato dalla Legge n.22 del 2022).	“Patrimonio culturale”, costituito da: <ul style="list-style-type: none"> - “Beni culturali” 1. “Cose” di interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico e bibliografico 2. Altre “cose” individuate dalla legge come “testimonianze aventi valore di civiltà” - Beni paesaggistici: Immobili e aree indicati all’articolo 134 che presentano valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del territorio 	<ul style="list-style-type: none"> - Abrogazione Testo Unico n.490/1999. - Attuazione dell’articolo 9 della Costituzione - Conservazione, fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale. - Preservare la memoria della comunità nazionale. - Promuovere lo sviluppo della cultura. 	Dettagliata disciplina per la tutela, conservazione, protezione, circolazione, fruizione, valorizzazione, uso dei beni culturali	Olistica, dinamica, aperta, integrata, sociale.

Fonte: elaborazione propria a partire dai testi ufficiali.

Significativa al riguardo è la ripartizione di competenze tra Stato e Regioni in materia di tutela, conservazione e valorizzazione, effettuata dal D.Lgs 112/98, attraverso cui la tutela comincia ad essere inquadrata nell’ambito di un sistema organizzato. Ma, ancor più significativa pare la nuova definizione (contenuta nel medesimo D.Lgs.112/98) di bene culturale inteso come “testimonianza avente valore di civiltà”: essendo stato omissivo l’aggettivo “materiale” presente nell’analoga definizione della *Commissione Franceschini*, in questa nuova definizione si fanno rientrare anche i beni immateriali.

Il *Codice dei beni culturali e del paesaggio* (D.L.n.42 del 2004) costituisce l’epilogo dell’evoluzione normativa e il pilastro fondante dell’attuale quadro normativo in tema di

tutela e valorizzazione del patrimonio culturale italiano. Il Codice - che ha formalmente abrogato e sostituito il precedente “Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali” (D. Lgs. 29 ottobre n. 490) pur mantenendone inalterati alcuni punti (Morriello, 2004) - sin dal suo esordio al 1° comma dell’art.1, si propone di dare attuazione all’art.9 della Costituzione e attribuisce alla tutela e alla valorizzazione del “patrimonio culturale” un ruolo fondamentale nel concorrere “a preservare la memoria della comunità nazionale e del suo territorio e a promuovere lo sviluppo della cultura” (art.1). Emblematica pare al riguardo la definizione di patrimonio culturale contenuta nell’art.2, comma 1 (“Il patrimonio culturale è costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici”) che, per la prima volta nella legislazione italiana, considera in modo onnicomprensivo il patrimonio culturale, secondo una logica unitaria che porta a includervi anche i beni paesaggistici (Tucci, 2005). La definizione di “beni culturali” (“le cose immobili e mobili che, [...], presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico e bibliografico e le altre cose individuate dalla legge o in base alla legge quali testimonianze aventi valore di civiltà”) e di “beni paesaggistici” (“gli immobili e le aree [...], costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del territorio, e gli altri beni individuati dalla legge o in base alla legge”), contenuta nei commi 2 e 3 dell’art.1, lascia trapelare una concezione (peraltro già presente nella Costituzione) di bene culturale come strumento per l'arricchimento e lo sviluppo culturale della società (Morriello, 2004). La definizione adottata, oltretutto, amplia dal punto di vista oggettivo il contenuto del patrimonio culturale, nel quale vengono ora inclusi anche i beni etno-antropologici. Su questo punto il Codice si pone in linea con il riconoscimento del patrimonio culturale intangibile effettuato dalla *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*⁴⁷ (Parigi, 17 ottobre 2003). Sul punto, tuttavia, è stato rilevato (Cammelli, 2004) che il mantenimento del riferimento ad una accezione giuridica “reale” del bene culturale (la cosiddetta “coseità” intesa come riferimento a “cose”, che ricorda la lontana legge Bottai) non abbia soddisfatto del tutto le attese sempre più crescenti in merito alla immaterialità del bene culturale. Per il superamento di detti limiti si ritiene che possa essere di supporto la posizione del giurista Giannini (1976) secondo cui l’essere “testimonianza avente valore di civiltà” è di per sé una entità immateriale, per cui va riconosciuta l’immaterialità del valore culturale, a prescindere dalla materialità o meno del bene (Tucci, 2005; Casini, 2015; Cerquetti, 2015). L’essere “testimonianza avente valore di

⁴⁷ https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Convenzione-Patrimonio-Immateriale_ITA-2.pdf

civiltà”, inoltre, permette di considerare beni culturali anche beni di un passato non lontano o addirittura presenti (Giannini, 1976; Tucci, 2005) e ciò potrebbe dare fondamento alla qualificazione di beni contemporanei come patrimonio culturale. E questo costituisce un apporto nuovo alla concettualizzazione del patrimonio.

Al di là di detti (e di altri) limiti, comunque, non si può negare la portata innovativa del Codice, in quanto la ridefinizione di concetti unitari (patrimonio culturale, beni culturali, beni paesaggistici, tutela, valorizzazione, ...) come anche il ricorso alla cooperazione da parte di soggetti privati nell’attività di valorizzazione (art.6, comma 3) lascia intendere che il Codice abbia mirato a passare da un sistema dualistico (centro/autonomie; tutela/altro) ad un più innovativo sistema integrato (Cammelli, 2004), in perfetta sintonia con le attuali concettualizzazioni descritte nel paragrafo 2.1.1. Inoltre, la formula “aperta” adottata dal Legislatore codicistico nella definizione di bene culturale, con la possibilità dell’integrazione di altri beni (su cui si pone però una riserva di legge), sembra richiamare quella “visione dinamica della cultura” (Cerquetti, 2015, p.253) che sposta il *focus* dal patrimonio come documento al patrimonio come un qualcosa di vivente, costantemente prodotto e ricreato per effetto di una componente soggettiva o sociale che necessariamente si aggiunge a quella oggettiva o territoriale non solo nella creazione dei beni culturali (materiali o immateriali) ma anche nel processo di riconoscimento del loro valore (Cerquetti, 2015).

2.1.3 Il patrimonio culturale nella politica culturale europea e mondiale.

In una dimensione mondiale, l’UNESCO, ha dato un notevole contributo al processo di concettualizzazione del patrimonio culturale, come si rileva dalle definizioni contenute nelle diverse Convenzioni elaborate nell’arco di oltre mezzo secolo e schematizzate in sintesi nella seguente *time line* (Figura n.4).



Figura n. 4. Convenzioni UNESCO: apporti ai processi di patrimonializzazione. Fonte: elaborazione propria.

Anche se organismi di portata mondiale come l'UNESCO, nel corso dell'ultimo cinquantennio, abbiano dato notevoli contributi alla definizione del concetto di patrimonio e delle sue diverse accezioni, persistono diversificate formulazioni concettuali nei vari Paesi del mondo (Fontal et al., 2021a) e anche all'interno del contesto europeo. In Germania ad esempio, i "beni culturali" (*Denkmal* o *Kulturdenkmal*) sono correlati alla loro valenza artistica o storica, archeologica o al fatto di essere elementi caratterizzanti di un territorio o una città o la cui conservazione sia opportuna per motivi artistici, storici o scientifici o per la promozione della coscienza storica e nazionale (Buoso, 2006). In Spagna il *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (2015) lo definisce "el conjunto de bienes, materiales e inmateriales, portadores de valores culturales explícitamente definidos como tal en la normativa vigente" (p.12), ricomprendendovi in maniera esplicita i beni immateriali e ponendo una riserva di legge sulla qualificazione valoriale dei beni patrimoniali.

Al di là delle definizioni diversificate esplicitate dai singoli Stati europei, è comunque possibile rinvenire un *trend* unitario nell'ambito dell'Unione Europea, in cui il patrimonio culturale - sia esso materiale, immateriale o digitale, tangibile o intangibile - si presenta oggi come *asset* culturale, economico e sociale, come luogo di interazione tra passato, presente e futuro, come un bene comune da cui partire per progettare il futuro dell'Europa (Sciacchitano, 2015).

L'Unione Europea, con la propria cospicua produzione documentale, sin dagli anni novanta del secolo scorso, ha contribuito al processo di concettualizzazione del patrimonio culturale, passando progressivamente da un approccio identitario, centrato sulla sua mera conservazione, ad una visione via via più integrata che fa perno sulla sua valorizzazione e che lo considera leva strategica per lo sviluppo della collettività (Barca, 2017). Sebbene abbia poteri limitati in ordine alla materia del patrimonio culturale, poiché agisce in regime di sussidiarietà rispetto ai governi nazionali, tuttavia l'Unione ha avviato un'importante azione propulsiva e di sensibilizzazione sulle problematiche della tutela e valorizzazione del patrimonio culturale dei singoli Stati membri, contribuendo a rafforzare il senso di appartenenza nello "spazio comune europeo".

Molte di queste azioni sono state espletate in seno al Consiglio d'Europa attraverso una serie di Convenzioni, come indicate nella figura n. 5.

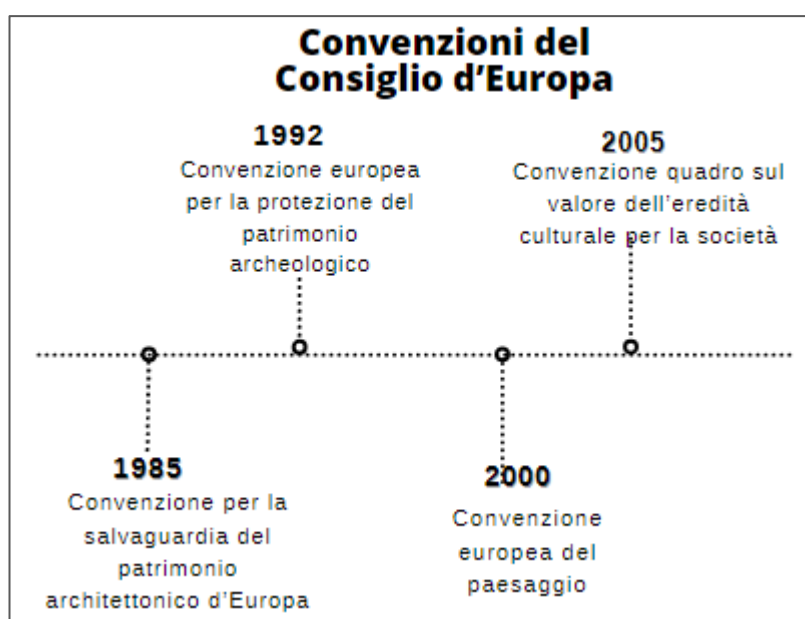


Figura n. 5. Time line delle principali convenzioni del Consiglio d'Europa su tema patrimonio culturale. Fonte: elaborazione propria.

La *Convenzione quadro sul valore dell'eredità culturale per la società* del 2005 (nota come *Convenzione di Faro*) è stata ratificata in Italia con Legge n.133 del 2020⁴⁸. Questa Convenzione appare significativa ai fini del processo di concettualizzazione del patrimonio in quanto apre a una concezione nuova di patrimonio culturale, centrato, più che sugli oggetti, sulle persone intese come "comunità patrimoniali" che partecipano in maniera attiva, secondo

⁴⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/10/23/20G00152/sg>

un approccio integrato e di tipo *bottom-up*, al processo di riconoscimento dei valori culturali finalizzati a uno sviluppo sostenibile e alla promozione di una società democratica (Carmosino, 2013). Nella Convenzione si pone l'accento sulle relazioni tra patrimonio e diritti umani, in particolare sul diritto di partecipare alla vita culturale, inteso non solo come diritto alla fruizione del patrimonio culturale ma anche come diritto a partecipare al suo processo di costruzione e di arricchimento, con notevoli effetti sull'educazione al patrimonio culturale.

A queste Convenzioni si aggiunge una mole di documenti attraverso i quali l'Unione Europea valorizza in maniera più o meno diretta il patrimonio culturale, apportando contributi anche ai processi di concettualizzazione dello stesso. Se ne riporta una schematizzazione nella figura n. 6.

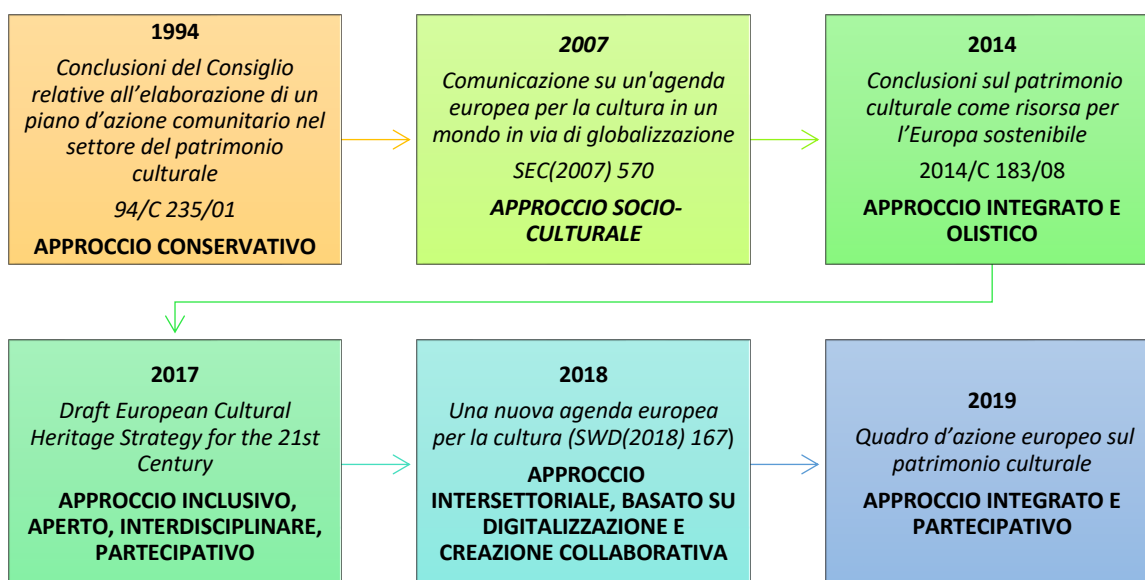


Figura n. 6. Apporti ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale nei documenti dell'Unione Europea. Fonte: elaborazione propria a partire dai testi ufficiali.

Oltre all'attività documentale in senso stretto, il contributo dell'Unione Europea alla valorizzazione del patrimonio culturale si è realizzato (e si realizza) anche attraverso una serie di iniziative dedicate (come le *Giornate Europee del Patrimonio* del Consiglio d'Europa, *l'European Heritage Label*, il *Premio dell'Unione Europea per il Patrimonio Culturale/Europa Nostra Awards*) e una molteplicità di azioni finanziarie di supporto al settore del patrimonio culturale, come i *Programmi Erasmus+*, *Europa per i cittadini*, *Horizon 2020* (Barca, 2017).

Questa (e tanta altra) documentazione così come tante altre iniziative propulsive e di supporto fanno comprendere la centralità che il patrimonio culturale ha avuto e continua ad avere nelle politiche europee volte alla promozione della cultura e del patrimonio culturale e ai conseguenti effetti sulle politiche educative. L'attuale dibattito europeo in tema di patrimonio culturale appare orientato verso l'adozione di un sistema integrato e partecipato, volto a sostenere, da un lato, l'accessibilità, la sostenibilità, l'innovazione digitale e l'intelligenza artificiale e, dall'altro, diretto a promuovere iniziative di tutela, valorizzazione e anche di patrimonializzazione di tipo *bottom up*. E, più in generale, si nota una tendenza a connettere il patrimonio culturale all'esercizio dei diritti umani e a valorizzarlo non solo come eredità ma come prospettiva di sviluppo umano. Il dibattito è tuttora aperto e, dunque, anche i processi di concettualizzazione sono tuttora in divenire: ciò risulta perfettamente coerente con la rilevata dinamicità del concetto di patrimonio culturale. Del resto, questa dinamicità è resa emblematica dal progressivo inserimento di quei beni qualificati come espressione del "patrimonio mondiale dell'umanità" negli elenchi aperti del patrimonio mondiale dell'UNESCO (di cui si è detto) che vengono progressivamente ampliati ricomprendendovi beni il cui inserimento fino a qualche tempo prima non era neppure immaginabile.

2.1.4 Concetto di Patrimonio culturale: considerazioni conclusive

Le considerazioni che precedono in merito all'evoluzione concettuale del patrimonio culturale, sia in campo dottrinale che normativo, sia nazionale che europeo che mondiale, evidenziano quanto lungo e tortuoso sia stato il processo di concettualizzazione del patrimonio culturale: questo si è nutrito di un approccio composito, poliedrico, in un intreccio di contributi normativi e dottrinali che, seguendo direzioni diverse e usando strumenti diversi, sono pervenuti comunque a conclusioni per alcuni aspetti convergenti che ne mettono in rilievo, da un lato, la dimensione dinamica e processuale e, dall'altro, la rilevanza della componente soggettiva nei processi di patrimonializzazione.

La rilevanza della dimensione dinamica fa prendere atto del fatto che il "patrimonio culturale" sia in continua evoluzione, innanzitutto perché, mutando i riferimenti culturali, si vanno a valorizzare categorie di beni poco o non considerate in precedenza e poi anche perché il concetto stesso si va ampliando in relazione al patrimonio che si va man mano producendo (Branchesi, 2018a). Sembra in linea con questa affermazione la definizione di patrimonio

culturale che si trova nel documento *Conclusioni del Consiglio del 21 maggio 2014 relative al patrimonio culturale come risorsa strategica per un'Europa sostenibile*⁴⁹ che mette in rilievo la centralità del fattore “interazione” tra persone e luoghi nonché la preminenza del fattore “evoluzione” nei processi di patrimonializzazione. Emblematica è a tal riguardo la creazione di una nuova categoria di patrimonio mondiale elaborata dall'UNESCO nel 1992: i “paesaggi culturali”, che risultano creati dall'azione congiunta di uomo e natura. E rappresentativo del carattere dinamico risulta anche l'inserimento nel concetto di “patrimonio culturale” del patrimonio digitale secondo la definizione di cui all'art.1 della *Charter for the Preservation of the Digital Heritage*⁵⁰ adottata dall'UNESCO il 17 ottobre 2003 e di cui si dirà più avanti.

La rilevanza della dimensione soggettiva nel processo di patrimonializzazione porta a ritenere che “non c'è patrimonio culturale senza sensibilizzazione ed educazione” (Branchesi, 2018a, p.13): da qui la consapevolezza dell'importanza dell'educazione ai fini della sopravvivenza stessa del patrimonio, tanto far ritenere l'educazione al patrimonio culturale come un patrimonio in sé, da conoscere, tutelare e valorizzare (Iacono, 2018). E sull'educazione al patrimonio culturale sarà focalizzata la trattazione del paragrafo seguente che, come anticipato nell'introduzione al presente capitolo, costituisce la parte centrale del delineando quadro teorico.

2.2 Educare al patrimonio culturale: “Cosa è?”

Si è già fatto cenno alla stretta relazione esistente tra “educazione” e “patrimonio” (Fontal, 2013): questo, comunque lo si definisca, di per sé non ha alcun valore, poiché è l'effetto di un'attività di selezione di valori che, sono diversi, congiunturali e variabili ma, soprattutto, sono “educabili” (Fontal, 2022). Tutto ciò, oltre a riempire di significato l'affermazione sopra riportata “non c'è patrimonio culturale senza sensibilizzazione ed educazione” (Branchesi, 2018a, p.13), postula l'opportunità, se non proprio la necessità, di promuovere l'educazione al patrimonio culturale.

⁴⁹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(08\)&from=CS](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(08)&from=CS)

⁵⁰ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179529>

Nel sotto-paragrafo che segue (2.2.1) saranno innanzitutto effettuate alcune preliminari riflessioni e precisazioni terminologiche in merito ai diversi termini utilizzati in dottrina e nella normativa vigente per fare riferimento a questa tipologia di “educazione”. A seguire (2.2.2) si procederà a delinearne il significato e la portata facendo riferimento alle principali tendenze della ricerca accademica nazionale ed internazionale, con particolare riferimento all’ambito iberico in cui, soprattutto negli ultimi anni, si è rilevato un impulso esponenziale (Fontal e Ibáñez-Etxeberria, 2017) in corrispondenza dell’importanza sempre più crescente riconosciuta al patrimonio culturale in ambito europeo e mondiale.

2.2.1 Alcune riflessioni terminologiche: Educazione al patrimonio, Pedagogia del patrimonio, Didattica del patrimonio.

La Raccomandazione R(98)⁵¹ del Consiglio d’Europa qualifica l’approccio educativo al patrimonio culturale come “Pedagogie du patrimoine” nella versione ufficiale in lingua francese, ed “Heritage education” in quella inglese, considerandolo comunque (come già si è detto) una “modalità di insegnamento” (Appendice alla Raccomandazione n. R (98) 5, I, 2, p.2).

Nel tradurre la Raccomandazione in lingua italiana è stata ritenuta più rispondente all’uso linguistico italiano la locuzione “Educazione al patrimonio culturale”, più vicina alla formula inglese che pone l’accento sull’aspetto educativo, quindi sul soggetto che apprende, anziché “Pedagogia del patrimonio” sul modello francese che pone l’accento più sull’aspetto didattico, cioè sul soggetto che educa e che, pertanto sarebbe più vicina alla traduzione “Didattica del patrimonio” (Bortolotti, et al., 2008; Branchesi, 2018). La locuzione “Pedagogia del Patrimonio”, comunque, è presente in diverse interpretazioni accademiche nazionali (Borghi, 2009a; Branchesi, 2018a; Del Gobbo et al., 2018; Scalcione, 2021).

In alcuni lavori le locuzioni “Educazione al Patrimonio culturale” e “Pedagogia del Patrimonio” vengono utilizzate nello stesso senso, anche fuori dai confini italiani. Emblematica è la riflessione di Estepa et al. (2007) relativa al fatto che Fontal (2003) utilizzi

⁵¹ <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1998%2003%2017%20Raccomandazione%20COE.pdf>

il termine “Educación patrimonial” nello stesso senso in cui loro utilizzano “Didáctica del patrimonio”.

Ad ogni modo, la locuzione “Educazione al patrimonio culturale” va intesa in senso ampio, poiché, oltre alle tradizionali forme di educazione “al” patrimonio, nelle teorizzazioni più diffuse, essa comprende anche:

- Educazione “del” patrimonio cioè promozione di contenuti patrimoniali che si intrecciano con i contenuti di altre discipline (Fontal, 2013; Ferreras, 2015; López-Cruz, 2014).
- Educazione “con” il patrimonio, ovvero percorsi educativo-didattici che utilizzano il patrimonio culturale come risorsa didattica (Bortolotti e al., 2008; Branchesi, 2018a; Fontal, 2013).
- Educazione “per” (“para”) il patrimonio, cioè finalizzata a implementare le capacità di conoscere, tutelare e valorizzare i beni culturali, considerando il patrimonio come oggetto del processo educativo (Bortolotti e al., 2008; Branchesi, 2018a; Ferreras, 2015; López-Cruz, 2014).
- Educazione “desde” e “hacia” il patrimonio, che viene concettualizzata proprio a partire dall’idea stessa di patrimonio in cui rinviene la sua finalità prioritaria (Ferreras, 2015; Fontal, 2013; López-Cruz, 2014).
- Educazione “*atraverso*” il patrimonio, cioè sfruttandone le potenzialità formative e la poliedricità dei contesti offerti (Branchesi, 2018; Branchesi e Di Mambro, 2018);
- *Educazione patrimoniale*, che si occupa delle relazioni tra persone e apprendimenti: il contenuto degli apprendimenti è il patrimonio, mentre i concetti di identità, appartenenza, tutela, trasmissione, rappresentano le forme di dette relazioni (Ferreras, 2015; López-Cruz, 2014).

Si sostiene anche che, in realtà, tutta l’educazione è patrimoniale poiché mira a costruire identità e punta a far imparare ad “essere”, a “stare”, a “far parte di” un gruppo (Fontal, 2013, p.17).

Ai fini del presente lavoro, pur accogliendo un’interpretazione estesa della locuzione Educazione al patrimonio culturale, sia da una prospettiva oggettiva (Educazione al, con per, ...) che soggettiva (dal punto di vista del soggetto che educa o del soggetto che apprende), si ritiene di utilizzare la locuzione “Educazione al patrimonio culturale” quando si vogliono mettere in rilievo aspetti più propriamente educativi (con enfasi sul soggetto che apprende), di utilizzare invece “Didattica del patrimonio culturale” quando si vogliono enfatizzare gli

aspetti più tipicamente didattici di questa “modalità di insegnamento” (con enfasi sul soggetto che educa) e di far riferimento a “Pedagogia del patrimonio culturale” quando si intende riferirsi ad aspetti e principi di carattere generale.

2.2.2 Educazione al patrimonio culturale: portata e significato nelle tendenze della ricerca.

La portata e il significato di questo tipo di “educazione” - che, come sostiene Copeland (2006, citato in Bortolotti et al., 2008), non è una disciplina ma un tipo di educazione simile all’educazione ai diritti umani (in tal senso anche Fontal, 2022) - sono stati spiegati in maniera significativa nel contesto spagnolo, prendendo ancora una volta in prestito la strategia delle metafore.

L’educazione al patrimonio è stata, infatti, paragonata ora ad un “ago che cuce” penetrando nei soggetti in fase di apprendimento per connetterli con dei vincoli al patrimonio (Calaf e Fontal, 2007), ora come un “*ponte*” tra il patrimonio e le persone o tra passato e futuro (García, 2009).

In altri lavori (Fontal, 2013) è stata descritta in senso metaforico come “*luce*” che, se attivata, permette di vedere l’immagine mutevole del “caleidoscopio-patrimonio culturale”: ciò per spiegare il carattere imprescindibile di un’educazione (“*luce*”) orientata ad attivare quelle relazioni tra persone e beni che costituiscono la vera essenza del patrimonio, poiché senza conoscere il patrimonio, senza averne le chiavi per la sua lettura e comprensione - dunque, senza educazione - non si avrebbe quella sensibilità che permette di dare un valore a dei beni e di attuare consequenziali azioni di tutela e trasmissione.

Ma forse la metafora che meglio lascia intendere la vera essenza dell’educazione al patrimonio culturale e la sua struttura reticolare, che ingloba la dimensione relativa ai beni, ai valori e alle azioni che le persone compiono su di essi con tutte le interdipendenze e combinazioni possibili che se ne generano, è quella degli “origami dei legami” (Fontal, 2022): in questa metafora è significativa l’azione di piegare che trasforma un semplice foglio di carta in una forma complessa che racchiude un simbolo, un valore, proprio come l’azione educativa che, se posta in essere, sensibilizza ai valori e, dunque, ad atteggiamenti di rispetto, tutela, conservazione, trasmissione del patrimonio culturale e dei valori che esso rappresenta. Ecco perché è importante piegare il foglio di carta, *ergo* educare al patrimonio culturale. La

metafora in esame spiega anche il carattere contingente di questa forma di educazione, proprio come gli origami che, se disfatti, tornano ad essere semplici fogli di carta pronti ad assumere nuove e diverse forme.

Anche laddove non si faccia riferimento alle metafore, costituisce una tendenza consolidata nel contesto iberico considerare l'elemento patrimoniale come una qualità aggiunta dalle persone e, proprio per questo, soggetta a cambiamenti nelle percezioni e nei comportamenti (Cuenca, 2014) degli individui, che in una logica a spirale, smontano e dissociano i valori con cui il patrimonio è stato costruito in altre epoche (Castro e López, 2018) mentre educano e sensibilizzano, più o meno consapevolmente, al patrimonio culturale.

Anche nel contesto italiano si pone l'accento sulla relazione continua, talvolta inconsapevole, tra persone e patrimonio. E si può rilevare una tendenza comune in Italia (Bortolotti e al., 2008) e in Spagna (Fontal et al., 2021a) nel riferire l'educazione al patrimonio non in maniera esclusiva all'ambito formale ma anche gli ambiti non formali e informali, in un progetto di educazione permanente che coinvolga tutti i campi della vita. Questa prospettiva ha condotto alla definizione italiana di educazione al patrimonio culturale come attività formativa, formale e informale, che educa alla conoscenza e al rispetto dei beni culturali ma che, contestualmente, fa del patrimonio un oggetto di ricerca e di interpretazione, in vista di una formazione permanente alla cittadinanza attiva e democratica (Bortolotti et al., 2008).

Intesa in tal senso, questo particolare tipo di educazione non può essere affidato a modalità aneddotiche di attuazione né ad interventi isolati o non coordinati da parte delle diverse agenzie formative deputate ai processi di mediazione culturale. Essa postula invece l'esigenza di forme efficaci di co-progettazione integrata e sistemica, di comunicazione ed espressione, di patrimonializzazione che coinvolgano tutti gli attori educativi in ogni fase di realizzazione degli interventi educativi. Questo modo di interpretare l'educazione al patrimonio culturale si pone in linea con le più recenti tendenze volte a riconoscere al patrimonio culturale un valore educativo "implicito" (Del Gobbo et al., 2018) nei processi informali di apprendimento sociale. E si pone in sintonia con le tendenze, ancora più recenti, che, relativamente all'ambito formale considerano le scuole come strutture di prossimità o *learning hub* intesi come "luoghi di partecipazione per la cittadinanza" (Mangione e De Santis, 2021, p.70) in cui, anche mediante l'uso di supporti digitali, gli spazi di apprendimento si dilatano oltre le aule scolastiche, attivando proficue sinergie edu-collaborative con le risorse e le istituzioni

culturali del territorio, connettendo in un unico progetto educativo integrato gli ambiti formali, non formali e informali dell'educazione.

Così intesa l'educazione al patrimonio non può essere considerata fine a se stessa ma, da un lato, va integrata all'interno del processo educativo, nell'ambito degli obiettivi educativi riguardanti la formazione della cittadinanza attiva (Estepa et al., 2007) e, dall'altro, può fornire contenuti rilevanti in molte altre aree di intervento, come l'educazione ambientale o l'alfabetizzazione scientifica (Cuenca, 2014) o, come si preciserà più avanti, può essere parte di un più ampio percorso di educazione al pensiero storico e a tutte le connessioni trasversali che esso è in grado di attivare.

2.3 Educare al patrimonio culturale: uno sguardo al passato (“Quando?”).

L'esigenza di promuovere ad ampio raggio una vera e propria educazione al patrimonio culturale tra le nuove generazioni, implementando la ricerca di metodi innovativi, partecipativi ed adeguati agli scopi, si è andata diffondendo a più livelli istituzionali, sia nazionali che europei e mondiali a partire dagli anni ottanta del secolo scorso (Branchesi, 2018b). Prima di allora, eccezionalità e occasionalità avevano caratterizzato i primi contatti tra la scuola e il patrimonio storico-artistico presente nel territorio, anche se andava diffondendosi sempre più l'interesse per il patrimonio culturale.

Nei sotto-paragrafi seguenti sarà condotto un *excursus* storico diretto ad individuare i momenti più significativi, i documenti, le azioni che progressivamente hanno condotto all'attuale visione dell'educazione al patrimonio culturale. Nell'esposizione si tratteranno distintamente l'ambito mondiale, quello europeo e il contesto italiano, in modo da fornire una panoramica chiara dei soggetti (individuali o collettivi, istituzionali e non) che hanno dato impulso alla progressiva costruzione della “pedagogia” del patrimonio culturale quale si presenta nel contesto contemporaneo. La particolare ampiezza della trattazione, seppur giustificata dalle proporzioni esorbitanti degli interventi realizzati a più livelli e in contesti diversi, comunque è frutto di una scelta selettiva che non può vantare alcuna pretesa di esaustività.

2.3.1 L'educazione al patrimonio culturale nelle azioni dell'UNESCO e dell'ONU.

L'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) nell'ultimo cinquantennio ha posto in essere una serie di iniziative volte a promuovere il valore educativo del patrimonio attraverso azioni di sensibilizzazione e orientamento delle politiche educative mondiali.

Già con la *Convenzione sulla protezione del patrimonio mondiale, culturale e naturale*⁵² del 1972 (cui si è fatto cenno nel paragrafo 2.1.3) ha posto a carico degli Stati (artt. 27 e 28) l'impegno formale di adottare "programmi educativi" finalizzati ad implementare il rispetto e la cura del patrimonio culturale e naturale. Dal 1994, in attuazione dell'art.27 della predetta Convenzione, ha sostenuto il *World Heritage Education Programme*⁵³ con cui coinvolge i giovani in attività di tutela del patrimonio sia favorendo la conoscenza dei siti dichiarati "patrimonio dell'umanità" e delle proprie e altrui tradizioni, storie e culture, sia sensibilizzando alla biodiversità e alla tutela della natura. Dal 2015 ha posto in essere una serie di azioni focalizzate sul patrimonio immateriale in diversi Paesi del mondo: tale è ad esempio il progetto pilota *Learning with Intangible Heritage for a Sustainable Future*⁵⁴, realizzato in alcune scuole del Libano, con il quale ha espletato attività di sensibilizzazione al patrimonio culturale immateriale in tutti i gradi dell'istruzione, sollecitando l'attivazione di un'educazione allo sviluppo sostenibile anche verso i beni immateriali.

La promozione di uno sviluppo sostenibile correlato all'educazione al patrimonio culturale e naturale del pianeta è esplicitamente individuata come *target* specifico (11.4) nel *Sustainable Development Goals* (SDGs) 11 dell'Agenda 2030 (*Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*⁵⁵) dell'ONU (2015). L'Agenda, infatti, affida alla cultura, intesa nel suo senso più ampio del termine, il compito di guidare processi di miglioramento delle azioni umane in un prossimo futuro, riconoscendo il ruolo primario dell'educazione nel raggiungimento degli SDGs.

Allo scopo di monitorare l'apporto della cultura alla realizzazione degli obiettivi dell'Agenda, l'UNESCO ha elaborato nel 2019 il quadro di indicatori tematici *Culture|2030 Indicators*⁵⁶.

⁵² <https://unesco.cultura.gov.it/pdf/ConvenzionePatrimonioMondiale1972-ITA.pdf>

⁵³ <https://whc.unesco.org/en/wheducation/>

⁵⁴ https://ich.unesco.org/doc/src/Learning_for_ICH_for_a_sustainable_future.pdf

⁵⁵ <https://sdgs.un.org/2030agenda>

⁵⁶ <https://whc.unesco.org/en/culture2030indicators/>

Con riferimento specifico al patrimonio culturale e naturale e al fine di integrare lo sviluppo sostenibile nei processi di insegnamento e di apprendimento, inoltre, ha pubblicato nel 2020 il documento *Education for Sustainable Development: a Roadmap*.

Negli ultimi anni l'UNESCO ha progressivamente delineato un approccio *multistakeholders* al patrimonio culturale, considerato fattore strategico di innovazione sociale, leva per lo sviluppo della coesione sociale e per la valorizzazione delle diversità culturali (Del Gobbo et al., 2018). Questo approccio si pone in linea con quel carattere propulsore dei cambiamenti riconosciuto dall'Agenda 2030 all'istruzione, intesa fattore basilare per migliorare la condizione umana e raggiungere lo sviluppo sostenibile.

2.3.2 I primi approcci al patrimonio culturale in ambito educativo in Italia in alcuni Paesi europei.

Nel contesto europeo i primi approcci in prospettiva educativa al patrimonio culturale sono individuabili all'interno di iniziative poste in essere entro i confini dei singoli Stati e, in generale, in ambiti esterni all'area dell'educazione formale.

In Italia le prime forme "pioneristiche" dell'educazione al patrimonio culturale sono collocate nel secondo dopoguerra (anni '50), proprio in un contesto esterno all'ambiente scolastico, quando, sotto la spinta dell'esigenza di ricostruzione post-bellica, figure femminili di elevato spessore culturale come Palma Bucarelli, Fernanda Wittgens e Paola Della Pergola, inseriscono l'educazione tra le finalità delle istituzioni museali da loro dirette, facendo così emergere la funzione educativa del museo (Branchesi e Di Mambro, 2018). La centralità della scuola comincia ad emergere solo in seguito, ma pur sempre con esperienze connotate da occasionalità. Lo dimostrano le prime forme di collaborazione tra scuola ed associazioni - ad esempio Italia Nostra e ANISA (Associazione Nazionale Insegnanti Storia dell'Arte) - che su base volontaria cominciavano a diffondere la cultura della conservazione del patrimonio storico-artistico; esperienze simili sono quelle dei *Centri Scuola-Ambiente* o dei *Settori Scuola-Museo-Ambiente* attivate sul finire degli anni '70 dal Ministero della Pubblica Istruzione (Riggio, 2018).

In quel periodo l'interesse per l'educazione al patrimonio culturale comincia ad incrementarsi anche in altri Paesi, come l'Inghilterra, anche qui nell'ambito dell'educazione non formale.

Già dal 1983, per effetto del *National Heritage Act*⁵⁷ del 1983, viene costituito l'*Historic Buildings and Monuments Commission for England* noto come *English Heritage*, un organismo pubblico che tra i suoi compiti ha anche quello di promuovere la conoscenza, la fruizione e la presa in cura del patrimonio da parte dei cittadini. Al fine di espletare le sue funzioni, la Commissione assume l'impegno di mettere a disposizione strutture e servizi educativi con riferimento ai monumenti e agli edifici storici, evidenziando una concezione prettamente monumentale di patrimonio culturale.

Una tendenza simile si può notare anche in Francia, dove il *Service éducatif et de la formation* istituito nel 1983 presso la *Caisse National des Monuments Historique et des Sites*, promuove attività formative per docenti e addetti ai servizi educativi sul patrimonio culturale, cura la divulgazione di materiali didattici e, soprattutto, diffonde le *Classes du patrimoine*, lezioni della durata di una settimana (tuttora presenti in Francia), durante il periodo scolastico, effettuate presso siti di interesse storico, architettonico, archeologico, etnologico, letterario, artistico (Branchesi, 2018b).

Senza entrare nel merito di altri Stati europei (cosa che allontanerebbe la presente trattazione dal suo oggetto specifico di indagine), sembra costituire un *trend* consolidato nel contesto europeo il fatto che i primi approcci al patrimonio culturale con intenti educativi abbiano avuto origine in contesti di educazione non formale. Ciò potrebbe essere una naturale conseguenza di una concettualizzazione del patrimonio culturale in quel tempo ancora fortemente legata a visioni estetico-monumentali (come rilevato nei paragrafi precedenti).

2.3.3 La progressiva costruzione della visione europea dell'Educazione al patrimonio culturale: un *excursus* nell'attività documentale e progettuale dell'Unione Europea.

Dopo le prime esperienze pionieristiche di singoli Stati europei si è andata sviluppando un'intensa attività da parte dell'Unione Europea che, sin dagli anni ottanta, ha manifestato una particolare cura per l'Educazione al patrimonio culturale ponendo in essere una diversificata serie di produzioni documentali e di azioni (progetti, convegni, approfondimenti, eventi, ...) con cui ha promosso un'intensa sensibilizzazione al patrimonio culturale in ambito

⁵⁷ <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1983/47/crossheading/historic-buildings-and-monuments-commission-for-england>

educativo. Tra i principali documenti con cui l'Europa ha progressivamente costruito la sua visione dell'educazione al patrimonio culturale si richiamano quelli indicati in sintesi nella tabella n. 9:

Tabella n. 9. *La progressiva costruzione della visione europea di educazione al patrimonio culturale nei principali documenti dell'Unione Europea.*

Documenti dell'Unione Europea	Principali contenuti
1998 - Consiglio d'Europa -Raccomandazione R (98) 5 agli Stati Membri in tema di Educazione al patrimonio	Definisce il patrimonio culturale come “testimonianza materiale e immateriale” delle attività umane. Definisce l'Educazione al patrimonio culturale come “modalità di insegnamento”. Invita gli Stati dell'Unione a promuovere interventi in tema di educazione al patrimonio culturale secondo i principi in essa delineati.
2005 - <i>Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società</i> (“Convenzione di Faro”)	Statuisce il diritto all'eredità culturale inteso come diritto umano. Impegna le parti aderenti a facilitare l'inclusione del patrimonio culturale, come risorsa in tutti i livelli dell'istruzione formale. Educazione al patrimonio culturale intesa come fattore di pace. Approccio integrato al patrimonio educativo.
2006 - Parlamento Europeo e Consiglio Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)	Introduce la competenza chiave “Consapevolezza ed espressione culturali” che comprende le seguenti conoscenze e abilità: - consapevolezza del retaggio culturale locale - conoscenza di base delle principali opere culturali - cogliere la diversità culturale e linguistica - solida comprensione della propria cultura - senso di identità
2017 - <i>Consiglio d'Europa Raccomandazione CM/Rec (2017)1 agli Stati membri sulla "Strategia europea per il patrimonio culturale per il 21° secolo"</i>	La Strategia propone un approccio inclusivo ed integrato al patrimonio culturale che ingloba anche il patrimonio contemporaneo e si basa sulle seguenti raccomandazioni: - K1: “Incorporare l'educazione al patrimonio in modo più efficace nei programmi scolastici” - K3 “Incoraggiare la creatività per catturare l'attenzione del pubblico del patrimonio”. - K10 “Incoraggiare e sostenere lo sviluppo delle reti”. - K11 “Esplorare il patrimonio come fonte di conoscenza, ispirazione e creatività”.
2021 – Commissione Europea <i>Raccomandazione (UE) 2021/1970 relativa a uno spazio comune europeo di dati per il patrimonio culturale</i>	Riconosce il legame tra patrimonio culturale, digitale, istruzione. Sostiene un approccio olistico al Patrimonio culturale, inteso come elemento chiave per la costruzione di un'identità europea. Invita gli stati membri a sostenere <i>Europeana</i> , la biblioteca digitale del patrimonio culturale europeo
2021 - Consiglio d'Europa <i>Methodology european cultural heritage strategy for the 21St century</i>	Fornisce indicazioni operative su come realizzare la ST21.

Fonte: elaborazione propria a partire dai documenti citati.

Tutta questa mole di documenti dà segno della crescente attenzione data all'educazione al patrimonio culturale dall'Unione Europea e del ruolo di centralità via via riconosciuto alla scuola in questo ambito.

Oltre che nei documenti, il processo di progressiva costruzione della visione europea dell'educazione al patrimonio culturale si può desumere anche da una serie di azioni di sensibilizzazione (esperienze, progetti, convegni, ...) poste in essere dall'Unione Europea nel corso degli ultimi quaranta anni. Anche in questo caso, al fine di alleggerire l'esposizione, se ne propone un prospetto di sintesi nella tabella che segue, sulla base della ricostruzione fattane da Branchesi (2018)⁵⁸.

Tabella n. 10. *Azioni di sensibilizzazione in materia di educazione al patrimonio culturale poste in essere dall'Unione Europea.*

Azioni di sensibilizzazione	Contenuti essenziali
Anni '90 Classi europee del patrimonio (CEP)	Introducono un modello di pedagogia del patrimonio ispirato alle <i>Classes du patrimoine</i> francesi. Prevedono il soggiorno di classi di alunni di diversa nazionalità in siti patrimoniali per attività di ricerca interdisciplinare. Scopo: avviare la consapevolezza e la valorizzazione dell'identità culturale europea. Prima CEP realizzata: <i>Reno senza Frontiere</i> (1989).
1995 - Congresso di Bruxelles "Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration social"	Si effettuano riflessioni teoriche sulle esperienze realizzate nei diversi Stati membri e sull'importanza della "pedagogia del patrimonio".
1995 - Progetto "The city beneath the city" realizzato in occasione dell'Anno europeo dell'archeologia (1995).	Obiettivo: Far scoprire il patrimonio inteso in una dimensione europea. Partecipanti: 3200 studenti dai 6 ai 12 anni. L'Italia è risultata tra i primi classificati.
1996 – Digione Conferenza internazionale "Les actions européennes de pédagogie du patrimoine: évolution, tendances et perspective"	Si condividono esperienze realizzate nei Paesi europei.
1997 Progetto "Tutte le strade portano a Roma" - <i>International Council of Museums</i> (ICOM) con sostegno della Commissione Europea.	Induce riflessioni congiunte scuole/musei in tema di tutela del patrimonio della romanità e sviluppo futuro
1999 – Santiago de Compostela Seminario "Scuola aperta al mondo"	Si effettuano riflessioni su centralità della scuola in materia di educazione al patrimonio culturale
2000 – Vieste Seminario internazionale "La pedagogia del patrimonio culturale nel processo di costruzione della cittadinanza democratica".	Si realizzano attività formative per insegnanti in materia di educazione al patrimonio culturale.
2000-2005 Progetto Socrates "HEREDUC" (<i>HERitage EDUCation</i>).	Si realizzano attività formative per insegnanti di scuola primaria e secondaria.

⁵⁸ Una trattazione più approfondita è contenuta in Branchesi, L. (2018). L'educazione al patrimonio in e per l'Europa. Dalla prima Classe europea del Patrimonio all'Anno europeo del Patrimonio. In L. Branchesi, M. R. Iacono e A. Riggio (coord.), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro* (pp. 29-54). MediaGeo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf

	Prodotto finale: manuale “HEREDUC. Patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti”, ricco di importanti riflessioni sul patrimonio culturale e di esempi di buone pratiche poste in essere in diversi ordini di scuole.
2000 Progetto “L’Europa: da una strada all’altra”	È rivolto alle scuole Valorizza il “patrimonio di prossimità”. Integra l’approccio multisensoriale con quello cognitivo.
Dal 2009 Progetto “Acqueduct. Acquire Competenze Chiave attraverso l’Educazione al Patrimonio Culturale”	È rivolto a formatori, insegnanti e a studenti di età compresa tra i 6 e i 14 anni. Promuove tutte le competenze chiave (non soltanto l’ottava) mediante l’educazione al patrimonio culturale
2018 Anno europeo del patrimonio	Sensibilizza alla tutela e valorizzazione del patrimonio culturale europeo mediante l’apprendimento permanente
Dal 2015 Progetto Erasmus+ KA2 DICHE (Digital innovation in cultural and heritage education in the light of 21st century learning).	Realizza un partenariato tra Paesi Bassi, Belgio, Gran Bretagna e Italia. Destinatari: docenti in servizio, futuri insegnanti, educatori museali e alunni Scopo: sviluppo e promozione di risorse digitali nell’educazione al patrimonio artistico e culturale nazionale e internazionale, soprattutto nell’ambito della Scuola Primaria.
<i>e-Twinning</i> ;	Piattaforma che realizza gemellaggi elettronici a contenuto multiculturale tra scuole
Europeana,	Piattaforma digitale europea per il patrimonio culturale Permette di realizzare attività didattiche fruendo di contenuti patrimoniali digitali.

Fonte: elaborazione propria a partire da Branchesi (2018).

L’intensa attività di sensibilizzazione a cui si è fatto riferimento lascia intendere il consistente impegno che è stato compiuto a livello europeo per la costruzione di una “pedagogia” innovativa del patrimonio che ha progressivamente reso la scuola parte attiva di un approccio olistico e integrato allo stesso. Si tratta di una “pedagogia” che comprende il patrimonio in tutte le forme in cui si presenta ed enfatizza la centralità della persona che apprende, di cui promuove un coinvolgimento attivo, lo sviluppo integrale della sua personalità, la sensibilizzazione al patrimonio culturale attraverso metodologie attive, inclusive e costruttive, per rispondere efficacemente ai bisogni formativi degli studenti del XXI secolo.

2.3.4 Educare al patrimonio culturale in Italia: un viaggio tra norme, programmi, ricerche, esperienze tra il XX e il XXI secolo.

Anche in Italia, come in parte già anticipato, il processo di progressiva costruzione della “pedagogia” del patrimonio culturale è stato lungo e articolato: lo dimostrano le diverse azioni

di sensibilizzazione poste in essere e i diversi documenti (normativi e non) prodotti nel corso dell'ultimo quarantennio.

Come nell'ambito dell'unione Europea, le prime azioni di sensibilizzazione risalgono agli anni '80 e promanano dall'associazionismo spontaneo, dai musei e, in particolare, dai distretti scolastici, che propongono le maggiori novità in tema di didattica del patrimonio; in seguito, attraverso una serie di azioni di varia tipologia (Figura n. 7), si va profilando un progressivo passaggio da una didattica "del bene culturale" e "dal bene culturale" a un'educazione al patrimonio culturale in cui il concetto di fruizione viene inserito in un più ampio disegno di formazione globale della persona (Branchesi e Di Mambro, 2018).

CONVEGNI E SEMINARI NAZIONALI	CONCORSI E PROGETTI	AZIONI DI VARIA TIPOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> •1978 -Cortona: <i>Ipotesi per un nuovo rapporto interdisciplinare tra scuola e ambiente (patrimonio naturale, storico e artistico): bilancio di esperienze e prospettive</i> •1980 - Pisa: <i>La scuola e l'educazione all'ambiente e ai beni culturali</i> •1990 -Civico Museo Archeologico di Bologna: <i>I musei e la didattica degli anni '90</i> • 1990 - Pinacoteca civica di Ravenna: <i>Educazione artistica e didattica museale: esperienze a confronto (per insegnanti)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> •<i>La scuola adotta un monumento</i> (dal 1992, tuttora attivo) •Progetto e Concorso nazionale <i>Articolo 9 della Costituzione</i> (dal 2012-MIUR-MiBact). •Progetto e Concorso nazionale <i>Le pietre e i cittadini</i> (MIUR-MiBact-Associazione talianostra) •<i>Le olimpiadi del patrimonio</i> organizzato (dal 2004, tuttora attivo - organizzato da ANISA-MIM-MIC). 	<ul style="list-style-type: none"> •<i>Classi europee del patrimonio (CEP)</i> •<i>Attività formative specifiche per docenti da parte di Associazioni (es. Italianostra) e degli IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa)</i> •<i>Mostre basate su approcci sensoriali e inclusive (Es. "Le mani guardano"- 1980 - Galleria Nazionale di Arte Moderna a Roma)</i> •<i>Saggi (es. "Dal museo al territorio" a cura della Soprintendenza di Bologna)</i>

Figura n. 7. Azioni di sensibilizzazione promosse a livello istituzionale o associativo. Fonte: elaborazione propria a partire da Branchesi (2018).

Tra le iniziative più recenti si indicano nella figura n. 8 alcune iniziative da cui si desume la presa di consapevolezza sempre più crescente dell'importanza dell'educazione al patrimonio culturale nei contesti di educazione formale e con cui si contribuisce a definire la visione italiana dell'educazione al patrimonio culturale.



Figura n. 8 Principali azioni di sensibilizzazione al patrimonio culturale in Italia nell'ultimo decennio.
Fonte. Elaborazione propria.

Da un punto di vista normativo, il fondamento dell'educazione al patrimonio culturale in Italia va certamente rinvenuto nell'articolo 9 della *Costituzione della Repubblica Italiana*⁵⁹ (1948) che, oltre a dare rilievo costituzionale alla "tutela" del patrimonio storico-artistico, del paesaggio e della biodiversità della Nazione, fa della promozione della cultura un principio fondamentale della Repubblica.

La normativa antecedente alla Costituzione contiene rare tracce di indicazioni o di riferimenti a finalità educative del patrimonio culturale, mentre gli anni ottanta sono connotati da profondi cambiamenti in materia di educazione al patrimonio culturale in ambito scolastico (Borghi e Montanari, 2021).

Sono, infatti, i programmi del 1979 per la Scuola Media (attuale Scuola secondaria di secondo grado) i primi ad inserire in ambito educativo scolastico una prospettiva, sebbene primordiale, di apertura alla conoscenza di altre culture (Bertoncini, 2017). Detti programmi, inoltre,

⁵⁹ <https://www.governo.it/it/costituzione-italiana/2836>

includono tra le finalità dell'educazione artistica la presa di coscienza del patrimonio culturale attraverso un approccio ai beni culturali teso a favorire atteggiamenti di rispetto, tutela e valorizzazione, consigliando la realizzazione di visite a musei e monumenti sia nell'ambito delle attività connesse all'educazione artistica che in quelle relative alla disciplina Storia.

Un ulteriore passo nella costruzione della pedagogia del patrimonio culturale si ha con i Programmi per la scuola primaria del 1985, che promuovono l'*alfabetizzazione culturale* come condizione per il pieno sviluppo della persona e che, nel paragrafo *Educazione alla convivenza democratica*, lasciano trasparire una prima apertura alla comprensione della diversità culturale, propedeutica ad una visione di educazione al patrimonio culturale in chiave interculturale (Bertoncini, 2017). Attraverso l'*Educazione all'immagine* mirano inoltre a potenziare il gusto estetico degli alunni favorendone un primo approccio ai diversi beni culturali presenti nel loro ambiente di vita, cosa, questa, che ha portato ad un sensibile incremento delle visite nei siti culturali (Branchesi e Di Mambro, 2018). Secondo alcuni studi, il potenziale innovativo dei programmi del 1985 è collegato all'aver portato l'educazione al patrimonio culturale nella scuola elementare, poiché, di fatto, lo sviluppo del gusto estetico per le opere d'arte presuppone la conoscenza delle stesse e del territorio in cui insistono (Borghi e Montanari, 2021).

Le *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria*⁶⁰ del 2003, sembrano trascurare la prospettiva interculturale, prendendo in considerazione il patrimonio artistico-culturale solo ai fini di analizzarlo, classificarlo, apprezzarlo.

Nelle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*⁶¹ del 2007 ancora non è presente la locuzione "educazione al patrimonio culturale", tuttavia si percepisce il valore del confronto con "la pluralità delle culture" (p.15) e si riconosce una posizione di maggiore centralità alla scuola nell'aprirsi all'interazione con il territorio. Il patrimonio culturale viene considerato come eredità, oltre che da fruire esteticamente, da conoscere, tutelare, rispettare, trasmettere soprattutto attraverso gli intrecci delle discipline dell'area storico-geografica.

⁶⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2002/allegati/in_psp_primaria_bozza.pdf

⁶¹ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf

Nella figura n. 9 si riporta una sintesi di quanto si qui riferito con riferimento all'evoluzione degli approcci al patrimonio culturale nei Programmi scolastici/Indicazioni per il curricolo nel periodo 1979-2007.

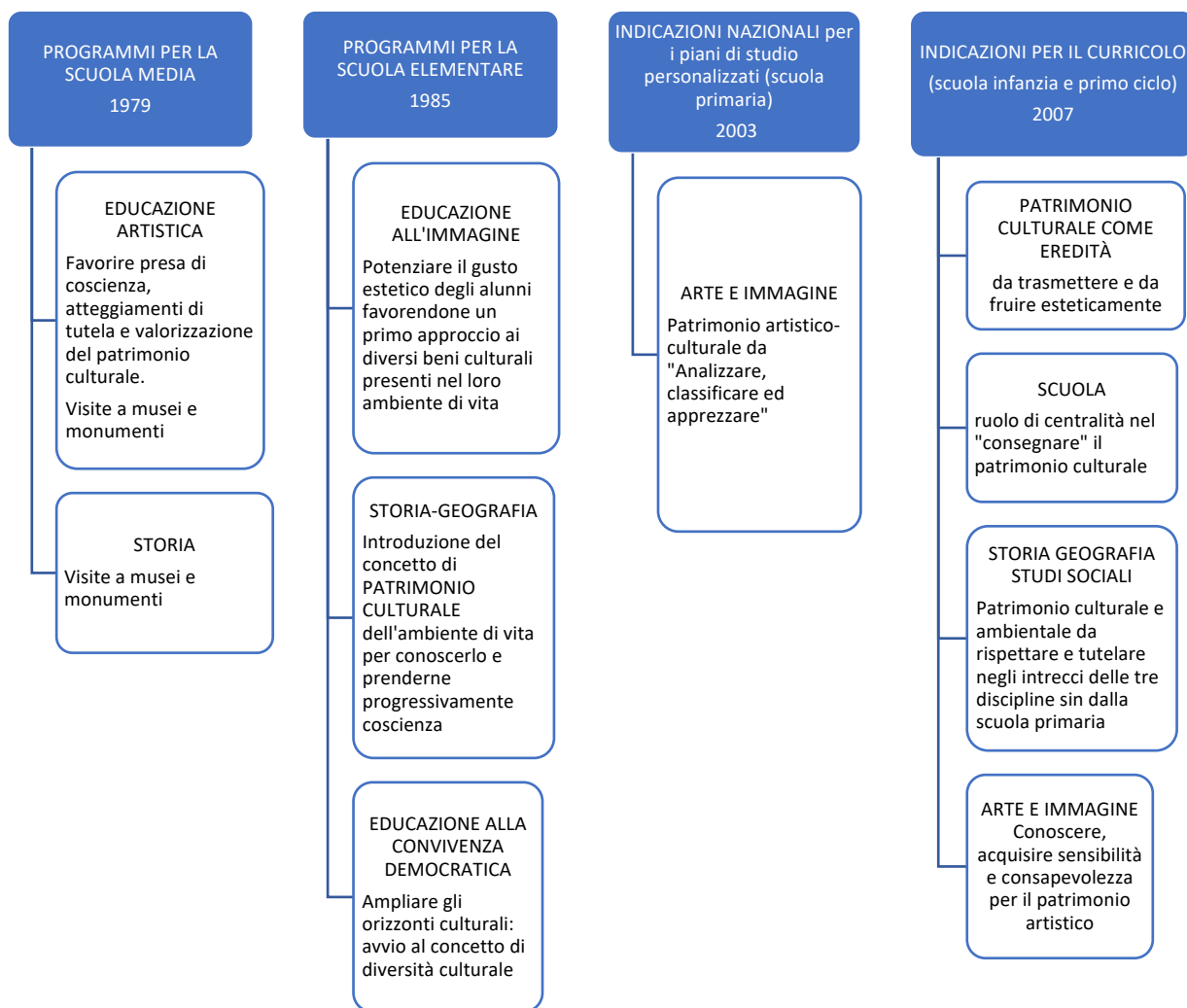


Figura n. 9. I prodromi dell'educazione al patrimonio culturale nei *curricula* ufficiali italiani dal 1979 al 2007. Fonte: Elaborazione propria a partire dai documenti ministeriali.

Al di fuori dei Programmi/Indicazioni ministeriali, un importante passo verso la collaborazione tra scuola e istituzioni culturali ai fini di un approccio educativo al patrimonio culturale viene compiuto con l'Accordo quadro *tra il Ministero dei Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione* (20 marzo 1998)⁶² : questo, in armonia

⁶² https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/cm312_98.shtml

con la *Raccomandazione R(98)5*, promuove un vero e proprio *Sistema Nazionale di Educazione al Patrimonio Culturale* che prevede l'istituzione dei *Servizi Educativi del Museo e del Territorio* presso i Musei e le Soprintendenze, con il compito di elaborare e realizzare, congiuntamente con le Istituzioni scolastiche del territorio, progetti formativi annuali o pluriennali. In attuazione dell'Accordo, il gruppo di lavoro composto da rappresentanti dei due Ministeri ha curato la realizzazione di numerosi percorsi formativi, pubblicazioni, mostre ed eventi. Le istanze dell'Accordo quadro sono state ampliate per effetto del *Protocollo d'Intesa* del 2014 siglato tra i due Ministeri, con cui si è posto l'accento soprattutto sul tema dell'accessibilità al sapere e sul valore formativo del paesaggio.

2.3.5 Educare al patrimonio culturale oggi in Italia: quadro normativo dell'ultimo decennio.

Ai fini della costruzione della visione italiana dell'educazione al patrimonio culturale, quale risulta da una serie di interventi realizzati nel corso dell'ultimo decennio, un rilievo di primo piano ha certamente il *Piano Nazionale per l'Educazione al patrimonio culturale*, documento elaborato annualmente dalla *Direzione Generale Educazione e Ricerca* istituita dal 2014 presso il *Ministero dei Beni Ambientali e Culturali (MiBAC)* – per definire orientamenti, obiettivi e le linee d'azione da seguire. Ad oggi sono stati emanati quattro Piani⁶³, le cui caratteristiche essenziali sono riportate nella figura n. 10.

⁶³Link Ai quattro Piani Nazionali per l'Educazione al Patrimonio culturale:
https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2019/05/Primo-piano-nazionale-educazione_2015-2016.pdf
https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2019/05/Il-secondo-piano-nazionale-d_educazione-al-patrimonio-culturale-2016-2017.pdf
https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2019/05/PNE_allegato.pdf
<https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/Piano-Nazionale-per-lEducazione-al-patrimonio-2021.pdf>

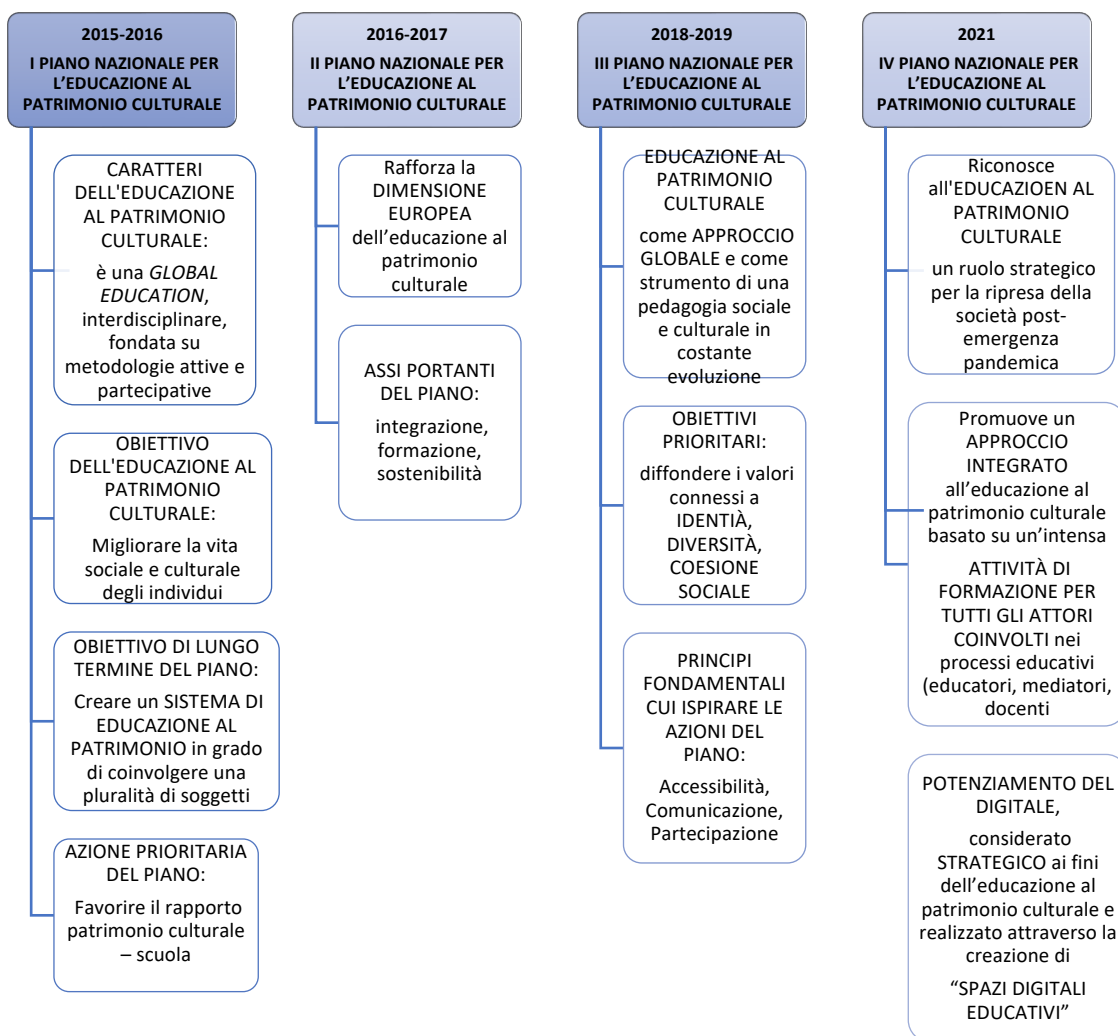


Figura n. 10. Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale: elementi essenziali. Fonte: elaborazione propria a partire dai Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale.

Particolarmente significativo è il primo *Piano Nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*⁶⁴ del 2015-2016, che riassume e recepisce gli orientamenti accademici e normativi, nazionali ed internazionali, attribuendo all'Educazione al Patrimonio Culturale un ruolo centrale nella formazione integrale del cittadino e considerando il patrimonio culturale al contempo come “*obiettivo e strumento formativo*”.

E particolarmente denso di significato risulta altresì il IV *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale*⁶⁵ (2021) che assume una connotazione parzialmente diversa dai

⁶⁴ https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2015/12/Primo_Piano_nazionale_d_educazione_al_patrimonio_culturale_2015-2016.pdf

⁶⁵ <https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/Piano-Nazionale-per-lEducazione-al-patrimonio-2021.pdf>

precedenti, poiché si innesta in un contesto gravemente colpito dall'emergenza pandemica, dalle consequenziali chiusure dei siti culturali, poi fortemente rinnovato da soluzioni digitali e tuttora in ulteriore evoluzione per effetto di specifiche misure previste per il patrimonio culturale dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza⁶⁶ (2021). In questo nuovo mutato scenario il Piano, in risposta alle crisi rilevata, promuove un approccio integrato all'educazione al patrimonio culturale basato su un'intensa attività di formazione per tutti gli attori coinvolti nei processi educativi (educatori, mediatori, docenti), facendo dell'accessibilità al patrimonio culturale e del potenziamento del digitale, i principali strumenti strategici per la ripresa della società

Oltre a quest'ultimo Piano, attualmente i principali punti di riferimento istituzionali per la comunità professionale in materia di educazione al patrimonio culturale, con particolare riferimento al primo ciclo dell'istruzione, sono quelli risultanti dalla figura n. 11.

⁶⁶ <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

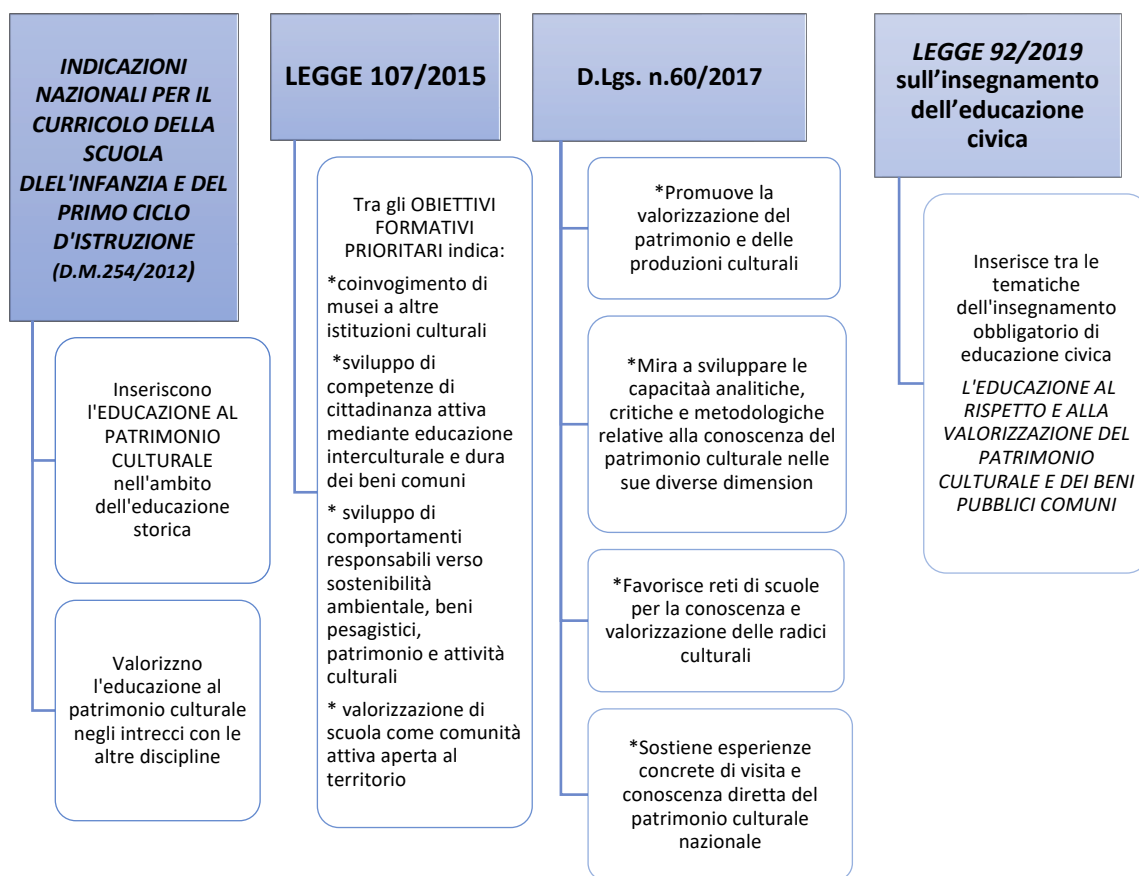


Figura n. 11. Educazione al patrimonio culturale in Italia: riferimenti normativi dell'ultimo decennio. Fonte. Elaborazione propria.

Tutta la complessa attività - normativa e non, istituzionale e non, frutto dell'attività governativa ma anche effetto di istanze di tipo *bottom up* - a cui si è fin qui fatto riferimento, ha permesso di ricostruire per grandi linee il processo che, dalle forme spontanee di azioni educative in ambito museale degli anni 50/60, ha portato progressivamente a costruire l'attuale visione italiana dell'educazione al patrimonio culturale. Si tratta di una visione accompagnata da misure specifiche volte ad implementare l'aspetto cognitivo e storico del patrimonio culturale ma orientate anche a porre in essere le condizioni per la creazione di patrimonio culturale in tutte le sue espressioni materiali, immateriali, digitali. È una visione sistemica e dinamica che attribuisce alla forza educativa del patrimonio l'ambizioso ruolo di trasformare in opportunità le grandi sfide socio-economiche, ambientali, tecnologiche, culturali di un mondo globalizzato, sempre più iperconnesso ma al tempo stesso reso sempre più scollegato e parcellizzato al suo interno da diversità culturali che inducono altre forme di diversità e che si rivelano sempre più spesso fonte di intolleranze e di ingiustificati vecchi e

nuovi divari. E in questo senso la visione italiana dell'educazione al patrimonio culturale mostra coerenza con i più recenti orientamenti educativi dell'Unione Europea e delle organizzazioni internazionali che fanno della cultura la strategia vincente per affrontare le sfide del terzo millennio.

2.4 Educare al patrimonio culturale oggi: “Perché?”

Si è già avuto modo di rilevare come l'evoluzione normativa e le azioni poste in essere nel contesto nazionale, europeo e mondiale diano piena contezza della rilevanza che negli ultimi decenni è stata attribuita al patrimonio culturale e alla costruzione di un suo impianto pedagogico che ne definisca principi, finalità, modalità con cui attivare i relativi processi educativi.

Ma perché è importante educare al patrimonio culturale?

Rispondere a questo interrogativo significa indagare i diritti il cui esercizio è sotteso a questa tipologia di educazione e significa anche ricercare le finalità che è possibile perseguire attraverso detta “modalità di insegnamento”.

Sarà scopo del presente paragrafo rispondere all'interrogativo in esame mediante opportuni riferimenti alle più diffuse ed attuali tendenze della ricerca.

2.4.1 Accessibilità, inclusione, diritti culturali.

Educare al patrimonio culturale è importante per implementare l'accessibilità alla cultura e garantire l'inclusione socio-culturale.

Ciò assume rilevanza soprattutto se si considerano i risultati dell'indagine “Eredità culturale”⁶⁷ di Eurobarometro, condotta nel 2017 dalla Commissione Europea al fine di indagare le percezioni dei cittadini europei in relazione al patrimonio culturale. La ricerca rileva come questi, pur percependo l'importanza del patrimonio culturale e dell'opportunità di educare al patrimonio culturale, tuttavia, presentino livelli di accesso e di partecipazione alla cultura piuttosto bassi, soprattutto in Italia in cui, nonostante la presenza di un immenso

⁶⁷ consultabile al link https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_17_5067

patrimonio culturale, si registrano livelli inferiori rispetto alla media europea. Si rileva pertanto un sensibile scarto tra i livelli di interesse mostrati dai cittadini verso il patrimonio culturale e i rispettivi livelli di conoscenza e fruizione, scarto che solo un'intensa azione educativa potrebbe colmare (Branchesi, 2018a), soprattutto col supporto di politiche culturali dirette a garantire il diritto di accesso alla cultura e al patrimonio culturale.

Il fondamento giuridico di questi diritti, oggi denominati “diritti culturali”, va rinvenuto nella più ampia categoria dei “diritti umani” di cui all’art.27 della *Dichiarazione Universale dei Diritti umani*⁶⁸ dell’ONU del 1948. Nell’ordinamento giuridico italiano qualificare il diritto di accesso al patrimonio come diritto culturale ed umano, significa ricondurlo nella categoria dei *diritti inviolabili* della persona umana sanciti dall’art.2 della Costituzione italiana. Del resto è nota la posizione di centralità riconosciuta ai diritti umani in ambito costituzionale, come dimostra il dibattito giuridico che, in seno all’Assemblea Costituente, ha preceduto l’emanazione della Costituzione (Bifulco et al., 2006). In ambito internazionale il fondamento di tutela potrebbe essere rinvenuto in una serie abbastanza copiosa di documenti dell’Unione Europea (come la *Carta dei Diritti Fondamentali dell’Unione Europea* adottata nel 2007⁶⁹), dell’UNESCO (come la *Convenzione sulla Protezione e Promozione della Diversità delle Espressioni Culturali*⁷⁰ del 2005) e dell’ONU (come il *Patto internazionale sui Diritti economici, sociali e culturali*⁷¹ del 1966). È stato rilevato tuttavia che si tratta di strumenti privi di forza cogente diretta, per cui si ritiene che la categoria dei diritti culturali sia in via di consolidamento e se ne propone un inquadramento giuridico nell’ambito dello *jus gentium*, sulla base di un generale principio di rispetto dei diritti culturali nell’ambito del diritto internazionale (Carcione, 2015).

Relativamente al fondamento teorico, risulta di particolare rilievo scientifico, per la specificità della trattazione che ne viene effettuata, la *Dichiarazione di Friburgo sui diritti culturali* del 2007⁷², un documento redatto da un gruppo di esperti affiliati all’*Istituto Interdisciplinare di Etica e dei Diritti dell’Uomo* (IIEDH) presso l’omonima università

⁶⁸ https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf

⁶⁹ https://fra.europa.eu/sites/default/files/charter-of-fundamental-rights-of-the-european-union-2007-c_303-01_it.pdf

⁷⁰ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006D0515>

⁷¹

https://unic.un.org/aroundworld/unics/common/documents/publications/intlconvenantshumanrights/brussels_intlconvenantshumanrights_italian.pdf

⁷² <https://www.unifr.ch/ethique/en/assets/public/Files/declaration-it3.pdf>

svizzera. In questo documento vengono espressamente qualificati come “diritti culturali” il diritto di “accesso e partecipazione alla vita culturale”, il diritto all’“identità e patrimonio culturale” e il diritto all’“educazione e formazione”.

Quanto al contenuto del diritto di accesso al patrimonio culturale, che va garantito a ciascun individuo *uti singulus* o *uti societas*, si ritiene che esso comprenda: il diritto di “partecipare” alla vita culturale, inteso come diritto di ricercare, sviluppare e condividere le proprie conoscenze ed espressioni culturali e di esprimere la propria creatività; il diritto di “accedere” alla vita culturale, ovvero di conoscere e comprendere la propria e le altrui culture, di fruire del patrimonio culturale e naturale e delle manifestazioni creative di altri individui e altre collettività; il diritto di “contribuire” alla vita culturale cioè alla creazione di manifestazioni materiali, intellettuali, emozionali (Fontal, 2022).

L’accessibilità, pertanto, quale che sia il suo referente giuridico o culturale, è, condizione ineludibile per ogni forma di partecipazione, ma è anche condizione necessaria per l’esistenza stessa del patrimonio culturale. Questo, infatti, si conserva, si trasforma, si tramanda, si manifesta in tutto il suo potenziale formativo solo in quanto e fin quando è conosciuto, compreso e fruito: e conoscenza, comprensione e fruizione possono essere rese più efficaci se sostenute da un’opportuna educazione al patrimonio culturale secondo l’approccio integrato ed olistico (di cui si è detto nei paragrafi precedenti), con i soli limiti derivanti da esigenze di tutela dei beni cui è diretto l’accesso (Bortolotti e al., 2008). L’accessibilità, dunque, va intesa in maniera globale ovvero in senso fisico, cognitivo, sensoriale, digitale (di cui si dirà nel capitolo 3) - come rileva il Piano Nazionale per l’educazione al patrimonio culturale 2021 - ma anche in senso socio-culturale, comunicativo, emozionale, “educativo”.

Educando al patrimonio culturale in funzione dell’*accessibilità fisica e sensoriale*, sfruttando anche le opportunità offerte dal digitale, si possono certamente porre in essere, azioni e soluzioni sinergiche capaci di abbattere le barriere materiali che ne impediscono una fruizione effettiva e di offrire, secondo i principi dell’*accomodamento ragionevole* (*Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità*⁷³ recepita con Legge n.18 del 2009), un ambiente accogliente e funzionale a tutte le diversità fisiche e sensoriali dei soggetti fruitori, siano esse permanenti o temporanee o anche semplicemente legate all’età (Chiavelli, 2021).

⁷³ <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>

Ma quando si parla di accessibilità al patrimonio da una prospettiva educativa, bisogna andare oltre la fisicità dei luoghi e riferirsi all'*accessibilità educativa*, tematica di rilevante attualità nel contesto contemporaneo e strategia emergente in ambito patrimoniale. Qui i legami inevitabilmente differenti tra patrimonio e individuo esigono un'accessibilità "da" e "per" la diversità, al fine di garantire pari opportunità per tutti e la "normalizzazione" dell'accesso educativo al patrimonio (Fontal, 2013), per garantire l'inclusione culturale. Poiché l'educazione al patrimonio si caratterizza proprio per l'attenzione ai legami che definiscono il patrimonio, si ritiene che essa contenga già in sé l'inclusività nel suo approccio (Pérez López, 2015). È di tutta evidenza però che, se i luoghi del patrimonio non progettano proposte rivolte a tutti i pubblici e adatte a loro, difficilmente le persone vorranno recarsi in quegli spazi in cui il patrimonio è custodito, trasmesso ed educato (Marín, 2013). Da qui l'importanza di garantire l'accessibilità ai beni culturali attraverso l'attività educativa e mediante approcci diversificati a connotazione interdisciplinare. Tali possono essere le proposte relative al *museo diffuso*, che trasforma il territorio in un catalogo vivente e in evoluzione, tutto da scoprire o l'*outdoor education*, con cui è possibile valorizzare il patrimonio naturale e paesaggistico (Orletti, 2021).

Rendere accessibile il patrimonio culturale attraverso l'educazione significa anche garantire l'*accessibilità comunicativa* del patrimonio stesso, ponendo in essere quelle strategie capaci di assicurare una comunicazione comprensibile a tutti (Orletti e Riga, 2021), poiché "non c'è accessibilità senza comunicazione" (Malafarina, 2017, p.130) e "sin comunicaci3n no existe el patrimonio" (Martín Cáceres, 2012, p.109).

Utilizzando modalità comunicative ed approcci funzionali alle diversificate (per età, svantaggi, disabilità, ...) esigenze dei diversi pubblici dei luoghi della cultura è possibile garantire anche l'*accessibilità cognitiva* al patrimonio. La prima vera forma di mediazione tra il patrimonio e le persone, infatti, è la comunicazione: è da lì che bisogna partire per prestare attenzione ai diversificati bisogni degli individui (Fontal e Marín, 2016).

D'altra parte, bisogna anche prestare attenzione alle emozioni e promuovere un'*accessibilità emozionale*. Le emozioni, infatti, sono fondamentali per l'apprendimento poiché stanno alla base delle relazioni interpersonali, come dimostrano i risultati delle neuroscienze in relazione all'inclusione sociale (Villanova, 2021). E il valore emotivo e simbolico, che è una caratteristica intrinseca del patrimonio culturale, permette un approccio allo stesso "con

l'emozione” e “a partire dall'emozione”, in quanto questa fa parte dell'essenza stessa dell'uomo, a prescindere dal suo livello socio-culturale, dal genere o dalla nazionalità, per cui lavorare a partire dall'essenza umana permette di oltrepassare tutte le etichette sociali, valorizzando le diversità e garantendo l'inclusione (Pérez López, 2015).

Azioni educative orientate in funzione dell'accessibilità, inoltre, non possono non operare in funzione dell'*accessibilità socio-culturale ed economica* (Chiavelli, 2021). Si tratta al riguardo di adottare soluzioni organizzative che facilitino l'accesso ai luoghi della cultura e che siano: flessibili (con flessibilità negli orari di apertura, agevolazioni economiche,...), diversificate in funzione delle diverse tipologie di soggetti fruitori (pubblico abituale, occasionale, non utenti, adulti, giovani, bambini,...) e indirizzate a rimuovere, o quanto meno a ridurre, le barriere culturali o sociali e le cause ambientali di disagio che impediscono o limitano sensibilmente l'approccio ai siti culturali determinando situazioni, potenziali o effettive, di esclusione sociale.

Alla luce delle riflessioni che precedono, in una prospettiva di approccio sistemico-integrato al patrimonio culturale, che richiama i principi del *Design for all* (Orletti, 2021), pare indispensabile educare al patrimonio culturale a garanzia del rispetto universale dei diritti culturali, in particolare del diritto all'accessibilità e alla partecipazione al patrimonio culturale. Prescindendo da ogni elemento di diversità e sostenendo pari opportunità di accesso in ogni “luogo” culturale ad ogni persona, si può dare pieno rispetto del principio di eguaglianza formale e sostanziale (art. 3 Costituzione) che costituisce uno dei principi cardine su cui si fonda l'ordinamento italiano.

2.4.2 Sensibilizzazione, patrimonializzazione, titolarità culturale.

Rimuovere quegli “ostacoli di ordine economico e sociale” che impediscono il “pieno sviluppo della persona umana” (art.3 Costituzione italiana) certamente rende accessibile il patrimonio culturale ma può non essere sufficiente a sensibilizzare al valore dei beni stessi, né a stimolare quella effettiva partecipazione alla vita culturale ora qualificata come parte dei diritti culturali.

Le testimonianze del passato sopravvivono al trascorrere del tempo solo se ne viene sentita la necessità di tutela dalla maggior parte della collettività, soprattutto da parte delle giovani generazioni che saranno i cittadini di domani (Ávila e Mattozzi, 2009). Ecco perché pare indispensabile un'azione educativa finalizzata a sensibilizzare ai valori del patrimonio, che faccia prendere coscienza dell'esistenza di un patrimonio comune e di responsabilità comuni, che faccia percepire come necessaria l'esigenza di tutelarlo. Le generazioni future, infatti, difficilmente potrebbero presentare sensibilità e comportamenti attivi di tutela nei confronti del patrimonio se non sono state educate e di conseguenza "sensibilizzate" (Fontal e Ibáñez, 2015).

Se ci si accosta alla concezione dinamica di patrimonio, che lo considera come relazione di identità, di appartenenza, di valorizzazione tra beni e persone e se si richiama l'idea che dette relazioni nascono come conseguenza di un processo di attribuzione di valori a beni, processo che necessariamente presuppone un "impulso", un'azione paragonabile metaforicamente a quell'"*ago che cuce*" o a quell'azione di piegare fogli per creare origami di cui si è detto (paragrafo 2.2), si può ben intendere il valore e il potenziale formativo dell'educazione al patrimonio culturale. La capacità di attribuire valori, infatti, dipende in gran parte dalla mediazione dell'azione educativa che rende gli individui capaci di "partecipare" ai "processi di patrimonializzazione" mediante i quali il patrimonio viene conosciuto e compreso, ma per mezzo dei quali viene anche valorizzato, tutelato, trasmesso (Fontal, 2022).

L'attività educativa deve pertanto promuovere innanzitutto la "conoscenza" dei beni patrimoniali poiché, come sostengono Castro e López (2018) non è possibile attribuire un valore a qualcosa che non si conosce. Il livello di percezione dell'esigenza di tutela, la sensibilità verso le problematiche generali della salvaguardia dei beni del patrimonio culturale e della loro fruizione sostenibile, infatti, sono strettamente dipendenti dalla qualità della "conoscenza storica" che ne possiede la società (Borghi e Dondarini, 2019, p.6). Ma l'espressione "conoscere" va intesa in senso esteso, facendo riferimento non soltanto a dati concettuali, ma anche alle ragioni profonde (da un punto di vista storico, sociale, culturale, ...) che hanno portato quel patrimonio ad esistere: e in questo si sostanzia l'attività di "comprendere" (Fontal et al., 2021a). L'attribuzione di significato, così intesa, costituisce il presupposto della "valorizzazione", cioè dell'attribuzione di un valore a un bene patrimoniale. Anche in questa fase l'azione educativa, posta in essere secondo una visione integrata e interdisciplinare capace di richiamare responsabilità formative di ambiti diversi, può avere un

ruolo di primaria importanza per l'esistenza stessa del patrimonio culturale. Nelle più recenti tendenze della ricerca italiana e oltre confine (Borghi e Dondarini, 2019; Fontal et al., 2021a; Pains, 2023) c'è piena concordanza nel ritenere che un'azione sinergica di attori educativi e mediatori culturali possa favorire quei processi di appropriazione simbolica che permettono di far percepire il patrimonio come simbolo di identità individuale o collettiva e che sono prodromici e propedeutici ai successivi processi di fruizione e trasmissione dell'eredità culturale alle future generazioni.

Nel processo di messa in valore dei beni patrimoniali, l'azione educativa può contare ancora una volta sul ruolo propulsivo delle emozioni, sulle quali occorre far leva. La formazione delle identità individuali, collettive e sociali dovrebbe basarsi quindi sulle dimensioni cognitive ma anche su quelle emotive del patrimonio culturale: ciò affinché si amplifichi l'interesse verso il patrimonio e affinché le persone entrino in empatia con quei riferimenti culturali verso i quali esiste un legame, una relazione affettiva o un vincolo che desiderano preservare (Castro e López, 2018) quindi aumenterebbe la motivazione ad accostarsi al patrimonio culturale dando nuova linfa al processo circolare di sensibilizzazione.

L'obiettivo verso cui indirizzare l'azione educativa dovrebbe però spingersi ancora oltre, formando le giovani generazioni non solo a comprendere l'ambiente socio-culturale in cui vivono, ma ad adattarsi ad esso, sviluppando un atteggiamento etico e solidale con i problemi che la società pone: in questo atteggiamento vi si comprende anche la diffusione e la conservazione del patrimonio per cui, educando al patrimonio culturale, si incoraggerebbe una "partecipazione" effettiva e non solo simbolica dei cittadini (Ávila e Mattozzi, 2009).

Il concetto di partecipazione implica azioni dirette alla fruizione del patrimonio culturale e si connette strettamente a quello di "titolarità culturale". Questa, in effetti, va intesa come un processo attraverso cui il singolo e la collettività, avendo maturato piena consapevolezza dell'eredità ricevuta dal passato e considerandosi come "titolari" della stessa (proprio nello stesso modo in cui un proprietario possiede un "titolo" di proprietà), la prendono in carico in qualità non più solo di fruitori, ma di attori che pongono in essere azioni di tutela e di valorizzazione (Pains, 2023). La "titolarità culturale", dunque, va oltre il concetto di "partecipazione", in quanto evoca processi di presa in carico del patrimonio culturale di tipo *bottom up*, ponendosi in linea con le più recenti prospettive di tutela patrimoniale che

emergono dai documenti e dalle azioni degli organismi nazionali e internazionali a cui si è fatto riferimento nei paragrafi precedenti.

È in questo senso che si educa al patrimonio culturale; ed è questo il senso dell'educare al patrimonio culturale.

2.4.3 Identità, appartenenza, memoria, interculturalità

Si è già detto che il patrimonio è simbolo di identità. Patrimonio e identità sono concetti strettamente correlati poiché il patrimonio è o può diventare elemento che genera identità (González, 2006). Tuttavia non sono gli oggetti né la storia a costruire l'identità, (Castro e López, 2018). Il patrimonio è segno di identità nella misura in cui si attivano processi di identificazione con valori, tradizioni e beni e nella misura in cui questi vengono considerati come un patrimonio di memorie da custodire. In tal senso educare al patrimonio culturale è indispensabile per educare non solo a conoscere e valorizzare la propria storia, le proprie radici culturali, il proprio territorio ma a promuovere processi di costruzione di identità, a incrementare il senso di appartenenza ai luoghi condivisi della memoria e della cultura.

Questi processi assumono rilievo ancora maggiore in un contesto intriso di patrimonio culturale, quale quello italiano o, ancor di più, quello siciliano (preso come campione di riferimento nella presente ricerca), così ricco di siti dichiarati dall'UNESCO "patrimonio dell'umanità". L'Italia è nota nel mondo e nella storia come il "Bel Paese" (Dante, Inferno, canto XXXIII, verso 80), è la culla della civiltà, la patria della bellezza e della cultura. E "la cultura non è il superfluo: è elemento costitutivo dell'identità italiana" (Mattarella, S., 2022), ma anche di ogni civiltà, è la base di tutte le forme identitarie intese in senso antropologico (Santacana e Martínez, 2013).

In effetti si ritiene correttamente che il patrimonio culturale sia elemento non dell'identità ma "delle identità" individuali, collettive, sociali, culturali (Fontal, 2003). Il patrimonio è uno spazio in cui si può imparare a valorizzare e conoscere l'identità *individuale*, ma è anche lo spazio in cui si può imparare a costruire l'identità di un gruppo (Gonzalez, 2006). I valori che risiedono nell'immenso patrimonio storico, artistico, culturale esprimono, infatti, una *identità collettiva* (Borghi, 2009a), anzi, un'*identità collettiva inclusiva* poiché facilitano la comprensione delle società passate e, attraverso esse, di quelle presenti, preparando le basi

per costruire le collettività del futuro (Cuenca et al., 2011). Il patrimonio si trova diffuso nel territorio a testimoniare la storia delle civiltà che lo hanno abitato o che lo abitano e tutti i processi di interazione, integrazione, emarginazione o conflitto che li caratterizzano in senso diacronico e sincronico, perciò costituisce l'espressione dell'*identità culturale delle civiltà* (Bortolotti e al., 2008).

Il patrimonio culturale è anche la rappresentazione del passato che abbiamo nel presente (Pagès e Pons, 1986, citato in González, 2006) per cui è un elemento attraverso il quale si può comprendere che il presente è stato plasmato nel tempo e che è il prodotto di scelte fatte da persone "diverse" in momenti "diversi" (González, 2006). Il concetto di "diversità" è pertanto connaturato nel concetto di patrimonio culturale e in tal senso il patrimonio è espressione anche di identità multiculturali. Il patrimonio, infatti, esprime le diversificate e molteplici contaminazioni etniche, sociali, culturali determinatesi nel corso del tempo: per questo costituisce un efficace mezzo per l'apprendimento e per l'insegnamento della diversità, del dialogo, del confronto tra diverse culture (Giorgi, 2023a). Ciò assume un valore maggiore in una società multi-etnica e multiculturale, quale quella odierna, in cui la conoscenza comune della storia di spazi condivisi nel presente da parte di persone appartenenti a culture ed etnie diverse, può costituire un importante spazio di integrazione a partire da quale e all'interno del quale progettare e realizzare un'appartenenza rinnovata, che non sopprima le diversità, ma le valorizzi facendole interagire in una prospettiva di democratica convivenza (Borghi e Dondarini, 2019) in una dimensione interculturale. Attraverso l'educazione al patrimonio culturale è possibile avviare un processo di assunzione progressiva di un'*identità culturale mondiale* che trovi il suo punto di riferimento nel patrimonio dell'umanità (Bortolotti e al., 2008) e che porti a riconoscere se stessi e gli altri come cittadini del mondo.

È, pertanto, compito necessario dell'educazione determinare il passaggio da "el patrimonio" a "mi patrimonio" a "nuestros patrimonios" (Fontal, 2022), educando "attraverso" il patrimonio per promuovere quelle competenze interculturali che permettano di conoscere e valorizzare le diversità culturali, facilitando la costruzione di identità aperte, capaci di interagire con altre culture. Con riferimento più specifico all'educazione storica, si tratta di accogliere prospettive di analisi più ampie che facciano scoprire anche l'importanza di andare oltre le storie nazionali e che permettano di sviluppare forme di pensiero critico capaci superare visioni stereotipate ed essenzialiste del passato (Carretero et al., 2022).

2.4.4 Valore conoscitivo, formativo, economico del patrimonio culturale.

Educazione e patrimonio sono concetti che si trovano in una relazione bidirezionale, nel senso che il patrimonio trova nell'educazione uno strumento per la sua conoscenza, diffusione e sensibilizzazione presso le generazioni, mentre l'educazione si arricchisce "attraverso" il patrimonio, perché trova in esso tracce viventi del passato (Ponce e González, 2016). L'immenso patrimonio che "appartiene" a tutti, infatti, non è solo da conoscere, preservare e sostenere, valorizzare, tramandare ma, attraverso l'azione educativa, può diventare "risorsa capace di generare conoscenza, accrescimento morale e un fattore di sviluppo economico" (Mattarella, S., 2022). Ecco "perché" se ne raccomanda l'introduzione nei percorsi di educazione formale.

Nell'esposizione che segue si farà il punto dello stato attuale della ricerca sul valore "conoscitivo", su quello "formativo" e su quello "economico" del patrimonio culturale, trattandoli - per quanto possibile - in maniera distinta, pur nella consapevolezza che, soprattutto in relazione ai primi due, si tratta di cogliere sfumature di approcci più che linee nette di demarcazione, proprio come ... nello spettro visibile dei colori (prendendo in prestito l'efficace strategia delle metafore, anzi delle similitudini).

Relativamente ai primi due aspetti, nel panorama internazionale diversi studi difendono ora il *potenziale didattico* ora la *valenza educativa* del patrimonio culturale.

Per "*potenziale didattico*" del patrimonio si intende la naturale attitudine delle fonti materiali e oggettuali - *ergo* patrimoniali - ad essere di per sé altamente motivanti (Morales et al, 2017) e in tal senso se ne enfatizza il suo potere di supportare i processi conoscitivi. Il potere motivazionale delle fonti patrimoniali è stato messo in relazione ora alla loro capacità di favorire l'interazione e di stimolare i processi di osservazione, analisi, interpretazione (Espinosa e Arial, 2018), ora alla loro attitudine a generare quel senso di appartenenza che, a sua volta, stimola l'interesse e il coinvolgimento degli studenti nei processi di costruzione delle conoscenze (Pinto e Molina Puche, 2015). Altri studi, partendo dal presupposto che il patrimonio sia "la parte visibile della cultura", dimostrano che il suo *valore didattico* aumenti in modo proporzionale alla capacità che esso ha di emozionare: rendendo percepibile quella parte invisibile della cultura, ovvero le storie di vita, le emozioni di chi ha creato i beni patrimoniali e la memoria collettiva che si cela dietro quei beni, il patrimonio genera emozioni

e queste, a loro volta, generano motivazione a cercare, scoprire, conservare (Santancana e Martínez, 2018), conoscere.

La *valenza educativa* della realtà naturale e culturale - già rilevata dai fondatori dell'educazione europea come Locke, Rousseau, Pestalozzi e Froebel quale fonte di esperienze e di scoperte - nel contesto pedagogico internazionale contemporaneo viene teorizzata come sviluppo di conoscenze e competenze (Schenetti e Guerra, 2018) e se ne distingue il *valore* più prettamente *conoscitivo* da quello prevalentemente *formativo*.

Le tendenze orientate ad enfatizzare il *valore conoscitivo* considerano il patrimonio culturale un efficace strumento per l'insegnamento della storia secondo approcci didattici innovativi capaci di rompere gli schemi tradizionali fondati su apprendimenti passivi, mnemonici e strettamente ancorati ai libri testo adottati nelle scuole. Si evidenzia infatti che un uso educativo del patrimonio culturale permette di costruire le conoscenze storiche in modo attivo e significativo mediante un lavoro diretto sulle fonti (Mattozzi, 2012; Molina Puche e Rufete Navarro, 2017). Conseguentemente si enfatizza anche il *valore metodologico* del patrimonio culturale poiché, permettendo di lavorare con le fonti e sulle fonti, consente un approccio di tipo laboratoriale funzionale all'acquisizione del metodo della ricerca storiografica (Borghini, 2009a). Al riguardo alcune ricerche hanno dimostrato che un uso educativo pertinente ed adeguato del patrimonio culturale permette di sviluppare il pensiero storico (Cuenca, et al, 2011; Arias e Egea, 2022; Morales et al, 2017), su cui ci si soffermerà più avanti. Dette impostazioni presentano anche il vantaggio di leggere il presente come esito di evoluzioni che si sono snodate nella storia, facendo perdere al passato la sua estraneità e facendo scoprire i legami inscindibili esistenti tra storia e tempo attuale ma anche tra storia locale e storia globale (Dondarini, 2021). In tali prospettive si rileva una centralità del soggetto che apprende, ma si rileva anche, all'interno dei processi di apprendimento, una centralità del territorio con tutti i patrimoni che custodisce, che si pone come spazio vitale per gli apprendimenti e per la costruzione di un pensiero critico. Una buona conoscenza del patrimonio culturale permette infatti di formare cittadini critici, capaci di custodire, di esprimere e di tramandare valori. La vera missione educativa del patrimonio culturale non consiste solo nell'implementare conoscenze e concetti disciplinari specifici, ma soprattutto nello sviluppare un'educazione ai valori che supporti la conoscenza e il rispetto per il patrimonio (Espinosa e Arias, 2021).

Ciò apre la via alle tendenze orientate ad enfatizzare più il *valore formativo* del patrimonio culturale inteso come strumento per la costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile. E ciò permette anche di far percepire quelle sfumature tra valore conoscitivo e formativo del patrimonio cui si è fatto cenno sopra. Si collocano nella prospettiva *formativa* quegli studi che mettono in relazione i concetti di patrimonio, identità ed educazione per evidenziare la capacità educativa del patrimonio identitario o per mettere in guardia dalla sua potenziale perversione (Santacana e Martínez, 2013). La dialettica tra passato e presente che il patrimonio culturale è capace di attivare permette di dare valore al tema delle identità ma consente anche di rilevare il valore delle differenze (come già affermato nel paragrafo precedente). In tal senso si suggerisce di selezionare i contenuti in base a finalità “educative” volte a far maturare negli alunni una visione complessa e critica della realtà patrimoniale che permetta una partecipazione responsabile, più in linea con il mondo globalizzato (Ávila e Mattozzi, 2009). Ci si sposta pertanto verso una prospettiva di educazione alla cittadinanza che evoca un’idea di patrimonio come strumento per la formazione di una “cittadinanza democratica, critica, riflessiva” (Gonzalez, 2006); o ci si dirige verso una prospettiva di cittadinanza che intende il patrimonio come fattore di coesione sociale, mettendone in rilievo il carattere dinamico e in continuo divenire (Borghesi e Dondarini, 2020) che acquisisce valore formativo ancora più significativo se si guarda al contesto contemporaneo, caratterizzato da un sensibile deperimento del senso civico e da uno sfaldamento della dimensione identitaria (Scalcione, 2021). Educare alla cittadinanza “attraverso” il patrimonio culturale, infatti, può rafforzare la solidarietà, il rispetto reciproco oltre che favorire l’inclusione in tutti i settori sociali, a prescindere dall’età (Branchesi, 2018b). In tal senso, il patrimonio è stato considerato un elemento di “*dinamizzazione sociale*” a partire dal quale affrontare importanti problematiche sociali come l’identità culturale nel mondo globalizzato, le disuguaglianze economiche e sociali, i conflitti bellici, ma anche la gestione delle risorse, lo sviluppo sostenibile (Cuenca, 2014). Un’educazione che sappia aprirsi agli spazi culturali, sociali e naturali può stimolare bambini ed adulti ad assumere un ruolo attivo e responsabile nei diversi contesti esperienziali, ad implementare un pensiero capace di comprendere i rapporti tra natura e cultura, a promuovere la formazione di diverse identità personali, forti ma consapevoli di essere porzioni di un’identità di cittadinanza collettiva, europea, globale (Schenetti e Guerra, 2018). In questa prospettiva, l’educazione al patrimonio culturale si apre a nuovi orizzonti assurgendo ad approccio capace di generare una cultura dell’autoregolazione dei comportamenti, fino ad assumere la fisionomia di un’educazione ai

diritti umani (Scalcione, 2021) che prospetta interventi educativi in funzione del bene e del benessere comune.

Da quanto espresso si può rilevare come il valore educativo del patrimonio, sia esso prettamente “*conoscitivo*” (verso la cultura di appartenenza e le diverse culture) o “*formativo*” (che si manifesta in azioni educative dirette a promuovere una cittadinanza attiva e responsabile), costituisca l’essenza dell’educare al patrimonio culturale secondo una visione olistica che racchiude in sé sia la dimensione storica, sia la dimensione identitaria, sia la dimensione di cittadinanza, la quale ingloba anche la stessa tutela e valorizzazione del patrimonio culturale. In una simile prospettiva, largamente diffusa in Italia sia a livello istituzionale (come già riferito con riferimento al Piano Nazionale per l’Educazione al Patrimonio culturale 2015/2016), sia a livello accademico (Poce, 2018; Scalcione, 2021), il patrimonio viene in rilievo al tempo stesso quale “obiettivo” e quale “strumento” per la formazione integrale della persona.

E, grazie ad apposte azioni educative, il patrimonio culturale può estendersi ancora di più, fino a diventare una “risorsa” per lo sviluppo economico e per lo sviluppo professionale. Viene qui in rilievo il terzo degli aspetti anticipati all’inizio del presente sotto-paragrafo: il valore “economico” del patrimonio culturale. Ci si richiama alla già menzionata *Convenzione di Faro* e ai molti documenti internazionali sopra citati, in cui il patrimonio culturale viene considerato come uno strumento “al servizio della persona” in quanto fonte per lo sviluppo umano ma anche fattore potenziale per lo sviluppo economico e la trasformazione sociale basati sui principi dello sviluppo sostenibile (Del Gobbo, et al., 2018). E ci si richiama anche al *IV Piano Nazionale per l’Educazione al patrimonio culturale (2021)* italiano che considera l’eredità culturale come uno spazio condiviso all’interno del quale porre in essere concrete azioni dirette a promuovere lo sviluppo del territorio oltre che da un punto di vista socio-culturale e ambientale anche economico, nel pieno rispetto degli obiettivi di sostenibilità di *Agenda 2030*. Da questo punto di vista, le connessioni tra patrimonio culturale, sviluppo economico sostenibile ed educazione al patrimonio culturale si collegano a problematiche connesse al turismo, considerato un settore strategico per la promozione di uno spazio unificato europeo (Carta, 2002) e, più in particolare, al turismo scolastico e culturale. Quest’ultimo costituisce una tendenza in crescita a livello globale, rilevabile anche nel contesto italiano (Nuzzacci, 2012) e spagnolo (Lopez e Pérez, 2020), con una sempre crescente gamma di opportunità turistico-culturali strettamente legate ai diversi tipi di

patrimonio culturale. Al riguardo, si parla di *heritage-led* proprio per indicare come queste forme di turismo possano essere considerate risorse economiche, sociali, politiche e culturali oltre che forze trainanti nei processi di sviluppo locale (Lopez e Pérez, 2020). Anche con riferimento a questo aspetto l'educazione al patrimonio culturale può dare un contributo alla formazione globale degli studenti attraverso forme di ecoturismo culturale in funzione di alfabetizzazione sociale, mediante le quali la comunità scolastica può contribuire al sostentamento della comunità locale e alla conservazione della sua cultura, purché in un contesto di approcci pedagogici multimodali e multimediali che considerino i beni patrimoniali come supporti alle strategie di insegnamento (Nuzzaci, 2012).

Alla luce delle considerazioni esposte si può pertanto concludere che l'educazione al patrimonio culturale, per tutto il suo potenziale didattico, per la sua valenza educativa per il suo potenziale economico, si pone come uno dispositivo universale per la sostenibilità dell'intera società e come risorsa per la crescita umana, culturale, sociale, economica.

2.4.5 Perché educare al patrimonio culturale nella scuola primaria?

Considerata la rilevanza dell'educazione al patrimonio culturale nei processi formativi, a questo punto della trattazione pare opportuno focalizzare l'attenzione sulla scuola primaria che è il segmento dell'istruzione obbligatoria nel quale sarà condotta l'indagine empirica oggetto del presente lavoro. Lo scopo sarà quello di individuare le possibili motivazioni a supporto dell'avvio di questa tipologia di educazione sin dalla scuola primaria e i possibili benefici che ne potrebbero trarre i bambini di questa fascia di età.

L'esposizione - in linea con lo stile in uso nel presente lavoro - muoverà da un esame del contesto normativo al fine di individuarne l'approccio adottato in relazione alla tematica esaminata. Si darà particolare rilievo all'esame dei *curricula* ufficiali relativi a quest'ordine di scuola poiché si ritiene che il curriculum educativo ufficiale di un Paese racchiuda in sé gli elementi principali dai quali desumere la funzione e il valore riconosciuti al patrimonio all'interno di un sistema di insegnamento.

Al fine di offrire una visione panoramica della situazione, l'analisi del curriculum italiano sarà preceduta da alcuni cenni comparativi ai *curricula* ufficiali di scuola primaria di alcuni Stati europei ed extraeuropei in relazione ai quali sono stati condotti specifici studi analitici. Solo

in un secondo momento si passeranno in rassegna gli studi di tendenza condotti in Italia e nel contesto internazionale al fine di delineare anche un quadro teorico della questione.

In via del tutto preliminare, si ritiene indispensabile richiamare l'art. 13, comma 1 della *Convenzione di Faro* che pone al riguardo un importante principio a carattere generale che dovrebbe orientare le politiche educative a livello internazionale. La Convenzione, infatti, evidenzia la necessità di facilitare l'approccio al patrimonio culturale, inteso come eredità culturale, "in tutti i livelli di formazione" (*ergo* anche nella scuola primaria) e raccomanda di farlo, considerando il patrimonio non come oggetto di studio specifico, ma come fonte privilegiata all'interno di altri ambiti di studio.

Ciò posto, se si guarda alla Spagna, si può notare come l'educazione patrimoniale - già prevista dalla Ley General de Educación del 1970⁷⁴ in forma implicita in tutti i livelli scolastici e inserita poi dalla LOGSE⁷⁵ in modo esplicito negli obiettivi della scuola primaria - con la LOE⁷⁶ si presenta con un approccio più complesso e completo al patrimonio: questo viene inteso in senso ampio ed integrale, come un riferimento identitario da conoscere, valorizzare, tutelare e da educare nella scuola primaria, principalmente nell'area "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y de Educación Artística", ma con dei riferimenti minori anche nell'area dell'"Educación física" (Fontal et al., 2017). È stato evidenziato tuttavia che il patrimonio culturale viene descritto come qualcosa di "nostro" senza presentare alcuna allusione alle diverse accezioni culturali che il patrimonio stesso possiede (Arias e Egea, 2022a).

In Portogallo il Despacho n.17169/2011⁷⁷ del 23 dicembre - relativo all'*Ensino Básico* e alle *Metas Curriculares* che costituiscono gli apprendimenti essenziali da far conseguire agli alunni - contiene sin dalla scuola primaria dei riferimenti al patrimonio, anche se questi appaiono relazionati quasi del tutto alla promozione di valori passivi come rispetto, apprezzamento, stima, ma non all'utilizzo del patrimonio come elemento a sé o come strumento per implementare l'educazione storica o l'educazione alla cittadinanza (Pinto e Molina Puche, 2015).

⁷⁴ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

⁷⁵ <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

⁷⁶ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

⁷⁷ <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/17169-2011-1011055>

Spagna e Portogallo sembrano accomunati dal fatto che il patrimonio nazionale, seppur previsto in maniera specifica nei *curricula* per questo ordine di scuola, tuttavia venga presentato attraverso una serie di informazioni da memorizzare, senza la promozione di attività di indagine né di apprendimenti attivi (Arias et al., 2022). Peraltro, anche nella pratica didattica si è ben lontani dall'utilizzare approcci metodologici che valorizzino l'analisi di contesti sociali e culturali, centrandosi invece su descrizioni di aspetti politici ed economici e su un utilizzo delle fonti come ulteriore contenuto concettuale da apprendere (Arias e Egea 2022a).

Ben diversa è la situazione in Australia, dove il curricolo scolastico introduce il lavoro con il patrimonio culturale come rappresentazione e come esperienza individuale a partire dai sette anni, con lo scopo di far verificare agli alunni l'esistenza di diverse interpretazioni storiche. A partire dai dodici anni introduce la cosiddetta *contestability* ovvero il dibattito su interpretazioni non supportate da prove storiche o che si prestano ad una pluralità di spiegazioni diverse, al fine di avviare progressivamente gli alunni a sviluppare una visione critica e la consapevolezza della soggettività dei diversi punti di vista (Arias e Egea, 2022b). Il curricolo australiano oggi viene considerato come un punto di riferimento nel panorama internazionale per il fatto che attribuisce carattere di centralità alle abilità collegate al pensiero storico all'interno del processo di insegnamento-apprendimento e anche perché configura una storia trasversale e non cronologica (almeno nei primi anni della scuola primaria), enfatizzando i processi di osservazione, analisi e spiegazione ragionata dei fenomeni e puntando alla realizzazione di connessioni tra passato e presente (Arias e Egea, 2022a).

Anche in Norvegia si adotta un orientamento simile a quello australiano, con alcune differenze, quali ad esempio l'accostamento al patrimonio culturale, a partire dai nove anni, come strumento per comprendere la componente soggettiva delle storie narrate (Arias e Egea, 2022b).

In Malesia, che è un Paese multiculturale, caratterizzato dalla presenza di un ricco patrimonio culturale (presenta infatti quattro siti dichiarati patrimonio mondiale dell'umanità), è fortemente sentita l'esigenza di preservare le tradizioni e il patrimonio culturale soprattutto quello immateriale: per questo l'educazione al patrimonio è ritenuta fondamentale sin dalla scuola primaria e, anche se ne viene riconosciuto il carattere pervasivo ed interdisciplinare,

si pone l'accento sull'insegnamento storico, sull'arte e sull'educazione musicale (Barghi et al., 2017).

In Messico il patrimonio culturale è presente sia nel curriculum di educazione primaria che nei Piani di studio della formazione dei futuri docenti di scuola primaria. In entrambi i documenti non sono presenti tuttavia organizzatori curriculari o blocchi di contenuti che si riferiscano in maniera esplicita al patrimonio culturale, anche se il concetto, attraverso l'uso di termini che lo richiamano, è presente chiaramente in diverse aree disciplinari, soprattutto in Storia e Arti (Luna, et al., 2019).

Dall'esame sommario dei *curricula* qui presi in considerazione si evince la particolare attenzione che viene data all'educazione al patrimonio culturale nel contesto internazionale, seppur risultano diversificati gli approcci educativi, che vanno da quello più passivo del Portogallo, a quello più marcatamente disciplinare del Messico, a quello più innovativo dell'Australia, maggiormente orientato allo sviluppo di abilità associate allo sviluppo del pensiero storico.

Relativamente al contesto italiano, educare al patrimonio culturale è un'azione educativa necessaria poiché è espressamente prevista dal testo delle (più volte richiamate) *Indicazioni Nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) in cui è presente (per la prima volta nella storia dei Programmi/Indicazioni ufficiali italiani) uno specifico paragrafo (dal titolo *Educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva*) collocato all'interno della parte che introduce la disciplina Storia. Tuttavia sono presenti molti altri riferimenti al patrimonio culturale e alla sua educazione in altre parti del Documento (come in parte già accennato in precedenza): nei paragrafi introduttivi delle altre discipline, nella parte generale iniziale del Testo (ove vengono indicati i principi a cui deve ispirarsi l'azione educativa in tutte le scuole del primo ciclo) e nei "Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria" che rappresentano le mete "prescrittive", specificamente indicate per ciascuna disciplina del curriculum, verso cui deve tendere l'azione educativa nelle scuole primarie di tutto il territorio nazionale. Da qui il carattere "necessario" di questo tipo di educazione.

In particolare nei *Traguardi* relativi alla disciplina "Storia" si "prescrive" espressamente che, al termine della scuola primaria, gli alunni riconoscano elementi significativi del passato tratti dal loro ambiente di vita, sappiano conoscere ed esplorare in modo sempre più profondo le

tracce storiche del territorio e siano capaci di comprendere l'importanza del patrimonio artistico e culturale; i Traguardi della disciplina "Arte e immagine" prescrivono che, al termine della scuola primaria, gli alunni siano in grado di conoscere i beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio e di manifestare forme di sensibilità e di rispetto per la salvaguardia degli stessi; nei Traguardi della "Religione" si stabilisce che gli alunni siano in grado di collegare i contenuti dell'insegnamento religioso alle tradizioni del proprio contesto di vita; nei Traguardi della disciplina "Scienze", l'accento viene posto sul rispetto e sull'apprezzamento del valore dell'ambiente naturale e sociale.

Dalla mole di riferimenti, diretti e indiretti, al patrimonio culturale si può desumere in ogni caso l'importanza che vi attribuisce il Documento ufficiale il quale, proprio con riferimento alla scuola primaria, ne mette in rilievo sia il valore storico e conoscitivo ("dovranno conoscere"), sia il valore metodologico ("dovranno esplorare", "dovranno saper collegare"), sia il valore formativo ("cura", "rispetta e apprezza").

Una lettura critica del testo delle Indicazioni ne ha apprezzato il fatto che, sin dalla classe prima della scuola primaria, si prospetta un lavoro con gli alunni sulle tracce, intese come beni materiali, ma anche come idee e valori e, soprattutto, come strumenti di produzione di informazioni e come fonti per la ricostruzione di processi; e ne è stato altresì apprezzato il fatto che si realizzi un *continuum* negli apprendimenti e nelle linee metodologiche da adottare sin dalla classe prima della scuola primaria fino all'ultima classe della secondaria di primo grado, mediante una progressione che va dalla ricostruzione delle esperienze vissute dagli alunni sulla base delle tracce da loro stessi custodite, alle ricostruzioni di passati più lontani usando i beni culturali come fonti (Mattozzi, 2012).

In Italia, l'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, oltre ad essere "prescritta" dalle Indicazioni del 2012, rientra anche nella previsione normativa dell'art.9 del Decreto legislativo n. 60 del 2017⁷⁸ (*Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*), il quale statuisce esplicitamente che "nella scuola primaria" (ma anche nella scuola dell'infanzia) vanno promosse "le attività dirette alla conoscenza e alla fruizione del patrimonio culturale" (art.9, c.1). Il decreto ha altresì cura di precisare che dette attività sono da realizzarsi in collaborazione con una serie di soggetti espressamente individuati, tra cui le

⁷⁸ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00068/sg>

istituzioni scolastiche organizzate in reti o in “Poli artistico-performativi” e, inoltre, che sono da effettuarsi prioritariamente mediante visite ed altre attività indirizzate alla conoscenza diretta del patrimonio culturale nazionale, con una chiara evocazione del valore “conoscitivo” del patrimonio.

Posto dunque che, da un punto di vista normativo, esistono apposite prescrizioni che ne prevedono espressamente l’insegnamento nella scuola primaria, volendo individuare le motivazioni educativo-didattiche che consigliano e giustificano l’avvio dell’educazione al patrimonio culturale in detto ordine di scuola, occorre volgere lo sguardo alla ricerca nazionale ed internazionale.

Nel contesto accademico si prende atto del fatto che, nel corso degli ultimi anni, il patrimonio storico abbia acquisito un gran rilievo nell’ambito dell’istruzione primaria, diventando uno degli attuali punti di interesse in campo educativo (Ortiz, 2016).

Sia in ambito italiano che internazionale c’è concordanza nel ritenere che l’educazione al patrimonio culturale possa essere diretta a “tutte” le persone durante l’intero arco della vita diventando apprendimento permanente, quindi, anche ai bambini e alle bambine durante il periodo di frequenza della scuola primaria (Scalcione (2021); anzi, con riferimento ai processi di insegnamento-apprendimento nella scuola primaria viene considerata elemento chiave (Fontal et al., 2021b).

Presentano invece carattere diversificato le motivazioni date a supporto dell’introduzione nell’istruzione primaria: la differenza pare collegata più alla diversità degli approcci al patrimonio culturale, che alla localizzazione dei contesti di ricerca. Si prendono in considerazione fattori diversi: identitari, ereditari, valoriali, cognitivi, di tutela, di conservazione, di metodo.

Se, infatti, ci si approccia al patrimonio secondo una prospettiva identitaria, la giustificazione va rinvenuta nel fatto che si ritiene possibile considerare come parte di se stessi un patrimonio culturale, in tutte le molteplici forme in cui si può presentare, solo se si è stati educati a conoscerlo e ad apprezzarlo sin dalla più tenera età (Ávila e Mattozzi, 2009).

Se si guarda al patrimonio culturale come eredità che si tramanda di generazione in generazione, l’importanza di educare sin dalla scuola primaria alla conoscenza, al rispetto e alla tutela di questo lascito, va collegata all’esigenza di far sì che i bambini di oggi (cui sarà

demandato il compito di tramandare quel patrimonio alle generazioni future) siano resi edotti precocemente dell'immenso valore dell'eredità culturale ricevuta e di quanto sia importante continuare a tramandarla (Fontal, 2013). Allo stesso modo si ritiene utile far acquisire anche ai più piccoli quei valori di conservazione che sono alla base dell'educazione al patrimonio culturale (Morales et al., 2017; Ortiz, 2016).

Se si accoglie una definizione operativa ampia di patrimonio, quale eredità in evoluzione che considera come prove universali anche i luoghi e gli oggetti comuni, cioè quelli che sono privi di valore monumentale o estetico, si comprende altresì quanto sia importante far acquisire ai più giovani la consapevolezza della fragilità di quei processi di messa in valore attraverso cui il patrimonio viene costantemente creato e ricreato (Arias et al., 2022).

Promuovendo questo tipo di insegnamento sin dalla tenera età, inoltre, si semplifica la relazione dei bambini e delle bambine con il mondo e con la cultura ereditata, poiché si facilita l'ampliamento del loro mondo individuale implementando relazioni empatiche con gli altri e con altre culture (Fontal, 2013) e si facilitano i processi di insegnamento-apprendimento (Ortiz, 2016).

Se poi ci si riferisce alle relazioni tra educazione al patrimonio culturale e i processi di insegnamento-apprendimento dell'area storica, le argomentazioni a sostegno dell'opportunità di educare al patrimonio sin dalla scuola primaria diventano ancora più ampie.

Si evidenzia soprattutto la possibilità di realizzare apprendimenti attivi e motivanti della storia che, partendo dalla storia personale, proseguano con la "storia locale". La dimensione locale infatti (da tenere distinta da ogni sterile localismo) permette ai bambini di conoscere il proprio ambiente di vita facendo loro scoprire che i beni culturali ivi presenti "fanno storia" (Borghini, 2009a, p.85), nel senso che custodiscono i segni di azioni, vicende, sentimenti di chi ha abitato quegli stessi luoghi in un tempo passato.

L'importanza della storia locale è sostenuta anche per introdurre un approccio all'educazione patrimoniale mediante visite educative a musei o siti culturali ubicati nel contesto vicino alla scuola (Pinto, 2013; Pinto e Zarbato, 2017), più recentemente definite "uscite di ricerca" per rimarcare l'aspetto metodologico di ricerca che le caratterizza e che si accompagna a quello ludico (Travé, 2004) che è proprio della scuola primaria. Questa tipologia di uscita, non intesa come a fine a se stessa ma come parte di un più ampio itinerario educativo oggetto di specifica progettazione curricolare, per gli alunni di scuola primaria acquisisce rilievo con riferimento

all'area del "Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural" del curriculum spagnolo, in relazione alla quale l'osservazione diretta *in situ* da parte dell'alunno può essere opportunamente guidata dal docente ed orientata verso l'acquisizione di nuove conoscenze o verso attività di comprensione, interpretazione e valutazione delle cause e conseguenze di ciò che viene osservato (Molina Puche, 2010). Si tratta di attività di esplorazione che coinvolgono i bambini in un'attività di apprendimento per scoperta, facilitando certamente la lettura del contesto di appartenenza. E si ritiene quanto mai opportuno che già nella scuola primaria gli studenti sappiano leggere il proprio contesto, sia materiale che immateriale, identificando le principali componenti che costituiscono il patrimonio culturale: questo, essendo "una parte del passato che fa parte del nostro presente" (Hernandez e Cardona, 2015, p.14) si pone infatti come un "*ponte*" che permette di instaurare un positivo dialogo con il passato e con la storia.

Particolarmente significativi sono poi alcuni studi (Espinosa e Arias, 2021) condotti non *in situ* nei luoghi del patrimonio ma in aula con bambini di 9-10 anni (quindi appartenenti alla fascia d'età propria della scuola primaria). Si tratta nello specifico di un lavoro didattico con oggetti legati al patrimonio culturale, ritenuti elementi chiave per introdurre l'educazione al patrimonio in classe poiché sviluppano conoscenze e valori che consentono loro di fruire del patrimonio che li circonda. Da simili modalità di apprendimento gli alunni di scuola primaria possono trarre tanti altri benefici: possono "tocar el pasado" (Palomero-Ilardia, 2020, p.265) apprendendolo attraverso gli oggetti che lo rappresentano, facilitando così la conoscenza e la comprensione della cultura materiale, degli usi e dei costumi di quelle società a cui gli oggetti si riferiscono; possono utilizzare risorse grafiche, orali, visuali, materiali, che sono certamente molto più attrattive rispetto ai tradizionali libri di testo e permettono anche un apprendimento dialogico che promuove scambi di idee e costruzione di argomentazioni (Espinosa e Arias, 2021); stimolando il ricordo del passato e facendo rivivere scene passate, gli oggetti permettono anche di acquisire una coscienza critica sul presente e sul passato (Morales et al., 2017).

Qui viene in rilievo un altro aspetto (sempre relativo all'area storica) su cui converge l'attenzione della ricerca italiana e internazionale: la considerazione del patrimonio come fonte primaria di gran rilievo da utilizzare in aula proprio nella scuola primaria (Pinto e Molina-Puche, 2015). Si rileva che il patrimonio che ci circonda, in tutte le forme in cui si presenta, scritte, orali, materiali, immateriali, è comunque "fonte" di informazioni, ma diventa tale solo dopo che viene "interrogato" (Borghini, 2009a). Abituare l'alunno sin dalla scuola

primaria ad interrogare le fonti - siano essi beni culturali o oggetti che li rappresentano o espressioni del patrimonio immateriale – significa educarlo a rispettare la diversità culturale e imparare a comprendere i punti di vista degli altri (Frutos de Blas, 2016). E significa soprattutto stimolarlo a “pensare storicamente”: ciò gli permette di apprendere processi fondamentali, come interrogare, ricercare, riflettere, ricostruire, produrre, comunicare, condividere; gli consente anche di percepire la differenza tra passato, Storia e memoria oltre che di sviluppare tutte le abilità associate al pensiero storico, quali l’empatia o “*perspectiva*” storica, i processi di cambiamento e di continuità, la causalità, l’affidabilità delle fonti, la rilevanza storica, l’interpretazione storica. (Arias e Egea, 2022b). Si ritiene infatti possibile sviluppare tutte queste abilità connesse al pensiero storico già nei bambini di scuola primaria poiché i piccoli presentano un germinale pensiero storico sin dalla prima infanzia (Cooper, 2002), ma anche perché possiedono la forza dell’immaginazione e della fantasia che permette loro di pensare storicamente pur senza essere in possesso - per ragioni connesse al loro sviluppo intellettuale - di quelle nozioni complesse associate al tempo storico e di quella capacità di compiere operazioni formali che acquisiranno più avanti negli anni (Arias e Egea, 2022).

Sempre in relazione al pensiero storico degli alunni di scuola primaria già da un ventennio se ne indagano le possibilità di sviluppo attraverso l’archeologia (Henderson e Levstik, 2004). Uno studio più recente condotto in alcune classi quinte di scuola primaria ha rilevato che un approccio esperienziale sugli elementi archeologici del patrimonio culturale presenta molteplici aspetti positivi: facilita negli studenti la comprensione dell’intera esperienza umana, anche di quei gruppi poco rappresentati nella storia come donne, schiavi o minoranze; presenta un forte “potere adesivo”, in quanto permette di fissare nella memoria degli alunni in modo duraturo l’esperienza di apprendimento realizzata; permette agli studenti di percepire il valore dell’oggetto come prova delle azioni poste in essere dall’uomo avviandoli a percepire il carattere parziale, contingente, multiprospettico dell’interpretazione storica (Henderson e Levstik, 2016).

Dall’esame delle fonti normative e degli studi qui richiamati sembra delinearsi un quadro teorico piuttosto chiaro che, in considerazione di tutte le giustificazioni addotte e di tutti i benefici rilevati, porta a considerare possibile oltre che necessario educare al patrimonio culturale sin dalle più giovani età, sin dalla scuola primaria.

2.5 Educare al patrimonio culturale: “*In che modo?*”

Le considerazioni esposte nei paragrafi precedenti lasciano intendere che il patrimonio culturale sia un concetto poliedrico, così come il suo insegnamento, che può essere indirizzato ad educare “*al, per, verso, attraverso, con, ...*” il patrimonio culturale, anche nella scuola primaria, mediante approcci diversi e con finalità ed esiti diversificati in termini di apprendimento e di formazione, a seconda delle prospettive utilizzate.

Il *focus* dell’indagine teorica a questo punto va centrato sulla “Didattica del patrimonio culturale” ovvero sugli aspetti più prettamente tecnico-didattici, sulle strategie da utilizzare ovvero su “come” educare al patrimonio culturale.

Nei paragrafi che seguono, pertanto, dopo un inquadramento teorico-normativo della “Didattica” del patrimonio culturale (2.5.1), saranno tracciati i caratteri delle pratiche didattiche in uso e delle principali problematiche ad esse correlate, quali si evincono dagli studi accademici più recenti (2.5.2), per poi passare in rassegna alcuni tra i più autorevoli modelli didattici prospettati dalla ricerca nell’ultimo ventennio e diretti a promuovere una efficace Didattica del patrimonio culturale (2.5.3). Al fine di rendere più snella ed efficace la trattazione, l’esposizione sarà supportata da apposite figure e schemi esemplificativi.

2.5.1 La “Didattica del patrimonio culturale”: inquadramento teorico-normativo.

La Didattica del patrimonio culturale risulta particolarmente sviluppata nel contesto accademico spagnolo. Qui, da circa un decennio, si configura come disciplina emergente, con una sua specificità e un proprio contesto di ricerca che fa del patrimonio culturale il pilastro fondante per la comprensione dell’evoluzione culturale dell’uomo e per la sua formazione (Monteagudo e Oliveros, 2016).

Da un punto di vista teorico viene collocata all’interno dell’area della Didattica delle Scienze sociali (Estepa, 2001; Monteagudo e Oliveros, 2016) per le forti connessioni con le discipline di quest’area, in particolare con la Storia. Se si guarda agli antecedenti teorici della didattica del patrimonio culturale, infatti, si può ben comprendere come alle sue radici sia posta l’epistemologia della Storia (Hernández, et al., 1998 citato da Moreno-Vera e Ponsoda-López,

2018). Nel panorama nazionale ed internazionale, inoltre, risulta piuttosto diffusa la tendenza a considerare l'educazione al patrimonio culturale come una strategia metodologica fondamentale per l'insegnamento della disciplina storia (Arias e Egea, 2022; Borghi e Dondarini, 2020; Molina Torres, 2018; Morales e Egea, 2017; Pinto e Molina Puche, 2015). Se ne sollecita la collocazione all'interno dell'insegnamento della storia per svariate motivazioni: per connettere l'insegnamento con la società, sia essa passata, presente o futura (Galletti, 2020); per sviluppare il senso di appartenenza e il pensiero critico in relazione all'ambiente e al rapporto con gli altri (Alves e Pinto, 2019); per promuovere il pensiero storico (Arias e Egea, 2022); per favorire una percezione positiva delle molteplici forme di diversità culturale in prospettiva interculturale (Dondarini, 2018; Molina Puche e Refete Navarro, 2017); per far acquisire una visione plurale della storia e una corresponsabilità nella tutela di ciò che si percepisce come patrimonio dell'intera umanità (Musci, 2014c); per promuovere un sapere costruito "sulle fonti" e "con le fonti", per trovare nella dimensione locale le radici culturali dei luoghi che ci appartengono (Borghi, 2009a).

Diversi studi (italiani e non) raccomandano tuttavia di non considerare l'educazione al patrimonio culturale come fine a se stessa e di integrarla all'interno del processo di insegnamento-apprendimento superando ogni barriera disciplinare, poiché il patrimonio culturale è uno spazio a valenza interdisciplinare, in cui è possibile far convergere ed integrare gli apporti di diverse discipline (Bortolotti et al., 2008; Cuenca, et al., 2011; Egea et al., 2018; Hernandez, 2003).

La natura trans-disciplinare dell'educazione al patrimonio culturale del resto è perfettamente coerente con la sua qualificazione come "modalità di insegnamento" contenuta nella (più volte richiamata) Raccomandazione R98(5): qui, infatti, si ribadisce espressamente di promuovere una "proposta curricolare trasversale" (art.1, c.2) da attivare con la mediazione e l'apporto di diverse discipline. In questo documento peraltro sono contenute precise indicazioni metodologiche per l'*heritage education*: si raccomanda l'adozione di metodi di insegnamento "attivi", da intendere come laboratoriali, costruttivi o che comunque mettono al centro l'alunno e si raccomanda altresì l'assunzione di un approccio formativo integrato, basato su partenariati strategici tra istituzioni educative e culturali.

L'inquadramento teorico complessivo sopra delineato sembra delinearci anche nel contesto normativo italiano. Nel testo delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo* del 2012 sono

presenti importanti riferimenti metodologici che, seppur esplicitamente non qualificati come “didattica del patrimonio”, tuttavia postulano un ben definito impianto metodologico-didattico dal quale emergono strette connessioni tra l’insegnamento della disciplina storia e l’educazione al patrimonio culturale. Le principali indicazioni metodologiche desumibili nella parte delle Indicazioni in cui si fa riferimento alla disciplina Storia possono essere schematizzate come nella Figura n. 12, seguendo una ricostruzione critica di ampio respiro (Mattozzi, 2012) che fa perno sull’insegnamento storico ma da cui è possibile desumere diversi riferimenti didattici per educare al patrimonio culturale:



Figura n. 12. Indicazioni metodologiche su Educazione al patrimonio culturale e Storia nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012. Fonte: elaborazione propria a partire da Mattozzi (2012).

Oltre che dalle indicazioni metodologiche suindicate, lo stretto legame con l’educazione storica presente nel testo delle Indicazioni del 2012 si evince in maniera evidente nel paragrafo dedicato specificamente all’educazione al patrimonio culturale (di cui si è detto *supra*). Qui si attribuisce un ruolo propulsivo all’insegnamento-apprendimento della Storia nel contribuire ad attivare processi educativi in materia di patrimonio culturale e di cittadinanza attiva e si sollecita espressamente la promozione della valorizzazione dei beni culturali. Ma non ci si limita a questo, poiché viene proprio indicato il “modo” con cui farlo: “I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del

passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali” (p.53).

Dalla lettura dei predetti suggerimenti sembrerebbe dunque emergere un approccio metodologico-didattico che inquadri i processi di educazione al patrimonio culturale principalmente nell’area storica, proprio in considerazione delle strette connessioni con questa disciplina. Tuttavia dal testo del Documento è anche possibile cogliere l’intrinseca natura trans-multi-interdisciplinare degli interventi didattici in materia di educazione al patrimonio culturale e pertanto, anche su questo aspetto, si può individuare un parallelismo con le tendenze accademiche internazionali cui si è fatto riferimento all’inizio del paragrafo. La natura interdisciplinare di questa “educazione” (non disciplina!) si può cogliere in maniera indiretta dalla posizione di centralità dichiaratamente riconosciuta alla Storia nell’attivare “intrecci disciplinari” (p.53) con le altre discipline del curriculum scolastico (“La storia si apre all’utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline”, p.53). E ed è possibile coglierla anche in maniera diretta, sia dai diversi riferimenti sull’uso didattico del patrimonio come risorsa o strumento per le discipline Geografia, Scienze, Arte e Immagine, Musica, Religione, sia dai riferimenti alla valenza educativa del patrimonio nei processi di educazione alla cittadinanza attiva, alla pace, alla sostenibilità, contenuti nella parte generale del Testo, che riguarda appunto tutte le discipline del curriculum per la scuola primaria italiana. Da tali considerazioni si può desumere pertanto un inquadramento teorico delle Indicazioni Nazionali (2012) in linea con le tendenze della ricerca descritte all’inizio del paragrafo.

2.5.2 La “Didattica del patrimonio culturale” nella pratica quotidiana.

Se queste sono le premesse teoriche e normative su cui fondare una “modalità d’insegnamento” del (con il, per il, ...) patrimonio culturale, la realtà dei fatti evidenzia pratiche didattiche non perfettamente in linea con il modello teorico-normativo delineato, mettendo in luce quello scollamento tra ricerca e didattica a cui si è fatto riferimento nel capitolo I. Si tratta di un *trend* presente sia nel contesto internazionale, in cui si rileva la presenza occasionale e limitata del patrimonio nelle lezioni di storia e geografia (Molina Puche e Rufete Navarro, 2017), sia nel contesto italiano, in cui si evidenzia un recepimento faticoso delle *Indicazioni Nazionali* nelle pratiche d’insegnamento dell’area storica

(Miccichè, 2020) e la prevalenza di un modello tradizionale, profondamente radicato nella pratica didattica, che dà luogo a forme di cittadinanza passiva (Galletti, 2020).

Il modello complessivo in uso nelle attività di insegnamento lascia trasparire una visione semplicistica e frammentata del patrimonio, che porta con sé una serie di ostacoli alla promozione della cittadinanza attiva e alla creazione di una identità collettiva (Ávila e Mattozzi, 2009) e le cui caratteristiche sono riassumibili nella seguente figura:



Figura n.13. Modello tradizionale di didattica del patrimonio culturale presente nella pratica quotidiana. Fonte: elaborazione propria a partire da Ávila e Mattozzi (2009).

Il modello tradizionale di didattica del patrimonio, come anche quello di didattica della storia, è responsabile anche di quegli esiti apprenditivi deludenti degli studenti, che si manifestano attualmente in termini di demotivazione allo studio, apprendimenti prevalentemente mnemonici, perciò labili e scarsamente significativi (Borghi e Dondarini, 2019), senza senso critico (Galletti, 2020), incapaci di andare “oltre le date” e di sviluppare le abilità connesse al pensiero storico (Arias e Egea, 2022) .

La ricerca in campo internazionale, concentrata soprattutto nell'area iberica (Cuenca, 2003; Estepa, et al., 2007; Moreno-Vera e Ponsoda- López, 2018; Pinto, 2013), già da decenni si è impegnata nel cercare di individuare gli ostacoli che si frappongono all'applicazione di modelli efficaci di educazione al patrimonio culturale nella pratica didattica quotidiana.

I primi studi (Estepa, 2001) hanno rilevato la presenza di ostacoli di natura epistemologica, ideologica e metodologica, collegati soprattutto ad una loro visione restrittiva di tipo

monumentale e non integrale del concetto di patrimonio oltre che a un trattamento didattico di tipo strettamente disciplinare. Le difficoltà di trattamento didattico del patrimonio culturale venivano inoltre collegate alla crescente complessità del concetto stesso di patrimonio (dovuta soprattutto alla diffusione della prospettiva olistica), oltre alla percezione di un incremento di responsabilità e di complessità organizzativa nel pianificare e realizzare uscite scolastiche per motivi legati all'educazione al patrimonio culturale. Ma il principale ostacolo nel rendere difficoltoso il trattamento didattico del patrimonio, secondo questa prospettiva di analisi, veniva rinvenuto in una non adeguata formazione iniziale e in servizio dei docenti in materia di didattica del patrimonio (Figura n. 14).



Figura n.14. Ostacoli nella pratica quotidiana dell'educazione al patrimonio culturale. Fonte: elaborazione propria a partire da Estepa (2001).

Su quest'ultimo punto concordano anche altri studi coevi (Cuenca, 2003) i quali tuttavia giungono a conclusioni un po' meno riduttive: il patrimonio culturale nell'educazione formale è sviluppato secondo una prospettiva interdisciplinare ma non ancora olistica, con prevalenza di riferimenti storici, artistici e naturali e di contenuti concettuali più che procedimentali; risulta inoltre una visione più aneddotica e tradizionale tra i futuri docenti di scuola primaria rispetto a quelli di secondaria, mentre è molto limitata la presenza di concezioni del patrimonio legate a criteri simbolico-identitari. Questa analisi muovendo dall'individuazione di tre ipotetici livelli di concezioni di patrimonio tra i docenti, attribuisce il motivo del carattere occasionale di interventi didattici con il patrimonio in classe al fatto che la maggior parte dei futuri insegnanti si collochi nel secondo livello.

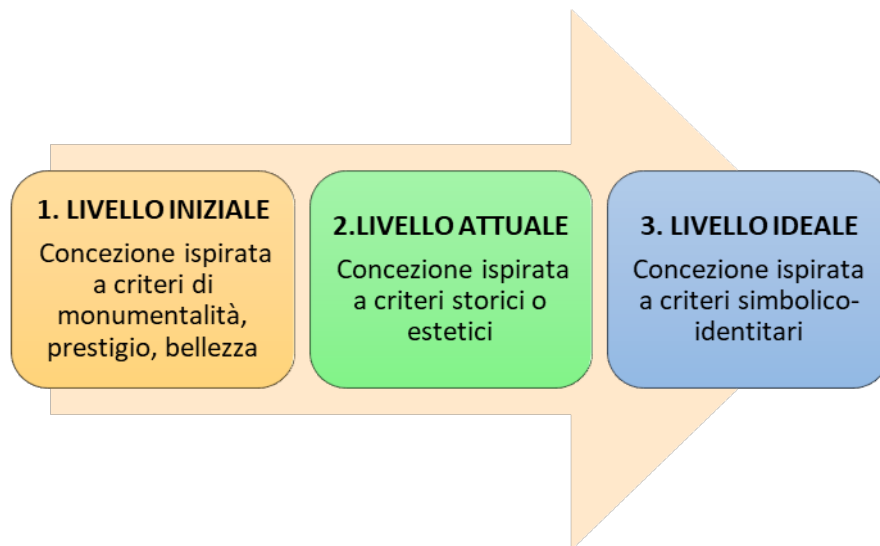


Figura n.15. Livelli di concezione del patrimonio culturale tra i docenti. Fonte: elaborazione propria a partire da Cuenca (2003).

Studi più recenti (condotti sempre in ambito iberico), pur riconoscendo la presenza di molteplici fattori cui può essere attribuito l'attuale uso limitato del patrimonio culturale nell'educazione formale, individuano tre cause principali: la presenza (ancora dopo un ventennio) di una visione monumentalista del patrimonio, che comporta un approccio descrittivo agli elementi patrimoniali con conseguente atteggiamento passivo da parte degli studenti, secondo una logica trasmissiva; la scarsa presenza di riferimenti al patrimonio locale o regionale nei libri di testo, che porta ad una scarsa visibilità dello stesso nella scuola primaria e ad una totale assenza in quella nella secondaria, con conseguente limitato utilizzo da parte dei docenti; il fatto che nella pratica didattica quotidiana il patrimonio culturale risulti legato quasi esclusivamente alle uscite scolastiche, determinandone pertanto un utilizzo complementare e limitato all'interno del processo educativo (Molina Puche e Rufete Navarro, 2017) (Figura n. 16).

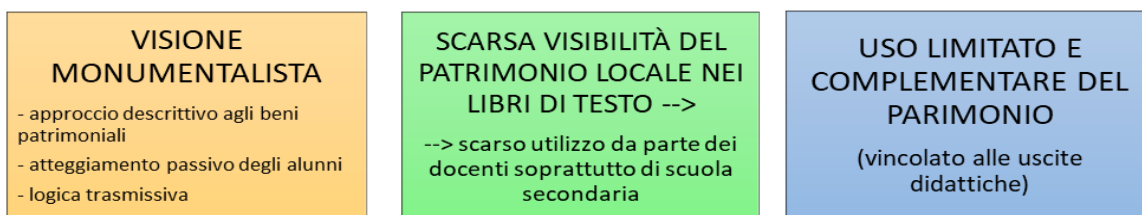


Figura n.16. Principali ostacoli nella pratica quotidiana dell'educazione al patrimonio culturale. Fonte: elaborazione propria a partire da Molina Puche e Rufete Navarro (2017).

Al di là della prevalenza di questa o quella ragione di fondo, bisogna prendere atto del fatto che il modello didattico tradizionale è tuttora diffuso nella maggior parte dei paesi del mondo anche se, con l'evoluzione della società degli ultimi anni, è stato rinnovato nei suoi aspetti esteriori e un po' meno negli assi portanti: rispetto al passato, pare infatti più proteso ad implementare la creatività e il protagonismo degli alunni ma meno orientato a sviluppare in loro la capacità di pensare, riflettere, ricercare; ha modernizzato i libri di testo nella forma, dotandoli anche di supporto elettronico, ma non innovandoli nei contenuti e nelle attività, che hanno continuato a mantenere una prospettiva enciclopedica e frammentata dalle separazioni disciplinari (Estepa Giménez, 2017).

A questi cambiamenti esteriori corrispondono in effetti analoghi cambiamenti nell'uso didattico del patrimonio nella pratica docente degli ultimi anni. Recenti studi, infatti, hanno dimostrato che nella percezione dei futuri docenti, l'uso didattico del patrimonio culturale si presenta incrementato, anche se ancora manca una concezione olistica del patrimonio, continuando a prevalere concezioni corrispondenti al secondo livello del modello di Cuenca (2003) a cui si è appena fatto riferimento, che, peraltro, corrisponde anche alla concezione che maggiormente si ritrova nei libri di testo (Moreno-Vera e Ponsoda- López, 2018). Persistono inoltre molte difficoltà nel porre in essere un'efficace didattica del patrimonio per una serie svariata di motivazioni, quali la necessità dell'azione interpretativa da parte di esperti o la distanza dei siti culturali o anche il fatto che i docenti non si sentono adeguatamente formati in tal senso (Moreno-Vera e Ponsoda- López, 2018).

A risultati simili è pervenuta anche una ricerca condotta in Italia in tempi ancora più recenti che ha evidenziato come i docenti si percepiscano stretti, quasi oppressi tra la volontà di trattare il patrimonio in classe, poiché ne riconoscono il valore formativo, e la necessità di

completare la programmazione o la difficoltà di attivare una didattica integrata con i loro colleghi, tanto che al riguardo si parla di una “doppia visione del patrimonio da parte dei docenti” (Galletti, 2020, p.88). Lo studio rileva inoltre che gli aspiranti docenti, durante il loro precedente percorso scolastico, avevano avuto rarissime esperienze di lavoro “con” e “sul” patrimonio.

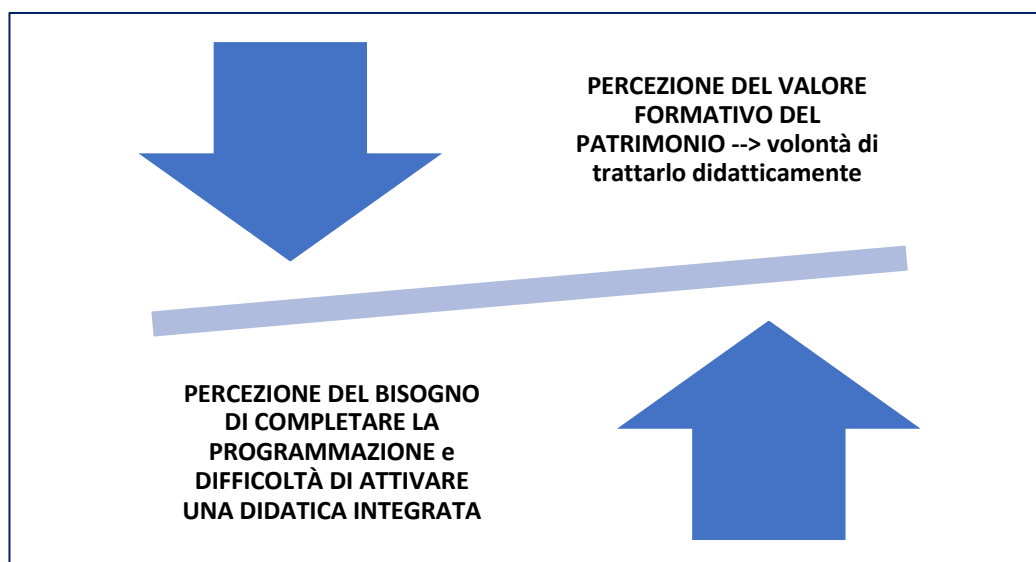


Figura n.17. Visione del patrimonio culturale nella pratica didattica attuale. Fonte: elaborazione propria a partire da Galletti (2020).

In effetti i docenti acquisiscono in maniera implicita, durante gli anni di scolarizzazione, la propria idea di come insegnare (Monteagudo e Oliveros, 2016): gli stereotipi che ne derivano, basati sul ricordo delle esperienze scolastiche vissute nella propria infanzia, li portano a riprodurre in aula, in modo più o meno cosciente, gli stessi contenuti che hanno appreso e le stesse modalità con cui li hanno appresi e ciò rende difficile modificare la loro *routine* didattica per innovare processi e modelli di insegnamento (López, 2010). Se a ciò si aggiunge che, spesso, il corpo docente, a fronte di comportamenti metodologici innovativi si trova a dover affrontare resistenze e incomprensioni da parte di una società tuttora ancorata a retaggi nozionistici e propensa a valutare la qualità dell'insegnamento dalla quantità di contenuti memorizzati dagli alunni, si comprende quanto sia urgente intervenire per innovare le pratiche didattiche. Occorrerebbe, da un lato, promuovere una maggiore consapevolezza e riflessività nella pratica didattica quotidiana (Schön, 1983), e, dall'altro, creare maggiori e più proficue connessioni tra ricerca e didattica, tra teoria e pratica, poiché è vero che la migliore pratica

nasce da una buona teoria, ma è ancor più vero che la migliore teoria nasce da una pratica riflessiva (López, 2010).

2.5.3 Didattica del patrimonio culturale: soluzioni, modelli, strategie, prospettive.

Al fine di far fronte alle difficoltà evidenziate nella pratica docente, la ricerca ribadisce innanzitutto la necessità di rivedere le modalità di formazione iniziale e in servizio dei docenti in materia di didattica e, ancor di più, in tema di didattica del patrimonio culturale (Estepa, 2001; Cuenca, 2003; Monteagudo e Oliveros, 2016). È nell'ambito della formazione iniziale (ma anche in quella in servizio) dei docenti, infatti, che bisogna trattare i problemi di fondo della didattica, per evitare che i futuri docenti si ritrovino a dover affrontare senza la dovuta preparazione problematiche connesse ai metodi e all'efficacia del proprio insegnamento (Borghi, 2014).

In tema di educazione al patrimonio culturale, la ricerca accademica è andata elaborando anche delle soluzioni metodologiche se non dei veri e propri modelli per una didattica efficace del patrimonio culturale, gran parte dei quali danno atto delle connessioni con la Didattica della Storia di cui si è detto.

In tale prospettiva si pone il modello di didattica del patrimonio elaborato da Estepa (2001) che si articola nei seguenti suggerimenti metodologici (Figura n. 18):

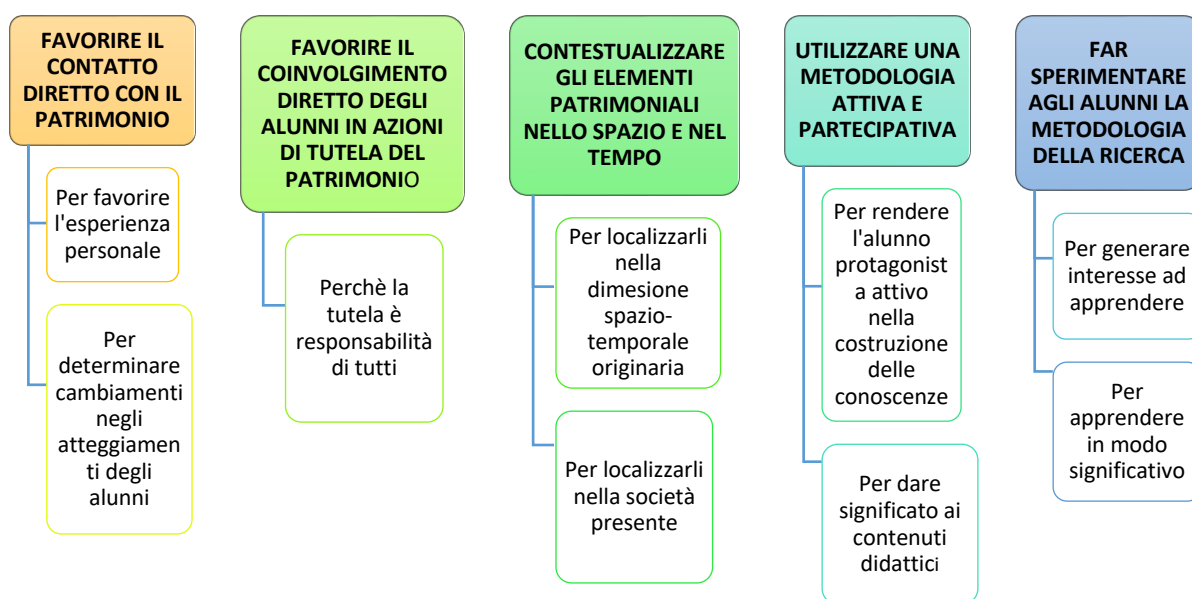


Figura n. 18. Modello di didattica del patrimonio elaborato da Estepa (2001). Fonte: elaborazione propria a partire da Estepa (2001).

In questo modello la sequenza di base della didattica del patrimonio prevede la formulazione di problemi sull'impianto organizzativo economico, politico, sociale, culturale, utilizzando gli elementi patrimoniali come "risorsa" per contrapporre il presente al passato, lavorando a partire dalla scuola primaria sui concetti di cambiamenti e permanenze nelle abitazioni, nelle tradizioni, nell'arte, nello sfruttamento delle risorse, attraverso domande del tipo: "com'è, adesso? Com'era 100 anni fa?, Cosa è cambiato adesso? Quali differenze è possibile osservare?". Attraverso simili domande, da organizzare secondo una progressione di complessità variabile in relazione allo sviluppo cognitivo degli alunni, è altresì possibile utilizzare gli elementi patrimoniali come "fonte di informazione" concreta per il lavoro di ricerca compiuto dagli alunni. Occorrerebbe però implementare la ricerca al fine di avere una maggiore disponibilità di materiali didattici che utilizzano il patrimonio secondo la prospettiva descritta (Estepa, 2001).

In tempi più recenti è stato elaborato un modello di didattica del patrimonio che concepisce la visita scolastica a un sito museale come parte di un'attività più ampia, basata sullo sviluppo di un'unità didattica o sull'elaborazione di un lavoro particolare, permettendo agli alunni di imparare la storia "con" il patrimonio culturale, sfruttandone le sue potenzialità formative e valoriali (Suárez, et al., 2014). Il modello (schematizzato nella Figura n. 19) si basa sulle seguenti quattro azioni: "Guardare", nel senso di "percepire", per captare gli elementi basilari del patrimonio; "Ascoltare", per acquisire ulteriori significati mediante le spiegazioni di guide o la lettura di pannelli o di altri supporti audiovisivi; "Parlare", azione da intendere in senso ampio, come creazione di un prodotto, per creare il quale sarà necessario "Pensare" cioè interpretare il messaggio guardato e ascoltato. Le prime due azioni, che riguardano la ricezione, da parte degli alunni, di messaggi sugli elementi patrimoniali, sono da realizzare presso i siti culturali, mentre le ultime due, che riguardano l'interpretazione e la rielaborazione dei messaggi acquisiti attraverso le due azioni precedenti, presuppongono che l'alunno lavori da protagonista attivo, con la guida del docente.

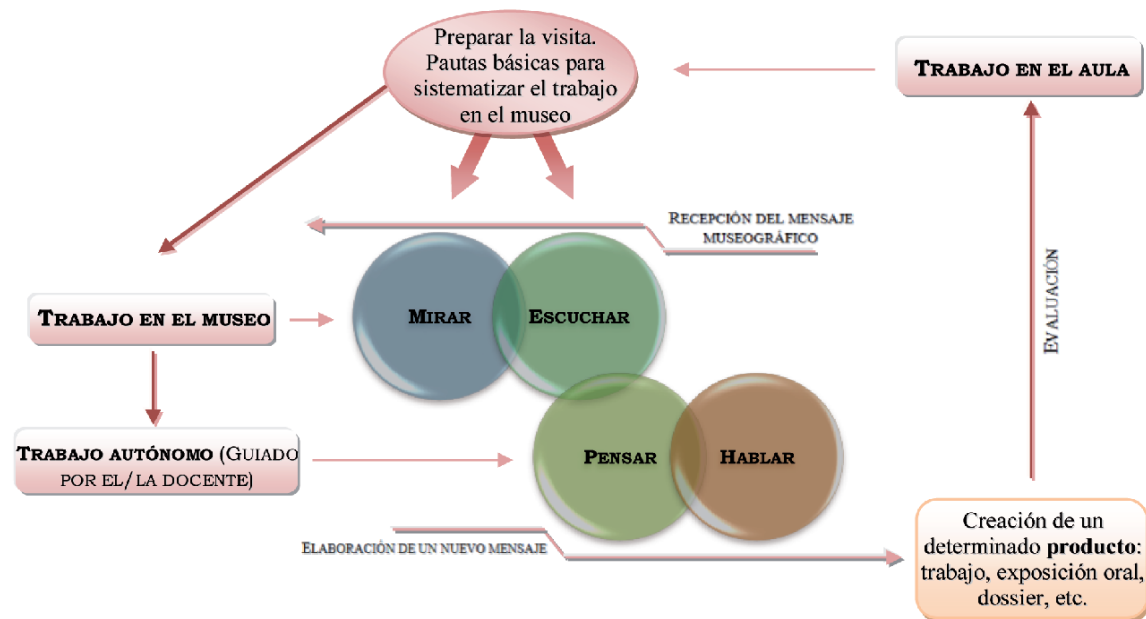


Figura n. 19. Modelo deseable para la enseñanza con el patrimonio (Suárez et al., 2014). Fuente: Suárez, Calaf e San Fabián (2014).

Una proposta piuttosto originale è quella denominata *Un día en la vida de Lucio Numisio* (Morales e Egea, 2018), sperimentata con successo con alunni di scuola primaria in Spagna, nella regione di Murcia. Basandosi sulla già richiamata metodologia dell'apprendimento con gli oggetti, prevede la realizzazione di scavi simulati proprio all'interno del contesto scolastico. La proposta, che prevede momenti di lavoro individuale e in gruppo, è articolata in una successione di fasi preordinate che possono essere così schematizzate (Fig. n. 20).

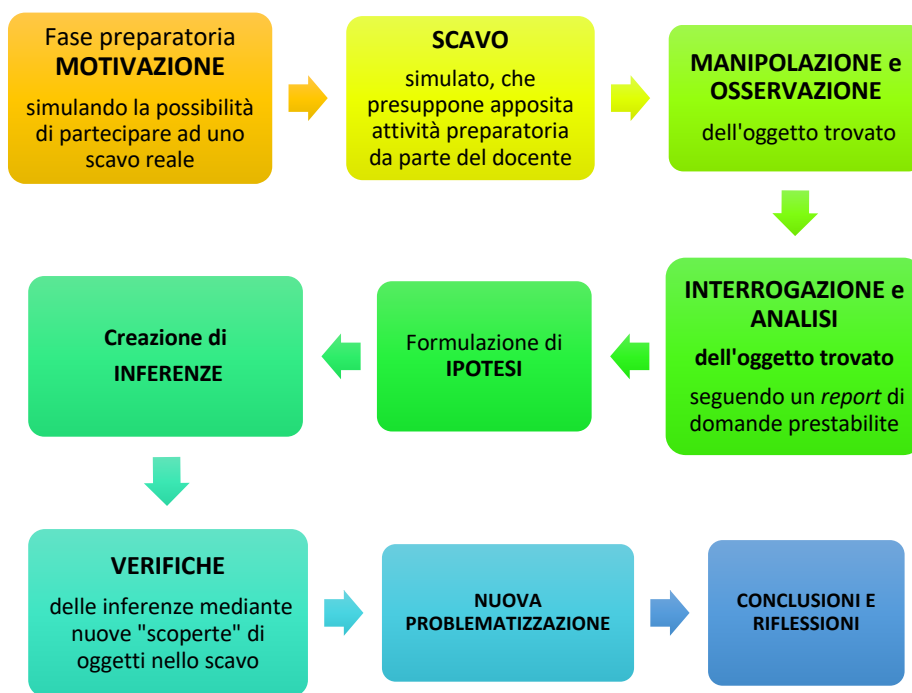


Figura n. 20. Sequenza di fasi della proposta didattica *Un día en la vida de Lucio Numisio*. Fonte: elaborazione propria a partire da Morales e Egea (2017).

In questo modello viene enfatizzato il valore della fonte oggettuale non solo come sorgente di conoscenza ma anche come base per l'interpretazione storica e per lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo. Il modello presenta inoltre altri vantaggi: favorisce apprendimenti cooperativi abituando i piccoli alunni a relazionarsi, a confrontarsi e ad interagire con i pari; permette agli stessi di costruire in maniera attiva e da protagonisti apprendimenti significativi; permette loro di conoscere in maniera diretta culture passate e i loro caratteri, avviando la consapevolezza della diversità culturale, percepita come connaturata all'esperienza umana.

Altri studi, condotti sempre in ambito spagnolo, evidenziano poi l'importanza di proposte d'insegnamento basate sull'uso delle fonti storiche, sia primarie che secondarie, attraverso una metodologia fondata sull'attività di ricerca in cui l'alunno assume le vesti dello storico, usandone il metodo (Molina Puche e Refete Navarro, 2017).

In Italia già dagli anni novanta si ribadiva l'importanza di processi di insegnamento-apprendimento basati sull'uso del metodo storico attraverso il "laboratorio storico" (Brusa, 1991).

Alcune linee metodologiche più innovative, sempre decise ad abbandonare l'impianto tradizionale, si configurano come un viaggio "tra storia e futuro" (Borghini, 2009a) o come

“percorso circolare di andata e ritorno” (Dondarini, 2018, p.353) che parta dal presente per trovarvi quelle motivazioni che permettano agli alunni di guardare con passione al passato, per ricercarvi quelle premesse e quegli sviluppi che consentano loro di ritornare al presente con conoscenze e competenze idonee a poter operare positivamente e progettare un futuro migliore (Dondarini, 2018). In questo il patrimonio culturale può mettere a frutto tutta la sua forte valenza formativa, in un contesto di approcci a prevalente carattere interdisciplinare.

Altri studi (Bortolotti et al.,2008) ritengono che, a prescindere dalla strategia adottata per educare al patrimonio culturale, sia indispensabile la preventiva progettazione e la strutturazione di un processo articolato nelle seguenti fasi (Figura n. 21):

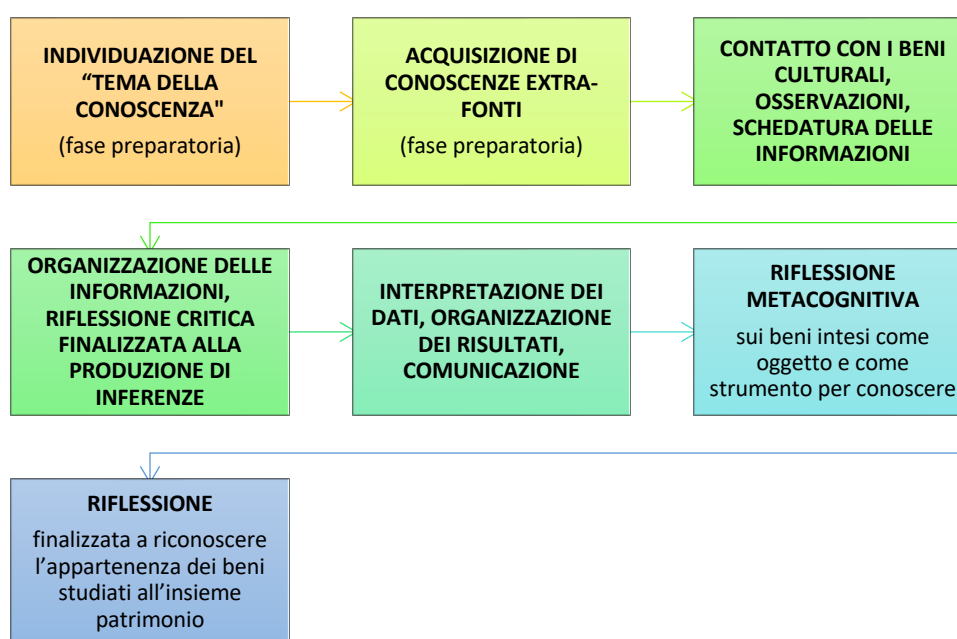


Figura n. 21. Fasi di una strategia didattica per l'uso del patrimonio culturale in funzione degli apprendimenti. Fonte: elaborazione propria a partire da Bortolotti et al. (2008).

I modelli individuati e le strategie descritte nel presente paragrafo, pur nelle loro diverse sfaccettature, ribadiscono comunque l'importanza della fruizione *in loco*, presso i siti culturali o, laddove non sia possibile, come si è già precisato, portando in aula gli oggetti.

Ciò tuttavia non sempre è possibile, specie quando si tratta di patrimonio immateriale o quando risulta difficoltoso, se non proprio impossibile, raggiungere i siti per problematiche connesse ai diversi tipi di accessibilità o ad esigenze di tutela dei luoghi della cultura o, come è accaduto nel triennio 2020-2022, per problemi connessi ad emergenze pandemiche.

Per far fronte a dette problematiche (ma non solo!) è possibile sfruttare le potenzialità offerte dal digitale e dalle strumentazioni tecnologiche. Ed è su questo argomento che sarà indirizzato l'obiettivo della trattazione contenuta nel Capitolo III.

Una buona innovazione didattica è un aiuto per chi insegna e un formidabile strumento di formazione per chi vuole insegnare
Antonio Brusa (2022).

CAPITOLO III

EDUCARE AL PATRIMONIO CULTURALE CON IL DIGITALE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Inquadrata l'educazione al patrimonio culturale da un punto di vista teorico e normativo (capitolo II), nel presente capitolo si entrerà nel cuore della trattazione teorica, diretta ad individuare il ruolo e il valore del digitale negli approcci educativi al patrimonio culturale nella scuola primaria.

A partire dall'analisi delle connessioni tra educazione al patrimonio culturale e digitale nel contesto socio-culturale del XXI secolo (paragrafo 3.1), saranno indagate le potenzialità formative del digitale nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale, passando in rassegna le più importanti risorse e le più significative esperienze realizzate negli ultimi decenni (paragrafo 3.2).

L'*excursus* sarà completato da un'analisi delle principali problematiche riscontrate nella pratica didattica e da uno sguardo alle possibili soluzioni (paragrafo 3.3).

Anche nel presente capitolo il *focus* dell'indagine sarà centrato sulla situazione italiana, poiché è il contesto in cui si realizza la ricerca, senza per questo tralasciare una visione prospettica più ampia, costantemente aperta a studi realizzati in campo internazionale, ma sempre con un riferimento più profondo all'area iberica per la ricchezza di contributi significativi ivi presenti in relazione al tema della presente indagine.

* * * * *

3.1 Il “digitale” e l’“Educazione al patrimonio culturale” nel XXI secolo.

“Educazione al patrimonio culturale” e “digitale”: è questo il binomio a partire dal quale si intende avviare la presente riflessione sull’innovazione didattica che la rivoluzione digitale, repentinamente accelerata dalla pandemia da Sars-Cov-2, rende ormai imprescindibile in tema di didattica del patrimonio culturale.

A fronte dei bassi livelli di partecipazione alla cultura da parte delle nuove generazioni (a cui si è già fatto riferimento nel capitolo precedente, paragrafo 2.4.1) e a fronte delle più recenti politiche educative nazionali ed europee orientate a coniugare “consapevolezza ed espressione culturali” con la “competenza digitale” (Raccomandazione del Consiglio dell’unione Europea del 22 maggio 2018⁷⁹) per promuovere la conoscenza, fruizione e valorizzazione del *Cultural Heritage* e del sempre più ampio *Digital Cultural Heritage*, pare indispensabile ricercare modalità diversificate e più innovative per educare al patrimonio culturale sin dalla più tenera età.

In tale prospettiva occorre chiedersi: Qual è il ruolo del digitale nell’attuale contesto storico? E quale valore aggiunto può apportare alla didattica del patrimonio al fine di garantire ai cittadini di oggi e di domani quei “diritti culturali”, come il “diritto di accesso e partecipazione alla vita culturale” e il “diritto all’identità e al patrimonio culturale” ormai considerati inviolabili e irrinunciabili?

Per dare una risposta a simili interrogativi si ritiene opportuno muovere da un’attenta lettura del contesto sociale, scolastico, museale di riferimento (paragrafo 3.1.1) prima di procedere ad indagare le motivazioni di fondo che supportano l’uso del digitale nella didattica del patrimonio culturale (paragrafo 3.1.2) con particolare riferimento al segmento formativo dell’istruzione primaria (paragrafo 3.1.3). La riflessione sarà completata da un riferimento sommario allo stato dell’arte della ricerca accademica in relazione alle tematiche oggetto di indagine (paragrafo 3.1.4).

⁷⁹ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

3.1.1 Il contesto sociale, scolastico, museale

Il contesto sociale

Sono molteplici le definizioni che vengono date alla società del XXI secolo, tutte diverse ma tutte strettamente collegate agli effetti delle innovazioni digitali. Un recente studio (Bonacini, 2020) ne fa un'attenta ricognizione e ne individua le motivazioni di fondo: oggi si parla di *information society*, *knowledge society*, *networked society*, (Uzelac, 2008), di *e-society*, *software society* (Ronchi, 2009), di *participatory age* o *convergence culture* (Jenkins, 2007) per evidenziare il ruolo primario che hanno assunto all'interno del contesto sociale l'informazione, la comunicazione, la rete di relazioni generate dal *web* o per mettere in rilievo il dilagare dirompente delle applicazioni digitali o, ancora, per enfatizzare il carattere interconnesso, interattivo, transdisciplinare (*ergo* "convergente") dei flussi di contenuti culturali presenti nella rete *internet* (Bonacini, 2020).

Già da un ventennio si ha consapevolezza che viviamo immersi nella "cultura digitale" (Gere, 2002): le innovazioni tecnologiche negli ultimi tempi sono entrate a pieno titolo a carattere pervasivo in tutti i contesti di vita, producendo importanti cambiamenti nelle azioni quotidiane (Vicente, 2018) per far fronte ad uno scenario sociale sempre più mutevole, complesso, dominato dal paradigma della "liquidità" (Bauman, 2008), ma anche della complessità, della frammentarietà, della non linearità, della reticolarità. Se si guarda ai flussi infiniti di informazioni disponibili in *internet*, in cui non c'è un'organizzazione centralizzata ma in cui "fluttuano" contenuti o frammenti di contenuti con possibilità illimitate di connessioni a cui è possibile accedere da vie differenti, si potrebbero comprendere le ragioni di quella opinione largamente diffusa, secondo cui le trasformazioni digitali hanno cambiato non solo le condotte delle persone ma anche i loro modi di pensare (Fontal, 2003), di apprendere (Mariotti e Marotta, 2020; Prensky, 2013), di socializzare (Prensky, 2013). Sul punto, però, non c'è condivisione, ritenendosi che le nuove generazioni non abbiano subito alcun cambiamento di tipo cognitivo ma che abbiano semplicemente sviluppato nuove abilità (Rivoltella, 2012).

Al di là di ogni posizione, resta comunque innegabile che la tecnologia faccia ormai parte della vita quotidiana e per questo non può essere considerata come un *quid* esterno alle azioni umane ma va usata e dominata come strumento per migliorare il benessere e lo sviluppo cognitivo in un processo continuo che accompagna gli individui lungo tutto il corso della loro

vita (Poce, 2018) e di questo la scuola e l'intero sistema culturale e museale non possono non tenerne conto.

Il contesto scolastico

In un simile sistema, la scuola non è più l'unica fonte di informazione, anzi, non è per nulla in grado di competere, almeno da un punto di vista quantitativo, con la mole dinamica di informazioni offerte dal canale digitale. Per le nuove generazioni gli spazi degli apprendimenti si sono notevolmente ampliati oltre lo spazio fisico scolastico. Grazie alla rete *internet*, in tempo reale i giovani (come gli adulti) possono connettersi con l'intero mondo indirizzando in modo autonomo i loro percorsi di acquisizione di conoscenze. A questo innegabile primato quantitativo del mondo digitale non sempre corrisponde un analogo primato nella qualità degli infiniti flussi di informazioni disponibili in Rete. È stato rilevato al riguardo che tutto il materiale informativo reso accessibile nel *web*, purtroppo, è sempre meno caratterizzato da rigore scientifico (Fontal, 2003).

In un simile scenario si fa sempre più forte l'esigenza di riconfigurare il ruolo della scuola, non certo per cadere nella tentazione di seguire a tutti i costi le tendenze del momento (Rivoltella, 2018), quanto piuttosto per renderla al passo con tempi e, ancor di più, per rendere la sua offerta formativa pienamente capace di soddisfare la domanda di istruzione e formazione del nuovo mutato scenario socio-culturale contemporaneo, ormai irreversibilmente avviato alla completa transizione digitale. Se vuole mantenere il ruolo di agenzia formativa per eccellenza che le compete istituzionalmente, la scuola deve essere capace di promuovere negli alunni quelle *life skills* che permettano loro di orientarsi e di agire con consapevolezza e responsabilità nella vita, non lasciandosi sommergere dall'onda digitale ma cavalcandola. Si tratta di promuovere capacità di cercare, selezionare, sintetizzare, classificare, interpretare, rielaborare, informazioni connettendole e utilizzandole per creare o ri-creare nuovi oggetti culturali. Si tratta anche di dare senso e significato a quei flussi infiniti di informazioni, gestendoli con spirito critico e governandone la frammentarietà e la superficialità (Sancho, 2011). Si è reso sempre più necessario pertanto predisporre un impianto progettuale ed organizzativo che punti a formare anziché una testa piena di nozioni una "testa ben fatta" (Morin, 1999), in grado di districarsi nell'immenso magma delle informazioni prodotte dalla società della conoscenza, sviluppando forme di pensiero

complesso nel quadro di un *long life learning* indispensabile per governare i flussi di innovazione connessi al digitale.

Un sistema educativo “sordo” alle innovazioni digitali e ancorato alla tradizionale didattica trasmissiva correrebbe il rischio di rimanere anacronisticamente relegato ai margini di un mondo reale che invece è intriso, pervaso, “aumentato” dal digitale, un mondo che i “nativi digitali” (Prensky, 2001), ora “residenti digitali” (Cabero et al., 2020), difficilmente riuscirebbero ad immaginare e a vivere senza la sua presenza.

Ecco il motivo per cui oggi le tecnologie occupano una posizione di rilievo all’interno dei processi protesi a innovare il *setting* educativo (Calvani e Vivanet, 2016).

In effetti il digitale sta cambiando già il modo in cui si opera nelle scuole (Quaglione, 2018): la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM), presente nell’80% delle scuole italiane già nel 2012, consente di progettare e realizzare nuovi *setting* didattici basati sulla fruizione diretta e interattiva, da parte degli studenti, di contenuti storici e storiografici (Panciera e Zannini, 2013); l’integrazione organica delle TIC nel lavoro pedagogico è già una realtà ineludibile in tutti i campi del sapere, specialmente nell’insegnamento della storia, grazie all’abbondante digitalizzazione di fonti documentali e alla facilità di accesso alle stesse (Gudín de la Lama et al., 2016); e sono sempre più numerose le esperienze di promozione dell’uso didattico del digitale nell’ambito dell’educazione al patrimonio culturale su scala europea e nazionale. Si pensi a tal fine al progetto *HereDuc*⁸⁰ (*HERitage EDUCation*), promosso dalla Commissione Europea e dedicato alla promozione della pedagogia del Patrimonio Culturale con l’impiego del digitale; alla piattaforma *Europeana*⁸¹ (a cui si è fatto cenno nel precedente capitolo), la biblioteca digitale europea nata nel 2009 con il fine di rendere accessibile l’enorme patrimonio della cultura europea per scopi didattici, ricreativi o di ricerca; ad *Ambrosia: Europeana Food and Drink*⁸², che mira a promuovere il riuso creativo di contenuti digitali relativi al patrimonio alimentare europeo presenti in Europeana e che ha portato alla creazione di importanti applicazioni digitali come: *Food Planet*⁸³ e *Open Educational Resources*⁸⁴ per l’ambito educativo (Villalón, 2016); a *CulturaItalia*⁸⁵, che è un progetto e un portale del

⁸⁰ <http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/220/archivio-progetti/15/>

⁸¹ <https://www.europeana.eu/it>

⁸² <https://cordis.europa.eu/project/id/621023/es>

⁸³ https://pro.europeana.eu/page/apps?page=5&page_data=5

⁸⁴ <https://oercommons.org/>

⁸⁵ www.culturaitalia.it

Ministero per i Beni e le Attività Culturali italiano, partner di Europeana, che mira ad implementare la fruibilità digitale del patrimonio culturale italiano rendendo accessibili risorse culturali anche mediante collaborazioni con enti ed istituzioni.

In Italia, peraltro, già dal 2008, per effetto del *PNSD*⁸⁶ (*Piano Nazionale Scuola Digitale*) e di una intensa attività di ricerca e divulgazione promossa da *INDIRE*⁸⁷ (*Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*), è stata sostenuta la sperimentazione di modelli didattici innovativi centrati sull'uso del digitale nei percorsi di educazione al patrimonio culturale, cui ha fatto seguito la disseminazione di buone pratiche laboratoriali che puntano a sviluppare negli alunni quella capacità critica nel cercare e selezionare informazioni (anche in relazione a memoria storica e patrimonio culturale) che costituisce il fondamento dell'educazione storica e della competenza trasversale di “imparare ad imparare” (Giorgi e Zoppi, 2021). Proprio in tale contesto si colloca la piattaforma *EdMondo*⁸⁸ sviluppata da *INDIRE* per offrire a docenti e studenti la possibilità di fruire di uno spazio virtuale immersivo. Significativo è a tal riguardo anche il progetto *Erasmus+ KA2 DICHE* (*Digital Innovation in Cultural and Heritage Education alla luce dell'apprendimento del 21° secolo*), volto a testare forme di integrazione di risorse digitali in contesti di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, avviato nel 2015 con la partecipazione di partner provenienti da Paesi Bassi, Belgio, Gran Bretagna e Italia (Poce e e Re, 2017).

Il *IV Piano per l'Educazione al Patrimonio Culturale* (2021) – a cui ci si è riferiti nel precedente capitolo - inoltre, prevede espressamente il potenziamento del digitale tra le linee d'intervento finalizzate a raggiungere gli obiettivi ivi prefissati; tra le azioni di sistema prevede inoltre l'istituzione dell'*Osservatorio sull'Educazione al Patrimonio Culturale* e del portale *#EFR – Portale Educazione, Formazione e Ricerca*⁸⁹ finalizzati a divulgare e valorizzare attraverso la Rete tutta l'attività posta in essere oltre che dal Ministero della Cultura, anche da altri soggetti privati e pubblici.

In Sicilia, che è una regione a Statuto speciale con competenza concorrente con lo Stato in materia di istruzione, le *Linee Guida*⁹⁰ (adottate con Delibera n.376 del 12 ottobre 2018 della

⁸⁶ <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>

⁸⁷ <https://www.indire.it/>

⁸⁸ <http://edmondo.indire.it/>

⁸⁹ <https://efrdgeric.cultura.gov.it/>

⁹⁰ <https://pti.regione.sicilia.it/portal/pls/portal/docs/148922740.PDF>

Giunta Regionale) relative all'attuazione della Legge Regionale n.9 del 2011⁹¹ (contenente "Norme sulla promozione, valorizzazione ed insegnamento della storia, della letteratura e del patrimonio linguistico siciliano nelle scuole") prevedono anche la creazione di prodotti digitali (testi multimediali e produzioni video) tra le azioni da realizzare nelle scuole, nonché l'istituzione di una piattaforma digitale per la condivisione di *best practices* sperimentate dalle scuole e per la progettazione di risorse editoriali da destinare alla fruizione da parte di alunni e docenti (Muscarà e Romano, 2021).

L'indiscussa preminenza del digitale, presente e istituzionalizzata nei contesti educativi formali, anche nello specifico contesto dell'educazione al patrimonio culturale, è stata recentemente amplificata dalle misure restrittive imposte dalla crisi pandemica da Sars-Cov 2 che sono state imposte in diversi Paesi del globo, Italia compresa. Qui, da un lato, la *Didattica a Distanza* (introdotta dal DPCM del 4 marzo 2020⁹² e poi sostituita dalla *Didattica Digitale Integrata* nell'anno scolastico 2020/2021) ha evidenziato la necessità di favorire l'uso del digitale a supporto dei processi di insegnamento-apprendimento, soprattutto attraverso l'utilizzo di *tool* di *e-learning* e di piattaforme per la realizzazione di classi virtuali (come *Google G-suite for education*, *Office 365 Education*, *WeSchool*, ...). D'altra parte, il divieto di visite e viaggi d'istruzione nelle scuole italiane di ogni ordine e grado e la contemporanea chiusura dei siti culturali (disposti dal citato DPCM come ulteriore misura di contrasto alla pandemia) hanno reso impossibile per gli alunni avvicinarsi allo studio del territorio attraverso l'osservazione diretta in presenza di siti culturali e archeologici, privandoli dell'esperienza di fruizione diretta della realtà che è uno degli elementi fondamentali del processo cognitivo (Dewey, 2014). Per rispondere a queste nuove esigenze educative, le scuole, anche nella fase immediatamente successiva al *lockdown* (anni scolastici 2020-2021 e 2021-2022), si sono trovate a dover spostare l'esperienza di fruizione del patrimonio culturale dal luogo fisico a quello digitale, aumentando il protagonismo di quest'ultimo nell'insegnamento della storia e dell'educazione al patrimonio culturale. Stabilire in che misura, con quali modalità, con quali risorse e con quali effetti le scuole abbiano adottato approcci digitali nell'educare al patrimonio culturale sono certamente tematiche da approfondire, come pure le criticità emerse da un punto di vista organizzativo e

91

<https://www.gazzettaufficiale.it/atto/regioni/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2011-08-06&atto.codiceRedazionale=011R0350>

92 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

metodologico-didattico e, soprattutto, da un punto di vista inclusivo, in relazione ad un *digital divide* già esistente e il cui contrasto costituisce un obiettivo precipuo delle politiche educative a livello nazionale ed europeo. Un dato però emerge già con estrema chiarezza: la situazione emergenziale vissuta durante la pandemia ha permesso di mettere in luce tutte le potenzialità delle TIC, che già erano strumenti di uso quotidiano in aula (Arias e Egea, 2022b). Ma probabilmente ha messo in evidenza anche la necessità di ripensare le metodologie di insegnamento adottate e da adottare quando si fa uso del digitale.

Il contesto museale

La rivoluzione digitale ha avuto un'influenza notevole anche nel campo dei beni culturali, soprattutto per le enormi potenzialità riconosciute alle tecnologie nella diffusione del patrimonio culturale (Quaglione, 2018).

Negli ultimi due decenni, infatti, in Europa, come in quasi tutti i Paesi sviluppati, nel campo del patrimonio culturale è notevolmente aumentata l'introduzione di nuove tecnologie e di nuove modalità di conservazione e trasmissione di informazioni su oggetti, monumenti, siti culturali (Grevtsova, 2015). Attraverso i processi di digitalizzazione, i beni custoditi nei luoghi della cultura vengono trasformati in artefatti digitali, archiviati o resi disponibili in rete, sia a scopi conservativi, sia per garantire una maggiore accessibilità ai luoghi della cultura, integrando usabilità, gradimento e possibilità di riuso per i fruitori, il tutto in un'ottica di sostenibilità (Cetorelli, 2017; De Marco, 2022; Ott e Pozzi, 2011). L'introduzione delle tecnologie negli spazi patrimoniali costituisce inoltre un'importante opportunità per far avvicinare i cittadini al patrimonio culturale permettendo di offrire risorse in linea con i loro interessi (Quijano, 2010).

I processi di digitalizzazione del patrimonio culturale si sono progressivamente ampliati tanto che oggi si parla anche di “*Digital Cultural Heritage*” o di “*Patrimonio Culturale Digitale*” che, secondo la definizione data dall'UNESCO nella “*Charter for the Preservation of the Digital Heritage*”⁹³ del 17 ottobre 2003, consiste in un insieme di “unique resources of human knowledge and expression” (art.1) comprendente risorse create in digitale *ab origine* o convertite successivamente in digitale. Sia in quest'ultimo caso - riguardo al quale Parry (2007) parla di “*surrogato digitale*” - sia che si tratti di artefatti digitali *ab initio*, la creazione

⁹³ Cit. *supra* Capitolo II

o la riproduzione digitali diventano esse stesse patrimonio da salvaguardare (Quaglione, 2018).

Inoltre si è andata diffondendo sempre più la consapevolezza delle opportunità offerte dalle moderne tecnologie ai fini di un accesso più ampio e più attraente ai beni che costituiscono il patrimonio storico-culturale (Peteva, e al., 2020).

Si sono fatti sempre più spazio nuovi modi di creare la cultura e di comunicarla, mediante approcci di tipo proattivo, co-costruito, democratico, di tipo *bottom up*, come accade ad esempio con i contributi di *bloggers, instagramers, digital content providers* o di soggetti appassionati di cultura e di *web* o come avviene con iniziative di partecipazione dal basso basate soprattutto sui *social media* (Bonacini e Marangon, 2021). Rientrano in questa tipologia di azioni due importanti iniziative: *#MuseumWeek*⁹⁴, evento *social* con cadenza annuale che mira a promuovere musei e istituzioni culturali in tutto il mondo e che è condiviso dal Ministero della cultura italiano; *#InvasioniDigitali*⁹⁵, che utilizza i *social network* come *hub* per dare voce a storie ed esperienze personali di visita dei beni culturali e che promuove la diffusione di eventi culturali ed esperienze culturali immersive allo scopo di sensibilizzare ai valori del patrimonio culturale (Bonacini, 2020).

Si è andata generando una sempre maggiore estensione dell'arte all'interno dello spazio digitale, dando vita a nuove forme di narrazione che sempre più spesso trasformano l'esperienza di fruizione fisica individuale delle collezioni artistiche in *tour* virtuali pubblici: tale è ad esempio *Google Arts and Culture*⁹⁶, un programma *no-profit* che, attraverso strumenti digitali (come *The Art Camera, 360 Degree Video* e *Street View*), permette l'accesso aperto alle collezioni d'arte di circa 2000 istituzioni culturali in tutto il mondo (Zhang, 2020).

Questi processi di digitalizzazione culturale e, soprattutto, museale erano già profondamente avviati in epoca pre-pandemica, quando si ribadiva che l'approccio multimediale costituiva una tendenza consolidata a livello mondiale, considerato l'incremento, presso le istituzioni culturali e museali di soluzioni digitali di varia tipologia come siti *web* dinamici, strategie *social*, *app*, videogiochi, cataloghi digitali (Bekele et al., 2018).

⁹⁴ <https://www.beniculturali.it/evento/museumweek-insiememw>

⁹⁵ <https://www.invasionidigitali.it/>

⁹⁶ <https://artsandculture.google.com/>

Relativamente all'Italia, detto processo - avviato già con la riforma Franceschini (D.P.C.M. n.171 del 2014⁹⁷) e, soprattutto con il *Piano Triennale per la digitalizzazione e l'Innovazione dei musei*⁹⁸ del 2018 – è stato caratterizzato da una serie di esperienze fortemente innovative. Presso il sito del Ministero della Cultura, è presente il *Gran virtual tour*⁹⁹ che offre un viaggio digitale nell'ambito del ricco patrimonio culturale italiano alla scoperta di teatri, archivi e biblioteche, musei e parchi archeologici. E sono altresì presenti musei virtuali che offrono laboratori a distanza fruibili in videoconferenza con esperti del museo, video, modelli 3D, visite virtuali con *Google Art and Culture*, giochi e quiz.

In Sicilia, l'Associazione *DiCultHer*¹⁰⁰ promuove la creazione e gestione di spazi digitali per la valorizzazione del patrimonio culturale locale, con l'obiettivo di dare piena attuazione alla Convenzione di Faro contestualizzandola nell'era digitale. Inoltre la Regione Sicilia con il progetto *Sicilia Virtual +*¹⁰¹ ha avviato un piano d'azione che utilizza il digitale come leva per promuovere e valorizzare il patrimonio culturale siciliano attraverso la realizzazione di una piattaforma di condivisione e una *App mobile*¹⁰² di *augmented reality*. Inoltre, in collaborazione con il CNR (Centro Nazionale Ricerche) è stata elaborata la piattaforma di gioco *Augustus*¹⁰³ (alla data della presente pubblicazione non più attiva) diretta a far conoscere i principali siti di rilevanza artistica e culturale della Regione. E non mancano esempi di buone pratiche digitali sperimentate, sempre in periodo “pre-covid”. Emblematico caso di trasformazione della comunicazione museale mediante la sperimentazione di approcci alternativi basati sul digitale, sulla co-creazione e sul coinvolgimento degli utenti è quello del *Museo Salinas* di Palermo (Sicilia, Italia): costretto alla chiusura fisica per restauro, ha saputo sfruttare il potere comunicativo e coinvolgente dei *social media* per reinventare la sua comunicazione al pubblico, utilizzando strategie di pianificazione di contenuti basate su strumenti come metafore, *hashtag*, *emoticon* e utilizzando metodi di descrizione di oggetti museali basati sullo *storytelling* (Bonacini, 2016).

⁹⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/11/25/14G00183/sg%20>

⁹⁸ <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2019/08/Piano-Triennale-per-la-Digitalizzazione-e-l%E2%80%99Innovazione-dei-Musei.pdf>

⁹⁹ <https://www.beniculturali.it/visite-virtuali>

¹⁰⁰ <https://www.diculther.it/farosicilia/la-convezione-di-faro-la-via-da-seguire-per-il-patrimonio-culturale/>

¹⁰¹ <https://virtualplus.regione.sicilia.it/>

¹⁰² <https://parchiarcheologici.regione.sicilia.it/il-sistema-beni-culturali/>

¹⁰³ <https://www.augustusgame.it/>

Il processo di digitalizzazione tuttavia non era riuscito a decollare del tutto, considerato che nel 2018 solo il 9,8% dei musei statali rendeva possibili visite virtuali delle proprie collezioni nei propri siti e che il maggior numero di questi musei era localizzato solo in Veneto, Abruzzo, Lombardia e Liguria (ISTAT, 2020, p.5).

Durante il *lockdown* conseguente alla pandemia da Covid-19, quando circa il 90% dei musei di tutto il mondo ha dovuto improvvisamente chiudere i battenti fisicamente per effetto delle misure di contenimento del contagio (UNESCO, 2020), le tecnologie digitali, che già cominciavano ad avere larga diffusione come strumenti *social* di comunicazione e di interazione museale (Drotner e Schroder, 2013; Ibáñez Etxeberria, 2011), si sono rivelate improvvisamente l'unica opportunità di accesso alle istituzioni culturali e museali. Così la crisi sanitaria, pur con tutto il suo peso anche in termini economici, di vite umane, di disagi individuali e sociali, si è rivelata ben presto una inaspettata opportunità per ripensare al contributo che le tecnologie digitali sono in grado di offrire alla cultura, ma anche per innovare il settore museale: sono stati infatti messi in discussione i tradizionali modelli di gestione e, soprattutto, di comunicazione museale, facendo sentire necessaria la presenza di approcci innovativi e idee originali ed alternative per connettersi con il pubblico e per fornire accesso significativo alle collezioni (Lupo, 2022).

In una simile situazione i musei hanno notevolmente implementato la pubblicazione di risorse e attività digitali, come *tour* virtuali, eventi *on line* (Zanazzi e Coppola, 2021), *podcast* (NEMO, 2020), ma anche attività ludiche e interattive, *flashmob* virtuali su tematiche culturali, utilizzando soprattutto i canali *social*, in particolare *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* (Agostino et al., 2020; Antara e Sen, 2020). Sono davvero molte le esperienze realizzate durante la pandemia che lasciano trasparire la forte resilienza e gli sforzi posti in essere nel mantenere aperte digitalmente le istituzioni chiuse fisicamente. Indicativi sono al riguardo una serie di video su *Youtube* dal Museo Egizio di Torino relativi a parti delle proprie collezioni, il Programma *BreraOnAir* che mostra i video di *backstage* dei curatori dell'Accademia di Brera, il *tour* virtuale al Museo Egizio di Torino accessibile dal sito *web* del museo (Lupo, 2022).

La fase *post-lockdown*, di fatto, ci ha consegnato un panorama museale profondamente rinnovato dalla digitalizzazione che, sebbene presenti ancora ampi margini di miglioramento (Zanazzi e Coppola, 2021), ha reso il *Cultural Heritage* mondiale più accessibile sia da un

punto di vista quantitativo (come dimensione numerica di utenti), sia dal punto di vista della qualità e della tipologia delle risorse offerte. Su quest'ultimo punto, tuttavia, i prodotti digitali resi disponibili in formato digitale non sempre si sono rivelati efficaci e funzionali all'uso cui erano originariamente destinati (Pagano, 2021).

Al di là del livello di qualità, esistono alcuni caratteri comuni alle diverse risorse messe in rete da parte dei musei (Figura n. 22).



Figura n. 22. Caratteri comuni alle risorse museali in rete. Fonte: elaborazione propria a partire dai riferimenti bibliografici indicati in figura.

La durata temporale della visita o dell'iniziativa virtuale in genere risulta piuttosto breve, pari al massimo a 10-15 minuti (Agostino et al., 2020). La tipologia dell'approccio digitale usato varia da quello unidirezionale (cioè che non richiede alcuna interazione con l'utente, come ad esempio un video), sempre meno praticato, a quello con interazione asincrona (in cui l'utente riceve materiali o informazioni ma può non interagire col sito museale, come ad esempio nelle cacce al tesoro virtuali o nei *flashmob* virtuali) a quello con interazione sincrona (in cui c'è un'interazione in tempo reale tra il sito e l'utente) (Agostino et al., 2020). La funzione inclusiva è conseguenza di una maggiore accessibilità all'informazione ma anche alla cultura, anche da parte dei soggetti con diverse abilità (Bellisario, 2020). La funzione partecipativa dello spazio *web* museale permette all'utente, mentre interagisce con i contenuti o le attività

proposte, di costruire il senso di appartenenza e di comunità con il patrimonio veicolato digitalmente (Zanazzi e Coppola, 2021). Il processo di democratizzazione culturale (Bonacini e Marangon, 2021) nell'ambito della comunicazione museale comporta un sempre più marcato passaggio (in verità già avviato ben prima della pandemia) dalla cosiddetta *prospettiva istituzionale* o *collection centred*, centrata su ciò che il museo vuole trasmettere, a una *prospettiva utente* o *visitor-centred* centrata sui *desiderata* del pubblico (Drotner e Schroder, 2013; Manera, 2020) e su forme sempre più diffuse di co-creazione di contenuti, di *crowdsourcing*, di *co-curation* (Bonacini, 2016; Lupo, 2022). Trattasi di un cambio di paradigma definito *Participatory turn* (Hetland e Schroder, 2020) o *Participatory culture* (Jenkins e al., 2009) in cui i confini sempre meno netti tra mondo fisico e digitale (Coppola e Zanazzi, 2021; Manera, 2020) creano esperienze ibride o “*phygital*” (Ballina et al., 2019) di connessione con il *patrimonio culturale di prossimità* da intendere come ecosistema culturale locale per la sua comunità, da fruire con modalità miste di “vicinanza aumentata”, promuovendo accessibilità e ri-uso (Lupo, 2022). Naturalmente si tratta di un cambiamento tuttora *in fieri*, che impone importanti sfide e che richiede opportuni studi sulla nuova fisionomia dei contesti museali e sulla loro ormai ineludibile relazione con il digitale. In modo particolare, si rendono necessari appositi approfondimenti sulle reti sociali, divenute ormai spazi di interazione capaci di promuovere partecipazione, confronto, costruzione di conoscenze e di determinare un effetto moltiplicatore delle azioni poste in essere da musei e istituzioni culturali (Ibáñez Etxeberria, 2011; Panciroli e Russo, 2016).

3.1.2 Perché educare al patrimonio culturale col digitale?

In un contesto storico-sociale quale quello appena delineato, fortemente pervaso dai processi di cambiamento indotti dal digitale e proteso a sviluppare nuovi modi di comunicazione, di fruizione, di creazione del patrimonio culturale, non si possono tralasciare le nuove e molteplici opportunità formative che le innovazioni digitali sono in grado di offrire in ogni contesto di educazione, specie di educazione al patrimonio culturale. Ripensare i processi educativi per adeguarli alle nuove esigenze del mondo digitale costituisce un imperativo per ogni istituzione responsabile dell'educazione e di questo ne ha piena consapevolezza la ricerca educativa degli ultimi decenni che ha difeso le diverse potenzialità educative del digitale.

Relativamente all'ambito non formale alcuni studi enfatizzano le opportunità formative derivanti dall'utilizzo della rete *Internet* (Fontal, 2003) (Figura n. 23).

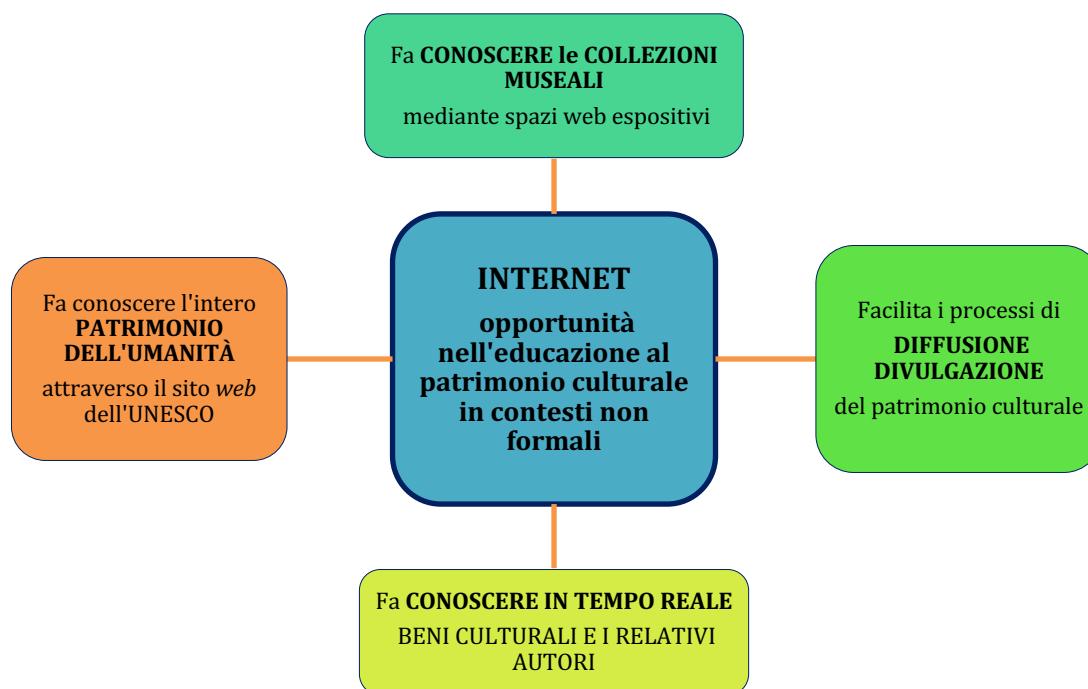


Figura n. 23. Opportunità offerte da *Internet* nell'educazione al patrimonio culturale in ambiti non formali. Fonte: elaborazione propria a partire da Fontal, 2003.

Si tratta di aspetti conoscitivi, ma anche di aspetti connessi ad esigenze di divulgazione per finalità educative, commerciali, politiche, culturali.

La presenza in *Internet* delle istituzioni museali e culturali (attraverso i loro siti *web*, canali *social*, ...) costituisce inoltre un innegabile supporto per migliorare l'esperienza di fruizione reale *in loco* da parte degli utenti. Navigando nei siti *web* di queste istituzioni è possibile, infatti, fruire di approfondimenti tematici o di visite virtuali che anticipano, espandono o consolidano l'esperienza in presenza (Caprara et al., 2018), rendendola più motivante e più consapevole.

Oltre al *web*, non si possono poi tacere i vantaggi che risorse e tecnologie digitali di ultima generazione (come ologrammi, realtà virtuale e aumentata, ...) sono in grado di far vivere durante la visita in presenza in quei siti culturali più innovativi, orientati a favorire esperienze interattive e sensoriali. Mediante l'utilizzo di strumentazioni di realtà immersiva che integrano la visita nei luoghi culturali e attraverso l'utilizzo di molteplici funzioni *software* (come regolazione dello *zoom*, effetto rotazione, effetto modifica sfondi, ...), è possibile

infatti personalizzare l'osservazione *in situ* degli artefatti digitali consentendo agli utenti di selezionarne dimensioni, dettagli, prospettive di analisi oltre che di osservarli all'interno dei loro contesti reali o nelle ambientazioni originarie ricostruite in modo virtuale (Ott. e Pozzi, 2011). L'osservazione, resa così personalizzata e perfettamente aderente alle effettive esigenze dell'utente, facilita la riproduzione mentale dei contesti storico-patrimoniali di riferimento, con conseguenti benefici per i processi di decodifica e interpretazione del patrimonio custodito nei luoghi della cultura. Inoltre, la generazione del "senso della presenza virtuale", cioè della sensazione di essere effettivamente presenti all'interno di una situazione virtuale (Di Blas et al., 2005; Di Blas e Poggi, 2006) determina un forte coinvolgimento emotivo, che è una delle componenti fondamentali della *user experience*, tendenza attualmente dominante nei processi di applicazione della tecnologia digitale al patrimonio culturale (Boboc e al., 2022).

Di questi potenziali benefici derivanti da forme di apprendimento esperienziale - via *Internet* o in contesti fisici supportati o aumentati dal digitale - può fruirne sia un pubblico esperto che utenti non esperti, come gli studenti. La particolare forza attrattiva derivante dalla multicanalità e dalla multisensorialità delle esperienze di fruizione virtuale dei beni patrimoniali si presta infatti ad un coinvolgimento di studenti di qualsiasi grado scolastico (Clini et al., 2018).

In effetti la fiducia nelle potenzialità formative di risorse e tecnologie digitali costituisce un *trend* in crescita anche nell'educazione al patrimonio culturale in contesti formali, poiché offre delle opportunità per i processi apprenditivi che erano del tutto impensabili fino a qualche tempo fa (Panciroli e Macauda, 2018; Vicente, 2018). Tuttavia, rispetto ai settori informali e non formali come i musei, l'uso generalizzato delle tecnologie in ambito scolastico con riferimento al patrimonio culturale è più recente (Vicent, 2013) anche se è diventato evidente dopo l'emergenza pandemica, che ha portato a un'improvvisa e massiccia implementazione dei processi di digitalizzazione con conseguenti effetti anche sul piano educativo.

Le più recenti ricerche sono orientate ad indagare il contributo offerto dal digitale per migliorare la didattica del patrimonio culturale (Arias et al., 2019; Fontal e Garcia, 2019; Ibáñez-Etxeberria et al., 2018; Molina Torres, 2018; Panciroli e Macauda, 2018; Quintana e Martín, 2014) rendendola più rispondente ai bisogni formativi di una società sempre più

smart. Se ne suggerisce l'utilizzo con l'intento di accrescere l'interesse di bambini e giovani verso il patrimonio culturale (Froschauer et al., 2012) ma anche per finalità conoscitive (Ott e Pozzi, 2011) ed interpretative del patrimonio stesso. Si ritiene infatti che le tecnologie digitali, utilizzate dalle giovani generazioni in maniera ormai quasi "naturale", possano offrire importanti risorse per creare in ambito didattico importanti connessioni soprattutto con il patrimonio archeologico, sviluppando strumenti didattici in grado di facilitare l'immersione negli spazi archeologici e la loro interpretazione con esperienze attive (Vicent et al. 2015).

Del resto bisogna prendere atto del fatto che integrare nell'ambito dell'educazione formale il patrimonio culturale, soprattutto quello archeologico, può presentare svariate problematiche. Fattori come la distanza storico-temporale delle reliquie da osservare, la mancanza nei visitatori - soprattutto se in tenera età - di quella capacità di astrazione indispensabile per un corretto approccio al capitale culturale, il carattere eccessivamente tecnico e spesso incomprensibile agli studenti dei messaggi che accompagnano le esposizioni nei siti culturali osservati durante le visite didattiche, possono determinare un approccio educativo poco approfondito e non critico al patrimonio culturale: il rischio è quello di ridurlo a puro elemento artistico, evocativo o illustrativo di un'epoca, senza farne comprendere il suo simbolismo, il suo intrinseco significato storico, le sue importanti funzioni in relazione all'educazione storica (Egea e Arias, 2020). Ebbene, anche per questo ci si rivolge al digitale: per dare un volto nuovo ai processi di insegnamento-apprendimento della storia (Carretero et al., 2022; Pérez e Sáez, 2016). Nei contesti di educazione formale si prende atto del fatto che il digitale, con le sue innumerevoli potenzialità e risorse si presta benissimo a supportare l'adozione di strategie metodologiche efficaci, capaci di offrire soluzioni adeguate alle problematiche appena evidenziate e a tante altre criticità connesse all'insegnamento della disciplina Storia, come quel senso di disaffezione generalizzato a cui si è fatto riferimento nel primo capitolo del presente lavoro. Ci si riferisce qui a soluzioni digitali integrate in maniera sistemica in *setting* di insegnamento-apprendimento innovativi di tipo laboratoriale. Questi approcci consentono un più facile accostamento a fonti di diverso tipo, anche primarie, e agevolano i processi di comunicazione storica attraverso l'uso di codici di diverso tipo, facilitando così la comprensione delle relazioni tra conoscenza storica e patrimonio culturale e promuovendo anche la conoscenza del territorio (Borghi e Dondarini, 2019). Inteso in tal senso, l'approccio digitale al patrimonio culturale implementa anche la percezione del valore delle risorse culturali e lo sviluppo di culture identitarie e locali cui si può associare una

valorizzazione del territorio anche da un punto di vista turistico, realizzando forme concrete di cittadinanza attiva e digitale (Quaglione, 2018).

Queste “modalità contemporanee” (Giorgi e Zoppi, 2021, p.92) per connettersi col passato partendo dal presente (come suggeriscono le Indicazioni Nazionali del 2012) consentono altresì un approccio problematizzate al passato, non mnemonico ma correlato alle problematiche del tempo presente. In questo senso connotano di significatività e di valore formativo il viaggio euristico (non passivo né puramente recettivo) nella storia. Ecco perché si sostiene che chiunque voglia accostarsi con un approccio di ricerca al patrimonio custodito nelle città e intenda creare strumenti educativi per la sua decodificazione non può fare a meno di usare la tecnologia digitale (Grevtsova, 2015).

L’obiettivo di fondo è quello di applicare soluzioni didattiche innovative attive, centrate sull’alunno e capaci di potenziare i risultati di apprendimento (Cuenca, 2006; Poce 2018; Poce et al., 2021; Quaglione, 2018), rendendoli più duraturi e di qualità superiore rispetto a quello che è possibile attivare con i tradizionali metodi di insegnamento (Laurillard, 2007). Educare al patrimonio culturale sfruttando le infinite opportunità didattiche che applicazioni digitali avanzate e partecipative sono in grado di offrire aumenta in maniera esponenziale le possibilità per gli studenti di problematizzare, interpretare, (Luigini e Pancioli, 2018), di pensare (Arias e Egea, 2022b). Permette loro anche di esprimersi creativamente attraverso l’integrazione di più linguaggi in una dimensione trasversale e interdisciplinare (Luigini e Pancioli, 2018) promuovendo quella creatività che già è insita nel patrimonio culturale (Branchesi e Di Mambro, 2018; Quaglione, 2018). La sinergia tra digitale ed educazione al patrimonio culturale permette così di implementare oltre che abilità personali e sociali, cognitive, emozionali, anche psicomotorie e, naturalmente, digitali (Vicente, 2018), potenziando anche il pensiero critico e la consapevolezza del valore d’uso delle tecnologie stesse (Quaglione, 2018).

L’uso di forme di apprendimento misto supportato da tecnologie digitali, collaborative ed interattive in un quadro di scambi esperienze tra contesti educativi situati in spazi geografici distanti, favorisce altresì l’internazionalizzazione dei *curricula* e una più proficua conoscenza e comprensione del patrimonio culturale di diverse parti del mondo: emblematiche a tal riguardo sono le esperienze realizzate nell’ambito del progetto *Learning@Europe* una vera e propria competizione culturale tra studenti appartenenti a diversi Paesi europei, diretta a

costruire una identità comune tra le generazioni coinvolte, utilizzando un approccio digitale al patrimonio culturale in ambienti virtuali (Di Blas e Poggi, 2006).

Le più recenti riflessioni sull'efficacia di soluzioni digitali si focalizzano anche su altri due importanti e differenti aspetti. Innanzitutto si ritiene che esse possano favorire un più proficuo e costruttivo dialogo tra mondo scolastico e mondo accademico, promuovendo altresì il coinvolgimento di professionisti esperti a vario titolo che operano nel campo storico anche in settori privati (Giorgi e Zoppi, 2021). Queste forme di collaborazione integrata e multiprospettica potrebbero canalizzare una pluralità di competenze, di approcci e di esperienze diverse verso azioni di miglioramento complessivo del sistema formativo.

In secondo luogo si fa sempre più spazio la prospettiva inclusiva dell'educazione al patrimonio culturale con l'uso del digitale, che è ampiamente condivisa da diversi autori nel panorama investigativo nazionale ed internazionale, per cui impone una riflessione più estesa ed articolata.

Si ritiene, infatti, che l'uso di strumentazioni digitali renda più agevole la partecipazione ai processi di fruizione del patrimonio culturale e questo favorisce i processi di inclusione sociale e di integrazione multiculturale abbattendo barriere reali e pregiudizi stereotipati che ostacolano la partecipazione e la cittadinanza attiva (Poce et al., 2021). Ciò vale non solo in presenza di disabilità di varia tipologia, ma anche in presenza di soggetti con Bisogni Educativi Speciali (Quaglione, 2018). Questa prospettiva è certamente in linea con la normativa italiana generale e specifica in tema di inclusione (art.3 Costituzione italiana, 1948; *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*¹⁰⁴ del 2009; Legge n.170 del 2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*¹⁰⁵; Direttiva MIUR “*Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*”¹⁰⁶ del 27/12/2012; Decreto Legislativo n.66 del 2017 “*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*”¹⁰⁷). Concretizza pertanto quel modello di scuola inclusiva noto come “Via italiana all'inclusione” con cui si postula un approccio inclusivo nei confronti di tutti coloro

104

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>

¹⁰⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>

¹⁰⁶ <http://www.marche.istruzione.it/allegati/2022/Direttiva%20Ministeriale%2027%20Dicembre%202012.pdf>

¹⁰⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

che, anche in assenza di disabilità o di Disturbi Specifici dell'Apprendimento, presentano comunque una "speciale normalità" (Janes, 2006), ovvero esigenze didattiche speciali dovute a cause socio-ambientali, culturali o familiari, anche solo a carattere temporaneo.

Nel contesto italiano sono molteplici le esperienze di approcci multisensoriali supportati e aumentati dall'uso delle tecnologie digitali in favore di soggetti con disabilità di varia tipologia che permettono un'educazione al patrimonio per tutti (Branchesi e Di Mambro, 2018). Esempi ne sono le video-guide in LIS (Lingua Italiana dei Segni) per non udenti con sottotitoli in varie lingue o apposite *smart-guide* con speciali interfacce grafiche per non vedenti o ipovedenti o soggetti con disabilità motorie (Di Biase, 2017). Si pensi al progetto "Museo liquido" realizzato presso il Museo archeologico di Cagliari, o il Museo e il Parco del Castello di Miramare a Trieste (Cetorelli, 2017); si pensi anche al sistema di guida per visitatori non vedenti previsto a Villa Serra a Genova (Ott e Pozzi, 2011). Recentemente, con riferimento alle cosiddette "disabilità invisibili" (p.138), in cui sono inclusi anche i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), le tecnologie digitali hanno avuto un ruolo significativo nell'abbattere le barriere all'accessibilità comunicativa nell'ambito dei servizi *Veasyt* (servizio di video-interpretazione e di video-traduzione da remoto), *Veasyt live* (guida multimediale) o *Veasyt tour* utilizzabili da dispositivi fissi e mobili (Cardinaletti, 2021).

Sempre nell'ambito della prospettiva inclusiva particolarmente significativa quanto efficace è l'esperienza italiana di applicazione della realtà aumentata alla fruizione di beni culturali da parte di persone con disabilità, realizzata al Museo Egizio di Torino, nell'ambito del progetto *ATLAS*, che ha permesso di sperimentare, per la prima volta al mondo nell'ambito delle istituzioni culturali, la piattaforma "*GoogleGlass4Liss*": per il tramite di *avatar* virtuali capaci di comunicare in lingua dei segni con utenti affetti da disabilità uditiva, costituisce un importante strumento di accesso *for all* al patrimonio culturale (Coppola e Zanazzi, 2020).

Il ruolo di risorse e tecnologie digitali è indispensabile anche nel garantire una più ampia accessibilità comunicativa e culturale finalizzata a migliorare la comunicazione non solo in funzione di disabilità o DSA, ma persino in funzione dell'età degli utenti o dei loro livelli culturali. Questa è la finalità dell'uso del *rendering 3D* o del *videomapping* che permettono anche di contestualizzare le informazioni favorendo la comprensione, la capacità di immaginazione e il coinvolgimento emotivo del visitatore in un'ottica di maggiore inclusività (Orletti e Riga, 2021).

Particolare rilievo ai fini della prospettiva inclusiva qui trattata è anche il progetto europeo *SPICE* (*Social cohesion, Participation and Inclusion through Cultural Engagement*, nato nel maggio 2020 proprio durante il *lockdown* e a cui partecipa come partner l'Università di Torino) che mira a promuovere l'inclusione sociale attraverso la partecipazione ai beni culturali mediante un approccio di *citizen curation* basato sull'uso di infrastrutture tecnologiche.

In conclusione, si ritiene che nel recente dibattito culturale italiano (ma anche internazionale) siano presenti motivazioni sufficienti per sostenere l'uso sistematico ed integrato del digitale nei processi di educazione al patrimonio culturale. Se ne porta una sintesi nella rappresentazione iconico-semantiche che segue (Figura n. 24).



Figura n.24. Motivazioni a supporto dell'introduzione del digitale nell'educazione al patrimonio culturale. Fonte: elaborazione propria a partire dalla letteratura di riferimento.

L'immagine lascia facilmente desumere come il digitale, nell'ambito della letteratura accademica e delle esperienze qui richiamate, si presenti ora come un indispensabile volano per favorire l'approccio critico e costruttivo allo studio del patrimonio culturale, per sviluppare senso di identità, di appartenenza e di cittadinanza, valori fondamentali in un Paese come l'Italia e in una regione come la Sicilia, dove il patrimonio culturale presenta una

ricchezza tra le più ampie al mondo. L'immagine evidenzia altresì il ruolo del digitale come spazio strategico di innovazione didattica, in particolare nell'ambito della storia, per tutte le potenzialità formative che è capace di attivare in relazione agli apprendimenti storici. E ne evidenzia altresì la sua particolare attitudine a favorire i processi di inclusione socio-culturale, nonché il suo valore come risorsa strategica per attivare una dialettica costruttiva tra mondo scolastico, accademico e terzo settore. La pluralità di vedute trova convergenza nel riconoscimento condiviso del valore catalizzatore e propulsivo del digitale nei processi educativi in cui il patrimonio culturale gioca un ruolo da protagonista nella promozione di quelle *life skills* indispensabili per vivere in modo attivo, critico e consapevole nella complessità dell'era digitale.

3.1.3 Perché educare al patrimonio culturale col digitale nella scuola primaria?

Educare al patrimonio culturale col digitale nella scuola primaria risponde ai bisogni formativi di quella che viene denominata “*Generazione Alpha*” (McCrindle, 2020).

Questa comprende i nati a partire 2010, quindi i bambini che stanno frequentando attualmente la scuola primaria e quelli che la frequenteranno nei prossimi anni. Si tratta dei discendenti dei “nativi digitali” (Prensky, 2001) e presentano caratteristiche peculiari ben definite a cui corrispondono bisogni specifici, diversi da quelli che hanno caratterizzato la generazione precedente.

Sono anche chiamati *Screenagers* o *Generazione Glass* perché naturalmente abituati ad interagire con schermi *touch* sin dalle prime esperienze di vita; hanno tempi più brevi di attenzione, presentano una maggiore alfabetizzazione digitale ma una minore formazione sociale; sono considerati “social, global and mobile” poiché hanno i *social media* già insiti nella loro identità e rappresentano la generazione più connessa di tutti i tempi a livello globale; avranno una carriera di studi e di lavoro distribuita tra vari Paesi e in settori nuovi, come nanotecnologie, realtà virtuale, intelligenza artificiale per cui dovranno essere costantemente aggiornati e pronti a continui cambiamenti tecnologici; hanno una coscienza ambientalista (Greta Thunberg *docet*) che li rende pronti ad azioni *social* a difesa del pianeta; sono dotati di creatività ma hanno bisogno di implementare il pensiero critico, le capacità di *leadership*, di resilienza, di *problem solving*, di *presentation skills*; i loro genitori hanno

grandi aspettative per il loro futuro scolastico e chiedono alla scuola percorsi personalizzati per migliorarne il benessere (McCrinkle, 2020).

Anche i bambini che attualmente frequentano la scuola primaria sperimentano oggi approcci con il mondo di *youtubers* e *tiktokers*, aprendosi in tal modo a tutte le opportunità ma anche alle problematiche che essi offrono (Arias e Egea, 2022b), come il rischio di restare ingabbiati in forme di conformismo acritico e stereotipato.

Sperimentano sempre più precocemente e più frequentemente esperienze di immersione in mondi virtuali, usando *app* e giochi digitali. Sono più propensi a fondare le loro scelte su informazioni anche superficiali non verificate ma reperite rapidamente in rete che su processi di indagine riflessiva e critica. Sono “nativamente” *multitasking*, abituati ad apprendere più per tentativi che in modo lineare, a raccontare per immagini e per *emoticon*, a condividere materiali, informazioni ed emozioni, a manipolare creativamente contenuti *web*, ad imparare facendo (Agati, 2012). Fuori dalla scuola si muovono, agiscono, interagiscono in un ambiente digitale e, dentro la scuola, in un ambiente misto (Domingo et al., 2011 citato in Céspedes, 2017) ma sono perfettamente in grado di adattarsi a qualsiasi apprendimento mediato dalle TIC o ad apprendere sulle TIC (Céspedes, 2017).

Ma la “competenza digitale”, spesso erroneamente identificata con la semplice abilità di usare un dispositivo digitale, richiede la cosiddetta “saggezza digitale” che implica invece un uso critico e creativo delle tecnologie digitali (Prensky, 2010). Il compito di attivare questa “saggezza” nelle giovani generazioni educandole alla *new media literacy* va riconosciuto alla scuola (Jenkins, 2010) e non è mai troppo presto per farlo, purché sia fatto attivando modalità creative, attive e ludiche in contesti di scambio sia tra adulti e bambini che tra pari (Pacetti, 2018). La scuola si trova infatti a dover affrontare una duplice sfida: da un lato deve preparare i bambini ad affrontare le sfide di vita e professionali che impone la società di domani, ipercomplessa, sempre più digitale e sempre più dominata da sistemi di intelligenza artificiale e, dall’altro, deve adeguarsi ai sistemi di apprendimento dei bambini di oggi e, soprattutto, deve coinvolgerli (Pacetti, 2018). E questo è un compito arduo con bambini che fuori dalla scuola hanno un accesso al sapere molto rapido e di tipo “*random*” simile all’ipertesto (Buonaguro, 2020), sempre a portata di *click*, veicolato da suoni, colori e animazioni attraenti e coinvolgenti. Questo compito diventa ancora più complesso quando si tratta di affrontare contenuti, come quelli storici, che costringono a volgere lo sguardo indietro nel tempo,

proprio mentre il presente viaggia a rapidissima velocità verso il futuro (Mariotti e Marotta, 2020).

Ecco allora che il digitale, in tutte le sue forme, con tutte le sue risorse e potenzialità, con i suoi strumenti e approcci, può supportare i processi di educazione al patrimonio culturale sin dalla più tenera età, sulla base di un pluralismo epistemologico e metodologico (Cappello, 2013) che permetta di trovare il giusto equilibrio tra i facili entusiasmi di quanti vedono nell'integrazione scolastica del digitale l'occasione per colmare il *gap* tra educazione formale e non formale, da un lato, e il proibizionismo di chi invece rinviene solo pericoli e danni fisici e psicologici nell'uso precoce del digitale, dall'altro (Pacetti, 2018). Anzi educare a un uso corretto del digitale sin da piccoli, utilizzando metodologie attive di tipo socio-costruttivista, stimolando la curiosità, la problematizzazione, la ricerca, può aiutare a contrastare quelle forme di fruizione passiva di contenuti digitali degli *Screenagers*, purtroppo sempre più diffuse nelle famiglie italiane del XXI secolo (Nardone et al., 2016). E può servire altresì a sviluppare nei bambini il pensiero creativo e generare apprendimenti significativi (Pacetti, 2018).

Educare al patrimonio culturale col digitale nella scuola primaria è un atto dovuto in attuazione della normativa italiana di riferimento.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione grado* (2012), sin dalle primissime battute, pongono un'attenzione particolare alle competenze digitali, il cui sviluppo viene considerato prioritario tanto quanto l'incontro con il patrimonio culturale e ambientale e la padronanza stessa della lingua italiana. L'attenzione al digitale pervade l'intero testo ministeriale, con particolare riguardo all'area storico-geografica, in un crescendo che va dall'incontro con le tecnologie digitali e con i nuovi media (nella scuola dell'infanzia), al reperimento e all'interpretazione di informazioni da risorse digitali e alla produzione di semplici testi storici anche con risorse digitali (nella scuola primaria), all'uso di fonti digitali per produrre conoscenze storiche, alla organizzazione delle informazioni mediante risorse digitali (nella scuola secondaria di primo grado). Questa particolare attenzione al digitale è dichiarata anche nella *Legge di riforma del Sistema Nazionale di Istruzione e Formazione*¹⁰⁸ (L.107/2015) in cui non ci si limita ad indicare lo sviluppo delle competenze digitali (con particolare riferimento al pensiero

¹⁰⁸ Vd. *supra*

computazionale) tra gli obiettivi formativi prioritari dell'offerta di istruzione delle scuole, ma si giunge a considerare "la tecnologia digitale uno strumento didattico di costruzione delle competenze in generale" (art.1, comma 56). E questa ridondanza assume rilievo ancora più forte nel *Piano Nazionale per la Scuola Digitale*¹⁰⁹ (PNSD) che postula una visione di scuola intesa non come luogo fisico ma come spazio aperto in cui apprendere le competenze per la vita, con l'obiettivo di promuovere innovazione e creatività digitale sin dalla scuola primaria.

Educare al patrimonio culturale col digitale nella scuola primaria è conforme alle risultanze della recente ricerca accademica in campo nazionale ed internazionale.

Nelle pubblicazioni scientifiche più recenti, infatti, diversi contributi descrivono le opportunità formative offerte da un uso del digitale nella scuola primaria (Baytak e Land, 2011; Rivoltella e Sinini, 2012) e individuano efficaci connessioni tra insegnamento delle Scienze Sociali e uso del digitale nella fascia d'età della scuola primaria (Arias e Egea, 2022b; Baldassare et al., 2021; Sáez López et al., 2016; Tamburini, 2019). Sono anche presenti, sia pur in misura minore, esperienze realizzate nel contesto internazionale ed italiano da cui è possibile desumere le motivazioni di fondo per sostenere una didattica del patrimonio culturale che fruisca delle opportunità offerte dal digitale nella scuola primaria.

Ne costituiscono importanti antecedenti alcune esperienze realizzate nel lontano 1994 che avevano già messo in evidenza il forte impatto della funzione ludica del video ai fini del potenziamento dei processi di apprendimento negli alunni di scuola primaria, soprattutto quando è l'alunno il protagonista attivo che manovra la telecamera (Fandos, 1994).

In tempi recenti accanto ad esperienze di fruizione digitale di video, sempre abbastanza presenti nelle scuole, si vanno facendo spazio la realtà aumentata, i linguaggi di programmazione e la *gamification*.

Esperienze di realtà aumentata con il *software* gratuito *Aumentaty* installato su dispositivi mobili, basate sul metodo dei progetti di Dewey e Kilpatrick, sulla metodologia didattica centrata sull'alunno di Ausbel e sull'apprendimento significativo di Jhonson, hanno permesso di sviluppare nei partecipanti (alunni di 4°, 5° e 6° anno di scuola primaria presso la comunità di Castilla-La Mancha in Spagna) motivazione, interesse e curiosità (Cozar et al., 2017), che sono fattori indispensabili per favorire i processi di apprendimento e su cui esistono già altri

¹⁰⁹ Vd. *supra*

studi (Sáez López et al., 2015). Inoltre hanno permesso di rilevare tante altre potenzialità della realtà aumentata con riferimento ad alunni di scuola primaria, come riportate in sintesi nella seguente figura (Figura n. 25):



Figura n.25. Potenzialità della realtà aumentata nei processi educativi nella scuola primaria. Fonte: elaborazione propria a partire da Cozar et al. (2017).

L'apprendimento collaborativo - evidenziato come potenzialità della realtà aumentata nello studio appena indicato - si realizza con maggior vigore proprio nella scuola primaria, in cui i bambini, non avendo il più delle volte a disposizione un *device* personale, lavorano in gruppi o in maniera collettiva, superando insieme le difficoltà di ordine tecnico e condividendo gli stimoli apprenditivi che la realtà immersiva e, in generale, il digitale sono in grado di suscitare (Tamburini, 2019).

Un altro studio condotto in scuole primarie in Spagna, diretto ad analizzare la pratica didattica dell'integrazione *cross-curricolare* del *coding* e della programmazione visuale a blocchi nelle scienze e nell'arte attraverso un approccio attivo basato sul *Project Based Learning*, ha dimostrato l'efficacia educativa di ambienti digitali come *Scratch* con bambini di 5° e 6° anno di scuola primaria. I risultati dell'attività investigativa hanno rilevato significativi miglioramenti nei processi di apprendimento attivo degli studenti, che diventano capaci di interagire tra loro e di creare i propri contenuti relativi alle aree curricolari, manifestando evidenti effetti positivi sul piano della motivazione e dell'impegno oltre che sul campo dello sviluppo del pensiero e delle pratiche computazionali (Sáez López et al., 2016). Al riguardo si ritiene che gli alunni di scuola primaria siano perfettamente in grado di sviluppare i concetti di programmazione e persino di creare giochi per computer purché utilizzino specifici *software* di programmazione grafica adeguati ai loro livelli di età (Baytak e Land, 2011). Relativamente allo sviluppo del pensiero computazionale con l'uso della tecnologia digitale nella scuola primaria vi sono altre esperienze in campo internazionale, come in Estonia, nel

Regno Unito e soprattutto in Finlandia (Sáez López et al., 2016). Piuttosto significativa a tal riguardo risulta altresì l'evento *Code Week*¹¹⁰ che coinvolge annualmente l'intera Europa a tutti i livelli scolastici in attività divertenti e molto coinvolgenti di programmazione e l'alfabetizzazione digitale.

Relativamente alle indagini volte a trovare importanti connessioni formative tra didattica delle scienze sociali e uso del digitale, volendo dirigere lo sguardo sul piano internazionale pare significativo riportare alcuni studi condotti in Messico con bambini del quarto anno della scuola primaria. Questi hanno permesso di rilevare che le TIC, in modo particolare i videogiochi, costituiscono ormai elementi naturali della vita quotidiana sin dalla più tenera età e, pertanto, possono essere ben utilizzate come strumenti didattici per insegnare, con procedimenti diversi, contenuti curricolari di qualsiasi disciplina (González, 2012). Il valore educativo dei videogiochi con riferimento ai bambini in età di scuola primaria (ma anche dell'infanzia) è messo in risalto anche nel contesto europeo (Vicente, 2018).

Se ci si sposta verso esperienze di cittadinanza digitale, sostenibilità, tutela del patrimonio naturale, pare interessante il percorso *on line* di *Educazione allo Sviluppo Sostenibile e di Educazione alla Cittadinanza Digitale* realizzato in una classe prima di scuola primaria della provincia di Bari (Italia) poiché ha dimostrato il valore aggiunto dato dal supporto di dispositivi tecnologici e di appositi ambienti digitali. Il percorso ha permesso infatti di rilevare che, ai fini di un effettivo *engagement* dell'alunno nei processi formativi, sia indispensabile adottare la dimensione digitale intesa come spazio in cui organizzare l'apprendimento (Baldassarre et al., 2021). Gli ambienti digitali, infatti, rendono *technologically enhanced* i processi di insegnamento-apprendimento dilatando, oltre gli spazi e i tempi scolastici, azioni e relazioni che si situano all'interno delle scuole e creando ecosistemi formativi diffusi destinati ad innovare la didattica (Limone, 2012).

Con riferimento più specifico all'area storica, il progetto *Orford – A study of our town from 1960–1970* ha permesso agli studenti del quinto e sesto anno della Orford Primary School (Tasmania) di produrre importanti narrazioni storiche basate su testi, immagini, grafici e audio – poi pubblicate su apposito sito *web* – costruite utilizzando strumenti e risorse digitali, interrogando fonti primarie, espletando un'attività di cooperazione con la comunità locale e con gli archivi di Stato. A conclusione del progetto gli alunni hanno dimostrato di aver creato

¹¹⁰ <https://codeweek.eu/>

importanti legami con la comunità di appartenenza e con il relativo patrimonio culturale nonché legami tra passato e presente e hanno mostrato di avere sviluppato competenze in merito all'uso delle TIC e importanti competenze storiche soprattutto in relazione al metodo di indagine storica (Taylor e Young, 2003).

Con riferimento più specifico al patrimonio artistico-culturale, una ricerca italiana (Poce et al., 2021) evidenzia che, attraverso la modellazione digitale di manufatti patrimoniali - nel caso di specie, trattasi di strumenti musicali etruschi stampati in 3D - associata a metodologie didattiche attive sia possibile potenziare in una prospettiva inclusiva, anche all'interno di contesti multiculturali ed eterogenei, le competenze trasversali degli alunni di scuola primaria, in particolare le “*competenze 4 C*” (di cui si dirà più avanti) che costituiscono quel corpo di abilità chiave essenziali per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e della vita nel secolo XXI (Trilling e Fadel, 2009).

Anche altri studi diretti allo sviluppo di competenze trasversali nei bambini in contesti museali interattivi evidenziano la particolare efficacia di metodologie *hands-on* e di *learning by doing* basate su approcci plurisensoriali che si richiamano all'attivismo pedagogico di Dewey, Montessori, Piaget o agli approcci pedagogici di Bruner e Gardner sulla conoscenza attiva e condivisa o alle teorizzazioni di Bloom sulla dimensione emotiva dell'apprendimento (Cardone, 2014). La pratica dell'*hands on* è abbastanza presente nell'istruzione primaria (Giorgi e Zoppi, 2021) in particolare nelle prime classi, in cui si dà spazio ad attività manipolative e creative, ma solitamente non basate sul digitale. È a tali prospettive che possono essere ricondotte anche le esperienze dei *Children's museums*, musei interattivi dedicati ai bambini, nati agli inizi del Novecento negli Stati Uniti (come il *Brooklyn Children's Museum*) e poi diffusi in Europa (come ad esempio il *Musée des Enfants* a Bruxelles, lo *Spectrum* di Berlino, l'*Explora* di Roma e la *Città dei bambini* di Genova), all'interno dei quali oggi si associa ad una metodologia *hands-on*, un approccio *minds-on* ed *hearts-on* e il supporto di materiali interattivi anche multimediali per promuovere competenze trasversali e di cittadinanza attiva attraverso i beni museali (Cardone, 2014).

Esperienze di giochi mobili *location-based* - come “*Intrigue at the museum*” sperimentato con bambini di 7-13 anni in visita a Palazzo Madama-Museo Civico d'Arte Antica a Torino - si sono rivelate eccellenti risorse di *m-learning* nei contesti museali, poiché hanno contribuito a rendere significativa oltre che piacevole l'esplorazione del museo da parte dei bambini

partecipanti, determinandone un notevole coinvolgimento: e quest'ultimo è un importante precursore dell'apprendimento, poiché promuove un atteggiamento positivo verso l'esplorazione e limita il possibile "effetto-invasione" di una tecnologia non adeguatamente progettata (Xhembulla et al., 2014).

Sempre relativo all'ambito edu-patrimoniale, ma ispirato ad approcci didattici socio-costruttivisti volti a sperimentare l'efficacia della realtà aumentata in processi di apprendimento situato, è il progetto *AR-CIMUVE – Augmented Reality for the Walled Cities of the Veneto*, realizzato in collaborazione con associazioni che si occupano di divulgare il patrimonio culturale ai bambini del Veneto. Il progetto, diretto a far esplorare ad alunni di classe quinta della scuola primaria l'evoluzione nel tempo delle "Città murate del Veneto" utilizzando dispositivi mobili supportati da applicazioni di realtà aumentata, ha permesso loro di raggiungere luoghi solitamente non accessibili e di acquisire consapevolezza della propria identità storica (Petrucco e Agostini, 2016).

Ai fini del potenziamento delle competenze per il XXI secolo si è rivelato particolarmente efficace il progetto Erasmus Plus DICHE - *Digital Innovation in cultural Heritage Education*, realizzato con il coordinamento dell'Università degli Studi di Roma Tre. Il progetto ha elaborato un modello diretto all'integrazione di risorse digitali in percorsi di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, che fa perno su un uso critico delle innovazioni digitali in associazione alle metodologie dell'*Object based learning* e del *Digital Storytelling*, (Poce, 2018).

E si ispira altresì alla tecnica dello *storytelling* digitale ma con finalità partecipative ed altamente inclusive, il progetto (e l'omonima piattaforma) *#iziTravell* - (già richiamata *supra*), realizzato in Sicilia coinvolgendo studenti delle classi terza, quarta e quinta della scuola primaria e preceduto da specifica attività di formazione nei confronti dei docenti coinvolti. Il progetto, che ha portato alla creazione dell'audioguida *I Templi e le Metope – Guida per bambini* ha permesso di far sperimentare agli alunni, da protagonisti attivi, la narrazione digitale del proprio territorio, facendoli sentire parte attiva di una comunità di eredità *smart* con l'obiettivo di valorizzare il patrimonio culturale siciliano (Bonacini, 2021). L'importanza del progetto è collegata al fatto che, attraverso un'iniziativa di tipo *bottom up*, sia stato dato un considerevole contributo nel colmare la scarsa visibilità nel *web* del patrimonio culturale siciliano, rilevata qualche tempo prima (Bonacini, 2012).

Alla luce della letteratura a cui si è fatto riferimento pare possibile ritenere che un uso diffuso e consapevole del digitale sin dalla prima formazione risulti rispondente alle caratteristiche della “generazione Alpha” e ai suoi nuovi bisogni di formazione, come si può desumere dalla sintesi prospettata nella figura n. 26.

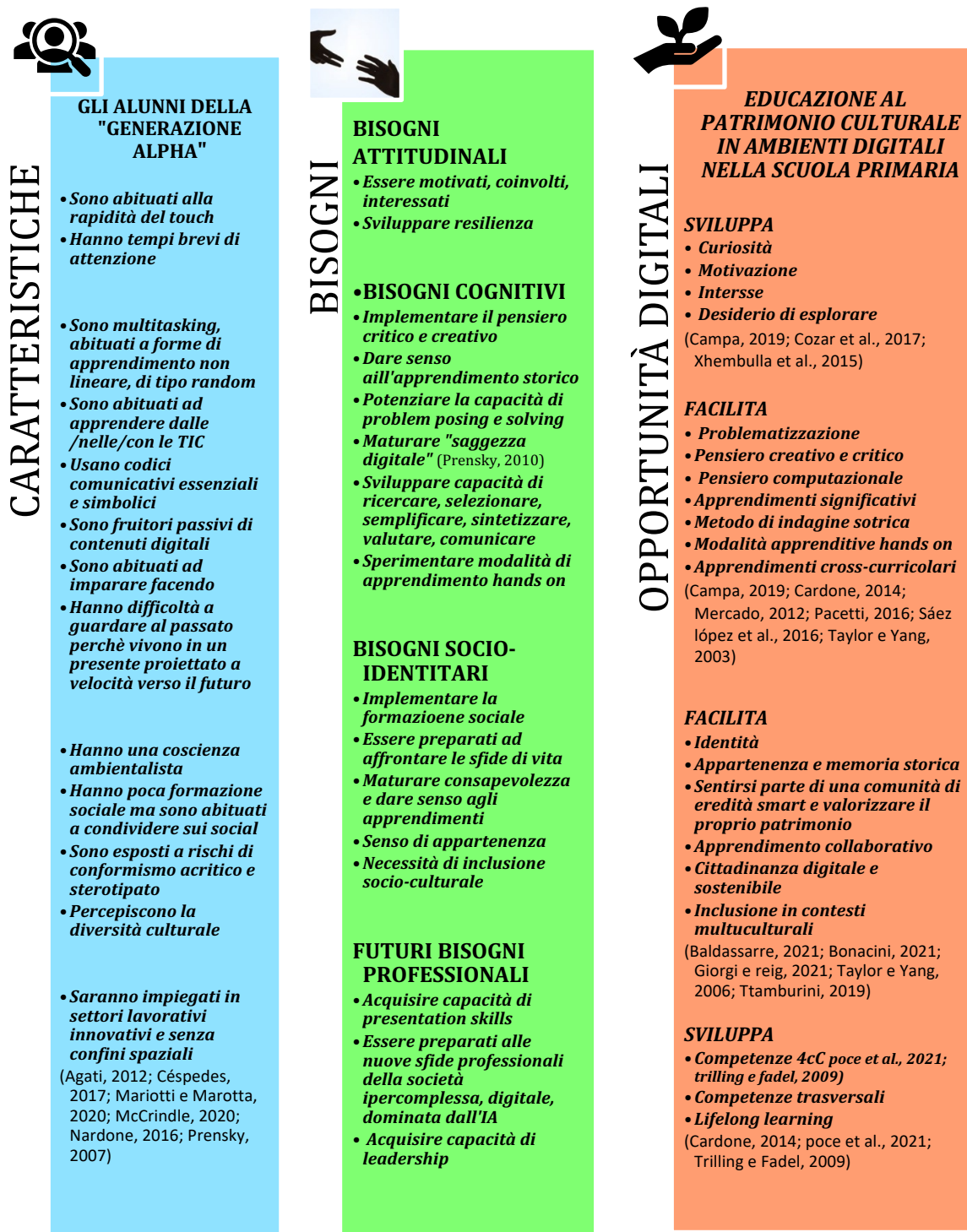


Figura n. 26. Caratteri e bisogni della “Generazione Alpha”. Opportunità offerte dal digitale nei processi edu-patrimoniali. Fonte: elaborazione propria a partire dai riferimenti indicati.

La rassegna presentata, che certamente non ha pretese di esaustività, permette comunque di individuare una pluralità di motivazioni, supportate da rigore scientifico, sull’opportunità di educare al patrimonio culturale col/nel/attraverso il digitale nella scuola primaria.

Le riflessioni accademiche e le esperienze qui richiamate, adeguatamente supportate dalla normativa di riferimento, sembrano infatti tutte orientate nella stessa direzione: rafforzare la relazione tra patrimonio culturale, digitale e sistema di istruzione primaria sulla base di modelli pedagogici socio-costruttivisti fondati sulla didattica esperienziale, sulla mediazione tecnologica, sull’integrazione tra scuola e territorio, tra passato, presente e futuro.

3.1.4 Stato attuale della ricerca.

La rassegna dei contributi elencati nei paragrafi precedenti lascia intendere come la tematica in esame nella presente trattazione costituisca oggetto di interesse per la ricerca educativa in campo internazionale. I maggiori contributi si rilevano nel contesto anglosassone e soprattutto in Spagna. Qui uno studio risalente al 2017 evidenzia come l’integrazione delle TIC in nuovi modelli di insegnamento e apprendimento del patrimonio culturale “considerando la tecnologia come uno strumento di gestione e non come un mezzo” (p. 208), costituisca una delle linee di ricerca non ancora consolidate ma “emergenti” e che, quindi, caratterizzerà la ricerca nell’ambito dell’educazione al patrimonio culturale per il prossimo decennio (Fontal e Ibañez, 2017). Anche altri studi (Grevtsova, 2015) sono dello stesso avviso, soprattutto per quanto riguarda l’ambito del *mobile learning* (*m-learning*), probabilmente per l’enorme diffusione di dispositivi “intelligenti” che sono diventati la tecnologia dominante nell’ultimo decennio.

I primi studi sulle tecnologie in relazione al patrimonio culturale nel contesto iberico hanno riguardato l’ambito museale, come quelli di Bellido (2001) sulle relazioni tra arte digitale, realtà virtuale, ambienti immersivi e musei virtuali o quelli di Carreras e Munilla (2005) sulle potenzialità delle TIC nei processi di conservazione e diffusione del patrimonio culturale.

In materia di *mobile learning* (*m-learning*) le prime indagini sono state orientate alla valutazione di risorse didattiche su supporto multimediale (Cabero e Duarte, 1999); inoltre

sono stati predisposti appositi *templates* utilizzabili in contesti educativi specifici e diretti a facilitare il lavoro di catalogazione e valutazione di spazi educativi di interesse didattico da parte di docenti, studenti di scienze dell'educazione, progettisti di risorse per l'apprendimento (Marquès, 1999). Studi più recenti (Belloch, 2015) si sono soffermati a sviluppare dettagliate schede di valutazione delle *app* multimediali, o hanno predisposto liste di *items* dirette ad indicare quali aspetti devono possedere le *app* per essere considerate educative nello specifico campo della didattica del patrimonio culturale (Martinez e Santacana, 2013; Martínez et al., 2018). Sempre in ambito patrimoniale è stata indagata l'efficacia dell'uso delle applicazioni di *m-learning* durante le uscite scolastiche per scopo didattico, individuandone diverse categorie: *app* guida, *QR code*, geolocalizzazione, giochi, *crowdsourcing* collaborativo (Rivero, 2012).

Secondo la ricostruzione di Grevtsova (2015), altri studi (Ibáñez-Etxeberria, et al., 2012; Hernández e Rojo, 2012; Vicent et al., 2015) si sono concentrati sull'uso della tecnologia per attività di tipo didattico e divulgativo e altri ancora (Ibáñez Etxeberria et al., 2012) hanno indagato le ricreazioni virtuali di siti archeologici e la realtà aumentata, mentre fuori dall'ambito iberico significativi sono i lavori di Sharples (2007) e di Kukulska-Hulme e Traxler (2005), che hanno studiato le problematiche e i cambiamenti apportati dall'uso della telefonia mobile negli ambiti dell'educazione formale.

È sempre nel contesto spagnolo, inoltre, che si registra un elevato numero di tesi dottorali aventi ad oggetto le relazioni tra patrimonio culturale e uso del digitale: nello specifico è stato indagato il ruolo della realtà virtuale in ambito archeologico (Pujol, 2007) e quello della realtà aumentata in contesti artistico-culturali (Ruiz, 2013); sono state altresì ricercate le potenzialità educative della telefonia mobile (Brazuelo, 2013) e sono stati condotti studi sull'applicazione dei sistemi di *m-learning* agli alunni con bisogni educativi speciali (Fernández, 2013), sulla tecnologia mobile per l'educazione patrimoniale (Vicent, 2013), sulla didattica dell'arte mediante la tecnologia (López Benito, 2014); è stata elaborata una proposta didattica per lo studio del patrimonio urbano attraverso la telefonia mobile (Grevtsova, 2015) e sono state analizzate le potenzialità derivanti dall'uso delle tecnologie nella scuola primaria Céspedes (2017) ma senza specifici riferimenti al campo del patrimonio culturale.

Relativamente agli audiovisivi la ricerca empirica sull'uso, sulle potenzialità e sulle prospettive educative di queste risorse soprattutto nell'insegnamento delle discipline dell'area storico-geografica è tuttora *in fieri* (Mitra et al., 2010; Arias et al., 2019). Ballesteros (2016), ad esempio, oltre ad individuare una serie di importanti funzioni che l'uso degli audiovisivi può apportare nel processo di insegnamento-apprendimento, esamina le potenzialità didattiche degli audiovisivi, notevolmente ampliate a seguito dello sviluppo delle nuove tecniche di digitalizzazione che ne permettono oggi una maggiore fruizione attraverso supporti come Internet, PDA (*Personal Digital Assistant*), tablet e telefoni cellulari. La ricerca si è concentrata inoltre sulle esperienze di apprendimento attivo e costruttivo mediante l'uso dei video (Lee e Sharma, 2008). Altre indagini sono state indirizzate a rilevare il potere motivazionale dei film storici e la loro capacità di coinvolgere gli studenti e di fornire un ponte di collegamento tra la scuola e il mondo giovanile abituato a comunicare con strumenti digitali (Donnelly, 2014). Altre ricerche hanno messo in evidenza la loro capacità di far entrare gli utenti a contatto con il mondo esperienziale dei personaggi storici rappresentati nelle sequenze filmiche (Torre, 2005) o ne hanno indagato l'uso per scopi didattici nell'ambito dell'educazione storica superiore (Breu, 2012). Arias et al. (2019), che hanno condotto una ricerca qualitativa sull'uso didattico degli audiovisivi, hanno enfatizzato il ruolo dei supporti grafici (mappe, fotografie, infografiche, ecc.) nel fissare gli apprendimenti. Si tratta in genere di studi relativi all'istruzione secondaria (Breu, 2012; Evaristo-Chiyong, 2016; Sáez-López et al., 2015), a parte qualche caso (Fandos, 1994; Taylor e Young, 2003) che riguarda anche la scuola primaria.

Per quanto riguarda i videogiochi è stata approfondita la loro attitudine a facilitare l'apprendimento della storia (Jiménez, 2016) e anche la loro potenzialità ai fini della promozione dell'educazione al patrimonio culturale (Cuenca, 2006). Con riferimento al loro utilizzo nella scuola primaria, sono particolarmente significativi i primi studi condotti in Spagna negli anni novanta del secolo scorso dal gruppo di ricerca denominato *F9 - Aprovechamiento didáctico de los juegos de ordenador en la escuela primaria y ESO* (coordinato da Begonia Gros dell'Università di Barcellona) che li considerano validi strumenti tecnologico-didattici. Gee (2005), che ha condotto diverse ricerche sull'apprendimento basato sui giochi digitali, ritiene fondamentale la qualità del *design* e della progettazione del gioco ai fini di una buona esperienza di apprendimento nel mondo virtuale. Molteplici poi sono gli studi che hanno messo in evidenza le potenzialità educative dei giochi

digitali (Ayén, 2010; Cuenca, 2006; Gálvez, 2006; Gee, 2005; Moreno, 2010; Quintero, 2018), soprattutto di quella particolare tipologia di videogiochi nota come *serious games* che presentano uno scopo di *edutainment* (López, 2016; Mortara e al.2014; Téllez e Iturriaga, 2014). Vicente (2018) ha effettuato una revisione bibliografica dei videogiochi come strumenti per l'apprendimento in ambito scolastico, giungendo a conclusioni positive per quanto riguarda le loro potenzialità. Anche in Germania sono state condotte indagini dirette a rilevare l'uso dei *serious games* per questioni culturali ed è stato sviluppato il *serious game online ThIATRO* che, immergendo gli studenti-giocatori in una mostra, li fa accostare al patrimonio culturale artistico (Froschauer et al., 2012).

Fuori dall'area europea, studi più recenti (Ishak et al., 2023) hanno constatato che i giochi digitali sono entrati ormai a pieno titolo nell'ambito della pedagogia del XXI secolo e che c'è una maggiore propensione al *mobile gaming* ovvero al gioco attraverso *smartphone*, *tablet* e utilizzo di applicazioni di gioco (*app*).

Esiste anche una considerevole linea di ricerca che mira a rilevare le caratteristiche che dovrebbe avere un videogioco per essere realmente educativo (Egea e Arias, 2020; Hense e Mandl, 2012; Egenfeldt-Nielsen, 2011; Zin e Yue, 2009).

In Italia si registra un minor numero di contributi rispetto alle aree geografiche sopra indicate ma anche qui, con riferimento ad aspetti digitali, si rileva la tendenza ad indagare maggiormente il contesto museale. Alcune tesi dottorali hanno indagato apposite forme di fruizione e di valorizzazione museale attraverso le nuove tecnologie e i social media elaborando anche proposte di turismo *wireless* (Bonacini, 2013) o di turismo sostenibile mediante film e sussidi multimediali (Tarricone, 2022), nonché tecniche di "prototipazione virtuale" del patrimonio culturale finalizzate alla gestione del ciclo di vita e del rapporto con gli utenti (Leopardi, 2020). Altri studi in ambito museale hanno indagato: le *App* relative al patrimonio culturale prodotte in Italia (Bonacini, 2014), esperienze interattive nei musei (Pescarin, 2020), la presenza di ambienti digitali nei musei italiani (Lampis, 2020), le relazioni tra videogames e il patrimonio culturale immateriale (Pozzi, 2020). Con riferimento all'ambito formale è stato indagato il ruolo delle TIC nell'educazione al patrimonio culturale (Ott e Pozzi, 2011), lo sviluppo del pensiero storico con risorse digitali (Borghi et al., 2023), forme di *storytelling* digitale partecipato ai fini della didattica del patrimonio culturale (Bonacini, 2021), esperienze di realtà aumentata (Panciroli e Macaudo, 2018). Rare sono le

indagini relative alla scuola primaria, come quella relativa al citato progetto Erasmus+ DICHE (Poce e Re, 2017) o come quella, più recente, diretta ad indagare gli effetti e l'applicabilità dello *storydoing* nella scuola primaria (Mariotti e Marotta, 2020). Va rilevato tuttavia il crescente interesse per la materia da parte dell'INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), punto di riferimento per la ricerca in campo educativo in Italia, che vi ha dedicato apposite strutture di ricerca.

L'*excursus* che precede lascia ben intendere come in letteratura siano presenti numerosi studi relativi all'uso del digitale in contesti edu-patrimoniali, tuttavia va rilevata una forte obsolescenza di parte delle conclusioni ottenute a causa del rapido avanzamento delle tecnologie digitali che rende rapidamente superati strumenti e approcci. Ciò che emerge con maggiore forza è, tuttavia, una necessità di sintesi volta a individuare ciò che andrebbe replicato e diffuso e ciò che, invece, andrebbe fermato o modificato (Bonaiuti e Bruni, 2017). Inoltre, sebbene lo stato attuale della ricerca attribuisca numerosi benefici all'uso didattico del digitale, tuttavia non ci sono ancora prove empiriche sufficienti, basate su campioni ampi che possano confermare detti benefici (Egea e Arias, 2020). A ciò si aggiunga che, come si evince dalla letteratura citata, gli studi sono più concentrati sulla didattica museale o, per quanto riguarda l'educazione formale, soprattutto sull'istruzione secondaria e universitaria, per cui sarebbero da intensificare ed approfondire le indagini in relazione all'educazione al patrimonio culturale con il digitale nella educazione primaria.

3.2. Educazione al patrimonio culturale e digitale: risorse ed esperienze.

Delineato il profilo del nuovo “umanesimo digitale” (Amendola ed Esposito, 2022, pag. 303) che connota il XXI secolo, definiti i fondamenti teorici che supportano l'utilizzo del digitale nei processi di educazione al patrimonio culturale con particolare riferimento alla scuola primaria e individuato lo stato attuale della ricerca e le prospettive future, nel presente paragrafo si metterà in rilievo il potenziale valore aggiunto del digitale attraverso la lettura di indagini ed esperienze realizzate con riferimento alle principali risorse digitali attualmente disponibili: audiovisivi, *app* e *m-learning*, *gamification*, realtà virtuale, aumentata e mista. Un'attenzione particolare sarà riservata alle risorse ed esperienze relative al patrimonio culturale immateriale.

3.2.1 Audiovisivi

Gli audiovisivi, oggi largamente diffusi nei contesti informali, sono stati considerati come risorsa per l'innovazione educativa a partire dagli anni '80 del secolo scorso, quando ancora con questo termine ci si riferiva solo a produzioni video nell'ambito dell'industria filmica e televisiva.

Dopo una fase di declino negli anni '90 a causa di un uso didattico scarso o comunque riduttivo perché, di fatto, associato a finalità meramente trasmissive, nell'ultimo ventennio, in conseguenza dei processi di digitalizzazione, si è assistito a una loro ampia diffusione in ambito educativo; si è inoltre registrata una estensione del concetto stesso di audiovisivo, che oggi comprende anche i videogiochi, la realtà aumentata e virtuale e i sistemi di videoconferenza nell'ambito dell'*e-learning* (García-Valcárcel, 2016).

Il passaggio dalla pellicola ai prodotti audiovisivi digitali di ultima generazione e alle piattaforme *streaming on demand* (disponibili anche a titolo gratuito), associato all'implementazione delle dotazioni tecnologiche nelle scuole (in Italia incrementate soprattutto a seguito degli investimenti per fronteggiare il *lockdown* per pandemia da Sars-Cov2), ha profondamente modificato anche le modalità di utilizzo di queste risorse in ambito educativo: se ne prospetta sempre più la possibilità di utilizzarli all'interno di metodologie di insegnamento attive, costruttive e partecipative.

Diverse sono le funzioni che la letteratura prevalente dell'ultimo ventennio (Cabero, 2007; Salinas e Urbina, 2007) riconosce all'uso didattico degli audiovisivi. Nella Figura 27 se ne riporta una schematizzazione seguendo la ricostruzione di Ballesteros (2016).

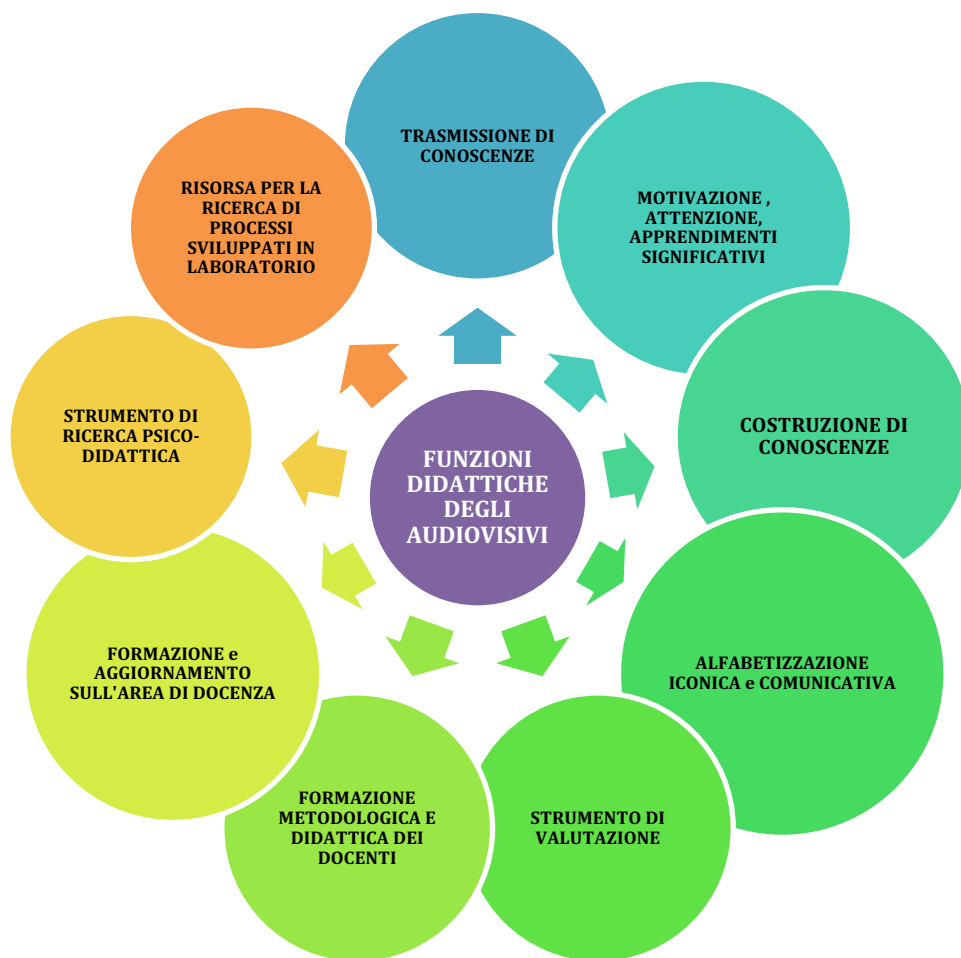


Figura n. 27. Funzioni didattiche degli audiovisivi nei processi di educazione al patrimonio culturale.
Fonte: elaborazione propria a partire da Ballesteros (2016).

Tra le funzioni ivi richiamate, accanto a quelle più prettamente dirette alla formazione del personale docente e all'attività di ricerca, si ritengono maggiormente rilevanti ai fini dei processi di insegnamento-apprendimento nelle aule scolastiche, quelle relative all'alfabetizzazione iconica, all'attivazione di supporti motivazionali, nonché quelle relative alla trasmissione e costruzione di conoscenze.

L'alfabetizzazione iconica, per il forte potere comunicativo delle immagini, è certamente la funzione più intrinsecamente connaturata alla tipologia di risorse qui considerate ed è quella che costituisce la conseguenza più diretta del mondo digitale, fortemente pervaso dal linguaggio iconico. Questo tipo di alfabetizzazione oltre a indurre l'acquisizione delle competenze specifiche di decodifica simbolica, avvia il pensiero critico, che permettere di vedere oltre le immagini, e il pensiero creativo attraverso la produzione di forme di comunicazione ed espressione iconica. Si rivela inoltre indispensabile per consentire di

trasformare le informazioni ricevute in conoscenze da sfruttare per operare nell'universo digitale (Aguar e Farray, 2007).

La funzione motivazionale è quella più ampiamente e tradizionalmente sostenuta (Arias et al., 2019; Ballesteros, 2016; Fandos, 1994). È legata soprattutto alla sua capacità di stimolare l'interesse degli alunni e di generare apprendimenti significativi. Attraverso la sinergica commistione del potere rappresentativo del linguaggio iconico, del potere narrativo del linguaggio verbale e del potere evocativo ed emozionale del linguaggio musicale - tutti utilizzati nelle risorse audiovisive - permettono infatti di vivere le suggestioni di un viaggio senza confini di spazio e di tempo alla scoperta di ambientazioni, lingue, culture, tradizioni.

In questo viaggio emerge in tutta la sua portata la funzione conoscitiva degli audiovisivi, che ne suggerisce un efficace utilizzo nell'area storica, in cui può stimolare le capacità critiche degli studenti (Arias et al., 2019) e favorire la "conoscenza" di patrimoni culturali di diverso tipo così come la "percezione" di valori culturali diversi.

La funzione conoscitiva degli audiovisivi viene in rilievo innanzitutto come "trasmissione" di conoscenze, poiché la narrazione e la descrizione sono insite nella risorsa audiovisiva. Sebbene l'aspetto trasmissivo sia tuttora quello più diffuso nelle aule scolastiche, la trasmissione di conoscenze tuttavia non va intesa in termini tradizionali, come pura ricezione passiva da parte degli studenti, ma va considerata come opportunità di acquisizione di informazioni nel quadro di un più ampio processo di co-costruzione del sapere (Ballesteros, 2016).

Ciò significa integrare la risorsa audiovisiva nella progettualità didattica e contestualizzarla all'interno dei processi apprenditivi degli alunni, in modo da accompagnarli in quel "percorso circolare di andata e ritorno" (Borghi e Dondarini, 2019, p.5) tra presente e passato (di cui si è già detto) ma anche tra locale e globale, che è foriero di apprendimenti veramente significativi.

La contestualizzazione didattica implica innanzitutto un attento processo di ricerca, selezione, valutazione delle risorse audiovisive da parte dei docenti. A tal fine è bene che questi abbiano chiara la distinzione tra audiovisivi didattici ed educativi, essendo solo i primi specificamente progettati per l'insegnamento, mentre gli altri possono essere utilizzati "anche" per scopi didattici (Arias et al., 2019). In relazione a questi ultimi, pertanto, assume ancora maggiore rilevanza il processo di selezione e analisi critica di cui si è detto, che deve essere condotto

dal docente tenendo sempre come punto di riferimento gli scopi educativi cui deve tendere ogni sua azione didattica.

È bene tenere in considerazione, però, il fatto che gli audiovisivi di per sé non insegnano per il semplice fatto di essere visti dagli alunni (Bravo, 1996). Per questo gli studi di tendenza raccomandano anche di far precedere la visione delle risorse audiovisive da opportune riflessioni metacognitive con gli studenti finalizzate a individuare finalità e nodi concettuali delle stesse e di far seguire alla visione specifiche attività (come dibattiti in gruppo, interviste con specialisti, ricerca di punti di collegamento con i contesti presenti, ...) che conferiscano all'alunno un ruolo attivo e da protagonista (Ballesteros, 2016).

La funzione conoscitiva degli audiovisivi permette di considerarli efficaci risorse per la “costruzione” della conoscenza. In questo senso l'apprendimento con/attraverso l'audiovisivo richiede altresì la predisposizione di una ben definita e solida impalcatura didattica adeguata ai bisogni formativi degli alunni e funzionale a favorire forme di apprendimento dinamiche, flessibili e creative. In questo senso gli audiovisivi si presentano come strumenti con cui trattare in ambito educativo aspetti non prettamente contenutistici ma procedurali, organizzativi, progettuali (García-Valcárcel, 2016; Petit e Solbes, 2015; Petit e Solbes, 2023), anche mediante la creazione di prodotti audiovisivi (Ballesteros, 2016) nell'ambito di esperienze di *learning by doing* capaci di implementare la creatività. Si rileva la tendenza attuale nel promuovere l'aspetto creativo attraverso esperienze di produzione di audiovisivi diretti alla promozione del territorio e del turismo sostenibile che vedano come protagonisti gli alunni. Le risorse audiovisive, infatti, sono considerate potenti strumenti di promozione dei territori (Zambardino, 2020) e dei patrimoni in essi custoditi. Esempi ne sono quelle forme di cineturismo che vanno diffondendosi sempre più in contesti ricchi di patrimonio culturale, come la Sicilia. Qui la serie televisiva *Il Commissario Montalbano*, tratta dai romanzi di Andrea Camilleri, ha incrementato in maniera piuttosto considerevole il turismo culturale nei luoghi di ambientazione della serie (Tarricone, 2022).

La funzione conoscitiva degli audiovisivi va intesa anche in senso valoriale. Anche in questo caso gli audiovisivi vengono in rilievo nella duplice prospettiva di risorse per la trasmissione di valori e di strumenti per educare ai valori (Sevillano et al., 2015). A seconda della prospettiva narrativa adottata, essi permettono infatti agli studenti di percepire valori culturali diversi e da diverse angolazioni. E consentono altresì di implementare l'intelligenza

emozionale per avviare forme di percezione di messaggi affettivi e l'intelligenza morale per attivare forme di pensiero critico sui valori trasmessi (García-Valcárcel, 2016). A tal riguardo non si può tacere la rilevanza di *films* storici e di documentari come efficaci strumenti per abbattere stereotipi culturali e *clichés* comunemente diffusi soprattutto tra i giovani (Arias et al., 2019).

Nello scenario contemporaneo, con la larga diffusione di siti come *YouTube*, *Google Video* o *Teacher Tube*, è aumentata rispetto al passato la possibilità di accedere a risorse audiovisive di qualità, realizzate anche in contesti accademici e per scopi didattici, permettendo di generare apprendimenti più approfonditi (Mitra et al., 2010), ma anche apprendimenti “integrati e multisensoriali”, capaci di mobilitare e collegare conoscenze di diversi ambiti disciplinari, secondo una visione olistica e non frammentata della realtà (Torre, 2005). In questo senso gli audiovisivi si pongono come preziosa risorsa con cui educare al patrimonio culturale secondo la prospettiva olistica e integrata a cui si è fatto riferimento nel secondo capitolo del presente lavoro.

Gran parte degli studi condotti sugli audiovisivi si riferiscono all'istruzione secondaria, ma non mancano indagini e prodotti appositamente creati per i livelli inferiori dell'istruzione. Al riguardo una delle migliori risorse didattiche realizzate nel contesto spagnolo è il programma per l'infanzia “*Barrio Sésamo*”, che risulta particolarmente efficace da un punto di vista didattico per il suo *design* (Arias et al., 2019) e che è stato oggetto di recenti studi (Cole e Lee, 2016).

I processi di digitalizzazione in atto hanno contribuito inoltre alla diffusione internazionale di piattaforme utili sul piano didattico, come *The film space*¹¹¹, che presenta una sezione dedicata ai film storici e *The World's Largest Lesson*¹¹² che rende disponibili risorse didattiche audiovisive adatte anche a bambini e dirette a sviluppare comportamenti in linea con lo sviluppo sostenibile e la valorizzazione del patrimonio ambientale.

In Italia l'*Archivio Storico Luce*¹¹³ uno dei più ricchi al mondo, conserva la memoria storica audiovisiva del XX secolo dell'area mediterranea, custodendo un enorme patrimonio di risorse cinematografiche, fotografiche e documentarie.

¹¹¹ <https://www.thefilmSPACE.org/>

¹¹² <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/>

¹¹³ <https://www.archivioluce.com/>

Particolare rilevanza didattica riveste inoltre il sito della *Rai* (Radiotelevisione Italiana) dedicato alla cultura¹¹⁴ particolarmente ricco di risorse audiovisive volte alla conoscenza e alla valorizzazione del patrimonio culturale italiano.

Altrettanta importanza ai fini educativo-didattici riveste il progetto *La scuola allo schermo*¹¹⁵ messo a punto dai ricercatori INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) che fanno capo alla struttura di ricerca “Valorizzazione del patrimonio storico”. Si tratta di una proposta progettuale specificamente destinata a favorire l’uso degli audiovisivi in contesti formali di educazione al patrimonio culturale, offrendo risorse filmiche relative a tematiche culturali e socio-economiche.

La letteratura, gli strumenti, le esperienze, le risorse qui richiamate evidenziano come sia in Italia che in ambito internazionale sia presente una particolare fiducia nell’efficacia formativa degli audiovisivi ai fini della realizzazione di validi percorsi di educazione al patrimonio culturale. Evidenzia altresì come l’efficacia di queste risorse sia correlata all’adozione dello specifico quadro metodologico appena delineato.

3.2.2 App e m-learning

Il progressivo ampliamento delle possibilità di accesso alla rete *Internet* e la graduale diffusione di dispositivi mobili sempre più sofisticati ha portato nell’ultimo ventennio ad una crescente creazione di applicazioni (*App*) e alla sempre maggiore diffusione di forme innovative di apprendimento basate sull’utilizzo dei dispositivi mobili *smart*, definite *mobile learning* o più brevemente *m-learning*.

Le Applicazioni, essendo dei *software* installabili sui dispositivi mobili senza necessità di alcun tipo di supporto ulteriore, risultano facilmente accessibili soprattutto se gratuite e permettono di utilizzare le tecnologie mobili per gli usi più disparati, anche con riferimento alla fruizione del patrimonio culturale.

Tra le diverse realtà culturali, le istituzioni museali sono quelle in cui si registra un uso più diffuso delle *app* (Grimaldi e Natale, 2017) soprattutto di quelle capaci di guidare gli utenti

¹¹⁴ <https://www.raicultura.it/>

¹¹⁵ <https://www.raicultura.it/speciali/lascuolaalloschermo>

nei percorsi di visita. Vengono utilizzate principalmente allo scopo di migliorare l'*user experience* facilitando la comunicazione museale, anche personalizzandola in base al contesto sociale e personale, ad esempio in base all'età dei visitatori (Rivero, 2012; Xhembulla et al., 2014). Se ne propone l'utilizzo altresì per consentire ai visitatori di fare approfondimenti su aspetti particolari e per facilitare i processi di interpretazione del patrimonio culturale (Rivero, 2012). Particolare diffusione hanno avuto i *QR-Code*, collocati negli spazi espositivi museali (ma anche archeologici) con lo scopo di fornire informazioni aggiuntive agli oggetti culturali esposti o di realizzare collegamenti multimediali di tipo audio o video con gli utenti; altrettanta diffusione hanno avuto le cosiddette "*app* di prossimità" che interagiscono con l'utente mediante la tecnologia *Beacon-Bluetooth*, come ad esempio l'*IMApp* (Grimaldi e Natale, 2017). A questi strumenti di fruizione *on site* si accostano poi strumenti di fruizione *on line* da utilizzare, grazie all'uso del *web*, lontano dai siti culturali (oltre che con dispositivi fissi) anche mediante tecnologia *mobile*.

Tra le *app* più diffuse nell'ambito di più generali processi di fruizione del patrimonio culturale al di fuori dello specifico settore museale e archeologico, un posto di rilievo merita *Google Maps* che permette di ricercare, localizzare e geo-codificare (mediante latitudine e longitudine) siti e monumenti, offrendo anche la possibilità di vederli in *Google Street View* o in *Google Earth*. Al riguardo è stata rilevata la facilità con cui applicazioni di questo tipo e similari permettono a qualsiasi tipo di utente di orientarsi in contesti informali, nel tessuto urbano intriso di beni patrimoniali, di ricercarvi e organizzare informazioni, di realizzare attività interattive (Grevtsova, 2016).

Anche nei contesti formali si rilevano da oltre un ventennio orientamenti favorevoli all'uso educativo di *app* e tecnologie mobili (Cook et al., 2007; Naismith et al., 2004). Si ritiene che l'utilizzo della tecnologia mobile in ambito educativo presenti un valore aggiunto rispetto alla tecnologia in generale, poiché permette apprendimenti situati (Vicent, 2013), perciò più consapevoli e significativi. Integrare l'uso di *apps* e dispositivi *smart* nei contesti scolastici è tuttavia una sfida educativa piuttosto considerevole, anche se si tratta di far leva su modalità apprenditive già note agli studenti al di fuori dell'ambiente scolastico.

L'uso di *app* attraverso i dispositivi mobili in campo educativo è alla base del *Mobile learning* (meglio noto come *M-learning*) che generalmente è inteso come apprendimento supportato da *devices* mobili (Panciroli e Macaudo, 2018) e che sta avendo espansione su scala

internazionale. Uno studio condotto nel 2011 (SCOPEO, 2011) ne registra una maggiore diffusione negli Stati Uniti e in Canada, ma anche nei Paesi scandinavi e nel Regno Unito, mentre rileva che si trova in fase di implementazione in Spagna (Camacho e Lara, 2011). Qui si va consolidando una visione piuttosto ottimista in merito alla integrazione della telefonia intelligente nelle diverse attività di apprendimento, anche in considerazione della progressiva e sempre più diffusa tendenza alla creazione collettiva di materiali didattici (Pérez Tornero et al., 2015).

In Spagna, inoltre, esperienze di questo tipo si vanno estendendo anche nel campo dell'istruzione primaria (Camacho e Lara, 2011) in relazione al quale, in tempi più recenti, si è giunti alla conclusione che l'uso dei dispositivi mobili sin dalla più giovane età non comporti particolari difficoltà né per quanto riguarda le abilità di utilizzo né per quanto riguarda il fattore distrazione (Martínez et al., 2018). Anche in contesti extra-europei si è pervenuti a conclusioni simili. In Messico ad esempio studi condotti su esperienze di *m-learning* con bambini di 7-9 anni hanno portato a ritenere che queste forme di apprendimento alternative possano essere utilizzate con buoni risultati soprattutto per quelle discipline in cui gli alunni presentano maggiori difficoltà (Gerónimo e Rocha, 2007).

La flessibilità d'uso di dispositivi e ambienti digitali mobili, la facile maneggevolezza dovuta alle ridotte dimensioni e, dunque, la facile portabilità, come anche la poliedricità di funzioni e contenuti che essi sono in grado di offrire e, soprattutto, il fatto che siano ormai strumenti di uso quotidiano nell'extra-scuola, li rende efficaci strumenti con cui supportare un'ampia varietà di attività di apprendimento in ambito scolastico.

Ne è stato suggerito l'uso per ricercare dati visivi, sonori, testuali, per realizzare nuove forme di discussione tra pari in modalità sincrona o asincrona, per attivare processi creativi mediante la modifica o la creazione *ex novo* di prodotti digitali o anche per la condivisione di prodotti e contenuti di vario genere (Laurillard, 2007).

E se ne sostiene un efficace utilizzo in tema di educazione al patrimonio culturale nei contesti formali, poiché tali dispositivi con i loro *software* sono in grado di informare, intrattenere e divertire, ma soprattutto perché sono in grado di generare apprendimenti (Martínez et al., 2018). I dispositivi mobili, per le caratteristiche su esposte, si prestano ad essere integrati con facilità nelle visite didattiche rendendo disponibile l'accesso immediato a qualsiasi fonte di informazione ovunque ci si trovi e questo facilita senza dubbio i processi di comprensione

degli oggetti e degli spazi e visitati (Rivero, 2012). Al riguardo se ne segnala un maggior uso nei siti archeologici ma anche in spazi naturali, come nel progetto *Ambient Wood* in cui si trattano contenuti ecologici in ambienti naturali con il supporto di dispositivi mobili (Ibáñez Etxeberria et al., 2011). Non va poi trascurato il fatto che essi favoriscano una maggiore accessibilità al patrimonio culturale, soprattutto a quei beni talvolta inaccessibili. Per questo ne viene difesa anche la funzione di democratizzazione della cultura (Kress e Pachler, 2007). Nè va trascurata la grande capacità di documentazione e di archiviazione che possiedono i moderni *smartphone*, i quali custodiscono al loro interno “piccoli tesori digitali” (Ibáñez-Etxeberria et al., 2011, p.61) che possono catturare particolari e farne oggetto di riflessioni e approfondimenti anche in un momento successivo. Per le sue peculiari caratteristiche (sintetizzate come nella figura n. 28) il *mobile learning* applicato ai processi di educazione al patrimonio culturale è stato considerato fattore di dinamizzazione del patrimonio culturale e generatore di intelligenza collettiva (Almarza e González, 2019).

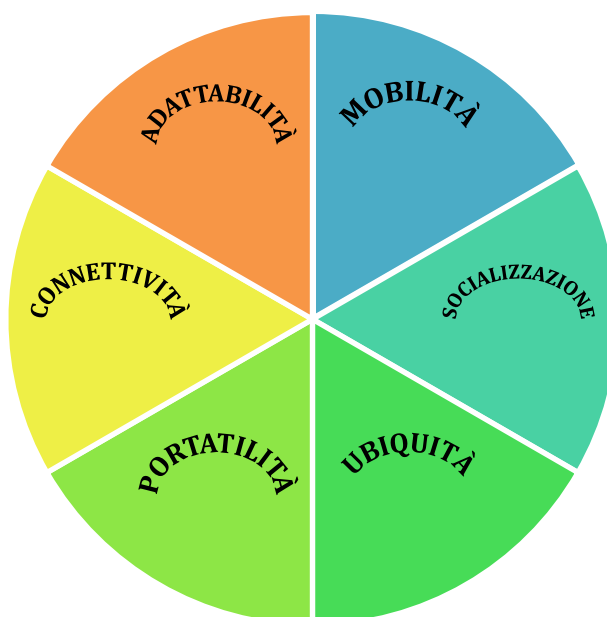


Figura n. 28: Caratteristiche dell'm-learning in contesti di educazione al patrimonio culturale. Fonte: elaborazione propria a partire da Almarza-Franco e González-García (2019).

Si tratta di un insieme di caratteristiche che permettono all'*m-learning* di amplificare il potenziale educativo del patrimonio culturale. Quest'ultimo risulta ancora più amplificato se l'*m-learning* viene utilizzato in modalità *BYOD* (*Bring Your Own Devices*) poiché consente

un uso sostenibile della tecnologia evitando alle scuole di sopportare i costi di una tecnologia che diventa obsoleta in brevissimo tempo (Céspedes, 2017).

Le prospettive ottimistiche sin qui descritte sono state tuttavia frenate da due tipologie di limitazioni:

- limitazioni logistiche, connesse all'utilizzo in classe di dispositivi mobili;
- limitazioni tecniche rilevate in alcune *app* oggetto di apposite indagini.

Relativamente al primo punto si rileva un generale atteggiamento di diffidenza da parte del mondo scolastico per l'uso in aula di dispositivi mobili, generalmente esclusi per tutta una serie di rischi, anche in termini di sicurezza e di *privacy*, ad essi associati. Al riguardo, tuttavia, la stessa UNESCO (2012) prende atto che l'approccio migliore che le scuole dovrebbero adottare non sarebbe quello di mettere al bando l'uso delle tecnologie mobili, quanto piuttosto quello di insegnare agli studenti la maniera di utilizzarle in maniera responsabile.

Quanto alle seconde, si tratta di limitazioni in termini di usabilità o di accessibilità ma anche di mancanza di rigore disciplinare, storico ed archeologico che non sempre rendono i contenuti proposti didatticamente adeguati alle situazioni di apprendimento (Martínez et al., 2018). Per far fronte a simili problematiche sono stati predisposti alcuni indicatori - schematizzati nella figura n.28 - che possono essere d'aiuto ai professionisti dell'educazione per valutare previamente le *apps* ai fini di un loro uso efficace in contesti educativi patrimoniali:

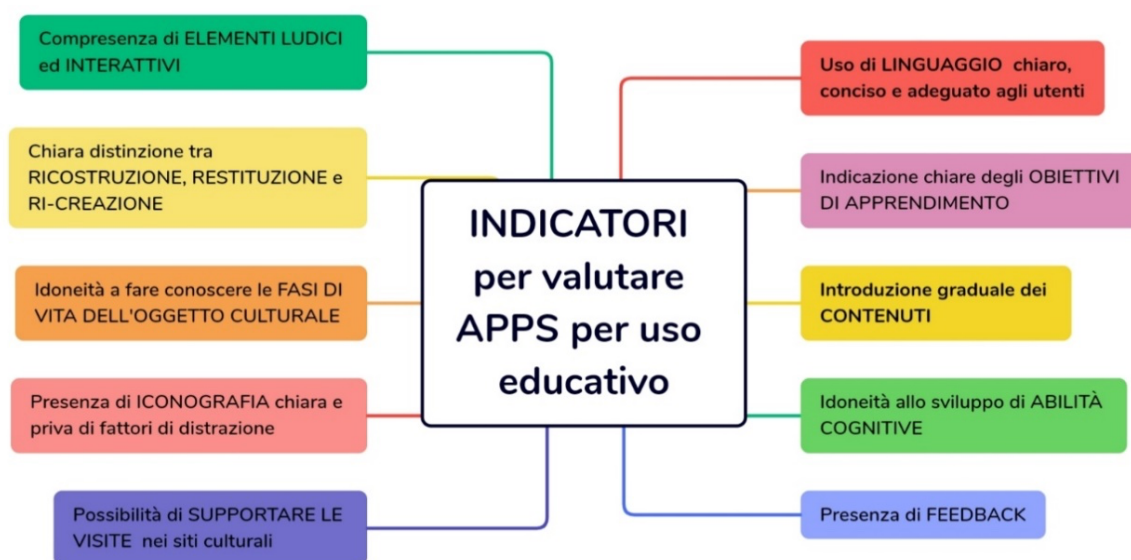


Figura n. 28. Indicatori per valutare le possibilità di uso educativo delle Apps. Fonte: elaborazione propria a partire da Martínez et al. (2018).

Alla luce di tali correttivi, se le finalità di utilizzo di dispositivi e modalità di apprendimento mobili non sembrano contestabili, ci sono opinioni diverse per quanto riguarda la correlazione del *mobile learning* a uno specifico modello teorico-pedagogico di riferimento e per quanto riguarda la relativa concettualizzazione.

In merito al primo aspetto, l'*m-learning*, è stato correlato a modelli teorici diversi in funzione dei diversi obiettivi educativi da realizzare o del ruolo attribuito alla tecnologia all'interno del processo di insegnamento-apprendimento. Laddove viene posta l'enfasi sui contenuti (come ad esempio i messaggi di testo dati sul dispositivo mobile come *feedback*) ci si richiama al modello comportamentista basato sul meccanismo "stimolo-risposta", mentre laddove si guarda alle tecnologie mobili come strumenti per mezzo dei quali costruire in modo attivo le conoscenze risulta evidente il riferimento al modello costruttivista; se si guarda alla tecnologia come opportunità per rilevare i contesti reali al fine di integrarli con informazioni specifiche ci si richiama al modello situazionale; se invece si guarda alle opportunità di interazioni tra pari che dispositivi e risorse mobili sono in grado di attivare è chiaro il riferimento al modello collaborativo; nell'apprendimento in contesti informali e permanenti viene invece enfatizzato il valore della tecnologia nel favorire modalità apprenditive intenzionali o accidentali, ma comunque situate al di fuori dalle mura scolastiche (Naismith et al., 2004).

Anche la concettualizzazione del termine *m-learning* risulta abbastanza complessa a causa delle diverse definizioni date in relazione agli usi, alle esperienze, al *background* della comunità di riferimento (Winters, 2007).

Secondo una visione classica di tipo tecnocentrico la concettualizzazione è centrata sull'uso del dispositivo tecnologico mobile, considerato quasi come una estensione dell'*e-learning* (Quinn, 2000; Winters, 2007).

Una visione più ampia (Sharples et al., 2009) parte invece dalla considerazione che l'apprendimento stesso sia di per sé "mobile" poiché non si apprende solo in contesti spazio-temporali fissi (come può essere un'aula), ma si apprende senza soluzione di continuità all'interno dei diversi "contesti" spaziali, temporali, concettuali, sociali, formali, informali, tecnologici, interattivi: viene riportato emblematicamente il caso del turista che apprende

conoscenze su un luogo non solo mentre lo visita fisicamente, ma anche attraverso *internet*, video promozionali, riviste, *brochures*, *Google Maps* e tanto altro. Per questo, secondo la concettualizzazione in esame, occorre spostare il *focus* sull'apprendimento e concettualizzare il *mobile learning* come esperienza combinata di apprendimento, in cui la mobilità viene correlata ai “contesti”, all'interno dei quali la tecnologia portatile è ormai onnipresente.

Anche altre concettualizzazioni riconoscono una posizione di centralità al “contesto” mettendolo però in relazione con la dimensione progettuale, con quella valutativa e con la funzione di supporto didattico riconosciuta all'*m-learning* (Gerónimo e Rocha, 2007; Ibáñez-Etxeberria et al., 2011; Rivero, 2012; Sharples et al., 2009).

Al di là delle posizioni assunte in merito a tipologia di concettualizzazione adottata o di modello di riferimento considerato, si ritiene che l'efficacia di utilizzo del *mobile learning* in contesti di educazione formale sia collegata ad alcuni elementi fondamentali (Figura n. 29) che costituiscono dei punti di raccordo tra le diverse posizioni qui richiamate.



Figura n. 29. Condizioni per l'efficacia del mobile learning. Fonte: elaborazione propria.

La centralità dell'alunno è infatti carattere comune all'apprendimento in tutti i modelli di riferimento presi in considerazione, anche perché attraverso forme di apprendimento mobili e mediante l'uso di dispositivi alla sua portata, l'alunno può realmente assumere un ruolo da protagonista vivendo forti impulsi emotivi. È di tutta evidenza inoltre che una professionalità docente riflessiva progetti minuziosamente tutta quell'impalcatura didattica che permetta all'alunno di apprendere in modo attivo, critico, creativo e funzionale ai propri bisogni formativi. Questo implica da parte del docente l'assunzione di scelte professionali

consapevoli per valutare *ab initio* e durante il processo di insegnamento i potenziali benefici e i possibili svantaggi di questa o quella risorsa o strategia da usare. Ed implica altresì l'assunzione costante del ruolo di guida attenta e vigile che orienta i processi di apprendimento nella direzione progettata, tenendo conto delle peculiarità specifiche di ogni soggetto in apprendimento e di ogni contesto di apprendimento, utilizzando a tali scopi i dispositivi *smart* come supporto ai processi educativo-didattici, senza mai cedere al fascino della facile delega a strumenti che offrono tutto a portata di *click*. Presupposto fondamentale affinché siano rese operative queste condizioni e affinché l'*m-learning* sia realmente efficace è naturalmente una formazione specifica per i docenti. Si ritiene indispensabile a tale scopo che si attivi un costante parallelismo tra i processi di innovazione tecnologica e quelli di innovazione metodologico-didattica secondo una logica di crescita professionale *lifelong* che si tradurrà in una crescita formativa per gli alunni. Non a caso una delle migliori opportunità offerte dal *mobile learning* è quella di sostenere le persone nell'apprendimento per tutta la vita (Sharples et al. 2009).

Tutti i riferimenti qui richiamati lasciano intendere come i maggiori contributi accademici siano concentrati nell'area britannica e spagnola. In Italia ci sono studi sul *mobile learning* in relazione all'educazione al patrimonio culturale, ma sono ancora aneddotici e maggiormente concentrati nel settore non formale, in cui si fa riferimento ad *app* italiane come *i-MiBAC Voyager*, *Tuscany+*, (Bonacini, 2014) e in quello della formazione degli insegnanti, in cui è stata recentemente sviluppata l'*app MuseTech* (Poce et al., 2018); di recente vi sono anche studi anche nell'ambito dell'educazione formale (Agostini e Petrucco, 2020).

3.2.3 Videogiochi e *Gamification*

Il gioco, fortemente valorizzato negli studi di Piaget (1999), Vygotskij (1987), Bruner, Joll e Sylva (1976), largamente sostenuto da Dewey (1969) nelle forme del *learning by doing*, posto al centro dello sviluppo del bambino da Montessori (1953), costituisce per i soggetti in apprendimento la modalità privilegiata di conoscenza della realtà. Attraverso il gioco i bambini si confrontano con la complessa realtà, interagiscono con essa, esercitano su di essa azioni di trasformazione, vivendo al tempo stesso esperienze comunicative ed emotive (Mariotti e Marotta, 2020).

Fanno parte dell'universo "gioco" i videogiochi, recentemente oggetto di numerose ricerche in ambito educativo e più specificamente nell'area delle Scienze Sociali. Riguardo alla concettualizzazione, laddove si è guardato agli aspetti prettamente tecnologici, i videogiochi sono stati definiti come programmi informatici basati su una logica problematizzante all'interno di una realtà virtuale costruita appositamente (Quintero, 2018); laddove si è centrato il *focus* sull'approccio utilizzato, sono stati intesi come proposte ludiche sviluppate in ambienti digitali interattivi e immersivi (Revueña-Domínguez et al., 2006); laddove invece si è posta l'attenzione sul loro ruolo in educazione sono stati definiti "chiavi culturali" nei/per i processi di costruzione delle conoscenze (Esnaola, 2006).

L'utilizzo dei videogiochi quali risorse per gli apprendimenti nell'educazione formale è correlato alla consapevolezza della loro crescente diffusione nei contesti di vita di bambini ed adolescenti: da qui l'intento di canalizzare verso scopi educativi modalità di azioni a loro familiari. Oggi si parla di *gamification* per far riferimento all'applicazione di apporti ed elementi peculiari del gioco nell'ambito di situazioni che sono diverse dal gioco (Deterding et al., 2011) come quelle educative. Si tratta di una modalità didattica innovativa basata sull'utilizzo dei videogiochi in educazione, allo scopo di supportare nuove e più efficaci forme di apprendimento in contesti coinvolgenti.

Già nel primo decennio del XXI secolo era stato rilevato il crescente utilizzo dei videogiochi in ambito scolastico (Etxeberria, 2012), in particolare dei *Serious Games* che coniugano l'aspetto ludico con quello educativo in quanto mirano a far acquisire al giocatore obiettivi di apprendimento attraverso un'esperienza divertente e coinvolgente (Mortara e al., 2014). Essi infatti presentano uno scopo di *edutainment* (López, 2016; Mortara e al. 2014; Téllez e Iturriaga, 2014), termine composto da "educazione" ed "intrattenimento".

Ad oggi sono molteplici gli studi che hanno dimostrato l'efficacia della *gamification* e dei *serious games* rilevando diversi benefici che possono derivare da uno uso educativo e didattico nell'ambito dell'istruzione formale. Sulla base di una recente revisione bibliografica (Vicente, 2018), si tratta di benefici collegati all'implementazione di processi sia partecipativi (aumento di interesse, motivazione, partecipazione attiva) sia cognitivi (apprendimento di contenuti curricolari, sviluppo di competenze trasversali, sviluppo di competenze in ambito storico-geografico, potenziamento del pensiero critico e riflessivo).

Numerose evidenze scientifiche hanno inoltre rilevato specifici benefici in relazione all'uso di *serious games* orientati all'educazione storica e alla fruizione del patrimonio culturale.

Alcuni di questi studi si concentrano sui benefici derivanti dall'approccio ludico, caratteristica peculiare del videogioco che, oltre a divertire e a implementare la motivazione, l'attenzione e la concentrazione degli alunni, suscita anche l'interesse per il patrimonio culturale e ne costituisce un potente strumento di comunicazione della conoscenza (Froschauer et al., 2012; Quintero, 2018).

Altre evidenze enfatizzano i benefici derivanti dall'approccio attivo e partecipativo che è insito nella logica del videogioco. Questi studi dimostrano che i *serious games*, implicando l'adozione di strategie didattiche innovative ad elevato coinvolgimento emotivo, cognitivo, senso-motorio, come l'apprendimento esperienziale, il *learning by doing*, il *problem solving*, consentono agli utenti un'esplorazione attiva ed interattiva dei siti patrimoniali e delle collezioni museali che non vengono pertanto solo guardate in modo passivo (Coppola e Zanazzi, 2020; Zanazzi e Coppola, 2021). Viene inoltre evidenziata la particolare modalità di uso dei videogiochi che, per consentire di procedere nei diversi *step* da cui sono formati, impegnano i giocatori in processi di decodifica e interpretazione di mappe, grafici, linee del tempo e tanti altri importanti strumenti didattici consentendo così di realizzare un approccio nuovo allo studio della storia che è ben lungi da ogni impostazione di tipo passivo, trasmissivo e nozionistico (Cuenca, 2012).

Più in particolare viene difeso il potere dei videogiochi di realizzare una contestualizzazione storica e culturale, attraverso le ricostruzioni virtuali di città e monumenti in cui si muovono i personaggi. Questa importante funzione risulta evidente ad esempio nel videogioco *Assassin's Creed Origins*, uno dei più diffusi videogiochi di carattere storico in cui il giocatore viene trasportato nel patrimonio culturale dell'Antico Egitto (Quintero, 2018). Questo - come del resto altri videogiochi simili - nonostante alcune limitazioni correlate ad una non completa esattezza narrativa o alla presenza di conoscenze poco approfondite, presenta un'enorme ricchezza di immagini, suoni, descrizioni e una particolareggiata riproduzione di scenari e oggetti che ne fanno uno strumento capace di generare apprendimenti significativi di tipo storico di elevata qualità, anche superiori a quelli conseguibili mediante visite *in loco* presso i siti culturali (Téllez e Iturriaga (2014).

Altre evidenze correlano i benefici dei videogiochi alla loro essenza di laboratori di socializzazione virtuale e di sperimentazione sociale: essi permettono infatti importanti forme di interazione tra gli alunni e il mondo virtuale simulato, facilitando così i processi di comprensione e di interpretazione del mondo reale e, se realizzati in gruppo o in squadre, sviluppando anche capacità di cooperazione sociale (Cuenca, 2012; Téllez e Iturriaga, 2014).

Vi sono poi studi che evidenziano la forte valenza interdisciplinare dei *serious games* la quale consente un approccio multiprospettico, multilinguistico, multicodistico e multivaloriale (Etxeberria, 2012), capace di favorire lo sviluppo delle “*intelligenze multiple*” (Gardner, 2013) e di facilitare una formazione integrale dei futuri cittadini e una conoscenza non frammentata della realtà. La diversità culturale delle civiltà espressa dai molteplici elementi patrimoniali presenti nei videogiochi costituisce, infatti, un beneficio di non trascurabile importanza, poiché permette di educare ai valori correlati alle diverse identità e al patrimonio culturale (Cuenca, 2012).

Il potenziale educativo dei *serious games* è stato correlato altresì alle possibilità di personalizzazione degli apprendimenti. Al riguardo gli studi effettuati hanno dimostrato che, per effetto dei costanti *feedback* che essi sono in grado di inviare agli utenti e per effetto delle strategie di *trial-and-error* utilizzate, le quali permettono di correggere *in itinere* eventuali errori da parte dei fruitori, si presentano come strumenti perfettamente adattabili ai loro ritmi e alle loro capacità (Egea e Arias, 2020).

Dai riferimenti citati (riportati a sintesi nella figura n. 29) ma anche da tanti altri (Eguia, et al., 2013; Morales, 2009; Blumberg, 2014) si comprende come sia rilevante l’attenzione della ricerca verso questa tipologia di risorsa digitale.

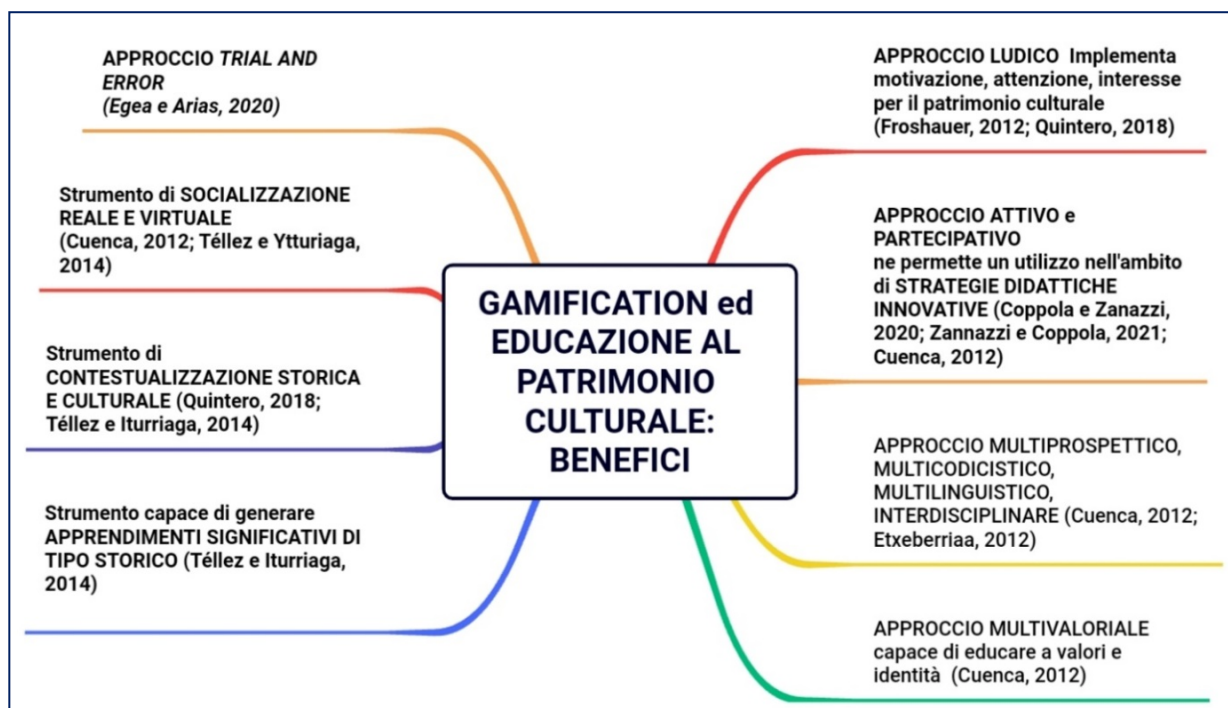


Figura n. 29. Prospetto di sintesi dei benefici derivanti dall'uso di videogiochi in contesti storico-patrimoniali. Fonte: elaborazione propria a partire dai riferimenti indicati.

Risultano tuttavia limitate le indagini dirette a valutarne l'effettiva ricaduta didattica nei contesti di apprendimento (Martínez Soto et al., 2018) soprattutto se ci si riferisce alla scuola primaria, anche se, in tempi più recenti, si comincia a rilevare un incremento di interesse in tale settore dell'istruzione. In Italia, ad esempio, di recente è stato avviato il progetto *VAR.HEE - Virtual and Augmented Reality for Heritage Education*, uno studio riguardante proprio l'applicazione di un *serious game* all'educazione al patrimonio culturale a bambini di 9-10 anni (Luigini, 2021).

Al contrario risultano più diffuse le indagini dirette ad effettuare classificazioni dei videogiochi di carattere storico, che sono i più richiesti nel mercato internazionale.

Un'attenta catalogazione (Cuenca, 2012) ne distingue tre tipi. Una prima tipologia utilizza i riferimenti storici in maniera aneddotica o privilegia la componente avventurosa rispetto a quella storico-temporale. Un'altra conferisce alla storia il valore di struttura portante del gioco e al patrimonio il ruolo di contestualizzatore storico del gioco: in questa tipologia, attraverso la ricerca di personaggi o di elementi particolari di un dato periodo storico, si offre agli studenti la possibilità di scoprire importanti aspetti socio-culturali delle società del passato. Una terza tipologia fornisce infine una visione integrale delle società passate, includendovi

oltre ad aspetti storici, anche elementi geografici, economici, politici, urbanistici, permettendo di individuare persino i processi di evoluzione storica delle diverse civiltà in termini di mutamenti, permanenze, diversità, evoluzione socio-tecnologica. Appartengono a quest'ultima tipologia, ad esempio, i videogiochi *Age of empires* di Microsoft o *Empire Earth* di Sierra o *Civilization* di Infogame.

Con specifico riferimento ai principali *serious games* relativi al patrimonio culturale vengono poi proposte delle classificazioni diverse in funzione degli elementi presi in considerazione (Mortara e al., 2014), come meglio riportato nella tabella n. 11 :

Tabella n. 11. *Classificazioni di serious games relative al patrimonio culturale.*

CLASSIFICAZIONE	TIPO DI GIOCO	CARATTERISTICHE	ESEMPI
In base agli obiettivi perseguiti	Giochi per la consapevolezza culturale	Mediante ricostruzione 3D con sottofondi musicali consentono esperienze immersive nel patrimonio immateriale centrandosi su beni come la lingua, i costumi, le tradizioni, il folklore, le tradizioni alimentari tipiche di alcune civiltà.	<i>Icura</i> , (cultura giapponese), <i>Discover, Babylon</i> , (cultura mesopotamica) <i>Roma Nova</i> cultura romana), <i>Fascinating Egyptian Mummies</i> , (credenze spirituali Antico Egitto) <i>Le fromages de France</i> (tradizioni culinarie francesi)
	Giochi di ricostruzione storica	Attraverso la fedele riproduzione in 3D di determinati periodi, eventi o processi specifici del passato rendono accessibile la conoscenza del passato facendo rivivere eventi di cui non si ha traccia fisica ma si ha una conoscenza attraverso le descrizioni contenute in fonti scritte	<i>La battaglia delle Termopili</i> , <i>L'assedio di Siracusa</i> ,
	Giochi di "sensibilizzazione"	Mirano a rafforzare la "consapevolezza del patrimonio" facendo apprezzare i valori del patrimonio anche attraverso giochi di turismo culturale virtuale/aumentato.	<i>Travel in Europe</i> (caccia al tesoro nelle principali città d'arte europee); <i>Tidy City</i> (propone enigmi per risolvere i quali occorre localizzare ed esplorare alcuni aspetti del patrimonio culturale di alcune città); <i>WWF Panda Junior</i> (permette di esplorare il patrimonio naturale africano).
In base al contesto di utilizzo del patrimonio culturale	Giochi che si prestano ad un utilizzo nelle visite aumentate in siti culturali e in contesti non formali	Coinvolgono i giocatori a interagire con i contenuti culturali incontrati durante il loro tour. I dispositivi personali di ultima generazione come gli smartphone si adattano perfettamente a questi scenari.	<i>Thiatio</i> <i>Travel in Europe</i>
	Giochi utilizzabili con il supporto dei docenti a scuola (o in parte a	Sono ancorati alla teoria sull'apprendimento esperienziale di David Kolb (1984). Per un efficace	<i>Playing History</i>

	casa e in parte a scuola) e con piccoli gruppi di alunni	supporto vanno integrati nei <i>curricula</i> scolastici.	
In base ai generi di gioco nel patrimonio culturale	Trivia, puzzle, mini giochi per partecipare a mostre interattive	Si presentano di solito sotto forma di domande e risposte, di labirinti di puzzle game.	<i>History of a place, Multi touch Rocks, Travel in Europe</i>
	<i>App</i> per visite siti museali/turistici	Sono connotate da meccanismi di ricompensa/impegno	<i>Tidy City</i>
	Simulazioni di eventi passati		<i>La battaglia di Waterloo</i>
	Avventure e giochi di ruolo		<i>Priory Undercroft,</i>

Fonte: elaborazione propria a partire da Mortara et al. (2014).

L'utilizzo educativo-didattico dei videogiochi in riferimento all'educazione al patrimonio culturale presenta tuttavia alcune criticità che, di fatto, impediscono di apportare quel valore aggiunto in termini di benefici a cui si è fatto riferimento.

Gli studi condotti in tal senso rilevano che i contenuti apprenditivi da far acquisire attraverso il gioco, spesso, vengono persi a causa dei numerosi e complessi *input* tecnologici forniti dal gioco stesso (Egea et al., 2017; Martínez-Soto et al., 2018). Inoltre mettono in guardia sul fatto che il videogioco in sé non insegna, né implica necessariamente una maggiore comprensione della storia e dei fatti storici (Arias et al., 2018; Cabero, 2003): necessita infatti di essere collocato all'interno di una cornice progettuale ben definita e di essere supportato da specifiche metodologie di insegnamento - come quelle a cui si è fatto prima riferimento - per poter essere veramente considerato risorsa per l'educazione.

Queste criticità, probabilmente imputabili a una carenza di dialogo tra gli sviluppatori di giochi e i soggetti preposti all'educazione, ha stimolato la creazione di appositi modelli diretti ad indicare esplicitamente i principi cui si dovrebbero ispirare quei *serious games* che mirino a favorire realmente apprendimenti relativi all'educazione storica e all'educazione al patrimonio culturale. Uno di questi modelli è *CREAM* (*Civic education, historical Relevance, Applicability, Multimodality*) (Egea e Arias, 2020) che si ispira ai principi schematizzati nella seguente figura (fig. 30):

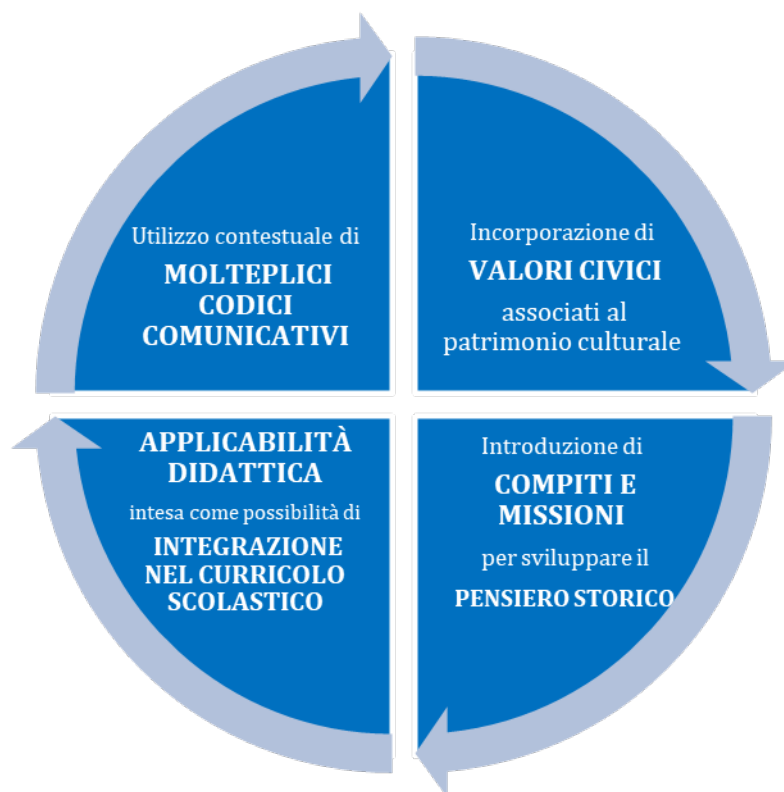


Figura n. 30. Principi per creare serious games diretti a favorire educazione storica e al patrimonio culturale: modello CREAM. Fonte: elaborazione propria a partire da Egea e Arias (2020).

Riferirsi a modelli elaborati sulla base di evidenze scientifiche certamente è un punto fermo se si vogliono progettare *serious games* dall'elevato potenziale educativo e didattico, capaci di porsi come risorse per supportare gli apprendimenti storico-patrimoniali.

È necessaria, tuttavia, una diligente attività di selezione dei videogiochi disponibili prima di introdurli nei processi apprenditivi, ma anche un'attenta attività di progettazione delle modalità di utilizzo da parte dei docenti.

Una prima selezione va fatta in base al criterio dell'età degli studenti, perché è di tutta evidenza che in commercio vi sono videogiochi che possono non essere adatti alla fruizione da parte di utenti appartenenti a una determinata fascia di età, per i contenuti usati, per i messaggi veicolati, per le strutture cognitive attivate, per i codici comunicativi utilizzati, per le modalità pratiche di utilizzo richieste. Inoltre la selezione va effettuata in maniera funzionale alla loro contestualizzazione ed integrazione all'interno del curriculum formale esplicito di destinazione. Si tratta di sceglierli in relazione agli obiettivi che si intendono perseguire nel curriculum scolastico, ma anche in relazione ai contenuti che si vogliono proporre o in relazione alle modalità pratiche di utilizzo in aula (ad esempio fruizione individuale o collettiva e, in questo

caso, fruizione in piccolo gruppo o in gruppo più esteso) o, ancora, in relazione alla disponibilità di risorse strumentali che ne permettono la fruizione in aula: tutto ciò implica, da un punto di vista più prettamente didattico, un attento lavoro di progettazione da parte del docente, che potrebbe utilizzare detti giochi come strumenti per motivare gli studenti nella fase iniziale dei processi di insegnamento-apprendimento, come fonti di informazioni nella fase più avanzata di detti processi e come strumenti di sintesi nelle fasi conclusive (Cuenca, 2012).

Nonostante tutte le potenzialità rilevate, tuttavia persistono pregiudizi e stereotipi sul ruolo che i videogiochi possano avere nella vita degli alunni e, soprattutto, permangono reticenze da parte dei docenti che lamentano carenza di tempo, mancanza di adeguata formazione, difficoltà tecniche, non adeguatezza dei videogiochi agli obiettivi da perseguire (López e Rodríguez, 2016; Téllez e Iturriaga, 2014), con il risultato che al momento sono ancora poco valorizzati come strumenti educativi (Quintero, 2018) e, soprattutto, che si rende necessario implementare apposite azioni di formazione dei docenti (Cuenca et al., 2014).

3.2.4 Realtà virtuale, aumentata, mista.

Le tecnologie immersive come la “realtà virtuale” e la “realtà aumentata” presentano un potenziale attrattivo ed esperienziale di grande impatto per chi si appropria a vivere esperienze di fruizione del patrimonio culturale. Per questo motivo sono già utilizzate da qualche tempo nel campo dei beni culturali ad integrazione delle tradizionali pratiche di comunicazione e fruizione culturale (Mortara et al., 2014).

La realtà virtuale (VR) permette di sperimentare scenari esclusivamente virtuali generati dalla tecnologia digitale (Lee, 2012a), modellabili a proprio piacere e senza alcun contatto con il mondo reale. Esempi sono *Google Street View* con *Earth VR*, giochi per computer e altre interfacce in cui la VR sostituisce il mondo reale con quello virtuale (Peteva et al., 2020).

La realtà aumentata (AR) è una tecnologia altamente immersiva la cui fruizione richiede l'utilizzo di dispositivi tecnologici indossabili, come *smart glasses*, caschi, guanti, tute tattili *et similia*. A differenza della realtà virtuale, permette di vedere immagini reali ma “aumentate”, cioè arricchite da elementi aggiuntivi come grafici, testi, ricostruzioni virtuali e altro generati da *app* o dispositivi intelligenti, consentendo così di interpretare gli spazi reali,

anche viaggiando nel tempo ma *in situ* (Grevtsova, 2015). In questo senso si afferma che permette “un accesso *just in time e just in place*” ai contenuti digitali rispetto all’esperienza percettiva reale” (Panciroli e Macauda, 2018, p.51).

Da un punto di vista educativo è considerata una tecnologia emergente con elevate potenzialità formative (Cabero et al., 2016) ed è intesa come un’applicazione didattica che permette di costruire “ecosistemi di apprendimento” (Cozar e Sáez, 2017, p.167) molto efficaci, attrattivi e capaci di generare una molteplicità di dinamiche e di interazioni positive. Al pari dei videogiochi, considerati anch’essi strumenti di realtà immersiva, permette dunque di porre in essere una didattica basata sull’interazione, sull’esplorazione e sulla ricerca.

Trattasi pertanto di una tecnologia che modifica profondamente i luoghi e i tempi della formazione e dell’istruzione, anche per i bambini più piccoli (Lee, 2012a), in relazione ai quali, già da diverso tempo, sono state condotte ricerche con esiti entusiasmanti. Kondo (2006, citato in Lee, 2012a), ad esempio, ha sperimentato l’utilizzo della tecnologia AR nei siti museali per far visualizzare ai bambini riproduzioni in 3D dei dinosauri a partire dagli scheletri dei dinosauri esposti nei musei, consentendo loro di comprenderne meglio aspetto e movimenti.

In simili esperienze “potenziate”, la sovrapposizione di testi, suoni, immagini, video al mondo reale inquadrato con la fotocamera del proprio dispositivo mobile, oltre ad offrire informazioni, può suscitare emozioni e ricordi (Proctor, 2011) determinando un coinvolgimento sul piano cognitivo, emotivo, relazionale e creativo (Panciroli e Macauda, 2018). Per questo si prestano bene ad essere utilizzate nell’ambito dei processi di interpretazione e di comprensione del patrimonio culturale, soprattutto di quello archeologico (Vicent, 2013).

Una delle prime *app* che ha utilizzato la tecnologia delle realtà aumentata in tali ambiti è *Streetmuseum* relativa alle strade di Londra (Grevtsova, 2015). In Italia costituisce un valido esempio di realtà aumentata l’*app Puglia Reality+* che, sfruttando la fotocamera e il GPS di un dispositivo mobile come uno *smartphone*, posiziona su immagini reali etichette virtuali interattive in grado di offrire fotografie e informazioni aggiuntive sul bene culturale selezionato (Petrucco e Agostini, 2016).

Oltre alla realtà virtuale e a quella aumentata, esiste anche la “*realtà mista*” (MR) che rappresenta un’ulteriore evoluzione nella relazione interattiva tra uomo, tecnologie e

ambiente. Si realizza mediante una fusione di elementi reali con elementi virtuali grazie a interfacce digitali capaci di percepire ed acquisire movimenti e gesti degli utenti e di utilizzarli come *input* per attivare determinate funzioni negli spazi interattivi digitali, all'interno dei quali l'utente viene immerso, divenendone una componente attiva (Coppola e Zanazzi, 2020). Si tratta di un concetto tuttora non del tutto compreso e su cui non c'è piena condivisione in letteratura ma che comunque dà l'idea di una ibridazione tra mondo reale e mondo virtuale. Viene in considerazione come un qualcosa che faccia convergere la realtà e la realtà virtuale in nuovi ambienti all'interno dei quali si trovano ad esistere e ad interagire in *real time* oggetti/ambienti fisici e digitali (Peteva et al., 2020). Al riguardo c'è chi preferisce parlare di *Reality-Virtuality continuum* e se ne immagina una tassonomia articolata in sei punti, rappresentandola come un segmento orizzontale continuo ai cui opposti si pongono la pura realtà virtuale e la pura realtà aumentata mentre nelle "zone" centrali si trovano forme più ibride (Milgram e Kishino, 1994): ciò per lasciar comprendere come i confini tra le tre tipologie di realtà siano molto sfumati poiché dipendono da quanto l'ambiente dell'utente sia generato da un dispositivo intelligente e quanto invece sia più aderente all'ambiente reale, proprio come accade nelle attività umane, che non possono essere suddivise in componenti nettamente distinte (Billinghurst et al., 2001).

Un tentativo ben riuscito di esplorazione della possibilità di muoversi dentro il *continuum* "reality-virtuality" è il progetto *MagicBook* realizzato nel 2001 in Australia (Billinghurst et al., 2001): qui si dimostra che, attraverso l'uso di tecnologie VR e AR, un oggetto fisico, quale un semplice libro, possa essere utilizzato per far "viaggiare" gli utenti dal mondo reale a quello virtuale senza soluzione di continuità, permettendo una lettura interattiva che trasforma in realtà la fantasia soprattutto dei bambini più piccoli che possono interagire e muoversi in un ambiente immersivo insieme ai personaggi delle storie narrate nel libro.

Sistemi di realtà mista permettono così di entrare nei musei virtuali esplorando da vicino e manipolando in maniera sostenibile i beni delle collezioni museali ed archeologiche, vivendo immersi nel periodo storico di riferimento con un conseguente coinvolgimento emozionale e motivazionale che non ha precedenti e che, da questo punto di vista, non conosce certamente limiti di età.

Molte istituzioni culturali e, soprattutto museali, si sono dotate di applicazioni virtuali che offrono ai visitatori la possibilità di esplorare un sito da remoto o anche di fruire di esperienze

immersive che permettono di ottenere informazioni aggiuntive rispetto a quelle visibili *in situ*, di manipolare virtualmente fragili reliquie senza comprometterne l'integrità, o di poter vedere la ricostruzione virtuale di reperti danneggiati o parziali (Mortara e al., 2014).

Ad oggi i molteplici studi diretti ad indagare le possibili applicazioni delle cosiddette tecnologie immersive nei percorsi di educazione al patrimonio culturale realizzati in ambito scolastico, universitario e, soprattutto, museale ne hanno messo in evidenza le potenzialità didattiche e formative in relazione a diversi aspetti.

Se ne enfatizza la possibilità di generare apprendimenti creativi, secondo un approccio costruttivista e di *peer education* (Panciroli e Macaudo, 2018), ma anche la possibilità di favorire una comunicazione attiva del passato e dei beni culturali secondo un approccio critico di *augmented heritage*, in uno spazio di mediazione e di interazione tra reale e digitale (Maniello, 2018).

Con specifico riferimento al settore scolastico sono state decantate le potenzialità in termini di personalizzazione, inclusione, riduzione del carico mnemonico, coinvolgimento multisensoriale durante esperienze di fruizione del *Cultural Heritage* (Coppola e Zanazzi, 2020); e ne sono state dimostrate le potenzialità di apprendimento collaborativo a scuola mediante il sistema interattivo "CARDS" basato sulla manipolazione fisica di carte aumentate (Giraudeau et al., 2019). Altre evidenze relative alla formazione universitaria, inoltre, ritengono che i numerosi vantaggi formativi di questo approccio risiedano nel fatto che sia interattivo, accessibile, gestibile a distanza, ma anche nel fatto che faciliti i processi di memorizzazione delle informazioni, che velocizzi i processi di apprendimento, che favorisca il *lifelong learning* e che consenta facilmente il riuso dei materiali didattici prodotti (Peteva et al., 2020).

Con riferimento all'ambito museale - nello specifico quello italiano - ne è stata messa in evidenza la potenziale soddisfazione della curiosità degli utenti (Coppola e Zanazzi, 2020) e, soprattutto, l'implementazione dell'*audience development* (Carci et al., 2019). Collegate ai processi di *audience development* sono anche esperienze di *video mapping* condotte in contesti museali italiani in cui gli utenti realizzano forme di fruizione collettiva di beni culturali in ambientazioni immersive dal forte impatto percettivo ed emotivo. Si tratta di una tecnologia multimediale in larga diffusione basata sulla proiezione di fasci di luce su spazi

reali (quali ad esempio facciate di edifici o monumenti) utilizzati come schermi su cui proiettare contenuti digitali (Lo Turco, 2018).

La realtà virtuale immersiva, in tutte le sue forme, presenta pertanto potenzialità educative indiscutibili. Non ci sono invece pareri pienamente concordi nella letteratura accademica in merito all'entità dei benefici derivanti dall'osservazione e interazione digitale rispetto a quella in presenza nei siti culturali. In alcuni studi, infatti, si difende fortemente il valore dell'impareggiabile empatia che è capace di generare l'interazione fisica con i manufatti e con gli spazi ri-creati *in situ* (Santacana et al., 2015). Altri contributi, invece, ritengono che i benefici derivanti dalle ri-creazioni di siti archeologici realizzate dalla realtà virtuale siano addirittura maggiori di quelli forniti dalle ri-creazioni fisiche effettuate *in situ* (Egea e Arias, 2020). Alcuni studi giungono persino a sostenere che la ri-creazione virtuale può generare il *sense of place* che, in presenza di determinate condizioni (quali ad esempio una immersione completa nel patrimonio archeologico, una ri-creazione completa di quest'ultimo nell'ambiente virtuale, la presenza nei fruitori di conoscenze pregresse sul senso del luogo per esperienze personali o accademiche), può generare emozioni e la sensazione di essere presenti nelle epoche passate (Ghani et al., 2016).

Per quanto riguarda la disponibilità di risorse di questa tipologia dedicate alla storia e al patrimonio culturale, nonostante se ne rilevi una presenza crescente, risultano ancora poche le proposte espressamente progettate per l'educazione formale (Arias et al., 2018) e per determinare un vero coinvolgimento attivo da parte dei fruitori (Mortara et al., 2014). Quelle esistenti presentano un modesto impatto all'interno dei contesti di educazione formale a causa della mancanza di un intento didattico chiaramente specificato (Egea e Arias, 2020).

Per quanto riguarda gli studi condotti sugli effetti in termini di apprendimento derivanti dall'uso della realtà aumentata, virtuale, mista, sono ancora relativamente pochi quelli diretti specificamente sull'istruzione (Luna et al., 2019), che, peraltro, presentano una carenza di riflessione teorica (Cabero e Barroso, 2018). Si segnala a tal riguardo un recente studio relativo all'applicazione della realtà aumentata al patrimonio culturale, che individua otto argomenti di tendenza nel periodo 2012-2021 (ricostruzione 3D di artefatti culturali, patrimonio digitale, musei virtuali, *user experience*, istruzione, turismo, patrimonio culturale immateriale e *gamification*) e, relativamente all'istruzione, ribadisce genericamente l'importanza educativa della piena immersione in ambienti storici ricreati in 3D e della possibilità di interagire con gli artefatti virtuali (Boboc et al., 2022).

Altre indagini giungono alla conclusione secondo cui si rende necessaria una revisione dei programmi scolastici (*ergo* Indicazioni Nazionali), degli ambienti di apprendimento e soprattutto dei metodi di insegnamento che, se basati su approcci di *Flipped classroom* e di *Project Based Learning*, potrebbero rendere la realtà aumentata un valido mediatore negli apprendimenti scolastici (Petrucco e Agostino, 2016).

Uno studio condotto su un campione di scuole italiane enfatizza invece le potenzialità della realtà aumentata quale nuova modalità di fruire del patrimonio e di valorizzarlo anche in ambito scolastico, anche nella scuola primaria in cui è stato rilevato che viene maggiormente utilizzata l'applicazione *Quiver*, poiché permette di sperimentare nuove forme di convergenza tra creatività, conoscenza e immaginazione (Panciroli e Macaudo, 2018).

La ricerca in relazione all'educazione formale e, soprattutto, nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale, andrebbe certamente approfondita, al fine di indagare più a fondo gli impatti derivanti dall'uso pedagogico delle tecnologie immersive nei processi di apprendimento e di ancorare ad evidenze scientifiche l'enorme ventaglio di potenzialità formative riconosciute alle diverse applicazioni attualmente disponibili (Coppola e Zanazzi, 2020).

Gli ulteriori sviluppi futuri sono ancora tutti da scrivere e probabilmente avranno un ruolo da protagonisti il *Metaverso*, l'Intelligenza Artificiale e gli Ologrammi, che tuttavia, costituiscono già una realtà, seppur tutta da studiare. Ne costituisce un esempio la vetrina olografica realizzata dall'*Istituto per le Tecnologie Applicate ai Beni Culturali* del CNR (*Consiglio Nazionale delle Ricerche*) nell'ambito del progetto *CEMEC (Connecting European Early Medieval Collections)* in cui si attua una fusione di diversi linguaggi come realtà virtuale, teatro, realtà mista, video-arte (Pietroni, 2020).

3.2.5 Digitale e Patrimonio culturale immateriale.

Come già argomentato nel capitolo precedente, fanno parte del patrimonio culturale anche le manifestazioni intangibili ed immateriali dell'attività umana che si tramandano di generazione in generazione partecipando ai processi di patrimonializzazione e di costruzione delle identità culturali a più livelli di localizzazione, confluendo in quello che viene definito "patrimonio culturale immateriale". Questo, in ambito internazionale, trova il suo fondamento

di tutela nella *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*¹¹⁶ promulgata nel 2003 dall'UNESCO. Nella Convenzione tra l'altro si affida all'educazione un ruolo di primo piano nel partecipare ai processi di custodia e diffusione di questa particolare tipologia di patrimonio.

Il rapporto tra digitale e patrimonio culturale immateriale si può metaforicamente cristallizzare nel rapporto tra innovazione e tradizione, per cui bisognerebbe trovare il giusto punto di equilibrio tra le due entità. Le tecnologie digitali in effetti rivestono un ruolo duplice in quanto costituiscono al tempo stesso una sfida e una opportunità: sebbene siano percepite come una minaccia per la sopravvivenza delle tradizioni culturali, tuttavia costituiscono la chiave per l'identificazione, la documentazione, la salvaguardia, la conservazione e la diffusione del patrimonio culturale immateriale (Alivizatou et al., 2017). Le soluzioni digitali, infatti, possono rispondere ad esigenze di conservazione e custodia del patrimonio immateriale (Boboc et al., 2022) ma possono anche migliorarne la percezione (Lu et al., 2020).

A differenza del settore del patrimonio culturale materiale, in cui diversi studi (si considerino ad esempio quelli citati nella presente trattazione) hanno rilevato le infinite possibilità educative del digitale, poche ricerche hanno studiato il potenziale formativo del digitale in relazione al patrimonio culturale immateriale (Cozzani et al., 2016; Dagnino et al., 2018) così come risultano piuttosto limitate risorse specifiche, come videogiochi per il patrimonio culturale immateriale (Dagnino et al., 2018). Si vedano a tal fine gli esempi citati nel paragrafo 3.2.3.

I pochi studi esistenti sostengono comunque che supportare con modalità innovative e digitali i processi di educazione al patrimonio culturale immateriale possa agevolare la conoscenza del passato, favorendone la diffusione e lo sviluppo sostenibile tra le generazioni del secolo digitale (Alivizatou et al., 2017).

I giochi digitali, ad esempio, possono innovare gli ambienti di apprendimento, immergendo i destinatari in coinvolgenti ed efficaci esperienze di apprendimento situate relative al patrimonio intangibile (Pozzi, 2020).

¹¹⁶ <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-IT-PDF.pdf>

Si ritiene, inoltre, che attraverso lo *Storytelling Digitale* sia possibile non solo salvaguardare il patrimonio immateriale, ma soprattutto generare “empowerment di comunità” (Fiore e De Marco, 2022, p.89) coinvolgendo in una partecipazione attiva varie tipologie di pubblico, compresi gli studenti, con positive ricadute in materia di educazione alla cittadinanza.

Grazie alle più recenti innovazioni digitali come i sensori di movimento, oggi utilizzati per scopo prevalentemente ludico, è possibile altresì far spazio a nuovi scenari educativi capaci di mettere al centro l’alunno nei processi di conoscenza, fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale immateriale trasferendo sul piano didattico strumenti pensati per il tempo libero (Cozzani, 2016).

Si pone in questa prospettiva ma con riferimento al patrimonio immateriale musicale, la *UNESCO Collection of Traditional Music of the World*¹¹⁷ che rende disponibili registrazioni della musica tradizionale mondiale (Alivizatou et al., 2017).

Si poneva in questa prospettiva, ma con funzionalità ulteriori, il progetto *i-Treasures (Intangible Treasures - Capturing the Intangible Cultural Heritage and Learning the Rare Know-How of Living Human Treasures)* co-finanziato nel 2012 dall’Unione Europea, relativo allo sviluppo di una piattaforma *open* ed estensibile, diretta supportare l’accesso all’ICH (*Intangible Cultural Heritage*, come viene definito dall’UNESCO) ai fini dell’istruzione e della ricerca, mettendo a disposizione audio, immagini, grafica 3D, *avatar* e altri tipi di contenuti digitali di diversa provenienza. Il progetto superava la logica della semplice archiviazione, documentazione e digitalizzazione del patrimonio immateriale e presentava funzionalità prettamente didattiche e anche di generazione di nuova conoscenza (Dagnino et al. 2018). Prevedeva infatti l’utilizzo di sensori motori capaci di rilevare le *performances* degli utenti restituendo *feedback* per migliorarne le prestazioni. Da qui la sua attitudine ad un uso didattico secondo una metodologia innovativa di tipo interattivo e secondo una prospettiva *student-centred*. Attraverso la piattaforma era possibile infatti individuare, analizzare e successivamente riprodurre con finalità intenzionalmente didattiche tutta una serie di *performance* intangibili relative a quattro aree: canti, danze, artigianato tradizionale e musica contemporanea (Cozzani et al., 2016; Dagnino et al., 2018). Sebbene la ricerca in questo campo debba ancora fare passi in avanti, tuttavia, gli studi compiuti su “i-Treasures” hanno messo in evidenza le potenzialità delle tecnologie digitali a supporto dei processi di

¹¹⁷ <https://ich.unesco.org/en/collection-of-traditional-music-00123>

insegnamento-apprendimento con riferimento anche ai beni culturali immateriali. Non si nascondono al contempo ostacoli, sia di ordine tecnico, legati a limiti di affidabilità e di precisione delle tecnologie stesse, sia di ordine metodologico-organizzativo (Pozzi, 2020) legati ai limiti delle tradizionali pratiche di insegnamento a tutt'oggi ancora diffuse. Anche per questo motivo la ricerca sulla didattica del patrimonio culturale immateriale in ambienti digitali è da considerare in una fase di avvio, ancor di più con riferimento al settore della scuola primaria.

3.3 Educazione al patrimonio culturale e digitale: aspetti problematici e modelli possibili

A conclusione del presente quadro teorico, lungi dall'avanzare pretese di esaustività, si ritiene opportuno avanzare delle riflessioni su alcuni degli aspetti problematici connessi all'utilizzo del digitale nei contesti educativi del patrimonio culturale e di individuare possibili soluzioni didattiche ed organizzative che possano prospettare il giusto equilibrio tra il reale e il digitale nei processi di fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale sin dalla più tenera età.

3.3.1 Digitale sì, digitale no?

“Digitale sì? Digitale no?”. È, questo, un vecchio dilemma che, in ambito educativo, vede agli antipodi, da un lato, i sostenitori dell'utilizzazione delle tecnologie e delle risorse digitali come strumenti al servizio dell'educazione capaci di creare ambienti educativi di apprendimento focalizzati sugli studenti e in grado di soddisfare al meglio i loro bisogni formativi; dall'altro, chi invece scorge in esse soltanto dei pericoli o dei potenziali rischi (accesso a materiale non idoneo, diffamatorio, pirata, non attendibile,...) soprattutto per gli alunni più piccoli (Etxeberria, 2012; Taylor e Young, 2003) o dei rischi anche per la loro salute mentale di chi ne fa uso (Aznar et al. 2020). Peraltro, se da un lato pare inconfutabile il fatto che l'inclusione delle tecnologie nella pratica didattica permetta un maggiore accesso alle informazioni e favorisca più ampie e diversificate forme di interazione, dall'altro, non si può neppure negare che nell'era di *Internet* ciò di cui hanno bisogno gli studenti non è una maggiore quantità di informazioni ma una maggiore capacità di selezionare, valutare, interpretare, usare in modo critico e creativo le informazioni (come già ampiamente riportato nel paragrafo 3.1.2).

Il tutto va inquadrato nel contesto di una evoluzione tecnologica continua che non sempre però ha portato le tanto attese trasformazioni, richiedendo ulteriori studi per migliorare e testare l'efficacia delle TIC in termini didattici (Reynolds et al., 2003). Da qui la proliferazione di studi e discussioni a favore e contro il digitale.

Nel corso della presente trattazione sono stati richiamati diversi contributi a difesa del valore aggiunto che il digitale può avere nei processi di educazione storica e di educazione al patrimonio culturale. Se ne richiamano altri a seguire al fine di mettere in risalto altri particolari poco o non ancora considerati.

Si collocano in questa prospettiva quegli studi che considerano i musei virtuali come spazi dell'interattività e "officine" del sapere" (Panciroli e Russo, 2016, p.404).

Nella stessa direzione si pongono quanti difendono i numerosi vantaggi dell'archeologia virtuale. Questa, intesa come "restituzione" o "ri-creazione" virtuale di ambienti del passato, permette di cogliere l'evoluzione diacronica degli accadimenti e di visualizzare scenari autentici pur senza avere contatti con i resti del passato, facilitando le azioni didattiche e avviando gli alunni alla ricerca archeologica di base (Santacana et al., 2015).

Si è ampiamente detto, inoltre, che un buon uso di risorse digitali favorisca un ruolo attivo del soggetto che apprende. Ciò si pone in linea con alcuni degli otto modelli ritenuti fondamentali per l'educazione patrimoniale da Fontal e Marín (2014), in particolare con il modello investigativo, processuale, costruttivo e relazionale. In questo senso il digitale costituisce veramente un valore aggiunto, in quanto permette ai bambini di ampliare le loro opportunità formative, andando oltre i contenuti presenti nei libri di testo e le spiegazioni date dagli insegnanti. Attraverso i videogiochi, gli audiovisivi e tantissime altre risorse, permette infatti di avere accesso a differenti narrazioni storiche, a differenti modalità di trattare i tempi storici, andando ben oltre la rigida trattazione lineare tradizionale (Moreno, 2010) con tutti gli stereotipi che porta con sé e che di solito finisce con l'ostacolare la comprensione del senso del divenire storico.

E ancora si pongono nella medesima prospettiva quelle ricerche in campo internazionale e nazionale - alcune delle quali recentissime - che difendono l'applicabilità della realtà aumentata in contesti educativi (Campitiello et al., 2023; Diegmann et al., 2015; Dunleavy e Dede, 2014), ma anche in contesti formativi aziendali e industriali (Lee, 2012b), per favorire l'interazione con i beni culturali (De Paolis, 2012), per promuovere l'accessibilità culturale

(Campitiello et al., 2023), per stimolare lo sviluppo del pensiero spaziale (Carrera e Asensio, 2016), per favorire lo studio di una città (Lee et al., 2012); se ne difende l'utilizzo didattico anche per arricchire la percezione sensoriale (Poletti et al., 2015), per generare un apprendimento aumentato (Herrington e Crompton 2016) e, soprattutto, per finalità inclusive (Campitiello et al., 2023; Chiusaruoli e Arduini, 2023; Di Martino e Longo, 2019) a supporto di studenti con disabilità uditive (Amatori e De Mutiis, 2022), a supporto dei bambini con disturbi dello spettro autistico (Escobedo et al., 2012), per la progettazione e l'usabilità universali (Walker et al., 2017).

Quanto agli svantaggi, relativamente all'uso della tecnologia mobile in contesti educativi si fa riferimento - oltre a quanto già anticipato in merito alla loro rapida obsolescenza - alla presenza di virus informatici e, soprattutto, al *digital divide* (Ibáñez-Etxeberria et al., 2011). I divari digitali già esistenti, sia a livello macro tra diverse zone geografiche, sia a livello micro tra diversi contesti socio-economico-culturali all'interno del medesimo spazio geografico, potrebbero essere ulteriormente implementati da un uso predominante della tecnologia mobile nei contesti di apprendimento, dando luogo a nuove forme di fragilità e di esclusione anche di natura complessa. Le tecnologie digitali, oltre ad essere importanti strumenti per favorire i processi di socializzazione del patrimonio culturale, possono infatti diventare rilevanti fattori di esclusione sociale (Martínez et al., 2015).

Altri studi mettono in guardia dai rischi di una possibile riduzione del potenziale di apprendimento che possono dare esperienze di esplorazione museale con l'uso di applicazioni mobili: se è vero, infatti, che queste possono certamente catturare l'attenzione dei visitatori e suscitare la curiosità, possono diventare anche elementi di distrazione sia in relazione all'ambiente reale esplorato sia in merito ai processi di creazione di significati se non basati su un'attenta progettazione delle attività proposte (Xhembulla et al., 2014).

E sono state rilevate numerose criticità anche con riferimento ai siti *web* museali in cui, salvo poche eccezioni, non sono presenti contenuti prettamente didattici o ad uso didattico. Uno studio condotto nei siti *web* dei musei spagnoli, ha rilevato ad esempio la presenza prevalente di contenuti destinati ad un pubblico generale (non specifici per studenti, né per ricercatori), con scopi prevalentemente informativi (che attribuiscono al visitatore un ruolo passivo) o divulgativi (di attività da realizzare in presenza nei siti culturali); al contrario è stata rilevata la quasi totale assenza di strumenti di comunicazione bidirezionale ed interattiva (come *chats*,

forum, blog, ...) e, in genere, è stato evidenziato un uso del digitale non pianificato né ancorato a precisi riferimenti teorici (Asensio et al., 2011).

Analoghe criticità sono rilevabili nei contesti di educazione formale in cui si profila il rischio di uno squilibrio tra il troppo rapido sviluppo della tecnologia e la non altrettanto rapida capacità dei soggetti preposti all'educazione di incorporarla in maniera adeguata nei processi di apprendimento (Moreno, 2010). Da qui la conseguenza di perpetrare, anzi di fortificare gli approcci didattici tradizionali mediante un uso non appropriato delle TIC (Asensio et al., 2011; Moreno, 2010).

In relazione ai *videogames* il dibattito scientifico si fa ancora più acceso. Si ritiene che la ricerca sia ancora frammentaria e che non vi siano prove certe sull'efficacia didattica di dette risorse, né sulla possibilità di generalizzare una valutazione positiva di efficacia (magari testata per un singolo gioco) a tutte le altre analoghe risorse e a tutte le diverse situazioni di apprendimento (Hays, 2005). Vengono inoltre criticati altri aspetti ritenuti particolarmente negativi correlati alla presenza, in alcune tipologie di *games*, di scene di violenza che non possono certo essere tollerate in ambito educativo e ancor di più con bambini in età di scuola primaria. Ciò acquista una rilevanza ancora maggiore se si considera che diverse organizzazioni di rilievo mondiale (come *l'American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, l'American Academy of Pediatrics, la Canadian Paediatrics Society*) concordano nel ritenere che la violenza nei videogiochi e nei *media* in generale influenzi fortemente la salute di bambini ed adolescenti, contribuendo allo sviluppo di condotte aggressive (Etxeberria, 2012).

In relazione all'uso di audiovisivi, alcuni studi (Donnelly, 2014; Taylor e Yang, 2003) mettono in guardia contro i rischi del "presentismo" ovvero della possibile contaminazione dei fatti narrati e delle rappresentazioni di situazioni e ambientazioni storiche con elementi propri dei modi di pensare e di agire della società contemporanea: in questi casi il rischio è determinato da possibili distorsioni delle verità storiche e da aggiunte fittizie in nome di esigenze di intrattenimento del pubblico destinatario, secondo ben definite scelte dell'industria cinematografica. Si vengono in tal modo a creare degli stereotipi che costituiscono ostacoli alla corretta percezione e interpretazione di contenuti storico-patrimoniali. Se poi ci si focalizza più sull'ambito scolastico, il rischio maggiore connesso all'uso didattico degli audiovisivi è la fruizione passiva, da parte degli studenti, dei contenuti digitali narrati

attraverso gli audiovisivi. Se gli studenti non vengono indirizzati ad indagare a fondo sulla ricostruzione e sulla narrazione filmica e a considerare le riproduzioni filmiche come artefatti storici da interrogare, allora la visione dei film storici rischia di ostacolare i processi di alfabetizzazione storica (Donnelly, 2014).

Dette constatazioni costituiscono argomenti su cui vale la pena interrogarsi e riflettere, soprattutto in considerazione delle enormi potenzialità formative riconosciute alle risorse e tecnologie digitali dalla più autorevole ricerca accademica, di cui si è ampiamente discusso.

In questo quadro così controverso si arriva persino ad ipotizzare che chi si ostina a mettere in rilievo solo gli aspetti negativi dell'uso del digitale non sia effettivamente in grado di integrare risorse e tecnologie digitali nella pratica didattica quotidiana e, per converso, chi ne fa uso sottovaluta i rischi che potrebbero derivare da una utilizzazione non efficace di soluzioni digitali (Etxeberria, 2012).

Nell'ampio dibattito oggetto del presente paragrafo presentano una posizione del tutto particolare Calvani e Vivianet (2016) che focalizzano l'attenzione sui risultati dell'*Evidence-Based Education* (EBE) degli scorsi decenni, dai quali si evince che l'incidenza dell'uso del digitale in ambito didattico non presenti un'efficacia significativa nei processi di apprendimento; rilevano tuttavia che, sia per il carattere multidimensionale della tecnologia, sia per la complessità del concetto stesso di scuola, il valore aggiunto offerto dal digitale può sfuggire all'evidenza scientificamente rilevabile o perché esso attiva *skill* specifiche non comparabili con altre *skill* attivate senza il digitale, o perché è insito in variabili collaterali che sfuggono alle evidenze scientifiche. Sulla base di tali argomentazioni i due autori ritengono che le tecnologie abbiano un valore educativo "di secondo ordine" collegato alla capacità del docente di tirar fuori dalle stesse il loro immenso potenziale formativo (Calvani e Vivianet, 2016). Spetta ai docenti dunque garantire un'integrazione ottimale dei diversi tipi di risorse digitali nei contesti educativi poiché queste, se ben utilizzate, possono garantire benefici nei processi di apprendimento e in particolare nella didattica della storia e del patrimonio culturale (Pérez e Sáez, 2016).

A conclusione della rassegna sin qui esposta e sulla base di tutte le opportunità formative che la ricerca ha riconosciuto alle risorse e alle tecnologie digitali nei percorsi di educazione al patrimonio culturale, si ritiene pertanto di poter comporre quell'ambivalenza rilevata rispondendo in senso positivo all'interrogativo che dà titolo al presente paragrafo. Si condivide

la prospettiva secondo cui il digitale può permettere una moltiplicazione dei livelli di lettura del patrimonio culturale (Bonacini, 2020) e favorire forme di fruizione nuove e personalizzate del patrimonio culturale, adattabili ai bisogni e alle aspettative dei singoli individui, dunque anche agli alunni della scuola primaria (Manera, 2020) solo a condizione che venga utilizzato didatticamente in maniera adeguata.

3.3.2 Nuove tecnologie o nuove metodologie?

Le considerazioni esposte a conclusione del paragrafo precedente lasciano ben intendere che le tecnologie non sono educative in sé (Moreno, 2010) e che, se autonomamente considerate, non fanno la differenza nei processi di educazione al patrimonio culturale: sono le strategie formative che le tecnologie sono in grado di implementare a fare la vera differenza (Calvani e Vivianet, 2016; Higgins et al., 2012) ed è su queste che bisogna focalizzare l'attenzione, in modo da individuare quali tra esse, se supportate dal digitale, siano in grado di determinare significativi miglioramenti nei processi di apprendimento (Trincherò, 2018). Di questo ne ha piena consapevolezza il PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale) italiano che, nel postulare una nuova idea di educazione per l'era digitale, pone al centro non la tecnologia, ma i nuovi modelli di interazione didattica che ne sappiano fare uso.

La scuola, infatti, non può cedere alla tentazione di pensare che basti dotare gli alunni di dispositivi mobili o i docenti di lavagne interattive multimediali e di piattaforme di *e-learning* per innovare le pratiche di insegnamento-apprendimento e per migliorare gli apprendimenti (Rivoltella, 2018). Risorse e tecnologie digitali possono convivere tranquillamente con i metodi tradizionali ed essere utilizzati continuando a trattare gli studenti come soggetti passivi (Boschetti, 2021), con conseguente perdita di quel valore aggiunto che il digitale può effettivamente dare: è evidente, infatti, che il valore aggiunto dal digitale sarà sicuramente trascurabile ove un dispositivo tecnologico, come ad esempio un *tablet*, venisse usato solo con funzione di lettore di testi o, peggio ancora, se il suo uso non fosse integrato nel quadro della progettazione di un ben più ampio e strutturato percorso formativo (Trincherò, 2018). Stessa situazione si verificherebbe se si continuasse a trasporre il tradizionale binomio “spiegazione-interrogazione” in esperienze virtuali di apprendimento a distanza, proprio come è successo in modo generalizzato nel caso della Didattica a Distanza durante il periodo dell'emergenza pandemica (Boschetti, 2021).

La presenza del digitale a scuola, al fine di sfruttarne tutti i suoi vantaggi potenziali, richiede invece un cambio dei paradigmi pedagogico-metodologico-organizzativi. Essa va “normalizzata” cioè inclusa in modo ordinario nella pratica didattica quotidiana; va intesa come un facilitatore del lavoro in presenza, come un prolungamento della relazione “artefatti-strategie-ambiente di apprendimento” (Rivoltella, 2018). Come già nel 2002 rilevava Prats, il progresso dell’efficacia nell’uso delle tecnologie può essere raggiunto se e nella misura in cui gli insegnanti ne sperimentino l’uso nella pratica didattica quotidiana, poiché “solamente se apprenderà a caminar camminando” (Prats, 2002, p. 15).

Ciò fa ben comprendere come, nell’attuale contesto accademico abbia assunto una posizione preminente la ricerca di apposite metodologie funzionali ad un uso didattico del patrimonio culturale sostenuto da una mediazione digitale ormai irrinunciabile.

La letteratura di settore è in prevalenza concorde nel riconoscere l’efficacia di metodologie didattiche attive, esperienziali e incentrate sullo studente come *l’Object-based Learning* (Egea e al., 2018; Espinosa e Arias, 2021; Poce et al., 2021; Prown, 2001; Willcocks, 2015) il *Visual Thinking* (Arnheim, 1969; Colizzi, 2017; Poce et al., 2021; Yenawine, 1997), il *Digital Storytelling* (De Marco, 2022; Fiore e De Marco, 2022; Poce et al., 2021).

L’*Object-Based Learning* (OBL) permette agli studenti di entrare fisicamente in contatto con l’oggetto, esplorandolo, osservandolo, attribuendogli significati mediante un approccio *inquiry* che stimola lo sviluppo di abilità e competenze di carattere trasversale (come la capacità di analisi, la metacognizione, il pensiero critico e problematizzante, la capacità di risolvere problemi e di comunicare) attraverso le quali si realizzano apprendimenti attivi e profondi (Poce et al., 2021). Si tratta di un approccio *hands on* (già discusso nel paragrafo 3.1.3), che ha l’intento di far toccare la storia agli alunni per sollecitare quelle emozioni derivanti dalla percezione tattile che permettono di attivare importanti funzioni cognitive (Vicent et al., 2015). E l’intento è altresì quello di creare quelle connessioni con il patrimonio custodito nello stesso contesto di vita del bambino, al fine di avviare processi di costruzione di identità e di sensibilizzazione patrimoniale (Espinosa e Arias, 2021). Questa metodologia diviene ancora più efficace e, soprattutto, diviene facilitata se supportata dal digitale (Vicent et al., 2015). La più recente innovazione tecnologica, infatti, attraverso innovativi sistemi di scansione digitale, può generare immagini molto dettagliate di oggetti culturali “portando in aula” le riproduzioni digitali degli oggetti o la loro stampa in 3D che (come nel caso citato

degli strumenti musicali etruschi -paragrafo 3.1.3) permette loro di fruire di tutti i benefici che la percezione sensoriale dell'oggetto è in grado di offrire, anche con riferimento a beni che realmente non presenti nel contesto di apprendimento (Poce, 2018). Questa impostazione metodologica si presta altresì a favorire esperienze di personalizzazione, permettendo una fruizione del patrimonio culturale in linea con i tempi e con le modalità di apprendimento degli alunni.

Il *Visual Thinking* è stato originariamente teorizzato da Rudolf Arnheim (1969) che, ispirandosi alla concezione aristotelica secondo cui l'anima non pensa senza un'immagine, ha elaborato il principio "visual perception is visual thinking" (pag. 14). In tempi più recenti è stato ripreso da altri autori come Yenawine (1997) e Abigail Housen (2007). Questo modello, in linea con i principi dell'apprendimento attivo e costruttivista, implementando la capacità di *problem solving* degli alunni, li rende capaci di attribuire significato a immagini (opere d'arte), rendendoli costruttori delle proprie conoscenze (Colizzi et al., 2017). Inoltre può implementare la consapevolezza del valore del patrimonio culturale e della necessità della sua salvaguardia poiché genera strette relazioni tra le opere d'arte e i suoi fruitori (Colizzi et al., 2018). È un approccio che coinvolge molti aspetti cognitivi (come l'osservazione, la ricerca, la problematizzazione, la formulazione di ipotesi, l'analisi, la categorizzazione, l'argomentazione) senza però trascurare gli aspetti affettivi della conoscenza che hanno certamente la loro importanza nei processi di apprendimento (Poce et al., 2021). L'immagine, che è di per sé un potente mediatore didattico (Pentucci, 2015), se supportata dalle innovazioni tecnologiche, acquisisce un potere di attrazione nei confronti degli studenti, ponendosi in perfetta sintonia con le modalità di apprendimento caratteristiche dei ragazzi dell'era digitale.

Il *Digital Storytelling*, combinando interattività, narrazione e arti audiovisive, può facilitare i percorsi educativi diretti alla conoscenza, comprensione e valorizzazione del territorio, nel quadro di un'educazione alla cittadinanza attiva interconnessa con i patrimoni locali (De Marco, 2022). È stato sperimentato che la creazione di storie digitali ispirate ad oggetti museali e al patrimonio culturale in genere, centrando il *focus* sul processo piuttosto che sul prodotto, coinvolge emotivamente i fruitori implementandone i processi di apprendimento diretti a far acquisire quelle *skills* indispensabili per vivere nel 21° secolo ovvero *Creativity*, *Critical thinking*, *Collaboration* e *Communication* (Liguori e Rappoport, 2018), competenza, quest'ultima, che è esplicitamente rapportata dalle Indicazioni Nazionali (2012, p.20)

all'educazione al patrimonio culturale e ai nuovi media. Il *Digital Storytelling* inoltre stimola negli alunni la capacità narrativa (Poce et al., 2021) ma anche la capacità di selezionare, analizzare, interpretare fonti, attività indispensabili secondo Brusa (2020) per giungere alla narrazione storica. Attraverso la sperimentazione dei meccanismi narrativi, il *Digital Storytelling* favorisce inoltre processi di democratizzazione della cultura, di ricostruzione identitaria comunitaria e di partecipazione di tipo *bottom up* alla presa in carico del patrimonio da parte delle comunità locali, in un'ottica di *empowerment comunitario* e di *audience engagement* (De Marco, 2022; Fiore e De Marco, 2022), soprattutto con riferimento al patrimonio culturale immateriale, secondo quanto già si è avuto modo di esprimere nel paragrafo 3.2.5. Esempio di *Storytelling Digitale* è l'esperienza *#iziTravell*, più volte qui richiamata ed attuata in Sicilia.

Altre metodologie innovative in relazione alle quali l'uso di soluzioni digitali si è dimostrato particolarmente efficace poiché stimolano il pensiero divergente e creativo sono l'*Inquiry Based Learning*, il *Research Based Learning* e il *Jigsaw Learning* (Poce, 2018); per promuovere la ricerca cooperativa, la motivazione e lo sviluppo cognitivo una valida soluzione è la *WebQuest* (Bellatti e Sabido-Codina, 2020; Moreno, 2010), mentre si possono realizzare programmi educativi *on line* con sistemi di *Learning Management System* (Moreno, 2010) integrando la pratica quotidiana in aula e rompendo i rigidi schemi dello spazio-scuola e del tempo-scuola.

Si tratta di modelli e approcci diversi ma che trovano una matrice comune nell'uso del digitale che, nelle forme di dispositivi intelligenti di ultima generazione ma anche di *Web, app, social* e a breve (o già adesso?) anche nelle forme del *Metaverso* e dell'*Intelligenza Artificiale* diventano spazi in cui insegnare ed apprendere in modo innovativo ed efficace i valori del patrimonio culturale e tutte le sue potenzialità formative.

I referenti teorico-pedagogici di questi approcci sono da ricollegare, per quanto riguarda l'educazione al patrimonio culturale, ai principi pedagogici di Dewey e al valore del *learning by doing* rappresentato in "*Arte come esperienza*" (1951), in cui si traccia un *continuum* tra l'opera d'arte (*ergo* il bene culturale in ogni sua manifestazione) e l'esperienza diretta; per quanto riguarda gli aspetti connessi al digitale, alle "aule senza mura" di McLuhan (1966) che ebbe l'intuizione di vedere nelle allora nascenti tecnologie la possibilità di

un'educazione capace di superare gli spazi fisici delle istituzioni educative (Amendola ed Esposito, 2022).

Trarre vantaggio dalle innumerevoli opportunità educative offerte dalle nuove tecnologie digitali anche nell'ambito dell'educazione primaria, significa anche seguire la direzione tracciata da Prats (2015, citato da Miguel-Revilla, 2020), ovvero realizzare un progressivo passaggio da un alunno che utilizza materiali già pronti a uno che invece sia protagonista e creatore di risorse.

E a questo cambio di ruolo dell'alunno non può che corrispondere un cambio di ruolo del docente che nel progettare e costruire l'impalcatura didattica per guidare e sostenere i processi di apprendimento degli studenti, diventa capace di integrarvi il digitale in maniera consapevolmente progettata allo scopo di renderlo funzionale ai bisogni formativi dell'alunno del XXI secolo.

Così come occorre promuovere apprendimenti significativi negli alunni, è necessario promuovere "una docenza significativa" (Moreno, 2010, p. 67) che sappia riprogettare e riorganizzare i processi di costruzione della conoscenza storica e la formazione di valori di cittadinanza attiva e democratica secondo una visione olistica dell'apprendimento storico e dell'educazione al patrimonio culturale.

Una docenza significativa è quella che sappia anche dare una nuova fisionomia dell'ambiente educativo di apprendimento, organizzandolo diversamente in funzione degli obiettivi da raggiungere, delle attività progettate, delle strategie educativo didattiche selezionate, adottando e adattando a tal fine soluzioni didattiche ed organizzative creative e flessibili nella gestione degli arredi e degli spazi di apprendimento, questi ultimi da intendere non solo in senso fisico ma come luoghi della conoscenza. Ciò comporta gestire in modo innovativo anche il gruppo-classe che, da un insieme di individualità passive e ricettive poste l'una a fianco all'altra e rigidamente orientate di fronte al docente, va trasformato in una comunità di apprendimento (Moreno, 2010), con una disposizione mobile e flessibile che sia funzionale ad un alunno che ricerca, dialoga, si confronta, dibatte, condivide, comunica, riflette, critica, costruisce conoscenze in maniera collaborativa, sfruttando tutte le potenzialità educative che il digitale è in grado di offrire.

Una simile impalcatura didattico-organizzativa non richiede dunque soltanto nuove tecnologie né soltanto nuove metodologie: richiede anche una nuova configurazione del ruolo

docente, affinché siano inglobate nel suo profilo professionale quelle diverse dimensioni che secondo autorevole dottrina (Dorfsman, 2012) dovrebbero connotare il docente del terzo millennio (Tabella n. 12).

Tabella n. 12. *Le dimensioni professionali del docente del terzo millennio.*

Dimensioni professionali	Funzioni
Dimensione accademica-disciplinare	Si addice ad un docente non più depositario privilegiato di un sapere da trasmettere ma capace di condividere, selezionare, valutare criticamente una conoscenza accessibile in modo illimitato, ma non sempre credibile perché, flessibile e modificabile
Dimensione tecnico-pedagogica	È necessaria ai fini di un riorientamento della pratica professionale, capace di includere i nuovi strumenti e ambienti digitali
Dimensione critico-sociale e comunitaria	È indispensabile affinché il docente si senta parte di una comunità globale all'interno della quale condivide pratiche didattiche e spazi sociali e culturali
Dimensione personale-riflessiva;	Serve al docente per riflettere in senso metacognitivo sul proprio operato al fine di renderlo congruo a bisogni rilevati e obiettivi programmati
Dimensione digitale	È necessaria per un docente globale, capace di produrre contenuti, di progettare spazi di condivisione, di creatività, di guidare comunità di insegnamento e di apprendimento, di spostarsi liberamente nel mondo reale e in quello virtuale

Fonte: elaborazione propria a partire da Dorfsman (2012).

Una prospettiva simile si può rinvenire nel sistema giuridico-istituzionale italiano. Qui, infatti, nel definire il profilo professionale del docente, il CCNL (Contratto Collettivo Nazionale Lavoro) del 18/1/2024 del comparto scuola¹¹⁸ fa esplicito riferimento a competenze competenze “disciplinari, informatiche, linguistiche, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali, di orientamento e di ricerca, documentazione e valutazione” (art.42). Inoltre, nello studio-documento “Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio¹¹⁹” (2018) elaborato a cura della Direzione Generale per il Personale Scolastico dell’allora MIUR (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca), si individuano cinque dimensioni della professionalità docente (“cultura, didattica, organizzazione, istituzione/comunità, cura della professione”) alcune delle quali (cultura, didattica, istituzione/comunità), sulla base degli *standard* professionali in cui risultano articolati, presentano forti analogie con le dimensioni

¹¹⁸ <https://www.aranagenzia.it/attachments/article/14455/CCNL%20IR%202019-2021%20completo%20per%20pubblicazione.pdf>

¹¹⁹ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0

professionali indicate nella tabella precedente. Ciò che rileva notare è altresì il fatto che le dimensioni indicate in detto documento puntano ad evidenziare la rilevanza di competenze digitali (riferite al quadro *DigCompEdu*) da intendere come “strumenti del mestiere” (pag.13) per arricchire la qualità dell’ambiente di apprendimento”.

Un docente che riesca a costruire il proprio profilo professionale e a prendersene cura sulla base di queste dimensioni sarà un docente capace di “dare un senso all’insegnamento stesso” (Egea e Arias, 2020, p.396) e di attivare dinamiche di insegnamento e di apprendimento innovative nelle modalità, considerando il digitale non più solo come potenziale ma come “fattore di contesto” per l’educazione al patrimonio culturale del XXI secolo (Borgia et al. 2023).

Il quadro sin qui delineato lascia trasparire un modello di scuola chiaramente definito da un punto di vista teorico e normativo in merito alle relazioni tra educazione al patrimonio culturale e digitale nella scuola primaria. Si tratta di un modello *student-centred*, pedagogicamente fondato su prospettive socio-costruttiviste, su un approccio olistico-sistemico-integrale all’educazione al patrimonio culturale e su un approccio al digitale inteso non come qualcosa di avulso da aggiungere all’ambiente di apprendimento ma come ambiente di apprendimento esso stesso, connotato da una fluttuazione interattiva tra reale e digitale, tra *on line* e *on site*. Resta da indagare se, in che misura, con quali criticità e con quali prospettive il quadro teorico sin qui delineato sia di fatto pienamente operante nella pratica didattica quotidiana della scuola primaria. È a tale scopo che è stata orientata l’indagine empirica descritta nei capitoli a seguire.

PARTE II

QUADRO EMPIRICO

CAPITOLO IV

METODO

Hernández e Maquilón (2010) ritengono che l'individuazione del metodo e della metodologia da adottare in una ricerca non costituisca il risultato di una scelta soggettiva e arbitraria del ricercatore, ma che sia strettamente collegata alla definizione del problema che si intende risolvere con l'attività di investigazione, problema che viene cristallizzato nelle domande della ricerca definite a partire da una prima revisione bibliografica: da qui l'importanza e la centralità delle domande della ricerca ai fini della scelta del metodo e della metodologia da seguire nel condurre l'intero studio.

In linea con tali considerazioni, nel presente capitolo, prima di descrivere nel dettaglio la "strategia di ricerca" (Trincherò, 2002, p. 43) che è stata adottata nel condurre l'indagine, si darà spazio all'attenta definizione del problema conoscitivo che si è inteso risolvere con la ricerca, nonché alla formulazione delle ipotesi e all'individuazione degli obiettivi della stessa.

Solo a seguire si procederà a descrivere la strategia adottata, delineando dettagliatamente il disegno di ricerca utilizzato, il contesto di analisi, le modalità di selezione dei partecipanti, gli strumenti adoperati per la raccolta delle informazioni, le procedure e gli strumenti adottati per la sistematizzazione e l'interpretazione dei dati, gli aspetti etici della ricerca.

4.1 Definizione del problema della ricerca, formulazione delle ipotesi, individuazione degli obiettivi della ricerca.

Il quadro teorico delineato nei primi tre capitoli della presente trattazione ha permesso di rilevare come il patrimonio culturale, oggetto di grande attenzione nelle politiche educative e nella ricerca accademica in campo nazionale e internazionale degli ultimi decenni, per le sue peculiarità e per i legami che è in grado di creare, costituisca un'importante fonte di opportunità per lo sviluppo dei processi educativi nei contesti di educazione formale e non

formale. I numerosi studi richiamati hanno messo in rilievo ora il potere emozionale del patrimonio culturale, capace di emozionare rendendo percepibile la parte invisibile della cultura, la memoria collettiva e le storie di vita custodite dai beni patrimoniali (Santacana, 2014), ora il suo potere motivazionale, capace di suscitare l'interesse e il coinvolgimento degli studenti (Morales et al., 2017; Pinto e Molina Puche, 2015; Santacana, 2014), generando un ambiente di apprendimento favorevole all'implementazione di competenze più complesse associate allo sviluppo del pensiero storico (Egea e Arias, 2018); ne hanno messo in evidenza anche il potere inclusivo, capace di stimolare atteggiamenti di rispetto e di valorizzazione delle diversità; ne hanno enfatizzato il potere formativo, capace di favorire la costruzione delle diverse forme di identità e di facilitare la formazione di una cittadinanza attiva, critica e costruttiva (Borghi e Dondarini, 2020; Dondarini, 2021; Scalcione, 2021).

In egual maniera, il quadro teorico delineato nei predetti paragrafi ha permesso di prendere atto del fatto che le più recenti innovazioni tecnologiche, ormai penetrate in tutti i contesti di vita, hanno prodotto importanti cambiamenti nei bisogni formativi di adulti e bambini (Liguori e Rappoport, 2018; Prensky, 2010), tanto da considerare come permanente, per l'intero percorso di vita, l'apprendimento della competenza digitale (Ibáñez-Etxeberria et al., 2019). I numerosi studi richiamati nei predetti capitoli iniziali difendono il potenziale educativo del digitale: alcuni ne enfatizzano il suo forte potere di accesso alla cultura e la sua capacità di creare collegamenti tra apprendimenti informali e formali, riuscendo a porre lo studente al centro dell'azione didattica in un processo di apprendimento attivo e costruttivo (Falcinelli e Limone, 2014); con specifico riferimento alla didattica della storia e del patrimonio culturale altri studi ne rilevano l'attitudine a rendere accessibili anche a distanza le fonti storiche primarie, a facilitare la comprensione delle relazioni tra conoscenza storica e patrimonio culturale (Borghi e Dondarini, 2019), ad avviare molteplici interpretazioni del passato fornendo anche indicazioni sui modi di indagare il passato (Carretero et al., 2022); altri studi ancora evidenziano come le tecnologie digitali mobili di ultima generazione consentano di vivere il patrimonio *in situ* offrendo nuovi spazi per l'educazione al patrimonio culturale (Egea e Arias, 2021) materiale e facilitando la conoscenza del patrimonio culturale immateriale (Fiore e De Marco, 2022; Pozzi, 2020). La diffusione delle tecnologie digitali mobili, la maggiore facilità di accesso alla rete *Internet* e la crescente produzione di *app* a contenuto patrimoniale hanno modificato di recente non solo le modalità di fruizione e

conservazione del patrimonio ma anche le modalità con cui si educa al patrimonio culturale (Ibanez-Etxeberria et al. 2019).

Da qui l'interesse di esplorare come le risorse digitali vengano integrate negli itinerari educativo-didattici. In effetti questa linea di ricerca si sta sviluppando notevolmente nell'ultimo decennio con riferimento ai contesti formali e non formali (Arias e Egea, 2022; Grevtsova, 2015; Ibáñez et al., 2014; Santacana e López Benito, 2014), non solo in Spagna ma anche in altri Paesi (Chung et al., 2018) ed è presente anche nel più recente dibattito culturale italiano (Bonacini, 2021; Giorgi e Reig, 2021; Giorgi, 2023b).

Tuttavia, non sono molti gli studi che, relativamente all'educazione formale, fanno luce su come avvenga l'integrazione del digitale nei contesti di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria poiché la maggior parte di essi si è concentrata sull'istruzione secondaria e universitaria (Arias et al., 2019; Cuenca et al., 2014; Kortabitarte et al., 2018). Ciò è dimostrato anche dalla carenza di strumenti d'indagine specifici su questo tema nell'ambito dell'istruzione primaria.

A ciò si aggiunga che l'improvvisa accelerazione dei processi di digitalizzazione registrata nell'era Covid anche in ambito educativo ha avviato nuove e più profonde riflessioni sul contributo che il digitale può apportare alla fruizione, alla comprensione, alla valorizzazione del patrimonio culturale negli spazi educativi.

È, questo, il contesto in cui si colloca e trova giustificazione la presente ricerca, la cui finalità generale è quella di esplorare quale ruolo gioca il digitale nell'educazione al patrimonio nella scuola primaria, settore ancora poco esplorato sotto questo aspetto, come si è appena rilevato.

Il quadro teorico delineato nei primi tre capitoli del presente lavoro (e appena riportato in breve sintesi), ha permesso certamente di conferire giustificazione e rilevanza all'indagine ma, quel che più interessa, ha permesso di mettere a fuoco con chiarezza il problema conoscitivo che si intende risolvere con la presente ricerca che è quello di capire se sia possibile, con quali modalità, con quali benefici e con quali criticità attivare anche nella scuola primaria percorsi di educazione al patrimonio culturale supportati da risorse e tecnologie digitali o realizzate in ambienti digitali.

Il problema conoscitivo così definito può essere declinato nelle seguenti domande:

1. È possibile educare al patrimonio culturale nelle scuole primarie attraverso l'uso del digitale?
2. Quali sono i benefici dell'introduzione della didattica digitale per l'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie?
3. Quali sono gli ostacoli all'introduzione del digitale per l'educazione al patrimonio culturale in aula?
4. Quali sono le pratiche didattiche degli insegnanti della scuola primaria in materia di uso del digitale nell'educazione al patrimonio culturale?
5. Quali sono le percezioni degli insegnanti di scuola primaria sull'uso del digitale nell'educazione al patrimonio culturale?
6. Quali sono le prospettive future per l'educazione al patrimonio con l'uso del digitale nella scuola primaria?

Sono queste, dunque, le domande a cui questa ricerca intende rispondere per aggiungere un importante ulteriore tassello all'attuale panorama investigativo che si focalizza sul trinomio educazione-patrimonio-digitale.

Sulla base di una prima revisione bibliografica (ma anche forte dell'esperienza maturata da chi scrive, come insegnante di scuola primaria e come dirigente scolastica) sono state formulate le seguenti ipotesi dirette a dare una possibile risposta alle domande della ricerca anzi delineate:

1. È possibile educare al patrimonio culturale col digitale nella scuola primaria; il digitale, se utilizzato in modo corretto e appropriato, può contribuire a innovare gli interventi educativi sul patrimonio culturale nelle scuole primarie, come valore aggiunto.
2. Un buon uso del digitale, in un contesto di didattica attiva e laboratoriale, può implementare il potenziale educativo del patrimonio culturale.

3. I principali ostacoli all'introduzione del digitale per l'educazione al patrimonio culturale sono principalmente legati alla mancanza di un'adeguata formazione del personale docente e all'insufficienza di risorse digitali già pronte.
4. Gli insegnanti di scuola primaria utilizzano poco le TIC e realizzano pochi scambi di risorse digitali.
5. Gli insegnanti percepiscono il potenziale educativo dell'educazione al patrimonio culturale con l'uso del digitale e ritengono che sia importante implementarlo.
6. Gli insegnanti hanno bisogno di una formazione più specifica e pratica.

Sempre al fine di rispondere alle domande della ricerca, sono stati definiti gli obiettivi generali e specifici da raggiungere con il presente lavoro, che si riportano a seguire:

- **OBIETTIVO GENERALE (OG)**

OG Analizzare i benefici e gli aspetti problematici dell'educazione al patrimonio culturale mediata dal digitale nelle scuole primarie siciliane.

- **OBIETTIVI SPECIFICI (OS)**

OS1. Esplorare il fenomeno oggetto della ricerca e fornire elementi utili per la costruzione di uno strumento di indagine di tipo quantitativo (questionario).

OS2. Ricercare e analizzare i benefici dell'educazione al patrimonio culturale basata sull'uso di risorse digitali.

OS3. Ricercare e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale.

OS4. Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.

OS5. Esplorare la percezione degli insegnanti della scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie.

OS6. Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale.

Una volta delimitato il campo di indagine mediante la definizione del problema conoscitivo da risolvere, delle possibili ipotesi di soluzione e degli obiettivi della ricerca, è stato possibile

definire la strategia metodologica adottata per raggiungere gli obiettivi appena indicati. A questo saranno dedicati i successivi paragrafi del presente capitolo.

4.2. Disegno della ricerca: giustificazione, riferimenti teorici, articolazione.

Si è già detto nella parte introduttiva del presente capitolo che la scelta del metodo della ricerca è strettamente dipendente dalle peculiarità del problema conoscitivo che si intende risolvere (Hernández e Maquilón, 2010). Ebbene, tenendo in considerazione la specificità dell'oggetto, delle domande e degli obiettivi della ricerca, si è optato per un disegno basato su un metodo misto, con l'utilizzo di tecniche e strumenti di raccolta dati sia di tipo qualitativo che quantitativo. Come si è avuto modo di ribadire nel paragrafo precedente, infatti, il ruolo del digitale nei processi di educazione al patrimonio culturale è un campo ancora poco esplorato dalla ricerca con specifico riferimento alla scuola primaria e, pertanto, necessita di essere indagato e compreso in profondità e da diverse prospettive, con l'intento di giungere ad una, sia pur iniziale, generalizzazione dei risultati ottenuti. Al riguardo si concorda con Creswell (2012) nel ritenere che la combinazione di metodi quantitativi e qualitativi vada usata quando un lavoro di ricerca punta a una comprensione più profonda del problema e delle domande della ricerca (proprio come nella situazione presa in esame dal presente lavoro), sfruttando i punti di forza di entrambi gli approcci. In questo trova pertanto una prima giustificazione la scelta adottata per condurre la ricerca.

Sia il metodo qualitativo che quello quantitativo sono utili ed efficaci ai fini della ricerca sociale e presentano molteplici punti di forza, ma entrambi presentano anche delle "zone grigie" (Babbie, 2000) che possono essere superate mediante l'utilizzo combinato di entrambi gli approcci. Come rileva Trincherò (2002), un approccio solo qualitativo potrebbe effettivamente permettere un'analisi in profondità dei contesti oggetto di ricerca facendone comprendere le motivazioni di determinate situazioni, ma potrebbe serbare il rischio di descrivere i contesti senza alcuna teoria che li associ, mentre un approccio esclusivamente quantitativo potrebbe portare a risultati estesi, confrontabili e generalizzabili, con il rischio però di trascurare fattori indispensabili ai fini di una reale comprensione delle situazioni analizzate. L'intento di fruire dei punti di forza dell'approccio qualitativo e di quello

quantitativo mettendo il più possibile l'attività di ricerca al riparo dai rischi propri di entrambi gli approcci ha costituito una seconda giustificazione della preferenza accordata all'approccio quali-quantitativo.

Ma la scelta del metodo è stata orientata altresì ad implementare il livello di validità e di attendibilità della ricerca, nella consapevolezza che l'utilizzo di strumenti di indagine qualitativi e quantitativi, oltre a consentire un'analisi multiprospettica e più estesa dei fenomeni indagati (Salvadori, 2019), facilita la triangolazione dei dati permettendo di corroborare o meno i risultati ottenuti (Sampieri, 2014). In tali casi la triangolazione viene intesa come "conferma dei risultati ottenuti con una tecnica mediante un'altra tecnica" (Trincherò, 2002, p.30).

Nello specifico si è optato per un disegno di ricerca di tipo "sequenziale-esploratorio" secondo la classificazione operata da Creswell (2012). In questa tipologia di disegno la ricerca viene articolata in due fasi sequenziali: la prima, di tipo qualitativo-esploratorio, diretta ad esplorare il fenomeno da indagare, ad inquadrarlo nelle linee generali, a fornire elementi utili per costruire lo strumento di indagine da utilizzare nella fase successiva, a valutare se le tematiche qualitative siano o meno generalizzabili ad una popolazione (Creswell, 2012; La Marca, A., 2014); la seconda, di tipo quantitativo, finalizzata oltre che a testare lo strumento quantitativo costruito *ad hoc* nella fase precedente, a realizzare un'analisi specifica del fenomeno oggetto d'indagine. In questo tipo di disegno, pertanto, l'esplorazione qualitativa iniziale conduce a risultati generalizzabili attraverso la fase quantitativa successiva (Creswell, 2012). Questo disegno, secondo l'autore citato, va utilizzato quando non sono noti o non sono disponibili variabili e strumenti specifici per la popolazione oggetto di studio, proprio come nella situazione in esame.

Nel presente studio le due fasi sono state articolate nel modo seguente:

- **Fase 1**

Questa fase della ricerca ha puntato a descrivere, comprendere e interpretare il contesto oggetto dell'indagine empirica esplorando le percezioni dei dirigenti scolastici con riferimento alla tematica indagata. Si colloca pertanto nel paradigma teorico qualitativo-costruttivista con finalità di natura esplorativa e descrittiva, poiché mira a descrivere un

fenomeno in un determinato contesto al fine di comprenderlo e di interpretarlo (Bisquerra, 2004).

Al riguardo è stato utilizzato un approccio di tipo qualitativo perché ritenuto idoneo a descrivere ed analizzare comportamenti sociali collettivi e individuali, opinioni, percezioni (McMillan e Schumacher, 2015), tutti elementi funzionali ad inquadrare nelle linee generali il fenomeno da indagare.

L'indagine ha preso le mosse dalla realizzazione di tre *focus group* con i dirigenti scolastici, finalizzati ad individuare, all'interno del contesto di riferimento, le percezioni degli stessi in relazione all'uso del digitale nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria.

La conduzione dei *focus group* è stata effettuata seguendo un dettagliato Protocollo (Protocollo *TDDPS*) appositamente costruito prima della realizzazione degli incontri con i dirigenti scolastici e validato per effetto del giudizio di esperti.

L'indagine qualitativa, inoltre, ha permesso di raccogliere informazioni per individuare le dimensioni sulla base delle quali si è poi proceduto a costruire e validare lo strumento quantitativo utilizzato nella fase successiva (questionario *SICIPATRID*).

▪ **Fase 2**

L'indagine è proseguita con l'analisi delle pratiche educativo-didattiche attuate dal personale docente di scuola primaria in relazione all'uso di risorse e strumenti digitali nell'educazione patrimoniale.

Al riguardo si è optato per un approccio di tipo quantitativo poiché si concorda nel ritenerlo appropriato per descrivere situazioni specifiche nell'educazione (Bisquerra 2014).

Lo strumento d'indagine utilizzato è stato il questionario *SICIPATRID*, somministrato al personale docente di scuola primaria.

L'utilizzo dello strumento quantitativo, costruito a partire dalle evidenze rilevate nella prima fase della ricerca ed implementato con ulteriori categorie e sottocategorie correlate a quelle inizialmente individuate, ha permesso di analizzare in maniera più specifica e approfondita il contesto della ricerca, nonché di generalizzare i risultati qualitativi iniziali.

In tal modo si è posto anche come strumento di collegamento tra i due approcci utilizzati nella strategia di ricerca adottata.

Le due fasi sono state costantemente orientate a perseguire l'obiettivo generale e gli obiettivi specifici della ricerca e hanno permesso anche di indagare il contesto scolastico da due diverse angolazioni: quella del personale dirigenziale, che ha una visione generale, completa ed esperta del fenomeno indagato e quella del personale docente che ha competenze più prettamente operative.

Entrambe le fasi sono state precedute dalla costruzione di un solido quadro teorico e normativo di riferimento (esposto nei capitoli 1, 2, 3), che ha costituito le basi a partire dalle quali sono stati definiti e ridefiniti *in itinere* gli obiettivi e la strategia della ricerca. Si concorda con Borda e Güelman (2017), infatti, nel ritenere che, in ogni ricerca, approccio teorico, obiettivi e metodologia costituiscano elementi interconnessi e in continua interazione tra loro. Nella figura seguente si riporta una rappresentazione grafica del metodo adottato:

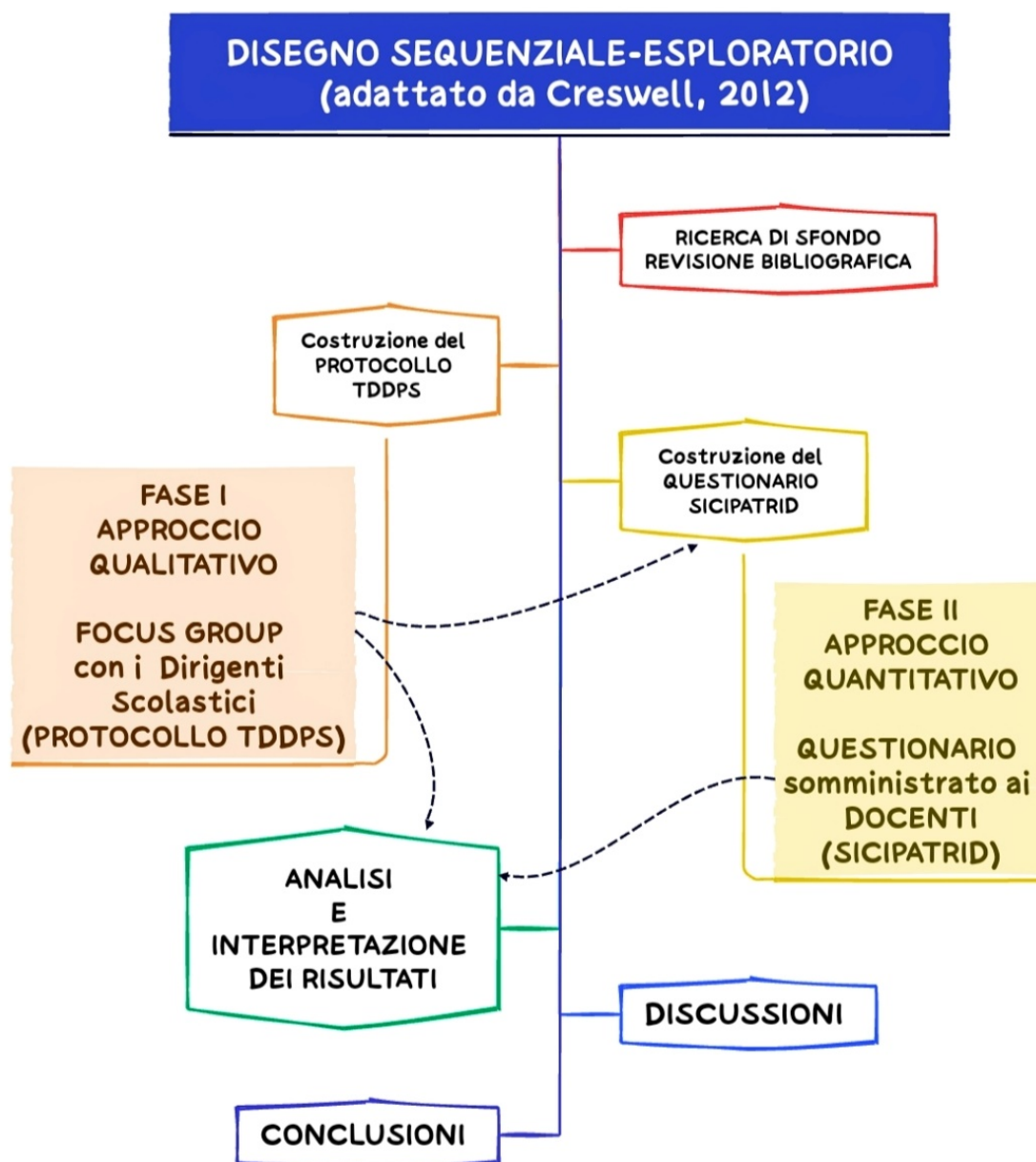


Figura n. 31. Disegno e articolazione della ricerca (indagine empirica). Fonte: elaborazione propria adattata da Creswell, 2012.

4.3. Contesto di analisi e selezione dei partecipanti

Il contesto di analisi oggetto del presente lavoro è costituito dalle Scuole primarie di una specifica regione italiana: la Sicilia. La scelta della regione oggetto di studio non è casuale, in quanto la Sicilia è una delle regioni italiane con il più alto numero di siti del patrimonio mondiale dell'*UNESCO*.

La popolazione partecipante all'indagine è rappresentata, per quanto riguarda la fase qualitativa, dal personale dirigente che presta servizio in scuole primarie del contesto di riferimento e, per quanto riguarda la fase quantitativa, dai docenti in servizio in scuole primarie del medesimo contesto.

A seguire vengono riportate indicazioni di dettaglio sul campione studiato all'interno delle diverse popolazioni di riferimento, nonché sulle procedure di selezione del campione partecipante.

4.3.1 Personale Dirigente

Il processo di selezione dei Dirigenti partecipanti allo studio è stato effettuato per mezzo di un campionamento di tipo non probabilistico su base volontaria. Sono stati invitati a partecipare al *focus group* alcuni Dirigenti scolastici del contesto indagato, appartenenti ad Istituti che presentavano al loro interno almeno una sede di scuola primaria. L'invito ai dirigenti è stato spedito in forma scritta, con *e-mail* contenente indicazioni di dettaglio su scopi e modalità dell'indagine (vd. infra "Lettera di invito al *focus group*") e con allegata documentazione *privacy* (secondo la modulistica messa a disposizione dall'Università di Murcia) restituita sottoscritta nei casi di positivo riscontro e di partecipazione all'indagine da parte del dirigente contattato. Al fine di rilevare le informazioni di contesto relative ai partecipanti (età anagrafica, titolo di studio, anni di esperienza come dirigente scolastico, anni di esperienza come docente, sede di servizio) è stato predisposto un apposito modulo di *Google Forms*.

Il campione reale è risultato pari a n.13 dirigenti su una popolazione di 715 dirigenti scolastici in servizio nella regione Sicilia nell'a.s. 2021/2022¹²⁰.

Relativamente al numero dei *focus group* da effettuare, si è consapevoli che il numero adeguato dei *focus group* sia variabile in relazione alla complessità dell'argomento trattato. Si ritiene inoltre che non sia consigliabile effettuare un solo *focus group* e che, in linea generale, il numero minimo dovrebbe essere di almeno tre *focus* (Bovina, 1998). Per tal motivazione, effettuata la selezione dei partecipanti con le modalità anzi descritte, si è

¹²⁰ fonte: <https://www.usr.sicilia.it/>

preferito suddividerli in tre distinti gruppi formati da quattro/cinque dirigenti ciascuno, sia per consentire una maggiore interazione tra loro, sia per avere l'opportunità di confrontare i risultati tra i tre gruppi come "criterio di coerenza interna" (Pérez-Sánchez e Viquez-Calderón, 2010, p. 96).

Al fine di garantire un adeguato grado di eterogeneità nella costituzione dei gruppi, sono stati invitati dirigenti appartenenti a Province e Comuni diversi della Sicilia, alcuni dei quali situati in grandi centri, altri ubicati in piccoli centri abitativi, al fine di avere come riferimento realtà scolastiche con caratteri e bisogni educativi diversificati. Il campione di comodo così ottenuto è risultato pertanto composto da soggetti eterogenei dal punto di vista geografico, permettendo in tal modo di realizzare un confronto tra professionisti diversi per esperienze, competenze e contesto lavorativo.

Nel costituire i gruppi, inoltre, si è fatto in modo di mettere insieme dirigenti che si conoscessero tra loro, poiché si ritiene che le interazioni verbali all'interno di gruppi naturali formati da persone che si conoscono costituiscono un valido materiale per la raccolta di informazioni nell'ambito delle scienze sociali in quanto permettono una riproduzione realistica delle forme di conoscenza e di interpretazione della realtà (Pérez-Sánchez e Viquez-Calderón, 2010).

4.3.2 Personale Docente

Il processo di selezione dei partecipanti è stato effettuato per mezzo di un campionamento di tipo non probabilistico su base volontaria. Sono stati invitati a compilare il questionario docenti di scuola primaria appartenenti ad Istituti scolastici statali operanti in diverse province della Sicilia occidentale, centro-settentrionale e centro-orientale.

Il campione reale partecipante è risultato costituito da 289 docenti in servizio in diverse scuole siciliane. Detto campione, rapportato alla popolazione di riferimento che è pari a 16.481

docenti di scuola primaria in servizio in Sicilia nell'a.s. 2022/2023¹²¹, presenta un livello di confidenza del 95%, con un margine di errore del 6%.

4.4 Strumenti per la raccolta delle informazioni.

Come già anticipato, al fine di dare risposte valide ed attendibili alle domande della ricerca, il disegno adottato si è basato sull'utilizzo dei seguenti strumenti per la raccolta di dati ed informazioni:

- STRUMENTO QUALITATIVO: PROTOCOLLO *TDDPS* per la conduzione dei *focus group* (paragrafo 4.1)
- STRUMENTO QUANTITATIVO: QUESTIONARIO *SICIPATRID* (paragrafo 4.2)

4.4.1 Focus group con i dirigenti scolastici.

Lo strumento scelto per indagare da un punto di vista qualitativo le percezioni dei dirigenti scolastici è stato il *focus group* poiché si è ritenuto che fosse la tecnica di rilevazione di dati più idonea da utilizzare in relazione agli obiettivi e al disegno della ricerca, essendo sia una tecnica di osservazione sia una modalità di intervista (Federici et al., 2006) che permette di esplorare in profondità una situazione poco conosciuta.

Attraverso la realizzazione del *focus group* sono stati perseguiti i seguenti obiettivi della ricerca:

- OBIETTIVO GENERALE (OG)
OG Analizzare i benefici e gli aspetti problematici dell'educazione al patrimonio culturale mediata dal digitale nelle scuole primarie siciliane.

¹²¹ Fonte: Ministero dell'Istruzione - Ufficio Scolastico Regionale per la Sicilia - Ufficio IV - Personale della scuola - Affari legali: Decreto prot.n.32797 del 24/10/2022 "Dotazione organica posti comuni a.s. 2022/2023" <https://www.usr.sicilia.it/>

- **OBIETTIVI SPECIFICI (OS)**

OS1 Esplorare il fenomeno oggetto della ricerca e fornire elementi utili per la costruzione di uno strumento di indagine di tipo quantitativo (questionario).

OS2 Ricercare e analizzare i benefici dell'educazione al patrimonio culturale basata sull'uso di risorse digitali.

OS3 Ricercare e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale.

OS4 Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.

L'indagine qualitativa attraverso il *focus group* ha puntato ad esplorare le seguenti aree:

- **AREA DELL'ORGANIZZAZIONE**, al fine di rilevare dati oggettivi correlati a disponibilità di risorse umane e strumentali da parte delle scuole, disponibilità e adeguatezza di risorse finanziarie per la formazione del personale docente, disponibilità e adeguatezza di risorse digitali reperibili in rete, relazioni scuole-luoghi di cultura, modalità organizzative durante il *lockdown* conseguente alla pandemia da Sars-Cov2.
- **AREA DELLE PERCEZIONI**, al fine di esplorare le percezioni dei dirigenti in merito alle possibilità di utilizzo di risorse digitali per l'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, ai potenziali benefici ed ostacoli, ai possibili sviluppi futuri.

a) Focus group: quadro teorico di riferimento e giustificazione della scelta dello strumento e del campione partecipante

Il *focus group*, le cui radici vanno rinvenute nella cosiddetta “intervista focalizzata di gruppo” ideata negli anni quaranta da Merton (1946), è una tecnica per la rilevazione di dati utilizzata nella ricerca sociale, fondata sulla discussione tra un esiguo gruppo di persone, in presenza di un moderatore e finalizzata ad indagare in profondità un argomento (Corrao, 2002).

Detto strumento si presenta come una tecnica di raccolta di dati realizzata attraverso un'intervista di gruppo semi-strutturata centrata su un tema proposto dal ricercatore (Escobar e Bonilla-Jimenez, 2017).

Protagonisti del *focus group* sono: i partecipanti, le cui opinioni sono oggetto di analisi qualitativa; il moderatore, che conduce l'intervista; l'osservatore, che ha la funzione di osservare ed eventualmente annotare le dinamiche sottese all'interazione tra i partecipanti. Le funzioni di quest'ultimo, spesso, vengono assunte dal moderatore, proprio come è avvenuto nella presente ricerca.

A differenza delle interviste di gruppo, in cui l'enfasi viene posta sulla relazione tra le domande del moderatore e le risposte dei partecipanti, il *focus group* permette di cogliere l'espressione di una dinamica di gruppo, di un sentire comune che affiora proprio dalla discussione in gruppo (Lucidi et al., 2008), spostando l'enfasi sull'interazione tra i partecipanti e mettendo in secondo piano il moderatore. Quest'ultimo, tuttavia, conserva un ruolo importante nel catturare l'attenzione dei partecipanti, nel porre in essere le più opportune tecniche di *probing*, nel gestire l'interazione tra i partecipanti. Se l'interazione, infatti, avviene in un clima sereno e se la discussione è condotta in maniera non eccessivamente direttiva, è possibile che si verifichi un effetto di amplificazione delle informazioni (Acocella, 2005).

Il *focus group*, per molto tempo utilizzato solo in maniera strumentale nelle fasi preliminari ed esplorative di una ricerca (Corrao, 2002), oggi risulta utile specialmente quando si ritiene opportuno far emergere esperienze nei partecipanti (Escobar e Bonilla-Jimenez, 2017) perché il colloquio in gruppo diventa un vero e proprio scambio di esperienze (Aigner, 2002), facendo così emergere in maniera naturale le percezioni dei partecipanti in relazione all'oggetto del confronto.

I riferimenti teorici cui si è appena fatto cenno si pongono perfettamente in linea con gli obiettivi che nella presente ricerca si vogliono perseguire attraverso la realizzazione del *focus group*, ovvero esplorare l'oggetto della ricerca nelle linee generali facendo emergere le esperienze dei dirigenti scolastici che, per i poteri di direzione, indirizzo e coordinamento loro attribuiti dal D.Lgs 165/2001¹²², hanno una visione d'insieme della realtà scolastica e sono, pertanto, degli osservatori "privilegiati" del contesto scolastico. Ai sensi dell'art.25 del citato Decreto Legislativo, infatti, spetta al dirigente scolastico promuovere gli interventi per garantire la qualità dei processi formativi e attuare le condizioni per garantire la libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e di innovazione metodologico-didattica.

¹²² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg>

Pertanto, anche se non espleta attività propriamente didattiche e, dunque, attività di educazione al patrimonio culturale *strictu sensu* che sono invece di competenza dei docenti, tuttavia, per i sopra accennati poteri di direzione, indirizzo e coordinamento connessi al suo ruolo apicale all'interno dell'Istituzione scolastica, possiede una visione d'insieme e multiprospettica della realtà scolastica, rivestendo pertanto una funzione centrale e propulsiva anche in materia di didattica e, dunque, anche di educazione al patrimonio culturale.

A tal riguardo, seppur a titolo meramente esemplificativo ma non certo esaustivo, si tiene ad indicare a seguire tutta una serie di attività inerenti alla funzione dirigenziale che permettono di giustificare la scelta di coinvolgere questa figura professionale nella presente ricerca.

Il dirigente scolastico fornisce gli indirizzi generali strategici sulla base dei quali poi il Collegio dei Docenti elabora PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, introdotto dalla L.107/2015), che è il documento fondamentale di una istituzione scolastica dal quale si evincono i servizi offerti dalla scuola, le scelte educative, i percorsi didattici, le soluzioni educativo-didattiche adottate; verifica che le decisioni operate in sede di consigli di classe, di interclasse e di intersezione siano coerenti con le esigenze e con le finalità della scuola espresse nel PTOF; possiede solide competenze pedagogiche da utilizzare per stimolare il confronto sulle metodologie didattiche adottate dai docenti, favorendo un clima di progettualità condivisa, di ricerca, di innovazione pur nel pieno rispetto della loro libertà di insegnamento; promuove gli interventi di formazione del personale docente tenendo conto dei bisogni formativi espressi dallo stesso e in coerenza con i bisogni e le scelte strategiche della scuola indicati nel RAV (Rapporto di Valutazione) e nel PdM (Piano di Miglioramento); nel rispetto delle competenze degli organi collegiali (Collegio dei docenti e Consiglio d'Istituto), attiva reti di scuole per il raggiungimento degli obiettivi del PTOF; promuove interlocuzioni con il territorio per rendere la scuola una comunità aperta che interagisce con il territorio e con le risorse culturali, economiche, sociali ivi presenti, al fine di costruire un contesto formativo integrato; gestisce e alloca risorse finanziarie per realizzare gli obiettivi del PTOF; presiede i processi di monitoraggio e valutazione della qualità e dell'efficacia dell'offerta formativa.

Ed è proprio sulla base delle considerazioni che precedono in relazione al ruolo e alle funzioni dirigenziali che si è ritenuto dare la parola proprio ai dirigenti scolastici, attraverso lo

strumento del *focus group*, in modo da ottenere una visione generale ma al tempo stesso esperta del fenomeno da indagare.

b) Pianificazione del Protocollo *TDDPS* per la realizzazione del *focus group*.

Poiché il *focus group* è inteso come una conversazione pianificata in modo dettagliato in un contesto di tipo non direttivo ma permissivo allo scopo di rilevare informazioni (Castillo e Barberá, 2003), si è data particolare importanza alla pianificazione *ab initio* degli obiettivi, delle modalità e di tutti gli elementi necessari alla conduzione della discussione in gruppo.

A tal fine è stato elaborato il *Protocollo per la realizzazione del focus group con i dirigenti scolastici: Tecnologia Digitale e Didattica del Patrimonio culturale in Sicilia (TDDPS)*, così denominato in modo da garantirne il più possibile la coerenza con l'oggetto della discussione in gruppo e riportato integralmente in allegato (Allegato III).

La costruzione *ad hoc* dello strumento trova giustificazione nella carenza di strumenti specifici adattabili in relazione agli obiettivi della ricerca, carenza rilevata attraverso una preliminare esplorazione panoramica di studi aventi ad oggetto tematiche analoghe a quella trattata.

Attraverso il Protocollo *TDDPS* si è mirato a perseguire i seguenti obiettivi:

- **OBIETTIVO GENERALE DEL PROTOCOLLO *TDDPS* (OGP)**

OGP Definire le linee guida per la conduzione di *focus group* con i dirigenti scolastici della scuola primaria.

- **OBIETTIVI SPECIFICI DEL PROTOCOLLO *TDDPS* (OSP):**

OSP1. Definire le aree da esplorare in relazione agli obiettivi e alle domande della ricerca

OSP2. Definire le modalità di selezione dei partecipanti al *focus group*

OSP3. Definire le modalità di realizzazione dei *focus group*

OSP4. Delineare nel dettaglio la “Guida del moderatore” con riferimento alle indicazioni che il moderatore deve fornire ai partecipanti in merito ad “anonimato” e “modalità di utilizzo delle opinioni espresse durante l’incontro”.

OSP5. Delineare nel dettaglio la “Guida del moderatore” con riferimento alle domande-guida specifiche che il moderatore utilizzerà nella conduzione dei *focus* con i dirigenti scolastici.

OSP6. Definire nelle linee generali le modalità di conduzione dell'analisi qualitativa dei dati rilevati con i *focus group*.

Nell'elaborazione del Protocollo *TDDPS* sono stati seguiti i seguenti *step* (come da Figura n. 32):



Figura n. 32. Fasi seguite nella progettazione e costruzione del Protocollo *TDDPS*. Fonte: elaborazione propria

- STEP 1: PROGETTAZIONE

Individuati gli obiettivi generali e specifici da perseguire con il Protocollo *TDDPS*, tenendo sempre come punto di riferimento gli obiettivi generali e specifici della ricerca, il primo passo nell'elaborazione dello strumento è stato quello di definire le aree e le dimensioni da indagare con i *focus group*.

Si è proceduto poi con la formulazione delle domande per la conduzione dei *focus* da parte del Moderatore, da utilizzare come guida per l'incontro. Tutte le domande sono state formulate ancorandole alle aree e alle dimensioni precedentemente individuate. Dette domande sono state allocate in una sezione apposita del Protocollo denominata "*Guida del Moderatore*" che è una sottosezione del "*Copione dell'intervista*" (come da Allegato III).

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi, in fase di progettazione si è preso atto del fatto che solitamente la tecnica del *focus group* mira ad ottenere dati da un gruppo di individui presenti fisicamente in modalità *face to face* (Nyumba et al., 2018). Tuttavia, si è preso atto anche del fatto che, negli ultimi tempi, nella realizzazione dei *focus group* si vanno sperimentando gli apporti della tecnologia, tanto che si parla di *on line focus group* (Clarke, 2000) e che si ritiene possibile applicare questa tecnica attraverso ambienti virtuali. Tenendo

presenti queste posizioni e considerando altresì i disagi e i pericoli causati dalla pandemia da Sars Cov2, in atto al momento della fase progettuale ed attuativa dei *focus*, si è optato per una realizzazione dei tre incontri “a distanza”, in videoconferenza da effettuarsi *on line* attraverso la piattaforma *Meet*.

A seguire sono state pianificate le modalità di registrazione e di trascrizione degli incontri, le modalità generali di analisi e di interpretazione dei risultati, i riferimenti bibliografici oggetto di consultazione.

È stata inoltre prevista la formulazione di un’apposita “Lettera di invito al focus group”, da allegare al Protocollo e da rivolgere ai dirigenti scolastici. Nella lettera sono stati indicati gli obiettivi della ricerca, gli scopi del *focus group*, la precisazione del carattere volontario della partecipazione ai *focus group*, le procedure adottate per la tutela dell’anonimato e delle opinioni espresse durante gli incontri, le modalità di partecipazione con l’indicazione precisa della data e dell’ora dell’incontro per ciascun gruppo e del *link* per effettuare il collegamento.

Il Protocollo così elaborato risultava costituito come nella figura seguente:

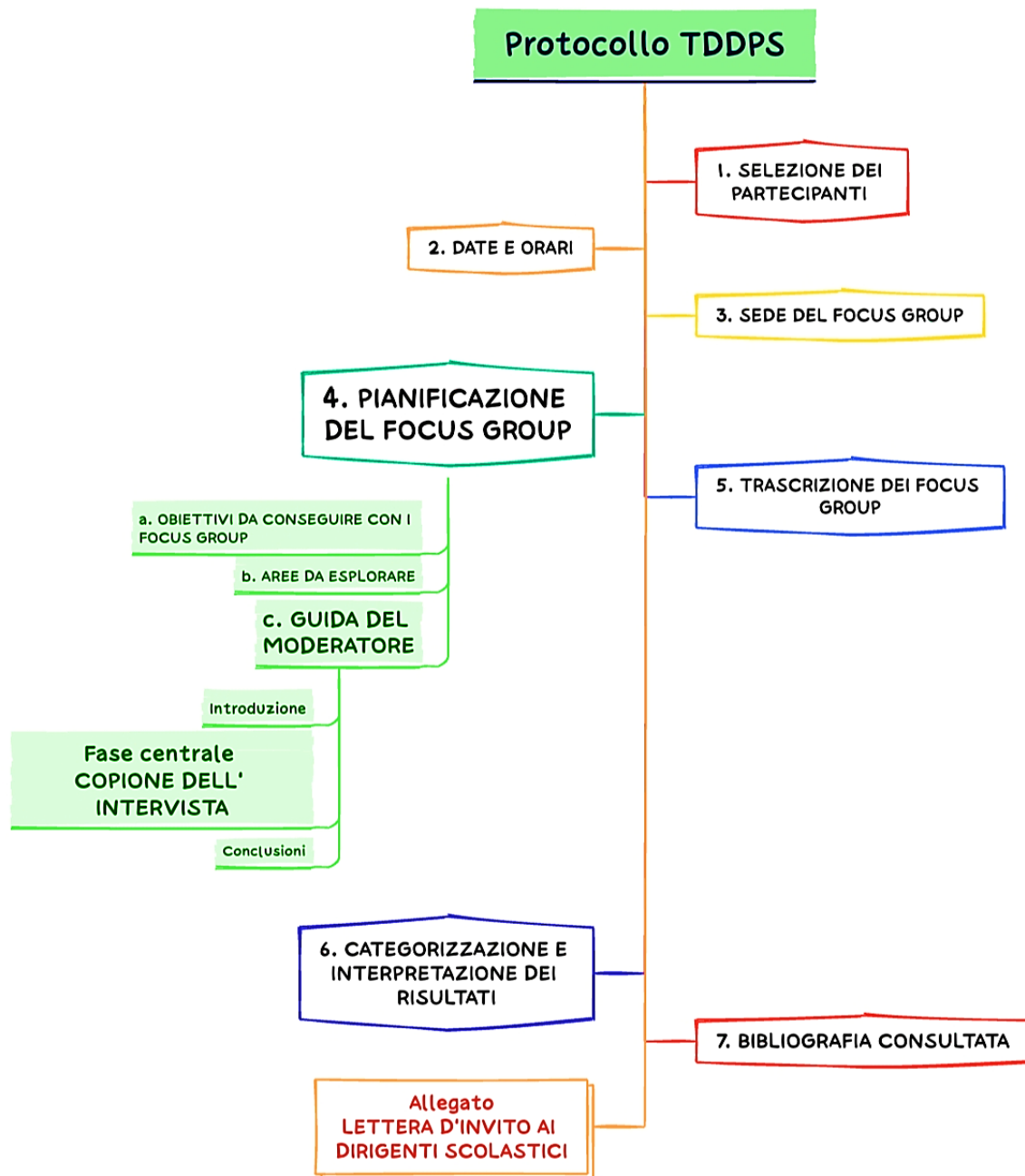


Figura n. 33. Struttura del Protocollo TDDPS. Fonte: elaborazione propria

- STEP 2: VALIDAZIONE

Il *Protocollo TDDPS*, così elaborato, è stato sottoposto ad un processo di validazione *ex ante* da parte di cinque esperti valutatori che avevano un'esperienza di docenza universitaria compresa tra dieci e venti anni e che vantavano altresì un'esperienza qualificata nel settore oggetto del presente studio. Nello specifico tre validatori avevano esperienza nel settore della

didattica del patrimonio culturale, un validatore era esperto in metodologia della ricerca educativa e un altro vantava esperienza nel settore delle tecnologie educative.

Lo scopo della validazione è stato quello di conferire validità allo strumento di indagine e di garantire che i dati rilevati attraverso lo stesso potessero essere utilizzati in modo efficiente in relazione agli obiettivi della ricerca.

A tal fine, a partire da alcuni modelli elaborati da studiosi competenti in materia di validazione di strumenti di indagine (Escobar-Pérez e Cuervo-Martínez, 2008; García López e Cabero Almenara, 2011; Garrote e Rojas, 2015), è stato elaborato uno strumento di validazione denominato *Richiesta di validazione del Protocollo TDDPS per i giudici (Instrumento para la validación por expertos del Protocolo TDDPS)* (Allegato II), al cui interno erano presenti delle griglie per facilitare l'esplicitazione del giudizio da parte dei valutatori in relazione alle peculiarità dello strumento da valutare.

In particolare si è chiesto ai giudici di valutare i seguenti punti del Protocollo *TDDPS*:

1. *Lettera di invito al focus group* rivolta ai dirigenti scolastici (allegata al Protocollo *TDDPS*)
2. Disegno generale e struttura del Protocollo *TDDPS*
3. *Guida del Moderatore*: aspetti generali
4. *Guida del moderatore*: Aspetti specifici/*Copione dell'intervista*
5. Valutazione complessiva finale del Protocollo *TDDPS*

Con riferimento ai punti 1, 2, 3, 5, ai fini dell'espressione del giudizio da parte degli esperti, è stata scelta una misura di tipo *Likert* a 5 giudizi (Molto poco, Poco, Sufficiente, Abbastanza, Molto), poi convertita in sede di analisi in punti da 1 (Molto poco) a 5 (Molto).

Riguardo punto n.4 dell'elenco (*Guida del moderatore*: Aspetti specifici/*Copione dell'intervista*), che rappresenta il cuore del Protocollo, in cui sono esplicitate le domande da porre ai dirigenti scolastici, è stato chiesto ai giudici di esprimere una valutazione su una scala da 1 a 4 (1=Non soddisfa il criterio, 2=Livello basso, 3=Livello moderato, 4=Alto livello) sulla base di specifici indicatori di valutazione in relazione alle categorie della "Sufficienza", "Chiarezza", "Coerenza" e "Rilevanza". Le motivazioni di questa scelta sono collegate alle

indicazioni e ai suggerimenti desumibili dai modelli di riferimento utilizzati (Escobar-Pérez e Cuervo-Martínez, 2008; García López e Cabero Almenara, 2011; Garrote e Rojas, 2015).

Sono stati altresì messi a disposizione dei validatori appositi spazi aperti per consentire la formulazione di eventuali commenti e/o suggerimenti finalizzati a migliorare lo strumento.

▪ STEP 3. REVISIONE

Ricevuta la valutazione da parte di ciascun giudice, si è proceduto all'analisi e alla comparazione dei relativi giudizi utilizzando il coefficiente di validazione *V di Aiken* (Aiken, 1985) con cui è stato possibile misurare la percentuale di giudici che ha espresso una valutazione positiva su quanto sottoposto al loro esame. È stato scelto detto metodo di validazione poiché, oltre a caratterizzarsi per la facilità di calcolo, permette una valutazione dei risultati con una significatività statistica (Escurra, 1988).

Il coefficiente in esame può avere un valore compreso tra 0 e 1. Secondo Escurra (1988) si avrà una maggiore validità di contenuto laddove il valore del coefficiente si avvicinerà il più possibile a 1. Nel caso oggetto di studio, considerato che il numero di giudici che ha espresso una valutazione secondo la Guida proposta è sei, sono stati ritenuti validi gli *items* che presentavano un coefficiente *V* pari o superiore a 0.92.

Si riporta a seguire una sintesi dell'analisi della valutazione espressa dai giudici per ciascuno dei cinque punti sottoposti al loro giudizio:

1. “*Lettera d’invito al Focus group*”: valutazione complessiva dell’adeguatezza: 0,87. Gli elementi deboli rilevati dai giudici erano il carattere volontario della partecipazione che non risultava specificato in maniera evidente, la giustificazione della rilevanza della ricerca e l’indicazione delle modalità di svolgimento del *focus group*. Si è proceduto pertanto ad apportare le dovute modifiche alla *Lettera d’invito* seguendo i rilievi fatti dai giudici.
2. *Disegno generale e struttura del Protocollo TDDPS*. Su questo punto i giudici hanno espresso una valutazione nel complesso abbastanza positiva, con valore medio di adeguatezza pari a 0,93

3. *“Guida del Moderatore”*: *aspetti generali*. Anche su questo punto i giudici si sono espressi con un giudizio abbastanza favorevole, esprimendo un valore medio complessivo pari a 0,95.
4. *Guida del moderatore”*: *Aspetti specifici/Copione dell’intervista”*. La valutazione dei giudici in merito alle singole domande da porgere ai dirigenti scolastici è stata positiva con riferimento ai criteri della “Sufficienza” (0,92), della “Chiarezza” (0,93) e della “Coerenza” (0,97), mentre ha dato un coefficiente pari a 0,89 con riferimento alla “Rilevanza”. Il valore complessivo medio è risultato comunque positivo in quanto pari a 0,92. Conseguentemente si è proceduto a modificare quelle domande che denotavano una carente rilevanza.

Tabella n. 13. *Sintesi della valutazione espressa dai giudici su punto 4 “Guida del moderatore: Aspetti specifici/Copione dell’intervista”*.

INDICATORE	V DI AIKEN
Media Sufficienza	0,92
Media Chiarezza	0,93
Media Coerenza	0,97
Media Rilevanza	0,89
Valore medio complessivo	0,92
Valore Minimo 1	1
Numero categorie 4	4

Fonte: elaborazione propria

5. *Valutazione complessiva finale del Protocollo TDDPS*. In sede di valutazione complessiva il coefficiente V di Aiken dava un valore pari a soli 0,88 (Tabella. n.14). Al riguardo sono stati utili i commenti e i suggerimenti espressi dai giudici in forma aperta, che hanno facilitato le operazioni di modifica del Protocollo e di miglioramento complessivo dello strumento di indagine.

Tabella n.14. Prospetto di sintesi della *Valutazione complessiva finale del Protocollo TDDPS*.

	Valutazione complessiva dello strumento
Giudice 1	1
Giudice 2	1
Giudice 3	0,80
Giudice 4	1
Giudice 5	0,60
Totale	0,88
Adeguatezza della media	0,88
Mínimo Valor 1	1

Fonte: elaborazione propria.

Dall'esame delle valutazioni sopra riportate e dai suggerimenti aperti dati dai giudici è emerso che, seppur le domande fossero ritenute pertinenti in relazione allo scopo della ricerca e appropriate riguardo alle caratteristiche dei partecipanti, tuttavia la loro formulazione, in generale, sembrava dar luogo più ad un'intervista individuale che ad un *focus group*: molte domande, infatti, erano formulate in modo che il partecipante potesse rispondere Sì/No al moderatore, senza attivare una vera interazione con gli altri partecipanti, caratteristica invece essenziale per la conduzione di un *focus group*.

Tenendo in considerazione questa criticità e tenuto conto delle valutazioni date alle singole domande, si è proceduto a modificarne la formulazione rendendola più adatta a favorire l'interazione tra i partecipanti al gruppo. Si è proceduto inoltre ad aggiungere una domanda e ad eliminare n. 5 domande che ad una revisione più attenta non sono state ritenute congruenti ai fini degli obiettivi della ricerca rimodulati a seguito della prima revisione bibliografica.

Tenendo in considerazione i rilievi espressi in forma aperta dai giudici, si è proceduto inoltre a sostituire la piattaforma "Meet" di Google, inizialmente prevista per le riunioni *on line* dei *focus group*, con la piattaforma Zoom messa a disposizione dall'Università di Murcia, perché, a giudizio dei validatori, è stata ritenuta più efficace ai fini della tutela della *privacy* e dell'anonimato dei partecipanti.

Come già anticipato, la parte centrale del Protocollo è costituita dalla *Guida per il Moderatore* in cui sono stati esplicitati i punti salienti per la conduzione della discussione. Si ritiene opportuno, pertanto, riportare una breve descrizione del suo contenuto che, dopo le modifiche effettuate, risulta così strutturata:

Introduzione.

In questa parte la Guida prevede che il Moderatore, dopo aver fatto i saluti iniziali e una breve presentazione degli intervenuti finalizzata a facilitare le interazioni tra i partecipanti, espliciti gli obiettivi dell'indagine, lo stato della ricerca, gli scopi del *focus group*, le modalità di svolgimento della discussione. È altresì previsto che il Moderatore, prima di procedere con la discussione vera e propria, si soffermi a specificare ai partecipanti le misure adottate per garantirne l'anonimato sia per quanto riguarda la partecipazione all'indagine sia per il

contenuto degli interventi effettuati durante il *focus*, nonché ad avvisarli della registrazione dell'incontro. Ed è previsto anche che il Moderatore spieghi ai partecipanti che la registrazione sarà effettuata al solo fine di procedere alla trascrizione degli interventi e che le opinioni espresse e i dati rilevati nel corso dell'incontro saranno utilizzati esclusivamente ai soli fini del completamento della ricerca medesima.

Fase centrale- Copione dell'Intervista.

In questa parte della Guida sono indicate le domande-guida cui fare riferimento per la conduzione della discussione. Le domande sono predisposte in maniera congrua con le due aree da esplorare (*Area organizzativa* ed *Area delle percezioni*) e in una modalità il più possibile idonea ad attivare discussioni interattive tra i partecipanti.

Fase finale.

In quest'ultima parte della Guida sono stati previsti i ringraziamenti ai partecipanti da parte del Moderatore prima di congedare gli intervenuti.

▪ STEP 4: PROVA PILOTA e REVISIONE FINALE

Ricevuto il parere favorevole della *Commissione Etica* dell'Università di Murcia (Allegato I) si è tenuto il primo dei complessivi tre *focus group* con i dirigenti scolastici, che è stato considerato anche come prova pilota al fine di testare la validità dello strumento d'indagine (Bovina, 1998) rispetto agli obiettivi prefissati in fase di progettazione iniziale, allo scopo di apportare eventuali ulteriori correzioni alle domande-guida contenute nella *Guida del Moderatore - "Copione dell'intervista"*.

A questo primo *focus group* hanno partecipato quattro dirigenti scolastici ubicati in diversi comuni della Sicilia occidentale. Nel corso dell'incontro non sono emerse particolari criticità. A seguito di una riflessione post-incontro è stata rilevata tuttavia l'opportunità di modificare parzialmente l'ordine di presentazione delle domande-guida, al fine di orientare meglio la discussione in relazione agli obiettivi del *focus*. Nello specifico si è ritenuto opportuno organizzare la successione delle domande secondo una graduazione dal superficiale al profondo con il preciso scopo di rendere più graduale l'indagine in profondità concentrandola in una fase in cui gli intervenuti avevano già stabilito interazioni tra loro.

Dopo il processo di revisione (Step 3) e dopo questa ulteriore revisione finale seguita alla prova pilota (Step 4), il Protocollo *TDDPS* risultava costituito come da Allegato n. I.

c) Applicazione del Protocollo *TDDPS*.

Completato il processo di revisione del Protocollo *TDDPS*, si è proceduto con la realizzazione degli altri due *focus group*, sempre in modalità *on line* in videoconferenza, utilizzando la piattaforma *Zoom* dell'Università di Murcia mediante *link* previamente comunicato, come da Protocollo *TDDPS*.

Al secondo *focus group* hanno partecipato quattro dirigenti della Sicilia centro-settentrionale, mentre al terzo hanno preso parte cinque dirigenti della Sicilia centro-orientale.

I tre *focus group* sono stati tenuti in giornate diverse. Agli incontri, oltre ai dirigenti, ha partecipato solo il moderatore, sempre in modalità *on line*.

La realizzazione dei *focus*, avvenuta seguendo le indicazioni contenute nel *Protocollo TDDPS*, è stata anche un'occasione per testare ulteriormente la validità e l'efficacia di questo strumento per la rilevazione di dati qualitativi in relazione alla tematica trattata. Poiché non sono state rilevate particolari criticità si ritiene che il Protocollo possa essere riutilizzato per ricerche simili, adattandolo alle caratteristiche peculiari delle stesse e apportandovi ulteriori modifiche migliorative.

d) Procedure e strumenti adottati per la sistematizzazione e l'interpretazione dei dati qualitativi.

Una volta realizzati i tre *focus group* secondo le modalità sopra indicate, si è poi proceduto a trascrivere su carta il contenuto esatto delle discussioni tra i partecipanti agli incontri.

Si concorda con Milesi e Castellani (2002) nel ritenere che la ricerca qualitativa persegua lo scopo di costruire una teoria "radicata" (p.284) nei testi, motivo per cui è opportuno che le diverse fasi di indagine seguano una sequenzialità non lineare ma ciclica e ricorsiva, attraverso un sistema di categorizzazione che vada definendosi progressivamente, attraverso l'emersione dei significati dai testi analizzati in relazione agli obiettivi della ricerca e secondo una struttura reticolare che richiama la *Grounded Theory*.

Sulla base di tali considerazioni, il procedimento di analisi di contenuto delle trascrizioni dei tre *focus group* ha seguito la logica della sequenzialità ciclica e della codificazione flessibile e aperta. In un primo momento è stata stabilita una serie di categorie, ma l'analisi delle interviste ha permesso di definire meglio il sistema di categorie, ottenendo l'elenco di categorie e sottocategorie riportato nella tabella seguente.

Tabella n. 15. *Codificazione con Atlas.ti v.8*

	Categorie (Gruppi di Codici)		Sottocategorie (Codici)
ATT	ATTIVITÀ REALIZZATE	ATT01	Nessuna soluzione organizzativa e nessuna visita
		ATT02	Organizzazione di scambi culturali tra diversi centri educativi
		ATT03	Altre soluzioni organizzative
		ATT04	Visite virtuali a siti culturali
BEN	BENEFICI	BEN01	Aumento della creatività
		BEN02	Benefici attitudinali
		BEN03	Benefici in competenze
		BEN04	Benefici didattici specifici (storia, patrimonio, ed.civica)
		BEN05	Benefici didattici generali
		BEN06	Benefici per il lavoro del docente
		BEN07	Benefici relazionati con l'inclusione
BIS	BISOGNI	BIS01	Cambi nel sistema (leggi, modello educativo, gestione)
		BIS02	Cambi nelle famiglie
		BIS03	Bisogni di formazione dei docenti
		BIS04	Bisogni relazionati all'innovazione educativa
OST	OSTACOLI	OST01	Limiti del digitale
		OST02	Ostacoli di organizzazione e gestione
		OST03	Ostacoli relazionati con i docenti
		OST04	Ostacoli relazionati con gli studenti
		OST05	Ostacoli relazionati con i musei
		OST06	Problemi tecnici e di risorse nelle scuole
PER	PERCEZIONI SUI DOCENTI	PER01	Percezione negativa per l'uso di risorse
		PER02	Percezione negativa per la creazione di risorse
		PER03	Percezione positiva per l'uso di risorse
		PER04	Percezione positiva per la creazione di risorse
POS	POSSIBILITÀ DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE CON IL DIGITALE NELLA SCUOLA PRIMARIA	POS01	Negativa
		POS02	Positiva
RDI	RISORSE DIGITALI	RDI01	C'È DISPONIBILITÀ di risorse digitali <i>ad hoc</i> per la scuola primaria
		RDI02	Le risorse digitali NON SONO ADEGUATE per la scuola primaria
		RDI03	Le risorse digitali sono ADEGUATE per la scuola primaria
		RDI04	NON C'È DISPONIBILITÀ di risorse digitali <i>ad hoc</i> per la scuola primaria
RFI	RISORSE FINANZIARIE PER LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE	RFI01	C'È DISPONIBILITÀ di risorse finanziarie per la formazione del personale docente

		RFI02	Le risorse finanziarie NON SONO ADEGUATE per la formazione del personale docente
		RFI03	Le risorse finanziarie SONO ADEGUATE per la formazione del personale docente
		RFI04	NON C'È DISPONIBILITÀ di risorse finanziarie per la formazione del personale docente
RUM	RISORSE UMANE DISPONIBILI	RUM01	Risorse umane con formazione specifica in didattica della storia e del patrimonio
		RUM02	Risorse umane con formazione specifica in tecnologia digitale
		RUM03	Risorse umane con formazione specifica nell'uso educativo della tecnologia digitale
RST	RISORSE STRUMENTALI DISPONIBILI	RST01	Hardware
		RST02	Software per l'educazione al patrimonio culturale
		RST03	WIFI
TAP	TIPI DI APPLICAZIONI USATE DAI DOCENTI	TAP01	Apps di creazione
		TAP02	Google maps e similari
		TAP03	RV Aumentata RV Immersiva
		TAP04	Videogiochi
		TAP05	Web (Visite virtuali)
TPA	TIPO DI PATRIMONIO ANALIZZATO IN AULA CON RISORSE DIGITALI	TPA01	Altri tipi di patrimonio
		TPA02	Patrimonio storico-artistico (monumenti, archeologia, arte)
		TPA03	Patrimonio immateriale (tradizioni, canzoni, racconti, poesie)
		TPA04	Patrimonio naturale (paesaggi, spazi naturali)

Fonte: elaborazione propria.

A seguire si è proceduto a processare i dati utilizzando il *software Atlas.ti v.8* che ha facilitato le successive operazioni di codifica, di selezione delle citazioni più rilevanti, di costruzione di reti semantiche di relazioni tra le categorie (o “gruppi di codici”) e le sottocategorie (o “codici”).

Le categorie sono state identificate mediante l’attribuzione di appositi codici alfabetici, formati da tre lettere maiuscole che rappresentano le iniziali di una o di alcune delle parole che costituiscono la categoria di riferimento (ad esempio: ATT per indicare “Attività realizzate; RDI per indicare **R**isorse **D**igitali). Le sottocategorie sono state identificate mediante l’attribuzione di appositi codici alfanumerici, formati dalle tre lettere maiuscole atte ad identificare la categoria di riferimento (come anzi descritto) e da una coppia di numeri progressivi (01, 02, ...), come indicato nella tabella precedente (ad esempio: ATT01, ATT02, ...). Il procedimento di codifica finale ha portato complessivamente all’individuazione di n.50 codici riferiti a n.12 gruppi di codici come da tabella precedente (Tabella n. 15).

Le reti semantiche sono state costruite sulla base di relazioni indicanti rapporti di appartenenza (“è parte di...”), di causalità (“è causa di...”), di contrapposizione (“contraddice...”), di associazione (“è associato a...”), che hanno facilitato i processi interpretativi di tipo induttivo.

Nel processare i dati è stato scelto il *software Atlas.ti v.8* innanzitutto perché ha consentito di utilizzare il canale visuale mediante la creazione di *mappe semantiche di relazioni* (ALLEGATO VI) tra le categorie e sottocategorie individuate, conferendo una maggiore sistematicità al processo di analisi e una più elevata chiarezza all’attività di descrizione, interpretazione e comunicazione dei risultati (Borda et al., 2017); inoltre perché ha permesso di leggere i dati in estensione ma anche in profondità e con ampi margini interpretativi seppur fondati sui parametri di radicamento, densità e co-occorrenza, parametri considerati fondamentali per l’interpretazione complessiva del fenomeno indagato.

Il radicamento (indicato con la lettera E da *Enraizamiento*, in lingua spagnola poiché il lavoro di analisi è stato effettuato presso l’Università di Murcia utilizzando il programma in dotazione all’Università) ha consentito di individuare il numero delle volte in cui il codice individuato era presente nelle citazioni testuali trascritte, permettendo di comprendere l’estensione empirica di una sottocategoria.

La densità (indicata con la lettera D) ha permesso di individuare quante volte un codice si è relazionato con gli altri codici della medesima categoria o di altre categorie (Muñoz-Justicia e Sahagún-Padilla, 2017).

I valori di co-occorrenza, rilevando quando due codici coesistono nella stessa citazione, hanno permesso di individuare le categorie più rilevanti all’interno delle quali effettuare un’analisi più approfondita dei risultati.

Al fine di consentire l’identificazione dei frammenti delle discussioni dei dirigenti partecipanti, garantendo al contempo l’anonimato degli stessi, è stato utilizzato un sistema di codificazione basato sull’attribuzione di codici alfanumerici e di nomi di fantasia ai dirigenti partecipanti all’indagine. Il codice alfanumerico (esempio: FG01D1) risulta formato dalle lettere “FG” (indicanti Focus Group) seguite da una coppia di numeri (01, 02 oppure 03, a seconda del *focus group* - primo, secondo o terzo - al quale si fa riferimento) e da una coppia alfanumerica composta dalla lettera D (che indica Dirigente) seguita da un numero

progressivo compreso tra 1 e 13 (quest'ultimo è il numero complessivo dei dirigenti partecipanti all'indagine qualitativa). Il nome di fantasia associato al codice identificativo così costituito è stato attribuito facendo riferimento a un elenco dei nomi più usati in Italia stilato dall'Istituto Nazionale italiano di Statistica (Istat, 1999).

4.4.2 Questionario.

Lo strumento di indagine utilizzato nella fase 2 della ricerca è il questionario denominato *SICIPATRID*, acronimo di *Sicilia Patrimonio Digitale*.

Trattasi di uno strumento di elaborazione propria indirizzato agli insegnanti di scuola primaria.

La costruzione *ad hoc* dello strumento trova giustificazione nella carenza di strumenti specifici adattabili in relazione agli obiettivi della ricerca, carenza rilevata attraverso una preliminare esplorazione panoramica di studi aventi ad oggetto tematiche analoghe a quella trattata con riferimento alla scuola primaria, esplorazione effettuata durante la prima revisione bibliografica.

Attraverso la somministrazione del questionario si è mirato a perseguire i seguenti obiettivi della ricerca:

- **OBIETTIVO GENERALE (OG)**

OG Analizzare i benefici e gli aspetti problematici dell'educazione al patrimonio culturale mediata dal digitale nelle scuole primarie siciliane.

- **OBIETTIVI SPECIFICI (OS):**

OS2 Ricercare e analizzare i benefici dell'educazione al patrimonio culturale basata sull'uso di risorse digitali

OS3 Ricercare e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale

OS4 Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali

OS5 Esplorare la percezione degli insegnanti della scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie.

OS6 Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale.

Lo strumento quantitativo ha permesso di esplorare le seguenti aree:

- AREA METODOLOGICO-DIDATTICA, consentendo di rilevare dati oggettivi correlati all'impostazione metodologica adottata dai docenti nell'educare al patrimonio culturale.
- AREA DELLE PERCEZIONI, permettendo di esplorare le percezioni dei docenti in merito a possibilità ed effetti dell'uso di risorse digitali per l'educazione al patrimonio culturale e ai possibili sviluppi futuri.

a) Quadro teorico di riferimento.

Il questionario (dal latino "*quaestionarius*" nel significato di "lista di domande") è una tecnica di rilevazione di dati fra le più usate nell'ambito delle scienze umane (Trincherò, 2002), in particolare, nelle ricerche aventi ad oggetto fenomeni sociali (Sampieri, 2014). Ciò, probabilmente, è dovuto alla sua versatilità che consente di farne uso sia come mezzo di ricerca che come strumento per la valutazione di persone, processi, interventi formativi (Muñoz, 2003).

Il questionario permette di rilevare dati caricabili in una "matrice dei dati" (Trincherò, 2002) da sottoporre a elaborazione statistica. Il suo scopo è quello di ottenere informazioni descrittive su insiemi di variabili che connotano una realtà (Ruiz Bolívar, 2013) determinata entro ben definiti confini spazio-temporali che circoscrivono l'ambito della ricerca. Permette di raccogliere dati ottenendo risposte direttamente dai soggetti studiati (Murillo, 2006) puntando a scoprire cosa fanno, pensano o credono le persone intervistate per mezzo di una serie di domande scritte a cui le stesse forniscono risposte senza che sia necessaria la presenza dell'intervistatore (Buendía, 1998). In tal modo il questionario indaga in maniera specifica il contesto della ricerca, consentendo di rilevare fatti, opinioni, atteggiamenti del campione studiato (Munoz, 2003).

Il suo utilizzo si basa sul presupposto che l'intervistato abbia sia la capacità che la volontà di dare risposte veritiere (Ruiz Bolívar, 2013). La mancanza di detto presupposto potrebbe portare a risultati non del tutto attendibili e questo costituisce un aspetto negativo che si può rilevare nell'uso dello strumento.

Un altro aspetto negativo rilevabile è il fatto che non permette di effettuare un'indagine in profondità del fenomeno oggetto di studio. Questa criticità potrebbe, tuttavia, essere mitigata inserendo all'interno del questionario domande a risposta aperta che, presentando un basso grado di strutturazione, permettono al ricercatore di giungere meglio alla comprensione del fenomeno studiato: ciò risulta particolarmente utile negli studi esplorativi (Trincherò, 2002).

Il suo principale vantaggio, che è anche la sua principale caratteristica, è la rapidità con cui permette sia di effettuare la raccolta dei dati, anche su una platea piuttosto ampia di soggetti, sia di analizzare successivamente i dati raccolti con l'utilizzo di tecniche di analisi statistica, possibili grazie al suo grado di strutturazione (Trincherò, 2002) che risulta particolarmente elevato soprattutto in prevalenza di domande a risposta chiusa.

Altro vantaggio è la sua economicità, in quanto presenta bassi costi di realizzazione soprattutto se somministrato *on line* mediante autocompilazione.

La sua utilità emerge in particolare in presenza di dati difficilmente accessibili a causa della distanza dei soggetti da studiare o della difficoltà di riunirli (Muñoz, 2003).

Detti vantaggi sono emersi a tutto campo nella presente ricerca, in quanto l'utilizzo di questa tecnica di rilevazione ha permesso di acquisire in economia importanti informazioni da parte di docenti in servizio in diversi Comuni della Sicilia che, anche a causa delle misure di contenimento della pandemia da Sars Cov2, non era conveniente riunire fisicamente in presenza.

b) Disegno del questionario.

Nell'elaborazione e nell'applicazione del questionario *SICIPATRID* sono state seguite le fasi indicate nella figura n. 34, alcune delle quali sono solitamente ritenute fondamentali da diversi autori (Muñoz, 2003; Trincherò, 2002).

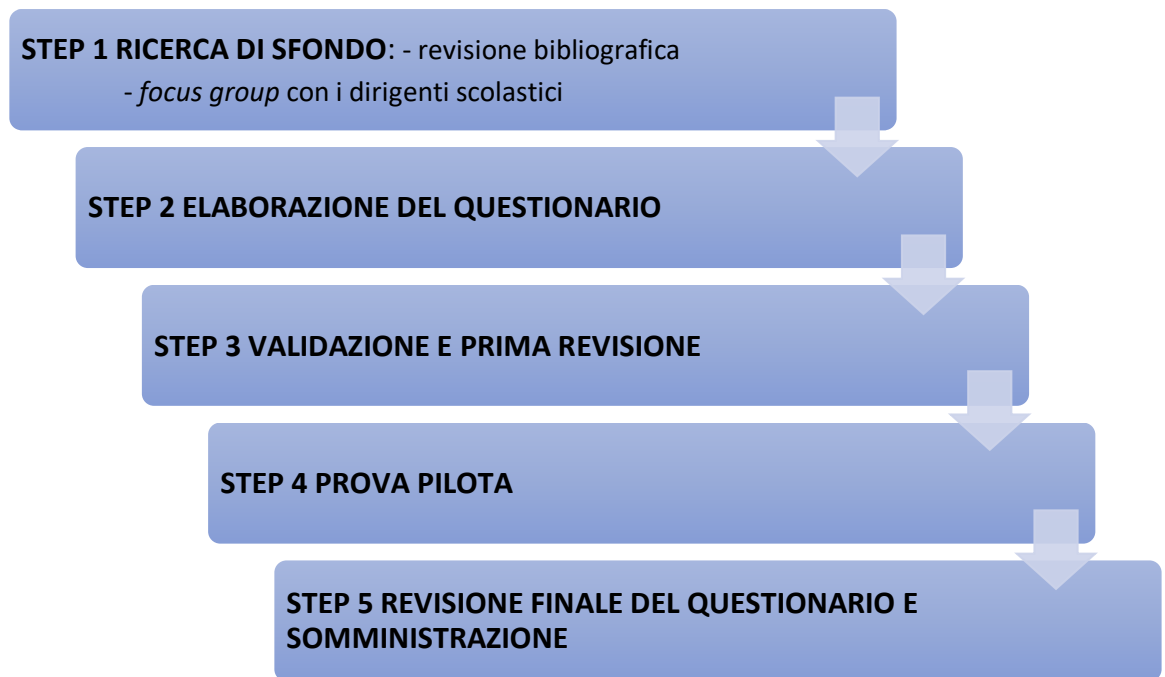


Figura n. 34. Fasi seguite nella progettazione e costruzione del Questionario SICIPATRID. Fonte: elaborazione propria.

Nelle diverse fasi di costruzione del questionario si è mirato a garantire una struttura coerente con gli scopi e gli obiettivi della ricerca oltre che idonea a facilitare il processo di risposta da parte dell'intervistato.

- STEP 1 RICERCA DI SFONDO: REVISIONE BIBLIOGRAFICA E *FOCUS GROUP*.

Si concorda con Buendia et al. (1998) nel ritenere che, nell'elaborazione di uno strumento di ricerca, sia indispensabile un attento studio teorico degli aspetti da sottoporre a ricerca, poiché non si può fare una buona pianificazione di aspetti che non si conoscono e perché un buon esito dei risultati dipende da una buona formazione teorica, realizzabile sia con fonti primarie che secondarie, sia con ricerche effettuate sul campo.

Sulla base di dette considerazioni, l'elaborazione del questionario *SICIPATRID* è stata preceduta da una ricerca di sfondo effettuata mediante un'attenta analisi bibliografica (Buendía, 1998; García López e Cabero Almenara, 2011; INDIRE, 2016; INVALSI, 2013; INVALSI, 2017; Micheli e Gui, 2015; Molina Puche et al., 2016; Muñoz, 2003; Murillo, 2006; Ruiz Bolívar, 2013; Sampieri, 2014; Trincherro, 2002) e mediante l'indagine qualitativa

realizzata attraverso i *focus group* con i dirigenti scolastici di cui si è detto nel paragrafo precedente.

Detta indagine ha permesso di individuare e definire, in coerenza con gli obiettivi della ricerca, le dimensioni, le categorie e le sottocategorie alle quali è stata ancorata la costruzione dei singoli *items* dello strumento.

▪ STEP 2 ELABORAZIONE DEL QUESTIONARIO

Nella prima stesura il questionario risultava costituito da 20 domande distribuite in due sezioni, di cui la prima diretta a rilevare le caratteristiche demografiche degli intervistati (cosiddette “variabili di sfondo”) e la seconda volta a rilevare le percezioni dei docenti di scuola primaria in merito all’uso del digitale nell’educazione al patrimonio culturale.

La seconda sezione era stata a sua volta articolata in tre sottosezioni in base al criterio della “tipologia di domanda”, in quanto, inizialmente, si è ritenuto che questa soluzione rendesse più agevole la compilazione all’intervistato. Tenendo in considerazione questo criterio, nella prima sottosezione sono state inserite domande che richiedevano una scelta multipla con possibilità di selezionare più di una opzione; nella seconda sono state incluse domande a risposta chiusa con scala *Likert*; nella terza sono state inserite domande a risposta aperta.

Alla bozza di questionario è stata allegata una breve lettera di presentazione in cui venivano molto sommariamente indicati gli scopi della ricerca e il carattere anonimo e volontario della partecipazione all’indagine. L’inserimento della lettera di presentazione è stato ritenuto opportuno innanzitutto perché, trattandosi di questionario auto-compilato, si è voluto sopperire in tal modo alla mancata presenza dell’intervistatore che avrebbe potuto fornire personalmente dette informazioni all’intervistato e, inoltre, perché si è voluto generare con l’intervistato un clima di fiducia, ritenuto foriero del buon esito dell’intervista (Migliardi, 2019).

▪ STEP 3 VALIDAZIONE DEL QUESTIONARIO

Dopo la stesura iniziale, il questionario è stato sottoposto al giudizio di esperti al fine di verificarne la validità e di apportare le opportune correzioni migliorative.

La validazione di uno strumento di indagine mediante il giudizio di esperti è una tecnica sempre più utilizzata nel campo della ricerca ed è diretta a verificare la validità di contenuto e l'affidabilità di uno strumento d'indagine (McMillan e Schumacher, 2005). Consiste in un parere formulato da parte di persone considerate "esperte" in quanto vantano conoscenze o un'esperienza consolidata nel settore (Escobar-Pérez e Cuervo-Martinez, 2008) e che, pertanto, sono in grado di offrire informazioni e valutazioni utili per la validazione.

Ai fini della presente ricerca è stato chiesto il parere a sette docenti universitari/ricercatori di cui 4 esperti in didattiche specifiche e 3 in metodi di ricerca educativa.

I sette esperti partecipanti erano quattro donne e due uomini e vantavano un'esperienza media d'insegnamento pari a 14,1 anni.

Per rendere agevole la formulazione del giudizio da parte degli esperti e per facilitare l'analisi e la comparazione dei rispettivi giudizi, è stato loro inviato uno strumento creato *ad hoc*, denominato *Guida per la validazione del questionario da parte di esperti (Instrumento para la validación por expertos del Cuestionario SICIPATRID)* (Allegato IV), la cui elaborazione si è ispirata ai suggerimenti metodologici di Garrote e Rojas (2015) e Escobar-Pérez e Cuervo-Martinez (2008).

La predetta *Guida*, preceduta da una breve introduzione contenente una sintetica descrizione dell'oggetto di studio e delle sue finalità, era strutturata in due parti:

- A. Dati del valutatore esperto
- B. Valutazione del questionario

La prima parte (A. Dati del valutatore esperto) mirava a rilevare dati relativi alla formazione accademica dell'esperto, all'area di conoscenza di suo interesse, all'incarico ricoperto, agli anni di esperienza maturati come docenza.

La seconda parte (B. Valutazione del questionario) chiedeva all'esperto di esprimere una valutazione in merito ai seguenti tre punti:

- B. 1 Lettera di presentazione del questionario
- B. 2 Domande specifiche del questionario
- B. 3 Valutazione complessiva dello strumento

Nello specifico, in relazione al punto B. 1 (Lettera di presentazione del questionario), si chiedeva ai giudici di esprimere una valutazione, sulla base di una scala *Likert* a 4 livelli (1=insufficiente; 2=buono; 3= accettabile; 4= eccellente), in merito ai seguenti criteri:

- È indicato l'obiettivo principale della ricerca
- È giustificata la rilevanza della ricerca
- È indicato il carattere volontario della partecipazione alla ricerca
- È indicato il carattere anonimo della partecipazione alla ricerca
- È ringraziato il destinatario per la sua collaborazione

In merito al punto B. 2 (Domande specifiche del questionario) è stato chiesto ai giudici di esprimere una valutazione, sempre sulla base di una scala *Likert* a 4 livelli strutturata come anzi descritto, con riferimento alle categorie della “Adeguatezza”, “Chiarezza”, “Coerenza” e “Rilevanza”, più specificamente individuate e descritte da criteri e indicatori.

Riguardo al punto B. 3 (Valutazione complessiva dello strumento) si chiedeva ai giudici di esprimere una valutazione, sempre sulla base di una scala *Likert* a 4 livelli (1=insufficiente; 2=buono; 3= accettabile; 4= eccellente), in relazione ai seguenti criteri:

- Il questionario presenta una lunghezza adeguata
- Il questionario presenta una struttura adeguata
- Il questionario è coerente con gli obiettivi della ricerca
- Il questionario elaborato è, in generale, uno strumento valido per la ricerca.

In calce alle tabelle relative a ciascuno dei tre punti da valutare (B.1, B.2 e B.3), è stato inserito uno spazio vuoto per consentire ai valutatori di esplicitare eventuali commenti o suggerimenti. Si è ritenuto, infatti, che dando la parola direttamente al valutatore, si potessero acquisire preziosi elementi per il miglioramento dello strumento.

Dei sette esperti invitati a partecipare alla procedura di validazione, sei hanno completato le apposite tabelle di valutazione inserite nella Guida; solo un giudice ha ritenuto di non attenersi allo strumento proposto, preferendo redigere in forma discorsiva un elenco di punti di forza e di criticità rilevati nello strumento sottoposto al suo esame, pur senza spiegare le motivazioni della sua scelta. Non è stato possibile, pertanto, comparare detto giudizio con le

valutazioni espresse dagli altri giudici se non con il solo riferimento ai suggerimenti/commenti espressi in forma aperta dagli altri giudici.

Una volta ricevute le valutazioni, si è proceduto a verificare la validità di contenuto della Lettera di presentazione e del Questionario *Sicipatrid*, considerato sia nel suo complesso che con riferimento ai singoli *items*.

Anche in questo caso, il metodo di analisi utilizzato a tale scopo è stato il coefficiente di validazione *V di Aiken* (Aiken, 1985), considerando validi gli *items* che presentavano un coefficiente *V* pari o superiore a 0.92.

Le tabelle seguenti mostrano la sintesi dei risultati dell'analisi effettuata sulle valutazioni espresse dai giudici con riferimento ai punti B.1, B.2 e B.3:

Tabella n. 16. B.1 *Lettera di presentazione del questionario*

CRITERI	V DI AIKEN
Viene indicato l'obiettivo principale della ricerca	0,83
Viene giustificata la rilevanza della ricerca	0,67
Viene indicato il carattere volontario della partecipazione alla ricerca	0,96
Viene indicato il carattere anonimo e riservato della partecipazione alla ricerca	0,96
Il destinatario viene ringraziato per l'eventuale collaborazione	0,92
Valutazione media	0,87

Fonte: elaborazione propria

Tabella n. 17. B.2 *Domande specifiche del questionario* (misurazione complessiva di sintesi).

CATEGORIE	V DI AIKEN
Adeguatezza	0,90
Chiarezza	0,90
Coerenza	0,93
Rilevanza	0,96
Valutazione media	0,92

Fonte: elaborazione propria

Tabella n. 18. B.3 Valutazione complessiva dello strumento.

CRITERI	V DI AIKEN
Il questionario presenta una lunghezza adeguata	0,79
Il questionario presenta una struttura adeguata	0,83
Il questionario è coerente con gli scopi della ricerca	0,92
Il questionario elaborato costituisce nel complesso un valido strumento per la ricerca.	0,96
Valutazione media	0,88

Fonte: elaborazione propria.

I commenti e i suggerimenti espressi dai giudici in forma aperta nella Guida per la validazione sono stati trascritti in una tabella di sintesi (All.n.) sì da renderli funzionali ai fini della revisione migliorativa dello strumento.

Alla luce dei risultati di cui sopra e dei suggerimenti e commenti dati dagli esperti, si è proceduto alle seguenti modifiche.

La *lettera di presentazione del questionario* è stata interamente riformulata, ampliandone in modo significativo l'estensione per comprendervi i contenuti valutati carenti. Con particolare cura di dettagli, sono stati esplicitati: le finalità della ricerca, le motivazioni di fondo che ne giustificano la rilevanza in ambito educativo, l'importanza dell'accuratezza nel fornire le risposte, il carattere volontario della partecipazione, le garanzie di anonimato dei partecipanti, le modalità di utilizzo delle opinioni espresse e dei dati forniti nel compilare il questionario. E si è provveduto altresì a formulare in modo più incisivo i ringraziamenti per i partecipanti.

Le *singole domande* che riportavano un coefficiente V inferiore a 0.92 sono state riformulate o integrate o eliminate tenendo conto dei suggerimenti e dei commenti espressi dai giudici in modo aperto. Nel complesso tutte le domande sono state "ritoccate" per garantirne una maggiore chiarezza e adeguatezza, considerato che, relativamente alle categorie dell'Adeguatezza e della Chiarezza (come riportato nel punto 2 della superiore tabella), il valore medio era $V=0.90$, dunque inferiore al parametro di riferimento (0.92) assunto per la validità dello strumento. Inoltre, sempre sulla base dei suggerimenti esplicitati dai giudici, è stata aggiunta una domanda.

Riguardo alla *estensione del questionario*, nonostante il basso valore attribuito dai giudici (0,79) perché ritenuta eccessivamente lunga, si è preferito comunque di non ridurla e di attendere la prova pilota, ritenendo che non fossero presenti *items* per così dire superflui e che solo inserendo tutti gli *item* previsti si sarebbero potuti raggiungere tutti gli obiettivi della ricerca.

La *struttura del questionario* (coefficiente $V=0,83$) è stata invece completamente modificata (vd. *Infra STEP 5*).

Inoltre, seppur i giudici avessero espresso una valutazione positiva ($V=0,96$) riguardo al criterio “Il questionario elaborato costituisce nel complesso un valido strumento per la ricerca”, tuttavia la media della valutazione complessiva dello strumento era $V=0,88$, ovvero inferiore al livello preso come base per la rilevazione della validità dello strumento ($V=0,92$): per questo si è provveduto ad una attenta *revisione dello strumento nel suo complesso*. In questa fase di revisione, sulla base dei suggerimenti degli esperti e di ulteriori e più approfondite valutazioni, si è deciso di modificare la struttura interna del questionario, sostituendo quella iniziale basata sul criterio della “tipologia della domanda” (domande a risposta multipla, domande a risposta chiusa con scala *Likert*, domande a risposta aperta) con una struttura “a imbuto” ovvero con domande inizialmente più a carattere generale seguite gradatamente da domande a carattere più particolare, poiché si è ritenuto che ciò rendesse più agevole il *setting* di risposta (Migliardi, 2019).

Per misurare l'affidabilità dello strumento, è stato calcolato il coefficiente *alfa di Cronbach* per tutte le variabili della scala. Il coefficiente complessivo è pari a $.898$, che, secondo i più accreditati studi in materia, è considerato un valore eccellente (Bisquerra, 2004). È stato calcolato anche il *coefficiente Omega di McDonald*, il cui valore è pari a $.922$, che sancisce un'affidabilità quindi molto adeguata (Hayes e Coutts, 2020).

▪ STEP 4 PROVA PILOTA

Il questionario *SICIPATRID* così costruito è stato sottoposto a un test pilota con un ristretto numero di docenti selezionati mediante un campionamento non probabilistico di convenienza, basato sull'interesse mostrato al tema della ricerca, sulla volontarietà a partecipare allo studio e sulla disponibilità ad esprimere valutazioni sul questionario.

Il test pilota mirava a perseguire i seguenti obiettivi:

- Verificare se gli *items* risultassero di facile comprensione
- Verificare se gli *items* avessero una struttura logica, considerati sia singolarmente che nel loro ordine logico-sequenziale
- Verificare i tempi di somministrazione in modo da valutare anche la lunghezza del questionario.

Al test pilota hanno partecipato n.5 docenti di scuola primaria che avevano un'esperienza di insegnamento compresa tra 15 e 27 anni.

Ai partecipanti allo studio, dopo la somministrazione del questionario, è stata effettuata una breve intervista focalizzata individuale i cui risultati si riportano nella tabella sottostante:

Tabella n.19. *Sintesi dei risultati della prova pilota sul questionario.*

DOMANDE	NUMERO DI RISPOSTE	
	SÌ	NO
Le domande sono di facile comprensione?	5	
Le domande presentano una struttura logica adeguata?	5	
L'ordine delle domande rende difficile i processi di risposta?		5
Il questionario è troppo lungo?		5
Nel questionario sono presenti domande di difficile comprensione o di dubbia interpretazione?	3	2
In caso di risposta affermativa alla domanda precedente, si prega di indicare quale o quali	Domanda n.17 (3 risposte)	

Fonte: elaborazione propria.

Dalla lettura dei risultati si evince che tutti e cinque i docenti intervistati sono stati concordi nel ritenere che:

- Gli *items* sono di facile comprensione
- Il questionario presenta una struttura logica e sequenziale adeguata, che non ostacola i processi di risposta
- La lunghezza del questionario è adeguata

Tre docenti su cinque hanno invece ritenuto che la domanda n.17 si prestava a diverse interpretazioni quindi avrebbe potuto ostacolare il processo di risposta.

Il tempo medio impiegato dai docenti per la compilazione del questionario stato pari a 18 minuti circa.

- STEP 5 REVISIONE DEFINITIVA DEL QUESTIONARIO E SOMMINISTRAZIONE

A seguito della prova pilota si è proceduto a modificare ulteriormente la domanda n.17.

Non si è ritenuto invece ridurre il numero di domande, considerato che tutti i docenti intervistati non hanno valutato eccessivamente lungo il questionario.

Nella sua versione definitiva il Questionario *SICIPATRID* (Allegato V) risultava articolato in due sezioni:

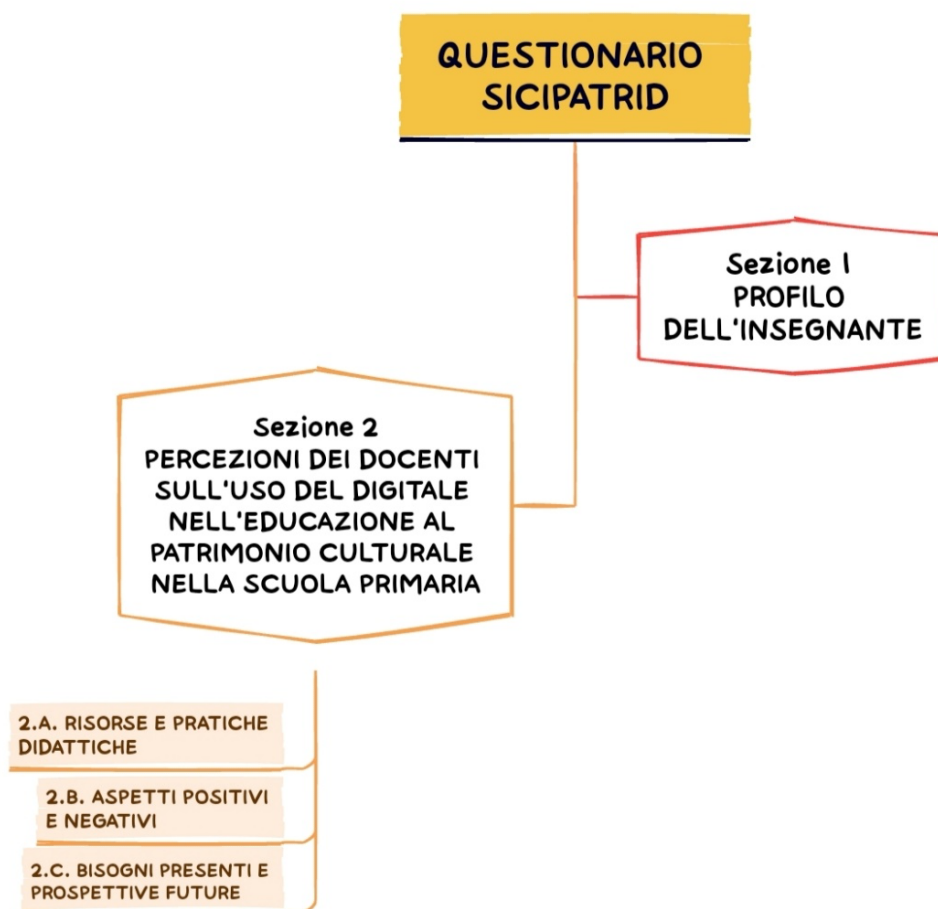


Figura n. 35. Struttura del questionario *SICIPATRID*. Fonte: elaborazione propria.

L'articolazione delle domande all'interno delle sottosezioni è stata effettuata, come si è detto, tenendo in considerazione criteri di convenienza tematica e logica in sostituzione di quelli adottati in fase iniziale.

Complessivamente il questionario *SICIPATRID* risulta costituito da n.22 *items*, costruiti in modo funzionale agli obiettivi specifici della ricerca ed numerati in modo progressivo continuativo: 6 *items* sono allocati nella prima sezione, mentre i restanti sono distribuiti nelle tre sottosezioni della seconda sezione. Nello specifico le domande risultano riferite a 6 dimensioni, 21 categorie e 102 sottocategorie, come da tabella seguente:

Tabella n. 20. *Corrispondenze tra obiettivi, dimensioni, categorie, sottocategorie, items del questionario SICIPATRID.*

OBIETTIVI SPECIFICI DELLA RICERCA	DIMENSIONI	CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE (eventuali)	ITEMS
	1.CONTESTO	1.Genere	Maschile Femminile Altro	1
		2.Età	30 anni o meno di 30 anni 31 - 40 anni 41 - 50 anni 51 - 60 anni 61 anni o più di 61 anni	2
		3.Titolo di studio	Diploma di Scuola Secondaria di secondo grado Laurea triennale Laurea Magistrale o specialistica Dottorato di ricerca Scuola di Specializzazione Master di I Livello Master di II Livello	3
		4.Servizio prestato nella scuola primaria	5 anni o meno di 5 6 - 10 anni 11 - 20 anni 21 - 30 anni 31 o più di 31 anni	4
		5.Aree specifiche di Formazione ricevuta	Uso di tecnologie digitali Uso didattico di risorse e tecnologie digitali Didattica del patrimonio culturale Tecnologia digitale applicata alla didattica del patrimonio culturale Didattica della storia	5
Obiettivo n.2. Ricercare e analizzare i benefici di un'educazione al patrimonio culturale basata su risorse digitali. (Investigar y analizar los BENEFICIOS de la educación patrimonial con recursos digitales).	4. OPINIONI SULL'USO DEL DIGITALE	15. Aspetti positivi	Fruizione immediata del patrimonio culturale Approfondimento dello studio del patrimonio culturale Valorizzazione del patrimonio culturale Conoscenza delle fonti storiche Miglioramento dei processi di apprendimento Sviluppo delle competenze trasversali Sviluppo del pensiero critico e costruttivo Aumento della creatività Aumento di motivazione e coinvolgimento degli alunni Superamento barriere spazio-tempo Facilitazione lavoro di gruppo Potenziamento Processi di inclusione Miglioramento delle competenze digitali Uso consapevole del web	16
Obiettivo n.3. Ricercare e analizzare gli ostacoli relazionati all'educazione al patrimonio culturale basata sulla tecnologia digitale. (Investigar y analizar los OBSTACULOS relacionados con la educación sobre el patrimonio con el apoyo de la tecnología digital).	4. OPINIONI SULL'USO DEL DIGITALE	16. Aspetti negativi	Scarsa connessione a internet Scarsa disponibilità di dispositivi digitali Scarsa disponibilità di risorse didattiche specifiche Non adeguata formazione del personale Non adeguata disponibilità di tempo in aula Lunghezza dei tempi per preparazione lezioni Complessa gestione pratica delle classi Riduzione del piacere di accostarsi al patrimonio culturale Creazione di distrazione degli alunni	17

			Limitazione delle relazioni interpersonali tra alunni Riduzione della spontaneità degli alunni	
Obiettivo n.4. Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali. (Explorar y analizar las PRÁCTICAS DOCENTES de los maestros de primaria en educación patrimonial con el apoyo de recursos digitales).	3. PRATICHE DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE	9. Modalità di reperimento di risorse didattiche digitali	Risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria messe a disposizione da musei e siti culturali Risorse didattiche digitali costruite ad hoc dal docente Risorse didattiche digitali tratte da una <i>repository</i> creata dalla sua scuola Risorse didattiche digitali tratte da <i>repository</i> create da altre scuole Risorse didattiche digitali di vario genere reperite in <i>Internet</i> Risorse condivise con altri docenti	7 e 12
		10. Modalità di utilizzo delle TIC	Documentazione professionale Costruzione di materiale ad hoc da somministrare in formato cartaceo Costruzione di materiali didattici digitali Creazione di videolezioni Altro (opzionale)	8
		11. Tipi di risorse digitali utilizzate in aula	Tour virtuali in musei e siti culturali Geolocalizzatori Videogiochi App per la realtà aumentata App per sviluppare webquest App per la creazione di e-book App per la creazione di digital storytelling App per l'avvio al linguaggio di programmazione visuale (coding)	9
		12. Tipologia di azioni richieste agli alunni in aula	Ricerche guidate on line Visione di filmati o slides Produzione di brevi testi con programmi di videoscrittura Utilizzo di app didattiche per la fruizione di risorse digitali già pronte Utilizzo di app didattiche per la creazione di prodotti multimediali Altro (opzionale)	11
		13. Tipologia di patrimonio culturale analizzato in aula con l'uso di risorse digitali	Patrimonio archeologico/artistico/monumentale Patrimonio paesaggistico Patrimonio letterario Patrimonio musicale Tradizioni culturali	10
		14. Pratiche di educazione al patrimonio culturale adottate durante il lockdown per Sars Cov2		
Obiettivo n.5. Esplorare le percezioni degli insegnanti di scuola primaria sulla possibilità di utilizzare la tecnologia digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie. (Explorar las percepciones de los profesores de primaria sobre la POSIBILIDAD de uso de la tecnología digital en la educación	2. DISPONIBILITÀ E ADEGUATEZZA DELLE RISORSE	6. Disponibilità e adeguatezza delle risorse strumentali	<i>Hardware</i> nelle aule (LIM, Proiettori, monitor multitouch, tablet, pc) <i>Infrastruttura di rete (Wi-Fi)</i> <i>Software</i> per la didattica del patrimonio culturale	6

patrimonial en las escuelas primarias).

		7. Disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria	Video/cortometraggi Virtual gaming Tour virtuali Realtà aumentata E-book Mappe interattive Altro (opzionale)	14
		8. Adeguatezza, per la scuola primaria, delle risorse digitali specifiche disponibili		15
	5. LIVELLI DI PERCEZIONE DELLA FORMAZIONE DOCENTE	17. Adeguatezza della formazione per l'uso di risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria		18
		18. Adeguatezza della formazione per creare risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria		19
	6. PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO	20. Livello di fattibilità di un'educazione al patrimonio culturale con l'uso del digitale nella scuola primaria		21
		21. Commenti e/o suggerimenti per migliorare l'azione educativa		22
Obiettivo n.6 Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare un buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso di risorse e tecnologie digitali. (Identificar las NECESIDADES de los profesores para realizar una buena didáctica del patrimonio en primaria con el uso de recursos y tecnologías digitales).	6. PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO	19. Bisogni dei docenti	Supporto informatico di un Assistente Tecnico. Autoformazione. Formazione teorica. Formazione in didattica della Storia. Formazione in didattica digitale. Formazione di tipo laboratoriale. Azioni di accompagnamento post-formazione per verificare le ricadute didattiche della formazione. Ricerca-azione. Cooperazione con l'Università. Cambiamenti nella forma mentis dei docenti. Cambiamenti nelle aspettative da parte dei genitori. Altro (opzionale)	20

Lo strumento è composto da domande che prevedono diverse tipologie di risposte:

- a scelta multipla (con risposta obbligatoria): con possibilità di scegliere una sola opzione; con possibilità di scegliere più di una opzione; semiaperte, con obbligo di specificare la categoria “Altro”.

- a risposta chiusa (con risposta obbligatoria) valutata secondo la scala Likert, con una stima da 1 a 4 (1=Per nulla, 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto), ciò al fine di facilitare il processo di interpretazione dei risultati.
- a risposta aperta (con risposta facoltativa), per dare voce direttamente agli intervistati consentendo loro di esprimere osservazioni o opinioni o elementi di conoscenza in loro possesso.

Il questionario presenta un grado di strutturazione qualificabile come medio-alto in quanto, pur presentando in netta prevalenza domande a risposta chiusa, tuttavia non mancano le domande a risposta aperta che, dando la parola direttamente agli intervistati, permettono di indagare più a fondo il pensiero degli stessi, mitigando così uno dei tipici svantaggi di questa tecnica di rilevazione.

Inoltre, al fine di consentire la compilazione del questionario anche a chi non volesse, per qualche motivo, esprimere opinioni personali in maniera aperta, si è deciso di rendere facoltativa la risposta a quest'ultima tipologia di domande. Al fine di evitare un calo motivazionale nei soggetti intervistati, si è preferito elaborare le domande il più possibile in forma breve.

Considerate le restrizioni imposte dalla normativa volta a contrastare la diffusione della pandemia da Sars Cov-2 e considerati i vantaggi di una somministrazione a distanza, si è optato per una somministrazione *on line* mediante auto-compilazione sulla piattaforma *Encuestas* dell'Università di Murcia.

L'utilizzo della piattaforma ha presentato indubbi vantaggi:

- ha reso agevole la predisposizione della veste grafica del questionario
- ha reso lo strumento facilmente accessibile ai destinatari
- ha offerto idonee garanzie in merito all'anonimato dei partecipanti all'indagine
- ha facilitato il processo di raccolta, elaborazione e analisi dei dati.

Nella schermata iniziale del format creato su *Encuestas* è stata appositamente inserita la *Lettera di presentazione del questionario*. Nella pagina iniziale del *format*, inoltre, è stata inserita una breve spiegazione sulle diverse tipologie e modalità di risposta.

c) Procedure e strumenti adottati per la sistematizzazione e l'interpretazione dei dati quantitativi.

I dati ottenuti attraverso il questionario sono stati analizzati sulla base delle funzionalità del *software SPSS IBM v.28 (Statistical Package for the Social Science)* messo a disposizione dall'Università di Murcia. Si tratta di un *software* che permette di processare i dati restituendo misure statistiche e rappresentazioni visive delle stesse mediante tabelle di sintesi e diverse tipologie di grafici.

Dopo l'impostazione iniziale del database *SPSS IBM v.28* mediante le operazioni propedeutiche di codifica delle variabili, la procedura di analisi è stata diretta a porre in essere i processi di descrizione ed interpretazione dei dati (come meglio specificati nel capitolo V Analisi dei risultati), facendo riferimento ai valori percentuali, ai valori medi (M) e ai valori di Deviazione Standard (in spagnolo *Desviación Típica*, da qui l'abbreviazione DT utilizzata in fase di analisi) restituiti dal *software* in esame.

Il procedimento di analisi così condotto si è concluso con la discussione dei risultati e con le conclusioni, parti a cui sarà dedicato ampio spazio negli ultimi due capitoli del presente lavoro.

4.5. Aspetti etici della ricerca

Babbie (2000), partendo dal presupposto che gli aspetti etici di una ricerca non sempre risultano lapalissiani e non sempre sono di facile realizzazione sul piano pratico, ammonisce e sensibilizza i ricercatori in scienze sociali in merito al rispetto dell'etica in ogni studio che si va a realizzare, poiché spesso la ricerca sociale può comportare un'invasione nella sfera privata o più in generale nella vita del campione partecipante. Al riguardo ritiene che gli aspetti etici fondamentali da tenere in considerazione e da rispettare in una ricerca sociale sono: il carattere completamente volontario della partecipazione, che deve risultare sempre evidente ai partecipanti; la necessità che la ricerca non arrechi in alcun modo alcun danno ai partecipanti, neppure danni di tipo psicologico; la garanzia dell'anonimato e della riservatezza dei partecipanti, che si realizza anche mediante la rimozione e la distruzione di quelle informazioni che in un qualche modo potrebbero identificare i partecipanti; la

trasparenza sia in merito all'identità del ricercatore che agli scopi della ricerca; la trasparenza in merito ai difetti tecnici di una ricerca, alle sue eventuali carenze che il ricercatore è tenuto a rendere noti alla comunità scientifica; il rispetto dei codici etici predisposti dalle associazioni professionali di categoria (Babbie, 2000).

Nel condurre e portare a termine il presente studio sono stati sempre tenuti in considerazione gli aspetti etici appena evidenziati, con l'impegno di rispettarli rigorosamente in ogni fase della ricerca. Pertanto sono state seguite tutte le procedure previste a tal scopo dalla *Comisión de Ética de Investigación del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia* dell'Università di Murcia, che ha dato parere favorevole all'espletamento della ricerca (Allegato I). E ci si è attenuti rigorosamente alle prescrizioni del *Codice Etico* dell'Università di Murcia.

Come già esplicitato nei paragrafi precedenti, i partecipanti sono stati informati in maniera chiara in merito al carattere volontario della partecipazione all'indagine e alla possibilità di esimersi dal partecipare: per quanto riguarda il *focus group* si è adempiuto in tal senso mediante la lettera di invito, mentre per quanto riguarda il questionario si è provveduto mediante la nota informativa appositamente inserita nella pagina di avvio del questionario su *Encuestas*. I partecipanti al *focus group* hanno acconsentito in maniera espressa alla partecipazione all'indagine mediante la restituzione, previa sottoscrizione, dell'apposita modulistica messa a disposizione dalla predetta Commissione dell'Università di Murcia. I partecipanti al questionario hanno manifestato in maniera implicita la loro volontà di partecipare, procedendo con la compilazione del questionario.

In ogni fase della ricerca, inoltre, ci si è premurati di verificare che dalla partecipazione all'indagine non derivasse alcun tipo di danno, neppure indiretto a carico dei partecipanti e sono state seguite rigorose procedure per garantirne l'anonimato e la riservatezza.

Sia ai dirigenti scolastici che agli insegnanti partecipanti all'indagine è stata ribadita la garanzia della riservatezza sia nell'uso che nel trattamento dei dati ottenuti con gli strumenti di rilevazione predisposti, specificando che i dati raccolti sarebbero stati utilizzati esclusivamente per la presente ricerca o per ricerche ad essa collegate.

Relativamente al *focus group*, per quanto riguarda la realizzazione e la registrazione degli incontri, come si è già avuto modo di riferire, è stata utilizzata la piattaforma *Zoom* messa a disposizione dall'Università di Murcia, che offre maggiori garanzie di tutela, avvisando

previamente i partecipanti del fatto che si stava procedendo a registrare i loro interventi. Una volta effettuate le trascrizioni delle interviste realizzate, si è provveduto a distruggere le video registrazioni, in modo da garantire anche per il futuro l'anonimato e la riservatezza dei partecipanti all'indagine. Inoltre, in fase di analisi dei dati, i dirigenti partecipanti sono stati identificati con dei nomi di fantasia e con dei codici alfanumerici secondo le modalità precedentemente indicate, che ne impediscono in ogni caso un'identificazione personale. Al fine di evitare l'identificazione indiretta dei dirigenti partecipanti, nell'analisi dei dati è stata omessa l'indicazione di quei Comuni che al loro interno presentavano una sola istituzione scolastica.

Relativamente al questionario, l'utilizzo della piattaforma *Encuestas* che non identifica in alcun modo i compilatori del questionario, ha offerto idonee garanzie di tutela dell'anonimato e della riservatezza dei partecipanti. Tutti i dati della ricerca sono archiviati su un unico disco rigido protetto da *password* per garantire l'anonimato.

Il presente lavoro è improntato altresì a canoni di onestà e veridicità poiché i risultati analizzati sono veritieri e non sono stati oggetto di falsificazioni né di manipolazioni. La trasparenza e l'onestà del lavoro eseguito è altresì assicurata mediante la descrizione esplicita dei punti deboli e delle carenze del lavoro eseguito. Per quest'ultimo aspetto si fa espresso rinvio al capitolo VII relativo alle Conclusioni.

CAPITOLO 5

ANALISI DEI RISULTATI

Gli strumenti di ricerca Protocollo *TDDPS - Tecnologia Digitale e Didattica del Patrimonio culturale in Sicilia* e Questionario *SICIPATRID - Sicilia Patrimonio Digitale*, costruiti secondo quanto espresso nel Capitolo IV, hanno permesso di rilevare i dati relativi alle percezioni di dirigenti scolastici e docenti di scuola primaria in merito all'uso del digitale nei percorsi di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria.

I dati così ottenuti relativi ai dirigenti scolastici sono stati oggetto di analisi qualitativa; quelli relativi ai docenti di scuola primaria sono stati oggetto di analisi quantitativa. Il presente capitolo sarà dedicato all'esposizione dei risultati ottenuti attraverso il lavoro di analisi (qualitativa e quantitativa) diretto a raggiungere gli obiettivi dell'indagine.

Nei paragrafi 5.1 e 5.3 saranno presentati distintamente i risultati delle due tipologie di analisi, relazionandoli direttamente agli specifici obiettivi della ricerca cui essi fanno riferimento. Il paragrafo 5.2 permetterà di rispondere all'obiettivo specifico n.1 della ricerca e consentirà di individuare i *punti di collegamento* tra la fase qualitativa e quella quantitativa.

5.1 Prima fase della ricerca: analisi qualitativa dei risultati dei *focus group* con i Dirigenti Scolastici.

L'analisi qualitativa sui testi delle trascrizioni dei *focus group*, realizzata mediante il sistema di codificazione aperta e con il supporto del *software Atlas.ti v.8* di cui si è detto nel capitolo precedente, ha permesso di rilevare i valori di Radicamento (E) e di Densità (D) in relazione ai diversi codici (ALLEGATO VI), come rappresentato nella tabella seguente:

Tabella n. 21. Sistema di codificazione adottato con relativi valori di radicamento e densità.

Categorie (Gruppi di Codici)		Codici (Sottocategorie)		Radica mento (E)	Densi tà (D)
ATT	ATTIVITÀ REALIZZATE	ATT01	Nessuna soluzione organizzativa e nessuna visita	5	5
		ATT02	Organizzazione di scambi culturali tra diversi centri educativi	6	4
		ATT03	Altre soluzioni organizzative	7	2
		ATT04	Visite virtuali a siti culturali	9	5
BEN	BENEFICI	BEN01	Aumento della creatività	3	6
		BEN02	Benefici attitudinali	7	4
		BEN03	Benefici in competenze	4	5
		BEN04	Benefici didattici specifici (storia, patrimonio, ed.civica)	5	7
		BEN05	Benefici didattici generali	10	5
		BEN06	Benefici per il lavoro del docente	0	9
		BEN07	Benefici relazionati con l'inclusione	4	2
BIS	BISOGNI	BIS01	Cambi nel sistema (leggi, modello educativo, gestione)	9	5
		BIS02	Cambi nelle famiglie		
		BIS03	Bisogni di formazione dei docenti	20	11
		BIS04	Bisogni relazionati all'innovazione educativa	15	8
OST	OSTACOLI	OST01	Limiti del digitale	10	2
		OST02	Ostacoli di organizzazione e gestione	8	7
		OST03	Ostacoli relazionati con i docenti	3	10
		OST04	Ostacoli relazionati con gli studenti	2	3
		OST05	Ostacoli relazionati con i musei	9	5
		OST06	Problemi tecnici e di risorse nelle scuole	2	2
PER	PERCEZIONI SUI DOCENTI	PER01	Percezione negativa per l'uso di risorse	4	6
		PER02	Percezione negativa per la creazione di risorse	15	7
		PER03	Percezione positiva per l'uso di risorse	13	6
		PER04	Percezione positiva per la creazione di risorse	3	9
POS	POSSIBILITÀ DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE CON IL DIGITALE NELLA SCUOLA PRIMARIA	POS01	Negativa	0	11
		POS02	Positiva	9	12
RDI	RISORSE DIGITALI	RDI01	C'È DISPONIBILITÀ di risorse digitali <i>ad hoc</i> per la scuola primaria	7	6
		RDI02	Le risorse digitali NON SONO ADEGUATE per la scuola primaria	13	5
		RDI03	Le risorse digitali sono ADEGUATE per la scuola primaria	0	8
		RDI04	NON C'È DISPONIBILITÀ di risorse digitali ad hoc per la scuola primaria	13	7
RFI	RISORSE FINANZIARIE PER LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE	RFI01	C'È DISPONIBILITÀ di risorse finanziarie per la formazione del personale docente	3	5
		RFI02	Le risorse finanziarie NON SONO ADEGUATE per la formazione del personale docente	7	5
		RFI03	Le risorse finanziarie SONO ADEGUATE per la formazione del personale docente	1	8
		RFI04	NON C'È DISPONIBILITÀ di risorse finanziarie per la formazione del personale docente	6	5
RUM	RISORSE UMANE DISPONIBILI	RUM01	Risorse umane con formazione specifica in didattica della storia e del patrimonio	11	9
		RUM02	Risorse umane con formazione specifica in tecnologia digitale	3	7
		RUM03	Risorse umane con formazione specifica nell'uso educativo della tecnologia digitale	12	10

RST	RISORSE STRUMENTALI DISPONIBILI	RST01	Hardware	2	6
		RST02	Software per l'educazione al patrimonio culturale	0	9
		RST03	WIFI	2	6
TAP	TIPI DI APPLICAZIONI USATE DAI DOCENTI	TAP01	Apps di creazione	8	6
		TAP02	Google maps e similari	3	4
		TAP03	RV Aumentata RV Immersiva	0	2
		TAP04	Videogiochi	1	1
		TAP05	Web (Visite virtuali)	9	1
TPA	TIPO DI PATRIMONIO ANALIZZATO IN AULA CON RISORSE DIGITALI	TPA01	Altri tipi di patrimonio	1	3
		TPA02	Patrimonio storico-artistico (monumenti, archeologia, arte)	13	6
		TPA03	Patrimonio immateriale (tradizioni, canzoni, racconti, poesie)	5	3
		TPA04	Patrimonio naturale (paesaggi, spazi naturali)	3	4

Fonte: elaborazione propria.

L'analisi e l'interpretazione delle percezioni dei dirigenti scolastici partecipanti all'indagine procederà nei sotto-paragrafi che seguono tenendo in stretta considerazione i predetti parametri e facendo riferimento agli obiettivi specifici n. 2, 3 e 4 della ricerca, in relazione ai quali si ritiene che detti risultati apportino un contributo di rilievo.

L'esposizione sarà corredata dalle citazioni testuali tratte dalle trascrizioni dei *focus group* e ritenute più significative, nonché da mappe visuali di reti semantiche di relazioni tra codici (o sottocategorie) e gruppi di codici (o categorie), ciò sia per corroborare l'interpretazione, sia per rendere più efficace la comunicazione della stessa.

5.1.1 Dati di contesto

I dati relativi al campione partecipante sono stati rilevati invitando i dirigenti intervenuti nei *focus group* a compilare un apposito modulo di *Google* predisposto proprio con il fine di definirne il profilo.

Dall'analisi delle risposte date è risultato che tutti i dirigenti partecipanti prestano servizio in comuni diversi della Sicilia, di cui alcuni ubicati nella Sicilia occidentale, altri nella Sicilia centro-settentrionale e altri ancora in quella centro-orientale. Si evince inoltre che in qualità di dirigenti scolastici hanno maturato un'esperienza lavorativa compresa tra tre e nove anni, mentre in qualità di docenti vantano un'esperienza compresa tra 13 e 23 anni. Quanto al percorso di studi seguito, 5 dirigenti hanno conseguito una laurea in lingue e letterature straniere, 3 in lettere, 2 in giurisprudenza, 1 in filosofia, 1 in psicologia, 1 in scienze della

formazione; 3 dirigenti risultano in possesso di una seconda laurea, 1 di un diploma rilasciato da una scuola di specializzazione e 1 di un dottorato di ricerca.

5.1.2 Obiettivo specifico n. 2 *Ricerca e analizzare i benefici dell'educazione al patrimonio culturale basata sull'uso di risorse digitali.*

L'analisi qualitativa delle trascrizioni dei *focus group* mette in rilievo la forte sensibilità e il grande interesse che i dirigenti scolastici partecipanti all'indagine mostrano nei confronti della tematica trattata, già oggetto delle loro attenzioni in fase pre-pandemica, come permettono di intuire Martina e Alessia¹²³:

[FG01D1] Martina: [...] *questo è un tema verso il quale la nostra scuola è stata sempre molto sensibile.*

[FG01D2] Alessia: [...] *la nostra scuola, che è una direzione didattica, quindi ha bambini di scuola dell'infanzia e primaria, ha cercato in passato di farne il fulcro della sua azione.*

Dalle interazioni e dalle riflessioni emerse nel corso delle interviste di gruppo, si evince che la tematica è stata ulteriormente valorizzata dai dirigenti durante il lungo *lockdown* conseguente alla pandemia, quando ne hanno potuto apprezzare la forte valenza educativa, didattica ed organizzativa in occasione dell'improvvisa attivazione della Didattica A Distanza (DAD) e delle chiusure fisiche di musei e siti archeologici e culturali imposte dalla legislazione dell'emergenza. In quelle situazioni - secondo quanto riferiscono i dirigenti - il digitale ha saputo offrire agli studenti *"tante occasioni per [...] favorire la conoscenza del patrimonio culturale e paesaggistico"* (FG01D4 Andrea) permettendo di superare le criticità derivanti dalla *"mancanza della fisicità e della possibilità di uscire e di visitare i siti culturali, archeologici, museali"* (FG01D4 Andrea).

Nelle percezioni generali dei dirigenti scolastici emerge con chiarezza l'idea che l'uso del digitale nei percorsi di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria sia non solo

¹²³ Come già specificato nel capitolo precedente i nomi qui usati per identificare i Dirigenti scolastici partecipanti all'indagine sono nomi di fantasia attribuiti facendo riferimento a un elenco dei nomi più usati in Italia stilato dall'Istituto Nazionale italiano di Statistica (Istat, 1999).

possibile e “*opportuno, ma anche necessario*” (FG02D7 Francesca) per interagire in modo “naturale” con i nativi digitali per i quali “*il digitale è [...] un linguaggio naturale [...], è la normalità*” (FG02D5 Chiara). Del resto i dirigenti prendono atto del fatto che usare il digitale costituisca la “normalità” anche per i docenti, poiché “*Non c’è più nessun docente che nella propria pratica didattica possa fare a meno dell’utilizzo del digitale*” (Alessia FG01D2).

I dirigenti intervistati ritengono importante educare al patrimonio culturale col/nel/attraverso il digitale anche al fine di realizzare quel “*connubio tra tradizione e digitale*” (FG02D7 Francesca), tra tradizione e innovazione, indispensabile per garantire un *continuum* con il passato, rendendo la scuola al passo con i tempi, soprattutto in un territorio, quale quello siciliano, così intriso di storia, cultura e tradizioni.

[FG02D6] Sara: *I ragazzi ci chiedono di lavorare col digitale, di aggiornarci e, se vogliamo che ci sia una continuità con il passato, dobbiamo fornire gli strumenti e dar loro la possibilità di mettere insieme le due cose.*

È sulla base di dette motivazioni che alla domanda “*Secondo voi è possibile educare al patrimonio culturale nella scuola primaria attraverso l’uso di risorse e tecnologie digitali?*” i dirigenti dei tre *focus group* sono concordi nel rispondere “*Assolutamente sì! Nonostante tutte le criticità!*” (FG03D9 Giorgia), “*Ci sono le condizioni*” (FG02D5 Chiara) o “*le stiamo creando*” (FG02D6 Sara), “[...] *anche perché il territorio [siciliano] si presta moltissimo, poiché [...] ha veramente un patrimonio artistico-culturale di grandissimo rilievo*” (FG01D1 Martina) che è bene che gli alunni imparino a conoscere e valorizzare prima possibile. E in effetti, in relazione al codice POS02, che indica una risposta “positiva” alla categoria “Possibilità di educazione al patrimonio culturale con il digitale nella scuola primaria”, sono stati rilevati dei valori di radicamento e soprattutto di densità (POS02: E=9; D=12) abbastanza rilevanti.

Nelle percezioni di fondo che i dirigenti hanno lasciato trasparire durante le interviste di gruppo emerge chiaramente la fiducia da loro riposta nelle potenzialità educative e didattiche del digitale, ritenuto capace di attivare efficacemente importanti e diversificati “Benefici didattici generali” (BEN05). Ciò si evince sicuramente dagli elevati valori del radicamento (E=10) rilevati in fase di analisi in relazione a detta sottocategoria, ma si comprende altresì dalle affermazioni e dalle riflessioni emerse nei *focus group*. Al riguardo, ne viene enfatizzato soprattutto l’aspetto cognitivo e, in particolare, la capacità di attivare “*apprendimenti*

particolarmente interattivi” (FG01D4 Andrea), favorendo una partecipazione attiva e da protagonisti nei processi di costruzione delle conoscenze e promuovendo nei bambini il pensiero costruttivo e critico.

Significativo è a tal riguardo l'intervento di Sara che racconta un'esperienza di “costruzione” di un prodotto digitale a contenuto patrimoniale da parte degli alunni della sua scuola primaria:

[FG02D6] Sara: *i ragazzi praticamente realmente hanno costruito la mappa di Trapani.*

E altrettanto significativo pare l'intervento di Chiara che riflette sul fatto che esperienze di costruzione e di condivisione del racconto digitale del proprio patrimonio culturale possono aiutare gli alunni a “*crearsi un pensiero critico nei confronti del proprio contesto territoriale e di quello degli altri*” (Chiara FG02D5).

I valori di densità rilevati per la sottocategoria in esame (BEN05: D=5) seppur non molto elevati, denotano comunque una centralità della stessa, in considerazione della particolare tipologia di relazioni che sono state individuate con altre sottocategorie di benefici (BEN01, BEN02, BEN03, BEN04), considerate “parte” dei “benefici didattici generali”, come si può evincere dalla mappa semantica (Figura n.37) e come sarà meglio spiegato a seguire.

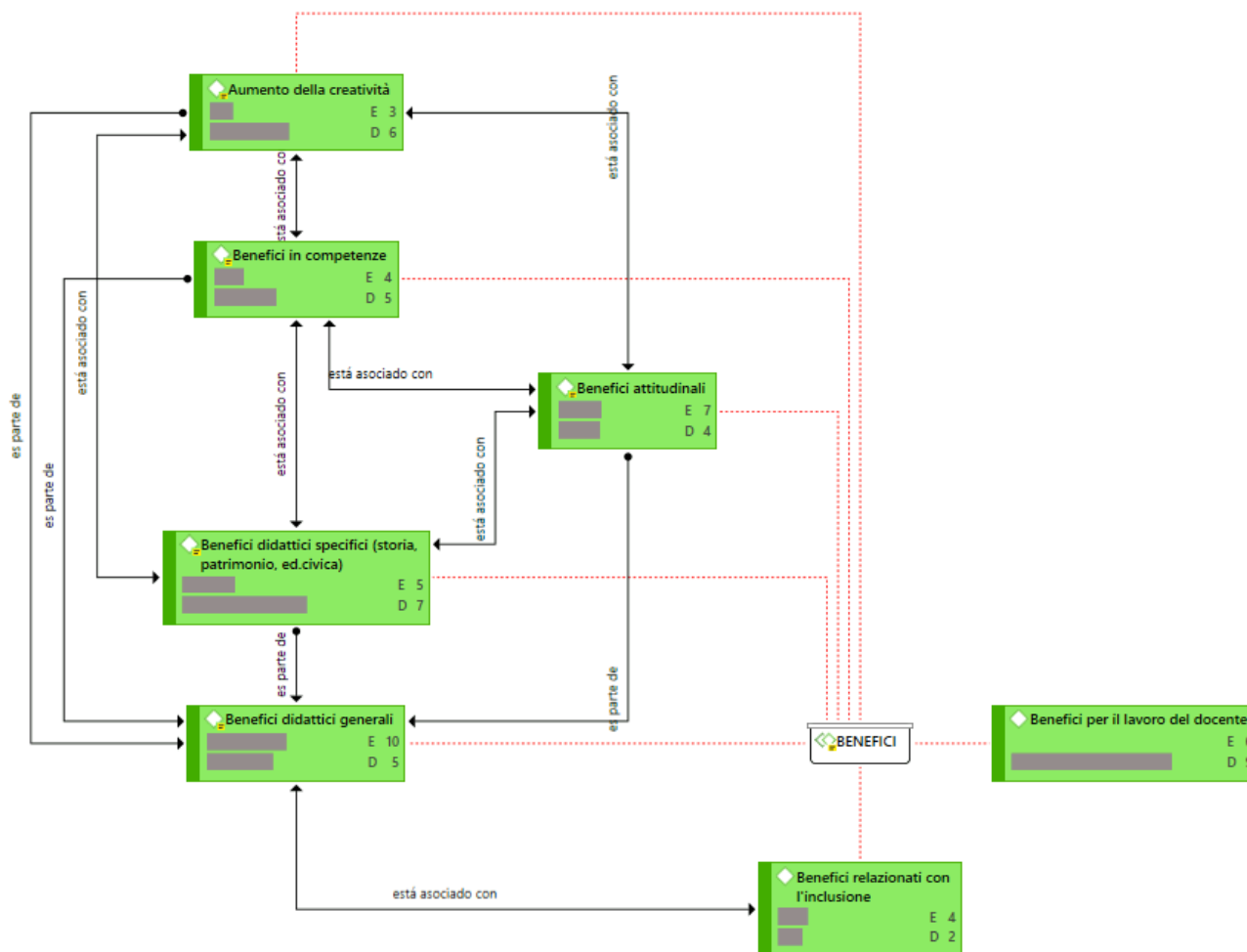


Figura n.37. Mappa semantica dei benefici. Fonte: elaborazione propria.

Risulta legato da una relazione di questo tipo (“è parte di”) innanzitutto il codice BEN02 “Benefici attitudinali” che presenta altresì un importante un indice di radicamento (E=7). I dirigenti intervistati si soffermano infatti ad esaltare il forte potenziale motivazionale del digitale, che cattura l’attenzione dei bambini coinvolgendoli e facendoli accostare con piacere e con interesse alle esperienze di apprendimento, provocandone appunto “benefici didattici generali”. “È sperimentato che l’utilizzo delle nuove tecnologie coinvolge gli alunni a 360°, anche quelli più piccolini”, ribadisce Giorgia (FG03D9). Il coinvolgimento diretto “aumenta la motivazione” (Chiara FG02D5) e permette ai bambini di imparare divertendosi e di potenziare le loro capacità apprenditive, con ricadute positive nei processi generali di apprendimento e con un potenziamento di quelle capacità relazionali che permettono loro di confrontarsi, interagire e lavorare positivamente con il gruppo dei pari. Questi aspetti si colgono ad esempio negli interventi lapidari di Federica, Francesca, Chiara.

[FG02D8] Federica: *I bambini si divertono!*

[FG02D7] Francesca: *Apprendono meglio!*

[FG02D5] Chiara: [...] *riescono a lavorare bene in gruppo.*

La potenziale attivazione dei “benefici attitudinali” (BEN02) e soprattutto dei benefici motivazionali di cui si è appena riferito si associa, inoltre, nelle percezioni del personale dirigenziale intervistato, alla potenziale attivazione di “Benefici didattici specifici” (BEN04: E=5; D=7), relativi all’area dell’educazione storica, dell’educazione civica e dell’educazione al patrimonio culturale. Seppur non riferito esplicitamente, dal contesto generale delle affermazioni dei dirigenti si percepisce come, secondo gli stessi, il supporto motivazionale e l’interesse suscitato negli alunni dall’*“accostamento di testi, immagini e audio”* (FG01D3 Giulia), che sono caratteri peculiari delle risorse digitali, potrebbero facilitare l’approccio a tematiche storico-patrimoniali: laddove, infatti, sono state utilizzate applicazioni digitali per lo studio del territorio *“I ragazzi si sono divertiti molto [...] potevano entrare all’interno dei vari siti, tutti i siti di interesse storico* (Sara FG02D6).

Nelle parole di Andrea (FG01D4) i *“benefici didattici specifici”* sono intesi in termini di ampliamento della conoscenza del patrimonio culturale e della possibilità di fruizione dello stesso. Detto dirigente ritiene infatti che strumenti e risorse digitali, quali ad esempio *“i sistemi di video conferenza digitale e di interazione [a distanza], possono sicuramente contribuire a una maggiore conoscenza del patrimonio non soltanto locale ma anche lontano fisicamente rispetto al luogo fisico in cui si torva l’istituzione scolastica”*. Ciò richiama quel potenziale di accessibilità fisica che le più attuali tendenze della ricerca, a cui si è fatto ampio riferimento nella parte teorica del presente lavoro, attribuiscono al digitale nei processi di fruizione del patrimonio culturale. Si sottolinea infatti la potenziale capacità delle tecnologie digitali di *“annullare le distanze per favorire la conoscenza di [...] siti culturali, [con la] possibilità di [...] fruire del patrimonio artistico-culturale [...], del patrimonio culturale paesaggistico [...] e di aprire alla fruizione universale dei beni [culturali] presenti sul nostro pianeta* (FG01D4 Andrea). Dalle parole di Andrea peraltro si può notare facilmente come l’attenzione alla tematica patrimoniale venga approfondita ad ampio raggio nelle discussioni tra i dirigenti scolastici, che fanno esplicito riferimento a diverse tipologie di patrimonio da trattare in aula. Questi riferimenti sono ancora più evidenti nella discussione in merito alle

attività realizzate in aula durante e prima del Covid 19, a cui si farà ampio riferimento nel paragrafo 5.1.3.

I “benefici didattici specifici” nella percezione dei dirigenti scolastici sono intesi anche come possibilità di costruzione e di approfondimento di conoscenze storico-patrimoniali a partire dal patrimonio culturale locale e da realizzarsi mediante processi di simulazione, che certamente possono essere favoriti da forme di apprendimento implementate dalla tecnologia, come le esperienze di realtà aumentata: queste ultime, infatti, consentono “*ai bambini di immergersi e di conoscere quello che visivamente incontrano nella quotidianità per strada (visto che nel territorio ci sono tantissimi esempi) e di approfondire*” (FG01D3 Giulia).

E rientrerebbero tra i “benefici didattici specifici” anche i processi di selezione e di valutazione delle fonti storico-patrimoniali realizzati nel *web* e collegati anch’essi a benefici più generali, come lo sviluppo del pensiero critico e l’uso consapevole del *web*. I dirigenti intervistati, infatti, rilevano che percorsi educativi basati su processi di selezione e di valutazione di fonti storico-patrimoniali e sull’uso di risorse e tecnologie digitali potrebbero sviluppare nei bambini, oltre che competenze storiche, anche il pensiero critico (di cui già si è detto) e creativo (di cui si dirà meglio più avanti nel presente paragrafo), avviandoli ad un uso consapevole e responsabile del *web*.

[FG03D10] Anna: *uno dei benefici che [...] secondo me va bene anche per i più piccoli, è un’abitudine all’uso consapevole e responsabile del web, perché per esempio la costruzione di un contenuto [storico] è un lavoro creativo che nasce dalla voglia di mediare e raccontare il monumento o il luogo o il sito visitato, ma significa anche selezionare delle fonti, perché sul patrimonio culturale il web per esempio è pieno di sciocchezze!*

Al riguardo Anna, che mostra una particolare sensibilità al tema dell’uso delle fonti nella didattica della storia e del patrimonio, ha cura di precisare con esempi pratici le ragioni di fondo sottese all’opportunità di abituare gli alunni sin dalla scuola primaria alla valutazione critica delle fonti da usare nei processi di costruzione delle conoscenze storiche:

[FG03D10] Anna: *i bambini devono essere educati a capire che la selezione delle fonti, l’uso di siti vanno valutati, perché è chiaro che se io leggo una notizia sul sito*

del Museo Egizio sono quasi certa che la notizia sia abbastanza vera [ma] se la leggo sul sito [...] probabilmente leggerò sciocchezze”.

È sulla base di tali riflessioni che i dirigenti percepiscono il digitale come “*uno strumento di supporto eccellente per l'approfondimento della selezione delle fonti per la ricostruzione dei contenuti [storico-patrimoniali]*” (FG03D10 Anna).

Interessante pare altresì analizzare le percezioni dei dirigenti con riferimento alla sottocategoria BEN03 “Benefici in competenze” che presenta più bassi valori di radicamento e di densità (E=4 e D=5) ma che è considerata anch’essa come “parte” dei “benefici didattici generali”. Riguardo alla sottocategoria BEN03 i dirigenti scolastici enfatizzano il valore aggiunto che il digitale può apportare in termini di competenze ai percorsi di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria. Si tratta di un valore direttamente collegato allo sviluppo di competenze trasversali.

[FG01D1] Martina: *l'utilizzo delle risorse digitali con consapevolezza e significatività [...] ci porta a quello che noi vogliamo che i nostri alunni raggiungano, che sono quelle competenze trasversali [...] poi spendibili in altri contesti.*

Vengono qui richiamate competenze civiche orientate alla costruzione di identità ben definite.

[FG01D3] Giulia: *[...] l'utilizzo delle tecnologie digitali, [...] credo che sia sempre un valore aggiunto anzi credo che sia proprio strumento fondamentale per la costruzione di una identità attuale.*

E si fa anche riferimento alle competenze in materia di educazione civica, come rileva Francesca (FG02D7) quando afferma che un uso del digitale nei percorsi educativi relativi al patrimonio culturale *sarebbe necessario [...] anche per fare sviluppare uno spirito critico e le competenze di cittadinanza e costituzione* (FG02D7 Francesca).

Ma ci si riferisce anche alla promozione di apprendimenti significativi che sembrano rievocare la competenza chiave “imparare ad imparare” (Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018) poiché questa implica anche la capacità di riflettere su sé stessi rendendo pieni di significato gli apprendimenti.

[FG01D3] Giulia: *“Il valore aggiunto di utilizzare le nuove tecnologie per una educazione di questo tipo è proprio quello di consentire delle forme di apprendimento significativo.*

E l'apprendimento significativo richiama anche le competenze chiave in materia di “consapevolezza ed espressione culturale”, proprio come rileva esplicitamente Alessia.

[FG01D2] Alessia: *quello che può fare la scuola, innestandosi in questa loro [dei bambini] tendenza quasi naturale all'utilizzo dei nuovi media è quello di dare significato ai contenuti e ai prodotti che loro elaborano e quindi una tematica come quella del patrimonio culturale e della consapevolezza del patrimonio culturale sarebbe particolarmente significativa in questo senso.*

Secondo il personale dirigente intervistato, inoltre, una didattica del patrimonio in contesti digitali può portare anche allo sviluppo del pensiero creativo nei bambini di scuola primaria. I dirigenti ritengono infatti che l'approccio al *web*, da effettuarsi in modalità ludica, favorisca la promozione della creatività, soprattutto della “*creatività digitale*” (FG03D10 Anna). L'approccio al *web*, infatti, va inteso come “*qualcosa di più creativo [...] come qualcosa di importante, di culturale, di costruttivo [...] come sviluppo del senso critico [...] e una spinta in questo senso potrebbe essere data dall'approccio al patrimonio culturale*” (FG03D10 Anna).

Seppur il valore di radicamento della sottocategoria “Aumento della creatività” (BEN01) non sia molto elevato, essendo E=3, tuttavia il peso che vi attribuiscono indirettamente i dirigenti si evince dal valore della densità che è pari a 6, oltre che da affermazioni eloquenti come quella di Alessia.

[FG01D2] Alessia: *oltre ai benefici già illustrati dai colleghi, senz'altro c'è l'aspetto creativo [...] pensiamo anche all'utilizzo delle nuove tecnologie in senso proattivo, [che vedono] i bambini non soltanto come fruitori di un bene attraverso le nuove tecnologie, ma come creatori di materiali originali che arrivino come esito finale di un percorso di percezione del bene, del patrimonio culturale in cui vivono.*

Su questo punto, in fase di analisi, sono state rilevate inoltre delle importanti associazioni tra il codice BEN01 “Aumento della creatività” (che fa evidente riferimento agli alunni) e il

codice PER04 “Percezione positiva per la creazione di risorse” (che invece fa esplicito riferimento ai docenti e che sarà richiamata in seguito) che, a sua volta, presenta elevati valori di densità (D=9) spiegabili facendo riferimento al forte potenziale creativo che i dirigenti riconoscono ai docenti di scuola primaria e che costituisce indubbiamente una risorsa da implementare mediante una formazione specifica all’uso educativo e, sicuramente anche “creativo”, del digitale.

[FG03D10] Anna: *quello che ho imparato dalle docenti di scuola primaria [...] è che sono molto creative. [...] Quindi bisogna trasferire quella creatività in un ambito nel quale non sono abituati ad operare [...] secondo me bisogna formarli veramente a quello [uso educativo del digitale].*

Dalle interazioni tra i partecipanti ai *focus group* emerge con altrettanta chiarezza quanto sia rilevante nelle percezioni dei dirigenti siciliani la consapevolezza di un’altra sottocategoria di benefici riferibili agli alunni: BEN07 “Benefici relazionati con l’inclusione”. Nonostante i valori di radicamento e di densità indichino valori poco elevati (BEN07: E=4; D=2), alcuni dirigenti menzionano con convinzione la “forte peculiarità inclusiva” (FG01D3 Giulia) delle nuove tecnologie, che si pongono come “*strumenti adeguati*” per supportare esperienze di fruizione del patrimonio culturale anche da parte di bambini con difficoltà di apprendimento. Ritengono infatti che risorse e tecnologie digitali possano facilitare “*la personalizzazione didattica*” (FG02D6 Sara) e permettere “*una partecipazione più ampia anche di alunni con varie disabilità o bisogni speciali*” (FG03D9 Giorgia). Con queste affermazioni si allude implicitamente anche a tutte le potenziali forme di accessibilità, non solo fisica, ma anche cognitiva, linguistica, sensoriale, culturale, attivabili attraverso l’uso di strumenti digitali in associazione alla fruizione *in loco* del patrimonio culturale, come ad esempio quelle derivanti da “visite virtuali a siti culturali” (ATT04), di cui si dirà meglio nel paragrafo 5.1.2.

Alla domanda/riflessione “provocatoria” del moderatore “*Ecco in questo caso forse il digitale potrebbe essere di aiuto per risolvere problemi di accessibilità alla cultura?*” i dirigenti rispondono “*Sì ma [...] l’ideale è integrare [...] il digitale come ultimo step*” (FG03D12 Valentina). Su questo punto i dirigenti hanno le idee molto chiare, poiché in più punti della discussione ribadiscono che il digitale non debba essere inteso come elemento che sostituisce il reale ritenendo invece che “*i bambini devono partire dall’esperienza diretta e coniugarla col digitale*” (Anna FG03D10) affinché si realizzino i benefici di cui si è detto sin qui. Simili

modalità di interazione con il patrimonio culturale costituirebbero pertanto, secondo i dirigenti, importanti e innovative forme di valorizzazione e fruizione del patrimonio stesso, che consentirebbero di superare o quantomeno di integrare le forme narrative attualmente in uso nei musei e siti culturali.

GIULIA FG01D3: [...] *sarebbe anche uno strumento di grande valorizzazione del patrimonio esistente quello di riuscire ad utilizzare strumenti come la realtà aumentata per poter facilitare la fruizione di un patrimonio che al momento è lasciata a una visita e a una narrazione da parte della guida.*

Ciò implica la messa in opera di modalità innovative di insegnamento, capaci di “*creare l'esperienza laboratoriale supportata anche con il digitale, che metta assieme la creatività, la manualità e anche l'approfondimento del contenuto digitale*” (Anna FG03D10). Si tratta di “*una metodologia che è differente, che è prevalentemente laboratoriale*” (FG02D5 Chiara) e che si pone “*al di fuori della didattica tradizionale*” (FG02D8 Federica). Con riferimento a questo aspetto pare significativa la riflessione di Giulia (FG01D3) secondo cui occorre promuovere nei docenti quella consapevolezza metodologica che implica anche una flessibilità metodologica, indispensabili entrambe per adottare scelte metodologiche mirate ed adeguate alle diversificate situazioni di apprendimento

[FG01D3] Giulia: *credo che le nuove tecnologie abbiano necessità di una consapevolezza nell'utilizzo che non sia solo a livello strumentale cioè consapevolezza tecnologica, ma [...] anche consapevolezza dal punto di vista della metodologia: è molto importante riuscire a capire le diverse tipologie di risorse digitali quali peculiarità hanno e in quali contesti di apprendimento diventano valore aggiunto o [quando] viceversa andrebbero integrate con altre metodologie o magari sostituite semplicemente.*

Ai dirigenti intervistati pare chiaro che questa consapevolezza metodologica, che va oltre il semplice uso del digitale, vada promossa e supportata con specifici interventi di formazione, soprattutto in “uso educativo del digitale” e in “didattica della storia e del patrimonio culturale”:

[FG01D2] Alessia: *È ovvio che una formazione specifica e di accompagnamento per i docenti sia essenziale!*

[FG01D4] Andrea: *forse dovremmo spingere più in generale i nostri docenti a un tipo di formazione sulle tecnologie da utilizzare per costruire contenuti didattici digitali che non come fruizione.*

[FG03D11] Elisa: *soprattutto occorrerebbe una formazione specifica in didattica del patrimonio.*

Detta formazione, se effettuata nelle forme e nelle modalità auspiccate dai dirigenti scolastici (come saranno meglio precisate nel paragrafo 5.3) porterebbe indirettamente a sicuri benefici all'attività di insegnamento in generale (BEN06). Da una analisi globale delle percezioni espresse dai dirigenti partecipanti sembrerebbe infatti che una formazione sulla tematica in esame, potrebbe apportare benefici per tutta l'attività educativo-didattica posta in essere dai docenti e più in generale per il miglioramento complessivo della qualità dell'offerta formativa del sistema scolastico. È orientata in tal senso la riflessione di Andrea (FG01D4).

[FG01D4] Andrea: *Dovremmo abituare i nostri docenti a formarsi per poi effettivamente osservare e rilevare il beneficio che questa formazione può avere non soltanto nell'attività della docenza ma soprattutto sugli apprendimenti dei nostri studenti".*

Questa interpretazione è supportata anche dal valore della densità che con riferimento al codice BEN06 "Benefici per il lavoro del docente" è pari a 9 (BEN06: D=9).

Anche gli elevati valori di radicamento e di densità delle categorie "Risorse umane con formazione specifica nell'uso educativo della tecnologia digitale" (RUM03: E=12; D=10) e "Risorse umane con formazione specifica in didattica della storia e del patrimonio" (RUM01: E=11; D=9) - sottocategorie entrambe relazionate alla sottocategoria in esame (BEN06) - fanno presumere che i dirigenti siano profondamente convinti del fatto che una formazione specifica in didattica della storia e del patrimonio culturale e in uso educativo della tecnologia digitale siano indispensabili per apportare benefici generali alla qualità dei processi di insegnamento dagli stessi attivati (BEN06) e, conseguentemente, anche i benefici per gli alunni.

Accanto agli interventi di formazione, i dirigenti ritengono inoltre che nell'era digitale anche la condivisione e lo scambio di esperienze costituisca una fonte proficua di miglioramento

della qualità generale dei processi di insegnamento. Lo dimostrano i valori di radicamento e di densità associati alla categoria “Organizzazione di scambi culturali tra differenti centri educativi” (ATT02: E=6; D=4), che è legata da una relazione di causalità con la categoria BEN06 (Figura n.37).

[FG03D10] Anna: *Si parla tanto di condivisione di buone pratiche [...] è importante scambiarsi le informazioni e anche la formazione.*

Tutto il complesso di benefici sin qui esposti fa riferimento a quelli espressamente o indirettamente indicati dai dirigenti scolastici nel rispondere all'apposita domanda ad essi rivolta: “*Quali benefici potrebbero trarre gli alunni della scuola primaria da uno studio del patrimonio effettuato con l'uso di App e di risorse digitali?*”. In realtà, il potenziale che i dirigenti riconoscono al digitale in termini di benefici si rileva anche in maniera indiretta attraverso una lettura complessiva e in profondità di quanto hanno esposto nel corso dei *focus group* in relazione alle pratiche educativo-didattiche poste in essere dalle scuole, di cui si dirà nel paragrafo seguente.

5.1.3 Obiettivo specifico n. 4 *Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.*

L'idea che il digitale possa apportare un valore aggiunto alla didattica del patrimonio culturale costituisce una sorta di *leitmotiv* nelle percezioni dei dirigenti scolastici e si rileva anche nelle attività organizzate da dirigenti e docenti nelle scuole del campione osservato (Figura n. 38.).

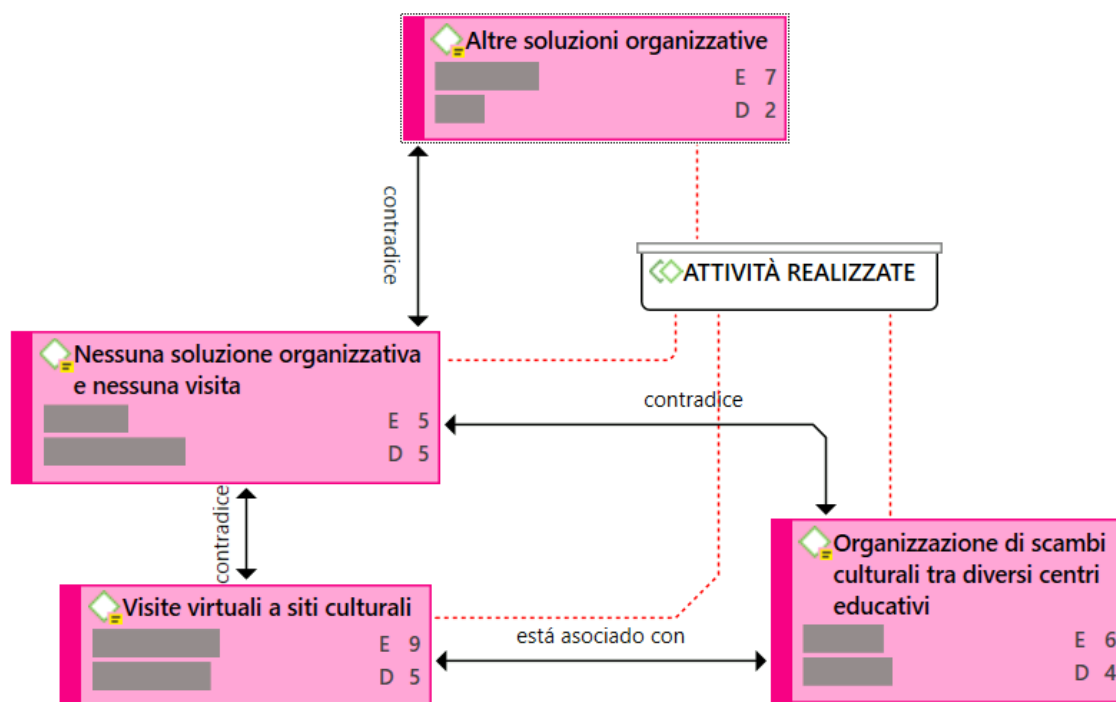


Figura n.38. Mappa semantica delle pratiche didattiche. Fonte: elaborazione propria.

Nel “racconto” che ne fanno i dirigenti scolastici, le pratiche didattiche poste in essere nelle scuole primarie relativamente al tema in esame durante il *lockdown* sono relative sia ad esperienze realizzate fuori dal contesto siciliano, sia ad esperienze realizzate in Sicilia. Dalla lettura delle trascrizioni non è possibile intuire le motivazioni di fondo che abbiano spinto le scuole campione ad effettuare visite virtuali al di fuori del contesto siciliano: potrebbero essere stati motivi prettamente didattici legati ai contenuti trattati, come potrebbero essere motivi legati alla mancanza di risorse digitali specifiche per la scuola primaria nei siti *web* delle istituzioni culturali e museali siciliane, così come potrebbero essere altre motivazioni al momento non ipotizzabili e certamente da approfondire.

Si tratta, comunque, di attività riconducibili principalmente alla sottocategoria “Visite virtuali a siti culturali” (ATT04). I valori di radicamento (E=9) e di densità (D=6) rilevati per questa sottocategoria attraverso l’analisi qualitativa dimostrano che la visita virtuale a distanza è stata la principale modalità organizzativa adottata dalle scuole durante il periodo delle restrizioni pandemiche. Ciò mette in rilievo il ruolo di primo piano che i dirigenti scolastici hanno riconosciuto al digitale nell’ambito di una gestione organizzativa orientata a superare tutte le criticità correlate alle restrizioni pandemiche e diretta a garantire ai bambini

l'educazione al patrimonio culturale pur in presenza di un patrimonio culturale inaccessibile fisicamente.

Tra le esperienze virtuali realizzate fuori dalla Sicilia vi è quella di Andrea (FG01D4) che racconta la visita virtuale che la sua scuola ha fatto al Museo egizio di Torino che offriva anche la possibilità di espletare attività digitali di supporto con gli alunni, sempre nella modalità "a distanza".

[FG01D4] *Andrea Abbiamo fatto per esempio una esperienza al museo egizio di Torino che mette a disposizione delle visite virtuali e digitali di tutti gli ambienti e dei reperti, anche con delle attività didattiche da poter svolgere in classe supportate dalla tecnologia digitale.*

Anche altri dirigenti riferiscono di visite virtuali realizzate fuori della Sicilia, come Sara che lascia trasparire il suo entusiasmo per aver partecipato con la sua scuola a due *tours* virtuali presso istituzioni culturali di Torino e Pisa durante la settimana dell'*EU Code Week*, un'iniziativa finalizzata alla diffusione del linguaggio di programmazione visuale e dell'alfabetizzazione digitale, realizzata con modalità divertenti e interattive e diretta a tutte le scuole.

[FG02D6] *Sara [...], più che per patrimonio locale, per patrimonio culturale in generale, abbiamo partecipato durante la settimana del Code Week al Cody Trip: abbiamo fatto delle gite virtuali, ne abbiamo fatte due ed è in programma una terza. [...] la prima volta a Torino al Salone del libro: è stato bellissimo perché era tutto interattivo, si poteva interloquire con queste guide [...]; la seconda volta siamo andati a Pisa ed è stato bello per i ragazzi.*

Sempre relativa alla categoria in esame è l'esperienza di Chiara (FG02D5) che espone però una significativa visita virtuale effettuata in Sicilia, presso il Museo delle Marionette "Antonio Pasqualino" di Palermo che, proprio per la scuola primaria, "*consente interazioni digitali, perché è possibile accedervi e vedere l'Opera dei Pupi anche virtualmente ed è molto molto interessante*" (Chiara FG02D5).

Anche Anna (FG03D10) riferisce di esperienze di *“tour virtuale locale, quindi fatto nei luoghi turistici che i bambini avrebbero visto in altri momenti di persona”*, esperienza realizzata sempre in periodo di didattica a distanza.

Le esperienze appena esposte ed altre simili si ricollegano altresì alla sottocategoria *“C’è disponibilità di risorse digitali ad hoc per la scuola primaria”* (RDI01: E=7; D=6). In particolare l’esperienza di Chiara dell’Opera dei Pupi testimonia la presenza di una di quelle risorse digitali per la scuola primaria che le istituzioni culturali e museali siciliane rendono disponibili e che vanno inquadrare nella sottocategoria *“Le risorse digitali sono adeguate per la scuola primaria”* (RDI03: E=0; D=8).

Una attenta analisi dei valori delle due sottocategorie in esame (RDI01 e RDI03) è fondamentale per rilevare le percezioni dei dirigenti scolastici rispetto al tema delle risorse digitali messe a disposizione da istituzioni culturali e museali siciliane. Dai dati si evince innanzitutto quanto sia importante per i dirigenti scolastici il livello di adeguatezza delle risorse: ciò è dimostrato dal valore di densità rilevato per la sottocategoria RDI03 (D=8).

Si evince inoltre che, secondo i dirigenti, le istituzioni culturali e i musei siciliani offrono in un certo qual modo risorse digitali (RDI01: E=7; D=5), tuttavia dette risorse non sono adeguate per la scuola primaria (*“Le risorse digitali NON SONO ADEGUATE per la scuola primaria”* RDI02: E=13; *“Le risorse digitali SONO ADEGUATE per la scuola primaria”* RDI03: E=0).

[FG02D6] Sara: *non risultano così interattivi come realmente dovrebbero essere, utilizzano ad esempio video soprattutto, ma non storytelling o comunque risorse che non risultano accattivanti e interattive per i bambini.*

Sulla base delle loro affermazioni si interpreta che, se dette risorse fossero adeguate, le possibilità e i benefici educativi sarebbero maggiori. Ciò conduce a quel generale orientamento *“positivo”* (POS02: E=9; D=12) manifestato dai dirigenti in merito alla fattibilità di un’educazione al patrimonio culturale in contesti digitali nella scuola primaria già richiamato nel paragrafo precedente.

Oltre alle visite virtuali a siti culturali, tra le soluzioni organizzative adottate per far fronte alle chiusure del *lockdown* vi sono quelle relative alla sottocategoria *“Organizzazione di*

scambi culturali tra diversi centri educativi scuole” (ATT02: E=6; D=4). Vi rientrano le esperienze di fruizione del patrimonio culturale a distanza realizzate utilizzando la piattaforma *E-Twinning* nell’ambito del programma *Erasmus+*, di cui parla Alessia:

[FG01D2] Alessia: *In questo periodo in cui non è stata possibile la mobilità fisica, attraverso E-Twinning e altri canali di condivisione digitale abbiamo fatto esperienze di conoscenza e valorizzazione del patrimonio artistico-culturale di ciascun paese partecipante al partenariato.*

E vi rientra anche l’esperienza realizzata da Sara (FG02D6) relativa ad una rete di scopo che ha coinvolto in una sorta di gemellaggio virtuale a distanza cinque scuole primarie della Sicilia Occidentale, proprio in pieno *lockdown*. Allo scopo di promuovere la valorizzazione del patrimonio storico-artistico-culturale del territorio siciliano nonostante le chiusure imposte dalla pandemia, ogni scuola della rete ha realizzato un prodotto digitale che gli alunni hanno poi presentato a distanza ai compagni delle altre scuole, favorendo lo scambio di esperienze sia sulla conoscenza del territorio, sia sugli strumenti digitali utilizzati. Alcune scuole hanno utilizzato *“un'applicazione [...] che si chiama Cospaces [...] che permette di creare dei veri e propri tour virtuali personalizzati di siti di interesse storico [...] [e di] girare la città comodamente da scuola”* (FG02D6 Sara). Le altre scuole della rete hanno realizzato *e-book*, presentazioni interattive con *Google Earth*, video di interviste su tradizioni locali, video paesaggistici registrati con il supporto di droni, riuscendo a *“portare il mare in montagna e viceversa!”* (FG02D6 Sara). I “benefici didattici specifici” (BEN04) apportati agli alunni sono stati molteplici: dalla possibilità di fruire del patrimonio pur in pieno *lockdown* come rileva Sara FG02D6 (*“la rete è nata proprio per fare fronte a questa esigenza, dato che vigeva il divieto di effettuare visite didattiche e viaggi d'istruzione”*) all’opportunità di accedere alla conoscenza di diverse tipologie di patrimoni culturali materiali (come il *“Castello di Carini”* o la *“montagna”* di cui parla Chiara FG02D5) e immateriali (come la *“legenda dei Mori”* a cui fa pure riferimento Chiara FG02D5); dalla possibilità di costruire conoscenze in maniera attiva, interattiva e collaborativa (proprio come rileva Sara FG02D6: *“perché dà diverse opportunità interattive ai ragazzi”* i quali *“prima si sono dovuti documentare”*) alla possibilità di sviluppare il *“pensiero computazionale”* (Sara FG02D6); dalla possibilità di sviluppare competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturali all’opportunità di potenziare competenze digitali.

I dirigenti non nascondono il loro entusiasmo per queste esperienze già realizzate, come fa Chiara (FG02D5) quando afferma che “*È stata una bellissima esperienza!*” e ritengono che, sia pure indirettamente, anche i docenti partecipanti a detta esperienza hanno avuto dei benefici per la loro azione didattica (BEN06), grazie agli scambi professionali sui prodotti digitali realizzati e sugli strumenti utilizzati. Sempre Sara FG02D6 riferisce che “*questa risorsa è stata condivisa con le altre scuole della rete*”.

I dirigenti parlano anche dell'organizzazione di altre esperienze di condivisione, alcune delle quali all'interno delle stesse scuole, come quella relativa alla *repository* di risorse patrimoniali finalizzata a favorire i processi di inclusione.

[FG02D6] Sara: *Stiamo creando una sorta di repository in cui depositiamo questi prodotti creati dai docenti [...] del gruppo H, gruppo di sostegno, e che poi vengono messi a disposizione di tutti gli altri alunni e di tutti gli altri docenti, quindi, in questo senso, il digitale e il patrimonio sono utilizzati a favore dell'inclusione.*

Anche per quanto riguarda le modalità degli scambi e della condivisione di buone pratiche tra diversi centri educativi i dirigenti sostengono l'importanza del digitale, ritenendo ad esempio che “*la condivisione social è importante*” (FG03D10 Anna), anzi auspicano proprio la creazione di reti di scuole *ad hoc* finalizzate alla condivisione di buone pratiche sull'educazione al patrimonio culturale con il digitale:

[FG03D10] Anna: *sarebbe bello se ci fosse veramente un progetto in tal senso: il patrimonio culturale col digitale. Creiamo una rete di scopo ad hoc e lavoriamo su questo [...] se non cominciamo a lavorare così è difficile che veramente riusciamo a cambiare le cose.*

Nella categoria “Altre soluzioni organizzative”, che presenta valori ancora più bassi di radicamento e di densità (E=3; D=2), si collocano alcune *best practices* realizzate in periodo pre-pandemico in alcune realtà scolastiche in cui, con il forte supporto dell'Animatore digitale e del Team per l'Innovazione digitale, sono state avviate interessanti esperienze di creazione (da parte dei docenti) e di co-creazione (da parte degli alunni con la guida del docente) di risorse digitali in percorsi di educazione al patrimonio culturale. Significativa è ad esempio l'esperienza di co-costruzione di mappe virtuali interattive o di varie forme di *digital storytelling* realizzate all'interno appositi *atelier* creativi, come racconta Sara (FG02D6).

[FG02D6] Sara: *Noi utilizziamo Thinglink per fare mappe virtuali anche in 3D e poi realizziamo anche prodotti con Powtoon e Powerpoint soprattutto per fare digital storytelling. [...] Poi utilizziamo anche App per la costruzione di eBook ad esempio Book Creator. Abbiamo un atelier creativo dove [gli alunni] fanno digital storytelling. È ovvio che non sono tutti docenti che lo sanno fare, ci mancherebbe, però c'è un buon numero che ci lavora.*

Elisa (FG03D11) racconta di un progetto realizzato nel 2018, grazie ad alcuni finanziamenti dell'Unione europea nell'ambito della progettazione PON (Programma Operativo Nazionale 2014-2020) con cui sono state espletate esperienze di fruizione di beni culturali mediante *QR code* alla cui creazione hanno collaborato anche bambini delle scuole primarie.

[FG03D1] Elisa: *Da me invece qualche anno fa cioè nel 18-19, [...], hanno fatto un progetto PON con esperto esterno e durante questo progetto si sono interessati del [...] Castello di epoca arabo-normanna che ospita un museo archeologico e con l'esperto e con l'ausilio del tutor hanno creato dei percorsi di visita adatti ai bambini della scuola primaria con un QR code [...].*

Ancora più rilevante pare l'attività cui fa cenno Anna, relativa al progetto #Izi-Travel che, secondo la logica innovativa dei processi di partecipazione al patrimonio culturale di tipo *bottom up* (a cui ci si è riferiti nel capitolo III), ha portato alla realizzazione dell'omonima piattaforma aperta che consente in modo gratuito e a chiunque, anche alle scuole primarie, di creare audioguide che raccontano il patrimonio culturale locale.

[FG03D10] Anna: *Quell'app era specifica anche per la scuola primaria, faceva parte di un progetto denominato Izi Travel, che ha coinvolto anche scuole primarie.*

Dall'analisi delle risposte date dai dirigenti si evince altresì che alcune scuole non hanno organizzato alcuna soluzione organizzativa. Nella relativa sottocategoria, denominata "Nessuna soluzione organizzativa e nessuna visita" e identificata con il codice ATT01, si registrano tuttavia valori di Radicamento e Densità non molto elevati (E=5; D=5).

[FG01D3] Giulia: *Io sono arrivata qui nella scuola che dirigo in corso di anno scolastico e in pieno lockdown e ho trovato un lavoro già avviato e, dal punto di vista della fruizione multimediale del patrimonio culturale, non mi risulta che siano state*

poste in essere delle attività, per cui credo che sia un settore da promuovere e valorizzare.

Pare significativo notare al riguardo come la mancata adozione di soluzioni organizzative per l'educazione al patrimonio culturale a distanza si relazioni negativamente (“contraddice”) con la percezione positiva che si rileva invece in presenza di attività realizzate con supporti o in ambienti digitali.

Le esperienze “raccontate” dai dirigenti scolastici in merito alle attività di educazione al patrimonio in contesti digitali permettono anche di “leggere” il tipo di patrimonio con il quale i docenti lavorano in aula con gli alunni di scuola primaria.

I dati di densità e radicamento al riguardo lasciano intendere che le scuole trattino principalmente contenuti legati al patrimonio storico-artistico (TPA02: E=13; D=6), soprattutto mediante la realizzazione di visite virtuali a siti monumentali, artistici, archeologici (TAP05: E= 9; D=1) e, sia pure in misura molto ridotta, mediante esperienze di realtà aumentata o immersiva (TAP03: E=0; D=2); ciò è dimostrato anche dai valori di radicamento e di densità relativi alle visite virtuali (ATT04: E=9; D=6).

Nelle pratiche didattiche poste in essere dai docenti rientra inoltre, secondo i dirigenti intervistati, anche il patrimonio immateriale, la cui sottocategoria di riferimento (TPA03), con i relativi parametri (TPA03: E=5 e D=3), lascia intuire gli spazi che, sia pure a distanza, sono stati riservati dalle scuole primarie allo studio di questa tipologia di patrimonio, che comprende tradizioni culturali, musicali, poesie, racconti della tradizione orale. Si tratta di spazi più ridotti rispetto a quelli relativi al patrimonio storico-artistico di cui si è appena detto. Al patrimonio immateriale fa riferimento ad esempio Chiara (FG02D5) quando parla di realizzazione di presentazioni interattive su “*aspetti propri della tradizione del paese come [...] la leggenda dei Mori*” a cui si è già fatto cenno.

Oggetto di attenzione da parte dei docenti, ma in misura minore, è altresì il patrimonio naturale (TPA04: E=3; D=4), a cui fa riferimento Andrea (FG01D4):

[FG01D4] Andrea: *Nel nostro piccolo abbiamo cercato di favorire la conoscenza del patrimonio paesaggistico [...] perché la mia scuola insiste su un territorio ricco [...] di ambienti naturali e incontaminati.*

Detta sottocategoria risulta associata a “Google Maps e similari”(TAP02) che presenta i seguenti valori di radicamento e di densità: E=3; D=4. L’associazione è corroborata dalle affermazioni di Sara (FG02D6) che parla di rappresentazioni di paesaggi “*realizzate con Google Earth*”.

La sottocategoria “Altri tipi di patrimonio” (TPA01) fa riferimento a tipologie di patrimonio culturale non rientranti in quelle appena analizzate, come ad esempio le “*tradizioni manifatturiere*” relative alla costruzione di “*cesti in vimini*” e di “*coltelli*” di cui parla Chiara (FG02D5). I valori di radicamento e di densità di questa sottocategoria” (TPA01: E=1; D=3) fanno intendere che nelle pratiche didattiche dei docenti, viste dalla prospettiva dei dirigenti scolastici, questa tipologia di patrimonio è analizzata in misura residuale. Bisognerebbe approfondirne le motivazioni, anche per capire se siano legate a problematiche connesse al digitale o ad altro genere di problematiche.

Dall’analisi delle attività poste in essere dalle scuole in relazione alla tematica qui trattata, si evincono anche i “Tipi di applicazioni usate dai docenti” (TAP), categoria che nella codificazione realizzata per l’analisi qualitativa con *Atlas.ti* comprende le sottocategorie TAP01 “Apps di creazione”, TAP02 “Google Maps e similari”, TAP03 “RV Aumentata RV Immersiva”, TAP04 “Videogiochi” e TAP05 “Web (Visite virtuali)”. Alcune di esse sono già state oggetto di analisi in questo paragrafo, come conseguenza del modello di analisi di tipo reticolare qui seguito. Resta da rilevare che applicazioni come “Google Maps e similari” vengono utilizzate in misura minore (TAP02: E=3; D=4). Al contrario risultano maggiormente utilizzati il “*Web (visite virtuali)*” (TAP05: E=9; D=1), soprattutto per le visite virtuali a distanza (come già specificato), e le “*Apps di creazione*” (TAP01: E=8; D=6). Quest’ultima sottocategoria, nella percezione generale dei dirigenti, da un lato è associata ai benefici per gli alunni, soprattutto a quelli relativi all’“Aumento della creatività” (BEN01), dall’altro è relazionata alle sottocategorie “Benefici per il lavoro del docente” (BEN06) e “Percezione positiva per la creazione di risorse” (PER04).

La prima associazione (BEN01) trova giustificazione in alcune affermazioni dei dirigenti che mettono in rilievo come l’effettivo utilizzo in aula di applicazioni per la creazione di prodotti digitali e in generale di risorse digitali stimoli negli alunni il pensiero creativo.

[FG01D1] Martina: *hanno utilizzato tantissime risorse digitali in maniera proprio creativa e sono venuti fuori dei prodotti assolutamente originali perché in questa fascia d'età questo aspetto della creatività [...] è probabilmente predominante.*

Sara (FG02D6) rileva anche che dette applicazioni favoriscono processi di apprendimento partecipativo e “personalizzabile”.

[FG02D6] Sara: *L'applicazione [Cospace] permette di creare dei veri e propri tour virtuali personalizzati perché intanto ci sono degli sfondi, delle animazioni che si possono inserire, delle immagini in 3D [...]. [Quell'app] è fondamentale come introduzione al pensiero computazionale e poi [...] è veramente personalizzabile.*

È evidente, pertanto, che dall'utilizzo di Apps di creazione (TAP01) ne tragga beneficio tutta l'attività di insegnamento (BEN06) che per l'appunto può essere “personalizzata” (questo giustifica la seconda associazione di cui si è detto) e resa più facilmente funzionale ai bisogni formativi e agli stili di apprendimento degli alunni, come rileva Anna (FG03D10):

[FG03D10] Anna: *Oltretutto i contenuti costruiti ad hoc sarebbero più aderenti ai bisogni formativi degli alunni e alla realtà specifica che si va ad analizzare.*

E probabilmente potrebbe essere questa la giustificazione di quegli elevati valori di densità rilevati con riferimento alla sottocategoria “Percezione positiva per la creazione di risorse” (PER04: D=9), pur in presenza di elevati valori di “Percezione negativa per la creazione di risorse” (PER02) espressamente dichiarati dagli intervistati (PER02: E=15). Dall'analisi complessiva si rileva infatti che i dirigenti scolastici siano consapevoli del fatto che i docenti si sentano più preparati per “usare” risorse digitali pronte (Percezione positiva per l'uso di risorse PER03: E=13; D=6) piuttosto che per crearle (Percezione negativa per la creazione di risorse E=15; D=6):

[FG02D8] Federica: *Per quanto riguarda la mia scuola [i docenti] sicuramente sono ormai abili con i prodotti già costituiti, ma per crearli non abbiamo proprio esperienza.*

Ciò è dimostrato anche dall'elevato livello di co-occorrenza tra le due menzionate sottocategorie, che risulta pari a 0,47. Tuttavia, prendono atto del fatto che, nella pratica didattica quotidiana, i docenti di fatto creano, anzi co-creano con i loro alunni prodotti digitali

utilizzando *app* di creazione, probabilmente perché credono nel potenziale di queste *app* e, più in generale, del digitale che permette agli alunni di accostarsi al patrimonio culturale con un *quid* in più rispetto alla visita fisica in presenza, proprio come rileva Chiara (FG02D5):

[FG02D5] Chiara: *Ho anche [io] visto questa applicazione ed è stato interessantissimo perché ha consentito anche ai nostri alunni [...] di avere una visione immediata che probabilmente tu non hai nel momento in cui la visita è diretta cioè di persona.*

Oltretutto i dirigenti, ripensando ad esperienze realizzate nelle loro scuole in cui l'utilizzo del digitale è stato protagonista, sono convinti che *“alla fine basta poco per creare dei contenuti digitali interessanti e interattivi per i bambini”* (Alessia FG01D2). Anche questo contribuisce a far maturare un orientamento generale positivo da parte dei dirigenti (POS02: E=9; D=12) sulla possibilità di porre in essere con buoni esiti nella scuola primaria percorsi educativi sul patrimonio culturale in contesti di apprendimento supportati dal digitale.

Nonostante ciò i dirigenti percepiscono che la capacità dei docenti di utilizzare *app* per la creazione *ad hoc* di risorse digitali adeguate per essere *“lavorate”* insieme agli alunni in attività di tipo laboratoriale porterebbe certamente a risultati migliori se supportata da formazione apposita e affermano:

[FG01D2] Alessia: *“è normale che un'azione di questo tipo ha bisogno di un approfondimento ad hoc”.*

Ed ecco che ritorna ancora una volta il tema della formazione, così caro ai dirigenti intervistati e già analizzato in relazione ai potenziali benefici che deriverebbero dall'uso del digitale nei percorsi di educazione al patrimonio culturale. Anzi, i dirigenti ritengono proprio che la specifica tipologia di formazione in uso educativo del digitale e in didattica della storia e del patrimonio culturale potrebbe avere un peso rilevante nell'orientare la scuola italiana verso processi di innovazione educativa (BIS04: E=15; D=8), conferendo al digitale quello *status* di valore aggiunto alla didattica del patrimonio nella scuola primaria tanto declamato nelle più accreditate ed attuali tendenze della ricerca alle quali si è fatto riferimento nei primi tre capitoli del presente lavoro. E i dirigenti siciliani sembrano proprio orientati a seguire questa direzione:

[FC02D6] Sara: *Faremo anche una formazione per i docenti.*

La formazione, dunque, è il fulcro sul quale ruotano le percezioni dei dirigenti scolastici in relazione alla tematica trattata. Della formazione intesa in tal senso se ne parlerà in maniera approfondita nel paragrafo seguente.

5.1.4 Obiettivo specifico n.3 “Ricerca e analizzare gli ostacoli relazionati all’educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale”.

In relazione al presente obiettivo la mappa semantica visuale elaborata da *Atlas.ti v.8* (Figura n. 39.) ha permesso di rilevare la centralità della categoria “Ostacoli” (OST) nella percezione dei dirigenti scolastici siciliani, considerato l’elevato numero di relazioni individuate tra le sottocategorie (codici) che ad essa fanno riferimento e tra queste ultime e altre sotto-categorie appartenenti ad altri gruppi di codici.

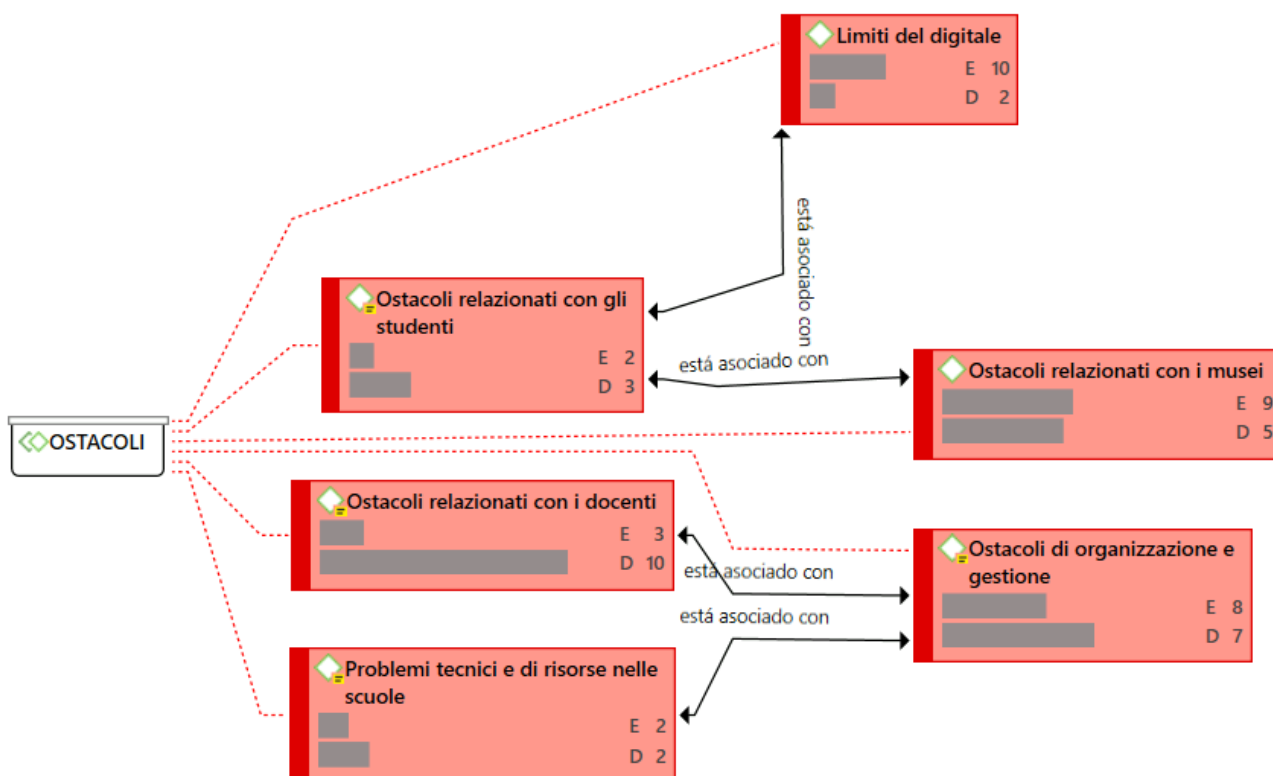


Figura n.39. Mappa semantica degli ostacoli. Fonte: elaborazione propria.

Si tratta principalmente di difficoltà di interazione con i musei e con le istituzioni culturali (OST05: E=9; D=5) che, secondo gli intervistati, non offrono risorse digitali *ad hoc* per la scuola primaria (RDI04: E=13; D=7).

[FG02D7] Francesca: *dove io presto servizio però non ci sono risorse digitali di questo tipo per consentire una fruizione di questi beni da parte degli alunni della scuola primaria.*

Altri dirigenti ritengono invece che le risorse siano insufficienti, come esempio Anna (FG03D10) che ribadisce che le risorse digitali “*ci sono ma sono poche*”.

Laddove esistenti, peraltro, le risorse digitali non sembrano adeguate (RDI02) all’età degli alunni di scuola primaria. Lo sostiene con forza Martina (FG01D1) quando riferisce stupita che “*non ci sono pronte queste risorse digitali [...] neanche al Parco Archeologico di Selinunte [...] [dove] ci sono i pannelli esplicativi, ci sono i monitor, ma non ci sono delle risorse digitali specifiche per questa fascia d’età*”.

I dirigenti, pertanto, sono convinti che probabilmente “*magari all’interno dei musei*” (Alessia FG01D2), ci sia “*la possibilità di effettuare un percorso con una strumentazione digitale, ma [comunque] non declinata nella direzione di una fascia d’età che sia quella dei bambini della scuola primaria*” (FG01D2 Alessia).

Su questo punto i dirigenti mostrano piena concordanza, come si evince dagli elevati valori dei parametri di riferimento della sottocategoria in esame (RDI02: E=13; D=5). Di fatto il livello di co-occorrenza tra l’adeguatezza delle risorse dei musei e le sottocategorie “ostacoli relazionati con i musei” (0,30) e “Non c’è disponibilità di risorse digitali *ad hoc* per la scuola primaria” è significativa (0,38).

Nelle percezioni dei dirigenti, la mancanza di adeguatezza delle risorse digitali è correlata il più delle volte alla mancanza di attrattività delle stesse o al fatto che si usano codici comunicativi poco consoni all’età dei destinatari, come afferma [FG02D6] Sara:

[FG02D6] Sara: *[I musei] utilizzano soprattutto video ma non risorse accattivanti ed interattive per i bambini.*

Altre volte la scarsa adeguatezza è collegata al fatto che esse si limitano soltanto a riprodurre sui supporti digitali le risorse tradizionali (come ad esempio testi scritti), rendendo in tal modo sterile tutto quel potenziale comunicativo, interattivo, di stimolo al pensiero critico, creativo e costruttivo che il digitale, secondo i dirigenti intervistati, sarebbe in grado di offrire, come riferito nel precedente paragrafo. Significativa è al riguardo la riflessione di Giulia:

[FG01D3] Giulia: *anch'io penso che sul territorio non ci siano molte risorse digitali destinate alla fruizione del patrimonio culturale da parte degli alunni di scuola primaria [...] abbiamo una cartellonistica con QR CODE nei principali monumenti [...], ma definire digitale questo secondo me è un po' restrittivo [...], considerare virtuale il QR CODE che ti fa scaricare il testo non è un buon punto di partenza!*

Dinnanzi a simili constatazioni, i dirigenti percepiscono l'importanza e l'urgenza di attivare sinergie nuove con i centri deputati alla gestione del patrimonio culturale. Occorre, come rileva Andrea (FG01D4,) *“un grande sforzo territoriale da parte di biblioteche, musei, archivi storici, luoghi di cultura in generale, in modo da valorizzare questa grande potenzialità siciliana”*.

Nello specifico i dirigenti auspicano forme di interazione di tipo attivo, proattivo e costruttivo con queste agenzie formative, mediante la progettazione condivisa di un'offerta formativa pensata per la scuola, ma progettata insieme alla scuola.

[FG01D4] ANDREA: *Ritengo sia importante un grande sforzo di coordinamento, di raccordo, una sorta di “patto territoriale” tra questi diversi soggetti coinvolgendo ovviamente anche le scuole [...] nella fase di progettazione.*

Alcuni dirigenti, le cui scuole che hanno già sperimentato forme di fruizione digitale del patrimonio culturale, rilevano poi la presenza di un'altra tipologia di ostacoli, inquadrata nella sottocategoria "Limiti del digitale" (OST01: E=10; D=2), che fa riferimento a limiti intrinseci che può presentare il digitale come ad esempio i problemi di connessione a cui si riferisce Chiara (FG02D5) (*“in alcuni momenti avevamo difficoltà di connessione”*), che lasciano trasparire una sorta di velato e non consapevole scetticismo dei dirigenti intervistati nei confronti del digitale, come si può dedurre dai livelli di radicamento e di densità relativi alla sottocategoria “Negativa” (POS01: E=0; D=11) associata proprio alla sottocategoria OST01.

I “limiti del digitale” comunque, nelle percezioni dei dirigenti scolastici, risultano per lo più associati alla sottocategoria “Ostacoli relazionati con gli studenti” (OST04: E=2; D=3). In particolare i dirigenti temono una riduzione delle percezioni emotive e sensoriali che una fruizione “esclusivamente” digitale potrebbe determinare negli alunni di scuola primaria, come ribadiscono Andrea e Francesca:

[FG02D7] Francesca: *Le emozioni vengono filtrate!*

[FG01D4] Andrea: *Il fatto di poterne fruire di persona, in presenza, sicuramente coinvolge più canali sensoriali, offre più possibilità di partecipare in maniera viva, diretta!*

Ma i dirigenti temono anche che un uso del digitale possa limitare gli scambi relazionali tra pari:

[FG02D5] Chiara: *Manca la relazione con altri bambini, riuscire a fare uno scambio che va oltre lo schermo, quello forse è un aspetto negativo.*

E comunque non condividono un uso esclusivo del digitale nella didattica del patrimonio poiché credono nella forza emozionale che il contatto diretto con il patrimonio culturale sia in grado di offrire.

[FG03D10] Anna: *Non può essere quello l'unico modo di approcciarsi alla realtà, soprattutto con bambini così piccoli. I bambini devono partire dall'esperienza diretta e coniugarla col digitale.*

Sono però fermamente convinti - come ribadito nel precedente paragrafo - che il digitale possa amplificare le esperienze formative di fruizione in presenza, considerandolo pertanto come modalità integrativa che precede, segue o accompagna la visita *in situ*.

[FG01D4] Andrea: *sarebbe il massimo riuscire ad integrare i due approcci, l'approccio in presenza rispetto ad una fruizione che può essere complementare rispetto alla visita in presenza del bene.*

L'integrazione dei due approcci richiede particolari modalità operative di conduzione del lavoro scolastico e questo chiama in causa i docenti e, dunque, un'altra sottocategoria di ostacoli: “Ostacoli relazionati con i docenti” (OST03: E=3; D=10). Al riguardo i dirigenti

ritengono che gli alunni, soprattutto in considerazione della loro tenera età, vadano guidati con particolare cura nell'utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali, poiché temono che *“un utilizzo non sempre guidato [...] possa poi degenerare in un uso banale e poco significativo”* (Alessia FG01D2) delle stesse. Ecco perché alcuni dirigenti, riflettendo in senso metacognitivo e critico sull'operato della scuola stessa, più che puntare il dito contro le istituzioni culturali e museali, ritengono che sia proprio la scuola a doversi interrogare di più su “come” educare gli alunni sin dalla tenera età alla fruizione digitale del patrimonio culturale. Questo è in sintesi il pensiero di Anna:

[FG03D10] *Anna: [...] quindi questi contenuti esistono. Ma il punto non è tanto se esistano o no: il fatto è che il digitale in sé, la creazione del contenuto in sé non serve se non c'è un'educazione a quel tipo di fruizione.*

Una educazione alla fruizione digitale del patrimonio culturale, infatti, richiede, da parte dei docenti, quella consapevolezza e flessibilità didattico-metodologica indispensabile per consentire al digitale di apportare i benefici di cui si è detto (paragrafo 5.1.1) e la cui mancanza o carenza può porre seri ostacoli per questo tipo di educazione. Si tratta pertanto di ostacoli relazionati alla capacità dei docenti di innovare la didattica ponendo in essere quelle metodologie innovative capaci porre al centro la partecipazione attiva dell'alunno supportata dal digitale, per sfruttarne appieno tutte le potenzialità di quest'ultimo, per far sperimentare ai piccoli alunni della scuola primaria tutte le opportunità e i benefici che esso sia in grado di offrire.

Quanto alle cause, secondo gli intervistati questo genere di ostacoli non risulta collegato alle risorse strumentali (RST) le quali, anche per effetto dei numerosi finanziamenti che le scuole hanno ricevuto in occasione della pandemia, sembrano ormai sufficienti. Lo mette in evidenza Alessia, quando afferma che *“abbiamo ormai tantissima tecnologia e la tendenza è ad acquisirne sempre di più”* e lo confermano i bassi valori di radicamento e di densità rilevati per le sottocategorie relative: *Hardware* (RST01: E=2; D=2), *Software* per l'educazione al patrimonio culturale (RST02: E=0; D=2) e *WIFI* (RST03: E=0; D=2).

E, secondo gli intervistati, gli ostacoli relazionati ai docenti sembra che dipendano solo in maniera marginale da “problemi tecnici e di risorse nei centri educativi” (OST06: E=2; D=2). Ciò risulta anche da alcune affermazioni dei dirigenti che prendono atto del fatto che le

competenze digitali dei docenti abbiano avuto dei miglioramenti, soprattutto negli ultimi anni:

[FG03D11] Elisa: *Le competenze tecniche ci sono.*

[FG01D1] Alessia: *la pandemia [...] da questo punto di vista ha un po' aiutato perché le competenze digitali dei docenti [...] sono dovute per forza migliorare*".

Alcuni dirigenti, riterrebbero tuttavia necessaria la presenza di un Assistente tecnico, figura stabilmente presente nelle scuole secondarie e inserita in via temporanea nelle scuole primarie a partire dalla pandemia.

[FG01D2] Alessia: *"I docenti hanno bisogno [...] di un Assistente Tecnico perché nelle scuole del primo ciclo [...] ci scontriamo con la funzionalità di questa tecnologia che crea costantemente delle problematiche che noi non siamo ovviamente in grado di risolvere tempestivamente e questo danneggia tantissimo la qualità dell'apprendimento attraverso il digitale e le nuove tecnologie.*

Ma la vera causa degli "ostacoli relazionati ai docenti" (OST03), secondo i dirigenti partecipanti all'indagine, risiede nel fatto che i docenti "non sono ancora pronti per una didattica a distanza o per una didattica col digitale" (Valentina FG03D11). Ecco perché affermano:

[FG03D10] Anna: *quindi ci vuole l'assistente tecnico, ma è pur vero che bisogna imparare a fare didattica col digitale!*

I dirigenti, infatti, sono pienamente consapevoli che "un prodotto digitale, per poter consentire apprendimenti significativi, interattivi, partecipati, coinvolge anche altre forme di [fruizione] multimediale, che vadano anche oltre quello che la scuola riesce a proporre" (Giulia FG01D4). Il campione intervistato lamenta infatti che l'approccio al multimediale degli adulti in generale e, più specificamente dei docenti, "rimane ancora legato a delle logiche che sono di tipo sequenziale" (Giulia FG01D4), mentre i nativi digitali vanno "al di là di queste logiche" (Giulia FG01D4). I dirigenti ritengono pertanto che fare didattica col digitale richiede il superamento di queste logiche e, soprattutto, richiede il superamento di forme passive di apprendimento, anche se supportate dal digitale.

[FE03D10] Anna: [la] *didattica attraverso il digitale*, [...] è una *didattica vera*, che non è semplicemente “*accendo la LIM, vi faccio vedere il contenuto*”. Sono cose molto differenti [...].

Ecco perché la sottocategoria “Ostacoli relazionati con i docenti” (OST03) si associa a quella che nelle percezioni dei dirigenti scolastici risulta essere (come già rilevato a conclusione nei due paragrafi precedenti) il bisogno più urgente da soddisfare come condizione fondamentale per una buona didattica del patrimonio culturale con/nel/attraverso il digitale nella scuola primaria: la formazione dei docenti (BIS03). Questo “bisogno” presenta gli indici di radicamento e di densità più elevati di tutte le sottocategorie prese in esame in tutta l’analisi qualitativa qui effettuata (BIS03: E=21; D=10). Ciò permette di intuire facilmente il rilievo che i dirigenti siciliani attribuiscono alla formazione professionale del personale docente di scuola primaria, come già ampiamente specificato con riferimento agli obiettivi precedenti. Le carenze nella formazione del personale docente percepite dai dirigenti scolastici si concentrano proprio sulle competenze attinenti alla sfera della didattica del patrimonio culturale e all’uso educativo della tecnologia digitale poiché “*non [...] pare che ci siano docenti formati sul patrimonio culturale o sul patrimonio culturale col digitale!*” (FG03D13 Alice). E si focalizzano altresì sulla didattica della storia, come si può facilmente rilevare dalle parole emblematiche di Anna:

[FG03D10] Anna: *Per affrontare il discorso del patrimonio culturale bisogna anche affrontare una debolezza strutturale della scuola primaria che è la didattica della storia. La storia viene insegnata male [...] c'è un lavoro lungo da fare!*

Questa situazione potrebbe spiegare quelle forme generalizzate di chiusura dei docenti nella *comfort zone* di una didattica trasmissiva ormai inadeguata alla domanda di competenze richieste dalla società del XXI secolo, ma, soprattutto, mette in rilievo le problematiche connesse alla formazione del personale docente.

Le evidenziate problematiche attinenti alla formazione dei docenti, a loro volta, si associano ad ostacoli di natura organizzativo-gestionale (OST02: E=8; D=7) che coinvolgono *in primis* la gestione delle risorse finanziarie da destinare alla formazione del personale docente che, seppur presenti soprattutto grazie agli interventi normativi adottati in tempo di pandemia, tuttavia non sembrano sufficienti a far fronte alla forte domanda di formazione. In realtà per quanto riguarda la “disponibilità” di risorse finanziarie per la formazione i dirigenti non

mostrano piena concordanza, come dimostrano i valori di radicamento e densità per le relative sottocategorie (“C’è disponibilità di risorse finanziarie per la formazione del personale docente” RFI01: E=3; D=5. “Non c’è disponibilità di risorse finanziarie per la formazione del personale docente” RFI04: E=6; D=5): ciò potrebbe essere dovuto al fatto che i *focus group* sono stati effettuati proprio durante la fase pandemica, ovvero proprio quando cominciarono ad arrivare maggiori risorse nelle scuole. Dimostrano invece un maggior livello di concordanza per quanto riguarda i livelli di “adeguatezza” delle risorse, come si può rilevare dai parametri di radicamento e densità della sottocategoria “Le risorse finanziarie NON SONO ADEGUATE per la formazione del personale docente” (RFI02: E=7; D=5) e come si può evincere dalle affermazioni di Sara (FG02D6):

[FG02D6] Sara: *Sufficienti ...no! Non sono sufficienti, perché se si volesse fare una formazione veramente adeguata ci vorrebbero delle risorse ancora più sostanziose [...] Dovrebbero essere implementate.*

Queste problematiche di natura organizzativa e gestionale - che certamente non costituiscono un problema solo siciliano come rileva [FG01D3] Giulia: “Una cosa però è certa: io credo che non sia solo un problema siciliano” – pongono certamente un limite alla piena realizzazione di quella generale esigenza di innovazione educativa che presuppone una rivoluzione culturale e che non dovrebbe coinvolgere soltanto i docenti ma tutto il tessuto sociale, proprio come sostiene Alessia.

[FG01D2] Alessia: *il digitale si innesta in percorsi di didattica innovativa, però, per potersi poi veramente concretizzare c’è bisogno proprio di una rivoluzione culturale che non è soltanto dei docenti ma di tutta la società.*

Nello specifico i dirigenti percepiscono l’urgenza di innovare ulteriormente il sistema scolastico nel suo complesso - sottocategorie “Cambi nel sistema (leggi, modello educativo, gestione)” BIS01: E=9; D=5 e “Bisogni relazionati all’innovazione educativa” BIS04: E=15; D=8 -, ma avvertono anche l’esigenza di un rinnovamento nelle aspettative che le famiglie degli studenti nutrono nei confronti della scuola (“Cambi nelle famiglie” BIS02 E=5; D=2), affinché risultino più al passo con le *skills* richieste dalla società contemporanea.

Riguardo all’innovazione del sistema scolastico in generale (BIS01), auspicano soprattutto il miglioramento dei sistemi di formazione in servizio dei docenti, con specifico riferimento

alle modalità di formazione. In aggiunta alle tradizionali esperienze di formazione teorica o teorico-pratica, la formazione in servizio dei docenti dovrebbe prevedere azioni di accompagnamento realizzate sia mediante sperimentazioni sul campo capaci di testare le conoscenze teoriche acquisite nei percorsi di formazione, sia mediante momenti di verifica delle ricadute che gli interventi di formazione abbiano innestato nei processi di apprendimento degli alunni sia, ancora, mediante momenti di formazione “a cascata” per coinvolgere tutto il personale docente nei processi di innovazione. Si tratta comunque di azioni in parte già contemplate nel Piano Nazionale Scuola Digitale (previsto dalla L.107/2015), ma che evidentemente i dirigenti sentono il bisogno di curare ancora di più. Significativo pare al riguardo l'intervento di Andrea.

[FG01D4] Andrea: *Forse bisogna ripensare la formazione [...], nel senso che la formazione non può limitarsi solo all'informazione o ad un corso che inizia e finisce ma che poi di fatto non è monitorabile o che comunque non abbia una ricaduta all'interno dell'attività di docenza. Occorrerebbe pensare a dei percorsi formativi che possano accompagnare il docente sia nella fase dell'inquadramento teorico che al contempo anche in una fase di sperimentazione, di ricaduta di quanto appreso in questi percorsi di valorizzazione e di conoscenza del patrimonio artistico e culturale col digitale, per poi prevedere un ulteriore momento di restituzione e di analisi dei risultati. [...] Dovremmo cercare di valorizzare le nostre scuole come centri non soltanto di formazione ma al contempo di formazione, ricerca-azione e sperimentazione.*

E altrettanto significativo pare l'intervento di Anna (FG03D10), quando ribadisce che “*se un docente che fa una esperienza di formazione fa da tutor agli altri, cioè se fa una formazione a cascata, si ha un miglioramento complessivo del sistema scolastico*”.

In una prospettiva di innovazione e di miglioramento complessivo del sistema educativo i dirigenti confidano nella forza innovativa dei percorsi di ricerca-azione da realizzarsi in collaborazione con l'Università.

[FG03D10] Anna: *Secondo me si devono aprire i tavoli con l'Università. [...] La collaborazione con l'Università, oltretutto, spinge gli insegnanti a lavorare di più insieme [...]. Si devono unire questi due mondi: quello universitario e quello della*

scuola e poi condividere le pratiche, perché se non ci raccontiamo quello che facciamo nelle scuole non serve a nulla.

Le ultime affermazioni del dirigente Anna relative all'importanza della condivisione di esperienze si ricollegano, oltre che all'esigenza di una maggiore apertura dei docenti verso esperienze professionali più collaborative, alla necessità di implementare sistemi organizzativi aperti, più orientati alla realizzazione di scambi professionali e a una maggiore diffusione delle *best practices* (a cui si è già fatto riferimento) che già sono in atto ma che i dirigenti ritengono debbano essere ulteriormente implementate, seppur al riguardo ci sia una certa divergenza di opinioni:

[FG01D2] Alessia: *In ogni scuola abbiamo un Animatore digitale e un Team dell'innovazione digitale che già sono persone piuttosto esperte e che effettuano già (questa credo che sia un'esperienza comune a tutte le scuole) esperienze di condivisione di buone pratiche.*

[FG03D10] Anna: *Secondo me quello che manca [...] è la condivisione di buone pratiche sia all'interno della stessa scuola [...] che , soprattutto, all'esterno della scuola, perchè quello che manca è una rete di scambio tra i docenti.*

Le differenze di vedute trovano però convergenza nella fiducia che i dirigenti intervistati mostrano nei confronti del valore della condivisione, nonostante gli ostacoli di natura organizzativa che essa può comportare. Questa fiducia si nota di più se si sposta l'attenzione dalla condivisione di risorse didattiche e di buone pratiche alla condivisione delle risorse finanziarie per la formazione, condivisione che viene spesso realizzata mediante la creazione di reti tra scuole, come previsto dalla normativa italiana. I dirigenti sono consapevoli che implementando le esperienze di condivisione, magari con modalità diverse da quelle attualmente in uso, si potrebbe compensare, sia pure parzialmente, quella lamentata carenza di risorse finanziarie da destinare alla formazione dei docenti di cui si è detto. Ma anche su questo punto ci sono aspetti positivi e negativi da valutare, sui quali non c'è piena concordanza tra i dirigenti partecipanti alla ricerca.

[FG02D5] Chiara: *probabilmente, se si lavora in rete con altre scuole, si riesce ad economizzare e a far sì che quel poco di risorse che ciascuna scuola ha possa essere utilizzato, e ciò consente di realizzare una formazione più ad ampio spettro.*

[FG02D6] Sara: *Sì. Però è pur vero che se sei in rete ti devi adeguare alle tematiche che stabilisce la scuola Polo.*

Riguardo all'innovazione del sistema scolastico in generale (BIS01 e BIS04), i dirigenti auspicano altresì un cambio dei modelli educativi posti in essere dai docenti che potrebbe essere ostacolato o meno dall'età media elevata del personale docente ma che esige soprattutto un generalizzato cambio di *forma mentis* dei docenti. E questo, talvolta, non risulta affatto collegato all'età anagrafica degli stessi, come si può facilmente rilevare dalla lettura delle posizioni divergenti di Chiara ed Anna.

[FG02D5] Chiara: *Sostanzialmente l'età media dei miei docenti è elevata e quindi c'è poca propensione a modificare un *modus operandi* ed educandi che è quello che hanno ricevuto, che è di gentiliana memoria.*

[FG03D10] Anna: *Io invece posso dire che le mie esperienze sono opposte. La mia è una scuola di approdo, quindi l'età media dei docenti è molto alta ma in realtà io ho trovato molta più apertura e voglia di fare e di costruire nelle docenti più anziane.*

I dirigenti sono pienamente consapevoli del fatto che l'innovazione educativa impone il superamento di una didattica tradizionale di tipo trasmissivo, basata sulla logica di una programmazione didattica da portare a termine ad ogni costo, ormai ampiamente superata dalla legislazione vigente ma che nella pratica evidentemente stenta a sradicarsi.

[FG02D6] Sara: *[I docenti avrebbero bisogno] di staccarsi anche dalla didattica tradizionale, non essere così tanto ossessionati dal portare al termine la progettazione didattica.*

[FG02D8] Federica: *ancora non si riesce a capire che ci sono le Indicazioni Nazionali che danno più libertà rispetto al Programma!*

L'innovazione, infatti, richiede l'adozione di metodologie didattiche innovative di tipo costruttivo, laboratoriale, centrate sull'uso consapevole e critico del digitale da parte degli alunni e focalizzate più sulle competenze da attivare o sviluppare che sui contenuti da trasmettere, sia negli apprendimenti in generale che nei percorsi di educazione al patrimonio culturale. Ecco perché esige una "rivoluzione culturale" dei docenti.

[FG01D1] Martina: *Bisogna cambiare le menti dei docenti [...] se il docente non si sa trasformare, può fare corsi di formazione non so quanti, ma se non c'è la disponibilità al cambiamento e la consapevolezza che la scuola ormai è altro [non si modifica il sistema].*

Questa “rivoluzione”, con specifico riferimento all’area didattica, dovrebbe portare a far comprendere ai docenti che non si tratta di “aggiungere” risorse o tecnologie digitali alla didattica tradizionale ma di innovare sin dalle radici il modo stesso di fare scuola.

[FG01D1] Martina: *ci vuole proprio una rivoluzione culturale che faccia comprendere che il digitale non è un’aggiunta di quella che è la didattica tradizionale [...] non è un’aggiunta, non è una cosa “parallela a...” ma che sia veramente il modo di fare scuola in maniera diversa attraverso le risorse digitali!*

L’innovazione metodologico-didattica, laddove posta in essere da docenti innovativi, spesso si scontra con le aspettative delle famiglie e questo costituisce certamente un altro “ostacolo di natura gestionale ed organizzativa” (OST02) che frena la pratica realizzazione di tutte le potenzialità relazionate all’innovazione didattica e digitale. In merito alle aspettative delle famiglie, infatti, i dirigenti partecipanti, percepiscono come ostacolo a un buon uso del digitale a scuola una mentalità genitoriale fortemente ancorata ai contenuti che, spesso, finisce col condizionare in maniera negativa il lavoro dei docenti. Si esprime in tal senso Martina (FG01D1):

[FG01D1] Martina: *Le famiglie [...] mantengono un atteggiamento di tipo conservatore, richiedono quel tipo di scuola [trasmissiva]. [...] questi processi di insegnamento innovativi che prevedono l’uso del digitale a volte non vengono proprio capiti dalle famiglie che vogliono vedere il quaderno, quello che l’insegnante ha fatto attraverso la quantità di cose e non magari il percorso che si è fatto per arrivare alla costruzione di quella risorsa digitale.*

Ecco perché i dirigenti concordano sul fatto che bisogna insistere per innescare processi di innovazione ad ampio raggio: “*Si dovrebbero ribaltare culturalmente le aspettative che si hanno nei confronti della scuola*” (Alessia FG01D2).

5.2 Dalla fase qualitativa alla fase quantitativa - Obiettivo specifico n.1 *Esplorare il fenomeno oggetto della ricerca e fornire elementi utili per la costruzione di uno strumento di indagine di tipo quantitativo (questionario).*

Esplorare quali rappresentazioni della realtà orientino i comportamenti delle persone che in essa operano costituisce certamente un buon punto da cui partire per analizzare fenomeni in divenire, in diffusione e poco esplorati, proprio come quello che costituisce l'oggetto della presente trattazione.

È muovendo da questa convinzione che è stato perseguito l'obiettivo specifico n.1 della ricerca. L'analisi qualitativa iniziale delle percezioni dei dirigenti scolastici (come delineata nel precedente paragrafo) ha permesso infatti di esplorare nelle linee generali ma al tempo stesso di approfondire il contesto della scuola primaria, fornendo altresì elementi utili alla costruzione dello strumento quantitativo da utilizzare nella fase successiva della ricerca.

La ricostruzione teorica iniziale e il processo di codificazione aperta da cui ha preso le mosse l'analisi qualitativa hanno portato ad individuare le dimensioni e le categorie a partire dalle quali sono stati costruiti i singoli *items* del questionario *SICIPATRID* utilizzato per la seconda fase della ricerca (Tabella n. 22).

Tabella n.22. *Dalla fase qualitativa a quella quantitativa: corrispondenze tra categorie, dimensioni e items.*

CATEGORIE FASE QUALITATIVA	DIMENSIONI FASE QUANTITATIVA	CATEGORIE FASE QUANTITATIVA	Numero della domanda del QUESTIONARIO <i>SICIPATRID</i>
ATTIVITÀ REALIZZATE	PRATICHE DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE	9. Modalità di reperimento di risorse didattiche digitali	7 e 12
		10. Modalità di utilizzo delle TIC	8
		12. Tipologia di azioni richieste agli alunni in aula	11
		14. Pratiche di educazione al patrimonio culturale adottate durante il lockdown per Sars Cov2	13
BENEFICI	OPINIONI SULL'USO DEL DIGITALE	15. Aspetti positivi	16
BISOGNI	PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO	19. Bisogni dei docenti	20
		21. Commenti e/o suggerimenti per migliorare l'azione educativa	21
OSTACOLI	OPINIONI SULL'USO DEL DIGITALE	16. Aspetti negativi	17
POSSIBILITÀ DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE	PROSPETTIVE DI MIGLIORAMENTO	20. Livello di fattibilità di un'educazione al patrimonio	21

CON IL DIGITAL NELLA SCUOLA PRIMARIA		culturale con l'uso del digitale nella scuola primaria 21. Commenti e/o suggerimenti per migliorare l'azione educativa	22
PERCEZIONI SUI DOCENTI	LIVELLI DI PERCEZIONE DELLA FORMAZIONE DOCENTE	18. Adeguatezza della formazione per creare risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria 17. Adeguatezza della formazione per l'uso di risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria	18
RISORSE DIGITALI	DISPONIBILITÀ E ADEGUATEZZA DELLE RISORSE	7. Disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria 8. Adeguatezza, per la scuola primaria, delle risorse digitali specifiche disponibili	14 15
RISORSE FINANZIARIE PER LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE	NESSUNA CORRISPONDENZA PERCHÉ MATERIA DI COMPETENZA DEI DIRIGENTI		
RISORSE UMANE DISPONIBILI	DATI DI CONTESTO	FORMAZIONE	5
RISORSE STRUMENTALI DISPONIBILI	DISPONIBILITÀ E ADEGUATEZZA DELLE RISORSE	6. Disponibilità e adeguatezza delle risorse strumentali	6
TIPI DI APPLICAZIONI USATE DAI DOCENTI	PRATICHE DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE	11. Tipi di risorse digitali utilizzate in aula	9
TIPO DI PATRIMONIO ANALIZZATO IN AULA CON RISORSE DIGITALI	PRATICHE DI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE	13. Tipologia di patrimonio culturale analizzato in aula con l'uso di risorse digitali	10

Fonte. elaborazione propria

Detta impostazione, da un lato, ha permesso di conferire maggiore rigore scientifico al questionario, costruito proprio sulla base dei dati qualitativi rilevati con l'esplorazione iniziale del contesto di analisi; dall'altro ha consentito di collegare le due fasi della ricerca, creando una sorta di *continuum* tra le stesse.

L'intento finale è stato quello di generalizzare l'esplorazione qualitativa iniziale, utilizzando uno strumento costruito proprio a partire dai risultati qualitativi.

5.3 Seconda fase della ricerca: analisi quantitativa dei risultati del questionario-docenti SICPATRID.

In questa fase della ricerca, come già anticipato all'inizio del capitolo, si è proceduto a rilevare i dati relativi alle percezioni dei docenti di scuola primaria in merito all'uso del digitale nei

percorsi di educazione al patrimonio culturale. I dati, raccolti attraverso il questionario *SICIPATRID*, sono stati analizzati mediante l'uso del *software SPSS IBM v.28*, come già riferito nel capitolo precedente.

A seguire sono presentati i risultati di detta analisi accompagnando la narrazione descrittiva con appositi grafici e tabelle utili a rendere più chiara l'esplicazione concettuale.

L'esposizione è articolata in sei sotto-paragrafi di cui il primo è relativo ai dati di contesto, mentre i restanti sono uno per ciascuno degli Obiettivi specifici n.2, 3, 4, 5 e 6 della ricerca, perseguiti attraverso la fase quantitativa.

5.3.1 Analisi dei dati di contesto

I dati relativi al campione partecipante sono desumibili dalle risposte date alle prime 4 domande del questionario e fanno riferimento alle categorie da n.1 a n.5¹²⁴. Essi permettono di definire il profilo dell'insegnante partecipante all'indagine.

Per quanto riguarda la categoria n.1 "*Genere*", come si evince facilmente dal grafico sottostante (Figura n.40), la quasi totalità dei partecipanti (il 96,2%) risulta essere di genere femminile (n=278), avendo partecipato all'indagine solo 11 persone di genere maschile. Questo dato si pone perfettamente in linea con le ultime rilevazioni del Ministero dell'Istruzione e del Merito che attestano una media nazionale di presenza femminile di docenti di scuola primaria pari al 96,3% nell'anno scolastico 2021/2022 (Edscuola, 2023).

L'età del campione partecipante (categoria n.2) si colloca in prevalenza nelle fasce medio-alte, con una percentuale totale di docenti ultracinquantenni pari al 56,7% (comprensiva del 40,1% di docenti collocati nella fascia "*51-60 anni*" e del 16,6% di quelli collocati nella fascia "*61 o più di 61 anni*"), come risulta dal Grafico seguente (Figura n. 40).

¹²⁴ Vedasi tabella n. 20 a pag. 261.

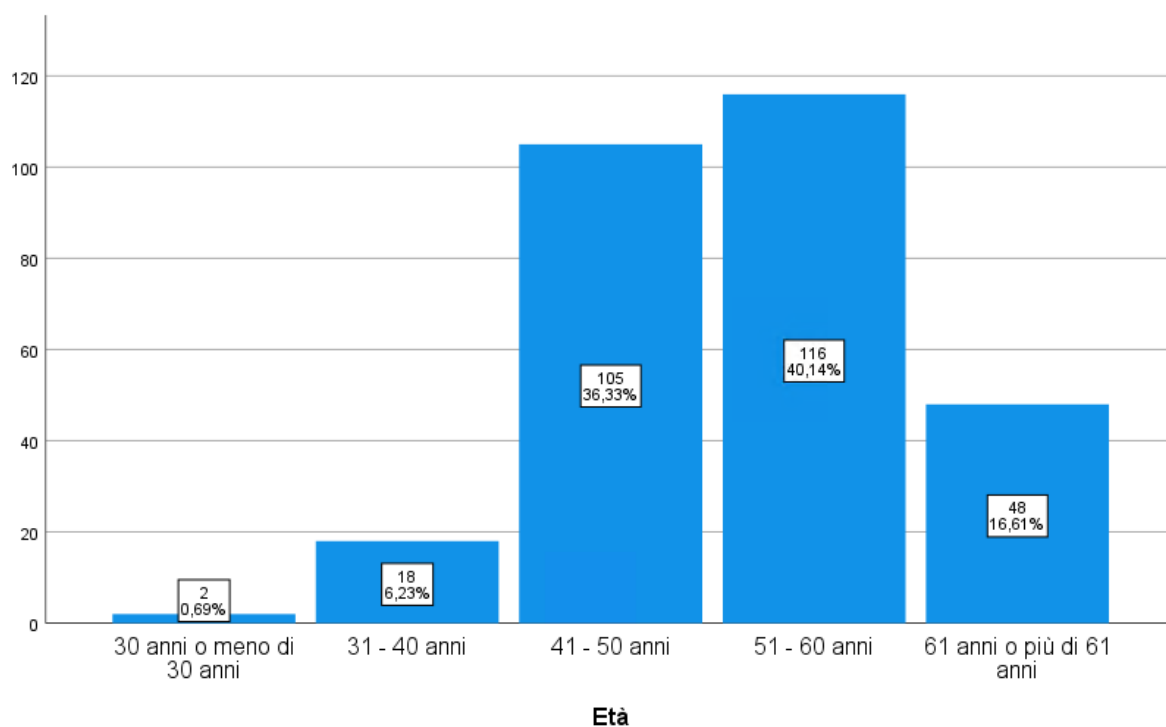


Figura n. 40. Risultati della domanda n.2 relativa alla categoria n.2 Età del campione partecipante. Fonte: elaborazione propria.

Anche questo dato si avvicina alla media italiana che col 57,2% di insegnanti ultracinquantenni rende l'Italia il Paese europeo con il più elevato tasso di anzianità del corpo docente (Maggi, 2022).

Relativamente alla formazione iniziale (categoria n.3 “Titolo di studio”), il 60,9% degli intervistati (Tabella n. 23) ha dichiarato di essere in possesso di un diploma di scuola secondaria di secondo grado: l’elevata percentuale trova giustificazione presumibilmente nel fatto che il diploma di maturità magistrale conseguito entro l’anno 2001/2002 aveva valore abilitante e, pertanto, costituiva titolo di accesso alla scuola primaria.

Tabella n. 23. Studi più elevati realizzati. Ci sono persone che hanno segnato due o tre opzioni.

	Diploma di Scuola Secondaria di secondo grado	Laurea triennale	Laurea Magistrale o specialistica	Dottorato di ricerca	Scuola di Specializzazione	Master di I Livello	Master di II Livello
n	176	25	92	3	27	14	12

Fonte: elaborazione propria.

Una buona parte di docenti, inoltre, risulta in possesso della Laurea Magistrale o specialistica o di un Diploma rilasciato da una Scuola di specializzazione, mentre solo tre docenti hanno conseguito un Dottorato di ricerca.

Per la categoria n.4 “*Esperienza professionale*” è stato rilevato che solo l’8,3% dei docenti intervistati presenta un’esperienza di insegnamento nella scuola primaria pari a soli “5 anni o a meno di cinque anni”, mentre elevata è la percentuale di docenti che presenta un’esperienza medio-lunga di docenza in questo ordine di scuola: il 35,3%, infatti, si posiziona nella fascia “21-30 anni” e il 23,9% in quella “31 o più di 31 anni”, come si evince dal grafico seguente (Fig. n.41).

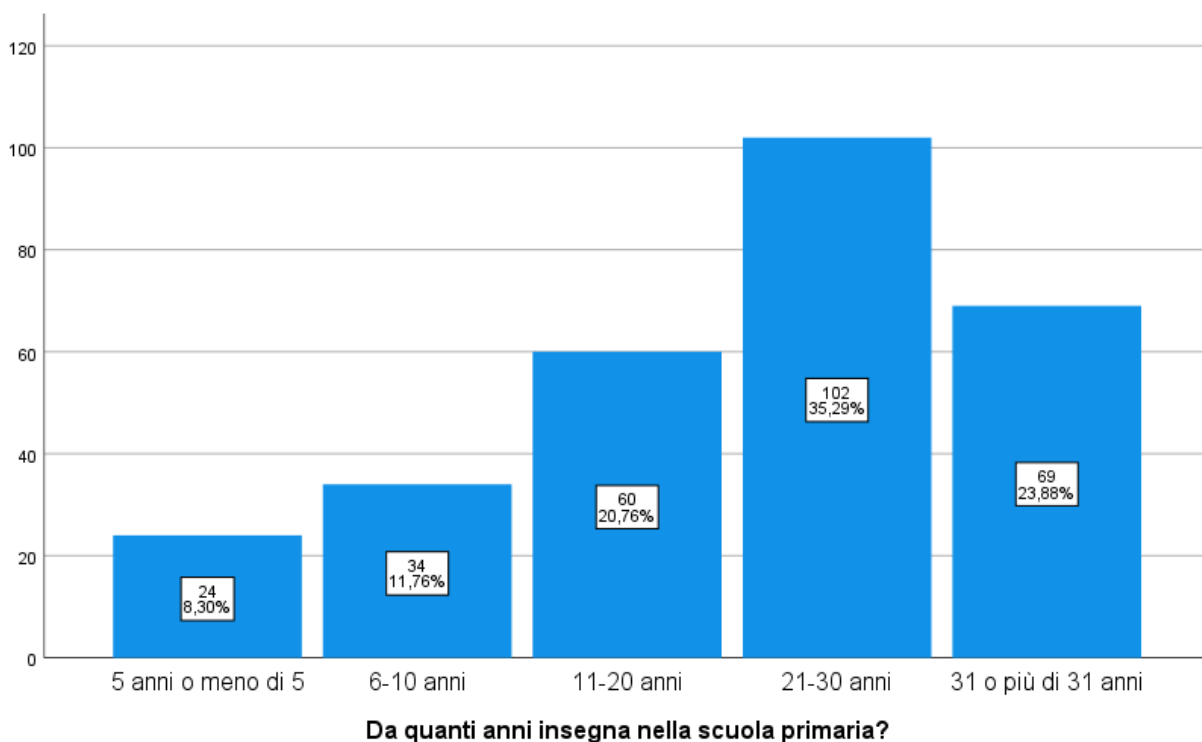


Figura n. 41. Risultati della domanda n.3 relativa alla categoria n.3 Servizio prestato nella scuola primaria Fonte: elaborazione propria.

Per quanto riguarda le esperienze di formazione in servizio (categoria n.5, domanda n.5), dalla Tabella n. 24 si evince che:

- Relativamente alla sottocategoria “Uso di tecnologie digitali”, la maggioranza dei docenti (61,2% del campione di riferimento) afferma che nel corso della sua carriera professionale ha ricevuto adeguata (“Abbastanza”) formazione, mentre l’11,8% sostiene di essere stato “molto” formato.
- Riguardo alla sottocategoria “Uso didattico di risorse e tecnologie digitali”, si rileva una situazione molto simile, in quanto ben 175 docenti (pari al 60,6%) si ritengono “abbastanza” formati e 28 (9,7%) si reputano “molto” formati.
- In merito alla formazione in “Didattica del patrimonio culturale” si rileva invece un trend negativo, dal momento che il 18,3% ritiene di non essere stato formato e il 47,8% si ritiene “poco” formato.
- La situazione peggiora con riferimento alla formazione in “Tecnologia applicata alla didattica del patrimonio culturale” in cui si registrano percentuali più alte di docenti che dichiarano di non aver ricevuto alcuna formazione (24,6%) o che si ritengono “poco” formati (49,1%).
- Analoga situazione, seppur più attenuata, si riscontra riguardo alla formazione in “Didattica della storia”, in merito alla quale si dichiara “per nulla” formato il 23,5% del campione partecipante e “poco” formato il 46,4% dello stesso.

Tabella n. 24. *Risultati della domanda n.5 (N=289) relativa alla categoria Aree specifiche di Formazione ricevuta.*

Durante la Sua carriera professionale, in che misura ha ricevuto una formazione specifica nelle seguenti aree?	Media	DT
a. Uso di tecnologie digitali	2,82	,656
b. Uso didattico di risorse e tecnologie digitali	2,78	,633
c. Didattica del patrimonio culturale	2,20	,781
d. Tecnologia digitale applicata alla didattica del patrimonio culturale	2,05	,782
e. Didattica della storia	2,11	,813

Fonte: elaborazione propria.

Pare importante rilevare che, in termini di valori medi, la didattica della storia e la tecnologia digitale applicata al patrimonio presentano i valori più bassi. In altre parole, c'è una carenza di formazione specializzata.

5.3.2 Obiettivo specifico n.2 *Ricercare e analizzare i benefici di un'educazione patrimoniale basata sull'uso di risorse digitali.*

Per rispondere all'obiettivo specifico n.2 "Ricercare e analizzare i benefici di un'educazione patrimoniale basata sull'uso di risorse digitali", si è fatto riferimento alla dimensione n.4 "Opinioni sull'uso del digitale" e alla categoria n.15 "Aspetti positivi relazionati all'uso di risorse digitali nella didattica del patrimonio culturale".

La domanda di riferimento (n.16), a risposta predefinita multipla, graduata secondo la scala *Likert*, ha permesso di rilevare percentuali superiori al 90% di valutazioni positive (comprehensive dei giudizi "abbastanza" e "molto") da parte degli intervistati nei confronti di tutte le affermazioni sottoposte al loro giudizio, con un valore medio che oscilla tra il 3,13 e il 3,30. Nello specifico, le risposte positive complessivamente date evidenziano che, secondo il campione partecipante, i principali benefici di una didattica del patrimonio culturale supportata dal digitale consistono soprattutto nel migliorare le competenze digitali degli studenti, ("abbastanza" 68,2%; "molto" 29,1%; maggioranza complessivamente positiva 97,3%), nel favorire la conoscenza delle fonti storiche ("abbastanza" 72%; "molto" 24,9%; maggioranza complessivamente positiva 96,9%), nel migliorare i processi di apprendimento ("abbastanza" 69,2%; "molto" 27%; maggioranza complessivamente positiva 96,2%), nell'aumentare la motivazione e il coinvolgimento degli studenti ("abbastanza" 61,6%; "molto" 34,6%; maggioranza complessivamente positiva 96,2%).

Tabella n. 25. *Risultati della domanda n.17 (N=289) relativa alla categoria Aspetti positivi.*

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DS
Aspetti positivi	Fruizione immediata del patrimonio culturale	61	207	18	3	3,13	,504
	Approfondimento dello studio del patrimonio culturale	61	210	16	2	3,14	,495
	Valorizzazione del patrimonio culturale	69	201	18	1	3,17	,521
	Facilitazione della conoscenza delle fonti storiche	72	208	8	1	3,21	,479
	Miglioramento dei processi di apprendimento	78	200	10	1	3,23	,501
	Sviluppo delle competenze trasversali	80	197	11	1	3,23	,509
	Sviluppo del pensiero critico e costruttivo	71	205	11	2	3,19	,493
	Aumento della creatività	77	189	22	1	3,18	,555
	Aumento di motivazione e coinvolgimento degli alunni	100	178	10	1	3,30	,534
	Superamento barriere spazio-tempo	84	190	13	2	3,23	,527

Facilitazione lavoro di gruppo	81	190	16	2	3,21	,536
Potenziamento processi di inclusione	86	187	13	3	3,23	,531
Miglioramento delle competenze digitali	84	197	7	1	3,26	,495
Uso consapevole del web	77	199	11	2	3,21	,505

Fonte: elaborazione propria.

Se si focalizza l'attenzione sui valori medi, che si attestano tra 3,13 e 3,30, le risposte dei docenti appaiono molto simili e non permettono di differenziare le percezioni dei docenti graduandone le preferenze sui benefici in questione, ritenuti tutti indifferentemente rilevanti.

5.3.3 Obiettivo specifico n.3 *Ricerca e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale.*

Con riferimento all'obiettivo specifico n.3 "Ricerca e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale" - cui fa riferimento la categoria n.16 "Aspetti negativi relazionati all'uso di risorse digitali nella didattica del patrimonio culturale" relativa alla dimensione n.4 "Opinioni sull'uso del digitale" - l'analisi evidenzia che (Tabella n. 26) la didattica del patrimonio supportata dal digitale, secondo la maggioranza del campione intervistato, sia ostacolata "molto" o "abbastanza" dalla scarsa disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria ("abbastanza" 46,0%; "molto" 17,0%; maggioranza complessiva: 63%) e dalla "Non adeguata disponibilità di tempo" da dedicare a questa modalità di insegnamento in aula ("abbastanza" 49,5%; "molto" 13,5%; maggioranza complessiva: 63%), ma anche, sia pur in misura minore, da una eccessiva "Lunghezza dei tempi" richiesti agli insegnanti per la predisposizione delle lezioni ("abbastanza" 52,6%; "molto" 7,6%; maggioranza complessiva: 60,2%).

Tabella n. 26. Risultati della domanda n.17 (N=289) relativa alla categoria *Aspetti negativi*.

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DS
Aspetti negativi	Scarsa connessione a internet	46	121	88	34	2,62	,890
	Scarsa disponibilità di dispositivi digitali	46	115	101	27	2,62	,862
	Scarsa disponibilità di risorse didattiche specifiche	49	133	95	12	2,76	,780
	Non adeguata formazione del personale	28	133	106	22	2,58	,769
	Non adeguata disponibilità di tempo in aula	39	143	86	21	2,69	,794

Lunghezza dei tempi per preparazione lezioni	22	152	94	21	2,61	,734
Complessa gestione pratica delle classi	13	116	129	31	2,38	,737
Riduzione del piacere di accostarsi al patrimonio culturale	5	41	116	127	1,74	,764
Creazione di distrazione degli alunni	5	39	127	118	1,76	,747
Limitazione delle relazioni interpersonali tra alunni	4	40	125	120	1,75	,741
Riduzione della spontaneità degli alunni	4	51	129	114	1,81	,769

Fonte: elaborazione propria.

Il campione intervistato, inoltre, ritiene che l'uso del digitale in materia di educazione al patrimonio culturale non presenti particolari svantaggi poiché limita poco (43,3%) o non limita affatto (41,5%) le relazioni interpersonali tra gli alunni di scuola primaria, non crea ("per nulla" 40,8%) occasioni di distrazione tra loro o ne crea poche ("poco" 43,9%), non riduce affatto (43,9%) nei piccoli alunni il piacere di accostarsi allo studio del patrimonio culturale o lo fa comunque in misura lieve ("poco" 40,1%), né tantomeno riduce la loro spontaneità (39,4%) o comunque, laddove si presenti questa evenienza, lo fa in maniera ridotta ("poco" 41,5%).

I docenti intervistati, invece, si mostrano pressoché divisi tra quanti ritengono che l'uso di *app* e risorse digitali presenti lo svantaggio di rendere più complessa la gestione delle classi ("poco" 44,6%; "per nulla" 10,7%; percentuale complessiva 55,3%) e quanti invece ritengono il contrario ("abbastanza" 40,1%; "molto" 4,5%; percentuale complessiva 45,6%).

Con riferimento alla domanda in esame del questionario pare opportuno rilevare che si registra una notevole variabilità dei valori medi, che oscillano tra 1,74 e 2,76: i valori medi più bassi indicano che le sottocategorie di riferimento non costituiscono ostacoli, mentre i valori medi più alti indicano che le sottocategorie di riferimento costituiscono ostacoli.

5.3.4 Obiettivo specifico n.4 *Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.*

L'obiettivo specifico n. 4 è stato perseguito attraverso l'analisi delle domande da n.7 a n.12 del questionario, che fanno riferimento alla dimensione n. 3 "Pratiche di educazione al patrimonio culturale", la quale comprende 5 categorie (da n.9 a n.14).

L'obiettivo specifico 4 è stato perseguito attraverso l'analisi delle risposte ottenute in relazione alle categorie da n.9 a n.14, associate alla provenienza delle risorse didattiche digitali utilizzate (domande nn.7-12), allo scopo dell'uso delle TIC nella fase di preparazione della lezione (domanda n.8), ai tipi di risorse digitali utilizzate in classe (domanda n.9), ai tipi di azioni richieste agli alunni in aula (domanda n.11) e alla tipologia di patrimonio culturale analizzato in aula con l'uso di risorse digitali (domanda n.10).

Per quanto riguarda le modalità o gli spazi con cui gli insegnanti accedono alle risorse digitali, è possibile riscontrare una diversità di opzioni, che ognuno di loro utilizza in modo diverso (Tabella n. 27).

Tabella n. 27. Risultati delle domande 7 e 12 (N=289) relative alla categoria *Modalità di reperimento delle risorse digitali utilizzate*

SOTTOCATEGORIE	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per Nulla (n)	M	DS
Risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria messe a disposizione da musei e siti culturali	12	88	135	54	2,2	,787
Risorse didattiche digitali costruite <i>ad hoc</i> dal docente	12	127	111	39	2,39	,770
Risorse didattiche digitali tratte da una <i>repository</i> creata dalla sua scuola	4	64	137	84	1,96	,753
Risorse didattiche digitali tratte da repository create da altre scuole	6	55	155	73	1,98	,726
Risorse didattiche digitali di vario genere reperite in <i>Internet</i>	49	183	50	7	2,95	,662
Risorse condivise con altri docenti	7	104	131	47	2,25	,749

Fonte: elaborazione propria

I dati mostrano che il mezzo più utilizzato dagli insegnanti per ottenere risorse didattiche digitali relative al patrimonio culturale è la ricerca libera su *Internet* (M=2,95). In particolare, l'80,3% degli insegnanti utilizza molto o abbastanza *Internet* come fonte. Accanto a questi, il 48,1% (M=2,39) degli insegnanti intervistati riferisce di utilizzare molto o abbastanza le proprie risorse digitali, create espressamente da loro stessi per l'intervento educativo in relazione al patrimonio culturale. L'accesso alle altre fonti di informazione indicate dalle sottocategorie di riferimento è meno comune. Solo il 34,6% degli insegnanti utilizza molto o abbastanza le risorse offerte da musei e spazi culturali (M=2,2). A tal proposito, è interessante notare che il 18,7% non le ha mai utilizzate. Allo stesso modo, pochi insegnanti utilizzano “molto” o “abbastanza” le risorse digitali create dalla propria scuola (23,5%) o raccolte in *repository* di altre scuole (21,1%). Entrambe sono le risorse meno consultate dagli insegnanti, con il 29% e il 25,3% (rispettivamente) che dichiarano di non aver mai utilizzato *repository*.

Si osserva inoltre che il 45,3% del campione ha poche esperienze di condivisione di risorse digitali con altri insegnanti e il 16,3% non ha alcuna esperienza in merito.

In relazione allo scopo per cui l'insegnante utilizza le TIC nella fase di preparazione della lezione (domanda n.8), le risposte indicano alcune tendenze (Tabella n. 28).

Tabella n. 28. Risultati della domanda 8 (N=289) relativa alla categoria Scopo dell'uso delle TIC nella fase preparatoria delle lezioni.

Sottocategorie	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DS
Documentazione professionale	65	168	50	6	3,01	,695
Costruzione di materiale ad hoc da somministrare in formato cartaceo	59	183	41	6	3,02	,656
Costruzione di materiali didattici digitali	44	149	82	14	2,77	,761
Creazione di videolezioni	31	116	118	24	2,53	,795

Fonte: elaborazione propria.

La maggior parte degli insegnanti utilizza le TIC come base per generare materiale didattico e/o prove di verifica da presentare in classe in formato cartaceo (M=3,02). Al riguardo, l'83,7% degli insegnanti dichiara di utilizzarle “molto” o “abbastanza”. Le TIC, inoltre, sono utilizzate dagli insegnanti per reperire informazioni sugli argomenti da trattare in classe: in questo caso, l'80,6% degli insegnanti dichiara di utilizzarle “molto” o “abbastanza” spesso per questo scopo. Infatti, solo il 2,1% degli insegnanti dichiara di non averle mai utilizzate per questi scopi. In misura minore, gli insegnanti utilizzano le TIC per preparare presentazioni o altri materiali didattici e/o test che consentono di presentare agli studenti informazioni in formato digitale (66,8%; M=2,77). La finalità che con minore frequenza viene associata all'uso del digitale è la creazione di video lezioni da proporre alla classe (M=2,53): in questo caso, il campione si divide tra chi dichiara di usarle “molto” o “abbastanza” (50,9%) e chi, al contrario, dichiara di usarle “poco” o “per niente” (49,1%).

Infine, agli insegnanti è stato chiesto quali tipi di risorse digitali vengono utilizzate in classe per lo sviluppo della didattica legata al patrimonio culturale (domanda n.9). I risultati sono riportati di seguito (Figura n.42).

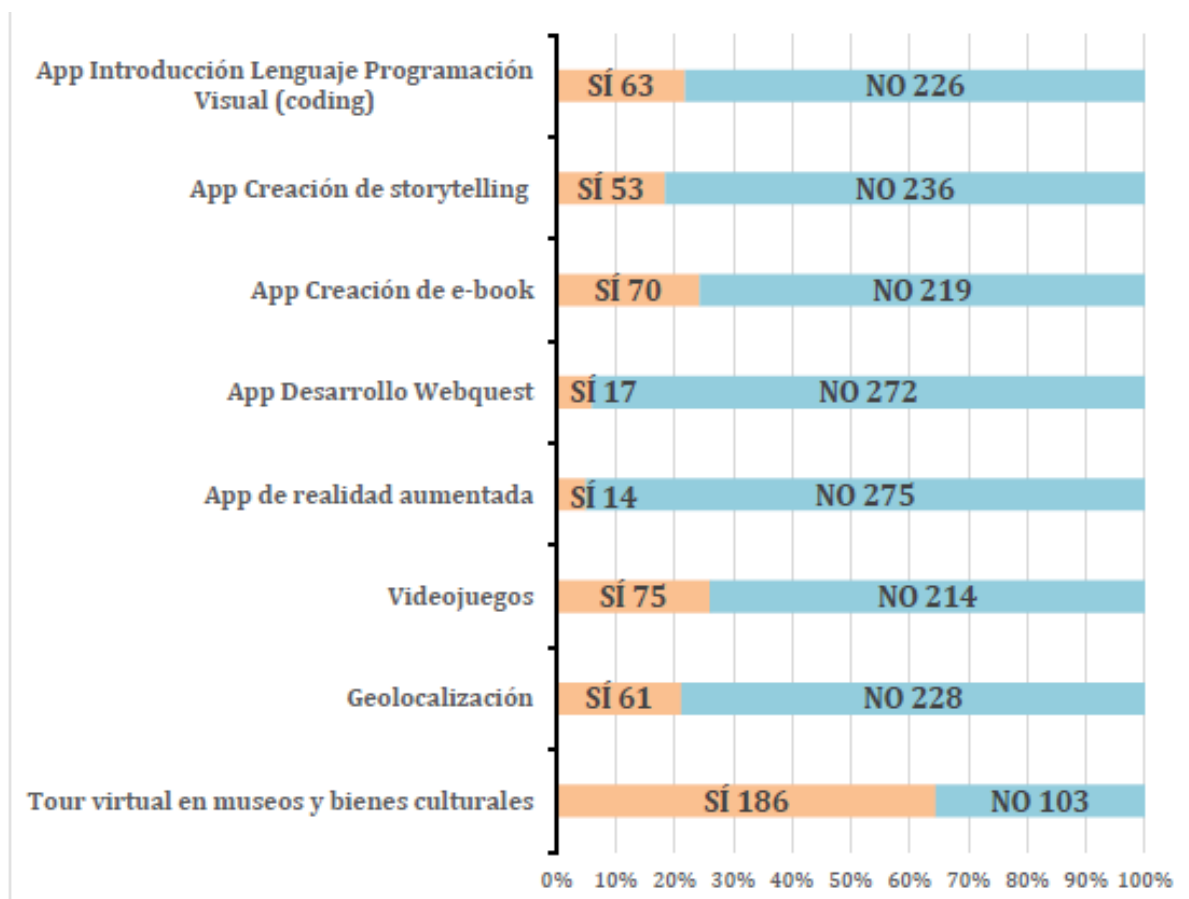


Figura n.42. Risultati della domanda 9 (N=289) relativa alla categoria Tipologia di risorse digitali utilizzate in aula. Fonte: elaborazione propria

La tipologia di risorse più utilizzate in aula nella didattica del patrimonio culturale è rappresentata dalle visite virtuali a musei e siti culturali, che sono state scelte dal 64,4% del campione partecipante. Di gran lunga inferiore è l'utilizzo di videogiochi (26%), di App per la creazione di *e-book* (24,2%), di App per introdurre gli studenti al linguaggio di programmazione visuale (21,8%), di risorse di geolocalizzazione (21,1%) e di App per la creazione di *storytelling* digitale (18,3%). Le applicazioni per lo sviluppo di *webquest* (5,9%) e quelle per la realtà aumentata (4,8%) sono poco utilizzate. Il 5,2% degli intervistati ha selezionato l'opzione "altro", specificando di utilizzare documentari, *Kahoot*, piattaforme con giochi e attività multimediali, siti educativi e video.

Relativamente alla tipologia di azioni richieste agli alunni in aula nell'ambito di percorsi di educazione al patrimonio culturale con il supporto e/o con la mediazione di risorse e tecnologie digitali (domanda n.11) si fa riferimento a quanto indicato nella Tabella n. 29.

Tabella n. 29. Risultati della domanda 11 (N=289) relativa alla categoria *Tipologia di azioni richieste agli studenti in classe*.

SOTTOCATEGORIE	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DS
Ricerche guidate <i>on line</i>	27	160	93	9	2,71	,676
Visione di filmati o slides	53	197	38	1	3,04	,573
Produzione di brevi testi con programmi di videoscrittura	11	102	140	36	2,30	,734
Utilizzo di <i>app</i> didattiche per la fruizione di risorse digitali già pronte	21	144	89	35	2,52	,800
Utilizzo di <i>app</i> didattiche per la creazione di prodotti multimediali	8	73	134	74	2,05	,787

Fonte: elaborazione propria.

L'analisi ha rivelato che, in classe, l'uso delle risorse digitali da parte degli insegnanti è principalmente legato alla visione di film o *slides* (M=3,04): l'86,5% richiede questo tipo di azione molto o abbastanza spesso; solo un insegnante ha riferito di non aver mai usato le risorse digitali a tale scopo. Risulta altresì molto diffuso (M=2,71) anche l'uso delle risorse digitali per effettuare ricerche guidate *online*: numerosi insegnanti utilizzano molto o abbastanza questa risorsa (64,7%) e solo il 3,1% dichiara di non aver mai utilizzato le risorse digitali a questo scopo. E risulta frequente anche l'uso di risorse digitali già pronte da far fruire agli alunni (M=2,52). Il 57,1% degli insegnanti intervistati ha dichiarato che questa strategia è molto o abbastanza comune nelle loro classi. In misura minore, gli insegnanti richiedono la produzione di brevi testi con programmi di videoscrittura (39,1%) o la creazione di prodotti multimediali (28%). Infatti, il 25,6% degli insegnanti ha dichiarato di non aver mai utilizzato risorse digitali a questo scopo.

Un'altra delle categorie considerate in relazione all'obiettivo qui considerato si riferisce al tipo di patrimonio culturale analizzato in classe attraverso l'uso di risorse digitali (domanda 10) (Figura n.43).

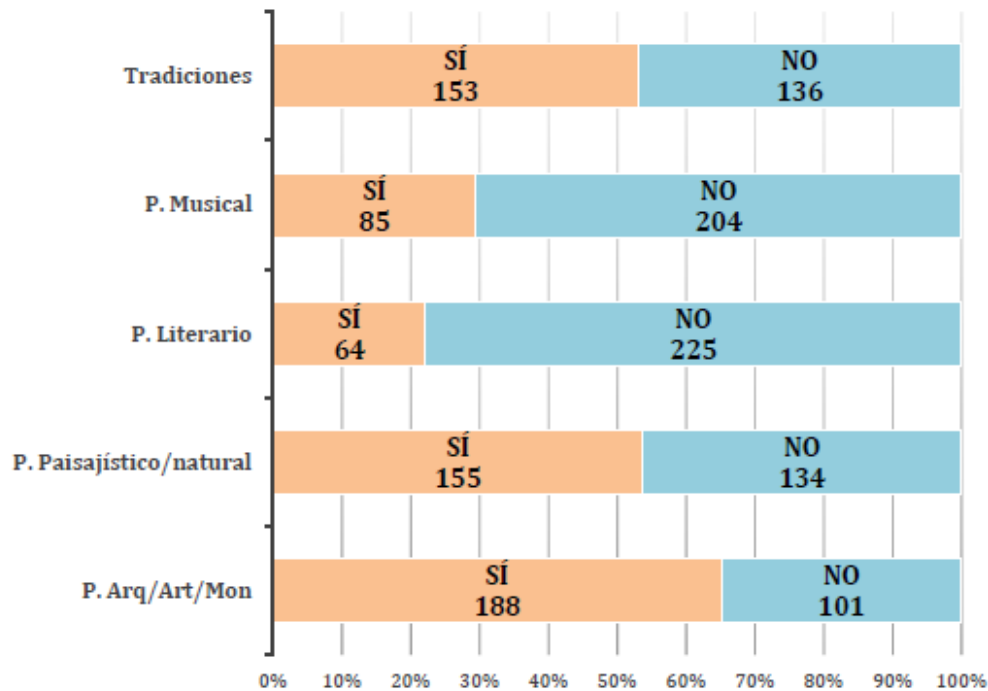


Figura n. 43. Risultati della domanda 10 (N=289) relativa alla categoria Tipologia del patrimonio culturale analizzato in classe con l'uso di risorse digitali (P.Arq/Art/Mon: patrimonio archeologico, artistico e monumentale). Fonte. elaborazione propria.

L'analisi delle risposte mostra che il patrimonio culturale a cui si fa maggiore riferimento in aula attraverso l'uso di risorse digitali è quello archeologico/artistico/monumentale (65,1%), seguito dal patrimonio paesaggistico (53,6%) e dal patrimonio associato alle tradizioni culturali (52,9%). Un numero minore di intervistati ha risposto di aver analizzato il patrimonio musicale (29,4%) e letterario (22,1%).

5.3.5 Obiettivo specifico n.5 *Esplorare la percezione degli insegnanti della scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie.*

Il perseguimento dell'obiettivo specifico n.5 “Esplorare la percezione degli insegnanti della scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie” è stato realizzato analizzando i risultati delle categorie nn.6,7,8 relative alla dimensione n.2, delle categorie nn.17 e 18 relative alla dimensione n.5 e delle categorie nn.20 e 21 riguardanti la dimensione n.6.

a) Dimensione n.2 *Disponibilità e adeguatezza delle risorse*

I dati relativi alla dimensione n.2 si evincono dalle risposte agli *items* nn.6, 14 e 15 del questionario *SICIPATRID* che permettono di analizzare rispettivamente le seguenti categorie: n.6 “Disponibilità/adequatezza delle risorse strumentali”; n.7 “Disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria”; n.8 “Adeguatezza, per la scuola primaria, delle risorse specifiche disponibili”.

In merito alla prima delle predette categorie, l’analisi evidenzia che solo una parte minoritaria del campione intervistato considera non adeguate (“per nulla” 5,5%) o “poco” adeguate (33,9%) le dotazioni *hardware* presenti nelle scuole. Un risultato simile si rileva anche per quanto riguarda le infrastrutture di rete, essendo valutate inadeguate solo dal 3,5% del campione e poco adeguate dal 33,2%. La situazione risulta invece completamente diversa per quanto riguarda il *software* specifico per la didattica del patrimonio culturale considerato che una maggioranza pari al 72,7% ha espresso un giudizio complessivamente negativo valutandolo non adeguato (24,6%) o poco adeguato (48,1%).

Tabella n. 30. Disponibilità/adequatezza delle risorse strumentali

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DS
6. DISPONIBILITÀ E ADEGUATEZZA DELLE RISORSE STRUMENTALI	<i>Hardware</i> nelle aule (LIM, Proiettori, <i>monitor multitouch</i> , <i>tablet</i> , pc)	39	136	98	16	2,69	,774
	Infrastruttura di rete (<i>Wi-Fi</i>)	34	149	96	10	2,72	,714
	<i>Software</i> per la didattica del patrimonio culturale	12	67	139	71	2,07	,801

Fonte: elaborazione propria.

Per quanto riguarda la categoria n.7 “Disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria” messe a disposizione dai musei e dalle altre istituzioni culturali della Sicilia, il campione intervistato ha risposto in prevalenza “poco” e “per nulla” alle sottocategorie *virtual gaming* (“poco” 57,4%; “per nulla” 26,0%) e *realtà aumentata* (51,2% “poco”; 29,4% “per nulla”), in relazione alle quali si rileva una valutazione complessiva negativa, pari all’83,4% per la prima e all’80,6% per la seconda. Percentuali più basse si rilevano per le sottocategorie *e-book* (“poco” 46,7%; “per nulla” 18,3%), “*tour* virtuali” (“poco” 42,6%; “per nulla” 13,5%), “video e cortometraggi” (“poco” 46,0%; “per nulla” 11,8%). Le valutazioni negative (“poco” e “per nulla”) si equiparano invece con quelle

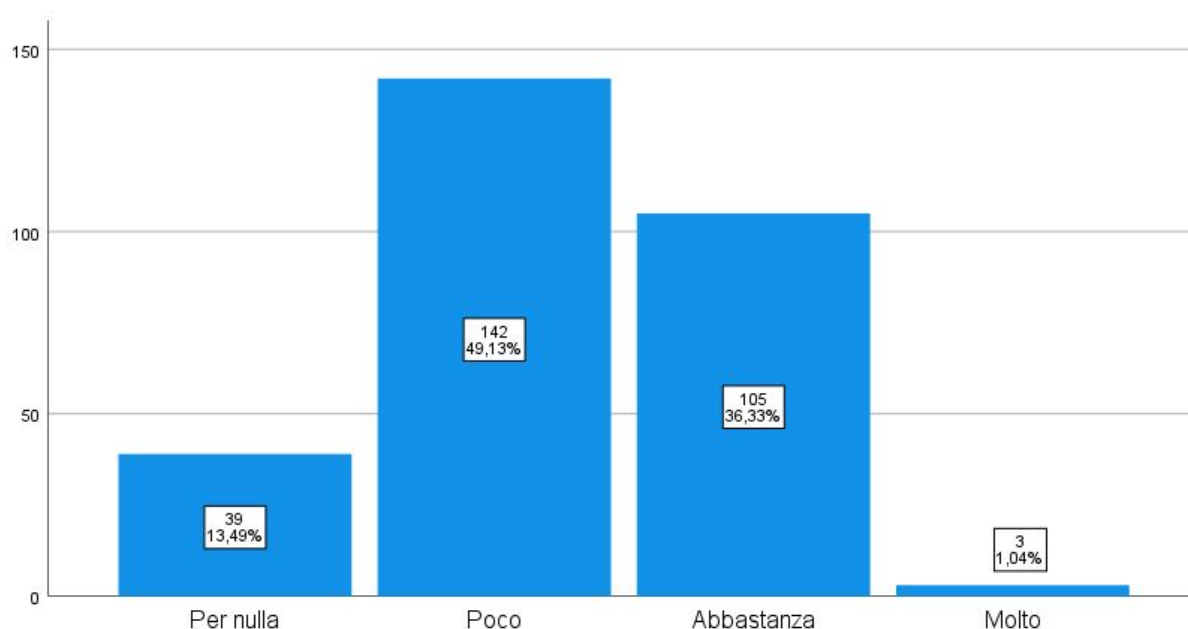
positive (“abbastanza” e “molto”) con valori prossimi al 50% per quanto riguarda la sottocategoria “mappe interattive”.

Tabella n. 31. Risultati della domanda n.14 (N=289) relativa alla categoria *Disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria*

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DS
7.	Video/cortometraggi	7	115	133	34	2,33	,711
DISPONIBILITÀ	Virtual gaming	3	45	166	75	1,92	,672
DI RISORSE	Tour virtuali	10	117	123	39	2,34	,752
DIDATTICHE	Realtà aumentata	4	52	148	85	1,91	,724
DIGITALI	E-book	6	95	135	53	2,19	,750
SPECIFICHE	Mappe interattive	10	134	102	43	2,38	,778
PER LA							
SCUOLA							
PRIMARIA							

Fonte: elaborazione propria.

Tenendo conto dell’età e delle particolari caratteristiche dei bambini di scuola primaria, è stata valutata negativamente anche l’adeguatezza delle risorse digitali offerte dai siti *web* museali e culturali (categoria n.8), dal momento che ha risposto “per nulla” il 13,5% del campione intervistato e “poco” ben il 49,1% dello stesso, con solo un 36% di risposta “abbastanza”. La media è di 2,25.



In relazione all'età degli alunni di scuola primaria, ritiene qualitativamente adeguate le risorse digitali offerte dai siti web museali e dalle altre Istituzioni di promozione del patrimonio culturale della Sicilia?

Figura n. 44. Risultati della domanda n.15 (N=289) relativa alla categoria n.8 *Adeguatezza, per la scuola primaria, delle risorse digitali specifiche disponibili*. Fonte. elaborazione propria.

b) Dimensione n.5 *Livelli di percezione della formazione docente*

Dall'esame delle risposte fornite dai docenti alle domande nn.18 e 19, cui fa riferimento la presente dimensione, si desume come gli stessi percepiscano i loro livelli di formazione in relazione alla tematica oggetto di indagine.

In particolare è stato chiesto ai docenti di valutare il livello di adeguatezza della loro formazione in relazione alla possibilità di realizzare percorsi di Educazione al patrimonio culturale “utilizzando” (domanda n.18) o “creando” (domanda n.19) risorse digitali specifiche e adatte per alunni di scuola primaria.

Ebbene, riguardo all’“utilizzo” si rileva innanzitutto che il valore medio è pari a 2,42 su 4; inoltre il campione appare diviso tra quanti si ritengono “poco” formati (50,2%) e quanti invece si ritengono “abbastanza” formati (41,9%). Esiguo sono invece le percentuali di chi si ritiene “molto” formato (2,8%) o di chi non si ritiene “per nulla” formato (5,2%), come si evince dalla tabella seguente (Tabella n. 32):

Tabella n.32. Risultati relativi alle domande nn.18 e 19 relative alle categorie nn. 17. e 18
Adeguatezza della formazione per l'uso di risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria e. Adeguatezza della formazione per creare risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria.

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DT
Livelli di percezione della formazione docente	UTILIZZANDO risorse	8	121	145	15	2,42	,636
	CREANDO risorse	8	81	170	30	2,23	,665

Fonte: elaborazione propria.

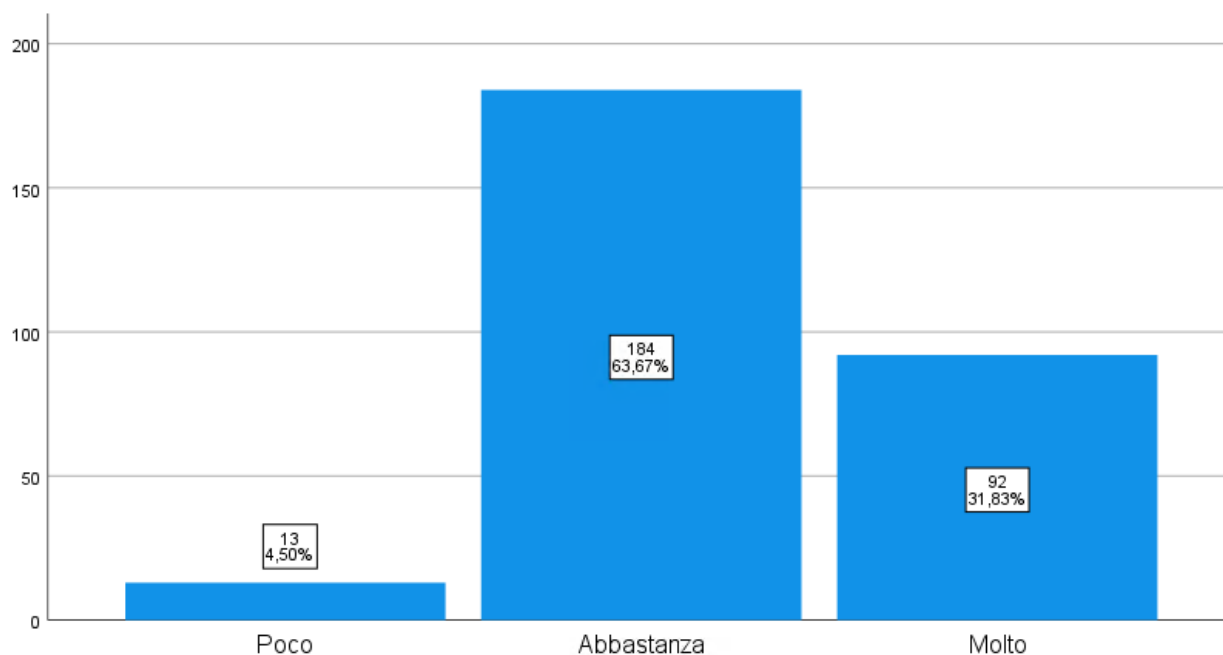
Parzialmente diversa, invece, appare la situazione relativa alla domanda n.19 (“Ritiene che la Sua formazione sia adeguata per realizzare percorsi di Educazione al patrimonio culturale CREANDO risorse digitali specifiche e adatte agli alunni di scuola primaria?”), in relazione alla quale si rileva una diminuzione di quanti si ritengono “abbastanza” formati, che scendono al 28% degli intervistati, con un aumento del numero di docenti che non si ritengono “per nulla” formati (10,4%) o che si ritengono “poco” formati (58,8%). Gli insegnanti, dunque, concordano sul fatto che si sentono più formati per “utilizzare” risorse digitali rispetto che a crearle. Ma i risultati sono ugualmente bassi, intorno al 2. Pochi si sentono sicuri.

c) Dimensione n.6 *Prospettive di miglioramento*.

La dimensione n.6 è stata indagata facendo riferimento alle categorie n.20 “Livello di fattibilità di un’educazione al patrimonio culturale con l’uso del digitale nella scuola primaria” e n.21 “Commenti e/o suggerimenti per migliorare l’azione educativa”, chiedendo ai docenti di esprimere le proprie opinioni rispondendo alle domande nn. 21 e 22 del questionario in esame.

La domanda n.21 si pone come una sorta di domanda di sintesi sulle percezioni dei docenti in relazione alla tematica indagata in quanto, attraverso una risposta graduata sempre secondo scala *Likert* a quattro livelli (Molto, Abbastanza, Poco, Per nulla), permette ai docenti di esprimere la loro opinione in merito alla possibilità o meno di realizzare nella scuola primaria itinerari di educazione al patrimonio culturale supportati dall’uso di risorse e tecnologie digitali.

Come si evince dal grafico seguente (Figura n.45), nessuno dei docenti intervistati ha selezionato la valutazione “per nulla” e solo una percentuale piuttosto esigua (4,5%) si dimostra un po’ scettica ritenendo detti percorsi “poco” fattibili. Di contro la restante parte, pari complessivamente al 95,5%, li ritiene “abbastanza” (63,7%) o “molto” (31,8%) fattibili. In realtà, la media è relativamente elevata, per cui, nonostante le limitazioni di cui sopra, gli insegnanti siciliani ritengono possibile lavorare sul patrimonio culturale attraverso piattaforme e risorse digitali (M: 3,27; DT: ,538).



Secondo la Sua esperienza professionale, ritiene che sia possibile realizzare itinerari di Educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria attraverso l'uso di risorse e di tecnologie digitali?

Figura n.45. Risultati della domanda n.21 (N=289) relativa alla categoria n..20 Livello di fattibilità di un'educazione al patrimonio culturale con l'uso del digitale nella scuola primaria. Fonte. elaborazione propria.

Con la domanda n.22 si è voluto dare la parola ai docenti al fine di consentire loro di esprimere commenti e/o suggerimenti volti a prospettare situazioni di miglioramento dell'azione educativa in relazione alla tematica in oggetto.

Dall'analisi delle risposte date è emerso che i docenti suggeriscono principalmente di implementare le attività di formazione in generale, con particolare riferimento alla formazione di tipo laboratoriale o in didattica del patrimonio culturale con il digitale o in didattica digitale o in didattica digitale della storia.

Suggeriscono inoltre di destinare maggiori risorse alle scuole e maggior tempo da dedicare a questa tipologia di percorsi educativi e auspicano la presenza stabile a scuola di un assistente tecnico, così come è previsto nelle istituzioni scolastiche secondarie di secondo grado.

Auspicano altresì la presenza di personale specializzato in didattica del patrimonio culturale e una maggiore attività di condivisione di esperienze tra docenti anche mediante reti di scuole, oltre che una maggiore promozione del patrimonio culturale locale.

Alcuni docenti hanno anche ritenuto opportuno fare delle riflessioni sull'importanza dell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, sull'importanza del digitale e sull'opportunità di utilizzare il digitale in una fase preliminare dello studio o come approfondimento e di far seguire l'attività didattica sul campo presso siti culturali e museali. Altri docenti hanno anche ritenuto opportuno porgere un ringraziamento per la presente attività di ricerca in quanto ha permesso di riflettere su una tematica ritenuta particolarmente importante. Una esemplificazione di quanto appena riportato è rinvenibile nella tabella di sintesi riportata a seguire (Tabella n. 33).

Tabella n. 33. Risultati della domanda n. 22 (N=289) relativi alla categoria *Commenti e/o suggerimenti per migliorare l'azione educativa*

Categorie individuate sulla base dei suggerimenti in forma aperta dati dai docenti intervistati	Valori numerici
Formazione specifica	14
Maggiore presenza del digitale a scuola e nei musei	10
Insegnanti specializzati (in didattica del patrimonio culturale, in didattica digitale)	9
Maggiori risorse alle scuole	9
Più viaggi culturali	9
Più ricerca e innovazione	5
Più educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria	5

Fonte: elaborazione propria.

5.3.6 Obiettivo specifico n.6 *Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale.*

L'obiettivo n.6 è stato perseguito attraverso l'analisi dei risultati correlati alla dimensione n.6 "Prospettive di miglioramento" e alla categoria n.19 "Bisogni dei docenti".

La domanda n.20, a risposta predefinita multipla e graduata, ha permesso ai docenti partecipanti all'indagine di soffermarsi a riflettere su ciò di cui potrebbero avere bisogno per porre in essere una buona didattica del patrimonio culturale con l'uso del digitale.

L'analisi dei dati ha messo in evidenza che il livello "abbastanza" è stato selezionato da una maggioranza superiore al 50% con riferimento a quasi tutti i bisogni indicati nelle risposte predefinite, raggiungendo punte del 67,8% nel caso della risposta predefinita *m* ("Di un cambiamento delle aspettative da parte dei genitori, valorizzando di più le competenze raggiunte dai propri figli piuttosto che la quantità di contenuti acquisiti"), del 64,4% nella

risposta predefinita *g* (“Di azioni di accompagnamento post-formazione per verificare le ricadute didattiche della formazione”) e del 64% in quella *h* (“Di fare ricerca-azione”).

La più elevata percentuale di selezione del livello “molto” è stata raggiunta nella risposta predefinita *a* (“Del supporto informatico di un Assistente Tecnico stabilmente presente nella scuola primaria”), selezionata dal 33,2% dei partecipanti.

Di gran lunga ridotte sono le selezioni del livello “poco” e ancor di più quelle relative al livello “per nulla”.

Tabella n. 34. Risultati della domanda n. (N=289) relativa alla categoria *Bisogni dei docenti*.

CATEGORIE	TIPI DI BISOGNI	Molto (n)	Abbastanza (n)	Poco (n)	Per nulla (n)	M	DT
19. BISOGNI DEI DOCENTI	Supporto informatico di un Assistente Tecnico	96	157	30	6	3,19	,697
	Autoformazione	44	165	64	16	2,82	,751
	Formazione teorica	37	145	91	16	2,70	,760
	Formazione in didattica della storia	44	172	65	8	2,87	,688
	Formazione in didattica digitale	94	173	16	6	3,23	,643
	Formazione di tipo laboratoriale	88	178	16	7	3,20	,646
	Azioni di accompagnamento post-formazione per verificare le ricadute didattiche della formazione	56	186	40	7	3,01	,656
	Ricerca-azione	50	185	48	6	2,97	,650
	Cooperazione con l'Università	43	137	90	19	2,71	,799
	Cambiamenti nella forma mentis dei docenti	72	172	36	9	3,06	,704
	Cambiamenti nelle aspettative da parte dei genitori	61	196	24	8	3,07	,633

Fonte: elaborazione propria.

Se si considerano unitamente le percentuali delle due valutazioni positive (“abbastanza” e “molto”), si ottengono valori percentuali piuttosto elevati, che danno contezza di quanto i docenti percepiscano come forti alcuni bisogni, come quello “Di essere formati in didattica digitale” (“abbastanza” 59,9%; “molto” 32,5%; valutazione complessiva 92,4%), quello “Di essere formati mediante percorsi formativi di tipo laboratoriale” (“abbastanza” 61,6%; “molto” 30,4%; valutazione complessiva 92%), quello “Di un cambiamento delle aspettative da parte dei genitori, valorizzando di più le competenze raggiunte dai propri figli piuttosto che la quantità di contenuti acquisiti” (“abbastanza” 67,8%; “molto” 21,1%; valutazione

complessiva “abbastanza” e “molto” 88,9%)”. Meno sentite appaiono invece le esigenze “Di essere formati sul piano teorico” (“abbastanza” 50,2%; “molto” 12,8%; valutazione complessiva 63%) e “Di cooperare con l’Università” (“abbastanza” 47,4%; “molto” 14,9%; valutazione complessiva 62,3%).

Se si guarda ai valori medi pare interessante notare che la collaborazione con l'università e la formazione teorica sono i loro bisogni meno rilevanti, mentre la formazione in didattica digitale, la formazione pratica e il supporto tecnico ricevono i valori più alti, quindi sono quelli maggiormente sentiti.

Le risposte aperte che i docenti avevano la possibilità di esprimere selezionando la voce opzionale “altro”, hanno messo in evidenza l’esigenza di una “giusta” collaborazione da parte delle famiglie, di una specifica formazione genitoriale e di un tutor che accompagni le attività di formazione dei docenti.

CAPITOLO 6

DISCUSSIONE DEI RISULTATI

Dinnanzi alla complessità del reale e alla multidimensionalità della conoscenza, anche la prospettiva investigativa si sta dirigendo verso approcci sistemici, anzi ecosistemici, basati su una sorta di ibridazione metodologica caratterizzata dal pluralismo dialettico-interrelazionale tra i diversi paradigmi metodologici e da una rinnovata triangolazione che trova il fulcro nella miscelazione e integrazione di tecniche, strumenti, strategie d'indagine qualitative e quantitative in ogni *step* della ricerca (Del Gobbo, 2018; Salvadori, 2019, Trincherò, 2002).

In pieno parallelismo con tale prospettiva, dinnanzi ad una complessità fenomenologica *in fieri* – quella della didattica del patrimonio culturale in *setting* di apprendimento aumentati dal digitale nella scuola primaria - tutta da esplorare nella sua essenza e nella trama di relazioni in atto e in divenire che la caratterizzano, il presente lavoro punta a fornire una lettura multiprospettica e reticolare di tale realtà, proprio facendo leva su una altrettanto multiprospettica impalcatura metodologica.

La pluralità di approcci, di strategie, di strumenti adottati ha permesso altresì di tessere una trama di relazioni interne tra la parte teorica e quella empirica del presente lavoro, tra la fase qualitativa e quella quantitativa, trovando composizione ed integrazione nell'analisi dei risultati e, soprattutto, nelle discussioni. È qui che la logica sequenziale (Creswell, 2012), che sta alla base della metodologia adottata, si integra e si fonde ad una logica sistemica, interrelazionale e reticolare, trovando i punti di convergenza nell'unitarietà multiprospettica degli obiettivi della ricerca: e ciò sembra porsi in perfetta sintonia con quella visione poliedrica che i paradigmi ontologici ed epistemologici dell'epoca contemporanea esigono (Salvadori, 2019).

Nel presente capitolo, pertanto, da un lato si procederà ad interpretare in maniera critica i *main findings* dello studio quali-quantitativo, facendo luce su aspetti e tendenze che li caratterizzano e rapportandoli a quanto emerso dalla revisione della letteratura scientifica richiamata nel quadro teorico di questo lavoro; dall'altro, con l'intento di ricondurre ad una

visione unitaria gli approcci qualitativi e quantitativi adottati, la discussione sarà espletata con specifico riferimento agli obiettivi specifici della ricerca, a cui si è fatto costante riferimento in ogni fase dell'indagine: a ciascuno di essi, pertanto, sarà dedicato uno specifico paragrafo del presente capitolo. Data la natura reticolare dell'approccio, alcuni risultati permetteranno di dare risposta anche a più di un obiettivo. Da qui la ridondanza e la rilevanza di alcuni elementi che saranno richiamati all'interno della discussione con riferimento a più di un obiettivo.

6.1 Obiettivo specifico n.1 *Esplorare il fenomeno oggetto della ricerca e fornire elementi utili per la costruzione di uno strumento di indagine di tipo quantitativo (questionario).*

In perfetta sintonia con il pluralismo dialettico a cui si è appena fatto riferimento (Salvadori, 2019, Trincherò, 2002), l'obiettivo specifico n.1 è stato raggiunto sia attraverso l'esplorazione teorica iniziale sullo stato della ricerca, sia attraverso l'indagine empirica di tipo qualitativo con i dirigenti scolastici che ha permesso di ottenere profondità di comprensione del fenomeno indagato con possibilità di generalizzare i risultati ottenuti attraverso la fase quantitativa successiva che ne ha completato l'esplorazione.

L'indagine teorica ha rilevato il crescente interesse della ricerca internazionale in merito al binomio digitale-patrimonio culturale (Borghi, 2010; Bortolotti et al. 2008; Fontal Ibáñez, 2017; Pinto et al., 2019) che costituisce la conseguenza quasi naturale di una cultura digitale ormai onnipresente (Cabero et al., 2020; Gere, 2002; Prensky, 2001) e che, al contempo, rappresenta un'importante sfida educativa per tutte le implicazioni di ordine didattico, strumentale, organizzativo che comporta. I diversi studi effettuati nel contesto internazionale (Bonacini, 2013; Chung et al., 2018; Grevtsova, 2015; Ibáñez et al., 2014; Ott e Pozzi, 2011; Panciroli e Macaudo, 2018; Sharples, 2007; Vicent, 2013) evidenziano che i benefici derivanti dall'utilizzo del patrimonio culturale come risorsa educativa possono essere amplificati se supportati dalla tecnologia e da risorse digitali, sia nei contesti educativi non formali che in quelli formali. Dall'indagine è emersa però una carenza di studi e di strumenti con riferimento alla scuola primaria.

Da qui l'importanza della fase qualitativa della ricerca empirica, pianificata e realizzata con rigore scientifico sia nella fase di rilevazione dei dati (poiché i tre *focus group* con i dirigenti

scolastici sono stati condotti seguendo il *Protocollo TDDPS*, appositamente costruito e sottoposto al giudizio di esperti), sia nella fase di analisi dei risultati (effettuata con un sistema di codificazione aperta con il supporto del *software Atlas.ti v.8*). Ciò ha permesso di avere una visione d'insieme ma al tempo stesso approfondita di un fenomeno finora poco esplorato.

L'analisi dei risultati qualitativi - in un parallelismo con quanto rilevato in altri contesti italiani e in contesti geografici vicini (Arias e Egea, 2022 ; Biagioli et al., 2022) - dimostra che il digitale sia ormai entrato a pieno titolo nelle aule scolastiche siciliane e che costituisca parte delle pratiche didattiche poste in essere quotidianamente dai docenti nella scuola primaria.

Da un punto di vista logistico-strumentale, infatti, le scuole siciliane, soprattutto grazie ai finanziamenti nazionali ed europei destinati a far fronte all'emergenza pandemica (come il PNRR¹²⁵ che utilizza i fondi di *Next Generation EU*¹²⁶ per investimenti in dotazioni digitali e in formazione dei docenti sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica) sembrano disporre ormai di risorse strumentali sufficienti soprattutto in termini di *hardware*, di connettività e di servizi digitali: questa percezione dei dirigenti scolastici si pone perfettamente in linea con analogha tendenza rilevata in studi relativi ad altre realtà (Biagioli et al., 2022; Caligiuri, 2017; Cappuccio e Pedone, 2017; La Marca, 2021, De Piano, 2015). Seppur presenti, risultano invece ancora non del tutto adeguate, secondo i dirigenti siciliani, le risorse per la formazione del personale.

Da un punto di vista didattico i risultati evidenziano la particolare fiducia che i dirigenti siciliani (e, secondo le percezioni di questi ultimi, anche i docenti siciliani) ripongono nei confronti di risorse e tecnologie digitali per porre in essere modalità educative innovative basate su codici comunicativi noti ai bambini, capaci pertanto di catturare la loro attenzione e di rendere più "divertente" (Bloch, 1998, p. 9) l'approccio all'educazione storico-patrimoniale. Ritengono infatti che il digitale sia in grado di rendere la didattica del patrimonio culturale funzionale alle esigenze di una società sempre più *smart* e ai bisogni formativi di una generazione sempre più *multitasking* e *social* che però necessita di sviluppare competenze nuove, come le competenze "4 C" (Liguori e Rappoport, 2018; Poce, 2018), di dare senso agli apprendimenti storici sviluppando identità e senso di appartenenza (Ávila e

¹²⁵ <https://www.italiadomani.gov.it/content/sogei-ng/it/it/home.html>

¹²⁶ https://next-generation-eu.europa.eu/index_en

Mattozzi, 2009; Borghi, 2009a; Gonzalez, 2006), di sviluppare quella “saggezza digitale” (Prensky, 2010) indispensabile per governare la complessità del reale. Anche su questo aspetto la percezione dei dirigenti siciliani risulta allineata alle più attuali tendenze che enfatizzano il valore aggiunto che su questi aspetti il digitale è in grado di apportare alla didattica del patrimonio culturale (Arias et al., 2019; Fontal e García, 2019; Ibáñez-Etxeberria et al., 2018; Molina Torres, 2018; Pancioli e Macauda, 2018; Quintana et al., 2014).

L’idea emergente che accomuna i dirigenti siciliani è che il digitale possa effettivamente amplificare le esperienze formative di fruizione fisica dell’immenso patrimonio culturale, a condizione però che sia considerato come una modalità integrativa, non esclusiva di educazione al patrimonio culturale (Borghi, 2010, Pagano, 2021), che si accompagni e non che si sostituisca alle esperienze di fruizione in presenza presso i siti culturali. Ciò soprattutto in considerazione della tenera età dei destinatari dell’azione educativa, che esige una speciale impalcatura didattica affinché l’uso del digitale non si svuoti di tutta la sua efficacia formativa scadendo in azioni educative scarsamente significative e affinché l’uso dello stesso non sopprima il potere emozionale naturalmente connaturato all’esperienza della fruizione in presenza. È su questo punto che la riflessione metacognitiva sull’operato delle scuole, attivata tra i dirigenti in sede di *focus group*, ha spostato l’attenzione dal “cosa” al “come”, ovvero dagli strumenti e dalle risorse digitali utilizzabili ed effettivamente utilizzate per educare al patrimonio culturale, alle metodologie ritenute necessarie per consentire ai bambini di scuola primaria di beneficiare di tutte le opportunità formative che il digitale e il patrimonio culturale siano in grado di offrire. In perfetta aderenza agli assunti della più recente ricerca in ambito educativo (Arias e Egea, 2022b; Borghi e Dondarini, 2019; Estepa, 2017) la dirigenza scolastica siciliana è pienamente consapevole che fare didattica patrimoniale in *setting* digitali di apprendimento richiede il superamento di logiche sequenziali di insegnamento di tipo trasmissivo e di consequenziali forme passive di apprendimento che, nella percezione degli intervistati, purtroppo persistono nella realtà didattica (Luna et al., 2019): e questo accade nonostante gli orientamenti normativi e pedagogici spingano chiaramente verso logiche di insegnamento-apprendimento di tipo attivo, costruttivo, collaborativo in contesti sempre più digitali; e accade nonostante la presenza diffusa della tecnologia nelle aule scolastiche. Condizione essenziale per una buona didattica del patrimonio culturale nel digitale o attraverso il digitale è una buona formazione specifica dei docenti (Estepa, 2001; Cuenca, 2003; Monteagudo e Oliveros, 2016): di questo i dirigenti siciliani ne hanno piena

consapevolezza auspicando nuove modalità di formazione di tipo attivo e laboratoriale, rinnegando quelle modalità formative teorico-trasmissive spesso ancora dominanti.

Sono questi i punti fondamentali risultanti dall'esplorazione qualitativa iniziale che ha permesso inoltre di ancorare a evidenze, rilevate con rigore scientifico, il procedimento di categorizzazione e di costruzione degli *items* del questionario *SICIPATRID* utilizzato nella fase quantitativa. Il questionario, infatti, è stato strutturato secondo una logica reticolare di relazioni, proprio a partire dagli elementi di rilievo emersi in sede di analisi qualitativa e di esplorazione teorica, in una sorta di triangolazione *ex ante* che si richiama a quella logica di pluralismo dialettico di approcci, tecniche e strumenti cui si è fatto cenno in apertura del capitolo (Del Gobbo, 2018; Salvadori, 2019, Trincherò, 2002). L'intento è stato quello di esplorare il fenomeno da un'altra prospettiva (quella del personale docente), fornendo così una panoramica più completa, multiprospettica e poliedrica del fenomeno, in risposta alla rilevata complessità del reale e in risposta ad un fenomeno ancora poco esplorato e tutto in divenire.

6.2 Obiettivo specifico n.2 *Ricerca e analizzare i benefici di un'educazione patrimoniale basata sull'uso di risorse digitali.*

Dai risultati quantitativi analizzati si evince che l'uso del digitale nei processi di educazione al patrimonio culturale presenta un elevato potenziale educativo e didattico, comportando un'ampia serie di benefici in favore dei bambini di scuola primaria: su questo punto c'è piena convergenza di vedute tra dirigenti e docenti. Le elevatissime percentuali di valutazioni positive date da questi ultimi all'elenco dei potenziali benefici indicati nel questionario lasciano presumere il forte valore che gli stessi attribuiscono al digitale nei processi di educazione al patrimonio culturale. Si tratta di benefici collegati all'implementazione di processi partecipativi (aumento di interesse, motivazione, partecipazione attiva), cognitivi (apprendimento di contenuti curricolari, sviluppo di competenze trasversali, di competenze in ambito storico-geografico, potenziamento del pensiero critico, storico, creativo), identitari e inclusivi.

Nelle percezioni dei partecipanti traspare soprattutto la consapevolezza che l'approccio al patrimonio culturale con/nel digitale porti negli studenti un miglioramento delle competenze

digitali (Panciroli e Macaudo, 2018; Vicente, 2018). Queste sono ormai indispensabili per vivere nell'era digitale, tanto da essere “raccomandate” a livello europeo da quasi un ventennio (Raccomandazione 2006¹²⁷; Raccomandazione 2018¹²⁸), da essere considerate tra gli obiettivi prioritari del sistema scolastico italiano (Indicazioni Nazionali, 2012; Indicazioni e nuovi scenari, 2018¹²⁹; Legge 107/2015) e da costituire oggetto di ulteriore attenzione nello spazio europeo dell'istruzione a seguito del recente evento pandemico, come dimostra il *Digital Education Action Plan*¹³⁰ (2021-2027). Potenziare le competenze digitali anche attraverso percorsi di educazione al patrimonio culturale riveste un significato di rilievo in considerazione del fatto che, pur essendone previsto a livello europeo un *framework* di riferimento che ne definisce aree e descrittori in cui declinarle (*DigComp 2.2*¹³¹), tuttavia, stante la loro natura trasversale e transdisciplinare, per la loro implementazione non esiste in Italia un curriculum specifico definito a livello normativo (come avviene invece per le singole discipline o come per le competenze di educazione civica).

Del resto è anche vero che il valore trasversale della competenza digitale, generando strette interdipendenze con altre importanti *skills*, quali imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, competenze in materia di consapevolezza ed espressione culturali, favorisce i processi di formazione storica del cittadino, la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale (Borghi e Montanari, 2021; Panciera, 2016). È probabilmente sulla base di queste interrelazioni che, nelle percezioni degli intervistati, digitale e patrimonio culturale si presentano legati in una relazione a doppio filo: l'educazione al patrimonio culturale con risorse e tecnologie digitali permette di migliorare le competenze digitali degli alunni e, al tempo stesso, l'uso didattico del digitale permette di migliorare le competenze associate all'educazione storico-patrimoniale. Da qui la stretta relazione tra gli elementi del trinomio “digitale, educazione, patrimonio culturale”.

Dirigenti e docenti al riguardo mettono in rilievo il valore aggiunto dal digitale ai fini dei processi di ricerca, accesso, conoscenza ed interpretazione delle fonti storico-patrimoniali. I dirigenti infatti riferiscono innanzitutto di ricerche guidate *on line* effettuate con gli alunni e di visite virtuali presso siti culturali di vario tipo che certamente implementano i processi di

¹²⁷ <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

¹²⁸ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

¹²⁹ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>

¹³⁰ <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>

¹³¹ <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>

ricerca e di acquisizione di conoscenze storico-patrimoniali. Ciò che docenti e dirigenti percepiscono come rilevante, al riguardo, è la maggiore facilità di accesso che il canale digitale consente alle fonti storico-patrimoniali: di queste percepiscono l'importanza didattica, soprattutto se utilizzate nell'ambito di appositi percorsi di tipo laboratoriale, la cui efficacia è difesa già da diverso tempo in Italia (Brusa, 1991). Ma i dirigenti riferiscono anche di un uso del digitale come strumento con cui costruire conoscenze e prodotti digitali in maniera interattiva utilizzando le fonti del patrimonio culturale locale (si fa riferimento alla costruzione di *e-book* o di mappe interattive degli spazi della città, rilevati attraverso l'analisi qualitativa). Queste modalità innovative di educare al patrimonio culturale, che richiamano i principi del costruttivismo e dell'apprendimento collaborativo e problematizzante, danno ulteriore conferma di quanto dichiarato in maniera esplicita dai dirigenti, ovvero che un approccio alle fonti storico-patrimoniali (locali o lontane dai contesti di vita), se realizzato col/nel digitale, permette di offrire un *quid* in più all'educazione storico-patrimoniale: facilita la costruzione dinamica dell'apprendimento (Falcinelli e Limone, 2014) aumentando il protagonismo degli alunni e implementandone le possibilità di problematizzare, di accostarsi in un modo più critico e riflessivo al patrimonio culturale (Ott e Pozzi, 2011; Poce, 2018), di interpretare (Luigini e Panciroli, 2018), di pensare (Arias e Egea, 2022b); permettendo inoltre di "ri-creare" nel dettaglio scenari e pratiche del passato, può supplire alle difficoltà di astrazione dei più giovani, consentendo loro di collocare gli oggetti culturali nella dimensione spazio-temporale appropriata (Egea e Arias, 2020). E queste modalità costituiscono certamente un modo innovativo di approcciarsi allo studio della disciplina storica non più, secondo la tradizione mnemonica basata su uno studio passivo sui libri di testo (Borghi, 2009a) ma ponendosi in linea con le più recenti esperienze di "storia digitale" che permettono di indagare il passato sfruttando tutte le potenzialità delle risorse digitali (Carretero et al., 2022; Wright-Maley et al., 2018). Questi nuovi scenari educativi, oltretutto, nelle percezioni degli intervistati sarebbero in grado altresì di facilitare la percezione del valore delle risorse culturali, lo sviluppo di culture identitarie e locali (Quaglione, 2018), la salvaguardia del patrimonio culturale materiale e immateriale (Egea e Arias, 2021; Borghi, 2009a; Dagnino et al., 2018).

I dati quantitativi conducono ad altri importanti aspetti collegati all'integrazione del digitale nella didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria: l'aumento della motivazione e il miglioramento dei processi di apprendimento.

Il primo aspetto si pone in sintonia con quanto rilevato nell'indagine qualitativa con i dirigenti scolastici. Questi collegano l'attivazione del supporto motivazionale sia al fatto che il linguaggio digitale rappresenti il linguaggio praticato in maniera naturale dalla generazione *Alpha* (McCrindle, 2020), sia al fatto che le risorse digitali utilizzino una pluralità di codici comunicativi che catturano l'attenzione e l'interesse dei discenti mantenendone elevate motivazioni e coinvolgimento emotivo (Arias et al., 2019; Cabero et al., 2016; Cózar e Sáez López, 2017; Cózar et al., 2015; Donnelly, 2014; Sáez López et al., 2016).

Il secondo aspetto, che è risultato tra i benefici più selezionati dai docenti al pari del coinvolgimento motivazionale, è spiegato dai dirigenti come una naturale conseguenza del primo. È ben noto, infatti, come il coinvolgimento motivazionale ed emozionale suscitato dalla realtà virtuale o dalla realtà aumentata o mista o dall'approccio ludico tipico dei *serious game*, sia capace di sostenere in maniera stabile ed efficace qualsiasi processo apprenditivo (Cabero et al., 2016; Ishak et al., 2023; Pancioli e Macaudo, 2018; Peteva et al., 2020). Soluzioni didattiche attive, interattive, immersive, personalizzabili, multisensoriali - rese possibili da applicazioni digitali - stimolano la creatività, lo sviluppo di competenze di comunicazione, la costruzione di apprendimenti significativi (Pancioli e Macaudo, 2018; Poce et al., 2021) più duraturi e di qualità superiore rispetto a quelli attivabili con i tradizionali metodi di insegnamento (Laurillard, 2007). Anche ambienti di programmazione visuale (come *Scratch* e *Blockly*) supportati da apposite metodologie di *Problem-Based Learning*, consentono di sviluppare il pensiero computazionale e di aumentare i tempi di attenzione e i livelli di soddisfazione di studenti e insegnanti (García-Tudela e Marín-Marín, 2023): a tutto questo fanno riferimento gli intervistati.

Leggendo le percezioni dei dirigenti sembrerebbe pertanto che il potenziamento dei risultati di apprendimento sarebbe da intendere non solo in termini di benefici specifici per l'educazione al patrimonio culturale, ma anche in termini di benefici didattici generali, a carattere trasversale e trans-disciplinare (Bandini et al., 2021; Luigini e Pancioli, 2018) contribuendo a una formazione integrale della persona umana e a una costruzione integrale del sapere che trascende ogni frammentazione disciplinare. Queste percezioni trovano conferma nella ricerca educativa che, nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale, riconosce al digitale il ruolo di fattore capace di aprire nuove prospettive per realizzare collaborazioni transdisciplinari (Bandini et al., 2021).

Naturalmente resta da approfondire in quale misura il digitale sia in grado effettivamente di determinare miglioramenti nei processi apprenditivi, considerato che non vi sono tuttora dimostrazioni *evidence based education* (EBE) basate su campioni ampi che possano confermare detti benefici (Egea e Arias, 2020). Ma è altresì vero che le tecnologie digitali hanno un valore educativo non rilevabile con evidenze ma sinergicamente connesso all'azione metodologico-didattica posta in essere dal docente (Calvani e Vivianet, 2016). Ecco allora che ci si richiama ancora una volta alla predisposizione di un impianto metodologico innovativo che richiede un rinnovamento della formazione del personale docente, peraltro fortemente sentito come necessario da entrambe le categorie di intervistati.

6.3 Obiettivo specifico n.3 *Ricercare e analizzare gli ostacoli relazionati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale*

In relazione al presente obiettivo i risultati presentano un quadro complesso dal quale emerge però con chiarezza la consapevolezza dei capi d'istituto circa le difficoltà che l'uso del digitale presenti nella pratica didattica quotidiana dell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria. Dette difficoltà risultano solo in parte generalizzate attraverso i dati quantitativi, i quali indicano un quadro lievemente più favorevole sia con riferimento a svantaggi che a potenziali ostacoli.

Secondo l'opinione prevalente dei docenti, infatti, non sussistono particolari elementi sfavorevoli che sconsigliano l'uso didattico di risorse e strumenti digitali per educare al patrimonio culturale nella scuola primaria. In particolare essi ritengono che usare risorse e strumentazioni digitali o più in generale realizzare esperienze di fruizione digitale del patrimonio culturale non produca occasioni di distrazione per i giovani alunni, nè che possa limitare in maniera significativa le relazioni interpersonali tra pari, nè ridurre il piacere o la spontaneità derivanti da un accostamento in presenza al patrimonio culturale. Orientamenti simili si possono rinvenire anche nelle più recenti tendenze della ricerca (Mariotti e Marotta, 2020; Martínez et al., 2018; Pérez López, 2015) in cui si giunge persino a sostenere che non sussistono controindicazioni all'utilizzo del digitale nei contesti educativi (Amendola ed Esposito, 2022). È pur vero però che in ambito accademico si rilevano anche gli orientamenti contrari di cui si è detto nel paragrafo 6.1 (Santacana et al., 2015) che danno nuova linfa all'annosa questione "digitale sì/digitale no". A queste tendenze negative potrebbero essere

collegati quei timori manifestati da alcuni dirigenti intervistati - di cui si è detto con riferimento all'obiettivo n.1 - in merito a una possibile riduzione dei livelli emozionali nei piccoli alunni a causa di una fruizione meramente digitale del patrimonio culturale.

Quanto ai potenziali ostacoli derivanti dall'uso di pratiche didattiche digitali nei percorsi di educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, l'opinione dei docenti intervistati è più orientata ad evidenziare la scarsa disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria, la non adeguata disponibilità di tempo da dedicare a questa modalità di insegnamento in aula, una eccessiva lunghezza dei tempi richiesti agli insegnanti per la predisposizione delle lezioni oltre la non adeguata formazione del personale docente di cui si è appena detto. Giova qui solo rilevare il carattere ridondante di questo elemento, che si presenta in maniera ricorsiva con riferimento a ognuno degli obiettivi considerati e che è emblematico di un bisogno fortemente sentito dalla comunità scolastica.

Il primo degli ostacoli rilevati richiama problematiche attinenti alle relazioni tra scuola e musei/siti archeologici/luoghi della cultura, questi ultimi fortemente digitalizzati durante l'esperienza pandemica (Bonacini, 2021). Si ritiene che risorse e tecnologie digitali possano innovare l'interazione tra scuola e museo (Borghi, 2009a; Borghi 2010; Ferrara et al., 2014). In effetti la didattica museale si sta orientando ad ampliare l'esperienza di fruizione da parte degli utenti con risorse didattiche digitali sia *on site* (*totem*, tavoli multimediali, applicazioni per la realtà immersiva, *videomapping*, *chatbot*, videogiochi), che "aumentano" l'esperienza di fruizione in presenza, sia *on line* (siti *web*, canali *social*, piattaforme), che permettono forme diversificate di interazione a distanza offrendo anche appositi *feedback* (Mandrano, 2019). Riguardo alle prime, l'analisi con i dirigenti scolastici ne conferma la presenza presso i siti archeologici e museali siciliani. I dirigenti intervistati, tuttavia, nutrono serie perplessità sulle modalità di uso di queste risorse da parte dei musei che, secondo il loro sentire, condurrebbe pur sempre a modelli trasmissivi di didattica museale, come accade con le informazioni aggiuntive offerte da un *QR code* senza attivare alcuna interazione significativa con gli utenti. Per quanto riguarda le risorse *on line* i risultati dell'analisi qualitativa e quantitativa ne evidenziano una carenza e, soprattutto, una non adeguatezza che viene correlata all'adozione di codici comunicativi e di contenuti poco attraenti e poco comprensibili dagli alunni di scuola primaria. Queste percezioni trovano corrispondenza in altri studi effettuati presso musei italiani e spagnoli, in cui si evidenzia la presenza prevalente di contenuti digitali destinati ad un pubblico generale (non a studenti e soprattutto non a

bambini di scuola primaria), con scopi puramente divulgativi (di attività da realizzare in presenza nei siti museali) o informativi che attribuiscono ai visitatori un ruolo passivo, senza possibilità di interazione, riconducibili, pertanto, a modelli tradizionali e trasmissivi di didattica museale e inadeguati a supportare processi di insegnamento attivi (Asensio et al., 2011; Caprara et al., 2018). E analoga tendenza è riscontrabile in studi ancora più recenti effettuati durante il lockdown pandemico (Fredella, 2021). Questi aspetti andrebbero indagati a fondo in relazione al contesto siciliano. Una panoramica (non certo esaustiva) del *web* siciliano evidenzia la presenza di un numero considerevole di applicazioni (come "Sicilia Archeologica"¹³²), di piattaforme specifiche (come "Sicilia Virtual+"¹³³), di piattaforme-gioco ("Augustus") o siti *web* di musei e parchi archeologici che, oltre a consentire l'accesso aperto a una selezione del ricco patrimonio culturale siciliano, offrono speciali sezioni didattiche con risorse multimediali. Tutto ciò fa pensare che in Sicilia gli enti preposti alla valorizzazione dei beni culturali stiano iniziando a prestare particolare cura alla didattica digitale e museale, nel contesto di una rinnovata attenzione alla collaborazione con le scuole, anche in ossequio al *Piano Triennale delle Arti*¹³⁴ (DPCM del 12 maggio 2021) che prevede specifiche misure dirette alla promozione del patrimonio culturale nelle scuole attraverso l'utilizzo di tecnologie innovative. Resta evidente tuttavia che queste forme di collaborazione debbano essere ancora meglio pianificate, anzi co-progettate, come rilevano i dirigenti scolastici partecipanti all'indagine. Ciò è in perfetta sintonia con le ricerche accademiche che evidenziano l'efficacia di forme di scambio e di relazione tra il sapere pedagogico-didattico della scuola e il sapere esperto dei musei e delle istituzioni culturali (Bortolotti et al., 2008). Se non si vuole cadere in uno scollamento tra musei e scuole (Santacana et al. 2017), è bene seguire esperienze di co-progettazione e innovazione digitale (Manera, 2020), così come pratiche di partecipazione proattiva e co-creativa ai processi di trasmissione e valorizzazione culturale condivisi dalle comunità del patrimonio, come il caso del progetto pioniere siciliano *#iziTravell* (Bonacini e Marangon, 2021). Potrebbero a tal fine costituire buoni modelli da seguire anche quelle esperienze innovative di interazione digitale tra scuola e museo realizzate presso i *Musei di Antropologia della Wake Forest University*, che permettono la fruizione *on line* di contenuti direttamente accessibili da parte delle scuole, anche primarie (Ferrara et al., 2014). Analoghe esperienze relative al patrimonio immateriale conducono

¹³² <https://parchiarcheologici.regione.sicilia.it/>

¹³³ <https://virtualplus.regione.sicilia.it/>

¹³⁴ <https://www.miur.gov.it/il-piano-delle-arti>

nella stessa direzione mettendo in evidenza che l'uso di tecnologie e risorse digitali crea un "ambiente di sviluppo rapido" (Dagnino et al., 2018, p.34) che facilita i processi di costruzione identitaria e di diffusione delle eredità culturali immateriali (Alivizatou-Barakou et al., 2017).

Gli altri due ostacoli rilevati dall'analisi quantitativa, entrambi relativi al fattore tempo, sembrerebbero collegati con l'ostacolo di cui si è appena discusso: risorse digitali specifiche per educare al patrimonio culturale, già pronte ma da adattare, personalizzare, integrare, usare, riusare, fruire, approfondire in maniera riflessiva e critica in aula potrebbero ridurre i tempi da dedicare alla fase preparatoria delle lezioni, determinando un "alleggerimento del carico progettuale" (Calvani, 1998) per i docenti. Inoltre potrebbero consentire diverse modalità di gestione didattica, destinando maggiore tempo in aula per organizzare modalità di apprendimento attive, collaborative, personalizzate e a carattere interdisciplinare. E il carattere interdisciplinare dell'educazione storica, dell'educazione al patrimonio culturale e delle competenze digitali, che postula il coinvolgimento e la collaborazione tra docenti e insegnamenti disciplinari diversi, viene considerato come la chiave indispensabile per risolvere problematiche connesse alla scarsa disponibilità di tempo riservato all'insegnamento della storia (Borghi et al., 2023) e all'educazione al patrimonio culturale.

6.4 Obiettivo specifico n.4 *Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.*

L'esplorazione delle pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dei percorsi di educazione al patrimonio culturale, come già anticipato dall'analisi qualitativa, mostra che gli insegnanti utilizzano regolarmente le risorse digitali nella fase preparatoria delle lezioni, come strumento di documentazione e per creare materiale didattico, e lo fanno soprattutto cercando risorse didattiche in *Internet*.

Questo risultato evidenzia senza dubbio la straordinaria importanza che *Internet* e, più in generale, le TIC hanno ormai assunto a livello didattico in generale (Panciera e Zannini, 2013) e nel settore specifico dell'educazione al patrimonio, in quanto amplificano la possibilità di diffondere la cultura storica e patrimoniale (Fontal, 2013; Quaglione, 2018), danno accesso a

un'infinita quantità di informazioni, immagini, mappe storiche, fonti primarie, abbattano le barriere e i confini spazio-temporali, culturali e sensoriali e favoriscono la personalizzazione dell'apprendimento in una prospettiva inclusiva (Coppola e Zanazzi, 2020; Ott e Pozzi, 2011; Poce et al., 2021). Tuttavia, la rilevanza delle TIC e del loro connubio con il patrimonio culturale oggi è tale da andare ben oltre il livello di informazione, diffusione, accessibilità, poiché il patrimonio culturale vive anche in ambienti digitali (che ne permettono la lettura, la custodia e l'universalizzazione) e gli ambienti digitali aprono infinite possibilità attraverso processi di rielaborazione creativa e identitaria (Fontal, 2022).

Tuttavia, i risultati analizzati evidenziano anche molte criticità presenti nella pratica didattica quotidiana dell'istruzione primaria. Innanzitutto, evidenziano come la "dimensione critico-sociale e comunitaria" (Dorfsman, 2012, p. 18) che dovrebbe caratterizzare il profilo dell'insegnante del XXI secolo, facendolo sentire parte di una comunità globale in cui condividere pratiche didattiche e spazi socio-culturali, si stia affermando solo molto lentamente (Giacalone et al., 2023). Dai dati analizzati, infatti, si evince che, sebbene esistano reti tra scuole e fruttuose esperienze di scambio professionale tra docenti, le esperienze di creazione di *repository* e condivisione di risorse digitali sono ancora piuttosto residuali.

I risultati mostrano inoltre che la tanto auspicata collaborazione tra scuola e museo (Calaf et al., 2016) è più un desiderio che una realtà, almeno per quanto riguarda la co-progettazione di obiettivi, risorse e modelli educativo-comunicativi (Fredella, 2021) in ambienti digitali, adeguati all'età degli alunni della scuola primaria. E su questo aspetto concordano pienamente docenti e dirigenti siciliani. La tendenza, seppur modesta, a utilizzare risorse digitali espressamente create da loro stessi per interventi educativi in relazione al patrimonio culturale potrebbe essere legata, da un lato, alla scarsa disponibilità nei siti culturali e nei musei di risorse didattiche digitali specificamente adattate all'età scolare di riferimento (come meglio precisato nel paragrafo precedente) e, dall'altro, all'esigenza comunque sentita dai docenti della scuola primaria di utilizzare il digitale per educare al patrimonio culturale.

La ricerca quantitativa ha anche rilevato che la risorsa digitale principalmente utilizzata nelle classi è rappresentata dalle "visite virtuali a musei e siti culturali". Questo dato andrebbe ulteriormente approfondito, in quanto potrebbe essere falsato dalle particolari contingenze del momento in cui è stato somministrato il questionario, la pandemia da Covid 19. Ma forse potrebbe indicare una reale apertura degli insegnanti siciliani a progettare e far vivere ai propri

studenti esperienze di fruizione digitale dei beni culturali, ponendosi così in linea con le raccomandazioni formulate a livello nazionale e internazionale circa il forte potenziale attrattivo e didattico della realtà virtuale (Peteva et al., 2020) o della realtà aumentata o mista (Cabero et al., 2016; Panciroli e Macaudo, 2018). Il fatto che una parte del campione intervistato dichiara di utilizzare geolocalizzatori, videogiochi, applicazioni per la creazione di *e-book*, narrazioni digitali e altri tipi di applicazioni nella propria didattica, potrebbe rafforzare ulteriormente l'ipotesi che gli insegnanti sentano il desiderio e la necessità di innovare i processi di insegnamento-apprendimento educando al patrimonio culturale con e nel digitale.

Se ci si concentra sul tipo di azioni richieste agli studenti con le risorse digitali, l'analisi identifica le pratiche digitali più diffuse nel campo dell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria, rivelando un quadro ambiguo e piuttosto complesso. Da un lato, la maggior parte degli insegnanti consultati offre agli studenti film o presentazioni da guardare, il che ci porta a ipotizzare un ruolo passivo dello studente nell'azione educativa, ben lontano dal ruolo basato su processi di costruzione attiva di competenze definiti nel quadro contemporaneo dell'educazione al patrimonio culturale (Fontal et al., 2020). Allo stesso modo, la maggioranza degli insegnanti preferisce che i propri studenti utilizzino applicazioni didattiche già predisposte per lavorare sul patrimonio culturale, piuttosto che altre risorse che ne consentano la creazione. Tuttavia, è anche vero che è presente un altro gruppo di insegnanti che dichiara di guidare gli studenti nei processi di ricerca *online* e, anche se meno frequentemente, un altro gruppo ancora che offre ai propri studenti esperienze di apprendimento attraverso la creazione di testi o la creazione di oggetti didattici digitali utilizzando applicazioni digitali specifiche.

Dalla lettura dei dati emerge pertanto, da un lato, l'immagine di un docente orientato a trasporre l'uso di strumenti e risorse digitali in un ambiente didattico trasmissivo e riproduttivo. Non è una novità: è una tendenza osservata a tutti i livelli scolastici in Italia durante il periodo di formazione a distanza dovuto all'emergenza pandemica (Boschetti, 2021; Lucisano et al., 2021).

Dall'altro lato, si rileva un profilo di insegnante interessato all'innovazione digitale, in linea con i recenti modelli didattici costruttivisti incentrati sul discente e su forme di apprendimento attive, collaborative e significative (Arias e Egea, 2022b; Calvani, 1998).

Questo profilo bifronte dell'insegnante siciliano di scuola primaria potrebbe riflettere quel presunto divario tra il protagonismo degli studenti tanto decantato negli studi teorici e il loro ruolo marginale e passivo riscontrato nella pratica didattica quotidiana (Fabbro et al., 2017). Questi risultati, sebbene rilevati anche in altri contesti vicini a quello oggetto di indagine (Luna, 2019) e meno vicini (Ghamrawi e Shal, 2017), richiederebbero certamente un'analisi attenta e più approfondita, volta a rilevarne cause e motivazioni sottostanti.

Infine, il campione osservato permette di verificare che l'uso didattico del digitale avviene con riferimento a tutti i tipi di patrimonio, sia esso artistico/archeologico/monumentale, paesaggistico o immateriale. Ciò, oltre ad essere in perfetta sintonia con la ricchezza del patrimonio, sia tangibile che intangibile, di cui sembra essere dotata l'area indagata, suggerisce che è diffusa una concezione olistica e integrata del patrimonio (Cuenca, 2002). Questo comprende il riconoscimento della dimensione storica ma anche di quella identitaria del patrimonio culturale, evidenziandone sia il valore conoscitivo nei confronti della propria e delle altre culture, sia il valore educativo ai fini di una cittadinanza attiva e responsabile (Scalcione, 2021). Tuttavia, è anche vero che la maggior parte degli insegnanti è impegnata soprattutto su patrimoni monumentali, cosa che è abbastanza comune in altri contesti (Castro-Fernández et al. 2020; Pinto e Molina, 2015).

6.5 Obiettivo specifico n.5 *Esplorare le percezioni degli insegnanti di scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie.*

Con riferimento all'obiettivo n.6 docenti e dirigenti siciliani si dichiarano fermamente convinti che sia possibile realizzare nella scuola primaria percorsi di educazione al patrimonio culturale in *setting* di apprendimento supportati dal digitale, anche al fine di creare un costante dialogo tra passato e presente, tra tradizione e innovazione. La modalità di indagine *vis à vis* del *focus group* ha permesso anche di cogliere l'entusiasmo cui i dirigenti hanno manifestato questa percezione.

La realtà scolastica siciliana pare pertanto fermamente orientata a valorizzare il binomio digitale-patrimonio culturale in ambito educativo. Ciò trova conferma anche in alcuni eventi frutto di collaborazioni interistituzionali realizzati in Sicilia per promuovere l'innovazione e

la formazione digitali presso le istituzioni scolastiche, come *Didacta Italia - Edizione Siciliana 2023*¹³⁵, che ha visto la partecipazione di oltre 9000 visitatori.

La particolare sensibilità alla tematica *de quo*, mostrata dalle scuole siciliane già in fase pre-pandemica, è stata ulteriormente implementata nel periodo del *lockdown*. Probabilmente in quella drammatica contingenza e con riferimento alle criticità di quegli stessi momenti i dirigenti hanno maturato una maggiore consapevolezza dell'esigenza di "normalizzare" l'integrazione del digitale (Rivoltella, 2018) sia nei processi educativi in generale sia in quelli di educazione al patrimonio culturale: ciò al fine di fruire delle più ampie forme di accessibilità a distanza che ambienti digitali di comunicazione del patrimonio culturale, non sostitutivi ma integrativi di ambienti fisici, siano in grado di offrire (Giacconi et al., 2023). Oltretutto l'esigenza, sentita in particolare dai docenti, di utilizzare risorse didattiche digitali già pronte per educare al patrimonio culturale avrà sicuramente amplificato in quelle occasioni la percezione del valore della tecnologia e della digitalizzazione del patrimonio culturale e, soprattutto, dell'importanza della presenza *on line* delle collezioni patrimoniali (Bonacini, 2021) a cui si è aggiunta, tuttavia, la contestuale scoperta della loro carenza, peraltro già rilevata dalla ricerca in epoca pre-Covid (Caprara et al., 2018).

Ed è probabilmente in quella stessa contingenza che i docenti abbiano avvertito più forte l'esigenza (espressamente dichiarata nelle risposte in forma aperta del questionario *SICIPATRID*) e l'auspicio di una maggiore presenza del digitale sia a scuola che nei luoghi della cultura.

Dalle risposte date dagli intervistati si evince però un altro bisogno, che è quello più fortemente sentito da docenti, che è presente anche nelle percezioni più forti manifestate dai dirigenti e che viene espresso sia come criticità da superare che come prospettiva di miglioramento da perseguire: è il bisogno di una formazione all'uso didattico del digitale nei percorsi di educazione al patrimonio culturale.

Questo bisogno (oggetto di discussione specifica nel paragrafo seguente) lascia trasparire nelle percezioni degli intervistati la velata consapevolezza che l'integrazione del digitale nella didattica del patrimonio culturale sia effettivamente possibile solo se supportata da una adeguata formazione del personale docente all'uso didattico di risorse e tecnologie digitali,

¹³⁵ <https://fieradidacta.indire.it/it/didacta-sicilia/>

in una logica di condivisione di risorse tra docenti e di co-progettazione di interventi formativi con il territorio (Ferrara et al., 2014; Fredella, 2021). Dall'interpretazione dei risultati sembrerebbe oltretutto che la didattica digitale, se usata nella maniera più appropriata e in un contesto di formazione permanente, sia in grado di offrire opportunità di apprendimento costruttivo, attivo, critico, riflessivo: e questo vale non soltanto per gli alunni, ma anche per i docenti (Biagioli et al., 2022).

6.6 Obiettivo specifico n.6 *Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale.*

I bisogni dei docenti in relazione al tema qui trattato sono stati identificati attraverso l'analisi quantitativa e, in maniera indiretta, attraverso la lettura delle percezioni che ne hanno manifestato i dirigenti scolastici partecipanti all'indagine.

In entrambe le prospettive si percepisce innanzitutto un generale bisogno di innovazione, da intendere in senso ampio, come rinnovamento culturale nelle *formae mentis* e nelle aspettative che la società in genere ma soprattutto le famiglie vantano nei confronti dell'istruzione.

Al riguardo, emerge la consapevolezza di una discrasia esistente tra il modello teorico-giuridico di scuola tracciato dalla ricerca e dalla legislazione italiana, proteso verso un disegno innovativo, centrato sull'alunno e su competenze da attivare in maniera costruttiva, da un lato, e un modello ideale ancorato a retaggi nozionistici e all'anacronistica logica di un programma didattico da portare a conclusione entro i termini canonici, modello tuttora fortemente radicato nelle famiglie, dall'altro. Logiche ormai obsolete simili a queste sono state rilevate anche in altri contesti internazionali, in cui assurgono persino a parametro di riferimento per la valutazione della qualità del servizio scolastico (Luna, 2019). Questa discrasia di modelli, secondo le percezioni degli intervistati, condiziona negativamente le pratiche didattiche dei docenti e richiederebbe la costruzione di nuove strategiche alleanze tra scuola, famiglia e territorio. Sinergie educative di tal genere sono già espressamente contemplate dalla legislazione italiana che le cristallizza nel *Patto di corresponsabilità educativa* (articolo 5-bis del DPR 235/2007¹³⁶) sottoscritto da scuola e famiglie allo scopo di

¹³⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>

definirne ruoli e responsabilità educative reciproche. Secondo la letteratura di settore, tuttavia, queste alleanze educative andrebbero potenziate mediante un approccio integrato che faccia leva su una dimensione dialogica non solo con le famiglie ma con tutta la comunità educante e che connoti la scuola come “organizzazione che apprende” affinché ne siano riconosciute e condivise le finalità da tutte le parti coinvolte nel processo educativo (Kolls e Stoll, 2016; Mori et al., 2022). Si prospetta al riguardo l’opportunità di una formazione anche per il personale non docente e per le famiglie (Caligiuri, 2017).

Ma i bisogni più urgenti da soddisfare, nelle percezioni degli intervistati, riguardano (ci si scusa per la ridondanza) l’area della formazione dei docenti, a cui si riconosce un ruolo primario per porre in essere interventi educativi funzionali alle esigenze delle nuove generazioni (Patuano, 2022). Si tratta di un bisogno in linea con le più recenti tendenze della ricerca secondo cui la formazione dei docenti, per le sue “potenzialità trasformative” (Corsini, 2020, p.49) del tessuto sociale, costituisce una leva strategica ai fini della crescita culturale, dello sviluppo della società e del miglioramento del sistema formativo e anche del rinnovamento dell’educazione al patrimonio culturale (Baldacci et al., 2020). I docenti, come anzi detto, auspicano una maggiore presenza del digitale nei siti culturali e nelle scuole ma, per sentirsi capaci e pronti per educare al patrimonio culturale fruendo del valore aggiunto che il digitale può apportare, chiedono con fermezza una formazione specifica in didattica digitale e in didattica della storia e del patrimonio culturale (Moreno-Vera e Ponsoda-López, 2018). Anche in indagini di rilievo internazionale la formazione all’uso di risorse e tecnologie digitali per l’insegnamento costituisce il bisogno più urgente sentito in generale dagli insegnanti ai fini del loro sviluppo professionale (OCSE, 2018). È pur vero però, che l’esperienza forzata e non previamente progettata della didattica a distanza durante la pandemia, ha comunque implementato le competenze digitali dei docenti, almeno da un punto di vista tecnico. La vera sfida della formazione adesso è integrare il digitale come elemento naturale all’interno della professionalità docente al fine di sfruttarne tutti i vantaggi con riferimento a tutti i processi di insegnamento-apprendimento, non soltanto per quelli di educazione al patrimonio culturale qui considerati. Ciò esige un rinnovamento nei contenuti della formazione e anche nei metodi con cui la stessa viene effettuata.

Relativamente ai contenuti, il rinnovamento esige l’implementazione di quelle competenze digitali attinenti alla professionalità docenti come declinate nelle 22 competenze raggruppate nelle sei aree dell’*European Framework for the Digital Competence of Educators*:

*DigCompEdu*¹³⁷). Con riferimento all'uso di risorse digitali, richiedono al docente la capacità di identificare le risorse didattiche digitali più adatte alle diversificate situazioni di apprendimento, di modificarle, adattarle, condividerle o proteggerle nel caso implicino l'uso di dati sensibili. Con riferimento al piano metodologico postulano l'adozione di pratiche didattiche riflessive, metacognitive, creative, collaborative e, soprattutto, l'adozione di metodologie didattiche innovative come l'*Object Based Learning* o il *Visual Thinking* o il *Digital Storytelling* in *setting* di apprendimento aumentati da risorse e tecnologie digitali che si prestano ad essere integrati nell'ambito di percorsi di educazione al patrimonio culturale (Colizzi et al., 2017; De Marco, 2022; Espinosa e Arias, 2021; Fiore e De Marco, 2022; Poce, 2018; Poce et al., 2021; Vicent, 2013). Il futuro vedrà gli insegnanti appropriarsi sempre più di risorse didattiche digitali - disponibili in maniera crescente e qualitativamente sempre migliori - che sapranno organizzare, adattare, produrre in maniera collettiva e riusare (Pérez Tornero e Pi, 2015): ecco il senso della "normalizzazione" del digitale nella pratica didattica quotidiana (Rivoltella, 2018) di cui si è detto e di cui hanno lasciato traccia i dirigenti intervistati. Si tratta di considerare il digitale come ambiente naturale in cui guidare gli alunni a costruire in maniera attiva e significativa i propri apprendimenti. In questo senso si ritiene che educare al patrimonio culturale con l'uso del digitale non richieda nuove tecnologie ma nuove strategie metodologico-didattiche (Calvani e Vivanet, 2016; Higgins et al., 2012).

Questo vale non solo con riferimento ai processi di formazione degli alunni, ma anche con riferimento a quelli di formazione dei docenti che richiedono, come anticipato, un rinnovamento nei modi con cui viene formato il personale docente.

Su questo punto i docenti intervistati hanno manifestano chiaramente il bisogno di innovare le modalità della formazione continua in servizio, affinché siano più di tipo laboratoriale, non esclusivamente teoriche. Sono orientati nella stessa direzione anche i dirigenti scolastici che auspicano più efficaci modelli formativi centrati sulla pratica professionale, in perfetta sintonia con le più recenti tendenze della ricerca che fanno riferimento a vari modelli come *Didatec* proposto da INDIRE (Parigi, 2016), *TPACK* (Mishra e Koehler, 2006) o, per l'ambito della didattica museale al *Tri-AR* (Agostini e Petrucco, 2020). Si tratta di un'esigenza alquanto sentita nel mondo accademico, in cui si ritiene che per avere una buona didattica

¹³⁷ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

occorre trovare il giusto equilibrio tra la riflessione teorico-metodologica e la pratica operativa (Adorno, 2020; Parigi, 2016).

CAPITOLO 7

CONCLUSIONI

Computers as cognitive tools: Learning with technology, not from technology
(Jonassen, 1995)

A conclusione del lavoro sin qui esposto, si ritiene opportuno fare un bilancio dell'attività espletata portando a sintesi il percorso seguito per verificarne il raggiungimento degli obiettivi prefissati all'inizio del percorso (par. 7.1) e facendo il *focus* sui suoi punti di forza, sulle sue limitazioni, sulle prospettive per sviluppi futuri (7.2).

7.1 Conclusioni e rilievi finali.

Da un punto di vista prettamente teorico la ricerca ha permesso di confermare che il patrimonio culturale, a prescindere dal fatto che sia concettualizzato da un punto di vista legislativo, monumentale, storicista, economicista o anche da una prospettiva più turistico-ludica (Fontal, 2022), perde ogni efficacia come concetto culturale se non è supportato da consapevolezza e dall'educazione al patrimonio culturale (Branchesi, 2018a). Educazione e patrimonio, infatti, sono reciprocamente relazionati, nel senso che il patrimonio trova nell'educazione uno strumento per la sua conoscenza, consapevolezza e valorizzazione, mentre l'educazione si arricchisce attraverso il patrimonio, perché trova in esso le fonti e le tracce di un passato che deve essere conosciuto, compreso (Ponce e Verdú, 2016) e valorizzato, diventando una risorsa preziosa ed efficace per lo sviluppo di conoscenze, competenze, valori.

Sulla base di queste considerazioni, la presente ricerca amplia ulteriormente la prospettiva di analisi, focalizzando l'attenzione sul trinomio "patrimonio culturale-educazione-digitale" con specifico riferimento a un settore, quello dell'istruzione primaria, ancora poco esplorato.

Nella tabella che segue si riporta una sintesi schematica dei risultati raggiunti, mettendoli in relazione con le domande, le ipotesi e gli obiettivi della ricerca.

Tabella n. 35. Tabella di sintesi dei risultati raggiunti in relazione a domande, ipotesi ed obiettivi della ricerca.

DOMANDE DELLA RICERCA	IPOTESI	OBIETTIVI DELLA RICERCA	SINTESI DEI RISULTATI
È possibile educare al patrimonio culturale nelle scuole primarie attraverso l'uso del digitale?	È possibile educare al patrimonio culturale col digitale nella scuola primaria; il digitale, se utilizzato in modo corretto e appropriato, può contribuire a innovare gli interventi educativi sul patrimonio culturale nelle scuole primarie, come valore aggiunto.	OS1. Esplorare il fenomeno oggetto della ricerca e fornire elementi utili per la costruzione di uno strumento di indagine di tipo quantitativo (questionario)	Educare al patrimonio culturale in <i>setting</i> di apprendimento supportati dal digitale è non solo possibile ma anche necessario poiché costituisce un valore aggiunto alla didattica del patrimonio culturale. L'esplorazione qualitativa iniziale ha permesso di ancorare a evidenze scientifiche la categorizzazione e di costruzione degli <i>items</i> del questionario <i>SICIPATRID</i> utilizzato nella fase quantitativa.
Quali sono i benefici dell'introduzione della didattica digitale per l'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie?	Un buon uso del digitale, in un contesto di didattica attiva e laboratoriale, può implementare il potenziale educativo del patrimonio culturale.	OS2. Ricercare e analizzare i benefici dell'educazione al patrimonio culturale basata sull'uso di risorse digitali.	L'uso del digitale nell'educazione al patrimonio culturale costituisce uno spazio strategico di innovazione didattica (in particolare nell'ambito della storia), capace di implementare processi identitari, di fruizione universale del patrimonio culturale, processi partecipativi (aumento di interesse, motivazione, partecipazione attiva), cognitivi (apprendimento di contenuti storico-patrimoniali, acquisizione del metodo storico, sviluppo di competenze digitali, trasversali, potenziamento del pensiero critico, storico, creativo), inclusivi.
Quali sono gli ostacoli all'introduzione del digitale per l'educazione al patrimonio culturale in aula?	I principali ostacoli all'introduzione del digitale per l'educazione al patrimonio culturale sono principalmente legati alla mancanza di un'adeguata formazione del personale docente e all'insufficienza di risorse digitali già pronte.	OS3. Ricercare e analizzare gli ostacoli legati all'educazione al patrimonio culturale supportata dal digitale.	I principali ostacoli all'introduzione del digitale per l'educazione al patrimonio culturale sono legati alla mancanza di un'adeguata formazione del personale docente, alla difficile gestione del fattore tempo e alla scarsa disponibilità di risorse didattiche digitali adeguate per la scuola primaria.
Quali sono le pratiche didattiche degli insegnanti della scuola primaria in materia di uso del digitale	Gli insegnanti di scuola primaria utilizzano poco le TIC e realizzano pochi scambi di risorse digitali.	OS4. Esplorare e analizzare le pratiche didattiche degli insegnanti di scuola primaria nell'ambito dell'educazione al	Il digitale è presente nelle pratiche didattiche quotidiane dei docenti di scuola primaria a fini di documentazione professionale, per sfruttarne i vantaggi nella didattica del

nell'educazione al patrimonio culturale?		patrimonio culturale con il supporto di risorse digitali.	patrimonio culturale, ma non sempre nell'ambito di approcci costruttivi, problematizzanti, attivi. Gli insegnanti riconoscono il valore della condivisione di risorse didattiche e di buone pratiche e ne auspicano una maggiore diffusione.
Quali sono le percezioni degli insegnanti di scuola primaria sull'uso del digitale nell'educazione al patrimonio culturale?	Gli insegnanti percepiscono il potenziale educativo dell'educazione al patrimonio culturale con l'uso del digitale e ritengono che sia importante implementarne l'uso.	OS5. Esplorare le percezioni degli insegnanti della scuola primaria sulla possibilità di utilizzare il digitale nell'educazione al patrimonio culturale nelle scuole primarie.	Gli insegnanti percepiscono il potenziale educativo dell'educazione al patrimonio culturale con l'uso del digitale e ritengono che sia importante implementarlo anche nel contesto della scuola primaria.
Quali sono le prospettive future per l'educazione al patrimonio con l'uso del digitale nella scuola primaria?	Gli insegnanti hanno bisogno di una formazione più specifica e pratica.	OS6. Identificare i bisogni degli insegnanti per realizzare una buona didattica del patrimonio culturale nella scuola primaria con l'uso del digitale.	Gli insegnanti hanno bisogno di una formazione di tipo pratico-laboratoriale in didattica digitale e in didattica del patrimonio con il digitale. È auspicabile una innovazione ad ampio raggio del sistema educativo, con interventi formativi nei confronti di tutti gli attori del sistema educativo.

Fonte: elaborazione propria.

Lo studio empirico ha permesso di rilevare un processo in atto, in cui stanno emergendo importanti punti di convergenza tra due universi educativi caratterizzati da un'evoluzione quasi parallela: l'educazione al patrimonio culturale e l'educazione digitale.

Da questo flusso di convergenze è emerso il valore del digitale come spazio strategico per innovare la didattica della storia e del patrimonio culturale, favorendo approcci più attivi, più attraenti, più in linea con le modalità di apprendimento dei nativi digitali di ultima generazione. Gli ambienti digitali rendendo *technologically enhanced* i processi di insegnamento e di apprendimento (Limone, 2012), dilatano gli spazi e i tempi scolastici favorendo diverse forme di accessibilità al patrimonio culturale e l'inclusione sociale e culturale.

È emerso inoltre il riconoscimento, da parte dei docenti, del valore catalizzatore e propulsivo del digitale nei processi educativi in cui il patrimonio culturale, per il suo valore formativo e per la sua natura transdisciplinare, assume un ruolo di primo piano nel promuovere quelle *life*

skills indispensabili per vivere in modo attivo, creativo, critico, consapevole, responsabile, sostenibile nella complessità dell'era digitale.

È stato altresì rilevato il valore del digitale come fattore per instaurare sinergie più proficue tra mondo scolastico, accademico, territorio, a partire dalla co-progettazione di interventi protesi alla valorizzazione del patrimonio locale.

Ed è emerso altresì il profilo di un docente di scuola primaria apparentemente molto proteso all'innovazione digitale, ma per certi aspetti ancora legato alla tradizione (Fontal et al., 2020). È un docente che percepisce pienamente le potenzialità del digitale, che cerca di sfruttarle al meglio, soprattutto a fini di documentazione professionale, e che si impegna a sfruttarne i vantaggi nella didattica del patrimonio culturale, ma che, allo stesso tempo, non sempre è in grado di attivare un approccio costruttivo, problematizzante, attivo, critico, creativo, tutti elementi essenziali per sviluppare negli studenti quelle competenze indispensabili per vivere nel XXI secolo. È anche un insegnante riflessivo (Schon, 1993) che percepisce i propri limiti e sa esprimere il proprio bisogno di formazione nella profonda convinzione che nel secolo digitale una formazione specifica in didattica digitale e in didattica del patrimonio culturale sia una condizione indispensabile per educare al patrimonio culturale "nel" digitale. Non un semplice uso, ma un buon uso del digitale, supportato da metodologie d'insegnamento di tipo attivo, interattivo, costruttivo, collaborativo può fare la differenza nell'educare al patrimonio culturale nella scuola primaria del terzo millennio.

7.2 Punti di forza, punti di debolezza, prospettive per sviluppi futuri.

La ricerca ha permesso di delineare un fenomeno poco esplorato nella ricerca, indagando e analizzando i benefici e gli aspetti problematici dell'educazione al patrimonio culturale mediata dal digitale nelle scuole primarie siciliane. Diversi studi nel panorama internazionale hanno indagato il ruolo, gli effetti, le possibilità e le modalità di integrazione di risorse e tecnologie digitali nei percorsi formali e non formali relativi all'educazione al patrimonio culturale, ritenuta un'area a forte valenza formativa (Bonacini, 2013; Chung et al., 2018; Grevtsova, 2015; Ibáñez et al., 2014; Sharples, 2007; Vicent, 2013). La maggior parte degli studi condotti in ambito formale si è però concentrata sull'istruzione secondaria e universitaria

(Arias et al., 2019; Cimino e Sánchez Ibáñez, 2023; Cuenca et al., 2014; Kortabitarte et al., 2018). Da qui la rilevanza del presente lavoro.

In conseguenza della carenza di studi nel settore dell'istruzione primaria con riferimento alla tematica trattata, è stata altresì rilevata una carenza di strumenti di indagine *ad hoc*. E su questo aspetto si rileva un altro punto di forza del lavoro qui condotto, che ha portato alla costruzione di due strumenti di indagine, entrambi sottoposti a procedimento di validazione da parte di esperti e a prova pilota: il Protocollo *TDDPS*, funzionale all'indagine qualitativa; il Questionario *SICIPATRID*, funzionale all'indagine quantitativa.

Dal punto di vista dei risultati si ritiene che lo studio abbia apportato un contributo al progresso della ricerca in relazione al tema che ne costituisce l'oggetto, soprattutto con riferimento al contesto geografico in cui è stata condotta l'indagine, permettendone di coglierne peculiarità e criticità.

Alla luce dei risultati raggiunti, la linea da seguire indicata dalla ricerca è quella di rafforzare la relazione tra patrimonio culturale, digitale ed educazione al patrimonio culturale. Si ritiene indispensabile a tale scopo che si attivi un costante parallelismo tra innovazione tecnologica e innovazione metodologico-didattica secondo una logica di crescita professionale *lifelong* aperta alla condivisione di risorse e competenze dentro il contesto scolastico e fuori da esso. In tale scenario trova una collocazione di rilievo indiscusso la formazione, fulcro intorno al quale ruotano le percezioni di dirigenti scolastici e docenti, volano per l'innovazione della scuola ma al tempo stesso punto debole dell'innovazione nella scuola. Si tratta di una formazione che richiede un rinnovamento nei contenuti (che dovrebbero essere centrati sull'uso didattico del digitale e sulla didattica del patrimonio culturale) e nelle modalità (che dovrebbero essere di tipo laboratoriale e supportate da azioni di accompagnamento e di condivisione).

Questa direzione tracciata dalla ricerca sembra una via consona ad un futuro imminente in cui la linea di demarcazione tra reale e digitale si assottiglierà sempre più con una tendenza alla progressiva estensione del digitale negli spazi reali del patrimonio culturale, in una fluttuazione interattiva e simbiotica tra i due universi che costituiranno un unico spazio generativo di apprendimenti formali, non formali, informali.

Da un punto di vista metodologico, la ricerca ha permesso di fornire una lettura multiprospettica e reticolare di una realtà tutta da esplorare nella sua essenza e nella trama di relazioni in atto e in divenire, facendo leva su una altrettanto multiprospettica impalcatura metodologica che si è avvalsa sia dell'approccio qualitativo che di quello quantitativo, recependo sia il punto di vista dei dirigenti scolastici che quello degli insegnanti di scuola primaria.

Si è pienamente consapevoli, tuttavia, che la ricerca presenti dei limiti, alcuni dei quali legati alla dimensione del campione osservato che, seppur accettabile, avrebbe potuto essere più consistente, consentendo livelli ancora più significativi di affidabilità dei risultati.

Lo studio, inoltre, non ha analizzato le possibili relazioni esistenti tra i dati riguardanti le categorie di sesso, età, *background* formativo e altri dati demografici degli insegnanti. Potrebbe essere utile condurre uno studio in tal senso al fine di rilevare eventuali variazioni nei risultati in conseguenza di tali fattori.

Altri limiti della ricerca riguardano il fatto che il comportamento degli insegnanti avrebbe potuto essere indagato più a fondo, al fine di trovare le motivazioni di fondo delle situazioni qui individuate, analizzate e discusse. Al riguardo sarebbe certamente utile approfondire, mediante osservazioni sul campo, il comportamento docente per stabilire in che misura, con quali modalità, con quali risorse e con quali effetti vengano adottati approcci digitali nelle pratiche didattiche quotidiane di educazione al patrimonio culturale.

Sarebbe inoltre da indagare più a fondo il dato relativo a “visite virtuali a musei e siti culturali” effettuate dalle scuole siciliane, al fine di verificare se il dato sia effettivo o se sia stato falsato dalle particolari contingenze del momento in cui è stato somministrato il questionario, ovvero la pandemia da Covid 19. E, con riferimento alle visite virtuali che i dirigenti riferiscono di aver effettuato presso siti *web* museali fuori dalla Sicilia, bisognerebbe indagare se si tratta di motivi di ordine tematico legati ai contenuti trattati a scuola o se si tratta di altro genere di motivazioni, magari connesse a una carenza di tale tipologia di risorsa nella regione Sicilia.

Sarebbe altresì interessante interrogare gli operatori di istituzioni museali e culturali, al fine di conoscere il loro punto di vista sull'argomento alla luce delle nuove tendenze rilevate nel corpo docente, anche allo scopo di accertare quella carenza di risorse didattiche digitali adeguate alla scuola primaria, percepita da docenti e dirigenti.

Nella convinzione che ogni criticità possa essere trasformata in risorsa, si ritiene che i limiti rilevati possano essere utilizzati come punto di partenza per future ricerche volte a esplorare le motivazioni che stanno alla base dei comportamenti degli insegnanti, ad analizzare in profondità le pratiche didattiche digitali adottate, nonché a raccogliere le opinioni dei responsabili delle istituzioni culturali e museali sulle tendenze digitali rilevate tra il personale docente, al fine di triangolarne i diversi punti di vista.

E ancora potrebbe essere utile testare ulteriormente la validità dei due strumenti di ricerca prodotti per il presente lavoro (il Protocollo *TDDPS* per la conduzione di un *focus group* con i dirigenti scolastici e il Questionario *SICIPATRID* da somministrare al personale docente), al fine di migliorarli per eventuali altre applicazioni future.

Si ritiene comunque che siano stati fatti passi avanti nello sviluppo di questa linea di ricerca, soprattutto in un contesto in cui i dati disponibili erano ancora quasi inesistenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BIBLIOGRAFIA

- Acocella, I. (2005). L'uso dei focus groups nella ricerca sociale: vantaggi e svantaggi. *Quaderni di Sociologia*, 37, 63-81. <https://doi.org/10.4000/qds.1077>
- Adorno, S. (2020). Pensare la didattica della storia. In S. Adorno, L. Ambrosi e M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 11-28). Franco Angeli.
- Agati, M. (2012). Allievi/i (nativi) digitali. In Cerini, G. (a cura di), *Passa...Parole. Chiavi di lettura delle indicazioni 2012*. Homeless Book.
- Agostino, D., Arnaboldi, M. e Lampis, A. (2020): Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness, *Museum Management and Curatorship*, 35, 362-372. <https://doi.org/10.1080/09647775.2020.1790029>
- Agostini, D. e Petrucco, C. (2020). Tri-AR. Un modello didattico basato sull'Activity Theory per la progettazione, la pratica e l'analisi di esperienze educative con tecnologie mobili. In G. Cecchinato e V. Grion (a cura di), *Dalle Teaching Machines al Machine learning* (pp. 115-126). Padova University Press.
- Agrusti, G. (2021). Il protagonismo dei futuri insegnanti nei processi di sviluppo professionale all'università. *Idee per la formazione degli insegnanti*, 9-17. FrancoAngeli open@ccces. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/612/432/3514-1>
- Aguilar, V. e Farray, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación. Manuales docentes de Educación Primaria*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 6, 1-32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Aiken, L.R. (1985). Three Coeficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Alivizatou, M., Kitsikidis, A., Tsalakanidou, F., Dimitropoulos, K., Chantas, G., Nikolopoulos, S., Al Kork, S., Denby, B., Crevier-Buchman, L., Adda-Decker, M., Pillot-Loiseau, C., Tilmanne, J., Dupont, S., Picart, B., Pozzi, F., Ott, M., Erdal, Y., Charisis, V., Hadjidimitriou, S., e Nikos, G. (2017). Intangible Cultural Heritage and New Technologies: Challenges and Opportunities for Cultural Preservation and Development. In M. Ioannides, N. Thalmann e G. Papagiannakis (eds) *Mixed Reality and Gamification for Cultural Heritage*, (pp. 129-158). Springer International Publishing. <https://minesparis-psl.hal.science/hal-01693634/document>
- Almarza, F. e González, G. (2019). El patrimonio cultural en el contexto del aprendizaje móvil (M-Learning). *Ágora de heterodoxias: Revista digital de investigación*, 5(2), 40-51. <https://revistas.uclave.org/index.php/agora/article/view/2942>
- Alves, L.M. e Pinto, C. R. (2018). A formação de professores nas Faculdades de Letras: o exemplo de História da Universidade do Porto . In L.M. Alves (coord.), *Cruzar fronteiras sobre o ensino de História: II Oficinas Luso-Afro-Brasileiras* (11-42). Porto: CITCEM-Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/16787.pdf>

- Alves, L. A., e Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Amatori G., De Mutiis E. (2022). From augmented reality to diminished reality. Pedagogical reflections on the cinematographic representation of hearing impairments. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X(1), 101-109. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2022-08>
- Amendola, A. ed Esposito, A. (2022). Digital Education. Cultural Heritage and Generation Z. *QTimes-webmagazine XIV*(4), 297-309. https://www.qtimes.it/?p=file&d=202211&id=amendola-esposito_qtimes-jetss_ott22_1.pdf
- Angelini, M. (2020). Didattica della storia. Nascita e sviluppo di una disciplina. In S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 29-40). Franco Angeli.
- Antara, N. e Sen, S. (2020). The impact of Covid-19 on the museums and the way forward for resilience. *Journal of International Museum Education*, 2(1), 54-61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jimuseumed/issue/54620/804469>
- Arias, L., e Egea, A. (2022a). Tiempo e historia en Educación Primaria en España: Análisis de la legislación educativa estatal y autonómica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 415-438. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/13659>
- Arias, L. e Egea, A. (2022b). *Didáctica de geografía e historia en educación primaria*. Síntesis.
- Arias, L., Egea, A., e García, A. (2018). Aprender historia a través del juego de realidad virtual inmersiva “Carthago Nova”. Propuesta de integración de un serious game en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Clio. History and History Teaching*, 44, 26–37. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448668
- Arias, L., Egea, A., e Monroy, F. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 21(1), 25-38. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8493>
- Arias, L., Egea, A., Henderson, G., Levstik, L., Mathis, C., Pinto, H., e Stottman, J. (2022). Why Does Archaeology Matter? Archaeology Across Different Countries and Teaching Approaches. *The Heritage Education Journal*, 1(1). <https://theheritageeducationnetwork.org/the-heritage-education-journal/>
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press.
- Ascenzi, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*. V&P Università.
- Asensio, M., Asenjo, E. e Ibáñez Etxebarria, A. (2011). Sitios web y museos. Nuevas aplicaciones para el aprendizaje informal. In Ibáñez Etxebarria, (coord.). *Museos, redes sociales y tecnología 2.0 museums, social media & 2.0 technology* (pp. 5-8). Servicio editorial Argitalpen Zerbitzua.
- Ávila, R.M., e Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. In R. Ávila, B. Borghi, e I. Mattozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la “Strategia di Lisbona”* (pp. 327-352). Pàtron Editore.

- Ayén, F. (2010). Los videojuegos en la didáctica de la historia. *BITS. Revista de la Asociación Espiral, Educación y Tecnología*, 18. <https://ciberespiral.org/bits/18/videojuegos-didactica-historia/>
- Aznar, I., Cáceres, M., Romero, J.M. e Marín (2020). *Investigación e Innovación educativa Tendencias y Retos*, p.9. Dykinson.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thomson.
- Bagni, B. (2021). Sulla formazione dei docenti. *Idee per la formazione degli insegnanti*, 9-17. FrancoAngeli <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/612/432/3514-1> open@ccces
- Baldacci, M., Nigris, E. e Riva, M.G. (2020). Il problema della formazione degli insegnanti. In *Idee per la formazione degli insegnanti*, 7-8. FrancoAngeli <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/612/432/3514-1> open@ccces
- Baldacci, V. (2014). Tre diverse concezioni del patrimonio culturale. *Cahiers d'études italiennes*, 18|2014 <http://journals.openedition.org/cei/1518>
- Baldassarre, M., Dicorato, M., e Fiore, I. (2021). Cittadinanza digitale e sostenibilità. Un'esperienza di apprendimento online realizzata in una scuola primaria. *IUL Research*, 2(3). <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i3.102>
- Ballesteros, C. (2016). Los medios audiovisuales: funciones didácticas y principios metodológicos para su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, 58-70. <http://hdl.handle.net/11441/64608>
- Ballina, F. J., Valdes, L. e Del Valle, E. (2019). The Phygital Experience in the Smart Tourism Destination. *International Journal of Tourism Cities*, 5(4), 656–671. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJTC-11-2018-0088/full/html?skipTracking=true>
- Bandini, G., Giorgi, P., e Oliviero, S. (2021). Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History. *Culture Digitali*, 1(0), 36-44. <https://www.diculther.it/rivista/culture-digitali-n-0/>
- Barca, 2017. L'anno europeo del patrimonio culturale e la visione europea della cultura. *DigitCult*, 2(3), 75–93. <https://digitcult.lim.di.unimi.it/index.php/dc/article/view/52/42>
- Barghi, B., Zakaria, Z., Hamzah, A. e Hashimah, N.H. (2017). Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia. *Teaching and Teacher Education*, 61, 124-131. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16305285?via%3Dihub#p-review-section-introduction>
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Armando Editore.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. GLF Editori Laterza.
- Baytak, A. e Land, S.M. (2011). An investigation of the artifacts and process of constructing computers games about environmental science in a fifth grade classroom. *Educational Technology Research and Development*, 59, 6. 765-782. Springer. <https://www.jstor.org/stable/41414972>

- Bellatti, I., e Sabido-Codina, J. (2020). L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 2(1),. 1-25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>
- Bellido, M.L. (2001). *Arte, museos y nuevas tecnologías*. Trea.
- Bellisario, M. G. (2020). Cultura e nuove tecnologie. *Territori della cultura*, 42, 162-167. https://www.univeur.org/cuebc/images/Territori/PDF/42/TdC42_Bellisario.pdf
- Belloch, O.C. (2015). *Evaluación de las aplicaciones multimedia: criterios de calidad*. <https://www.uv.es/bellochc/pdf/pwtic4.pdf>
- Bekele, M. K., Pierdicca, R., Frontoni, E., Malinverni, E. S., & Gain, J. (2018). A survey of augmented, virtual, and mixed reality for cultural heritage. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 11(2). <https://doi.org/10.1145/3145534>
- Bernardi, V. (2018). L'insegnamento della storia in Germania e gli strumenti a disposizione dei docenti. *Novecento.org*, 10. <http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/linsegnamento-della-storia-in-germania-e-gli-strumenti-a-disposizione-dei-docenti-3074/>
- Bertini, F. (2021). I programmi di storia da Casati a Gentile. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 3(1S), 1-40. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12528>
- Bertoncini, A. (2017). *Educare al patrimonio in una società multiculturale. Problematicità ed esperienze nella scuola e nel museo*. Franco Angeli Edizioni.
- Biagioli, R., Grilli, A. e Rozzi, F. (2022). La formazione digitale per gli insegnanti: il modello digitale integrato del Corso di Laureain Formazione Primaria all'Università di Firenze. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14,. 3-17. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2403>
- Bifulco, R., Celotto, A. e Olivetti, M. (2006). *Commentario alla Costituzione*. Utet.
- Billinghurst, M., Kato, H. e Poupyrev, I. (2001). The MagicBook-moving seamlessly between reality and virtuality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 21(3), 6-8.
- Binaghi, M. (2019). La Didattica della Storia in Svizzera tra innovazioni pedagogiche, riforme istituzionali e pressioni politiche. *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 199-224. Enrico Valseriati-New Digital Forntiers s.r.l.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bloch, M. (1998). *Apologia della storia o Mestiere di storico*. Bloch, E. (a cura di), tr. it.,1998. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. Longmans.
- Blumberg, F. C. (coord.) (2014). *Learning by playing: Video gaming in education*. Oxford University Press.

- Boboc RG, Băutu E, Gîrbacia F, Popovici N, Popovici D-M. (2022). Augmented Reality in Cultural Heritage: An Overview of the Last Decade of Applications. *Applied Sciences*, 12(19). <https://doi.org/10.3390/app12199859>
- Boero, F. (2022). Costituzione senza natura. *Documenti geografici*, 0(2), 441-450. http://dx.doi.org/10.19246/DOCUGEO2281-7549/202102_27
- Bonacini, E. (2012). Cultura e Internet: il patrimonio culturale siciliano e la sua visibilità sul web. *StrumentiRes*, 4 (1). 1-9. https://openarchive.icomos.org/id/eprint/1081/1/Elisa_Bonacini_-_StrumentiRes_-_Anno_VI_-_1_-_Febbraio_2012.pdf
- Bonacini, E. (2013). *La valorizzazione digitale del patrimonio culturale in Europa e in Italia. Forme di fruizione e di valorizzazione museale attraverso le nuove tecnologie e i social media. Una proposta di turismo wireless per Catania* (Tesi di dottorato). Università degli Studi di Catania. <https://www.iris.unict.it/handle/20.500.11769/585133>
- Bonacini, E (2014). La realtà aumentata e le app culturali in Italia: storie da un matrimonio in mobilità *Il Capitale culturale Studies on the Value of Cultural Heritage*, 9, 89-121. <https://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/article/view/740/573>
- Bonacini, E. (2016). Il Museo Salinas, paradosso del web marketing culturale. La comunicazione archeologica ai tempi dei social media, a museo chiuso. *Archeomatica*, 7(3). <https://doi.org/10.48258/arc.v7i3.1285>
- Bonacini, E. (2020). *I musei e le forme dello storytelling digitale*. Aracne Editrice.
- Bonacini, E. (2021). Storytelling digitale in ambito culturale e il suo ruolo in ambito educativo. *#DiCultHer-Culture Digitali*, 1(0), 85-101. <https://www.diculther.it/rivista/storytelling-digitale-in-ambito-culturale-e-il-suo-ruolo-in-ambito-educativo/>
- Bonaiuti, G., e Bruni, F. (2017). Learning and school technologies. Critical issues and potentiality. *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(1), 1–3. <https://doi.org/10.13128/formare-20599>
- Bonacini, E. e Marangon, G. (2021). Lo storytelling digitale partecipato come strumento didattico di divulgazione culturale. *Cuadernos de Filología Italiana*, 28, 405-425.
- Borda, P. e Güelman, M. (2017). El campo de la investigación cualitativa y las características de los diseños cualitativos. In P. Borda, V. Dabenigno, B. Freidin e M. Güelman (Eds.), *Estrategias para el análisis de datos cualitativos. HIS-Herramientas para la investigación Social*, 2 (pp. 9-21). Universidad-Facultad de Ciencias Sociales de Buenos Aires.
- Borghì, B., (2009a). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Pàtron Editore.
- Borghì, B. (2009b). Emergenza educazione. Una riflessione sull'insegnamento della storia di oggi. In Lettera ad un ministro della pubblica istruzione. 7 critiche, pedagogicamente fondate, alla riforma della scuola primaria (legge 169/2008). *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 55-57. Università di Bologna. <https://rpd.unibo.it/article/view/1578>
- Borghì, B. (2010). El patrimonio de la historia y su uso didáctico. *Investigación En La Escuela*, (70), 89–100. <https://doi.org/10.12795/IE.2010.i70.08>
- Borghì, B. (2014). La “Festa della Storia”: un progetto di public history. Le radici per volare. Una festa per la storia. *Her@Mus. Heritage and Museography*, 14,VI, n. 1, Ediciones Trea.

https://www.researchgate.net/publication/271513383_Le_radici_per_volare_Una_festa_per_la_Storia

- Borghi, B. (2019). Una nuova rivista sulla Didattica della storia. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), I-II. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10085>
- Borghi, B. e Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica della Storia - Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>
- Borghi, B. e Dondarini, R. (2020). Per un curriculum verticale di Storia e Geografia. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 132–157. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11318>
- Borghi, B., Galletti, F., e Ghizzoni, M. (2023). Historical thinking skills with digital resources: Causes, consequences, change and continuity. In R. Moreno-Vera, J. Monteagudo-Fernández, e C. J. Gómez-Carrasco (eds.) *Teaching history to face the world today Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies* (pp. 183-200). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1322931>
- Borghi, B. e Montanari, D. (2021). La enseñanza de la historia en Italia, entre pasado, reformas y horizontes futuros. *El futuro del pasado*, 12, 91–121. <https://doi.org/10.14201/fdp20211291121>
- Borgia, E., Di Berardo, M. e Occorsio, S. (2023). Educazione al patrimonio culturale e digitale: da potenziale a fattore di contesto. *Culture Digitali*, 9. <https://www.diculther.it/rivista/educazione-al-patrimonio-culturale-e-digitale-da-potenziale-a-fattore-di-contesto/#>
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S. e Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. FrancoAngeli.
- Boschetti, L. (2021). Cosa rimarrà della didattica al tempo del Covid? *E-REVIEW-Rivista degli Istituti Storici dell'Emilia-Romagna in Rete*, 8-9. <https://e-review.it/cosa-rimarra-della-didattica-covid>
- Bovina, L. (1998). I focus group. Storia, tecnica, applicabilità. In C. Bezzi (a cura di), *Valutazione, 1998*, 37-45. Giada.
- Branchesi, L. (2006). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Armando Editore.
- Branchesi, L. (2018a). Il patrimonio culturale e la sua pedagogia. In Branchesi, L., Iacono, M.R. e Riggio, A. (a cura di) *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro* (pp. 11-28). Italia Nostra Onlus. Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf
- Branchesi, L. (2018b). L'educazione al patrimonio in e per l'Europa. Dalla prima Classe europea del Patrimonio all'Anno europeo del Patrimonio. In Branchesi, L., Iacono, M.R. e Riggio, A. (a cura di) *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro* (pp. 29-54). Italia Nostra Onlus. Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf
- Branchesi, L. e Di Mambro, P. (2018). L'educazione al patrimonio in Italia. In Branchesi, L., Iacono, M.R. e Riggio, A. (a cura di) *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa*.

- Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro* (pp. 55-107). Italia Nostra Onlus. Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 6, 100-105. <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=6&articulo=06-1996-20>
- Brazuelo, F. G. (2013). *El teléfono móvil actitudes, usos y posibilidades educativas* (Tesi dottorale). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (Spagna).
- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Ed. Graó.
- Bruner, J. S. (1960) *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Bruner J.S., Jolly A., Sylva K. (1976). *Il gioco in un mondo di simboli. 4*, Armando Editore.
- Brusa, A. (1991). Il laboratorio storico. La Nuova Italia.
- Brusa, A. (2000). Verso una nuova storia generale nel contesto della mondializzazione e nella prospettiva interculturale. *RS Ricerche storiche*, 89. <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2000%2002%2024%20brusa.pdf>
- Brusa, A. (2011). Paisaje y patrimonio, entre búsqueda, formación y ciudadanía. *Her&Mus*, 7, III, 2, 80-84. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313612>
- Brusa, A. (2020). Il laboratorio nel curricolo di storia. Modelli e problemi. In S. Adorno, L. Ambrosi, e M. Angelini, (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 49-72). FrancoAngeli.
- Brusa, A. (2021). Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione. In L. Cajani e E. Corsi (a cura di), *Dimensioni e problemi della ricerca storica, 1*, pp. 183-230. Sapienza Università Editrice.
- Brusa, A. (2022). L'innovazione possibile di "Insegnare storia". *Historia ludens*, 3 dicembre 2022, recuperato da: <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/477-l-innovazione-possibile-di-insegnare-storia.html#:~:text=Studiare%20qualcosa%20di%20didattico%20prima.formazione%20per%20chi%20vuole%20insegnare.>
- Brusa, A., Guarracino, S. e Zorini, F.O. (1985). I nuovi programmi di storia delle elementari. *Italia contemporanea*, 159, 105-118. https://www.reteparri.it/wp-content/uploads/ic/RAV0053532_1985_158-161_11.pdf
- Bruter, A. (1995). L'avis et la pédagogie de l'histoire. Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement. In *Histoire de l'éducation*, 65, 27-50. <https://doi.org/10.3406/hedu.1995.2769>
- Buendía, (1998). La investigación por encuesta. In L.E. Buendía, P.B. Colás, e F.P. Hernández (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.

- Buonaguro, N. A. (2020). Knowledge Society and Pedagogy 3.0. *Formazione & Insegnamento*, 18(1 Tome II), 691–699. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_60
- Buoso, E. (2006). I caratteri fondamentali della disciplina dei beni culturali in Germania in una prospettiva comparatistica. *Rivista Giuridica di Urbanistica*, 210-232. https://www.academia.edu/12013758/I_caratteri_fondamentali_della_disciplina_dei_beni_culturali_in_Germania_in_una_prospettiva_comparatistica
- Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, 23-30. <https://doi.org/10.3916/C21-2003-04>
- Cabero, J. (2007). El vídeo en la enseñanza y formación. In J. Cabero (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 129-149). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cabero, J., Barroso, J., y Martínez, S. (2020). Estudiantes: ¿nativos digitales o residentes y visitantes digitales? *Opción*, 93(2), 796-820.
- Cabero, J. e Barroso, J. (2018). Los escenarios tecnológicos en Realidad Aumentada (RA): Posibilidades educativas. *Aula Abierta*, 47, 327–336. <https://idus.us.es/handle/11441/79138>
- Cabero, J.A. e Duarte, A.M. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 13, 23-45. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45495/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabero, J., García, F. Y Barroso, J. (2016). La producción de objetos de aprendizaje en “Realidad Aumentada”: la experiencia SAV de la Universidad de Sevilla. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 110-123. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1837>
- Cajani, L. (2019a). I recenti programmi di storia per la scuola italiana. *Storicamente.org*, 15. 1-42. Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.
- Cajani, L. (2019b). Le vicende della Didattica della Storia in Italia. *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 121-130. In Fieri. https://www.academia.edu/38782430/Prospettive_per_la_Didattica_della_Storia_in_Italia_e_in_Europa_a_c._di_E._Valseriati_New_Digital_Frontiers_Palermo_2019_pp._7-12
- Cajani, L. e Corsi, E. (2021). Introduzione: didattiche della storia a confronto da una prospettiva internazionale. In L.Cajani, e E.Corsi (a cura di) *Orizzonti della Didattica della Storia. Dimensioni e problemi della ricerca storica*, 1/2021, pp. 7-28 https://rosa.uniroma1.it/rosa02/dimensioni_ricerca_storica/article/download/728/613
- Calaf, R. e Fontal O. (2007). Metáforas para conceptualizar el patrimonio artístico y su enseñanza. In R. Huerta e R. de la Calle (coord). *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*, 67-90 PUV.
- Calaf, R., San Fabián, J. L., e Gutiérrez, S. (2016). Evaluación de programas educativos en museos. Una nueva perspectiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 45-65. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Caligiuri, M. (2017). Il senso pedagogico e sociale della scuola digitale. Un’indagine sul campo in un territorio del Mezzogiorno. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2, 29-47. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/view/168/36>

- Calvani, A. (1986). *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. La nuova Italia.
- Calvani, A. (1998). Costruttivismo, progettazione didattica. In D. Bramante (Ed.), *Progettazione formativa e valutazione*. Carocci.
- Calvani, A e Vivanet, G. (2016). Le tecnologie per apprendere nella scuola. Oltre il fallimento. *Pedagogia oggi*, 2, 155-178. SIPED. http://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/01/pedagogia-2_2016-041116_Parte9.pdf
- Camacho, M. e Lara, T. (coords) (2011). *M-learning en España, Portugal y América Latina*. Observatorio de la Formación en Red SCOPEO. Universidad de Salamanca. https://www.researchgate.net/publication/313895374_M-Learning_en_Espana_Portugal_y_America_Latina
- Cammelli, M. (2004). Il Codice dei beni culturali e del paesaggio: dall'analisi all'applicazione. *Aedon-Rivista di arti e diritto on line*, 2. Il Mulino-Riviste web. <http://www.aedon.mulino.it/archivio/2004/2/cammelli.htm>
- Campitiello, L., Caldarelli, A., Schiavo, F., Marras, A., e Di Tore, S. (2023). Augmented Reality to promote cultural accessibility. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(2). <https://inclusiveteaching.it/index.php/inclusiveteaching/article/view/98>
- Cappello, G. (2013). Analisi critica vs. produzione creativa. Le nuove sfide della media education nell'era digitale. *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 10(70), 37-44. <https://doi.org/10.13128/formare-12535>
- Cappuccio, G. e Pedone, F. (2017). Consapevolmente intelligenti: un'indagine esplorativa sull'uso dei social network nella scuola primaria. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 9,13, 141-163. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/1426>
- Carcione, M. (2015). Diritti culturali: dalle convenzioni UNESCO all'ordinamento italiano. In L.Zagato e M. Vecco (a cura di), *Citizen of Europe. Culture e diritti*, pp. 357-380. Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing. <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-054-9/978-88-6969-054-9.pdf>
- Carrera C.C., e Asensio, L.A. (2016). Augmented reality as a digital teaching environment to develop spatial thinking. *Cartography and Geographic Information Science*, 44(3), 259-270.
- Carreras, C. e Munilla, G. (2005). *Patrimoni Digital*. Editorial UOC.
- Carmosino, C. (2013). La Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società. *Aedon-Rivista di arti e diritto on line*, 1, 2013. Il Mulino-Riviste on line. <http://www.aedon.mulino.it/archivio/2013/1/carmosino.htm>
- Capuzzo, R. (2021). Didattica della storia: verso un modello di sintesi. Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia. In USR Lombardia (a cura di), *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*, (pp. 27-54). Ledizioni. <https://doi.org/10.14672/9788855266284>
- Caprara, B., Colombi, A. e Scala, C. (2018). I musei italiani nel Web: analisi, riflessioni e proposte didattiche. In A. Luigini e C. Panciroli (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 271-280). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/334/142/1578-1>

- Carabelli, R. e Verdelli, L. (2005). Patrimonio culturale e Mediterraneo, verso una definizione? *Alternative*, 4, 124-130. <https://shs.hal.science/halshs-01257929/document>
- Carci, G., Caforio, A., e Gamper, C. (2019). Tecnologie digitali e musei: realtà aumentata, apprendimento e audience development. *Form@re-Giornale Aperto Per La Formazione in Rete*, 19 (1), 274-286. <https://doi.org/10.13128/formare-24619>
- Cardinaletti, A. (2021). Accessibilità ai contenuti: strategie di comunicazione accessibile e di semplificazione linguistica in ambito culturale. In Orletti, F. (a cura di) *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità* (pp. 137-150). Franco Angeli. <https://www.francoangeli.it/Libro/Comunicare-il-patrimonio-culturale-Accessibilit%C3%A0-comunicativa,-tecnologie-e-sostenibilit%C3%A0?Id=27818>
- Cardone, S. (2014). Educare al comprendere e sviluppare competenze trasversali: la metodologia hands-on e l'approccio plurisensoriale nei musei interattivi. *MeTis-Mondi Educativi. Temi, indagini, suggestioni*, IV(2), 264-271. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/issue/view/6/PDF-IV-2>
- Carretero, M., Rodríguez-Moneo, M., Cantabrana, M., e Parellada, C. (2022). History education in the digital age. In M. Carretero, M. Cantabrana y C. Parellada (eds.), *History education in the digital age* (pp. 1-28). Springer.
- Carta, M. (2002). *L'armatura culturale del territorio. Il patrimonio culturale come matrice di identità e strumento di sviluppo*. FrancoAngeli.
- Casini, L. (2015). "Todo es peregrino y raro...": Massimo Severo Giannini e i beni culturali. *Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico*, 3, 987-1005. <https://images.irpa.eu/wp-content/uploads/2011/10/MSG-RTDP.pdf>
- Castillo, A e Barberá, M. (2003). *Manual de procedimiento para la realización de grupos de discusión*, 5. Consejería de Sanidad
- Castro, B. F., e López, R. F. (2017). Almacenar o construir memoria? La educación patrimonial y el pensamiento crítico. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (24), 51+ <https://link.gale.com/apps/doc/A596403818/IFME?u=googlescholar&sid=bookmark-IFME&xid=336c9afc>
- Castro, B. F. e López, R.F. (2018). Patrimonio cultural y competencias sociales: bases para una propuesta de intervención didáctica en Portomarín. *Educatio Siglo XXI*, 36, 1, 129-148. <http://dx.doi.org/10.6018/j/324201>
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguelé, J., e López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *REIFOP*, 34(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cepeda Marín, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso. Revista de educación*, 36, 115-132. <https://doi.org/10.58265/pulso.5062>
- Cerini, G. (2012). La revisione delle Indicazioni per il primo ciclo. Il contributo delle scuole dell'Emilia-Romagna. *Studi e documenti*, 5. MIUR-USR Emilia Romagna-Direzione Generale. https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/Studi-e-Documenti-5_3.pdf

- Cerini, G. (2016). Che cosa cambia con la formazione in servizio obbligatoria? *RIS-Rivista dell'Istruzione*, 2. Periodici Maggioli. <https://muraglia.files.wordpress.com/2012/12/la-formazione-obbligatoria-dei-docenti.pdf>
- Cerquetti, M. (2015). Dal materiale all'immateriale. Verso un approccio sostenibile alla gestione nel contesto globale. *Il capitale culturale. Supplementi*, 2, 247-269. <http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/issue/view/70/showToc>
- Céspedes, R. V. (2017). *La Integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en los Centros de Educación Primaria de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/56098>
- Cetorelli, G. (2017). Anno Europeo del Patrimonio Culturale. “Celebrare, nell'identità comune, la diversità umana, il dialogo interculturale, la coesione sociale”. Idee, azioni e prospettive di futuro per il superamento delle barriere tangibili, intangibili e digitali nei luoghi della cultura italiani. In G. Cetorelli e M. R. Guido (a cura di), *Il patrimonio culturale per tutti Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità Proposte, interventi, itinerari per l'accoglienza ai beni storico-artistici e alle strutture turistiche. Quaderni della valorizzazione*, 4, pp. 17-34. Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo. <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2018/06/Il-patrimonio-culturale-per-tutti.-Fruibilita%CC%80-riconoscibilita%CC%80-accessibilita%CC%80.-Quaderni-della-valorizzazione-NS-4.pdf>
- Chiavelli, V. (2021). L'accessibilità nei musei: quadro legislativo, dati nazionali e analisi campione del territorio di Roma. In Orletti, F. (a cura di) *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità* (pp. 15-37). Franco Angeli.
- Chung, N., Lee, H., Kim, J.-Y., y Koo, C. (2018). The Role of Augmented Reality for Experience-Influenced Environments: The Case of Cultural Heritage Tourism in Korea. *Journal of Travel Research*, 57(5), 627–643. <https://doi.org/10.1177/0047287517708255>
- Cimino, A., e Sánchez Ibáñez, R. (2023). La enseñanza del patrimonio en la Italia meridional (Agrigento): la percepción de los docentes. *Areas. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (45), 173–186. <https://doi.org/10.6018/areas.528651>
- Clarke, P. (2000). The internet as a medium for qualitative research. Documento presentato al *Web 2000 Conference, Johannesburg*, South Africa, 6 settembre 2000.
- Clini, P., Frapiccini, N., Quattrini, R., e Nespeca, R. (2018). Toccare l'arte e guardare con altri occhi. Una via digitale per la rinascita dei musei archeologici nell'epoca della riproducibilità dell'opera d'arte. In A. Luigini e C. Panciroli (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 271 -2 80). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/334/142/1578-1>
- Cole, C. F., e Lee, J. H. (2016). *The Sesame effect: the global impact of the longest street in the world*. Routledge.
- Colizzi, M. A., Camerota, M. G., Signore, L., Sales, R. T., Vannozzi, V., e Ferrara, V. (2018). The visual thinking strategies method: a chance to approach cultural heritage for the personal growth and to generate protection actions. In Macchia e al (editors) *Dialogues of cultural heritage*, 2, pp. 399-402. <https://www.academia.edu/download/74224191/BOOKYOCOCU2018.pdf#page=423>
- Colizzi, A.M., Camerota, M.G., Trillana-Sales, J. e Ferrara, V. (2017). The Cultural Heritage to improve skills and to create a bridge between school and museum. In V. Ferrara (ed.),

- Education and Museum: Cultural Heritage and Learning*, Final Event and International Conference, Rome, Italy, 26–27 giugno 2017 (pp. 79-80). Digilab Sapienza. <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/1085846>
- Commissione europea/Eurydice, (2021). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2021/11/rapporto_teachers_IT.pdf
- Consiglio UE (2020). Conclusioni del Consiglio sul contrasto alla crisi Covid-19 nel settore dell'istruzione e della formazione. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2020/C 212 I/03. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0626(01)&from=ES)
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en la educación infantil y primaria*. Ediciones Morata
- Cook, J., Bradley, C., Lance, J., Smith, C., e Haynes, R. (2007). Generating learning contexts with mobile devices. In N. Pachler (ed.) *Mobile learning towards a research agenda*, pp. 54 -74. London: WLE Centre, IoE and Richard Haynes, London Metropolitan University.
- Copeland, T. (2006). European democratic citizenship, Heritage education and Identity. In Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S. e Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. FrancoAngeli.
- Coppola, S. e Zanazzi, S. (2020). L'esperienza dell'arte. Il ruolo delle tecnologie immersive nella didattica museale. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(2), 036-049. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/4087/3708/15289>
- Coppola, S. e Zanazzi, S. (2021). Tecnologie immersive per la didattica museale: una proposta per la valorizzazione dello scambio intergenerazionale tra nonni e nipoti. *Media Education*, 12(2), pp. 47-57. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/issue/view/739/215>
- Cosentino, A. (2022). L'insegnante come "professionista riflessivo". De Vivo, A., Michelini, M. e Striano, M. (a cura di) *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione? II*, p.1355, Guida Editori. https://iris.uniss.it/bitstream/11388/293924/1/Tomo.II_professione_insegnante.pdf
- Corrao, S. (2002). *Il Focus group*. Milano: Franco Angeli
- Corsini, C. (2020). 5. I Cinque punti della Ricerca-Formazione docenti per lo sviluppo della professionalità docente. In M. Baldacci, E. Nigris e M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti* (pp. 49-57). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/612>
- Cózar, R., De Moya, M.V., Hernández, J.A., e Yhernández, J.R. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Digital Education Review*, 27, 138-153. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11622>
- Cózar, R. e Sáez López, J.M. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(1), 165-180. <https://journals.uco.es/edmetic/article/view/5813/5447>

- Cozzani, G., Pozzi, F., Dagnino, F. M., Katos, A.V. e Katsoul, E. F. (2016). Innovative technologies for intangible cultural heritage education and preservation: the case of i-Treasures. *Pers Ubiquit Comput*, 21, 253–265. <https://doi.org/10.1007/s00779-016-0991-z>
- Creswell, J.W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Cuenca, J. M. (2002). El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria (PhD Thesis), University of Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, 37-46. Universidad de Huelva.
- Cuenca, J. M. (2006). La enseñanza de contenidos sociohistóricos y patrimoniales a través de los juegos informáticos de simulación. *Treballs d'Arqueologia*. 12, 111-126. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/7670/La_ense%C3%blanza_de_contenidos.pdf?sequence=2
- Cuenca, J. M. (2012). ¿Se aprende geografía e historia a través de los videojuegos? In Sánchez, Verde, Ros e Bellver (coord.). *Actas I congreso internacional videojuegos y educación*, pp. 50-61. <https://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca L. J. M., Estepa G. J., e Martín C.M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9437>
- Cuenca, J.M., Martín, M.J. e Estepa, J. (2014). El uso de los videojuegos en la formación inicial del profesorado de educación infantil para la enseñanza de las ciencias sociales. In J. Pagès e A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 429-438). <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/9444>
- CUNSF-Conferenza Unitaria Nazionale di Scienze della Formazione (2019). “*Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della scuola secondaria*”, p.7. <https://www.cunsf.it/insegnanti/>
- Dagnino, F., Pozzi, F., Ceregini, A., Katos, A., e Grammalidis, N. (2018). Tecnologie dell’Informazione e Comunicazione (TIC) e didattica del patrimonio culturale immateriale: opportunità e sfide. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(2), 22-37. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1042>
- Da Re, F.(2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, p.83. Pearson.
- Del Gobbo, G. (2018). Approccio olistico tra ricerca e azione educativa. riflessioni introduttive. In P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 112- 122). Firenze University Press.
- Del Gobbo, G., Torlone, F. e Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*.

Aracne editrice. https://flore.unifi.it/retrieve/e398c380-e6d4-179a-e053-3705fe0a4cff/VolumeAracne_Editoriale_online.pdf

De Marco, E. L. (2022). Educazione al paesaggio, educazione alla cittadinanza e "storytelling" digitale. *ECHO-Rivista interdisciplinare di comunicazione*, 4, 69-76. <https://doi.org/10.15162/2704-8659/1547>

De Paolis L.T. (2012). Applicazione interattiva di realtà aumentata per i beni culturali. *SCIRES-IT-SCientific RESearch and Information Technology*, 2(1), 121 -132. <http://www.sciresit.it/article/view/9580/8941>

De Piano, A. (2015). Nuove tecnologie e didattica. Analisi sull'uso del Web 2.0 da parte degli insegnanti nella scuola di oggi. *Formazione & Insegnamento*, XIII, 3. Pensa Multimedia.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. e Nacke, L.E. (2011). Gamification: Toward a Definition. In *CHI 2011 Workshop Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts* (pp. 6-9). Association for Computing Machinery. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

De Troyer, V. e Vermeersch, J. (2005). *Il patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*. Progetto europeo Hereduc. Garant. <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2005%20Hereduc%20manuale.pdf>

Dewey, J. (1951). *L'arte come esperienza*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (1969). *Scuola e società*. La Nuova Italia.

Dewey, J. (2014). *Esperienza ed Educazione*. Raffaello Cortina.

DGPS-Direzione Generale per il Personale Scolastico-MIUR (2018). *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio. Documenti di lavoro*, p. 44. Ministero dell'Istruzione. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>

Di Biase, C. (2017). Accessibilità e Lingua dei Segni. In R. Cetorelli e Guido, M. R. (a cura di), *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità. Proposte, interventi, itinerari per l'accoglienza ai beni storico-artistici e alle strutture turistiche* (pp. 83-90). <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2018/06/Il-patrimonio-culturale-per-tutti.-Fruibilita%CC%80-riconoscibilita%CC%80-accessibilita%CC%80.-Quaderni-della-valorizzazione-NS-4.pdf>

Di Blas, N. e Poggi, C. (2006). 3D for Cultural Heritage and Education: Evaluating the Impact. *Museum and the Web 2006. Selected Papers from an International Conference* (141-150). <https://www.archimuse.com/mw2006/papers/diBlas/diBlas.html>

Di Blas, N., Gobbo, E. e Paolini, P. (2005). 3D Worlds and Cultural Heritage: Realism vs. Virtual Presence. In J. Trant e D. Bearman (eds.). *Museums and the Web 2005: Proceedings*, (pp. 183-191). Archives & Museum Informatics. <https://www.archimuse.com/mw2005/papers/diBlas/diBlas.html>

Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., Eynden, S.V., e Basten, D. (2015). Benefits of Augmented Reality in Educational Environments-A Systematic Literature Review. *Wirtschaftsinformatik Proceedings 2015*, 103, 1542-1556. <https://aisel.aisnet.org/wi2015/103/>

- Di Martino, V., e Longo, L. (2017). Augmented reality to promote inclusive learning. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(1), 179-194. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24763>
- Domingo, L., Sánchez, J.A. y Sancho, J.M. (2011). Desde la voz del alumnado. *Cuadernos de pedagogía*, 418, 48-51.
- Donato, M.P. (2014). La formación storica iniziale degli insegnanti della scuola primaria: contraddizioni irrisolte e nuovi problemi. *Storia e futuro, Rivista di Storia e Storiografia Contemporanea online*, n.35-Giugno 2014. <https://storiaefuturo.eu/formazione-storica-iniziale-degli-insegnanti-scuola-primaria-contraddizioni-irrisolte-problemi/>
- Dondarini, R. (2014) Le radici per volare. Una festa per la storia. *Her@Mus. Heritage and Museography*, 14 (VI, n. 1), 21-28. <https://trea.es/producto/hermus-heritage-museography-n-o-14/>
- Dondarini, R. (2018). La storia e il patrimonio per il presente e il futuro. *Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi*, 2, 2018. Società e cultura Beni culturali ISSN: 2533-0977 <https://rivista.clionet.it/vol2/dondarini-la-storia-e-il-patrimonio-per-il-presente-e-il-futuro/>
- Dondarini, R. (2021). La dimensione locale per l'apprendimento della storia. Esperienze condotte sul patrimonio storico di Bologna (Italia). *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 3(1), 37–56. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/14036>
- Donnelly, D.J. (2014). Using feature film in the teaching of History: The practitioner decision-making dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4, 17-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149457>
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la Sociedad de la Información. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6, 1-23. https://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf
- Drotner, K. e Schröder, K.C. (2017). Introduction Museum Communication and Social Media. The Connected Museum. In K. Drotner e K. C. Schröder (eds), *Museum Communication and Social Media. The Connected Museum*, <https://www.routledge.com/Museum-Communication-and-Social-Media-The-Connected-Museum/Drotner-Schroder/p/book/9780815346821>
- Dunleavy M., Dede C. (2014). Augmented Reality Teaching and Learning, in J. Spector, M. Merrill, J. Elen, e M. Bishop (eds), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, pp. 735-745. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_59
- Egea, A., Arias, L., e García, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 2, 28-40. <https://doi.org/10.6018/riite/2017/283801>
- Egea, A., Arias, L., e Santacana J. M. (2018). *Y l'arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Trea.
- Egea, A., e Arias, L. (2020). Principles for the design of a history and heritage game based on the evaluation of immersive virtual reality video games. *E-Learning and Digital Media*, 18(4), 383-402. <https://doi.org/10.1177/2042753020980103>

- Egea, A., e Arias, L. (2021). La construcción de una disciplina: evolución de la didáctica de las ciencias sociales en España en comparación con el contexto internacional. *Foro de Educación*, 19(2), 245-267. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.787>
- Egea, A., e Arias, L. (2018). El desafío de enseñar a pensar históricamente a través de la arqueología. In A. Egea, L. Arias, e J. M. Santacana (Coords.), *Y l'arqueología llegó al aula. La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 329-343). Trea.
- Egenfeldt-Nielsen S (2011). What makes a good learning game? Going beyond edutainment. *eLearn*, 2. <https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1943210&doi=10.1145%2F1943208.1943210>
- Eguia, J. L., Contreras, R. S., e Solano (2013). Videojuegos: Conceptos, historia y su potencial como herramientas para la educación. *3C TIC*, 2. <https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/04/videojuegos.pdf>
- Escobar, J., e Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Escobar, J. e Cuervo-Martínez, Á (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36. Universidad Nacional de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Escobedo L, Nguyen HD, Boyd L, Hirano S, Rangel A, Rosas GD, Tentori M, Hayes G. (2012). MOSOCO: a mobile assistive tool to support children with autism practicing social skills in real-life situations. In *Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2589-2598). <https://doi.org/10.1145/2207676.2208649>
- Escurra, L. M.. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1-2), 103-111. <https://doi.org/10.18800/psico.198801-02.008>
- Esnaola Horacek, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento: ¿qué enseñan los videojuegos?* Alfagrama.
- Espinosa, T. e Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria. Un estudio cuasi-experimental. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14, 44-56.
- Estepa G.J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30 <http://hdl.handle.net/10272/9606>
- Estepa G.J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Unniversidad de Huelva.
- Estepa, G.J., Ávila, R.R. e Ruiz, F.R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación. Estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 75-94, <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126332>

- Etxeberria, F. (2012). Videojuegos: riesgos y oportunidades en educación. In F. Sánchez, I. Verde, C. Ros e M. C. Bellver (coord.). *Actas I congreso internacional videojuegos y educación*, pp. 22-31. <https://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- Etxeberria, F. (2012). Videojuegos: riesgos y oportunidades en educación. In F. Sánchez, I. Verde, C. Ros e M. Bellver (coord.). *Actas I congreso internacional videojuegos y educación*, pp. 50-57. <https://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- Evaristo-Chiyong, I. S., Vega-Velarde, M. V., Navarro Fernandez, R., y Nakano Osore, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 35-52. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331445859003/html/>
- Fabbro, F., Agosti, A., e Correa, E. (2017). Digital practices in primary school: is the pupil protagonist? *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(1), 68-81. <https://doi.org/10.13128/formare-20195>
- Facchini, R. (2007). Insegnare storia a scuola: come, quando, perché. Facchini, R. (a cura di), *Storia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica. I Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna*. Quaderno n. 9, luglio 2007. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Tecnodid editrice. <https://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/pubblicazioni/index.html>
- Falcinelli, F. e Limone, P. (2014). La “scuola digitale”: a che punto siamo? In P. C. Rivoltella (coord.), *Smart future. Didattica, Media digitali e inclusione* (pp. 13-27). Franco Angeli.
- Fandos, I. M. (1994). El vídeo y su papel didáctico en Educación Primaria. *Comunicar*, 2, 90-93. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15800214.pdf>
- Fazzi, P. (2014). Problemi, metodi e didattica della storia moderna e contemporanea. Percorsi abilitanti speciali (Pas) A050 Anno accademico 2013-2014. *Storia e Futuro, Rivista di Storia e Storiografia Contemporanea online. Didattica*, 35. <https://storiaefuturo.eu/problemi-metodi-didattica-storia-moderna-contemporanea-percorsi-abilitanti-speciali-pas-a050-anno-accademico-2013-2014/>
- Federici, S., Meloni, F., Brogioni, A. e Lo Presti, A. (2006). Analisi qualitativa dei modelli di disabilità: la prospettiva di genitori, insegnanti e educatori professionali. *Ciclo Evolutivo e Disabilità / Life Span and Disability*, 9(2), 197-224. <https://www.cognitivelab.it/wp-content/uploads/2010/09/Federici-et-al-2006-Analisi-qualitativa-assistita.pdf>
- Fernández, A. (2013). *Sistemas de Mobile Learning para Alumnado con Necesidades Especiales* (Tesi Dottorale). Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos, Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/30830>
- Ferrantino, C. e Tiso, M. (2022). Lo sviluppo della professionalità docente: fondamento dell'alfabetizzazione digitale. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 18(40), 43-51. Edaforum. <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/662>
- Ferrara, V., Sapia, S., Macchia, A., e Lella, F. (2014). MusEd: Cultural heritage for teaching. *DidMatica*, 13, 376-387.
- Ferreras, M. L. (2015). *El patrimonio como contenido de enseñanza : análisis de concepciones y de recursos didácticos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12650>

- Fiore, I. e De Marco, E.L. (2022). Storytelling digitale ed educazione al patrimonio immateriale: una revisione descrittiva. *LLL-Lifelong, Lifewide Learning*, 18, 41, 84-99 <https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/681>
- Fontal, O. M. (2003) *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea
- Fontal, O. M. (2013). Estirando hasta dar vuelta al concepto de patrimonio. In O.M. Fontal (coord.), *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. España: Trea.
- Fontal, O. M. (2022). *La educación patrimonial centrada en vínculos. El origami de bienes, valores y personas*. Trea.
- Fontal O. M, e García Ceballos, S. (2019). Las plataformas 2.0 como herramienta de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 33(3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.73351>
- Fontal, O. M. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/ca/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2017/375/375-8.html>
- Fontal, O. e Marín Cepeda, S. (2014). La educación patrimonial en España: necesidades e ilusiones para la próxima década. *Revista PH*, (85), 12-14. <https://doi.org/10.33349/2014.85.3442>
- Fontal, O. e Marín Cepeda, S. (2016). Educación Patrimonial: la inclusión como línea de investigación clave. *Comunicaciones del III Congreso Internacional de Educación Patrimonial*, (pp. 127 - 137). Comunidad de Madrid. <https://www.comunidad.madrid/file/35888/download>
- Fontal, O., García-Ceballos, S., e Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Investigación en la escuela. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M e Rivero, G.P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal, O., Luna, U. e Ibáñez-Etxeberria, A. (2021a). Educación patrimonial: clave de futuro para la gestión del patrimonio. Arrieta e Díaz (eds) *Patrimonio y museos locales: temas clave para su gestión. PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 29, 197-216 <https://www.pasosonline.org/Publicados/pasosedita/PSEdita29.pdf>
- Fontal, O., Martínez-Rodríguez, M, Ballestreros, T. e Cepeda, J. (2021b). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.3), 67-86. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/699602/percepciones_fontal_RIFOP_2021.pdf?sequence=5&isAllowed=y

- Fredella, C. (2021). Il rapporto scuola-museo nella formazione iniziale degli insegnanti durante la pandemia COVID-19: il caso del tirocinio di Milano-Bicocca. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 1, (II.), 702-720. Pensa MultiMedia Editore <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/view/254>
- Froschauer, J., Arends, M. Goldfarb D.y Merkl, D. (2012). A serious heritage game for art history: Design and evaluation of ThIATRO," *2012 18th International Conference on Virtual Systems and Multimedia*, 283-290. <https://ieeexplore.ieee.org/document/6365936>
- Frutos de Bals, J. I. (2016). Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico (Tesi dottorale). <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12617>
- Gabrielli, G. (2022). Appunti sull'insegnamento di un quadro storico-sociale nella scuola primaria: l'antico Egitto. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 4(1), 109–123. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15733>
- Galletti, F. (2020). Una ricerca con i futuri maestri: la percezione del patrimonio degli studenti universitari. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 2(1), 73–91. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11882>
- Gálvez de la Cuesta, M.d.C. (2006). Aplicaciones de los videojuegos de contenido histórico en el aula. *ICONO 14-Revista de comunicación y nuevas tecnologías*, 14(7), 217-30. <https://doi.org/10.7195/ri14.v4i1.405>
- García López, E., e Cabero Almenara, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 35, 1-26. <https://doi.org/10.21556/edutec.2011.35.412>
- García-Tudela, P.A. e Marín-Marín, J.-A (2023). Use of Arduino in Primary Education: A Systematic Review. *Educ. Sci*, 13(2), 134. <https://doi.org/10.3390/educsci13020134>
- Garrote, P. R., e Rojas, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 18. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>
- García-Valcárcel, A. (2016). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. *DDOMI. Monografías del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación*. <http://hdl.handle.net/10366/131421>
- García, Z. V., (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural, *Pasos*, 7, (2), 271-280. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2009.07.019>
- Gardner, H. (2013). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Sosio.L (traduttore). Feltrinelli.
- Gee, J. P. (2005). Pleasure, Learning, Video Games, and Life: The Projective Stance. *E-Learning and Digital Media*, 2(3), 211–223. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.3.2>
- Gelmi, O. (2014). Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare italiana del 1945. *CQIIA-Rivista (Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento)*, V(10). <https://cqiiarivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/130>

- Gere, C. (2002). *Digital culture*. Reaktion Books.
- Gerónimo, G. e Rocha, E. (2007) Edumovil: Incorporando la tecnología móvil en Educación Primaria, *RIED*, 10, 1, 66 -73. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206005.pdf>
- Ghamrawi, N. e Shal, T. (2017). Lebanese Public Schools: 20th or 21st Century Schools? An Investigation into Teachers' Instructional Practices. *Open Journal of Leadership*, 6, 1-20. doi: 10.4236/ojl.2017.61001
- Ghani I, Rafi, A. e Woods, P. (2016). Sense of place in immersive architectural virtual heritage environment. In: *Proceedings of the 2016 international conference on virtual systems and multimedia, VSMM 2016* (pp. 1–8). Kuala Lumpur: IEEE. https://www.researchgate.net/publication/314106510_Sense_of_place_in_immersive_architectural_virtual_heritage_environment/citation/download
- Giacconi, C., D'Angelo, I., Marfoglia, A. e Gentilozzi, C. (2023). Introduzione. In C. Giacconi, I. D'Angelo, A. Marfoglia, e C. Gentilozzi (a cura di), *Ecosistemi formativi inclusivi*. FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/990>
- Giannini, M. S. (1976). I beni culturali. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 1, 3-38 citato da Casini, L. (2015). “Todo es peregrino y raro...”: Massimo Severo Giannini e i beni culturali. *Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico*, 3, 987-1005. <https://images.irpa.eu/wp-content/uploads/2011/10/MSG-RTDP.pdf>
- Giorgi, P. (2023a). L'impegno indire per la promozione della titolarità culturale del patrimonio. Intervista in *Culture digitali*, 8. <https://www.diculther.it/rivista/limpegno-indire-per-la-promozione-della-titolari-culturale-del-patrimonio/>
- Giorgi, P. (2023b). Lo studente come storico alla ricerca delle fonti: attuare il laboratorio di storia. In P. Giorgi (a cura di), *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale* (pp. 15-22). Carocci Editore.
- Giorgi, P. e Reig, R. (2021). Chiavi metodologiche per migliorare la democrazia: sistema scolastico, media education e uso formativo del patrimonio culturale. *IUL Research-Open Journal of IUL University*, 2(3), 129–171. <https://doi.org/10.57568/iulres.v2i3.112>
- Giorgi, P. e Zoppi, I. (2021). La ricerca INDIRE tra uso didattico del patrimonio storico culturale e promozione delle buone pratiche. *Clionet.*, 5, 91-100. <https://rivista.clionet.it/sito/wp-content/uploads/2021/07/la-ricerca-indire-tra-didattico-del-patrimonio.pdf4>
- Giraudeau, P., Olry, A., Roo, J. S., Fleck, S., Bertolo, D., Vivian, R., e Hachet, M. (2019). CARDS: A Mixed-Reality System for Collaborative Learning at School. In Association for Computing Machinery, *Proceedings of the 2019 ACM International Conference on Interactive Surfaces and Spaces* (pp. 55-64). Daejeon, Republic of Korea. https://inria.hal.science/hal-02313463v3/file/ISS_Giraudeau.pdf
- González Monfort, N. (2006). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.proyectorpatrimonio.info/wp-content/uploads/2020/11/El-valor-educativo-y-el-uso-didactico-del-patrimonio-cultural_neusgonzalez.pdf
- González Monfort, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural* (Tesi dottorale). Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/4673>

- Grevtsova, I. (2015). *Interpretación del patrimonio urbano. una propuesta didáctica para un contexto histórico mediante las aplicaciones de telefonía móvil* (tesi dottorale). Universidad de Barcelona.
- Grevtsova, I. (2016). Tendencias del uso de las tecnologías móviles en espacios urbanos: m-learning y patrimonio cultural. *Revista PH90*, p. 132-151. <https://doi.org/10.33349/2016.0.3695>
- Grimaldi, M., e Natale, M. T. (2017). Quando le app sono al servizio del patrimonio culturale. *DigItalia*, 11(1/2), 70-90. <https://digitalia.cultura.gov.it/article/view/1631>
- Grover, S. e Pea, R. (2013). Computational Thinking in K–12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, XX, XX, 1-6. https://www.researchgate.net/publication/258134754_Computational_Thinking_in_K-12_A_Review_of_the_State_of_the_Field
- Gudín de la Lama, E., Navarro, I., e Barco, D. (2016). Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital. *Revista de Educación*, 375, 61-85. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-335>
- Haydn, T. (2022). Hard Choices: What Does It Mean ‘to Be Good at ICT’ as a History Educator? A View from England. In M. Carretero, M. Cantabrana e C. Parellada (Editors), *History Education in the Digital Age* (pp. 29-42). Springer.
- Hayes, A. F., y Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha for estimating reliability. *Communication Methods and Measures*, 14, 1-24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- Hays, R. T. (2005). The effectiveness of instructional games: A literature review and discussion. Orlando, FL: Naval Air Warfare Center. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA441935.pdf>
- Heimberg, C. (2020). Didattica della storia. Uno sguardo dall’area francofona. *Didattica Della Storia- Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 75–88. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11039>
- Henderson, A. G., & Levstik, L. S. (2016). Reading Objects: Children Interpreting Material Culture. *Advances in Archaeological Practice*, 4(4), 503–516. https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/C515C78727F5757C325FF8BFCEDA11F3/S232637680000108Xa.pdf/reading_objects.pdf .
- Hense, J. e Mandl, H. (2012). Learning in or with games? Quality criteria for digital learning games from the perspectives of learning, emotion, and motivation theory. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542660.pdf>
- Hernández Cardona, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. In E. Ballesteros, C. F. Fernández, J. A. Molina e P. Moreno (coord.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 455-466). Cuenca.
- Hernández Cardona, F. X. e Cardona, G. (2015). La historia en primaria. Problemas y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa. Primaria*, 240, 12-17.

- Hernández Pina, F. e Maquilón, J. J. (2010). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. In F. Hernández, M. P. Colás, e L. Buendía (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31-55). Davinci Continental.
- Hernández Cardona, F. X., Pibernat, Ll., e Santacana, J. (1998). Fundamentación epistemológica de una didáctica del patrimonio. *Revista Íber*, 17, 27-40, citato in Moreno-Vera, J.R. e Ponsoda-López, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. Roig-Vila, R. (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, 317-325. Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84990>
- Hernández Cardona, F. X., e Rojo, M. (2012). *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Trea.
- Hetland, P. e Schröder, K. C. (2020). The participatory turn: users, publics, and audiences. In P. Hetland, P. Pierroux, e L. Esborg (Eds.), *A History of Participation in Museums and Archives: Traversing Citizen Science and Citizen Humanities* (pp. 168-185). Routledge. <https://forskning.ruc.dk/en/publications/the-participatory-turn-users-publics-and-audiences>
- Higgins, S., Xiao, Z., e Katsipataki, M. (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: A Summary for the Education Endowment Foundation. Full Report*. Durham: Education Endowment Foundation and Durham University.
- Housen, A. (1999). *Eye of the beholder: research, theory and practice*. Comunicación presentada en el congreso Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach. Fundación Calouste Gulbenkian, Lisboa. <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf>
- Iacono, M.R. (2018). Introduzione. In Branchesi, L., Iacono, M.R. e A. Riggio (a cura di), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*. Italia Nostra Onlus. Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf
- Ibáñez Etxeberria, A. (2011). Sobre museos, redes sociales y tecnología 2.0. In Ibáñez Etxeberria (coord.) *Museos, redes sociales y tecnología 2.0 museums, social media & 2.0 technology*, (pp. 5-8). Servicio editorial Argitaipen Zerbitzua.
- Ibáñez Etxeberria, A., Asensio, M. e Correa, J. M. (2011). Mobile learning y patrimonio: Aprendiendo historia con mi teléfono, mi GPS y mi PDA. In Ibáñez Etxeberria (coord.) *Museos, redes sociales y tecnología 2.*, 59-88. Servicio editorial Argitaipen Zerbitzua.
- Ibáñez Etxeberria, A., Asensio, M., Vicent, N., e Cuenca, J. M. (2012). Mobile devices: A tool for tourism and learning at archaeological sites. *Int. J. Web Based Communities*, 8(1), 57-72.
- Ibáñez Etxeberria, A., Fontal, O., Cuenca-Lopez, J., Vicent, N. e Gillate, I. (2014). Trends in the use of mobile technologies in Heritage Education in Spain. In R. Amoêda, S. Lira, e C. Pinheiro (Eds.), *Heritage 2014-Proceedings of the 4th International Conference on Heritage and Sustainable Development*. Green Lines Institute.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal Merillas, O. e Rivero Gracia, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194 (788): a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>

- Ibañez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., e Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante *apps* de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>
- Impellizzeri, F. e Musci, E. (2014). Perché un libro sull'insegnamento della Storia nel XXI secolo? In E. Musci (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia* (pp. 285-319). EdISES.
- INDIRE (2016). *Competenze digitali e fabbisogni formativi dei docenti*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/6080206/rapporto_indire_Competenze_digitali_Rapporto_DOCENTI.pdf/57d66dff-947d-4587-9c45-356c53c6562d?version=1.0
- INVALSI, (2013). *Nota Metodologica. La validazione del Questionario insegnante*. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/sis/Documenti/quest_insegnanti/12-13/Nota_metodologica_Q-Insegnante_2012-13.pdf
- INVALSI, (2017). *Nota Metodologica. La validazione del Questionario insegnante*. <https://it.readkong.com/page/nota-metodologica-del-questionario-insegnante-8104700?p=3>
- Ishak, S.A., Hasran, U.A., Din, R. (2023). Media Education through Digital Games: A Review on Design and Factors Influencing Learning Performance. *Educ. Sci.*, 13, 102. <https://doi.org/10.3390/educsci13020102>
- ISTAT (1999). <https://www.istat.it/it/dati-analisi-e-prodotti/calcolatori/contanomi>
- ISTAT (2020). *I musei statali al tempo del Covid-19*. <https://www.istat.it/it/files//2020/05/I-musei-statali-al-tempo-del-Covid-19.pdf>
- Janes, D. (2006). La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Erikson.
- Jenkins, H., Clinton, K. Purushotma, R. Robinson, A.J. e Weeigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture. Media education for the 21st century*. The MIT Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26083>
- Jiménez, J. F. (2016). *De la edad de los imperios a la guerra total: medievo y videojuegos*. Compobell
- Jonassen, D.H. (1995). Computers as cognitive tools: Learningwith technology, notfrom technology. *J. Comput. High. Educ.* 6, 40–73 <https://doi.org/10.1007/BF02941038>
- Kools, M. e L. Stoll (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *Documenti di lavoro sull'istruzione dell'OCSE*, 137, Pubblicazioni OCSE. <https://doi.org/10.1787/5j1wm62b3bvh-en>
- Kondo, T. (2006). *Augmented learning environment using mixed reality technology*, Proc. E-Learn, 83-88.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., e Ibañez, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con el app “Architecture gothique/romane” en Educación Secundaria. *ENSAYOS*, 33(1), 65-79. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1743>

- Kress, G. e Pachler, N. (2007). Thinking about the ‘m’ in m-learning. In N. Pachler (ed.) *Mobile learning towards a research agenda*, 6 -32. WLE Centre, IoE
- Kukulka-Hulme, A. e Traxler, J., (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Routledge.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 9. <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/704/577>
- La Marca, A. e Martino, F. (2021). La percezione dei docenti di insegnamento-apprendimento nel periodo emergenziale COVID-19: una ricerca nella Scuola Siciliana. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 2, 180-198. <http://annali.unife.it/adfd/article/view/2332>
- Lampis, A. (2020). Ambienti digitali e i musei italiani. In S. Pescarin (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale* (pp. 288-293). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/538>
- Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms for mobile learning. In Pachler, N. (Ed.), *Mobile learning: towards a research agenda*. Institute of education University of London.
- Lee, K. (2012a). Augmented Reality in Education and Training. *Techtrends tech trends*, 56, 13–21
- Lee, K. (2012b). The Future of Learning and Training in Augmented Reality. *Journal of Scholarly Teaching*, 7, 31- 42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ980168.pdf>
- Lee, G.A., Dünser, A., Kim, S., e Billingham, M. (2012). Cityviewer: A mobile outdoor ar application for city visualization. *Mixed and Augmented Reality (ISMARAMH) IEEE International Symposium*, 57–64.
- Lee, K.J. e Sharma, M.D. (2008). Incorporating active learning with videos: A case study from physics. *Teaching Science-The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 54(4), 45–47. https://www.researchgate.net/publication/234773904_Incorporating_Active_Learning_with_Videos_A_Case_Study_from_Physics
- Le Goff, J. (1991), *Ricerca e insegnamento della storia*. La Nuova Italia.
- Leopardi, A. (2020). *Il Patrimonio Culturale e il suo Eco-Sistema: un nuovo approccio metodologico basato su tecniche di Prototipazione Virtuale per gestirne il ciclo di vita e migliorare l'interazione con gli utenti* (Tesi di dottorato). Università Politecnica delle Marche. https://iris.univpm.it/retrieve/e18b8791-2a42-d302-e053-1705fe0a27c8/Tesi_Leopardi.pdf
- Liguori, A., e Rappoport, P. (2018). *Digital storytelling in cultural and heritage education: Reflecting on storytelling practices applied with the Smithsonian Learning Lab to enhance 21st-century learning*. Loughborough University. <https://hdl.handle.net/2134/35051>
- Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Carocci
- López Benito, M. V. (2014). *Estudio exploratorio sobre la interpretación didáctica del arte en el museo a través de tecnologías móviles*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/134505>

- López Cruz, I. (2014). *La educación patrimonial. Análisis de tratamiento didáctico del patrimonio en los libros de Texto de CCSS en la Enseñanza Secundaria* (Tesi dottorale). <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7733>
- Lopez, L. e Pérez, Y. (2020). Turismo, patrimonio e cultura: verso un'educazione territoriale. Un caso di studio in Galizia (Spagna). *LaborEst*, 21, 18-24. <http://pkp.unirc.it/ojs/index.php/LaborEst/issue/view/47/showToc>
- López, R. C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 8(1), 126-151. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/825>
- López, R.F. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 17 (65), 75-82. http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=156:didactica-para-profesorado-en-formacion-por-que-hay-que-aprender-a-ensenar-ciencias-sociales&catid=15&Itemid=103
- López, S. e Rodriguez, J. (2016). Experiencias didácticas con videojuegos comerciales en las aulas españolas. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 33, 1-8. <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/306811>
- Lo Turco, M. (2018). Teatri urbani, affreschi di luce. Raccontare il territorio con le tecnologie digitali. In A. Luigini e C. Panciroli (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 151-171). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/334/142/1578-1>
- Lu, W., Wang, M. E Chen, H. (2020). Research on Intangible Cultural Heritage Protection Based on Augmented Reality Technology. *Journal of Physics: Conference Serie*, 1574-1580, 1.
- Lucidi, F., Aliverini, F. e Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il Mulino.
- Lucisano, P., De Luca, A. M., e Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In SIRD-Società Italiana di Ricerche Didattiche. *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte Metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). PensaMultiMedia. <https://www.pensamultimedia.it/download/1849/ffff53ddad98/04-sird-studi-e-ricerche-dad.pdf>
- Luigini, A. (2021). Educare al patrimonio naturale e al patrimonio culturale con serious game in ambienti immersivi. In G. Cavrini, M. Parricchi ,D. Kofler e M. Cagol (a cura di), *Per tutta la vita: Pedagogia come progetto umano* (pp. 270-282). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/715/554/4285>
- Luigini, A., Fanini, B., Basso, A., e Basso, D. (2020). Educazione al patrimonio attraverso i giochi seri. Una proposta web per le scuole primarie per far fronte alla didattica a distanza. *VITRUVIO-Giornale internazionale di tecnologia architettonica e sostenibilità*, 5(2), 73-85. <https://doi.org/10.4995/vitruvio-ijats.2020.14665>
- Luigini, A. e Panciroli, C. (2018). Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio. In A. Luigini e C. Panciroli (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 271-280). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/334/142/1578-1>

- Luna, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 13, 161–181. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/8>
- Luna, Ú., Vicent, N., Reyes Cabrera, W. e Quiñonez Pech, S. H. (2019). Patrimonio, currículum y formación del profesorado de Educación Primaria en México. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 83-102. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358761>
- Lupo, E. (2022). Per un “patrimonio culturale di prossimità”. Opportunità progettuali oltre l'emergenza pandemica. *MD Journal. Rivista scientifica di design in Open Access*, 14, 162-175. https://pubblicazioni.unicam.it/retrieve/966121a3-d76a-4b6a-a4bc-d8d717618be3/MDJ_14_Light.pdf
- Malafarina, A. G., (2017). Non c'è accessibilità senza comunicazione. In Cetorelli, G. e Guido, M. (a cura di). *Il patrimonio culturale per tutti. Fruibilità, riconoscibilità, accessibilità* (pp. 123-130). Direzione Generale Musei. <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2018/06/Il-patrimonio-culturale-per-tutti.-Fruibilita%CC%80-riconoscibilita%CC%80-accessibilita%CC%80.-Quaderni-della-valorizzazione-NS-4.pdf>
- Mandarano, N. (2019). *Musei e media digitali*. Carocci editore
- Manera, L. (2020). L'innovazione digitale tra didattica museale e didattica scolastica. Un'esperienza di riprogettazione a distanza di un percorso espositivo in risposta alla pandemia provocata dal Covid-19. *Ricerche di S/Confine. Oggetti e pratiche artistico-culturali*, X(1), 52–64. <https://iris.unimore.it/handle/11380/1236828>
- Mangione, G.R.J., e De Santis, F. (2021). La pedagogia del patrimonio per ripensare il curricolo della piccola scuola. Il museo come terzo spazio educativo. *Culture Digitali*, 1(0). DiCultHer. <https://www.diculther.it/rivista/wp-content/uploads/sites/4/2021/08/N.-0-Rivista-Culture-Digitali-rev-30-08.pdf>
- Maniello, D. (2018). *Tecniche avanzate di video mapping-Spatial Augmented Reality applicata al bene culturale*. Volume II. Le Penseur Edizioni. Maniello, D. (2018).
- Mariotti, S., e Marotta, N. (2020). Gioco e storydoing: strumenti didattici per l'insegnamento della storia nella scuola primaria. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 608–629. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11224>
- Marostica, F. (2010) Analisi della disciplina storica. Marostica, F. (a cura di), *Storia. Dalle Indicazioni alla pratica didattica. I Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna, Serie II, 9*. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna-ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna. Tecnodid editrice. https://www.istruzioneer.gov.it/wp-content/uploads/2023/03/storia_2010_merged.pdf
- Marostica, F. (2011). Qualche riflessione sul nuovo modello di formazione iniziale degli insegnanti (di storia). *Storia e futuro, Rivista di Storia e Storiografia Contemporanea online*, 27. <https://storiaefuturo.eu/qualche-riflessione-sul-nuovo-modello-di-formazione-iniziale-degli-insegnanti-di-storia/>
- Marostica, F. e Sarti, M. (2007). Continuità e discontinuità tra i curricoli De Mauro e e Indicazioni Moratti: dal passato al futuro. In R.Faccini (a cura di), *Storia. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, 35-45. USR per l'Emilia Romagna: Tecnodid Editrice.

https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Irreer_Materiali/2007%2007%20storia%20testo.pdf

- Marquès, P.G. (1999). *Los espacios web multimedia: tipología, funciones, criterios de calidad*. <http://peremarques.net/tipoweb.htm>
- Martín Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial : una mirada desde el Museo de Huelva* (Tesi dottorale). Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Martínez Soto, J. M., Egea, A., e Arias, L. (2018). Evaluación de un videojuego educativo de contenido histórico. La opinión de los estudiantes. *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.1.61>
- Martínez, T. e Santacana, J. (2013) De lo real a lo digital: la arqueología reconstructiva y la obtención de imágenes virtuales para la investigación en la didáctica del patrimonio. *Her&Mus. Heritage & Museography*. V, 2, 16-35. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313344>
- Martínez, T., López, V., Asensio, M. e Santacana, J. (2018). ¿Entretener o aprender? La evaluación de las tecnologías móviles en la Didáctica del Patrimonio. ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 39-52. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/1738>
- Martínez, T.G., López, B. V., e Santacanamestre, J. (2015). La educación patrimonial como herramienta para la educación inclusiva: definición, factores y modelización. *Andamio*, 2(3), 81-97. <https://revista-andamio.cl/index.php/revista/article/view/40>
- Massari, C. (2019). Progetto E-story: una piattaforma europea per la Didattica della Storia. In E. Valseriati (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa* (pp. 15-29). InFieri. <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/Valseriati.pdf>
- Mattarella, S. (2022). Messaggio del Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, al Parlamento nel giorno del giuramento-3 febbraio 2022.
- Mattozzi, I. (2001). La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición. In J. Estepa, C. Domínguez, e J. M. Cuenca (eds.), *Museo y patrimonio en la didáctica de las Ciencias Sociales*: Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, 57-95.
- Mattozzi I. (2007) Costruiamo il curricolo storico. Per lo sviluppo progressivo delle abilità cognitive e delle conoscenze storiche 2. Il curricolo in pratica. Dai copioni ai processi di trasformazione Parte III. https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Punti_Riferimento/2007%2005%2003%20mattozzi.pdf
- Mattozzi, I. (2012). Insegnare ed apprendere la storia con le Indicazioni. Loiero S. e Spinosi M. (a cura di). *Fare scuola con le Indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi*, 61-71. Giunti e Tecnodid.
- Mattozzi, I. (2013). La storia locale: una lente speciale per valutare le competenze degli studenti. Zanchin, M.R. (a cura di), *Valutare per apprendere, apprendere a valutare. Verso una nuova cultura della valutazione scolastica*, Erickson. https://www.clioforma.it/public/indicazioninazionali/Mattozzi_storia_locale_competenze2013.pdf

- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19(1), 57-72. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33803>
- Mattozzi, I. (2020). La storia, bene comune. Ma che storia? E quanta storia?. *Didattica Della Storia- Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 111–131. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11132>
- Mattozzi, I. (2021). Le competenze storiche e geostoriche e il curricolo verticale. In Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia USR Lombardia (a cura di), *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*, pp. 55-64. Ledizioni.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (p.33). SAGE.
- McCrinkle, M. (2020). Understanding Generation Alpha. https://www.academia.edu/43549036/GENERATION_ALPHA
- McMillan, J. e Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Mercado González, R. C. (2012). Los juegos electrónicos como recurso didáctico para el aprendizaje en formación cívica y ética en cuarto grado de educación primaria. In F. Sánchez, I. Verde, C. Ros e C. Bellver (coord.). *Actas I congreso internacional videojuegos y educación*, (pp. 50-57). <https://www.uv.es/ordvided/ACTAS/ACTAS%20CIVE%202012.pdf>
- Miccichè, A. (2020). Il sussidiario di storia e la Scuola primaria. In Adorno, S., Ambrosi, M e Angelini, L. (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali* (pp. 207-224). Milano: Franco Angeli.
- Micheli, M. e Gui, M. (2015). *Le tecnologie digitali nella scuola valdostana: una ricerca su studenti e insegnanti delle secondarie di secondo grado*. Sovrintendenza agli studi della Valle d'Aosta. https://www.academia.edu/35068851/Le_tecnologie_digitali_nella_scuola_valdostana_una_ricerca_su_studenti_e_insegnanti_delle_secondarie_di_secondo_grado
- Migliardi (2019). Questionario. In A. Migliardi, C. Tortone, M. Grosini, S. Scarponi, A. Coppo (a cura di), *Lavorare con i gruppi. Una raccolta di tecniche di partecipazione*. Dors. https://www.dors.it/documentazione/testo/201910/Raccolta_tecniche_191028.pdf
- Miguel-Revilla, D. (2020). Tecnología para la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales: evolución, desafíos y nuevas perspectivas. *Etic@net*, 20(2), 186-210. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.16547>
- Milesi, P. e Castellani, P. (2002). L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti. In B. P. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale. Prospettive teoriche e strumenti operativi* (pp. 283-304). Carocci Editore. https://www.researchgate.net/publication/248708093_L'analisi_qualitativa_di_testi_con_il_programma_Atlasti
- Milgram, P. e Kishino, F. (1994). A Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays. *IEICE Transactions on Information Systems*, 77(12), 1321-1329. https://www.researchgate.net/publication/231514051_A_Taxonomy_of_Mixed_Reality_Visual_Displays

- Miralles, P. (2009). La didáctica de la historia en España. Retos para una educación de la ciudadanía. In R.M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (a cura di), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "Strategia di Lisbona"* - Atti XX Simposio Internazionale de Didáctica se las Ciencias Sociales . I Convegno Internazionale Italo-Spagnolo di Didattica delle Scienze Sociali, (pp. 259-270). Pátron Editore. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2009-AVILA-BORGHI-MATTOZZI-AUPDCS-BOLONIA.pdf
- Mishra, P. e Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108, 1017–1054.
- Mitra, B., Lewin-Jones, J., Barrett, H., e Williamson, S. (2010). The use of video to enable deep learning. *Research in Post-compulsory Education*, 15(4), 405-414. https://www.researchgate.net/publication/258343832_Mitra_B_Lewin-Jones_J_Barrett_H_Williamson_S_2010_'The_use_of_video_to_enable_deep_learning'_Research_in_Post-compulsory_Education_154_pp405-414
- Molina Puche, S. (2010). El museo “La casa encantada” de Briones en la enseñanza de la historia: propuesta para una salida escolar para educación primaria. *Contextos educativos*, 13, 71-82. <https://doi.org/10.18172/con.627>
- Molina Puche, S. e Rufete Navarro, M.F. (2017). El patrimonio en el desarrollo de competencias históricas: la visión del profesorado de la región de Murcia. In P. M. Martínez, C. J. Gómez, A. P. Rodríguez. (Eds.). *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 211-234). <https://portalinvestigacion.um.es/documentos/5ca61b9ea05e0267c4cb3fff?lang=en>
- Molina Puche, S., Felices de la Fuente, M. d. M. e Chaparro Sáinz, Á. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 149-166. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315307/418561>
- Molina Torres, M. P. (2018). La educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales en primaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, 22, 199–213. <https://doi.org/10.18172/con.3087>
- Moniot, E. (1993). *La didactique de l'histoire*. Nathan
- Moniot, H. (2000). Alcune idee a proposito della ricerca sulla didattica della storia in Francia. *I quaderni di Clio. La didattica della storia in Francia e Spagna*, 2, 14-24. https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Irreer_Materiali/2000%2003%2021%20Quaderni-Clio92-n2.pdf
- Monteagudo, J. e Oliveros, O. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las practicas docentes. *Revista UNES. Universidad, Escuela Y Sociedad*, 1, 64 -79. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12150>
- Montessori, M. (1953). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Morales, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Diálogos de la comunicación*, 80, 1-12. https://www.researchgate.net/publication/277271243_El_uso_de_los_videojuegos_como_recurso_de_aprendizaje_en_educacion_primaria_y_Teoria_de_la_Comunicacion

- Morales, M. J., e Egea, A. (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de Educación Primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años. In A. Egea, L. Arias e J. Santacana, *Y la arqueología llegó al aula... La cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 137-158). Trea.
- Morales, M. J., Egea, A. e Arias, L. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *HER & Mus*, 18, 102-115. Trea. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/338105/428980>
- Moreno M. C. (2010). Aprender Historia en ambientes virtuales. *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 9, 58-82. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2453>
- Moreno-Vera, J. R. e Ponsoda-López, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. In R. Roig-Vila, (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, 317-325. Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/84990>
- Mori, S., Rossi, F., e Toci, V. T. (2022). Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili. *IUL Research*, 3(5), 44–62. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.257>
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Lazzarini, S. (Traduttore). Raffaello Cortina Editore.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (tr. it.). Ceruti, M. (a cura di), Lazzari, S. (Traduttore). Raffaello Cortina Editore.
- Morriello, R. (2004). Le novità del Codice dei Beni culturali e del Paesaggio. *Bibliotime*, VII, 2. <https://www.aib.it/aib/sezioni/emr/bibtime/num-vii-2/morriell.htm>
- Mortara, M., Catalano, C., Bellotti, F., Fiucci, G., Houry-Panchetti, M. e Petridis, P. (2014). Learning cultural heritage by serious games. *Journal of Cultural Heritage*, 15(3), 318-325. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1296207413001349>
- Muñoz-Justicia, J. e Sahagún-Padilla, M. (2017). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7. <https://doi.org/10.5281/zenodo.273997>
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. https://www.academia.edu/8713679/EL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_DE_INVESTIGACION_EVALUACION
- Mura, A. e Bonaiuti, G. (2022). Formazione degli insegnanti: professionalità, riflessività e processi di inclusione. In A. De Vivo, M. Michelini e M. Striano (a cura di), *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?*, II, 1025-1031, Guida Editori. https://geo.uniud.it/fileadmin/documenti/Tomo.II_professione_insegnante.pdf
- Murillo, F. J. (2006). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. http://entornovirtualparaeldesarrollode.weebly.com/uploads/8/8/7/0/8870627/_facultad.pdf
- Muscarà, M. e Romano, A. (2021). Patrimonio culturale, memoria collettiva e narrazioni identitarie nelle scuole siciliane. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 1-20. <https://www.metisjournal.it/index.php/metis/article/view/432>

- Musci, E. (2014). Appendice-Gruppi di ricerca ed esempi pratici del fare storia. In E. Musci (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia* (pp. 285-319). EdiSES.
- Musci, E. (2014 b). Fonti e multimedia per l'insegnamento della storia. In E. Musci (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia* (pp. 285-319). EdiSES.
- Musci, E. (2014c). Temi caldi della storia insegnata oggi. In E. Musci . In E. Musci (a cura di), *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento della storia* (pp. 44-86). EdiSES.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G.N. e Sharples, M. (2004). Literature Review in Mobile Technologies and Learning. *Futurelab Series, Report 11*. <https://hdl.handle.net/2381/8132>
- Nardone, R., Pacetti, E., Zanetti, F. (2016), "Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali". In L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, pp. 480-489. https://www.francoangeli.it/Ricerca/scheda_libro.aspx?Id=23894
- Nazzicone, L. (2022). Commento all'articolo 9 della Costituzione. *La Magistratura. Rivista a cura dell'Associazione Nazionale Magistrati*, 10 febbraio 2022. <https://lamagistratura.it/commentario/lart-9-della-costituzione/>
- NEMO-Network of European Museum Organisations (2020). *Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe*. https://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_Corona_Survey_Results_6_4_20.pdf
- Nuzzaci, A., (2012). Alfabetizzazione culturale ed educazione ai patrimoni: l'importanza di costruire una heritage literacy. In Giacometti, Iacono e Riggio (a cura di). *Turismo sostenibile e scuola. Tra ricerca e innovazione verso un ecosistema culturale* (pp. 63 -81). Gangemi editore. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2019/01/MIUR-IN_Turismo-Sostenibile-e-Scuola.pdf
- Nyumba, T., Wilson, K., Derrick, C., e Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and evolution*, 9(1), pp. 20-32. <https://besjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/2041-210X.12860>
- OCSE. (2018). *Teaching and Learning International Survey-TALIS*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_ITA_it.pdf
- Orletti, F. (2021). Introduzione. In F. Orletti (a cura di), *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità* (pp. 7-13). Franco Angeli.
- Orletti, F. e Riga, A. (2021). Capire e farsi capire nei musei. Il caso del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa. In F. Orletti (a cura di), *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità* (pp. 38-61). Franco Angeli.
- Ortiz, E. C. (2016). El patrimonio de la Historia y su uso didáctico en Educación Primaria. In S. Molina Puche, A. Escribano-Miralles e J. Díaz-Serrano (editori). *Patrimonio, identidad y ciudadanía en la enseñanza de las ciencias sociales*, pp. 201-214. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/recursospatrim/wp-content/uploads/2016/11/1711-21-2161-1-10-20161109.pdf>

- Ott, M., & Pozzi, F. (2011). Towards a New Era for Cultural Heritage Education: Discussing the Role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27, 4 1365-1371. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.031>.
- Pacetti, E. (2018). Ambienti digitali nella prima infanzia per giocare con l'arte. In A. Luigini e C. Panciroli (a cura di), *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio* (pp. 190-203). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/download/334/142/1578-1>
- Pagano, A. (2021). Dal design dei prodotti multimediali all'impatto sul pubblico in vari contesti del patrimonio culturale. In Orletti, F. (a cura di) *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologia e sostenibilità*, pp. 122 -136. Franco Angeli.
- Pagès, J. (2000). La ricerca in didattica delle scienze sociali e della storia in Spagna. *La didattica della storia in Francia e Spagna. I quaderni di Clio*, 2, 25-48. https://www.storiairreer.it/sites/default/files/Irreer_Materiali/2000%2003%2021%20Quaderni-Clio92-n2.pdf
- Pagès, J. e Pons, M. (1986): El passat que tenim present: Solsona i el Solsonès. *Jornades d'Experiències Didàctiques: Ciències Socials al Cicle Superior*. Bellaterra: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona, 109-123 citato in González M. G. (2006). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. Universitat Autònoma de Barcelona. https://www.proyectorpatrimonio.info/wp-content/uploads/2020/11/El-valor-educativo-y-el-uso-didactico-del-patrimonio-cultural_neusgonzalez.pdf
- Paini, G. (2023). Titolarità culturale. *Culture digitali*, 8. DiCultHer. <https://www.diculther.it/temi-titolarita-culturale-di-germano-paini/>
- Palomero-Ilardia, I. M. (2020). Investigación-acción en la enseñanza de la historia:simulación arqueológica en entornos educativos formales. *Psychology, Society, & Education*, 12 (3), 259-273. <https://doi.org/10.21071/psye.v12i3.13979>
- Panciera, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carocci Editore.
- Panciera, W. (2018). Il legame passato-presente nella didattica della Storia. *L'identità di Clio. Insegnare, comunicare, informare*. New Digital Frontiers S.r.L. <https://www.lidentitadiclio.com/storia-didattica-passato-presente/>
- Panciera, W. (2020). Le scienze storiche tra ricerca e didattica. *Didattica della storia-Journal of research and didactics of history*, 2, 1S, 89-99 <https://dsrivista.unibo.it/article/view/11130>
- Panciera, W. (2022). Formazione degli insegnanti: il punto di vista delle discipline storiche. De Vivo, A., Micheli, M. e Striano, M. (a cura di) *Professione insegnante. Quali strategie per la formazione?* II, p.1329-1336, Guida Editori. https://iris.uniss.it/bitstream/11388/293924/1/Tomo.II_professione_insegnante.pdf
- Panciera, W. e Valseriati, E. (2019). La Didattica della Storia in Italia e in Europa. Un'introduzione. *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 7-12. InFieri. https://www.academia.edu/38782430/Prospettive_per_la_Didattica_della_Storia_in_Italia_e_in_Europa_a_c_di_E_Valseriati_New_Digital_Frontiers_Palermo_2019_pp_7-12
- Panciera, W. e Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Le Monnier.

- Panciroli, C. e Macaudo, A. (2018). Educazione al patrimonio e realtà aumentata: quali prospettive. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XI(20), 47-62. <https://cris.unibo.it/handle/11585/648574>
- Panciroli, C. e Russo, V. (2016). I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna. In L. Dozza e S. Olivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, 404-416. <https://cris.unibo.it/handle/11585/577208>
- Parigi, L. (2016). Saperi in equilibrio: leggere il bisogno formativo degli insegnanti in servizio sulle tecnologie digitali. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(2), 111-121. CNR. <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/895>
- Parola, A. (2016). La Digital Education Research (DER) come ponte teorico/empirico tra ricerca e formazione. *Rivista Form@re*, 2(16), 166-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-18321>
- Patuano, C. (2022). Ri-pensare l'insegnamento della storia: l'archivio e le sue potenzialità didattiche. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 4(1), 53-64. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15730>
- Pentucci, M. (2015). Le immagini nei libri di storia per la scuola primaria. *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 15(2), 129-144. <https://doi.org/10.13128/formare-17066>
- Pérez López, S. (2015). El concepto de Interpatrimonios. Intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio para el colectivo sordo. La configuración de espacios comunes entre culturas en los espacios museísticos. *ICOFOM Study Series*, 43b, 194-220. <http://journals.openedition.org/iss/476>
- Pérez, M. e Sáez, R. (2016). El videojuego y la historia: nuevos recursos para la didáctica del patrimonio. In L. Arias, A. I. Ponce e D. Verdú (Ed.) *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal*, (pp. 181-192). Universidad de Murcia.
- Pérez Sánchez, R., e Viquez-Calderón, D. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110), 87-101. <https://doi.org/10.15517/ap.v23i110.12>
- Pérez Tornero, J. M., Pi, M., Tejedor Calvo, S., Martínez-Cerdá, J. F., e Julià, A. (2015). Perspectivas 2015: Tecnología y pedagogía en las aulas. El futuro inmediato en España. Editorial Planeta. https://www.researchgate.net/publication/270449129_Perspectivas_2014_Tecnologia_y_pedagogia_en_las_aulas_El_futuro_inmediato_en_Espana
- Perla, L., Brusa, A. e Vinci, V. (2018). Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa-Italian Journal of Educational Research*, 9(20), 125-150. https://cris.unibo.it/retrieve/handle/11585/648574/517738/Indice%20No%20%2020_%20Articolo_Giornale%20Italiano%20Ricerca%20Educativa.pdf
- Pescarin, S. (2020). Esperienze interattive nei musei: dieci regole d'oro. In S. Pescarin (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale* (pp. 89-127). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/538>

- Peteva, I., Denchev, S. e Trenchev, I. (2020). The use of mixed reality for cultural and historical education. *IATED Digital Library*, 2692-2699.
- Petit, M. F. e Solbes, J. (2015). El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (I). Propuesta didáctica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(2), 311-327. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2923/2628>
- Petit, M. F. e Solbes, J. (2023). Aprendiendo ciencia y sobre ciencia en las aulas de secundaria con cine de ciencia ficción. *Enseñanza de las ciencias*, 41(3), 153-170. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v41-n3-petit-solbes/5799-pdf-es>
- Petrucco C. e Agostini D. (2016). Teaching our Cultural Heritage using Mobile Augmented Reality. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 115-128.
- Piacenza, S. e Trincherò, R. (2022). Dentro la scuola. Un'indagine sulle pratiche didattiche e valutative e sui bisogni formativi degli insegnanti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 22, 2, 19-33. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/download/13176/11020/>
- Piaget J. (1999). *La formazione del simbolo nel bambino* (2. ed.) (A. Piazza, trad.). Nuova Italia.
- Pietroni, E. (2020). Ibridazione dei media nelle applicazioni interattive. In Pescarin, S. (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale*, pp. 150-174. Franco Angeli.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la Historia: Perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-88.
- Pinto, H. e Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33, 1 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Pinto, H. e Zerbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 203-227. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/1798>
- Pinto, H., Silva, S., Sousa, M.J., & Teixeira, A. (2019). Experiencias de Educación Patrimonial con objetos arqueológicos en contexto formal y no formal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 83-99. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. FrancoAngeli.
- Poce, A., Agrusti, F., e Re, M. (2018). Heritage Education and Initial Teacher Training: an International Experience. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 14(2), 127-143. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1488>
- Poce, A. e Re, R. M. (2017). Tecnologia critica e didattica museale. Il progetto Erasmus+ DICHE. In M. Geat e V. Piccione (Eds), *Le ragioni di Erasmus* (pp. 125-140). <https://iris.unimore.it/handle/11380/1228075>
- Poce, A., Re, M. R., Valente, M., e De Medio, C. (2021). Using 3D Reproductions of Archaeological Objects in Museum Education Context. A Learning Experience within an Etruscan Musical Collection. *Img Journal*, 3(4), 242-261. <https://doi.org/10.6092/issn.2724-2463/12666>

- Poletti, G. (2015). Trends of development of tools and educational technologies. *Formazione & Insegnamento*, 13(3), 73–94. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1754>
- Ponce A. I. e Verdú, D. G. (2016). La integración del patrimonio y los museos en la educación. Estrategias y recursos para la educación patrimonial y el aprendizaje de la Historia. In L. F. Arias, A. I. Ponce e D. G. Verdú (Eds), *Estrategias y recursos para la integración del patrimonio y los museos en la educación formal* (pp. 7 -17). <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2523&edicion=1>
- Pozzi, F. (2020). Videogame e patrimonio culturale immateriale. In S. Pescarin (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale* (pp. 213-221). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/538>
- Prampolini, A. (2020). La storia contemporanea nel Web. L’empio della Germania: il Centro per la storia contemporanea di Potsdam. *Historia Ludens*. <https://www.historialudens.it/biblioteca/397-la-storia-contemporanea-nel-web-l-empio-della-germania-il-centro-per-la-storia-contemporanea-di-potsdam.html>
- Prats, J. (2002). Internet en las aulas de educación secundaria. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 31, 7-17.
- Prats, J. (2015). Tecnologías para el aprendizaje en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 5-7.
- Prats, J. (2020). La situazione attuale della Didattica della Storia in Spagna. *Didattica Della Storia- Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 8–30. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11109>
- Prats, J. e Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants. *The Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2010). H. Sapiens digitale: dagli immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale. *TD Technologie Didattiche*, 18 (2), 17-24.
- Prensky, M. (2013). *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*. Erickson.
- Proctor, N. (2011). From headphones to microphones: Mobile social media in the museum as distributed network. In Ibáñez Etxeberria (coord.) *Museos, redes sociales y tecnología 2.0 museums, social media & 2.0 technology*, pp. 27-57. Servicio editorial Argitalpen Zerbitzua.
- Pujol, L. (2007). *Arqueologia, museus i ordinadors. Aproximació semiòtica a l'ús de la Realitat Virtual per la difusió de l'Arqueologia als museus*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/5515>
- Quaglione, A. (2018). Il Digitale per la formazione e crescita culturale. In L. Branchesi, M. R. Iacono e A. Riggio (coord.), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, pp. 109-130. Italia Nostra Onlus. Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf

- Quijano, M. (2012). La revolución de los museos y las instituciones culturales. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 55-60.
- Quinn, C. (2000). mLearning: Mobile, Wireless, In-Your- Pocket Learning. *Line Zine*. https://www.researchgate.net/profile/Clark-Quinn/publication/343083598_mLearning_Mobile_Wireless_In-Your-Pocket_Learning/links/5f15dfc6a6fdcc3ed718d7bf/mLearning-Mobile-Wireless-In-Your-Pocket-Learning.pdf
- Quintana, L. C. e Martín C. P. (2014). Entorno On-line, procesos educativos y participantes Una propuesta de educación patrimonial desde el ámbito universitario. Reflexionar desde las experiencias. In O. M. Fontal (coords), *Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil: actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 571-580).
- Quintero M., D. L. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales a través de los videojuegos: Investigación y experimentación del juego Assassin's Creed Origins, para posible propuesta didáctica sobre la enseñanza del patrimonio y la cultura del Antiguo Egipto. *Clio*, 44, 54-81. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2018448670
- Rabitti, M.T. (2008). Quale storia per un curricolo innovativo. *Clio '92-Associazione di insegnanti e ricercatori sulla didattica della storia*. http://www.abruzzo.istruzione.it/indicazioni_curricolo/novembre/STO_REL_Rabitti.pdf
- Revuelta Domínguez, F. I., Sánchez Gómez, M. C., e Esnaola Horacek, G.A. (2006). Investigando videojuegos. Recursos online para el inicio de una investigación cualitativa sobre la narrativa de/sobre los videojuegos. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos* 216, 61-64.
- Reynolds, D., Treharne, D., e Tripp, H. (2003). ICT-The Hopes and the Reality. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 151-167. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-8535.00317>
- Ricci, C. e Colavecchia, S. (2020). Storia e didattica della storia nella formazione iniziale dei docenti. *Storicamente*, 53. <https://storicamente.org/didattica-della-storia-formazione-corsi>
- Riggio, A. (2018). Italia Nostra e l'educazione ai beni culturali e ambientali: un patrimonio di esperienze. In L. Branchesi, M. R. Iacono e A. Riggio (a cura di), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro. Italia Nostra Onlus* (pp. 131-206). Media Geo. https://www.italianostraeducazione.org/wp-content/uploads/2020/10/PubbININ_riv.pdf
- Rivero, P. (2012). M- learning para la enseñanza del patrimonio en las salidas escolares. *Revista Tour & Her, Tourism and Heritage*, 1, 1, 56- 62.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholé.
- Rivoltella, P. C. e Sinini, G. (2012). *Apprendimenti digitali? Una sperimentazione nella scuola primaria*. EDUCatt Università Cattolica
- Ronchi, A. M. (2009). *eCulture*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-75276-9_2

- Ruiz Bolívar, C. (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa. Un Enfoque Cuantitativo y Cualitativo para la Recolección y Análisis de Datos*. DANAGA Training and Consulting
- Ruiz, (1998) *Instrumentos de Investigación Educativa*. Citato da Juárez-Hernández, L.G. e Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Revista Espacios*, 39 (53).
- Ruiz, T. (2013). *El papel de la realidad aumentada en el ámbito artístico-cultural: la virtualidad al servicio de la exhibición y la difusión*. (Tesi dottorale). Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/30333>
- Sáez-López, J. M., Miller, J., Vázquez-Cano, E., e Domínguez-Garrido, M. C. (2015). Exploring application, attitudes and integration of video games: MinecraftEdu in middle school. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 114-128. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2700646
- Sáez López, J.M., Román González, M. e Vázquez Cano, E. (2016). Visual programming languages integrated across the curriculum in elementary school. A two year case study using scratch in five schools. *Computers & Education*, 97, 129-141. <https://daneshyari.com/article/preview/348181.pdf>
- Salinas, j. M. e Urbina, S. R. (2007). Bases para el diseño, la producción y la evaluación de procesos de Enseñanza-Aprendizaje mediante nuevas tecnologías. In J. Cabero (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 129-149). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Salvadori, I. (2019). Mixed methods in the educational research: what are they? Where do they come from? Where are they going? Origins and future directions. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 194–205. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_16
- Sampieri, H. R. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edn. McGraw-Hill.
- Sancho, J.G. (2011). Del imparable desarrollo tecnológico, de la penuria de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, 418, 12-15.
- Santacana, J. (2014). *El patrimonio, la educación y el factor emocional*. <https://didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com/2014/11/el-patrimonio-la-educacion-y-el-factor.html>
- Santacana, J. e López Benito, V. (coords.) (2014). *Educación, tecnología digital y patrimonio cultural para una educación inclusiva*. Trea.
- Santacana, J. e Martínez, G.T. (2013). Patrimonio, identidad y educación: una reflexión teórica desde la historia. *Educatio Siglo XXI*, 31, 1, 47-60. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175331>
- Santacana J. e Martínez G.T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788), a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santacana, J., Martínez, T., Llonch, N., e López, V. (2017). ¿Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 23-38. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8795>

- Santacana, J., Martínez, T., López, V., e Grevtsova, I. (2015). Aplicación de la investigación arqueológica para el diseño de recursos educativos de base virtual en la didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 27-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324148872004>
- Sarti, M. (2010). Nuovi programmi, nuova scuola? Marostica, F. (a cura di), Storia. Dalle Indicazioni alla pratica didattica. *I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna*, 9, Serie II. Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna-ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna. Tecnodid editrice. <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/2010%2003%20storia%20testo.pdf>
- Scalcione, V. N. (2021). Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale. *Formazione & insegnamento*, 19(3), 197-206. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5274>
- Sciacchitano, E. (2015). L'evoluzione delle politiche sul patrimonio culturale in Europa dopo Faro. In L. Zagato e M. Vecco (a cura di), *Citizen of Europe. Culture e diritti*. Edizioni Ca' Foscari. <https://iris.unipa.it/retrieve/handle/10447/161085/257844/CitizensofEurope.pdf>
- Schenetti, M., e Guerra, E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación En La Escuela*, 95, 15–29. <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i95.02>
- Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. Basic Books -trad. it.: Barbanente, A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo
- Serafini, E. (2018). La didattica della storia nella formazione dei docenti in servizio. *Gli Storici e la Didattica della Storia, Convegno del Coordinamento delle Società Storiche*, Roma, 25-26 ottobre 2018. http://www.gcss.it/wp-content/uploads/2018/12/Serafini_Formazioneinservizio.pdf
- Serafini, E. e Caporrella, V. (2020). La storia a scuola oggi. Insegnare la storia nella scuola primaria. Introduzione. *Storicamente*, 56, 15-16. <https://storicamente.org/insegnare-storia-scuola-primaria>
- Sergio, M. L. (2020). La didattica della storia nella Repubblica federale tedesca. *Didattica Della Storia-Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 63–74. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10755>
- Serra, B. (2016). *La storia senza frontiere per una didattica interculturale della storia*. Roma tre Press. <https://romatrepress.uniroma3.it/libro/la-storia-senza-frontiere-per-una-didattica-interculturale-della-storia-2/>
- Settis, S. (2011). La tutela del patrimonio culturale. *Dizionario di Storia*. Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/la-tutela-del-patrimonio-culturale_\(Dizionario-di-Storia\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-tutela-del-patrimonio-culturale_(Dizionario-di-Storia)/)
- Sevillano García, M.L., Torre de la Torre, S.d.l. y Carreras Nadal, C. (2015). El cine, recurso formativo. 18 años de investigación del grupo GIAD. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 87-101. <https://idus.us.es/handle/11441/45401>
- Sgambelluri, R. (2015). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & Insegnamento*, XIII (2). https://www.academia.edu/63516467/Il_gioco_come_strumento_di_cura_educativa_cenni_storici_e_codici_pedagogici_a_confronto

- Sharples, M. (Ed.) (2007). *Big issues in mobile learning. report of the workshop by the kaleidoscope network of excellence mobile learning initiative*. LSRI University of Nottingham.
- Sharples, M., Arnedillo Sánchez, I., Milrad, M. e Vavoula, G. (2007). Mobile Learning: Small devices, Big Issues. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, e S. Barnes, (Eds.) *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*, (pp. 233-249).
- Shavab, O. A. K. (2018). Gamification In History Learning As An Effort To Answer The Challenges In Facing Industrial Revolution 4.0. In H. Sa'diyah, D. Mustika, & F. Alfala (cur.) *The 3rd International Seminar on Social Studies and History Education*, (pp. 371-376). ISSSHE.
- Silvestri, F. (2004). Una breve storia della conservazione del paesaggio in Italia (con particolare attenzione ai parchi naturali). *Storia e futuro*, 4. http://eco-eco.it/download/pubblicazioni/pub_Silvestri_2004.pdf
- Snyders, G. (1965). La pédagogie en France au XVIIe et XVIIIe siècle. *PUF*, 367-375, citato da Ascenzi, A. (2004). Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale, p.5. V&P Università.
- Solé, G. e Barca, I. (2023). As Ciências Sociais e o ensino da História em Portugal: perspectiva e desafios atuais. In I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles e L. Sánchez (coords.) *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas* (pp. 269- 280). Ediciones OCTAEDRO. S.L. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/87222>
- Suárez, M. A., Calaf, R., e San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de educación*, 365, 38-66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>
- Tamburini F. (2019). La Mixed Reality e l'uso del Green Screen nella didattica della Storia alla scuola primaria. In G. Adorni e F. Koceva (a cura di), *Didamatica 2019. Informatica per la didattica* (pp. 53-62). <https://www.aicanet.it/didamatica2019/atti-2019>
- Tamaro, E., Petolicchio, A. e D'Alessio, A. (2017). Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un Leitmotiv. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa-Italian Journal of Educational Research*, X, 19, 53-67. Pensa MultiMedia Editore <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2545/2273>
- Tarricone, E. C. L. (2022). *Il turismo sostenibile attraverso film e sussidi multimediali. Percorsi CLIL in inglese interdisciplinari e innovativi* (tesi di dottorato). Università degli Studi di Sassari. <https://iris.uniss.it/retrieve/6f8b9df5-8b58-4272-a91a-bd65f66f4e35/Ester%20Cristina%20Lucia%20TARRICONE%2C%20tesi%20di%20Dottorato%20II%20turismo%20sostenibile%20attraverso%20film%20e%20sussidi%20multimediali.pdf>
- Taylor, T. e Young, C. (2003). Making history: A guide for the teaching and learning of history in Australian schools. Retrieved March, 2, 2007. <http://www.hyperhistory.org/images/assets/pdf/complete.pdf>
- Téllez, D. e Iturriaga, D. (2014). Videojuegos y aprendizaje de la Historia: la saga Assassin's Creed. *Contextos educativos: Revista de educación*, 17, 145-155. <https://doi.org/10.18172/CON.2598>

- Tibaldini, M. (2019a). Giochi didattici e storia nella scuola primaria. *Storicamente. Laboratorio di storia*, 15, 1-22. Alma Mater Studiorum. <https://storicamente.org/giochi-didattici-storia-scuola-primaria>
- Tibaldini, M. (2019b). La Didattica della Storia arriva su Youtube. *Il Bollettino di Clio*, 10, XVIII, Nuova serie, 75-83. https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/07/bollettinon10_gennaio_2019.pdf
- Tibaldini, M. (2022). Didattica ludica e formazione storica alla scuola primaria (Tesi dottorale). <https://bia.unibz.it/esploro/outputs/991006413797201241>
- Torre, S. de la (2005). Aprendizaje integrado y cine formativo. In S. de la Torre, M. A. Pujol e N. Rajadell (coords.), *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine* (pp. 13–36). Narcea.
- Travé, G. (2003). Más allá de las paredes del aula: salidas de investigación escolar. *Cooperación educativa*, 71-72, 43-46 Kikiriki.
- Trilling, B. e Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. FrancoAngeli.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40- 55. <https://ijet.itd.cnr.it/index.php/td/article/download/1013/1010/>
- Tucci, R. (2005). Il Codice dei beni culturali e del paesaggio e i beni etnoantropologici: qualche riflessione. *Lares*, LXXI, 1, 2005, 57-70. <http://www.iccd.beniculturali.it/getFile.php?id=5969>
- Tutiaux-Guillon, N. (2016). Henri Moniot (1935-2017). *Revue Française de Pédagogie-recherches en éducation*, 195, 87-90. OpenEdition Journal. <https://www.jstor.org/stable/44947741>
- Tutiaux-Guillon, N. (2019). History teachers training in France: ten years of reforms and dysfunctions... *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, 181-198. InFieri. https://www.academia.edu/38782430/Prospettive_per_la_Didattica_della_Storia_in_Italia_e_in_Europa_a_c._di_E._Valseriati_New_Digital_Frontiers_Palermo_2019_pp._7-12
- Tuttoscuola (2023). La scuola italiana è sempre più rosa: oltre 8 insegnanti su 10 sono donne <https://www.tuttoscuola.com/donne-scuola-italiana/>
- UNESCO (2012). *Aprendizaje móvil para docentes. temas globales. Serie de documentos de trabajo de la UNESCO sobre aprendizaje móvil*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216452_spa
- UNESCO-The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Museums around the world in the face of Covid-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>
- Uzelac, A. (2008). How to understand digital culture: Digital culture- a resource for a knowledge society? In A. Uzelac e B. Cvjeticanin (eds), *Digital Culture: The Changing Dynamic* (pp. 7-24). Zagreb: Institute for International Relations.

- Vecco M. (2011). *L'evoluzione del concetto di patrimonio culturale*. Franco Angeli
- Vicent, N. (2013). *Evaluación de un programa de educación patrimonial basado en tecnología móvil* (Tesi dottorale). Universidad Autónoma de Madrid.
- Vicent, N., Rivero, P. G., e Feliu, M. T. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102 83. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222511>
- Vicente, A.S. (2018). Videojuegos en el aula de Geografía, Historia e Historia del Arte: Breve recopilación de las experiencias de su uso en Educación. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/335131>
- Villalón, T. D. (2016). El proyecto Ambrosía. Imágenes digitales del patrimonio alimentario andaluz en el repositorio Europea Food & Drink. Proyectos, Actuaciones y Experiencias-*Revista ph Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 90, 170-187. <https://www.iaph.es/revistaph/index.php/revistaph/article/view/3826>
- Villanova, M. (2021). Neuroscienze e inclusione sociale. In Orletti, F. (a cura di) *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità* (pp. 98 -107). Franco Angeli
- Vygotskij L. S. (1981). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In Bruner J.S., Jolly A. e Sylva K. (a cura di) *Il gioco in un mondo di simboli*, 4, Armando.
- Walker, Z., McMahon, D. D., Rosenblatt, K., e Arner, T. (2017). Beyond Pokémon: Augmented Reality Is a Universal Design for Learning Tool. *Sage Open*, 7(4), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244017737815>
- Wilschut, A. H. (2010). La storia in balia di politici e ideologie: Germania, Inghilterra e Paesi Bassi nel XIX e XX secolo. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693- 723. doi: 10.1080/00220270903049446.
- Winters, N. (2007). What is mobile learning? In M. Sharples (ed.), *Big Issues in Mobile Learning. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative*, (pp. 5-9). https://www.researchgate.net/publication/32231537_Big_Issues_in_Mobile_Learning
- Wright-Maley, C., Lee, J.K. e A. Friedman (2018). Digital Simulations and Games in History Education. In S.A. Metzger e L.M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch23>
- Xhembulla, J., Rubino, I., Malnati, G. e Barberis, C. (2014). Intrigue at the Museum: facilitating engagement and learning through a location-based mobile game. *International Association for the Development of the Information Society*, 41-48. IADIS <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557238.pdf>
- Yenawine, P. (1997). Thoughts on Visual Literacy. In J. Flood, D. Lapp, e S. B. Heath (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy Through the Communicative and Visual Arts*. Retrieved March 26, 2021 <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781410611161.ch62AWiley>
- Zambardino, B. (2020). Cinema, Videogames e turismo. In S. Pescarin (a cura di), *Videogames, Ricerca, Patrimonio Culturale* (pp. 294-298). FrancoAngeli. <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/538>

- Zanazzi, S., e Coppola, S. (2021). Experiencing art from a distance. Digital technologies for museums during and beyond the pandemic. *Form@re-Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(3), 118–132. <https://doi.org/10.36253/form-11617>
- Zannini, A. (2021). L'insegnamento della storia nella tempesta digitale. *Storia e Futuro*, 54. <https://doi.org/10.30682/sef5421h>
- Zhang, A. (2020). The Narration of Art on Google Arts and Culture. *The Macksey Journal*, 1, Article 149. <https://mackseyjournal.scholasticahq.com/article/21828-the-narration-of-art-on-google-arts-and-culture>
- Zin, N. A. M., e Yue, W. (2009). History educational games design. *International conference on electrical engineering and informatics*, 5–7 August, 1, 269-275, IEEE.
- D.M. 31 luglio 2007. G.U. ottobre 2007 n.198. Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.data PubblicazioneGazzetta=2007-10-01&atto.codiceRedazionale=07A08132&elenco30giorni=false

RIFERIMENTI NORMATIVI E DOCUMENTALI

- Legge 13 novembre 1859, n.3725 (Legge “Casati”) http://www.dircost.unito.it/root_subalp/docs/1859/1859-3725.pdf
- R.D. 15 settembre 1860 Regolamento per l'istruzione Elementare (primi Programmi per la scuola elementare per l'Italia unificata – “Programmi Mamiano”) http://www.dircost.unito.it/root_subalp/docs/1859/1859-3725.pdf
- La legge legge 15 luglio 1877 n. 3961 (Legge “Coppino”) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1877/07/30/177/sg/pdf>
- R.D. 25 settembre 1888, n.5724 “Istruzioni e Programmi Didattici per le Scuole Elementari” <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1888/04/03/79/sg/pdf>
- R.D. 29 novembre 1894, n.525 “Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari” <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/04-i-programmi-del-1894.pdf>
- R.D. n.43 del 1905 “Programmi per le Scuole Elementari” <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1905/03/09/57/sg/pdf>
- Legge 4 giugno 1911, n.487 (Legge “Daneo-Credaro”). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1911/06/17/142/sg/pdf>
- R.D. 1- ottobre 1923, n 2185 “Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare (Programmi “Gentile”) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1923/10/24/250/sg/pdf>
- Programmi di studio, norme e prescrizioni didattiche per le scuole elementari (1934) <https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/07-I-programmi-del-1934.pdf>
- D.M. 9 febbraio 1945 e Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n.459- *Programmi per le scuole elementari materne* (045U0459) (GU Serie Generale n.100 del 21-08-1945 - Suppl. Ordinario) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1945/08/21/045U0459/sg>

- Costituzione della Repubblica Italiana* (GU Serie Generale n.298 del 27-12-1947) [https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/constituzione](https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/ costituzione)
- Dichiarazione Universale dei Diritti umani* dell'ONU del 1948 https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/DICHIARAZIONE_diritti_umani_4lingue.pdf
- Convenzione per la protezione dei Beni Culturali in caso di conflitto armato* – L'Aja, 1954. <https://unesco.cultura.gov.it/pdf/Convenzionedell'Aja1954-ITA.pdf>
- D.P.R. n.503 del 14 giugno 1955 “Programmi didattici per la scuola primaria” (GU Serie Generale n.146 del 27-06-1955) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1955/06/27/055U0503/sg>
- Patto internazionale sui Diritti economici, sociali e culturali* del 1966 https://unic.un.org/aroundworld/unics/common/documents/publications/intlconvenantshumanrights/brussels_intlconvenantshumanrights_italian.pdf
- Legge 6 agosto 1967, n. 765 *Modifiche ed integrazioni alla legge urbanistica 17 agosto 1942, n. 1150.* (GU Serie Generale n.218 del 31-08-1967) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1967/08/31/067U0765/sg>
- Convenzione concernente le misure da adottare per interdire e impedire l'illecita importazione, esportazione e trasferimento di proprietà dei beni culturali* - Parigi, 1970. <https://www.lazio.beniculturali.it/wp-content/uploads/2022/04/Convenzionesullacircolazioneideiben1970-ITA.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Convenzione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale* - Parigi 16.11.1972. <https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Convenzione-Patrimonio-Mondiale-italiano-1.pdf>
- UNESCO (1972). *Convenzione sulla protezione del patrimonio mondiale, culturale e naturale* <https://unesco.cultura.gov.it/pdf/ConvenzionePatrimonioMondiale1972-ITA.pdf>
- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419, *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti.* <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1974-05-31;419>
- Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979 (in SO alla GU 20 febbraio 1979, n. 50). *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale.* https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/handicap_new/allegati/dm1979.doc
- Convenzione per la salvaguardia del patrimonio architettonico dell'Europa* - Granada, 1985 <https://rm.coe.int/168007a0f9>
- D.P.R. 12 febbraio 1985 n.104 “Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria” (GU Serie Generale n.76 del 29-03-1985 - Suppl. Ordinario) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>
- Legge 5 giugno 1990, n. 148 “Riforma dell'ordinamento della scuola elementare” (GU Serie Generale n.138 del 15-06-1990) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/06/15/090G0183/sg>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Convenzione europea per la protezione del patrimonio archeologico* - La Valletta, 1992. <https://rm.coe.int/168007bd45>
- Accordo quadro tra il Ministero dei Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica Istruzione (20 marzo 1998). https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/cm312_98.shtml

- Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112 *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59.* (GU Serie Generale n.116 del 21-05-1998 - Suppl. Ordinario n. 96)
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/05/21/098A4235/sg>
- Decreto Legislativo 20 ottobre 1998, n. 368 *Istituzione del Ministero per i beni e le attività culturali, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59.* (GU Serie Generale n.250 del 26-10-1998)
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-10-26&atto.codiceRedazionale=098G0424
- Raccomandazione R(98)5 del Consiglio d'Europa.
<https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1998%2003%2017%20Raccomandazione%20COE.pdf>
- Decreto Legislativo 29 ottobre 1999, n. 490 *Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali, a norma dell'articolo 1 della legge 8 ottobre 1997, n. 352.* (GU Serie Generale n.302 del 27-12-1999 - Suppl. Ordinario n. 229)
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/12/27/099G0542/sg>
- Convenzione sulla protezione del patrimonio culturale subacqueo – Parigi, 2001.
<https://unesco.cultura.gov.it/pdf/ConvenzionePatrimoniosubacqueo2001-ITA.pdf>
- Decreto Legislativo 30 Marzo 2001, n. 165 *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche.* (GU Serie Generale n.106 del 09-05-2001 - Suppl. Ordinario n. 112) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/05/09/001G0219/sg>
- Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale – Parigi, 2003.
https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Convenzione-Patrimonio-Immateriale_ITA-2.pdf
- Charter for the Preservation of the Digital Heritage - UNESCO, 2003.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179529>
- Legge 28 marzo 2003, n. 53 *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.* (GU Serie Generale n.77 del 02-04-2003)
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
- Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale - Parigi, 17 ottobre 2003.
https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Convenzione-Patrimonio-Immateriale_ITA-2.pdf
- Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42 *Codice dei beni culturali e del paesaggio, ai sensi dell'articolo 10 della legge 6 luglio 2002, n. 137.* (GU Serie Generale n.45 del 24-02-2004 - Suppl. Ordinario n. 28)
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2004-02-24&atto.codiceRedazionale=004G0066
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* (GU Serie Generale n.51 del 02-03-2004 - Suppl. Ordinario n. 31) Allegato B: *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati*
https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf
- Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società. Faro, 2005.
<http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2016/01/Convenzione-di-Faro.pdf>
- Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali. Parigi, 2005.
<https://unesco.cultura.gov.it/pdf/ConvenzionesullaDiversitadelleEspressioniCulturali2005-ITA.pdf>

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- ONU (2006). *Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità* <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>
- Parlamento e Consiglio Europeo (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2006/962/CE) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FI>
- Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea* adottata nel 2007 https://fra.europa.eu/sites/default/files/charter-of-fundamental-rights-of-the-european-union-2007-c_303-01_it.pdf
- Dichiarazione di Friburgo sui diritti culturali* del 2007 <https://www.unifr.ch/ethique/en/assets/public/Files/declaration-it3.pdf>
- D.M. 31 luglio 2007 *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*. (GU Serie Generale n.228 del 01-10-2007 - Suppl. Ordinario n. 198) https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf
- D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235 *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti della scuola secondaria*. (GU Serie Generale n.293 del 18-12-2007) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>
- Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 2009 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0>
- D.M. 10 settembre 2010 n.249 *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. (11G0014) (GU Serie Generale n.24 del 31-01-2011 - Suppl. Ordinario n. 23) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>
- LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. (10G0192) (GU Serie Generale n.244 del 18-10-2010) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg>
- Despacho n.17169/2011 <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/17169-2011-1011055>
- Legge Regionale n.9 del 2011. Regione Sicilia. <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/regioni/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2011-08-06&atto.codiceRedazionale=011R0350>
- D.M. 16 novembre 2012, n. 254 “*Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89*”. (13G00034) (GU Serie Generale n.30 del 05-02-2013) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>
- Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile* (2015) <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Legge 13 luglio 2015, n. 107 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Decreto Ministeriale n.850 del 27/10/2015 http://www.sardegna.istruzione.it/allegati/2015/DM_850_27_10_2015.pdf

- ONU (2015). *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- I Piano Nazionale per l'educazione al Patrimonio Culturale (2015-2016). https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2015/12/Primo_Piano_nazionale_d_educazione_al_patrimonio_culturale_2015-2016.pdf
- Nota Miur, prot. n. 35 del 07.01.2016 *Indicazioni e orientamenti per la definizione del Piano Triennale per la Formazione del Personale*. [https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/MIURAOODPITREGISTRO_UFFICIALE\(U\)0000035_07-01-2016.pdf](https://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/MIURAOODPITREGISTRO_UFFICIALE(U)0000035_07-01-2016.pdf)
- Piano Nazionale Scuola Digitale* (D.M. n.851 del 27 ottobre 2016). <https://www.miur.gov.it/scuola-digitale>
- Consiglio d'Europa (2017). Raccomandazione CM/Rec (2017) agli Stati membri sulla "Strategia europea per il patrimonio culturale per il 21° secolo" [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0605(01)&from=EN)
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 62 Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00070) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg>
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66 Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>
- II Piano Nazionale per l'educazione al Patrimonio Culturale (2017-2018). https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2019/05/II-secondo-piano-nazionale-d_educazione-al-patrimonio-culturale-2016-2017.pdf
- Documento *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (MIUR, 2018) <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Nota di accompagnamento n.3645/2018 del Ministero dell'Istruzione <https://www.miur.gov.it/-/nota-di-trasmissione-documento-indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari->
- Piano Triennale per la digitalizzazione e l'Innovazione dei musei* del 2018 <http://musei.beniculturali.it/wp-content/uploads/2019/08/Piano-Triennale-per-la-Digitalizzazione-e-l%E2%80%99Innovazione-dei-Musei.pdf>
- Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- III Piano Nazionale per l'educazione al Patrimonio Culturale (2018-2019). https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2019/05/PNE_allegato.pdf
- Legge 20 agosto 2019, n.92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. (19G00105) (GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- UNESCO (2019). *Culture|2030 Indicators* <https://whc.unesco.org/en/culture2030indicators/>
- D.P.C.M. 4 marzo 2020. *Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale*. (20A01475) (GU Serie Generale n.55 del 04-03-2020) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/04/20A01475/sg>

- Legge 1 ottobre 2020, n. 133 *Ratifica ed esecuzione della Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, fatta a Faro il 27 ottobre 2005. (20G00152) (GU Serie Generale n.263 del 23-10-2020) https://www.gazzettaufficiale.it/gazzetta/serie_generale/caricaDettaglio?dataPubblicazioneGazzetta=2020-10-23&numeroGazzetta=263
- UNESCO (2020). *Education for Sustainable Development: a Roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Commissione Europea (2021). *Raccomandazione (UE) 2021/1970 relativa a uno spazio comune europeo di dati per il patrimonio culturale* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32021H1970>
- Consiglio d'Europa 2021. *Methodology european cultural heritage strategy for the 21St century* <https://rm.coe.int/strategy-21-methodology-guidelines/1680a4029d>
- Decreto-Legge 1 marzo 2021, n. 22 *Disposizioni urgenti in materia di riordino delle attribuzioni dei Ministeri*. (21G00028) (GU Serie Generale n.51 del 01-03-2021) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2021/03/01/21G00028/sg>
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (2021). <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- IV Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2021 <https://dgeric.cultura.gov.it/wp-content/uploads/2021/11/Piano-Nazionale-per-lEducazione-al-patrimonio-2021.pdf>
- Piano Triennale delle Arti (DPCM del 12 maggio 2021)*. <https://www.miur.gov.it/il-piano-delle-arti>
- Digital Education Action Plan (2021-2027)*.. <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Legge Costituzionale 11 febbraio 2022, n. 1 *Modifiche agli articoli 9 e 41 della Costituzione in materia di tutela dell'ambiente*. (22G00019) (GU Serie Generale n.44 del 22-02-2022) <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/02/22/22G00019/sg>
- CCNL (Contratto Collettivo Nazionale Lavoro) del 18/1/2024 del comparto scuola <https://www.aranagenzia.it/attachments/article/14455/CCNL%20IR%202019-2021%20completo%20per%20pubblicazione.pdf>

INDICE DELLE FIGURE

- Figura n. 1* Esiti di una indagine su formazione in Storia e in Didattica della Storia su piattaforma S.O.F.I.A.: confronto corsi erogati nel 2017 e nel 2018.
- Figura n. 2* Esiti di una indagine su formazione in Storia e in Didattica della Storia su piattaforma S.O.F.I.A.: contenuti dei corsi erogati.
- Figura n. 3* Esiti di una indagine su formazione in Storia e in Didattica della Storia su piattaforma S.O.F.I.A.: destinatari dei corsi erogati.
- Figura n. 4* Convenzioni UNESCO: apporti ai processi di patrimonializzazione. Fonte: elaborazione propria.
- Figura n. 5* *Time line* delle principali convenzioni del Consiglio d'Europa su tema patrimonio culturale.
- Figura n. 6* Apporti ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale nei documenti dell'Unione Europea.
- Figura n. 7* Azioni di sensibilizzazione promosse a livello istituzionale o associativo.
- Figura n. 8* Principali azioni di sensibilizzazione al patrimonio culturale in Italia nell'ultimo decennio.
- Figura n. 9* I prodromi dell'educazione al patrimonio culturale nei *curricula* ufficiali italiani dal 1979 al 2007.
- Figura n.10* Piani Nazionali per l'Educazione al patrimonio culturale: elementi essenziali
- Figura n.11* Educazione al patrimonio culturale in Italia: riferimenti normativi dell'ultimo decennio.
- Figura n.12* Indicazioni metodologiche su Educazione al patrimonio culturale e Storia nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2012.
- Figura n.13* Modello tradizionale di didattica del patrimonio culturale presente nella pratica quotidiana
- Figura n.14* Ostacoli nella pratica quotidiana dell'educazione al patrimonio culturale.
- Figura n.15* Livelli di concezione del patrimonio culturale tra i docenti.
- Figura n.16* Principali ostacoli nella pratica quotidiana dell'educazione al patrimonio culturale.
- Figura n.17* Visione del patrimonio culturale nella pratica didattica attuale.
- Figura n.18* Modello di didattica del patrimonio elaborato da Estepa (2001).
- Figura n.19* Modelo deseable para la enseñanza con el patrimonio (Suárez et al., 2014).
- Figura n.20* Sequenza di fasi della proposta didattica *Un día en la vida de Lucio Numisio*.
- Figura n.21* Fasi di una strategia didattica per l'uso del patrimonio culturale in funzione degli apprendimenti.
- Figura n.22* Caratteri comuni alle risorse museali in rete.
- Figura n.23* Opportunità offerte da *Internet* nell'educazione al patrimonio culturale in ambiti non formali.
- Figura n.24* Motivazioni a supporto dell'introduzione del digitale nell'educazione al patrimonio culturale
- Figura n.25* Potenzialità della realtà aumentata nei processi educativi nella scuola primaria.
- Figura n.26* Caratteri e bisogni della "Generazione Alpha". Opportunità offerte dal digitale nei processi edu-patrimoniali.
- Figura n.27* Funzioni didattiche degli audiovisivi nei processi di educazione al patrimonio culturale.
- Figura n.28* Caratteristiche dell'm-learning in contesti di educazione al patrimonio culturale.
- Figura n.28* Indicatori per valutare le possibilità di uso educativo delle *Apps*.
- Figura n.29* Condizioni per l'efficacia del *mobile learning*.
- Figura n.29* Prospetto di sintesi dei benefici derivanti dall'uso di videogiochi in contesti storico-patrimoniali.
- Figura n.30* Principi per creare *serious games* diretti a favorire educazione storica e al patrimonio culturale: modello *CREAM*.
- Figura n.31* Disegno e articolazione della ricerca (indagine empirica).
- Figura n.32* Fasi seguite nella progettazione e costruzione del Protocollo *TDDPS*.
- Figura n.33* Struttura del Protocollo *TDDPS*.
- Figura n.34* Fasi seguite nella progettazione e costruzione del Questionario *SICIPATRID*.

- Figura n.35* Struttura del questionario *SICIPATRID*.
- Figura n.38* Mappa semantica delle pratiche didattiche.
- Figura n.39* Mappa semantica degli ostacoli.
- Figura n.40* Risultati della domanda n.2 relativa alla categoria n.2 *Età del campione partecipante*.
- Figura n.41* Risultati della domanda n.3 relativa alla categoria n.3 *Servizio prestato nella scuola primaria*.
- Figura n.42* Risultati della domanda 9 (N=289) relativa alla categoria *Tipologia di risorse digitali utilizzate in aula*.
- Figura n.43* Risultati della domanda 10 (N=289) relativa alla categoria *Tipologia del patrimonio culturale analizzato in classe con l'uso di risorse digitali* (P.Arq/Art/Mon: patrimonio archeologico, artistico e monumentale).
- Figura n.44* Risultati della domanda n.15 (N=289) relativa alla categoria n.8 *Adeguatezza, per la scuola primaria, delle risorse digitali specifiche disponibili*.
- Figura n.42* Risultati della domanda n.21 (N=289) relativa alla categoria n.20 *Livello di fattibilità di un'educazione al patrimonio culturale con l'uso del digitale nella scuola primaria*.

INDICE DELLE TABELLE

- Tabella n. 1* Evoluzione storica dei Programmi per la scuola elementare in Italia dal 1860 al 1955.
- Tabella n. 2* Nuovi Programmi per la scuola primaria del 1985.
- Tabella n. 3* Dal 1985 al 2007: nuove prospettive per la didattica della storia.
- Tabella n. 4* Concezione della Storia nelle Indicazioni 2012.
- Tabella n. 5* Dopo le Indicazioni nazionali 2012.
- Tabella n. 6* Schematizzazione della proposta didattica di Calvani (1986).
- Tabella n. 7* Evoluzione storica della normativa di tutela nell'Italia pre e post-unitaria nel periodo antecedente la Costituzione del 1948: apporti ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale.
- Tabella n. 8* Evoluzione storica della normativa di tutela nell'Italia repubblicana: principali apporti ai processi di concettualizzazione del patrimonio culturale.
- Tabella n. 9* La progressiva costruzione della visione europea di educazione al patrimonio culturale nei principali documenti dell'Unione Europea.
- Tabella n.10* Azioni di sensibilizzazione in materia di educazione al patrimonio culturale poste in essere dall'Unione Europea.
- Tabella n.11* Classificazioni di serious games relative al patrimonio culturale.
- Tabella n.12* Le dimensioni professionali del docente del terzo millennio.
- Tabella n.13* Sintesi della valutazione espressa dai giudici su punto 4 "Guida del moderatore: Aspetti specifici/Copione dell'intervista".
- Tabella n.14* Prospetto di sintesi della Valutazione complessiva finale del *Protocollo TDDPS*.
- Tabella n.15* Codificazione con *Atlas.ti v.8*.
- Tabella n.16* B.1 Lettera di presentazione del questionario.
- Tabella n.17* B.2 Domande specifiche del questionario (misurazione complessiva di sintesi).
- Tabella n.18* B.3 Valutazione complessiva dello strumento.
- Tabella n.19* Sintesi dei risultati della prova pilota sul questionario.
- Tabella n.20* Corrispondenze tra obiettivi, dimensioni, categorie, sottocategorie, items del questionario *SICIPATRID*.
- Tabella n.21* Sistema di codificazione adottato con relativi valori di radicamento e densità.
- Tabella n.22* Dalla fase qualitativa a quella quantitativa: corrispondenze tra categorie, dimensioni e items.
- Tabella n.23* Studi più elevati realizzati. Ci sono persone che hanno segnato due o tre opzioni.
- Tabella n.24* Risultati della domanda n.5 (N=289) relativa alla categoria *Aree specifiche di Formazione ricevuta*.
- Tabella n.25* Risultati della domanda n.17 (N=289) relativa alla categoria *Aspetti positivi*.

- Tabella n.26* Risultati della domanda n.17 (N=289) relativa alla categoria *Aspetti negativi*.
- Tabella n.27* Risultati delle domande 7 e 12 (N=289) relative alla categoria. *Modalità di reperimento delle risorse digitali utilizzate*
- Tabella n.28* Risultati della domanda 8 (N=289) relativa alla categoria Scopo dell'uso delle TIC nella fase preparatoria delle lezioni.
- Tabella n.29* Risultati della domanda 11 (N=289) relativa alla categoria *Tipologia di azioni richieste agli studenti in classe*.
- Tabella n.30* Disponibilità/adequazione delle risorse strumentali.
- Tabella n.31* Risultati della domanda n.14 (N=289) relativa alla categoria *Disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria*.
- Tabella n.32* Risultati relativi alle domande nn.18 e 19 relative alle categorie nn. 17. e 18 Adeguazione della formazione per l'uso di risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria e. Adeguazione della formazione per creare risorse digitali specifiche per alunni di scuola primaria.
- Tabella n.33* Risultati della domanda n. 22 (N=289) relativi alla categoria *Commenti e/o suggerimenti per migliorare l'azione educativa*.
- Tabella n.34* Risultati della domanda n. (N=289) relativa alla categoria *Bisogni dei docenti*.
- Tabella n.35* Tabella di sintesi dei risultati raggiunti in relazione a domande, ipotesi ed obiettivi della ricerca.

ALLEGATI

ALLEGATO I

**PARERE FAVOREVOLE
DELLA COMMISSIONE ETICA
DELL'UNIVERSITÀ DI MURCIA**

PARERE FAVOREVOLE DELLA COMMISSIONE ETICA DELL'UNIVERSITÀ DI MURCIA

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Vicerrectorado de Investigación
e Internacionalización

CEI Comisión de
Ética de
Investigación

CAMPU MARE NOSTRUM

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de
Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D^a Annalisa Giacalone ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis
Doctoral titulada *"El patrimonio cultural como recurso para la enseñanza de la
historia en un mundo digital: el caso de la escuela primaria siciliana"*, dirigida
por D. Alejandro Egea Vivanco y D^a Laura Arias Ferrer a la Comisión de Ética
de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de
conformidad con lo acordado el día tres de marzo de dos mil veintidós¹, por
unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de
la investigación, tal y como se manifiesta en la metodología de su proyecto,
deberá solicitar la autorización del centro responsable de los datos. Cuando lo
obtenga, remita copia a esta Comisión a fin de completar su expediente.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación
con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE ETICA DE INVESTIGACION DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 38542022

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del
Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Código seguro de verificación: 8HxPMedK-d8h2xK6J-u/NV85LJ-d88t68w

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia electrónica imprimible de un documento administrativo digitalizado y firmado por la Universidad de Murcia, según el artículo 40.1 y de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público, y en cumplimiento de lo establecido en el artículo 19.5 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.

ALLEGATO II

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL PROTOCOLO DE PLANIFICACIÓN DE GRUPOS FOCALES



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Facoltà di Educazione

Dottorato di Ricerca

***INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR
EXPERTOS DEL PROTOCOLO DE PLANIFICACIÓN DE
GRUPOS FOCALES***

Direttori di Tesi

*Alejandro Egea Vivancos
Laura Arias Ferrer*

Dottoranda

Annalisa Giacalone



INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL PROTOCOLO DE PLANIFICACIÓN DE GRUPOS FOCALES

Datos del validador/a

Formación académica	Doctorado		Licenciatura / Grado	
----------------------------	------------------	--	-----------------------------	--

Áreas de experiencia profesional	Didáctica CCSS		Enseñanza Secundaria		Otra experiencia profesional	
---	-----------------------	--	-----------------------------	--	-------------------------------------	--

Cargo	
--------------	--

Años de experiencia docente	
------------------------------------	--

1. Carta de presentación de los grupos focales:

Marque con una X la opción elegida

	Muy Poco	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
El objetivo principal de la investigación está indicado					
Se justifica la relevancia de la investigación					
El objetivo del grupo de discusión está indicado					
Se indican las modalidades de realización del grupo focal					
Se indica el carácter voluntario de la participación en la actividad de investigación					
Se indica el carácter anónimo y confidencial de la participación					
Se agradece al destinatario su posible colaboración.					

Comentarios y recomendaciones:

2. Diseño general y estructura de la Guía de Planificación de Grupos Focales:

Marque con una X la opción elegida

	Muy Poco	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
El título del grupo de discusión es relevante para su propósito.					
Se indican claramente los métodos de selección de los participantes (punto 1).					
Se especifica la forma en que se realiza el grupo de discusión (puntos 2 y 3).					
Los objetivos que se pretenden alcanzar con el grupo de discusión se indican con precisión (punto 4.a)					
Las áreas que se explorarán con el grupo focal se indican con precisión (punto 4.b)					
Se indica claramente la forma de transcribir los datos (punto 5).					
El modo de analizar e interpretar los resultados se especifica detalladamente (punto 6).					

3. Guía del moderador (punto 4.c): aspectos generales

Marque con una X la opción elegida

	Muy Poco	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Las precisiones sobre el anonimato de los participantes son claras					
Las precisiones sobre el uso de las opiniones expresadas durante la reunión son claras.					
Las preguntas, en general, son					

pertinentes para el objetivo del trabajo de investigación.					
Las preguntas, en general, son adecuadas con respecto a las características de los participantes del grupo de discusión					

4. Guía del moderador (punto 4.c): aspectos específicos (guión de la entrevista). Sobre la base del siguiente cuadro, indique su valoración para cada pregunta de la entrevista:

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Las preguntas son suficientes para alcanzar los objetivos del grupo de discusión.	1 No cumple el criterio 2 Nivel bajo 3 Nivel moderado 4 Nivel alto	1 Las preguntas no son suficientes para alcanzar los objetivos del grupo de discusión. 2 Las preguntas sólo alcanzan marginalmente los objetivos. 3 Algunas preguntas sólo alcanzan marginalmente los objetivos. 4 Las preguntas son suficientes para alcanzar los objetivos de la investigación.
CLARIDAD La pregunta es fácilmente comprensible, su sintaxis y su semántica son adecuadas.	1 No cumple el criterio 2 Nivel bajo 3 Nivel moderado 4 Nivel alto	1 La cuestión no está nada clara. 2 La pregunta requiere un cambio importante en el uso de las palabras para el significado y/o el orden 3 Sólo hay que cambiar algunos de los términos de la pregunta. 4 La pregunta es clara, tiene una semántica y una sintaxis adecuadas.
COHERENCIA La pregunta tiene una relación lógica con la dimensión que pretende medir.	1 No cumple el criterio 2 Nivel bajo 3 Nivel moderado 4 Nivel alto	1 La pregunta no tiene ninguna relación lógica con la dimensión que pretende medir. 2 La pregunta tiene una relación lógica marginal con la dimensión que pretende medir. 3 La pregunta tiene una relación lógica moderada con la dimensión que pretende medir. 4 La pregunta tiene una relación lógica completa con la dimensión que pretende medir.
RELEVANCIA La pregunta es relevante, por lo que debe incluirse.	1 No cumple el criterio 2 Nivel bajo 3 Nivel moderado 4 Nivel alto	1 La pregunta puede eliminarse sin afectar a la medición de la dimensión. 2 La pregunta sólo tiene una relevancia marginal para la dimensión que se va a medir. 3 La pregunta tiene una relevancia moderada para la dimensión que se va a medir. 4 La pregunta es muy relevante para la dimensión que se va a medir, por lo que debe incluirse.

Marque con una X la opción elegida

PREGUNTA	SUFICIENCIA	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
1	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
11	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
12	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
13	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
14	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
15	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
16	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
17	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
18	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
19	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Propuestas para mejorar las preguntas:

5. Evaluación general de la guía del grupo de discusión:

Marque con una X la opción elegida.

	Muy poco	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
El contenido de la guía del grupo de discusión es válido					

Comentarios y recomendaciones:

Gracias por la amable colaboración

ALLEGATO III

PROTOCOLLO PER LA REALIZZAZIONE DI FOCUS GROUP CON I DIRIGENTI SCOLASTICI

*“Tecnologia Digitale e Didattica del Patrimonio culturale
nella Sicilia occidentale”*

“TDDPS”



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Facoltà di Educazione

Dottorato di Ricerca

**PROTOCOLLO PER LA REALIZZAZIONE DI FOCUS GROUP
CON I DIRIGENTI SCOLASTICI**

“TDDPS”

***“Tecnologia Digitale e Didattica del Patrimonio culturale
nella Sicilia occidentale”***

Direttori di Tesi

*Alejandro Egea Vivancos
Laura Arias Ferrer*

Dottoranda

Annalisa Giacalone

**PROTOCOLLO PER LA REALIZZAZIONE DI FOCUS GROUP CON I DIRIGENTI SCOLASTICI*****“Tecnologia Digitale e Didattica del Patrimonio culturale nella Sicilia occidentale”*****“TDDPS”****1. SELEZIONE DEI PARTECIPANTI**

I partecipanti al focus group saranno complessivamente Dirigenti Scolastici della Sicilia, appartenenti ad Istituti scolastici che presentano al loro interno almeno una sede di scuola primaria. In caso di loro impedimento, prenderanno parte all’incontro i rispettivi Collaboratori.

Il processo di selezione dei partecipanti sarà effettuato per mezzo di un campionamento non probabilistico su base volontaria. A tale scopo, dopo gli opportuni contatti telefonici con i dirigenti da selezionare, sarà loro inviato formale invito scritto contenente indicazioni di dettaglio su scopi e modalità dell’indagine e allegata documentazione *privacy* da restituire sottoscritta.

Al fine di garantire un adeguato grado di eterogeneità al gruppo, i partecipanti saranno selezionati in realtà scolastiche con caratteristiche e bisogni educativi diversificati.

Si cercherà, ove possibile, di costituire i gruppi con dirigenti che in un qualche modo si conoscano, poiché le interazioni verbali di gruppi naturali formati da persone che si conoscono costituiscono un valido materiale per la raccolta di informazioni nell’ambito delle scienze sociali in quanto permettono una interpretazione realistica delle forme di conoscenza (Pérez-Sánchez. e Viquez-Calderón, 2010).

I partecipanti saranno suddivisi in tre distinti gruppi formati da quattro/cinque dirigenti ciascuno, sia per consentire una maggiore interazione tra loro, sia per avere opportunità di confrontare i risultati tra i gruppi come “ criterio di coerenza interna” (Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, D., 2010. p.96). Gli incontri dei gruppi si terranno in giornate diverse.

2. DATE E ORARI

La data e l’orario dell’incontro, previamente concordati con i partecipanti per le vie brevi, saranno comunicati loro formalmente con la lettera d’invito (ALLEGATO 1).

3. SEDE DEL FOCUS GROUP

L’incontro sarà tenuto on line utilizzando la piattaforma Zoom dell’Università di Murcia mediante link che sarà comunicato nella lettera di invito.

4. PIANIFICAZIONE DEL FOCUS GROUP**a. OBIETTIVI DA CONSEGUIRE CON IL FOCUS GROUP:**

- Individuare i punti di forza e le criticità nell’utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali nel campo dell’educazione al patrimonio culturale nei territori oggetto d’indagine

- Individuare le percezioni dei Dirigenti scolastici riguardo all'uso del digitale nelle attività di educazione al patrimonio culturale.
- b. AREE DA ESPORARE:
- Area dell'organizzazione
Rilevare dati oggettivi correlati a: disponibilità di risorse umane, finanziarie e strumentali da parte delle scuole, disponibilità di risorse per la formazione del personale docente, disponibilità di risorse digitali reperibili in rete, relazioni scuole-luoghi di cultura, modalità organizzative durante il lockdown conseguente alla pandemia da Sars-Cov2.
 - Area delle percezioni
Esplorare le percezioni dei Dirigenti in merito alle possibilità di utilizzo di risorse digitali per l'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria e ai possibili sviluppi futuri.
- c. GUIDA DEL MODERATORE
- Introduzione
Saluti iniziali, presentazione del moderatore con esplicitazione degli obiettivi e dello stato della ricerca, precisazione degli obiettivi del focus group, esplicitazione delle modalità di svolgimento della discussione, breve presentazione degli intervenuti.
Precisazioni in merito a:
 - a) Anonimato sugli interventi: L'incontro sarà registrato ai soli fini di procedere alla trascrizione degli interventi. Verrà in ogni caso garantito l'anonimato dei partecipanti, in quanto *non saranno rivelati né i nomi delle scuole né i nomi dei Dirigenti e/o Collaboratori partecipanti, che saranno identificati esclusivamente in modo generico con espressioni del tipo "Dirigente 1, Dirigente 2, ..." oppure "Collaboratore 1, Collaboratore 2,..."*
 - b) Uso delle opinioni rilevate nel corso dell'incontro: *le opinioni espresse e i dati rilevati nel corso dell'incontro saranno utilizzati ai soli fini del completamento della presente ricerca. Potranno essere effettuate pubblicazioni derivate in cui non appariranno mai dati individuali che identificano i partecipanti.*
 - Fase centrale - Copione dell'intervista
Area organizzativa
 1. *Ritenete che nelle scuole da voi dirette siano disponibili risorse umane appositamente formate per progettare e realizzare percorsi di studio del patrimonio culturale locale attraverso l'uso di risorse digitali? [Se "sì": quale tipo? Se "no": cosa pensate che manchi?]*
 2. *Come considerate le risorse finanziarie per la formazione del personale docente?*
 3. *Che tipo di dotazioni tecnologiche (hardware) sono presenti nelle vostre scuole?*
 4. *Che tipo di risorse digitali offrono i musei siciliani? In particolare ritenete che offrano contenuti digitali specifici e adeguati per supportare lo studio del patrimonio locale da parte degli alunni di scuola primaria?*
 5. *Durante il lockdown per pandemia da Sars-Cov2 la legislazione italiana ha imposto il divieto di visite e viaggi di istruzione nei siti culturali. Quali soluzioni avete adottato per permettere lo studio del patrimonio culturale locale in assenza di visite ai siti culturali?*

6. *Potreste descrivere eventuali esperienze di condivisione di risorse digitali e/o di scambi professionali tra i docenti della vostra scuola o con docenti di altre scuole?*

Area delle percezioni

7. *Secondo voi è possibile educare al patrimonio culturale nella scuola primaria attraverso l'uso di risorse e tecnologie digitali?*
8. *Quali benefici potrebbero trarre gli alunni di scuola primaria da uno studio del patrimonio culturale effettuato con l'uso di app e risorse digitali?*
9. *Secondo voi quali potrebbero essere gli ostacoli derivanti da una didattica del patrimonio realizzata con la tecnologia digitale?*
10. *Secondo voi, di cosa avrebbero bisogno i docenti per fare una buona didattica del patrimonio col digitale?*
11. *Che tipo di app stanno utilizzando i docenti per lavorare con il patrimonio locale?*
12. *Ritenete che l'attuale formazione del Vostro corpo docente sia adeguata per consentire l'utilizzo di risorse digitali già pronte e adeguate agli all'età degli alunni nell'ambito della didattica del patrimonio?*
13. *Secondo la vostra esperienza, in mancanza di risorse digitali specifiche per gli alunni di scuola primaria, ritenete che i docenti siano adeguatamente preparati per creare risorse digitali specifiche per consentire uno studio del patrimonio culturale locale da parte degli alunni di scuola primaria? [Se "sì": potreste fare degli esempi? Se "no": potreste spiegare il perché?]*
14. *Ci sono dei commenti o dei suggerimenti che vorreste fare in merito alla tematica in oggetto?*

- Conclusioni

Ringraziamenti da parte del moderatore.

5. TRASCRIZIONE DEL FOCUS GROUP

Successivamente si procederà a trascrivere l'incontro, avendo cura di riportare il contenuto esatto delle risposte date dai partecipanti. Si procederà poi ad effettuare un'analisi approfondita della trascrizione mediante raffronto con la registrazione dell'incontro al fine di individuare ed evidenziare le frasi ritenute più rilevanti ai fini della ricerca.

6. CATEGORIZZAZIONE E INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

Al fine di procedere all'interpretazione dei dati rilevati nel corso dell'incontro, si procederà ad effettuare la categorizzazione dei risultati sulla base di alcune dimensioni predefinite, utilizzando il seguente schema, modificabile in sede di analisi:

AREE	DIMENSIONI	CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE	ESPRESSIONI SIGNIFICATIVE	SINTESI INTERPRETATIVA
	DISPONIBILITÀ DI RISORSE UMANE				
	ADEGUATEZZA DI RISORSE PER LA FORMAZIONE DEL PERSONALE DOCENTE				

AREA ORGANIZZATIVA	TIPOLOGIA DI RISORSE STRUMENTALI				
	TIPOLOGIA DI RISORSE DIGITALI AD HOC REPERIBILI NEI MUSEI SICILIANI				
	SOLUZIONI ORGANIZZATIVE DURANTE IL LOCKDOWN				
	MODALITÀ DI SCAMBI CULTURALI TRA DOCENTI				
AREA DELLE PERCEZIONI	POSSIBILITÀ DI EDUCARE AL PATRIMONIO CON IL DIGITALE NELLA SCUOLA PRIMARIA				
	BENEFICI NELL'USO DEL DIGITALE NELLO STUDIO DEL PATRIMONIO CULTURALE				
	OSTACOLI NELL'USO DEL DIGITALE NELL'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE				
	BISOGNI DEI DOCENTI PER UNA DIDATTICA DIGITALE DEL PATRIMONIO				
	TIPOLOGIA DI APP UTILIZZATE DAI DOCENTI				
	ADEGUATEZZA DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI PER L'UTILIZZO DI RISORSE DIGITALI GIÀ PRONTE NELLA DIDATTICA DEL PATRIMONIO				
	ADEGUATEZZA DELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI PER LA CREAZIONE DI RISORSE DIGITALI SPECIFICHE PER LL'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE NELLA SCUOLA PRIMARIA				
	ULTERIORI COMMENTI/SUGGERIMENTI				

Bibliografia consultata

Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional De Salud Pública*, 26(1).

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/53>

Castillo, A.M. e Barberá M.G. (2003). Manual de procedimiento para la realización de grupos de discusión. Consejería de Sanidad. Comunidad Autónoma de Murcia.

<https://sms.carm.es/somosmas/documents/63024/0/Gu%C3%ADa+grupos+focales+EMCA.pdf/25272431-4405-4474-982f-c8971823edce>

Escobar-Pérez, J. e Cuervo-Martínez, Á (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.

https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

Garrote, P. R., e Rojas, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 18.
<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>

Pérez-Sánchez, R. e Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en psicología*, 23-24 (10-111), 87-101.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442010000100004&lng=pt&tlng=es

ALLEGATO AL PROTOCOLLO “TDDPS”



FACULTAD DE EDUCACIÓN



Alla c.a. della Dirigente Scolastica

Prof.ssa

LETTERA D'INVITO PER PARTECIPARE AD UN FOCUS GROUP SULL'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO CULTURALE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Gent.ma Dirigente Scolastica,

in qualità di Dottoranda presso l'Università di Murcia in Spagna, sto conducendo un percorso di ricerca sull'educazione al patrimonio culturale dal titolo *“Il patrimonio culturale come risorsa per l'insegnamento della storia in un mondo digitale: il caso della scuola primaria siciliana”*. L'obiettivo principale della ricerca è analizzare i benefici e gli aspetti problematici dell'educazione al patrimonio culturale mediata dalle risorse digitali. Trattasi di una ricerca di tipo esploratorio-descrittivo, che riveste una grande rilevanza nell'ambito delle scienze sociali per il suo carattere innovativo correlato all'esplorazione di nuovi modelli di insegnamento-apprendimento del patrimonio culturale basati sull'integrazione delle tecnologie più all'avanguardia.

Poiché sarei interessata a conoscere le opinioni dei Dirigenti Scolastici siciliani sulla tematica oggetto della ricerca, sono lieta di invitarLa a partecipare ad un focus group a cui prenderanno parte altri Dirigenti di scuole primarie della Sicilia orientale.

Il focus group si intitola *“Tecnologia digitale e didattica del patrimonio nella Sicilia occidentale”*.

Scopo del focus group sarà quello di far emergere, attraverso l'esplorazione delle percezioni dei Dirigenti scolastici, i punti di forza e di debolezza dell'attuale assetto organizzativo-didattico della scuola primaria in relazione alla tematica oggetto di indagine.

I dati raccolti, appositamente analizzati insieme ad altri dati che saranno rilevati nell'ambito di indagini di tipo quantitativo e qualitativo (questionario docenti e ricerche nei siti museali), permetteranno di giungere a conclusioni che potrebbero avere positive ricadute didattiche a beneficio di tutta la comunità educante.

Il focus group sarà realizzato in un unico incontro che si terrà il **... p.v. alle ore ...**, per una durata complessiva di 60 minuti circa, su piattaforma Zoom dell'Università di Murcia, collegandosi al seguente link <https://umurgia.zoom.us.....>

La partecipazione all'incontro ha carattere volontario. In caso di impedimento sarà possibile delegare il Collaboratore vicario o il secondo Collaboratore del Dirigente.

Tengo a precisare che, nel corso dell'incontro, sarà sempre possibile interrompere la partecipazione o rifiutare di rispondere a una o più domande, tenendo comunque in considerazione che in un focus group non ci sono risposte giuste o sbagliate e che la vera essenza di questo strumento di ricerca sta nelle opinioni espresse e nelle percezioni manifestate dai partecipanti.

L'incontro sarà registrato ai soli fini di procedere alla trascrizione degli interventi. Verrà in ogni caso garantito l'anonimato, in quanto non saranno mai rivelati i nomi dei Dirigenti e/o Collaboratori partecipanti né le scuole di cui fanno parte. La trascrizione degli interventi, infatti, sarà effettuata in modo generico utilizzando esclusivamente espressioni del tipo "*Dirigente 1, Dirigente 2, ...*" oppure "*Collaboratore 1, Collaboratore 2..*".

Le opinioni espresse e i dati rilevati nel corso dell'incontro saranno utilizzati ai soli fini del completamento della presente ricerca. Potranno essere effettuate pubblicazioni derivate in cui non appariranno mai dati individuali che identificano i partecipanti.

Per il successo della ricerca, sarei lieta che rispondesse positivamente alla presente, restituendo, debitamente compilato, l'allegato modulo di consenso al trattamento dati a uno dei seguenti indirizzi: xxxx@xxxx.xxx

Confidando nell'accoglimento dell'iniziativa, nella consapevolezza che la ricerca svolga un ruolo primario quale spinta per il miglioramento dell'azione educativa, porgo un vivo ringraziamento unitamente a un cordiale saluto.

ALLEGATO IV

INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL CUESTIONARIO

“SICIPATRID”



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Facoltà di Educazione

Dottorato di Ricerca

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR
EXPERTOS DEL CUESTIONARIO
“SICIPATRID”**

Direttori di Tesi

*Alejandro Egea Vivancos
Laura Arias Ferrer*

Dottoranda

Annalisa Giacalone

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL
CUESTIONARIO “SICIPATRID”¹**

A. DATOS DEL EVALUADOR EXPERTO

Formación académica	Doctorado		Licenciatura / Grado	
----------------------------	-----------	--	-----------------------------	--

Áreas de conocimiento	
------------------------------	--

Cargo	
--------------	--

Años de experiencia docente	
------------------------------------	--

B. EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO

1. Evaluación de la nota de presentación breve del cuestionario

A fin de evaluar, marque con una X la opción que elija

CRITERIOS	EVALUACIÓN			
	1	2	3	4
	INSUFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
Se indica el objetivo principal de investigación				
Se justifica la relevancia de la investigación				
Se indica el carácter voluntario de la participación en la investigación				
Se indica el carácter anónimo y confidencial de la participación en la investigación				
Se agradece al destinatario su colaboración				

Comentarios y recomendaciones

2. Evaluación de las preguntas específicas del cuestionario

Sobre la base de la siguiente tabla, por favor exprese su evaluación para cada pregunta del cuestionario en la siguiente cuadrícula:

TABLA PARA LA EVALUACIÓN DE LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO			
CATEGORÍA	CRITERIO	EVALUACIÓN	INDICADOR
ADECUACIÓN	La redacción y el contenido de la pregunta son adecuados para el público objetivo.	1 = INSUFICIENTE/NO CUMPLE EL CRITERIO	1 La aplicación no es apropiada para el grupo objetivo.
		2 = ACEPTABLE	2 La aplicación está poco adaptada al grupo objetivo.
		3 = BUENO	3 La aplicación es adecuada para el grupo objetivo pero podría mejorarse más
		4 = EXCELENTE/CUMPLE EL CRITERIO	4 La aplicación es muy adecuada para el grupo objetivo
CLARIDAD	La pregunta es clara y comprensible; su sintaxis y semántica son adecuadas.	1 = INSUFICIENTE/NO CUMPLE EL CRITERIO	1 La pregunta es poco clara y tiene una semántica y una sintaxis inadecuadas.
		2 = ACEPTABLE	2 La pregunta es poco clara y requiere un cambio significativo en la semántica y la sintaxis.
		3 = BUENO	3 La pregunta es clara en general pero podría mejorarse con alguna modificación en la semántica y/o la sintaxis..
		4 = EXCELENTE/CUMPLE EL CRITERIO	4 La pregunta es clara; tiene una semántica y una sintaxis adecuadas.
COHERENCIA	La pregunta tiene una relación lógica con la dimensión que pretende medir.	1 = INSUFICIENTE/NO CUMPLE EL CRITERIO	1 La pregunta no tiene relación lógica con la dimensión que pretende medir..
		2 = ACEPTABLE	2 La pregunta tiene una relación lógica marginal con la dimensión que pretende medir..
		3 = BUENO	3 En general, la pregunta tiene una relación lógica con la dimensión que pretende medir, pero podría mejorarse.
		4 = EXCELENTE/CUMPLE EL CRITERIO	4 La pregunta tiene una relación lógica completa con la dimensión que pretende medir.
RELEVANCIA	La pregunta es pertinente en relación con los objetivos de la investigación, por lo que debe incluirse en el cuestionario.	1 = INSUFICIENTE/NO CUMPLE EL CRITERIO	1 La pregunta no es relevante para las preguntas de la investigación
		2 = ACEPTABLE	2 La pregunta es sólo marginalmente relevante para las preguntas de la investigación
		3 = BUENO	3 La pregunta es relevante para las preguntas de la investigación
		4 = EXCELENTE/CUMPLE EL CRITERIO	4 La pregunta es muy relevante para las preguntas de la investigación, por lo que debe incluirse en el cuestionario

Por favor, marque con una X la opción que ha elegido para cada pregunta.

EVALUACIÓN DE LAS PREGUNTAS ESPECÍFICAS				
PREGUNTA	ADECUACIÓN	CLARIDAD	COHERENCIA	RELEVANCIA
1. Perfil del profesor				
1	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Percepción de los profesores sobre el uso del digital en la enseñanza del patrimonio en las escuelas primarias				
1	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
2	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
3	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
5	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
6	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
7	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
8	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
9	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
10	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
11	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
12	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
13	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
14	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
15	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Comentarios y recomendaciones:				

3. Evaluación general del instrumento de investigación:

A efectos de evaluación, marque con una X la opción que elija

CRITERIOS	EVALUACIÓN			
	1 INSUFICIENTE	2 ACEPTABLE	3 BUENO	4 EXCELENTE
El cuestionario tiene una longitud adecuada				
El cuestionario tiene una estructura adecuada				
El cuestionario es coherente con los objetivos de la investigación				
El cuestionario elaborado es, en general, una herramienta válida para la investigación..				

Comentarios y recomendaciones:

Gracias por su amable colaboración

¹ Instrumento basado en

Escobar-Pérez, J. e Cuervo-Martínez, Á (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición* , 6, 27-36.

https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

García López, E. e Cabero Almenara, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en proceso de educación a distancia. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-26

Garrote, P. R., e Rojas, M. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 18.

<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>

Micheli, M. E Gui, M. (2015). Le tecnologie digitali nella scuola valdostana: una ricerca su studenti e insegnanti delle secondarie di secondo grado

https://www.academia.edu/35068851/Le_tecnologie_digitali_nella_scuola_valdostana_una_ricerca_su_studenti_e_insegnanti_delle_secndarie_di_secondo_grado

Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1-30.

http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf

ALLEGATO V
QUESTIONARIO “SICIPATRID”



UNIVERSIDAD DE
MURCIA



Facoltà di Educazione

Dottorato di Ricerca

**IL PATRIMONIO CULTURALE
COME RISORSA PER L'INSEGNAMENTO IN UN MONDO DIGITALE**
Sfide, opportunità e prospettive per l'innovazione didattica nella scuola primaria

QUESTIONARIO DOCENTI

“SICIPATRID”

Sicilia Patrimonio Digitale

<https://encuestas.um.es.....>

Direttori di Tesi

*Alejandro Egea Vivancos
Laura Arias Ferrer*

Dottoranda

Annalisa Giacalone

Gentile Docente,

il patrimonio culturale è uno dei più importanti riferimenti identitari per una società e, negli ultimi anni, è stato oggetto di grande attenzione nell'ambito delle politiche italiane ed europee dell'educazione. D'altro canto, la forza attrattiva del digitale e la sua ormai indiscussa preminenza in ogni contesto di vita, soprattutto in era pandemica, ha permesso di individuare nuove frontiere nei processi di insegnamento-apprendimento.

Sebbene siano stati dedicati molti studi al tema dell'educazione al patrimonio culturale e dell'educazione digitale, poche ricerche, tuttavia, hanno esplorato i modelli di insegnamento-apprendimento del patrimonio culturale basati sull'uso di risorse e tecnologie digitali nella scuola primaria.

In tale contesto si colloca la presente ricerca condotta presso l'Università di Murcia (Spagna) e denominata *"Il patrimonio culturale come risorsa per l'insegnamento in un mondo digitale. Il caso della scuola primaria siciliana"*. Scopo principale dell'indagine è quello di individuare le criticità e i punti di forza correlati all'uso di risorse digitali nell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria della Sicilia.

La ricerca riveste una particolare rilevanza in ambito educativo, soprattutto in questo particolare momento storico in cui, a causa delle limitazioni indotte dalla pandemia da Sars Cov-2, l'esperienza di fruizione del patrimonio culturale è stata spostata dal luogo fisico al luogo digitale. L'attività d'indagine, infatti, permetterà di implementare la disponibilità di informazioni sui reali bisogni del personale scolastico e del segmento primario di istruzione con riguardo alla tematica in oggetto, in una prospettiva di miglioramento complessivo del sistema formativo.

Il questionario allegato alla presente, denominato *"SICIPATRID"* ed elaborato all'interno del predetto percorso di ricerca, persegue l'obiettivo di esplorare le percezioni dei docenti di scuola primaria siciliana in merito alle possibilità di utilizzo del digitale nell'educazione al patrimonio culturale, rilevando informazioni su: formazione del personale docente, pratiche didattiche adottate, punti di forza e di debolezza rilevati nella pratica didattica quotidiana, prospettive di miglioramento.

Poiché il Suo contributo è molto importante per il raggiungimento degli obiettivi posti nella ricerca, vorremmo invitarLa a partecipare a questa indagine. La partecipazione consiste esclusivamente nel compilare *on line*, in maniera volontaria e anonima, il questionario allegato alla presente. Il tempo stimato per la compilazione è di circa 15 minuti.

Si ribadisce che la partecipazione a questo studio è del tutto volontaria ed anonima: se Lei dovesse decidere di non partecipare, la Sua scelta non determinerà alcuno svantaggio a Suo carico; in caso di adesione all'iniziativa, tutti i dati raccolti verranno anonimizzati, sì da impedire l'identificazione di chi compilerà il questionario. La riservatezza dei dati forniti sarà garantita, oltre che nella fase del trattamento, anche nella fase di pubblicazione dei risultati: le informazioni raccolte, infatti, saranno utilizzate in forma aggregata ed esclusivamente nell'ambito della presente ricerca o di future ricerche ad essa correlate.

La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico dell'Università di Murcia (Spagna).

La compilazione del questionario verrà intesa come espressione del Suo consenso informato a partecipare alla presente ricerca in forma anonima e volontaria.

Nel caso fosse interessato a conoscere i risultati finali della ricerca o avesse necessità di qualche ulteriore chiarimento, potrà inviare apposita richiesta al seguente indirizzo: annalisa.giacalone@um.es

Un sentito ringraziamento per la Sua attenzione.

Annalisa Giacalone

Dottoranda del Programma di Dottorato in Educazione – Università di Murcia

Dr. Alejandro Egea Vivancos

Direttore di Tesi - Professore Titolare- Facoltà di Educazione-Università di Murcia

Dra. Laura Arias Ferrer

Direttrice di Tesi - Professoressa Contrattata Dottorata-Facoltà di Educazione-Università di Murcia



SICIPATRID

1. Profilo dell'insegnante

(Le generalità dell'intervistato rimarranno ANONIME e i dati verranno utilizzati in maniera aggregata per fini di ricerca)

1. GENERE

- Maschile
 Femminile
 Altro

2. Età

- 30 anni o meno di 30 anni
 31 - 40 anni
 41 - 50 anni
 51 - 60 anni
 61 anni o più di 61 anni

3. Titolo di studio

- Diploma di Scuola Secondaria di secondo grado
 Laurea triennale
 Laurea Magistrale o specialistica
 Dottorato di ricerca
 Scuola di Specializzazione
 Master di I Livello
 Master di II Livello

4. Da quanti anni insegna nella scuola primaria?

- 5 anni o meno di 5
 6 - 10 anni
 11 - 20 anni
 21 - 30 anni
 31 o più di 31 anni

5. Durante la Sua carriera professionale, in che misura ha ricevuto una formazione specifica nelle seguenti aree? (Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti aree)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Uso di tecnologie digitali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Uso didattico di risorse e tecnologie digitali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Didattica del patrimonio culturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Tecnologia digitale applicata alla didattica del patrimonio culturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Didattica della storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



SICIPATRID

2. Percezioni dei docenti sull'uso del digitale nell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria

2.A. RISORSE E PRATICHE DIDATTICHE

6. Ritieni adeguata la qualità delle seguenti dotazioni tecnologiche presenti nella Sua scuola? (Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti voci)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Hardware nelle aule (LIM, Proiettori, monitor multitouch, tablet, pc)	[]	[]	[]	[]
b. Infrastruttura di rete (Wi-Fi)	[]	[]	[]	[]
c. Software per la didattica del patrimonio culturale	[]	[]	[]	[]

7. Nella Sua attività di insegnamento in che misura utilizza le seguenti risorse per educare gli alunni al patrimonio culturale? (Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti voci)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Risorse didattiche digitali specifiche per la scuola primaria messe a disposizione da musei e siti culturali	[]	[]	[]	[]
b. Risorse didattiche digitali costruite ad hoc dal docente	[]	[]	[]	[]
c. Risorse didattiche digitali tratte da una repository creata dalla sua scuola	[]	[]	[]	[]
d. Risorse didattiche digitali tratte da repository create da altre scuole	[]	[]	[]	[]
e. Risorse didattiche digitali di vario genere reperite in Internet	[]	[]	[]	[]

8. Nella fase di preparazione delle lezioni di Educazione al patrimonio culturale, in che misura fa uso delle TIC per espletare le seguenti attività? (Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti proposte)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Per documentarsi sugli argomenti da trattare in aula	[]	[]	[]	[]
b. Per costruire ad hoc materiale didattico (schede di approfondimento, immagini, ...) e/o prove di verifica da presentare alla classe in formato cartaceo	[]	[]	[]	[]
c. Per preparare slides, altri materiali didattici e/o prove di verifica da presentare alla classe in formato digitale	[]	[]	[]	[]
d. Per creare videolezioni da proporre alla classe	[]	[]	[]	[]
e. Altro (opzionale)	[]	[]	[]	[]



SICIPATRID

9. Per la didattica del patrimonio culturale in aula, quale tipologia di risorsa digitale utilizza tra le seguenti? (Nella presente domanda è possibile scegliere più di una opzione)

- Tour virtuali in musei e siti culturali Geolocalizzatori
 Videogiochi
 App per la realtà aumentata
 App per sviluppare webquest
 App per la creazione di e-book
 App per la creazione di digital storytelling
 App per l'avvio al linguaggio di programmazione visuale (coding) Altro (specificare).

10. Quale tipologia di patrimonio culturale locale analizza in aula con l'uso di risorse digitali? (Nella presente domanda è possibile scegliere più di una opzione)

- Patrimonio archeologico/artistico/monumentale
 Patrimonio paesaggistico
 Patrimonio letterario
 Patrimonio musicale
 Tradizioni culturali

11. Nell'educare al patrimonio culturale in aula con l'uso di risorse digitali, in che misura richiede agli alunni le seguenti azioni? (Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti proposte)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Fare ricerche guidate on line	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Visionare filmati o slides	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Produrre brevi testi con programmi di videoscrittura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Utilizzare app didattiche per la fruizione di risorse digitali già pronte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Utilizzare app didattiche per la creazione di prodotti multimediali (es. Canva, Prezi, Book Creator, Storybird, scratch,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Altro (opzionale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Nella Sua istituzione scolastica vengono realizzate esperienze di condivisione di risorse digitali tra i docenti della scuola o con docenti di altre scuole? (Nella presente domanda è possibile selezionare una sola opzione)

- Per nulla
 Poco
 Abbastanza
 Molto

13. Durante il lockdown per pandemia da Sars-Cov2 la legislazione italiana ha imposto il divieto di effettuare visite e viaggi d'istruzione nei siti culturali. Quali soluzioni sono state adottate nella Sua scuola per permettere agli alunni lo studio del patrimonio culturale locale non in presenza nei siti culturali? (Nella presente domanda è possibile rispondere con parole proprie utilizzando max 300 caratteri)



SICIPATRID

14. In che misura i musei e le altre Istituzioni di promozione del patrimonio culturale della Sicilia offrono le seguenti risorse didattiche digitali per favorire lo studio del patrimonio culturale a distanza da parte degli alunni di scuola primaria? *(Sulla base delle informazioni a Sua disposizione, esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti voci)*

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Video/cortometraggi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Virtual Gaming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Tour virtuali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Realtà aumentata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. E-book	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Mappe interattive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Altro (opzionale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. In relazione all'età degli alunni di scuola primaria, ritiene qualitativamente adeguate le risorse digitali offerte dai siti web museali e dalle altre Istituzioni di promozione del patrimonio culturale della Sicilia? *(Nella presente domanda è possibile selezionare una sola opzione)*

- Per nulla
 Poco
 Abbastanza
 Molto

2. Percezioni dei docenti sull'uso del digitale nell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria

2.B ASPETTI POSITIVI E NEGATIVI

16-Nella scuola primaria l'educazione al patrimonio culturale con l'uso di app e risorse digitali presenta i seguenti BENEFICI per gli alunni *(Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti affermazioni)*

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Permette una fruizione immediata del patrimonio culturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Permette di approfondire lo studio del patrimonio culturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



SICIPATRID

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
c. Favorisce atteggiamenti di valorizzazione del patrimonio culturale	[]	[]	[]	[]
d. Facilita la conoscenza delle fonti storiche	[]	[]	[]	[]
e. Migliora i processi di apprendimento	[]	[]	[]	[]
f. Facilita i processi di apprendimento delle competenze trasversali	[]	[]	[]	[]
g. Sviluppa il pensiero critico e costruttivo	[]	[]	[]	[]
h. Aumenta la creatività degli alunni	[]	[]	[]	[]
i. Aumenta la motivazione e il coinvolgimento degli studenti	[]	[]	[]	[]
j. Permette di superare barriere spazio-temporali ottimizzando i tempi per gli apprendimenti	[]	[]	[]	[]
k. Facilita il lavoro di gruppo	[]	[]	[]	[]
l. Potenzia i processi di inclusione	[]	[]	[]	[]
m. Migliora le competenze digitali degli studenti	[]	[]	[]	[]
n. Avvia ad un uso consapevole del web	[]	[]	[]	[]

17. Nella scuola primaria l'Educazione al patrimonio culturale con l'uso di app e risorse digitali incontra i seguenti OSTACOLI e/o produce i seguenti SVANTAGGI: (*Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti affermazioni*)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. È ostacolata da una scarsa connessione della linea internet della scuola	[]	[]	[]	[]
b. È ostacolata dalla ridotta presenza di dispositivi digitali a scuola	[]	[]	[]	[]
c. È ostacolata dalla scarsa disponibilità di risorse didattiche digitali specifiche per gli alunni della scuola primaria	[]	[]	[]	[]
d. È ostacolata da una non adeguata formazione del personale docente	[]	[]	[]	[]
e. È ostacolata da una non adeguata disponibilità di tempo da dedicare a questo tipo di studio in aula	[]	[]	[]	[]
f. Richiede tempi lunghi per la predisposizione delle lezioni	[]	[]	[]	[]
g. Rende complessa la gestione pratica delle classi	[]	[]	[]	[]



SICIPATRID

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
h. Riduce negli alunni il piacere di accostarsi allo studio del patrimonio culturale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Crea occasioni di distrazione negli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Limita le relazioni interpersonali tra gli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. Filtra le emozioni degli alunni, riducendone la spontaneità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Percezioni dei docenti sull'uso del digitale nell'educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria

2.C BISOGNI PRESENTI E PROSPETTIVE FUTURE

18. Ritiene che la Sua formazione sia adeguata per realizzare percorsi di Educazione al patrimonio culturale UTILIZZANDO risorse digitali specifiche e adatte agli alunni di scuola primaria? (Nella seguente domanda è possibile selezionare una sola opzione)

Per nulla

Poco

Abbastanza

Molto

19. Ritiene che la Sua formazione sia adeguata per realizzare percorsi di Educazione al patrimonio culturale CREANDO risorse digitali specifiche e adatte agli alunni di scuola primaria? (Nella seguente domanda è possibile selezionare una sola opzione)

Per nulla Poco

Abbastanza Molto

20. Di cosa avrebbero bisogno i docenti per fare una buona didattica del patrimonio culturale con l'uso del digitale? (Esprima una valutazione per ciascuna delle seguenti proposte)

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
a. Del supporto informatico di un Assistente Tecnico stabilmente presente nella scuola primaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Di fare autoformazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Di essere formati sul piano teorico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Di essere formati in didattica della storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



SICIPATRID

	Per nulla	Poco	Abbastanza	Molto
e. Di essere formati in didattica digitale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Di essere formati mediante percorsi formativi di tipo laboratoriale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Di azioni di accompagnamento post-formazione per verificare le ricadute didattiche della formazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Di fare ricerca-azione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Di cooperare con l'Università	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Di cambiare forma mentis, essenzializzando il curriculum, puntando meno ai contenuti e più alle competenze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m. Di un cambiamento delle aspettative da parte dei genitori, valorizzando di più le competenze raggiunte dai propri figli piuttosto che la quantità di contenuti acquisiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n. Altro (opzionale)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. **In conclusione, secondo la Sua esperienza professionale, ritiene che sia possibile realizzare itinerari di Educazione al patrimonio culturale nella scuola primaria attraverso l'uso di risorse e di tecnologie digitali?** (Nella presente domanda è possibile selezionare una sola opzione)

Per nulla

Poco

Abbastanza

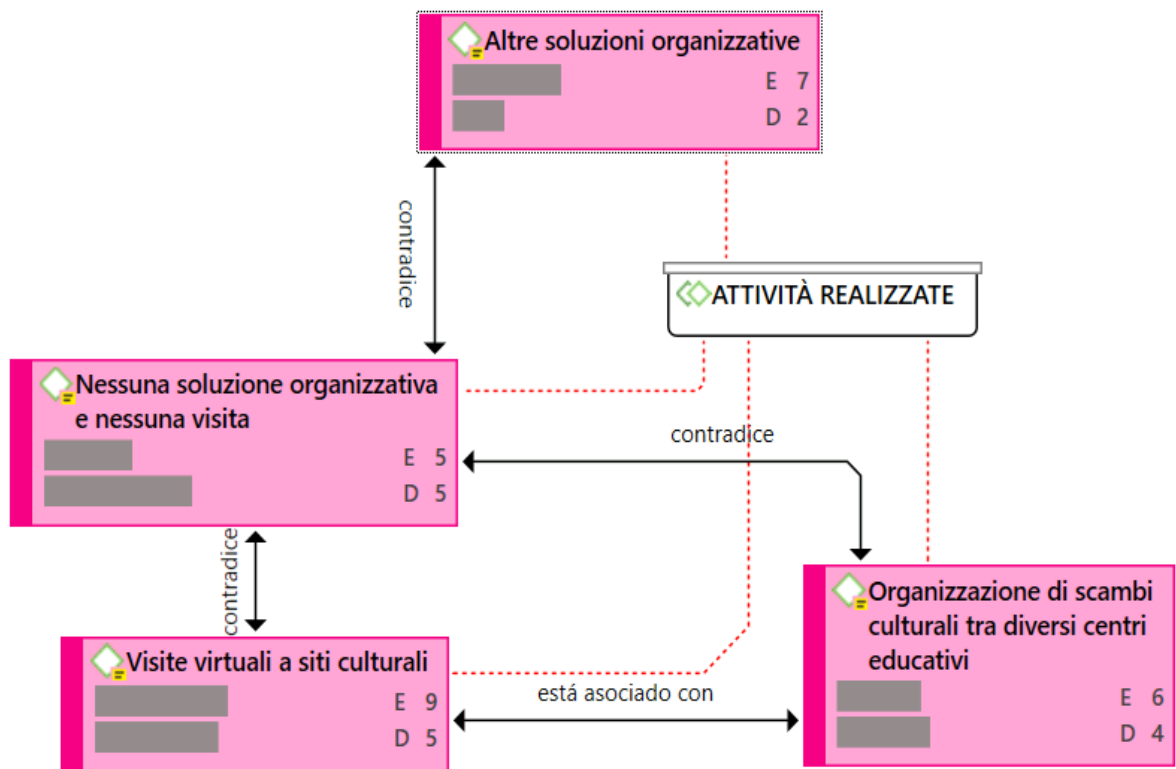
Molto

22. **Esprima eventuali commenti o suggerimenti in merito alla tematica in oggetto e/o alle prospettive di miglioramento** (Nella presente domanda è possibile rispondere con parole proprie utilizzando al massimo 300 caratteri)

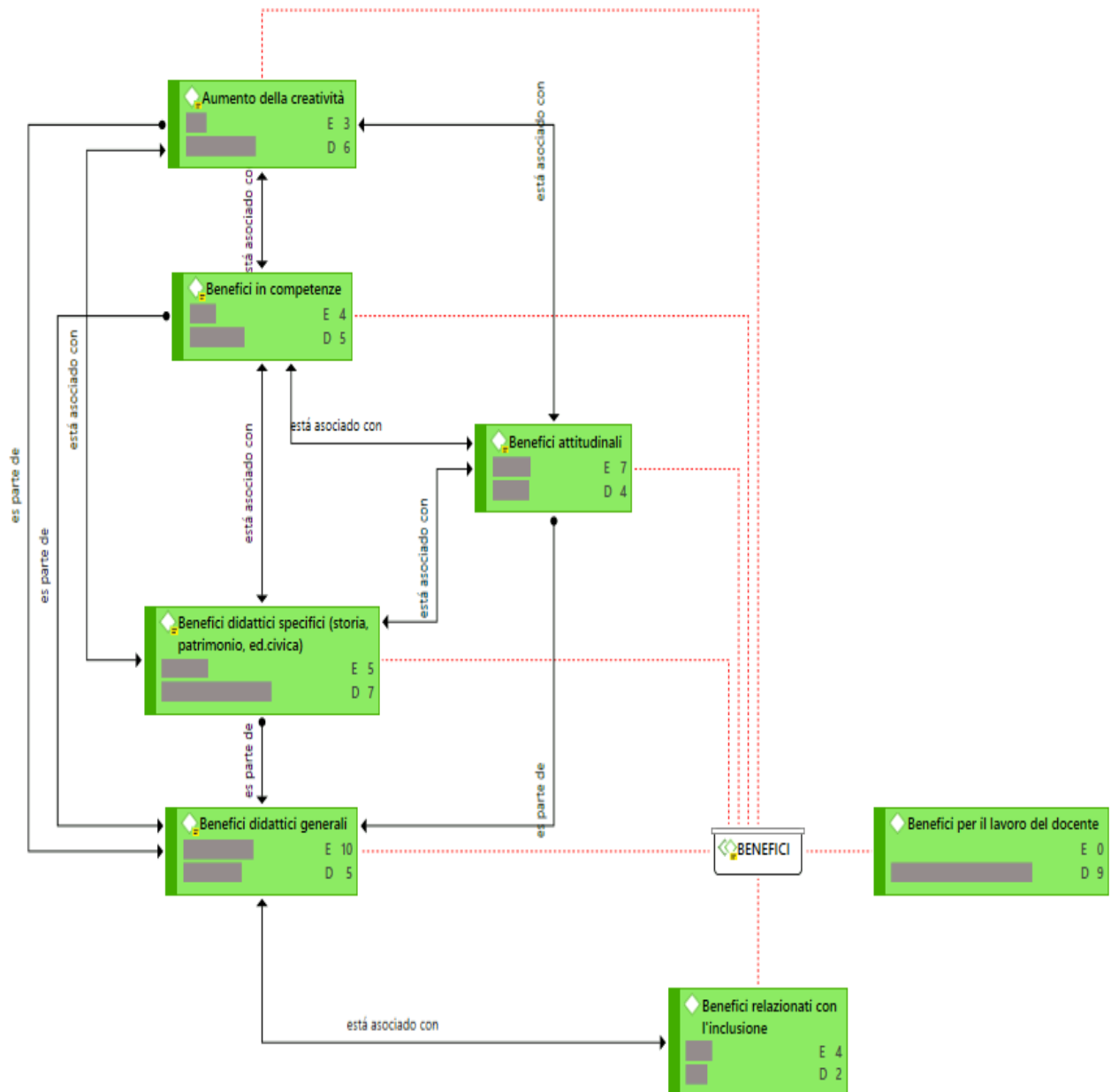
ALLEGATO VI

MAPPE SEMANTICHE DI RELAZIONE UTILIZZATE PER L'ANALISI QUALITATIVA

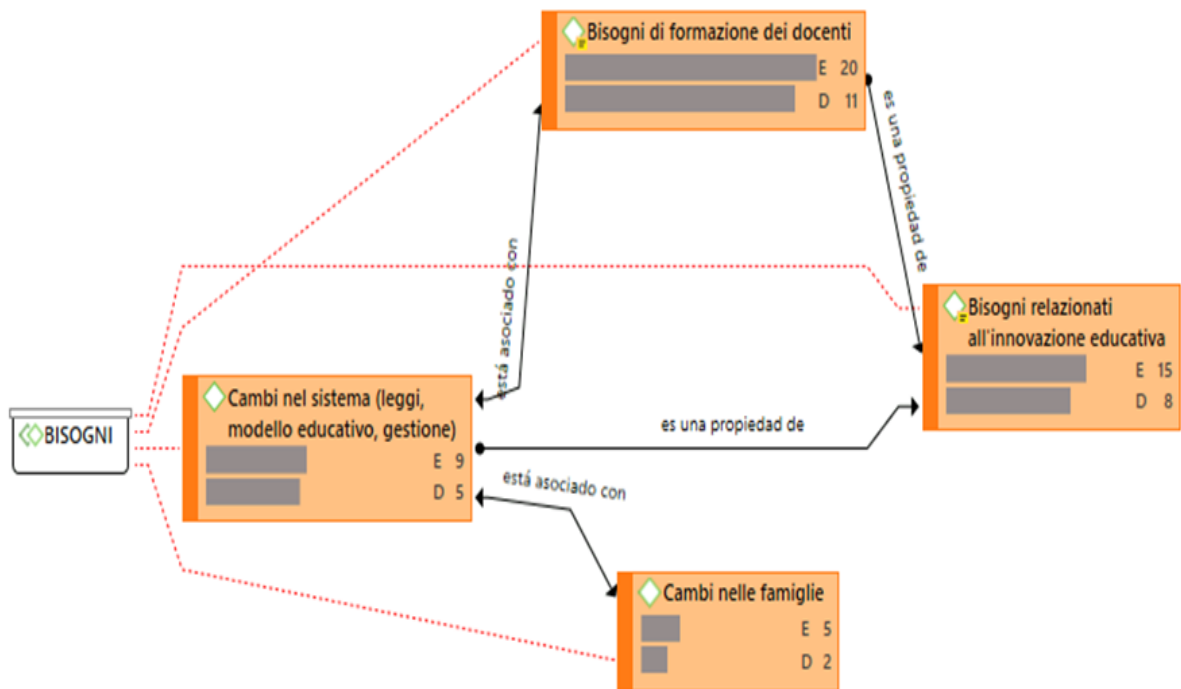
Allegato VI.1



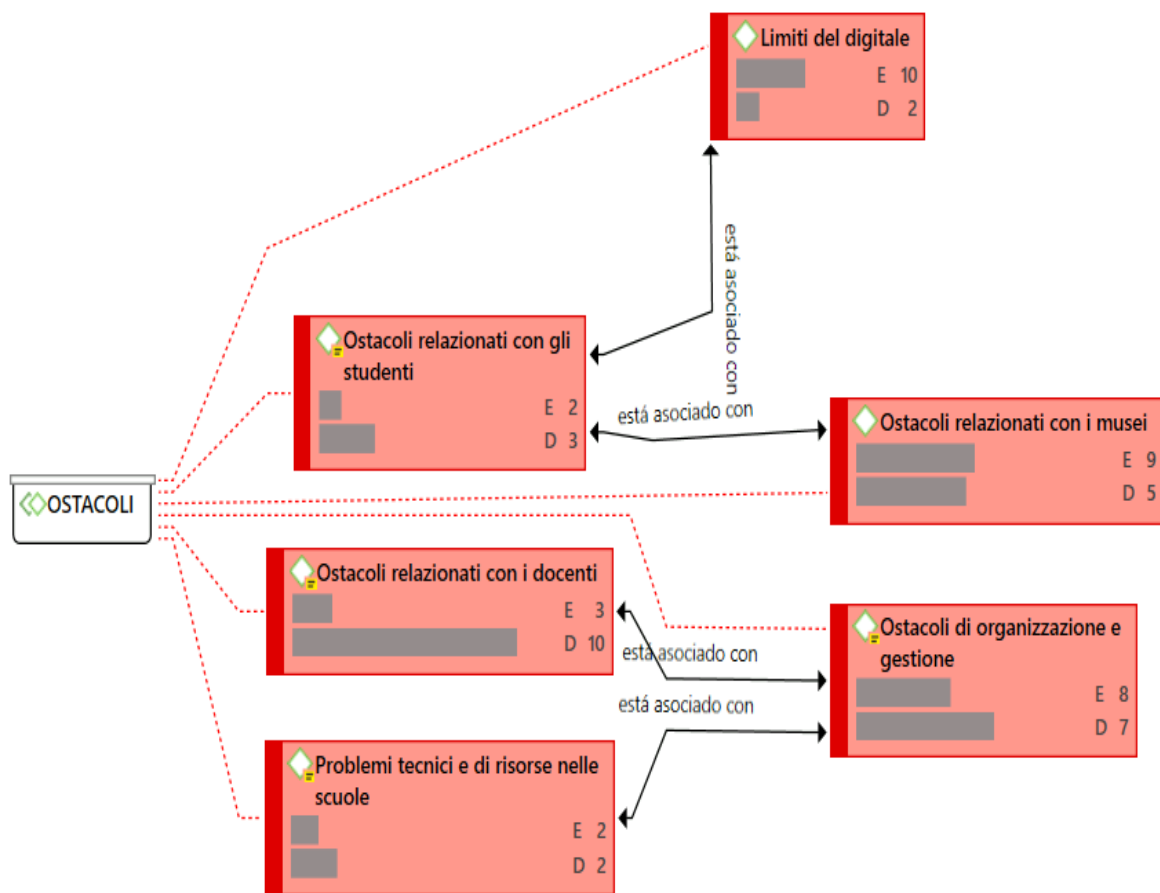
Allegato VI.2



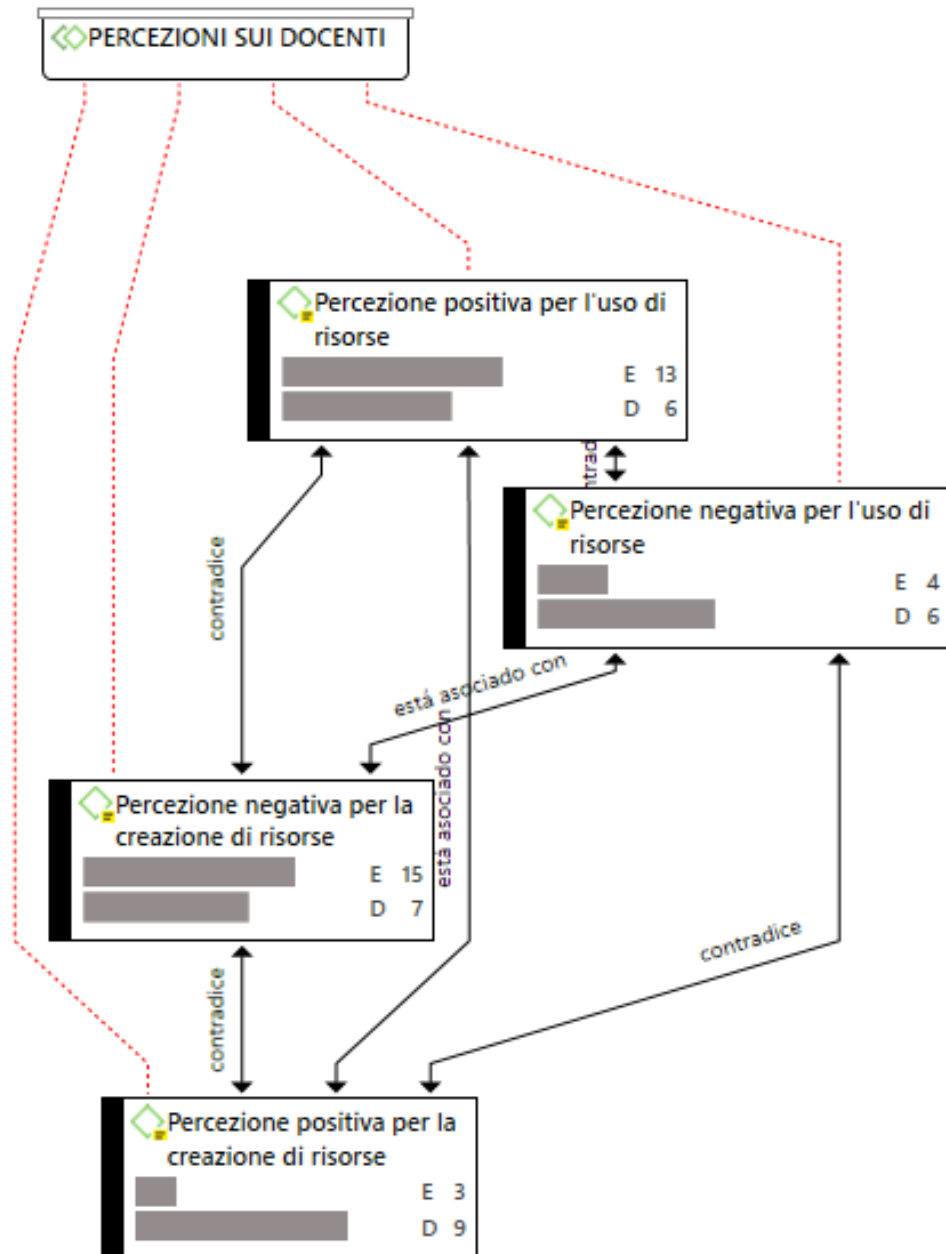
Allegato VI.3



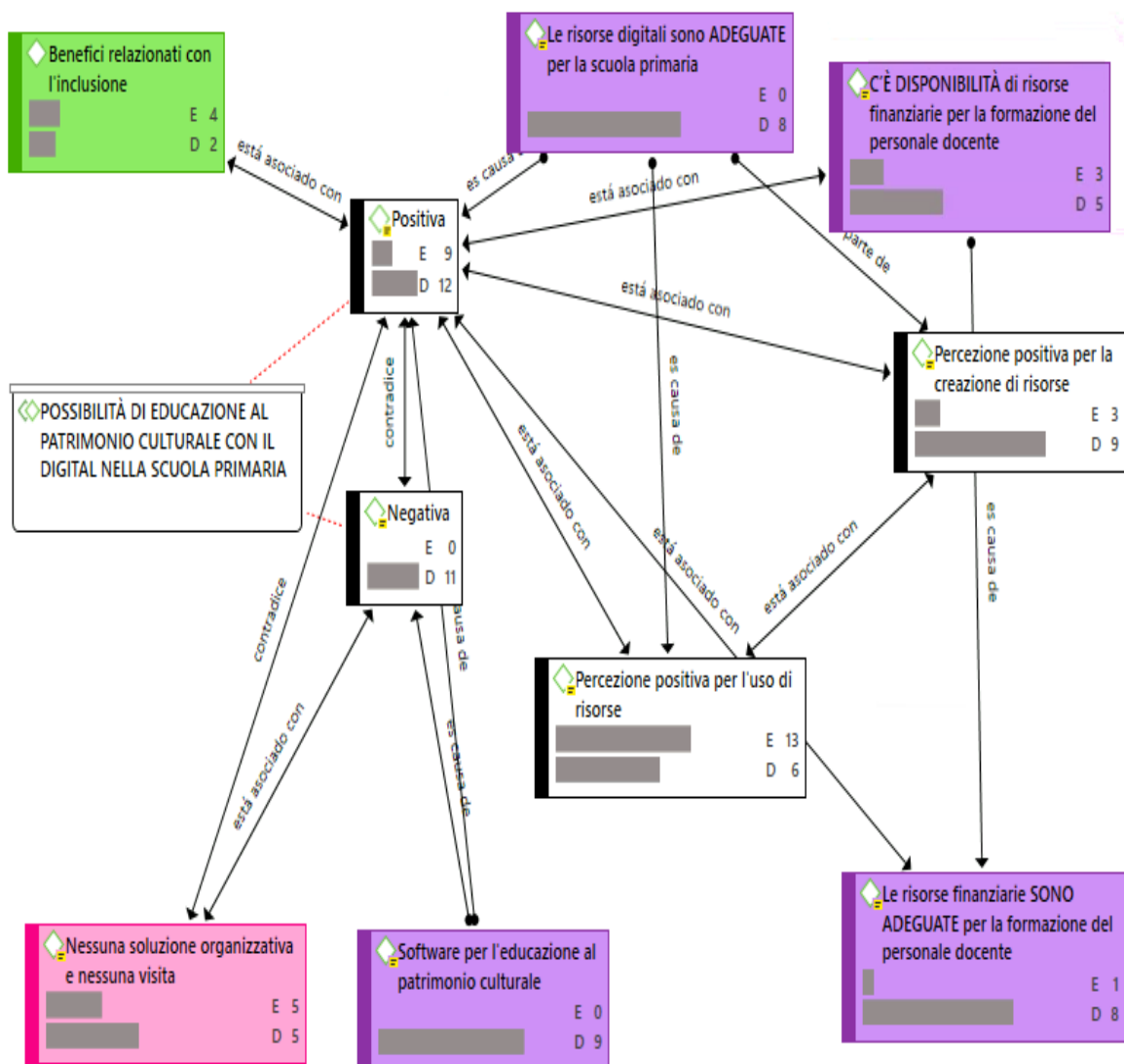
Allegato VI.4



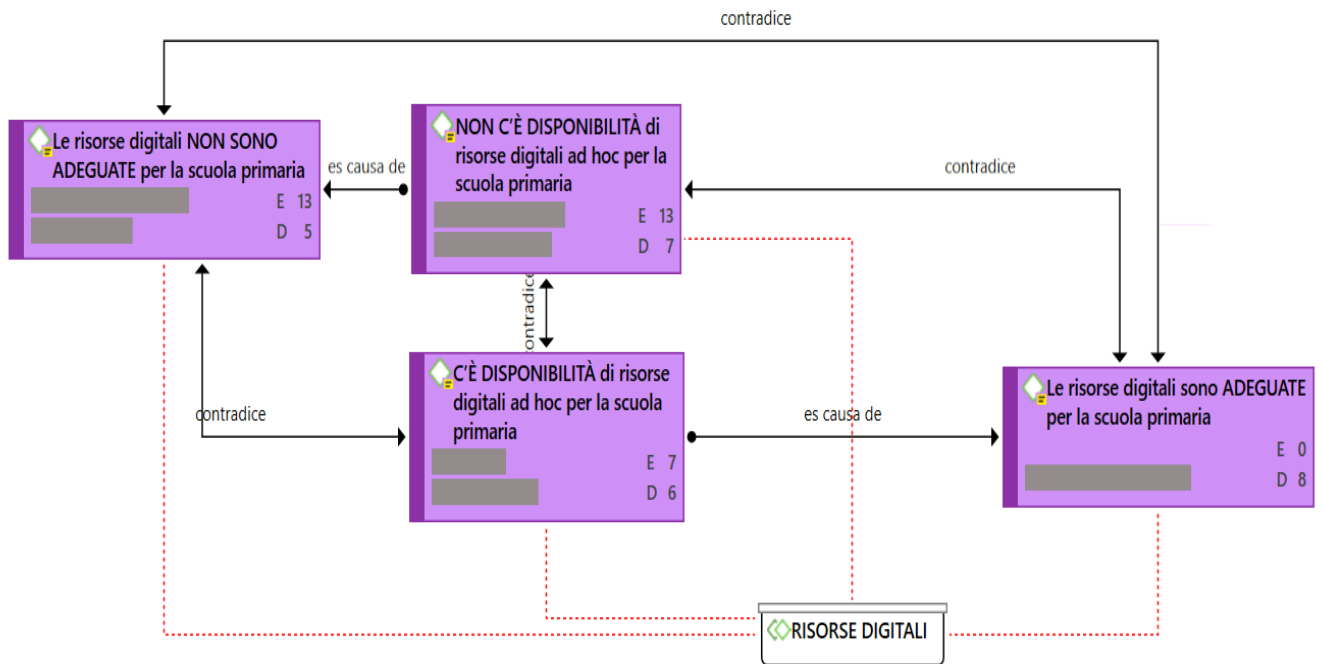
Allegato VI.5



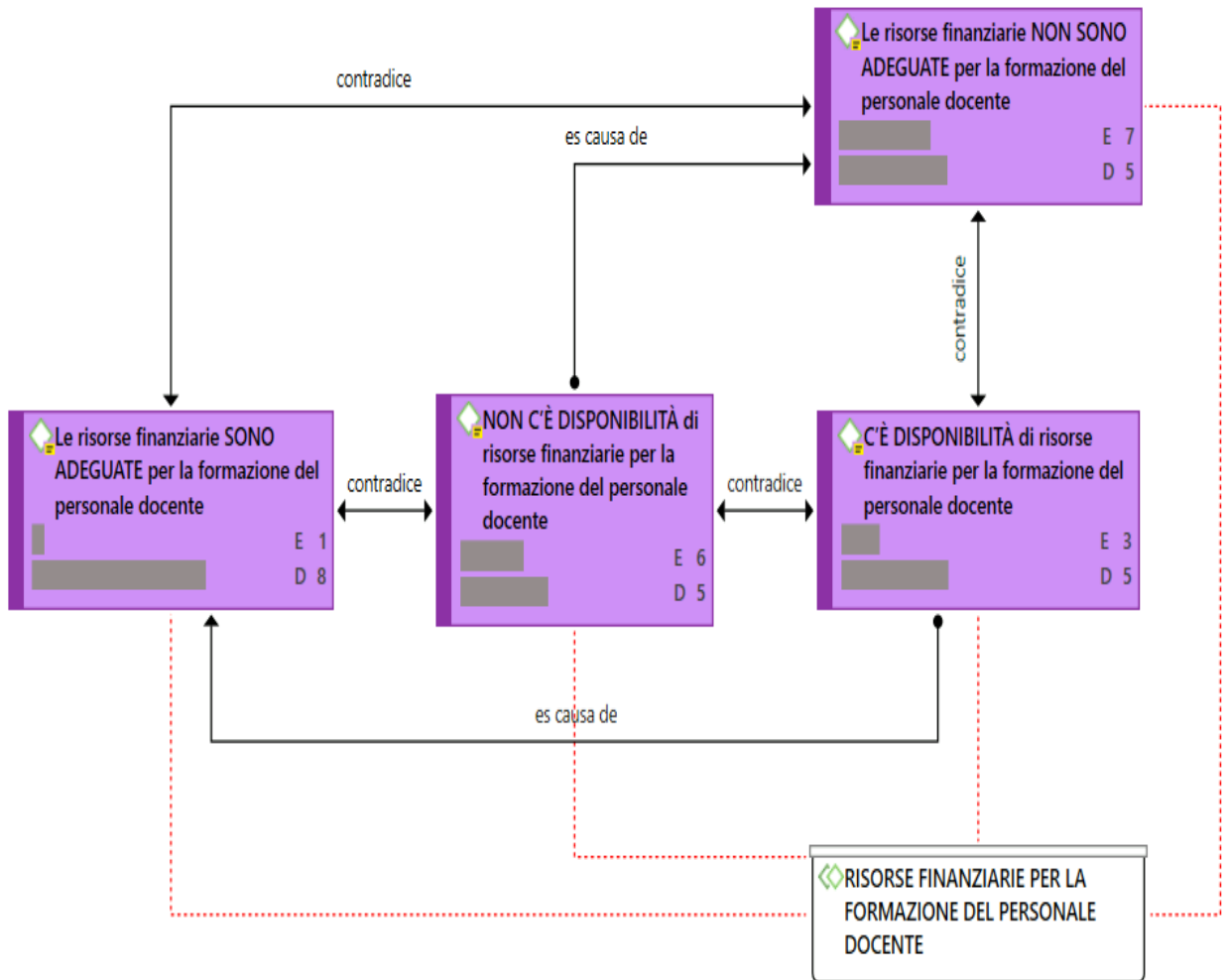
Allegato VI.6



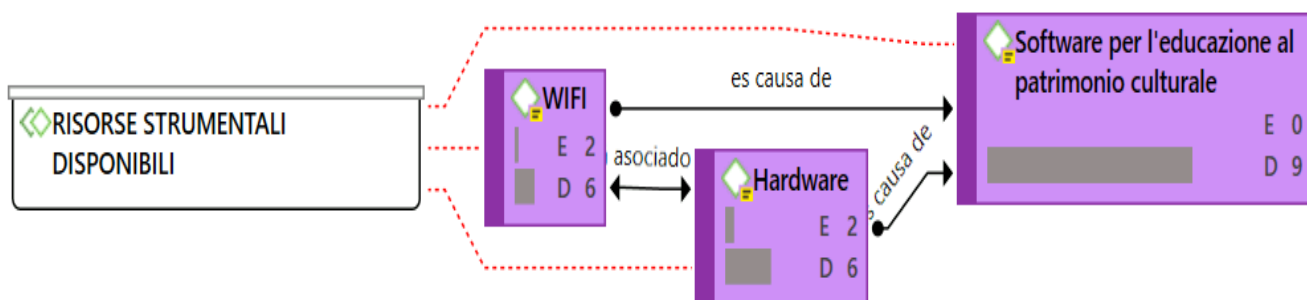
Allegato VI.7



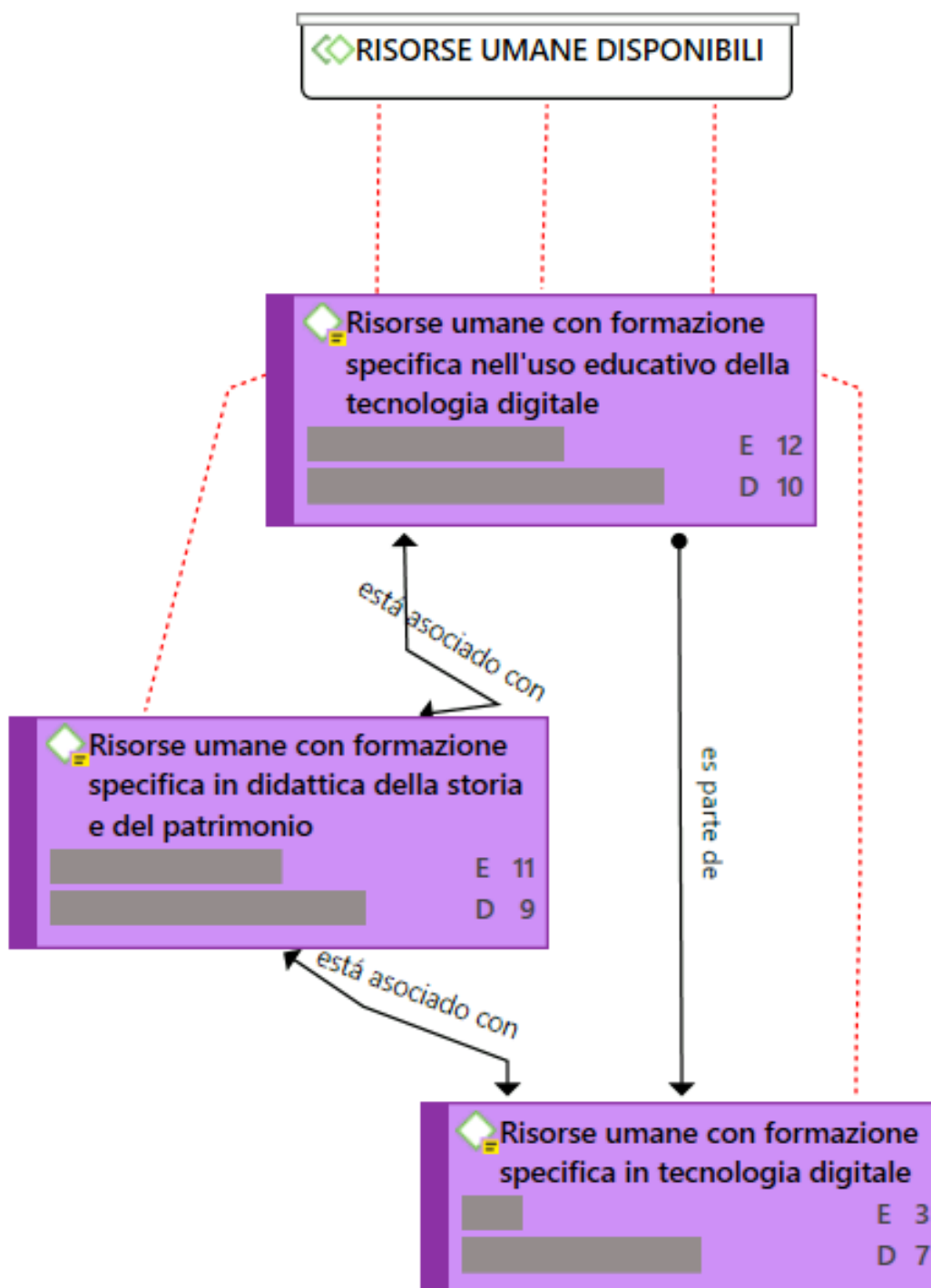
Allegato VI.8



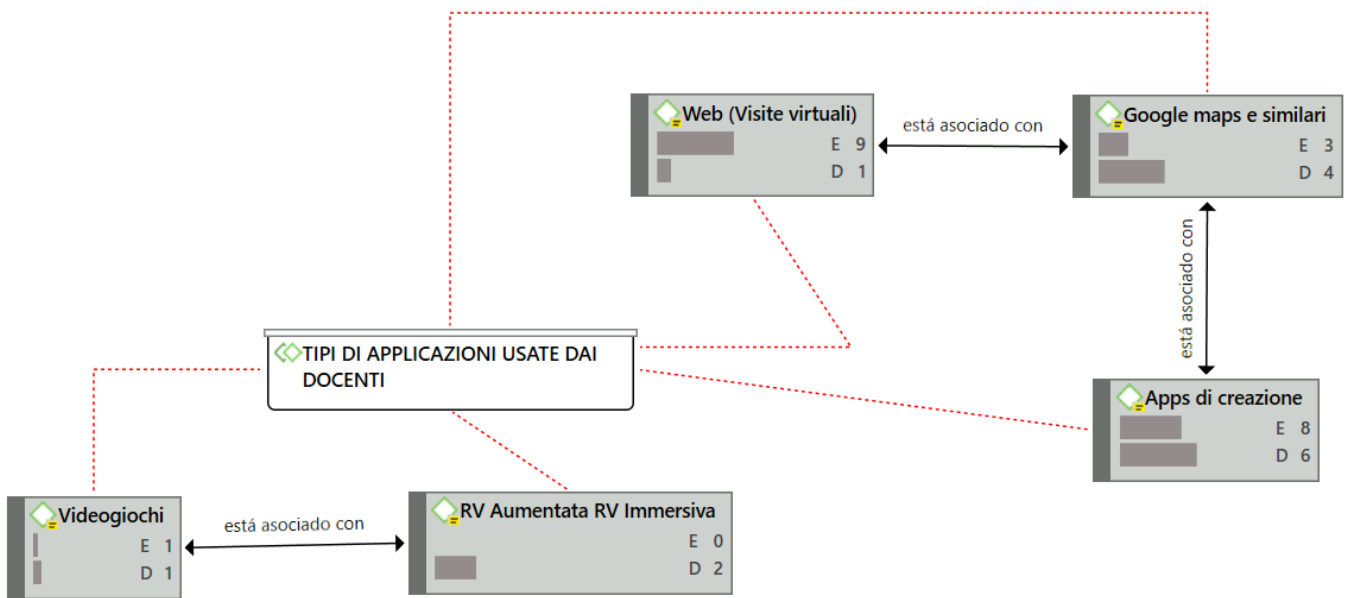
Allegato VI.9



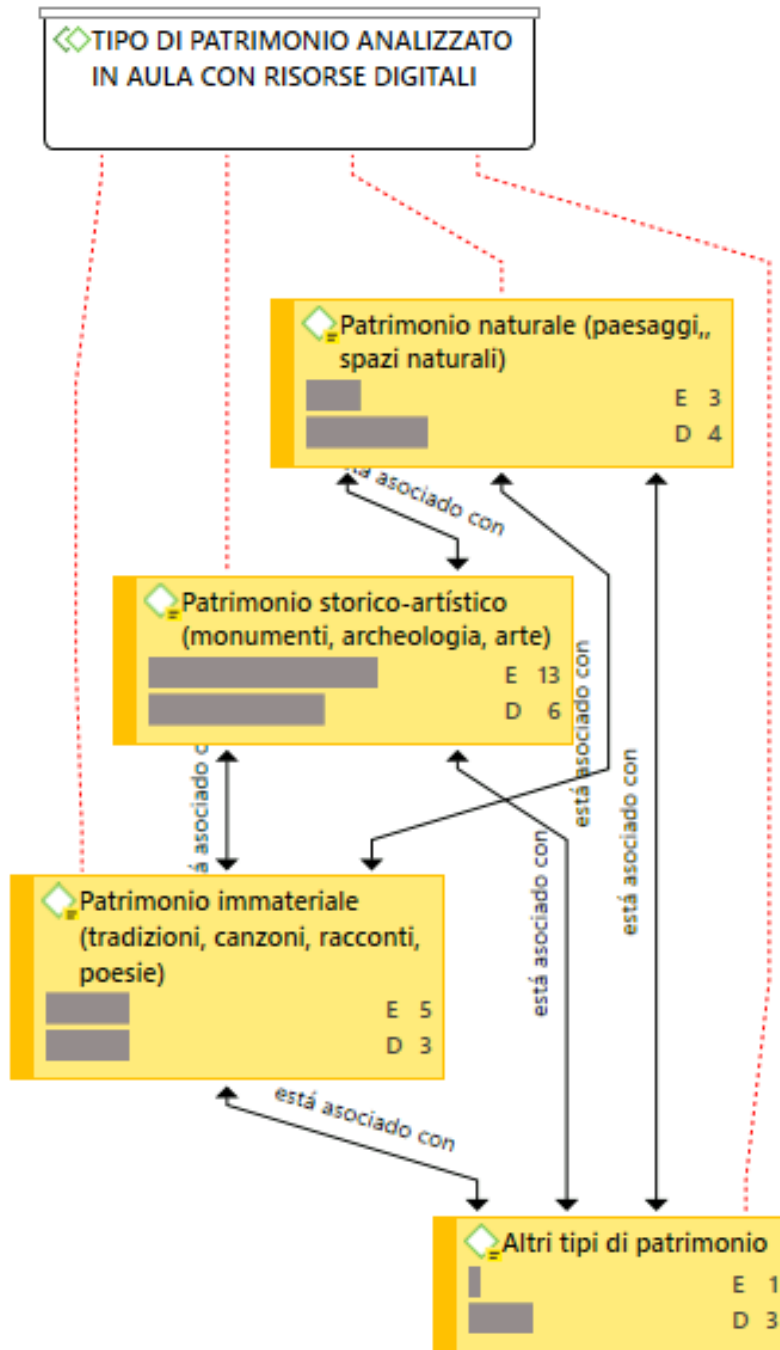
Allegato VI.10



Allegato VI.11



Allegato VI.12



Allegato VI.13

Nuvola di parole emessa dalle categorie e dalle risposte degli intervistati

