

# Heritage Education

## Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità

a cura di  
Marinella Muscarà, Antonella Poce,  
Maria Rosaria Re, Alessandro Romano



Edizioni ETS



[www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

© Copyright 2024

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

[info@edizioniets.com](mailto:info@edizioniets.com) - [www.edizioniets.com](http://www.edizioniets.com)

*Distribuzione:* Messaggerie Libri SPA - Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

*Promozione:* PDE PROMOZIONE SRL - via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884676870-4

Heritage Education  
Tecnologie, patrimonio immateriale,  
paesaggio e sostenibilità

## LA SOSTENIBILITÀ NEL QUADRO VALORIALE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA PRIMARIA

### SUSTAINABILITY IN THE VALUE FRAMEWORK OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Marianna Piccioli

*Università degli Studi di Firenze*

#### Educazione allo sviluppo sostenibile

Le Linee Guida sull'educazione ambientale (Miur e Ministero dell'Ambiente, 2014) richiamano gli insegnanti ad una responsabilità diretta verso l'ambiente e la sostenibilità definendo "strategica" l'educazione allo sviluppo sostenibile ed esplicitano, inoltre, che educare alla sostenibilità necessita di attivare processi virtuosi di cambiamento complessivo dei comportamenti e degli stili di vita, approccio che non potrà che fondarsi sulla sfera valoriale prima che su quella cognitiva.

Edgar Morin (2001) ci fornisce una cornice di pensiero per cogliere le sfide della complessità degli attuali sistemi ambientali, sociali, economici, istituzionali tramite quelli che considera i sette saperi fondamentali. In relazione al nostro specifico ambito di interesse, il filosofo francese ci invita a:

- promuovere una conoscenza che sia capace di cogliere il nesso tra locale e globale tramite l'acquisizione delle strategie che consentono di cogliere i nessi e comprendere le relazioni e le influenze reciproche tra le parti e il tutto;
- riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano in un contesto di apprendimento che fornisce le conoscenze disperse nelle discipline tramite la comprensione che l'essere umano è contemporaneamente un essere fisico, biologico, psichico, culturale, sociale e storico;
- prendere atto che il destino del genere umano è una realtà planetaria e che tutti gli esseri umani vivono la stessa comunità di destino;
- acquisire coscienza che la condizione umana consiste nell'essere contemporaneamente individuo, specie e società che ci porta a dover promuovere lo sviluppo congiunto delle autonomie individuali, della partecipazione comunitaria e della coscienza alla specie umana al fine di realizzare una cittadinanza terrestre.

Seguendo il pensiero del filosofo francese la complessità contemporanea si sostanzia nell'interrelazione tra singoli sistemi che interagiscono, si influenzano e si condizionano vicendevolmente.

In questa prospettiva la sostenibilità del sistema ambientale sarà caratterizzata dalla capacità di mantenere nel tempo qualità e riproducibilità delle risorse naturali attraverso il mantenimento dell'integrità dell'ecosistema, con la finalità di preservare la biodiversità per evitare che l'insieme degli elementi da cui dipende la vita sia alterato.

La sostenibilità del sistema ambientale risulta interconnessa con il sistema della sostenibilità economica nella capacità di generare in modo duraturo reddito e lavoro per il sostentamento della popolazione, tutto questo in ottica di ecoefficienza dell'economia intesa, in particolare, come uso razionale ed efficiente delle risorse, con la riduzione dell'impiego di quelle non rinnovabili.

Un altro sistema che entra in correlazione con gli altri è quello della sostenibilità sociale nella sua capacità di garantire condizioni di benessere umano e accesso alle opportunità (sicurezza, salute, istruzione, ma anche divertimento, serenità, socialità), distribuite in modo equo tra strati sociali, età e generi, ed in particolare tra le comunità attuali e quelle future.

Infine, il sistema della sostenibilità istituzionale sarà legato alla capacità di assicurare condizioni di stabilità, democrazia, partecipazione, informazione, formazione, giustizia, dialogo, assunzione di responsabilità, coinvolgimento degli *stakeholders*.

«Una tra le sfide dell'educazione del nostro tempo è quella di aiutare e di trasformare un'interdipendenza di fatto in una solidarietà partecipata liberamente, per contribuire ad elaborare un nuovo umanesimo che abbia al centro la dignità della persona e dell'ambiente in cui vive» (Zanelli, 2011, p. 113).

Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione del 2012 rispondono a questa esigenza individuando competenze da raggiungere coerenti con la visione fin qui esposta; infatti, le competenze da raggiungere alla fine della scuola primaria comprendono:

- l'esplorazione dei fenomeni con un approccio scientifico: osservazione e descrizione dei fatti, formulazione di domande, proposizione e realizzazione di semplici esperimenti;
- l'individuazione nei fenomeni di somiglianze e differenze, la registrazione e la misura di dati significativi, l'individuazione di relazioni spazio temporali;

- l'individuazione di aspetti quantitativi e qualitativi, l'elaborazione di semplici modelli, la produzione di semplici schemi e relazioni utilizzando un linguaggio appropriato.

Le competenze previste al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado risultano ovviamente più ricche e comprendono:

- competenze generali relative alla esplorazione dei fenomeni, alla ricerca e alla soluzione di problemi utilizzando le conoscenze acquisite;
- competenze di schematizzazione e modellizzazione di fatti e fenomeni utilizzando, se necessario, misure e semplici formalizzazioni;
- una visione complessa e consapevole delle potenzialità e dei limiti della scienza stessa, del suo essere un'impresa umana storicamente determinata e socialmente responsabile;
- atteggiamenti di curiosità, interesse e analisi razionale della realtà che dovrebbero accompagnare conoscenze e consapevolezza.

Infine, nelle indicazioni curriculari per l'obbligo d'istruzione del 2007 (MIUR, Decreto 22 agosto 2007) che si rivolgono a ragazzi fino a sedici anni, le competenze previste sono quelle di:

- osservare, descrivere e analizzare i fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere alle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità;
- analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza;
- essere consapevoli delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate.

Le competenze scientifiche previste per la scuola primaria si sviluppano e si completano nel prosieguo del percorso scolastico in una visione ricorsiva ascendente che porterà l'allievo ad approfondire e accrescere le proprie conoscenze.

Nel documento dell'Unione Europea del 2006 sulle competenze chiave, queste ultime sono definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto». Per quel che riguarda le conoscenze scientifiche, esse comprendono anche «la capacità e la disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda, sapendo identificare le problematiche e traendo conclusioni che siano basate su fatti comprovati».

Il tentativo è quello di sfuggire alle logiche di presentificazione che Bauman (2008) scorge nella liquida società moderna che porta l'individuo a vivere l'attimo, compiendo azioni in considerazione del qui e ora senza che si interroghi su quali conseguenze potranno avere le proprie

azioni in senso planetario e temporalmente differito.

«Pare di poter dire che c'è qualcosa di sbagliato alla base del rapporto uomo-natura alla base della cultura occidentale» (Baterson, 2003, p. 526). Nella cultura occidentale il rapporto uomo-natura spesso si caratterizza per alcune contraddizioni che vedono da un lato principi professati e dall'altro comportamenti divergenti non in linea con gli stessi principi enunciati. In particolare, i comportamenti personali non sono del tutto ecologicamente orientati a fronte di un immaginario collettivo che vede nella tutela dell'ambiente uno degli obiettivi da perseguire. Lo stesso si può dire per il modello di sviluppo economico e sociale che ancora oggi non risponde a logiche di sostenibilità mentre i singoli sistemi, procedure e processi si stanno dirigendo verso il monitoraggio della sostenibilità. Non a caso, a fronte di sforzi di informazione e comunicazione per promuovere un approccio globale e sistemico alle problematiche della sostenibilità, la visione dell'ambiente risulta di tipo riduzionista, per cui si tende a preoccuparsi degli avvenimenti e dei comportamenti che interessano direttamente l'individuo nel suo contesto prossimo di azione. Mazzata (2006) ritiene che non si arrivi a trascurare la cura dell'ambiente fin quando questa non determini la limitazione delle proprie libertà individuali e sottolinea che «i notevoli sforzi compiuti in questi decenni dagli scienziati in tutti i campi e dai movimenti ecologisti pare non stiano ancora incidendo nella prassi e nella cultura per superare il caratteristico dualismo cartesiano uomo-natura, fondato sull'assunto che l'uomo, in quanto essere dotato di autoconsapevolezza, è superiore a tutti gli altri esseri viventi e, quindi, signore assoluto del destino del Creato» (pp. 90-91).

Proseguendo con la riflessione sulla cultura e sul sistema di valori, Luigina Mortari (2001) sostiene che «la crisi ecologica avrebbe tra le sue cause più remote anche una serie di procedure di costruzione della conoscenza che, se per un verso sono risultate efficaci rispetto al sogno moderno di arrivare a dominare e a sfruttare la natura, dall'altro hanno provocato la costruzione di un sapere riduttivo e semplificante rispetto alla complessità della vita biologica» (p. 35).

Appare evidente che l'attivazione del processo di rinnovamento in ottica di sostenibilità debba prendere avvio da interventi educativi rivolti ad incidere nelle categorie valoriali degli studenti. In quest'ottica quanto però le scuole e gli insegnanti sono capaci di sostenere il cambiamento e educare alla sostenibilità? E quali processi e strumenti potrebbero risultare utili per compiere questo percorso?

## Index for Inclusion e educazione allo sviluppo sostenibile

L'*Index for Inclusion* è stato pubblicato in Gran Bretagna per la prima volta nel 2000 ad opera di Tony Booth e Mel Ainscow dal *Centre for Studies on Inclusive Education* a seguito di un percorso di ricerca di circa tre anni che ha visto interessate circa trenta scuole con il coinvolgimento di docenti, genitori, amministratori e ricercatori. Questa prima versione è stata successivamente modificata nel 2002 e dal 2004 al 2006 sono state sviluppate versioni adattate per altri contesti scolastici, fino alla prima traduzione parziale in lingua italiana del 2006 contenuta in un testo di Roberto Medeghini. Successivamente, con il sostegno dell'UNESCO, è stato progettato lo sviluppo di versioni dell'*Index for Inclusion* rivolte ai contesti nazionali economicamente svantaggiati collocati nel Sud del mondo. In Italia, nonostante la prima parziale traduzione, l'*Index for inclusion* ha iniziato ad acquisire visibilità solo nel 2008 dopo la traduzione integrale di Enrico Valtellina, pubblicata in un volume curato da Fabio Dovigo e Dario Ianes. Recentemente è stata tradotta in lingua italiana anche la terza versione di Booth e Ainscow del 2011 a cura di Fabio Dovigo (2014).

Questa nuova versione nasce dalla sua sperimentazione sul campo e, a detta degli stessi autori, «il lavoro sui valori inclusivi è stato esteso e utilizzato per dare unitarietà agli interventi basati sui principi, ad esempio quelli sulla sostenibilità ambientale, sulla cittadinanza nazionale e globale, sulla non violenza e sulla promozione della salute» (Booth e Ainscow, 2011; trad. it., 2014, p. 32). Questa prospettiva si concretizza con una nuova parte dell'*Index* dedicata allo sviluppo del curriculum di scuola in ottica inclusiva.

L'*Index for Inclusion* si fonda sul ritenere che pratiche inclusive derivino da scelte inclusive basate su culture inclusive e la rappresentazione grafica a cui gli autori si riferiscono è un triangolo equilatero la cui base corrisponde a creare culture inclusive. Come brevemente accennato la sostenibilità è, in prospettiva *Index*, uno dei valori su cui si basa la cultura dell'inclusione, infatti, la sostenibilità come valore inclusivo vede come obiettivo fondamentale dell'educazione «preparare bambini e ragazzi a stili di vita sostenibili all'interno di comunità e ambienti essi stessi sostenibili, a livello locale e globale» (p. 53). La sostenibilità è vista come questione centrale per l'inclusione nel mondo di milioni di persone che vedono la propria vita in pericolo a causa della deforestazione, del degrado ambientale e del riscaldamento globale.



L'*Index* è uno strumento ideato per sostenere e guidare le scuole in un percorso di riflessione, autoanalisi e autovalutazione in ottica di automiglioramento nelle dimensioni fondanti, culture, politiche e pratiche inclusive, proponendo molteplici indicatori e prevedendo che le stesse scuole possano individuare e scegliere quelli che riterranno più funzionali al loro specifico contesto.

Nel nostro specifico focus, l'educazione alla sostenibilità, gli autori propongono alcuni specifici indicatori delle tre dimensioni da poter utilizzare all'interno delle scuole per compiere un percorso di automiglioramento.

### Il quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria: un'indagine esplorativa

In relazione a quanto detto precedentemente è sul quadro valoriale degli insegnanti che si fonda la possibilità che i curricoli e le pratiche didattiche rispondano ai principi dell'educazione allo sviluppo sostenibile. L'*Index for Inclusion* ci fornisce uno strumento già sperimentato anche in quest'ottica e si pone come impulso all'automiglioramento delle scuole.

L'indagine condotta ha coinvolto gli insegnanti di scuola primaria di 23 Istituti comprensivi della Toscana che partecipavano ad un altro progetto di ricerca Mixed Methods (Creswell, e Clark, 2017) che prevedeva l'uso dell'*Index for Inclusion* come strumento di automiglioramento dei livelli qualitativi dell'inclusione scolastica.

Sono stati utilizzati gli indicatori proposti dall'*Index* finalizzati a rilevare la cultura, le politiche e le pratiche in relazione all'educazione allo sviluppo sostenibile attraverso un questionario che è stato compilato da 410 insegnanti in modalità on-line tramite un modulo di Google. Gli insegnanti di scuola primaria dovevano esprimere quanto concordassero con le affermazioni proposte su una scala Likert a 5 punti. In Tabella 1, si riportano le affermazioni proposte, suddivise per dimensione.

Dimensioni	Affermazioni
Dimensione globale	La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo
	La scuola si impegna a stimolare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone
	Gli alunni studiano e si interrogano sulla Terra, il sistema solare e l'universo
	Gli alunni studiano e si interrogano sulla vita nell'ambiente terrestre
	La scuola è un modello di cittadinanza democratica
Dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità	L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti
	Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifesta la differenza
	La scuola si impegna a sviluppare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone
	La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi
	La scuola promuove il rispetto dei diritti umani
	La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi
	La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti
Dimensione dello sviluppo sostenibile	La scuola stimola gli alunni a comprendere l'importanza della salute delle persone e delle relazioni tra individui
	La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta
	La scuola riduce l'utilizzo di acqua
	La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti
	La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sull'importanza dell'acqua
	La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sulle fonti energetiche
	La scuola stimola gli alunni ad approfondire i cicli di produzione e di consumo del cibo
	La scuola stimola gli alunni a riflettere su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale
	La scuola stimola gli alunni ad analizzare le strutture abitative e il rapporto tra costruzioni e ambiente naturale
La scuola stimola gli alunni a riflettere sull'abbigliamento e la cura del corpo	

Tabella 1. Affermazioni proposte nel questionario, suddivise per dimensione

Dall'analisi delle risposte fornite relative alla Dimensione globale (Tabella 2) emerge che la maggioranza dei rispondenti concorda abbastanza rispetto alle affermazioni proposte ma appare interessante rilevare che l'indicazione della poca concordanza risulta essere la seconda variabile indicata in tutti gli indicatori proposti.

Dimensione globale	Moltissimo %	Abbastanza %	Poco %	Pochissimo %	Ho bisogno di maggiori informazioni %
La scuola stimola a capire quali sono le relazioni tra le persone, ovunque nel mondo	7,3	56,1	31,7	4,9	0
La scuola si impegna a stimolare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra persone	24,4	51,2	24,4	0	0
Gli alunni studiano e si interrogano sulla Terra, il sistema solare e l'universo	14,6	51,2	29,3	2,4	0
Gli alunni studiano e si interrogano sulla vita nell'ambiente terrestre	19,5	51,2	26,8	2,4	0
La scuola è un modello di cittadinanza democratica	19,5	56,1	22	2,4	0

Tabella 2. Risposte in dati percentuali relative alla Dimensione globale

Relativamente alla dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità (Tabella 3) i risultati ci consegnano ancora una prevalenza nell'essere abbastanza in accordo con le affermazioni proposte. La situazione però risulta più frammentata e alcune affermazioni ci restituiscono un quadro meno lineare. L'inclusione viene considerata un modo per accrescere la partecipazione di tutti mentre la sensibilità nel riconoscere le varie tipologie di differenza risulta essere meno percepita; infine, la promozione dei diritti umani da parte della scuola viene indicato come un punto forte dell'azione educativa.

Dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità	Moltissimo %	Abbastanza %	Poco %	Pochissimo %	Ho bisogno di maggiori informazioni %
L'inclusione è vista come un modo per accrescere la partecipazione di tutti	36,6	39	12,2	9,8	2,4
Minori e adulti sono sensibili ai vari modi in cui si manifesta la differenza	14,6	51,2	24,4	7,3	2,4
La scuola si impegna a sviluppare la comprensione delle somiglianze e delle differenze tra le persone	22	48,8	22	7,3	0
La scuola sviluppa valori inclusivi condivisi	26,8	41,5	22	9,8	0
La scuola promuove il rispetto dei diritti umani	36,6	48,8	14,6	0	0
La scuola incoraggia minori e adulti a sentirsi bene con se stessi	26,8	39	24,4	7,3	2,4
La scuola contribuisce a promuovere la salute di minori e adulti	24,4	43,9	24,4	4,9	2,4
La scuola stimola gli alunni a comprendere l'importanza della salute delle persone e delle relazioni tra individui	26,8	36,6	22	12,2	2,4

Tabella 3. Risposte in dati percentuali relative alla Dimensione dell'inclusione, della partecipazione e di comunità

Dopo aver analizzato le risposte fornite agli indicatori generali (Tabella 2) e a quelli destinati a rilevare la percezione di inclusione, partecipazione e comunità (Tabella 3), la dimensione più specificamente riconducibile al nostro ambito di approfondimento sullo sviluppo sostenibile (Tabella 4) ci consegna una situazione non più lineare come le precedenti. I rispondenti sono abbastanza d'accordo nel sostenere che la scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta ma, in questa prima

sostanziale concordanza, vengono individuati molti punti di caduta, i più significativi dei quali risultano essere quelli relativi all'utilizzo e all'importanza dell'acqua, delle fonti energetiche, dei cicli di produzione del cibo, dell'abbigliamento e della cura del corpo. Infine, emerge una percezione negativa sui fenomeni di spostamento delle persone sia nel contesto locale che in quello globale, negatività che accresce in relazione all'analisi delle costruzioni in relazione all'ambiente naturale.

Dimensione dello sviluppo sostenibile	Moltissimo %	Abbastanza %	Poco %	Pochissimo %	Ho bisogno di maggiori informazioni %
La scuola incoraggia a rispettare l'integrità del nostro pianeta	14,6	58,5	26,8	0	0
La scuola riduce l'utilizzo di acqua	2,4	46,3	31,7	14,6	4,9
La scuola contribuisce alla riduzione dei rifiuti	19,5	41,5	29,3	4,9	4,9
La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sull'importanza dell'acqua	22	31,3	24,4	17,1	4,9
La scuola stimola gli alunni a fare ricerche sulle fonti energetiche	14,6	39	29,3	14,6	2,4
La scuola stimola gli alunni ad approfondire i cicli di produzione e di consumo del cibo	22	24,4	31,7	17,1	4,9
La scuola stimola gli alunni a riflettere su come e perché le persone si spostano sia nel contesto locale che in quello globale	7,3	29,3	39	19,5	4,9
La scuola stimola gli alunni ad analizzare le strutture abitative e il rapporto tra costruzioni e ambiente naturale	2,4	24,4	41,5	24,4	7,3
La scuola stimola gli alunni a riflettere sull'abbigliamento e la cura del corpo	22	17,1	39	17,1	4,9

Tabella 4. Risposte in dati percentuali relative alla Dimensione dello sviluppo sostenibile

## Riflessioni

Questa indagine esplorativa utilizza un campione ridotto, limitato a 23 contesti scolastici e le insegnanti di scuola primaria che hanno partecipato alla rilevazione sono 410, una quantità che non può essere sicuramente considerata rilevante, tuttavia i dati ci forniscono un quadro di percezione che possiamo considerare tendenziale e che evidenzia alcuni punti di caduta nell'ordine valoriale degli insegnanti.

Gli indicatori proposti dall'*Index* sull'educazione allo sviluppo sostenibile presentano tutte affermazioni relative alle pratiche che, come detto precedentemente, vengono attivate in relazione al sistema valoriale di chi le mette in atto. Così ci saremmo aspettati che le pratiche nella scuola, rispetto al nostro ambito di interesse, fossero maggiormente e univocamente rispondenti a livelli alti di percezione di concordanza, ma questo non è accaduto. Le insegnanti, poste di fronte ad alcune affermazioni, hanno fatto emergere, a fronte di un'iniziale concordanza sul principio generale relativo al rispetto dell'integrità del nostro pianeta, che la loro azione educativa allo sviluppo sostenibile subisce un arresto di fronte alla quasi totalità delle singole tematiche, ad eccezione della riduzione dei rifiuti. L'indagine esplorativa ci indica che il quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria aderenti risulta significativamente alto nelle asserzioni di natura più generale, ma presenta punti di arretramento rispetto alle singole problematiche che compongono il dato generale, non facendo corrispondere azioni pratiche a queste tipologie di asserzioni. Questa tendenza sembra confermare che i comportamenti degli insegnanti di scuola primaria coinvolti spesso si discostano dai principi, in relazione al quadro valoriale assunto dal singolo individuo.

## Riferimenti bibliografici

- Baterson, G. (2003). *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol.
- Booth, T. e Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. di Valtellina, E. (2008), Dovigo, F. e Ianes, D. (2008, a cura di), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento.

- Booth, T. e Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. Dovigo, F. (2014, a cura di), *Nuovo index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*, Carocci Faber, Roma.
- Creswell, J. W., e Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*, Sage, Thousand Oaks (CA).
- Mazzata, S. (2006). *Cultura ambientale e comunicazione: dall'informazione ai significati*, in Caimi, L. (2006, a cura di), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, Vita e pensiero, Milano, pp. 77-97.
- Medeghini, R. (2006). *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*, Vannini, Brescia.
- MIUR, e Ministero dell'Ambiente (2014). *Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile*.
- MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR. Decreto 22 agosto 2007, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Raffaello, Milano.
- Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Milano.
- Unione Europea (2016). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Zanelli, L. (2011). *Mediambiente... Tutto un altro mondo!*, in Birbes, C. (2011, a cura di), *Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile: idee, percorsi, azioni*, ASA, Milano, pp. 109-120.

# SOMMARIO

Introduzione	7
--------------	---

## *Parte prima*

### Heritage Education: tecnologie e patrimonio culturale

1. Nuove competenze digitali nei corsi di formazione professionalizzanti e nei tirocini universitari attraverso l'utilizzo di piattaforme digitali (izi.TRAVEL, Loquis, Road.TRAVEL) Elisa Bonacini	17
2. Strategie di integrazione reale-digitale per l'apprendimento legato al patrimonio culturale Alessandro Ciasullo, Estefanía García González	33
3. Smart culture: Didattica innovativa dei beni culturali Francesca Finestrone, Alessia Scarinci, Giusi Antonia Toto, Dario Lombardi	45
4. Applied games immersivi per l'educazione al patrimonio materiale e immateriale Alessandro Luigini	55
5. Apprendere (video)giocando. Patrimonio culturale e <i>gamification</i> nell'esperienza del progetto AUGUSTuS Daniele Malfitana, Antonino Mazzaglia, Fabiana Cerasa, Mario Indelicato, Lucrezia Longhitano	65



6. SWIPE STORY: Un modello di storytelling digitale per la comunicazione del patrimonio culturale, per la conoscenza partecipata e per l'inclusione delle comunità  
Daniela Patti 77
7. I musei come promotori di competenze digitali in soggetti anziani  
Maria Tolaini 89

*Parte seconda*

Heritage Education: patrimonio immateriale,  
paesaggio e sostenibilità

8. Il recupero memoriale come ri-acquisizione identitaria.  
Dai gioielli inglobati nel territorio al patrimonio intangibile  
Cecilia Bernabei 101
9. Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva  
con il patrimonio immateriale  
Francesca Berti, Simone Seitz 111
10. Educare al paesaggio urbano e periurbano in aree fragili.  
Esperienze di ricerca metodologica  
Camilla Casonato, Paola Branduini 121
11. Patrimoni Problematici  
Salvatore Colazzo 131
12. Gesto, movimento, percezione. Alcune pratiche ed esperienze  
di educazione al patrimonio culturale tra Spagna e Italia  
Alessandra De Nicola, María Eugenia García-Sottile,  
Sebastián Gómez-Lozano 141
13. Cooperative di comunità: vettore di sviluppo sostenibile  
e coesione sociale  
Sabina Falconi 151

14. Il teatro come strumento di condivisione del patrimonio culturale catalano e costruzione di relazioni interculturali: un'ipotesi di ricerca bottom-up in didattica David Martinez-Maireles	161
15. La Città dei Mestieri. Educazione al patrimonio e comunità di pratica Laerte Mulinacci	171
16. L'Outdoor Education tra sostenibilità e inclusione Alessandra Natalini	181
17. Cittadinanza e inclusione tra mitopoiesi e tradizione: educare al riconoscimento del patrimonio culturale ed esistenziale nell'intersezione "Universalizzazione/Localizzazione" Nicolina Pastena	189
18. La sostenibilità nel quadro valoriale degli insegnanti di scuola primaria Marianna Piccioli	197
19. Educazione allo sviluppo sostenibile e educazione all'inclusione: indagine empirica attraverso il modello dell'Index for Inclusion Stefania Pinnelli	209
20. Il bene culturale immateriale della memoria operante. L'azione del Centro studi Borsellino sul territorio siciliano Maria Tomarchio, Viviana La Rosa	223
21. Percorsi ecoturistici nella Tenuta presidenziale di Castelporziano (Roma): un'indagine sulla qualità dell'esperienza di visita Giulia Torta	231

## pedagogicamente e didatticamente

---

L'elenco completo delle pubblicazioni  
è consultabile sul sito

**www.edizioniets.com**

alla pagina

<http://www.edizioniets.com/view-Collana.asp?col=pedagogicamente e didatticamente>



---

### Pubblicazioni recenti

15. Alessandro Romano, *Didattica e pedagogia del patrimonio culturale e dei musei*, 2023.
14. Raffaella Biagioli, Emiliano Macinai (a cura di), *European ITE Award 2022. Percorsi ed Esperienze eTwinning dalla scuola all'Università. Atti del Convegno*, 2023.
13. Raffaella Biagioli, Maria Grazia Proli, Michela Baldini (a cura di), *Scuola e contesti multiculturali. Esperienze dei dirigenti scolastici e tecnici al Master FAMI dell'Università di Firenze*, 2023.
12. Rosaria Parri, *Esercizi di distrazione da ciò che sappiamo. Laboratorio circolare filosofico bambini-insegnanti*, 2023.
11. Stefano Scippo, *L'educazione Montessori oggi in Italia. Un'indagine sulla scuola primaria*, 2023.
10. Marinella Muscarà, Antonella Poce, Maria Rosaria Re, Alessandro Romano (a cura di), *Heritage Education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*, 2024.
9. Gianfranco Bandini, Raffaella Biagioli, Maria Ranieri (a cura di), *La formazione degli insegnanti neoassunti. Modelli, strumenti, esperienze*, 2022.
8. Chiara Martinelli, *Echi e suggestioni del Settantotto nella letteratura per l'infanzia. Piste e traiettorie*, 2022.
7. Doris Kofler, Monica Parricchi (a cura di), *Bene-stare nella scuola e nella società cosmopolita*, 2022.

Edizioni ETS

Palazzo Roncioni - Lungarno Mediceo, 16, I-56127 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di marzo 2024