

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Il patrimonio immateriale in una prospettiva *embodied*. Il progetto educativo S.P.A.C.E.**

## **Intangible Heritage through an embodied perspective. The educational project S.P.A.C.E.**

Nicoletta Ferri, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

### **ABSTRACT ITALIANO**

L'articolo affronta la complessa questione del patrimonio immateriale mettendone in luce alcune potenzialità offerte da un'interpretazione pedagogica. In particolare, il tema viene affrontato ponendo in primo piano l'idea di "beni relazionali" attraverso la lente offerta dalla pedagogia del corpo e, dunque, focalizzando la dimensione incarnata, dinamica e processuale della sfera culturale e comunitaria. Attraverso il progetto educativo S.P.A.C.E. si metteranno concretamente in luce le potenzialità di luoghi periferici e marginalizzati, spesso relegati a rappresentare "culture di passaggio", così come il ruolo cruciale della progettazione educativa e della formazione nell'incentivare inedite connessioni con il proprio contesto culturale di riferimento. Il progetto, infatti, si muove nella direzione di valorizzare le potenzialità culturali in senso ampio e attivare micro-processi trasformativi che declinano l'immaterialità nel senso di un rinnovamento generativo del rapporto soggetto-contesto.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The article deals with the complex issue of Intangible Heritage highlighting the potential offered by a pedagogical point of view. In particular, the topic will be explored in the foreground the idea of "relational goods" and through the lens offered by "embodied pedagogy", focusing the embodied, dynamic and processual dimensions of the cultural and community spheres. Through the experiences connected to the project S.P.A.C.E., the potential of peripheral and marginalized spaces – often condemned to represent a "culture of passage" – as well as the crucial role of educational projects and training actions in fostering original connections with one's own cultural context. The project, in fact, is aimed at valorizing the cultural potential in a broad sense and is oriented towards the activation of transformational micro-processes entailing immateriality as a generative renovation of the subject-context relationship.

### **Il patrimonio immateriale come bene relazionale**

Il patrimonio culturale immateriale, come campo di ricerca e ambito teorico di incontro multidisciplinare e transculturale è cresciuto in modo significativo da quando, nel 2003, la Convenzione dell'UNESCO (1) per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale – insieme alla successiva ratifica della Convenzione di Faro (2) – ha affermato l'importanza di istituire una nuova categoria patrimoniale che estende alle pratiche culturali dette "tradizionali" lo statuto fino a quel momento attribuito a oggetti, monumenti e siti naturali e culturali, promuovendo una comprensione più ampia del patrimonio culturale e della sua relazione con le comunità e la società (Bortolotto, 2011).

La dimensione evolutiva e processuale di tale patrimonio, trasmesso di generazione in generazione e costantemente ricreato, prevede anche un ruolo più attivo dei suoi portatori. A differenza, infatti, del patrimonio materiale, fisicamente radicato nei luoghi e, in quanto tale, strumento privilegiato delle strategie di pianificazione e di sviluppo territoriale, il patrimonio immateriale, sia nella sua definizione che nel rapporto con le strategie di valorizzazione e sviluppo proposte dall'UNESCO, è associato all'idea di comunità (Bortolotto, 2008; 2011). Le convenzioni ci incoraggiano a riconoscere l'importanza di oggetti e luoghi per il patrimonio culturale, non tanto per la loro esistenza fisica, che va comunque preservata e tutelata, quanto per i significati, gli usi e i valori che le persone vi attribuiscono. Da tale prospettiva, il patrimonio culturale immateriale abbraccia tutti quegli aspetti culturali frutto dell'interazione fra le popolazioni e i luoghi nel corso del tempo, comprendendo tanto ciò che presenta un carattere di distinzione artistica e che istituzionalmente è considerato un "bene culturale", quanto alcune manifestazioni del quotidiano e perfino, potenzialmente, ambienti degradati, in quanto antropizzati e dunque passibili di significazione.

È proprio su questo punto di attenzione che si inserisce il presente contributo, con una riflessione aperta su come la dimensione patrimoniale e la prospettiva educativa possano vicendevolmente e virtuosamente ibridarsi tendendo verso la promozione di una cultura partecipativa e l'incentivazione di comunità educanti.

I due concetti spaziali ai quali la definizione della Convenzione Unesco del 2003 fa riferimento sono quelli di "spazio culturale" e di "ambiente". Il patrimonio culturale immateriale non si definisce, pertanto, in relazione a un territorio geografico, ma piuttosto in relazione alle collettività di cui esso incarna pratiche culturali e modi di vita. Questo rende evidente come il concetto di comunità non sia, dunque, necessariamente legato alla territorialità e alla località: il senso di comunità che viene delineato è più ampio e supera l'idea di una prossimità spaziale.

L'idea di comunità funziona come un'etichetta conveniente per sostenere l'immagine e l'azione collettiva di un sistema sociale multivocale e inevitabilmente disomogeneo ma che, per raggiungere i suoi obiettivi, ha tutto l'interesse a presentarsi come compatto. Le analisi etnografiche dei processi di patrimonializzazione dimostrano come nella realtà anche le comunità più piccole non siano dei contesti sociali garantiti e stabili ma, attraversate da tensioni e conflittualità frequentemente determinate da disequilibri di potere, siano proiezioni sempre provvisorie di processi di negoziazione e ridefinizione dei ruoli (2008, p. 33).

Il patrimonio materiale, rappresentazione iconica del territorio e della sua unità, è centrale per pensare uno spazio politico espressione di identità individuali e collettive e, storicamente è stato associato a rivendicazioni di autonomia orientate anche alla chiusura e al ripiegamento su autorità del passato. Sebbene il legame tra patrimonio immateriale e territorio sia più debolmente mediato in tal senso, esso rimane ugualmente soggetto a investiture simboliche e, dunque, permane il rischio di un suo utilizzo separativo e securitario, chiuso alla necessità contemporanea di un dialogo complesso e globale (Tramma, 2015b). L'UNESCO abilita e promuove le comunità locali a decidere cosa per loro possa essere patrimonio culturale, presupponendo da parte loro un impegno

responsabile di riflessione sulla propria identità, ma questo passo, senza un adeguato investimento educativo orientato all'apertura dialogica, rischia di allontanarsi fortemente dagli intenti originari della Convenzione, depauperando, di fatto, le potenzialità emancipative in essa contenute (Colazzo, 2021).

La prospettiva pedagogica può fortemente contribuire ad approdare con organicità a un fare comunitario, evitando di offrire una rappresentazione semplificata e iconica del territorio e della sua unità, e incentivandone la percezione come complesso spazio vissuto dagli individui, dai gruppi e dalle collettività un luogo produttore e risolutore di tensioni. In questo senso appare cruciale un'azione di pedagogia di comunità (Colazzo, 2019), operante nell'intreccio tra dimensione formale e informale, ma anche nella sfera istituzionale (promuovendo azioni di *advocacy*, di *public* e *community engagement*). Si tratta, in altre parole, di considerare l'educazione al patrimonio come un elemento essenziale e irrinunciabile per la formazione dell'individuo e della società, "bene relazionale" (Bruni, 2008; Donati, 2019), che necessita di uno spazio relazionale, incarnato presente e vivo, che crea cultura e condivisione anche laddove – nei margini, nelle periferie – sembra non esserci nessun valore da tutelare e preservare (Tramma, 2015a).

Intendere l'intervento educativo come un agire in grado di tendere verso la costituzione e la tessitura di un patrimonio culturale immateriale di una comunità significa, pertanto, guardare a un livello *macro* le progettualità educative, con una tensione verso una sfera che si fa sociale e politica, ma anche, al tempo stesso, muoversi sui territori e intercettare le biografie individuali e collettive che in essi si sviluppano (Batini e Giusti, 2010).

### Il contributo della pedagogia del corpo

Come indicato all'art. 2 della Convenzione del 2003, tra i settori individuabili all'interno del patrimonio immateriale troviamo le trasmissioni e le tradizioni orali, incluso il linguaggio, le arti dello spettacolo e anche le consuetudini sociali, i riti, gli eventi culturali. Guardare al patrimonio immateriale da una prospettiva *embodied* consente di mettere a fuoco, individuare e valorizzare un sapere collettivo che, come patrimonio vivente, risulta incarnato, dinamico e processuale (*Living Heritage*), ovvero radicato nelle prassi, nelle espressioni e nelle conoscenze in cui comunità, gruppi e individui si riconoscono. Se intendiamo sottolineare la relazionalità di questi beni, l'estetica dei rapporti che li costituiscono quotidianamente, allora la dimensione corporea è ineludibile. Il paradigma dell'*embodiment*, infatti, sottolineando il carattere incarnato, situato e agito della conoscenza, e con essa il dialogo continuo tra individuo e ambiente (Varela, Thompson & Rosch, 1991; Damiano, 2009; Ceruti & Damiano, 2013), ci fa guardare ad un individuo strutturalmente implicato in una relazione co-evolutiva con l'ambiente. Una struttura di accoppiamento che connette reti corporee, reti neurali, paesaggio ambientale, in unità dialogica:

[La Mente] allaccia dinamicamente reti corporee, reti neurali e ambiente, definendosi come una struttura di accoppiamento – una struttura essenzialmente relazionale – che attraversa le divisioni classiche del dominio della cognizione e le ricomponde. Connette 'cervello, corpo, ambiente' e 'sé e altro' – le unità d'indagine delle scienze cognitive- seguendo non una logica

spaziale 'interno/esterno', ma la logica dinamica dell' "enmeshment" – l' "embricazione" generata dalla co-evoluzione (Ceruti & Damiano, 2013, p. 71).

Non esiste un patrimonio culturale senza la danza vivente dei soggetti che lo incarnano e, viceversa, non esistono soggettività che non incorporino una cultura. Dunque, in questa visione, la prospettiva *embodied* si fa osservatorio privilegiato rispetto ai complessi fenomeni che compongono il patrimonio immateriale di un certo luogo, perchè offre un punto di vista specifico su come esso sia *embodied* e *enacted* nelle pratiche quotidiane. Il corpo è lo snodo di ogni conoscenza: l'arte e la cultura sono da sempre necessariamente incarnate.

Dal punto di vista educativo, la pedagogia del corpo (Gamelli, 2011), abbracciando il paradigma *embodied* (Ferri, 2022), si fa attenta ai contesti e si pone il problema delle condizioni *estetiche* (nel senso etimologico derivante da *aisthanomai*: il sentire, ciò che è legato ai sensi) degli interventi educativi, oltre che di qualsivoglia apprendimento.

La Pedagogia del corpo intende rivisitare criticamente gli abituali scenari dell'educazione e della cura, dove il corpo risulta spesso assente o imbrigliato, semplicemente parlato, per integrare saperi ed esperienze abitualmente separati". Con questo presupposto, essa promuove una riflessione sulla valenza educativa di pratiche corporee nei luoghi dell'educazione e della cura, puntando su un particolare stile educativo e formativo fondato sulla consapevolezza del movimento, su certe ritualità, sull'organizzazione attenta dei luoghi, delle parole, dei gesti, delle posture, dei silenzi (Gamelli, 2011, p. XI).

Inoltre, il corpo è archivio, fonte di conoscenza tacita, luogo dove risiedono i nostri pattern estetici che sono in parte formati nella cultura in cui nasciamo e che in essa risuonano con armonie e dissonanze. È attraverso questa profonda incorporazione che la cultura si perpetua (aspetto conservativo) e che muta e cambia in continuazione (aspetto trasformativo). Il corpo è supporto (Sini, 2012) e archivio.

Se, relativamente al patrimonio immateriale, una delle sfide da affrontare è quella di trovare forme appropriate, insieme a metodi efficienti, per documentare gli aspetti effimeri di dimensioni culturali dinamiche e in divenire (Hou et al., 2022), l'attenzione per l'esperienza viva e incarnata porta la pedagogia del corpo alla dimensione corporea del conoscere nelle sue dimensioni *narrative*, rintracciandole nei luoghi di frontiera, di connessione e di scambio fra i vissuti del corpo e la rielaborazione discorsiva e conversazionale, sia orale sia scritta, dell'esperienza (Ferri, 2022).

La pedagogia del corpo mira a valorizzare gli intrecci che i linguaggi verbali e linguaggi non verbali intessono laddove c'è una narrazione (Gamelli & Mirabelli, 2019), sviluppando delle prassi pedagogiche che si articolano dal corpo alla parola, seguendo dunque direzioni non lineari e gerarchiche tra i diversi tipi di linguaggio.

La storia di ciascun essere umano è racchiusa nel suo corpo. Di questa storia possiamo in parte parlare, sforzandoci di rintracciarne la trama nei segni che essa ha depositato nella nostra carne, ma una parte importante di essa è destinata a rimanere inaccessibile alla coscienza:

Il corpo ci racconta sfidandoci alla comprensione dei suoi messaggi, da sempre oggetto di imprescindibile interesse per le scienze dell'uomo come pure per ogni pratica di conoscenza. (Gamelli & Mirabelli, 2019, p.11)

Si tratta di un tema centrale per chi si occupa di educazione, ma anche per chi si occupa di patrimonio immateriale, perchè connesso a una partecipazione viva al proprio educarsi, principio democratico per eccellenza. Narrazione ed esperienza, corpo e parola, azione e simbolizzazione si intrecciano contemporaneamente nella relazione educativa attraverso un processo di mutua contaminazione" (Gamelli & Mirabelli, 2019). E ogni narrazione sorge ed esiste solo all'interno di una relazione, incorporata.

### **Il progetto educativo S.P.A.C.E. (3)**

La cornice teorica della pedagogia del corpo è il principale riferimento epistemologico per l'intervento formativo dell'equipe di ricerca dell'Università degli Studi Milano-Bicocca nel progetto S.P.A.C.E., in cui sono stati messi a tema specifici interventi educativi in "non luoghi", in periferie, in zone di transito disabitate da sguardi e corpi dei soggetti che le attraversano.

Selezionato dall'impresa sociale "Con i Bambini" nell'ambito del "Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile" e promosso da WeWorld Onlus., S.P.A.C.E è, infatti, un progetto finalizzato a migliorare le condizioni sociali e scolastiche di studenti pendolari adolescenti che vivono in aree isolate del territorio italiano ad alto rischio di dispersione scolastica e povertà educativa. In quelle realtà contemporanee che James Clifford (1997) chiama "culture di passaggio" il legame tra un gruppo e un territorio si presenta in termini complessi (Bortolotto, 2011), caratterizzati dalla circolazione attraverso i territori piuttosto che tramite strutture e organizzazioni che tendono a fissarli stabilmente in determinati luoghi (Urry, 2007).

In Italia ci sono oltre 11 milioni di studenti pendolari che ogni giorno si spostano dal proprio comune per raggiungere la scuola: la distanza percorsa, il tempo del viaggio e la percezione della propria condizione possono generare disagi e stress e in alcuni contesti essere elementi chiave per innescare processi di abbandono scolastico. Sono, infatti, in progressivo aumento le ricerche che indagano gli effetti di una stretta interrelazione tra dispersione scolastica e scollamento con la realtà extrascolastica nei suoi vari aspetti sociali (Batini & Bartolucci, 2016). Attrezzare educativamente i luoghi vissuti dagli studenti pendolari e rafforzare e coinvolgere la comunità educante sono gli strumenti principali di S.P.A.C.E. per contrastare la dispersione scolastica.

L'equipe di ricerca in pedagogia del corpo (4) dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca si è occupata, nel progetto, di offrire agli educatori una formazione ad alcuni aspetti *embodied* della dimensione educativa, attraverso pratiche di natura eterogenea: narrativa, autobiografica, performativa e partecipata. Se educare significa mettere in relazione ciò che siamo con ciò che facciamo, sentiamo, pensiamo, per cercare un dialogo con le diverse dimensioni che ci attraversano, introdurre linguaggi performativi per dire e dirsi attraverso il corpo assume un'importanza decisiva specialmente in età adolescenziale dove si attraversa un'importante fase trasformativa, che rende talvolta difficile porsi in

ascolto di tale dimensione. L'intenzionalità educativa, la cura educativa (Palmieri, 2000), si traduce anche nella capacità di creare e offrire occasioni per mettersi in ascolto del corpo percepito, del corpo vissuto, in uno spazio di elaborazione che non sia necessariamente della parola che nomina e definisce il vissuto, ma che ne permetta l'espressione. Micro-contesti sensibili dove mettere in movimento in maniera attenta, ludica, leggera, aspetti di sé; ambiti in cui lasciar affiorare in modo talvolta inaspettato concrete direzioni di senso verso cui potersi indirizzare, intuendo il potenziale trasformativo.

Educare il corpo tra "il dentro e il fuori" significa poter ripensare la cura di sé come progetto orientato alla presa di consapevolezza della propria presenza nel mondo [...]. Gli adolescenti, oggi, da un punto di vista pedagogico, hanno più che mai bisogno di riappropriarsi del loro corpo esistenziale (Barone, 2009, p.138).

### Cartografia e città

La realizzazione di un proprio *tag* durante la formazione di pedagogia del corpo ha consentito ai partecipanti di aprire una finestra di dialogo tra il proprio nome – esplorato nella dimensione narrativa e corporea – e il proprio territorio urbano di riferimento, attraverso specifiche proposte in outdoor di matrice esplorativa. Tra gli strumenti messi in campo per la formazione erano infatti incluse alcune proposte di esplorazione attiva del territorio legate alla cartografia esperienziale allo scopo di lavorare sul senso di scoperta e di riappropriazione degli spazi urbani, attraversati in quotidiani spostamenti e pendolarismi. Le tecniche di mappature corporeo-sensoriali del territorio (Kent & Vujakovic, 2017; Powell, 2010) rappresentano innovativi metodi di intervento e di ricerca – multisensoriali – in grado di rafforzare la relazione tra luoghi, esperienza vissuta e senso di comunità; come strumento metodologico sono state utilizzate in ambito sociologico, antropologico, psicologico come documenti per analizzare comportamenti sociali, pattern di movimento e relazioni spaziali (Serriere, 2010). Nel progetto S.P.A.C.E. essi rappresentano strumenti educativi che vengono combinati con tecniche narrative e che consentono di evocare la relazione tra l'esperienza personale e incarnata di un luogo e le connessioni sociali che in esso si sviluppano. In tal senso si collocano pienamente nell'ambito del patrimonio immateriale di micro comunità locali di riferimento.

L'uso delle mappe, infatti, va al di là del normale uso in chiave geofisica e pratica: attinge a un piano evocativo della nostra esperienza incarnata (*embodied*) dei luoghi e ciò consente di unire il personale vissuto biografico all'esperienza di percezione di un dato contesto, togliendo ad esso anonimità, verso una possibile risignificazione (Ferri, p. 67).

Per questo si tratta di proposte che possono agire da inneschi pedagogici per lo sviluppo di un pensiero democratico, volto alla costruzione del senso di comunità e aperto al confronto con l'altro. L'intento educativo è quello di promuovere in ognuno il desiderio di una partecipazione presente e attiva, per offrire possibilità di vedere le cose da un punto di vista differente e dunque per sostenere un nuovo modo di prendere parola (Guerra & Ottolini, 2019). Durante la formazione in pedagogia del corpo, la mappatura cartografica viene via via composta attraverso interventi esplorativi e attivi sul territorio, con l'intento

di farli sfociare in azioni partecipate in spazi pubblici (Guerra & Ottolini, 2019): in questo senso, si tratta di azioni educative e performative, dal carattere partecipato, che hanno profonda connessione con il patrimonio culturale immateriale, poiché mirano, partendo dalla strada, a promuovere un senso di appartenenza ai luoghi interessati quotidianamente dal pendolarismo studentesco.

Nel proporre queste azioni sul territorio, l'attenzione è sul processo più che sul prodotto, poiché è proprio la condivisione del percorso e dei suoi eventuali esiti trasformativi che rende tale azione duratura e pedagogicamente rilevante (Guerra & Ottolini, 2019). La partecipazione può essere considerata come strumento di potenziamento delle competenze e conoscenze dei partecipanti come individui o come gruppi (Shaffer, 1994), in vista di una critica formazione alla cittadinanza attiva.

L'autrice a cui si ispira la proposta sotto riportata è Keri Smith (2011; 2018), artista, scrittrice, che nei suoi libri-opere propone un metodo di ingaggio esplorativo in micro-processi formativi e artistici, metodo già utilizzato e collocato all'interno del lavoro educativo (Guerra, 2019).

L'osservazione e l'esplorazione proposte si concentrano sul rapporto parola-territorio:

*Titolo della proposta:* Nomi in risonanza esplorando la città

Si inizia con uno schizzo del proprio quartiere su un foglio. Poi l'invito è di prendere una tazzina da caffè e, con gli occhi chiusi, di appoggiarla sulla mappa a caso, tratteggiandone il contorno. In questo modo viene disegnata l'area da cui partirà l'esplorazione. (10 minuti)

Segue l'uscita di ognuno sul territorio, introducendo l'elemento-casualità per la scelta del tragitto da percorrere: con l'uso di un dado vengono assegnate una serie di variabili: 1=gira a sinistra, 2=gira a destra, 3=procedi avanti, 4=fermati e osserva, 5=fai il contrario di quello che stavi compiendo, 6=scegli tu.

La consegna per l'uscita è questa: "Osserva le scritte e i nomi, i graffiti che trovi sui muri del tuo quartiere. Osserva il rapporto tra parola/nome e territorio. Fotografane cinque, in cui trovi dei nessi con il tuo nome che hai precedentemente narrato, danzato, disegnato" (1 ora).

Questo tipo di pratica formativa cerca di promuovere un'attitudine esplorativa sia rispetto al contesto urbano che alla rete di relazioni che in esso si possono intessere. Tutto ciò avviene in un'ottica di condivisione, perché la mappa diventa il supporto per poter raccontare il contesto territoriale dal proprio specifico punto di vista, permettendo così a qualcun altro di guardare lo stesso luogo da prospettive differenti.

In questo senso, si tratta di una proposta volta a rimappare la città, facendo emergere quella sottile rete di sensazioni e pensieri che attivano appartenenza o distanza rispetto a un luogo specifico, le esperienze altrui.

### **Dall'app al museo**

Le proposte di cartografia esperienziale si sono amplificate e sono state interpretate e rielaborate dagli operatori di ciascun servizio in base ai bisogni emergenti e al tipo di

lavoro educativo (ad esempio educativa di strada o interventi scolastici), e in base agli interessi e alle risorse di ciascun operatore. Uno dei partner del progetto, in particolare, l'associazione di Promozione Sociale "Comunica Sociale", che opera a Frattamaggiore (Na), in seguito alla formazione ricevuta e utilizzando competenze professionali eterogenee nel proprio organico (architetti, educatori, designers), ha ideato un progetto digitalizzato della mappatura del territorio, definito "La mappa emotiva". Una semplice mappa, in cartaceo o in digitale (tramite GoogleMaps), ha fatto da supporto alle storie di ragazzi adolescenti incontrati in educativa di strada: attraverso un ventaglio di emoticons, stampate o in digitale, i partecipanti potevano dare delle coloriture alla mappa del loro quartiere, creando l'occasione per un innesco di storie. Lo strumento "mappa emotiva", nella sua semplicità, ha rappresentato per gli operatori un mezzo diretto ed efficace per entrare in un rapido e profondo contatto con i loro utenti.

L'idea di creare un archivio digitale in cui poter visivamente "fermare" questi e altri racconti dei luoghi della città, specialmente connessi al fenomeno del pendolarismo scolastico, ha spinto allo sviluppo di un'app – APP@SPACE – per favorire la connessione tra ragazze e ragazzi, nella realizzazione di un racconto artistico del loro viaggio. Questa app è concepita per accompagnare i giovani nel loro viaggio da pendolari e nel loro parallelo percorso di crescita, rendendoli protagonisti e capaci di aprirsi al confronto e alla condivisione con i pari e con gli adulti. Lo strumento permette di combinare due immagini, che vanno a dialogare in sovrapposizione, e di aggiungere un filtro in grado di traslare il materiale fotografico al di là della stretta aderenza alla realtà, amplificandone la caratura simbolica. Sulle immagini, l'app consente di postare testi scritti in modo da incrementare la capacità narrativa delle opere relative al viaggio per arrivare a scuola. Un concorso nazionale, annuale (5), ha incentivato la partecipazione su larga scala.

Rispetto a una riflessione educativa sul patrimonio culturale immateriale, la realizzazione del progetto è risultata particolarmente interessante per il modo in cui l'associazione di promozione sociale è riuscita a dare spessore pedagogico all'evento, lavorando alla documentazione e dunque alla visibilità e alla valorizzazione del progetto stesso, realizzando un archivio *con* e *per* i ragazzi. Le opere prodotte sono state stampate ad alta risoluzione e appese nei corridoi delle scuole coinvolte nel progetto. L'intervento educativo di documentazione multimodale (Marangi, 2021) ha permesso ai ragazzi di lavorare a un senso di riconoscimento, aspetto fondamentale per costruire un'appartenenza alla comunità educante.

Una mostra, infine, è stata allestita al Palazzo delle Arti di Napoli (PAN) (6), centro di cultura dinamico che si prefigge di offrire momenti di crescita per la comunità e per le istituzioni, differenziando e moltiplicando gli stimoli culturali da offrire ai cittadini e ai turisti, con la precisa volontà di essere sempre di più un polo artistico/culturale di interessi polivalenti, con vocazione europea.

I ragazzi, invitati alla mostra, hanno potuto vedere la propria opera esposta in un luogo tradizionale di fruizione della cultura – negli stessi giorni al piano superiore del PAN era allestita una mostra su Andy Warhol – e questo crediamo rappresenti un significativo esempio di come concepire l'intervento educativo in dialogo con il patrimonio culturale, materiale e immateriale; un esempio concreto di come sia possibile aiutare a valorizzare e



documentare gli interventi educativi nell'ottica della costruzione di una comunità educante, nel pieno spirito della convenzione Unesco.

Per i partecipanti del progetto, infine, questa iniziativa ha permesso di dare valore all'*agency*, elevando il viaggio pendolare e routinario a traccia di un disegno più ampio in cui, dalle interazioni e dagli intrecci, può emergere un senso di comunità (Bauman, 2001).

## Note

- (1) Per approfondire cfr. <https://www.unesco.beniculturali.it/convenzione-2003/>.
- (2) Per approfondire cfr. <https://www.coe.int/it/web/venice/faro-convention>.
- (3) Il progetto S.P.A.C.E. - Studenti Pendolari Acquisiscono Competenze Educative - iniziato nel settembre 2020 e della durata di circa 3 anni, coinvolge 10 Partner (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Human Foundation, Associazione L'Impronta, Cooperativa Exmè & Affini, Arcoiris, Comunica Sociale, Cooperativa Befree, Cooperativa Sociale Terremondo, Associazione Grazie Don Bosco Aps, Fondazione Somaschi) che operano su 6 differenti regioni – Liguria, Piemonte, Abruzzo, Campania, Sardegna e Lombardia. Grazie al coinvolgimento di 18 scuole superiori, 6 aziende di trasporto pubblico ed 8 centri commerciali, il progetto prevede di coinvolgere oltre 3.300 ragazzi tra gli 11 e i 17 anni in 3 anni.
- (4) Composta da: Nicoletta Ferri, Ivano Gamelli, Fabio Maccioni e Chiara Mirabelli.
- (5) Per approfondire: [appspace.comunicasociale.eu](https://appspace.comunicasociale.eu)
- (6) Le opere sono state esposte al PAN – Sala Foyer dal 20 al 25 Luglio 2022 dalle 9.30 alle 19.30.

## Bibliografia

- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Editori Laterza.
- Barone, P. (2009). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini & Associati.
- Batini, F., & Giusti, S. (a cura di) (2010). *Imparare dalle narrazioni*. Milano: Unicopli.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli Open Access.
- Bortolotto, C. (a cura di) (2008). *Il patrimonio immateriale secondo l'UNESCO: analisi e prospettive*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Bortolotto, C. (2011). L'identificazione del patrimonio culturale immateriale in applicazione della Convenzione Unesco del 2003, in ASPACI (a cura di) *Identificazione Partecipativa del Patrimonio Immateriale*. Milano: AESS. [https://www.aess.regione.lombardia.it/wp-content/uploads/2015/11/ReportASPACI2\\_ISBN\\_web.pdf](https://www.aess.regione.lombardia.it/wp-content/uploads/2015/11/ReportASPACI2_ISBN_web.pdf)
- Bruni, L. (2008). *Reciprocity, altruism and civil society. In praise of heterogeneity*. London: Routledge.
- Cairns, R., Leung, M., Buchanan, L., & Cairns, B. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability, and interrelations. *Child Development*, 66: 1330-1345.
- Carletti, C. (2021). Costruire comunità educanti. Una nuova alleanza formativa tra ambiente naturale, culturale e digitale, in G. R. Mangione, C. Cannella, F. De Santis (a cura di), *I Quaderni della Ricerca*, 59. Torino: Loescher Editore.
- Ceruti, M., & Damiano, L. (2013). Embodiment enattivo, cognizione e relazione dialogica. *Encyclopaideia*, XII, (37): 19-46.

- Clifford, J., (1997). *Routes*. London: Harvard University Press.
- Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, 5: 1828-4582.
- Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa*. Roma: Armando.
- Damiano, L. (2009). *Unità in dialogo. Un nuovo stile per la conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Donati P. (2019). *Scoprire i beni relazionali*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ferri, N. (2021). Corpo, rito e Com-munus: per una formazione più sostenibile. *Formazione & Insegnamento*, XIX, 2: 394-402 doi: 10.7346/-fei-XIX-02-21\_35
- Ferri, N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*. Roma: Armando Editore.
- Ferri, N. (2022a). Stare nella connessione: coltivare sensibilità corporee per educare al cambiamento, in M. Ladogana, Parricchi M. (a cura di), *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana* (pp. 105-110). Bergamo: Zeroseiup
- Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gamelli, I., & Mirabelli, C. (2019). *Non solo a parole*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra, M., & Ottolini, L. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini Edizioni, Mantova.
- Grion, V., & Dettori, F. (2014). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio, & S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 852-857). Pisa: ETS.
- Hou, Y., Kenderdine, S., Picca, D., Egloff, M., & Adamou, A. (2022). Digitizing Intangible Cultural Heritage Embodied: State of the Art. *ACM Journal on Computing and Cultural Heritage*, 15 (3): 1-20, <https://doi.org/10.1145/3494837>.
- Istituto Demopolis e Impresa Sociale Con i Bambini (2021). *Gli italiani e la povertà educativa minorile*. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/11/Gli-italiani-e-la-poverta-educativa-indagine-Demopolis-18-novembre-2021.pdf>
- Marangi, M. (2021). Costruire comunicazione sociale partecipativa con gli adolescenti al tempo del digitale. In S. Pasta, M. Santerini (a cura di), *Nemmeno con un click. Ragazze e odio online* (pp. 134-155). Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.
- Sini, C. (2012). Il supporto del corpo e la sua storia. In I. Gamelli (a cura di), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura* (pp. 37-43). Milano: Franco Angeli.
- Smith, K. (2011). *How to be an Explorer of the World*. London: Penguin Books Ltd.
- Smith, K. (2018). *Risveglia la città! Idee e progetti per lanciare il tuo messaggio al mondo*. Milano: Terre di Mezzo.
- Shaffer, S. (1994). *Participation for educational change: a synthesis of experience*. Paris: UNESCO / International Institute for Educational Planning.
- Tramma, S. (2015a). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli

Tramma, S. (2015b). *Pedagogia della contemporaneità. Educare ai tempi della crisi*. Roma: Carocci.

Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.

Valenzano, N., & Zamengo, F. (2018). Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 208-209: 345-364.

Varela, F.J., Thompson, E., & Rosh E. (1991). *The Embodied Mind*. Boston: MIT.