

Urban Ticass: università, scuola e territorio alla scoperta della città

Urban Ticass: University, school and territory to discover the city

Rosita Deluigi*, Giuseppe Capriotti**

Abstract

Knowing and orienting oneself on a reference territory is a challenge that crosses different perspectives and ways of interpreting times and living spaces. For this reason, an intercultural pedagogist and an art historian, expert in iconology and cultural heritage, decided to work on the exploration of the city of Macerata, through the development of the Urban Ticass and Urban Ticass 2.0 projects. These activities have promoted the cooperation of the university and schools, looking for details and significant contexts within the city walls, as well as in meaningful places for those involved. The initiatives carried out have verified the centrality of the notion of detail and context in the cultural heritage sector, fuelling reflection also in a pedagogical perspective. Starting from the meanings emerged, historical reconstructions in an educational key have been developed, relying on laboratory and experiential teaching. At the end of both projects, the students involved the territory through playful and educational urban explorations open to citizenship as a widespread and contextualized learning model.

Keywords: Details, Contexts, Innovative teaching, Urban explorations, Participation, Active education.

Premessa

Lo scopo di questo articolo è presentare e discutere i presupposti teorici, le finalità e i risultati provvisori delle esperienze educative e didattiche del progetto Urban Ticass, consistente in due sperimentazioni (Urban Ticass e Urban

* Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Macerata. E-mail: rosita.deluigi@unimc.it.

** Ricercatore in Storia dell'arte moderna presso l'Università di Macerata. E-mail: giuseppe.capriotti@unimc.it.

Il presente lavoro è frutto di un lavoro condiviso tra i due autori. Si specifica che la premessa e il primo paragrafo sono stati realizzati da Giuseppe Capriotti e i paragrafi 3 e 4 sono a cura di Rosita Deluigi.

Ticass 2.0) realizzate a Macerata tra il 2018 e il 2019. Urban Ticass è una declinazione applicata sul territorio del progetto *TICASS - Technologies of Imaging, in Communication, Art and Social Sciences* (MSCA-RISE - Marie Skłodowska-Curie Research and Innovation Staff Exchange), che ha tra i suoi principali obiettivi quello di analizzare la comunicazione visiva con immagini nei contesti urbani in una prospettiva interculturale (Fleming, Lukaszewicz Alcaraz, 2018)¹.

In questa cornice generale il progetto Urban Ticass ha lavorato sul tema della città coinvolgendo studenti di alcune classi della scuola primaria di Macerata, i quali hanno scattato foto, realizzato video, prodotto testi, narrazioni e disegni, partendo da alcuni dettagli e spazi urbani. In Urban Ticass i bambini hanno esplorato il centro storico della città, con gli insegnanti o con i genitori, focalizzandosi su alcuni dettagli dello spazio pubblico che li incuriosivano e, in un secondo momento, hanno fatto una breve descrizione di quanto ritratto in foto, scrivendo una storia di fantasia, a partire dal dettaglio. In Urban Ticass 2.0 i bambini hanno scattato fotografie o girato brevi video in cui potevano presentare una parte della città a loro cara, spiegandone le ragioni e descrivendo il significato di quel luogo.

Successivamente, il materiale prodotto dagli studenti della scuola primaria è stato rielaborato in ottica beni-culturalista ed educativa da un gruppo di studenti del Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, al fine di realizzare due eventi pubblici in città, consistenti in due giochi itineranti: una sorta di “caccia al tesoro”, in cui i bambini, muovendosi in città alla ricerca dei dettagli indicati nei percorsi stabiliti, si orientavano tra i vicoli, superando delle prove; un “gioco dell'esploratore” che ha testato le capacità di risolvere enigmi e di scoprire nuovi elementi e significati dei luoghi proposti, utilizzando una mappa della città disegnata sul modello del Monopoli. Queste due occasioni hanno avuto lo scopo di far scoprire ai partecipanti degli eventi finali alcuni aspetti poco noti della città, a partire dalla selezione di dettagli e spazi urbani effettuata dagli studenti della scuola primaria, analizzati dal punto di vista storico-artistico dagli studenti di beni culturali e proposti in chiave educativo-didattica da quelli di scienze dell'educazione.

Dettagli e contesti per scoprire la città e il territorio

Nella prima edizione di Urban Ticass abbiamo chiesto agli studenti delle scuole primarie di aiutarci a realizzare il percorso di una “caccia al tesoro” e

¹ <http://ticass.eu/>.

dunque di fare una perlustrazione all'interno delle mura di Macerata per scattare foto di alcuni dettagli urbani, ovvero di piccoli particolari presenti nel contesto cittadino, di elementi che in passato potevano avere una specifica funzione, ma che ora hanno perso significato, di bizzarre presenze che possono ancora oggi incuriosire il cittadino o il visitatore. Per essere meglio compresi abbiamo portato a scuola un paio di esempi.

Alla base della cancellata in ghisa, nota oggi come “i cancelli” di Macerata e realizzata nel 1881 da Rodolfo Buccolini al posto della vecchia Porta Romana (che dava verso Roma), ci sono ancora oggi quattro piccoli draghi, o meglio basilischi: esseri ibridi a due zampe, con corpo e cresta di gallo e coda di serpente. Il basilisco è descritto da Plinio come il re dei serpenti, capace di distruggere ogni cosa col suo sguardo e col suo soffio (Plinio, *Historia Naturalis*, VIII, 33 e XXIX, 19); tale mortifera bestia, metà gallo e metà serpente, sopravvive nella cultura medievale e, nella versione lunga del *Bestiaire* di Pierre de Beauvais, composto tra il 1245 e il 1268, si racconta che il basilisco è generato da un uovo di gallo covato da un rospo (De Beauvais 2010, pp. 182-186). Perché questa bestia medievale compare alla base di una cancellata realizzata a Macerata nell'Ottocento? Si tratta di un interessante caso di sopravvivenza di una concezione antica e medievale: già gli Assiri, nell'VIII secolo a.C., ponevano sulle porte della città dei giganteschi Lamassu, ovvero divinità alate, raffigurate come tori o leoni androcefali, che dovevano proteggere i monumentali ingressi urbani dai nemici e dal male; tale pensiero sopravvive nella cultura occidentale e, ad esempio durante il Medioevo, le porte urbane, intese come l'elemento più debole della cinta muraria, dalla quale potevano entrare nemici politici e nemici invisibili (come le malattie), venivano simbolicamente fortificate e protette con immagini di santi o addirittura con chiese costruite sulla porta (Simmel, 1970, pp. 1-8; Vergani, 1994). Nei basilischi dei cancelli di Macerata, in genere non notati dai cittadini e dai turisti, sopravvive dunque questa concezione ed essi idealmente proteggono col loro sguardo la porta della città dal male.

Un pregnante valore simbolico, in genere non più compreso, ha il piccolo berretto frigio che corona lo scudo con data e dedica alla base del monumento eretto dai maceratesi a Giuseppe Garibaldi nel 1895, opera di Ettore Ferrari (Capriotti, 2011). Sin dall'antichità il berretto frigio è il simbolo del barbaro, che proveniva dalla Frigia (una regione dell'Anatolia centrale) ed era stato reso schiavo. Con la Rivoluzione francese il significato di tale simbolo viene ribaltato e il berretto frigio viene utilizzato per raffigurare al contrario la libertà dello schiavo che è stato affrancato dalla rivoluzione e, più in generale, della conquista universale dei diritti di cittadinanza (Di Rienzo, 2001). Dal momento che Garibaldi, come molti altri eroi del Risorgimento, si era battuto per svincolare i popoli dall'oppressione, il berretto frigio è un simbolo della libertà che l'Italia del presente deve anche a lui.

A partire da questi esempi gli studenti della primaria hanno cercato dentro

il cerchio delle mura alcuni dettagli che suscitavano il loro interesse e sui quali avrebbero voluto avere maggiori informazioni. Allo stesso tempo abbiamo chiesto loro di inventare una storia sul dettaglio che li aveva incuriositi, stimolando la fabulazione. A questo punto sono entrati in scena gli studenti dell'Università, i beni-culturalisti e gli educatori, nel trasformare questo materiale in un prodotto ludico-educativo sulla città e sul suo patrimonio: la caccia al tesoro. Il vero tesoro da trovare e da riconsegnare a tutti quelli che avrebbero partecipato all'evento finale era ovviamente il significato storico celato dietro ogni singolo particolare. Agli studenti di beni culturali è spettato infatti il compito di lavorare sul valore storico-culturale e storico-artistico di questi dettagli.

Nell'insegnamento di *Storia delle immagini*, che gli studenti di beni culturali stavano seguendo², e più in generale nella storia dell'arte (seppur talvolta con diverso scopo³), lo studio del dettaglio è fondamentale. La corretta identificazione del significato del particolare presente in un'immagine o in un monumento permette di arrivare alla corretta interpretazione del valore storico-culturale dell'intero manufatto (Arasse, 2007). "Il buon dio è nei dettagli" è non a caso un famoso motto di Aby Warburg, fondatore della storia delle immagini e degli studi di tradizione iconografica⁴. Per lo studioso il dettaglio non era solo portatore di un codificato significato simbolico, ma addirittura talvolta esso rivelava il palpitante processo storico che aveva portato alla realizzazione di un'opera (Kany, 1985; Mastroianni, 2000); allo stesso modo l'inserzione di un dettaglio in un'immagine poteva per Warburg documentare un cambiamento epocale, come ad esempio la "ninfa" che entra nell'assetto medievale di una iconografia codificata, portando il Rinascimento (Cieri Via, 2001, pp. 52-53).

Il lavoro sui dettagli simbolici disseminati nel corso della storia nel cerchio murato della città di Macerata ha permesso agli studenti di misurarsi direttamente sul campo, mettendo a frutto le loro conoscenze teoriche e le abilità acquisite nel corso delle lezioni in un'attività pratica di didattica "per competenze" (Guasti, 2017; Maccario, 2012): il loro compito era realizzare una didascalia di 10 righe sul valore storico del dettaglio da restituire il giorno dell'evento finale come "tesoro". Questo ha reso necessario un lavoro di ricerca su fonti primarie e secondarie, che li ha obbligati a discernere le informazioni provenienti da letteratura scientifica, normalmente supportate da documenti, da

² *Storia delle immagini* è una materia di taglio iconografico, segnatamente votata allo studio del significato delle immagini e delle peripezie (continuità, variazioni, inversioni, fratture) che immagini e simboli compiono in specifici contesti storici. In Warburg (2008) compare per la prima volta la dicitura "laboratorio di storia delle immagini", che è stata poi utilizzata e sviluppata da Saxl (1968).

³ L'analisi del dettaglio può essere ad esempio utilizzata per arrivare ad attribuire un'opera a un artista (Ginzburg, 1986).

⁴ Un fortunato volume sulla storia della tradizione di studi iconografici, scritto dalla fondatrice della disciplina *Iconografia e Iconologia* in Italia, si intitola proprio "Nei dettagli nascosto" (Cieri Via, 1998).

quelle provenienti da letteratura dilettantistica, che non dichiara le fonti utilizzate per la ricerca. In una simile occasione gli studenti hanno compreso anche l'importanza della situazione in cui i simboli sono inseriti: i dettagli acquistano un peculiare significato in uno specifico contesto e per questo la conoscenza del contesto è fondamentale per comprendere il senso di ogni singolo dettaglio.

La seconda edizione di Urban Ticass è stata infatti focalizzata sui contesti (nei quali sono stati rintracciati i dettagli della prima edizione), ovvero su luoghi più vasti che ugualmente hanno uno specifico significato, personale (per l'esperienza del singolo) o generale (per la storia della città). Agli studenti di primaria abbiamo chiesto infatti di realizzare un video su un "luogo del cuore", su uno spazio significativo per la loro esperienza, anche al di fuori della città, registrando le immagini video e la propria voce che spiegava l'importanza che quel luogo aveva per loro. Agli studenti di beni culturali è stato chiesto invece di far emergere il significato storico degli stessi luoghi.

La nozione di contesto è centrale negli studi di storia culturale, di storia urbana e di storia dell'arte, al punto che per una figura come Giulio Carlo Argan, che non a caso è stato anche un amministratore operando come sindaco di Roma e come senatore della Repubblica (Gamba, 2012), fare storia dell'arte significava proprio fare storia della città, perché la gran parte dei fatti artistici erano accaduti in aree urbane (Argan, 1983). Lo studio dei contesti per leggere le opere d'arte è diventato centrale e predominante dagli anni '70 del Novecento, in particolare a seguito degli studi di Michael Baxandall sul *period eye*, che hanno mostrato la necessità di entrare nella mentalità dell'osservatore dell'epoca attraverso la contestualizzazione storica (Baxandall, 1978). La pratica della "geografia artistica" a partire dagli anni '70 in Italia ha ancora di più accentuato l'importanza di lavorare su omogenee aree figurative e culturali, in funzione della conservazione e della valorizzazione di specifici "luoghi" e di territori anche periferici (Capriotti, Cerquetti, 2016).

Agli studenti di beni culturali, che stavano in gran parte seguendo il corso di *Geografia artistica*⁵, è stato anche in questo caso chiesto di realizzare didascalie di 10 righe sui luoghi e sul loro significato da restituire il giorno dell'evento finale. Si è trattato dunque ancora di un lavoro "per competenze".

Tracce pedagogiche e luoghi significativi

Ad integrazione di quanto descritto finora rispetto a Urban Ticass, gli studenti del corso di *Pedagogia interculturale* si sono cimentati nel comprendere

⁵ *Geografia artistica* è un insegnamento che si basa fundamentalmente su metodologie sperimentate e in parte codificate da Toscano (1999) e Castelnuovo (2000).

il significato dei simboli presenti nel contesto urbano, cercando di capire quali messaggi potessero veicolare, confrontandosi con la necessaria ricodifica di tali informazioni in formula ludico-didattica.

La prospettiva interculturale è stata decisiva per operare un decentramento personale, oltre che disciplinare (Catarci, Macinai, 2015; Fiorucci *et al.*, 2017), per avvicinarsi al contesto urbano e per cogliere le diverse sfumature messe in luce dallo sguardo dei bambini. Gli studenti sono stati chiamati ad attivare processi partecipativi e creativi e a progettare in modo attento percorsi e strumenti di apprendimento che intercettassero i principali interlocutori finali, ovvero gli studenti della scuola primaria (Cadei *et al.*, 2016). Non è stata una semplice giustapposizione di saperi e competenze ma, piuttosto, l'intento era di dialogare con molteplici sistemi di riferimento.

Nella prima edizione di Urban Ticass, inoltre, gli studenti universitari si sono cimentati nella costruzione di distici di endecasillabi (che sono un elemento fondativo della cultura letteraria italiana), utilizzati per passare da una tappa all'altra dell'esplorazione e trasformati, dunque, in uno spunto ludico. La costruzione degli stessi ha richiesto la messa in atto in maniera giocosa di competenze disciplinari e trasversali e il confronto con un codice linguistico non così noto a tutti.

Valorizzando la dimensione del contesto e di territori anche al di fuori del centro storico, l'articolazione di Urban Ticass 2.0 ha sollecitato gli studenti a collocarsi in modo più ampio nello spazio urbano, mettendosi in ascolto delle storie narrate dai bambini e riscoprendo, non senza stupore, l'ubicazione dei luoghi da loro scelti e i significati affettivi che essi custodivano.

I vissuti di benessere, le storie di amicizia, i legami e le appartenenze emerse dalle narrazioni, hanno risvegliato trame cittadine talvolta invisibili (Calvino, 1999) e sommerse dalla frenesia del quotidiano, fino a diventare dei non luoghi privi di senso (Augè, 1993). Restituire tempi di ascolto e di dialogo tra generazioni, seppur prossime per età, ha significato aver cura dei dettagli e uscire da ipotesi già note e familiari (Bruzzone, 2018), per liberare nuovamente i processi creativi, riflettendo su quanto i più piccoli avevano condiviso. Essere pronti all'imprevisto e sapersi stupire fa parte del bagaglio dell'educatore (Milani, 2017) e, in tal senso, anche queste prospettive sono state sperimentate lungo tutto l'arco del progetto, lasciando tracce rilevanti in alcuni spazi della città.

Rispetto all'importanza del contesto e del dettaglio in pedagogia, è utile ricordare come, nel progettare pratiche educative inclusive e nel riflettere sulle stesse, sia necessario non trascurare l'interazione con le singole identità, così come con le alterità, prestando attenzione alle logiche comunitarie e alle dinamiche già in essere (Wenger, 1998; Zimmerman, 1990; 1999). In ambito interculturale, inoltre, l'essere aperti al dialogo con le differenze diventa un movimento essenziale per compiere transiti e attraversamenti significativi, grazie

alla possibilità di immergersi in esperienze caratterizzate da confini porosi e spazi di frontiera abitabili, alla ricerca di processi di pensiero, di intervento e di narrazione polimorfi e pluriformi (Deluigi, 2019).

Tornando nello specifico dei progetti sviluppati, forniamo alcuni numeri rilevanti, in quanto la co-progettazione da parte dei docenti ha coinvolto due corsi di laurea (Management dei beni culturali e Scienze dell'educazione), sei tutor laureati presso il nostro Dipartimento e 46 studenti, attraverso la realizzazione di due laboratori permanenti di 20 ore per ogni edizione. L'Istituto comprensivo E. Mestica di Macerata, con cui è attiva una convenzione di collaborazione scientifica, ha visto la partecipazione complessiva di 10 classi, per un totale di circa 200 alunni e 12 insegnanti, con tre incontri per annualità. Infine, gli eventi sul territorio sono stati realizzati durante il festival *Scarabò. Una città per educare*⁶ con il coinvolgimento di circa 400 persone e l'apertura delle attività alla cittadinanza. Nei due weekend previsti in maggio 2018 e 2019, abbiamo attivato 19 percorsi di scoperta della città, tra "caccia al tesoro" e "gioco dell'esploratore". Inoltre, al termine di Urban Ticass abbiamo restituito alle scuole un kit didattico con i materiali prodotti, mentre la chiusura di Urban Ticass 2.0 è stata caratterizzata da una mappa interattiva con i luoghi visitati e narrati dai bambini realizzata con la cooperazione di McZee⁷, altra realtà associativa locale coinvolta nel progetto.

Transiti interdisciplinari e logiche plurali

L'innovazione didattica e le interazioni formative si sono caratterizzate per un forte orientamento verso la valorizzazione della relazione tra docenti e studenti, con l'intento di articolare uno spazio e un'esperienza che attraversassero in modo significativo l'internazionalizzazione, l'interdisciplinarietà e l'inclusione. Di seguito restituiamo in sintesi alcuni dei processi progettuali messi in atto al fine di intercettare e rilevare l'interdipendenza tra questi campi, anche in modo inaspettato.

A partire dalle linee del progetto europeo Ticass che porta in sé una forte traiettoria di ricerca interdisciplinare, in cui si prevede anche l'esplorazione dei territori e dei contesti urbani con diverse prospettive, è nato lo sviluppo delle proposte illustrate. Proposte territoriali che hanno consentito la sperimentazione di pratiche partecipate condivise e comunicabili, in una spirale costante tra dimensioni globali e locali dell'intervento.

⁶ <https://www.scarabo.it/festival-scarabo-una-citta-per-educare/>.

⁷ <http://www.mczee.it/>.

L'impianto partecipativo (Bradbury, 2001; Losito, Pozzo, 2005) ha richiesto tempi medio-lunghi di pensiero e di sviluppo e, parimenti, ha permesso di definire percorsi sufficientemente strutturati ma, ugualmente, suscettibili di modifiche in itinere, in ascolto delle diverse istanze emergenti dalle scuole, dagli studenti e dal territorio. Le proposte descritte hanno rappresentato la declinazione dell'internazionalizzazione in uno spazio di pensiero e di azione degli studenti, dalla proposta alla gestione delle idee.

Il livello e la densità del dialogo interdisciplinare tra i ricercatori, soprattutto se di settori così diversi, come Pedagogia generale e sociale e Storia dell'arte moderna, è stato strategico per aprire panorami trasversali e rivolgersi verso scenari inediti, alla ricerca di aree di prossimità e di lessici condivisibili ed innovativi per entrambe le prospettive. Il tentativo è stato quello di sconfinare dai propri settori disciplinari per interpretare logiche inconsuete di ricerca, scientificamente fondate. Come è stato sperimentato in altre esperienze (Faeta, 2008; Freedberg, 2009), si è trattato di incontrarsi in uno spazio di frontiera, ovvero in un luogo che non apparteneva specificatamente più a nessuno dei due. Ciò ha condotto ad una problematizzazione costante dell'esperienza, anche grazie alla presenza dei tutor e degli studenti. Il grado di "engagement" degli stessi è risultato elevato, al di là di ogni previsione iniziale, e possiamo certamente parlare di un livello di partecipazione teso alla cooperazione e all'*empowerment*, verso la corresponsabilità.

Questo ha determinato scelte e orientamenti di ricerca attraverso l'utilizzo di diversi media, codici e linguaggi che hanno ampliato il senso delle azioni in chiave educativa e beni-culturalista. L'esplorazione sul campo e lo sconfinamento in ambiti reciprocamente non familiari per le parti coinvolte hanno permesso di entrare in territori non così conosciuti, a partire da sguardi impreveduti. Inoltre, i diversi livelli di interdisciplinarietà hanno incrementato la rete di dialogo con il contesto locale per costruire insieme scoperte partecipate e riprogettare nuove strategie sostenibili per il futuro. Le due esperienze hanno creato interessanti interazioni e reti (Folgheraiter, 2004) tra università, scuole, archivi, zone pubbliche della città, enti e associazioni locali, con cui pensare a prospettive che mettano al centro la dimensione urbana non solo come uno spazio di transito ma, piuttosto, come un luogo di vita abitabile e dinamico.

In relazione alla sperimentazione di contesti inclusivi, la partecipazione e la scoperta sono avvenute tramite esperienze in cui contesti e dettagli sono diventati rilevanti per gli studenti di beni culturali e di scienze dell'educazione. L'università e la scuola, luoghi educativi e formativi del territorio, si sono incontrati non solo nei rispettivi edifici, ma anche negli ambienti pubblici, dopo aver introiettato diversi punti di vista. La conoscenza dei luoghi ha assunto molteplici sfaccettature, anche considerando che solo alcuni studenti universitari sono originari di Macerata e che molti di loro vivono la città come "passeggeri

in transito”, in funzione dei ritmi universitari, con visioni decisamente differenti e meno informate rispetto ai bambini-esploratori.

Recepire le loro voci è stato essenziale per progettare un processo di restituzione partecipata sul territorio, aprendosi a scuole, famiglie, adulti e cittadinanza. Ciò ha messo in luce come processi e percorsi di ricerca possano assumere forme plurali e come sia possibile costruire un dialogo reciproco esplorando spazi di vita in modo inconsueto.

Alla luce della prima rielaborazione e sistematizzazione dei progetti descritti, individueremo ora alcune piste di lavoro per promuovere didattiche e strategie formative in grado di supportare la partecipazione degli studenti universitari. Di seguito ne indicheremo alcune su cui potremo proseguire la ricerca e la progettualità condivisa.

La prima traiettoria da non trascurare è coltivare sguardi curiosi e creatività del pensiero, orientandosi sempre di più verso menti nomadi e flessibili, in grado di confrontarsi in modo aperto con diversi sistemi di riferimento, senza necessariamente trovare un compromesso ma, lavorando sulla creazione di nuove modalità di alimentare il pensiero critico.

Tale plasticità riguarda anche l’essere disponibili a fare scoperte in itinere, uscendo da logiche direttive e lineari che intrappolano i giovani (e non solo) in visioni statiche, emulative o ripetitive. La ricerca del proprio sé, in interazione con gli altri, richiede una costante interazione con le differenze, tra conflittualità e possibilità di attraversare, anche fosse per un solo istante, l’inedito che consente di assumere nuove forme.

Urban Ticass ha condotto gli studenti a sperimentarsi in dinamiche di gruppo, a scoprirsi portatori di conoscenze e di saperi diversi, in grado di condividere competenze trasversali, *soft skills*, portando il proprio bagaglio culturale e formativo, mettendosi in gioco con gli altri. I gruppi di lavoro hanno cooperato in modo integrato, orientati verso un compito comune complesso, accettando la sfida di essere partecipi e protagonisti di movimenti sociali allargati, dall’università al territorio, come nuove generazioni in grado di “fare squadra” e di apprendere competenze collettive (Milani, 2013), fondate anche su legami interpersonali che si sono rafforzati nel tempo, passando dalla conoscenza al riconoscimento reciproco.

Infine, un’ulteriore linea rilevante riguarda l’apprendimento esperienziale (Mortari, 2003; Reggio, 2014), diffuso e contestualizzato che gli studenti hanno sperimentato in prima persona, ma che hanno anche contribuito ad estendere sul territorio, grazie agli eventi pubblici realizzati.

Muoversi in modo comunitario non è sempre facile, così come sperimentare nuovi paradigmi ed uscire da sentieri battuti, ma il rischio dell’educare e la responsabilità del formare risiedono anche qui, nella misura in cui siamo orientati

a generare esperienze di impatto, che sappiano attraversare “infiniti mondi”, senza arrestarsi sulla soglia di ciò che è già noto.

Bibliografia

- Arasse D. (2007). *Il dettaglio. La pittura vista da vicino*. Milano: Il saggiatore.
- Argan G.C. (1983). *Storia dell'arte come storia della città*, a cura di G. Contardi. Roma: Editori Riuniti.
- Augé M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione ad un'antropologia della surmodernità*, Milano: Elèuthera editrice.
- Baxandall M. (1978). *Pittura ed esperienze sociali nell'Italia del Quattrocento*. Torino: Einaudi.
- Bradbury H., a cura di (2001). *Handbook of action research participative inquiry*. London: Sage.
- Bruzzone D. (2018). L'insolita minestra: riscattare il senso dell'esperienza quotidiana. In: V. Iori, a cura di, *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Cadei L., Deluigi, R., Pourtois, J.-P., a cura di (2016). *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Parma: edizioni Junior-Spaggiari.
- Calvino I. (1999). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- Capriotti G. (2011). Fedeli alla nuova capitale. Ettore Ferrari e il Comitato provinciale pel Monumento a Giuseppe Garibaldi di Macerata. In Rocchetti F., a cura di, *Con gli occhi di Gramsci. Letture del Risorgimento*. Roma: Carocci, pp. 91-111.
- Capriotti G., Cerquetti M. (2016). La valorizzazione del patrimonio culturale nei territori periferici. Un possibile approccio interdisciplinare applicato al caso di Mevale di Visso (MC). *Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 13, pp. 421-465.
- Castelnuovo E. (2000). *La cattedrale tascabile. Scritti di storia dell'arte*. Livorno: Silabe, pp. 13-66.
- Catarci M., Macinai E., a cura di (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Pisa: ETS.
- Cieri Via C. (1988). *Nei dettagli nascosto. Per una storia del pensiero iconologico*. Roma: Carocci.
- Cieri Via C. (2011). *Introduzione a Aby Warburg*. Roma-Bari: Laterza.
- De Beauvais P. (2010), *Le Bestiaire*, a cura di C. Baker, Paris: Gallimard.
- Deluigi R. (2019). Sconfinare nei luoghi dell'educazione: legami e creatività in un'esperienza di ricerca condotta a Kilifi (Kenya). *Pedagogia Oggi*, 1: 341-354.
- Di Rienzo E. (2001). *L'aquila e il berretto frigio. Per una storia del movimento democratico in Francia da brumaio ai cento giorni*. Napoli: Edizioni scientifiche italiane.
- Faeta F. (2008). Creare un oggetto nuovo, che non appartenga a nessuno. Riflessioni sull'antropologia e il campo artistico. *Ricerche di Storia dell'arte*, 94: 41-48.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A., a cura di (2017). *Gli alfabeti dell'interculturale*. Pisa: ETS.

- Fleming M., Lukaszewicz Alcaraz A., a cura di (2018). *Visuality from Intercultural Perspectives. Technology of Images in Communication, Art and Social Sciences*. London: Puno Press.
- Folgheraiter F. (2004). *Teoria e metodologia del servizio sociale. La prospettiva di rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Freedberg D, Gallese V. (2009). Movimento, emozione ed empatia nell'esperienza estetica. In: A. Pinotti, A. Somaini, a cura di, *Teorie dell'immagine. Il dibattito contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 331-351.
- Gamba C., a cura di (2012). *Giulio Carlo Argan. Intellettuale e storico dell'arte*. Milano: Electa.
- Ginzburg C. (1986). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*. Torino: Einaudi, pp. 158-193.
- Guasti L. (2017). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- Kany R. (1985). Lo Sguardo filologico: Aby Warburg e i dettagli. *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia*, Serie III, 15(4): 1265-1283.
- Losito B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Maccario D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Mastroianni G. (2000). Il buon Dio di Aby Warburg. *Belfagor*, 55(4): 413-442.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*. Torino: Sei.
- Milani L. (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Reggio P. (2014). *Apprendimento esperienziale. Fondamenti e tecniche*. Milano: Educatt.
- Saxl F. (1968). Continuità e variazione nel significato delle immagini. In Saxl F., *La storia delle immagini*, Bari: Laterza, pp. 1-15.
- Simmel G., *Saggi di estetica*, Padova: Liviana 1970.
- Toscano B. (1999), s.v. geografia artistica. In *Dizionario della pittura e dei pittori*, II. Torino: Einaudi, pp. 532-540.
- Vergani G. A. (1994). Il borgo e il suo doppio. Il complesso architettonico della porta e del ponte di San Rocco: strutture, funzioni e significato. In Vergani G. A., a cura di, *Mirabilia Vicomercati. Itinerario in un patrimonio d'arte: il Medioevo*. Venezia: Marsilio, pp. 99-138.
- Warburg A. (2008). Divinazione antica-pagana nei testi e nelle immagini nell'età di Lutero. In Warburg A., *La rinascita del paganesimo antico e atri scritti*, vol. II. Torino: Arago, pp. 83-207.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman M.A. (1990). Toward a Theory of Learned Hopefulness: a structural

model of analysis of participation and empowerment. *Journal of Research in Personality*, 24: 71-86.

Zimmerman M.A. (1999). Empowerment e partecipazione della comunità. Un'analisi per il prossimo millennio. *Animazione Sociale*, 2: 10-24.