



Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale:
riflessioni di pedagogia sociale
Citizenship education, cultural heritage pedagogy:
reflections on social pedagogy

Vincenzo Nunzio Scalcione

Università degli Studi della Basilicata – vincenzo.scalcione@unibas.it

ABSTRACT

In today's society, characterized by a weakening of the civic sense and deconstructing the identity dimension, it is again necessary to define planning paths capable of listening to and respecting differences, rethinking citizenship as a relational, intersubjective, cultural dimension, starting from the educational paradigm.

The need to rethink citizenship, which has become a cognitive place for reflection and proposal, shows the need to rethink citizenship, its exercise and citizenship. An active pedagogy, which allows to break down the barriers between school disciplines and those between the school and the outside world; accompany the school programs and fight against school failure, grant to obtain a pedagogy of the project

Within such a perspective, the pedagogy of cultural heritage, not being a subject but, rather, an approach capable of producing a culture of emancipation and self-regulation of behavior, becomes a tool for promoting education to human rights and to globality. We hear again the echo of the Deweyan consideration: learning for democracy.

After all, for education to cultural heritage, as for citizenship, these are concepts that have undergone a profound revision over time, which has redefined and areas of research.

By assuming the new meanings and roles produced in contemporary competitions, education in cultural heritage becomes the agent of the processes of education to citizenship and the construction of European identity, thus acquiring on the individual and on society.

Nell'attuale società, caratterizzata da indebolimento del senso civico e destrutturazione della dimensione identitaria, occorre nuovamente definire percorsi progettuali in grado di ascoltare e rispettare le differenze, ripensando la cittadinanza come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale, partendo dal paradigma dell'educativo.

La progressivamente centralità acquisita dall'educazione alla cittadinanza, divenuta luogo cognitivo di riflessione e proposta, manifesta la necessità di ripensare la democrazia, il suo esercizio e la sua educazione. Una pedagogia

attiva, che permetta di abbattere le barriere tra discipline scolastiche e quelle tra la scuola e il mondo esterno; accompagnare i programmi scolastici e lottare contro l'insuccesso scolastico, consentirebbe di sviluppare una pedagogia del progetto

All'interno di una simile prospettiva la pedagogia del patrimonio culturale, non essendo una materia ma, piuttosto, un approccio in grado di produrre una cultura dell'emancipazione e dell'autoregolazione dei comportamenti, diviene strumento di promozione dell'educazione ai diritti umani ed alla globalità. Si avverte nuovamente l'eco della considerazione deweyana: *learning for democracy*.

Del resto, per l'educazione al cultural heritage, come per la cittadinanza, si tratta di concetti sottoposti nel tempo ad una profonda revisione, che ne ha ridefinito peculiarità ed ambiti di indagine.

Assumendo, dunque, i nuovi significati e ruoli prodotti nei contesti della società contemporanea, l'educazione al patrimonio culturale diventa agente dei processi di educazione alla cittadinanza e alla costruzione dell'identità europea, con implicazioni sull'individuo e sulla società.

KEYWORDS

Citizenship Education, Social Pedagogy, Cultural Heritage Pedagogy, Cultural Heritage, Active Citizenship.

Educazione alla Cittadinanza, Pedagogia Sociale, Pedagogia del Patrimonio Culturale, Cultural Heritage, Cittadinanza Attiva.

Introduzione

“In un'epoca di indebolimento del senso civico, di destrutturazione della dimensione identitaria [...], di messa al bando della solidarietà, della reciprocità, del dialogo [...] è necessario ripensare la cittadinanza come dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale e politica a partire proprio dal paradigma dell'educativo” (Salmeri, 2015, p.11). Si tratta difatti di riconsiderare, nella definizione delle relazioni sociali, il “concetto di dignità” e quello di “identità” (Margiotta, 2015, p. 51), intesi quali elementi in grado di consentire di “riconoscere gli altri e se stessi come cittadini del mondo” (Ellerani 2015, p. 32),

L'attuale contesto sociale, caratterizzato dai processi produttivi dell'economia cognitiva (Rullani, 2005), risulta portatore di una grande incertezza, in grado di agire in maniera destrutturante rispetto al tradizionale orizzonte di senso, all'interno del quale veniva chiesto, alle passate generazioni, di muoversi¹.

1 È appena il caso di evidenziare come, rispetto al cosiddetto secolo breve (Hobscon, 2014), la complessificazione organizzativa attuale abbia interessato la ridefinizione dello spazio e del tempo, l'idea di età e di esistenza, generando nuovi paradigmi organizzativi e produttivi. Ed infine, a rimarcare la novità dello scenario di riferimento, occorre ricordare la crisi economica e sociale che ha investito le economie dei paesi leader, espressione del modello occidentale.

1. Educare alla cittadinanza democratica

In un simile contesto, a lungo l'Europa ha creduto di poter sottrarsi alla sfida rappresentata dal cambiamento; per molto tempo, difatti, ai processi educativi si è continuato ad assegnare il compito di "forgiare una identità-fortezza" (Bortolotti, 2008, p. 47), impermeabile alle diversità appartenenti a culture di altri territori. Ed invece, sulla scorta delle emergenti istanze socio-politiche, fondamentali risultano le riflessioni pedagogico-educative in grado di promuovere l'equità sociale e la realizzazione del bene e del benessere comuni (Santelli Beccegato, 2005, p. 77). Difatti "le nozioni di cittadinanza e governo del sistema sono sottoposte, in questo nuovo ordine

planetario, a una sensibile risignificazione concettuale, strettamente connessa con l'incalzare di alcuni fenomeni legati alla globalizzazione dei mercati: una serrata riflessione politico-economica ha da intersecarsi con una disincantata disamina di politica dell'educazione" (Malavasi, 2020, p. 81).

Nelle comunità, locali o globali, sono presenti difatti connessioni sociali, politiche, antropologiche e culturali che devono essere costantemente colte, analizzate e sottoposte al vaglio della dimensione critica dell'agire (Mulè, 2005, p. 8). Occorre difatti saper bilanciare "i procedimenti formali e non formali, incidentali e intenzionali dell'educazione" (Dewey, 2004, pp.9-10), per insegnare ad apprendere ad apprendere, nella pratica partecipativa e quindi democratica.

La prospettiva pedagogica, nei suoi nuclei concettuali e conoscitivi, predispone, nella declinazione interpretativa (Pagano, 2018), gli adeguati strumenti di riflessione per la individuazione/definizione dei principi regolativi della convivenza civile e sociale, consentendo di analizzare radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile ed il significato di comunità libera e responsabile (Pati, 1984).

In questa direzione, l'educazione alla democrazia si presenta come "l'unico modo per fare di un suddito un cittadino" (Bobbio, 1984, p. 24), un *cives* che partecipa alla costruzione del sistema pubblico e sociale. Per riflettere sulle pratiche democratiche di una società è necessario, quindi, che queste vengano ricondotte all'interno di una simile ottica educativa, per comprendere se sia davvero possibile formare allo spirito democratico e con quali modalità e contenuti. Occorre dunque chiedersi quali argomenti esaminare per dimostrare che la democrazia può essere oggetto di insegnamento, come ideale e virtù da tradurre in pratica (Zagrebelsky, 2008, p. 25). Evidenziare quindi che la partecipazione democratica non si configura come semplice prevalenza dell'opinione e della volontà della maggioranza, ma implica la conoscenza e la condivisione di un mondo di significati e di valori etico-politici, che fondano e dotano di senso la stessa convivenza sociale, significa riconoscere che l'educazione alla cittadinanza può svolgere un ruolo importante,

soprattutto quando la democrazia è vista come forma di governo ma anche come pratica quotidiana per la strutturazione delle relazioni nella comunità; sotto questo punto di vista partecipazione e coinvolgimento risultano punti chiave. La democrazia, intesa come sistema che persegue l'equilibrio tra aspirazioni individuali e valori collettivi, vive difatti in "condizioni di perenne insicurezza" (Sartori, 1957, p.48), rigenerazione continua (Morin, 2001, p. 113), soggetta a cambiamenti e trasformazioni e, per tale motivo, non può far a meno di una educazione che, avviando un circolo di reciprocità dialettica tra l'uomo e la società, formi un'opinione pubblica consapevole, libera e responsabile, necessaria per consolidare e perfezionare la democrazia stessa.

La pedagogia, area di sapere che si identifica come attività di riflessione sulla

e per la pratica formativa, assume un ruolo privilegiato per la crescita della società civile, e, nello specifico, la pedagogia sociale, nello studio dei processi e dei sistemi formativi, contribuisce allo sviluppo sociale (Striano, 2004). Fornire gli strumenti necessari per modificare la situazione presente e costituirsi come fulcro di cambiamento per la collettività, risultano dunque gli obiettivi da perseguire, in vista della crescita esistenziale e umana; da questo punto di vista, è “destinata al suicidio una democrazia che non interagisca con l’educazione” (Iori, 2006, p.74).

Il futuro della democrazia risulta quindi essere strettamente connesso alle trasformazioni del sistema formativo perché la democrazia nutre il sistema scolastico tanto quanto l’educazione alimenta la democrazia. Difatti, “una democrazia non può essere solo definita politicamente, da un ordinamento e da un complesso di tecniche di libertà, perché la democrazia vive soprattutto come fatto sociale, come ethos, perché costituisce un modus vivendi, accompagnato e sostenuto da ideali, da moduli di comportamento, da credenze di valori” (Criscenti, 2005, p. 35).

L’esperienza educativa, tesa a promuovere la sensibilità democratica nei soggetti in formazione, mettendo a fuoco quell’implicito presente nelle esperienze educative scolastiche tradizionali senza trovare talvolta il giusto riconoscimento (Visalberghi, 1988), dovrebbe, invece, manifestarsi mediante l’esercizio costante di una partecipazione responsabile (Mortari, 2004, p. 61). L’esperienza scolastica diviene, così, cantiere pedagogico per la democrazia, in quanto muove idee e riflessioni, insegna l’utilizzo degli strumenti espressivi e dei registri più adeguati per comunicare le proprie idee e la propria originalità, sperimenta l’importanza del dialogo tramite pratiche di formazione cooperative, suscita quel bisogno democratico di prendere parte alle decisioni collettive, rinforzando le proprie potenzialità sociali e politiche (Tarozzi, 2005, p. 30).

Pertanto, all’istituzione scolastica può e deve essere chiesto di “coltivare la virtù della democrazia e preparare gli alunni ad affrontare il mondo che andranno ad abitare” (Bruner, 1997, p. 25).

Di fronte a questo scenario è importante rincentrare la riflessione sul concetto di democrazia e porsi degli interrogativi sul ruolo della scuola e della comunità territoriale che fa perno su di essa, per fronteggiare le sfide della modernità (o postmodernità), operando sia scelte che hanno risvolti nell’immediato, come quelle organizzative, sia scelte che ricadranno sul futuro delle giovani generazioni, come l’elaborazione di un curriculum adeguato.

Del resto, a partire dall’inizio degli anni Novanta del secolo scorso l’educazione alla cittadinanza è progressivamente diventata una priorità a livello internazionale ed europeo e si è manifestata la necessità di ripensare la democrazia, il suo esercizio e la sua educazione (Copeland, 2006, p. 67).

Parallelamente lo stesso concetto di educazione alla cittadinanza è stato interessato da un’evoluzione: alla nozione di cittadini, definiti in rapporto al sistema giuridico e legislativo di ogni specifico Stato e da sentimenti di appartenenza e di obbedienza alle regole collettive definite da questo, è subentrata quella di cittadini visti come persone, che vivono nella società, in una molteplicità di situazioni e circostanze, con i loro diritti, in cui lo Stato è parte del contesto (, 2011).

In quest’ottica, forte si è alzata, nei confronti dei sistemi educativi, la richiesta di favorire, con la loro azione, una società dell’apprendimento permanente basata sullo sviluppo di una cultura generale, sulla capacità di comprendere le cose ed il mondo, sulla creatività di individui e gruppi che imparano a vivere con le diversità, a lavorare insieme e a essere creativi per affrontare i cambiamenti, così da poter comprendere come “tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile” (Morin, 2020, p. 23).

2. La pedagogia del patrimonio culturale

“Formare il soggetto postmoderno significa anche risvegliarlo nelle sue potenzialità emotive, accogliere nella dialettica del suo farsi uomo (autogestito, consapevole), disporle un po’ come i motori del processo formativo stesso e delle sue strutture: motivazionali, comunicative, progettuali a cominciare dalla progettazione di sé” (Cambi, 2000). Rispetto alla necessità di individuare percorsi di intervento educativo, in grado di fungere da “ vettore privilegiato di risveglio dei giovani nei confronti del loro ambiente, alla presa di coscienza di una storia condivisa e alla comprensione dei rispettivi valori delle comunità culturali coesistenti su questo continente” (Branchesi, 2006, p. 21) , è possibile rinvenire nel concetto di patrimonio culturale un “valore conoscitivo per la cultura di appartenenza degli studenti e per le diverse culture” (Bortolotti et al., 2008, p. 80), oltre che un valore formativo che si persegue nell’ambito della tutela e della valorizzazione espresse da una cittadinanza attiva, in grado di definire nuovi paesaggi pedagogici (Regni, 2009).

La definizione di Patrimonio culturale come *social heritage* - eredità sociale -, con lo specifico riferimento ai beni, è riconducibile alla produzione culturale del *Cultural Heritage*, all’interno della quale vengono raccolti e selezionati un insieme di beni e conoscenze che un gruppo sociale riceve dal passato e tende a conservare e trasmettere alle generazioni future. Con il termine patrimonio si indica tutto è qualificabile come insieme olistico dei prodotti di una società entro cui si esprimono: sia la dimensione storica di valorizzazione dei beni culturali conservati, sia l’attivazione del loro ruolo identitario per la comunità che ne promuove il percorso trasmissivo attraverso la messa in atto di politiche culturali e sociali mirate (Borgia et al., 2018). Nello specifico “in quanto parte di un sistema aperto sottoposto a modifiche processuali continue, il patrimonio culturale rappresenta un insieme: diffuso come parte integrante dello spazio nell’esistenza; in divenire e relativo in quanto continuamente ricomposto era interpretato nel corso del tempo e nel variare delle prospettive culturali; polivalente nella pluralità valoriale espressa dalle sue componenti; interdisciplinare e complesso come risorsa formativa approcciabile attraverso diversi domini disciplinari; identitario e storico in una prospettiva diacronica collegata alla percezione e alla consapevolezza della ambiente nel suo uso e delle specifiche contingente contingenze della storia” (Borgia et al., 2018, p. 179). Di fronte alle nuove urgenze che la scuola deve affrontare e rispetto al carattere di complessità delle varie aree del sapere, l’educazione al patrimonio culturale consente quindi di abbattere le barriere tra discipline scolastiche e quelle tra la scuola e il mondo esterno; integrare aspetti multi ed interculturali; accompagnare i programmi scolastici e lottare contro l’insuccesso scolastico, grazie, tra l’altro, ad una acquisizione di concetti teorici tramite un approccio concreto; sviluppare una pedagogia del progetto basata sul valore dell’esperienza e della sperimentazione e di favorire tanto il lavoro individuale, autonomo, quanto il lavoro di gruppo; risvegliare la curiosità, sviluppare la creatività, acquisire l’autonomia, lo spirito critico e la capacità di far scelte (Branchesi et al., 2006, p. 21).

L’educazione al patrimonio culturale fornisce, inoltre, gli strumenti interpretativi dei beni che rivelano la diversità affinché promuova il riconoscimento e il rispetto delle istanze ideologiche e culturali, sociali e la disponibilità a dialogare con esse, dimostrando come l’“apprendimento sia un processo continuo di ricostruzione dell’esperienza” (Dewey, 2014, pp. 82-87).

Possiamo quindi affiancare al concetto di *cultural heritage*, quello di *Heritage Education*, inteso quale educazione che rafforza l’opportunità di apprendimento

informale offerta dal patrimonio culturale, attraverso azioni che sostengono le capacità dei soggetti di divenire agenti consapevoli del cambiamento per il miglioramento della loro condizione intellettuali e materiali (Federighi, 2018).

Da ciò emerge l'importanza di inserire il patrimonio nei processi di insegnamento apprendimento al fine di generare l'apprendimento della tolleranza, dello spirito critico, del distacco da sé. La pedagogia del patrimonio si presenta quindi come uno straordinario mezzo per intrecciare saperi e promuovere il senso di appartenenza a quella "comunità di eredità" che la Convenzione di Faro del Consiglio di Europa definisce come "costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell'eredità culturale, e che desidera, nel quadro di un'azione pubblica, sostenerli e trasmetterli alle generazioni future" (Consiglio d'Europa, 2005, p.6).

La scuola, del resto, individua fra le sue finalità quella di far conoscere ai giovani il proprio patrimonio culturale; e, tuttavia, troppo spesso ci si è limitati a presentare la cultura nazionale, specie quella di tipo classico-umanistico. Con l'evoluzione del significato di patrimonio culturale e l'aumento dell'attenzione a riguardo (De Troyer, 2005), è cambiato progressivamente anche l'interesse delle scuole: si è passati in alcuni casi dalle visite di studio presso musei o monumenti, che prevedevano che l'allievo assimilasse conoscenze in modo passivo, ad un confronto stimolante con il patrimonio, promuovendo metodi didattici nuovi, interdisciplinari o laboratoriali, prospettando una vera e propria educazione *outdoor* (Bortolotti, 2019; Benetton e Zanato, 2020), ovvero un percorso pedagogico-didattico che assuma come proprio orizzonte di intervento la concezione di "educazione diffusa" (Mottana, Campagnoli, 2017; 2020).

Ulteriori aperture per l'introduzione di contenuti e metodi per la promozione dell'educazione al patrimonio nell'ambito curricolare sono avvenute con la riforma introdotta dalla L.107/2015. I musei, e più in generale i soggetti custodi del patrimonio culturale, sono stati difatti chiamati a collaborare con le istituzioni scolastiche, sia per la realizzazione del piano del piano triennale dell'offerta formativa (PTOF) che per la predisposizione di programmi specifici (Mulè, De Luca, Notti, 2019). Il ruolo formativo del patrimonio culturale, contribuendo alla definizione del curriculum, entra così a far parte anche delle attività di formazione e aggiornamento dei docenti (Mibac, 2018).

3. L'educazione al patrimonio culturale come educazione alla cittadinanza

La pedagogia come "scienza di confine" (Mannese, 2019), nelle sue diverse declinazioni, tra un ideale di perfettibilità umana e una cultura dell'indifferenza sociale (Mannese, 2016, p.216), avverte l'urgenza di contribuire alla riscrittura della sintassi con la quale ridefinire i futuri percorsi educativi.

Esaminato il ruolo dell'educazione al patrimonio, possiamo evidenziare come questa si espliciti attraverso un'azione che comprende il patrimonio quale obiettivo e quale strumento formativo, poiché può essere finalizzata alla conoscenza di un specifico segmento di patrimonio, oppure allo sviluppo di conoscenze in altre discipline (storia, matematica, scienze etc.) e di competenze trasversali (Poce, 2018) o anche a promuovere una comprensione più ampia del ruolo del patrimonio culturale al fine di favorirne la conoscenza, la tutela e la valorizzazione.

Tim Copeland, in uno studio effettuato per il Consiglio d'Europa, propone una definizione di educazione al patrimonio culturale che, riprendendo quanto indicato nelle Raccomandazioni del 1998, ne amplia e ne precisa i contenuti.

- a. La pedagogia del Patrimonio non è una disciplina, ma un tipo di educazione simile piuttosto all'educazione ai diritti umani o alla globalità.
- b. Usando un approccio interculturale, cerca di generare negli studenti una comprensione e un apprezzamento del patrimonio culturale materiale tangibile allo scopo di:
- identificare e comprendere il passato a diversi livelli: locale, nazionale ed internazionale;
 - riconoscere le somiglianze tra le genti e valorizzare le differenze;
 - combattere il razzismo, la xenofobia, la violenza, il nazionalismo e l'intolleranza.
- c. Dal momento che la pedagogia del patrimonio non è una materia ma un approccio, essa utilizza una varietà di discipline e di abilità:
- essendo costruttivista per natura si basa su ricerche personali e su tecniche di soluzione dei problemi che utilizzano fonti ed esperienze di prima mano; è spesso intrapresa come un'attività cooperativa, diventando in tal modo socialmente 'costruttivista';
 - configurandosi come un processo dinamico, ha implicazioni su come il patrimonio si svilupperà nel corso della vita di chi partecipa a tale pedagogia ed è importante che vi siano integrate anche abilità per aiutare i partecipanti a definire ed identificare il patrimonio del futuro, quello che ora non possiamo conoscere; ha pertanto relazioni con l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
 - rispetto agli esiti del curriculum, stimola le percezioni e offre un contesto per lo sviluppo delle discipline attraverso il curriculum" (Copeland, 2006, p. 66-67).

Il patrimonio culturale diventa quindi agente dei processi di educazione alla cittadinanza e della costruzione dell'identità europea. A partire dalla descrizione dei concetti di cittadinanza e patrimonio, è possibile anche individuare una "relazione simbiotica" (Copeland, 2006, p.67) tra la pedagogia del patrimonio e l'educazione alla cittadinanza, con le conseguenti implicazioni sull'individuo e sulla società.

Pedagogia del patrimonio	Educazione alla cittadinanza
<ul style="list-style-type: none"> - Metodi attivi - Insegnamento basato sul progetto - Autogestione e autodisciplina - Scambio interdisciplinare per la lotta contro il razzismo, la xenofobia, la violenza, il nazionalismo e l'intolleranza. - Interculturalismo - Pratiche cooperative - Collaborazioni fra insegnanti, leader culturali, artisti, genitori e sostenitori. 	<ul style="list-style-type: none"> - Costituisce un'esperienza di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e un processo di partecipazione sviluppato in vari contesti - Attrezza uomini e donne a sostenere ruoli attivi e responsabili nella vita e nella società - È finalizzata allo sviluppo di una cultura dei diritti umani - Prepara le persone a vivere in una società multiculturale - Rafforza la coesione sociale, la comprensione reciproca e la solidarietà - Promuove strategie di inclusione per ogni fascia di età e per tutti i settori della società.

Tabella 1: Caratteristiche Pedagogia del patrimonio e cittadinanza

Emerge quindi come l'educazione al patrimonio culturale fornisca una dimensione storica e culturale che dà sostanza alla cittadinanza democratica (Baldacci, 2014), mentre risulta in essere anche un rapporto tra il patrimonio, la cittadinanza democratica e l'identità, in quanto il significato di qualunque identità individuale o di gruppo è quello sostenuto dalla memoria, di modo che ciò che è ricordato è definito dall'identità. Identità e patrimonio mostrano quindi una intima correlazione; "l'identità delinea una prospettiva che costruisce il patrimonio come il suo altro necessario: all'identità, per essere significativa, è necessaria una fonte che dia legittimità a ciò che è nell'essenza un atto volontaristico" (Copeland, 2006, pp. 70-71). L'educazione al patrimonio culturale diviene così "progetto formativo in cui i diversi aspetti si assommano per costituire un soggetto capace di interpretare il contesto vitale in cui è nato e di divenirne un custode consapevole" (Scalcione, 2018, p. 5).

Riflessioni conclusive

L'educazione al patrimonio culturale può essere rivolta a tutti gli individui, e viene promossa durante l'intero arco della vita, divenendo apprendimento permanente². Essa si presenta quindi come "un'attività formale, non formale e informale, che, mentre educa alla conoscenza e al rispetto dei beni con l'adozione di comportamenti responsabili, fa del patrimonio oggetto concreto di ricerca e interpretazione, adottando la prospettiva della formazione ricorrente e permanente alla cittadinanza attiva e democratica di tutte le persone" (Bortolotti et al., 2008, p. 10).

Le proposte educative per il patrimonio culturale sono orientate verso la costruzione di esperienza e processi, risultando in grado di soddisfare le richieste di una strutturazione sempre più empatica nel rapporto tra scuola e società, tra pubblici e luoghi della cultura; tale proposta risponde, inoltre, alla richiesta di rinnovamento delle strategie di apprendimento, allo sviluppo di competenze, all'incremento di metodologie formative e di strumenti motivazionali (Cenedella, Mascheroni, 2014).

La scuola e l'insegnante, quale progettista della formazione (Spadafora, 2018), assumendo questa importante responsabilità, ed adoperandosi così per fare emergere una nuova soggettività che "non può più riconoscersi in quel complesso corpo culturale della paideia" (Burza, 1999, p. 130), nondimeno insegnano il legame tra presente e passato, contribuendo a consentire che le risorse del patrimonio culturale, diffuse nel territorio, fungano da ponte verso il domani (Cenedella, Mascheroni, 2014, pp. 83-88); in questo recupero del futuro si pongono le condizioni per superare il bivio che, nell'educazione, è stato tradizionalmente individuato nella richiesta di scelta fra il consenso a teorie generali e la personalizzazione dell'intervento educativo (Maritain, 1963).

2 L'apprendimento permanente consiste in "qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale" (legge 92 del 28.06.2012, articolo 4, comma 51) <https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/istruzione-degli-adulti/apprendimento-permanente>.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Benetton, M., & Zanato, O. (eds.) (2020). *Tracce di Outdoor Education. Studium educationis*, numero monografico, 1.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Torino: Einaudi.
- Borgia, E., Di Berardo, M., Occosio, S., Raione, G. (2018). *Minilemmi della cultura. Una rubrica per l'educazione al patrimonio*. Roma: Gangemi.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti, A., Calidoni M., Mascheroni, S., & Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale: 22 tesi*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Burza, V. (1999). *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cenedella C., & Mascheroni, S. (2014). *Fonti del sapere. Didattica ed educazione al patrimonio culturale*, Arezano: Virtuosa-Mente.
- Consiglio d'Europa, Commissione dei Ministri (1998). Raccomandazione No. R. (98) 5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio Consiglio d'Europa. (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore dell'eredità culturale per la società*. Faro
- Copeland, T. In Branchesi, L. (ed.). (2006). *Il patrimonio culturale e la sua Pedagogia per L'Europa. Bilancio e prospettive*. Roma: Armando.
- Criscenti, A. (2005). *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale: Bonanno.
- De Troyer, V. (2005). *Patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti*, Progetto europeo Anversa: Hereduc.
- Del Gobbo G., Torlone F., & Galeotti G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale*. Aracne: Roma.
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Milano: Raffaello Cortina.
- Ellerani, P. (2015). *Intercultura e cittadinanza. Nuove prospettive per la ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In Federighi, P. *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press: Firenze.
- Hobsbawm, J. E. (2014). *Il secolo breve 1914-1991*. Milano: Rizzoli.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Lazzari, F. (2019). *Comunità e politiche sociali in contesti globalizzanti*, Quaderni del Csal. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Malavasi, P. (2020). Pedagogia ed economia civile per imparare l'umano. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10 (2), 73-91.
- Mannese, E. (2016). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.
- Mibac. (2018). *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2018-2019*, Roma.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (ed.). (2004). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Mantova: Editoriale Sometti.

- Mottana, P., & Campagnoli G. (2017). *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*. Trieste: Asterios.
- Mottana, P., & Campagnoli, G. (2020). *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Firenze: Terra Nuova.
- Mulè, P. (2005). Il valore della cittadinanza in Dewey. Il ruolo dell'insegnante. In V. Burza (ed.), *Democrazia e nuova cittadinanza. Interpretazioni pedagogiche*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Mulè, P., De Luca C., Notti A. (2019) (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Poce, A. (2018). *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*. Milano: Franco Angeli.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Rullani, E. (2005). *Economia della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Santelli Beccagato, L. (2005). Globalizzazione, percorsi formativi e cittadinanza democratica. In Burza, V. (a cura di). *Democrazia e nuova cittadinanza*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sartori, G. (1957). *Democrazia e definizioni*. Bologna: Il Mulino.
- Scalcione V. N., (2018). Analisi di pedagogia sociale - modelli per la valutazione d'impatto sociale ed educativo nel cultural heritage per la promozione dell'educazione al patrimonio culturale, *Il Nodo*. Cosenza: Falco.
- Spadafora, G. (2019). *Processi didattici per una nuova scuola democratica*. Roma: Anicia.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Bari: Laterza.
- Tarozzi, M. (a cura di). (2005). *Educazione alla cittadinanza*. Comunità e diritti, Milano: Guerini Studio.
- Visalberghi, A. (1998). *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zagrebelsky, G. (2008). *Contro l'etica della verità*. Roma-Bari: Laterza.

Riferimenti sitografici

- agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio. Available at: <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/1998%2003%2017%20Raccomandazione%20COE.pdf>
- COE (10998). Raccomandazione R (98) 5
- MIUR (2018). Apprendimento permanente. Available at: <https://www.miur.gov.it/tematiche-e-servizi/istruzione-degli-adulti/apprendimento-permanente>