

Marianna Di Rosa*, Stefano Oliviero**

Educazione al patrimonio culturale con la Public History. Un progetto multidisciplinare***

ABSTRACT: The article explores the intersection of Heritage Education and Public History, as an approach that can foster the educational paths in the territory. Emphasizing a participatory and inclusive approach to cultural heritage, the study delves into the multifaceted role of cultural heritage as an educational tool and identity expression. Drawing on the Faro Convention and recent Italian legislation, it highlights a shift towards community-centric perspectives and lifelong learning. The paper discusses the potential of the Public History of Education perspective through the lens of Heritage Education thanks to the example of the T-PLACE (*Teaching Places Building Community*) project, initiated by the University of Florence. T-PLACE aims to develop a multidimensional model for territorial education and cultural heritage through cross-media and immersive approaches, involving diverse research groups. The article underscores the significance of Public History in shaping theoretical frameworks and practical strategies for promoting interdisciplinary heritage education.

KEYWORDS: Cultural heritage, territory, interdisciplinarity, citizenship, community.

Introduzione

La dimensione educativa del territorio, definita sinteticamente dal MIUR nel 2013 come educazione della cittadinanza attiva, identifica il territorio non solo come oggetto di studio ma anche come strumento identitario ed espressione di

* Marianna Di Rosa è Presidente dell'Associazione Italiana Educatori Museali – AIEM e dottoranda presso l'Università di Firenze. ORCID: 0000-0003-4511-2455, marianna.dirosa@unifi.it.

** Stefano Oliviero è Professore associato presso l'Università di Firenze. Tematiche di ricerca: Storia dell'educazione e della scuola, privilegiando l'approccio storico-politico con particolare attenzione ai primi anni del Novecento, alla figura di Giovanni Gentile e al fascismo. ORCID: 0000-0002-6730-0476, stefano.oliviero@unifi.it.

*** Marianna Di Rosa ha scritto il paragrafo 1, mentre Stefano Oliviero ha scritto i paragrafi 2 e 3.

connessioni plurali. L'educazione al territorio, definita quale «processo culturale in cui crescono la cittadinanza attiva e le forme di auto-riconoscimento della società locale entro cui il progetto locale si forma»¹ stimola differenti prospettive e chiavi di lettura del mondo in cui viviamo, innescando relazioni tra chi lo abita e i suoi differenti elementi, in particolare il patrimonio culturale.

L'intreccio fra l'educazione al patrimonio e l'approccio della *Public History*² può senza dubbio favorire lo sviluppo e un'efficace espressione del potenziale educativo del territorio.

Il Piano Nazionale Infrastrutture di Ricerca 2021-2017, nell'allegato *Cultura umanistica, creatività, trasformazioni sociali, società dell'inclusione* prevede infatti che «la partecipazione alla vita del patrimonio culturale deve permeare trasversalmente le pratiche educative, i processi creativi ed espressivi, la vita di comunità e la cittadinanza democratica, secondo un modello reticolare e attraverso ambienti digitali che favoriscano la cultura partecipativa e un modello di “learning by doing”»³. Nello stesso ambito della ricerca per l'educazione al patrimonio culturale è fondamentale il confronto con la *Public History* che riconosce appunto il museo e i luoghi della cultura tra i principali interlocutori nel territorio. Un confronto indispensabile per avviare percorsi di *Public History of Education*, in particolare quelli che coinvolgono l'università e i soggetti attivi, in ambito educativo e non solo, sul territorio al fine di un progressivo sviluppo e diffusione di tali pratiche condivise che possa radicarle nel tessuto sociale⁴.

Al fine di contestualizzare gli intrecci tra l'educazione al patrimonio e la *Public History of Education* è necessario però ricordare alcuni passaggi fondamentali dello sviluppo del concetto stesso di patrimonio culturale in relazione alle proposte definitorie promosse dalle principali convenzioni internazionali e dalle acquisizioni nel contesto italiano.

È importante però sottolineare che questo contributo prende in esame solo il dibattito sviluppato nel contesto europeo o comunque occidentale. Per esempio nel panorama africano o asiatico gli studi sul patrimonio culturale muovono su considerazioni completamente differenti, quale la considerazione dell'immaterialità del patrimonio, che in Europa arriva in tempi molto recenti⁵.

¹ A. Magnaghi, *La via pugliese alla pianificazione del paesaggio*, «Urbanistica», 147, 2011, p. 39.

² G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.

³ Ministero dell'Università e della Ricerca, allegato esteso *Cultura umanistica, creatività, trasformazioni sociali, società dell'inclusione*, in *Programma Nazionale della Ricerca 2021-2027*, 2020, p. 20. URL: <<https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2021-01/Pnr2021-27.pdf>> [ultimo accesso: 25/09/2024].

⁴ G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.

⁵ M.C.L. Londres-Fonseca, *Intangible Cultural Heritage and Museum Exhibitions*, «ICOM UK News», 63 2002, pp. 8-9.

1. Riconoscere le potenzialità educative del patrimonio culturale

Il processo interpretativo di patrimonio culturale è frutto di livelli interpretativi che si intrecciano con il contesto storico e sociale e presenta una forte variabilità: è dunque opportuno chiarire le principali tappe definitorie di patrimonio culturale per poter comprenderne la costruzione dell'approccio al patrimonio culturale in ambito educativo.

La prima definizione internazionale di patrimonio mondiale fu proposta a Parigi nel 1972 dall'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) con la *Convenzione sulla protezione del patrimonio culturale e naturale mondiale*. Il documento presenta esempi concreti di oggetti del patrimonio che sono inseriti in una lista di macro categorie di patrimonio, distinto in culturale e naturale.

Le successive *Linee Guida Operative per l'attuazione della Convenzione* del 1972, propongono anche la locuzione di patrimonio misto (culturale e naturale) per i beni che corrispondono in tutto o in parte a entrambe le definizioni di patrimonio culturale e naturale, come definiti agli articoli 1 e 2 della *Convenzione*. Il concetto di «patrimonio misto» apre la riflessione verso un approccio più ampio di *World Heritage* nonostante la *Convenzione* preveda una lista di oggetti da poter includere nella categoria di patrimonio. Infatti, a partire da tale documento nasce la *World Heritage List* (WHL), tema che ha alimentato il dibattito verso direzioni differenti e pure divergenti⁶. La principale contraddizione contestata alla WHL è proprio il riferimento alla *Convenzione* dalla quale trae la sua origine, caratterizzata dalla prospettiva ambientalista che non trova accordo con un'interpretazione di beni, o meglio siti, portatori di *outstanding universal value*. La WHL parrebbe dunque creare una gerarchizzazione del patrimonio culturale dell'umanità, al quale succedono gerarchicamente i siti del patrimonio non inseriti nella lista e la cui tutela e valorizzazione spetterebbe al relativo contesto nazionale⁷.

La riduzione del patrimonio culturale in liste⁸ si rileva anche a livello italiano come emerge nel dibattito relativo alla tutela e valorizzazione dei beni culturali, paesaggistici e ambientali: un approccio tassonomico e che considera in modo prevalente gli oggetti del patrimonio storico-artistico selezionati secondo il criterio estetico. Una prospettiva che emerge nel contesto italiano fin dal XIX secolo, con la Direzione Generale delle Antichità e delle Belle Arti, afferente al Ministero dell'Istruzione⁹, passando dalla creazione del Ministero

⁶ A. Appadurai, *Modernity at Large*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.

⁷ G. Satta, *Patrimonio culturale*, «Parolechiave», 21, 1, 2013, pp. 19-30.

⁸ Hafstein, V.T., *Intangible heritage as a list: from masterpieces to representation*, in Smith, L., Akagawa, N. (eds.), *Intangible Heritage*, Oxon (UK), Routledge, 2008, pp. 107-125.

⁹ M. Sani, A. Trombini (eds.), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Editrice Compositori, 2003.

dei Beni e delle Attività Culturali nel 1975, e culminato nella stesura del *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali*.

Il *Testo Unico*, approvato con D. lgs. del 29 ottobre 1999 n. 490, raccoglie tutte le disposizioni legislative precedenti in merito di beni culturali e ambientali e presenta ancora una concezione di patrimonio culturale come una lista di esempi, in linea con la *Convenzione UNESCO* del 1972. Nel *Testo Unico*, la “lista” non è considerata comunque esaustiva, in quanto l’articolo 4 precisa che sono inclusi i beni culturali anche «in quanto testimonianza avente valore di civiltà», caratteristica già attribuita al patrimonio culturale, fin dal 1960 con la *Carta di Gubbio*, e ripresa dalla *Carta del Restauro di Venezia* nel 1964 e ribadita nel documento conclusivo della *Commissione d’indagine per la tutela e la valorizzazione del patrimonio storico, archeologico, artistico e del paesaggio* istituita con la Legge 26 aprile 1964, n. 31. Spicca, anche ai fini del nostro discorso, l’assenza del patrimonio storico-educativo tra le categorizzazioni del patrimonio culturale, caratteristica che permane anche nella normativa italiana vigente.

Il superamento del canone estetico per la categorizzazione del patrimonio naturale è decretato invece a livello internazionale con la revisione della *Convenzione sulla protezione del patrimonio culturale e naturale mondiale* nel 1992, la quale propone di integrare i concetti di cultura e natura. L’aggiornamento della Convenzione introduce i paesaggi culturali, *cultural landscapes*, ossia le «creazioni congiunte dell’uomo e della natura» che «illustrano l’evoluzione della società e del suo insediamento nel tempo sotto l’influenza dell’ambiente naturale e/o di fattori culturali, economici e sociali». L’aggiornamento della Convenzione supera dunque la visione “monumentalistica”¹⁰ e di “capolavoro”¹¹ relativamente al patrimonio culturale che caratterizza i documenti precedenti, aprendosi alla nuova percezione del patrimonio, del concetto di *heritage*, di impostazione prettamente europea in linea con la *global strategy*¹².

Dagli anni Novanta, grazie all’introduzione del concetto di *world heritage*¹³ il dibattito sul patrimonio curva l’attenzione verso concetti più universali, superando giudizi esclusivamente formali e accogliendo un approccio più chiaramente storico-antropologico¹⁴. L’interpretazione di *world heritage* da parte dell’UNESCO è comunque legata ad una lista di monumenti, siti e ter-

¹⁰ M.C.L. Londres-Fonseca, *Intangible Cultural Heritage and Museum Exhibitions*, cit.

¹¹ I. Baldriga, *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2017.

¹² T. Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, Council de l’Europe, 2005.

¹³ La Convenzione UNESCO del 1972 veniva già definita come World Heritage Convention, ma a tale termine non corrispondeva una chiara definizione.

¹⁴ M. Alivizatou, *Museums and Intangible Heritage: The Dynamics of an ‘Unconventional’ Relationship*, «Institute of Archaeology», 17, 2006, pp. 47-57.

ritori, escludendo beni rappresentativi di valori universali, sia materiali che immateriali. Una limitazione inevitabile che però rende ambigua la titolazione stessa della Convenzione¹⁵.

Il concetto di patrimonio inizia così in alcuni casi ad assumere significati sociali, culturali e spirituali che vanno oltre l'identificazione di luoghi tangibili, come nel caso di tradizioni legate all'organizzazione dello spazio che si tramandano di generazione in generazione¹⁶: si apre la strada per il dibattito e la definizione del patrimonio immateriale.

La *Convenzione europea del paesaggio*, firmata a Firenze il 20 ottobre 2000, riprende la riflessione sui *cultural landscapes*, accettando la doppia componente del paesaggio, quella naturale e quella umana, intesa come manifestazione dinamica dell'interazione tra natura e cultura¹⁷. La *Convenzione* infatti definisce paesaggio «una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni». Il riferimento al rapporto tra natura e cultura, termini arbitrari e fortemente legati alle prospettive di ricerca, continua a influenzare il dibattito sul paesaggio stesso, riconoscendo alle popolazioni l'elaborazione delle proprie concettualizzazioni di cultura a partire dalle proprie rappresentazioni della natura, ossia delle interrelazioni tra il mondo umano e quello non umano, citate nella *Convenzione*: il paesaggio parrebbe quindi allo stesso tempo luogo fisico oggettivo, e immagine soggettiva e cognitiva di tale luogo¹⁸.

La Convenzione dunque convalida e rafforza la relazione tra le comunità e il paesaggio, portando a una riflessione sulla responsabilità dei cittadini nel contesto territoriale, possibile grazie al riconoscimento dell'importanza dell'educazione attraverso il patrimonio collettivo. Affrontare le sfide pedagogiche legate all'integrazione di una consapevolezza dei valori sociali, nonché della conoscenza e delle competenze essenziali per coinvolgere la comunità, in linea con la *Convenzione europea del paesaggio*, è un aspetto cruciale in questo tipo di analisi¹⁹, attualmente fortemente incentivato dalla cosiddetta *Convenzione di Faro*.

Il 17 ottobre 2003, ancora una volta a Parigi, fu approvata la *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* che stabilisce una

¹⁵ M. Batisse, G. Bolla, *The invention of "world heritage"*, Association of Former UNESCO Staff Members, 2005.

¹⁶ S. Boukhari, *Beyond the monuments: a living heritage*, UNESCO sources 80, 1996.

¹⁷ M. Antrop, V. Van Eetvelde, *Landscape perspectives, The Holistic Nature of Landscape*, Dordrecht, Springer, 2017.

¹⁸ C. Tilley, *Introduction: Identity, place, landscape and heritage*, «Journal of material culture», 11, 1-2, 2006, pp. 7-32.

¹⁹ J. Primdahl, S. Swaffield, P. Stahlschmidt, *Landscape analysis for policy and planning: themes and current challenges for learning and practice*, in Proceedings of the ECLAS and UNISCAPE Annual Conference, 2019.

«profonda interdipendenza fra il patrimonio culturale immateriale e il patrimonio culturale materiale e i beni naturali» e «riconoscendo che le comunità, in modo particolare le comunità indigene, i gruppi e in alcuni casi gli individui, svolgono un ruolo importante per la salvaguardia, la manutenzione e il ripristino del patrimonio culturale immateriale contribuendo in tal modo ad arricchire la diversità culturale e la creatività umana». La Convenzione del 2003 detta una nuova definizione del patrimonio culturale, il patrimonio immateriale, termine col quale «s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana. Ai fini della presente Convenzione, si terrà conto di tale patrimonio culturale immateriale unicamente nella misura in cui è compatibile con gli strumenti esistenti in materia di diritti umani e con le esigenze di rispetto reciproco fra comunità, gruppi e individui nonché di sviluppo sostenibile».

Con la Legge 167 del 27 settembre 2007, anche l'Italia ratifica la Convenzione che diviene sancendo un'importante svolta nel dibattito del patrimonio culturale. Il documento porta in luce il valore identitario del patrimonio culturale immateriale con l'espressione e i valori delle comunità, dichiarando la stretta connessione delle varie tipologie di patrimonio: il patrimonio culturale è interpretato da una prospettiva in senso più omnicomprensivo e globale²⁰. Tuttavia il riferimento al patrimonio immateriale era già comparso nella Raccomandazione R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa nel 1998 considera il patrimonio culturale come «ogni testimonianza materiale e immateriale dell'impegno umano e delle attività umane nell'ambiente naturale»: una prospettiva globale frutto della riflessione in termini educativi del patrimonio culturale.

La normativa attuale di riferimento per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio culturale italiano risale al 2004, con il D. Lgs n. 42, momento in cui l'Italia sostituisce il *Testo Unico* con il nuovo *Codice dei beni culturali e del paesaggio*. Come chiaramente espresso dalla stessa dicitura del nuovo Codice, il patrimonio culturale, definito nell'articolo 2, appare ancora rappresentato dalla netta bipartizione tra beni culturali e beni paesaggistici: «il patrimonio culturale è costituito dai beni culturali e dai beni paesaggistici», questi ultimi, ancora legati, anche se non in forma esclusiva e prioritaria, al concetto di giudizio estetico del bene.

²⁰ Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, cit.

D'altro canto, il *Codice*, in continuità con il *Testo Unico*, registra un'attenzione al patrimonio come portatore di valori e significati di civiltà, come già riportato dai documenti degli anni Sessanta, sottolinea l'importanza a «preservare la memoria della comunità nazionale e del suo territorio e a promuovere lo sviluppo della cultura» (articolo 1, comma 2), in un'ottica prossima a quella della tutela attiva del patrimonio espresso nell'articolo 9 della Costituzione. La valorizzazione, all'interno della quale è inserita nella normativa la dimensione educativa relativa al patrimonio culturale, è identificata come «l'esercizio delle funzioni e della disciplina delle attività dirette a promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e ad assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica del patrimonio stesso, anche da parte delle persone diversamente abili, al fine di promuovere lo sviluppo della cultura». Il *Codice* dunque apre ad una visione di patrimonio culturale, in senso più ampio, su scala mondiale, iniziando a porre attenzione al valore dell'immaterialità, recependo i temi centrali del dibattito internazionale a partire dagli anni Novanta ponendo il patrimonio culturale in relazione alla memoria della comunità e il territorio.

L'interpretazione semantica di patrimonio culturale che emerge dal *Codice*, è tuttavia ancora di natura tassonomica, come si evince dalla stessa titolazione del decreto, nella netta distinzione tra beni culturali e paesaggistici, ed inoltre, nell'assenza di riferimenti espliciti in merito al ruolo del patrimonio culturale a livello educativo.

Alla luce di tali premesse, appare necessaria una prospettiva ecosistemica nell'interpretazione del patrimonio culturale²¹, che consideri il patrimonio e le sue potenzialità a livello globale²², superando un approccio tassonomico divisorio. Una concezione olistica²³ di patrimonio culturale che permette di superare l'interpretazione di patrimonio culturale unicamente come oggetto di studio e di tutela, ponendosi come strumento di identità ed espressione di legami plurali. L'azione di valorizzazione del patrimonio culturale in tale prospettiva si traduce, tra le vie prioritarie, nello sviluppo del pensiero critico e del senso di cittadinanza, propri dei percorsi educativi legati al patrimonio culturale. Il patrimonio culturale dunque, interpretato come «strumento privilegiato di educazione, permettendo di conoscere meglio le proprie radici, la propria identità nel pieno rispetto di quella degli altri»²⁴ diviene fonte fertile

²¹ G. Del Gobbo, F. Torlone, G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Roma, Aracne Editore, 2018.

²² Satta, *Patrimonio culturale*, cit.

²³ V. Baldacci, *Tre diverse concezioni del patrimonio culturale*, «Cahier d'études italiennes», 18, 2014, pp. 47-59.

²⁴ L. Branchesi, *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, in Ead. (ed.), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma, Armando editore, 2006, pp. 31-52, p. 48.

per lo studio di altre materie, a tutti i livelli di istruzione, superando i confini disciplinari e non necessariamente oggetto di studio a sé stante.

L'esplicitazione delle potenzialità educative del patrimonio culturale sono espresse nella già citata Raccomandazione R (98) 5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa che per la prima volta indica gli ambiti di competenza dell'*Heritage Education*, tradotta in italiano come pedagogia del patrimonio culturale, per superare la linearità d'indirizzo verso il patrimonio come mero oggetto di studio della locuzione "educazione *al* patrimonio", come evidenziato peraltro da alcuni studi di Lida Branchesi²⁵.

La pedagogia del patrimonio è definita nella *Raccomandazione* «una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale, che includa metodi educativi attivi, una proposta curriculare trasversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione». La riflessione sulla grande variabilità lessicale relativa all'educazione e il patrimonio culturale, anche nel confronto tra le principali lingue europee, individua la pedagogia del patrimonio come termine omnicomprensivo delle varie declinazioni dell'educazione al/per/con/attraverso il patrimonio culturale. «Perché, come chiarisce bene la Raccomandazione, si tratta di una modalità di insegnamento "basata" sul patrimonio, che trae cioè dal patrimonio stesso le sue caratteristiche. Proprio per sottolineare questo valore e questo significato era sembrato importante introdurre anche in italiano il termine "Pedagogia del patrimonio"»²⁶.

Nonostante tali premesse, in Italia e in italiano la locuzione di "pedagogia del patrimonio" non è generalmente impiegato, in favore della "educazione al patrimonio culturale"²⁷, sottintendendo un'interpretazione più ampia, nell'ottica di una strategia educativa olistica e globale²⁸ e oggetto di studio transdisciplinare. Il *Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale*, infatti, indica l'educazione al patrimonio come disciplina che «ha come oggetto il patrimonio materiale e immateriale, è per sua natura interdisciplinare e fondata su metodologie attive e partecipative, richiede una forte sinergia tra il territorio e le sue agenzie educative; coinvolge sia gli operatori del sistema formativo formale (scuola, università) sia coloro che operano negli

²⁵ L. Branchesi, M. R. Iacono, A. Riggio (eds.), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Roma, MediaGeo, 2020.

²⁶ Ivi, p. 23

²⁷ Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo, Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015-2016*, 2015, URL: <<http://www.sed.beniculturali.it/index.php?it/439/piano-nazionale-per-leducazione-al-patrimonio-culturale>> [ultimo accesso: 16/02/2024]

²⁸ Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, cit.

ambiti dell'apprendimento informale con particolare riferimento a quello del patrimonio culturale»²⁹.

Il valore formativo del patrimonio culturale diviene centrale nel dibattito internazionale grazie alla *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società* che riconosce la sua natura multidisciplinare «fonte feconda di accesso ad altri ambiti di conoscenza»³⁰ nell'ottica del *Lifelong learning*. In Italia, la cosiddetta *Convenzione di Faro* è formalmente accolta in seguito a un lungo lavoro di trascrizione e traduzione, ratificata dal governo italiano con la legge n. 133 del 1° ottobre 2020, circa quindici anni di ritardo rispetto alla firma della Convenzione al Consiglio d'Europa. Tale documento porta a un importante cambiamento di prospettiva nell'ambito del patrimonio culturale e della sua valorizzazione, in particolare nell'ambito educativo. Il patrimonio culturale, infatti, è interpretato come motore di processi comunitari che porta al centro i soggetti plurali, le relazioni tra il mondo e chi lo abita, spostando la prospettiva sulle comunità e non sul patrimonio come oggetto esclusivo di tutela e conservazione³¹.

Le potenzialità educative del patrimonio devono essere dunque prese in carico dalla società stessa, sia all'interno che all'esterno del sistema educativo, incoraggiando la ricerca interdisciplinare tra patrimonio, comunità, ambiente e relative interrelazioni³²: una svolta importante che sposta l'accento dal patrimonio culturale come oggetto della conoscenza alle comunità e alle relazioni con gli oggetti del patrimonio in quanto fulcro dell'identità nazionale e della memoria storica³³.

L'educazione al patrimonio culturale, nell'accezione della Raccomandazione R (98) 5 stimola «l'adozione di comportamenti responsabili, fa del patrimonio oggetto di ricerca e interpretazione»³⁴ e dunque contribuisce allo sviluppo del senso di cittadinanza e al miglioramento della vita di ogni cittadino e cittadina sia dal punto di vista culturale che sociale³⁵.

Una prospettiva dunque fortemente intrecciata con le dinamiche della *Public History of Education* ovvero con l'approccio storico educativo per interpretare e per promuovere percorsi formativi sul territorio.

²⁹ Ministero per i Beni e le Attività Culturali e del Turismo, Direzione Generale Educazione e Ricerca, *Primo piano nazionale per l'educazione al patrimonio culturale 2015-2016*, 2015, cit., p. 4.

³⁰ Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società (Faro, 7 Febbraio 2005), sottoscritta in Italia il 27 febbraio 2013.

³¹ M. Montella, P. Petraroia, D. Manacorda, M. Di Macco, *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, «Il capitale culturale», Supplementi O5, 2016, pp. 13-36.

³² Convenzione di Faro, art. 13.

³³ S. Settis, *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Torino, Einaudi, 2002, p. 5.

³⁴ A. Bortolotti, M. Calidoni, S. Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 10.

³⁵ T. Copeland, *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, cit.

2. *Public History, educazione e territorio*

A partire dalla Convenzione di Faro, la cultura e il sapere sono assunti dunque appieno come una nuova forma di bene comune³⁶. L'idea di "eredità culturale comune", caratterizzata dal termine inglese *Heritage* a differenza della parola italiana Patrimonio, si riferisce infatti alla cultura espressa e condivisa da una comunità, riconosciuta generalmente come un sistema di risorse intellettuali con una natura idiosincratica, strettamente dipendente dalle condizioni in evoluzione del tempo e dai contesti spaziali in cui si svolgono le relazioni umane³⁷. Un paradigma che supera quindi la dicotomia tra patrimonio materiale e immateriale, concentrandosi sugli aspetti identitari e simbolici della relazione tra il patrimonio, e dunque il territorio, e le comunità.

L'approccio offerto dalla *Public History of Education*³⁸ offre così una concreta opportunità per esplorare le connessioni tra patrimonio culturale, territorio e dimensione pedagogica e per cercare la traduzione in pratiche e interventi educativi concreti. D'altro canto se la pedagogia può esser letta come una disciplina fortemente orientata alla prassi³⁹ anche la storia dell'educazione può essere interpretata come una scienza pratica.

La *Public History of Education*, come ambito di ricerca e come approccio, ha infatti il suo fondamento nella sinergia fra le identità culturali territoriali e la loro storia e memoria e stimola così la costruzione e il consolidamento delle comunità locali, innescando processi di condivisione e di partecipazione favoriti da specifici percorsi educativi.

L'educazione al patrimonio culturale trova quindi nella *Public History of Education* terreno fertile e viceversa, rendendo possibile l'apprendimento *Life long Learning* grazie ad approcci educativi trasversali che si intrecciano con il territorio, con particolare attenzione agli spazi di progettazione condivisa tra i vari professionisti e il coinvolgimento dei pubblici che diventano parte attiva all'interno della comunità educante del territorio. Un approccio sinergico che sollecita e costruisce in modo partecipativo processi in grado di favorire il pensiero critico e il senso di cittadinanza in costante rapporto delle comunità con il territorio e il "patrimonio culturale comune": un costante scambio di conoscenze e competenze, sia all'interno che all'esterno del sistema educativo. La *Public History of Education* peraltro incontra una delle sue più vive rappresentazioni nella promozione di percorsi educativi e didattici capaci di

³⁶ E. Bertacchini, G. Bravo, M. Marrelli, W. Santagata, *Defining Cultural Commons*, in E. Bertacchini, G. Bravo, M. Marrelli, W. Santagata, (eds.), *Cultural Commons*, Cheltenham (UK), Edward Elgar Publishing Limited, 2012.

³⁷ V. Di Capua, *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, «Aedon, Rivista di arti e diritto on line», 3, 2021, pp. 162-171.

³⁸ Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, cit.

³⁹ M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, «Education Sciences & Society», 1, 1, 2010, pp. 65-76.

coinvolgere l'Università, la scuola e il territorio al fine di supportare le identità collettive di particolari ambiti culturali, sociali e geografici⁴⁰. L'Università infatti sembra ormai sempre più strutturata per sostenere l'evoluzione della cosiddetta Terza Missione verso una prospettiva decisamente integrata con la didattica e la ricerca, ovvero capace di assicurare un virtuoso impatto sociale alle principali missioni dell'Accademia e promuovere la “valorizzazione delle conoscenze” sul territorio.

Il recente documento dall'Anvur per la Valutazione della Qualità della Ricerca 2020-2024 (VQR 2020-2024) a questo proposito fra i campi d'azione privilegiati per la Terza Missione insiste proprio sulla “produzione, gestione e valorizzazione di beni artistici e culturali”, sull’ “apprendimento permanente e didattica aperta”, sulla “produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e politiche per l'inclusione” e sui “progetti di sviluppo territoriale, infrastrutturale e di rigenerazione urbana”. Senza contare poi l'attenzione riposta sulle azioni di *Public Engagement* che mirano alla divulgazione scientifica e multimediale e alle “iniziative di coinvolgimento proattivo dei cittadini nella ricerca e/o nell'innovazione anche per favorire la disseminazione e l'implementazione dei risultati della ricerca e dell'innovazione nella società e ridurre disuguaglianze e discriminazioni”, nonché alle attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola.

Ed è proprio la scuola, lo abbiamo accennato, l'altro interlocutore naturale delle azioni di *Public History of Education* sul territorio⁴¹.

Le *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione* individuano infatti nell'interazione fra scuola e territorio uno degli assi su cui costruire la didattica disciplinare e la stessa finalità dell'istruzione di base, che mira a educare a una cittadinanza unitaria e plurale. Per il conseguimento di tale scopo, «sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi»⁴².

Una prospettiva rilanciata poi con la legge n. 92 del 2019 che ha introdotto l'educazione civica come disciplina trasversale in tutte le scuole dai 3 ai 18 anni, la quale prevede fra le altre cose principi di base di cittadinanza come “La conoscenza, la riflessione sui significati, la pratica quotidiana del dettato

⁴⁰ Bandini, Bianchini, Borruso, Brunelli, Oliviero, *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*, cit.

⁴¹ Bandini, Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit.

⁴² Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Roma, 2012, pp. 6-7 URL: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf > [ultimo accesso: 25/09/2024].

costituzionale” ma, aspetto qui di particolare interesse, anche la “conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio”.

Insomma la sinergia fra scuola e territorio e fra scuola e patrimonio è ormai un elemento strutturale della scuola italiana, mentre è altrettanto consolidata la relazione di sistema, lo abbiamo visto, fra scuola, università, territorio e patrimonio.

La *Public History of Education* offre perciò un importante contributo per animare e sostanziare il rapporto tra scuola e territorio nel campo dell'educazione civica, trasformando la storia in uno strumento di ricerca attraverso il dialogo tra natura e cultura, e tra memorie e oggetti del territorio, contribuendo alla costruzione di nuove chiavi interpretative dell'attualità. In questo contesto, l'educazione civica trae beneficio dalla storia dell'educazione come disciplina e come guida per l'azione educativa, rappresentando un significativo contributo al rapporto tra scuola e territorio⁴³.

L'approccio della *Public History of Education* favorisce per sua natura la fluidità e la sinergia fra questi elementi grazie all'analisi critica propria del metodo storiografico e alla forte carica di partecipazione e di coinvolgimento innescati dai processi di storia pubblica.

Non a caso l'apporto della *Public History of Education* è risultato utile per la costruzione di un progetto come T-PLACE il quale, pur con prospettive disciplinari eterogenee, mira al dialogo fra territorio, patrimonio e università attraverso il lavoro educativo e il supporto delle attività didattiche della scuola.

3. Il progetto multidisciplinare T-PLACE: Educazione al Territorio e al Patrimonio Culturale

Il progetto T-PLACE ha origine dalla sinergia di gruppi di ricerca operanti in diverse discipline, appartenenti ai Dipartimenti di Scienze della Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia (FORLILPSI), Storia, Archeologia, Geografia, Arte e Spettacolo (SAGAS), nonché di Ingegneria Civile e Ambientale (DICEA). Con una durata di tre anni e finanziato nell'ambito del “Bando di Ateneo” in attuazione del D.M. 737/2021, il progetto è integralmente allineato con il “PNR 2021-2027”, concentrando i suoi sforzi nell'area “2. Cultura umanistica, creatività, trasformazione sociale, società inclusiva”. In particolare, si colloca in sintonia con la sezione “2.1.5 Approccio partecipativo al patrimonio culturale”. La collaborazione del gruppo interdisciplinare e interdipartimentale, unitamente all'interazione con le realtà locali coinvolte, propone una prospettiva olistica volta a riformulare la percezione diffusa del

⁴³ C. Martinelli, S. Oliviero, *L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica*, «Scholé», 1, 2021, pp. 79-90.

patrimonio culturale. Tale approccio mira a consolidare il ruolo attivo dei cittadini e delle comunità nella conoscenza, tutela, valorizzazione e fruizione del patrimonio.

Il progetto si impegna a potenziare le competenze relative al patrimonio culturale di diverse fasce della popolazione, inclusi giovani, anziani, persone con disabilità, con storie migratorie e persone svantaggiate, con particolare attenzione alle differenze e alle modalità di fruizione culturale intese come diritti alla partecipazione e all'inclusione. Si prevede anche lo sviluppo e l'implementazione di strumenti tecnologici per favorire un approccio partecipativo al patrimonio, qualificando il ruolo delle piattaforme digitali a sostegno delle comunità interessate.

La ricerca si focalizzerà sull'elaborazione di un modello educativo multidimensionale per il territorio e il patrimonio culturale, utilizzando un approccio crossmediale e immersivo: strumento che potrà essere da stimolo per rinforzare il legame tra università, scuola e territorio oltre la durata del progetto.

T-PLACE promuove una sinergia tra educazione e territorio attuata grazie ad una prospettiva interdisciplinare che prende avvio sulla base di approcci di educazione al territorio precedentemente descritti quali la *landscape education*⁴⁴ o, in modo più in generale, la *place-based education*⁴⁵ e la pedagogia del patrimonio o *heritage education*. Un processo che mira a creare spazi di condivisione e dialogo per sviluppare un senso di cittadinanza attiva e mettere a disposizione strumenti utili alla lettura critica della realtà che ci circonda.

La *Public History of Education* fornisce dunque un apporto fondamentale tanto nell'elaborazione teorica del modello che nella traduzione e organizzazione nelle e delle pratiche per promuovere questo approccio multidisciplinare di educazione al patrimonio e al territorio.

Al fine di contestualizzare la linea d'indirizzo del progetto T-PLACE, è stato sviluppato un caso di studio, che ha previsto la progettazione e lo sviluppo di percorsi mirati alla scoperta del territorio del Comune di Sesto Fiorentino (FI), con riferimento particolare a temi quali la trasformazione del paesaggio, il patrimonio culturale diffuso e le collezioni storiche. L'esperienza ha preso avvio con una fase di co-progettazione dei percorsi ed è stata implementata con l'esplorazione sul territorio a cura dell'equipe Unità di Ricerca 1 del progetto T-PLACE⁴⁶ e il gruppo Nazionale "Storia e Territorio Lando Landi" del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Il confronto ha portato alla proposta di percorsi formativi laboratoriali sul territorio di Sesto Fiorentino

⁴⁴ M. Antrop, V. Van Eetvelde, *From Teaching Geography to Landscape Education for All*, in *The Routledge Handbook of Teaching Landscape*, Oxon (UK), Routledge, 2019, pp. 31-44.

⁴⁵ M. Yemini, L. Engel, A.B. Simon, *Place-Based Education – a Systematic Review of Literature*, «Educational Review», 1, 21, 2023, pp. 1-21 URL: <<https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>> [ultimo accesso: 05/10/2024].

⁴⁶ URL: <<https://www.t-place.unifi.it/vp-24-principal-investigator-unita-di-ricerca1.html>> [ultimo accesso: 16/02/2024].

che ha stimolato la riflessione e la relazione con il territorio e il suo patrimonio culturale, sia materiale che immateriale, esplorando tematiche quali la persistenza dei paesaggi rurali storici, la rete idrografica e i relativi manufatti, la viabilità storica e i toponimi.

La presenza del Gruppo MCE è stata di fondamentale importanza sia per la relazione e conoscenza con territorio sestese sul quale ha svolto varie attività formative, che per l'esperienza dell'implementazione di pratiche educative attive a monte di una profonda cooperazione tra i professionisti dell'educazione dei vari ordini e gradi.

In conclusione, il progetto T-PLACE può senza dubbio essere un caso emblematico per sperimentare la costruzione di processi partecipativi nelle comunità locali e per testare le potenzialità dell'approccio della *Public History of Education* in contesti che mirano all'educazione al patrimonio culturale materiale e immateriale. Un caso nel quale appare altrettanto essenziale la forte comunione di intenti tra soggetti di diversa natura come l'università, la scuola e le associazioni del territorio. Il coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti gli attori protagonisti fin dalla fase progettuale, nonché dell'intero pubblico a cui l'azione mira, sembra infatti un elemento imprescindibile per garantire un impatto sociale in linea con gli obiettivi progettuali specifici e con tutti i percorsi in cui la *Public History of Education* è cointeressata.

Bibliografia

- Alivizatou M., *Museums and Intangible Heritage: The Dynamics of an 'Unconventional' Relationship*, «Institute of Archaeology», 17, 2006, pp. 47-57.
- Antrop M., Van Eetvelde V., *From Teaching Geography to Landscape Education for All*, in *The Routledge Handbook of Teaching Landscape*, Oxon (UK), Routledge, 2019, pp. 31-44.
- Appadurai A., *Modernity at Large*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.
- Baldacci M., *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, «Education Sciences & Society», 1, 1, 2010.
- Baldacci V., *Tre diverse concezioni del patrimonio culturale*, «Cahier d'études italiennes», 18, 2014, pp. 47-59.
- Baldriga I., *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*, Milano, Mondadori, 2017.
- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S., *La Public History tra scuola, università e territorio: Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Batisse M., Bolla G., *The invention of "world heritage"*, Association of Former UNESCO Staff Members, 2005.

- Bertacchini E., Bravo G., Marrelli M., Santagata W. (eds.), *Cultural Commons*, Cheltenham (UK), Edward Elgar Publishing Limited, 2012.
- Bortolotti A., Calidoni M., S.Mascheroni, I. Mattozzi, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Branchesi L., *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, in Ead. (ed.), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Roma, Armando editore, 2006, pp. 29-58.
- Branchesi L., Iacono M.R., Riggio A. (eds.), *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*, Roma, MediaGeo, 2020.
- Copeland T., *Citoyenneté démocratique européenne, pédagogie du patrimoine et identité*, Council of l'Europe, 2006.
- Del Gobbo G., Torlone F., Galeotti G., *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*, Roma, Aracne Editore, 2018.
- Di Capua V., *La Convenzione di Faro. Verso la valorizzazione del patrimonio culturale come bene comune*, «Aedon, Rivista di arti e diritto on line», 3, 2021, pp. 162-171.
- Hafstein, V.T., *Intangible heritage as a list: from masterpieces to representation*, in Smith, L., Akagawa, N. (eds.), *Intangible Heritage*, Oxon (UK), Routledge, 2008, pp. 107-125.
- Londres-Fonseca M.C.L., *Intangible Cultural Heritage and Museum Exhibitions*, «ICOM UK News», 63, 2002, pp. 8-9.
- Magnaghi A., *La via pugliese alla pianificazione del paesaggio*, «Urbanistica», 147, 2011, p. 39.
- Martinelli C., Oliviero S., *L'educazione civica e l'approccio storico-educativo: tra Public History e didattica*, «Scholé» 1, 2021, pp. 79-90.
- Montella M., Petrarola P., Manacorda D., Di Macco M., *La Convenzione di Faro e la tradizione culturale italiana*, «Il capitale culturale», Supplementi O5, 2016, pp. 13-36.
- Primdahl J., Swaffield S., Stahlschmidt P., *Landscape analysis for policy and planning-themes and current challenges for learning and practice*, in Proceedings of the ECLAS and UNISCAPE Annual Conference, 2019.
- Sani M., Trombini A. (eds.), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Editrice Compositori, 2003.
- Satta G., *Patrimonio culturale*, «Parolechiave», 21, 1, 2013, pp. 19-30.
- Settis S., *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Torino, Einaudi, 2002.
- Tilley C., *Introduction: Identity, place, landscape and heritage*, «Journal of material culture», 11, 1-2, 2006, pp. 7-32.
- Yemini M., Engel L., Simon A.B., *Place-Based Education – a Systematic Review of Literature*, «Educational Review», 1, 21, 2023, pp. 1-21 URL: <<https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260>> [ultimo accesso: 05/10/2024].