

Educazione civica e alla cittadinanza attraverso il patrimonio

Francesca Berti – Libera Università di Bolzano

Ludovica Sebastiano – Libera Università di Bolzano

Abstract

Il presente contributo propone una riflessione sulla relazione tra l'educazione al patrimonio e l'educazione civica e alla cittadinanza. L'analisi dei framework normativi e della letteratura internazionale, afferente a discipline differenti (prevalentemente, storia, storia dell'arte e pedagogia), evidenziano, infatti, il potenziale dell'educazione al patrimonio nel promuovere attività partecipative, con bambini e bambine, nell'ambito di iniziative culturali e in contesti di educazione formale e non formale (Berti & Zehbe, 2024). Percorsi di scoperta del patrimonio – inteso come l'insieme di elementi naturali e culturali materiali e immateriali – offrono spazi di incontro e dialogo in cui bambini e bambine contribuiscono alla co-costruzione (*meaning making*) di un'idea condivisa di patrimonio (Del Gobbo et al., 2018). In tale contesto, l'incontro tra educazione civica, alla cittadinanza e al patrimonio diviene opportunità per consolidare pratiche partecipative al fine di stimolare uno sguardo disponibile ad estendere i propri confini dal soggettivo al collettivo, per un incontro intergenerazionale e interculturale (Bortolotti et al., 2008). Obiettivo del contributo è approfondire il dibattito sull'educazione al patrimonio interrogandosi, nello specifico, su come questo concetto – per sua natura astratto e non immediatamente intuitivo – possa essere tradotto in modo accessibile ai bambini e alle bambine, ancorandolo alle loro esperienze quotidiane, affinché possano riconoscerlo, comprenderlo e farlo realmente proprio.

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>



1. Introduzione¹

Il rapporto tra *educazione civica* e *educazione al patrimonio* occupa una posizione centrale nella letteratura sul patrimonio culturale (cfr., tra gli altri, Cope-land, 2006; Scalcione, 2021; Labrador, 2022; Delgado-Algarra & Cuenca-López, 2020). Emerge, in particolare, una duplice caratteristica del patrimonio: da un lato contesto di memorie individuali, familiari e collettive; dall'altro ambiente privilegiato per la formazione di competenze di cittadinanza, di pratiche partecipative e di consapevolezza democratica. La realizzazione di percorsi educativi in cui patrimonio e educazione civica siano intesi come ambiti intrinsecamente interconnessi, necessita tuttavia di una cornice coerente sia sul piano normativo, che della ricerca e della pratica nei contesti di educazione formale e non formale.

In una prospettiva *world-centred* (Biesta, 2022), l'educazione alla cittadinanza incontra il patrimonio in un processo volto a sostenere nei bambini e nelle bambine lo sviluppo della *subject-ness* – ovvero la capacità di agire come soggetti consapevoli, dialogici e situati nel mondo – attraverso pratiche educative che valorizzano l'agency, la co-costruzione della conoscenza e una lettura critica e interdipendente della realtà locale e globale.

Il dibattito corrente sull'educazione al patrimonio, di conseguenza, invita a ripensare il patrimonio non come un insieme di nozioni da trasmettere, ma come un processo culturale e relazionale da ancorare al quotidiano di bambini e bambine – alla narrazione del loro vissuto, di luoghi e relazioni – attraverso cui poi sviluppare riflessioni più ampie (Smith, 2006; Del Gobbo et al., 2018; Sebastiano, Berti & Seitz, 2025). Tale principio, tuttavia, comporta che il concetto stesso di "patrimonio" necessiti di essere tradotto per renderlo accessibile ai bambini e alle bambine.

2. Educazione civica, partecipazione, patrimonio

Nel quadro dell'ordinamento italiano, il tema dell'educazione al patrimonio si colloca entro un orizzonte culturale e giuridico di lunga durata, come testimonianza la presenza del termine patrimonio nell'articolo 9 della Costituzione,

1 Il presente contributo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. Ludovica Sebastiano ha curato i paragrafi 1 e 3, Francesca Berti i paragrafi 2 e 4.

volto a promuovere lo sviluppo della cultura e la tutela del paesaggio e del patrimonio storico e artistico. In tale contesto storico, tuttavia, l'accezione di patrimonio era circoscritta prevalentemente ai beni culturali storico-artistici.

L'evoluzione del dibattito sul patrimonio negli ultimi settant'anni e, in particolare, alla luce della Convenzione UNESCO del 2003 per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale e della Convenzione del Consiglio d'Europa del 2005 (Convenzione di Faro) sul Valore del Patrimonio per la Società e per la cittadinanza attiva, ha comportato un cambio di paradigma (Lapicciarella Zingari, 2015). Tale cambiamento richiama la necessità di approcci al patrimonio bottom-up, orientati alla co-costruzione dei saperi e all'appropriazione, alla diffusione di un'idea di cultura come processo in divenire (*culture in the making*), capace di tener conto di cambiamenti socioeconomici e della crescente complessità di società plurali (Lapicciarella Zingari, 2015).

In questa prospettiva, anche l'educazione al patrimonio amplia i propri obiettivi e le proprie pratiche: non più, o non soltanto, conoscenza intesa come trasmissione del sapere relativo al patrimonio storico-artistico, ma un'attenzione rivolta alle tre dimensioni del patrimonio — naturale, culturale materiale e immateriale — e alla loro interconnessione alla luce dei contesti antropici (Wallenhorst et al., 2023), nonché alla centralità del soggetto nel riconoscere il patrimonio, attribuirgli significato e partecipare attivamente alla sua salvaguardia (Berti & Sebastiano, 2024). Il soggetto è riconosciuto come attore culturale, capace di esercitare una cittadinanza attiva e di operare con competenza in materia di sostenibilità. Tali competenze sono, di per sé, centrali nell'educazione civica, un insegnamento trasversale reintrodotta con la Legge 92/2019 a partire dalla scuola dell'infanzia. All'interno delle *Linee guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica* (MIUR, 2024), l'educazione al patrimonio trova una collocazione specifica tra gli otto nuclei tematici, sotto le voci "Educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni" ed "Educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile, tutela del patrimonio ambientale".

Se da una parte la Legge 92/2019 riconosce un potenziale trasformativo nella progettazione di percorsi educativi, in grado di offrire ai bambini e alle bambine non tanto e non solo conoscenze attorno a principi e norme, quanto esperienze volte a stimolare la propria percezione quali cittadini e cittadine attraverso azioni concrete di *partecipazione*, di cura del territorio e del patri-

monio (Nigris, 2019), dall'altra le Linee Guida evidenziano il ruolo del patrimonio culturale e ambientale quale elemento essenziale per lo sviluppo del senso di appartenenza e per la costruzione di una comunità consapevole e partecipe (MIUR, 2024, p. 39).

La riflessione sulla cittadinanza, pur partendo dal proprio contesto, dalla storia e dal patrimonio locale, si estende anche alla prospettiva di cittadinanza globale, cercando un equilibrio tra dimensione locale e globale e tra diversità culturale e universalità, secondo i principi della *Global Citizenship Education* (UNESCO, 2015; Sant et al., 2018), e favorendo la consapevolezza dei legami e delle relazioni che connettono le comunità locali al contesto globale.

Nel panorama italiano, l'incontro tra gli obiettivi dell'educazione civica e dell'educazione al patrimonio si manifesta anche nella consolidata collaborazione tra istituzioni educative e culturali – un "sistema" virtuoso che include musei, enti e associazioni locali (Berti & Zehbe, 2024) – e delinea un approccio multidisciplinare che integra anche i più recenti ambiti della digitalizzazione e dell'accessibilità del patrimonio (Muscarà, 2024). La letteratura più recente evidenzia il potenziale dell'educazione al patrimonio nel favorire incontri intergenerazionali, esperienze interculturali e comunità attive (Bortolotti et al., 2008). Il patrimonio, concepito come ponte tra passato, presente e futuro, viene infine interpretato come pratica sociale co-costruita all'interno della comunità (Colazzo, 2021).

3. Da sé al mondo: la prospettiva *world-centred education* (Biesta, 2022)

Nel comprendere cosa significhi percepirsi cittadini all'interno dell'educazione civica e al patrimonio, ma anche nel più ampio contesto della propria storia di vita, costituiscono un riferimento teorico interessante le riflessioni proposte da Gert Biesta in *World-Centred Education. A View for the Present* (2022). L'autore apre la discussione con una domanda apparentemente semplice ma profondamente concreta: "What shall we do with children?". Educatori, educatrici e insegnanti sono invitati a riflettere sulla funzione più profonda della pratica educativa, identificata da Biesta nella dimensione esistenziale, partendo dalla premessa che, come esseri umani, esistiamo "in and with the world – natural and social" (Biesta, 2022, p. 3). Si tratta, dunque, di comprendere che

cosa significhi e in che modo agire nel proprio mondo e in relazione ad esso come esseri umani, *as a self*. Il concetto chiave di questa prospettiva è quello di *subject-ness*, intesa come la capacità di esistere come soggetti consapevoli e situati, presenti a se stessi nel mondo abitato. In questa cornice, l'azione educativa si orienta verso la progettazione di pratiche ed esperienze capaci di sostenere, nei bambini e nelle bambine, la possibilità di agire il proprio essere nelle situazioni della vita. Da un punto di vista teorico, il richiamo è al concetto di *agency* (Esser et al., 2016), ovvero accompagnare le nuove generazioni nel riconoscere il proprio agire – o non agire – come espressione di una libertà situata, consapevole e responsabile. Tale impostazione non si configura come un invito all'individualismo, né a una concezione di libertà priva di limiti o di responsabilità, ma richiama una dimensione relazionale dell'agire umano. In questo senso, l'agire posizionato dei soggetti si fonda su una relazione dialogica con il mondo di cui fanno parte: esistere nel e con il mondo implica interdipendenza. Le nostre azioni, infatti, diventano reali solo nell'incontro con l'altro:

This world, natural and social, is real and both makes our actions possible and puts real limits on our actions, albeit that one important aspect of trying to exist as subject in and with this world is to figure out what these limits are, which limits should be taken into consideration, which limits are real, so to speak, and which limits are the effect of arbitrary (ab)use of power. (Biesta, 2022, p. 48)

Nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza, così come dell'educazione al patrimonio, la prospettiva *world-centred* rappresenta uno stimolo per educatori, educatrici e insegnanti a progettare itinerari capaci di valorizzare l'attenzione alla realtà vissuta da bambini e bambine e di offrire occasioni per fare esperienza del proprio essere attori sociali e culturali (Melton et al., 2014). Tali proposte favoriscono lo sviluppo di uno sguardo critico e riflessivo, in grado di interrogare il mondo circostante senza assumerlo come dato o immutabile, riconoscendolo invece come uno spazio di cui si è parte e che si definisce attraverso la propria partecipazione nell'abitarlo e nel prendersene cura

Il contesto locale, dunque, diventa uno stimolo per riconoscere la complessità sociale, culturale e ambientale di cui facciamo parte; complessità che si estende oltre i confini locali, regionali e nazionali, invitando a considerare

il legame tra realtà vicine e lontane, assumendo prospettive globali. Nello specifico dell'educazione al patrimonio, l'osservazione di elementi – naturali, culturali materiali e immateriali – porta bambini e bambine a riflettere sui propri territori da una prospettiva insieme diacronica (intergenerazionale) e sincronica (interculturale). Ciò richiede che insegnanti e educatori siano consapevoli e adottino “culturally responsive pedagogies” (Labrador, 2022), superando una dinamica depositaria del sapere (Freire, 2018) e accogliendo un approccio di co-costruzione della conoscenza, in cui valorizzare la diversità delle prospettive portate da ciascun soggetto. È in questo cambio di paradigma – in cui bambini e bambine diventano protagonisti nell'identificare, interpretare, riflettere su pratiche culturali e l'insegnante si pone come mediatore – che prende forma il legame con pratiche educative inclusive.

In classi sempre più caratterizzate da superdiversità (Vertovec, 2023), ad esempio, la raccolta di esperienze e storie individuali, affiancata alla ricerca di narrazioni legate al territorio, stimola il riconoscimento di una pluralità di prospettive. È dunque accogliendo la specificità di ogni soggetto che un contesto multiculturale può trasformarsi in uno spazio autenticamente interculturale e inclusivo, rendendo possibile la co-costruzione di significati collettivi, intesa come un processo culturale e creativo in continua trasformazione.

4. Traduzione esperienziale del patrimonio

Il concetto di patrimonio non è immediatamente intuitivo per bambini e bambine e richiede quindi di essere “tradotto” attraverso un'operazione di mediazione, con l'insegnante che assume il ruolo di mediatore (Dewey, 1938/2014), finalizzata a sottrarre il termine alla sua astrattezza e a ricondurlo a esperienze concrete: pratiche quotidiane, relazioni e luoghi significativi.

Quando il patrimonio non si riduce a un insieme di luoghi e oggetti da conoscere, ma si configura come un processo sociale in continua ridefinizione, modellato dai significati attribuiti da individui e comunità (Smith, 2006; Sebastiano et al., 2025), veicolarlo significa valorizzare forme di sapere situato. Queste emergono dal rapporto diretto con i propri spazi di vita, dalle narrazioni familiari, dalle pratiche collettive e dalla relazione con il territorio (Lapicciarella Zingari, 2015; Del Gobbo et al., 2018).

Strumenti come l'esplorazione dell'ambiente quotidiano (Hammarsten, 2024), la mappatura partecipata (Powell, 2010) e i Real World Lab (Parodi et al., 2023) permettono, ad esempio, di rendere esplicita questa relazione, facilitando uno sguardo non solo rivolto alle "cose", ma anche ai legami e alle pratiche (Robertson, 2012; Berti & Sebastiano, 2024). L'obiettivo, allora, è aiutare bambini e bambine a pensare le proprie relazioni con il territorio come connessioni che uniscono (Bateson, 1977/2000) il soggettivo e il familiare, il soggettivo e il collettivo, il soggettivo e la natura, trasformando gli spazi in luoghi (Malatesta, 2015; Tuan, 2001).

Di fronte alla necessità di tradurre e mediare il concetto di patrimonio, possiamo immaginare tre fasi di avvicinamento, pensate per accompagnare bambini e bambine in un percorso di scoperta e riflessione. Queste fasi non sono solo passaggi cognitivi, ma tappe di un'esperienza vissuta, che insieme danno forma a un modello di educazione al patrimonio *subject-centred*:



Fig. 1 – Modello di educazione al patrimonio *subject-centred*

Nella prima fase il patrimonio non viene ancora nominato, ma si attraversa implicitamente attraverso percorsi esperienziali di scoperta che invitano i

bambini a riconoscersi nell'interrelazione tra la propria storia, le storie collettive e la storia del territorio. Ne emerge l'immagine di un territorio dai confini fluidi e di una comunità in continua trasformazione.

La fase successiva è dedicata alla riflessione sull'esperienza, alla ricerca di principi e categorie ricorrenti, collegati agli elementi del patrimonio naturale e culturale, materiale e immateriale.

Infine, in una dimensione cooperativa e collettiva, si giunge alla co-costruzione di un'idea condivisa di patrimonio, frutto della partecipazione attiva di tutti.

Questo percorso richiama, per analogia, l'operazione compiuta dal maestro Mario Lodi in *Costituzione. La legge degli italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti* (Lodi, 2008/2018), in cui i principi fondativi della Repubblica vengono tradotti in un linguaggio narrativo e dialogico, capace di parlare direttamente all'infanzia (Meda & Paciaroni, 2022). Lodi mostra come contenuti altamente astratti – norme, diritti, doveri, concetti politico-giuridici – possano essere restituiti ai bambini attraverso situazioni concrete, storie, esperienze quotidiane e percorsi di discussione collettiva, valorizzando l'infanzia come soggetto competente, capace di interpretare, modificare e agire sulla propria realtà, come evidenziato anche dai Childhood Studies (Balagopalan et al., 2023).

Così come la lettura della Costituzione può diventare un percorso partecipato – un testo da esplorare insieme, partendo dalle domande dei bambini e delle bambine – avvicinarli al patrimonio richiede innanzitutto un lavoro di “traduzione esperienziale” (Campbell & Vidal, 2024; Bennett, 2023). Nell'ambito del *translational turn* (Bachmann-Medick, 2016), questa espressione indica la trasposizione di un concetto o di un fenomeno attraverso modalità multiple che coinvolgono sensi, corpo e materiali, oltre alla parola. Esperienze di questo tipo mirano a sviluppare nei bambini e nelle bambine la capacità di osservare, raccontare e interpretare il mondo circostante, attraverso azioni creative che nascono dal quotidiano (Berti & Sebastiano, 2024).

Il modello a tre fasi qui proposto intende rappresentare in modo visivo come, a partire dal livello astratto e immateriale che caratterizza il concetto di patrimonio, sia possibile – attraverso esperienze concrete, vere e proprie traduzioni esperienziali – accompagnare bambini e bambine nell'attribuire senso e significato (*meaning making*) al patrimonio. In quest'ultima fase, la

mediazione pedagogica assume un ruolo particolarmente delicato: non si tratta di sovrascrivere i significati elaborati dai bambini, ma di accoglierli all'interno di una cornice capace di dare ordine e di nominare gli elementi del patrimonio, dal locale al globale. Il processo non consiste nella sostituzione, bensì nell'estensione e nell'arricchimento del senso.

Bibliografia

- Balogopalan, S., Wall, J. & Wells, K. C. (a cura di). (2023). *The Bloomsbury handbook of theories in childhood studies*. Bloomsbury Academic.
- Bachmann-Medick, D. (2016). *Cultural turns: New orientations in the study of culture*. De Gruyter.
- Bateson, G. (1977/2000). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bennett, K. (2023). Translation as springboard for artistic creation. *Translation matters*. Vol. 5, Issue 1. Special Issue: Experiential Translation, 1-6.
- Berti, F. & Sebastiano, L. (2024). Drawing relations: attorno a comunità, territorio e partecipazione attiva nell'educazione al patrimonio. In S. Bornatici & G. Calvano (a cura di), *Progettare la sostenibilità. Educazione, cura, partecipazione*, 111-120. Zeroseiup.
- Berti, F. & Seitz, S. (2024). Sviluppo di competenze ecologiche e cittadinanza attiva con il patrimonio immateriale. In Muscarà M., Poce A., Re M. R. & Romano A. (a cura di), *Heritage education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*, 111-120. Edizioni ETS.
- Berti, F. & Zehbe, K. C. (2024). Heritage education. The impact of European cultural policies on educational theory and on primary school curricula in Italy and Germany. *Pedagogia oggi*, 22(2), 144-150.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S. & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Franco Angeli.
- Campbell, M. & Vidal, R. (a cura di). (2024). *The experience of translation: Materiality and play in experiential translation*. Routledge.
- Colazzo, S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, 5, 4-6.

- Consiglio d'Europa (2005). *Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società*.
- Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Council of Europe.
- Delgado-Algarra, E. J., & Cuenca-López, J. M. (a cura di). (2020). *Handbook of research on citizenship and heritage education*. IGI Global.
- Del Gobbo, G., Galeotti, G., & Torlone, F. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Aracne.
- Dewey, J. (1938/2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina Editore.
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (a cura di). (2016). *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. Routledge.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Hammarsten, M. (2024). A review of walk-and-talk conversations with children as a research method. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 25(4), 1031–1047. <https://doi.org/10.1080/14729679.2024.2404656>
- Labrador, A. M. (2022). Integrating ICH and education: A review of converging theories and methods. *International Journal of Intangible Heritage*, 17, 18–36.
- Lapicciarella Zingari, V. (2015). Il paradigma dell'intangible cultural heritage. In *Treccani Online. L'Italia e le sue Regioni*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/il-paradigma-dell-intangible-cultural-heritage_\(L'Italia-e-le-sue-Regioni\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/il-paradigma-dell-intangible-cultural-heritage_(L'Italia-e-le-sue-Regioni)/)
- Lodi, M. (2008/2018). *Costituzione. La legge degli italiani. Riscritta per i bambini, per i giovani... per tutti*. Casa delle Arti e del Gioco.
- Malatesta, S. (2015). *Geografia dei bambini: Luoghi, pratiche e rappresentazioni*. Guerini e Associati.
- Meda, J., & Paciaroni, L. (2022). *La scuola democratica di Mario Lodi. I principi della Costituzione nell'esperienza pedagogica del maestro Lodi*. FrancoAngeli.
- Melton, G. B., Ben-Aryeh, A., Cashmore, J., Goodman, G. S., & Worley, N. K. (a cura di). (2014). *The SAGE handbook of child research*. SAGE.
- MIUR (2019). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>

- Muscarà, M., Poce, A., Re, M.R., & Romano, A. (2024) (a cura di), *Heritage education. Tecnologie, patrimonio immateriale, paesaggio e sostenibilità*. ETS.
- Nigris, E. (2019). Educazione civica per educare alla cittadinanza. In M. Michelini & G. Turelli (a cura di). *Educazione alla Cittadinanza e Costituzione. Studi a partire dal Seminario su Educazione, cittadinanza, Costituzione. Aspetti di Orientamento e di raccordo Scuola-Università*. 157-166. Brixia University Press.
- Parodi, O., Steglich, A., & Bylund, J. (2023). Real-world lab. In T. Philipp & T. Schmohl (a cura di), *Handbook transdisciplinary learning*. Transcrip Verlag.
- Powell, K. (2010). Making sense of place: Mapping as a multisensory research method. *Qualitative Inquiry*, 16(7), 539–555.
- Robertson, I. J. M. (a cura di) (2012). *Heritage from below*. Routledge.
- Sant, E., Davies, I., Shultz, L., & Pashby, K. (a cura di) (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Scalcione, V. N. (2021). Educazione alla cittadinanza, pedagogia del patrimonio culturale: riflessioni di pedagogia sociale. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 197–210.
- Sebastiano, L., Berti, F., & Seitz, S. (2025). Reflecting on heritage education: children's views on heritage. *Scholé*, 62(2), 246-258.
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge.
- Tuan, Y. (2001). *Space and place the perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- UNESCO (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*.
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.
- Vertovec, S. (2023). *Superdiversity. Migration and social complexity*. Routledge.
- Wallenhorst, N., Hétier, R., Pierron, J.-P. & Wulf, C. (a cura di). (2023). *Political education in the Anthropocene*. Springer International Publishing.