



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**  
**TESIS DOCTORAL**

Agrigento: città che educa. Educazione al patrimonio nelle Scuole Primarie.

Agrigento: ciudad que educa. Educación patrimonial en los colegios de Primaria.

**D. Alfonso Cimino**  
**2022**





**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**  
**TESIS DOCTORAL**

Agrigento: città che educa. Educazione al patrimonio nelle Scuole Primarie.

Agrigento: ciudad que educa. Educación patrimonial en los colegios de Primaria.

Autor: D. Alfonso Cimino

Director/es: D. Pedro Miralles Martínez, y

D<sup>a</sup>. Raquel Sánchez Ibáñez





**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD  
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

*Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022*

D./Dña. Alfonso Cimino

doctorando del Programa de Doctorado en

Educación

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Agrigento: città che educa. Educazione al patrimonio nelle Scuole Primarie

y dirigida por,

D./Dña. Pedro Miralles Martínez

D./Dña. Raquel Sánchez Ibáñez

D./Dña.

**DECLARO QUE:**

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

*Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:*

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 19 de diciembre de 2022

Fdo.: Alfonso Cimino

*Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.*

**Información básica sobre protección de sus datos personales aportados**

Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

*A Giuseppe Cimino*

## Resumen

Las redes de las ciudades educadoras están actualmente en aumento en Europa. Estas demuestran el papel funcional que tiene la ciudad como agente educativo permanente, ofreciendo un universo de oportunidades y posibilidades para la formación integral del potencial educativo en el marco de una educación moderna y tecnológica del siglo XXI. En este contexto, el objetivo principal de esta tesis doctoral es investigar cómo los profesores de historia abordan la enseñanza del patrimonio en una zona -Agrigento- donde el patrimonio cultural no sólo es el alma más profunda de la propia zona, sino que se caracteriza en un sentido histórico-artístico como el alma más profunda de todo Occidente, por la razón obvia de que en Agrigento existe una de las manifestaciones más importantes de esa antigüedad griega, madre y cuna de Europa.

La función esencial para el desarrollo de una educación patrimonial eficaz debe basarse en toda una serie de estrategias y recursos que el profesorado pone en práctica en su enseñanza. La elección de una metodología adecuada forma parte de la búsqueda de los docentes para motivar a los alumnos a estudiar historia. La enseñanza de la historia a través del patrimonio puede fomentar el aprendizaje significativo que la perspectiva teórica del pensamiento histórico (*Historical Thinking*) defiende desde hace tiempo. Numerosos estudios han puesto de manifiesto la oportunidad de vincular el patrimonio cultural (museos, yacimientos arqueológicos, etc.) a la enseñanza de la historia, en una perspectiva de renovación didáctica que se inspira en un aprendizaje activo del alumno, a través las tecnologías de la información y la comunicación y de estrategias didácticas, que fomentan la participación del alumnado (talleres, laboratorios, gamificación, aula invertida, proyectos).

Por tanto, en el campo de la historiografía, la innovación epistemológica y metodológica se centra en el surgimiento del nuevo paradigma del pensamiento histórico, en el que la enseñanza de la disciplina encuentra su innovación a través de la superación de la alfabetización histórica, la identidad nacional y el patriotismo. De ahí que los profesores de historia se enfrenten a este reto modificando o reforzando su enseñanza a la luz de las nuevas exigencias de la

historia, para ser enseñada de acuerdo con el paradigma del pensamiento histórico.

En Italia, la atención hacia la educación sobre el patrimonio sigue el impulso de la Unión Europea que desarrolló en 2005 -dedicada al desarrollo de la ciudadanía a través de la educación- su ciudadanía democrática europea, la educación sobre el patrimonio y la identidad en la que se destaca el valor del patrimonio como herramienta educativa, invitando a desarrollar proyectos o planes nacionales para su realización y puesta en práctica. Es evidente, por tanto, que profundizar en el conocimiento de los recursos que utilizan los profesores de historia a la hora de enseñar el patrimonio puede ser muy instructivo ante el creciente interés que los sistemas escolares europeos están dedicando a esta forma de enseñanza.

Por todo ello, la finalidad de esta tesis es la realización de un estudio de diagnóstico que permita conocer y analizar la forma en la que se enseña el patrimonio local en las escuelas. En concreto, el objetivo principal de la investigación sobre la que se basa esta tesis doctoral es analizar cómo los profesores de historia abordan en las escuelas de Primaria de Agrigento. Este objetivo principal se basa en siete objetivos específicos que se centran en el estudio de las opiniones de los profesores de primaria sobre diversos aspectos como: el nivel de conocimiento del patrimonio local y de formación en didáctica del patrimonio (objetivo 1); la presencia del patrimonio en el currículo de historia, el plan docente anual del profesorado, los libros de texto y las clases de historia (objetivo 2). Los tipos de contenido y las competencias de pensamiento histórico que se trabajan en el aula en relación al patrimonio (objetivo 3), la metodología didáctica que emplean para enseñar el patrimonio: estrategias, recursos y actividades (objetivo 4). También se analizan los instrumentos de evaluación del profesorado (objetivo 5) y se les pregunta por cuáles creen que son las principales dificultades para enseñar el patrimonio en las aulas (objetivo 6). Además, también se analizan las opiniones de personas que ocupan cargos relacionados con la gestión del patrimonio en Agrigento y a estudiantes de la etapa de Primaria. El objetivo específico, en este caso, es conocer qué opinión



tienen acerca del conocimiento en adultos y jóvenes de la comunidad local sobre el patrimonio de Agrigento (objetivo 7).

La metodología de esta tesis doctoral atendiendo a su finalidad y objetivos específicos planteados es mixta. Se realiza una investigación de tipo cuantitativo basada en las respuestas que ofrece el profesorado en activo, que enseña patrimonio en escuelas de primaria de Agrigento. La muestra de profesorado es de conveniencia y está formada por 102 docentes. Las respuestas se han recogido mediante un cuestionario denominado EducPatri que ha sido diseñado *ad hoc* para cumplir con los objetivos específicos de la tesis doctoral y que ha sido validado, a través de expertos externos, una prueba piloto y pruebas de tipo factorial exploratorio y confirmatorio. La información obtenida mediante este instrumento se ha sometido a un análisis estadístico descriptivo para la obtención de valores de moda y frecuencias. También se han establecido hipótesis de contraste para identificar si existen diferencias significativas ( $p \leq 0.05$ ) entre grupos de edad o por sexo. Por último, se han realizado análisis de clústeres jerárquicos para determinar qué enfoque de enseñanza en relación al patrimonio tiene el profesorado encuestado. Para estos análisis se ha empleado el programa informático de IBM SPSS versión 28 y el complemento AMOS.

Por otra parte, los análisis cualitativos se han efectuado a partir de la información obtenida mediante entrevistas escritas realizadas a docentes en activo, personas con cargos vinculados a la divulgación y gestión del patrimonio de Agrigento y estudiantes de la etapa de Primaria de Agrigento. La muestra es de conveniencia y la información obtenida se ha analizado a través del programa ATLAS.ti. Se ha realizado un análisis de contenido mediante la categorización y codificación de conceptos clave relacionados, tanto con el conocimiento del patrimonio por parte de ciudadanos adultos y jóvenes de Agrigento, como de sus propuestas de mejora para el conocimiento de dicho patrimonio.

Los resultados obtenidos indican que el profesorado opina que su nivel de conocimiento del patrimonio de Agrigento y a nivel de formación en didáctica del patrimonio es suficiente (objetivo 1). En cuanto a la presencia del patrimonio local

en el currículo estatal y en las programaciones anuales de los centros educativos opinan que es insuficiente, algo que suplen en sus lecciones de historia, en donde consideran que la enseñanza del patrimonio local es buena (objetivo 2). El tipo de patrimonio que más se enseña es el natural, seguido del artístico y arqueológico. En relación a las competencias de pensamiento histórico, las más empleadas son la dimensión ética y la conexión entre el pasado y el presente, mientras que la menos empleada es la identificación de cambios y permanencias en el tiempo (objetivo 3). El análisis de la metodología didáctica empleada por el profesorado para la enseñanza del patrimonio indica que las estrategias más empleadas son la lección magistral, la clase invertida y el análisis de fuentes. Mientras que las menos empleadas son el juego de rol y el trabajo por proyectos. En cuanto a los recursos, el más empleado por el profesorado es el libro de texto, las fotografías y los laboratorios, mientras que los menos empleados son los relacionados con las nuevas tecnologías como los videojuegos y aplicaciones para dispositivos móviles electrónicos. El nivel cognitivo que se solicita al alumnado es bajo, porque está centrado en la descripción de las características de los elementos patrimoniales (objetivo 4).

El objetivo 5, que está relacionado con el proceso de evaluación del aprendizaje del patrimonio, revela que el instrumento de evaluación más empleado es el trabajo práctico seguido de los cuestionarios con preguntas objetivas tipo test. En el objetivo 6, cuando se le pregunta por las necesidades formativas y las dificultades en relación a la enseñanza del patrimonio en las aulas de educación primaria, el profesorado responde que es necesaria una mayor formación en didáctica del patrimonio. Como principales dificultades señala la falta de coordinación entre la escuela y los gestores del patrimonio local, la escasez de recursos didácticos para emplear en el aula y una insuficiente formación específica en didáctica del patrimonio.

Por último, en lo que respecta al objetivo 7, el nivel de conocimiento del patrimonio desde la perspectiva de los gestores locales y de estudiantes de primaria es buena, sobre todo, en lo que respecta al conjunto patrimonial más importante de Agrigento, el Valle de los Templos, pero necesita mejorarse en lo

concerniente al resto de elementos patrimoniales de otra época presentes también en Agrigento. De hecho, en la categoría de propuestas de mejora aparece de forma destacada la palabra ciudad y la necesidad de conocer los diversos monumentos arquitectónicos de esta. En este sentido, tanto los adultos entrevistados como los estudiantes coinciden en señalar las mismas fortalezas y debilidades, en cuanto al conocimiento del patrimonio de Agrigento.

Dicho esto, que se corresponde con un análisis del total de las 102 respuestas obtenidas, hay que añadir que en las pruebas estadísticas de contraste de hipótesis realizadas se ha obtenido que existe uniformidad en muchos de las respuestas ofrecidas por el profesorado en función al sexo. Se han encontrado diferencias respecto a la metodología didáctica empleada, que la mayoría de las ocasiones, obedecen a una visión más innovadora por parte de las docentes que de los docentes. En cuanto a los grupos de edad, sí que suelen existir diferencias significativas ( $p=0.05$ ) entre los docentes que tienen una edad comprendida entre los 31 y 40 años y aquellos que son más mayores, esto es, de 50 años en adelante. Los primeros suelen emplear con una mayor frecuencia el uso de estrategias y recursos más innovadores o que fomentan de mayor manera la participación del alumnado.

En este sentido, el modelo de ecuaciones estructurales realizado en esta tesis doctoral ha confirmado la existencia de tres modelos en los cuales puede clasificarse el profesorado encuestado. El primero de ellos, en el que se sitúa el 59.2% del profesorado es un modelo de corte tradicional, en el que se destaca el protagonismo mayor de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el empleo de técnicas como la lección magistral y el libro de texto, como principal recurso didáctico. En cambio, el resto del profesorado que enseña patrimonio en la materia de historia en los colegios de primaria de Agrigento se divide en dos grupos más o menos equilibrados. Un enfoque más centrado en los estudiantes y en donde son ellos los que construyen el conocimiento aprendido, a través de estrategias que fomentan la participación del alumnado (23.5%). Y, un último enfoque de enseñanza que está situado en una posición intermedia entre uno y otro, en donde el protagonismo todavía lo ostenta el

profesor, pero que se abre con regularidad a otras estrategias y recursos más innovadores (21.4%). Por todo ello se concluye que es necesaria una mayor formación del profesorado en didáctica del patrimonio sobre todo orientada al empleo de recursos TIC y estrategias activas de enseñanza, una colaboración más estrecha entre la comunidad educativa y los órganos de gestión y divulgación del patrimonio de la ciudad de Agrigento y una mayor diversidad de recursos didácticos para la enseñanza del patrimonio.

Por último, cabe indicar que la tesis está estructurada en dos grandes bloques. En lo que se denomina el bloque teórico, se hace una reflexión teórica sobre el patrimonio cultural en general y sobre la historia de la ciudad de Agrigento, a través de su patrimonio. La parte empírica incluye un capítulo metodológico que recoge la descripción de la investigación realizada, un capítulo de resultados en el que se describen los datos obtenidos para cada uno de los objetivos específicos y un capítulo de discusión en el que se interpretan los resultados a la luz de otras publicaciones y del contexto de Agrigento. Finalmente, se ofrece un capítulo con una propuesta didáctica formada por tres laboratorios o talleres en los que se han programado diversas sesiones, para enseñar el patrimonio de Agrigento aprendiendo, a un mismo tiempo, contenidos y competencias de pensamiento histórico. La tesis doctoral concluye con un capítulo de conclusiones finales, en donde se realiza una aportación personal reflexiva, un apartado de referencias y unos apéndices, que complementan la información incluida en el cuerpo principal de la tesis doctoral.

**Palabras clave:** educación, primaria, historia, metodología, patrimonio, profesorado.

## Abstract

Networks of educating cities are currently on the rise in Europe. They demonstrate the functional role of the city as a permanent educational agent, offering a universe of opportunities and possibilities for the integral formation of educational potential in the framework of a modern and technological education of the 21st century. In this context, the main objective of this doctoral thesis is to investigate how history teachers approach the teaching of heritage in a region such as Agrigento - where cultural heritage is not only the deepest soul of the area itself, but is characterised in a historical-artistic sense as the deepest soul of the entire West, for the obvious reason that in Agrigento there is one of the most important manifestations of that Greek antiquity, mother and cradle of Europe.

The essential role in the development of effective heritage education must rely on a range of strategies and resources that teachers put into practice in their teaching. The choice of an appropriate methodology is part of teachers' quest to motivate pupils to study history. Teaching history through heritage can foster the meaningful learning that the *Historical Thinking* perspective has long advocated. Numerous studies have highlighted the opportunity of linking cultural heritage (museums, archaeological sites, etc.) to the teaching of history, in a perspective of didactic renewal inspired by active student learning, through information and communication technologies and teaching strategies that encourage student participation (workshops, laboratories, gamification, inverted classroom, projects).

Therefore, in the field of historiography, epistemological and methodological innovation is centred on the emergence of the new paradigm of historical thinking, in which the teaching of the discipline finds its innovation through the overcoming of historical literacy, national identity and patriotism. Hence, history teachers face this challenge by modifying or reinforcing their teaching in the light of the new demands of history, to be taught in accordance with the paradigm of historical thinking.

In Italy, the focus on heritage education follows the impulse of the European Union which developed in 2005 - dedicated to the development of citizenship through education - its European democratic citizenship, heritage and identity education in which the value of heritage as an educational tool is highlighted, inviting the development of national projects or plans for its realisation and implementation. It is clear, therefore, that a deeper understanding of the resources that history teachers use when teaching heritage can be very instructive in view of the growing interest that European school systems are devoting to this form of teaching.

For all these reasons, the aim of this thesis is to carry out a diagnostic study that allows us to know and analyse the way in which local heritage is taught in schools. Specifically, the main objective of the research on which this doctoral thesis is based is to analyse how history teachers in primary schools in Agrigento approach the teaching of local heritage. This main objective is based on seven specific objectives that focus on the study of primary school teachers' opinions on various aspects such as: the level of knowledge of local heritage and training in heritage didactics (objective 1); the presence of heritage in the history curriculum, the teachers' annual teaching plan, textbooks and history lessons (objective 2). The types of content and historical thinking skills that are worked on in the classroom in relation to heritage (objective 3), the teaching methodology used to teach heritage: strategies, resources and activities (objective 4). Teachers' evaluation instruments are also analysed (objective 5) and they are asked about what they believe to be the main difficulties in teaching heritage in the classroom (objective 6). In addition, the opinions of people in positions related to heritage management in Agrigento and primary school students are also analysed. The specific objective, in this case, is to find out what opinion they have about the knowledge of adults and young people in the local community about the heritage of Agrigento (objective 7).

The methodology of this doctoral thesis, in accordance with its specific aims and objectives, is mixed. It is a quantitative research based on the answers given by active teachers who teach heritage in primary schools in Agrigento.

The sample of teachers is of convenience and consists of 102 teachers. The answers were collected by means of a questionnaire called EducPatri, which was designed *ad hoc* to meet the specific objectives of the doctoral thesis and which was validated through external experts, a pilot test and exploratory and confirmatory factorial tests. The information obtained through this instrument has been subjected to a descriptive statistical analysis to obtain mode values and frequencies. Contrast hypotheses have also been established to identify whether there are significant differences ( $p \leq .05$ ) between age groups or by sex. Finally, hierarchical cluster analyses were carried out to determine the teaching approach to heritage of the teachers surveyed. For these analyses, the IBM SPSS version 28 software and the AMOS add-on were used.

On the other hand, the qualitative analyses were carried out on the basis of information obtained through written interviews with active teachers, people with positions linked to the dissemination and management of Agrigento's heritage and students in Agrigento's primary school. The sample is a convenience sample and the information obtained was analysed using the ATLAS.ti programme. A content analysis was carried out by categorising and coding key concepts related to the knowledge of the heritage of the adult and young citizens of Agrigento, as well as their proposals for improving their knowledge of this heritage.

The results obtained indicate that teachers consider their level of knowledge of Agrigento's heritage and their training in heritage education to be sufficient (objective 1). As for the presence of local heritage in the state curriculum and in the annual programmes of the schools, they consider it to be insufficient, something which they make up for in their history lessons, where they consider the teaching of local heritage to be good (objective 2). The type of heritage most taught is natural heritage, followed by artistic and archaeological heritage. In relation to historical thinking skills, the most used are the ethical dimension and the connection between the past and the present, while the least used is the identification of changes and permanence in time (objective 3). The analysis

of the didactic methodology used by the teaching staff for heritage teaching indicates that the most frequently used strategies are the master class, the inverted class and the analysis of sources. The least used strategies are role-play and project work. In terms of resources, the most used by teachers are textbooks, photographs and laboratories, while the least used are those related to new technologies such as video games and applications for electronic mobile devices. The cognitive level requested of pupils is low, because it is focused on describing the characteristics of heritage elements (objective 4).

Objective 5, which is related to the process of assessing heritage learning, reveals that the most frequently used assessment instrument is practical work, followed by questionnaires with objective test-type questions. In objective 6, when asked about training needs and difficulties in relation to the teaching of heritage in primary education classrooms, the teachers responded that more training in heritage teaching was needed. As main difficulties, they point out the lack of coordination between schools and local heritage managers, the scarcity of teaching resources to be used in the classroom and insufficient specific training in heritage education.

Finally, with regard to objective 7, the level of knowledge of heritage from the perspective of local managers and primary school students is good, especially with regard to the most important heritage complex of Agrigento, the Valley of the Temples, but needs to be improved with regard to the other heritage elements of another era also present in Agrigento. In fact, in the category of proposals for improvement, the word "city" and the need to know the various architectural monuments of the city figure prominently. In this sense, both the adults interviewed and the students coincide in pointing out the same strengths and weaknesses in terms of knowledge of the heritage of Agrigento.

Having said this, which corresponds to an analysis of the total of the 102 responses obtained, it should be added that in the statistical tests for contrasting hypotheses carried out, it was found that there is uniformity in many



of the responses given by the teaching staff according to gender. Differences were found with regard to the teaching methodology used, which, on most occasions, are due to a more innovative vision on the part of female teachers than male teachers. In terms of age groups, there are significant differences ( $p=0.05$ ) between teachers aged between 31 and 40 years and those who are older, i.e. 50 years and over. The former tend to be more likely to use more innovative strategies and resources or to encourage greater student participation.

In this sense, the structural equation model carried out in this doctoral thesis has confirmed the existence of three models into which the teachers surveyed can be classified. The first of these, in which 59.2% of the teaching staff is situated, is a traditional model, which emphasises the greater role of teachers in the teaching-learning process and the use of techniques such as the master class and the textbook as the main didactic resource. On the other hand, the rest of the teachers who teach heritage in the history subject in Agrigento's primary schools are divided into two more or less balanced groups. A more student-centred approach, where students are the ones who construct the knowledge they learn, through strategies that encourage student participation (23.5%). And, a last teaching approach which is located in an intermediate position between the two, where the leading role is still held by the teacher, but which is regularly open to other more innovative strategies and resources (21.4%). It is therefore concluded that there is a need for more teacher training in heritage education, especially in the use of ICT resources and active teaching strategies, closer collaboration between the educational community and the heritage management and dissemination bodies of the city of Agrigento, and a greater diversity of teaching resources for heritage education.

Finally, it should be noted that the thesis is structured in two large blocks. In what is called the theoretical block, a theoretical reflection is made on cultural heritage in general and on the history of the city of Agrigento, through its heritage. The empirical part includes a methodological chapter describing the research carried out, a results chapter describing the data obtained for each of

the specific objectives and a discussion chapter in which the results are interpreted in the light of other publications and the context of Agrigento. Finally, there is a chapter with a didactic proposal consisting of three laboratories or workshops in which different sessions have been programmed to teach the heritage of Agrigento while learning, at the same time, contents and skills of historical thinking. The doctoral thesis concludes with a chapter of final conclusions, in which a personal reflective contribution is made, a section of references and appendices, which complement the information included in the main body of the doctoral thesis.

**Keywords:** education, primary school, history, methodology, heritage, teachers.

# INDICE

<b>INTRODUZIONE .....</b>	<b>22</b>
<b>1. SEZIONE TEORICA.....</b>	<b>29</b>
1.1. IL PATRIMONIO DI AGRIGENTO.....	29
1.1.1. <i>Quattro nomi per una storia ricca di cultura</i> .....	30
1.1.2. <i>Il patrimonio culturale materiale ad Agrigento</i> .....	42
1.1.3. <i>Il patrimonio culturale immateriale ad Agrigento</i> .....	68
1.2. LEGGI SUL PATRIMONIO ARTISTICO: EVOLUZIONE.....	116
1.3. LE CITTÀ EDUCATIVE.....	123
1.3.1. <i>Le città educative: casi di studio italiani</i> .....	126
1.3.2. <i>Le città educative: casi di studio esteri - Spagna</i> .....	132
1.3.3. <i>Le città educative: casi di studio esteri - Portogallo</i> .....	139
1.3.4. <i>Le città educative: casi di studio esteri - Francia</i> .....	143
1.4. LA DIDATTICA DEL PATRIMONIO.....	146
1.4.1. <i>Nuove tecnologie per la didattica del patrimonio</i> .....	161
<b>2. SEZIONE METODOLOGICA.....</b>	<b>165</b>
2.1. OBIETTIVI, IPOTESI E DESIGN DI RICERCA.....	172
2.2. STRUMENTI PER LA RACCOLTA DEI DATI.....	175
2.2.1. <i>Questionario sull'insegnamento del patrimonio (EducPatri)</i> .....	175
2.2.2. <i>Intervista scritta ai cittadini sull'insegnamento del patrimonio</i> .....	194
2.3. PARTECIPANTI.....	198
2.3.1. <i>Partecipanti al questionario EducPatri</i> .....	198
2.3.2. <i>Partecipanti alle interviste</i> .....	198
2.4. PROCEDIMENTO DELL'INVESTIGAZIONE E CRONOPROGRAMMA.....	199
<b>3. RISULTATI DELLA RICERCA .....</b>	<b>200</b>
3.1. RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 1.....	200
3.2. RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 2.....	202
3.3. RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 3.....	205
3.4. RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 4.....	212
3.5. RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 5.....	219
3.6. RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 6.....	221
3.7. RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 7.....	228
<b>4. DISCUSSIONE DEI RISULTATI.....</b>	<b>237</b>
4.1. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 1.....	237
4.2. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 2.....	240
4.3. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 3.....	242
4.4. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 4.....	245
4.5. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 5.....	251
4.6. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 6.....	252
4.7. DISCUSSIONE DEI RISULTATI DERIVATI DALL'OBIETTIVO 7.....	254
<b>5. PROPOSTA DIDATTICA. AGRIGENTO: CITTÀ EDUCATIVA.....</b>	<b>263</b>
5.1. L'IMPORTANZA DI AGRIGENTO CITTÀ EDUCATIVA.....	263
5.2. LA PROPOSTA DIDATTICA EDUCAGRIGENTO.....	268

<b>6. CONCLUSIONI .....</b>	<b>282</b>
<b>7. RIFERIMENTI.....</b>	<b>289</b>
<b>APPENDICI.....</b>	<b>315</b>

## INDICE FIGURE

FIGURA 1 MODELLO DI EQUAZIONE STRUTTURALE. FATTORE 1 .....	190
FIGURA 2 MODELLO DI EQUAZIONE STRUTTURALE. FATTORE 2. ....	192
FIGURA 3 MODELLO DI EQUAZIONE STRUTTURALE. FATTORE.....	194
FIGURA 4 COMPOSIZIONE CAMPIONE PER ETÀ.....	198
FIGURA 5 CONOSCENZA SUL PATRIMONIO REGIONALE .....	200
FIGURA 6 FORMAZIONE NELL'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO .....	201
FIGURA 7 LIVELLO DI PRESENZA DEL PATRIMONIO UNIVERSALE NEI DIVERSI AMBITI E STRUMENTI DI INSEGNAMENTO DELLA STORIA .....	203
FIGURA 8 LIVELLO DI PRESENZA DEL PATRIMONIO REGIONALE NEI DIVERSI AMBITI E STRUMENTI DI INSEGNAMENTO DELLA STORIA .....	204
FIGURA 9 LIVELLO DI INSEGNAMENTO DELLE TIPOLOGIE DI PATRIMONIO NELLA CLASSE DI STORIA .....	206
FIGURA 10 LIVELLO DI INSEGNAMENTO PATRIMONIO LEGATO ALLE DIVERSE PERIODIZZAZIONI STORICHE.....	207
FIGURA 11 TIPOLOGIA DI CONTENUTI TRASMESSA ATTRAVERSO L'INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO.....	210
FIGURA 12 LIVELLO DI ATTIVITÀ SVOLTE IN CLASSE PER L'INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO .....	212
FIGURA 13 TIPOLOGIA DI RISORSE DIDATTICHE USATE PER INSEGNARE IL PATRIMONIO.....	214
FIGURA 14 TIPOLOGIE DI STRATEGIE DIDATTICHE UTILIZZATE PER INSEGNARE IL PATRIMONIO.....	217
FIGURA 15 TIPOLOGIA DI VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO DEL PATRIMONIO .....	220
FIGURA 16 MOTIVAZIONE DI INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO .....	221
FIGURA 17 PRINCIPALI DIFFICOLTÀ PER L'APPRENDIMENTO DEL PATRIMONIO.....	224
FIGURA 18 DENDOGRAMA .....	229
FIGURA 20 NUVOLA DI PAROLE RELAZIONATE CON LA CATEGORIA DI CONOSCENZA DEL PATRIMONIO (ADULTI). ....	230
FIGURA 21 NUVOLA DI PAROLE RELAZIONATA CON LA CATEGORIA DI CONOSCENZA DEL PATRIMONIO (GIOVANI).....	232
FIGURA 22 NUVOLA DI PAROLE RELAZIONATA CON LA CATEGORIA SUGGERIMENTI (GIOVANI) .....	234
FIGURA 23 NUVOLA DI PAROLE RELAZIONATA CON LA CATEGORIA SUGGERIMENTI (ADULTI) .....	234
FIGURA 24 NUVOLA DI PAROLE RELAZIONATA CON LA CATEGORIA PERCEZIONE DEL PATRIMONIO.....	236

## INDICE TABELLE

TABELLA 1 CONNESSIONE TRA GLI ÍTEMS DEL QUESTIONARIO E GLI OBIETTIVI SPECIFICI.....	176
TABELLA 2 COMUNALITÀ .....	181
TABELLA 3 VARIANZA TOTALE SPIEGATA.....	184
TABELLA 4 MATRICE DEI COMPONENTI.....	185
TABELLA 5 ÍTEMS DEL QUESTIONARIO ASSOCIATI AL PRIMO FATTORE.....	188
TABELLA 6 ÍTEMS DEL QUESTIONARIO ASSOCIATI AL FATTORE 2.....	191
TABELLA 7 ÍTEMS DEL QUESTIONARIO ASSOCIATI AL FATTORE 3.....	193
TABELLA 8 CATEGORIE ASSOCIATE ALLE DOMANDE DELL'INTERVISTA.....	197
TABELLA 9 CONOSCENZA SUL PATRIMONIO REGIONALE TRA SESSI .....	201
TABELLA 10 FORMAZIONE DOCENTI EDUCAZIONE AL PATRIMONIO.....	202
TABELLA 11 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULLA PRESENZA PATRIMONIO UNIVERSALE (PU) .....	203
TABELLA 12 CONFRONTO (U DI MANN WHITNEY) TRA I SESSI SULLA PRESENZA DEL PATRIMONIO REGIONALE (PR).....	205
TABELLA 13 CONFRONTO (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULL'INSEGNAMENTO DELLE DIVERSE TIPOLOGIE DI PATRIMONIO .....	207
TABELLA 14 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULL'INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO IN RELAZIONE AI DIVERSI PERIODI STORICI.....	208
TABELLA 15 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SUL TIPO DI ATTIVITÀ REALIZZATE PER LAVORARE SUL PATRIMONIO.....	211
TABELLA 16 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULL'INSEGNAMENTO DI COMPETENZE STORICHE ATTRAVERSO IL PATRIMONIO.....	211
TABELLA 17 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULL'INSEGNAMENTO DI COMPETENZE STORICHE ATTRAVERSO IL PATRIMONIO.....	213
TABELLA 18 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULL'USO DI DIVERSI STRUMENTI PER L'INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO.....	215
TABELLA 19 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULLE STRATEGIE DIDATTICHE IMPIEGATE PER L'INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO .....	218
TABELLA 20 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULLE STRATEGIE DIDATTICHE IMPIEGATE PER L'INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO .....	218
TABELLA 21 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SULLA FORMA DI VALUTAZIONE DEL PATRIMONIO.....	219
TABELLA 22 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI SUI MOTIVI PER I QUALI INSEGNARE IL PATRIMONIO AGLI STUDENTI .....	222
TABELLA 23 COMPARAZIONE (U DI MANN-WHITNEY) TRA I SESSI RIGUARDO I PROBLEMI CHE SI INCONTRANO PER UN EFFICACE INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO .....	225
TABELLA 24 RESULTATI DELL'ANALISI DI REGRESSIONE PER TRE FATTORI .....	228
TABELLA 25 SCHEMA E CODIFICA CODIFICACIÓN DELLE DOMANDE DELL'INTERVISTA SCRITTA .....	229
TABELLA 26 OVERVIEW DEGLI OUTCOMES DI ITERAZIONE CON IL DESIGN.....	260

## Introduzione

La regione Sicilia è caratterizzata dalla presenza di un patrimonio culturale unico al mondo. Eppure, il “mondo” percepisce la sicilianità non per questa sua ricchezza culturale impareggiabile, ma per i risvolti tragici dovuti alla presenza nel territorio siciliano di un gruppo di potere criminale colluso a livello nazionale ed internazionale con altra organizzazione occulte che gestiscono affari illeciti e corrompono gli organi istituzionali. Quando si parla di Sicilia, si pensa quindi solo alla mafia. Eppure, la Storia ci insegna che la civiltà che si vuole definire occidentale non sarebbe esistita senza la Sicilia. Questa madre di civiltà ha lasciato i suoi segni indelebili, di bellezza e saggezza, in primo luogo e soprattutto sul territorio stesso e nelle pagine dei più grandi letterati ed artisti di tutti i tempi. In questo senso, insegnare il patrimonio culturale siciliano significa insegnare l'Occidente, nell'unica sua variabile unitaria, ovvero la cultura. Non esistono gli europei, non esistono gli occidentali, non esiste l'Unione Europea, esiste solo la cultura europea, poiché essa è l'unica cerniera ad unire popoli che dal punto di vista politico e socio-economico sono diversissimi. Pertanto, se l'ambizione più volte propinata di un “sogno” europeo potesse realmente divenire realtà, l'unico punto di necessaria partenza è la cultura e il patrimonio culturale.

La presente tesi di dottorato intende disegnare un quadro esaustivo sull'educazione al patrimonio in una città, Agrigento, in cui le tracce delle origini e degli sviluppi della cultura occidentale sono presenti in tutta la loro manifestazione di bellezza aristocratica e austera. La religione dei Greci è dipinta in quel gioiello di architettura, ancor oggi insuperato, che è rappresentato dalla Valle dei Templi. Agrigento è sì la città dei Templi, ma è molto altro, più umile forse, ma sempre incantevole. Nel centro storico cittadino sono presenti architetture di grande pregio di diversi periodi storici e il patrimonio immateriale è tra i più ricchi in Italia. Questo studio è stato dunque quello di proporre un modello di città educativa nella città di Agrigento a seguito di un'indagine empirica con metodologia mista in cui sono state rilevate percezioni ed opinioni di docenti e cittadini sull'importanza dell'insegnamento del patrimonio culturale della città.

La ricerca si inserisce dunque in un quadro in cui -da parecchi anni ormai- a livello nazionale ed sovra nazionale si sta cercando di promuovere un insegnamento della Storia attraverso il patrimonio e per il patrimonio, al fine di generare un processo virtuoso sia per lo sviluppo nei cittadini di competenze civiche e pensiero critico sia per lo sviluppo economico ed occupazionale dei territori coinvolti. In un altro grande paese di cultura -la Spagna- ma non solo si stanno incentivando progetti per realizzare città educative in cui economia e cultura si incontrano proficuamente. In Sicilia, la situazione è, invece, molto meno sviluppata, nonostante l'immense potenzialità del patrimonio culturale dell'isola. Il nostro lavoro può rappresentare dunque un contributo per la sensibilizzazione delle istituzioni e dei cittadini, soprattutto giovani verso queste tematiche.

Il patrimonio culturale si lega profondamente con il significato più importante dell'insegnamento della storia, ossia, la riflessione sull'eredità del passato da conservare e proteggere nel presente, di una concezione della storia che è per gli umani autoconoscenza. Conoscersi significa conoscere cosa si può fare e, siccome nessuno conosce ciò che può fare fin quando non tenta di farlo, l'unico indizio di cosa può fare è cosa l'uomo ha fatto. Il valore della storia, dunque, è l'insegnamento che ci dà riguardo a quello l'uomo ha fatto e quindi insegnarci ciò che l'uomo è (Collingwood, 1946). Pertanto, la storia ha un nesso stringente con il concetto del "fare" e, in questo senso, il patrimonio culturale diviene l'oggetto più evidente e tangibile del "fare" di un determinato popolo. L'insegnamento della storia attraverso il patrimonio può favorire quell'apprendimento significativo che la prospettiva teoretica del pensiero storico (*Historical Thinking*) ormai da tempo auspica (Lee, 2005; Lee et al., 2004; Lévesque, 2008; Seixas e Morton, 2013).

Numerosi studi recenti o abbastanza recenti hanno, in questo senso, evidenziato l'opportunità di legare il patrimonio culturale (musei, siti archeologici, ecc.) alla didattica della storia, in una prospettiva di rinnovamento didattico che si ispiri ad un apprendimento attivo dello studente, attraverso anche l'ausilio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Ibañez et al., 2014; Martín e Cuenca, 2011; Vicent e Ibañez, 2015). Questo si giustifica innanzitutto con il fatto che il patrimonio culturale si configura come una fonte storica primaria che assume un



valore elettivo per l' historical thinking. Difatti, Gómez e Miralles (2016) ed Egea e Arias (2020) sottolineano che le fonti e il metodo dello storico rappresentano un qualcosa di essenziale nella prospettiva dell' Historical Thinking. A ciò si connette, in aggiunta, la necessità per l' Historical Thinking di essere insegnato attraverso un metodo pedagogico che metta lo studente in un atteggiamento attivo e costruttivo nei confronti del suo proprio apprendimento (Gómez et al., 2020b) con la conseguente urgenza di programmare una formazione iniziale e in servizio dei docenti che tenga conto del bisogno di rinnovamento della didattica della storia, anche e soprattutto attraverso l'uso del patrimonio culturale presente nel territorio oppure raggiungibile attraverso la tecnologia virtuale (Sánchez et al., 2021).

In questa prospettiva appare chiaro che una funzione essenziale per lo sviluppo di una didattica del patrimonio efficace deve fare leva su tutta una serie di strategie e risorse che vengono messe in atto dal docente nel suo teaching. La scelta di opportune strategie e risorse rientra nella ossessiva ricerca da parte dei docenti di motivare gli studenti allo studio della disciplina storica. L' insegnamento del patrimonio può essere considerato in se stessa una strategia per risollevare le sorti didattiche di una disciplina in crisi (Frederick, 1993; Scott, 1989).

Alla luce di ciò, l' intreccio tra l' insegnamento della Storia e le teorie pedagogiche risulta imprescindibile e, ovviamente, si aggiunge l' inevitabile considerazione delle TIC quale strumento non solo di supporto, ma di integrato strumento pedagogico, che con le teorie pedagogiche stesse si intreccia in maniera indissolubile. Per tale ragione, una didattica che vuole dirsi innovativa non può non svilupparsi senza tenere in considerazione questa necessaria integrazione tra contenuti disciplinari, teorie pedagogiche e tecnologie. Il modello *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) (Herring et al., 2016; Koehler et al., 2013; Koh e Chai, 2014; Mishra e Koehler, 2006; Olofson et al., 2016) è un esempio di teorizzazione nella quale ciò di cui dicevamo sopra trova una sua completa realizzazione. La ratio più importante di questo modello si situa nella risoluzione di un problema con il quale gli insegnanti si sono dovuti confrontare negli ultimi anni. Sarebbe il fatto che si è creata una biforcazione nella

didattica, per la quale la didattica tradizionale basata sul contenuto disciplinare è stata sfidata dalla pedagogia e pertanto il contenuto e la sua perfetta padronanza che, nella visione classica, unicamente determina la capacità di insegnamento, è stato messo in discussione e posto in secondo piano dalla capacità pedagogica, in termini di metodo; in tale metodo ovviamente supportata significativamente dalla psicologia. Il modello di TPACK è stato elaborato innanzitutto per equilibrare questa situazione, mettendo sullo stesso livello le due visioni e considerandole, diremmo noi, banalmente, essenziali entrambe.

A tutto ciò si aggiunge il fatto che imprescindibile risulta la tecnologia e la sua straordinaria capacità di potenziare sia la qualità del contenuto che l'efficacia del metodo, legando entrambi, e generando quindi quell'apprendimento significativo degli studenti tanto auspicato. Potremmo dire che in ambito storiografico l'innovazione epistemologica e metodologica si incentra nell'emersione del nuovo paradigma dell'*historical thinking*, in cui l'insegnamento della disciplina trova la sua innovazione attraverso il superamento dell'insegnamento della *literacy* storica in funzione di formazione e certificazione dell'identità nazionale e del patriottismo.

Ecco dunque che gli insegnanti di storia si trovano di fronte a questa sfida. Modificare o rinforzare la propria didattica alla luce delle nuove esigenze della storia, da insegnare obbligatoriamente in conformità del paradigma dell'*historical thinking* (Barnes et al., 2017; Cochran e Zeichner, 2005; Darling e Bransford, 2005; Miralles et al., 2019; Sáiz e López-Facal, 2015). Ecco dunque che le strategie e le risorse che vengono utilizzate divengono uno specchio della didattica e non necessariamente devono seguire un percorso lineare e prestabilito per tutti i docenti. Tutto questo diviene ancor più vero se si sceglie di rinnovare la didattica della storia attraverso l'insegnamento del patrimonio ha infatti messo in evidenza le differenze che esistono tra Inghilterra e Spagna nell'insegnamento del patrimonio (Gómez et al., 2020b). In entrambi i casi l'obiettivo principale è identico: proporre una didattica di *historical thinking* attraverso il patrimonio; tuttavia, mentre i docenti in formazione -che compongono il target di docenti presi in considerazione -della Spagna mostrano

una predilezione verso una didattica che integra pienamente l'insegnamento del patrimonio con una metodologia di insegnamento-apprendimento il più possibile attiva e costruttivista, un più marcato tradizionalismo pedagogico connota la percezione dei giovani insegnanti di storia inglesi, che si sostanzia in una minore frequenza di utilizzo del patrimonio come risorsa.

In Italia, l'attenzione verso l'educazione al patrimonio segue la spinta propulsiva dell'Unione Europea che ha sviluppato nell'anno 2005 -dedicato allo sviluppo della cittadinanza attraverso l'educazione -il suo *European democratic citizenship, heritage education and identity*- in cui il valore del patrimonio come strumento educativo viene evidenziato invitando allo sviluppo di progetti o piani nazionali per la sua realizzazione e implementazione. Una serie di evidenze possiamo quindi trovare in letteratura sull'argomento (Borghi, 2019; Brunelli, 2013; Di Blas e Poggi, 2006; Dondarini, 2008; Mingozzi, 2019; Musci, 2013 e 2015).

Su questa idea, Antonaci et al. (2013) hanno messo in evidenza il ruolo delle risorse didattiche utilizzate nell'educazione al patrimonio, asserendo un'ovvia necessità di improntare l'insegnamento del patrimonio con l'ausilio di risorse tecnologiche. A tal proposito, essi analizzano il ruolo dei musei virtuali e concludono che l'utilizzo di questa risorsa, è ancora infrequente. In Spagna, in un recentissimo studio, Guerrero et al. (2021) mettono in evidenza che l'utilizzo delle risorse più innovative e tecnologiche sono valutate dai docenti del patrimonio come quelle maggiormente idonee a spostare tutta la didattica della storia verso posizioni distanti dalla tradizione della lezione frontale e simboleggiata dalla sua risorsa principe, ovvero il "sacro" libro di testo (López-Facal e Valls 2012; Prats e Valls, 2013).

Risulta quindi chiaro che approfondire le conoscenze riguardo le risorse che gli insegnanti di storia utilizzano quando scelgono il patrimonio come metodo e strumento può essere molto istruttivo, in considerazione del crescente interesse che i sistemi scolastici europei stanno dedicando a questa forma di istruzione, la quale si lega allo sviluppo economico e culturale del continente. Questo poiché il

patrimonio culturale rappresenta lo specchio più significativo e tangibile della sua identità, nonché la risorsa di attrazione di investimenti più determinante.

Per tutti questi motivi, questa tesi di dottorato ha lo scopo principale di indagare in che modo gli insegnanti di storia si avvicinano all'insegnamento del patrimonio in un territorio –Agrigento– in cui il patrimonio culturale rappresenta non solo per quel territorio stesso l'anima più profonda, ma si caratterizza in senso storico-artistico come l'anima profonda di tutto l'Occidente, per l'ovvio motivo che ad Agrigento abbiamo una delle manifestazioni più importanti di quella antichità greca, madre e culla d'Europa. L'analisi dell'insegnamento del patrimonio si concentra sullo studio del punto di vista degli insegnanti della scuola primaria su vari aspetti quali: la presenza del patrimonio nel curriculum, nei programmi, nei libri di testo e nelle lezioni di storia. Il tipo di patrimonio che viene insegnato, le strategie, le risorse e le attività che vengono utilizzate per farlo, come viene valutato l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti, quale motivazione hanno nell'apprendere il patrimonio, perché gli insegnanti pensano che il patrimonio debba essere insegnato, quali sono, secondo loro, le principali difficoltà nell'insegnarlo in classe, qual è il loro livello di conoscenza del patrimonio e della didattica del patrimonio e con quale profilo didattico si identificano.

La tesi è strutturata in due grandi blocchi. In quello che viene definito marco teorico troviamo una riflessione teorica sul patrimonio culturale in generale e sulla storia della città di Agrigento attraverso il suo patrimonio. La parte empirica, invece, è stata disegnata su due grandi obiettivi a cui corrispondono due metodi di ricerca, rispettivamente quantitativo e qualitativo. Lo studio quantitativo è stato realizzato mediante la somministrazione di un questionario *ad hoc* validato con tecniche statistiche. Un campione di docenti ha risposto alle domande dello strumento e i dati raccolti sono stati analizzati attraverso il software SPSS-AMOS e riportati in tabelle e grafici opportunamente commentati. Sono state realizzate principalmente analisi descrittive e semplici inferenze per determinare eventuali differenze in relazione a fattori sociodemografici come sesso ed età.

I dati per la seconda parte dello studio empirico sono stati raccolti attraverso una serie di interviste semi-strutturate. Il dato qualitativo è stato codificato attraverso il software Atlas.ti e poi l'analisi del contenuto è stato interpretato. A seguito dell'analisi dei dati, è stato realizzato un capitolo dedicato alla discussione dei risultati stessi. I ritrovamenti dello studio sono stati commentati e la disamina è stata condotta raffrontando le più importanti evidenze con quelle di altri studi precedenti. La tesi è stata completata poi riportando una descrizione accurata del progetto Agrigento città educativa a cui, infine, è seguita una breve riflessione personale conclusiva.

# 1. Sezione Teorica

## 1.1. Il Patrimonio di Agrigento

Come è stato più volte affrontato, la conoscenza della cultura storica, artistica e patrimoniale della propria città produce importanti effetti sulla consapevolezza dell'essenza identitaria; assimilato, quindi, il principio secondo cui "per costruire il futuro è necessario conoscere il passato", risulta adeguato il metodo educativo pedagogico "investigativo" concepito, appositamente, per lo studio della storia di Agrigento, attraverso il quale bambini e ragazzi potranno formare un bagaglio culturale ricco di appartenenza al luogo, maturando sia un amore autentico verso le proprie radici, sia il desiderio di poter agire maggiormente a favore della propria città. La storia di Agrigento, come vedremo in seguito, oltre che per i suoi scopi didattici e il suo splendido incanto, deve essere studiata anche perché profondamente ricca di valore, rappresentando, non solo il passato di una singola città, ma una porzione circoscritta dell'intera esistenza umana: è necessario, pertanto, riappropriarsi di quel buon orgoglio culturale che ha permesso, agli avi akragantini e a chi li seguì, di dar vita a una delle più ricche e fiorenti città del Mediterraneo, portandola a divenire simbolo di bellezza e maestosità in tutta la Magna Grecia e oltre.

Gli Agrigentini sono così immersi nella mollezza e nel fasto come se dovessero morire domani, ma tali case essi costruiscono come se dovessero vivere in eterno.

Questa famosissima citazione viene attribuita a Empedocle, filosofo e politico akragantino, che, con poche righe, riesce a descrivere lo stile di vita della popolazione dell'epoca, interamente votato al lusso, al godimento e all'assaporare ogni momento come se fosse l'ultimo.

### **1.1.1. Quattro Nomi per una Storia Ricca di Cultura**

Agrigento, nata con il nome di Akragas, fu fondata nel VI secolo a.C. da coloni provenienti dalle isole di Rodi e di Creta stanziatisi nella vicina città di Gela: questa *polis*, infatti, nacque dalla necessità avvertita dai Geloi di arginare l'espansione verso est della colonia megarese di Selinunte (fondata cinquant'anni prima); fu, quindi, collocata tra i fiumi Hipsas e Akragas. Narra Tucidide che circa 108 anni dopo la fondazione della loro città, i Geloi fondarono Akragas, denominando la città dal fiume; furono scelti come ecisti Aristinoo e Pistilo e alla colonia vennero date le istituzioni, che erano proprie di Gela. Akragas vide la luce, dunque, intorno al 580 a.C., derivando il nome dell'omonimo fiume che scorre nella parte orientale di Agrigento (Tucidide, citato da De Waele, 1971, p. 9).

Dopo soli dieci anni dalla fondazione, ebbe inizio la tirannide di Falaride; sotto questo governo tirannico, per circa un decennio, Akragas fu tormentata da lotte interne tra i coloni di Rodi e quelli di Creta, che portarono all'affrancamento della città dalla madre-patria Gela. Si registrò, così, un periodo di grande prosperità interna, caratterizzato dalla costruzione di templi e mura di fortificazione, oltre che di espansione territoriale, con l'ampliamento dei confini verso l'interno, tantoda fare di Akragas una grande e potente *polis* del Mediterraneo (De Juliis, 1998). Akragas, fin dalla sua fondazione, venne concepita come una grande città, con un'estensione di 450 ettari, circondata da un insieme di alture quali il colle di Girgenti, la Rupe Atenea, e la Collina dei Templi, che rappresentarono un sistema di difesa naturale. Di fatto l'abitato si sviluppava al centro delle tre colline, nella cosiddetta Valle dei Templi; le due colline, la Rupe Atenea e il Colle di Girgenti, impedivano un soddisfacente ricambio d'aria e, secondo una leggenda, il filosofo Empedocle fece realizzare un ampio taglio tra le due alture in modo da consentire ai freschi venti di tramontana di raggiungere la sottostante Akragas. Il sistema urbanistico dell'acropoli seguiva l'antico impianto Ippodameo: una maglia regolare composta da vie principali longitudinali, chiamate *plateiai*, tagliate ortogonalmente da vie perpendicolari, chiamate *stenopoi*, che definivano, così, degli isolati, chiamati *insulae*, ossia aeree destinate alla costruzione di case ed

edifici pubblici (Castagnoli, 1956). Polibio descrive una panoramica storico-topografica di Akragas:

La città di Akragas per tante cose differisce da molte altre città, ma ancora di più per la sua fortezza e soprattutto per la sua bellezza e costruzione. Essa dista 18 stadi da mare sì che non c'è nessuno che non sia partecipe dei benefici di esso. Il suo circuito è munito eccellentemente per natura e per l'intervento dell'uomo. Le mura girano su una roccia alta e scoscesa, la quale in parte era così per natura, in parte fu resa tale dalla mano dell'uomo. È circondata da fiumi: a mezzodì scorre quello che ha lo stesso nome della città, sul lato di occidente e di libeccio quello chiamato Hypsas. (pp. 9-10)

L'inizio del V secolo a.C. vide emergere un altro personaggio alla guida della città, Terone, artefice della grandezza di Akragas; sul piano politico-militare Terone riuscì, con l'aiuto di Gelone, tiranno siracusano, a sconfiggere i cartaginesi nel 480 a.C. nella piana di Himera. Grazie a questa vittoria la città estese i propri confini sino al fiume Himera, raggiungendo il suo massimo splendore e affermandosi come grande potenza e protagonista culturale del Mediterraneo. Nell'ambito dello sviluppo urbanistico vennero eretti santuari e molti templi, quali il Tempio della Concordia, il Tempio di Giunone, il Tempio di Giove, il Tempio dei Dioscuri e il Tempio di Vulcano che, sia nel settore agricolo che commerciale, svolsero un ruolo essenziale per l'economia cittadina: questo periodo, per i motivi suddetti, viene definito il "secolo d'oro". Dinanzi a tanto sfoggio di bellezza e magnificenza, il poeta Pindaro, nella XII Pitica, cantava così:

T'invoco, amica dello splendore  
Bellissima fra le città dei mortali,  
sede di Persefone, tu  
che sulle rive dell'Akragas  
ove pasci i tuoi greggi  
abiti il colle di belle dimore,  
regina [...].  
(Dalli Cardillo e Sciangula, 1997, p. 11)



Caduta la tirannide emmenide, così detta da Emmeo, avo di Terone, venne affidato al filosofo Empedocle il compito di redigere una riforma costituzionale; l'istituzione del nuovo governo di tipo democratico portò sia benessere economico che stabilità politica. Al tempo della spedizione ateniese in Sicilia nel 415 a.C., Akragas, rimanendo estranea e non schierandosi né con Atene, né con Siracusa, indebolì la sua posizione politica al punto da consentire a Cartagine, nel 406 a.C., dopo le conquiste puniche di Selinunte e Himera, di invaderne i territori; gli akragantini furono, così, costretti ad abbandonare le proprie abitazioni, mentre la furia conquistatrice si abbatteva sulla città, distruggendola del tutto. Solo nel IV sec. a.C., dopo circa sessant'anni, grazie al valoroso corinzio Timoleonte che sconfisse i cartaginesi, la città riacquistò un ruolo autonomo, ritornando a competere e a rivaleggiare con Siracusa. Nonostante questa lieve ripresa, Akragas incorse in nuove sconfitte a causa delle sue alleanze sbagliate: cadde, infatti, sotto il giogo despota di Finzia, del cui governo poco si conosce e al quale fece seguito l'invasione di Pirro.

Nella prima guerra punica Akragas, alleata dei cartaginesi, fu assediata dai romani che, nel 262 a.C., la occuparono e resero schiavi molti cittadini; nonostante la reazione cartaginese che riuscì, nel 255 a.C. (Brice, 2009; Galimberti, 2009), a riappropriarsi dei suoi ex territori, Akragas venne riconquistata dai romani alla fine della seconda guerra punica, sino a quando, nel 210 a.C., la *polis* scomparve totalmente e, sempre sotto il dominio di Roma, nacquero nuove istituzioni cittadine. I nuovi conquistatori ne cambiarono, così, il nome da "Akragas" ad "Agrigentum", ripopolando la città e provvedendo al restauro dell'area urbana e di alcuni templi; si alternarono diverse figure nella guida della città, dal pretore Mamilio al saggio Cornelio Scipione, sino a Emiliano Scipione, i quali restituirono alla città la sua originaria bellezza (Caldini, 1974; Gabba, 1975). Di questo periodo rimangono scarse testimonianze: sono pervenute solo alcune citazioni di Cicerone che menziona Agrigento come una delle più ricche e popolose città della Sicilia e dell'intero Mediterraneo; grazie, infatti, alla fertilità dei suoi territori, ebbero incremento i commerci marittimi, tanto

che l'Emporium di Agrigentum divenne uno degli empori principali del Mediterraneo, consentendo il potenziamento dell'economia cittadina.

Con la fine dell'Impero Romano d'Occidente nel 476 d.C., Agrigentum venne occupata prima dai barbari e poi, nel VI sec. d.C., dai Bizantini che introdussero il Cristianesimo in tutti i territori: si ricorda, infatti, che le catacombe e l'arte paleocristiana forniscono un'importantissima testimonianza storica relativa alla diffusione cristiana nell'agrigentino tra il II e il III sec. d.C. Nel frattempo la popolazione iniziò a spostarsi verso l'interno, nella zona del Quartiere Ellenistico-Romano, in seguito alle numerose incursioni straniere dei pirati saraceni; infatti, gli abitanti, incapaci di difendersi, migrarono verso la collina di Girgenti per una posizione più protetta, dando vita al villaggio trogloditico del Balatuzzo e abbandonando, così, gli antichi quartieri (Smith e Marghieri, 1971). L'espansione araba, con le sue scorrerie navali, aveva toccato più volte le coste della Sicilia nel VII e nel VIII sec. d.C., ma fu solo nel terzo decennio del IX sec. che l'isola venne ufficialmente invasa: la conquista del territorio fu assai lenta, tanto che i musulmani raggiunsero Agrigentum e la distrussero solo nel 829 (Amari, 1858).

La città, che a seguito della popolazione migrata si era spostata sul colle, continuò a mantenere la sua nuova localizzazione; gli arabi dominatori, quindi, per segnare la presenza della propria supremazia, decisero di dare un nuovo nome alla città, che così passò da "Agrigentum" a "Kerkent": i conquistatori, che soprannominarono Rabato il borgo fuori la città (era anche la parte più alta), provvidero anche alla costruzione di strutture difensive e all'edificazione di un castello che dominava l'intera vallata. Gli arabi di Sicilia entrarono in conflitto tra loro e Kerkent si trovò coinvolta in questi scontri sanguinosi tra i vari Emiri siciliani.

La città passò, così, da un governo a un altro, ma riuscì, comunque, a mantenere un certo equilibrio e, sotto i Kelbiti, dopo aver superato un periodo di anarchia, vide il potenziamento delle principali attività di produzione economica e commerciale (agricola e artigianale), insieme a un notevole incremento demografico e a un aumento considerevole della popolazione migrante sia da altri centri della Sicilia che dall'Africa. Kerkent, suddivisa in vari dislivelli, si

concentrò all'interno delle sue mura, su quella che oggi chiamiamo Collina di Girgenti; nell'impianto urbano erano presenti sia il tipico schema viario islamico che le abitazioni rupestri, costruite in muratura e realizzate con uso di paglia e terriccio; queste ultime, in particolare, ebbero un peculiare sviluppo in contrada Balatuzzo. La civiltà araba rimase fiorente in Sicilia fino al XI sec. d.C., quando continue lotte interne offrirono ai Normanni, nel 1061, l'occasione di intervenire militarmente nell'isola; solo, però, dopo un lungo assedio, nel 1087, Kerkent venne conquistata (Fazello, 1817) Il Sovrano normanno Ruggero I inizialmente non modificò l'organizzazione amministrativa, ma cercò di adeguarla a quelle che erano le nuove esigenze della città; sorse, quindi, il sistema feudale e il territorio venne diviso in signorie dedicate al commercio e alla produzione di cotone, sale, legno e prodotti derivati dalla pastorizia: Kerkent venne, così, dichiarata città demaniale. Ruggero nominò, inoltre, Gerlando di Besançon quale Vescovo della Diocesi della città e gli affidò il compito di restituirla alla fede cristiana; nel 1093, infatti, fu avviata la costruzione della Cattedrale, dell'episcopio e di una torre, localizzati nella parte più alta e siti nei pressi del castello per motivi di sicurezza, essendo la popolazione, al momento, ancora musulmana. Inoltre, in questo periodo iniziò a svilupparsi una struttura urbanistica regolare; il nucleo abitativo si concentrò, inizialmente, attorno alla cattedrale, sino a espandersi, negli anni successivi, verso est: il primo nucleo prese il nome di quartiere "TerraVecchia", il secondo di quartiere "TerraNuova" (Gregorio, 1831).

Un altro momento importante risale al Medioevo, quando Kerkent, diventata città regia, acquisì il nome di "Girgenti"; durante il periodo normanno, Ruggero II (figlio di Ruggero I) conferì notevole importanza ai traffici commerciali, creando nuove importanti trazzere regie mirate allo sviluppo delle comunicazioni e dei commerci. Ruggero costrinse anche i signori feudali a giurargli completa fedeltà e a ricevere da lui, come feudo, i poteri giudiziari, fiscali e militari che già esercitavano; è in questo modo che, a Girgenti, si formarono i primi veri baronati.

Nella seconda metà del XII sec., tra le agitazioni interne e le guerre esterne combattute contro gli imperatori di Oriente ed Occidente, in Sicilia regnarono i sovrani Guglielmo I "il Malo", erede al trono di Ruggero II, e Guglielmo II "il

Buono". In particolare, Guglielmo I dovette affrontare una difficile situazione politica causata dalla minaccia dell'impero germanico di Federico Barbarossa (duca di Svevia, re di Germania, imperatore del Sacro Romano Impero e successivamente Re d'Italia) che scese più volte in Italia, ma senza riscuotere grandi successi. Durante il suo regno, per domare la rivolta di vari comuni italiani che non riconoscevano più l'autorità dei funzionari imperiali, Federico Barbarossa rase al suolo alcune città lombarde, per poi allontanarsi e ripiegare in Germania. In sua assenza il Papa Alessandro III, ormai riconosciuto da quasi tutti i sovrani d'Europa, riuscì a insediarsi nuovamente a Roma nel 1165, fornendo ai comuni Lombardi, ancora una volta, tutto il tempo necessario per organizzarsi in modo efficace; in questo periodo venne, infatti, costituita la Lega Lombarda, appoggiata dal Regno di Sicilia e alla quale si allearono anche altri comuni, come Agrigento. La situazione creatasi costrinse Federico Barbarossa alla resa, obbligandolo a riconoscere il Papa Alessandro III e a firmare, nel 1183, la pace di Costanza (Bordone, 1983).

In virtù del matrimonio con Costanza D'Altavilla, Enrico VI, erede di Federico Barbarossa, rivendicò per sé il trono di Sicilia e, alla morte del padre, assunse il titolo di Sacro Romano Imperatore, venendo incoronato Re d'Italia; dopo la sua incoronazione, si avviò verso sud per conquistare la Sicilia. Nel 1189 i baroni e i prelati del regno si riunirono e proclamarono Tancredi, figlio di Ruggero II e ultimo erede della famiglia d'Altavilla, come Re di Sicilia; dopo una lunga serie di scontri e interventi militari, alla morte di Tancredi, il secondogenito Guglielmo III divenne erede al trono di Sicilia, sotto, però, la reggenza della madre Sibilla. Successivamente, dotato di un poderoso esercito e sicuro di non incontrare nessuna resistenza normanna, Enrico VI riuscì a conquistare la Sicilia, facendo deporre la corona alla regina Sibilla: Girgenti, tuttavia, godette di una certa prosperità solo sotto il regno di Federico II, erede al trono di Enrico VI, che riuscì a liberare, definitivamente, Girgenti dagli ultimi musulmani (Delle Donne, 1998).

In seguito, per paura della crescente potenza dell'erede di Federico II, Manfredi, il Papa Clemente IV scomunicò quest'ultimo, proclamando Carlo D'Angiò nuovo Re di Sicilia: la sua politica repressiva e le sue imposizioni fiscali portarono, però,

alla ribellione siciliana. Gli abitanti dell'isola, inoltre, in disaccordo con la decisione di trasferire la capitale da Palermo a Napoli e stanchi di un governo rigido e dispotico, insorsero nella guerra del Vespri il 31 Marzo del 1282, cacciando via i francesi (Runciman, 1986). In soccorso alla rivolta sbarcarono gli aragonesi, sotto il comando di Pietro III che occupò la città, costringendo Carlo D'Angiò a ritirarsi. Pietro III venne incoronato, quindi, Re di Sicilia, e concesse all'isola la sua propria autonomia, istituendo, a tale scopo, il parlamento siciliano, presieduto dal Re e composto da varie figure quali conti, baroni e feudatari. Successivamente, nella conduzione del regno, si avvicendarono Alfonso III d'Aragona, Giacomo II d'Aragona e Federico III d'Aragona (Vagnoni, 2021).

Nella città i primi spagnoli insediati furono i Puyades, ebrei di nobile famiglia che si stanziarono nel cosiddetto "ghetto degli ebrei", sito nelle vicinanze del quartiere nobiliare del centro abitato. Verso la fine del '200 cominciò ad affacciarsi un'altra "Signoria", ossia quella della potente famiglia dei Chiaramonte, che vide incrementare il patrimonio familiare grazie al fortunato matrimonio di Federico I con "Marchisia Prefoglio", discendente da una famiglia agrigentina che aveva ereditato vari possedimenti e feudi in questo territorio. Con l'avvento di Re Martino, nel 1398, alla città vennero confermati gli antichi privilegi e il settore commerciale ricevette notevoli impulsi. In questo periodo tutte le attività mercantili cittadine acquisirono un ruolo centrale, facendo di Girgenti uno dei più importanti porti della costa meridionale della Sicilia.

Sotto la famiglia Chiaramonte e la famiglia Montaperto, la città assunse un assetto urbano più definito: si deve ai Chiaramonte la costruzione della cinta muraria che includeva, oltre che il vecchio quartiere chiamato "Terravecchia", anche il piano della Bibirria, il Castello arabo, la Chiesa dell'Itria, la Chiesa di Sant'Alfonso, il Palazzo Vescovile, la Cattedrale, la Piazza Don Minzoni, il Seminario e la Chiesa di Santa Maria dei Greci. La cinta, nel tempo, si estese verso i nuovi borghi di Santo Spirito, localizzati a "Terranuova", verso est nella zona di San Michele e nella parte bassa verso i quartieri di San Pietro e San Francesco. Vista la morfologia del Colle, la città si sviluppò su vari terrazzamenti, con un tessuto urbanistico molto fitto e irregolare; le mura, per rafforzare la difesa,

nella parte meridionale erano dotate di numerose torri che collegavano la città con dieci porte distribuite lungo la cinta: Porta di Ponte, l'unica porta oggi rimasta di cui si conserva ben poco, Porta dei Cavalieri, Porta Bibberia, Porta Madonna degli Angeli, Porta del Marchese, Porta dei Panettieri, Porta dei Pastai o dei Saccaioli, Porta di Mare e Porta di Mazara, utilizzata, quest'ultima, per andare al porto della città. Dai primi anni del '400, la Sicilia ospitò il primo viceré: l'inserimento di questa nuova figura segnò un periodo di grande decadenza, contrassegnata dal malgoverno dei vari viceré e da molte rivolte popolari, a cui anche Agrigento partecipò, ribellandosi al governo dei viceré Moncada. La città conobbe, quindi, diverse crisi economiche e politiche che comportarono un graduale spopolamento dovuto, non solo alle numerose epidemie, ma anche e soprattutto alla politica di ripopolamento dei feudi, voluta da diverse famiglie agrigentine, che intendevano così fondare nuovi centri agricoli sul territorio (Sardina, 2011).

Nel '700, durante il passaggio dell'isola al potere degli Asburgo d'Austria, con Carlo IV, a cui si dovette l'inizio dei lavori del molo di Girgenti, fiorirono numerose attività economiche e sociali, dando vita a una ripresa delle attività costruttive: è proprio nell'ottica di questa ripresa, databile tra la fine del Settecento e l'inizio dell'Ottocento, che la città beneficiò profondamente della nuova dinamica edilizia, in particolare nell'ambito del tessuto urbano del centro storico, grazie a una serie di interventi, quali il rifacimento plano-altimetrico della "Via Roma", oggi "Via Atenea", e la costruzione dei palazzi signorili delle più importanti famiglie nobiliari dell'epoca (famiglia "Borsellino", famiglia "Contarini", famiglia "Genuardi", famiglia "Costa", famiglia "Barone Celauro").

Girgenti si arricchì, così, di numerose chiese e conventi, come la Chiesa di San Francesco di Paola, la Chiesa di San Domenico, la Chiesa di San Lorenzo, la Chiesa di Santa Rosalia e la chiesa di San Giuseppe. Vennero riprese importanti strutture come il Monastero di Santo Spirito e numerosi altri edifici nobiliari. Il risveglio economico e sociale dei primi del '700 lo si dovette anche all'impegno del Vescovo Gioeni, che fondò lo "Istituto Gioeni per le Arti e i Mestieri" e provvide alla necessità dei più poveri, e del Vescovo Andrea Lucchesi Palli, che nel 1765

diede un forte impulso culturale tramite la costruzione della Biblioteca Lucchesiana (Di Fede, 2005).

Passata sotto il regime dei Borboni del Regno di Napoli, Girgenti divenne Capovalle della Sicilia, con conseguenti effetti sul futuro politico e amministrativo della città. Nel dicembre 1816, in particolare, Ferdinando IV riunì in un unico Stato i regni di Napoli e di Sicilia con la denominazione di Regno delle Due Sicilie, assumendo il nome di Ferdinando I delle Due Sicilie; tale azione privò la Sicilia della Costituzione e del Parlamento Siciliano, portando Palermo alla perdita delle sedi centrali del governo e provocando malumori nell'opinione pubblica siciliana: il malcontento si concretizzò pochi anni dopo con la rivolta indipendentista del 1820. Girgenti fu, così, la prima tra le città dell'isola a seguire l'appello dei palermitani e a proclamare la rivoluzione, il cui ricordo, unito al desiderio di riscatto, fece nascere alcune associazioni segrete che la guidarono durante i moti del 1848. Nonostante la ricerca della libertà, le condizioni della città rimasero a lungo precarie, sia dal punto di vista igienico-sanitario sia dal punto di vista economico e sociale: Girgenti, infatti, non partecipò allo sviluppo culturale che si ebbe in altre città del regno, ma si avviò, anzi, a una lenta e grave decadenza caratterizzata da un forte e diffuso analfabetismo e dalle gravi condizioni in cui versava il popolo; solo più tardi, si ebbe, una ripresa culturale tra le classi più agiate.

Dopo le prime rivoluzioni, come quelle del 1820 e del 1848, vennero avviati, dall'Intendente Borbonico Palizzolo, importanti attività mirate a nuove occasioni di lavoro per i molti disoccupati, al fine di recuperare il consenso fra i cittadini. Iniziarono i lavori per la costruzione dell'odierno Viale della Vittoria, che è tra le strade più importanti della città, che unisce la Rupe Atenea al il Colle di Girgenti; vennero ultimati i giardinetti di Porta di Ponte e venne costruita una delle più importanti ville della città, il cui accesso era posto in Piazza Vittorio Emanuele e che, inizialmente dedicata alla regina borbonica Maria Teresa, dopo la liberazione, fu intitolata a Garibaldi. Girgenti, a partire dalla seconda metà del XIX sec., fu soggetta a una trasformazione che modificò, in un certo senso, il patrimonio urbano esistente, operando, attraverso sventramenti, ampliamenti

edilizi e demolizioni di alcuni edifici civili e religiosi di notevole pregio artistico e architettonico, la perdita parziale dell'antico tessuto medievale. Questo sviluppo urbanistico portò a oltrepassare la cinta muraria che, fino a quel tempo, era il limite espansivo della città. Nel 1850 si pose attenzione alla pavimentazione stradale principale, migliorando il collegamento tra la città e il Quadrivio Spinasantà, ossia il primo quartiere in periferia dove vennero costruiti la stazione bassa e la strada che collegava quest'ultima al porto. Inoltre, sempre in questo periodo, nella Piazza Vittorio Emanuele si costruirono il palazzo della Prefettura e il Palazzo Vadalà (Del Pozzo, 1857).

Nel 1860, durante la spedizione dei mille che appoggiava le rivolte scoppiate nell'isola per capovolgere il governo borbonico, i volontari riuscirono, dopo una serie di battaglie vittoriose contro l'esercito borbonico, a conquistare tutto il Regno delle Due Sicilie, compresa la città di Girgenti che accolse le truppe garibaldine, permettendo così l'annessione al Regno d'Italia (Cesare, 2017). Dopo la cacciata borbonica, con l'Unità d'Italia l'amministrazione comunale ritenne di dover migliorare il sistema urbanistico della città e come prima cosa venne modificata Porta di Ponte, considerata priva di eleganza; nel 1868, quindi, si trasformò completamente l'antico ingresso, rendendolo in stile neoclassico e delimitandolo da due edifici che richiamavano l'architettura ionica e su cui furono scolpiti dei bassorilievi con gli stemmi della città; sfortunatamente, per fare ciò venne demolito parte del palazzo Mendolina. Il nuovo ingresso immetteva, quindi, nella Via Atenea, la principale arteria del centro storico che prendeva il nome dalla dea Athena, alla quale venne anche dedicato un tempio sull'acropoli: inizialmente un semplice tracciato non pavimentato, Via Atenea subì, sul finire del '800, un progetto di risanamento e sistemazione stradale che mirava al rifacimento della pavimentazione tramite lastre di basalto e al prolungamento viario con la realizzazione di Piazza Pirandello.

Anche altre strade importanti furono soggette a miglioramenti; si crearono, infatti, nuove piazze come Piazza Cavour, realizzata dallo scavo della roccia della Rupe Atenea sul versante meridionale; si ristrutturarono le piazze esistenti come Piazza Purgatorio, Piazza Gallo, Piazza San Giuseppe, Piazza Pirandello; si



migliorò l'illuminazione pubblica; si rifecero le facciate degli antichi palazzi nobiliari; si costruirono, infine, numerose scuole per ridurre l'analfabetismo. Nel periodo post-risorgimentale, purtroppo, però, non si riuscì a trovare soluzione per i secolari problemi economici e sociali della città, la quale, nonostante l'essere diventata una delle principali produttrici di zolfo, necessitava un interesse e un sostegno per la commercializzazione e l'esportazione del prodotto maggiore rispetto a quello attuato.

Alla fine del secolo esplose, quindi, in tutta la provincia agrigentina, il movimento popolare dei fasci siciliani: un movimento di massa di ispirazione liberale, democratica e socialista, costituito da zolfatari e contadini che fu subito represso dal governo italiano e dal presidente del consiglio, ossia il siciliano Crispi (Schneider, 1986). All'inizio del '900, però, un graduale processo di modernizzazione portò qualche beneficio che si manifestò con una sensibile diminuzione dell'analfabetismo, con la realizzazione di numerose opere pubbliche (Villa Bonfiglio) e con la risistemazione di piazze (Piazza Cavour).

Nella prima metà del '900 il Fascismo, che continuava la sua opera di miglioramento urbanistico, registrò una grande produzione architettonica: dalla Casa del Fascio al Palazzo del Governo, dalle scuole agli uffici postali e alle stazioni ferroviarie, dalla casa dell'Opera Nazionale Balilla ai centri urbani; edifici, questi, realizzati in tutto il paese per poter imprimere il forte marchio del regime. In questo periodo nacquero anche i "centri di servizio", ovvero complessi urbani che servivano per offrire attività primarie alla popolazione delle campagne e che portarono alla nascita dei borghi rurali, diventando elementi caratteristici dell'entroterra locale configurati come simbolo della presenza dello stato nei territori.

Durante il ventennio fascista Benito Mussolini visitò Girgenti per ben due volte, sia nel 1924 sia nel 1937. In queste occasioni vennero inaugurate opere pubbliche, quali il Monumento ai Caduti all'interno della villa Bonfiglio nel 1923. Altre opere pubbliche realizzate durante il periodo fascista furono la Stazione Centrale e Piazza Marconi (Licata, 1965).

Importantissima data è quella del 1927, durante la quale il consiglio comunale della città decise di cambiare il nome della città in “Agrigento”, derivato da quello romano Agrigentum. Altri edifici furono costruiti all’interno della città: in particolare, in Piazza Vittorio Emanuele, considerata il centro di tutte le manifestazioni fasciste, per delimitare il fronte nord che si presentava con un costone roccioso, si edificarono due edifici che potessero rappresentare ed esaltare la grandezza del regime. Nel 1929 venne realizzata la Casa del Balilla, con un prospetto monumentale e maestoso che si affacciava sulla piazza; adiacente alla Casa venne realizzato il Palazzo delle Poste e Telegrafi, concluso nel 1936 e configurato come un edificio a volume circolare contrapposto alle forme rigide dei vicini edifici. Dalla realizzazione di questi due interventi si ottenne un’area chiusa su quattro lati, tale da delimitare i confini spaziali della grande piazza, che mantenne questo aspetto sino al secondo dopoguerra, cioè sino a quando, nel 1949, cominciarono a essere costruiti altri edifici (Minutoli, 2013)

È importante ricordare come la seconda Guerra Mondiale causò gravi danni alla città e che, a seguito dei bombardamenti, molti edifici, chiese e conventi vennero gravemente danneggiati. Gli anni del secondo dopoguerra, specialmente gli anni ‘50 e ‘60, videro la città senza nessun piano regolatore e senza nessun tipo di controllo territoriale; la costruzione incontrollata di nuovi edifici, priva di ogni freno, non risparmiò neanche le zone geologicamente instabili. Palazzi dalle linee moderne sorsero, quindi, nel centro storico, senza riuscire ad armonizzarsi con quanto esisteva nell’ambiente circostante. Il 19 luglio del 1966, la frana di Agrigento disastò la parte nord-occidentale della città, toccando il quartiere del Rabato e la Cattedrale, ma anche i quartieri dell’Addolorata e di Santa Croce, che, a seguito della frana, vennero abbandonati e lasciati in una condizione di degrado. Questo evento scosse l’opinione pubblica che denunciò l’espansione incontrollata della cementificazione ad Agrigento, così come in tutta l’Italia: l’anno successivo, infatti, un’inchiesta portata avanti dallo stesso Ministro dei Lavori Pubblici portò all’approvazione della legge del 6 Agosto 1967, n.765, detta la “Legge Ponte”, che limitava le possibilità di edificare nei comuni sprovvisti di strumenti urbanistici.

La frana di Agrigento, nonostante i suoi effetti devastanti, contribuì a creare una politica del territorio, fissando sia limiti che vincoli legati alla natura del suolo, al fine di usarlo nel migliore dei modi, senza sfruttamenti illeciti. Una delle conseguenze di questa frana fu la nascita di quartieri come quello di Villaseta, ossia atti a offrire riparo e alloggio alle famiglie colpite dalla calamità: la scelta urbanistica di edificare il quartiere Villaseta in una posizione strategica per le sue caratteristiche geologiche, presenta, sfortunatamente, ancor oggi, quel carattere di marginalità, indipendentemente da qualunque tipo di pensiero legato a un decentramento dei servizi per un miglior collegamento con il centro cittadino. Attraverso un piano di fabbricazione per lo sviluppo urbanistico ed edilizio della città, oltre a Villaseta, nacquero anche i quartieri di Villaggio Mosè, di San Giusippuzzu, di Fontanelle e di Monserrato; dopo quasi un trentennio, però, questa espansione urbanistica della città continua a essere un vero e proprio fallimento urbanistico, sociale ed economico (Messina, 2014).

Attuale è, però, la sensibilizzazione urbana sull'importanza di operare sapientemente sul territorio antropizzato, grazie a concorsi di architettura, scelte ecologiche e insegnamenti didattici mirati all'acculturamento delle nuove generazioni; gli obiettivi che si desiderano raggiungere sono, infatti, quelli di una nuova politica territoriale, basata su una modalità del costruire nuova, amorevole e più consapevole.

### **1.1.2. Il Patrimonio Culturale Materiale ad Agrigento**

Da come si evince nel precedente capitolo, la città di Agrigento possiede un notevole patrimonio culturale, formatosi in 2600 anni di storia e contaminato da numerose dominazioni straniere che lo hanno arricchito e accresciuto; tale patrimonio non è altro che l'insieme delle risorse culturali, che si ripartiscono in "materiali" e "immateriali" e che si identificano come eredità di un passato trasmissibile alle nuove generazioni, quale espressione identitaria storica.

Le categorie citate, ovvero il patrimonio culturale materiale e immateriale, grazie alla sempre maggiore consapevolezza evolutiva, hanno raggiunto un traguardo importante nel 2003, attraverso la “Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale”, conclusasi a Parigi il 17 ottobre e concorde sull’idea che le intese, le considerazioni e le decisioni concernenti i beni culturali e naturali hanno nuovamente bisogno di essere arricchite e integrate mediante nuove e fresche disposizioni relative al patrimonio culturale immateriale (UNESCO, 2003). Lo scopo della suddetta si configura nella salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, assicurandone il rispetto e promuovendone la conoscenza a tutti i livelli territoriali, ma anche incoraggiando il sostegno e la cooperazione internazionale.

Secondo l’art. 2 della Convenzione, il patrimonio culturale immateriale si identifica ne:

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. (UNESCO, 2003, p. 2)

Il patrimonio immateriale, a differenza di quello materiale, fisico, si trova su un piano completamente differente, poiché impalpabile e incorporeo e, pertanto, di complessa identificazione; la sua tangibilità, però, è inversamente proporzionale

all'unicità e all'importanza conoscitiva della sua essenza, da cui dipende, in parte, anche la maturazione del patrimonio materiale stesso. Se con il patrimonio materiale si indicano beni fisici dall'elevato pregio storico e artistico, quali edifici, monumenti, chiese, strade, piazze, ecc., con il patrimonio immateriale si specificano tradizioni, canti popolari, giochi, consuetudini sociali, riti, festività popolari, arti dello spettacolo, artigianato, ecc., ovvero tutto ciò che è espressione e identità di una comunità circoscritta e ben definita (Blake, 2008; Labadi, 2013)

Le due componenti patrimoniali hanno, oramai, raggiunto una loro identità e regolamentazione di tutela, ma, nonostante ciò, mantengono fra loro una diretta relazione, un intreccio che attraversa la storia e che sviluppa ramificazioni e produzioni. Grazie, però, alla distinzione fra materialità e immaterialità del patrimonio, che ne ha permesso una specifica metodologia protettiva, si riesce ad avere una piena fruizione degli stessi, conservando intimamente la consapevolezza della loro importanza esistenziale e lavorando a una loro completa salvaguardia e trasmissione (Ahmad, 2006; Munjeri, 2004; Ruggles e Silverman, 2009; Vecco, 2010).

**La Valle dei Templi.** La Valle dei Templi di Agrigento, localizzata sulla costa meridionale della Sicilia, grazie al suo fascino antico e vetusto, alla sua maestosità costruttiva e alla straordinaria ricchezza del suo paesaggio, si configura, oggi, come uno dei più conosciuti, amati e apprezzati siti archeologici del mondo intero. La sua fama si rifà all'unicità dei luoghi che gli appartengono e che, con estrema poesia e semplicità, hanno ancora la capacità di raccontare un passato lontano, intriso di storia, che si rispecchia nelle ambientazioni pure e verdeggianti della sua natura. Giunti per la prima volta alla Valle, infatti, grazie al clima mediterraneo e particolarmente piacevole di cui gode, ciò che ci si trova dinanzi è un paesaggio mozzafiato: la limpidezza del cielo, intagliato dalla lussureggiante vegetazione e in cui si staglia il giallo e l'ocra delle possenti pietre; un'immagine altamente rievocativa, che conduce all'idea di come poteva essere vivere in quelle epoche (Cotecchia et al., 1995). Un'altra chiave della sua attrattiva risiede nell'eccezionale stato di conservazione dei templi che, nonostante l'incuria dovuta al tempo e alle intemperie, riescono, in modo più o meno completo, a offrire una chiara immagine della loro forma originale. Meta

turistica molto ambita e parco archeologico dal 2000, oggi la Valle si mostra come simbolo, non solo della città, ma anche dell'intera regione, estendendosi per circa 1300 ettari.

La Valle dei Templi, risalente al periodo ellenistico e corrispondente all'antica *Akragas*, per via del suo eccezionale valore universale e per i motivi sopracitati, è annoverata nella lista dei patrimoni dell'UNESCO dal 1997, vantando un eccezionale patrimonio archeologico quale forma della più alta espressione dei templi dorici e, pertanto, della cultura e dell'arte greca. I criteri UNESCO che le hanno concesso l'ingresso alla lista sono quattro, così come riporta la scheda ufficiale al sito <http://whc.unesco.org/en/list/831>:

Criterio (I): la Valle dei Templi è uno dei siti più importanti dell'arte e della cultura greca, poiché ospitante numerosi templi dorici.

Criterio (II): il sito archeologico di Agrigento è testimonianza di un importante scambio di valori umani, configurandosi come una delle principali città della regione mediterranea, grazie alla sua eccezionale influenza greca.

Criterio (III): Agrigento è una delle più grandi città dell'antica regione mediterranea e si manifesta quale straordinaria testimonianza della civiltà greca con eccezionali condizioni conservative.

Criterio (IV): I templi della Valle appaiono come edifici esemplificativi dell'architettura greca e sono considerati tra le rappresentazioni più straordinarie dell'architettura dorica in tutto il mondo.

I Templi, luoghi sacri destinati al culto politeista, nell'impianto urbano dell'epoca, erano posti a circondare l'antica città, ovvero la *polis*: per quanto concerne la loro collocazione sul territorio, la maggior parte di loro, come è possibile constatare tutt'oggi, si erge su una collinetta e, disposti quasi in fila, da est a ovest, si individuano il Tempio Giunone, il Tempio della Concordia, il Tempio di Ercole, il

Tempio di Giove Olimpico e il Tempio dei Dioscuri; poco lontano compaiono anche, più a sud, il Tempio di Esculapio, al di là del Giardino della Kolymbetra, il Tempio di Vulcano e, a nord del cimitero di Bonamorone, il Tempio di Demetra; a differenza dei precedenti, distante da essi, solo il Tempio di Athena che sorge sul Colle di Girgenti (Ferrara e Campioni, 2005).

Le denominazioni con cui, attualmente, vengono indicati i templi agrigentini vennero proposte, nel '500, dallo storico Tommaso Fazello; in realtà, però, alcune di loro non possiedono solide fonti storiche sufficientemente provate o, addirittura, si basano su notizie infondate: un esempio si concretizza con i Templi di Ercole, Demetra, Esculapio e Giove Olimpico. Come accennato, i maestosi templi erano collocati in modo da circondare la città e, quindi, non erano siti sull'Acropoli, come, invece, accadeva tradizionalmente; a questa osservazione nasce spontanea, quindi, la domanda sul perché gli Akragantini scelsero un luogo di edificazione diverso dal solito: le due teorie principali che cercano di dare risposta sono, nella prima ipotesi, che i templi fossero stati edificati lungo la linea meridionale delle mura in modo da essere difesi dagli dei proprio in quella porzione di territorio più vulnerabile; nella seconda, che i templi fossero stati costruiti in quella posizione per ostentare la grande ricchezza e l'immenso prestigio di cui la città godeva nel V sec. a.C.

Così come è pervenuto da studi e ricerche, in origine le colonne dei templi erano rivestite di bianco e la trabeazione possedeva fregi e bassorilievi di differenti colorazioni: la loro composizione restituiva un'elevata grandiosità. Nelle epoche successive, però, non da meno fu la poetica raccontata dai suoi ruderi, immersi nel verde e incorniciati dalla luce del crepuscolo e dall'idillio d'incantevoli aurore: in quest'armonia risiede il fascino che ha emozionato tutti i suoi visitatori.

Mai visto in tutta la mia vita uno splendore di primavera come stamattina al levar del sole [...] Dalla finestra vediamo il vasto e dolce pendio dell'antica città tutto a giardini e vigneti, sotto il folto verde s'indovina appena qualche traccia dei grandi e popolosi quartieri della città di un tempo. Soltanto all'estremità meridionale di questo pendio verdeggiante e

fiorito s'alza il tempio della Concordia, a oriente i pochi resti del Tempio di Giunone; ma dall'alto l'occhio non scorge le rovine di altri templi [...] corre invece a sud verso il mare. (Goethe, 1787, p. 303)

Il grande poeta tedesco J. W. Goethe (1749-1832), affacciato alla finestra del suo alloggio e ispirato dalla bellezza e dal sentimento fiorito dopo aver visto il panorama agrigentino della Valle sotto i colori dell'alba, scrive queste semplici parole, all'interno delle quali, però, si coglie tutto il suo immenso stupore e la sua meraviglia nei confronti di uno spettacolo così indescrivibile.

Indubbia è la maestosità delle costruzioni dei templi dorici akragantini, di cui spesso ci si interroga a riguardo della tecnica costruttiva impiegata per la loro edificazione; i mezzi di cui disponevano al tempo, infatti, oggi ci rendono inverosimile la realizzazione di opere con un tale grado di perfezione. Importanti studi sulle tecniche costruttive dell'architettura templare dorica ad Agrigento furono portati avanti da Antonino Arancio, al tempo guida e primo custode della Valle dei Templi, che, insieme a Sir Alexander Hardcastle, (mecenate appassionato di archeologia, rimasto folgorato dallo splendore del luogo tanto da decidere di rimanervi per il resto della sua vita, acquistando l'incantevole Villa Aurea), e all'allora giovane archeologo Pirro Marconi, partecipò a numerosi scavi e sessioni di recupero, le quali servirono alla valorizzazione e ristorazione del sito.

La pietra utilizzata per l'edificazione dei templi, tipica del territorio agrigentino, è il tufo arenario, una pietra porosa di origine sedimentaria marina, molto lavorabile, ma anche molto friabile. Per ottenere le pietre, denominate "conci", necessarie alla composizione del tempio, si procedeva all'estrazione dalla cava tramite piccone, che intagliava la roccia e sbazzava la pietra, e al trasporto verso il cantiere mediante grandi carri robusti. Una volta giunti in sito, i conci, dotati di ruote e spinti a braccia, venivano trascinati su un piano inclinato posizionato di fronte uno dei lati corti, generalmente quello orientale, al termine del quale vi era una piazzola in cui si procedeva alla sagomatura finale. Per trasportare i conci a



una quota superiore, si facevano scorrere verticalmente attraverso il piano inclinato e si caricavano su traversine.

La sagomatura e la perfetta saldatura fra i conci rendeva superfluo il rivestimento di finitura in malta: secondo gli studi portati avanti da Arancio, per la sagomatura delle facce verticali, veniva fatta passare una sega larga e piatta tra i conci che, grazie a un movimento reiterato di avanti-indietro, uniformava i due lati, sino a renderli complementari; per la sagomatura delle facce orizzontali delle colonne, invece, si ricorreva all'auto-livellatura, ovvero allo sfregamento delle pietre fra loro, grazie una forza impressa da crociere di legno fissate nei punti di attacco. Una volta posizionati tutti i conci, il tempio veniva intonacato per mezzo di un impasto di polvere di marmo pensato *ad hoc*, la cui funzione era quella di rendere impermeabili le superfici della struttura e di rendere l'intera costruzione analoga a quelle della Grecia.

Per quanto concerne le vicende storiche, per molti anni gli studiosi ricercarono le cause che comportarono la decaduta e il crollo dei templi: grazie a un'analisi effettuata sui resti mantenutisi sino ai giorni odierni, condivisa è l'ipotesi che i primi danneggiamenti, rivolti principalmente alle strutture lignee del tetto arse dal fuoco, risalgono al tempo dell'occupazione di Agrigento da parte dei cartaginesi. Quando, però, i Romani conquistarono la città, si premurarono di riparare i danni subiti dai templi, poiché, avendo divinità analoghe a quelle greche, se ne appropriarono, rendendoli nuovamente luoghi di culto sacri.

Nonostante negli anni successivi i templi continuarono a subire deterioramenti e riparazioni, le prime gravi distruzioni si devono alla dominazione bizantina, per la quale, a causa dell'editto di Teodoro II (453 d.C.), tutti i templi furono demoliti poiché pagani: l'unico tempio salvo fu quello detto "della Concordia" perché, sempre l'editto, consentiva di risparmiare qualche edificio di quelli destinati all'abbattimento, per riadattarlo a chiesa cristiana (il tempio della Concordia, infatti, per diverso tempo sarà la Chiesa di S. Gregorio).

Anche il dominio normanno non risparmiò i templi da danneggiamenti e manomissioni: il Tempio di Athena, sul Colle di Girgenti, fu utilizzato per la costruzione della Chiesa di S. Maria dei Greci (nonostante ciò, è possibile visitare parte delle fondamenta originali del tempio); il Tempio di Demetra, posto alla base della Rupe Atenea, diventò la Chiesa di S. Biagio; l'oratorio di Falaride, in prossimità della Chiesa di S. Nicola, fu convertito nella Chiesa di Maria Santissima. A causa dell'abbandono, i templi furono preda di trascuratezza e incuria del tempo; testimonianze giungono, infatti, dallo storico T. Fazello, che scrive così:

Tempio di Esculapio:

“Di questo Tempio si vedono oggi in piedi solamente due colonne, ed alcune altre se ne vedono a giacere nella vigna di Luigi Portuleva, preso alla casa de' contadini” (Fazello, 1558, p. 338).

Tempio di Giove Olimpico:

Ma questa ancora, per trascuraggine degli Agrigentini, rovinò l'anno MCCCCI, a' nove dì del mese di Dicembre. Ed in quel luogo a' nostri tempo non si vede altro, che un grandissimo monte di pietre, il qual dal vulgo è detto il palazzo de' Giganti (Fazello, 1558, p. 338).

Tempio di Ercole:

Di questo Tempio a gran fatica è in piedi una colonna, la quale è quella, che si vede dritta, appresso al Tempio di Giove, tra que' monti di sassi, che ancor oggi di chiama il Tempio d'Ercole, perocchè l'altre son rivate, e sono in quel monte di rovine (Fazello, 1558, p. 341).

Tempio della Concordia:

“Una grandissima parte di questo tempio di vede ancora integra nella Chiesa di S. Gregorio dalle Rape” (Fazello, 1558, p. 342).

Tempio di Giunone:

“Questo Tempio, poi che fu espugnato, e preso Agrigento da’ Cartaginesi, fu abbruciato da Gelia con tutte le persone, e con tutte le cose, che v’eran dentro, il che egli fece per non venir nelle mani de’ nimici” (Fazello, 1558, p. 342).

Tempio della Pudicizia:

“[...] vi sono alcune fesse, le quali non essendo dato lor qualche aiuto, rovineranno un giorno, con tutto il resto del tempio” (Fazello, 1558, p. 343).

Alla dimenticanza agrigentina, nel 1750, durante il governo di Carlo III di Borbone, si aggiunse la costruzione del molo di Porto Empedocle, che si avvale dei conci componenti numerosi templi (Tempio di Ercole, di Giove Olimpico, di Vulcano, ecc.), e anche il fatto che nel ‘500 e nel ‘600 i templi divennero “cave” dalle quali reperire le pietre per l’edificazione di chiese e monasteri. A queste spoliazioni seguì il lavoro dei coloni del ‘800, che impiegarono i resti del rudere del Tempio di Vulcano per la realizzazione delle proprie abitazioni. L’attenzione e l’interesse nei confronti dell’architettura templare agrigentina si risvegliò, però, quando, intorno al 1788, il Principe di Torremuzza effettuò un importante intervento di ripristino del Tempio della Concordia, allo scopo di eliminare le superfetazioni risalenti al periodo cristiano, per restituirlo alla forma originaria. Altri illustri personaggi, che contribuirono all’esecuzione di nuovi interventi mirati e dei relativi approfondimenti, furono Politi, Lo Presti, Villareale, i fratelli Cavallari, Hauss e Cockerell.

Fondamentale, però, fu il contributo di Pirro Marconi, archeologo che, sovvenzionato dal mecenate inglese Alexander Hardcastle, tra il 1922 e il 1932 portò avanti numerosi studi e ricerche, considerate, tutt’oggi, basilari per l’archeologia agrigentina, e intervenne sui templi per riportarli nella forma in cui oggi stesso appaiono: le sue indagini verterono sul Tempio di Demetra (Rupe), sull’Oratorio di Falaride, sul Tempio di Giunone, sulla Villa Aurea, sul Tempio di Esculapio, sul Santuario rupestre di S. Biagio, sul Tempio di Zeus, sul Santuario delle Divinità Ctonie, ecc. Molti interventi di restauro furono coordinati, inoltre, da

Giuseppe Cultrera, Soprintendente alle Antichità della Sicilia tra il 1932 e il 1934 (restauro del Tempio di Giunone, di Esculapio e della Concordia); nel 1939, con l'istituzione della Soprintendenza delle Antichità di Agrigento, guidata da Goffredo Ricci, si intrapresero ulteriori scavi, come quello nell'area della necropoli Pezzino. Dopo la sospensione delle indagini a causa del periodo bellico, grazie al Soprintendente Pietro Griffo, si diede il via alle ultime ricerche archeologiche che, ancora oggi, potenziano la ricchezza dei rinvenimenti.

***Il Tempio di Ercole e la struttura dei templi dorici agrigentini.*** Il Tempio di Ercole, che appare più lungo degli altri e con capitelli più larghi, è il più antico tempio della Valle e risale, circa, agli ultimi anni del VI sec. a.C. Nella configurazione originaria possedeva un basamento, chiamato *stereobate*, allo scopo di uniformare il terreno: infatti, a causa dell'acclività di quest'ultimo, in alcune sue porzioni il basamento poteva raggiungere elevati salti di quota; per risolvere questa problematica, lo *stereobate* era circondato da un'ampia gradonata, detta *crepidoma*, necessaria a condurre i sacerdoti e tutti i fedeli al piano di calpestio, chiamato *stilobate*. Su questo si ergeva un colonnato, detto *peristasi*, di 46 colonne (15 sui lati lunghi e 6 sui lati corti) che delimitava esternamente l'edificio, differenziandolo dagli altri templi che, invece, possedevano un numero di colonne inferiore: la motivazione della diversità numerica è dovuta al fatto che, al tempo della sua costruzione, ancora non erano state stabilite norme precise per l'edificazione templare.

Internamente al colonnato si trovava la *cella*, composta da *pronaos*, *naos* e *opistodomos*: il *pronaos*, destinato ai fedeli e delimitato all'ingresso da due colonne, era il primo dei tre ambienti e aveva funzione di anticamera; il *naos*, l'ambiente successivo in cui si collocava la statua della divinità dedicataria del tempio, era destinato a un numero ristretto di persone e vi si accedeva per mezzo di una grande porta incernierata fra due pilastri; l'*opistodomos*, ovvero l'ultimo ambiente, invece, era un luogo distinto dai primi due, separato da questi e avente un ingresso esterno, posto nella parte occidentale del tempio. L'area definita fra il colonnato e i muri della cella prende il nome di *peristilio* ed era destinato alle processioni. Per quanto concerne le colonne, erano previste diverse correzioni

ottiche che si manifestavano con l'attuazione di specifiche tecniche, quali l'entasi, la diversità d'interasse, la differenza di diametro delle colonne esterne, la differente inclinazione delle colonne dei fronti verso l'interno e altre ancora. Al termine della colonna si trovava il *capitello* dorico, costituito dall'*echino* e, superiormente, dall'abaco di forma quadrangolare, che sosteneva l'*architrave* e le strutture di copertura, a loro volta inquadranti i *timpani* (Tripodi, 2003).

**Il Tempio della Concordia.** Il Tempio della Concordia risale al 450-440 a.C. e si configura come simbolo della tradizione templare dorica; essendo giunto sino ad oggi nella sua quasi completa integrità, ci consente di studiare attentamente ed esaminare la sua struttura compositiva. Il tempio è un *esastilo-periptero*, ovvero è dotato di un colonnato tutt'intorno la cella che, nei lati corti, accoglie 6 colonne.

Secondo il famoso archeologo Pirro Marconi che, come già trattato, si è occupato del recupero di numerosi templi, il Tempio della Concordia doveva possedere una copertura in tegole di marmo colorato, tali da armonizzarsi con i restanti componenti, tradizionalmente di colorazione rosso, azzurro, verde e bruno; la peristasi, collocata su un alto basamento, si componeva di 34 colonne, ognuna delle quali caratterizzata da 20 scanalature a spigoli vivi. Come suddetto, con la dominazione bizantina e l'editto di Teodoro II (453 d.C.), il tempio venne mantenuto per essere convertito nella Chiesa di S. Gregorio: prima di questo avvenimento, però, il tempio risultava danneggiato in copertura, ma anche nella pavimentazione, nel rivestimento in stucco e nella decorazione pittorica. Probabilmente, le motivazioni che spinsero il Vescovo S. Gregorio a risparmiare la Concordia dalle conseguenze dell'editto furono le condizioni di buono stato in cui versava il tempio. Bisogna precisare che la basilica, nel corso del tempo, si ridusse a chiesa rurale, ma, nonostante ciò, continuò a subire modificazioni (Inzerillo et al., 2000).

La denominazione "della Concordia", attribuita al tempio intono al '500, si fa risalire a una lapide vicina, appartenente al periodo romano, riportante l'iscrizione: "CONCORDIAE AGRIGENTI / NORVM SACRVM / RESPVBLICA

LILYBITANORVM / DEDICANTIBVS / M. HATERIO CANDIDO PROCOS / ET L. CORNELIO MARCELLO Q. / PR. PR.” (Fazello, 1558, p. 341). Che, tradotta dal latino, significa: “Tempio della Concordia degli Agrigentini, fatto dalla Repubblica de’ Lilibitani, dedicato da Marco Atterio Candido, Proconsole, e da Lucio Cornelio Marcello Quinto, Pro pretore” (Fazello, 1558, p. 342).

**Il Tempio di Giunone.** Il Tempio di Giunone fu costruito intorno al 460-440 a.C., sulla parte più alta della collina, in modo da dominare l’intera Valle; anche se, ad oggi, non si mostra nella sua interezza, lo stato di conservazione di ciò che rimane (il colonnato e una parte dell’architrave) è abbastanza buono. Il Tempio, caratterizzato da una composizione architettonica di tipo tradizionale, possedeva un grande altare, posto dinanzi il prospetto orientale e largo quanto quest’ultimo, dotato di una balaustra laterale e due gradini centrali che avrebbero alloggiato l’ara necessaria per i sacrifici all’aperto: attorno all’altare si svolgevano riti, preghiere e danze preliminari al sacrificio che accompagnavano la fase di purificazione dei sacerdoti e di tutti i fedeli. Durante il sacrificio, invece, mentre i fedeli era disposti tutt’intorno all’altare, l’officiante della cerimonia si poneva al centro, con le spalle rivolte al tempio, le cui porte spalancate avrebbero consentito il diretto contatto con la divinità. Anche la vittima sacrificale, scelta priva di difetti, possedeva un accurato *iter* preparatorio, che ne prevedeva il capo cosparso di farina e vino quale simbolo di vita e prosperità, essendo, questi, due prodotti della terra, frutto di grande fatica e di lavoro capace di assicurare il sostentamento dell’uomo: il sacrificio procedeva con il taglio iniziale di alcuni peli della fronte, che venivano subito dopo bruciati, a cui seguiva il momento di squartamento dell’animale, le cui viscere venivano buttate sul fuoco e la cui carne veniva in parte mangiata dai sacerdoti e in parte consumata dai fedeli in banchetto (Attenni, 2004; Cifarelli, 2003).

Per quanto concerne la sua denominazione, molte furono le discussioni prima di approdare al nome con cui, oggi, è ampiamente conosciuto il tempio; la sua intitolazione, infatti, deriva dagli scritti dello storico T. Fazello, vissuto ‘500; le scoperte di Marconi, però, che rinvenì nella cella frammenti di un cratere ittico, riportante le figure di ninfe marine Nereidi in sella a delfini e tenenti in mano armi

da portare ad Achille e forgiate da Efesto-Vulcano, accende la questione sulla possibilità che la divinità dedicataria non sia Giunone, ma, come d'accordo a Holm e Pace, sia Nettuno, il dio del mare.

***Il Tempio di Giove Olimpico.*** Il Tempio di Giove era il più grande tempio dell'intera isola, come ricorda Diodoro Siculo, che lo descrive con colonne imponenti e sapientemente sagomate e con portici altissimi, i quali, sul lato orientale, accoglievano la scena della "Guerra dei Giganti contro Giove", e, su quello occidentale, la "Presa di Troia". Ad oggi è difficile immaginare il tempio nella sua configurazione originaria, essendo il risultato di passate demolizioni e spoliazioni e apparendo come "un grandissimo monte di pietre" (Fazello, 1817, p. 339): osservando attentamente ciò che resta, però, si rimane colpiti dalle immense dimensioni del basamento e dei gradoni, ma anche dell'unico capitello pervenuto, posto sull'angolo sinistro; in origine, infatti, le misure eccezionali della struttura dovevano essere di circa m. 112.70x56.30 e con una superficie di mq. 6345.

Essendo le proporzioni del tempio maggiori rispetto a quelle degli altri, anche il peso della struttura assumeva un carico maggiore, ragion per cui le colonne non potevano essere dei normali sostegni: si risolve, infatti, progettando un muro spesso, che accoglieva semicolonne all'esterno e pilastri all'interno, forato da alte finestre, poste a intermezzare i piedritti, che inquadravano delle gigantesche statue. Tali statue erano alte quasi m. 7.61 e raffiguravano figure maschili, dette "Telamoni", e figure femminili, dette "Cariatidi": i giganti, che probabilmente avevano i caratteri somatici delle tre razze conosciute allora (asiatica, africana ed europea), davano la sensazione di sorreggere la pesantissima trabeazione e, presumibilmente, simboleggiavano la punizione per essersi ribellati all'autorità di Giove. A causa, però, delle numerose mancanze dei componenti del tempio, è difficile esprimersi con esattezza su alcuni dati: ad esempio, si pensa che i giganti raggiungessero il numero di 38 statue, equamente divise fra maschili e femminili, e che fossero posizionate a circa m. 18 da terra, ma anche che l'altezza massima dell'edificio fosse di circa m. 40 (Canina, 1817). Oggi, nei pressi del tempio, è presente una scultura riprendente le sembianze dell'unico antico Telamone

rimasto integro (oggi simbolo cittadino presente nello stemma araldico), che, ricostruito, è accuratamente conservato al Museo Regionale Archeologico di Agrigento.

***Il Tempio dei Dioscuri e il Santuario delle Divinità Ctonie.*** Il Santuario delle Divinità Ctonie, ovvero delle “Divinità della Terra” (nel caso in questione Demetra e Persefone), occupa uno spazio abbastanza esteso e rappresenta la parte centrale di una serie di aree sacre adiacenti, tutte consacrate al culto sotterraneo. In particolare, tale santuario è stato costruito a partire dal VI sec. a.C. ed è caratterizzato da edifici di culto, recinti, sacelli e altari sia rotondi (*bothroi*) sia quadrati. Nell’area meridionale del Santuario si individua il cosiddetto Tempio dei Dioscuri, oggi simbolo rappresentativo della Valle, ma anche dell’intera città; rovina di inestimabile valore, presenta solo quattro colonneerette (localizzate sul lato nord-ovest), frutto della ricostruzione parziale ad opera della Commissione di Antichità della Sicilia, durante il 1836-52, che si servì di elementi architettonici appartenenti a diverse epoche e a diversa provenienza. Il tempio, in stile dorico, risale alla seconda metà del V secolo a.C. ed era dotato, nell’impianto originario, di 6 colonne sui lati corti e di 13 su quelli lunghi; la suddivisione interna prevede un atrio d’ingresso, una cella e un vano posteriore. La denominazione di “Tempio dei Dioscuri” è convenzionale ed è dovuta a una descrizione del poeta greco Pindaro che narra, riferendosi all’antica Akragas, di uno culto e di una festività indetta proprio in onore dei Dioscuri; in realtà, gli studi effettuati hanno, oramai, avvalorato la più probabile ipotesi che il tempio fosse dedicato alla dea Demetra e alla figlia Persefone.

Nella concezione religiosa dell’epoca, Demetra rappresentava la terra produttrice, mentre Persefone il raccolto. Secondo il mito delle stagioni, Persefone, fanciulla d’incantevole bellezza, venne rapita da Ade, il dio degli Inferi, il quale la rese sua moglie, causando, attraverso l’avventatezza del gesto, l’ira di Demetra; la madre, così, privata della figlia, provocò un lungo periodo di freddo e scarsità di raccolti. Persefone, però, desiderosa di rivedere la madre, convinse Ade a lasciarla risalire in superficie per un breve periodo di tempo, durante il quale Demetra, felice di poter riabbracciare l’amata figlia, rendeva la



terra verde e fruttuosa; questo incontro, che si ripeteva ogni sei mesi, “giustificava” l’alternanza delle stagioni, ossia sei mesi di autunno-inverno e sei mesi di primavera-estate (De Miro, 2013).

**La Chiesa di San Nicola.** Situata lungo la Via della Passeggiata Archeologica di Agrigento e connessa al Museo Archeologico Regionale “Pietro Griffo”, la Chiesa di San Nicola si trova in stretto rapporto visivo con la Valle dei Templi e gode del suo meraviglioso panorama: probabile porzione di un complesso abbaziale mai completato, fu costruita nel ‘200 dai Normanni e nel tempo vide ampliamenti, ricostruzioni e abbellimenti a opera dei vari ordini monastici che vi si avvicendarono; fino al ‘600, dove subì le ultime opere di rimaneggiamento e completamento. Il suo aspetto semplice e massiccio, costituito da blocchi di tufo probabilmente provenienti da un edificio romano adiacente, si manifesta con una fusione di stili classici, romanici e gotici che, però, risultano in perfetto equilibrio fra loro; fortunatamente, nonostante il tempo trascorso, la chiesa è riuscita a giungere sino ad oggi mantenendo un elevatissimo grado di conservazione.

La facciata della chiesa, esposta a sud, accoglie il grande portone d’ingresso ligneo, che appare incorniciato da cinque archi ogivali polistili ed è delimitato lateralmente da due grosse ante, connesse fra loro da una cornice sporgente. La semplicità è un carattere chiave per la lettura di questo edificio che, oltre a essere presente nei prospetti esterni, si manifesta anche all’interno, attraverso una struttura a navata unica e con volta a botte acuta. L’altare maggiore è delimitato da un arco poggiate su colonne, ai cui lati sono state affiancate due nicchie, una con l’immagine di *S. Coradus* (realizzata nel 1574) e l’altra con l’immagine di *S. Onophrius* (realizzata nel 1575). Sul lato destro della navata sono presenti quattro doppie cappelle intercomunicanti, che si configurano come navata laterale: ogni cappella conserva un elemento storico e religioso di inestimabile valore, quale la Madonna di marmo, risalente al XV/XVI sec., il Crocifisso ligneo, detto anche “Signore della Nave”, risalente al XV sec., e il notevolissimo sarcofago di Fedra e Ippolito (Tusa, 1995).

**La Chiesa di San Biagio e il Tempio di Demetra.** La Chiesa di San Biagio, di epoca normanna, è sita sulle pendici orientali della Rupe Atenea e sorge su un precedente tempio dorico del V sec. a.C.; databile per il XII sec., si presenta con una pianta absidata con tetto a capanna e una facciata molto semplice e austera, dalla quale sporgono appena il portale, le due finestre e il grande rosone; alcuni reperti fotografici, inoltre, testimoniano come, in passato, sul tetto si innalzasse una piccola loggetta per la campana: tale elemento, però, non doveva appartenere alla configurazione originaria, ma a una modifica avvenuta intorno al XV-XVI sec.

Come anticipato, la chiesa è stata costruita su un tempio greco, del quale è ancora possibile vedere il basamento e alcune porzioni di superficie muraria originale e che certamente fu dedicato alla dea Demetra; a tal proposito, nell'intorno è possibile ammirare alcuni piccoli altari rotondi che, congiunti al tempio, costituivano un importante santuario consacrato alle divinità ctonie. Ancora presente è l'antica strada di arroccamento, incisa nella roccia gessosa, che conduceva al tempio e per la quale giungevano i carri per il trasporto delle offerte alla dea. Il Tempio non era dotato di colonnato, ma era semplicemente costituito da una cella e un atrio, probabilmente con colonne fra le ante; il tetto doveva essere, invece, decorato con grondaie a forma di teste leonine. Per quanto concerne gli altari, i due altari rotondi servivano per le offerte rituali, mentre manca quello rettangolare tipico dei templi greci: numerosissimi sono, inoltre, gli oggetti votivi rinvenuti.

Una volta che il tempio venne inglobato nella chiesa, se ne dimenticò l'esistenza per molti secoli, fino a quando, però, nel 1925 l'archeologo Pirro Marconi, grazie ai finanziamenti di sir. Hardcastle e ai permessi del barone Giovanni Celauro di Sant'Alberto (proprietario del fondo), ne scoprì il basamento "a vespaio" e le mura della cella (Bellavia et al., 2012).

**La Chiesa di Santa Rosalia.** La Chiesa di Santa Rosalia, sita in Via Atenea e costruita nel 1626, è dedicata alla Santa di origine palermitana, vissuta tra il 1130 e il 1170, che, secondo la tradizione, pose fine alla peste che colpì

l'intera Sicilia. Le facciate attuali sono prive degli originari elementi architettonici che, a causa di lavori di restauro, furono rimossi, numerati e conservati. Nonostante sia passato molto tempo, l'interesse per tale chiesa sta riemergendo e ci si sta adoperando per ricercare gli elementi e riconnetterli alla superficie muraria, in modo da offrire la visione della sua bellezza primigenia. Quello che, invece, può essere ammirato oggi, sono i supporti per il montaggio delle modanature in stile borrominiano; per quanto concerne l'interno, la navata è abbastanza semplice e sobria e accoglie due dipinti, fra cui la "Madonna col Bambino e Santi", eseguito alla fine del '700 e attribuito a Domenico Provenzani.

**La Chiesa di San Lorenzo - Chiesa del Purgatorio.** La Chiesa di San Lorenzo (detta anche Chiesa del Purgatorio) si trova accanto alla Chiesa di Santa Rosalia, in Via Atenea, prospiciente la rispettiva Piazza del Purgatorio. La sua edificazione e ultimazione necessitò di un lungo periodo di tempo, databile dalla prima metà del 1600 sino al 1725, e il motivo è da attribuire al volere della ricca borghesia del tempo, che desiderava una chiesa sfarzosa e sontuosa: la facciata principale è riccamente articolata e accoglie un portale, inquadrato da colonne tortili, fiancheggiato da due statue poste su piedistalli e simboleggianti la "Fede" e la "Carità"; nell'ordine superiore una grande finestra, delimitata da colonne sorreggenti un timpano spezzato, e due nicchie laterali con statue di Santi. A completamento del prospetto esterno vi sono la torre campanaria laterale e altre statue di esimia lavorazione. Internamente la navata è unica decorata con pregiati stucchi bianchi che conferiscono candore e purezza all'intero spazio.

**La Chiesa di Santo Spirito.** La Chiesa di S. Spirito è sita nel centro storico ed è connessa all'omonimo monastero chiaramontano; di alto valore è la facciata, caratterizzata da un grande portale trecentesco in stile gotico, abbellito da archivolti, da un rosone sovrastante di notevoli dimensioni e da una cella campanaria barocca. La navata interna vanta un soffitto cassettonato, decorato con stucchi, e innumerevoli decorazioni in stucco, quali puttini, motivi floreali e statue a mezzo tondo realizzate dal Serpotta. Degni di nota sono i quadroni in stucco rappresentanti la "Adorazione dei Magi", la "Presentazione al Tempio", la "Fuga in Egitto" e la "Natività", la "Madonna seduta" su uno scanno, il dipinto con

la raffigurazione della “Madonna”, la tela raffigurante la “Strage degli Innocenti” e, infine, l’altare maggiore, riccamente decorato con un’articolazione di armoniosi stucchi rappresentanti il Signore, lo Spirito Santo, San Bernardo, San Benedetto e numerosi angeli tutt’intorno.

**La Chiesa dell’Itria.** La Chiesa dell’Itria, più correttamente detta Chiesa dell’Odigitria (dal greco “Guida della Via”), si trova in via Duomo e, oggi, appare come un rudere; la facciata principale, perduta l’eleganza e la grazia di un tempo, mostra ancora con orgoglio, il grande portale d’ingresso del tardo manieristico: non si conosce appieno, però, la storia della chiesa, poiché scarse sono le fonti storiche. Ciò che si conosce è che la costruzione è risalente alla fine del ‘500 e che nel 1761 venne ceduta ai Padri Redentoristi che se ne occuparono sino alla prima metà del ‘800: a causa delle continue infiltrazioni di acqua piovana, infatti, alle continue manutenzioni e allo spazio troppo ristretto per contenere tutti i fedeli, i Padri Redentoristi, riuscirono a ottenere un nuovo edificio, i cui lavori iniziarono nel 1839 e si concretizzarono nella costruzione della Chiesa di San Alfonso, localizzata nel baglio dell’Itria (ampio cortile con orto).

**La Cattedrale di San Gerlando.** La Cattedrale di San Gerlando, sita nel centro storico, si trova in Via Duomo: la sua storia, iniziata nel XII, è stata, in tempo abbastanza moderni, caratterizzata dalla precarietà del suolo di fondazione che ne ha, per diverso tempo, causato la chiusura per rischio frana; inoltre, la scalinata d’ingresso e la facciata, insieme a numerose porzioni della Cattedrale, hanno subito, nel corso del tempo, diversi abbellimenti e aggiunte (tanto che è possibile ritrovare elementi in stile normanno, gotico-chiaramontano, rinascimentale e barocco), ma anche rimaneggiamenti e interventi di restauro per assicurarne la presenza duratura nel tempo.

Con la fine della dominazione araba, Agrigento sottostò al potere normanno di Ruggero I che, dopo aver portato la religione cristiana fra il popolo, firmò per la costruzione della Cattedrale quale luogo di culto per eccellenza in tutta la città. La sua edificazione necessitò sei anni di incessante lavoro (1096-1102), durante i quali il Vescovo di Agrigento, ossia Gerlando Besançon, si impegnò, anche

grazie alle cospicue donazioni del re Ruggero, a operare con solerzia instancabile per l'ultimazione della chiesa. Dapprima dedicata alla Vergine Maria Assunta, fu successivamente consacrata a San Gerlando dal Vescovo Bertaldo de Labro.

Per quanto concerne la configurazione esterna, il prospetto principale, parzialmente intonacato con i recenti lavori di restauro, appare semplice e austero, caratterizzato da un moderno rosone e da un'originale Torre Campanaria a pianta quadrata mai completata. L'edificio ha una lunghezza di circa m. 100 e una larghezza di m. 40; lo spazio interno è diviso in tre navate, con la centrale sovrastata da un antichissimo soffitto ligneo riccamente decorato, dipinto con figure di Santi, Vescovi e stemmi gentilizi e sottoposto a numerosi interventi di restauro. Il transetto e l'abside, invece, in stile barocco, possiedono decorazioni stucco quali festoni, ghirlande, puttini e motivi floreali; la cupola del transetto è affrescata e rappresenta una scena architettonica, mentre gli angoli che la congiungono ai pilastri portano rappresentate le "Virtù Cardinali".

**La Chiesa di Santa Maria dei Greci.** La Chiesa di Santa Maria dei Greci, probabilmente risalente al XIII sec., è stata costruita sulla precedente struttura di un tempio greco; infatti, accedendo dal cortile all'apposito corridoio scavato, si possono ancora ammirare alcune parti del basamento e delle colonne: le ricerche e gli studi hanno determinato, inoltre, che la configurazione templare è di un esastilo-periptero dorico del V sec. a.C., lungo m. 34,70 e largo m. 15,10. Inoltre, se si scoprisse che il Colle di Girgenti era l'originale Acropoli di Akragas, il tempio custodito nella muratura significherebbe dedicato ad Athena, anche se, secondo S. Bonfiglio, dovrebbe essere, invece, ricollegato al tempio di Afrodite.

La chiesa, in origine dedicata al culto greco-ortodosso, fu, per diverso tempo, la prima cattedrale cattolica cittadina, ovvero sino a quando non furono terminati i lavori della Chiesa di San Gerlando (che attualmente è la Cattedrale di Agrigento). Localizzata in via Duomo, la sua posizione è più defilata rispetto agli altri edifici religiosi ed è inserita all'interno di un giardinetto che offre una preziosa ombra; la facciata presenta un grande portale sormontato da un arco ogivale

acuto, mentre la pianta, senza transetto, è a tre navate, ognuna delimitata da un abside terminale. Alle pareti possono essere ammirate tracce di affreschi trecenteschi: dei sette riquadri presenti, solo due esistono ancora, ossia “La Visione di San Giocchino sul monte” e “La Presentazione al Tempio”; grazie a un pavimento in vetro, invece, è possibile guardare dentro la cripta e colatoio, risalenti al XIX. Nella chiesa si trova anche una tomba marmorea, risalente al 1570, che accoglie i nobili palermitani Bartolomeo Caputi e Isabella Termini, morti diversi secoli fa proprio ad Agrigento. Verso la fine del ‘700, per motivi sconosciuti, l’edificio venne chiuso al culto, per poi essere riaperto e chiuso nuovamente, questa volta a causa della frana del luglio 1966. Oggi la chiesa è un’ambitissima meta turistica che accoglie, ogni anno, numerosi visitatori (Magri, 2022).

**Il Museo Civico.** Il Museo Civico di Agrigento ha cambiato molte volte sede istituzionale, collocandosi, nel 1864, nel Convento di San Francesco d’Assisi e, nel 1877, nel Palazzo del Comune. Solo dal ‘900, desiderando per il Museo una “casa” non più provvisoria, ma fissa e duratura nel tempo, si è deciso di collocarlo nei locali di un convento cinquecentesco, il cui ingresso affacciava su Piazza Sinatra; le motivazioni che concorsero alla creazione di un museo, miravano, innanzitutto, all’individuazione di un luogo atto a custodire le preziosità patrimoniali e culturali dell’antica città: la tardiva attuazione di tale obiettivo, però, causò la cattiva appropriazione, da parte di privati o musei estranei, di rari e pregiati reperti storici. A tale scopo, si vuole ricordare la formazione del primo nucleo del Museo di Monaco, che ebbe a formarsi a partire da ritrovamenti quali i crateri greci di Akragas, venduti dall’agrigeno Ciantro Panitteri al principe Ludwing, erede al trono di Baviera, nel 1824. Il Museo Civico, però, una volta istituito il Museo Archeologico Regionale “Pietro Griffo”, venne trasformato in una Pinacoteca d’Arte Antica e Moderna.

La Pinacoteca d’Arte Antica accoglie una trentina di opere realizzate tra il ‘400 e il ‘700, tra le quali eccellono “Madonna col Bambino”, del XV sec., “Satiro che insegue una Ninfa”, del XVII sec., “Adorazione dei Magi”, del XVIII sec., e “La Morte di Raffaello Politi”. La Pinacoteca d’Arte Moderna, invece, è costituita da

ben 84 pezzi, in origine tutti appartenenti a Giuseppe Sinatra che decise di donare la sua collezione privata all'intera collettività, divenendo, per tale motivo, il dedicatario della sezione; alcune delle opere più illustri sono "Ulivi secolari", "Dall'ospizio Marino", "Tramonto", "Mare Tempestoso", "Le Cugine" e "Ritratto di Francesco Sinatra" (Costantino, 1991; Griffo e Zirretta, 1964).

**Il Museo Archeologico Regionale "Pietro Griffo".** Istituito nel 1967 grazie all'impegno dell'allora Soprintendente alle Antichità Dott. Pietro Griffo, il Museo Archeologico Regionale di Agrigento è uno dei più conosciuti e importanti musei dell'intera Sicilia; è localizzato in Contrada San Nicola e l'accesso avviene attraverso il Chiostro dell'omonima chiesa. All'interno del museo un lungo corridoio snoda le 18 sale che, al loro interno, conservano innumerevoli reperti dall'elevato valore storico e artistico; ognuno dei suddetti ambienti accoglie un tema storico ben preciso, quale "l'età del rame e del bronzo", "l'ambiente pre-greco e la colonizzazione greca", "la scultura architettonica dei elementi funzionali e decorativi dei templi akragantini", "il tempio di Zeus Olimpico", "le iscrizioni epigrafe", "le necropoli akragantine", ecc.

Alcuni dei ritrovamenti più orgogliosamente esposti sono: una grande anfora nera, appartenente al tema del "vasellame del VI-III sec. a.C." e riportante le figure della dea Athena, alla guida di una quadriga, in compagnia della dea Artemide, del dio Hermes e del dio Apollo che, invece, intona una melodia con la cetra; un cratere attico, appartenente al medesimo tema, ornato da figure rosse che svolgono la scena del trasporto di un corpo senza vita; una testa elmata di Athena e una testa di Kore-Persefone, situate nell'ambiente delle sculture architettoniche; una statuetta di Afrodite priva di testa e una tegula sulphuris, collocate nella sala dedicata al "abitato"; le monete akragantine raffiguranti il granchio, la quadriga e l'aquila che ghermisce la lepre, relativi alle "collezioni di numismatica"; lo straordinario efebo d'oro di Agrigento, appartenente al tema della "scultura greca e romana"; il sarcofago col tetto a capanna e il sarcofago del bambino, relativi al tema delle "necropoli akragantine". Quelli citati sono solo alcuni dei 5688 reperti che testimoniano il lungo percorso storico vissuto dalla preziosa città sicula e provengono dai fondi del Museo Civico, dai Musei

Archeologici di Palermo e Siracusa e da collezioni private (Lazzarini e Lamagna, 2018).

**Il MUDIA e la Biblioteca Lucchesiana.** Il MUDIA, acronimo di MUseo Diocesano Agrigento, nasce nel novembre del 2011 come museo della Cattedrale e della relativa sede vescovile, di cui conserva tutto l'arredo mobile storico; occupante i locali del Palazzo Diocesano, ad oggi, mette in scena allestimenti che testimoniano la storia della Chiesa locale, dei suoi riti e tradizioni, usufruendo di un ricco patrimonio artistico e culturale, databile tra il XII e il XIX sec. e donato dal Tesoro dei Vescovi, dal Museo Diocesano e dal Museo Storico. Il MUDIA, infatti, si configura quale strumento di trasmissione per la conoscenza diffusa del patrimonio ecclesiastico e culturale; promuovendo i valori artistici e storici della religiosità agrigentina. Dal museo si accede, direttamente, all'ineestimabile Biblioteca Lucchesiana, ricca di volumi (in origine erano circa 18.000 libri, oggi sono più di 47.000) e donata nel 1765 dal Vescovo di Agrigento, Andrea Lucchesi Palli, all'intera cittadinanza (Iacono, 2018).

**La Casa Museo di Luigi Pirandello.** La casa natale di Luigi Pirandello, illustre personaggio agrigentino, è stata trasformata in Museo e si trova localizzata in una contrada di compagna, vicino al mare, in prossimità del confine col Comune di Porto Empedocle, in una località che prende il nome di "Caos". Il famoso pino, piantato nei pressi della casa, ai cui piedi è conservata l'urna con le ceneri dello scrittore, oggi non è più presente a causa di un tromba d'aria. Il Museo, allestito al primo piano e con vista sulla campagna circostante, accoglie mostre permanenti di collezioni fotografiche e letterarie, quadri d'autore, locandine, recensioni, cimeli personali storici e prime edizioni di libri con autografi e dediche, anche se, periodicamente, predispone allestimenti temporanei al piano terra, sempre dedicati a Pirandello. Del Museo fa parte anche la Biblioteca di Luigi Pirandello, sempre localizzata ad Agrigento, che dal 1987 costituiscono un'unica istituzione: la biblioteca offre una grande varietà di monografie e documenti rari.



**Il Viale della Vittoria, la Villa Bonfiglio e Piazza Cavour.** Il Viale della Vittoria, chiamato anche “Passeggiata” dalla collettività, è lungo circa m. 1200 e si configura come una delle più importanti arterie della città; elegante con la sua balconata e i suoi alberi ombrosi incolonnati, è un luogo dal panorama memorabile, poiché consente la vista dell’intera Valle dei Templi, del mare e delle lunghe distese coltivate a mandorli e a ulivi. Durante tutto l’anno, grazie ai suoi negozi, alle sue gelaterie e alle sue pasticcerie tradizionali, il Viale diventa lo scenario perfetto per lunghe passeggiate o per soste ricreative in cui, sia grandi che piccini, si ritrovano insieme in allegria. La “Passeggiata” nasce nel 1848, quando l’Intendente borbonico, allo scopo di alleggerire il peso della disoccupazione e della fame che gravava sulla popolo, diede il via all’inizio dei lavori pubblici che si conclusero, dopo numerosi interventi, il 28 aprile 1936.

Lungo il percorso emerge, come polmone verde urbano, la Villa Bonfiglio, un tempo nelle vesti del Parco della Rimembranza, costruita nel 1923 con l’intento di onorare la memoria dei Caduti nella Prima Guerra Mondiale; al centro si erge un obelisco con bassorilievi, centrale ad una grande vasca.

Spostandosi in direzione della Stazione si individua Piazza Cavour, in passato chiamata Emiciclo Cavour, che deve il suo nome proprio al Conte Camillo Benso di Cavour (del quale è stato collocato un mezzo busto su piedistallo al centro), ovvero uno dei personaggi fondamentali per quanto concerne l’unificazione dell’Italia. La piazza è stata scavata nel tufo nel 1855, da soldati borbonici comandati da Diego Sartorio, allo scopo di creare uno spiazzo che interrompesse con la linearità del Viale; nel tempo, però, subì risistemazioni e riadattamenti, tra le quali la risistemazione del 1912 a cura d’architetto Zangla.

**La Villa del Sole.** La Villa del Sole, oramai poco frequentata e in evidente stato di degrado, è una delle più grandi ville comunali di Agrigento; costruita nel 1971 e situata in via Europa, un tempo era un elemento prezioso per la città. Gli architetti che la progettaronο riuscirono a sfruttare sapientemente le irregolarità del terreno e i salti di quota, dando vita a un’affascinante ambientazione che, un tempo, accoglieva numerose specie animali, quali oche, papere, struzzi e

scimmie. Oggi, però, non sono più presenti alcun tipo di animali, gli alberi si trovano in pessime condizioni (sbilanciati con rischio di caduta), la caratteristica fontana, con annesso laghetto su più livelli, oggi è completamente asciutta e i giochi per bambini sono abbandonati e lasciati all'incuria del tempo. Ancora presente è, però, su un'altura, il mezzo busto in bronzo raffigurante Luigi Pirandello, realizzato nel 1986 dallo scultore Epifanio Tumminello.

**Piazza Marconi.** Piazza Marconi, così intitolata dal 1939 (così come riporta la relativa targa), è generalmente indicata col nome di Piazza Stazione, per via della Stazione Centrale che vi si affaccia col suo solenne ed elegante prospetto. Sia la Piazza che la Stazione furono edificate insieme nei primi del '900, durante l'epoca fascista, poiché si riteneva che Agrigento, per essere al passo con i nuovi tempo, dovesse avere una stazione interna alla città, ma centrale dal punto di vista della viabilità urbana (esisteva già, infatti, una precedente stazione che si trovava, però, nella periferia nord). Si ricorda che Benito Mussolini in persona poggiò la prima pietra, dopo essere sbarcato a Porto Empedocle il 9 maggio del '24; dopo l'inaugurazione del 1937, però, Mussolini ritornò ad Agrigento e, stavolta, lo fece utilizzando la rete ferroviaria nuova che, a parer suo, non era soddisfacente poiché caratterizzata da un percorso troppo ricco di curve. Prima della trasformazione in piazza, però, l'area era boschiva, attrezzata a verde pubblico e facente parte della cosiddetta Villa Piccola, organizzata su tre livelli.

**Piazza Vittorio Emanuele.** Piazza Vittorio Emanuele, una delle più grandi piazze della città, nasce poco prima del '900 come piazza d'armi per l'esercito borbonico; prima di allora, però, l'area veniva comunemente chiamata "Piano fuori Porta di Ponte" e non era altro che un piano poco livellato, ingombro di pagliai e casolari dei contadini e sede del Calvario e della piccola Chiesa della Madonna delle Grazie. In particolare, vicino la chiesetta, per volere dell'Intendente Palizzolo, nel 1850 fu realizzata Villa Maria Teresa (dedicata, appunto, alla regina borbonica Maria Teresa): un giardino pubblico affascinante, ricco di fiori e vegetazione, ma anche di statue, fontane, viottoli, scalinate e piazzuole; dopo dieci anni, però, acquisì il nome di Villa Garibaldi e, poco più di

un secolo dopo, venne distrutta insieme alla chiesetta, facendo sorgere, al suo posto, gli attuali e moderni palazzi.

Con la morte del re d'Italia Vittorio Emanuele II, avvenuta il 14 febbraio 1878, la piazza assunse la denominazione odierna. Si ricorda, inoltre, che durante l'epoca fascista, in particolare negli anni '30, la piazza accolse due importanti edifici, ossia il colossale Ufficio Centrale delle Poste e dei Telegrafi, costruito nel 1936 per commemorare i caduti della Prima Guerra Mondiale (interno al colonnato è collocato un gruppo di cinque statue che rappresentano la "Libertà", protetta da dei soldati armati posti lateralmente) e la Sede della Gioventù Italiana del Littorio. Nel ferragosto del 1937, Mussolini stesso visitò la piazza e si affacciò da uno dei balconi del Palazzo di Governo per salutare la folla accorsa esultante. Negli anni, numerosi furono i progetti che cercarono di abbellirla, tanto che nel 1927 gli vennero sistemati dei giardini e anche delle fontanelle pubbliche; snodo centrale della vita cittadina, nel tempo, a causa delle moderne esigenze e del traffico automobilistico, la piazza subì una lenta e irrefrenabile trasformazione che la rese un posteggio per autobus prima e per automobili dopo.

**Gli Sgherri di Porta di Ponte e Piazzale Aldo Moro.** Col termine "Sgherri" si soleva indicare i quattro giardinetti pubblici posti di fronte al Palazzo della Prefettura e prima dell'ingresso di Porta di Ponte (secondo l'ipotesi più annoverata, il loro soprannome deriva dal fatto che, inizialmente, all'interno vi fossero dei posti di guardia); le villette sono poste nel Piazzale Aldo Moro e rappresentano un elemento prezioso per il centro urbano. I lavori dei giardinetti iniziarono tra il 1872 e il 1876 e coinvolsero l'impiego di specie arboree quali Palma, Eucalipto, Ficus, Pinus Strobus, ecc. Una prima villetta è dedicata a Rosetta Romano ed è caratterizzata dalla presenza di due mezzi busti intitolati, il primo, alla memoria della Romano e, il secondo, a Giuseppe Garibaldi (prima della distruzione di Villa Garibaldi, vi si trovava a ornamento); oltre a questi, sempre all'interno del giardino, sono collocati: un'antica tomba scavata nella roccia, trasferita nel 1926 da Francesco Sinatra per evitarle la distruzione, e un monumento in ricordo delle vittime delle stragi del tragico disastro delle Torri Gemelle del 2001. Una seconda villetta è dedicata, invece, a Casesa, politico e

amministratore della città per alcuni decenni, di cui porta la targa; di affascinante bellezza è la fontana a tre vasche posta al suo interno, ornata, in sommità, da un putto che gioca con un pesce, dalla cui bocca escono zampilli d'acqua. Una terza villetta riporta la scritta di benvenuto, realizzata con pietra arenaria e composizioni floreali e accoglie, nel mezzo, il busto di Nicolò Gallo. L'ultima villetta presenta, infine, delle basse ed eleganti mura perimetrali decorate con vasi ornamentali, mentre al centro si trovano una fontana e delle fioriere. Ciascuna delle villette si caratterizza, inoltre, per la presenza di quattro chioschi (uno in ogni villetta) in stile liberty, che conferiscono un aspetto elegante e raffinato all'intera area.

**Via Atenea e Porta di Ponte.** Via Atenea è una delle più importanti vie agrigentine ed è la principale strada del Centro Storico, a cui confluiscono numerose altre strade, stradine, vicoli e scalinate. Il suo ingresso è segnato da Porta di Ponte, un tempo porta medievale ad arco acuto, probabilmente in passato collegata ad un ponte fondamentale per il superamento di un fossato; con la cacciata borbonica, l'Amministrazione Comunale decise di dare il via a un progetto di miglioramento urbanistico e decise, nel 1868, di abbattere la Porta, poiché mal si accordava con le proposte avviate per trasformare Via Atenea in un'importante raffinata arteria urbana. I lavori di costruzione vennero affidati a R. Politi, con l'incarico di creare un ingresso arioso, in stile neoclassico e delimitato di due edifici a due piani; per la realizzazione del progetto, inoltre, fu necessario espropriare e abbattere parte del Palazzo Mendolia, al fine di raddrizzare l'ingresso originario rispetto al primo tratto della strada. Ancora oggi è possibile, nelle due facciate, ammirare gli stemmi della città scolpiti a bassorilievo: l'antica aquila che ghermisce la lepre e i più recenti tre telamoni.

**Piazza Pirandello e Palazzo del Comune.** Piazza Pirandello è posta al termine della Via Atenea e venne realizzata nei lavori del 1868 relativi al risanamento della Via, al fine di superare l'originale dislivello di circa m. 4. La Piazza, nel corso del tempo, venne conosciuta con diversi nomi, ossia Piano S. Domenico (sorgeva, infatti, sulla zona degli orti della precedente Chiesa di S. Domenico) e, poi, Piazza Municipio (attualmente vi si affaccia il Palazzo del

Comune). Per quanto concerne il Municipio, si presenta con una facciata ottocentesca, modesta e lineare, che accoglie, sopra l'arcata d'ingresso, una lunetta in ferro battuto riportante lo stemma della città: sono rappresentati, infatti, tre giganti che sorreggono tre torri, motivo per cui il Palazzo è anche soprannominato "Palazzo dei Giganti".

### **1.1.3. Il Patrimonio Culturale Immateriale ad Agrigento**

**Le preghiere.** Nel passato il popolo agrigentino era particolarmente religioso e questo carattere trova espressione in numerose fasi del suo sviluppo storico: invocazioni e preghiere venivano confessate non solo in chiesa, ma anche in casa, a lavoro o, addirittura, in strada, allo scopo di manifestare la propria devozione e il proprio ringraziamento per l'inizio di una nuova giornata, il termine di un duro lavoro, l'acquisto di beni importanti, il consumo di pasti, la semina e la raccolta, ecc. Nel seguito si riportano alcune preghiere tradizionali.

#### ***Preghiera del mattino*** (Modica, 2003, p. 17)

*Signuri, Vi ringrazziu  
ca mi facistivu agghiurnàri vivu!*

Signore, Vi ringrazio  
perché mi avete fatto svegliare vivo.

*'Arzati, corpu miu,  
dacci pacèzza,  
penza pi l'arma  
c'avi cchiù 'mpurtanza.*

Alzati, corpo mio,  
dacci pazienza,  
pensa all'anima  
che ha più importanza.

*Si vò amari a Diu  
Fa pinitenza,  
ca si cadì o' 'mbernu  
'un c'è chiù speranza.*

Se vuoi amare Dio  
fai penitenza,  
che se cadì all'inferno  
non c'è più speranza.

*(dialetto agrigentino)*

*(traduzione italiana)*

**Canti dei campi** (Modica, 2003, p. 19)

*Sia lodatu e ringraziatàtu  
'u Santissimu Sacramentu!  
Sia lodatu e ringraziàtu  
sempri ogni ura e ogni mumentu.*

*E tri voti lodatu sia  
'u nomu di Gesù e di Maria,  
e tri voti l'àiù lodato  
cu lu cori e cu lu sciàtu!*  
*(dialetto agrigentino)*

Sia lodato e ringraziato  
il Santissimo Sacramento!  
Sia lodato e ringraziato  
sempre ogni ora e ogni momento.

E tre volte lodato sia  
il nome di Gesù e di Maria,  
e tre volte l'ho lodato  
con il cuore e con il fiato.  
*(traduzione italiana)*

**Per invocare la pioggia** (Modica, 2003, p. 19)

*Signuruzzu, chiuviti chiuviti  
ch'e lavurèddri su' morti di siti,  
e s'un ci à dati 'a gràzzia Vu  
'i lavurèddri 'un criscinu chiù!*

*Signuruzzu, chiuviti chiuviti  
ch'e lavurèddri su' morti di siti,  
e mannàtini una bona  
senza lampi e senza trona.*

*Signuruzzu, chiuviti chiuviti  
ch'e lavurèddri su' morti di siti,  
'un nni livàti 'u panùzzu,  
ca ni sicca 'u curùzzu*  
*(dialetto agrigentino)*

Signore caro, fate piovere  
che gli uccellini sono morti di sete,  
e se non gli date la grazia Voi  
gli uccellini non crescono più!

Signore caro, fate piovere  
che gli uccellini sono morti di sete,  
e mandatene una buona (di pioggia)  
senza lampi e senza tuoni.

Signore caro, fate piovere  
che gli uccellini sono morti di sete,  
non toglieteci il pane,  
che ci secca il cuore.  
*(traduzione italiana)*

**Per ogni granulo** (trasmissione orale)

*Oh Maria tutti vinèmu,  
ca li grazi vulèmu  
e voi li conciditi  
c'a nostra màtri siti.*

*Santa Mònica di Chiusa,  
fùsti sànta e gluriusa.  
Pi 'u viàggiu chi facìstivu,  
di Nàpuli a Milànu,  
facìtimi sta grazia  
a mànu a mànu.*

*Sant'Antuninèddru cadiu malatèddru,  
tutti 'i santi lu ieru a visitàri.  
Cùrri Madalèna, scàuza e scapiddràta  
'mpettu purtàva du' pumiddra doru,  
vàgna la mànu e vidi chi c'era.  
c'era u risu  
cu tùttu 'u paradìsu.*

*Che bella 'sta cappèlla,  
di cira è addrumata,  
Maria l'Ammacolata  
cchiù beddra a vui vi sta.*

*Che beddra stu màntu  
è granni quantu 'u mari.  
ni jemu a riparari  
p'a sò divinità.*

*(dialetto agrigentino)*

Oh Maria, tutti veniamo,  
che le grazie vogliamo  
e voi le concedete  
perché siete nostra madre.

Santa Monica di Chiusa,  
sei stata santa e gloriosa.  
Per il viaggio che avete fatto,  
da Napoli a Milano,  
fatemi questa grazia  
mano a mano che la chiedo.

Sant'Antonio, sono caduto malato,  
tutti i santi sono andati a visitarlo.  
Corri Madalena, scalza e scapestrata,  
sul petto portava due pomi d'oro,  
bagna la manu e guarda cosa c'era.  
C'era il riso  
con tutto il paradiso.

Che bella questa cappella  
accesa della luce delle candele,  
Maria l'Immacolata  
più bella a voi sta.

Che quello questo manto  
è grande quanto il mare,  
ci andiamo a riparare  
per la sua divinità.

*(traduzione italiana)*

**Figliol Prodigio** (trasmissione orale)

*Caru patruzzu iu mi ni vogliu ìri  
vogliu gudìri 'a mè libertà.  
Ccà ci su sòrdi, ccà c 'è denari  
'nzoccu n'affari l'avvidiri tu.*

*Scinniu 'nta scala cu tànta primura.  
L'amici allura l'aspittàvanu ddrà:  
cari amìci mangiamu e scialàmuni,  
mangiàmuni e scialàmuni  
dinari cci nn'è.*

*Quannu l'amici 'u vistiru nudu  
'u lassàru sùlu 'nta ddra città.  
Caru signùri circàti un garzùni?  
un pezzu di pani ci dàti a mangià.*

*Caru picciòttu iù cèrcu un garzùni,  
pòrci ha guardari  
e cci'à dari a mangiari.  
Viu un signùri affacciàtu 'o balcuni:  
sà s'iddru è me patri chi pensa pi mia.*

*Viu viniri un tintu pizzenti:  
sa s'iddru è me figliu chi veni pi mia.  
Facemu 'u bagnu d'acqua e di vinu  
preziusu e finu che è figliu di re.*

*(dialetto agrigentino)*

Caro padre, io me ne voglio andare,  
voglio godere della mia libertà.  
Qui ci sono i soldi, qua c'è il denaro  
Ciò che vuoi farne è tua scelta.

Ho sceso la scala con tanta fretta.  
Gli amici, allora, l'aspettavano lì:  
cari amici, mangiamo e divertiamoci,  
mangiamo e divertiamoci,  
perché ci sono i soldi.

Quando gli amici lo spogliarono,  
lo lasciarono solo in quell'altra città.  
Caro signore, cercate un garzone?  
Un pezzo di pane dategli da mangiare.

Caro ragazzo, io cerco un garzone,  
i maiali devi guardare  
e devi dargli a mangiare.  
Vedo un signore affacciato al balcone:  
chissà se è mio padre che pensa a me.

Vedo un ragazzo povero:  
chissà se è mio figlio che viene per me.  
Facciamo il bagno in acqua e vino  
Prezioso e fino perché è il figlio del re.

*(traduzione italiana)*



**I canti.** I canti popolari agrigentini affondano le loro radici non solo nella cultura greco-romana, ma, in modo particolare, in quella araba; oltre che a scopo religioso, si intonavano cantate per accompagnare il tragitto di un viaggio, per rallegrare le fatiche di un duro lavoro, per conquistare la propria morosa (serenate) o, sotto forma di ninna-nanne, per far addormentare i piccoli *carusi*, ovvero i bambini. A seguire, alcuni dei canti tradizionali agrigentini più conosciuti.

**‘A metitùra** (Modica, 2003, p. 54)

*Canta lu gaddru e fici matinata,  
lu sulì già spuntà di la muntagna;  
pari c’arridi tutta la campagna  
pi chistu gran tisòru ca c’è ccà.*

Canta il gallo sveglia al mattino  
il sole è già spuntato dalla montagna;  
sembra che rida tutta la campagna  
per questo gran tesoro che è qui.

*‘U sulì abbrùscia ‘sta beddra vallata;  
biunna è la spica, s’annàc’a lu ventu;  
d’oru è lu granu, lu cori è cuntentu;  
di tanti stenti lu cumpènzù è ccà.  
E quannu ‘ntr’ona casa c’è lu pani,  
c’è amuri e paci e c’è felicità.*

Il sole riscalda questa bella vallata;  
bionda è la spiga, si dondola al vento;  
d’oro è il grano, il cuore è contento;  
di tanti stenti è qui il compenso.  
E quando dentro una casa c’è il pane,  
c’è amore e pace e c’è felicità.

*Rit.*

*làmu cugliènnu ‘stu beddru granu,  
iàmu cugliènnu, lesta la manu;  
già su’ maturi ‘sti spichi d’oru,  
lestu, picciotti, lu nustru pani è ccà.*

*(dialetto agrigentino)*

*Rit.*

Andiamo raccogliendo questo bel  
grano,  
Andiamo raccogliendo, veloce la mano;  
già sono mature queste spighe d’oro,  
veloce, ragazzi, il nostro pane è qua.

*(traduzione italiana)*

**Vitti una crozza** (Modica, 2003, pp. 51-52)

*A razziunèddra d'a crozz'e morti*

*Vitti una crozza supra un cannuni,  
fui curiusu e ci vonzi spiàri;  
iddra m'arrispunni cu gran duluri:  
"Moriri senza toccu di campani!"*

*Si nni eru, si nni eru li mè anni,  
si nni eru, si nni eru 'un sàcciu unni;  
ora ca sugnu vecchiu d'ottantanni  
chiamu la vita e morti m'arrispunni.*

*Chi nn'aiu a fari cchiù di la mè vita,  
'un sugnu bonu cchiù pi travagliàri,  
'sta vita è fatta tutta di duluri  
e accussì 'un pozzu cchiù campari.*

*Cunzàtimi, cunzàtimi 'stu lettu,  
ca di li vermi fù mangiatu tuttu;  
vinni lu tempu di lu mè rizzèttu,  
lassu 'stu beddru munnu e lassu  
tuttu.*

*C'è nu iardìnu 'mmezzu di lu mari,  
tuttu intissùtu d'arangi e limuni;  
unni l'acèddri cci vann'a cantari  
e tutt'i pisci cci fann'a ll'amuri.*

*(dialetto agrigentino)*

Ho visto un teschio sopra un  
cannone  
fui curioso e andai a vedere;  
lui mi rispose con gran dolore:  
"Morire senza il suono di campane!"

Se ne sono andati i miei anni,  
se ne sono andati e non so dove;  
ora che sono vecchio di ottant'anni  
chiamo la vita e mi risponde la  
morte.

Che devo farne più della mia vita,  
non sono più buono per lavorare,  
questa vita è fatta tutta di dolore  
e così non posso più vivere.

Preparatemi questo letto,  
perché dai vermi sono stato  
mangiato;  
è arrivato il tempo della mia resa,  
lascio questo bel mondo e lascio  
tutto.

C'è un giardino in mezzo al mare,  
tutto intessuto d'aranci e limoni;  
dove gli uccellini vanno a cantare  
e i pesci fanno l'amore.

*(traduzione italiana)*

**letta la riti** (Modica, 2003, p. 53)

*La sira a la calàta di lu suli  
già si preparànu li piscatura,  
pigliànnusi li riti e la lampàra,  
li mèttinu n' à varca cu primura.*

*A notti funna nèsčinu li varchi,  
illuminati di lu lustru di luna;  
e mentri rèmanu li piscatura  
càntanu tutti 'ncoru 'sta canzuna.*

Rit.

*letta la riti, ièttala,  
tiralà quann'è china;  
si vò piscàri bonu  
e avìri assà fortuna.  
Tira la riti, tiralà,  
lu tò travàgliu veni  
pagatu e ripagatu  
dopu tanti sudùra.*

*A ppicca a ppicca stà spuntànn'u suli  
e già sunn'arrivati a la marina;  
ci sunnu granni, vecchi e picciliddri  
ca ci fannu gran festa e' piscatura.*

*'Annu li vrazza stanchi 'i piscatura,  
ma remanu cu forza e cu primura;  
picchì sannu ca stannu pi turnari  
a stringiri e vasari li so cari.*

Rit.

La sera alla calata del sole

già si preparano i pescatori,  
prendendosi le reti e la lampara,  
le mettono nella barca con premura.

A notte fonda escono le barche,  
illuminati dalla luce della luna;  
e mentre remano i pescatori  
cantano tutti in coro questa canzone.

Rit.

Getta la rete, gettala,  
tiralà quando è piena;  
se vuoi pescare bene  
e avere tanta fortuna.  
Tira la rete, tiralà,  
il tuo lavoro viene  
pagato e ripagato  
dopo tanta fatica.

A poco a poco sta spuntando il sole  
e sono già quasi arrivati alla spiaggia;  
ci sono adulti, vecchi e bambini  
che fanno grande festa ai pescatori.

Hanno le braccia stanche i pescatori,  
ma remano con forza e con premura;  
perchè sanno che stanno per tornare  
a stringere e baciare i loro cari.

Rit.

Getta la rete, gettala.

*(traduzione italiana)*

**Tarantella d'amuri** (Modica, 2003, pp. 54-55)

*Cu 'sta fùncia ca mi teni  
mi fà veru siddriari,  
si davèru mi vò beni  
tu 'sta fùncia 'un mi l'à fari.*

*Tu mi 'ncuèti veramenti  
e mi fa puru arrabbiàri,  
sì daveru 'mpirtinenti  
e mi vò puru abbrazzàri.*

Rit.

*Si t'abbrazzu, chi cci fà?  
lu ti dicu ca nun stà!  
lù ti dicu 'nveci sì,  
ca l'amuri si fà accussì.*

*Quannu 'st'occhi maiòli  
supra l'occhi mè li posi,  
senza diri du' paroli  
sannu diri tanti cosi.*

*St'occhi mè su tantu beddri  
ma pi tia 'un c'è chi fari;  
và passìa, vò passìa,  
'un mi stari cchiù a 'ncuitàri.*

Rit.

*Si t'abbrazzu, chi cci fà?*

*Quannu lampu di disiu  
d'o mè cori fannu sprazzi*

ti taliu, ti taliu  
fin'a quannu tu m'abbrazzi.

Abbrazzàmuni cuntenti,  
oggi è festa cittadina;  
'un ti vogliu diri nenti,  
sì davèru cosa fina.  
*(dialetto agrigentino)*

Con questo broncio che mi tieni  
mi fai veramente innervosire,  
se davvero mi vuoi bene  
questa espressione non devi  
farmela.

Tu mi infastidisci veramente  
e mi fai pure arrabbiare,  
sei davvero impertinente  
e mi vuoi pure abbracciare.

Rit.

Se ti abbraccio, che ci fa?  
lo ti dico che non si fa!  
lo ti dico invece sì,  
che l'amore si fa così.

Quando questi occhi biricchini  
li posi sui miei occhi,  
senza dire due parole  
sanno dire tante cose.

Questi occhi miei sono tanto belli  
ma per te non c'è niente da fare;  
vai a passeggiare, vai a passeggiare,  
non disturbarmi più.

Rit.

Se ti abbraccio, che ci fa?

Quando un lampo di desiderio

fa sprazzi dal mio cuore:  
ti guardo, ti guardo,  
fino a quando non mi abbracci.

Abbracciamoci contenti,  
oggi è festa cittadina;  
non ti voglio dire niente,  
sei davvero carina.

*(traduzione italiana)*

**Ninna nanna** (Modica, 2003, pp. 79-80)

*Ch'è beddru, 'stu piciliddru ni li fasci  
cchiù beddru s'ava fari quannu crisci.*

*E da lalò e dalalèddra,  
'u lupu si mangià 'a picureddra.*

*Picurèddra mia, comu facìsti,  
ca 'mmucca di lu lupu ti trovàsti?*

*Sant'Anna, San Iachinu eranu cuntenti,  
quannu vittiru a Maria caminàri.*

*'U Signuri ni pruvìdi e manna,  
cu li gràzzii so 'u mari abbùnna.*

*Mè figliu 'un nn'era natu e ì l'amava,  
prigàva 'u Signuri ca nascìva.*

*Ora ch'è natu 'u vogliu vasàri,  
figliu di l'arma mè, di lu mè cori.*

*E veni sonnu e veni pigliatillu  
e quann'è beddru granni tornamillu.*

*Sant'Antuninu, calàti calàti,  
ca ì l'annàcu e vù l'addummisciti.*

*E fa lalò, figliu di rizzu  
O ti pigliu p'i pedi e t'arramàzzu.*

*Sonnu, sunnùzzu, chi vè firriànnu?  
'I piciliddri vaju addummiscènnu.*

*E l'addrumisciu tri voti o' iornu:  
'a sira, 'a matina e o' maziòrnu.*

*E da lalò, 'a naca è mamma,  
cu t'ama cchiu di mia, figlia, t'inganna.  
Come è bello, questo bimbo in fasce  
più bello si deve fare quando cresce.*

E da lalò e dalalèddra,  
il lupo si è mangiato la pecorella.

Pecorella mia, come è successo,  
che nella bocca del lupo ti sei trovata?

Sant'Anna, San Giacomo erano  
contenti, quando videro Maria  
camminare.

Il Signore provvede e manda a noi,  
con le grazie sue, il mare abbonda.

Mio figlio non era nato e io lo amavo,  
pregavo il Signore perché nascesse.

Ora che è nato lo voglio baciare,  
figlio dell'anima mia, del mio cuore.

E vieni sonno e vieni, prenditelo  
e quando è bello grande ritornamelo.

Sant'Antonio, vieni quaggiù,

che io lo dondolo e voi lo addormentate. *matrùzza è ccà*

E fai lalò, figlio di riccio

o ti prendo per i piedi e ti faccio cadere.

Sonno, sonno caro, che vai girando?

Il bambini vado addormentando.

E li ho addormentati tre volte al giorno:

la sera, la mattina e mezzogiorno.

E da lalò, il dondolo è la mamma,  
chi ti ama più di me, figlia, ti mente.

*Oh 'ngannatùri ca 'nganni la genti,*

*'un 'ngannnàri a mè figliu ch'è*

*'nnuccènti!*

*E dormi, figliu, arripòsa*

*'ncapu una pampinèddra di rosa.*

*E bbò e bbò, ora ca veni 'u papà tò*

*e ti porta 'a simintina, a rosa marina*

*e 'u basalicò.*

*Quannu crisci, quannu crisci*

*cci am'a accattar'i pisci;*

*quann'è granni, quann'è granni*

*cci am'a ghiri accattar'a carni.*

*E dormi, figliu, c'ancora 'un nn'è ura*

*'i pariggèddri tò dòrminu a 'st'ura.*

*Dormi, amuriddru miù, ca tò*

*matrùzza è ccà*  
*e sulu voli vidiri 'a tò filicità.*

*Voca voca 'u marinarèddru*

*piglia 'u pisci c'u panarèddru;*

*u' panarèddru si spunnà*

*e 'a varcùzza n'o mari affunnà.*

*Oh Beddramàtri ch'è beddra,  
che beddrà,  
cci àm'a fari 'a visticèddra;*

*cci l'am'a fari di sita e lana  
a coluri di milangiàna.*

*(dialetto agrigentino)*

Oh ingannatore che inganni le genti,  
non ingannare mio figlio che è  
innocente!

E dormi, figlio, riposa  
su un petalo di rosa.

E bbò e bbò, ora che vieni il papà tuo  
E ti porta la semente, la rosa canina  
e il basilico.

Quando cresce, quando cresce  
gli dobbiamo comprare il pesce.

Quando sarà grande, quando sarà  
grande

***I Proverbi e i Modi di Dire*** (Modica, 2003, pp. 39-50, 65-67)

*C'un cumbèssa 'u so piccatu, 'un po' essiri pirdunatu.*

Chi non confessa il suo peccato, non può essere perdonato.

*Si dici 'u piccatu e 'un si dici 'u piccaturi.*

Si dice il peccato e non il peccatore.

gli dobbiamo comprare la carne.

E dormi, figlio, che ancora non è ora  
i tuoi coetanei dormono a quest'ora.

Dormi, amore mio, che la tua  
mammina è qui  
e vuole solamente vedere la tua felicità.

Voga voga il marinaretto  
prende i pesci con il paniere;

il paniere si è sfondato  
e la barchetta nel mare affondò.

Oh Beddramàtri come è bella,  
che bella,  
le dobbiamo fare un bel vestitino;

Glielo dobbiamo fare di seta e lata  
al colore di melanzana.

*(traduzione italiana)*

*Cu sputa 'ncelu, 'mbacci cci torna.*  
Chi sputa in cielo, gli ritorna in faccia.

*O' sonu si canùsci a campana.*  
Dal suono si riconosce la campana.

*Unni vidi Diu pruvidi.*  
Dove guarda Dio provvede.

*Fra Modestu 'un fù ma' priùri.*  
Fra Modesto non fù mai priore.

*Unni è amuri, sta 'u cori.*  
Dove c'è l'amore, c'è anche il cuore.

*'U maritu senz'affettu ' com'a casa senza tettu.*  
Il marito senza affetto è come la casa senza il tetto.

*L'omu porta e 'a fimmina dipòrta.*  
L'uomo porta e la femmina toglie.  
(vd. anche spende, sia per sperperare che per amministrare).

*Bellu fussi 'ù maritàrisi, s'un fussi pi l'annacàri.*  
Bello sarebbe il matrimonio, se non fosse per il dover cullare i bambini.  
(Non si può avere tutto).

*Amuri è 'u maestro di tutti l'arti.*  
L'amore è il maestro di tutte le arti.

*Amuri onoratu, né vrigògna né piccatu.*  
Amore onorato, né vergogna né peccato.



*Cu sàpi fari tanti cosi, un sàpi fari nenti.*

Chi sa fare tanto, non sa fare niente.

*U primu amùri è comu a giovinezza; nun si scòrda mài.*

Il primo amore è come la giovinezza, non si scorda mai.

*Dintra na gaddina e fòra na regina.*

Dentro una gallina e fuori una regina.

*È cchiù difficili dàri un consigliu, ca fari un regàlu.*

È più difficile dare un consiglio, che fare un regalo.

*Cu fà a matinàta guadagna a iurnàta.*

Chi inizia di buon mattino ha guadagnato la giornata.

*'A lingua batti 'unni 'u dènti doli.*

La lingua batte dove il dente duole.

*'U iornu un'nni vògliu e' a sira spàrdù l'ogliu.*

Di giorno non mi do da fare e la sera spreco l'olio.

(pronuciato come fosse la persona a cui si riferisce).

*Nùddru ti apri s'iddru nun ti sàpi.*

Nessuno ti apre se non ti conosce.

*Agnèddru e sùcu e finì 'u vattiu.*

Agnello e sugo ed è finito il battesimo.

(si usa per indicare il termine di un evento, di una festa o una riunione di persone).

*Dùnaci còrda lòngha ca simpidùglia.*

Continua a dargli corda che si ingarbuglia.

*'U scèccu d'nni si cùrca si susi.*

L'asino dove si addormenta, si sveglia.

(Riferito a una persona che non fa nulla).

*'U scessu ca s'avanta nun vali manc'un sordu.*

L'asino che si vanta non vale neanche un soldo.

*Oi a mìa, dumàni a ttia.*

Oggi a me, domani a te.

*Nun t'ammiscàri, nun t'intricàri, nun fari bèni che màli ti vèni.*

Non ti immischiare, non ti interessare, non fare del bene che male ti viene.

*Omu vècchiu e càvulu ciurutu, 'nzòccu cci 'a fattu è tuttu pirdùtu.*

Uomo vecchio e cavolo fiorito, qualunque cosa ci hai fatto è tutto perduto.

*Conzala comu vo', sempre cucuzza iè.*

Rigirala come vuoi, sempre una zucchina resta.

*'U vicinu è còmu 'u sirpènti, s'iddru nun ti vidi ti sènti.*

Il vicino è come il serpente, se non ti vede ti sente.

*Ogni nàtu è destinàtu.*

Ogni nato è destinato.

*Ogni nàsu sta a sò fàcci.*

Ogni naso è pensato per la sua faccia.

*'U sùrci ci dissi a' nuci: "Dùnami tèmpu ca ti spirtùsu".*

Il topo disse alla noce: "Dammi tempo che ti buco".

*'A lingua nun 'avi l'òssa e rùmpi l'òssa.*

La lingua non ha ossa e rompe le ossa.

(Si riferisce al potere della lingua di far del male solo attraverso le parole).

*‘A vùcca è quantu n’anèddu e si màngia a tia cu tùttu ‘u vitèddru.*

La bocca è grande quanto un anello e si mangia te, con tutto il vitello.

*Cu di spranza campa, disperàtu mori.*

Chi di speranza vive, disperato muore.

**I racconti.** In passato, non essendoci intrattenimenti come quelli attuali, per non cadere preda della noia del tempo, si era soliti raccontare storie, ossia *cunti*, durante le lunghe serate invernali: generalmente una persona, dotata di fantasia ed eloquenza, si proponeva per raccontare una storia e gli ascoltatori, tutt’intorno al braciere (*‘ntunnu a la brascera*), udivano in silenzio con grande attenzione, facendo, ogni tanto, battute di ilarità o anticipazioni: il racconto, caratterizzato da momenti di suspense, pause e intervalli, poteva durare anche un’ora, un’ora e mezza, oppure interrompersi sul momento *clou*, in modo da creare maggiore interesse e partecipazione per il giorno successivo. Alcuni, fra i racconti più tradizionali, sono riportati di seguito.

**Giufà e ‘a porta** (Modica, 2003, p. 72)

*Una vota ‘a matri di Giufà ì a missa e dissi: “Giufà, vaiu a missa, quannu nesci tirati ‘a porta!”. Giufà, comu nisci so matri, piglià e si misi a tirari. Tira tira, tantu furzà, ca porta si nni vinni. Giufà s’a càrrica ‘ncoddru e vò a’ chiesa e cci ‘a iètta davanti a ssò matri dicennu: “Ccà c’è ‘a porta!”. Su’ cosi chisti?!...*

*(dialetto agrigentino)*

Una volta la madre di Giufà andò a messa e disse: “Giufà, vado a messa, quando esci, tira e chiudi la porta”. Giufà, appena uscì sua madre, chiuse e si mise a tirare. Tira e ritira, tanta fu la forza che la porta si staccò. Giufà se la carica sulle spalle e va in chiesa e la butta davanti a sua madre, dicendo:” Qui c’è la porta!”. Sono cose queste?!...

*(traduzione italiana)*

**Giufà e i muschi** (Modica, 2003, p. 71)

*I muschi 'ncuitavanu a Giufà e l'assicutàvanu. Iddru si nni ì n'o iùdici e l'accusà. 'U iùdici si misi a ridiri e cci dissi: "Unni vidi muschi, dùnacci pugna". Giustu giustu, mentri 'u iùdici parla una musca cci ì n'à facci. Allora Giufà s'abbicina e c'un pugnu cci scugnà 'u nasu. Giufà, com'era mezzu babbignu, nuddru cci facìva facci, comu 'mmitàllu o di dàricci quarchi cosa. Giufà ì una vota n'a massaria, p'avìri quarchi cosa. 'I massariòti, com'u vittiru accusi scanazzàtu, cci vonci picca c'on nn'u ficiru assugliàri d'è cani; e 'u ficiru iri cchiù tortu ca grittu. So matri capì 'a cosa e cci truvà una beddra bunàca, un paru di càvuzi e un cilèccu di villùtu. Giufà, vistùtu di campèri, ì a' stessa massaria e ddrocu vidìstivu 'i gran cirimònii e 'u 'mmitàru a tàvula cu iddri. Essènnu a tàvula, tutti cci favìvanu facci. Giufà, p'un sapiri leggiri e scriviri, comu cci vinìa 'u mangiari, p'una manu si lynchiva 'a panza, pi nn'avutra chiddu c'assovicchiàva s'u sarbàva n'e sacchètti, n'a còppula e n'a bunàca; e, a ogni cosa ca sarbàva, diciva: "Mangiàti, rubbicèddri mè, ca v'avutri fùstivu 'mmitàti!*

*(dialetto agrigentino)*

Le mosche infastidivano Giufà e lo inseguivano. Lui se ne andò dal giudice e lo accusò. Il giudice si mise a ridere e gli disse: "Quando vedi delle mosche, dagli pugni". Giusto giusto, mentrail giudice parla, una mosca gli va in faccia. Allora Giufà si avvicina e con un pugno gli rompe il naso. Giufà, siccome era un po' scemo, nessuno gli dava conto, come, ad esempio, invitarlo o dargli qualcosa. Giufà andò, una volta, in una masseria, per chiedere di ricevere qualche cosa. I "massariòti", appena lo videro così mal vestito, poco ci volle che non lo fecero inseguire dai cani; e finì che lo fecero andar via più torto che dritto (lo picchiarono). Sua madre capì la faccenda e gli trovò una bella giacca di velluto, un paio di pantaloni e un *gilet* di velluto. Giufà, vestito rappezzato, ritornò alla masseria e li avreste dovuto vedere le grandi feste che gli facevano e lo invitarono a tavola con loro. Essendo a tavola, tutti gli facevano buon viso. Giufà, che non sapeva né leggere né scrivere (cioè era una persona molto ignorante, anchenel modo di comportarsi con la gente), appena gli portavano da mangiare, per sicurezza, da un lato, si riempiva la pancia, dall'altro, il cibo che gli avanzava se

lo conservava nelle tasche, nella coppola e dentro la giacca e, a ogni cosa che conservava, diceva: “Mangiate, vestiti miei, che voi siete stati invitati”.

*(traduzione italiana)*

### **Giufà e li occhi di cùcca** (trasmissione orale)

*Giufà avi'a purtari 'i dinari 'a casa e si scantava ca cci li pigliavanu; e cchi fà? 'I metti 'nton'saccu e 'ncapu cci metti spini di ficudìnia pi fàri avvidiri ca iddru nun purtava nenti. S'u iètta darrè 'i spàddri e arrànca p'a càsa. Li picciòtti ca 'u 'ncuntravanu dicianu: “Giufà, chi pòrti?”. E iddru arrispunnìa: “Occhi di cùcca”. Li picciuttàzzi 'ncugnàvanu li màni pi tastiari e si puncianu: “Ahi ahi!” Passava di 'nàutra bàna, e 'i picciòtti: “Giufà, chi pòrti?”. E iddru arrispunnìa: “Occhi di cùcca”. Tuccàvanu: “Ahi ahi”. E accussì Giufà iuncì a càsa e cci purtà sàni e sàlvi 'sti dinari a ssò matri.*

*(dialetto agrigentino)*

Giufà doveva portare i soldi a casa e si spaventava che glieli rubavano; e cosa fa? Li mette dentro un sacco e sopra ci mette spine di fichi d'india per far vedere che non portava nulla. Se lo mette dietro le spalle e si incammina verso casa. I ragazzi che incontrava dicevano: “Giufà, che porti?”. E lui rispondeva: “Occhi di cùcca”. I ragazzacci toccavano con le mani per tastare e si pungevano: “Ahi, ahi!”. Passava da un'altra parte e i ragazzi: “Giufà, che porti?”. E lui rispondeva: “Occhi di cùcca”. Toccavano: “Ahi, ahi!”. E, così, Giufà arrivò a casa e porto sani e salvi i soldi a sua madre.

*(traduzione italiana)*

### **Giufà e 'i latri** (Modica, 2003, p. 71)

*Caminànnu p'una campagna sularina, una vota a Giufà cci vinni di fari acqua. Doppu ca finì, sapiti com'è quannu si pìscia? Ca v'è facènnu tanti viulèddri e curri? Giufà si vota ch'i viulèddra e cci dici: “Tu piglia di ccà, tu piglia di ddrà e iu pglu di ccà!” e scinnì. Giustu giustu ddrà ssutta c'era una grutta e c'eranu una pocu di*

*latrì ca si stàvanu spartènnu 'i dinari. Sintènnu accussì, dicìnu: "A giustizzia ni vinni a pigliàri e ni stannu atturniànnu!". E scappàru, lassànnu i dinari ddrà; scinni Giufà, vittì 'sti gran dinari e si li piglià.*

*(dialetto agrigentino)*

Camminando per una soleggiata campagna, una volta a Giufà venne di far pipì. Dopo che finì, sapete com'è quando si fa pipì? Che vai facendo tanti rivoli che scorrono? Giufà si rivolge ai rivoli e gli dice: "Tu prendi di qua, tu prendi di là e io prendo di qua!" e scese. Giusto giusto là sotto c'era una grotta e c'erano un po' di ladri che si stavano dividendo i soldi. Sentendo in questo modo, dicono: "La polizia è venuta a prenderci e ci sta accerchiando!". E scapparono, lasciando i soldi lì; scende Giufà, vide tutti questi soldi e se li prese.

*(traduzione italiana)*

**'U cuntù di Pitichinèddru** (Modica, 2003, p. 69)

*C'era una vota Pitichinèddru e, scupannu 'a chiesa, trovà du' sordi. Allora dissi: "Chi m'accàttu? Si m'accàttu 'i noci, cci à livar'a spoglia; si m'accàttu 'i favi, cci à livar'a spoglia; si maccàttu 'i pisèddri, cci à livar'a spoglia".*

*Allura s'accattà un cìciru. 'U cìciru cci cadì e 'u discursi finì.*

*(dialetto agrigentino)*

C'era una volta Pitichinèddru e, scopando la chiesa, trovò due soldi. Allora disse: "Cosa mi compro? Se mi compro le noci, devo toglierci il guscio; se mi compro le fave, devo toglierci la buccia: se mi compro i piselli, devo toglierci la buccia".

Allora si compro un cecio (legume). Il cecio gli cadde per terra e finì il discorso.

*(traduzione italiana)*

**C'era una vota un Re** (Modica, 2003, p. 70)

*C'era una vota un Re – befè – viscòttu e minè. 'Stu Re – befè – viscòttu e minè avia una figlia – befiglia – viscòttu e miniglia. 'Sta figlia – befiglia – viscòttu e miniglia avia un acèddru – befèddru – viscòttu e minèddru.*

*‘St’ acèddru – befèddru – viscòttu e minèddru vulà pi li campagni – viscòtti e milàgni. Allora ‘stu Re – befè – viscòttu e minè ittà ‘u bannu: “A ccu pìglia ‘st’aceddru – befèddru – viscòttu e minèddru cci dugnu a mè figlia – befiglia – viscòttu e minìglia”.*

*Curri un vavùsu – viscòttu e minùsu, afferrà l’acèddru – befèddru – viscòttu e minèddru. ‘U porta o’ Re – befè – viscòttu e minè e cci dici: “Sigruri Re – befè – viscòttu e minè, ccà c’è l’aceddru – befèddru – viscòttu e minèddru; datimi a vostra figlia – befiglia – viscòttu e minìglia”.*

*“Vatinni, tignùsu – vavùsu – viscòttu e minùsu; ca vò a mè figlia – befiglia – viscòttu e minìglia”.*

*(dialetto agrigentino)*

C’era una volta un Re (di nome) – befè – biscotto e minè. Questo Re – befè – biscotto e minè aveva una figlia (di nome) – befiglia – biscotto e minìglia. Questa figlia befiglia – biscotto e minìglia aveva un uccellino (di nome) – befèddru – biscotto e minèddru.

Questo uccellino – befèddru – biscotto e minèddru volò per i campi – biscotti e milàgni. Allora questo Re – befè – biscotto e minè indette un bando: “A chi cattura quest’uccellino – befèddru – biscotto e minèddru gli do in sposa mia figlia – befiglia – biscotto e minìglia”.

Corse un bavoso – biscotto e minùsu, afferrò l’uccellino – befèddru – biscotto e minèddru. Lo porta al Re – befè – biscotto e minè e gli dice: “Signore Re – befè – biscotto e minè, qui c’è l’uccellino – befèddru – biscotto e minèddru; datemi vostra figlia – befiglia – biscotto e minìglia.

“Vattene, scarafaggio – vavùsu – biscotto e minùsu; tu che vuoi mia figlia – befiglia – biscotto e minìglia.

*(traduzione italiana)*

**Le filastrocche** (Modica, 2003, pp. 73-74) (trasmissione orale)

*Pizzu e pizzulùna,  
Di Napuli ‘i mulùna;  
và n’è Santa Margherita*

*ti duna un pezzu di pani,  
và guarda li funtànì;  
‘i funtànì su’ guardati,*

*vacci tu pizzacannàti.  
Pezzo e pezzettone,  
di Napoli i meloni;  
va da Santa Margherita*

\* \* \*

*‘Aiu una fami, una siti e un sonnu,  
Una dibbulizza ca stàiu cadènnu  
E si mi duni a tò figlia p’un gnornu,  
Mi pass’a fami, ‘a siti e ‘u sonnu.  
Ho fame, sete e sonno,*

\* \* \*

*C’u tuppi ‘un t’appi, senza tuppu t’appi; orànni ca t’appi e comu t’appi t’appi.  
Con i capelli non ti ho avuta, senza capelli ti ho avuta, l’importante è averti avuta, come  
ti ho avuta, ti ho avuta.*

\* \* \*

*Sutt’o lettu d’a zia  
Cicca C’è una  
gatta sicca sicca,  
Cu parla prima s’a  
và llicca. Sugnu  
figliu d’o spiziàli,  
Pozz’arridiri e  
pozzu parlari.*

\* \* \*

*ti da un pezzo di pane,  
vai a guardare le fontane;  
le fontane sono guardate,  
vacci tu a pizzacannàti.*

\* \* \*

*una debolezza tale che sto per  
cadere e se mi dai tua figlia per un  
giorno, mi passa la fame, la sete e il  
sonno.*

\* \* \*

*Sotto al letto della zia Cicca  
C’è una gatta magra magra,  
chi parla prima se la va a leccare.  
Sono figlio del farmacista,  
posso ridere e posso parlare.  
Darrè un palàzzu ccè un cani pàzzu:  
“Tè pàzzu càni ‘stu pèzzu di pàni”.  
Dietro un palazzo C’è un cane pazzo:  
“Tieni, pazzo cane,  
questo pezzo di pane”.*

\* \* \*



*Cumpàri, cumparèddri,  
semu iùnti e' funtanèddri;  
zoccu avèmu ni spartèmu  
e a la morti ni chiangèmu.*

\* \* \*

*C'era una vota un papa,  
un pipi e un re  
e domain t'u cuntu arrè.*

\* \* \*

*Dumani è duminica,  
tagliàmu testa a Minica.  
Minica 'un c'è,  
tagliàmu 'a testa o' re.  
'U re è malatu,  
Tagliàmu 'a testa o' surdàtu.  
'U surdàtu è 'a guèrra  
E sbattèmu 'u culu 'nterra.*

*(dialetto agrigentino)*

*Compagni, compagni cari,  
siamo arrivati alle fontanelle;  
ciò che abbiamo ce lo dividiamo  
e, alla morte, ci piangiamo.*

\* \* \*

*C'era una volta un papa,  
un pipi e un re  
e domani te lo racconto di nuovo.*

\* \* \*

*Domani è Domenica,  
tagliamo la testa a Minica.  
Minica non c'è,  
tagliamo la testa al re.  
Il re è malato,  
tagliamo la testa al soldato.  
Il soldato è in guerra  
e sbattiamo il sedere per terra.*

*(traduzione italiana)*

***Gli indovinelli*** (Modica, 2003, p. 83) (trasmissione orale)

*Du' lucènti e du' pungènti, quattru zòcculi e na scùpa.*

Due lucenti e due pungenti, quattro zoccoli e una scopa. (*Mucca*)

*Nun po' pàrtiri 'u re s'unnè liccòtu di darrè.*

Non può partire il re se non è leccato di dietro. (*Francoboilo*)

*'A mè signùra nun dormi sicùra s'un avi trì pànni di gnutticatura.*

La mia signora non dorme sicura se non ha tre panni piegati. (*Serratura*)

*Virdi li càrni, biànchi li vèli, rùssi li càrni chi dintra teni,*

*quannu si apri si apri di fòra, mangiamu tutti. Cu è chi ni voli?*

Verde la carne, bianco il velo, rossa la carne che c'è dentro,

quando si apre, si apre di fuori, mangiamo tutti. Chi ne vuole? (*Melograno*)

*È virdi e nunn'è erba, è russa e nunn'è focu, avi l'acqua ma nunn'è ciùmi.*

È verde e non è erba, è rossa e non è fuoco, ha l'acqua, ma non è fiume.

(*Anguria*)

*Quannu iù mi spògliu iddu si vèsti e quannu iddru si spoglia iù mi vèstu.*

Quando io mi spoglio lui si veste, quando lui si spoglia io mi vesto.

(*Attaccappanni*)

*C'è na cosa a quàttru pedi e la pania va e veni.*

C'è una cosa con quattro piedi e la pania va e viene. (*Cassetto del tavolo*)

*C'è na cosa n'capu 'u castèddru che grìda comu un vitèddu.*

C'è una cosa sopra il castello che grida come un vitello. (*Campana*)

*Sutta 'u lèttu c'è na munachèddra cummigliàta cu dùdici mantèddri,*

*si vàu pi tuccàri s'appizza all'òcchiu e mi fa lacrimàri.*

Sotto il letto c'è una monachella vestita con dodici mantelli,

se vado per toccare, si attacca all'occhio e mi fa lacrimare. (*Cipolla*)

*Pìlu di sutta e pìlu di 'ncapu e 'ndo mèzzu c'è nu mariòlu.*

Peli di sotto e peli di sopra e nel mezzo c'è uno scacciapensieri\*. (*Occhio*)

\*Il mariolo è uno strumento musicale, in italiano chiamato, appunto, scacciapensieri.

*Occhi tùnni e gàmmi iunciùti, 'nzirtàtilu si putiti.*

Occhi tondi e gambe unite, indovinatelo se potete. (*Forbici*)

*'Nt'o cèlu c'è, 'nt'a terra nun c'è. Luigi l'avi davanti, Paulu l'avi darrè,  
comu avi a fàri 'u poviru Petru ca nnu l'avi nè davanti e nè darrè.*

In cielo c'è, in terra c'è. Luigi c'è l'ha davanti, Paolo c'è l'ha dietro,  
come deve fare il povero Pietro che non c'è l'ha nè danti e nè dietro. (*"L"*)

*Bèddu a vidiri e bèddu a taliàri. Lu lìnchi di càrni e cchiù bèddu mi pàri.*

Bello a vedere e bello a guardare. Lo riempi di carne e più bello mi pare. (*Anello*)

*Bianca sugnu iu e bianca me màtri mi fici,*

*si da me patri sugnu tuccata, ritòrnu d'a me matri ca mi fici.*

Bianca sono io e Bianca mi ha fatto mia madre,

se da mio padre sono toccata, ritorno a mia madre che mi ha fatto. (*Neve*)

*'Aiu una navi nica fatt'a tila, c'u ventu e senza ventu sempri vola,*

*'a carni ca c'è dintra chiangi e arrìdi, 'a carni ca c'è for a canta e sona.*

Ho una nave piccola piccola fatta di tela, col vento e senza vento sempre vola, la  
carne che c'è dentro piange e ride, la carne che c'è fuori canta e suona. (*Culla*)

*Trasi tisa e nesci mùscia.*

*Entra tesa ed esce floscia. (Pasta)*

*Sìdici e sìdici trentadu', l'àiù iu e l'aviti vù:*

*e vù c'on aviti, siti vecchi e vi ruditi.*

Sedici e sedici trentadue, li ho io e li avete voi:

E voi che non li avete, siete vecchi e vi innervosite per questo. (*Denti*)

**I Giochi.** A differenza d'oggi, molti decenni fa, quando non c'era l'attuale sviluppo economico e tecnologico, oltre ai *cunti*, di cui si è dettagliatamente discusso nel paragrafo "3.3.7. I racconti", l'unico mezzo di svago per bambini e ragazzi erano i giochi, ossia *i iochi*. Sia il pomeriggio che la sera, ci si ritrovava tutti insieme in una strada o in una piazzetta del proprio quartiere, in modo da organizzarsi per scegliere il tipo di gioco da fare, programmare i gruppi e cercare, anche, oggetti considerati utili al divertimento: spesso, infatti, si creavano giochi dal nulla, servendosi delle cose che si avevano attorno e, soprattutto, di molta creatività. I giocattoli, genuini, erano poveri, ma molto fantasiosi, frutto di un forte desiderio di svago e libertà. Ecco alcuni dei giochi più tradizionali.

**O' cucuzzàru.** Il nome del gioco è un termine dialettale agrigentino che non possiede un diretto corrispondente nella lingua italiana; nonostante ciò si potrebbe tradurre come "l'uomo delle zucchine". Per giocare a questo gioco era, innanzitutto, necessario scegliere un "capo", chiamato il *cucuzzàro*, che avrebbe numerato, dall'uno in poi, tutti i restanti bambini partecipanti: il *cucuzzàro* dava il via al gioco, dicendo la formula base di "*Ivu a ll'ortu e cuglivu* (un numero arbitrario) *cucùzza/i*", ad esempio "*Ivu a ll'ortu e cuglivu ottu cucùzzi*", cioè "Sono andato all'orto e ho raccolto otto zucchine". Il bambino col numero otto, quindi, doveva rispondere subito dicendo "*Un su' ottu 'i cucuzzi, ma su' du' 'i cucùzzi*", ossia "Non sono otto le zucchine, ma sono due le zucchine". Allo stesso modo, doveva seguire la risposta del bambino col numero due, che avrebbe scelto un ulteriore numero e avrebbe continuato il ritmo del gioco. Se il bambino, però, non rispondeva celermente, era considerato errore e doveva pagare penitenza con una prova scelta da tutti i compagni di gioco.

**E' pupàzzi (figurine).** Col termine dialettale *pupazzi* ci si riferisce alle attuali figurine che, nello svolgimento del gioco, venivano posizionate una sull'altra, a formare un mazzo spesso, e poggiate su un gradino: il gioco prevedeva che i bambini, alternandosi uno alla volta e soffiando dal basso, rivoltassero tutte le figurine poste, man mano, alla testa del mazzo, vincendo le figurine ribaltate.

**O' campanàru** (*a' pedizzòppu*). Questo gioco, molto famoso e conosciuto anche nel resto d'Italia (con ovvie varianti regionali), prende il nome dal "campanaro", ossia colui che, un tempo, aveva il compito di suonare le campane (per ricorrenze o eventi religiosi, per segnalare l'ora, per avvertire di un pericolo, per segnalare un funerale, ecc.), e prevedeva che si disegnasse per terra uno specifico percorso, costituito da una composizione di caselle rettangolari, numerate progressivamente da 1 a 10 e poste in fila indiana, con alcuni blocchi doppi e sfalsati rispetto alla fila: l'ultima casella numerata col 10, in particolare, prendeva, appunto, il nome di "campana" e aveva una forma a semicerchio. I giocatori lanciavano all'indietro un piccola pietra, cercando di centrare una delle caselle disegnate; il primo che effettuava centro dava il via al gioco che procedeva lanciando nuovamente la pietra in un'altra casella e raggiungendo tale casella saltellando su un sol piede (ecco perché anche il nome di *pedizzòppu*, ossia "piede zoppo"); solo nel caso delle due caselle affiancate si potevano poggiare entrambi i piedi e, quindi, uno per casella; giunti nella "campana" si doveva rifare il percorso nel senso opposto per ritornare alla casella di partenza. Qual ora, però, la pietra lanciata si posizionava sulle linee del percorso e, pertanto, non all'interno dei rettangoli, il bambino veniva escluso dalla tornata. La partita veniva vinta quando uno dei giocatori terminava l'intero percorso nel minor tempo possibile.

**A' spaccamadùni**. Il gioco, il cui nome è un termine dialettale che significa "lo spacca mattone", consisteva, dopo aver scelto il giocatore iniziale, nel lanciare, a testa e a una distanza prestabilita e uguale per tutti, una moneta su un muro, allo scopo di farla arrivare, attraverso il rimbalzo, al centro di un mattone, in dialetto detto, appunto, *madùni*: se la moneta non colpiva il muro, il lancio poteva essere ripetuto; se, invece, arrivava sul bordo del mattone, ovvero sulla *sima*, si perdeva la moneta che veniva guadagnata da un altro giocatore. Il gioco terminava quando uno dei giocatori vinceva tutte le monete dei suoi compagni oppure quando tutti decidevano di concludere la partita.

**A' tòrtula** (*trottola*). La trottola era un diffusissimo gioco fra ragazzi e bambini di tutte le età ed era simbolo della tradizione ricreativa siciliana: la sua origine, però, pone radici molto più antiche, come dimostrano alcuni di questi

giocattoli ritrovati negli scavi di Ur, in Mesopotamia. La trottola agrigentina era costituita da una “boccia” di legno e da un grosso chiodo, detto *‘u pizzu*, posto all’estremità più bassa e indispensabile per la rotazione dell’elemento; la trottola, inoltre, veniva avvolta con una corda sottile, chiamata *lazzàta*, che, attraverso il suo srotolamento, ne garantiva la rotazione. Per lo svolgimento del gioco si disegnava, quindi, un cerchio per terra, il *tunnèddru*, all’interno del quale si doveva mantenere in rotazione la trottola. La trottola che più si allontanava dal cerchio tracciato doveva stare “sotto”, ovvero doveva superare una prova di resistenza: in questa penitenza, le altre trottole venivano fatte nuovamente roteare, per essere prese, stavolta, sul palmo della mano ed essere fatte cadere su quelle perdenti poste all’interno del cerchio.

**A’ttingolo** (*a’mmucciare*). Questo gioco trova il suo corrispettivo nel più conosciuto “nascondino” e *a’mmucciare* significa, infatti, proprio “nascondere”: dopo aver fatto una conta (solitamente la conta veniva accompagnata da canzoncine o filastrocche che ne scandivano il tempo), si sceglieva chi doveva effettuare la ricerca dei compagni; dopo aver dato agli altri bambini il tempo di nascondersi, iniziava concretamente il gioco. Il primo che veniva catturato sarebbe dovuto stare “sotto” e cercare i compagni nella tornata successiva; per salvarsi e non rischiare di essere “presi” era necessario, invece, ritornare alla base della conta e gridare *tìngola* insieme al proprio nome, ad esempio “*Tìngola Serena*”, in modo che tutti potessero sentire. Se l’ultimo bambino rimasto da trovare riusciva a ritornare alla base e a dire “*Tìngola (nome), tìngola tutti*”, tutti i compagni presi venivano liberati e il gioco si ripeteva con gli stessi ruoli.

**O’ circulu** (*il cerchio*). Questo gioco era molto semplice e consisteva nel far ruotare per terra, verticalmente, un cerchio di legno o di metallo: la sua rotazione veniva mantenuta grazie alla guida di un bastone, anch’esso di legno o metallo.

**A’ ttàvula longa**. Il significato del suo nome, “la tavola lunga” suggerisce lo svolgimento del gioco: uno dei bambini si piegava su se stesso, poggiando le mani sulle ginocchia; un secondo bambino lo saltava come nella “cavallina” e si

collocava davanti a lui, anch'esso nella medesima posizione del primo; ne seguiva un terzo, un quarto e un quinto, sino a quando l'ultimo bambino, posto a saltare, non aveva saltato tutti i compagni, ponendosi all'inizio della "tavola lunga". Il gioco, teoricamente, poteva continuare per molto tempo.

***Unu manta a ll'unu.*** Il nome significa "uno monta l'uno": nel gioco, infatti, un bambino stava "sotto", ovvero si piegava su se stesso, poggiando le mani sulle ginocchia, e un secondo bambino lo saltava come nella "cavallina", senzatoccarlo con le gambe; successivamente questo secondo bambino si posizionava come il primo, per far sì che il primo o un altro bambino potesse saltarlo nuovamente. L'intero gioco era scandito da una *tiritèra*, ossia una filastrocca cantata, che conteneva sia frasi in siciliano sia frasi in italiano.

<i>Unu manta a ll'unu</i>	Uno monta l'altro
<i>Du' manta a ddu'</i>	Due monta il due
<i>Tri, figliu di re</i>	Tre, figlio di re
<i>Quattru, calci 'nculu e v`à 'ssedè</i>	Quattro, calci nel posteriore e vai a
<i>Cincu, cogli frummèntu</i>	sedere
<i>Sè, pedi 'ncruci</i>	Cinque, cogli frumento
<i>Setti, du' pugna</i>	Sei, piedi in cronce
<i>Ottu, scivolà</i>	Sette, due pugni
<i>Novi, ti lascio questa sella</i>	Otto, è scivolato
<i>Deci, me la prendo</i>	Nove, ti lascio questa sella
<i>Unnici, cavasello.</i>	Dieci, me la prendo
<i>(dialetto agrigentino)</i>	Unidici, cavalluccio.
	<i>(traduzione italiana)</i>

**Alle belle statuine.** Per questo gioco era necessario individuare un “capo” che, di spalle, dava inizio dicendo: “*Alle belle stauine, uno, due e tre, pronto è?*”. Nel tempo in cui veniva pronunciata questa frase, tutti i bambini si mettevano in posa, restando immobili come fossero, appunto, delle statue. Una volta che il capo si girava, controllava tutte le “statuine” e sceglieva quella che si muoveva meno, ma che fosse anche la più bella: la statuina scelta diveniva, così, il nuovo capo a cui toccava la conta.

**Le Feste.** Le feste popolari sono, da sempre, momenti comunitari, mirati alla valorizzazione e celebrazione degli eventi religiosi, dell’artigianato, della musica e di tutto ciò che caratterizza culturalmente una determinata società. Per quanto concerne Agrigento, questa possiede numerose feste popolari che risalgono a un antico passato; a seguire si riporteranno le più conosciute, alcune, addirittura, a livello internazionale.

**Settimana Santa.** La Settimana Santa è una festa religiosa pasquale molto antica e sentita dal popolo *giurgintano*; durante i sette giorni festivi vengono organizzate numerose preghiere e processioni ricche di rituali. La Domenica delle Palme si benedicono, nella Chiesa di S. Alfonso (presso la Chiesa dell’Itria), ramoscelli d’ulivo e palme e, al termine, si giunge in processione sino alla Cattedrale, passando per via Duomo; durante la messa viene intonato il “*passio*”, un canto che ripercorre le tappe della Passione di Cristo. La mattina del Giovedì Santo vengono benedetti gli olii, in un rito svolto all’interno della Cattedrale, mentre il pomeriggio, dopo la messa “*in cena Domini*”, si fa visita ai “sepolcri”. Il Venerdì Santo prevede, invece, in mattinata una processione con i simulacri di Gesù Appassionato (recante la croce sulle spalle) e dell’Addolorata, e il pomeriggio il rito della “crocifissione”, accompagnato dal canto delle “sette parole”; la sera si svolge la seguitissima processione di “Gesù nell’urna”, con a seguito il simulacro dell’Addolorata, a cui partecipano, oltre che la folla, tutto il clero e le confraternite religiose. Il Sabato Santo è caratterizzato dalla “resurrezione” di Gesù che, sin dagli anni ’50, vede numerosi ragazzini correre e bussare alle porte delle case, annunciando l’evento e gridando: “*Nèsci diàvulu e tràsi Maria!*”; alle 23.00 h., infine, ha luogo la veglia pasquale con la “benedizione



del fuoco, dell'acqua e del cero" che si conclude con la messa di mezzanotte e il suono delle campane in festa.

**Sagra del Mandorlo in fiore.** La Sagra del Mandorlo in Fiore, celebrata ancora oggi, è conosciuta a livello internazionale e, dal 1937, riunisce numerosissime popolazioni ospiti, allo scopo di salutare il fresco arrivo della primavera. I festeggiamenti iniziano tra la prima e la seconda domenica di febbraio, quando, ormai, tutti i mandorli sono in fiore; il saluto all'arrivo della bella stagione ha origini molto antiche e, soprattutto, legate al culto pagano della dea Demetra e della figlia Persefone. A differenza di oggi, però, un tempo la Sagra vedeva l'esclusiva partecipazione dei gruppi folkloristici locali, dei relativi carri allegorici e dei caratteristici "carretti siciliani". Col passare del tempo e l'inaugurazione del Festival Internazionale del Folklore, i festeggiamenti hanno assunto la connotazione attuale, divenendo una manifestazione mondiale, simbolo di pace, accettazione, comunità e orgoglio culturale: oltre a numerosissimi eventi sociali organizzati per l'intera collettività, famosa è la celebre sfilata lungo le principali strade della città agrigentina, a cui assistono, calorosi e ferventi, numerosissimi cittadini e turisti accorsi per l'occasione; durante le sfilate prendono parte gruppi stranieri e locali, che si esibiscono in danze popolari con i costumi tradizionali, ma anche bande musicali e il noto "Corteo storico d'Italia". L'evento conclusivo è racchiuso nell'esibizione dei gruppi al Tempio della Concordia e nella cerimonia di premiazione con l'assegnazione del Tempio d'oro e di altri importanti trofei.

**Sagra del Signore della Nave.** La Sagra del Signore della Nave è una festa, oramai, da tempo non più celebrata; si svolgeva la seconda domenica di settembre nella Chiesa di San Nicola, durante i festeggiamenti in onore del Crocifisso ligneo, chiamato, appunto, "Signore della Nave". I riti avevano inizio in una chiesa, localizzata fuori dalla città e situata in aperta campagna, ai quali seguiva una processione con il Crocifisso; al termine delle cerimonie, tutta la folla si dirigeva a banchettare nello spazio antistante la chiesa, dove veniva macellata e arrostita della carne suina.

**Festa dei Morti.** Celebrata il 2 novembre, la festa dei Morti ha origini antichissime e commemora i defunti visitati al cimitero; secondo la tradizione, in quel giorno i defunti fanno “trovare” ai bambini i *cos’i morti*, cioè regali e dolci tipici agrigentini.

**Festa di San Calogero.** Nonostante San Calogero sia il compatrono di Agrigento (il patrono è San Gerlando), la festa di San Calogero, che inizia il venerdì antecedente la prima domenica di luglio e dura per ben otto giorni, è la più sentita e partecipata dall’intera popolazione e nasce come celebrazione e ringraziamento per la raccolta del grano. Il santo, in una statua lignea cinquecentesca custodita nell’omonima chiesa, è rappresentato con la barba bianca e il volto nero perché, secondo una lunga tradizione, San Calogero era un eremita brasiliano, vissuto intorno al V sec. e proveniente dal Medio Oriente o dall’Africa. La celebrazione inizia il venerdì, con l’intensificazione delle funzioni religiose e l’inaugurazione delle luci festive della città. La domenica, dopo i riti mattutini, si svolge la processione con il trasporto del simulacro; durante la camminata molte persone lanciano dai balconi, per tradizione, pagnottelle verso la statua di San Calogero, posta sul fercolo portato a braccia: si racconta, infatti, che in città, al tempo della peste, il santo si impegnasse nella cura dei malati e che, per sfamarli, raccogliesse il pane offerto cittadini che, per evitare di essere contagiati, lo lanciavano dalle finestre e dai balconi. Caratteristiche sono la *tammurinàta* della processione, che scandisce, con il rullio dei tamburi, il ritmo del corteo, e le due bande, che si alternano nel suonare marcette allegre: una volta terminate, si procede allo spettacolo pirotecnico, chiamato “*maschiata* di San Calò” e accompagnato dalla fiaccolata. Parallelamente ai festeggiamenti, tradizionali sono anche le “bancarelle”, che vendono caramelle o che promuovono l’artigianato locale, le manifestazioni, sia a tema canoro che musicale, e i luna park.

**Festa di San Gerlando.** San Gerlando, come suddetto, è il patrono di Agrigento e la sua festa viene celebrata due volte l’anno, ovvero il 25 febbraio e la seconda domenica di maggio: il primo dei giorni festivi il Sindaco di uno dei comuni della diocesi offre l’olio da far ardere, durante tutto l’anno, nella cappella che accoglie l’urna del santo, mentre il secondo giorno ha luogo la processione

con l'urna, anch'essa accompagnata dalla banda e dai *tammurinàra*. In passato i festeggiamenti terminavano con i giochi tipici locali, come *'a'ntinna*, *'a cursa d'e scocchi* e *'i bummi*, *'u casteddru focu* e *'i maschiàti*: di tutto ciò oggi sono rimaste solo *i bummi*, *'u casteddru focu* e *'i maschiàti*, ossia i giochi pirotecnici. San Gerlando, nella conoscenza attuale, nacque intorno al 1030 a Besançon, in Francia, e recatosi a Mileto, in Calabria, condusse una vita di solitudine come eremita. Secondo la storia, durante la conquista normanna, Ruggero I apprezzò molto le virtù del santo, tanto da portarlo con sé in Sicilia e nominarlo Vescovo di Agrigento nel 1088. Durante la sua nomina si impegnò nella predicazione del Vangelo, nella carità verso umili e poveri e nell'opera di conversione di Ebrei e Arabi: dopo circa due secoli di dominazione musulmana, egli ristabilì, infatti, la religione cristiana, facendo costruire il primo nucleo della Cattedrale, della Curia e del Palazzo Vescovile. Morì nel 1100, il 25 febbraio (ecco perché i festeggiamenti in questo giorno), e le sue ossa furono conservate in un'urna realizzata nel 1638. San Gerlando viene ricordato così:

*“A tutti accogli, a tutti li cunzìglia;  
pacinziùsu cu l'ebbrèu ca sbàglia;  
penza ad Hamud e a tutta la famiglia,  
ma penza ancora pi la puviiràglia;  
a tutti grapi li vrazza e lu so cori,  
cu bonu versu e cu boni paroli”.*  
*(dialetto agrigentino)*

(F. Modica, 2003, p. 90)

A tutti accoglie, a tutti dà consigli;  
ha pazienza con l'ebreo che sbaglia;  
penza ad Hamud e a tutta la famiglia,  
ma pensa anche ai poveri;  
a tutti apre le braccia e il suo cuore,  
con gesti caritatevoli e con buone  
parole.

*(traduzione italiana)*

**La Gastronomia.** Una delle più importanti e conosciute peculiarità agrigentine è la gastronomia, pervasa dal suo ricco passato culturale e dalle influenze arabe; ancora oggi è possibile individuarne l'ascendente in numerose pietanze, ampiamente conosciute dall'intera cittadinanza, e nei numerosi termini tecnici che sono divenuti usuali, non solo nell'ambito locale, ma, addirittura, nell'intero panorama mediterraneo. La tradizione culinaria agrigentina pone, infatti, forti radici nella trasformazione rivoluzionaria portata dagli Arabi durante il loro periodo di dominazione: numerose furono le piante importate in Sicilia sino a quel tempo sconosciute, quali il gelso, lo zafferano, il pistacchio, la canna da zucchero, il riso, i meloni, gli agrumi, i mandorli. Questi nuovi ingredienti cambiarono, in modo radicale, l'alimentazione della popolazione locale, diventando gli ingredienti essenziali e più famosi dell'intera cucina sicula. Ad oggi esiste una ricca varietà di ricette che, spesso, presenta piccole differenze a seconda della frazione di appartenenza.

Nelle zone costiere la gastronomia è maggiormente legata al mare e, quindi, al pesce, mentre nelle zone dell'entroterra e di montagna la cucina predilige i prodotti della terra (si ricordano le famose arance di Ribera, le pesche di Bivona, il melone cantalupo di Licata, l'uva di Canicattì, le olive e l'olio di Caltabellotta, Burgio e Lucca Sicula) e dell'attività pastorale (carni e formaggi, questi ultimi sia freschi che stagionati, provenienti da Cammarata, S. Stefano di Quisquina e S. Giovanni Gemini). Non si può, inoltre, non parlare della pasticceria che, ad Agrigento, si impernia su due importanti capisaldi, ossia le mandorle e la ricotta, tali da creare capolavori culinari quali le cassatelle di S. Margherita di Belice, le *"mìnni di virgini"* di Sambuca, i biscotti di mandorla e pistacchio di Canicattì e il *cous cous* dolce appartenente proprio al capoluogo; da citare è anche l'arte della gelateria. Per quel che concerne la produzione vitivinicola, ricca di bianchi e rossi, essa rappresenta il fiore all'occhiello della produzione tipica sicula che, negli ultimi anni, ha conquistato numerosi riconoscimenti. A seguire si riporterà una selezione gastronomica molto significativa della cultura di Agrigento.

Gli antipasti maggiormente legati alla tradizione sono: le olive verdi schiacciate, le olive nere (*passulùna*), le acciughe, i carciofini, il sedano, i capperi, il pomodoro essiccato (*chiappi*), i formaggi, i salumi e le melanzane; il tutto insieme all'immane condimento a base di olio di oliva, origano, aceto e aglio.

### ***Risu a' marinara***

Ingredienti per 4 persone:

- 300 g. di riso
- 1 kg. di piccoli polpi, calamari, gamberetti e vongole
- 3 pomodori pelati
- 1 cipolla
- 1 spicchio d'aglio
- 1 bicchiere di vino rosso
- 1 bicchiere di marsala secco
- abbondante brodo vegetale
- prezzemolo q.b.
- olio, sale e pepe

Preparazione:

Lavare accuratamente le vongole e buttarle in padella a fuoco vivo, in modo che si aprano. A parte, in una casseruola preparare un soffritto di cipolla, aglio e prezzemolo; al momento opportuno aggiungere anche i frutti di mare, precedentemente lavati, facendo sfumare il tutto con marsala e vino rosso.

Successivamente aggiungere i pelati a pezzetti e il riso; aggiungere il brodo vegetale caldo, con un mestolo mano a mano che il precedente è stato assorbito, e terminare la cottura del riso e del condimento.

### ***Pasta 'mburnàta (a forno)***

Ingredienti per 5 persone:

- 500 g. di maccheroni
- 800 g. di pomodori pelati
- 300 g. di tritato di carne di maiale e di vitello
- 150 g. di prosciutto
- 300 g. di piselli
- 4 uova sode
- 2 cucchiaini d'olio d'oliva
- 2 spicchi d'aglio
- pecorino grattugiato q.b.
- origano q.b.
- sale q.b.

Preparazione:

In una terrina preparare il soffritto d'aglio e aggiungere la carne tritata, a cui seguono i pomodori pelati tagliati a pezzetti e i piselli: successivamente condire la carne con oriano, uova e sale e lasciare cuocere per 20 min. Nel frattempo mettere a bollire l'acqua per i maccheroni che, una volta cotti, verranno scolati e amalgamati al sugo. Una volta pronto, versare il composto in una teglia (*tiglia*) oliata e cospargere il tutto di pecorino grattugiato. Lasciare cuocere in forno per circa 40 min. e servire calda.

### ***Spaghetti a' carritàera***

Ingredienti per 4 persone:

- 500 g. di spaghetti
- 450 g. di pomodori pelati
- 6 foglie di basilico
- 1/2 bicchiere d'olio d'oliva
- pecorino grattugiato q.b.
- origano, peperoncino e sale q.b.

Preparazione:

Preparare in una terrina un composto di pomodori pelati e tagliati a pezzetti, basilico, origano, peperoncino, olio e sale. Aggiungere la pasta al dente e servire.

### ***Pasta ch'i sardi***

Ingredienti per 4 persone:

- 500 g. di pasta
- 500 g. di sarde
- 400 g. di pomodori pelati
- 150 g. di finocchietti
- 1 cipolla
- 1/2 cucchiaini d'olio d'oliva
- pecorino grattugiato q.b.
- sale q.b.

Preparazione:

Pulire accuratamente le sarde, togliendo la testa, aprendole a libro ed eliminando interiora e lisce. In una terrina con acqua salata far scottare i finocchietti per 5 min., poi scolarli e tritararli. In un soffritto di cipolla far cuocere per 5 min., con un po' di sale, i pomodori e le sarde, rigirando quest'ultime un paio di volte; aggiungere i finocchietti, lasciando insapore per 10 min. Una volta cotti, unire la

pasta al composto delle sarde, spadellando per qualche minuto e servire con una spolverata di pangrattato tostato, preparato lasciandolo cuocere con un filo d'olio in una terrina e mescolandolo costantemente per evitare che si bruci.

### ***Pasta c'a ricotta***

Ingredienti per 4 persone:

- 500 g. di pasta corta
- 500 g. di ricotta
- 150 g. pecorino grattugiato
- sale q.b.

Preparazione:

Cuocere la pasta e prelevare un po' d'acqua di cottura da versare in una terrina; ridurre la ricotta in piccoli pezzi e aggiungere all'acqua di cottura in modo da ammorbidirla e renderla cremosa. Scolare la pasta, amalgamarla al tutto e spolverare con del pecorino grattugiato.

### ***Cùscusu***

*'U cùscusu*, ossia il "cous cous", è un piatto tipico della tradizione araba, importato in Sicilia dopo, appunto, l'arrivo degli Arabi. Il termine "cous cous" significa "pezzetti" e può essere servito a base di carne o di pesce. A seguire si riporta una delle più conosciute e amate ricette di cous cous agrigentine.

Ingredienti per 8 persone:

- 1 kg. di semolino di grano duro
- 200 g. di farina di frumento
- 1 kg. di pesce misto per zuppa
- 300 g. di pomodori pelati
- 200 g. di mandorle
- 2 cipolle
- 300 g. d'olio d'oliva
- 2 foglie d'alloro
- 6 spicchi d'aglio
- prezzemolo q.b.
- pepe q.b.
- sale q.b.

Preparazione:

Versare lentamente il semolino all'interno di un contenitore e, con un movimento orario della mano, girare il composto, aggiungendo acqua man mano finché non si saranno formati dei piccoli granelli; aggiungere una cipolla tritata, olio, sale e pepe e lasciar riposare per 10 min. In una terrina mettere a bollire dell'acqua con un pezzetto di cipolla, alloro, prezzemolo e sale; mettere il semolino a grani nell'apposita couscoussiera, adagiarla sulla terrina con l'acqua e lasciar cuocere per 1 h. e 30 min. Preparare un soffritto con olio, cipolla tritata, aglio schiacciato, mandorle e prezzemolo; aggiungere i pelati a pezzi e due litri di acqua salata: una volta che l'acqua avrà raggiunto l'ebollizione, aggiungere il pesce e cuocere per 30 min. Prelevare il pesce e passare al setaccio il brodo. Mettere il cous cous in una terrina, versare parte del brodo e lasciar riposare per 30 min. Servire in piatti fondi, con pezzi di pesce posti in sommità.

### ***Capùni chinu (pollo ripieno)***

Ingredienti per 4 persone:

- 1 pollo
- 200 g. di tritato di manzo
- 100 g. di pangrattato
- prezzemolo q.b.
- 100 g. di pecorino
- 4 spicchi d'aglio
- 3 uova
- sale e pepe q.b.

Preparazione:

Disporre in un recipiente il tritato e condirlo con pecorino, pangrattato, prezzemolo tritato, pepe, aglio a fette e sale. Una volta amalgamato il tutto, aggiungere uova e, se necessario, un po' di latte per ammorbidire il composto. Preparare il pollo, pulendolo dalle interiora e lavandolo accuratamente: riempirlo con il preparato di carne tritata condita. Una volta terminato il passaggio, chiudere la pelle del pollo con degli stuzzicadenti e metterlo in forno per circa 1 h e 30 min.



### ***Baccalà agliòtta***

Ingredienti per 4 persone:

- baccalà
- pomodoro
- olio d'oliva
- aglio

Preparazione:

Mettere in un tegame baccalà, pomodoro a pezzi, aglio, olio abbondante e sale. Lasciar cuocere con il coperchio per 30 min., aggiungendo acqua man mano.

### ***Agnèddru a la braci***

Ingredienti per 4 persone:

- agnello
- olio d'oliva
- limone
- origano
- aglio
- sale e pepe q.b.

Preparazione:

Spremere i limoni in un recipiente e aggiungere olio, aglio tritato, origano, sale e pepe. Posizionare l'agnello a pezzi sul composto e ungerlo; poi lasciare riposare per 30 min. Preparare, nell'attesa, la brace sul quale verrà cotto l'agnello.

### ***Brusciulùni***

Ingredienti per 4 persone:

- 1 fetta grande di vitello (500 g.)
- 150 g. di spinaci
- 100 g. di caciocavallo
- 100 g. di pecorino grattugiato
- 3 uova sode
- 500 g. di salsa di pomodoro
- 1 cipolla
- prezzemolo q.b.
- olio, sale e pepe q.b.

Preparazione:

Stendere la fetta di carne e batterla; riempirla con spinaci, cipolla a fette, uova sode tagliate a metà, pecorino, caciocavallo, prezzemolo, sale e pepe. Arrotolare attentamente la carne e inserirla in un'apposita rete. Posizionare il rotolo in una teglia e aggiungere cipolla tritata e olio; poi lasciarlo rosolare in forno per qualche minuto. Uscire la teglia e aggiungere la salsa di pomodoro; quindi cuocere per 1 h. a fuoco lento. Servire a temperatura ambiente e tagliato a fette.

### ***Sardi a beccaficu***

Ingredienti per 4 persone:

- 1 kg. di sarde
- 80 g. di pangrattato
- 1 manciata di farina
- 80 g. di pecorino col pepe
- 1 spicchio d'aglio
- 4 uova
- prezzemolo q.b.
- aceto bianco, sale e pepe q.b.

Preparazione:

Pulire le sarde, togliere la testa e le lisce, aprendole a libro. Posizionarle aperte su un piatto e bagnarle con dell'aceto bianco. Preparare un composto di pangrattato, uova, pecorino grattugiato, aglio tritato e prezzemolo. Prendere le sarde, mettere sopra dell'impasto e coprirle con altre sarde; una volta terminato, passare le sarde nella farina, poi, nell'uovo sbattuto e, infine, nuovamente nella farina. Friggere le sarde in padella con dell'olio caldo, rigirandole più volte.

### ***Cacòcciuli chini (carciofi ripieni)***

Ingredienti per 4 persone:

- carciofi
- tritato di manzo
- uova
- pecorino
- prezzemolo q.b.
- olio, sale e pepe q.b.

Preparazione:

Lavare e pulire i carciofi; posizionare il tritato in una terrina e condirlo con il pecorino grattugiato, l'aglio tritato, le uova, il pepe e il sale. Amalgamare gli ingredienti; riempire i carciofi, precedentemente allargati, con il composto. Infine, lessarli a fuoco basso in una pentola con coperchio.

### ***Pisci spata alla giurgintana***

Ingredienti per 4 persone:

- 1 kg. di tranci di pesce spada
- 1 spicchio d'aglio
- 40 g. di olive nere
- 40 g. di capperi
- 1 bicchiere di vino bianco
- prezzemolo q.b.
- basilico q.b.
- olio, sale e pepe q.b.

Preparazione:

Versare dell'olio in una padella e far soffriggere l'aglio tritato col prezzemolo il basilico, il sale e il pepe. Dopo qualche minuto, rimuovere l'aglio e inserire il pesce spada, le olive e i capperi; condire con sale e pepe e lasciar sfumare con il vino bianco. Una volta cotto, servire il pesce cosparso di basilico tritato.

### ***Capùnata***

Ingredienti per 4 persone:

- 1 kg. di melanzane
- 200 g. di salsa di pomodoro
- 150 g. di olive verdi snocciolate
- 150 g. di capperi
- 100 g. di sedano
- 150 g. di zucchero
- 2 cipolle
- aceto, sale e pepe q.b.

Preparazione:

Lavare le melanzane e tagliarle a cubetti; salare i cubetti e lasciarli riposare in uno scolapasta per 20 min., in modo che buttino tutta l'acqua. Tagliare il sedano a piccoli pezzi e le cipolle a fette sottili; unirvi le melanzane, le olive, i capperi e aggiungere, a poco a poco, la salsa di pomodoro. Condire il tutto con sale, pepe, aceto e zucchero. Cuocere a fuoco lento per 40 min. in una pentola con coperchio.

### ***Cassata siciliana***

Ingredienti:

- 1 pandispagna di sei uova
- 1 kg. di ricotta
- 700 g. di zucchero
- 300 g. di frutta candita mista
- cannella e vaniglia
- pasta di mandorle verde

Preparazione:

Preparare la crema di ricotta, passandola in un setaccio molto fine e aggiungendo la vaniglia e lo zucchero; amalgamare il tutto fino a ottenere una crema omogenea e, poi, aggiungere la frutta candita e la cannella. Lasciar riposare la crema in frigo per 30 min. Tagliare, quindi, il pandispagna (deve essersi raffreddato) in due fette e bagnarle con bagna al Martini o al caffè. Farcire le fette con la crema alla ricotta e sovrapporle; spalmare la crema anche lateralmente. Decorare la superficie con frutta candita e sui lati con pasta di mandorle.

### ***Granita al limone***

In origine la granita si otteneva dalla neve, conservata in dei contenitori, alla quale veniva aggiunto del succo di limone. La neve veniva fatta ruotare, con un meccanismo manuale, all'interno di un pozzetto pieno di sale grosso. Per quel che riguarda oggi, per realizzare la granita vengono utilizzate tecniche più moderne che si servono di macchine impastatrici; il risultato, però, resta invariato.

### ***Così duci ch'i mènnulli (dolci di mandorle)***

Ingredienti:

- 1 kg. di mandorle
- 800 g. di zucchero
- 5 uova
- scorza di limone e arancia
- ciliegie candite
- vaniglia

Preparazione:

Dividere i tuorli dagli albumi, montare gli albumi a neve e i tuorli con lo zucchero; unire gli albumi ai tuorli e incorporarli con un movimento delicato. Tritare le mandorle, sino ad ottenere una farina; aggiungere la vaniglia e grattugiare le

scorza degli agrumi. Versare il mix nel recipiente delle uova e amalgamare il composto. Lasciare riposare per circa 1 h.; al termine realizzare i dolcetti della forma desiderata, decorandoli in sommità, se gradito, con delle ciliegie candite o mandorle pelate. È necessaria la cottura finale in forno.

### ***Risu c'u zafarànu***

Ingredienti:

- 1 kg. di riso
- 300 g. di zucchero
- zafferano
- cioccolato a pezzetti
- mandorle
- cannella

Preparazione:

Cuocere il riso e sciogliere, in una parte della sua acqua, zafferano e zucchero; scolare il riso unirlo allo zucchero e zafferano sciolto. Condire superiormente con cannella, mandorle tostate e tritate e pezzetti di cioccolato.

### ***Chiàcchiari***

Ingredienti:

- 500 g. di farina
- 2 tuorli
- 4 cucchiari di zucchero
- 2 cucchiari di latte
- Miele
- pizzico di sale

Preparazione:

Unire farina, uova, zucchero, latte, vino, rum, scorza di lime grattugiata e sale. Stendere l'impasto col mattarello e tagliare delle listarelle; buttarle, quindi, nell'olio bollente. Una volta dorate, estrarle e lasciarle scolare su della carta assorbente; poi versarvi sopra del miele o dello zucchero a velo.

### ***Cubbàita (torrone)***

Ingredienti:

- 1 kg. di mandorle
- 800 g. di zucchero
- 200 g. di noci
- scorza di limone grattugiata
- scorza di arancia grattugiata
- vaniglia

Preparazione:

In un tegame unire mandorle, noci sgusciate e zucchero; cuocere a fuoco lento finché lo zucchero non si sarà sciolto e le mandorle non si saranno dorate. Aggiungere la vaniglia e le scorze; mescolare e spegnere il fuoco. Versare la *cubbàita* su una base di marmo o di legno (bagnata, però, con dell'acqua); ancora calda, stendere dello spessore di circa 1 cm. e tagliare a listarelle.

### ***Spinci***

Ingredienti:

- 500 g. di farina
- 200 g. di zucchero
- lievito di birra
- olio per friggere

Preparazione:

Impastare la farina con il lievito di birra e un po' d'acqua calda, quindi lasciare lievitare. In un tegame mettere a scaldare l'olio; una volta che l'impasto sarà lievitato adeguatamente e l'olio sarà bollente, versare nel tegame una pallina di impasto. Una volta dorata, estrarla e metterla sulla carta assorbente, poi passarla nello zucchero. Nella variante *spinci c'a ricotta*, dopo aver messo ad asciugare le *spinci*, tagliarle a metà e riempirle con crema di ricotta.

### ***Mustardi***

Ingredienti:

- farina
- vino cotto
- mandorle tostate

Preparazione:

In un tegame far cuocere il vino; unire, poi, al vino cotto la farina, facendo amalgamare il tutto e aggiungendo le mandorle tostate. Togliere dal fuoco e versare in dei piatti precedentemente riempiti con dell'acqua; far asciugare al sole. Una volta asciugato il composto, tagliarlo a pezzi e metterlo in dei contenitori chiusi; dopo qualche giorno sarà pieno di zucchero e sarà pronto per essere mangiato.

### ***Spinciùni***

Ingredienti:

- 1 kg. di farina
- 25 g. di lievito di birra
- acqua tiepida
- tritato di maiale
- olio di oliva
- pomodori pelati
- pecorino.
- origano, sale e pepe q.b.

Preparazione:

Fare una conca nella farina e mettere lievito e sale; impastare e lasciar lievitare. Preparare il ripieno di tritato e condirlo con pomodori a pezzi, pecorino, origano, sale e pepe. Porre, in una pirofila oliata, uno strato d'impasto e versarvi dentro il tritato condito e l'olio; chiudere con un secondo strato, oliarlo in superficie e mettere in forno. Esistono diverse varianti dello *spinciùni*, quali *'u spinciùni ch'i patati e cipuddri*, *'u spinciùni ch'i spinaci e ricotta*, *'u spinciùni ch'i broccoli*.

### ***Mignulàta***

Preparazione:

Preparare un impasto lievitato come nella ricetta sopra descritta. Stendere l'impasto col mattarello e versarvi sopra un condimento di tritato di maiale o salsiccia, cipolla, origano, pecorino a pezzi, olio e sale; arrotolarre formando un cilindro e tagliare pezzi di circa 8 cm.: attorcigliare con le mani ogni pezzo, schiacciandolo a formare una palla. Cuocere in forno in una teglia oliata. Una variante è la *'mmiscàta* che ha, invece, un condimento di olive nere e pecorino.

### ***Arancina***

Ingredienti:

- 1 kg. di riso
- 500 g. di tritato di manzo
- 80 g. di burro
- 500 g. di pangrattato
- 4 uova
- 80 g. di pecorino
- 400 g. di piselli
- olio per friggere
- zafferano
- sale e pepe q.b.

Preparazione:

Cuocere il riso e scolarlo bene; aggiungere i tuorli dell'uovo, lo zafferano, il burro e il pecorino. Mescolare e far amalgamare, quindi mettere il composto su un piano e lasciare raffreddare per 30 min. Nell'attesa preparare il condimento a base di ragù di carne e piselli. Quando il riso non sarà più caldo, creare una pallina di riso, aprirla a conca sulla mano e, con un cucchiaino, versare del ragù all'interno; quindi chiudere a forma di palla. Passare la palla nell'albume e poi nella pangrattato. Ripetere l'operazione per tutte le palline realizzate. In una terrina mettere dell'olio a scaldare; quando sarà diventato bollente, immergere le arancine ed estrarle solo a doratura raggiunta.



## ***Pizza giurgintana***

### Preparazione

Per la preparazione dell'impasto della pizza, gli ingredienti e la preparazione sono medesimi dello *spinciùni*, mentre per quanto riguarda il condimento, gli ingredienti sono, generalmente, pomodoro, acciughe, aglio, origano, basilico, sale, pepe e pecorino, presente sia a pezzetti sia grattugiato.

**L'Abbanniàta** (Modica, 2003, pp.135-137). L'*abbanniàta*, detta anche "grida di mestieri", non era altro che la promozione e la pubblicizzazione, a voce molto alta, della propria merce: questa usanza era propria dei venditori ambulanti e si può dire che non sia del tutto scomparsa (spesso nei mercati cittadini si sente ancora), anche se non si vedono più i tradizionali carretti siciliani e gli asinelli su cui sedevano i venditori. Alcune *abbanniàte* sono rimaste famose e sono le seguenti.

*Và firriànnu curtigli e vanèddri 'u stagnataru ca stagna padeddri!*

Va girando per cortili e stradine lo stagnino che ripara le padelle!

*Passa l'arrotinu: cu àv'a mmulàri fòffici e cortelli!*

Passa l'arrotino, chi deve arrotare forbici e coltelli!

*Azzalòri, c'un nni tasta mori!*

Lazzeruoli, chi non ne assaggia muore!

*Carduna ca fùmanu!*

Cardi che fumano! (Venivano venduti cotti).

*Chi l'àiù nivuraa 'a marsigliana ch'è bella!*

Come l'ho nera la (uva) marsigliana che è così bella!

*Favi cugliùti d'ora, favi!*

Fave raccolte ora, fave!

*Lestu, accattàti accattàti 'sti mulunèddra ca focu pigliàru!*

Veloce, comprate comprate questi meloni che hanno preso fuoco!

(Riferendosi al colore rosso intenso che acquisisce la polpa matura delle angurie).

*Chi l'àiù nìvuraa 'a marsigliana ch'è bella!*

Come l'ho nera la (uva) marsigliana che è così bella!

*'A fasulina p'a signurina!*

La fagiolina per la signorina!

*Cosi novi: cìcìri virdi!*

Cose nuove: ceci verdi!

*Veni mangia e veni vivi, senza grana 'un ci vinìri!*

Vieni, mangia e bevi, ma senza soldi non venire!

*Va pigliàtivi 'u sciàla-cori!*

Venite a prendervi il gelato!

(Il gelato veniva chiamato, giocosamente, *sciàla-cori*: unione delle parole *scialo*, che significa “divertimento”, e *core*, che significa “cuore”).

*Azzalòri, c'un nni tasta mori!*

Lazzeruoli, chi non li assaggia muore!

*Oh, cu àv'allargar'a lana!*

Oh, chi deve allargare la lana!

(Periodicamente la lana dei materassi veniva fatta cardare, in modo da ripulirla dalle impurità accumulate durante il corso del tempo, al fine di renderla nuovamente morbida).

*Acci, àiu, zarchi, cavuli e scalòra!*

Ho sedano, bietole (selvatiche), cavoli e scarola!

*Tutt'i culùra, cu voli rucchèddri!*

Tutti i colori, chi vuole rocchetti!

**La Medicina Popolare.** Anche se, oramai, lo sviluppo medico e sanitario ha fatto numerosi progressi rispetto ai decenni passati, ancora oggi persistono i rimedi “di un tempo” per guarire dai malesseri giornalieri, ossia cure basate su erbe considerate medicinali e poste alla base della medicina popolare del passato. Si riportano alcuni dei malesseri e le rispettive cure popolari.

**Mal di stomaco.** Posizionare una foglia di alloro all'interno di un tegamino e aggiungere 250 g. d'acqua. Far bollire per 20 min. e bere: se necessario, aggiungere dello zucchero.

**Mal di denti.** Fare degli sciacqui con acqua e aceto oppure posizionare sul dente dolente del cotone inzuppato nel brandy; altra alternativa è quella di posizionare sul dente una foglia di salvia.

**Mal di testa.** Adagiare delle fettine di patate sulle tempie o sulla fronte del malato, lasciando riposare con un panno bianco fasciante la testa per circa 30 min.

**Occhi stanchi.** Poggiare sugli occhi del cotone inzuppato di camomilla in modo da sgonfiarli, donandogli luminosità ed eliminando le occhiaie.

**Broncopolmonite e polmonite.** Far posizionare prono il malato e appoggiargli sulle spalle un bicchiere di vetro con forma a coppa, applicando una leggera pressione. Togliere il bicchiere e, in quel punto, effettuare una piccola incisione con un coltellino *ad hoc*. Riposizionare il bicchiere e pressare nuovamente, in modo da creare una fuoruscita di sangue. Ripetere l'operazione in altre zone delle spalle, le quali saranno, poi, cosparse di olio. Ungere con l'olio anche il petto dell'ammalato e posizionare una sanguisuga su ogni taglio: le sanguisughe, una volta sazie, si staccheranno e moriranno.

**Tosse.** Può essere utile bere del miele riscaldato a cui sono state aggiunte alcune gocce di limone; bere del succo di arancia caldo e zuccherato; bere del vino caldo.

**Giramenti di Testa.** Può aiutare bere dell'acqua con lo zucchero.

**Distorsioni.** Massaggiare la parte interessata con i pollici unti di olio d'oliva e con un movimento che parte dal basso verso l'alto.

**Depilazione.** Sciogliere dello zucchero in un piccolo tegame e lasciarlo, quindi, raffreddare finché non raggiunge una consistenza cremosa. Stendere il composto a strisce sulla parte interessata e tirare contropelo con decisione.

**Insonnia.** È consigliato bere un infuso di camomilla o anche un bicchiere di latte prima di andare a letto, in modo da distendere i nervi.

**Pulizia dei denti.** Cospargere lo spazzolino di bicarbonato e lavare i denti; successivamente risciacquare con abbondante acqua.

**Mestruazioni.** Può alleviare il dolore posizionare una borsa di acqua calda sulla pancia o, anche, bere una tazza di camomilla calda o bere un poco di liquore.

**Sole in testa.** Posizionare sulla fronte del paziente un piatto contenente dell'acqua; sul piatto, a sua volta, posizionare un bicchiere vuoto su cui orlo verrà sistemato del cotone. Il cotone deve essere bruciato e il bicchiere capovolto. Una volta terminata questa operazione, si procederà nuovamente fino a bruciare dodici pezzetti di cotone. Un'altra tecnica è quella di posizionare sulla fronte del paziente un piatto con dell'acqua; il piatto, però, questa volta verrà lentamente riempito con dell'olio. Quando l'olio si sarà mischiato completamente all'acqua, vuol dire che il sole in testa è stato "risucchiato" e la persona sta meglio. In mancanza, possono essere posizionate delle fette di patate crude sulla fronte del malato.

**Piedi stanchi.** Immergere i piedi in un recipiente con acqua e sale.

## 1.2. Leggi sul Patrimonio Artistico: Evoluzione

Il diritto dei beni culturali è una materia assai complessa e di antico sviluppo: nonostante la sua applicazione a livello internazionale, è vanto dell'Italia il primato raggiunto per la salvaguardia e la ricezione artistica dei beni. Il "bel paese", infatti, attualmente detiene il record mondiale UNESCO per il maggior numero di patrimoni dell'umanità che nel 2019 hanno raggiunto quota 55, valorizzando e impreziosendo l'intera penisola, dall'estremo settentrione al profondo meridione. Nel quadro culturale della conservazione, un ruolo importantissimo è stato svolto dalla normativa e legislazione di riferimento, di cui se ne vuole offrire una panoramica, al fine di comprendere al meglio le dinamiche e gli sviluppi consequenziali che hanno condotto alla situazione italiana attuale.

I primi passi verso una maggiore consapevolezza artistica conservativa furono mossi in epoca preunitaria e, in particolare, nel Granducato di Toscana, intorno alla terza metà del XVI sec: l'emanazione della prima legge in materia, avvenuta nel 1571, inizialmente potrebbe non sembrare mirata alla protezione e salvaguardia dei beni, ma, una volta letta la norma nella sua completezza, ci si rende conto di come questa ponga la prima "pietra" per la costruzione di una legislazione assai più complessa e articolata. L'originale disposizione, infatti, se da un lato sembrava essere incurante della conservazione degli edifici, dall'altro tutelava le opere d'arte e le memorie storiche, esposte alla pubblica vista, dal possibile danneggiamento ed esportazione; era assolutamente proibito, infatti, da parte degli acquirenti, lo spostamento di iscrizioni o insegne dagli antichi palazzi. Lo sviluppo di un nuovo senso civico portò, nel 1602, alla disposizione di un'ulteriore legge, sempre nel Granducato di Toscana, ma specifica per Firenze, che vietava di trasferire pitture dalla città a un'altra senza previa licenza, la quale veniva concessa dal "luogotenente dell'accademia del disegno" solo nel caso di verificata scomparsa dell'artista.

Nonostante nel Granducato si iniziò a lavorare per la sicurezza dei beni, nei restanti Stati italiani la situazione procede a rilento e con minore vitalità: ad esempio, in Lombardia si dovrà aspettare il 1745 per un decreto atto a impedire l'esportazione di oggetti d'arte (Cantucci, 1953). In Veneto, solo nel 1773, si

procederà all'istituzione di un catalogo di "pubbliche pitture" e di un ispettore generale, una figura professionale con il compito di vigilare e assicurare lo stato di conservazione degli oggetti. Nel regno di Napoli e in Sicilia, invece, nel 1755 Re Carlo di Borbone emanerà la "prammatica LVII del titolo LXXIX" mirante alla conservazione degli oggetti d'arte, così come già previsto per altri Stati italiani, vietandone l'esportazione e prevedendone adeguate licenze.

La prima legge, però, che più di tutte appare vicina all'attuale normativa per la conservazione dei beni culturali, è il decreto del 1822, emanato da Ferdinando I di Borbone, che impose vincoli anche su beni privati: non solo su oggetti di grande pregio artistico e storico, ma, per la prima volta, anche su edifici, monumenti e scavi.

Mentre, però, in diverse parti d'Italia si cercava di operare verso una maggiore sensibilità alla salvaguardia, il Regno di Sardegna mostrò, per diverso tempo, un mancato interesse per la tutela dei beni culturali, applicando, come unica normativa in materia, la disposizione piemontese con R. D. del Re Carlo Alberto del 1832, attraverso la quale si fondava una "Giunta di antichità e belle arti", insignita del compito di indagine e difesa dei beni: chiara appare, dunque, la frammentazione della normativa italiana in materia di diritto dei beni culturali.

Con lo sviluppo temporale e legislativo, però, l'attuazione delle nuove leggi estese il suo ambito di applicazione oggettivo a beni collegati a necessità di studio ed erudizione, quali libri, manoscritti e scritture pubbliche e private, e quello soggettivo a chiunque si adoperasse alla loro esportazione: molto importante per la definizione del progresso normativo, fu l'intervento del cardinal Spinola con l'editto del 1707, per la tutela giuridica dei monumenti e oggetti d'arte, e del 1733, che distinse, per la prima volta nella storia, le cose rare per l'arte e per l'erudizione e le cose non rare. Quest'ultima introduzione normativa modificherà definitivamente la legislazione vigente, risultando innovativa, tanto da essere ripresa, successivamente, dal cardinal Pacca.

Affacciandosi sul quadro storico, è importante ricordare come la Rivoluzione Francese, ma, in generale, tutto il periodo napoleonico, determinò il saccheggio di numerose e importantissime opere d'arte, razziate dalle chiese e dai conventi di vari Stati europei caduti sotto la conquista di Napoleone, che considerava la Francia l'unica meritevole per il godimento di esimi capolavori; le "spoliazioni", però, erano attuate con una facciata di legittimazione, poiché considerate risarcimento per i danni di guerra durante i trattati di pace. L'Italia, in questo periodo, si vide privata di stimatissime collezioni storiche, opere d'arte, libri, ecc., che, fino a quel momento, avevano rappresentato la sua identità e il suo prestigio: era, infatti, il primato acquisito dall'Italico Paese durante i secoli ciò che Napoleone mirava a conquistare. Nel 1815, tuttavia, la sua sconfitta consentì a numerosi Stati italiani di riottenere le opere rubate: questo momento fu segnante, poiché fece comprendere l'importanza della salvaguardia del proprio patrimonio storico e artistico e, conseguentemente, di un'adeguata legislazione mirante alla sua tutela e salvaguardia, anche dalle incognite del futuro.

In questo contesto, durante il pontificato di Papa Pio VII, il cardinal Pacca, per scongiurare altre spoliazioni come quelle napoleoniche, emanò ciò che viene considerato il "primo provvedimento organico di salvaguardia dei beni artistici e storici" (Wescher, 1974, p. 62), il quale precluse l'esportazione di oggetti d'arte da Roma e, più in generale, dallo Stato, estendendo tale l'abolizione, non solo ai cittadini, ma anche a tutti gli stranieri giunti nella città laziale di passaggio, al di là del loro tempo di permanenza (Cantucci, 1953). Per quanto concerne il commercio interno, a Roma era prevista la libera vendita di beni, comprendenti anche opere di autori vivi o morti, e la loro esportazione doveva essere regolata da una licenza rilasciata dal cardinale Camarlengo a seguito di una visita dell'ispettore delle belle arti e del commissario dell'antichità. Ulteriore novità era la denuncia, da parte dei privati, del possesso di oggetti antichi e la disposizione di controlli annuali a opera di funzionari incaricati: venne ripreso, inoltre, l'editto del cardinal Spinola del 1733, che distingueva fra oggetti rari di stimato pregio per l'arte e l'erudizione e quelli non rari. L'innovazione promossa dal provvedimento del cardinale Pacca diede, così, nuovo impulso, non solo agli altri

Stati italiani, ma anche a numerosi Stati stranieri, che sul suo fondamento diedero vita a moderne legislazioni per la tutela dei beni culturali.

Con l'Unità d'Italia, avvenuta nel 1861, la situazione dei beni culturali non mutò eccessivamente rispetto al passato, ma, anzi, incontrò alcuni ostacoli: il pensiero liberale che si batteva per il diritto inviolabile della proprietà privata non riusciva a conciliarsi al meglio con l'interesse pubblico e i vincoli disposti per la salvaguardia dei beni. Ciò condusse a un mancato riconoscimento, da parte della classe dirigente, della legislazione nel suo complesso, a esclusione, però, di ciò che riguardava la demolizione degli edifici urbani di grande valore storico e artistico (Mansi, 1993). Il periodo di confusione legislativa venne chiarito quando, agli inizi del XX sec., venne emanata la nuova L. n. 2359/1865, che statuiva il potere dell'amministrazione per l'espropriazione dei monumenti mandati in rovina a causa della negligenza e trascuratezza dei proprietari.

Nel quadro normativo, grande importanza è rivestita dalla prima legge nazionale di tutela delle "belle arti", la c.d. L. Nasi, n. 185/1902 e dal suo regolamento esecutivo, ovvero il R.D. n. 431/1904 (Marini, 2002). La legge prevedeva la tutela e la conservazione dei monumenti e degli oggetti dotati di una dichiarazione di pregio (di antichità o di arte): infatti, per mezzo di cataloghi stilati dal Ministero dell'Istruzione Pubblica, veniva precisato quali beni fossero dotati di "sommo pregio", in modo da poterne bloccare l'esportazione (Cantucci, 1953); tra le varie introduzioni è interessante ricordare quelle concernenti gli scavi, per mezzo delle quali veniva riconosciuto ai privati la possibilità di eseguirli sotto la sorveglianza del governo, ma solo nel caso in cui, successivamente, fosse stato donato allo Stato un quarto del valore e del prezzo degli oggetti rinvenuti (Cantucci, 1953). Nonostante le introduzioni normative, la legge del 1902 risultò essere lacunosa, soprattutto nella disciplina che regolava la definizione del catalogo pubblico, e di caotica applicazione a causa del decreto di esecuzione del 431/1904, di cui se ne sospettava l'illegittimità costituzionale.



Le problematiche e le incoerenze prescrittive causate dalle precedenti normative, però, vennero risolte grazie all'applicazione della c.d. L. Rosadi n. 364/1909, la quale, sostituendo la precedente n. 185/1902, si configurava come nuovo fondamento direttivo, caratterizzato da una migliore tecnica legislativa e completezza della disciplina giuridica (Marini, 2002). Le migliorie furono numerose: venne ampliato il concetto di bene culturale sino a comprendere, in tal modo, non solo beni immobili (es. monumenti), ma anche beni mobili, caratterizzati da elevato pregio artistico, storico e archeologico (stampe, manoscritti, codici, ecc.); si ridefinì il regime vincolistico attraverso l'introduzione del "l'istituzione di notifica", mezzo mediante il quale veniva ufficializzato, caso per caso, l'applicazione di un provvedimento di tutela su un determinato bene, provvedimento ormai non più subordinato alla presenza o meno del bene all'interno di un catalogo preordinato; venne istituito il diritto di prelazione da parte dello Stato nel caso di alienazioni dei beni privati; vennero costituite Soprintendenze configurate come uffici periferici dello Stato, al fine di attuare un controllo sul territorio; furono fissate limitazioni per i diritti di proprietà in caso di esportazione di beni ed eliminate le indennità per eventuali vincoli in favore dei proprietari delle aree limitrofe a quelle sottoposte a tutela.

La L. Rosadi era, inoltre, corredata da un decreto di esecuzione rimasto in vigore per lunghissimo tempo, poiché non fu mai emanato quello della posteriore legge del 1939. La successiva L. n. 688/1912 estese la L. n. 364/1909, introducendo, nelle categorie di beni da tutelare, anche ville, parchi e giardini di grande valore artistico e storico.

Fino a quel momento, quindi, nonostante l'articolata complessità normativa in materia vincolistica, erano solo due le principali direttive da citare, ovvero le leggi Nasi e Rosadi che, nonostante non salvaguardassero adeguatamente gli interessi dei proprietari di aree sottoposte a tutela, furono importanti poiché delinearono, per la prima volta in assoluto, i criteri generali del regime vincolistico.

In questo panorama, però, il punto di svolta fu segnato dalle due leggi emanate nel 1939, ovvero la n. 1089, sulla “Tutela delle cose di interesse storico e artistico”, e la n. 1497, sulla “Tutela delle bellezze naturali”: per entrambe il promotore fu Giuseppe Bottai, al tempo Ministro del Governo alla Pubblica Istruzione, che mirava a far comprendere quanto il regime reputasse fondamentale l’arte come strumento per educare la società. Grazie alla loro applicazione, infatti, si ampliò la tutela amministrativa delle cose mobili e immobili di interesse artistico, archeologico ed etnografico, compiendo i primi passi verso l’articolazione di una politica sempre più culturale. In special modo, la L. n. 1089 si proponeva di rafforzare il potere d’azione e di supervisione posseduto dallo Stato nei riguardi della conservazione dei beni, ma anche di mostrarsi più sensibile nei confronti dei commercianti e delle loro esigenze economiche legate al commercio dei tali. Indifferentemente dalle norme del tempo, però, anche le due leggi del ‘39, nonostante evidenzino un avanzamento culturale e di pensiero, restano ancora fermamente ancorate alla concezione di beni culturali e naturali statici e inerti, salvaguardabili solo ed esclusivamente attraverso la mera conservazione.

Valida di menzione è la Convenzione dell’UNESCO per la protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato, firmata il 14/05/1954: frutto delle vicende e delle indicibili conseguenze della guerra, la Convenzione si basava sull’ideologia che qualsiasi tipo di patrimonio culturale, di qualsivoglia appartenenza geografica, doveva essere considerato di proprietà dell’intera umanità, poiché identità ed espressione di una società. A tal scopo viene anche definito un elenco di beni da salvaguardare, esponendo tutte le tipologie di misure statali (comunali) e militari indispensabili per assicurare la loro conservazione. Sempre l’UNESCO emana, nel 1970, una nuova Convenzione relativa alla prevenzione e al divieto di esportazioni o importazioni illecite di beni culturali; a partire da questa data, però, nonostante in Italia si registra una legislazione normativa frequente, anche se, comunque, sempre frammentaria, tanto da risultare di difficile applicazione e dagli esiti precari.

Data fondamentale è il 29 Gennaio 1975, giornata in cui fu emanata la L. n. 5 e con la quale venne istituito, per la prima volta, il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali che acquisirà, non solo le competenze di tutela, diffusione e valorizzazione del patrimonio, ma anche le funzioni fino a quel momento a carico del Ministero della Pubblica Istruzione, ovvero diffusione della cultura e salvaguardia per patrimonio: successivamente, attraverso il D.Lgs. 369/1998, il Ministero subirà un rassetto e cambierà nome in Ministero per i Beni e le Attività Culturali.

Di notevole importanza è anche la L. n. 431/1985, c.d. L. Galasso, che rivoluziona la tutela del paesaggio, acquisendo un ruolo fondamentale in materia di abusivismo edilizio e, in generale, in campo ambientale. Nel 1992, invece, la Comunità Europea stilò il “Regolamento CEE” n. 3911, in materia di esportazione di beni culturali, il quale regolava e uniformava i controlli alle frontiere esterne alla Comunità, mentre introduceva la “licenza” per esportazioni al suo interno.

Fino a questo momento, tuttavia, il congestionamento burocratico delle normative italiane in merito ai beni culturali era elevato, a causa dell'eccessiva frammentarietà legislativa: per tale motivo, con la L. n. 352/1997, il Parlamento conferiva delega al Governo per stilare un T.U. che raccogliesse tutte le prescrizioni e le direttive da rispettare in materia di beni culturali e ambientali. L'obiettivo venne raggiunto con il D.Lgs. 490/1999 che, composto da 166 articoli, mirava a raggiungere un forte coordinamento e continuità con la precedente legislazione nazionale, i Regolamenti e le Direttive Europee e le Convenzioni internazionali: il T.U. assorbì, in particolare, le Leggi del '39, ovvero la n. 1089 e la n. 1497, prevedendo una intensa valorizzazione dei beni, innovando il procedimento di dichiarazione di interesse per beni storici e sviluppando, per la prima volta, una regolamentazione unitaria.

A seguito dell'emanazione della L. Cost. n. 3/2001, però, che modificò il titolo V della Costituzione italiana, attribuendo allo Stato la tutela dei beni culturali e alle Regioni e agli altri enti locali le finalità di valorizzazione, il Parlamento delegò al Governo, grazie all'art. 10 della L. n. 137/2002, l'istituzione del Codice

dei Beni Culturali, allo scopo di riorganizzare tutta la normativa di riferimento in materia di beni culturali e ambientali, sport, spettacolo, ecc. Con il D. Lgs. N. 42/2004 viene formalmente stilato il Codice, vigente tutt'oggi e composto da 184 articoli ricompresi in cinque parti, che abroga il T.U. del 1999 e che si pone numerosi nuovi obiettivi, in relazione alle nuove esigenze di tutela e valorizzazione.

### **1.3. Le Città Educative**

La città, di per sé, è un sistema complesso in continua evoluzione, sviluppatosi attraverso stratificazioni storiche, culturali, relazionali e connettive, non solo delle persone che la abitano e la vivono, ma anche dei centri urbani che la costituiscono o con cui entra in contatto: grazie alla ricchezza prodotta da una tale eterogeneità fattoriale, si può affermare come ogni città possieda una propria personalità, caratterizzata profondamente dal contesto territoriale del paese in cui è inserita e in cui si è radicata (Hall e Barrett, 2012)

Una città per essere definita educativa, oltre che svolgere le sue tradizionali funzioni, quali politiche, economiche, sociali e di prestazione di servizi, deve ambire a una più meritevole mansione, ovvero quella di educatore culturale per la formazione e lo sviluppo di tutti i suoi abitanti, ponendo particolare attenzione e interesse alla fascia di giovani e bambini: fondamentale risulta, quindi, lo scambio e la maturazione esperienziale. Il raggiungimento di un tale obiettivo deve essere, però, favorito dalla determinazione di proposte, iniziative ed eventi a scopo pedagogico e di arricchimento individuale e collettivo, al fine di garantire la crescita, non solo del singolo, ma anche della comunità come sistema connettivo (López Sánchez, 2005).

Tutti gli abitanti assumono il ruolo di protagonisti nel teatro urbano, tanto gli adulti, quanto i bambini; anche questi ultimi, nonostante la loro tenera età, sono in grado di costruire la propria individualità e identità come cittadini, associandosi e partecipando alla vita culturale della propria città, la quale, però, deve fornire e mettere in gioco tutte le sue componenti. Risulta, quindi, indispensabile aiutarli a trovare il loro posto al fianco degli adulti (Surian, 2019).

In quest'ottica, la scuola ha il compito di svolgere un importantissimo ruolo per quel che riguarda la costruzione e la maturazione delle idee e lo sviluppo dei processi cognitivi: favorire gli alunni nel definire una chiave di lettura per il mondo e aiutarli a comprenderne gli sviluppi e l'intera evoluzione, partendo, però, dalla comprensione e dall'accettazione della propria città, della propria cultura e, pertanto, della propria identità. In una visione più profonda, la scuola opera, o meglio dovrebbe operare, per aiutare il bambino a comprendere se stesso e accettarsi nel suo intero essere.

La scuola, inoltre, è configurata come un microsistema che incarna le dinamiche della vita comunitaria: si ubbidisce a regolamenti e autorità, si sostengono confronti, si scambiano idee, si affrontano conflitti, si cercano punti di incontro e, più genericamente, si impara a imparare, edificando una cultura civica improntata sul rispetto della diversità e sull'importanza della sua condivisione. La diversità arricchisce; che sia culturale, conoscitiva od opinionale non importa, purché esista e venga accettata: questo significa "essere istruiti" (Babini, 2003).

Date queste premesse e costruito un fondamento preliminare che mira alla comprensione di processi vitali superiori, la componente educativa, che un tempo spettava solo all'insegnamento scolastico, oggi è fortemente migrata verso la territorialità: vivere il territorio consente di ottenere esperienze vere, dal segno profondo e dal ricordo sempre vivo; la possibilità di entrare in contatto con l'ambiente, anche solo giocando e "sporcandosi le mani", aiuta infinitamente l'alunno a entrare a far parte di un sistema più complesso e strutturato come quello della vita urbana, imparando a diventare non solo cittadino della propria città, ma cittadino del mondo. Scuola e città devono rispondere al diritto all'educazione ed entrambe hanno i mezzi per farlo; la prima attraverso un'istruzione curricolare e la seconda attraverso le sue piazze, i suoi monumenti, la sua struttura urbana o, più semplicemente, attraverso la culturalità del suo intero territorio (Muscarà e Zapparrata, 2017).

Profondamente radicato in queste teorie pedagogiche, nel 1990 nasce il movimento delle “Città Educative” che stila la “Carta delle Città Educative” (Appendice I), sottoscritta da 60 città appartenenti da tutto il mondo, e che inaugura il “I Congresso delle Città Educative” a Barcellona: gli argomenti trattati riguardavano la definizione di obiettivi comuni e l’impegno di un lavoro congiunto, entrambi miranti al miglioramento della qualità della vita dei suoi abitanti. Dopo un successivo congresso tenutosi nel ‘92 in Svezia, a Görg, finalmente nel 1994, durante il III convegno a Bologna, viene fondata l’AICE, ovvero l’Associazione Internazionale delle Città Educative (*Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*), configurata come ente collaborativo operante sul tema dell’Istruzione e della Formazione Continua. Iniziata come collaborazione di alcuni governi locali europei, ad oggi sono più di 480 le città coinvolte in questo progetto e appartengono a circa 35 paesi diversi. L’obiettivo dell’AICE, rimasto invariato negli anni, è quello di trasformare le città in spazi didattici, grazie all’adozione di metodologie di apprendimento attivo, atte a consentire agli studenti la comprensione del loro patrimonio.

Le città educative, attualmente in aumento nello scenario europeo, evidenziano come la città possa svolgere il ruolo funzionale di agente educativo permanente, offrendo un universo di opportunità e possibilità formative, integrate dal potenziale educativo, nel contesto di una formazione moderna e tecnologica come quella del XXI secolo. Al momento in Italia sono 16 le città che hanno aderito all’Associazione, ovvero Agrigento, Bologna, Brandizzo, Brescia, Busto Garolfo, Castelfiorentino, Foggia, Genova, Orzinuovi, Portogruaro, Ravenna, Settimo Torinese, Siracusa, Torino, Venezia e, infine, Vicenza, anche se altre, come Bari e Palermo, nonostante non si siano associate, stanno ugualmente adoperandosi per sviluppare programmi e attività affini all’ideologia dell’AICE.

Degna di nota, però, è la proclamazione di Torino (2016), Fermo (2018) e Palermo (2019) come “Learning City”, da parte dell’UNESCO, e la relativa vittoria del “UNESCO Learning City Award”, istituito per la prima volta nel 2015, allo scopo di promuovere e premiare le città che attuano programmi per l’apprendimento permanente e lo sviluppo dell’educazione al patrimonio.

Avendo preso coscienza dei suddetti principi e valori proposti dall'AICE, è facile comprendere come aderire alla "Carta delle Città Educative" significhi aderire a un patto morale superiore, basato sull'impegno reciproco e la connessione d'intenti, in cui l'interesse personale si annulla per lasciar posto all'interesse comunitario; aderire alla Carta manifesta il ruolo della società nel prendersi cura di se stessa, al di là dello spazio e del tempo, assicurandosi che la buona impronta culturale della propria essenza permanga nel futuro.

Or dunque, il lavoro prodotto dalle città aderenti produce una maglia reticolare, che crea connessione, grazie ai comuni obiettivi e alla medesima voglia di cambiamento e miglioramento, e, allo stesso tempo, maggior identità nazionale, in cui vince il rispetto proprio e altrui: la sicurezza di sapere e apprezzare con esattezza chi si è, infatti, consente di sapere, apprezzare e accettare anche l'essenza degli altri, al di fuori da ogni remora.

Nei capitoli seguenti si analizzeranno casi di studio italiani ed esteri, facendo riferimento al sito ufficiale dell'AICE ([www.edcities.org](http://www.edcities.org)).

### ***1.3.1. Le Città Educative: Casi di Studio Italiani***

A seguire si analizzeranno alcuni fra i progetti formativi e pedagogici più di spicco nel panorama italiano, in modo da definire una chiara visione di cosa significa applicare i principi della città educativa. Inoltre, lo studio e l'analisi di programmi già attuati e ben riusciti consentirà, attraverso la stesura di questa tesi, la formulazione di adeguate metodologie didattiche per la città di Agrigento.

**Bologna, Emilia-Romagna.** Una delle più importanti città educative italiane è Bologna; come in parte anticipato, è stata la sede del III Convegno del Movimento (1994), luogo in cui si è ufficializzata la divenuta dell'Associazione da semplice movimento all'attuale istituzione AICE. Il comune di Bologna, in realtà, ha sempre sostenuto attività a carattere pedagogico e sin dai primi anni '80, infatti, attraverso la determinazione del Progetto "Scuola – Territorio", tutt'ora punto di riferimento per la definizione di nuovi laboratori o iniziative comunitarie,

ha mostrato la sua posizione nella ricerca di metodi che implementassero la conoscenza patrimoniale del tempo. Fermamente convinta del potere della connessione culturale, ha sempre sostenuto l'idea di una scuola congiunta al proprio contesto territoriale, capace di prendere parte alle opportunità formative attraverso la sperimentazione di nuove metodologie didattiche (D'Ugo, 2009).

Le motivazioni che hanno portato all'ideazione di un simile progetto sono state le seguenti riflessioni: l'aumento, negli ultimi vent'anni, di agenzie formative che hanno proposto numerose occasioni di crescita culturale; l'analisi dei flussi migratori e l'andamento demografico in generale, per il quale ogni anno 10.000 nuovi residenti divengono cittadini di Bologna, ponendo in discussione temi riguardante l'integrazione, i diritti e la coesione sociale; la constatazione dell'elevato numero di *city users*, ovvero studenti universitari, lavoratori non residenti o persone che semplicemente si trovano nella città per una durata limitata (pendolari, turisti, uomini d'affari, ecc.) e che, indipendentemente dal loro tempo di permanenza, portano benessere economico, favorito dalle occasioni formative comunali.

Nel 1994 il Progetto "Scuola – Territorio" si evolve nell'attuale "Bologna città educativa" e potenzia le finalità pedagogiche già intraprese precedentemente, trovando nuova forza alleata nelle città appartenenti all'AICE e coinvolgendo un maggior numero di sostenitori e promotori della scena cittadina, entrambi con i medesimi obiettivi formativi: in questo contesto, il Comune ha rinsaldato maggiormente i rapporti e la collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. Il nuovo Progetto non si rivolge solo a studenti, ma anche a tutte le persone che, per diverse motivazioni, si trovano a vivere la città bolognese: le attività mirano a sostenere una nuova cultura della cittadinanza e di appartenenza sociale e culturale alla città, attraverso impulsi rivolti alla valorizzazione del territorio, dei beni culturali locali e dell'educazione ambientale; a sperimentare nuove e attuali metodologie di educazione permanente rivolte, non solo alla popolazione infantile e giovanile, ma anche a quella adulta e anziana, e mirate a raggiungere il benessere sociale, economico



e culturale; a costruire una rete educativa cittadina attraverso un saldo rapporto con i beni culturali della città, fornendo, così, profonde esperienze di riflessione.

Nella definizione di esperienze, il Progetto si propone di integrare, in un unico modello pedagogico, la componente della ricerca, della scoperta e dell'informazione: si cercano e si individuano le strategie, che sul piano cognitivo, garantiscano un adeguato grado di alfabetizzazione nei confronti di una specifica materia; si punta alla costruzione del "pensiero scientifico", attraverso la risoluzione di problemi, per mezzo delle quattro fasi canoniche, quali l'osservazione, l'ipotesi, la sperimentazione e la verifica, stimolando lo studente a usare gli strumenti di indagine diretta (tecniche, metodi, atteggiamenti); si sviluppano percorsi "da scoprire" che assicurino l'apprendimento esperienziale, grazie progetti per l'educazione al patrimonio, alla cittadinanza e alla sostenibilità urbana.

**Torino, Piemonte.** Nel '90 la Città di Torino sottoscrive la Carta delle Città Educative e nel '95 ratifica l'iscrizione all'AICE: l'aver aderito all'Associazione ha significato, per l'Amministrazione, la promessa di un grande impegno per adeguare i propri interventi, non solo normativi, ma anche organizzativi dei servizi, verso la creazione di una città dalla dimensione "educativa". Per la città di Torino, che dal 2000 è sede della Segreteria Nazionale delle Città Educative Italiane, l'educazione è di primaria importanza e si manifesta sia come sviluppo di servizi scolastici per giovani, sia, soprattutto, come insieme di opportunità per il raggiungimento della crescita morale, sociale e culturale dell'intera cittadinanza. L'ufficio "Torino, Città Educativa" punta a raccogliere tutte le informazioni riguardanti le iniziative cittadine, attraverso una scheda digitale, e mantiene saldo la connessione con la banca dati dell'AICE con sede a Barcellona (Denicolai et al., 2015).

Nel progetto sviluppato dal Comune sono state coinvolte numerosi componenti della città, ognuna delle quali, nonostante le differenti esigenze, è capace di contribuire alla qualità del benessere comunitario attraverso lo svolgimento del

proprio ruolo. Sono previsti luoghi di incontro dove mettere in atto confronti ed esperienze, ma anche progettazione di attività, iniziative e collaborazioni.

Il Sindaco svolge il ruolo di garante per il funzionamento dei gruppi di lavoro permanenti, stabiliti nel Progetto e di cui fanno parte istituzioni pubbliche, associazioni e fondazioni. I gruppi di lavoro sono rappresentati da: Torino Bambine e Bambini, Torino Giovani, Torino Famiglie, Torino Anziani e Anziane, Torino Cittadine e Cittadini. Ovviamente potranno essere formati altri gruppi, ma solo a seguito della proposta da parte delle istituzioni e delle associazioni che già hanno aderito. Per ogni gruppo si potranno coinvolgere ulteriori figure quali scuole, aziende di servizi pubblici, industrie, imprese commerciali, enti per l'ordine pubblico, imprese culturali, aziende per il servizio pubblico, ecc.

Annualmente o biennialmente avrà luogo il Forum: un evento in cui tutti i gruppi di lavoro, ma anche tutti coloro che hanno sottoscritto il Documento Istitutivo, potranno presentare pubblicamente le iniziative di loro competenza. Questo momento servirà per scambio di opinioni, verifica dei materiali, ma anche per presentare pubblicazioni, intavolare dibattiti e svolgere convegni. L'evento è coordinato dalla Costituente Educativa, un'assemblea di rappresentanti delle istituzioni pubbliche direttamente interessate e delle associazioni a elevato impatto sul territorio (Gualniera, 2012).

**Siracusa, Sicilia.** Altra città italiana aderente all'AICE è Siracusa, che nel maggio del 2014 sottoscrive la "Carta delle Città Educative", impegnandosi formalmente all'avvio di attività a scopo pedagogico, mediante il coinvolgimento del territorio urbano. Il progetto si basa su un'educazione non lacunosa, né delegata esclusivamente a scuole o famiglie, ma piuttosto su un'incentivazione di processi collettivi dal forte impatto quotidiano, tali da produrre un profondo cambiamento civico.

Le riflessioni che hanno condotto la città a divenire parte integrante dell'Associazione sono nate dalla constatazione che le politiche educative, soprattutto al giorno d'oggi, rivestono un'importanza fondamentale e un ruolo

strategico per l'edificazione di buone città con buona qualità della vita; tali considerazioni diventano più significative se relazionate allo scenario del Mezzogiorno, in cui per anni l'educazione e la cultura hanno rivestito un ruolo estremamente marginale. L'assenza di una politica volta all'educazione dei suoi cittadini ha prodotto, infatti, nel corso del tempo, un elevato livello di analfabetizzazione, causato anche dall'impreparazione dei Comuni nella risoluzione e gestione dei problemi.

Su queste argomentazioni si basa "Siracusa Città Educativa", che mira a incentrare sull'educazione il rilancio del territorio, mediante processi educativi di partenariato. L'obiettivo del progetto, attraverso la formazione culturale delle nuove generazioni, manifesta l'educazione come forma di democrazia, poiché è evidenza della società stessa che investe nei suoi cittadini; nell'ottica di cooperazione, il lavoro comunale, basato su politiche dal forte impulso vitale, mira a garantire, pertanto, la nascita di spirito e valori per una democrazia partecipata e solidale. Nel progetto è la città stessa a diventare un sistema educativo, configurandosi come nuovo luogo di relazione, connessione, identità, memoria e benessere, che pone il cittadino come protagonista del teatro urbano del cambiamento.

La pianificazione delle attività non è rivolta a un'area specifica della città, ma prevede metodologie da attuare anche nella periferia, rivalutando il suo ruolo all'interno del centro urbano, nella consapevolezza che tutte le scelte comunali hanno effetti e ripercussioni nella determinazione di una città educativa. Il Progetto, che si sviluppa in quattro macroaree di intervento, quali bisogni educativi, stili di vita, sostenibilità ambientale e, infine, innovazione sociale, ne ha discusso gli obiettivi in un workshop aperto all'intera città che ha portato alla stesura di un nuovo documento, dal titolo "Carta Collaborativa di Siracusa Città Educativa".

Una delle attività, che rientrano nelle quattro categorie sopracitate e che hanno prodotto un effettivo cambiamento nella quotidianità della vita siracusana, è il "Piedibus", un'idea ecosostenibile che coinvolge in prima persona genitori e

volontari e che si configura come un autobus che va a piedi, in cui i bambini “passeggeri” in coda sono accompagnati da due adulti che, rispettivamente, svolgono il ruolo di “autista” davanti e “controllore” al termine della fila: ogni componente è dotato di pettorine ad alta visibilità. Come un vero autobus, il Piedibus segue un percorso prestabilito e raccoglie, alle varie fermate, gli studenti secondo un determinato orario. Sono state istituite tre linee, ovvero la linea Blu dal Pantheon, la Rossa da Viale Luigi Cadorna e, infine, la Verde da Piazza Adda, e si dirigono tutte verso l’Istituto Comprensivo “G. Lombardo Radice” situato in Via Archia. Un’altra valida attività è “la Casa dei Cittadini”, attuata nella periferia di Mazzarrona, che ha portato, nel 2015, alla fondazione di una scuola pensata come luogo di aggregazione, di ascolto e di formazione per l’intera comunità e in cui il pomeriggio vengono organizzate sessioni di doposcuola e ripetizioni, sessioni di gioco, laboratori di sartoria e momenti per lo scambio di abiti e oggetti (bottega delle cose). Ciò che si produce è una forte aggregazione culturale, attraverso proposte legate al gioco, allo sport, all’istruzione, alla legalità, all’educazione ambientale e alla cura della città, collaborando e contribuendo per la riqualificazione urbana. Per attuare questa proposta è stato ed è ancora indispensabile la partecipazione del Comune di Siracusa *in primis* e poi dell’I.C. “S. Chindemi”, che mette a disposizione le aule, della Circoscrizione Grottasanta e di 26 associazioni, di cui 13 di volontariato.

Degne di nota sono anche le proposte di: “Officina Giovani”, luogo polifunzionale dedicato al lavoro giovanile e alla formazione culturale e personale dei ragazzi, anche di etnie straniere; “Nati per leggere”, iniziativa che punta alla “lettura di relazione”, promuovendo la lettura in famiglia sin dalla tenera età, attraverso la lettura di una storia a un gruppo di bambini; “Come Te”, percorso riguardante l’inclusione dei disabili e la sensibilizzazione alla disabilità, tramite attività da svolgersi a scuola; o ancora “A scuola di Protezione Civile”, “Decoro Day”, “TraMe”, “Ecoscuola” e “Di orto in orto”. L’attuazione di questi progetti ha già portato diversi frutti, fra cui l’alfabetizzazione civica, attraverso la quale i cittadini non si mostrano più passivi di fronte ai processi vitali e urbani, ma prendono il loro posto come protagonisti diretti per il miglioramento della città (Scandurra, 2018).

### **1.3.2. Le Città Educative: Casi di Studio Esteri - Spagna**

La Spagna è il paese che, primo fra tutti, si è reso promotore per l'educazione al patrimonio culturale: con lungimiranza, ha visto nella città un mezzo per educare il cittadino, non solo come singolo, ma come abitante di una comunità condivisa e condivisibile. Come affrontato, questa particolare attenzione alla società, vista come motore in continua evoluzione, ha dato vita al movimento delle Città Educative che, nel 1990, ha stilato la Carta delle Città Educative e, nel 1994, ha fondato l'Associazione Internazionale delle Città Educative o, più semplicemente, AICE.

L'eco prodotto da una tale unione d'intenti continua a propagarsi nel tempo, inarrestabile, sensibilizzando, sempre più, intere comunità, riunitesi col desiderio di lavorare insieme per ottenere buone città in cui vivere: oggi, infatti, sono 214 le città aderenti alla Carta. In quest'ottica si inserisce, soprattutto, l'operato spagnolo, di cui, nel seguito, si analizzerà la programmazione educativa riguardante due importanti città ispaniche.

**Murcia, Región de Murcia.** Spostando lo sguardo sul territorio estero, una realtà che spicca per desiderio, partecipazione e avanguardia nel campo dell'educazione al patrimonio è la città di Murcia, situata nella Spagna Meridionale: capoluogo dell'omonimo comune, accoglie più di 460851 abitanti, conquistando la posizione di 7<sup>a</sup> città spagnola per popolazione. Murcia è ricca di storia e monumenti ed è anche sede della Cattedrale più importante dell'intera regione e delle due università, quali l'Universidad de Murcia e l'UCAM (Universidad Católica San Antonio de Murcia).

Come anticipato, la Spagna è stata la vera promotrice del progetto "Città Educative" e, pertanto, nel corso degli anni, moltissimi suoi comuni hanno aderito all'AICE, sottoscrivendo la "Carta della Città Educative" e adoperandosi per mettere in atto i principi e gli obiettivi in essa descritti. Murcia, in particolare,

sottoscrive la Carta nel '94 e può dichiararsi appartenente all'Associazione nel '98: ha partecipato attivamente a numerosi incontri tenutisi sia a livello nazionale (Córdoba-2001, Getafe-2003, Gijón-2005, San Sebastián- 2007, Alcalá de Guadaíra-2011 e Gandía-2013), sia a livello internazionale (Genova- 2004). Nel pieno rispetto dei valori appartenenti alle città educanti, la città di Murcia coopera per il conseguimento di tali obiettivi, sviluppando e proponendo iniziative educative nell'ambito di tutti i servizi comunali: si impegna nel loro coordinamento e nella loro promozione, pianificando programmi adeguati per l'intera cittadinanza e utilizzando la città e il suo territorio, non come limite da superare, ma come risorsa didattica, al fine di promuovere l'educazione ai valori e alla libertà di espressione, nel rispetto della diversità culturale considerata, anzi, come ricchezza da cui attingere. Ogni anno viene sviluppato un programma di progetto, con relativo organigramma, che spiega le iniziative previste e gli obiettivi da raggiungere. L'attuale progetto, previsto per il 2019/2020 e presentato il 24 Settembre 2019 dal sindaco José Francisco Ballesta Germán e dal Consigliere per l'Istruzione e le Scuole dell'Infanzia Belén López Cambronero, prevede cinque categorie, quali *Murcia Mi Ciudad Enseña, Ocio y Tiempo libre, Conduce con Seguridad, Centros Abiertos a la comunidad, Redes de Participación*.

In particolare, grazie a *Murcia Mi Ciudad Enseña* – “Murcia, la Mia Città Insegna” – nei prossimi mesi circa 75.000 studenti e bambini, di età compresa fra i 3 e i 18 anni, avranno la possibilità di accedere a laboratori, workshop, seminari, visite guidate e spettacoli, tutti pensati accuratamente a seconda delle fasce di età a cui sono rivolti. Le attività spaziano verso una molteplicità di indirizzi, determinando sette blocchi tematici, ovvero: arti dello spettacolo, patrimonio storico-artistico, patrimonio scientifico, patrimonio naturale, patrimonio tradizionale, conoscere i servizi e creare consapevolezza, fare la cittadinanza. Le “Arti dello Spettacolo” prevedono storytelling e rappresentazioni teatrali per bambini in età prescolare (dai 3 ai 5 anni), quali *the Moon in the Garden, The Kift of Toys, La Caja de Musica* e *A la luna*, ma anche visioni per bambini e ragazzi (dai 6 ai 18 anni), come *Bitácora* e *Representación Teatral: “Los Anunciantes”*.

Il “Patrimonio storico-artistico”, fra le sue innumerevoli iniziative, offrire un percorso urbano, chiamato *Murcia en Femenino* e rivolto a studenti della 6.° Primaria e della 1.° ESO (Educación Secundaria Obligatoria), che mostra luoghi della città che, nel tempo, hanno assunto un ruolo fondamentale per lo sviluppo della carriera professionale di prestigiose donne spagnole, narrando anche il modo in cui hanno contribuito alla storia. L’obiettivo di un simile progetto risiede nel creare una forte motivazione e forza d’azione nell’animo degli studenti, rendendoli consapevoli di cosa la passione e la determinazione sono in grado di creare, se uniti alla conoscenza e alla cultura. Altre visite guidate sono previste per il Museo delle Belle Arti, con il percorso *Artes y Literatura. El libro en la sociedad*, e per il Museo Santa Clara, con *La Madina Mursiya y el Palacio de Santa Clara. Urbanismo y Arquitectura*, entrambi tour indirizzati a ragazzi di 1.° e 2.° ESO.

Il “Patrimonio Scientifico” consente visite al Museo della Scienza e dell’Acqua, per bambini dai 3 ai 5 anni, attraverso gite che si compongono di due momenti: il primo, dal nome *Descubre e Imagina* –Scopri e Immagina– permetterà di sperimentare moduli interattivi sui cinque sensi e le relative funzioni, ma anche di osservare acquari e terrari, scoprendo numerosi animali direttamente nel loro habitat naturale; il secondo momento, invece, dal nome *Percibe* –Percepire– è atto a suscitare curiosità nella fase di studio e comprensione del Sistema Solare e di tutti gli elementi che lo compongono. Altra interessante attività è la visita al Museo Paleontologico, rivolta a studenti di 1.°, 2.°, 3.° e 4.° ESO e 1.° e 2.° Bachillerato, che guida gli alunni attraverso un percorso formativo sulla storia evolutiva delle specie, partendo dalla conoscenza della terra sino a tutti i processi geologici da essa vissuti.

Il “Patrimonio Naturale” consente di scoprire, direttamente *in situ* e grazie all’attività *Los secretos de El Palmera*, dedicata a studenti di 3.° e 4.° Primaria, i tesori e la ricchezza di cui gode Palm Grove di Santiago e Zairaiche, grazie all’impartizione di brevi lezioni e allo svolgimento di giochi con indizi; altra novità è il *Del Malecón a la Alameda*, indirizzata a ragazzi di 1.° e 2.° ESO, in cui sono

rappresentati i diversi elementi che danno vita al paesaggio del giardino e il fiume Segura.

Il “Patrimonio Tradizionale” offre, a bambini di età pari a 5 anni, workshop di scultura, laboratori di cucina creativa, laboratori di costumi e folklore della città di Murcia (gli scolari svolgono le classiche attività agricole, quali semina, irrigazione, raccolta, ecc.), mentre a ragazzi di 1.° e 2.° ESO propone la *Campaña de Divulgación del Trovo-ESO*, ricca di attività sia teoriche, in cui si spiega *El Trovo*, la sua storia, le sue caratteristiche, ecc., sia pratiche, in cui si metterà in atto la *Controversia Trovera*, lasciando ampio spazio agli interventi liberi degli studenti.

Il Progetto “Conoscere i servizi e Creare consapevolezza” consente agli studenti della scuola primaria di prendere parte a un seminario sul cibo salutare, nel quale sono presenti i sette personaggi della serie animata *La Pandi*, mentre offrirà agli studenti ESO la possibilità di partecipare all’attività *Emprender para Incluir* – “Impegnarsi a Includere” – allo scopo di imparare a lavorare in gruppo, al fine di promuovere lo sviluppo di un pensiero critico e maturo.

Il Programma “Fare la cittadinanza” prevede, per studenti della 5.° e 6.° Primaria e 1.° e 2.° ESO, la visione del film *Champions* presso la Biblioteca del cinema regionale e consente, agli alunni di 4.° e 5.° ESO, di prendere parte al concerto poetico e musicale per la pace e l’uguaglianza di genere dal titolo *Mujeres de Alma y Verso*, messo in scena allo scopo di promuovere il rispetto e l’educazione alla convivenza.

**Zaragoza, Aragón.** Altra città spagnola che ha assorbito l’ideologia AICE, facendone propri i principi e traducendoli in attività e iniziative al servizio dell’intera comunità, è la città di Zaragoza, capoluogo della regione di Aragón: con una popolazione di circa 700000, detiene il 4.° posto come città più popolosa della Spagna. Riveste un importantissimo ruolo nel tessuto connettivo e comunicativo del paese, poiché dista circa solo 300 km da metropoli quali Madrid, Bilbao, Barcelona e Valencia, acquisendo funzioni fondamentali anche per lo sviluppo economico spagnolo.



Entrata a far parte nel 2004 dell'Associazione Internazionale delle Città Educative, Zaragoza si propone di adempiere numerosi obiettivi, tutti miranti alla valorizzazione della città, come educatore sociale e pedagogico permanente. Alcuni suoi scopi si configurano nell'approfondimento della materia culturale relativa alle *Educating Cities*, nella creazione di occasioni di dialogo e collaborazione fra organizzazioni di stampo nazionale e internazionale, ma anche nell'influenzare i processi decisionali deliberati da governi o istituzioni internazionali che possono avere ripercussioni sullo sviluppo e applicazione della città educante.

Zaragoza appartiene, inoltre, alla RECE, ovvero la Rete Statale delle Città Educative della Spagna, una rete territoriale integrata all'AICE: ogni rete territoriale è definita come gruppo di città, appartenenti alla medesima area geografica, che partecipano nella definizione e sviluppo di interessi comuni, ovvero "reti tematiche" che, fra il 2016 e il 2018, hanno concretizzato programmi per Zaragoza Turismo (*Ciudad Educadora, patrimonio inmaterial e identidades culturales* – "Città educativa, patrimonio immateriale e identità culturali") e per il Servizio di Istruzione (*La formación artística para la cohesión social* – "Formazione artistica per la coesione sociale" – e *¿Qué hacemos los ayuntamientos para compensar las desigualdades?* – "Cosa fanno i consigli comunali per compensare le disuguaglianze?").

Il progetto "Zaragoza Ciudad Educativa" 2019-2020 si compone di molteplici attività da svolgere in giro per l'abitato e che prevedono la visita di centri dinamici e ferventi per l'approfondimento sia culturale che personale dello studente. La pianificazione delle attività si sviluppa in numerose fasce tematiche, quali *Agencia de Medio Ambiente y Sostenibilidad, Bibliotecas Públicas Municipales de Zaragoza, Bomberos, Cementerio de Torrero, ETOPIA*, ma anche *Oficina de Participación, Transparencia y Gobierno Abierto, Oficina Planes Integrales Casco Histórico y Barrio Oliver, Oficina de Lengua Aragonesa, Policía Local, Servicio de Cultura, Servicio de Educación, Servicio de Igualdad, Servicio de Juventud, Servicio de Parques y Jardines, Servicios Sociales Comunitarios*,

*Servicios Sociales Especializados*. Ognuna di queste proposte si compone di numerose iniziative, ognuna delle quali rivolte a *range* d'età specifici.

Come suddetto, uno dei servizi offerti alla cittadinanza è l'*Agencia de Medio Ambiente y Sostenibilidad* – “Agenzia per l'ambiente e la sostenibilità” – che si sviluppa nell'ambito dell'Educazione Ambientale e che presenta numerose proposte a sfondo ecologico e di bio-salvaguardia: l'obiettivo designato è la sensibilizzazione civica nei confronti dell'ambiente circostante che tutti i giorni accompagna lo svolgersi della quotidianità, ma anche del cambiamento climatico e dell'aggravamento della qualità dell'aria. Attraverso lo svolgimento di attività che plasmano le coscienze cittadine per la salvaguarda della biodiversità, questo progetto promuove la tutela dell'ambiente e lo sviluppo di una buona pratica ambientale: per la sua piena attuazione il CDAMAZ, ovvero il *Centro de Documentación del Agua y el Medio Ambiente de Zaragoza*, si è offerto di mettere a disposizione il suo istituto, con spazi, corsi e servizi, in modo da incrementare le funzioni e le esperienze che gli alunni, durante la visita, hanno la fortuna di vivere attraverso il contatto diretto. Alcune fra le sue numerose proposte sono: *Descubre la infraestructura verde de tu ciudad* – “Scopri l'infrastruttura verde della tua città”, *Red de huertos escolares agroecológicos* – “Rete di orti scolastici agroecologici”, *Visitas a la huerta de Zaragoza* – “Visite al giardino di Saragozza”, *Préstamos de lotes verdes* – “Prestiti del lotto verde”. Il servizio *Bomberos: Servicio contra Incendios, de Salvamento y Protección Civil del Ayuntamiento de Zaragoza* – “Pompieri: Servizio Antincendio, di Salvataggio e Protezione Civile del Comune di Saragozza” – offre alle scuole un vasto programma di visite e attività didattiche specifiche per età, allo scopo, non sono di mostrare il duro e pericoloso lavoro svolto dai pompieri, ma anche di insegnare le più importanti misure di primo soccorso, prevenzione e autoprotezione. Alcune iniziative sono: le visite guidate al *Museo del Fuego y de los Bomberos* e al *Parque n.º 1 de Bomberos de Zaragoza y la Autoprotección Escolar y Evaluación en el Aula*.

Il servizio ETOPIA prende il nome dall'istituto che ne accoglie le attività, appunto l'Etopia - *Centro de Arte y Tecnología*: la sua creazione nasce come offerta, alla

comunità, di un luogo come spazio globale e condivisibile, da cui scaturisce innovazione e creatività: la sua matrice digitale, infatti, consente alle persone di immergersi in un mondo intriso di tecnologia e arte. Le proposte si configurano in visite, quali la *Sala de Cristal*, laboratori e workshop, quali *Roboinsectos en el Laboratorio Cesar de Fabricación* e *Laboratorio de Bioquímica de Etopi*, e, infine, mostre per tutta la comunità.

Il *Servicio de Cultura* – “Servizio per la Cultura” – offre, grazie all’impegno del Comune, in collaborazione con i musei della città, numerosi programmi educativi rivolti a tutte le scolaresche, attraverso la ricerca di un approccio sia formativo che ricreativo. L’obiettivo perseguito risiede nel dotare gli studenti di tutte le nozioni indispensabili per la conoscenza e, attraverso la strada del divertimento, aiutarli nello sviluppo critico, nella maturazione di una cultura artistica, storica, archeologica e culturale della città di Saragozza. Alcune delle attività presentate e accolte nel *Museos del Foro y del Teatro de Caesaraugusta* sono: *Cocinando Culturas* – “Cucinando Culture” – in cui si studia come mangiavano gli antenati, imparando, non solo la storia del passato, ma anche la propria cultura gastronomica; *Una Mañana en las Termas con...* – “Una Mattina alle Terme con...” – che mette in scena, insieme agli studenti, una giornata alle terme di Caesaraugusta, la città romana di Zaragoza, fondata nel XIV sec. a.C.; *Un Día En El Teatro* – “Un giorno a Teatro” – che propone di “viaggiare” nel tempo, imparando a conoscere il Teatro della città, ma al tempo dei romani, attraverso una completa immersione nell’ambiente storico.

Il *Servicio de Educación* – “Servizio d’educazione” – prevede visite al Teatro e alla Scuola Municipale di Teatro, spettacoli di clown e concerti musicali, spettacoli di danza e musical, sessioni di folklore e altri balli popolari aragonesi. Il progetto presenta altre numerose iniziative come *El trasplante de médula ósea: la oportunidad de salvar una vida* – “Il trapianto di midollo osseo: l’opportunità di salvare una vita” – che, grazie alla collaborazione di ADMA (Asociación Dona Médula Aragón), sensibilizza le scolaresche sull’importanza della donazione e sull’utilità terapeutica, informandole sulla funzione del midollo, sulla localizzazione, sui metodi estrattivi e sui tipi di trapianto. Altra attività è *Zaragoza*,

*una ciudad en el mundo (Ciudadanos de Zaragoza, Ciudadanos del Mundo)* – “Zaragoza, una città nel mondo (Cittadino di Zaragoza, Cittadino del Mondo)” – in cui si lavora sul concetto di cittadinanza e sul rapporto fra studente e ambiente circostante, al fine di dotare i ragazzi di criterio, consapevolezza, rispetto e valori identitari perché comprendano l'utilità e la responsabilità dell'essere cittadino di un mondo ormai interamente globalizzato.

Il *Servicio de Igualdad* – “Servizio d'uguaglianza” – nella *Casa de la Mujer*, offre un spazio pubblico e gratuito d'informazione, promozione e formazione personale mirante all'uguaglianza comunitaria, attraverso incontri e collaborazioni integrative a cui può partecipare tutta la cittadinanza, senza discriminazione alcuna. Un esempio di attività proposta è *El cuento: transmisor de valores y estereotipos de género* – “La storia: trasmettitore di valori e stereotipi di genere” – la quale, così come anticipato dal nome e attraverso esempi concreti, affronta e analizza i ruoli degli stereotipi di genere trasmessi nel tempo sino ai giorni nostri, allo scopo di fornire un'ulteriore chiave di lettura della storia in accordo ai nuovi modelli di convivenza razziale.

### **1.3.3. Le Città Educative: Casi di Studio Esteri - Portogallo**

Anche il Portogallo si configura come paese estremamente attento e concentrato per ciò che riguarda l'insegnamento del patrimonio culturale; profonda è, infatti, la concezione di *educating city* quale territorio educativo, capace di trasmettere l'identità nazionale radicata nella sua essenza. Spinte dalla forza motrice della cultura, 77 città hanno già sottoscritto la Carta delle Città Educative, aderendo all'AICE e sviluppando, grazie al coinvolgimento di numerosi attori e spazi d'unione, un rapporto integrativo di continuità nel processo formativo scolastico, rafforzando e consolidando il dialogo fra insegnamento e comunità (Louro, 2021).

**Valongo, distretto di Porto.** Valongo è un comune portoghese, localizzato nella regione settentrionale e situato nel distretto di Porto, nell'area metropolitana di Porto; è popolato da circa 95908 abitanti e confina a nord con

Santo Tirso, a nord-est con Paços de Ferreira, a est con Paredes, a sud-ovest con Gondomar e a ovest con Maia.

Concorde con i valori e i principi promossi dalle nuove metodologie pedagogiche delle città educative, Valongo è firmataria della Carta dal 2007 e aderente all'Associazione dal 2015: i motivi della sua attiva partecipazione risiedono nella tenace idea di un Comune quale attore indispensabile per assicurare un'educazione funzionale e rilevante, attraverso la programmazione di un'innovativa e radicale azione sociale e didattica. Il sostegno si concretizza a favore di famiglie svantaggiate, sotto forma di aiuti economici, sostegno alimentare e contributi spese per il settore scuola-famiglia, ma anche attraverso il servizio di trasporto scolastico per tutti i residenti distanti 4 km, o più, dai luoghi d'istruzione.

Il *Projecto Educativo Municipal* (PEM) – “Progetto Educativo Municipale” – di Valongo rappresenta, in accordo e a supporto della Carta Educativa, uno strumento strategico d'indirizzo per lo sviluppo comunitario e culturale della società, basando la sua formulazione su tre essenziali campi d'intervento: “successo educativo, apprendimento permanente e occupabilità” in riferimento al bisogno di ampliare le competenze degli studenti, incoraggiandoli nella costruzione di un solido bagaglio culturale permanente, e di accrescere il tasso di occupazione giovanile lavorativa; “cittadinanza e uguaglianza” per la determinazione e lo sviluppo di un'educazione alla cittadinanza rispettosa del prossimo, sostenendo la conoscenza del patrimonio storico, culturale e ambientale e coinvolgendo maggiormente la società, attraverso una partecipazione attiva e dinamica e che usufruisca a pieno dei servizi proposti; “articolazione, comunicazione e pianificazione nella comunità educativa”, infine, per il potenziamento della cultura, la condivisione delle informazioni e la creazione di un sistema integrativo dell'offerta educativa. Il PEM trova la sua concretizzazione nella formulazione di un piano composto da sette categorie operative, ovvero: *Educação e Formação* – “Educazione e Formazione”, *Ambiente* – “Ambiente”, *Desporto* – “Sport”, *Cidadania* – “Cittadinanza”, *Cultura*

– “Cultura”, *Juventude* – “Gioventù” e *Saúde* – “Salute”. Nel seguito si analizzeranno alcuni dei suddetti ambiti.

Per quanto concerne “Educazione e Formazione”, il progetto MAIS VAL, *Melhores Aprendizagens, Inovação e Sucesso em Valongo*, coordinato con il Piano Integrato per la Lotta al Fallimento Scolastico (*Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar* – PIICIE) dell’area metropolitana di Porto (AMP), mira a un miglioramento dell’apprendimento educativo e a un rinnovamento del sistema didattico, entrambi finalizzati alla riduzione della percentuale di abbandono scolastico e all’aumento del successo culturale personale. Per arginare preventivamente il problema, si incentra un lavoro sullo sviluppo delle competenze di lettura e sul sostegno dello studente durante la fase di passaggio tra il 1.° e 2.° ciclo d’istruzione, quest’ultimo identificato dall’alunno come momento incerto e oscuro, tale da avere ripercussioni sulla qualità del suo successo accademico; attenzione viene anche posta sull’integrazione di metodologie multidisciplinari, sulla promozione di una partecipazione genitoriale attiva e presente sul panorama metodologico d’apprendimento e sull’inserimento della componente tecnologia nell’ambiente scolastico, rendendolo, così, innovativo e interattivo. Per il raggiungimento dell’esito auspicato, il progetto si serve dell’azione di VALer – *Valongo a Ler* – “Voglio leggere”, *Aprender a Aprender* – “Imparare a Imparare”, *Equipa Multidisciplinar Intervenção Escolas de Valongo* (E-MIEV) – “Squadra di Intervento Scolastico Multidisciplinare di Valongo”, *Valongo EduCA+: Educar, Comunicar e Aprender* – “Valongo EduCA+: Educare, Comunicare e Apprendere”.

Altra iniziativa di “Educazione e Formazione” è l’*Acreditamos em Séniores Ativos/ASA* – “Crediamo negli Anziani Attivi”, del programma *Academia Sénior*, che garantisce agli anziani il libero accesso ad attività legate all’espressione artistica e musicale e all’acquisizione di competenze informatiche, tecnologiche e linguistiche. *APPS for Good* – “Applicazioni per il bene”, invece, è una proposta educativa attraverso cui gli studenti sviluppano competenze digitali e trasversali, quali creatività, comunicazione, lavoro in *team* e pensiero critico, e, grazie alla supervisione di insegnanti certificati, formulano *apps* per *device* che hanno anche

la possibilità di partecipare a competizioni regionali e nazionali. *A(r)Riscar, Concurso Nacional de Ilustração* – “Concorso Nazionale d’Illustrazione” nasce per premiare l’eccellenza artistica degli studenti portoghesi, incoraggiando il successo scolastico attraverso l’arte e la riflessione nei riguardi di specifiche tematiche attuali: una volta scelto il tema di partenza, infatti, i ragazzi elaborano un’opera originale, scegliendo personalmente la tecnica e il supporto del disegno; tutti i progetti consegnati entreranno a far parte di una mostra itinerante e, oltre che essere votati attraverso *Facebook*, verranno valutati da una giuria scelta, che selezionerà dodici finalisti, tre dei quali saranno dichiarati vincitori durante lo svolgimento della relativa cerimonia.

Della categoria “Ambiente” fanno parte numerosi programmi, come ad esempio: *À Descoberta das Plantas* – “Alla Scoperta delle Piante”, che prevede la visita e lo svolgimento di attività al Giardino Comunale di Palmilheira; *Ateliês ambientais* – “Workshop Ambientali”, che promuovono, allo scopo della sensibilizzazione, tematiche ambientali attuali, anche attraverso la pratica e la sperimentazione; *EU Posso Salvar o PLANETA* – “Io Posso Salvare il Pianeta”, che, attraverso l’approccio interattivo di quattro pannelli, consente lo svolgimento di giochi in squadre, sempre miranti alla sensibilizzazione della sostenibilità ambientale; *Promoção da Floresta Nativa* – “Promozione della Foresta Nativa”, che lavora con azioni di sostegno a favore della foresta nativa di Valongo, controllando le piante invasive, le specie autoctone, i vivai scolastici e le aree rimboschite.

La categoria “Sportivo” comprende: *Jogos Tradicionais Portugueses 100%* - “Giochi tradizionali portoghesi 100%”, che consiste nella dimostrazione pratica, nelle scuole pubbliche di Valongo, di giochi tradizionali portoghesi, al fine di promuovere la cultura sportiva e popolare; *O Desporto Vai à Escola* – “Lo Sport va a Scuola”, in cui club e scuole svolgono attività di sensibilizzazione e dimostrazione di sport federali.

Per ciò che riguarda “Cittadinanza”, il programma *Ações de Sensibilização* – “Azioni di sensibilizzazione” si compone di *Bullying é para os Fracos* – “Il Bullismo è per i Deboli”, che lavora sul tema del bullismo, sia fisico sia psicologico,

all'interno dell'ambiente scolastico; *Comunicar em Segurança*, – “Comunicare in Sicurezza”, che offre consigli ai giovani nel campo della sicurezza tecnologica; *No Namoro Não Há Guerra* – “Negli Incontri non c'è Guerra”, che sensibilizza sulla violenza negli appuntamenti, sia fisica che sessuale, psicologica, verbale e sociale.

Il programma di “Cultura” offre l'attività *À Descoberta da Biblioteca* – “Alla Scoperta della Biblioteca”, una visita guidata negli spazi della Biblioteca Comunale di Valongo, di *Vila Beatriz* e di *Pólo de Leitura de Alfena*, allo scopo di incoraggiare la lettura e favorire la presenza di libri; *Ambiente Arte* – “Ambiente Arte”, un workshop di educazione artistica presso il *Fórum Cultural de Ermesinde*, dove gli studenti potranno creare delle “opere d'arte” mediante l'uso di materiali provenienti dalla vita quotidiana; *Hora do Conto* – “Tempo del Racconto”, che vanta la partecipazione delle scuole della contea, operanti nella creazione di storie per bambini.

#### **1.3.4. Le Città Educative: Casi di Studio Esteri - Francia**

La Francia è un paese molto attento all'educazione infantile e giovanile, trattata sempre nel pieno rispetto della cultura patrimoniale e della sostenibilità: sono 63, infatti, le città francesi che hanno aderito alla Carta delle Città Educative, sposandone i principi e i valori, quale mezzo per la diffusione responsabile dell'identità nazionale. Sono stati, a tal proposito, sviluppati numerosi progetti educativi rivolti, non sono alla scuola materna, ma anche a tutti i livelli scolastici, studiando attività adeguate a seconda dell'età studentesca.

**Argenteuil, Île-de-France.** Un comune francese, firmatario della Carta, è Argenteuil: di circa 110388 abitanti, è localizzato nella Francia del Nord, nel dipartimento della Val-d'Oise, nella regione dell'Île-de-France, e si affaccia sulla riva destra del fiume Senna, confinando con i dipartimenti di Seine-Saint- Denis, Yvelines e Hauts-de-Seine attraverso le città di Epinay-sur- Seine, Sartrouville e Colombes. La città, di antica origine e abitata fin dall'epocaromana, in principio basava il suo sostentamento su un'economia agricola e vitivinicola, mentre oggi gode di un'economia turistica molto forte, incentrata



principalmente su un ricco patrimonio storico e architettonico, che la pone al centro di un grande interesse.

I programmi parascolastici maturati per l'anno 2019-2020 si strutturano in quattro categorie, ovvero "Cultura e Insegnamento", "Vita dei quartieri e Tempo Libero", "Solidarietà e Salute" e "Mantieniti in forma", e mirano al completamento dell'educazione personale e collettiva dell'intera comunità.

Per quanto concerne la categoria "Cultura e Insegnamento", una delle attività previste è il *Conservatoire à Rayonnement Départemental*, che offre insegnamenti collettivi di danza, musica e teatro, oltre che a lezioni personalizzate e specifiche per adattarsi alle capacità di ciascuno; il "risveglio" di danza e musica è destinato a bambini dai 4 anni in su, mentre il teatro a bambini dagli 8 anni in su. Il *Cinémas Le Jean-Gabin*, invece, grazie a una sala di 120 posti a sedere, propone una vasta programmazione di film indipendenti, film legati al patrimonio storico e film per pubblico giovane, garantendo una continua ricerca e scoperta del cinema e dell'arte; è consentita, inoltre, la partecipazione per tutti i bambini che hanno compiuto i 2 anni di età. Altra attività è l'*Atelier Jardins de L'abbaye*, che presenta workshop multidisciplinari legati al patrimonio, alle arti visive e alla musica, prevedendo esposizioni annuali delle collezioni contenute nel Museo di Francia. Per quel che riguarda *Les Ateliers Du 5*, questa iniziativa contribuisce allo sviluppo delle arti visive, incoraggiando la pratica dilettantistica e amatoriale e aiutando a migliorarne il livello, contribuendo, in tal modo, all'influenza culturale della città. Un'iniziativa patriottica è il *Comité d'entente des Anciens Combattants, Victimes de Guerre et Associations Amies d'Argenteuil*, ossia giorni dedicati alla commemorazione nazionale, alla memoria e alla solidarietà, a cui prendono parte tutti i membri dell'ufficio nazionale, i veterani, gli insegnanti e i loro studenti.

Il programma "Vita dei quartieri e Tempo Libero" vanta, invece, iniziative quali *La Farandole de l'Enfance*, che prevede animazione, vendita di frittelle e donazione dei fondi raccolti per l'acquisto di attrezzature per il servizio pediatrico e neonatale dell'Ospedale di Argenteuil e di attrezzature per i bambini della scuola

dell'ospedale, la *Maison pour Tous*, un centro sociale per animazione, svago, tutoraggio, seminari, laboratori genitore-figlio e gite culturali e ricreative, e il *Conjuge*, che offre supporto scolastico e genitoriale, ma anche laboratori di cucito, cucina e zumba. Altre attività sono *Vélo*, che promuove la pratica di andare in bicicletta tutti i giorni, offrendo *school-bike* per adulti e per tutti i livelli, ma anche organizzando gite in bici per famiglie e seminari; *Vinylmania*, che prevede la raccolta di dischi in vinile anni 60', 70' e 80' e l'organizzazione di eventimusicali, cene, convegni, spettacoli teatrali, serate danzanti e tanto altro; *Pique et Coud*, *Val-Notre-Dame*, che offre lezioni di cucino, sia manuale sia attraversomacchina, perfezionandone la tecnica e insegnando a creare e leggere i cartamodelli necessari per la realizzazione di abiti sartoriali.

Fra le innumerevoli iniziative, un'importante proposta del programma "Solidarietà e Salute" è, invece, *Action Formation Insertion* che, per combattere l'analfabetizzazione e promuovere la lingua francese fra gli stranieri, propone, superando i 16 anni di età, la formazione e l'inserimento pubblico e professionale di persone in difficoltà, ma anche la formazione linguistica, informatica e d'ufficio, sia per giovani sia per adulti. La *Croix Rouge Française*, al contrario, cerca di prevenire problematiche salutari e sofferenziali, promovendo la solidarietà e numerose attività legate all'emergenza, al pronto soccorso, alla salute e alla formazione, grazie ad allenamenti di primo soccorso e salvataggio (PS C1). *Des Malades Psychiques (UNAFAM) Val-D'oise*, offre ascolto, aiuto, informazione e formazione ai parenti di persone con malattie psichiche o ritardi cognitivi. *Valdocco* suggerisce, infine, azioni sociali per bambini e giovani: le attività ricreative sono rivolte a un'età compresa tra i 6 e i 18 anni e riguardano gite svolte durante tutto l'anno, centri ricreativi e campi, mentre il sostegno educativo per adolescenti in difficoltà è rivolto a ragazzi dagli 11 ai 25 anni, attraverso sostegno per la scuola, mediazione università/scuola-famiglia e aiuto professionale per lo svolgimento delle prime procedure amministrative d'impiego.

L'ultima categoria è "Mantieniti in forma" e presenta numerosissimi programmi sportivi e attività, quali *Aquafitness* che, grazie a una piscina di 1,37 di profondità, consente l'accesso self-service ad adulti e adolescenti accompagnati, offrendo

corsi diurni e serali, spesso tenuti da professionisti certificati, di *aquabike*, *aquajump*, *crosstrainer*, *aquadips*, *tapis roulant*, circuito di acqua-training, ecc.; *École de Natation*, dove bambini dai 6 ai 10 anni hanno la possibilità di apprendere, da educatori sportivi qualificati, le principali tecniche di nuoto, al fine di acquisire autonomia e sicurezza e rafforzare il senso di cooperazione, comunicazione, diversità, socializzazione e solidarietà; Arts Martiaux, che prevedono capoeira, judo, ju-jitsu brasiliano, karatè, kick boxing, taekwondo, ecc.; infine club e corsi di atletica, basket, cricket, ciclismo, danza, scherma, calcio, rugby, pattinaggio e hockey sul ghiaccio, ginnastica artistica e ritmica, tennis e pattinaggio a rotelle.

#### **1.4. La Didattica del Patrimonio**

Nel corso della storia si sono succedute differenti epoche, ognuna delle quali caratterizzate da città, colonizzazioni, guerre, distruzioni, ricostruzioni, monarchie e repubbliche. La storia del passato ha fortemente impresso, sul territorio antropizzato, tracce indelebili, quale simbolo della vita e delle sue manifestazioni: sono proprio queste tracce, queste impronte a plasmare quello che oggi, esemplificativamente, assume il nome di “patrimonio culturale”.

La profondità del concetto di patrimonio culturale va ricondotta all'evoluzione secolare che ne ha riscritto più e più volte la storia, definendone l'essenza e l'identità; per comprendere al meglio il valore di tale espressione, è importante esaminare, nello specifico, il significato di ambedue le componenti. L'etimologia di “patrimonio” deriva dal latino *patrimonium*, a sua volta frutto dell'unione di due lemmi latini quali *pater* (padre) e *munus* (dovere), e significa letteralmente “dovere del padre”, stando a indicare, per estensione, tutte le cose che appartengono al padre e che vengono lasciate ai figli in eredità; si può, pertanto, affermare che il significato originale di *patrimonium* sia quello di “beni ereditati dal padre, beni di famiglia” e come questo ponga in evidenza il carattere ereditario sanguineo di tali beni” (De Troyer, 2005, p. 12). L'etimologia di “cultura”, invece, deriva dal latino *cultura*, a sua volta proveniente da *colĕre* (coltivare), e indica, nella sua accezione antropologica, il complesso sistema di manifestazioni vitali, sociali e spirituali di un popolo o di un'etnia,

direttamente connesse alle numerose tappe del continuo processo evolutivo, alle condizioni ambientali e ai differenti periodi storici.

Nonostante l'antica origine, la terminologia di "patrimonio culturale" è relativamente moderna e, in Italia, pone le sue radici intorno agli anni '70/'80, quando si iniziò a discutere di patrimonio "diffuso", cioè non conservato esclusivamente all'interno di ambienti chiusi, quali musei e chiese, ma atto a essere vissuto per le strade, durante lo svolgimento delle attività di vita quotidiana: una passeggiata, ad esempio, consente di percepire l'essenza identitaria della cultura nazionale; incrociare palazzi, monumenti, vie, vicoli e case del centro storico consente, infatti, di prendere parte alla scorrere vitale della storia e del suo patrimonio. "[...] il nostro patrimonio culturale sono le città nelle quali viviamo, le chiese, i palazzi davanti a cui passiamo o in cui entriamo di quando in quando, non meno che la lingua che parliamo, i gesti che facciamo" (Luperini, 2002, p. 20).

Questa definizione nazional-poetica, ricca di espressione nella sua semplicità, di Salvatore Settis, trova forma più estesa e profonda nelle parole della storica dell'arte Anna Casalino, che scrive:

Il patrimonio culturale è testimonianza concreta della storia e del suo complesso stratificarsi e, in quanto tale, è parte dell'identità di un popolo. Esso rappresenta un documento eccezionale per ricostruire la storia, intesa quale sapere indispensabile per leggere e capire la realtà, per strutturare la memoria e la coscienza storica e per costruire un senso di appartenenza a una tradizione culturale e a un luogo. (Casalino, 2002, p. 153)

Da questa descrizione risulta facile comprendere come l'alternarsi delle esperienze, della vita e delle abitudini, abbia portato alla nascita di civiltà susseguitesesi nel tempo e che, a loro volta, hanno stabilito le basi di quella che oggi assumiamo come cultura nazionale: è proprio questo "complesso

stratificarsi” che si configura come patrimonio culturale e, pertanto, identitario di un popolo.

L’attuale concetto di patrimonio culturale, però, come precedentemente anticipato, è molto diverso dal significato originale e ha necessitato di una ridefinizione di forma per raggiungere l’espressione moderna.

L’odierno concetto di patrimonio culturale è l’esito di una secolare evoluzione, iniziata con l’idea di una lista di beni materiali, prevalentemente storico-artistici, considerati di valore eccezionale e giunta a quella di un insieme significativo di testimonianze materiali e immateriali, espressione di una cultura nelle sue diverse manifestazioni. Questa evoluzione evidenzia il carattere dinamico del patrimonio, continuamente ricostruito, concettualizzato e reinterpretato dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali. (Bortolotti et al., 2008, p. 19)

In origine, infatti, veniva considerato patrimonio solo ed esclusivamente ciò che possedeva forma materiale: oggetti che, indipendentemente dalla loro grandezza fisica, possedevano un elevato valore artistico e storico. Questa scelta, però, escludeva tutto ciò che, al contrario, non era tangibile, limitando notevolmente la qualità e la virtù dell’identità nazionale. Fortunatamente, col tempo, si comprese quanta ricchezza risiedesse nella vita quotidiana e nella cultura di ogni popolo e si sentì la necessità di estendere il significato di patrimonio, sino a raggiungere categorie mai prima considerate; quindi, iniziarono a essere esaminati non solo beni materiali immobili, quali siti archeologici, centri storici, monumenti, paesaggi, ecc., non solo beni materiali mobili, quali quadri, statue, gioielli, libri, francobolli, film, fotografie, ecc., ma anche, e soprattutto, beni immateriali, come un’abilità artigianale, un racconto, una festa, una lingua, un canto, un’usanza, un gioco o uno sport. Tale presa di coscienza evidenziò come non erano i singoli beni a “costruire” il patrimonio culturale, quanto, piuttosto, la loro caratteristica di intrecciarsi e compenetrarsi nel telaio antro-po-storico e territoriale, capace di aggiungere pagine sempre nuove alla cultura nazionale di appartenenza.

Il tempo, infatti, scorre inesorabile e con esso vengono a compimento tappe importantissime per l'umanità; la storia dell'uomo continua ancora oggi a essere scritta, confermando e ridefinendo l'essenza identitaria di ogni popolo: le tracce del suo passaggio lasciano segni profondi e marcati non solo sul territorio fisico, ma anche sul "territorio" culturale, metafisico, instaurando fra i due un legame reticolare di fusione, capace di rendere nullo il primo senza il supporto e la valenza del secondo e viceversa. Parafrasando, non esiste l'uno senza l'altro. È, però, la stretta connessione di dialogo, che si manifesta nella tessitura reticolare di matrice culturale, a dar vita a uno sviluppo ramificato, complesso e intricato, da cui, però, con più o meno difficoltà, è possibile leggere le esperienze comunitarie identitarie del luogo: è in tal modo che il territorio diventa un sistema complesso, articolato, segnato indelebilmente ed evoluto all'interno di un continuum spaziale e temporale che, sino ai giorni d'oggi, si dimostra dotato di particolari qualità, quali storiche, simboliche, relazionali e, infine, materiali. "Il patrimonio materiale e immateriale costituisce l'espressione dell'identità culturale delle collettività umane, ne rivela i caratteri attuali e le trasformazioni vissute nel tempo, esito anche di processi di conflitto e di osmosi" (Bortolotti et al., 2008, p. 46).

Questa citazione, in particolare, evidenzia la presenza di tracce culturali, materiali e immateriali, negli avvenimenti e nelle trasformazioni della *storyline* umana, sottintendendo il dinamismo del patrimonio culturale, privo di qualsiasi forma di aridità e staticità, ma ricco di vitalità e dinamicità. Facendo riferimento a una citazione di Bortolotti et al. (2008) ovvero:

Questa evoluzione evidenzia il carattere dinamico del patrimonio, continuamente ricostruito, concettualizzato e reinterpretato dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali", si giunge facilmente alla conclusione che il patrimonio, nonostante le modificazioni e ridefinizioni subite, mantiene la sua persistenza culturale (p. 19).

Della stessa linea di pensiero è De Troyer (2005, p. 13) che afferma: “il patrimonio è inesauribile”.

Cosa, però, può essere considerato effettivamente patrimonio? Essendo potenzialmente modificabili nella forma e nel contenuto, come possono essere individuati i beni culturali? Sempre De Troyer (2005), nel suo *Manuale Hereduc*, spiega i criteri che, secondo la sua conoscenza, devono essere tenuti in considerazione nella classificazione di cosa è patrimonio e di cosa non lo è; i criteri sono cinque e riguardano: il senso comune, il valore per la collettività, l'importanza storica, la relazione culturale e, infine, il significato per l'individuo.

Se analizzati nel dettaglio, il “senso comune” si configura come quel sentimento che permette di individuare la presenza o meno del valore attribuito a un bene, poiché aiuta l'individuo a riconoscersi in una data cultura; il “valore per la collettività” rappresenta l'importanza del bene per riuscire a leggere e capire il presente, ponendosi in confronto con altre culture; la “importanza storica”, invece, al contrario della precedente, definisce la capacità di un bene nell'essere chiave di lettura per il passato; la “relazione culturale” spiega come un bene antico possa assumere maggior rilevanza se posto in connessione ad altri beni, sino a formare un intricato sistema relazionale; il “significato per l'individuo”, in ultimo, analizza come ogni persona possa, a sua discrezione, ritenere più o meno importante, più o meno meritevole, qualcosa appartenente alla storia passata, attribuendo grande significato al singolo, poiché crea una connessione univoca tra il bene e l'individuo stesso.

Il patrimonio culturale, quindi, risulta essere un'importantissima testimonianza della storia e delle sue stratificazioni perché si configura come l'identità di quel popolo; carico di profondità, consente di avere una chiara lettura della realtà nazionale, della storia presente e passata, e aiuta a stabilire le fondamenta per un radicale senso di appartenenza civico. È facile comprendere, così, l'intrinseco impiego educativo del patrimonio, sostenuto, però, dallo sviluppo di un'adeguata formazione espressamente dedicata.

Per introdurre il concetto di educazione al patrimonio e città educativa, di cui si esporrà uno studio nei capitoli successivi, si vuole temporaneamente concludere con le parole di Antonio Gramsci –politico, politologo, linguista, filosofo, critico letterario e giornalista italiano– che, nei suoi *Quaderni dal carcere*, attraverso la semplicità del suo linguaggio, delinea una panoramica di cosa significa acculturarsi, rimanendo affamati della vita e delle sue esperienze.

Cultura, non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri [...].

Cosicché essere colto, essere filosofo lo può chiunque lo voglia. Basta vivere da uomini, cioè cercare di spiegare a se stessi il perché delle azioni proprie e altrui, tenere gli occhi aperti, curiosi su tutto e tutti, sforzarsi di capire; ogni giorno di più l'organismo di cui siamo parte, penetrare la vita con tutte le nostre forze di consapevolezza, di passione, di volontà; non addormentarsi, non impigrire mai; dare alla vita il suo giusto valore in modo da essere pronti, secondo le necessità, a difenderla o a sacrificarla. La cultura non ha altro significato. (Gramsci, 1975, p. 2010)

Ricco di storia e di virtù, il patrimonio culturale educativo si prefigge l'arduo compito pedagogico di formare i futuri cittadini e rafforzare la loro consapevolezza e sensibilità civica, rendendo tutti indistintamente consapevoli del loro passato e delle loro radici e, pertanto, della loro vera identità: l'obiettivo risiede, infatti, nel promuovere la propria essenza nazionale e culturale, per riconoscersi in essa e per saper creare una coscienza civica futura più stabile e solida, ma sempre nel nome del rispetto.

L'educazione al patrimonio, però, non deve essere intesa solo come una serie d'insegnamenti atti a favorire la tutela dei beni mobili o immobili; il suo fine ultimo consiste, piuttosto, attraverso una profonda presa di coscienza da parte del



cittadino, nell'acquisizione del proprio ruolo, diretto e attivo, per la costruzione del patrimonio culturale, portandolo a essere protagonista dinamico della città e non più solo comparsa o spettatore del teatro urbano.

La necessità di tale insegnamento risiede nel pericolo che il patrimonio, se trascurato e non considerato, vada a morire, dimenticato dalle coscienze cittadine: risulta, quindi, pressante il bisogno di tramandare il patrimonio e la sua cultura attraverso una fruizione quotidiana che lo renda indispensabile alla vita di ciascun individuo. Il patrimonio culturale offre, infatti, un valore aggiuntivo alla realtà presente, per cui necessita di considerazione e protezione: appartiene a ogni singolo individuo di ogni comunità e "sarebbe paradossalmente inutile preservarlo se non venisse utilizzato in qualche modo" (De Troyer, 2005, p. 15).

Esso consente di essere "sfruttato", attraverso l'instaurazione di rapporti fra vari tipi di beni, fra beni e persone, fra persone e storie e fra storie e beni: un utilissimo mezzo per la creazione di legami, risiede, appunto, nell'insegnamento scolastico e nel ruolo predominante esercitato dalla scuola.

Forte di queste teorie, negli anni '80, il Consiglio d'Europa incoraggiò alla "pedagogia del patrimonio", che in Italia, successivamente, acquistò il nome di "educazione al patrimonio": secondo questa metodologia, l'insegnamento era basato sul patrimonio culturale e coinvolgeva "metodi di insegnamento attivi, una proposta curricolare trasversale, un partenariato fra i settori educativo e culturale e che impieghi la più ampia varietà di modi di comunicazione e di espressione" (Brunelli, 2014, p. 24).

Queste teorie e pensieri vennero, però, definitivamente riconosciuti grazie alla promulgazione della *Recommendation n. R(98)5 of the Committee of ministers to member states concerning heritage education*, tramite la quale venne identificato il ruolo sociale della formazione come valore transnazionale di mediazione culturale; il Consiglio, nel passato come oggi, rivestiva un ruolo istituzionale primario nella disposizione e nell'incoraggiamento di buone pratiche atte all'educazione al patrimonio, tutte nel rispetto degli individui diversi

per età, grado di istruzione e provenienza geografica: ciò che si veniva a creare era, quindi, un sistema metodologico multidisciplinare, in grado di articolare conoscenze, modalità di comunicazione e percorsi per l'apprendimento interattivo nei confronti di beni, luoghi ed eventi culturali.

Altri progetti degni di nota, sempre attuati dall'Unione Europea, a partire dal 2000, sono stati l'HEREDUC – *Heritage Education* e, successivamente, l'AQUEDUCT – *Acquiring Key Competences through Heritage Education*. La completa maturazione concettuale, però, si raggiunge nel 2005, quando, per mano di Tim Copeland, viene stilato un rapporto in cui si afferma che *“la pedagogia del patrimonio non è una disciplina, ma un tipo di educazione simile all'educazione ai diritti umani”*. Questo documento è assimilato e ripreso nel suo contenuto da Marta Brunelli che, in forma più prolissa, ne analizza e approfondisce il significato.

L'educazione al patrimonio si configura dunque come una nuova educazione, il cui principale obiettivo non è la mera trasmissione di contenuti, quanto piuttosto l'attualizzazione del patrimonio nella contemporaneità in quanto portatore di significati e valori che possono migliorare, sia culturalmente che socialmente, la qualità della vita di ciascun individuo. (Università di Macerata, 2013, p. 18)

È importante precisare, quindi, che l'educazione al patrimonio culturale non è una disciplina, ma una vera e propria “educazione”, al pari di quella ai diritti umani e alla cittadinanza, e deve, pertanto, presentare punti di contatto con i diversi approcci pedagogici-didattici.

Nell'applicazione di questa educazione sono riscontrabili non solo obiettivi, già in parte anticipati, ma anche grandi potenzialità messe a disposizione per l'insegnamento. Il termine ultimo, infatti, della trasmissione pedagogica del patrimonio risiede nell'esigenza di formare cittadini consapevoli del proprio ruolo all'interno della città e del patrimonio stesso, in modo attivo e, soprattutto, responsabile; la mancanza di ciò, culminante nella dimenticanza delle radici

culturali, graverebbe sull'identità sia individuale che collettiva, influenzando negativamente, non solo la relazione fra singoli, ma anche quella fra singolo e territorio. Per questo motivo, l'educazione al patrimonio ingloba, nella sua visione concettuale, "l'educazione all'interculturalità", essendo il patrimonio frutto di una continua contaminazione culturale verificatasi nei secoli e di una nuova visione nel rapporto con il contesto spaziale in cui si vive. "Appare dunque evidente che nell'educazione a una cittadinanza consapevole, responsabile ed attiva, aperta all'altro e attenta al territorio, il patrimonio è nel contempo "fine, oggetto e strumento" (Bortolotti et al., 2008, p. 132).

Per quanto concerne le potenzialità dell'educazione al patrimonio, queste, secondo la letteratura dedicata, sono essenzialmente quattro, ma a causa di diversi punti in comune, tendono a compenetrarsi e confondersi fra loro. In *primis*, questa tipologia educativa consente di edificare solide conoscenze sulla cultura di appartenenza e sulle altre culture caratterizzanti il territorio; a questa si affianca quella di studiare, per mezzo dell'analisi del patrimonio culturale, i processi trasformativi appartenenti alla storia e le stratificazioni diacroniche del territorio; altra potenzialità è il comprendere che, per qualunque ricerca sul passato, è necessario partire dalle conoscenze attuali per essere stimolati a cogliere nuove relazioni fra passato e presente, e imparare che ogni decisione di oggi avrà ripercussioni ineludibili sulla vita futura; infine, educare al patrimonio consente di abbattere le barriere fra ciò che viene insegnato sui libri in classe e la quotidianità vissuta all'esterno dall'alunno, dando una maggiore spinta alle motivazioni sul perché studiare la storia.

Se si vuole, però, che l'utilizzo del patrimonio nell'insegnamento pedagogico porti i frutti desiderati, è necessario che il suo uso avvenga in modo metodologicamente corretto. È importante precisare che la sua applicazione trova, oggi più che nel passato, il proprio posto all'interno della scuola, ma, nonostante ciò, non può essere affermato che la situazione risulti soddisfacente, a causa delle carenti modalità d'insegnamento.

Il problema è che le offerte che partono dai servizi didattici museali in gran parte non si integrano nel curriculum di formazione storica, obbediscono a logiche e preferenze che nascono all'interno del museo da parte di educatori che non si pongono il problema del curriculum, gran parte dell'offerta consiste in visite guidate e giochi svolti con materiali poco efficaci da un punto di vista formativo. Da parte della scuola l'aumento della fruizione dei servizi museali c'è stato, ma non s'è generalizzata l'idea di usare didatticamente i musei a portata di uscita. (Rabitti e Santini, 2008, p. 40)

Questa citazione spiega chiaramente e tristemente come i luoghi designati all'apprendimento, quali musei e siti archeologici, molto spesso, risultino una proposta occasionale, usata solo come scusante culturale per avviare gite scolastiche che, nella pratica, si dimostrano slegate da ciò che viene attuato in aula. Per ovviare a tale problema, è indispensabile che le attività legate al patrimonio, svolte sia in aula che fuori, vengano preparate precedentemente, per poi essere seguite da riflessioni in classe, per chiarire e far assimilare agli alunni l'importanza di ciò che si è appreso e il relativo posto all'interno dell'apprendimento della storia. Di primaria importanza, allo scopo di una corretta metodologia, è l'interconnessione fra insegnanti e operatori del patrimonio culturale, in un *"partenariato fra i settori educativo e culturale"* (Brunelli, 2014, p. 24). Chiara appare, comunque, la tendenza a creare una comunicazione emotiva fra patrimonio e individuo: questa continua ricerca, però, non è presente solo nell'educazione al patrimonio, ma viene anche studiata dall'*heritage interpretation*, ovvero "l'interpretazione del patrimonio", con cui si trova ad avere numerosi punti di contatto. L'interpretazione del patrimonio è una disciplina abbastanza recente ed è praticata da guide o, più in generale, da operatori delle istituzioni culturali e dei siti del patrimonio; essendo non numerosa la letteratura a riguardo, si riporta una citazione di Marta Brunelli:

[...] le finalità e gli obiettivi che l'interpretazione si prefigge non riguardano solo una mera acquisizione di informazioni [...] (acquisizione di un "sapere"), quanto piuttosto l'interiorizzazione di nuovi valori [...]. In altre

parole, dopo la fase della comprensione del significato (propria della sfera cognitiva), la prassi interpretativa punta infatti a coinvolgere, anche da un punto di vista emotivo (sfera emozionale) i visitatori al fine di sensibilizzarli riguardo alle problematiche del patrimonio. È infatti il coinvolgimento emozionale, insieme a quello cognitivo, a costituire la premessa per la realizzazione degli obiettivi che attengono alla sfera comportamentale: stimolare e consolidare l'adozione di comportamenti responsabili nei confronti del patrimonio stesso. (Brunelli, 2014, p. 18)

Nella definizione dell'educazione al patrimonio, però, è importante richiamare alcuni concetti base del processo generale di insegnamento-apprendimento che possono essere incanalati in un unico concetto, ovvero "l'interazione". L'interazione si compone di due aspetti principali, quello individuale (intra-individuale) e quello sociale (inter-individuale): nel primo caso, l'interazione individuale non è altro che un lavoro su se stesso, fatto dall'alunno, a partire da idee preliminari che, attraverso l'insegnamento, vengono affiancate da nuove informazioni, dando vita a un'auto-organizzazione o auto-strutturazione della conoscenza; nel secondo caso, invece, l'interazione sociale mette in connessione varie interazioni individuali, creando una maglia culturale interconnessa all'interno di un gruppo di persone. Da questa descrizione è facile comprendere come i processi di insegnamento-apprendimento non possono essere analizzati come elementi a sé stanti e sconnessi dalle conoscenze, ma, piuttosto, devono essere considerati come basati su di esse.

Cuenca (2003) e Zabala e Roura (2006) vedono, proprio in questa modalità di interazione, il miglior modo per la trasmissione del patrimonio, quale luogo di scoperta, indagine e sapere. Risulta necessario, pertanto, sviluppare e sperimentare dei modelli di apprendimento in cui l'alunno, riconosciuto il carattere giocoso e curioso dell'apprendere umano (Morales, 2003), diventa il principale costruttore delle proprie conoscenze, imparando a sviluppare attitudini come il senso critico, la creatività e anche l'autonomia (Ávila, 2003b). Attraverso l'indagine "curiosa" si punta ad andare oltre la mera conoscenza funzionale dell'oggetto (García e De Alba, 2012) e si mira, piuttosto, alla sua essenza, come

elemento di testimonianza, traccia di un passato dinamico il cui eco è giunto sino al presente, identità di un patrimonio come chiave della realtà moderna.

Un'applicazione pedagogica simile, però, non è certo priva di difficoltà: sia Estepa (2001) che Merchán (2007, 2011), infatti, sono d'accordo nell'affermare che la formulazione dei curricula ufficiali non corrisponde alle conoscenze insegnate in aula.

Non meno importante è il contributo di García e Jiménez (2003) che concordano sulla volgarizzazione dell'attuale conoscenza del passato, ormai ricco di idee stereotipate, evidenziando le gravi problematiche educative che tutto ciò causa, e che analizzano la problematica causata dalla variabile del libro di testo, poiché è su quest'ultimo che la classe docente basa principalmente l'elaborazione delle conoscenze da insegnare in aula e da cui si lascerà influenzare: il libro, di cui non viene messa in dubbio l'importanza storica e scientifica, produce, però, una conoscenza di tipo passivo, in cui l'alunno memorizza meccanicamente le informazioni, dopo aver ascoltato silenziosamente le nozioni impartite in aula dall'insegnante (Cuenca e Estepa, 2003). La staticità di questa pratica metodologica comporta un'impossibilità di partecipazione attiva da parte degli alunni, essendo mancante l'idea stessa della partecipazione. Per risolvere questa problematica sarebbe necessario riadattare i libri di testo agli obiettivi di un insegnamento-apprendimento più attivo e dinamico, dal carattere giocoso e curioso nei confronti delle nuove conoscenze. Rico e Ávila (2003), inoltre, introducono l'idea del ruolo di mediatore fra società e patrimonio acquisito proprio dall'educazione e di come spetti al sistema scolastico, attraverso le sue strutture e tutti i suoi mezzi a disposizione, assumere la carica di agente culturale per la diffusione e trasmissione dell'educazione al patrimonio.

Altre tipologie di problematiche si riscontrano nella visione esclusivamente monumentalistica del patrimonio, dimenticando il suo aspetto più culturale su cui si basa l'identità di ogni singolo, e nelle carenze del corpo docente che non ha avuto impartita una formazione adeguata sulla didattica patrimoniale: tanto Cuenca e Estepa (2003) evidenziano il bisogno pressante di formare insegnanti

che abbiano le conoscenze necessarie e relative alla didattica del patrimonio (Cuenca et al., 2020); Estepa e Delgado, 2021; Estepa e Martín, 2022). A fronte di queste problematiche, è semplice accettare che l'idea risolutiva risieda proprio in un apprendimento attivo, basato su una metodologia partecipativa, in cui trovano ampio spazio i ragionamenti e le considerazioni degli alunni.

L'apprendimento attivo e partecipativo deve, però, avere come protagonista principale l'alunno; pertanto, affinché apprezzi la storia del passato e comprenda l'importanza della stratificazione storica come mezzo di connessione al presente, è necessario risvegliare il suo carattere curioso attraverso esperienze che lo portino a riflettere e meditare, entrando a diretto contatto con gli elementi patrimoniali (Lozano, 2013). Sfortunatamente, nonostante la letteratura dedicata mostri sul piano teorico problemi e soluzioni, sul piano pratico si perpetua il metodo di insegnamento tradizionale, basato esclusivamente sull'ascolto in aula e sulla memorizzazione di nozioni dal libro di testo. Sebbene nell'effettiva applicazione metodologica si è ancora lontani dalla completa attuazione di un apprendimento partecipativo, il lavoro e lo studio a riguardo sono necessari come sprono per favorire sempre più la sua concretizzazione.

L'impiego di un insegnamento basato sul contatto diretto con l'ambiente esterno e sull'azione partecipativa permette di aumentare e approfondire una moltitudine di conoscenze: l'apprendimento per scoperta, in particolar modo, attraverso le informazioni possedute, quindi, attraverso ciò che è più familiare, consente, in modo graduale (appunto "scoprendo"), di maturare la propria consapevolezza conoscitiva, riuscendo ad acquisire sicurezza per risolvere problematiche anche complesse, un tempo remote. Le gite scolastiche negli spazi patrimoniali (musei, siti archeologici, giardini botanici, monumenti, ecc.), grazie al loro fondamentale apporto pedagogico, devono essere inquadrare in un'ottica di risorsa, per cui devono occupare un'adeguata porzione delle ore scolastiche (Zabala e Roura, 2006). La difficoltà, però, affinché le visite educative risultino efficaci, risiede nella corretta pianificazione di itinerari capaci di combinare partecipazione attiva dell'alunno e corretta trasmissione di nozioni (Benejam, 2003; Calaf et al., 2016

e 2017). In questo panorama, Vilarrasa (2002, 2003) propone differenti gite scolastiche e differenti fasi, con attività da svolgere sia in loco che in aula.

Lo sviluppo di un adeguato itinerario consente, infatti, l'acquisizione di molteplici competenze: la competenza linguistica riguarda la comunicazione a partire dalla lettura, attraverso la ricerca delle informazioni, alla scrittura, grazie all'elaborazione di un dossier, sino all'esposizione orale, poiché gli studenti espongono l'analisi e il lavoro fatto al resto della classe; la competenza matematica, scientifica e tecnologica è connessa al lavoro su elementi come mezzi di trasporto, flora e fauna, materiali e sostanze; la competenza sociale e civica, infine, nasce dall'interazione del lavoro in piccoli gruppi, in cui risulta fondamentale una corretta coordinazione e armonia di tutti i membri, e dal legame trascendente fra alunni e città, la culla in cui vive e che ha tracciato la sua identità nazionale.

Come già accennato, però, l'apprendimento umano possiede un'attitudine curiosa e giocosa: è per questo motivo che il gioco deve risultare un'altra componente fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento. Oltre agli itinerari didattici, è importante formulare giochi d'indagine, in cui lo studente, ovvero il giocatore principale, entra in relazione con gli altri giocatori, cioè i suoi compagni, svolgendo un ruolo attivo a partire dal processo di insegnamento, mediante compiti, osservazioni, analisi e ricerca delle fonti, conclusioni, ecc. Il gioco, mostrandosi accattivante e divertente, permette di "svegliare" la mente dell'alunno, invogliando lo studente a "insegnare a se stesso", attraverso i lavori assegnati dall'insegnante, una moltitudine di conoscenze: un esempio di gioco connesso all'educazione del patrimonio è la "caccia al tesoro", poiché consente di esplorare le aree della città ed entrare a conoscenza del valore e della qualità del patrimonio che lo circonda (Fontal et al., 2020; Martín e Fontal, 2021). Tutte le attività attuate fuori dall'aula concorrono a un percorso pedagogico di tipo sensoriale e motivazionale (Vilarrasa, 2003): la gita fuori dall'aula "rompe" la routine e il normale contesto di una giornata scolastica, consentendo, anche ad alunni di tenera età, di entrare in diretto contatto e scoprire il mondo che li circonda.



Grazie all'uso creativo delle idee, quindi, si cerca di riscrivere quella realtà difficile da scardinare, fatta di azioni e metodologie consolidate nel tempo; si ricerca un cambiamento che trasferisca la "cultura" fuori dalle solite aule, dai soliti corridoi, dalle solite mura, per richiamare un passato antico in cui l'apprendimento avveniva per i campi, per le piazze, per le strade, e in cui gli "insegnanti" erano anche gli anziani del paese, sempre pronti a impartire agli altri la propria conoscenza. In quest'ottica, forte era la concezione, oggi andata un po' persa, di "*non scholae sed vitae discimus*", ovvero "non impariamo per la scuola, ma per la vita", riferendosi a una vita fondata su una cultura stabile, non rivolta solo alle classiche materie del programma scolastico, ma costituita da nozioni riutilizzabili in qualsiasi contesto, grazie allo sviluppo di senso critico (Molina e Armesto, 2021). Bisogna, infatti, comprendere che non esistono spazi specializzati all'apprendimento e alla spiegazione nozionistica, poiché non è un luogo a fare cultura, ma solo le persone a farla: ecco spiegata la "scuola diffusa", ovvero una scuola che non si indentifica con l'edificio di riferimento, ma con la qualità del tempo impiegato, ossia un tempo dedicato alla scoperta, alla crescita, al confronto, alla socializzazione, alla ricerca, al gioco, al divertimento e al tempo libero.

Grazie alla "scuola diffusa" (definita anche come "educazione dell'esperienza diffusa" o, semplicemente, "educazione diffusa") si mira a caratterizzare positivamente e riccamente il tempo impiegato e rivolto all'insegnamento, adattandolo, non a un'educazione esclusivamente scolastica, ma all'educazione della vita, capace di produrre conseguenze ad ampio raggio in tutti i contesti vitali e umani. Si deve entrare nell'ottica che l'edificio scolastico ha la sua importanza, quale luogo di aggregazione e punto di riferimento, ma non è l'unico rivolto all'apprendimento, poiché non è l'unico atto all'aggregazione e alla conoscenza. La scuola acquisisce il ruolo effettivo di scuola solo quando è circolata da studenti e professori e, pertanto, si potrebbe dire che sono proprio le persone a creare quella comunità che assume il termine di "scuola": non è il cemento, non sono le aule, ma sono le persone. Non basta però; non serve, infatti, ampliare i luoghi

della didattica, se poi non si riesce a instaurare quella connessione di fiducia fra alunno e insegnante, necessaria alla costruzione delle esperienze; non serve se le scuole, i musei o le biblioteche si riducono a essere semplici ambienti di contenimento, semplici “recluseri”. Il motto dovrebbe essere, infatti, “non recluseri, ma portali”, quali portali verso un mondo diverso da quello che solitamente ci appare, un mondo fatto di conoscenza, di esperienze ricche e profonde, di viaggi creativi, di continue scoperte e d’incessante meraviglia.

#### **1.4.1. Nuove Tecnologie per la Didattica del Patrimonio**

Come esaminato nei capitoli precedenti, il concetto di patrimonio culturale è frutto di una trasformazione dinamica che, ancora oggi, continua la sua evoluzione. Il binomio “patrimonio” e “cultura”, per motivi già analizzati, appare indissolubile e ne consegue, pertanto, una reciprocità e una corrispondenza peculiare; la scissione fra i due termini non può essere contemplata, poiché il termine di “patrimonio culturale” comunica qualcosa di molto più profondo di un semplice raggruppamento di oggetti o monumenti antichi: comunica la ricchezza e la preziosità della cultura di un popolo e delle sue manifestazioni antropiche. Come non possono essere divisi nel loro significato e contenuto, non possono esserlo neanche nella loro applicazione; il “patrimonio culturale” racconta, infatti, il patrimonio della cultura, quindi, quale modo migliore e più efficace per comunicarlo se non servendosi della cultura stessa.

Di quale cultura, però, deve servirsi il patrimonio per raccontare se stesso? Della cultura *smart*, veloce, del “tutto e subito”. Lo sviluppo tecnologico attuale ha avuto una crescita esponenziale negli ultimi 10-15 anni e ha cambiato radicalmente il *modus vivendi* della popolazione mondiale e di tutte le fasce di utenza, facendo risultare quasi impossibile non essere travolti dall’onda dell’informatizzazione. L’uso quotidiano e smodato di *smartphone* e *tablet* conduce alla loro integrazione nel vivere umano e non più soltanto nell’ambito lavorativo, come accadeva un tempo, ma, anche e soprattutto, in quello ricreativo; definiti sempre più come un prolungamento del corpo umano, i cellulari e tutti i nuovi *device* consentono di ottenere ciò che si cerca (e di più) in frazioni di secondo. Le nuove generazione apprendono, sin da giovane età, i segreti e i concetti alla base della *web*

*connection*, rimanendo, a volte, “intrappolati” nelle seduzioni offerte dal mondo virtuale (Rivero e Feliu, 2017).

La causa risiede nel fatto che nella *virtual reality* tutti i confini sono abbattuti e, rispetto al mondo reale, si possono scegliere le “regole del gioco”. Senza addentrarsi nelle controversie sui possibili aspetti negativi provocati dalla *computer age*, poiché non è questo l’ambito, si vogliono ricercare, invece, le moderne chiavi di lettura che consentiranno l’interrelazione fra patrimonio culturale ed era digitale (Ott e Pozzi, 2011; González et al., 2017). La chiave più importante è, senza dubbio, il linguaggio: un popolo riesce a comunicare poiché parla la stessa lingua; se manca ciò, viene meno la comprensione stessa. In egual modo, se si vuole trasmettere il patrimonio culturale alla cittadinanza, in particolare alle nuove generazioni, è necessario che il primo parli il medesimo linguaggio del secondo, ovvero un linguaggio digitale.

Le tecnologie che oggi risultano essere le più utilizzate sono: siti, *social network*, *app* per dispositivi mobili, ricostruzioni virtuali e realtà aumentata; la loro applicazione per la trasmissione del patrimonio culturale consentirebbe di ottenere altissimi risultati: in realtà, questi “canali di trasmissione” digitali non sono nuovi all’insegnamento, ma ciò non toglie che la loro attuazione potrebbe essere potenziata per diventare stabile nel tempo e non solo come elemento di originalità. Una loro peculiarità, dovuta al carattere digitale, è la possibile interazione reciproca che consente, ad esempio, di trovare la stessa ricostruzione virtuale in un sito web e in un *app* o, addirittura, consente di “viverla” attraverso lo sviluppo di realtà aumentata e di realtà virtuali studiate *ad hoc*: il vantaggio del digitale risiede, infatti, nella possibilità di accedere allo stesso contenuto da molteplici *device*, grazie a una modularizzazione del dato attraverso relativi e minimi adattamenti. Elemento imprescindibile per qualsiasi forma di navigazione multimediale è, però, la connessione Wi-Fi, per mezzo della quale i dispositivi possono interagire per richiamare i contenuti da visualizzare.

È facile comprendere, quindi, che la versatilità delle tecnologie consente un campo di applicazione parecchio esteso, campo che comprende anche quello

pedagogico e, più ingenerale, dell'insegnamento storico-culturale. Per aumentare il pubblico della cultura e aumentare i contenuti da trasmettere, risulta necessaria, quindi, l'enfasi sulle *new technologies*, che permettono la formazione di una conoscenza democratica e antielitaria in virtù del fatto che, con facilità, oramai, chiunque riesce a connettersi al web. Così, i classici mezzi comunicativi (libri, riviste, ecc.) sono stati in parte soppiantati da una nuova e potente "macchina di trasmissione", più veloce e di maggior impatto, se contestualizzata nell'era attuale (Ott e Pozzi, 2008).

Un'altra chiave di lettura è, infatti, la contestualizzazione: se fino a 50 anni fa il libro scolastico risultava essere il miglior supporto in classe, oggi il libro non svolge lo stesso *appeal* di un tempo; questo è riferito al fatto che il modo di relazionarsi dei giovani con il mondo e le informazioni è cambiato. Con ciò non si vuole svalutare l'importanza comunicativa del libro o delle riviste scientifiche, ma, se si attua una loro contestualizzazione nell'era contemporanea, *smart & fast*, non si può non iniziare una riflessione sulla sua decrescente comunicazione rispetto anche alla riproduzione di un semplice video. Se si vuole raggiungere un risultato ottimale, l'insegnamento e, in particolare, l'educazione al patrimonio necessitano un adattamento alla nuova cultura digitale, proprio per raggiungerei due obiettivi già citati precedentemente, quali allargare il pubblico della cultura e aumentare i contenuti; per ottenere questi obiettivi è imprescindibile l'uso delle nuove tecnologie.

In quest'ottica, numerosi cominciano a essere i casi di studio che si servono dell'ICT – acronimo inglese di *Information and Communications Technology*, in italiano reso con "Tecnologie dell'informazione e della Comunicazione" (TIC) – nel campo didattico, rivolgendosi e diffondendo informazioni a un'utenza composta da diverse fasce d'età (bambini, giovani, adulti, anziani) e da diversi gradi di preparazione. Un esempio crescente è costituito dalle realtà museali che, sempre più spesso, si dotano di *app* per *device* mobili con l'obiettivo di arricchire la visita grazie a contenuti aggiuntivi, facendo interagire il fruitore con l'opera che sta osservando, rendendolo non più spettatore, ma protagonista.

Oltre ad *app* personalizzate (Louvre, Prado, ecc.), molti musei minori hanno inserito nell'area espositiva dei *QR Code*, codice a barre bidimensionale letto dallo *smartphone*, che ne decodifica il contenuto per rimandare a siti web o *app*. Nell'approccio comunicativo, maggiore sarà il grado di coinvolgimento emotivo dell'utenza, maggiore sarà la possibilità di soddisfazione conoscitiva: le nuove tecnologie consentono un diverso livello di immersione; dalla semplice visione di testi o video sul display del *device* si giunge alla realtà aumentata, per culminare nella realtà virtuale (Sylaiou e Papaioannou, 2019).

Oggi è possibile creare dei musei virtuali tridimensionali, che consentono di accedere ai dati storico-artistici, mediante modelli architettonici percorribili, ma anche chiese, monumenti, antichi palazzi, vie e piazze. Si è in grado di ricostruire virtualmente situazioni o vicende del passato che il pubblico può "vivere" attraverso una completa immedesimazione. Uno dei pilastri della nuova museologia è, infatti, la traduzione digitale di ciò che era biblioteca-archivio e la creazione di uno spazio culturale virtuale in cui coesistono e si interfacciano immagini, suoni, video, testi e modelli architettonici (Cardona e Feliu, 2013; Vicent et al., 2015).

Attualmente è possibile servirsi dei nuovi potenti mezzi comunicativi per trasmettere il patrimonio culturale, ovvero l'identità nazionale; se si trascura l'educazione al patrimonio si rischia di incorrere nella dimenticanza di quest'ultimo. Per trasmettere, però, c'è bisogno di qualcuno che ascolti e per essere ascoltati, oggi, non c'è strumento migliore che la macchina digitale. L'instaurazione di un linguaggio collettivo consente una migliore comprensione e l'impiego delle nuove tecnologie produce una maggiore propensione alla curiosità, intrigando e interessando la popolazione moderna. La scelta di una lingua comunemente parlata apre l'accesso della cultura, non solo a persone già istruite, ma a tutte indistintamente, lavorando per la creazione di cittadini "ricchi" della ricchezza culturale e protagonisti di una città che ha ancora un immenso patrimonio da costruire.

## 2. Sezione metodologica

Ogni lavoro di ricerca in ambito scientifico presuppone una conoscenza approfondita delle metodologie sviluppate nel particolare settore disciplinare di competenza. Il rigore metodologico è uno degli aspetti più importanti di ogni lavoro scientifico e, spesso, ne determina il successo in termini di pubblicazione e interesse da parte della comunità scientifica. Per tale ragione, ci sembra opportuno dedicare qualche attenzione alle diverse metodologie della ricerca sociale e descrivere le ragioni che ci hanno spinto ad adottarne alcune a discapito di altre nel nostro lavoro.

Innanzitutto, possiamo individuare due grandi blocchi metodologici elaborati per la ricerca sociale: metodologia quantitativa e metodologia qualitativa. Spesso la scelta di una metodologia non esclude l'altra, ma in alcuni casi esse possono essere utilizzate separate, a seconda degli obiettivi specifici di ogni ricerca. In questo senso, nel loro studio sulla metodologia mista (quantitativa-qualitativa), Johnson et al. (2007) fanno risalire, in termini filosofici la distinzione tra diverse metodologie agli albori del pensiero occidentale. In particolare, essi notano:

I dibattiti sulla verità o sugli approcci singolari o universali per vedere il mondo (Socrate, Platone), contro verità multiple o relative (i Sofisti come Protagora e Gorgia), contro equilibri o miscele degli estremi (il "principio d'oro" di Aristotele o principio di equilibrio, il moderato scetticismo, Cicerone, Sesto Empirico), risalgono, almeno, all'antica filosofia occidentale, e lo spirito di questi dibattiti vive oggi nelle diverse visioni dei tre principali approcci alla ricerca sociale. Secondo Platone, Protagora sosteneva che "l'uomo è la misura di tutte le cose" e in molti modi la storia della filosofia occidentale sta ancora discutendo su Protagora e gli altri sofisti. Questo dibattito continua a influenzare il modo in cui vediamo la conoscenza, ciò che noi cerchiamo, cosa ci aspettiamo di trovare e come crediamo di andare a cercare e giustificare la "conoscenza". (Johnson et al., 2007, p. 113)

Ci limitiamo, in questa sede, a considerare questa problematica affascinante soltanto con la citazione sopra citata, e iniziamo un altrettanto breve disquisizione sulle metodologie quantitative e qualitative, al fine di inquadrare teoricamente i due metodi da noi utilizzati nel presente studio.

La metodologia quantitativa si basa essenzialmente su un concetto centrale: le osservazioni e gli interventi, indipendentemente dagli strumenti utilizzati, vengono trasformati dal ricercatore in dati numerici, al fine di operare analisi di tipo statistico, utilizzando una variegata gamma di test elaborati da esperti ricercatori e performati attraverso software statistici. In definitiva, il corpo centrale ogni ricerca che utilizza una metodologia quantitativa è rappresentato dall'analisi dei dati che vengono presentati schematicamente, opportunamente commentati e, infine, interpretati per validare una teoria o rifiutarla. A conferma di quanto da noi detto, Golafshani (2003) individua 4 punti centrali del paradigma a cui fa riferimento la metodologia quantitativa:

1. Il ricercatore enfatizza in maniera particolare i fatti e le cause del comportamento (Bogdan e Biklen, 1998).
2. L'informazione si sostanzia in forma numerica che può essere quantificata e sintetizzata.
3. L'analisi dei dati si configura in modalità matematiche.
4. Il risultato finale viene espresso con una terminologia statistica.

Dal punto di vista filosofico il riferimento più diretto è quindi il positivismo, con la sua enfasi sulla oggettività dei fatti sociali che possono essere misurati e descritti, in maniera, appunto oggettiva. Nella prospettiva del padre del Positivismo, il francese Auguste Comte la chiave di tutta la scienza moderna si trova proprio nel metodo: l'unificazione delle diverse discipline scientifiche risiede nella individuazione di un metodo singolo valido per tutti al fine di permettere l'acquisizione di una conoscenza "certificata" appunto da un metodo valido per tutti, che esclude, di conseguenza la simultanea competitività tra prospettive (Lewin, 2005). Questa visione contiana non poteva non sollevare criticità e forse tra tutti i criticismi al paradigma positivista della scienza, compresi i dibattiti intorno alla separazione tra i fatti e i valori, l'idea di dati "liberi e senza teoria" e la caratterizzazione di "verità" in termini di corrispondenza, forse i due più durevoli

problemi risiedono in quella che viene definita come “onore” della “prova” o “verifica della conoscenza” e il problema relativo alla distinzione tra cosa che viene ricercata e ricercatore (Lewis, 2005, p. 208). A sancire tutta la debolezza filosofica del positivismo contiano puro, vi sta l’opera del più insigne filosofo della scienza del Novecento, Karl Popper. Il tema centrale ruota attorno alla verificabilità della conoscenza acquisita attraverso l’induzione sulla quale si sostanzia tutto il paradigma empirista. Nella sua opera del 1990 *La Logica della Scoperta Scientifica*, Popper dà il colpo di grazia alla pretesa positivista più estrema attraverso il concetto di “falsificazione”. Lewis (2005) esprime benissimo il punto che stiamo trattando e con la sua citazione concludiamo questa digressione nel mondo aureo della filosofia della scienza da cui discende il concreto dispiegarsi e farsi tecnica del metodo quantitativo:

Popper ha dimostrato in modo convincente che non è importante quante istanze confermative o di verifica sono state accumulate da una teoria, è sempre possibile infatti che un successivo test di verifica contrasti con la previsione e la porti fuori strada. Il problema è che l’induzione non permette, con assoluta certezza, di poter predire l’ancora sconosciuto sulla base di ciò che è noto, o prevedere il futuro partendo da ciò che è accaduto nel passato. Popper ha rovesciato la situazione in cui si beava l’empirismo tradizionale, per così dire, con la sua argomentazione che non si può mai verificare una teoria, ma soltanto si può tentare di falsificare le ipotesi di questa stessa teoria. Una asserzione di conoscenza deve sempre configurarsi come provvisoria, nel senso che si può accettare tale asserzione solo nella misura in cui nessuno è stato in grado di falsificarla e dimostrare pertanto che non è vera (p. 208).

Il cuore della metodologia quantitativa è l’analisi statistica, senza la quale la quantificazione numerica sarebbe impossibile. Pertanto, i ricercatori quantitativi devono possedere una competenza non indifferente nell’ampio range di possibili tecniche e strumenti che la scienza statistica ha messo a punto e che sono dunque a disposizione delle scienze sociali. Possiamo dire, senza esagerare, che la competenza in statistica è divenuta oggi un qualcosa di imprescindibile per



qualsiasi studioso delle scienze sociali, anche di quelli che prediligono per le loro ricerche una metodologia qualitativa. Ciò perché la conoscenza del proprio campo di indagine si forma sullo studio di contributi scientifici che possono essere allo stesso tempo realizzati tanto con metodologia qualitativa quanto con metodologia quantitativa. Quindi, anche se un ricercatore qualitativo non necessita di saper usare “R” per le sue ricerche, comunque dovrà sapere cosa significa fare una regressione multipla e cosa sono le variabili dipendenti e quelle indipendenti – solo per fare qualche esempio – perché senza queste conoscenze non avrà la capacità di comprendere una parte consistente degli studi che hanno trattato i topics che intende approfondire con le sue ricerche.

Vediamo dunque alcuni punti essenziali della scienza statistica applicata alla ricerca sociale, che andremo poi ad applicare concretamente nella nostra analisi dei dati.

Il fondamento matematico della scienza statistica è il metodo probabilistico. La statistica può essere suddivisa in due grandi famiglie: statistica descrittiva e statistica inferenziale. Entrambe sono fondamentali per una esaustiva ed efficace analisi dei dati. La differenza risiede nel fatto che la statistica descrittiva ci dice “come” sono i dati, ci permette di esplorarli e descriverne appunto alcune caratteristiche, quali ad esempio i valori medi o le percentuali. La statistica inferenziale – che rappresenta lo step successivo a quello della statistica descrittiva – ci dice “perché” un dato fenomeno accade ed è “usata per identificare differenze tra gruppi, per cercare relazioni tra attributi e per creare modelli che rendano capaci i ricercatori di fare predizioni” (Lewin, 2005, p. 215). Mentre alcune analisi di statistica descrittive sono – potremmo dire – obbligatorie in ogni ricerca sociale, e possono essere realizzate anche con semplici software oppure manualmente, le tecniche e gli strumenti della statistica inferenziale sono molteplici e si caratterizzano per la loro alta complessità sia per ciò che concerne la comprensione dei fondamentali matematici e la interpretazione dei risultati, sia per l’utilizzo dei diversi software, i quali possono essere caratterizzati da difficoltà medie – come ad esempio SPSS – oppure avere un livello di complessità di utilizzo – come ad esempio R oppure Python – che richiede una formazione specialistica. In tal senso, la moderna scienza sociale, che opera attraverso la

collaborazione di professionisti altamente specializzati che lavorano in team – non può fare a meno di avere, all'interno di tale team, uno o più professionisti specializzati nell'analisi dei dati, fermo restando quanto detto prima, vale a dire che qualsiasi ricercatore sociale necessita di un discreto livello di competenza statistica.

Le tipologie di analisi statistiche applicate ad una ricerca in ambito sociale dipendono strettamente da due ordini di fattori: il design dell'indagine empirica che si intende dare al proprio lavoro e le domande di ricerca con le relative ipotesi che vengono formulate dal ricercatore. I design di ricerca possono essere di tipo *cross-sectional*, *longitudinal* o *experimental*. La prima tipologia – che utilizzeremo nel nostro studio – è quella più semplice da realizzare poiché il dato viene raccolto in un unico momento nel tempo e le variabili misurate vengono analizzate per realizzare inferenze che non tengono conto della temporalità; il design longitudinale, invece, presuppone una misurazione delle variabili in più momento lungo un arco temporale che può essere anche molto lungo. Sono le ricerche longitudinali quelle che vengono affidate a team di ricerca che hanno le competenze e i fondi a disposizione per realizzarle con lo scopo di scoprire fenomeni o validare teorie dal grande impatto, sia nella comunità accademica che nella società. Difficilmente si troverà nelle università contemporanee uno studente di dottorato che compie una ricerca di tipo longitudinale, anche per la complessità delle tecniche statistiche che necessita questo design per l'analisi dei dati. Solitamente una tesi di dottorato che usa il metodo quantitativo avrà un design *cross-sectional* oppure sperimentale. Quest'ultimo è quello che più si avvicina all'esperimento di laboratorio delle scienze dure. Il dato viene raccolto prima dell'esperimento nella fase definita *pre-test* e poi dopo l'intervento nella fase definita *post-test*. La differenza significativa dal punto di vista statistico e rispetto al gruppo di controllo determina la efficacia o la non efficacia dell'intervento che si intende testare o validare. Possiamo concludere dicendo che il design longitudinale è quello che permette di stabilire relazioni di causa-effetto, mentre il design sperimentale è quello che permette di validare una teoria attraverso gli effetti che la sua applicazione produce.

La metodologia qualitativa si configura come un approccio metodologico che non si focalizza esclusivamente sul dato numerico, ma utilizza una serie di strumenti che vengono interpretati in maniera soggettiva dal ricercatore, pur soddisfacendo il requisito di scientificità.

Nel suo lavoro sulle diverse metodologie qualitative, Tracy (2019, pp. 2-3) individua tre concetti chiave della metodologia qualitativa:

1. L'auto-riflessività, che si riferisce all'attenta considerazione dei modi in cui le esperienze passate dei ricercatori, i punti di vista e i ruoli influenzano le stesse interazioni dei ricercatori e le interpretazioni della scena di ricerca.
2. Il contesto, che assume una valenza importante in quanto “la ricerca qualitativa consiste nell'immergersi in una scena e cercare di dare un senso ad essa, sia durante un meeting aziendale, in un festival della comunità, sia durante un'intervista. I ricercatori qualitativi esaminano e prendono nota con attenzione dei piccoli segnali per decidere come comportarsi, oltre a dare un senso al contesto e costruire affermazioni più ampie sulla conoscenza della cultura.
3. La descrizione spessa, che è direttamente correlata al contesto ed è l'idea di una spessa descrizione, secondo cui i ricercatori si immergono in una cultura, indagano sulle particolari circostanze presenti in quella scena, e solo allora si muovono verso affermazioni e teorie più grandiose.

Basandosi su questi tre concetti chiave, la metodologia qualitativa diventa secondo Tracy (2019) “*Phronetic*”, ovvero un metodo di ricerca che, in accordo con Aristotele, si configura come “prudente” e come “una pratica saggezza”, poiché si occupa della conoscenza contestuale che è costruita in modo interattivo, orientata all'azione e permeata di certi valori (Cairns e Šliwa, 2008).

Per queste ragioni l'utilizzo della metodologia qualitativa presenta una serie di vantaggi, che le permettono di giungere a teorizzazioni importanti, così come fa la metodologia quantitativa.

Tracy (2019) individua, in particolare, 6 punti di forza della ricerca qualitativa, che andiamo a sintetizzare di seguito. In primo luogo, la metodologia qualitativa risulta essere un ottimo strumento per giovani ricercatori che non dispongono di strumenti sofisticati e costosi, specialmente laboratori in cui condurre esperimenti complessi. Si tratta quindi di un vantaggio innanzitutto pratico che ne favorisce l'utilizzo. Secondariamente, la metodologia qualitativa è un eccellente strumento per favorire la realizzazione di progetti che incuriosiscono il ricercatore, il quale tuttavia non ha mai esplorato quel determinato contesto. Terzo, il dato qualitativo si configura spesso come interessante ed illuminante rispetto a quegli aspetti che risultano mancanti o deficitari negli strumenti specificatamente quantitativi. Quarto, il metodo qualitativo è uno straordinario strumento di esplorazione, poiché può andare a scoprire lati nascosti di un fenomeno che possono essere poi studiati in maniera più dettagliata utilizzando strumenti e metodi maggiormente strutturati. Quinto, lo strumento qualitativo risulta importante per una tacita e intuitiva comprensione di una cultura; ciò perché non si limita a chiedere agli individui di dire cosa pensano o come si comportano, ma registra i momenti salienti del "fare" di questi stessi individui. Sesto, la buona ricerca qualitativa aiuta a comprendere il mondo, la società e le sue istituzioni, e l'agire umano. Sintetizzando, Tracy (2019, p. 5) puntualizza a proposito della ricerca qualitativa:

- è ricca e olistica;
- offre più di un'istantanea - fornisce la comprensione di un processo continuo;
- si concentra sull'esperienza vissuta, collocata nel suo contesto;
- onora i significati locali dei partecipanti;
- può aiutare a spiegare, illuminare o reinterpretare i dati quantitativi;
- interpreta i punti di vista e le storie dei partecipanti;

- preserva il flusso cronologico, documentando quali eventi portano a quali conseguenze, spiegando perché questa cronologia potrebbe essersi verificata;
- celebra il modo in cui le rappresentazioni di ricerca (relazioni, articoli, spettacoli) costituiscono realtà e incidono sulle domande che possiamo porre e su ciò che possiamo sapere;
- illustra come una moltitudine di interpretazioni è possibile, ma come alcune sono più teoricamente convincenti, moralmente significative o praticamente più importanti di altre.

Per tali ragioni, abbiamo affiancato alla metodologia quantitativa nel nostro studio anche un'indagine di tipo qualitativo, poiché ci permette di esplorare il mondo del patrimonio culturale andando a creare un'interazione con i soggetti coinvolti – docenti e decisori – al fine di dare una serie di spiegazioni esaustive a quelle che sono le nostre domande di ricerca.

## **2.1. Obiettivi, Ipotesi e Design di Ricerca**

L'obiettivo principale di questa tesi di dottorato è conoscere e analizzare come si insegna il patrimonio nella città di Agrigento agli studenti di scuola primaria. A tal fine, sono stati stabiliti i seguenti obiettivi specifici:

- Obiettivo 1. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sul livello di conoscenza del patrimonio di Agrigento e sulla loro formazione didattica per l'insegnamento del patrimonio.
- Obiettivo 2. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla presenza del patrimonio a diversi livelli curriculari (programma ministeriale di Storia, programmazione annuale di Storia, libri scolastici di Storia e lezioni di Storia).
- Obiettivo 3. Analizzare i contenuti e le abilità di pensiero storico relazionati con il patrimonio che si insegna alla Scuola Primaria.

- Obiettivo 4. Analizzare la metodologia didattica che usano gli insegnanti per l'insegnamento del patrimonio (metodi, strategie, risorse e tipi di attività).
- Obiettivo 5. Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo al processo di valutazione nell'insegnamento del patrimonio.
- Obiettivo 6. Analizzare l'opinione degli insegnanti riguardo le proprie necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento del patrimonio nella Scuola Primaria.
- Obiettivo 7. Analizzare il livello di conoscenza sul patrimonio di Agrigento nella prospettiva dei suoi cittadini e disegnare una proposta educativa per gli studenti di scuola primaria.

In funzione degli obiettivi stabiliti, il design di questa investigazione educativa si può definire di diagnosi non sperimentale (Bisquerra, 2004; Fleiss et al., 2013). Si tratta di uno studio non sperimentale poiché il disegno di ricerca studia e valuta aspetti nei quali non esiste modificazione né manipolazione da parte del ricercatore, lavorando con fatti che già sono accaduti (Kerlinguer e Lee, 2002). La metodologia è mista. Da una parte è quantitativa, obbedendo a un tipo di ricerca basata nella raccolta e analisi di dati al fine di testare ipotesi attraverso una misurazione numerica (Hernández et al., 2014); e dall'altra parte si impiegano anche tecniche di analisi qualitativa per realizzare un'analisi di contenuto basata su dati provenienti da interviste che sono state categorizzati e codificati (Cerrón, 2019).

A livello quantitativo sono state realizzate analisi di tipo descrittivo e inferenziale. L'analisi statistica descrittiva dei dati è stata basata sulla produzione di frequenze e percentuali, con l'aggiunta della tendenza centrale (moda). Non sono state effettuate analisi descrittive di media e mediana in quanto si è lavorato con variabili categoriali di natura qualitativa, sulla base di concetti a cui è stata assegnata una scala di misura numerica. Questo fatto si giustifica con le

affermazioni di alcuni autori come Ávila (2003a) o Flores-Ruiz et al. (2017), i quali segnalano che, quando una investigazione si basa su variabili di tipo nominale o ordinale, l'analisi dei dati deve orientarsi a relazioni di equivalenza, attraverso le misure di frequenza, percentuali e moda, non includendo la media in quanto non pertinente.

La seconda tipologia di analisi è stata inferenziale, effettuata con la finalità di verificare le ipotesi con test non parametrici. In primo luogo, la realizzazione del test di normalità Kolmogorov-Smirnov sugli items del questionario. Questo test serve per verificare se le risposte ottenute seguono o non seguono una distribuzione normale. In questa prova, l'ipotesi nulla ( $H_0$ ) stabilisce che la distribuzione empirica è simile a quella teorica, vale a dire, che la distribuzione delle frequenze osservate è coerente con quella teorica. Al contrario, l'ipotesi alternativa ( $H_1$ ) stabilisce che la distribuzione delle frequenze osservate non è coerente con quella teorica. Pertanto, si tratta di un test di bontà di adattamento. I risultati ottenuti si possono osservare nel dettaglio nell'Appendice II e indicano per tutti gli items un livello di significatività inferiore a  $\alpha=0$ ; pertanto, si mantiene l'ipotesi alternativa e, di conseguenza, i test più convenienti da realizzare sono di tipo non parametrico. In secondo luogo, la realizzazione di questo tipo di prove si giustifica con la natura delle variabili del questionario, che sono in maggioranza di tipo ordinale. In questo senso, Ávila (2003a) precisa che le prove statistiche più idonee che si possono applicare con variabili di tipo ordinale sono i test binomiali o multinomiali.

In ragione di ciò, i test non parametrici impiegati sono stati U di Mann-Whitney, per la comparazione tra due gruppi (genere) stabilendo un livello di significatività del 5% ( $p \leq 0.05$ ), e il test H di Kruskal Wallis per la comparazione tra tre o più gruppi. Attraverso l'applicazione di questi test si è preteso di ottenere risultati affidabili poiché si lavora con i ranghi e, pertanto, si ha maggiore potenza e pertinenza rispetto ad altri test non parametrici.

Il terzo tipo di analisi è stata quella dei clusters, per classificare i partecipanti del questionario nei modelli di insegnamento identificati in questa tesi di dottorato,

partendo dalla realizzazione di un modello di equazioni strutturali. L'analisi dei clusters è una tipologia di test statistico multivariato che raggruppa le variabili al fine di conseguire la massima omogeneità in ogni gruppo e la massima differenza tra loro. È stato realizzato un tipo di cluster gerarchico, essendo questo più adeguato per le caratteristiche delle variabili (categoriche/ordinali) del questionario disegnato per la raccolta dati. Le analisi sono state realizzate con il software IBM SPSS versione 28 (Vila-Baños et al., 2014).

## **2.2. Strumenti per la Raccolta dei Dati**

In questa sezione si vanno a descrivere gli strumenti costruiti e validati, in accordo con gli obiettivi della investigazione.

### **2.2.1. Questionario sull'insegnamento del patrimonio (EducPatri)**

Il questionario sull'insegnamento del patrimonio è legato agli obiettivi da 1 a 6 della tesi. Il suo design è stato realizzato utilizzando l'applicazione Google Forms ed è intitolato: "EducPatri Questionnaire" (Appendice III). Lo strumento si compone di un testo introduttivo rivolto alla Facoltà partecipante e in cui vengono presentati il contesto della ricerca, lo scopo della tesi di dottorato, la paternità, i contatti e la durata stimata della stessa. Successivamente, le venti domande sono strutturate in tre blocchi e la loro relazione con gli obiettivi della ricerca:



**Tabella 1***Connessione tra gli ítems del questionario e gli obiettivi specifici*

Blocchi	Items	Obiettivi
Blocco I. Informazioni di tipo sociodemografico.	Item 1	Sesso.
	Item 2	Età.
	Item 3	Tipo di scuola.
Blocco II. Percezioni sul patrimonio: conoscenza e formazione.	Item 7	O1. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sul livello di conoscenza del patrimonio di Agrigento e sulla loro formazione didattica per l'insegnamento del patrimonio.
	Item 8	
	Item 17	
	Item 20	
Blocco III: Insegnamento del patrimonio nella Scuola Primaria.	Item 4	O2. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla presenza del patrimonio a diversi livelli curriculari (programma ministeriale di Storia, programmazione annuale di Storia, libri scolastici di Storia e lezioni di Storia).
	Item 5	
	Item 6	O3. Analizzare i contenuti e le abilità di pensiero storico relazionati con il patrimonio che si insegna alla Scuola Primaria.
	Item 9	
	Item 16	
	Item 10	O4. Analizzare la metodologíá didattica che usano gli insegnanti per l'insegnamento del patrimonio (metodi, strategie, risorse e tipi di attività).
	Item 11	
	Item 12	
	Item 13	
	Item 14	
Item 19	O5. Analizzare la prospettiva degli insegnanti riguardo al proceso di valutazione nell'insegnamento del patrimonio.	
Item 18		
Item 15	O6. Analizzare l'opinione degli insegnanti riguardo le proprie necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento del patrimonio nella Scuola Primaria.	

Nel primo blocco sono stati inseriti i campi relativi alle variabili indipendenti sesso, età e tipo di scuola. I primi due sono fondamentali in ogni analisi sociografica che viene effettuata. Sulla base di queste si fanno le ipotesi di contrasto, poiché è opportuno sapere se ci sono differenze significative tra uomini e donne nelle risposte che si sono ottenute, o a seconda dell'età. Nelle raccomandazioni relative alla variabile di genere dell'indagine, oltre all'opzione maschile e femminile, è stato inserito un terzo campo nel caso in cui l'intervistato avesse preferito non rispondere alla domanda. In relazione alla questione dell'età è stato stabilito un intervallo di dieci anni che inizia a 20 anni e termina con l'opzione di oltre 60 anni. Per l'età di partenza si è tenuto conto che il compimento degli studi di laurea che consentono l'esercizio dell'insegnamento è di 20 anni e che l'età pensionabile in Italia è di 67 anni. Infine, nella tipologia di scuola, la variabile indipendente consente di stabilire una classificazione tra scuole pubbliche e scuole private della regione di Agrigento.

Nel secondo blocco sono incorporate quattro voci relative alla percezione del patrimonio da parte degli insegnanti intervistati. In primo luogo, si interroga sulla loro conoscenza del patrimonio regionale (item 7). Questo tipo di patrimonio si specifica perché il disegno di una proposta di città educante è fondamentalmente legato al patrimonio locale. Viene inoltre chiesto loro in modo specifico la loro conoscenza dell'Associazione Internazionale delle Città Educative (item 20). In questo blocco, alle persone intervistate viene anche chiesto quale sia il loro livello di formazione nell'educazione al patrimonio (item 8). Questo punto è necessario perché - affinché gli studenti della Primaria conoscano il patrimonio regionale - non è sufficiente che gli insegnanti lo conoscano, ma è anche necessario che gli insegnanti sappiano qual è il modo migliore per insegnarlo. Infine, in questo blocco è stato incluso anche un punto per chiedere agli insegnanti perché ritengono importante insegnare il patrimonio agli studenti (item 17). Questa domanda è essenziale per conoscere la percezione che gli insegnanti hanno dello scopo dell'insegnamento del patrimonio nella Scuola Primaria.

Infine, il blocco III è il più grande con un totale di 13 items. In questo blocco sono state inserite domande sulla percezione da parte degli insegnanti della misura in cui il patrimonio è incluso nel curriculum, nei programmi annuali, nei libri di testo e nelle loro classi di storia (items 4-5). Gli items 6 e 16 interrogano sulla frequenza di insegnamento dei vari tipi di patrimonio, secondo la classificazione fatta da Cuenca (2003) e Cuenca et al. (2011), e sui periodi storici legati al patrimonio insegnato. Ci sono sei elementi, che affrontano la percezione degli insegnanti intervistati sulla loro metodologia di insegnamento del patrimonio. Pertanto, viene loro chiesto del proprio profilo o approccio di insegnamento (item 19), della frequenza con cui insegnano le competenze basate sul patrimonio (item 9), delle strategie, delle attività e delle risorse utilizzate nell'insegnamento del patrimonio (item 10, item 11, item 12), gli strumenti utilizzati per valutare l'apprendimento del patrimonio (item 13) e le difficoltà relative al suo insegnamento (item 15). Infine, in questo blocco sono stati inclusi due item per scoprire cosa pensano della percezione del patrimonio da parte dei loro studenti; il loro interesse in generale (item 14) e il loro livello di conoscenza alla fine dell'anno accademico (item 18).

Gli approcci inclusi nell'item 19 sono adattati da quelli definiti da Trigwell et al. (1994). In particolare, la prima opzione è relativa a un approccio centrato sullo studente, che "deve ricostruire le sue conoscenze per sviluppare una nuova visione del mondo o nuove concezioni" (Trigwell et al., 1994, citato da Hernández et al., 2012, p. 66). La seconda opzione è centrata sull'insegnante in cui lo scopo dell'insegnamento è la trasmissione di informazioni. Si tratta di un approccio tradizionale a cui si legano strategie e risorse che favoriscono la memorizzazione di contenuti della disciplina come l'abuso del libro di testo, degli appunti a lezione e della lezione frontale. La terza opzione è un approccio intermedio in cui c'è un'interazione tra insegnante e studenti. È ancora incentrato sul docente, perché l'intenzione del processo di insegnamento e apprendimento è acquisire concetti disciplinari, ma la metodologia è aperta alla partecipazione degli studenti attraverso laboratori, ecc.

Recentemente, diversi studi hanno realizzato un adattamento elaborato Trigwell et al. (1994), per conoscere gli approcci di insegnamento della storia a livello di

istruzione Primaria e Secondaria (Gómez et al., 2020a; Gómez et al., 2022; Guerrero et al., 2022; Miralles et al., 2019; Sánchez et al., 2021).

Le opzioni dell'item 16, che tratta i concetti di primo e secondo ordine nell'insegnamento del patrimonio, sono basate sulla definizione delle competenze di *Historical Thinking* elaborate da Seixas e Morton (2013). In concreto, sono state impiegate le 6 competenze di "pensiero storico" definite da questi autori: rilevanza storica, identificazione di cause e conseguenze, oltre ai cambiamenti e alle continuità di fatti e processi storici, analisi delle fonti, prospettiva storica e dimensione etica. A queste opzioni è stato aggiunto un adattamento della competenza di coscienza storica definita da Lévesque e Croteau (2020) e due opzioni che sintetizzano le abilità di "pensiero storico" descritte da Van Drie e Van Boxtel (2008), che sono relazionate con il metodo dello storico e le connessioni passato-presente.

Gli items 10 e 11 si riferiscono a metodo, strategie e risorse considerati come tradizionali e innovativi. Come elementi tradizionali sono state selezionate la lezione frontale, il libro di testo e le monografie sul patrimonio. Sono stati considerati come metodo e risorse più innovativi – in quanto implicano una maggiore partecipazione degli studenti – metodi come la classe capovolta, il role-playing, l'apprendimento basato su progetti e problemi e risorse digitali come le visite virtuali, le applicazioni per mobile sul patrimonio e i videogiochi. Questa classificazione è stata realizzata cercando una correlazione tra gli approcci. Per questo, sono state fatte inizialmente due divisioni. Questa classificazione di metodo e risorse in tradizionali e innovativi può essere vista in altri lavori come Martínez et al., (2006), Merchán (2011) y Miralles e Gómez (2016). L'item 12, che si centra nel tipo di attività che svolgono gli alunni in funzione del livello cognitivo del compito o dei compiti richiesti, è stato basato sulla classificazione di tre livelli di difficoltà (basso, medio, alto) come si può vedere in Sáiz e Gómez (2016) e Martínez e Gómez (2018). Infine, in relazione al processo di insegnamento, l'item 13, che si basa nella valutazione da parte del corpo docente dell'insegnamento del patrimonio, e precisa gli strumenti di valutazione (esercizi, lavori pratici, esame scritto e questionario), si riferisce a lavori che stabiliscono la

necessità di dare una maggiore importanza alla evoluzione nel processo e non tanto alla valutazione finale, con un focus sul rinnovamento degli strumenti di valutazione al fine di rinnovare quest'ultimi perché possano adattarsi a una valutazione formativa e maggiormente basata su abilità rispetto alla riproduzione dei contenuti, come accade con gli strumenti più tradizionali come la prova scritta o il questionario (Gómez et al., 2018; Miralles et al., 2017).

La validazione del questionario è stata realizzata in tre fasi:

- a) Validazione tramite giudizio di esperti esterni, per analizzare il livello di pertinenza e chiarezza degli items del questionario in relazione agli obiettivi della tesi dottorale.
- b) Validazione di costrutto mediante analisi fattoriale esplorativa e confermativa, per mezzo di un modello di equazione strutturale.
- c) Prova Alfa di Cronbach per misurare l'affidabilità dello strumento, a partire dall'analisi di correlazione dei suoi items.

Per la prima fase, dopo il disegno del questionario, è stata elaborata una griglia di validazione che è stata inviata a quattro esperti: due uomini e due donne con una formazione nella docenza delle scienze sociali e con esperienza nell'insegnamento del patrimonio. Due di loro sono professori in università spagnole e altri due sono docenti di scuola primaria in Italia. Le età sono comprese tra i 50-65 anni; pertanto, tutti hanno una larga esperienza professionale. La guida di validazione è stata un questionario con domande chiuse e risposte di tipo Likert a 4 valori (1=poco adeguato, 2=sufficientemente adeguato, 3=abbastanza adeguato, 4=molto adeguato) al quale è stato aggiunto un campo finale di osservazioni affinché il validatore potesse esprimere suggerimenti di miglioramento dello strumento (Appendice IV). Questi suggerimenti sono serviti per migliorare la formulazione di alcuni campi e introdurre campi nuovi. Non è stato eliminato nessuno degli items inclusi nel disegno iniziale, in quanto il criterio adottato per l'eliminazione prevedeva che il campo ricevesse un punteggio inferiore a 2, in pertinenza e chiarezza.

Per la validazione del costrutto è stata realizzata un'analisi fattoriale esplorativa e confermativa, attraverso un modello di equazioni strutturali. Tanto l'analisi fattoriale esplorativa quanto quella esplorativa sono state realizzate sugli items del questionario che sono relazionati con la metodología del corpo docente (metodo, strategie, risorse e attivit a). La ragione   che questi quattro elementi sono quello che maggiormente ci permettono di identificare l'approccio di insegnamento del docente. Vale a dire, sapere se si tratta di un professore che occupa un ruolo di maggior protagonismo nel processo di insegnamento e apprendimento del patrimonio, se invece cede il protagonismo agli alunni o va ad occupare una posizione intermedia. In questo senso, gli items del questionario selezionati sono stati i seguenti: items 9.1-9.10, items 10.1-10.10, items 11.1-11.12, items 12.1-12.3 e infine gli items 13.1-13.4.

A continuazione,   stata realizzata l'analisi esplorativa impiegando il programma SPSS v.28. L'analisi fattoriale esplorativa comincia con l'analisi delle comunalit  (h<sup>2</sup>). La comunalit    la somma dei pesi fattoriali al quadrato di ciascuna delle file. Nella Tabella 2, si mostrano i valori delle comunalit  per ciascun item. Si pu  osservare che solo l'item 10.3, che si riferisce all'applicazione del gioco di ruolo in classe, risulta essere sotto il valore .4, mentre tutti gli altri items stanno vicini a 0.7 e 0.8, pertanto, l'analisi delle comunalit  offre un buon valore avvicinandosi a 1. Questo determina che si mantengano gli items e si possa cos  continuare con lo step successivo, che si sostanzia nella identificazione dei fattori.

**Tabella 2**

*Comunalit *

Items	Iniziale	Estrazione
9.1	1.000	.762
9.2	1.000	.867
9.3	1.000	.736
9.4	1.000	.787
9.5	1.000	.727
9.6	1.000	.846
9.7	1.000	.757
9.8	1.000	.794
9.9	1.000	.883

9.10	1.000	.672
10.1	1.000	.680
10.2	1.000	.614
10.3	1.000	<b>.338</b>
10.4	1.000	.673
10.5	1.000	.793
10.6	1.000	.763
10.7	1.000	.764
10.8	1.000	.734
10.9	1.000	.736
10.10	1.000	.861
11.1	1.000	.716
11.2	1.000	.758
11.3	1.000	.700
11.4	1.000	.665
11.5	1.000	.690
11.6	1.000	.655
11.7	1.000	.757
11.8	1.000	.853
11.9	1.000	.902
11.10	1.000	.670
11.11	1.000	.753
11.12	1.000	.603
12.1	1.000	.743
12.2	1.000	.766
12.3	1.000	.869
13.1	1.000	.593
13.2	1.000	.599
13.3	1.000	.649
13.4	1.000	<u>.485</u>

*Nota.* Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali nel software SPSS v. 28.

Nella Tabella 3 si può osservare la varianza totale spiegata del modello fattoriale ottenuto. In accordo ai dati si possono estrarre fino a 11 fattori indipendenti. Con questi 11 fattori è possibile spiegare il 100% della varianza, però con essi non si consegue l'obiettivo di ridurre il numero di dimensioni necessarie per spiegare i dati. Per questo, il software, oltre ad includere gli 11 fattori, identifica che la soluzione più indicata sono tre fattori, poiché vengono selezionati gli autovalori che superano 1 o si approssimano a la unità, come nel caso dei primi tre fattori

(3.406, 2.030 y 1.206). Per giungere a questo modello di tre fattori che spiega il 60.37% della varianza totale è stato impiegato il metodo di estrazione dei componenti principali. Questo metodo assume, per difetto, che è possibile spiegare il 100% della varianza spiegata, perché il numero di fattori più adeguato sarà quello che spiega una percentuale maggiore di varianza. Generalmente, sopra il 50% si può accettare il modello ottenuto. Quanto maggiore sia la percentuale spiegata più precisa sarà l'identificazione dei fattori. Pertanto, il modello a tre fattori che corrisponderebbe al modello teorico impiegato per la costruzione del questionario deve spiegare un 60.4%, affinché si possa ritenere valido.

Ricordiamo che il questionario è stato costruito presumendo che possano esistere tre modelli metodologici laddove si vada ad insegnare il patrimonio nelle lezioni. Il primo è il modello centrato sullo studente e, pertanto, in esso si impiegano strategie attive di insegnamento e risorse più varie e innovative. Il secondo è quello tradizionale basato sul protagonismo del docente e sull'utilizzo di risorse e strategie quali la lezione frontale e il libro di testo. Il terzo è un modello intermedio in cui, nonostante il docente sia ancora protagonista del processo di insegnamento e apprendimento, si rileva una maggiore interazione e partecipazione degli alunni. Il fatto che si sia ottenuto un 60% nella identificazione dei tre fattori conferma che il questionario è stato realizzato in forma corretta e serve per misurare ciò che ci si prefigge, cioè, conoscere quale approccio e metodologia il corpo docente utilizza al momento in cui va ad insegnare il patrimonio; questo nel contesto della scuola primaria in Agrigento.



**Tabella 3***Varianza totale spiegata*

Fattore	Autovalori iniziali			Somme di carichi al quadrato dell' estrazione			Somme dei carichi al quadrato della rotazione
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	
1	<b>3.406</b>	30.962	30.962	2.889	<b>26.266</b>	26.266	2.816
2	<b>2.030</b>	18.450	49.412	1.526	<b>13.876</b>	40.142	1.481
3	<b>1.206</b>	10.962	<b>60.374</b>	.770	<b>7.000</b>	47.141	1.215
4	.902	9.109	69.483				
5	.842	7.657	77.139				
6	.630	5.731	82.871				
7	.602	5.472	88.343				
8	.393	3.577	91.920				
9	.384	3.492	95.412				
10	.261	2.370	97.782				
11	.244	2.218	100.000				

*Nota. Dati estratti dal software SPSS v.28. Metodo di estrazione dei componenti principali.*

In questa tabella si può vedere che i carichi non si distribuiscono in forma equilibrata tra i tre componenti estratti. Infatti, il secondo (13.9%) ottiene quasi il doppio del terzo (7%) e il primo (26.3%) il doppio del secondo. Pertanto, partendo da questa tabella si può pensare che c'è un numero maggiore di items del questionario che si situano nel primo componente, rispetto agli items che lo fanno nel secondo e nel terzo componente. Per conoscere quali items stanno situati in ciascuno dei componenti si è andati a estrarre la matrice dei componenti con il programma SPSS v.28, che si può vedere nella Tabella 4.

**Tabella 4**  
*Matrice dei componenti*

Items	1	2	3
9.1	-.021	<b>.578</b>	-.352
9.2	<b>.856</b>	-.117	-.088
9.3	.194	.573	-.397
9.4	<b>.836</b>	.030	.005
9.5	<b>.679</b>	-.363	-.108
9.6	<b>.876</b>	-.246	.014
9.7	<b>.818</b>	-.235	.134
9.8	<b>.771</b>	-.287	.282
9.9	<b>.725</b>	-.408	.275
9.10	<b>.807</b>	-.126	.059
10.1	-.308	<b>.484</b>	-.164
10.2	<b>.723</b>	.004	-.193
10.3	<b>.464</b>	.008	-.428
10.4	<b>.573</b>	-.170	-.524
10.5	<b>.831</b>	.004	-.125
10.6	<b>.659</b>	.016	-.085
10.7	<b>.683</b>	-.124	-.468
10.8	<b>.755</b>	-.382	.078
10.9	.251	<b>.687</b>	-.185
10.10	<b>.583</b>	-.381	-.277
11.1	.449	<b>-.565</b>	-.084
11.2	-.243	-.217	<b>.569</b>
11.3	-.136	-.168	<b>.648</b>
11.4	.385	-.243	<b>.646</b>
11.5	<b>.775</b>	.142	-.002
11.6	-.017	<b>.586</b>	-.014
11.7	<b>.561</b>	-.225	.531
11.8	<b>.744</b>	.047	.380
11.9	.391	<b>-.579</b>	.330
11.10	-.108	-.289	<b>.483</b>
11.11	<b>.818</b>	.249	.144
11.12	.285	-.042	<b>.575</b>
12.1	.030	<b>.702</b>	-.196
12.2	-.032	-.333	<b>.676</b>
12.3	<b>.703</b>	.147	.007
13.1	.011	-.223	<b>.618</b>
13.2	<b>.463</b>	.205	.283
13.3	.389	<b>.587</b>	-.111
13.4	.215	.071	<b>.563</b>

*Nota.* Metodo di estrazione: analisi dei componenti principali con il programma SPSS v.28.

Nella tabella 4 si vede la distribuzione degli items tra i tre componenti o fattori estratti. Per la loro appartenenza a uno o all'altro si è selezionato il valore superiore a .4, che è quello che tradizionalmente si impiega in questo tipo di analisi. In questa tabella si conferma il perché nella prova di comunalità l'item 10.3 aveva un valore inferiore a .4. La ragione è che questo item carica in forma simile tanto il fattore uno (.464) quanto il fattore 3 (-.428). È stato lasciato nel fattore 1, poiché il valore è un poco superiore.

Prima di analizzare ciascun fattore sono state realizzate prove complementari per verificare l'affidabilità, mediante un modello di equazioni strutturali (SEM). Gli indici che sono stati calcolati sono la statistica  $\chi^2$ , dato che è un questionario con una scala di risposta tipo Likert, per il quale si consiglia in questi casi realizzare una stima robusta del Chi quadrato, attraverso dei minimi quadrati ponderati (DWLS) (Beaujean, 2014). Inoltre, seguendo le raccomandazioni di Hayduk et al. (2007) sono stati calcolati gli indici di adattamento del modello come i valori TLI (indice di Tucker-Lewis) e CFI (Indice di adattamento comparativo) il RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Questi indici misurano la differenza assoluta tra la struttura delle relazioni del modello teorico proposto e i dati osservati, tenendo conto il numero di indicatori e la consistenza del campione. (Steiger, 1990). Nel loro insieme, i valori ottenuti dimostrano che c'è un buon adattamento dei costrutti del questionario e la struttura teorica.

In concreto, il valore del Chi quadrato è risultato di 329.465, con 27 gradi di libertà e un livello di probabilità vicino allo .0 (.000), e pertanto inferiore a  $p \leq .05$ . Nel caso dell'indice di adattamento assoluto RMSEA, un valore inferiore a .07 un valore inferiore a .07 indica un adattamento adeguato. In questo caso, offre un valore minimo vicino a 0 (000) e un valore massimo di 0,0366101. Pertanto, il coefficiente esprime un adattamento eccellente. Quanto agli indici di adattamento incrementali, il valore TLI è di 0,9266202 e il CFI è di 0,9634380. Entrambi i valori sono prossimi a 1, determinando un adattamento molto buono.

Dopo aver ottenuto questi indici è stato realizzato un modello di equazioni strutturali di tre fattori attraverso il programma AMOS di SPSS v. 28.

In concreto, nella Tabella 5 sono stati rappresentati gli items i cui carichi si appoggiano per il proprio peso sul primo fattore.

**Tabella 5***Items del questionario associati al primo fattore*

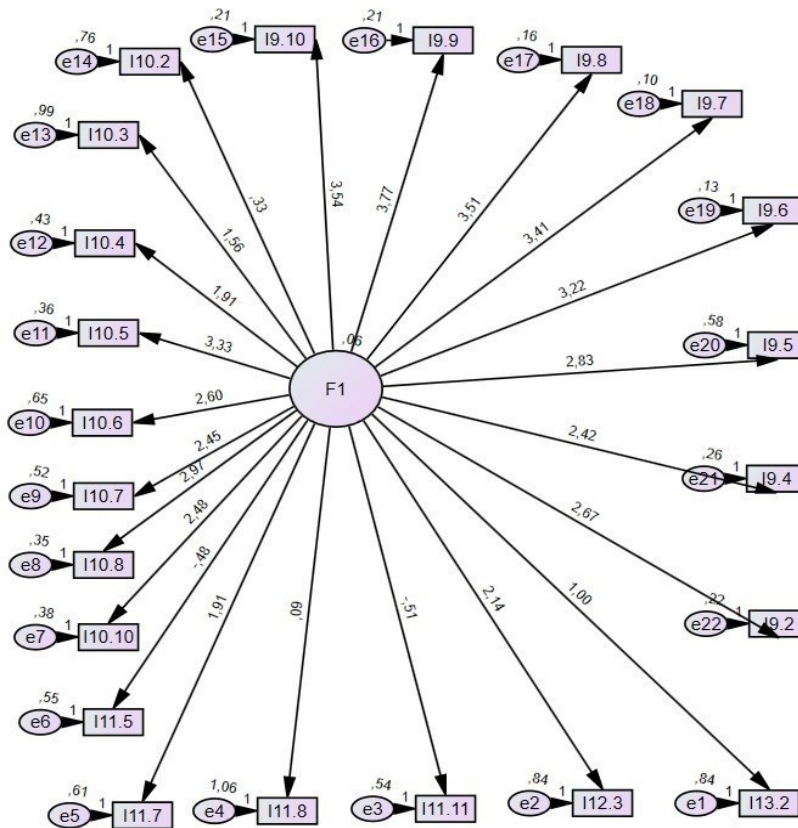
Item	Domanda	Opzione di risposta
9.2	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnamento delle analisi da fonti primarie
9.4	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnamento del cambiamento e la continuità dei processi storici.
9.5	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnare la rilevanza storica di personaggi ed eventi
9.6	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Spiegare la dimensione etica dei fatti storici.
9.7	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnare capire il passato con prospettiva storica.
9.8	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnare ad elaborare un discorso storico (metodo storico).
9.9	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Collegare il passato con il presente.
9.10	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnare consapevolezza storica: spiega le questioni che sono in conflitto attraverso il patrimonio.
10.2	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	(Flipped classroom) classe invertita.
10.3	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	(Role playing) Gioco di ruolo.
10.4	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Dibattito.
10.5	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Apprendimento basato sui problemi.
10.6	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Apprendimento basato su progetti.
10.7	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Ricerca.
10.8	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Insegnare ad analizzare le fonti.
10.10	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Apprendimento collaborativo.
11.5	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Videogiochi.
11.7	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Visite virtuali o risorse multimediali.
11.8	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	App didattiche su cellulare.
11.11	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Giochi.
12.3	Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe?	Attività che aiutano a comprendere il patrimonio come fonte primaria per l'elaborazione di una narrazione storica sul passato livello cognitivo superiore.
13.2	Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti?	Attraverso il lavoro pratico che progetto.

In questa Tabella 5 si può osservare che sono vincolati al fattore 1 tutte le competenze di “pensiero storico” o concetti di secondo ordine segnalati da Seixas e Morton (2013) e Lévesque e Croteau (2020). Dall’altro lato, negli ítems relazionati con i metodi e le strategie si ascrivono al fattore 1 quelli che fomentano la partecipazione attiva degli studenti, come l’apprendimento basato sui problemi, progetti, le ricerche ecc. Tra le risorse incluse nell’item 11 sono vincolati al fattore 1 i giochi e le risorse relazionate con le nuove (app didattiche su cellulare, visite virtuali, videogiochi). Infine, si mette anche in risalto che le attività vincolate a questo fattore sono di livello cognitivo superiore e, in quanto all’á valutazione, si include in questo primo fattore il lavoro pratico attraverso i progetti.

Pertanto, in questo fattore 1 si associano la maggior parte degli ítems che hanno a che vedere con lo sviluppo del pensiero storico attraverso l’insegnamento del patrimonio e l’impiego in classe di strategie partecipative e risorse innovative; anche, in aggiunta, nella costruzione di attività che fomentano un pensiero critico negli studenti attraverso il patrimonio. Questo fattore, sarebbe relazionato con il modello di insegnamento che Trigwell et al. (1994) identificano come l’approccio centrato sugli studenti nel quale si promuove la costruzione spontanea della conoscenza da parte degli studenti, attraverso la partecipazione attiva di questi ultimi al processo di insegnamento e apprendimento.

**Figura 1**

*Modello di equazione strutturale. Fattore 1*



Nella Figura 1 si osserva che gli items che si rapportano maggiormente al modello di approccio centrato sullo studente sono il 9.9 (collegare il passato con il presente) il 9.10 (Insegnare consapevolezza storica: spiega le questioni che sono in conflitto attraverso il patrimonio) e 9.8 (insegnare ad elaborare un discorso storico-metodo storico). Nel caso degli ítems relazionati con le strategiedidattiche, l'item che piú si rapporta al modello è il 10.5 (apprendimento basato sui problemi). In relazione alle risorse è l'item 11.7 (visite virtuali o risorse multimediali). Il tipo di attività relazionata con il patrimonio è l'item 12.3 (attività che aiutano a comprendere il patrimonio come fonte primaria per l'elaborazione di una narrazione storica sul passato livello cognitivo superiore), che corrisponde con un livello cognitivo superiore. Infine, l'item relazionato con il tipo di valutazione è l'item 13.2 (attraverso il lavoro pratico che progetto). Dentro questo modello centrato sullo studente, tenendo conto delle risposte degli intervistati, gli items che meno si rapportano – perché hanno un valore inferiore

a 1 – sono gli items 11.8 (app didattiche su cellulare), 10.2 (flipped classroom/classe invertita), 11.5 (videogiochi) e 11.11 (giochi).

In questa tabella 6 si può osservare che il fattore 2 si vincola con i contenuti, le strategie, le risorse, le attività e gli strumenti di valutazione associati a un modello di insegnamento più tradizionali (Martínez et al., 2006; Merchán, 2011; Miralles e Gómez, 2016). In concreto, l'item 9.1, è vincolato ai contenuti teorici, l'item 10.1 è associato alla lezione frontale, l'item 11.1 è il libro di testo, l'item 12.1, vincolato ad attività con un livello cognitivo basso e l'item 13.3 relazionato con la valutazione degli studenti mediante una prova scritta finale.

**Tabella 6**

*Items del questionario associati al fattore 2*

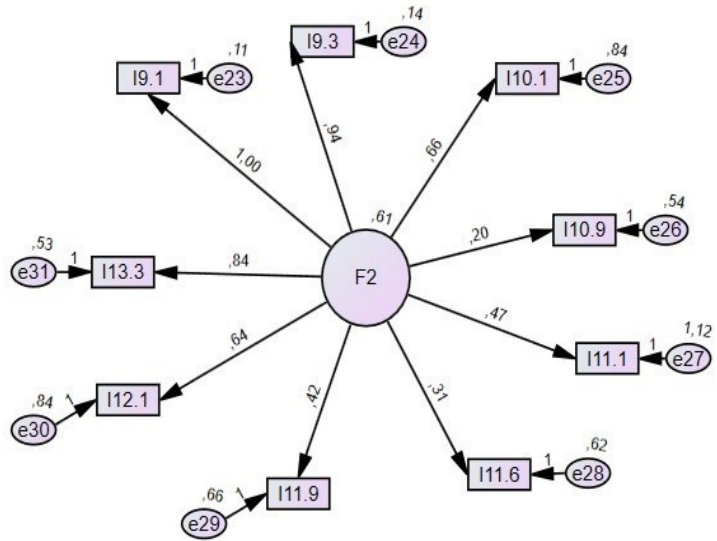
Item	Domanda	Opzione di risposta
9.1	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnamento delle conoscenze (contenuti teorici).
9.3	Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?	Insegnamento della multicausalità e le conseguenze dei fatti.
10.1	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Discorso frontale.
10.9	Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio?	Apprendimento autonomo e individuale.
11.1	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Libro scolastico di Storia.
11.6	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Visite guidate (musei, sito archeologico...).
11.9	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Fotografie.
12.1	Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe?	Attività per descrivere le caratteristiche fondamentali dell'elemento patrimoniale.
13.3	Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti?	Per mezzo di una prova scritta finale (saggio).

Nella Figura 2 si osserva che gli items che più si rapportano al modello di approccio centrato sul docente si situano prossimi al valore 1 sono il 9.1 (insegnamento delle conoscenze), il 9.3 (insegnamento della multicausalità e le conseguenze dei fatti) il 13.3 (valutare per mezzo di una prova scritta finale-saggio). Secondo le risposte degli intervistati, gli items che meno si rapportano al modello sono il 10.9. (apprendimento autonomo e individuale) e l'11.6 (visite guidate ai musei e siti archeologici...).



**Figura 2**

*Modello di equazione strutturale. Fattore 2*



Nella Tabella 7 si può osservare che si vincolano al fattore 3 gli strumenti di valutazione, le risorse e un tipo di attività che caratterizzano un modello di insegnamento intermedio, in funzione delle risposte date dalle persone intervistate. Nelle attività che lavorano sul patrimonio gli alunni devono avere un livello cognitivo intermedio e gli strumenti di valutazione si basano su questionari o domande con risposte tipo test. Le risorse vanno dalle monografie sul patrimonio e documentali, più classici, fino alle risorse nelle quali si produce una maggiore partecipazione degli studenti come il laboratorio.

### Tabella 7

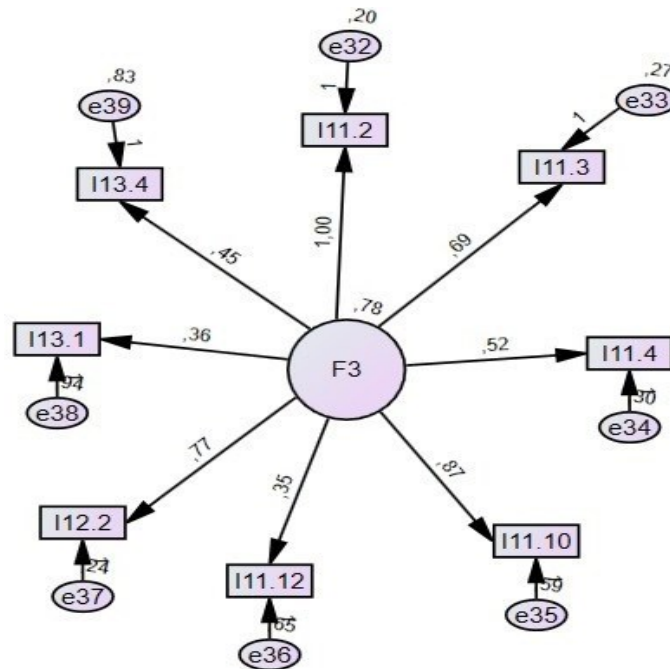
#### *Items del questionario associati al Fattore 3*

Item	Domanda	Opzione di risposta
11.2	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Libri specifici sul patrimonio.
11.3	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	I film.
11.4	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Documentario.
11.10	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Fonti orali.
11.12	Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio?	Laboratori.
12.2	Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe?	Attività per comprendere l'elemento del patrimonio contestualizzandolo nelle sue coordinate spaziali e temporali (livello cognitivo intermedio).
13.1	Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti?	Attraverso gli esercizi del libro di testo.
13.4	Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti?	Attraverso un test scritto (questionario).

Nella Figura 3 si osserva che gli items che più si rapportano al modello di approccio intermedio, centrato sui docenti però con una maggiore partecipazione degli studenti rispetto al modello tradizionale, sono gli items 11.2 (libri specifici sul patrimonio) e 11.10 (fonti orali). Dall'altro lato, secondo le risposte degli intervistati, gli items che meno si rapportano al modello sono l'11.12 (laboratori) e il 13.1 (valutare attraverso gli esercizi del libro di testo).

**Figura 3**

*Modello di equazione strutturale. Fattore 3*



Infine, per la validazione del questionario sono stati selezionati 30 questionari compilati in modo casuale dagli insegnanti partecipanti per eseguire il test Alpha di Cronbach. Questi questionari sono stati separati dal numero totale di questionari compilati dal personale docente (n=132). Il test Alpha di Cronbach è stato eseguito utilizzando SPSS v.28. Questo test è indicato per misurare l'affidabilità dello strumento, sulla base dell'analisi della correlazione dei suoi item (Celina e Campo, 2005).

I valori possibili e la loro classificazione sono:

0-0.2=affidabilità molto bassa.

0.2-0.4= affidabilità bassa.

0.4-0.6= affidabilità moderata.

0.6-0.8= affidabilità buona

0.8-1= affidabilità alta.

I risultati della prova Alfa de Cronbach hanno fornito un valore di 0.942 sul totale degli items del questionario EducPatri.

### **2.2.2. Intervista Scritta ai Cittadini sull'Insegnamento del Patrimonio**

L'intervista è stata disegnata in relazione all'obiettivo 7 della tesi dottorale: analizzare il livello di conoscenza sul patrimonio di Agrigento nella percezione dei suoi cittadini.

La raccolta di dati attraverso intervista è una delle tecniche maggiormente utilizzate nella ricerca sociale qualitativa. Essenzialmente possiamo individuare tre tipologie di intervista:

1. Intervista strutturata.
2. Intervista semi-strutturata.
3. Intervista non strutturata.

Gill et al. (2008) considerano le interviste strutturate "essenzialmente come un questionario somministrato verbalmente, in cui viene posta una lista di domande predeterminate, con poca o nessuna variazione e senza possibilità di rispondere a domande che meritano un'ulteriore elaborazione" (p. 291). Le interviste non strutturate, al contrario, si caratterizzano per il fatto che non sono espressione di teorie o idee preconcepite e vengono eseguite senza una organizzazione schematica, lasciando all'intervistato un'ampia libertà di espressione. Infine, le interviste semi-strutturate si pongono come una mistura tra le due precedenti tipologie, in quanto la strutturazione è limitata a domande guida che aiutano l'esplorazione dell'oggetto, ma non vincolano l'intervistatore e l'intervistato come nel caso dell'intervista strutturata.

È importante notare che l'intervista, nelle sue tre forme, si propone come un metodo di indagine che aspira a comprendere in maniera profonda un determinato argomento, indagando in maniera diretta i punti di vista, il comportamento e le esperienze di particolari individui. In tal modo, la comprensione del fenomeno risulta più approfondita rispetto al semplice rilevamento di dati attraverso questionario, proprio della ricerca quantitativa. Tuttavia, occorre precisare che l'intervista deve rispondere a criteri ben definiti e deve essere organizzata e condotta in modo esperto dal ricercatore. A tal proposito, Barbour e Schostak (2005) notano che la nostra percezione di

intervista potrebbe essere inficiata dal senso comune del termine, che viene propagandato soprattutto nei media. In particolare:

- Nelle nostre visioni di interviste sono implicite una serie di concetti chiave che hanno un impatto fondamentale sulla loro utilità come metodi per essere impiegati dai ricercatori.
- La "confusione" degli incontri con gli altri.
- Le "esibizioni" di coloro che sono impegnati in comunicazione.
- Il livello di "impegno" per essere coinvolti comunicazione.
- Verità.
- Realtà.
- Sospetto.
- Le agende nascoste in gioco.
- Le tattiche e le strategie utilizzate per "dissotterrare" informazione (p. 41).

Pertanto, risulta opportuno fare bene attenzione a calibrare e condurre le interviste tenendo conto di queste possibili interferenze del senso comune e invece focalizzarsi su un'indagine che abbia al centro l'investigazione di un fenomeno in termini scientifici. Per la nostra ricerca abbiamo utilizzato una tecnica di intervista semi-strutturata, finalizzata all'indagine delle percezioni e delle convinzioni che i docenti di storia hanno riguardo tutta una serie di questioni e problematiche che possono favorire o limitare un'efficace e proficua didattica della storia attraverso lo studio del patrimonio artistico della Sicilia. In una successiva e apposita sezione forniremo una descrizione di questo strumento ed una spiegazione della tecnica di conduzione.

**Tabella 8***Categorie associate alle domande dell'intervista*

Obiettivo specifico	Categoria	Domanda dell'intervista
O7. Analizzare il livello di conoscenza che esiste riguardo al patrimonio di Agrigento, nella percezione dei suoi cittadini.	<p>Livello di conoscenza dei cittadini sul patrimonio di Agrigento.</p> <p>Proposte di miglioramento che provengono dai cittadini di Agrigento sull'insegnamento del patrimonio locale.</p> <p>Prospettiva dei cittadini di Agrigento sull'importanza del patrimonio locale.</p>	<p>1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino? Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?</p> <p>2. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?</p> <p>3. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini (6-11 anni) di Agrigento sul patrimonio locale? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?</p> <p>4. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?</p> <p>5. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini?</p> <p>6. Infine, perché pensi sia importante conoscere il patrimonio locale?</p>

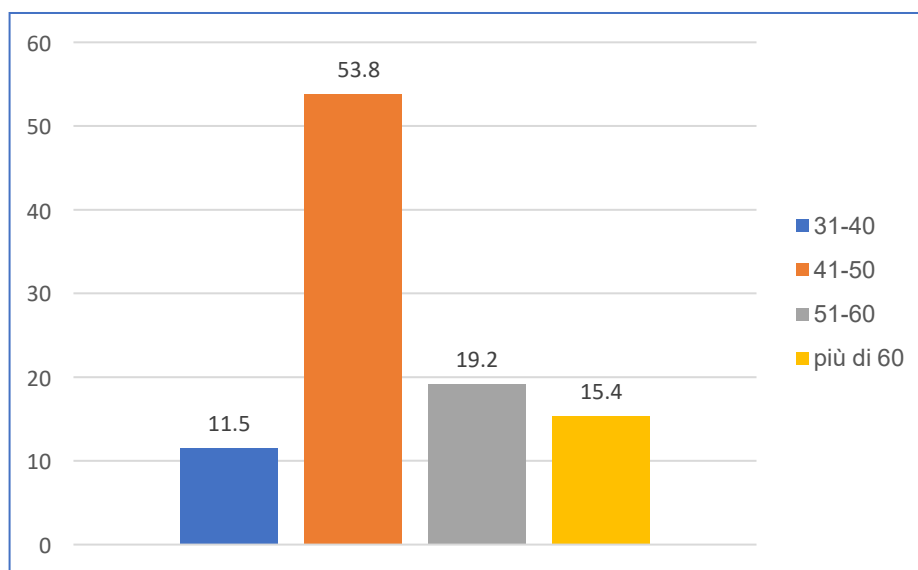
## 2.3. Partecipanti

### 2.3.1. Partecipanti al Questionario EducPatri

Per il questionario è stato selezionato un campione di convenienza formato da docenti in attività che impartiscono lezioni di Storia nella regione italiana di Sicilia. Il totale dei docenti che hanno partecipato allo studio quantitativo è di 132 docenti di cui 30 (22.7%) maschi e 102 femmine (77.3%), con un range di età che può essere osservato nella Figura 4. Di questo campione totale sono stati selezionati 30 questionari per la prova Alfa de Cronbach. Pertanto, le analisi per la tesi dottorale sono state realizzate su un campione finale di 102 partecipanti (15 uomini e 87 donne).

**Figura 4**

*Composizione campione per età*



### 2.3.2. Partecipanti alle Interviste

Per le interviste sono stati selezionati 7 cittadini di cui 4 (3 maschi) sono soggetti istituzionali (professionisti che operano in enti e istituzioni pubbliche, ecclesiastiche e del terzo settore) e anche ci sono 3 studenti di cui 2 femmine ed un maschio con un'età media di 10 anni (Appendice V). È un campione di convenienza.

## 2.4. Procedimento dell'Investigazione e Cronoprogramma

La tesi dottorale è stata realizzata nei tempi scansionati nelle seguenti fasi:

- Fase 1: fissazione degli obiettivi della tesi dottorale, elaborazione della parte teorica, disegno e validazione degli strumenti di raccolta delle informazioni (Primo anno).
- Fase 2: disegno e validazione dello strumento di raccolta delle informazioni (questionario e trama dell'intervista) e raccolta dei dati (secondo e terzo anno). Per questa fase si è resa necessaria una dilungazione dei tempi in due anni, causa pandemia Covid 19.
- Fase 3: analisi dei risultati derivati dal questionario e le interviste e disegno della proposta didattica (quarto anno).
- Fase 4: redazione dei capitoli "Discussione", "Introduzione" e "Conclusioni" (quinto anno).

I dati quantitativi rilevati attraverso un questionario strutturato realizzato *ad hoc* per il presente lavoro sono analizzati attraverso tecniche descrittive, inferenziali e analisi di cluster utilizzando i software SPSS y SPSS AMOS di IBM v. 28.

I dati qualitativi delle interviste sono analizzati attraverso la tecnica della *Thematic Analysis*. Si tratta di una tecnica di analisi qualitativa che, pur avendo una rigorosa metodologia, risulta molto flessibile dal punto di vista teoretico e quindi si adatta bene all'utilizzo da parte di ricercatori (ad es. studenti di dottorato) che iniziano a familiarizzare con l'analisi dei dati. In accordo con essa, i dati trascritti sono innanzitutto letti con attenzione più volte e progressivamente sono apportate note, utilizzando lo strumento "commenti" del programma Word. In seguito, inizierà la fase di codifica (*coding*) e di estrazione di alcuni frammenti di dati considerati rilevanti per la codifica. Per questo scopo è stato utilizzato il programma ATLAS.ti. Successivamente si passerà alla fase di analisi e interpretazione dei dati.



### 3. Risultati della Ricerca

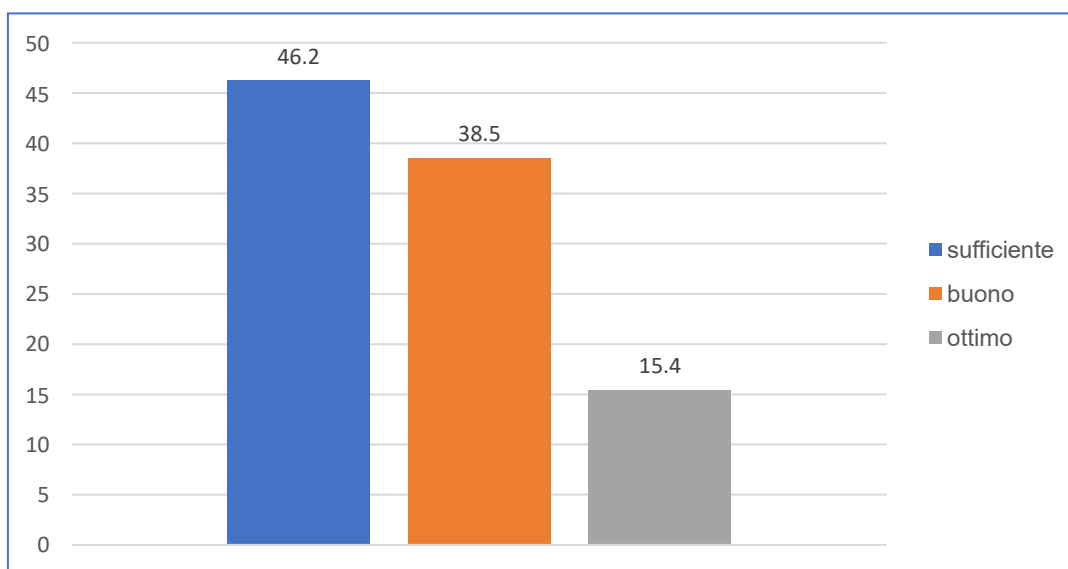
#### 3.1. Risultati Derivati dall'Obiettivo 1

*O1. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sul livello di conoscenza del patrimonio di Agrigento e sulla loro formazione didattica per l'insegnamento del patrimonio.*

Le Figure 5 e 6 riportano i risultati degli items relazionati con questi obiettivi. In particolare, nella Figura 5 possiamo osservare il livello auto-percepito di conoscenza del patrimonio regionale nel campione di docenti presi in esame. Soltanto un 15.4% di docenti dichiara di avere una conoscenza ottima del patrimonio regionale, mentre la maggioranza dei docenti (46.2%) dichiara di avere una conoscenza sufficiente dell'immenso patrimonio culturale della regione Sicilia.

**Figura 5**

*Conoscenza sul patrimonio regionale*



## Tabella 9

### Conoscenza sul patrimonio regionale tra sessi

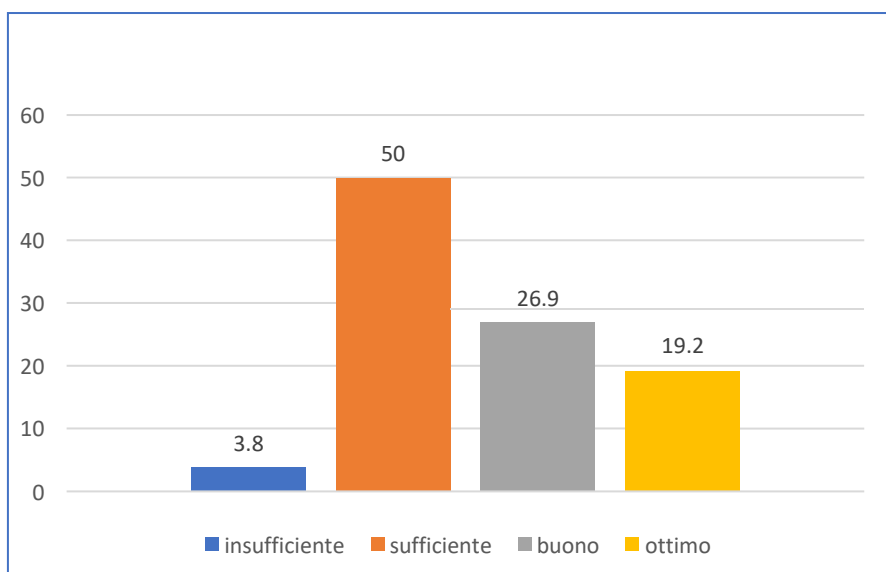
Variabile	Z	Sig.*
Conoscenza sul patrimonio regionale	-2.667	.008

Nota. \* $p < .05$

Nella Tabella 9 troviamo i risultati del test U di Mann-Whitney per ciò che concerne la differenza tra i sessi sulla conoscenza del patrimonio regionale. I risultati mostrano che esistono differenze significative tra i sessi. Per i maschi il valore della moda è 5 e per le femmine il valore è 3. I risultati della prova H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 1) denotano la non presenza di differenze significative in funzione dell'età ( $p=.259$ ). Nella Figura 6 possiamo osservare, invece, le percentuali relative alla formazione ricevuta dagli insegnanti sul patrimonio artistico-culturale della regione Sicilia. Anche in questo caso rileviamo che la maggioranza degli intervistati (50%) dichiara di aver ricevuto una formazione sufficiente su ciò che concerne il patrimonio, mentre solo il 15.4% dichiara di aver ricevuto una formazione ottimale.

## Figura 6

### Formazione nell'educazione al patrimonio



**Tabella 10***Formazione docenti educazione al patrimonio*

Variabile	Z	Sig.*
Formazione nell'educazione al patrimonio	-2.837	.005

*Nota. \*p <.05*

Nella Tabella 10 osserviamo i risultati della prova U di Mann-Whitney. Si rilevano differenze statisticamente significative in relazione al sesso. Per i maschi il valore della moda è 5 e per le femmine il valore è 3. Dalla prova H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 2) non si rilevano differenze significative in funzione dell'età ( $p=.338$ ).

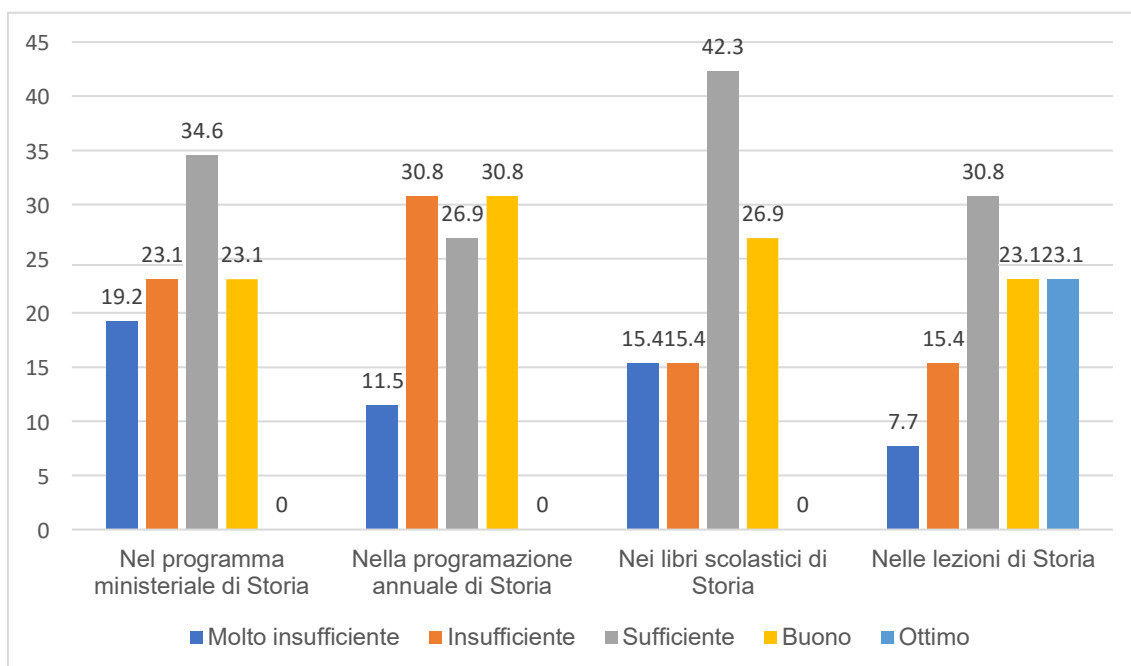
### **3.2. Risultati Derivati dall'Obiettivo 2**

*O2. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sulla presenza del patrimonio a diversi livelli curricolari (programma ministeriale di Storia, programmazione annuale di Storia, libri scolastici di Storia e lezioni di Storia).*

Nella Figura 7 abbiamo rappresentato il livello di presenza del patrimonio universale nei diversi ambiti e strumenti di insegnamento della storia. Possiamo osservare che, in linea generale, si registra un livello sufficiente. Tuttavia, vediamo che quasi un 20% di docenti considera molto insufficiente il livello di presenza del patrimonio nel programma ministeriale. Più del 30% considera invece insufficiente il livello di presenza del patrimonio nella programmazione annuale del docente di storia, a fronte di una percentuale simile che la considera buona; positiva, invece risulta essere la presenza del patrimonio nei libri di testo, con un 26.9% di docenti che la considera buona. Ancor più evidente in senso positivo risulta essere il livello di presenza del patrimonio nelle lezioni di storia, con un 23.1% che la giudica ottima e un 23.1% che la considera buona.

**Figura 7**

*Livello di presenza del patrimonio universale nei diversi ambiti e strumenti di insegnamento della storia*



**Tabella 11**

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sulla presenza patrimonio universale (PU)*

Variabile	Z	Sig.*
(PU) Nel programma ministeriale di storia	-.474	.635
(PU) Nella programmazione annuale di storia	-.053	.958
(PU) Nei libri scolastici di storia	-.910	.363
(PU) Nelle Lezioni di storia	-.627	.531

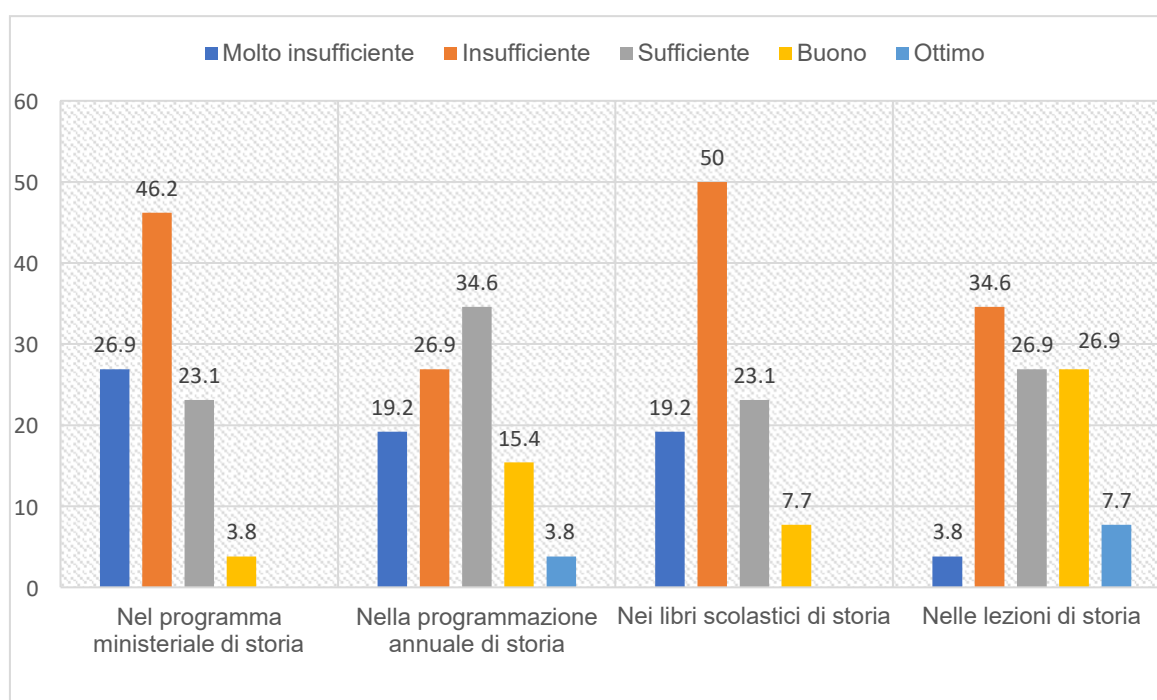
Nota. \* $p < .05$

Nella Tabella 11 troviamo i risultati del test per ciò che concerne la differenza tra i sessi sulla presenza del patrimonio universale nei programmi ministeriali e annuali, nei libri scolastici e nelle lezioni di storia. Per i maschi il valore della moda è 4 e per le femmine il valore è 3. La prova U di Mann-Whitney non ha rilevato differenze significative. La prova H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 3), invece, ha denotato differenze statisticamente significative in funzione all'età dei docenti in relazione ai programmi annuali ( $p < .001$ ), ai libri di testo ( $p < .001$ ) e alle

lezioni di storia ( $p < .037$ ). Le differenze sono tra gli insegnanti di 50-60 anni e quelli più giovani. Per i primi, la presenza di patrimonio è buona (il valore della moda è 4) e per i secondi, la presenza di patrimonio è sufficiente, in questo caso il valore della moda è 3. Nella Figura 8 osserviamo le percentuali relative al livello di presenza del patrimonio regionale nei diversi ambiti e strumenti di insegnamento della storia.

**Figura 8**

*Livello di presenza del patrimonio regionale nei diversi ambiti e strumenti di insegnamento della storia*



Notiamo innanzitutto, che più del 45% dei docenti intervistati considera insufficiente la presenza del patrimonio regionale nel programma ministeriale di storia; e ben il 26.9% lo considera molto insufficiente. Solo un 3.8% lo considera buono. Nella programmazione annuale di storia il livello di presenza del patrimonio regionale viene considerato molto insufficiente dal 19.2% e insufficiente dal 26.9% dei docenti. Solo un 3.8% lo considera buono. Riguardo ai libri di testo il 50% considera insufficiente la presenza del patrimonio regionale e il 7.7% buono. Nelle lezioni di storia, invece, il 26.9% considera buono il livello

di presenza del patrimonio regionale a fronte del 34.6% che lo considera insufficiente.

Nella Tabella 12 possiamo osservare i risultati del test U di Mann-Whitney. Differenze significative in funzione del sesso sono state rilevate per ciò che concerne la programmazione annuale di storia e i libri scolastici. Per i maschi il valore della moda è 4 e per le femmine il valore è 2. Differenze significative in funzione dell'età sono state riscontrate solo per la presenza nella programmazione annuale di storia, così come evidenziato dalla prova H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 4). Le differenze sono tra gli insegnanti di 50-60 anni e quelli più giovani. Per i primi, la presenza del patrimonio è sufficiente ( $Mo=3$ ) e per i secondi, la presenza del patrimonio è insufficiente ( $Mo=2$ ) o molto insufficiente ( $Mo=1$ ).

### **Tabella 12**

*Confronto (U di Mann Whitney) tra i sessi sulla presenza del patrimonio regionale (PR)*

Variabile	Z	Sig.*
(PR) Nel programma ministeriale di storia	-.707	.480
(PR) Nella programmazione annuale di storia	-2.053	.040
(PR) Nei libri scolastici di storia	-2.358	.018
(PR) Nelle lezioni di storia	-1.534	.125

*Nota. \*p <.05*

### **3.3. Risultati Derivati dall'Obiettivo 3**

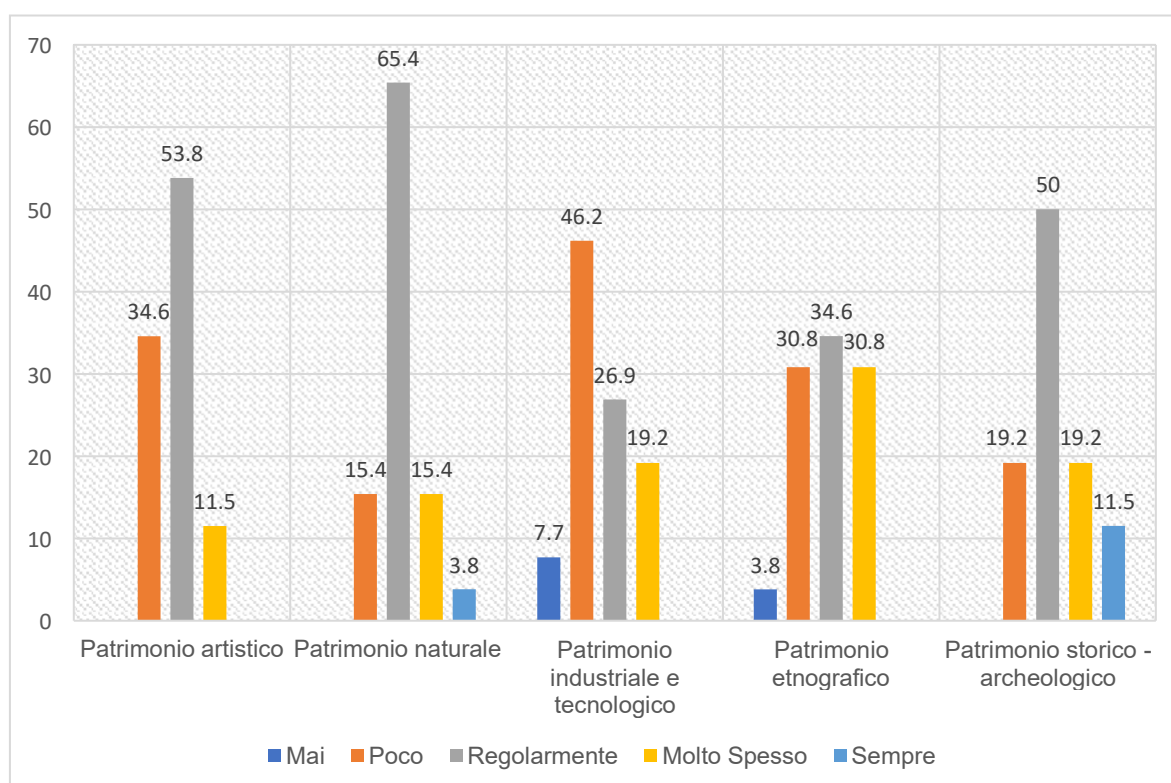
*O3. Analizzare i contenuti e le abilità di pensiero relazionato con il patrimonio che insegnano i docenti del primo ciclo di istruzione.*

Nella Figura 9 osserviamo il diverso livello di insegnamento del patrimonio relativamente alle diverse tipologie dello stesso. Osserviamo che viene regolarmente insegnato il patrimonio artistico per un 53.8%, per un 50% il patrimonio storico-archeologico e per il 65.4% il patrimonio naturale; mentre percentuali inferiori si registrano nei casi del patrimonio industriale-tecnologico e

in quello etnografico. La Tabella 13 ci mostra i risultati per ciò che concerne l'insegnamento delle diverse tipologie di patrimonio. E' stata ritrovata significatività per tutte le tipologie, tranne che per il patrimonio artistico. Per gli uomini il valore della moda è 4 e per le donne il valore della moda è 3. Riguardo alle differenze di età, significatività è risultata dalla prova di H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 5) per tutte le varibile, tranne che per quella denominata "patrimonio storico archeologico". Le differenze sono tra gli insegnanti di 50-60 anni e quelli più giovani. Per i primi, la presenza di patrimonio naturale e artistico è sufficiente (Mo=3) e per i secondi, la presenza di questi tipi di patrimonio è insufficiente (Mo=2) o molto insufficiente (Mo=1).

**Figura 9**

*Livello di insegnamento delle tipologie di patrimonio nella classe di Storia*



**Tabella 13**

*Confronto (U di Mann-Whitney) tra i sessi sull'insegnamento delle diverse tipologie di patrimonio*

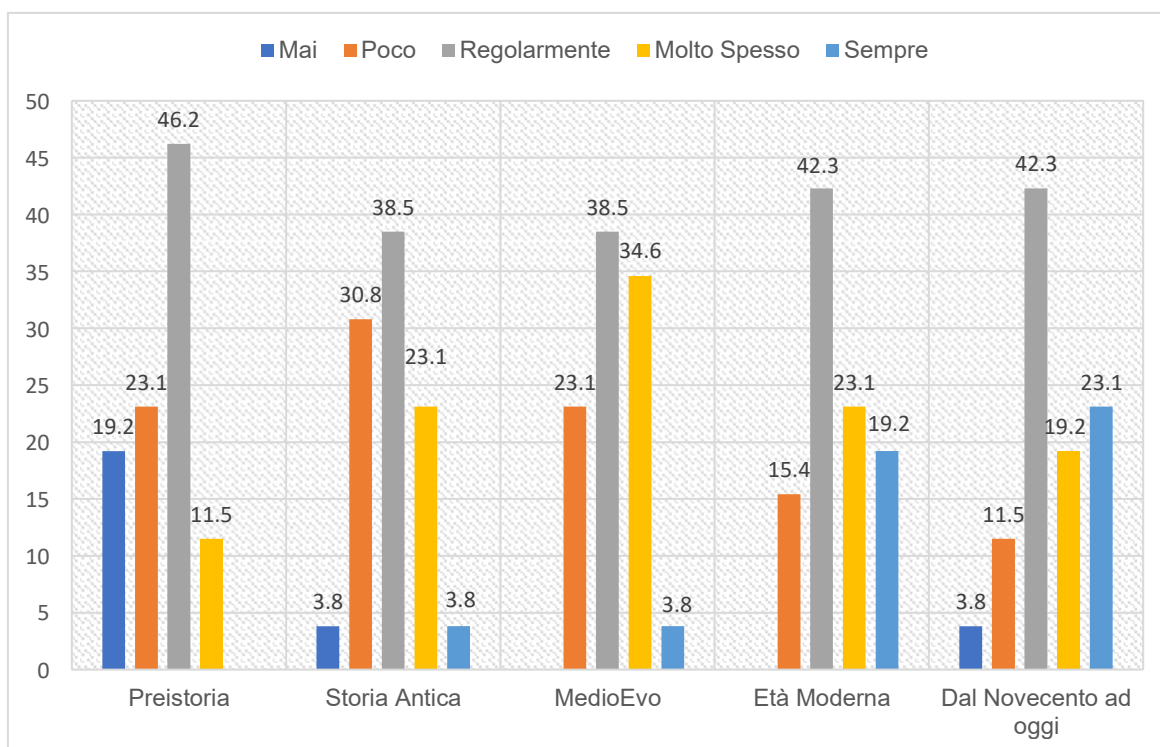
Variabile	Z	Sig.*
Patrimonio artistico	-1.020	.308
Patrimonio naturale	-3.543	.000
Patrimonio industriale e tecnologico	-2.223	.026
Patrimonio immateriale	-2.940	.003
Patrimonio storico-archeologico	-3.173	.002

*Nota. \*p < .05*

Nella Figura 10 osserviamo il livello di insegnamento del patrimonio in relazione alle diverse periodizzazioni storiche. Ciò che colpisce particolarmente è la bassissima percentuale (3.8%) di livello massimo di insegnamento del patrimonio per ciò che concerne la storia antica nella terra della Magna Grecia.

**Figura 10**

*Livello insegnamento patrimonio legato alle diverse periodizzazioni storiche*





La Tabella 14 ci informa su eventuali differenze di genere per ciò che concerne l'insegnamento del patrimonio nei diversi periodi storici. Nell'item relativo alla storia antica, il valore della moda per gli uomini è 3 e per le donne è 2. D'altra parte, nell'item relativo al patrimonio medievale, la risposta degli uomini è 2 e quella delle donne è 3. La prova H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 6) ha rilevato differenze significative in funzione dell'età per ciò che concerne la "Preistoria" ( $p=.031$ ), la "Storia Antica" ( $p=.021$ ) e la "Storia Moderna" ( $p=.016$ ). Nella fascia di età compresa tra i 30 e i 40 anni, i valori della modalità sono più bassi rispetto alle altre fasce di età. Nel primo caso, il valore della modalità è 2 in relazione al patrimonio legato all'età moderna, mentre in relazione alla preistoria e alla storia antica il valore è 3 nel gruppo di età 30-40 anni e  $M_o=4$  nel resto dei gruppi di età.

#### **Tabella 14**

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sull'insegnamento del patrimonio in relazione ai diversi periodi storici*

Variabile	Z	Sig.*
Preistoria	-1.567	.117
Storia antica	-1.175	.040
Storia medievale	-.538	.091
Storia moderna	-.908	.364
Novecento ad oggi	-.800	.423

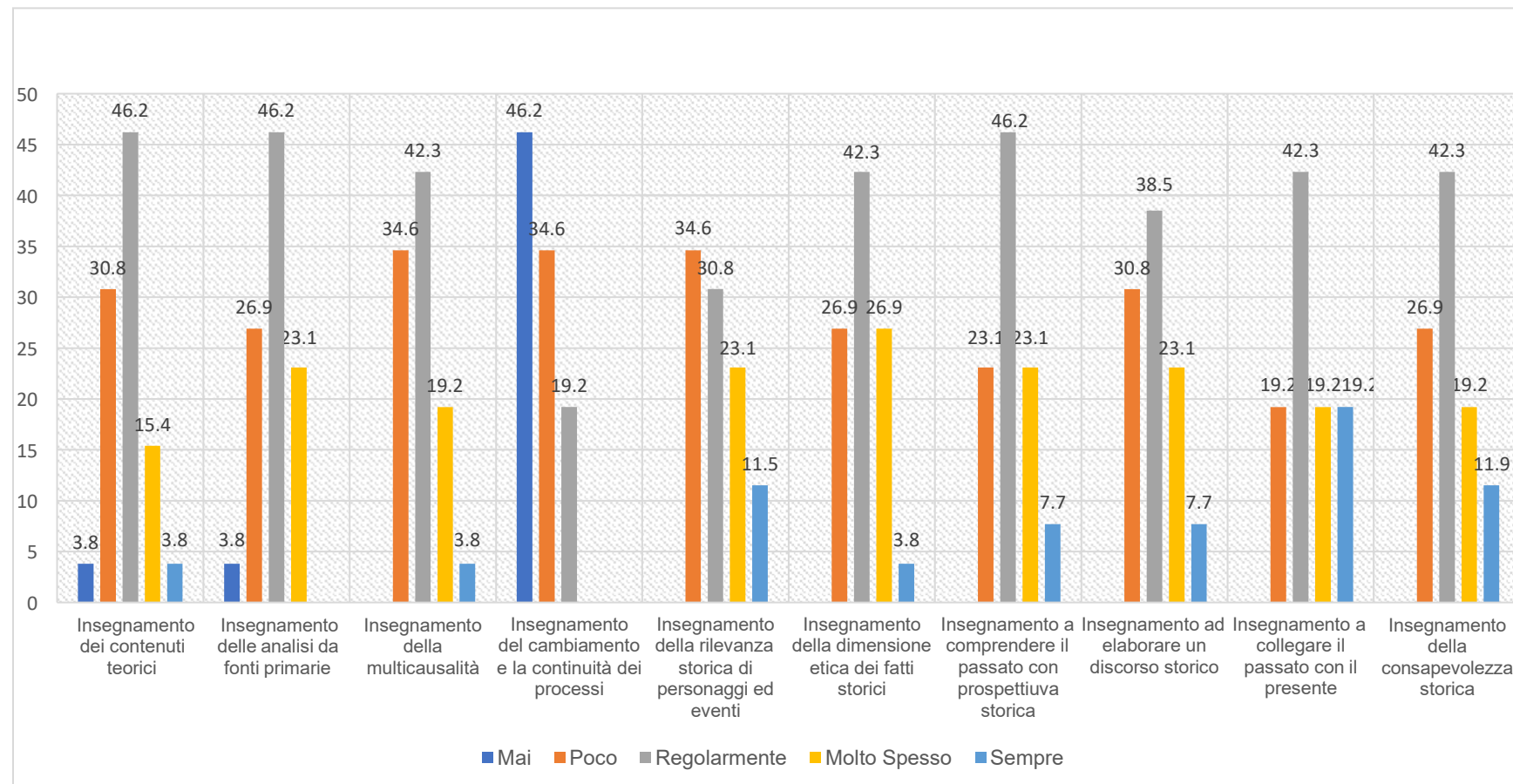
*Nota.* \* $p < .05$

Nella Figura 11 osserviamo quali tipologie di contenuti vengono veicolati attraverso l'insegnamento del patrimonio durante le lezioni di storia. In generale, si rileva una frequenza regolare di insegnamento dei diversi contenuti nelle classi di storia. L'insegnamento dei contenuti teorici ha valori di frequenza elevati (regolarmente e molto spesso), così come la competenza di analizzare le fonti primarie. D'altra parte, la competenza meno insegnata in classe è quella del cambiamento e della continuità dei processi e degli eventi storici. Per gli insegnanti intervistati l'insegnamento del patrimonio non favorisce mai l'acquisizione di questo contenuto (46.2% dei casi). Infine, al contrario, gli

insegnanti ritengono nel 42.3% dei casi che l'insegnamento del patrimonio diviene regolarmente utile per lo sviluppo della consapevolezza storica.

**Figura 11**

*Tipologia di contenuti trasmessa attraverso l'insegnamento del patrimonio*



Le Tabelle 15 e 16 ci mostrano i risultati relativi alle differenze di genere per ciò che concerne l'insegnamento delle competenze storiche attraverso il patrimonio. Non sono state riscontrate differenze significative. Per ciò che concerne l'età differenze significative sono state rilevate dalla prova H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 8) per i seguenti contenuti: insegnamento dei contenuti teorici; insegnamento delle analisi da fonti primarie; insegnamento della multicausalità e insegnamento della rilevanza storica di personaggi ed eventi. Le differenze sono tra gli insegnanti di 30-40 anni e quelli più grandi. Per i primi, la presenza dell'insegnamento delle competenze attraverso il patrimonio è più frequente (Mo=4) e per i secondi (età 50-più di 60), la presenza dell'insegnamento di queste competenze è meno frequente (Mo=3).

### **Tabella 15**

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sull'insegnamento di competenze storiche attraverso il patrimonio*

Variabile	Z	Sig.
Insegnamento dei contenuti teorici	-.054	.957
Insegnamento delle analisi da fonti primarie	-.109	.931
Insegnamento della multicausalità	-.217	.828
Insegnamento del cambiamento e la continuità dei processi	-.769	.442
Insegnamento della rilevanza storica di personaggi ed eventi	-.159	.874

*Nota.* \* $p < .05$

### **Tabella 16**

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sull'insegnamento di competenze storiche attraverso il patrimonio*

Variabile	Z	Sig.*
Insegnamento della dimensione etica nei fatti storici	-.755	.450
Insegnamento a comprendere il passato con prospettiva storica	.000	1.000
Insegnamento ad elaborare un discorso storico	-.214	.831
Insegnamento a collegare il passato con il presente	.000	1.000
Insegnamento della consapevolezza storica	.,429	.668

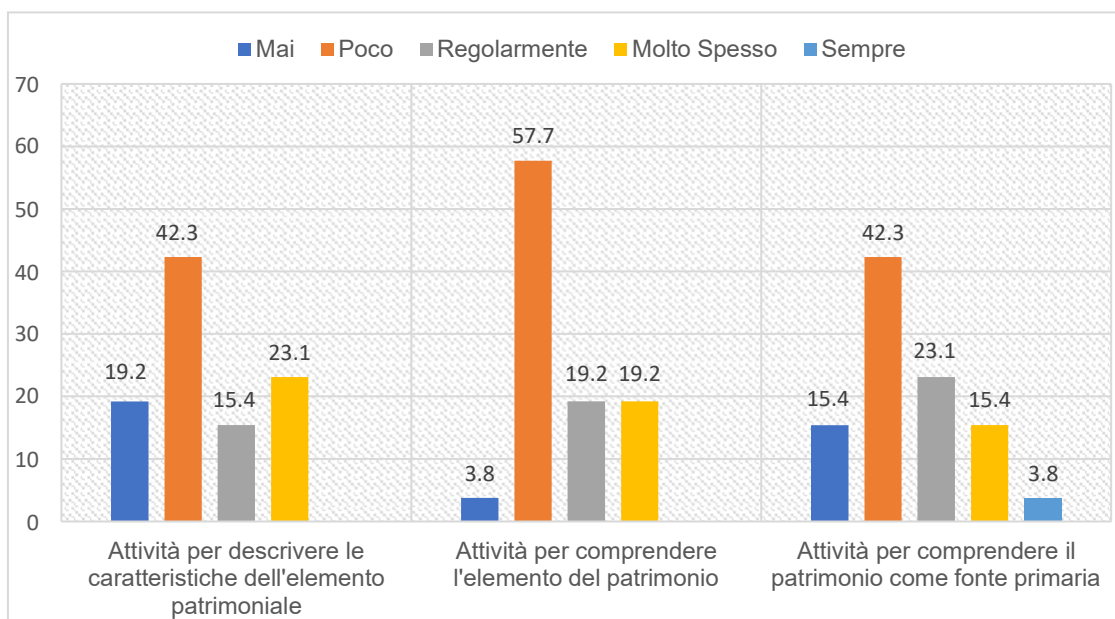
*Nota.* \* $p < .05$

### 3.4. Risultati Derivati dall'Obiettivo 4

O4. Analizzare la metodologia didattica che usa il personale docente per l'insegnamento del patrimonio (metodi, strategie, risorse e tipologie di attività).

**Figura 12**

*Livello di attività svolte in classe per l'insegnamento del patrimonio*



Nella Figura 12 possiamo osservare il livello delle diverse attività che vengono svolte in classe per l'insegnamento del patrimonio. In linea generale, prevale una poca attenzione nelle tre tipologie di attività per ciò che concerne l'insegnamento del patrimonio. Tra tutti, quella con le percentuali più distribuite è il primo livello (descrizione delle caratteristiche patrimoniali), che offre anche una frequenza del valore "sempre" del 19.2%. Questi risultati sono facilmente comprensibili e spiegabili nel contesto della scuola italiana per una serie di ragioni che vedremo in sede di discussione. La Tabella 17 mostra i risultati relativi alle tipologie di attività realizzate per lavorare sul patrimonio. Per tutte le tre tipologie esistono differenze significative in funzione del sesso. Nei tre item relativi ai tipi di attività in base al livello cognitivo, si riscontra un'ampia diversità nella moda, a seconda che siano gli uomini a rispondere ( $M_o=4$ ) o le donne ( $M_o=2$ ). Dalla prova H di Kruskal Wallis (Appendice VI. Tabella 7), invece non sono risultate differenze significative in funzione dell'età.

**Tabella 17**

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sul tipo di attività realizzate per lavorare sul patrimonio*

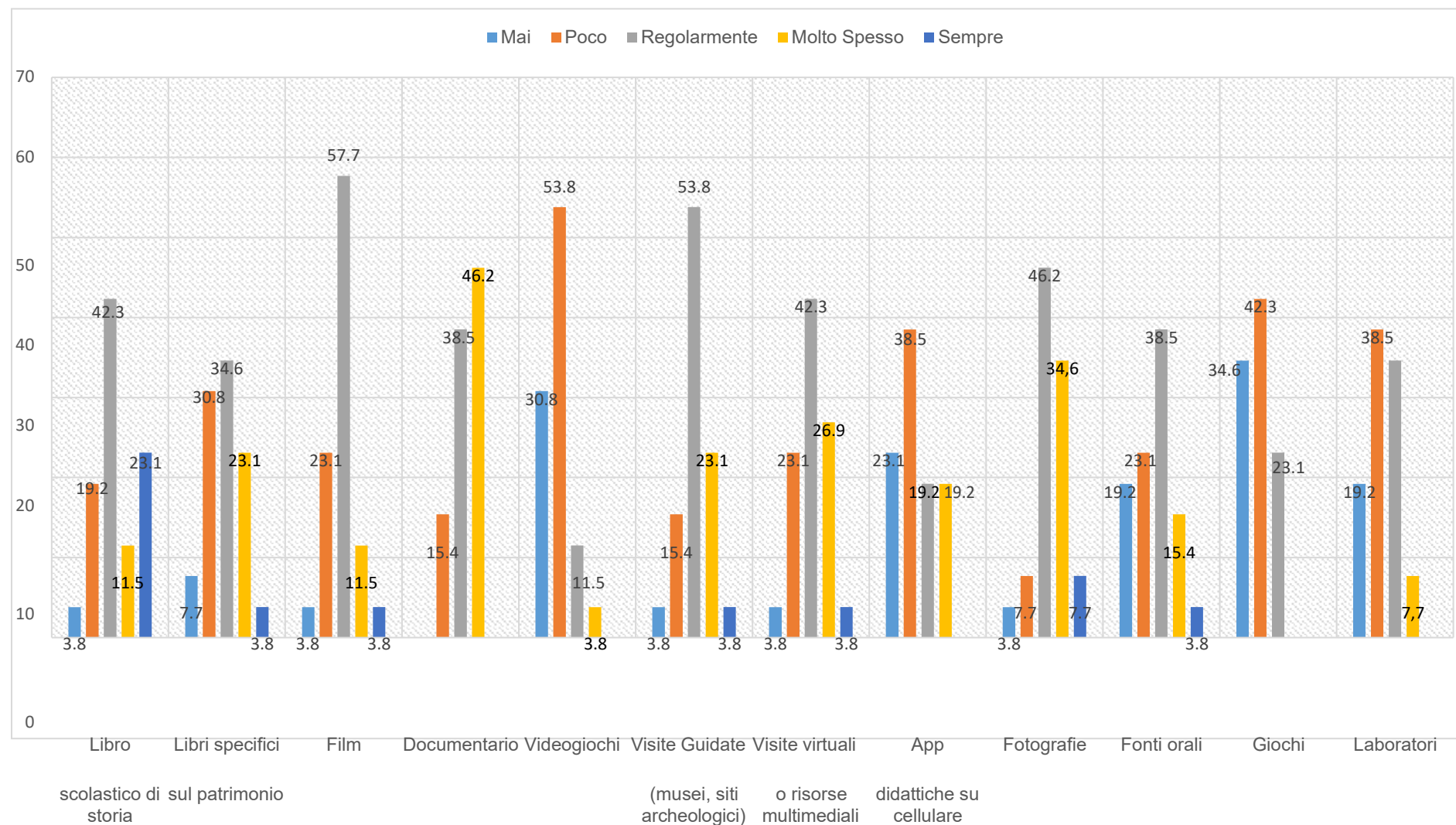
Variabile	Z	Sig.*
Attività per descrivere le caratteristiche fondamentali del patrimonio	-2.938	.003
Attività per comprendere l'elemento patrimoniale nel suo contesto	-2.505	.012
Attività che aiutano a comprendere il patrimonio come fonte primaria	-2.293	.022

*Nota. \*p <.05*

La Figura 13 ci mostra con quale frequenza vengono usate le diverse tipologie di risorse didattiche per insegnare il patrimonio. Ci permettiamo di rilevare, però, come la risorsa da potenziare in maniera sostanziale sia il laboratorio. Inoltre, la risorsa con la percentuale più alta nella categoria di frequenza "sempre" è il libro di testo (23,1%). L'insegnamento della storia con il patrimonio non può fare a meno di due risorse: l'uscita sul territorio e il laboratorio, per l'appunto. E' lì che tutte le altre tipologie di risorse (film, documentari ecc.) trovano il loro spazio naturale di elezione e utilizzo. Le due risorse meno utilizzate sono quelle tecnologiche, come le applicazioni mobili e i tour virtuali, e quelle multimediali.

**Figura 13**

*Tipologia di risorse didattiche usate per insegnare il patrimonio*



La Tabella 18 si riferisce alle differenze di genere sull'uso degli strumenti per insegnare il patrimonio. Significatività è stata rilevata solo per il libro specifico sul patrimonio e il documentario. Per entrambi gli item il valore di moda per gli uomini è 4, mentre per le donne il valore di moda è 3. Differenze significative in funzione dell'età sono state evidenziate dalla prova H di Kruskal-Wallis (Appendice VI. Tabella 9) per i seguenti strumenti utilizzati dai docenti per l'insegnamento del patrimonio: libro scolastico ( $p < .001$ ), libri specifici ( $p = .028$ ), film ( $p < .001$ ), e videogiochi ( $p < .001$ ). Le differenze sono tra insegnanti più giovani (30-40 e 40-50) e più grandi, 50-60 e oltre 60. Nel caso dei libri di testo, essi sono più utilizzati dagli insegnanti più grandi ( $Mo=5$ ), mentre sono meno utilizzati dagli insegnanti più giovani ( $Mo=3$ ). Le differenze nella moda per le altre due risorse (film e videogiochi) sono minori, con una differenza di un punto nel valore della moda. Nel gruppo di età più giovane, queste risorse sono utilizzate regolarmente ( $Mo=3$ ), mentre nel gruppo di età più avanzata sono utilizzate poco ( $Mo=2$ ).

### Tabella 18

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sull'uso di diversi strumenti per l'insegnamento del patrimonio*

<i>Items</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.*</i>
1. Libro scolastico	-.1713	.087
2. Libro specifico su patrimonio	-.3868	.000
3. Film	-.512	.609
4. Documentario	-.2058	.040
5. Videogiochi	-.780	.435
6. Visite guidate, musei, sito archeologico	-.1737	.082
7. Visite virtuali o risorse multimediali	-.1475	.140
8. App didattiche su cellulare	-.909	.363
9. Fotografie	-.698	.485
10. Fonti orali	-1.698	.089
11. Giochi	-.628	.530
12. Laboratorio di storia	-.255	.799

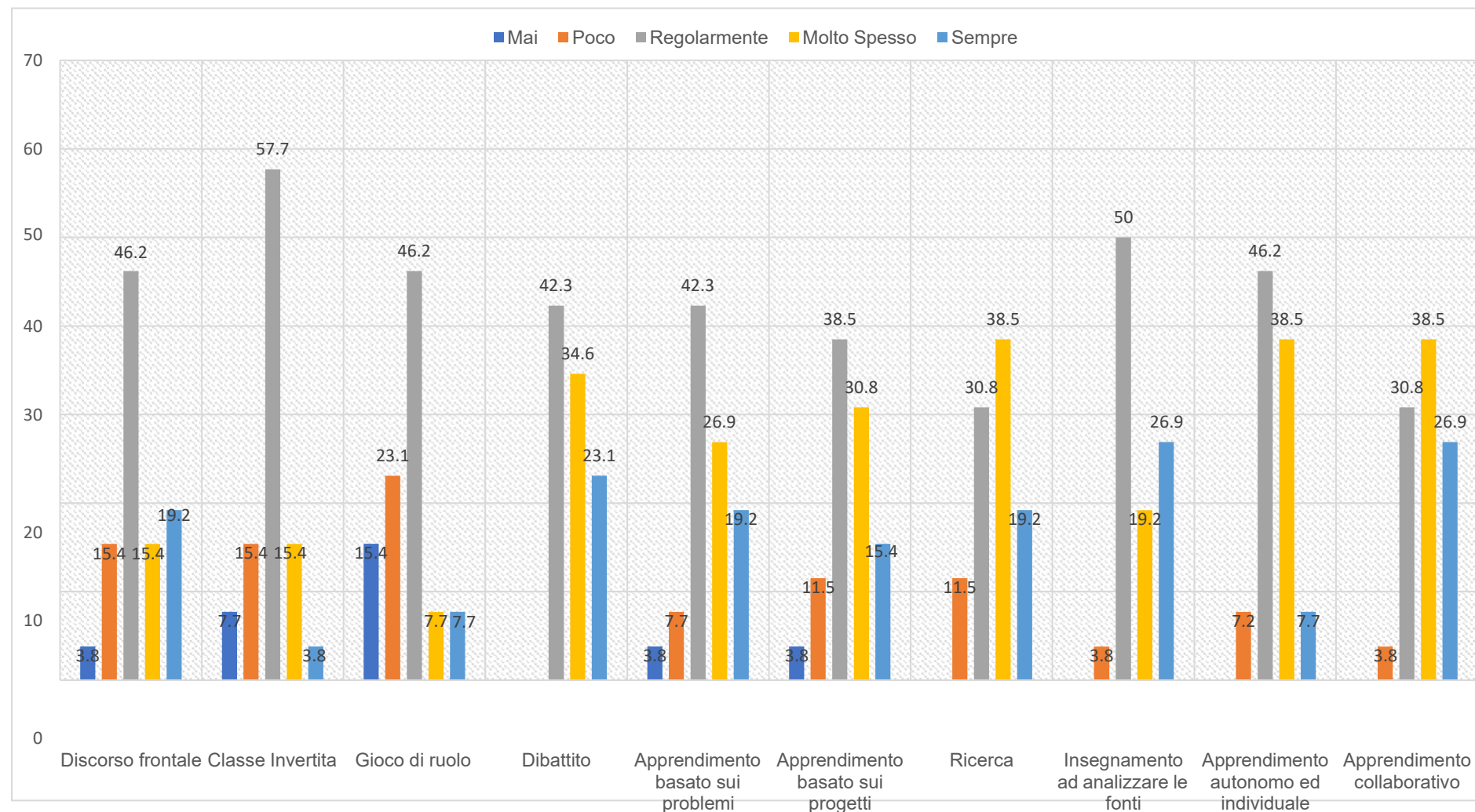
*Nota.* \*  $p < .05$



Nella Figura 14 possiamo osservare le diverse strategie didattiche utilizzate per l'insegnamento del patrimonio. Si rileva una prevalenza nella regolarità per ciò che concerne due tipologie opposte di strategie, ossia la classica lezione frontale e la *flipped classroom*. Ben il 57.7% ritiene difatti che lo studio del patrimonio viene meglio condotto attraverso la modalità innovativa della classe invertita. Non possiamo che essere d'accordo con quanto affermato dai docenti e ciò ci spinge a sottolineare con forza come studio del patrimonio e didattica costruttivista vadano di pari passo e a tutto vantaggio delle competenze di *Historical Thinking* degli studenti e delle studentesse. Un altro aspetto importante riguarda la strategia didattica del dibattito. Come per la *flipped classroom* negli ultimi anni si stanno spendendo opinioni molto positive verso questa strategia, che risulta essere anche molto apprezzata dai discenti, poiché assegna loro un significativo ruolo agentico nella costruzione dell'apprendimento. Inoltre si mostra che l'apprendimento collaborativo è più frequente del lavoro individuale.

**Figura 14**

*Tipologie di strategie didattiche utilizzate per insegnare il patrimonio*



Nelle Tabelle 19 e 20 vediamo la comparazione tra i sessi per ciò che concerne le diverse strategie didattiche utilizzate per insegnare il patrimonio. Nell'item relativo alla strategia del gioco di ruolo, il valore della moda per i maschi è 2 e per le femmine è 3. Nell'item relativo alla strategia di discussione, il valore della modalità per i maschi è 3 e per le femmine è 4. Le modalità sono anche un punto più alte per i maschi negli item relativi all'apprendimento basato su problemi e all'apprendimento basato su progetti. In tutte le altre strategie il valore della modalità è 3 "regolarmente".

### Tabella 19

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sulle strategie didattiche impiegate per l'insegnamento del patrimonio*

Variabile	Z	Sig.*
Discorso frontale	-1.992	.446
Classe invertita	-.850	.395
Gioco di ruolo	-2.157	.031
Dibattito	-.815	.415
Apprendimento basato sui problemi	-1.392	.164

*Nota.* \* $p < .05$

### Tabella 20

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sulle strategie didattiche impiegate per l'insegnamento del patrimonio*

Variabile	Z	Sig.*
Apprendimento basato sui progetti	-1.809	.070
Ricerca	-.160	.873
Insegnamento ad analizzare le fonti	-.881	.378
Apprendimento autonomo ed individuale	-.221	.825
Apprendimento collaborativo	-.375	.707

*Nota.* \* $p < .05$

Differenze significative sono state riscontrate nelle variabili "Discorso frontale" e "Gioco di ruolo". La prova di H di Kruskal Wallis (Appendice VI. Tabella 10) ha invece evidenziato differenze significative per le seguenti strategie: discorso

frontale, gioco di ruolo, dibattito, apprendimento basato sui progetti e apprendimento autonomo e individuale. Nel caso del discorso frontale, tutti gli insegnanti hanno riferito di usare questa strategia regolarmente (Mo=3), mentre 30-40 insegnanti l'hanno usata molto poco (Mo=2). Allo stesso modo, il dibattito, il gioco di ruolo e l'apprendimento basato su progetti sono utilizzati poco (Mo=2) dalla maggior parte degli insegnanti e sono usati regolarmente (Mo=3) dagli insegnanti più giovani.

### 3.5. Risultati Derivati dall'Obiettivo 5

*O5. Analizzare la prospettiva del personale docente riguardo al processo di valutazione nell'insegnamento del patrimonio.*

Nella Figura 15 possiamo osservare le tipologie di valutazione dell'apprendimento del patrimonio da parte degli insegnanti. Vediamo che soltanto la terza tipologia, ovvero quella relativa alla prova scritta finale risulta poco considerata ed usata nelle attività di insegnamento del patrimonio. Notiamo con piacere che, tuttavia, in generale, "lo scritto" risulta essere abbastanza utilizzato come verifica di apprendimento. E' un'ottimo risultato, in quanto in troppi casi ancora gli insegnanti di storia ritengono che la storia sia essenzialmente una materia "orale". I risultati della Tabella 21 si riferiscono invece alla comparazione tra i sessi per ciò che riguarda la forma di valutazione del patrimonio. Non sono state rilevate differenze significative.

#### Tabella 21

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sulla forma di valutazione del patrimonio*

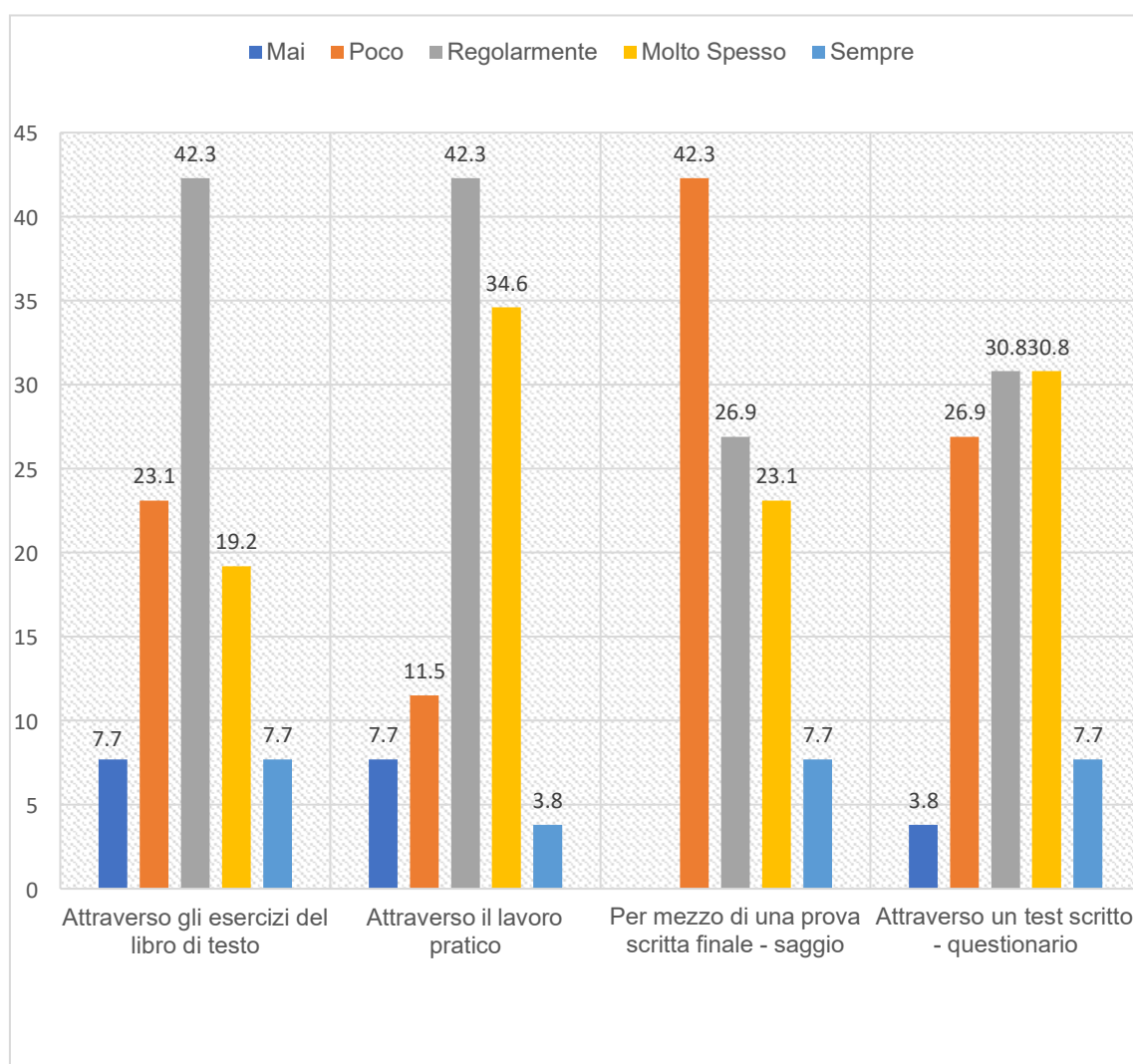
Variabile	Z	Sig.*
Attraverso gli esercizi del libro di testo	-.693	.488
Attraverso il lavoro pratico	-.324	.746
Per mezzo di una prova scritta finale-saggio	-.376	.707
Attraverso un test scritto-questionario	-.053	.958

*Nota. \*p < .05*

In termini di strumenti di valutazione ci sono differenze significative (Appendice VI. Tabella 11) tra gli insegnanti di 30-40 anni (Mo=3 "regolarmente") e gli altri (Mo=4 "molto spesso"), in relazione all'uso del saggio breve. D'altra parte, il lavoro pratico è più utilizzato dagli insegnanti più giovani (Mo=3) che da quelli più anziani (Mo=2).

**Figura 15**

*Tipologia di valutazione dell'apprendimento del patrimonio*



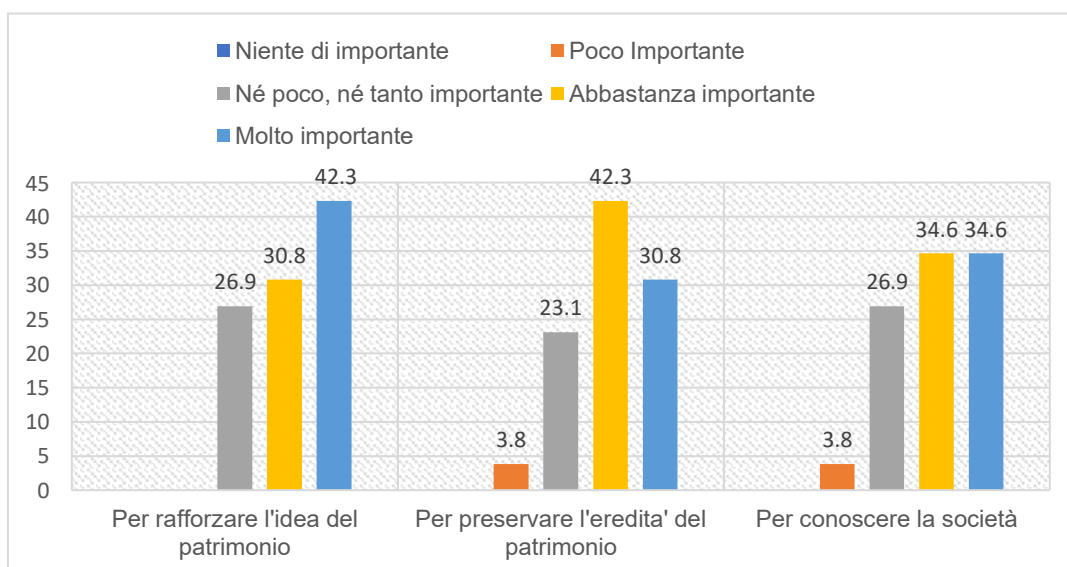
### 3.6. Risultati Derivati dall'Obiettivo 6

*O6. Analizzare l'opinione del personale docente riguardo le sue proprie necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento del patrimonio nella scuola del primo ciclo d'istruzione.*

Nella Figura 16 possiamo osservare quali sono i principali motivi che spingono i docenti ad insegnare il patrimonio durante le ore di lezione di storia. Risulta molto importante la percentuale di risposte che riguarda il rafforzamento dell'idea di patrimonio (42.3%). Comunque, tutte le tre motivazioni vengono considerate abbastanza importanti dagli insegnanti, attenstandosi le percentuali sopra il 30%. Pertanto, gli insegnanti assegnano all'insegnamento del patrimonio una valenza che coinvolge sia l'implicita necessita di far conoscere e rafforzare il patrimonio artistico, sia per preservare tale valenza come eredità storica del territorio. Infine, ma non meno importante, l'insegnamento del patrimonio viene considerato di grande importanza per conoscere la società presente attraverso lo studio delle tracce materiali lasciate dagli uomini del passato. In tal senso, il patrimonio si pone come uno strumento utilissimo per suscitare e stimolare la competenza degli studenti relativa ai contenuti di secondo ordine della disciplina storica.

**Figura 16**

*Motivazione di insegnamento del patrimonio*



La Tabella 22 ci mostra le differenze di genere che riguardano i motivi per i quali insegnare il patrimonio agli studenti. Differenze significative sono state rilevate per le variabili “Per rafforzare l’idea del patrimonio” e “Per conoscere la società”. Per gli uomini il valore della modalità è 5, mentre per le donne è 4. Riguardo all’età differenze significative non si riscontrano differenze significative.

## **Tabella 22**

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi sui motivi per i quali insegnare il patrimonio agli studenti*

Variabile	Z	Sig.*
Per rafforzare l’idea del patrimonio	-2.222	.026
Per preservare l’eredità del passato	-1.835	.066
Per conoscere la società	-2.677	.007

*Nota \*p <.05*

Nella Figura 17 osserviamo un aspetto molto importante relativo all’insegnamento del patrimonio, ovvero quali sono le principali difficoltà che incontrano i docenti nell’insegnarlo. In generale, in tutte le variabili si incontrano percentuali abbastanza regolari nell’insegnamento del patrimonio. Il 23.1% degli insegnanti considera che il livello di conoscenze pregresse sia molto spesso una motivazione che ostacola l’apprendimento del patrimonio, mentre il 19.2% attribuisce “molto spesso” alla mancanza di ore di lezione lo stesso. La mancanza di risorse viene considerata invece regolarmente come una barriera, con il 42.3% che lo evidenzia. Veniamo agli studenti. Per il 53.8% manca loro la motivazione allo studio del patrimonio.

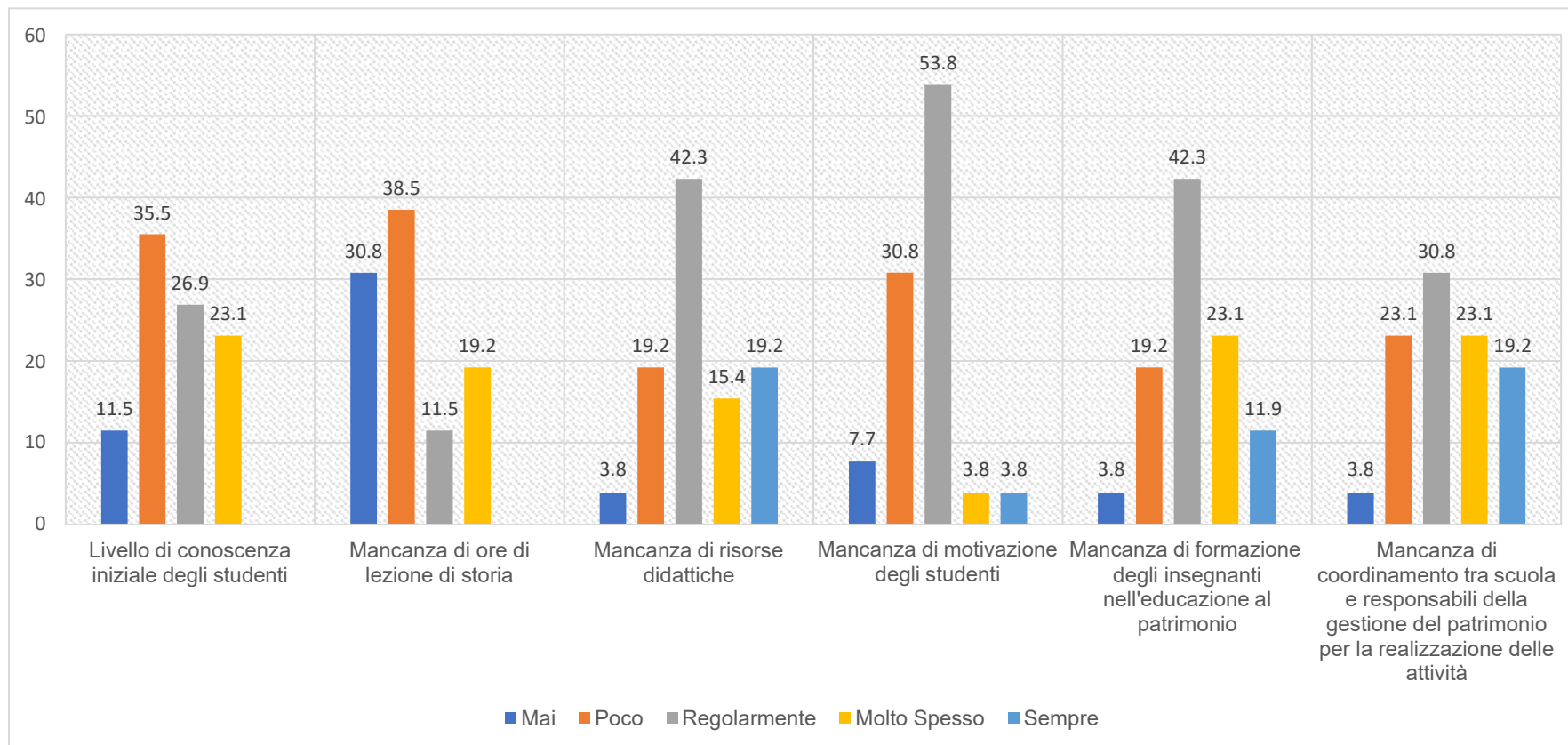
Il punto che riguarda la mancanza di formazione degli insegnanti sull’insegnamento del patrimonio ci dice sostanzialmente una cosa importante: occorre migliorare in termini di efficacia i programmi di formazione per gli insegnanti, spesso lasciati all’improvvisazione. Più del 40% degli insegnanti, infatti, indica regolarmente questa variabile come determinante. Nel nostro caso, stiamo vedendo quali sono le percezioni degli insegnanti riguardo all’insegnamento della storia attraverso il patrimonio; ecco sarebbe utile, nella

nostra opinione, procedere così: andare ad indagare attraverso la rilevazione di dati e poi procedere alla programmazione di azioni formative mirate e specifiche. L'ultimo punto ci dice sostanzialmente che molto spesso l'insegnamento del patrimonio diviene impossibile per le solite, terribili, questioni burocratiche. Se scuola e territorio non si parlano, qualsiasi progetto cade nel vuoto o nella mediocrità. Infatti, quasi il 20% degli insegnanti intervistati considerano sempre questo aspetto come una barriera per l'insegnamento efficace del patrimonio.



**Figura 17**

*Principali difficoltà per l'apprendimento del patrimonio*



Infine, la Tabella 23 ci mostra i risultati delle differenze di genere riguardo ai problemi che si incontrano per un efficace insegnamento del patrimonio. Soltanto la mancanza di risorse didattiche mostra una significatività. Per gli uomini il valore della modalità è 2 (non molto importante) e per le donne è 3 (né molto, né tantomeno importante).

### Tabella 23

*Comparazione (U di Mann-Whitney) tra i sessi riguardo i problemi che si incontrano per un efficace insegnamento del patrimonio*

Variabile	Z	Sig.*
Livello di conoscenza iniziale degli studenti	-.532	.595
Mancanza di ore di lezione di storia	-.800	.424
Mancanza di risorse didattiche	-2.344	.019
Mancanza di motivazione degli studenti	-1.911	.056
Mancanza di formazione degli insegnanti nell'educazione al patrimonio	-1.441	.150
Mancanza di coordinamento tra scuola e responsabili della gestione del patrimonio per la realizzazione delle attività	-.837	.402

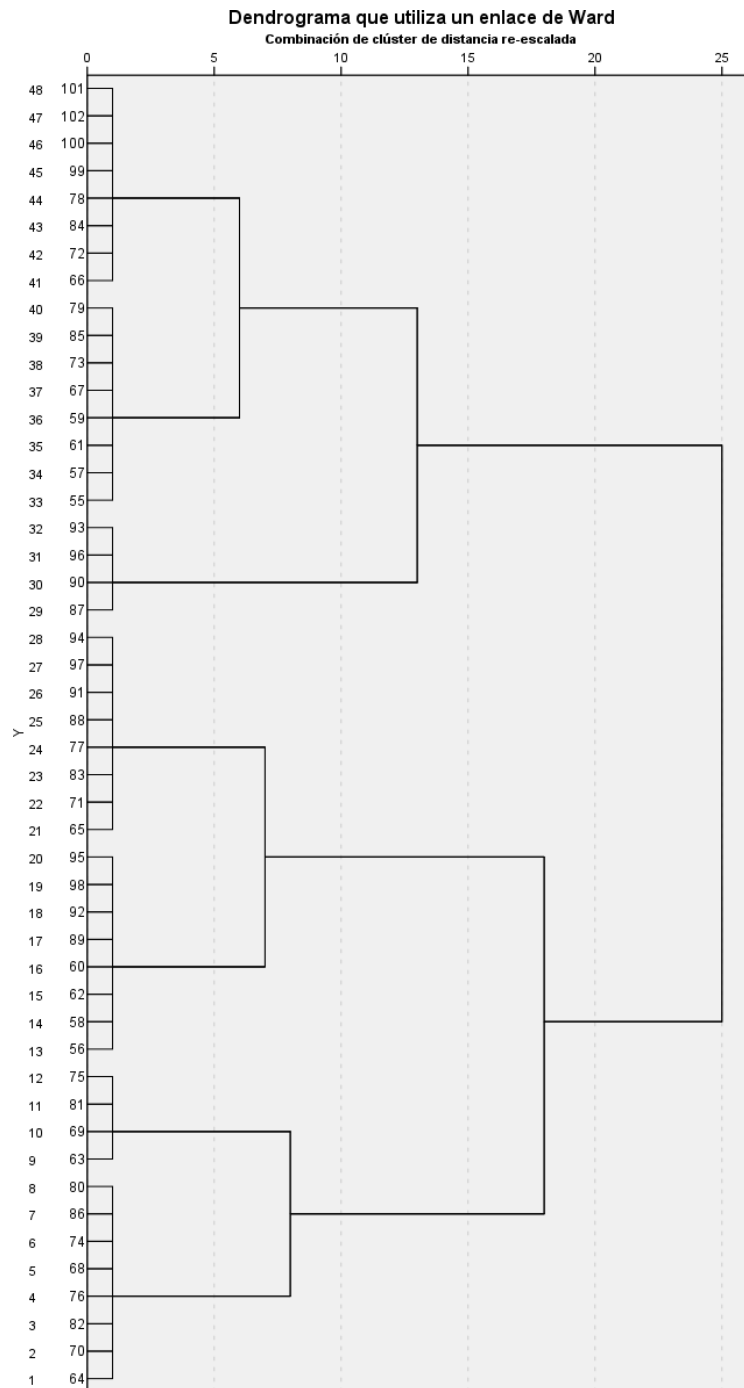
Nota. \* $p < .05$

Riguardo alle differenze di età, la prova H di Kruskal-Wallis denota che non si riscontrano differenze significative.

Infine, tenendo conto delle risposte date dagli insegnanti in ognuno degli items del questionario si può identificare in quale approccio di insegnamento si situa il singolo in maniera più vicina. Ciò è importante per sapere se il patrimonio si insegna con una metodologia più tradizionale, più centrata sullo studente, o in una posizione intermedia, nella quale il docente, tuttavia, è protagonista, ma la partecipazione degli studenti è maggiore rispetto al modello tradizionale.

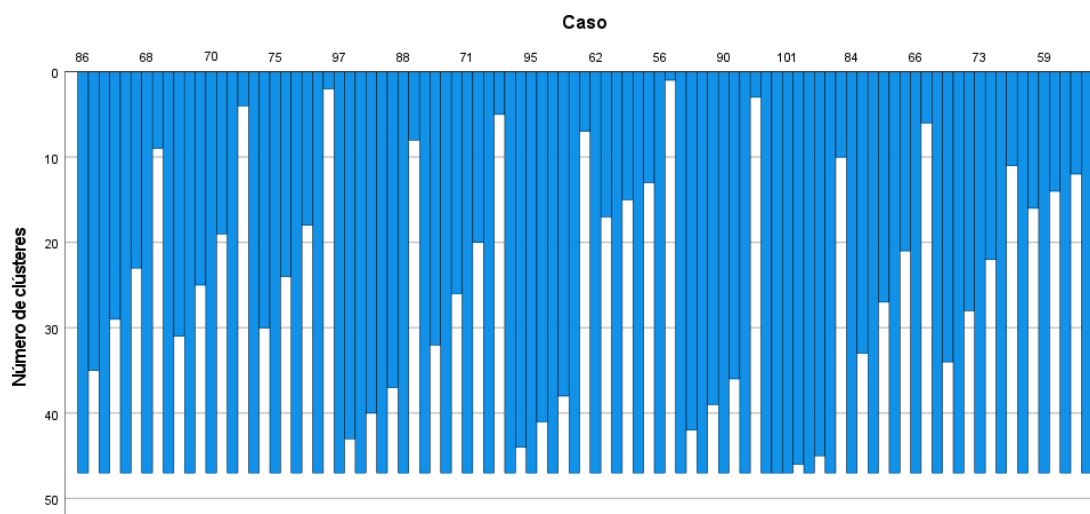
Per tal fine, si è realizzata un tipo di analisi di cluster gerarchici – mediante il programma SPSS v.28 - sugli items che sono relazionati con le strategie, risorse, tipi di attività, valutazione e i contenuti (primo e secondo ordine).

**Figura 18**  
*Dendograma*



**Figura 19**

*Numero di clusters e casi associati*



Nelle Figure 18-19 si osserva la ripartizione dei casi (partecipanti al questionario) raggruppati in base alle loro risposte in tre grandi gruppi. Il primo è il più numeroso ( $n=58$ ), mentre il secondo ( $n=23$ ) e il terzo gruppo hanno dimensioni simili ( $n=21$ ). La seguente tabella 24 offre il valore della media di ciascun gruppo identificato con un fattore specifico. Il fattore 1 è associato a un modello di insegnamento centrato sullo studente. Questo è il fattore che soddisfa la maggior parte degli insegnanti, tenendo conto delle risposte date al questionario. Il secondo fattore corrisponde a un approccio didattico tradizionale e meno di un terzo degli intervistati è legato ad esso. Infine, in una proporzione simile, il fattore 3 si riferisce a un modello metodologico di insegnamento intermedio, in cui il personale docente ha ancora il ruolo di primo piano nel processo di insegnamento e apprendimento, ma gli studenti partecipano alle lezioni di più rispetto al modello associato.

**Tabella 24***Resultati dell'analisi di regressione per tre fattori*

Average Linkage (Between Groups)			REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 2 for analysis 1	REGR factor score 3 for analysis 1
1	N	Validi	58	58	58
		Mancanti	0	0	0
	Media		.0077341	.0178238	-.0673052
	Dev Standard		.92700789	.89030283	.81018227
2	N	Validi	23	23	23
		Mancanti	0	0	0
	Media		.3018193	-.5470886	1.5282909
	Dev. Standard		.17188340	.37138275	.25182663
3	N	Validi	21	21	21
		Mancanti	0	0	0
	Media		-1.4623146	.3579488	.2611032

*Nota.* Dati estratti con il programma SPSS v. 28**3.7. Risultati Derivati dall'Obiettivo 7**

Nella seguente sezione andremo ad esporre i risultati dell'indagine qualitativa che sono relazionati all'obiettivo 7: *analizzare il livello di conoscenza che esiste riguardo il patrimonio di Agrigento dalla prospettiva dei suoi cittadini.* Prima di effettuare l'operazione di codifica dei dati crudi che abbiamo rilevato attraverso le interviste scritte, crediamo opportuno fornire una sintesi degli elementi essenziali e caratteristici di ogni intervista. A tal fine è importante rifornire l'elenco delle 6 domande-guida che abbiamo sviluppato. Le possiamo osservare nella Tabella 25.

## Tabella 25

### *Schema e codifica codificación delle domande dell'intervista scritta*

<i>Categoria</i>	<i>Domande dell'intervista scritta</i>
Livello di conoscenza dei cittadini riguardo al patrimonio di Agrigento.	1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino? Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno? 2. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno? 3. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini (6-11 anni) di Agrigento sul patrimonio locale? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?
Proposte di miglioramento dei cittadini di Agrigento sull'insegnamento del patrimonio locale.	4. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti? 5. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini?
Prospettiva dei cittadini di Agrigento sull'importanza del patrimonio locale.	6. Infine, perché pensi sia importante conoscere il patrimonio locale?

Le domande delle interviste sono state codificate nel programma Atlas.ti ed è stata effettuata l'analisi dei contenuti. Per questo è stata effettuata un'analisi statistica i cui risultati sono presentati attraverso le nuvole di parole e le risposte degli intervistati. I codici sono 5 e essi sono stati raggruppati in tre categorie: livello di conoscenza del patrimonio (conoscenza), proposte di miglioramento (suggerimenti) e prospettiva dei cittadini sull'importanza del patrimonio (percezione). Di seguito riportiamo le nuvole di parole per il gruppo degli adulti.

**Figura 20**

*Nuvola di parole relate con la categoria di conoscenza del patrimonio (adulti)*



In questa nuvola di parole si può notare che l'elemento del patrimonio più citato è la "Valle dei Templi", che è il bene culturale più importante di Agrigento. Posizionata accanto alla parola centrale della categoria "conoscenza", si può notare che le persone intervistate associano immediatamente il patrimonio della regione a questo specifico elemento del patrimonio. Si possono osservare anche altre parole più lontane dal centro e, quindi, meno citate dagli intervistati, ma che sono anche beni culturali di Agrigento, quali: chiese, cattedrale, monumenti e centro architettonico.

Per questa prima nuvola forniamo stralci di frasi significative fornita dagli intervistati nelle domande 2 e 4 che si riferiscono all'educazione al patrimonio per gli adulti. La prima codifica dei dati crudi e della nuvola ci permettono di individuare nella conoscenza del patrimonio e della relativa formazione e istruzione dei cittadini un primo elemento chiave come testimoniato dal seguente esempio crudo dell'intervistato 3:

*un programma dettagliato di promozione culturale che, possa trovare investimenti per rendere facilitato l'accesso alla conoscenza attraverso percorsi digitali ed attraverso la rinascita del nostro centro storico agrigentino, con forum di discussione e la possibilità di creare imprese culturali.*

Il patrimonio di Agrigento soprattutto e innanzitutto un patrimonio architettonico e a tal proposito gli studi in questo ambito risultano fondamentali per una adeguata conoscenza e sensibilizzazione:

*I miei studi in architettura, arricchiti dalla conoscenza del patrimonio storico ed architettonico della nostra Provincia, mi hanno portato negli anni ad avere una approfondita voglia di conoscenza del patrimonio architettonico agrigentino, riuscendo ad indirizzarmi nell'approfondire il patrimonio del costruito e le tecniche di recupero (Intervistato 3).*

Ovviamente il patrimonio di Agrigento, come essenzialmente architettonico, si lega indissolubilmente alla meraviglia dei templi greci, di cui si sottolinea la necessità di un approfondimento, nonostante la generale conoscenza da parte dei cittadini e delle cittadine.

*Reputo che la loro conoscenza è maggiormente legata ad una memoria di vita recente piuttosto che storica e, senza alcun dubbio, individuano, come patrimonio di Agrigento, le testimonianze greche e quindi la Valle dei Templi, seppure non ne conoscano le caratteristiche e le differenze (Intervistato 2).*

Da qui discende la connessione tra conoscenza del patrimonio e valorizzazione dello stesso come bene culturale, con l'imprescindibile coinvolgimento e dibattito all'interno delle istituzioni e della comunità

*Necessita dare nuova linfa alla gestione dei beni culturali, proporre nuovi punti di vista e, quindi, suggerire punti di vista differenti per guardarlo con occhi nuovi (Intervistato 2).*





*Valuto la mia conoscenza della città in maniera appena sufficiente, tutto quello che so l'ho imparato a scuola.*

Tale limitata conoscenza risulta subordinata all'interesse delle famiglie e alla loro convunzione dell'importanza educativa del patrimonio della città

*La mia famiglia mi porta spesso a visitare la Valle dei Templi e abbiamo studiato la Valle a scuola. Penso che la mia famiglia abbia un'ottima conoscenza della Valle.*

Questo risulta essere abbastanza esclusivo poiché al di là della famiglia la passione per il patrimonio sembra essere poco condivisa dai gruppi dei pari degli intervistati.

*Ai miei amici non piacciono queste cose, però con un compagno condivido questa passione e quando abbiamo fatto le gite per la città mi sono divertito moltissimo e ho imparato molte cose.*

Gli studenti non risparmiano critiche agli adulti dimostrando acutezza nella comprensione dello scarso e soprattutto superficiale interesse degli stessi.

E in più agli adulti "asini" viene suggerito:

*Le nostre maestre ci dicono sempre che gli adulti devono studiare i monumenti della nostra città, perché non sanno niente*

Questo per sognare:

*L'obiettivo è rendere le città siciliane belle, pulite, sicure e piene di turisti come Barcellona.*

Questa idea, infatti, trova riscontro anche nelle due nuvole di parole relative alla categoria delle proposte di miglioramento in relazione alla didattica del patrimonio agrigentino, sia nei giovani intervistati (Figura 22) che negli adulti (Figura 23). Entrambe le nuvole sono molto simili e hanno la parola "città" posta al centro.



In questa nuvola di parole relative alla categoria dei suggerimenti per il miglioramento per la didattica del patrimonio agrigentino si vede come la parola che più viene ripetuta dagli intervistati adulti e che occupa il centro della nuvola è “città”, seguita da “conoscenza”. Si può dedurre che le persone intervistate individuano come esigenza la conoscenza dei beni culturali della città di Agrigento (parola che appare anche evidenziata). Si vede infatti come in questa nuvola sia meno frequentemente citata la parola valle, che allude alla Valle dei Templi. In relazione a questa esigenza di conoscere la città, ci sono altre parole di spicco che si trovano accanto ad essa, come: creare percorsi, storico, servizi, culturale. Per approfondire questa categoria, si riportano di seguito alcuni estratti delle interviste.

Dalla nuvola emerge che la connessione tra conoscenza del patrimonio e valorizzazione dello stesso come bene culturale deve divenire il centro del dibattito in città secondo i suggerimenti degli intervistati con, ancora, l'imprescindibile coinvolgimento all'interno delle istituzioni e della comunità.

*Necessita dare nuova linfa alla gestione dei beni culturali, proporre nuovi punti di vista e, quindi, suggerire punti di vista differenti per guardarlo con occhi nuovi (Intervistato 2).*

Occorre valorizzare anche il patrimonio attraverso il coinvolgimento degli attori economici, i “gestori” devono essere animati da creatività e proporre nuovi punti di vista che vadano al di là anche della Valle stessa, trasformando “la città” in un bene culturale unico.

*Gli adulti sanno poco e niente della bellezza di Agrigento. Quando siamo andati con la scuola alla Valle dei Templi c'erano solo stranieri.*

Ne discende da qui la necessità di coinvolgere le istituzioni tradizionali in Sicilia – Chiesa Cattolica e Scuola Pubblica – al fine di stimolare un'educazione al patrimonio. Ciò sembra essere realmente fatto, secondo le opinioni dei bambini. *Anche quando andavo in parrocchia per il catechismo ci hanno portato alla Valle dei Templi per studiare la religione dei greci.*

**Figura 24**

*Nuvola di parole relazionata con la categoria percezione del patrimonio*



In questa ultima nuvola di parole si vede come di nuovo la “città” occupa un luogo centrale e risulta interessante che la conoscenza di questa si associa a verbi come consapevolezza e futuro. Si intuisce che esiste una percezione in cui la conoscenza e la comprensione della storia cittadina e del suo patrimonio sono necessarie per il suo futuro.

## 4. Discussione dei Risultati

### 4.1. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 1

Al termine dell'analisi dei dati - qualitativi e quantitativi – si procederà in questo capitolo alla discussione dei risultati, tenendo in considerazione gli obiettivi specifici di questa investigazione.

*O1. Analizzare la prospettiva degli insegnanti sul livello di conoscenza del patrimonio di Agrigento e sulla loro formazione didattica per l'insegnamento del patrimonio.*

Dai risultati relativi a questo obiettivo, possiamo affermare che nonostante non si possano trovare insegnanti di storia in Sicilia che abbiano una conoscenza del patrimonio regionale insufficiente, le percentuali dovrebbero essere sostanzialmente rovesciate. L'insegnante di storia dei nostri tempi non può non considerare come fondamentale per il suo lavoro la conoscenza, e il conseguente utilizzo di questa conoscenza nella didattica, del ricchissimo patrimonio artistico-culturale dell'Italia.

Tuttavia, le percentuali che abbiamo rilevato non devono essere criminalizzate, ma comprese alla luce di quanto segue. In primo luogo, la composizione per età del corpo docente risulta essere molto spostata sulla anzianità e quindi la conoscenza del patrimonio -che magari è stata acquisita durante gli anni universitari in maniera sufficiente – potrebbe non trovare un suo approfondimento e un suo ampliamento, poiché soltanto da pochi anni si parla di didattica costruttivista e quindi di costruzione di percorsi finalizzati all'acquisizione di *Historical Thinking*, che prevedano come punto di partenza una programmazione per compiti di realtà. I “vecchi” insegnanti potrebbero essere troppo abituati alle loro pratiche didattiche trasmissive e quindi l'approfondimento della propria personale conoscenza del patrimonio non viene stimolata dal fatto che tale approfondimento risulta condizione essenziale per la realizzazione di percorsi di apprendimento per gli studenti.

In poche parole, per gli insegnanti di una certa età oppure di media età, che insegnano attraverso metodologie tradizionali, la motivazione all'approfondimento della conoscenza del patrimonio potrebbe non avvenire poiché rappresenta soltanto un qualcosa di cultura personale, slegato dalla propria doverosa opera di lavoratore. Per cui, la questione di fondo è sempre la stessa: se la metodologia di insegnamento della storia rimane ancorata su modalità tradizionali, questo non può favorire un incremento di didattica della storia che si "serve" dell'immenso patrimonio culturale che abbiamo in Italia, ed in Sicilia in particolare. Forse la soluzione sarebbe incentivare un reclutamento più massivo di giovani, per i quali la sperimentazione di una didattica innovativa dovrebbe essere non un di più ma la regola del loro bagaglio di skill e competenze didattiche. Questo sotto la guida – per ciò che concerne la pratica didattica – dell'esperienza del docente più anziano in funzione di mentor (Magni, 2020). In questo senso, possiamo affermare che si tratta di un ragionamento che travalica il campo specifico della sola didattica della storia, ma si riferisce a un contesto generale, il reclutamento soprattutto di giovani preparati e motivati. Questo purtroppo è stato da molti anni blaterato dai decisori e indicato in una miriade di riforme, ma Luzzatto (2020) ci fa notare: che purtroppo circa il reclutamento degli insegnanti, sono state compiute scelte sulle quali costituirebbe understatement l'affermare che l'attenzione alla qualità non è stata la preoccupazione prioritaria. Si consegna pertanto ai giovani preparati una prospettiva di precariato e mediocrità, in termini sia economici che di soddisfazione lavorativa (Bertagna, 2020).

Ritornando alla didattica del patrimonio, sicuramente, il patrimonio regionale potrebbe diventare, in una scuola siciliana in cui ad insegnare ci fossero un 50% di giovani sotto i 35 anni, lo strumento principe della didattica della storia. Forse, però, parlare solo in termini di giovani vs anziani, può apparire riduttivo. Ed infatti, la letteratura ci offre una chiave leggermente diversa che attiene alle competenze alla filosofia pedagogica. E' chiaro, tuttavia, che come abbiamo detto, quando si parla di giovani e ad essi si affida la preparazione culturale dei futuri cittadini, resta scontato associare alla giovane età anche la competenza e con una filosofia pedagogica realmente basata sulla evidenza scientifica della pedagogia

contemporanea. Riguardo a questo ultimo aspetto – che riteniamo cruciale – in primo luogo Borghi (2020) – citando a braccio Dondarini – ci fa notare che egli constata [...] che la didattica della storia nell’insegnamento universitario è ancora afflitta da “vecchi mali”, non ultimo l’abbinamento alla filosofia, retaggio della Riforma Gentile, ed è eminentemente trasmissiva e nozionistica; raramente dunque propone temi propedeutici che “tutt'al più si limitano a introduzioni di carattere terminologico e metodologico” relativo alla definizione degli elementi basilari quali la distinzione tra storia e storiografia, il periodizzamento e la classificazione delle fonti. Rileva inoltre che la gran parte dei docenti universitari di storia pare ancorata alla presunzione di svolgere una funzione didattica già insita nella propria formazione e nelle proprie esposizioni ricalcando consapevolmente o meno la visione spiritualistica e idealista di Giovanni Gentile che affermava che la conoscenza dei contenuti di una materia porta automaticamente alla III capacità di insegnarla. Secondo questa visione non c’è un sapere che insegni “l’arte di far scuola” e non si insegna ad insegnare dato che la ricchezza spirituale del docente è già sufficiente a renderlo un maestro. In pratica non esisterebbe il metodo per insegnare: il metodo sarebbe già il maestro. Ancor più raramente “si appronta una strategia volta a motivare l’apprendimento e ad attivare gli studenti in ricerche dirette, con contatti e visite ad archivi e musei, nonché a scavi archeologici e a siti di interesse storico (pp. 2-3).

Quando Borghi parla di esperienza viva in musei, archivi e scavi archeologici ecco la storia si fa viva attraverso proprio il patrimonio, come studi sull’argomento dimostrano (Borghi, 2012; Borghi e Dondarini, 2019; Dondarini, 2021, Mattozzi, 2001).

La nostra argomentazione legata alla anzianità di vita e lavorativa, non ha trovato tuttavia, un riscontro di significatività statistica nei nostri test tra gruppi di età. Ciò, nonostante la letteratura confermi questa associazione tra età e innovazione nella didattica, con gli insegnanti con maggiore anzianità di servizio che risultano avere meno dimestichezza con la pratica costruttivista in associazione alla tecnologia (Koh et al., 2014). Quindi possiamo affermare che i risultati relativi al



nostro primo obiettivo spiegano in parte questa possibile differenza legata all'età. Infatti, lo specifico dell'obiettivo è stato misurare il grado di conoscenza e non la propensione all'uso di una tipologia di didattica oppure di risorse.

Un altro aspetto importante preso in esame dall'obiettivo riguarda la formazione degli insegnanti sul patrimonio. E' ovvio che per migliorare le conoscenze un livello di training pre-servizio e in servizio risulta essere indispensabile. Quello che si può dedurre dai risultati è che la formazione al patrimonio sicuramente è avvenuta, per la maggior parte degli insegnanti, durante il percorso di studi universitari, in cui il piano di studi del corso di lettere poteva prevedere anche solo un insegnamento di storia dell'arte, spesso incentrato sull'arte in generale dell'Italia. Questa considerazione ci porta a toccare un punto molto caldo della nostra riflessione, l'insegnamento della storia non è affidato in Italia esclusivamente a storici.

Il sistema di organizzazione dell'orario scolastico per ogni singola disciplina prevede che l'insegnamento della storia venga affidato ad insegnanti che insegnano principalmente la lingua italiana, chiamati comunemente insegnanti d'italiano. Questi insegnanti, pertanto, hanno tutti una laurea in Lettere classiche o moderne, e non è detto che nel loro percorso abbiano approfondito, per scelta o necessità, la disciplina storica, poiché forse maggiormente interessati ad sviluppare le proprie competenze in lingua e letteratura italiana. Questo può determinare che alcuni insegnanti diano priorità all'insegnamento di lingua italiana e viceversa. Sarebbe davvero arrivato il momento di cambiare questa situazione e affidare l'insegnamento della storia a insegnanti laureati in Storia e affiancarla allo studio della Geografia (Borghi e Dondarini, 2020).

#### **4.2. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 2**

*O2. Analizzare la prospettiva del personale docente riguardo la presenza del patrimonio nei distinti livelli di realizzazione curriculare (programma ministeriale di Storia, programmazione annuale di Storia, libri scolastici di Storia, lezioni di storia).*

Quello che balza subito all'attenzione dai risultati relativi a questo obiettivo è l'assenza di un'ottima presenza di contenuti e competenze relative al patrimonio universale nel programma ministeriale di storia. Occorre precisare, tuttavia, che un vero e proprio programma ministeriale per le discipline non esiste più nel sistema scolastico italiano. Da qui la mannaia del programma, che tanto male continua a fare alla nostra scuola e ai nostri ragazzi, così come costantemente indicato da presidi e accademici (Guanci e Rabbiti, 2017; Perillo, 2017). Il programma ministeriale con contenuti stabiliti a monte e che devono essere forzatamente trattati nelle lezioni, e acquisiti dai ragazzi e dalle ragazze, non è assolutamente previsto dal ministero. Esistono infatti linee guide e piani di apprendimento in cui vengono fissate le abilità e le conoscenze, da cui discendono poi le competenze in ogni disciplina. In questo senso l'assenza di un programma con contenuti obbligatori lascia spazio alla singola istituzione scolastica, nell'esercizio della sua autonomia, la libertà di stabilire a livello di dipartimenti i contenuti. Nulla vieta pertanto di dare ampio e significativo spazio al patrimonio universale.

La letteratura ci mostra i percorsi evolutivi che hanno interessato, come da noi accennato, l'evoluzione del programma ministeriale di Storia. Cajani (2019) si sofferma soprattutto sulla questione dei contenuti visione mondiale (*world history*) vs eurocentrismo. Analizzando l'evoluzione dei programmi attraverso le riforme scolastiche degli ultimi decenni, afferma: "Per quanto riguarda i contenuti dell'insegnamento della storia, la visione mondiale è stata respinta con successo, e dopo quel primo tentativo nel 2001 è tornata incontrastata l'impostazione eurocentrica" (p. 39).

La questione dirimente pertanto è l'inserimento nei curricula dell'educazione al patrimonio. La letteratura ci offre una serie di argomentazioni sull'inserimento e l'efficacia dell'insegnamento del patrimonio sia nella scuola primaria che secondaria (Gurel e Çetin, 2017; Kafadar, 2021; Ocampo e Delgado, 2014; Pitura e Monika, 2018). L'aspetto generale che possiamo rilevare dalla letteratura è che l'insegnamento del patrimonio non può che avvenire attraverso una didattica per

progetti, in cui lo studente si trova al centro dell'apprendimento, quindi, in sostanza attraverso una didattica costruttivista.

Lo stesso discorso che abbiamo fatto per il patrimonio universale è ancora più vero per quello regionale con l'aggravante che la presenza di esso viene percepito dai docente come insufficiente. Occorre dunque invertire questa tendenza nefasta e il punto centrale dovrebbe risiedere nel convincere insegnanti troppo ancorati al passato a programmare in maniera più creativa e a non fondare tutta la propria azione didattica nel completamento del famigerato "programma". Il problema, però, non può essere del tutto risolto senza una chiara indicazione in tal senso a livello contrattuale. Difatti, continua ad essere idea comune tra i docenti, e per certi versi lo è in realtà, che tra le motivazioni che possono portare al licenziamento per giusta causa vi è il non completamento del "programma".

#### **4.3. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 3**

*O3. Analizzare i contenuti e le abilità di pensiero relazionato con il patrimonio che insegnano i docenti del primo ciclo di istruzione.*

Anche i risultati relativi a questo obiettivo ci permettono di fare alcune importanti riflessioni. Innanzitutto se ricordiamo la lezione della scuola novecentesca francese di storia economica e sociale, secondo la quale lo studio delle strutture di lungo periodo non possono essere dissociate e sono facilmente rintracciabili nel paesaggio antropico e naturale; sconcerta un po' che i nostri insegnanti di storia non indichino in maniera prevalente il patrimonio storico-archeologico come settore dell'educazione al patrimonio. Ciò si lega inevitabilmente all'insegnamento del patrimonio che fa riferimento alla storia antica, nella terra – la Sicilia - della Magna Grecia.

Ricordiamo a tal proposito, che in questo caso, anche una motivazione più pragmatica e strettamente legata all'economia e all'occupazione dei nostri giovani dovrebbe senza titubanze promuovere durante l'insegnamento della storia anche percorsi specifici di apprendimento della nostra storia legata alla classicità, soprattutto quella greca. Milioni di turisti di tutti i paesi del mondo non

aspettano altro che ammirare le bellezze insuperabili e i misteri della grecità siciliana; e il biglietto da vista più efficace per soddisfare i desideri di questi turisti, al contrario di quanto si pensi, non risiede nella pur straordinaria sapienza culinaria da associare al piacere della vista, ma nell'ascoltare e dialogare cordialmente con giovani e meno giovani che apprezzano e sanno interloquire con essi su tale patrimonio unico e irripetibile. Non stimolare, dunque, questa conoscenza tra i nostri ragazzi e le nostre ragazze è qualcosa di insopportabile e di dannoso per il loro futuro e per quello della Sicilia.

Se a ciò si aggiunge che l'insegnamento del patrimonio è uno degli strumenti per un vero e significativo insegnamento della storia, ecco che la frittata è fatta: né apprendimento per l'economia e l'occupazione né apprendimento per lo sviluppo di cittadinanza attiva e spirito critico – vere competenze propriamente storiche (Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia USR Lombardia, 2022).

Riguardo a quest'ultimo punto in Italia negli ultimi anni si registra uno straordinario interesse, in ambito accademico, per la rinascita della storia nelle nostre scuole. In un contributo recentissimo dal titolo illuminante, *Pensare storicamente*, Adorno et al. (2020) dopo aver descritto la penosa situazione in cui versa l'insegnamento della storia nelle nostre scuole e il degrado metodologico e contenutistico proposto dai manuali, non fanno altro che attingere da quel "Thinking Historically" che ormai da anni viene applicato nelle scuole dei paesi con più alto livello di studenti competenti. Questo pensare storicamente non è un astruso cavillo accademico, ma rappresenta uno strumento realmente efficace per stimolare la passione per lo studio della storia nei nostri studenti e nelle nostre studentesse. Un approccio basato sulla storia viva: e quindi, patrimonio, uscite nel territorio, e, ovviamente laboratorio. Questa ci sembra l'unica concreta reazione ad un fallimento di cui sapientemente parla Saltarelli (2017):

La formazione storica degli studenti è del tutto insoddisfacente in Italia e in tutto il mondo occidentale. Essa non promuove né cultura storica, né pensiero storico, né capacità di mettere in relazione i fenomeni studiati caratteristiche del presente, né spirito critico. Non riesce ad assicurare

neppure la memoria dei fatti, delle date e dei nomi dei personaggi insegnati. Non costituisce l'impalcatura che si pensa necessaria a inquadrare altre conoscenze storiche.

La storia che devono studiare appare agli studenti senza senso, senza relazioni con il mondo attuale e con le storie nelle quali stanno e stiamo vivendo.

La colpa di tale disastroso fallimento è, in primo luogo, del tipo di storia che è proposta dalla manualistica e che è inserita nei piani di lavoro e "spiegata" in qualche modo dagli insegnanti.

La fiducia che noi abbiamo per le potenzialità formative della disciplina che oggi è diventata la storia ci impone di reagire a tale fallimento e di cercare i rimedi in un nuovo tipo e in una nuova forma di storia scolastica (p. 6).

Riguardo alle tipologie di contenuti che vengono veicolati attraverso l'insegnamento del patrimonio durante le lezioni di storia, in generale i nostri risultati rilevano una frequenza regolare di insegnamento dei diversi contenuti nelle classi di storia.

Ci sembra opportuno, tuttavia, spendere qualche parola su alcuni di essi. Innanzi tutto, i contenuti teorici. Potremmo definirli quelli della *literacy* storica. Ecco il patrimonio viene considerato utile dagli insegnanti intervistati per questo scopo (Molina e Ortuño, 2017). Quasi la metà del campione, infatti, ritiene che "regolarmente" l'insegnamento del patrimonio risulta utile in questo senso. La stessa percentuale si incontra per ciò che concerne lo studio delle fonti primarie.

Dunque, tradizione e innovazione didattica vengono aidate dallo studio del patrimonio. È chiaro, il patrimonio è una fonte di per sé. Con una ottima percentuale, gli insegnanti ritengono che il patrimonio serva regolarmente a far capire la multicausalità dei fatti storici. Una percentuale altissima troviamo, in senso negativo, riguardo ad un contenuto che secondo la nostra prospettiva risulta fondamentale per lo studio della storia. Fernand Braudel ci ha insegnato che esiste una storia, quella più importante, che ha strutture di lungo periodo e che sta sotto a plasmare le vite degli uomini, nonostante i continui cambiamenti

della superficie, quella che viene definita la storia degli eventi politici e militari. Ebbene, per una consistente percentuale degli insegnanti intervistati l'insegnamento del patrimonio non favorisce mai l'acquisizione di questo contenuto. Ecco, dunque, che ci sembra indispensabile lasciare la discussione di questo obiettivo con una domanda tratta da Cornacchioli (2002), che diamo per retorica:

Perché è necessario che le cittadine e i cittadini italiani – non più sudditi italiani – entrino negli archivi? Per fare cosa?

E perché, come gli eredi delle regali famiglie del passato, è indispensabile che ad entrare negli archivi, a far pratica di storia, siano soprattutto e innanzi tutto i giovani cittadini e le giovani cittadine che, oggi al contrario di ieri, vanno tutti formandosi non attraverso istituti privati, ma nel sistema scolastico pubblico? (p. 16).

#### **4.4. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 4**

*O4 Analizzare la metodologia didattica che usa il personale docente per l'insegnamento del patrimonio (metodi, strategie, risorse e tipologie di attività).*

Riguardo a questo obiettivo i risultati mostrano che le risorse utilizzate e le metodologie si intrecciano in maniera importante. Il dato che fa spiccare di più, infatti, è che una parte consistente dei docenti intervistati fa uso esclusivo del libro di testo per l'insegnamento del patrimonio. Questo denota innanzitutto che il patrimonio viene insegnato non attraverso una progettazione ed una pianificazione in cui si parte dall'oggetto specifico del patrimonio – quale potrebbe essere, nel caso di Agrigento, un tempio della Valle – ma, essendo il libro di testo lo strumento unico, non può che essere proprio il libro a determinare l'elemento del patrimonio che deve essere insegnato. Ciò significa ovviamente, che, poiché non necessariamente in un manuale di storia si possa trovare una approfondita sezione del patrimonio siciliano, inevitabilmente l'attenzione che questa percentuale di docenti riserva al patrimonio regionale risulta scarsa.

Quindi, la prima indicazione che ci proviene da questo risultato è quantitativa: una percentuale consistente di docenti di storia dedica poco spazio

all'insegnamento del patrimonio. In aggiunta, il nostro risultato apporta un contributo ad una questione più ampia, che riguarda il confronto tra l'insegnamento della storia tradizionale in cui le narrative nazionali prevalgono, e un insegnamento della storia ispirato *dall'Historical Thinking*. In tal senso la ricerca sui libri di testo storici ha rilevato una serie di indicazioni, alcune delle quali ci sembra opportuno argomentare in relazione ai nostri risultati. Sakki (2016) ha realizzato una comparazione tra libri di testo di storia di 5 nazioni europee. Grever e Vlies (2017) notano che un'informazione centrale che viene fuori dallo studio di Sakki è sicuramente la differenza tra i libri di testo storici di Francia ed Inghilterra, all'interno di una logica di rafforzamento della comune esperienza di condivisione rappresentata dall'Unione Europea. Ebbene gli autorinotano:

Sakki (2016) mostra che i libri di testo francesi rendono significativa l'integrazione europea in riferimento a una memoria collettiva condivisa del dopoguerra, riferendosi anche a un'idea antica di Europa, mentre i libri di testo inglesi la mettono in relazione con la politica interna. Inoltre, il tipo di ricerca di Sakki mostra anche un passaggio dalle narrazioni nazionali allo studio di narrazioni post-nazionali. Questo costrutto teorico non significa la fine delle narrazioni nazionali; piuttosto, pone la singola nazione all'interno di confini diversi e mutevoli e sostiene che le relazioni tra le persone e le condizioni di appartenenza non possono essere comprese senza riferimento a cambiamenti geopolitici più ampi (p. 292).

La prima evidenza circa le differenze tra i libri di testo francesi ed inglesi, in cui la politica interna inglese risulta più spiccata rispetto a quella francese in funzione di integrazione europea, viene confermata dal fatto secco e spietato che la Gran Bretagna poco tempo dopo la pubblicazione dell'articolo di Sakki (2016), lascerà l'Unione Europea con la famosa Brexit. In seconda istanza, l'altra importante indicazione riguarda il fatto che la narrazione identitaria e patriottica del libro di testo non viene superata dai libri di testo dell'Europa unita, ma semplicemente la narrativa nazionale viene allargata ad una prospettiva europea. Ciò nel dibattito circa la necessaria rivoluzione da attuare nell'insegnamento della storia, ci dice

che ancora persiste nell'insegnamento della storia una resistenza contro la innovazione portata avanti dall'*Historical Thinking*.

I nostri risultati dimostrano che anche l'insegnamento del patrimonio potrebbe non sfuggire a questa logica, rovesciata in senso localistico al rafforzamento, dunque, dell'identità regionale o cittadina. Possiamo quindi affermare che il nostro studio conferma una generale tendenza al mantenimento di una porzione consistente di didattica tradizionale nell'insegnamento della Storia, così come evidenziato nel dibattito in letteratura (Repoussi, 2009).

Sembra quindi opportuno ipotizzare che l'insegnamento del patrimonio debba essere programmato attraverso specifici piani progettuali integrati alla didattica del curriculum di Storia. Castro-Calviño et al. (2020) ci mostrano un esempio di didattica del patrimonio realizzata attraverso un progetto specifico implementato in Galizia (Spagna) e denominato *Patrimonializarte*. Occorre precisare che l'assunto di base è che elemento essenziale per la realizzazione di un progetto efficace ed effettivo di educazione al patrimonio viene indicato come la necessaria connessione con metodologie didattiche che prevedano un utilizzo massivo delle tecnologie. Abbiamo, in questo senso, rilevato che questa tendenza è spiccata nelle istituzioni scolastiche spagnole (Gomez et al., 2020). E il risultato che ci preme sottolineare in relazione a quelli del nostro studio è proprio l'effetto positivo - in senso di motivazione - che genera l'associazione di didattica del patrimonio e didattica innovativa in cui le TIC sono essenziali. Gli studenti coinvolti nel progetto mostrano un protagonismo nell'apprendimento proprio grazie alla tecnologia con la quale hanno naturale familiarità. Questo si mostra anche nella disseminazione dei risultati del progetto portata avanti dagli alunni stessi grazie ai comuni strumenti virtuali.

Dai nostri risultati non si evince una mancanza di utilizzo da parte dei docenti delle risorse multimediali in generale, ma la non utilizzazione massiva dell'm-learning attraverso applicazioni sullo smartphone. Non occorre supportare con evidenze scientifiche il fatto che i nostri giovani hanno come primo ed



indispensabile compagno di vita il proprio cellulare. Pertanto, qualsiasi progetto non può prescindere dall'uso di questa risorsa.

E' evidente quindi che andare a ricercare più in profondità le ragioni per le quali la didattica della storia con il patrimonio non viene realizzata attraverso un approccio e con l'utilizzo di risorse TIC, risulta particolarmente istruttivo. In Spagna, Rivero (2011) si sofferma sulle potenzialità dell'archeologia virtuale. Innanzi tutto, la studiosa ci fa notare che "L'espressione "archeologia virtuale" vive oggi con l'espressione cyberarcheologia, definita come il processo di ricostruzione-simulazione digitale per interpretare e comunicare il patrimonio archeologico" (p. 17). La tecnologia virtuale permette un insegnamento del fare archeologia; infatti: "se il resto archeologico è molto degradato il contrasto delle rovine con il modello digitale richiesto obbliga (l'insegnante) a spiegare l'indagine archeologica che supporta ricostruzione" (p. 18). In questo modo "si ricerca il maggior realismo possibile equilibrando dati scientifici con licenza artistica". In sostanza l'obiettivo che permette di raggiungere l'archeologia virtuale è quello di rendere attrezzati gli studenti degli strumenti del mestiere dell'archeologo.

In questo senso, il nostro studio si è prefissato una prima essenziale indagine su eventuali motivazioni legate al genere o all'età dei partecipanti. I risultati ci mostrano che esiste una differenza significativa nell'utilizzo di un testo specifico per la didattica del patrimonio e l'utilizzo del documentario. Gli uomini utilizzano significativamente di più questi strumenti e questo denota pertanto un approccio più tradizionale nella didattica del patrimonio in cui la "sicurezza" dell'autorità del libro e di un prodotto multimediale – il documentario – in cui la fonte di realizzazione garantisce la stessa sicurezza del libro di testo. Tutto ciò a discapito quindi della creatività e dell'audacia nella progettazione di percorsi che presuppongono l'impiego di strumenti più "rischiosi" come le app nello smartphone. Se quindi tra gli uomini prevale significativamente una necessità di autorità degli strumenti, le donne, tuttavia, non si mostrano propense in maniera significativamente più evidente all'utilizzazione di risorse innovative.

Possiamo concludere dunque che non è possibile affermare che il sesso sia una variabile significativa nel determinare una didattica più efficace del patrimonio. Anche riguardo all'età non possiamo affermare che esista una maggiore propensione dei gruppi più giovani nell'utilizzo di risorse che permettano una didattica più efficace, soprattutto per ciò che concerne la tecnologia. Tutto ciò, va in contrasto con quanto rilevato da Guerrero et al. (2022) che invece hanno sottolineato come la discriminante di genere e di età nella innovazione della didattica del patrimonio sia significativa, con le donne e i giovani insegnanti spagnoli significativamente più propensi ad una didattica innovativa; in tal senso, confermando evidenze precedenti di altri studi simili (Cabero et al., 2016; Roblizo e Cózar, 2015; Martín, 2020; Moya et al., 2011; Torres, 2017).

Ci sembra anche molto importante argomentare riguardo le strategie didattiche. In primo luogo, la ricerca. La storia è ricerca prima di tutto; è ricerca di indizi e significati, e il patrimonio è un labirinto di indizi, di particolari, di minuzie che aprono un mondo di conoscenza e curiosità. Viviamo nell'era in cui la ricerca scientifica determina ciò che mangiamo, ciò che ci fa bene o male alla salute ecc. Eppure, quando si parla di ricerca scientifica, difficilmente gli studenti e le studentesse pensano alla Storia. Sappiamo che non è così, potremmo dire che la ricerca nasce con la Storia, con Erodoto, instancabile viaggiatore e studioso di Alicarnasso. Ecco dunque che lo studio del patrimonio, come ci confermano i dati, può essere condotto attraverso una strategia didattica di ricerca attiva e induttiva.

A tal proposito, Escibano (2015) si sofferma innanzi tutto sulla necessità per docenti ed istituzioni culturali per il patrimonio – quali i musei – di avere una guida sicura e pratica per la costruzione dei progetti di educazione al patrimonio efficaci e fattivi. In questo senso, Escibano ci propone un manuale la cui lettura risulta indispensabile per l'insegnante del patrimonio: "Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos" di Cuenca e Martín (2014). L'aspetto più interessante per il nostro obiettivo, lo rileviamo da Escibano (2015) quando mette in evidenza che proprio la metodologia di insegnamento del patrimonio

museale ha avuto in Spagna, sin dagli anni 90' del secolo scorso, ha subito un cambiamento:

usando come strategia l'approccio metodologico della ricerca, stabilendo proposte didattiche in cui il patrimonio ha carattere attivo e partecipativo, dove i visitatori sono i protagonisti dell'azione e dell'ambiente prodotto nello spazio museale. Il pubblico costruisce la propria conoscenza dall'interpretazione dei valori culturali dell'ambiente naturale, delle strutture umane e degli oggetti, sia naturali che trasformato dall'uomo, estratto dal contesto originario (p. 349).

Veniamo adesso alle fonti. Ne abbiamo già parlato sopra e ripetiamo che è chiaro che lo studio del patrimonio è uno studio fatto sulle fonti. Lo studio della fonte materiale aiuta a far capire agli studenti l'effetto vivo della storia sulla vita degli uomini e quindi aiuta a stimolare la consapevolezza storica. Per il 50% degli insegnanti lo studio del patrimonio avviene "regolarmente" attraverso questa strategia.

Le ultime due strategie che consideriamo potremmo definirle di pedagogia generale. Lo studio del patrimonio non può non avvenire con modalità che stimolano e rafforzano l'apprendimento auto-regolato e la motivazione intrinseca, senza tuttavia isolare lo studente nel suo percorso. Infatti, il cooperative learning, ultima strategia analizzata, diviene anch'essa fondamentale per lo studio del patrimonio.

Un aspetto che non abbiamo considerato nella rilevazione dei dati, ma che costituisce un aspetto molto importante, riguarda la capacità che ha un insegnamento del patrimonio fatto con metodologie e risorse innovative di promuovere l'inclusione. Nel contesto spagnolo, Pablos-González e Fontal (2018) ci offrono un contributo con una serie di buone pratiche attuate per l'inclusione dei giovani autistici nei progetti di educazione al patrimonio nel contesto museale. In un altro contributo Asensio et al. (2016) mettono in evidenza come l'obiettivo inclusivo di didattica del patrimonio possa diventare un mezzo

che investe tutto il processo di inclusione del disabile, andando al di là della semplice accessibilità al museo.

#### **4.5. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 5**

*O5. Analizzare la prospettiva del personale docente riguardo al processo di valutazione nell'insegnamento del patrimonio.*

Dai risultati delle nostre analisi vediamo emerge che la prova scritta finale risulta poco considerata ed usata nelle attività di insegnamento del patrimonio. Notiamo con piacere che, tuttavia, in generale, “lo scritto” risulta essere abbastanza utilizzato come verifica di apprendimento. E' un'ottimo risultato, in quanto in troppi casi ancora gli insegnanti di storia ritengono che la storia sia essenzialmente una materia “orale”.

Il problema della valutazione delle competenze storiche – in questo caso attraverso l'educazione al patrimonio – risulta essere molto più complesso e non può ridursi alla dicotomia scritto-orale. A tal proposito, Álvarez et al. (2020) in prima istanza notano che:

La ricerca sull'insegnamento delle scienze sociali mostra che le procedure e criteri di valutazione sono ancora legati a finalità culturaliste, a una presunta “oggettività”, in cui domina una prospettiva che si sostanzia sul quasi esclusivo l'uso del libro di testo come materiale didattico e nella predominanza di contenuti eccessivi concettuale e fuori contesto con la realtà sociale (p. 2).

Partendo da questo assunto, gli autori hanno testato un nuovo modo di valutazione per le scienze sociali, la Storia e la Geografia che si propone di superare la tradizionale visione di cui sopra attraverso un questionario denominato *Evaluation of Perception of Social Science Skills* (EPECOCISO).

Tra i risultati dello studio uno ci sembra interessante riportare poiché si lega a quanto detto riguardo ai nostri dati. Il miglioramento dell'espressione scritta, la

comprensione che [gli studenti e le studentesse] sperimentano sulla lettura dei testi, così come l'interpretazione delle parti grafiche, sono il risultato dell'utilizzo di metodologie adeguate che, alla fine, facilitino lo sviluppo del calcolo, dell'interpretazione o della sintesi dell'informazione; spicca tra tali metodologie la realizzazione di riassunti, nonché l'uso di grafici per la loro analisi (Álvarez et al., 2020). Possiamo concludere dunque che uno studio della storia efficace necessita di una valutazione articolata, in cui la schematizzazione risulta essere importantissima per un apprendimento realmente significativo.

#### **4.6. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 6**

*O6. Analizzare l'opinione del personale docente riguardo le sue proprie necessità formative e le principali difficoltà per l'insegnamento del patrimonio nella scuola del primo ciclo d'istruzione.*

Dai risultati relativi a questo obiettivo, in primo luogo, gli insegnanti assegnano all'insegnamento del patrimonio una valenza che spazia, sia dall'implicita necessità di far conoscere e rafforzare il patrimonio artistico, sia per preservare tale valenza come eredità storica del territorio. Infine, ma non meno importante, l'insegnamento del patrimonio viene considerato di grande importanza per conoscere la società presente attraverso lo studio delle tracce materiali lasciate dagli uomini del passato. In tal senso, il patrimonio si pone come uno strumento utilissimo per suscitare e stimolare la competenza degli studenti relativa ai contenuti di secondo ordine della disciplina storica.

Riguardo alle principali difficoltà per l'insegnamento del patrimonio, dal nostro studio emerge qualcosa che si può inserire nella questione relativa alle difficoltà che si incontrano nell'insegnamento della storia. Difatti, sappiamo e abbiamo già accennato al fatto che la storia è diventata una disciplina che non affascina più gli studenti e le studentesse; questo per una serie di motivazioni di cui possiamo già argomentare attraverso i dati che abbiamo rilevato ed analizzato.

Innanzitutto, le conoscenze pregresse risultano essere un qualcosa che mette in difficoltà l'insegnamento del patrimonio. In una didattica di tipo costruttivista,

sappiamo che il livello di conoscenze iniziali degli studenti è fondamentale per la buona riuscita di percorsi didattici centrati sullo studente. Nel nostro caso, se gli studenti non conoscono nulla, per esempio, della dominazione romana della Sicilia, un lavoro anche ben strutturato su Piazza Armerina, bellissima località in cui sono presenti splendidi resti romani, potrebbe risultare difficile da attuare con efficacia, perché agli studenti e alle studentesse mancherebbe il quadro generale geopolitico e socio-economico, oltre che culturale, in cui inserire lo specifico contenuto. L'approfondimento, quindi, risulta impossibile perché manca ciò che si vuole approfondire. Occorre precisare però, che non necessariamente l'insegnamento del patrimonio si caratterizza come approfondimento. Nella prospettiva pedagogica costruttivista che si intreccia con la teoria dell'*Historical Thinking*, lo studio dei resti di Piazza Armerina possono divenire il punto di partenza per lo studio della provincia romana siciliana, poiché da essi si può risalire a tutto il percorso che ne ha determinato la realizzazione. Qui, dunque, rileviamo, qualcosa che ci preme sottolineare con forza, lo studio del patrimonio non può essere considerato solo un di più, ma, a nostro avviso, dovrebbe rappresentare la modalità d'elezione per lo studio della storia della Sicilia.

Per ciò che concerne la mancanza di ore di lezione di storia risulta interessante che solo una percentuale non maggioritaria ritiene questa una difficoltà che "molto spesso" si frappone all'insegnamento del patrimonio. Ci troviamo d'accordo con quelli per i quali il tempo non rappresenta un problema insormontabile per una buona didattica. Non si può pretendere infatti di avere studenti e studentesse che per ogni disciplina stanno in classe ore ed ore. Si possono trovare migliaia di modalità per suscitare l'interesse verso qualcosa e lasciare lo studente libero di approfondire in autonomia un contenuto. Anzi, questo dovrebbe essere l'obiettivo più importante.

La terza difficoltà è molto importante, a nostro avviso. "Senza soldi non si canta messa" dice un proverbio siciliano e mai come nel caso della scuola esso sembra più opportuno. pretendere una didattica di qualità dai docenti senza dare loro gli strumenti e i riconoscimenti salariali legati alla performance e al merito, può divenire persino una provocazione e un'umiliazione per professionisti che hanno

investito tempo, denaro e sacrifici per svolgere un lavoro che, nella maggior parte dei casi, amano.

Veniamo agli studenti. E' vero, la motivazione è il problema più importante per la didattica e anche nel caso del patrimonio la situazione non cambia. Come fare dunque. Forse un maggiore impegno da parte degli insegnanti in una direzione didattica costruttivista potrebbe innalzare il livello di motivazione degli studenti e quindi progetti didattici centrati sul patrimonio e portati avanti con costanza potrebbero risultare efficaci.

Il punto che riguarda la mancanza di formazione degli insegnanti sull'insegnamento del patrimonio ci dice sostanzialmente una cosa importante: occorre migliorare in termini di efficacia i programmi di formazione per gli insegnanti, spesso lasciati all'improvvisazione. Nel nostro caso, stiamo vedendo quali sono le percezioni degli insegnanti riguardo all'insegnamento della storia attraverso il patrimonio; ecco sarebbe utile, nella nostra opinione, procedere così: andare ad indagare attraverso la rilevazione di dati e poi procedere alla programmazione di azioni formative mirate e specifiche.

L'ultimo punto ci dice sostanzialmente che molto spesso l'insegnamento del patrimonio diviene impossibile per le solite, terribili, questioni burocratiche. Se scuola e territorio non si parlano, qualsiasi progetto cade nel vuoto o nella mediocrità.

#### **4.7. Discussione dei Risultati Derivati dall'Obiettivo 7**

*O7. Analizzare il livello di conoscenza che esiste riguardo il patrimonio di Agrigento dalla prospettiva dei suoi cittadini.*

I risultati per questo obiettivo sono stati ottenuti attraverso l'analisi qualitativa. L'analisi dei dati delle interviste che abbiamo realizzato con cittadini e studenti ci permettono di argomentare circa le richieste di approfondimento che sono di pertinenza del nostro obiettivo O7.

I risultati dimostrano che la conoscenza del patrimonio nella città di Agrigento si può considerare insoddisfacente. A conferma riportiamo alcuni dati crudi da cui questa affermazione discende, vediamo due esempi dei rispettivi gruppi. In tutte le interviste, troviamo espressioni o aggettivi come “scarsa”; “non sanno niente”; “appena sufficiente”. Questo dimostra che gli intervistati rappresentano una minoranza che si muove in un contesto “ostile”. Tuttavia, quasi tutti gli intervistati riferiscono che si percepisce una discreta motivazione ed un interesse da parte di molte persone, denotando che, forse, attraverso mirati interventi, si potrebbero avvicinare alla fruizione e allo studio del patrimonio una importante fetta della popolazione cittadina. Lo stesso vale per i più piccoli che potrebbero essere stimolo per le loro famiglie anche in funzione di tutela e conservazione delle bellezze patrimoniali.

Alla luce di ciò due sono le domande che ci poniamo:

1. Perché una città come Agrigento dalle bellezze uniche non riesce ad attrarre l’attenzione dei suoi stessi cittadini nel fruire e proteggere tali bellezze?
2. Come si spiega che i bambini e i giovani interessati al godimento e allo studio del patrimonio sono inspiegabilmente una minoranza rispetto al totale della popolazione giovanile nel territorio agrigentino?

Vogliamo soffermarci esclusivamente sui giovani che ci danno spunti molto interessanti e ci lasciano intuire che si può facilmente addossare questa situazione a questioni politiche o istituzionali. In realtà, anche se sicuramente non esenti da responsabilità, i decisori e le istituzioni che rappresentano possono fare ben poco, quando, un progetto come EducAgrigento – di cui diremo dettagliatamente nell’ultimo capitolo del nostro lavoro – non è andato incontro ad uno straordinario successo ed anzi, come riferiscono alcuni intervistati, è passato inosservato ai più.

La percezione del patrimonio da parte di adulti e bambini risulta essere caratterizzata da un legame forte con l’identità culturale della propria città. Questo si può sintetizzare con l’orgoglio derivato dal possedere in città uno dei beni più



rari e meravigliosi dell'umanità, ossia la Valle dei Templi. Si può affermare, in prima istanza, che la Valle rischia di offuscare tutto il resto. Molto meno interessamento viene rilevato infatti per il non meno raro patrimonio nella sua totalità, spesso sconosciuto perché "nascosto" o offuscato dal "gigante" della Valle dei Templi. Un altro elemento di debolezza riguarda il fatto che l'interessamento degli adulti al patrimonio si limita alla superficie, attraverso il solo aspetto "visivo" della bellezza e non con l'adeguato approfondimento. In sostanza, l'interesse e la curiosità delle persone adulte di varie estrazioni sociali si possono considerare abbastanza alti; il problema risiede però nella scarsa competenza che mostrano questi adulti nel momento in cui i valori e le conoscenze che derivano da un approccio serio e non solo ludico al patrimonio si devono manifestare in comportamenti e decisioni che riguardano lo spazio e la dimensione pubblica.

Ne discende dunque che la conoscenza del patrimonio da parte degli adulti risulta essere limitata, poiché basata sulla "memoria recente" ovvero una forma di interesse che non vuole approfondire ciò che il passato dice della sua realtà specifica, in senso storico il patrimonio viene eccessivamente indicato come qualcosa che parla solo al presente, e in tal modo solo gli spetti più propriamente economici vengono enfatizzati dimenticando l'apporto identitario e culturale. Questo è testimoniato dal fatto che l'attenzione si centra quasi esclusivamente sulla Valle dei Templi, proprio per la sua forte capacità di attrazione turistica.

Differente la situazione per i giovani, i quali si mostrano interessati ad approfondire la conoscenza del patrimonio, ma richiedono una modalità di formazione che implica la manualità e la pratica, in sostanza una didattica laboratoriale ed esperienziale. Il piacere nasce dall'apprendimento, dall'imparare e si percepisce nei giovani la necessità di una coerenza con quanto si sentono ripetere in classe dalle maestre, ovvero che il patrimonio artistico rappresenta il futuro della città e quindi il futuro degli studenti e delle studentesse.

In un territorio ricco di patrimonio, una sola iniziativa è stata realizzata da quando l'educazione al patrimonio è divenuta una disciplina per lo sviluppo dei paesi

dell'Unione Europea. E' l'iniziativa EducAgrigento di parleremo nell'ultimo capitolo del nostro lavoro. Tale iniziativa non ha avuto il successo e la partecipazione sperate. E allora, occorre ripensare la formazione, attraverso la creazione di contenitori culturali in cui le iniziative abbiano una programmazione ed un'implementazione efficace. Le parole chiave sono: condivisione, scuola-territorio, no profit, interesse intrinseco. Pensare, infine, che l'obiettivo dell'educazione al patrimonio in Sicilia, e quindi non solo ad Agrigento, è il futuro della nostra terra, futuro che si può costruire soltanto ammirando, prima di tutto, e poi "sfruttando" la bellezza del paesaggio naturale ed antropico e imparando che tale bellezza è stata ricchezza, prosperità, sapienza e potere soprattutto in tre momenti specifici della nostra storia: quella greca, quella araba, quella normanna. Da qui secondo gli intervistati occorre imprescindibilmente partire per raggiungere attraverso il dialogo e connessione quella cooperazione e quel proficuo incontro tra scuola ed altri enti o associazioni del territorio. Questo per sottolineare un aspetto determinante che la conoscenza approfondita del patrimonio stimola: il recupero, la conservazione della memoria, con il suo portato di valori morali, etici e civici.

La cooperazione di cui abbiamo parlato sopra dovrebbe guidare le istituzioni nel stimolare formazione formale ed informale, scoperta, studio e disseminazione del patrimonio. Questo dovrebbe essere indirizzata principalmente ai bambini, i quali mostrano un interesse ancor più spiccato rispetto agli adulti, ma vengono formati e preparati soltanto attraverso la scuola. Ciò è un'imperdonabile mancanza pubblica, una responsabilità che ricade sul benessere e lo sviluppo di un'area artistica unica al mondo. A tal fine, le parole chiave per l'inversione di rotta sono: programmazione, investimenti, digitalizzazione, dialogo, impresa. Per i bambini, è essenziale che la scoperta della bellezza della cultura avvenga attraverso il piacere del gioco, della didattica all'area aperta, nei luoghi in cui questa bellezza è visibile ed esplorabile. In tutto ciò si trova il piacere della scoperta, così importante per i nostri piccoli. E dal punto di vista etico, l'importanza che investe questo processo non può che essere la costruzione del futuro attraverso la valorizzazione nel presente sulle orme del passato.

Dalle parole dei giovani si evince che, le attività di formazione e promozione si concretizzano in problematizzazione, in prese di prospettiva differenti, per una conoscenza significativa attraverso l'esperienza, la creatività, il coinvolgimento, la conoscenza sensoriale. Conoscere il patrimonio, pertanto, significa anche prevedere un'intera progettazione urbanistica che ruota attorno ad esso, le parole chiave sono dunque: città a misura di bambino, sicurezza che permette un'esplorazione gaudiente, eventi. L'obiettivo principale però è spirituale: conoscere le proprie origini, che si sostanzia in una riappropriazione identitaria da cui sola può discendere la tutela del patrimonio.

Il sogno è una Agrigento che assomiglia a Barcellona, ammirata nelle foto e nei video di compagnetti e compagnette che hanno avuto la fortuna di visitarla con le loro famiglie. L'obiettivo, nell'ingenuità puerile dei nostri piccoli è però di una saggezza non comune: uno studio della storia meno noioso attraverso il patrimonio, in cui ricerca e gioco si intrecciano.

C'è qualcosa allora di meno facile da intuire con il senso comune e che ci suggeriscono quasi involontariamente i nostri giovani. La scuola. Ci sembra opportuno centrare la nostra attenzione su di essa e sulla sua capacità di generare un cambiamento dal basso, un cambiamento che parte dai piccoli e investe, o addirittura travolge gli adulti. Quale genitore, infatti, pur di accontentare i suoi figli, non è disposto a cambiare certe sue convinzioni, più o meno giuste che siano. Dunque, il cambiamento può avvenire nelle famiglie attraverso i piccoli attraverso la scuola.

Dalle interviste dei bambini troviamo un trattato di pedagogia e psicologia e ci sembra opportuno focalizzarsi su ciò e collegarle a quanto la letteratura ci dice, ormai da tanto tempo. Tra le parole che ci hanno riferito i nostri piccoli e piccole troviamo: piacerebbe, fare sempre gite, lezione, posti belli, città, giocare, playstation, antica Grecia. E tra le parole dell'adolescente: basterebbe, libertà, esprimere, potenziale, tutti, gruppo, escluso.

Nel primo gruppo di parole intravediamo due aspetti di una didattica pienamente costruttivista: il piacere e il gioco che divengono lezione. Ciò si realizza con due elementi ambientali, la bellezza delle città e della loro cultura e la tecnologia. In sostanza, la studentessa ci dice che una didattica di questo tipo sarebbe a lei gradita e involontariamente ci suggerisce che sarebbe anche capace di coinvolgere in maniera efficace buona parte dei suoi compagni e delle sue compagne.

La letteratura che si è occupata della didattica costruttivista ci dà indicazioni molto interessanti riguardo a tutto un ampio ventaglio di possibili metodi didattici per sviluppare competenze significative disciplinari e trasversali. Sembra ovvio da ciò che abbiamo detto che una didattica outdoor e una didattica basata sul gioco possa essere molto stimolante per una efficace educazione al patrimonio. Nelle parole della nostra studentessa, questa dovrebbe essere una modalità esclusiva di didattica. Noi, ovviamente, non crediamo sia giusto questo; tuttavia, una programmazione del curriculum che preveda una percentuale importante del monte ore con queste modalità sembra non solo auspicabile, ma necessaria.

In questo senso, l'educazione al patrimonio potrebbe divenire strutturale attraverso la previsione di una serie di iniziative di project-based-learning. Krajcik e Shin (2014) notano che la caratteristica costruttivista e centrata sullo studente del project-based-learning risiede nel fatto che "gli studenti ottengono una più profonda comprensione del materiale di studio quando essi attivamente costruiscono i loro significati lavorando ed usando idee in contesti del mondo reale" (p. 275). Pitura e Monika (2018) ci offrono un esempio realmente importante di come un progetto può divenire efficace, se ben strutturato, al fine di sviluppare competenze multiple. Le autrici hanno sviluppato un progetto in una scuola superiore polacca in cui l'apprendimento della lingua inglese avviene attraverso una didattica outdoor i cui contenuti afferiscono alla cultura e al patrimonio artistico polacco. Ci viene subito da pensare che questo progetto si inserisce in quella straordinaria innovazione che è rappresentata dalla didattica Clil, che, purtroppo, nonostante i proclami e le belle parole non ha mai realmente messo piede nelle scuole italiane. Esistono poi in letteratura un numero di studi

sulla didattica outdoor anche in altri gradi d'istruzione (ad es., Alcock e Ritchie, 2018; Boboc et al. (2019) ci mostrano invece come l'associazione tra tecnologia all'avanguardia ed educazione al patrimonio sia la via da seguire per un'adidattica di qualità. Una di queste tecnologie che offrono nuove modalità di interazione è la realtà aumentata. Questa tecnologia ha un enorme potenziale per la promozione e la conservazione del patrimonio culturale. Le persone stanno iniziando a essere ricettive: vogliono esperienze sociali e collaborative che combinino l'apprendimento con il divertimento. Nel loro lavoro gli autori hanno sperimentato una educazione al patrimonio attraverso questa tecnologia con un soggetto storico-letterario, il grandissimo poeta latino Ovidio e una serie di siti archeologici ad egli relazionati in Europa. Un altro esempio illuminante ce lo forniscono Schaper et al. (2018). Il loro lavoro riporta i risultati di un progetto in cui la realtà aumentata viene utilizzata a supporto della visita guidata nel sito archeologico. Nello specifico il soggetto di studio è situato nel periodo della Guerra Civile Spagnola nella città di Barcellona. Nella Tabella 26 sono riportati gli outcomes dell'intervento.

## **Tabella 26**

### *Overview degli outcomes di iterazione con il design*

<i>Comprensione del contenuto</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il contenuto visualizzato supporta l'immaginazione dei bambini</li> <li>• Gli atti delle azioni delle persone del passato aiutano a entrare in empatia con situazioni legate alla guerra</li> <li>• I compiti comparativi stimolano la riflessione in azione sugli eventi passati e temi contemporanei</li> <li>• La situazione innesca diverse emozioni e aiuta a favorire certe aspetti del contenuto di apprendimento</li> </ul>
<i>Esperienza dell'utente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La maggior parte delle attività sono percepite dai bambini nel ruolo di osservatore come esperienza collettiva</li> <li>• Le proiezioni che non promuovono attività specifiche provocano un "effetto cinema" e sono percepiti come un'esperienza passiva</li> </ul>

- 
- I bambini che usano il proiettore si percepiscono come protagonisti ma il suo utilizzo impedisce un coinvolgimento attivo e l'essere parte dell' esperienza collettiva

---

*Interazione con il prototipo*

- I bambini eseguono rappresentazioni in relazione al contenuto visualizzato
- I bambini puntano direttamente con le mani e indirettamente attraverso le ombre sul contenuto proiettato
- bambini stabiliscono che le immagini visualizzate sarebbero interattive e innescare cambiamenti di comportamento da determinate interazioni
- Le attività partecipative stimolano la riflessione e il dialogo

---

Nota. Schaper et al., 2018, p. 26.

Gli outcomes riportati nella Tabella 25 di cui sopra, ci permettono di entrare nella seconda dichiarazione dei nostri giovani, in cui troviamo un altro fondamentale aspetto della didattica centrata sullo studente: come premessa, il “basterebbe” ci mostra che i ragazzi e le ragazze non si aspettano la luna, un mondo e una scuola perfetta, ma soltanto il diritto ad essere ascoltati e avere fiducia nelle loro potenzialità di cambiamento. Tuttavia, in linea con la psicologia dell'adolescenza, questo cambiamento non può avvenire attraverso uno sforzo titanico da parte di un singolo, ma solo attraverso la condivisione e la gioia del fare che scaturisce dallo stare insieme, nel gruppo dei pari.

E se questo è l'ostacolo più grande, è proprio qui che deve incidere la didattica. E' la scuola, è il mondo adulto che deve rimuovere quegli ostacoli che impediscono ai giovani di esprimere il proprio potenziale. Se ciò non accade, lo sviluppo positivo che solo l'amore per la cultura può generare viene sommerso dall'immondizia dell'ignoranza e dall'ossessione del potere; ciò significa per i giovani adeguarsi all'andazzo più utile in termini di costi e benefici, lasciando solo sparuti partigiani depressi a resistere nella solitudine e nell'esclusione a tale

deriva, a tale regressione. Il patrimonio si inserisce straordinariamente bene in questo processo, poiché rappresenta una tipologia di ambiente che permette un'interazione che spinge al cambiamento del modo di insegnare e apprendere, con ricadute positive per l'intero sviluppo economico-sociale e culturale di un territorio. In questo senso, il gruppo dei pari a cui deve essere lasciato spazio di autonomia, non può, non deve essere lasciato da solo, ma necessita di un'altra alleanza, quella tra scuola e famiglia, quella tra insegnanti e genitori. Ci sembra scontato dirlo e non occorre aggiungere citazioni in letteratura. Il fatto che sia scontato tuttavia, non vuol dire che non sia importante, anzi si potrebbe asserire che scontato è il fatto che nella concretezza, questa alleanza non si realizza davvero. Concludiamo pertanto, con una citazione che spiega bene come questa alleanza può produrre cambiamento, in questo caso in un aspetto determinante per il futuro dei nostri giovani, la lotta al cambiamento climatico:

Data la necessità di un confronto fuori dalle aule [...] le opportunità di apprendimento informale possono fornire un altro approccio prezioso per coinvolgere gli adolescenti nei comportamenti di cambiamento climatico. L'apprendimento informale si riferisce all'apprendimento alla scelta libera, in cui lo studente decide se, quanto e come interagire con una particolare opportunità di apprendimento (Falk 2005, come citato da Valdez et al., 2018, p. 5).

L'educazione al patrimonio si può benissimo inserire in questo circolo virtuoso in cui adulti e piccoli, con il supporto della scuola costruiscono un apprendimento in cui formalità e informalità si confondono e si integrano, andando a stimolare un apprendimento continuo finalizzato alla soluzione dei problemi economici, politici e ambientali, ai quali tutti siamo chiamati a dare una soluzione rapida ed efficace.

## 5. Proposta Didattica. Agrigento: Città Educativa

### 5.1. L'Importanza di Agrigento Città Educativa

Come è stato più volte trattato, il ruolo della Città Educativa si traduce nell'adempimento della carica di educatore permanente, figura necessaria alla definizione di un tessuto connettivo compatto quale matrice per una cittadinanza conscia della propria funzione all'interno del rispettivo ambito urbano. Il cittadino, una volta acquisito il significato di "essere comunità", lavora e si adopera per la salvaguardia, la tutela, ma, soprattutto, la "costruzione" dinamica del patrimonio culturale; nelle vesti, non più di comparsa, piuttosto di protagonista attivo e fervente, è unito agli altri nell'interesse della crescita collettiva e individuale dell'identità nazionale, fortemente consapevole della storia passata come monito e ricchezza per l'avvenire futuro.

Il valore di "ciò che un tempo è stato" diventa, quindi, la chiave di lettura per analizzare e comprendere il presente, ma anche per divenire "buoni" abitanti, nell'ottica della condivisione e del rispetto; il presente si trasforma, così, in un mezzo per apprendere la cultura e, attraverso la sua scoperta, plasmare un legame fra soggetto e oggetto, al fine di creare emozioni profonde e significative nel bagaglio esperienziale del singolo.

"Historia vero testis temporum, lux veritatis,  
vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis."  
(Cicerone, citato da Galeazzi, 1771, p. 28)

"In verità la storia è testimone dei tempi, luce della verità,  
vita della memoria, maestra di vita, messaggera dell'antichità."  
(Traduzione italiana).

La ricchezza contenuta nel passato è tale da ammaestrare il presente, forte della sua saggezza e consapevole dei suoi errori: è così che le parole di Cicerone, precedentemente riportate, contengono tutto il vero significato incarnato dalla storia che, avendo percorso l'intera esistenza umana, ne accudisce la "memoria",



proponendosi quale insegnante per le future generazioni che vogliono cogliere il buono di ciò che è stato, per non compierne i medesimi sbagli. Analizzare il passato consente di creare solide fondamenta su cui costruire un presente proiettato al futuro, mentre ricordare le vicende vissute, attraverso la loro memoria, permette di evidenziare il meglio e il peggio delle azioni precedentemente compiute; ignorare la propria storia significa, quindi, non lasciarsi guidare per il futuro e non trarre quegli insegnamenti che solo l'esperienza delle cose riesce a donare. La necessità di "conoscenza" della "storia", infatti, appartiene intrinsecamente al significato etimologico di quest'ultimo termine che, corrispondente al latino *historia*, trae origine dal greco *ἵστορία* (ricerca), a sua volta derivante da *ἵστωρ*, ossia "colui che sa, che conosce": l'indagine e la consapevolezza raggiungono, quindi, le virtù indispensabili per l'acquisizione del proprio ruolo di cittadino dinamico, partecipativo e costruttivo all'interno di un ambiente urbanizzato e fervente.

Il vetusto passato trova, così, manifestazione nella traccia culturale radicata all'interno delle comunità locali e nazionali, che appaiono come la traduzione fisica di un apparato ideologico ed espressivo molto complesso e stratificato. Nonostante l'evoluzione storica raccontata, per la maggior parte, i processi che hanno conseguito una tale articolazione culturale, la sua definizione pone radici molto più profonde e di difficile identificazione, in stretta relazione alla complessità e variabilità della mente umana.

Il patrimonio culturale, frutto di secoli evolutivi, è in grado di abbracciare tutte le possibili declinazioni della vita umana e delle sue produzioni, interessando tanto il piano fisico, tangibile, quanto quello metafisico, immateriale: è proprio quest'ultimo che consente il mantenimento della propria identità nazionale e diversità culturale, sottraendosi alla totale globalizzazione comunitaria. La diversità è, infatti, ricchezza e il mantenimento di questa è salvaguardia dell'essenza identitaria; la diversità aiuta nel dialogo interculturale e favorisce il rispetto verso tutti i modi di vivere. Il patrimonio culturale non è importante in quanto essere, ma in quanto trasmissione conoscitiva e competenziale. È il carattere della trasmissione generazionale il fondamento basilare del patrimonio

culturale ed è relativo a una realtà circoscritta e ben definita, in connessione fruitiva e dinamica con l'ambiente circostante e l'evoluzione storica, che plasma una forma di cittadinanza molto più salda alla propria appartenenza sociale e culturale.

Tutto il lavoro e l'impegno al servizio delle Città Educative si subordinano, pertanto, al consolidamento di una nuova figura di "abitante", capace di vivere non solo nelle comunità urbane antropizzate, ma anche nelle aree rurali e naturali, rispettando e prendendosi cura di ciò che gli sta intorno in modo indistinto, sia che si tratti di esseri umani, animali, monumenti o paesaggi inviolati: il "rispetto" diventa, così, la parola d'ordine della nuova *life vision*, nell'ottica realista ed estesa di non essere solo semplici "cittadini" di una singola realtà, ma di essere anche "abitanti" di un pianeta più grande, la cui storia si configura come intreccio e ramificazione di storie circoscritte e localizzate, che hanno, nonostante ciò, segnato fortemente il corso degli eventi mondiali.

Il cercare di insegnare a un bambino come si "impara" diventa, così, un compito di caratura superiore, perché, in tal modo, lo si rende autonomo, oltre che nell'apprendimento relativo scolastico, anche nell'affrontare i problemi della vita, giacché, grazie agli insegnamenti impartiti, ha sviluppato una criticità e un discernimento tale da permettergli di giudicare le esperienze vissute e captare ciò che può aiutarlo a crescere ulteriormente come persona. La figurazione delle esperienze diventa, così, fondamentale per fissare le conoscenze apprese, per elaborarle e ponderarle.

Nel contesto affrontato, la città di Agrigento ben si inserisce nell'ottica della nuova metodologia pedagogica, rivolta all'insegnamento-apprendimento e messa in atto dalle Città Educative, per garantire una corrispondenza attiva del cittadino e, in particolar modo, dello studente. Agrigento, infatti, è intrisa di ricchezza storica e possiede un elevato patrimonio culturale che si manifesta, non solo attraverso i suoi edifici storici, le sue chiese, i suoi palazzi e le sue strade, ma anche tramite le sue tradizioni, i suoi canti, le sue credenze, i suoi *jochi* e tutto ciò che in passato ha costituito il vivere agrigentino: l'incastro perfetto fra patrimonio materiale e

patrimonio immateriale ha consentito, infatti, sino ai giorni d'oggi, la conoscenza non solo fisica, ma anche popolare e tradizionale di numerose esperienze, vicende e nozioni generali.

Nel capitolo 1.1 si è analizzato dettagliatamente lo sviluppo storico e urbano della città di Agrigento, mettendo in luce la sua pluralità dominazionale, caratterizzata da un avvicendamento storico eterogeneo, ricco e variegato, allo scopo di comprendere l'importanza di elevare Agrigento quale Città Educativa. Per offrire una panoramica generale, mirata alla comprensione della profonda policromia culturale, è importante ricordare che Agrigento, fondata in un'epoca antichissima, databile nel VI sec. a.C., acquisirà differenti nominativi, tutti in relazione alla dominazione regnante nella specifica epoca: inizialmente nata col nome di *Akragas* con governo greco, divenne, dopo il 210 a.C., territorio romano, trasformando il suo nome in *Agrigentum*; sotto l'autorità araba, alla fine del IX, la città venne insignita del nome di *Kerkent*, mentre, nel periodo del Medioevo, cambiò il nome in Girgenti; risalente, invece, al 1927 (R.D. 16 giugno 1927) è la definitiva modifica del nome in *Agrigento*, italianizzando la denominazione che la città aveva durante l'Impero Romano. I numerosi governi e le differenti popolazioni che hanno vissuto e "contaminato" culturalmente l'antico centro, hanno dato vita a un vasto e virtuoso patrimonio storico e sociale, che oggi si pone alla base della tradizione patrimoniale di una delle città più antiche, amate e apprezzate del mondo intero: privarsi di questa conoscenza significa privarsi della propria identità e del proprio futuro, incapaci di poter sognare una forma migliore per la culla della propria esistenza.

L'orgoglio nazionale è intriso di orgoglio storico, in un'*escalation* emotiva che spinge il cittadino a rivalutare il proprio ruolo all'interno di quei luoghi che, sino a quel momento, aveva solamente intravisto quale fondale di una vita convulsa, senza soffermarvisi abbastanza; la consapevolezza di poter "essere di più", di poter fare di più, lo reimposta su una direzione mirata alla formulazione di una solida coscienza urbana, vicina ai bisogni della propria città e tesa al miglioramento della vita e del confort dei suoi abitanti. L'immagazzinamento nozionistico è subordinato a una virtù superiore, ossia quella di creare buone città

in cui vivere, ma anche di plasmare buoni cittadini, formanti le prossime generazioni e capaci di affrontare le potenziali problematiche della vita, attingendo al discernimento critico appreso attraverso l'insegnamento-apprendimento dinamico e attivo.

Potrei dirti di quanti gradini sono le vie fatte a scale, di che sesto gli archi dei porticati, di quali lamine di zinco sono ricoperti i tetti; ma so già che sarebbe come non dirti nulla. Non di questo è fatta la città, ma di relazioni tra le misure del suo spazio e gli avvenimenti del suo passato [...]. Ma la città non dice il suo passato, lo contiene come le linee d'una mano, scritto negli spigoli delle vie, nelle griglie delle finestre, negli scorrimano delle scale, nelle antenne dei parafulmini, nelle aste delle bandiere, ogni segmento rigato a sua volta di graffi, seghettature, intagli, svirgole.

(Calvino, 1972, pp.18-19)

Il grande Italo Calvino, nella sua celebre opera "Le città invisibili", dà voce a Marco Polo e, con il suo inimitabile fascino stilistico, racconta e spiega le profonde e recondite ragioni che hanno portato gli uomini a vivere nelle città. Nella citazione su riportata, Calvino sta analizzando l'intimo rapporto viscerale fra città e memoria, fra vita e ricordo, fra essere e passato; e la città dovrebbe contenere tutto il suo passato, ma non lo dice, eppure lo racconta ugualmente e lo fa con i suoi "spigoli delle vie", le sue "griglie delle finestre" e le sue "aste delle bandiere". In un immaginario romantico la storia è la canzone della vita e la città canta la sua storia con poesia e dolcezza; racconta di un passato a volte irraggiungibile, ma tangibile; aspetta pazientemente che qualcuno la scopra e la riporti in vita. Con forza e solerzia, attende instancabile: tocca all'uomo, però, l'arduo compito di voltarsi indietro per non lasciar sfuggire il futuro; tocca a lui ripercorrere le tappe del passato per riscoprire la sua identità. Descrivere oggettivamente una città, infatti, non sarà mai il vero modo per raccontarla; l'unico modo è viverla nella sua intensità e celata intimità.

Camminare tutti i giorni nelle sue vie, affacciarsi ogni mattina sulle sue strade, calpestare ogni sera la sua terra; è il paradosso e la bizzarria della società

moderna quella di stare dentro una città, ma senza sapere veramente dove si sta, riducendo il tutto a un contenitore e al suo contenuto: conoscere nomi senza conoscere il perché di quei nomi; ricordare volti senza ricordare la storia di quei volti. La mancanza di domande preclude qualsiasi possibilità di risposta, in un mondo che irrefrenabile si spinge verso il futuro e che sempre più dimentica il suo memorabile passato; quest'angoscia della dimenticanza rende indispensabile formare una nuova cittadinanza incline al ricordo e al desiderio del ricordo, bramosa di riportare in vita la propria storia e la propria essenza identitaria. Questa espressione di difesa contro la negligenza della memoria, diventa ancora più forte e ardente nei confronti di città ricche di storia quale proprio Agrigento.

La premessa storica e culturale di cui può vantare, infatti, non poteva esimerla dall'identificarsi quale Città Educativa, tanto che il 26 febbraio 2019, anche grazie al lavoro svolto da questa tesi dottorale e dall'Ordine degli Architetti P.P.C. di Agrigento, in collaborazione con Legambiente Sicilia, il Comune di Agrigento ha deciso di firmare la Carta delle Città Educative, impegnandosi ufficialmente nella ricerca di un'educazione attiva e funzionale, capace di coinvolgere, sorprendere, istruire e connettere l'intera comunità, senza discriminazione alcuna: firmare la Carta ed entrare nell'Associazione sono state delle necessità, dei bisogni reconditi, che finalmente hanno trovato adempimento nella promozione di una nuova metodologia e nell'incremento culturale dell'amata città.

## **5.2. La Proposta Didattica EducAgrigento**

Nella vita quotidiana non ci si sofferma abbastanza a osservare le città: queste, infatti, non sono altro che un fondale, più o meno bello, più o meno grande, di una vita veloce e frenetica, in cui non c'è sufficientemente tempo per fermarsi a riflettere; le città sono edifici, sono strade, sono piazze, sono un agglomerato urbano, sono le rotaie dove scorre rapida e inesorabile l'esistenza umana. Le città accolgono la vita: la casa, il lavoro, la scuola, gli uffici, i negozi; nonostante ciò, però, anche se danno la sensazione di prendersi cura dei propri abitanti, spesso si dimostrano assenti nei confronti dei reali bisogni del cittadino.

Ogni città possiede un proprio sviluppo, in stretta connessione con lo sviluppo civico, e un'evoluzione convulsa e inarrestabile, che imbecca direzioni che difficilmente vengono progettate con la visione del cittadino del "domani", ma che, piuttosto, sono frutto di un adattamento repentino della città stessa alla popolazione che la abita. Il motivo di un tale esito si rimanda alla mancanza di attenzione e interesse nei confronti della propria comunità: molto facilmente, infatti, si dimentica la storia della nascita, dello sviluppo e della trasformazione urbanistica cittadina (che, invece, riveste fondamentale importanza poiché traccia del passato) e si necessita di dispositivi satellitari per spostarsi, a causa della mancanza di consapevolezza e apparenza al luogo.

Queste descrizioni sono conseguenza di una generazione che cammina a velocità di internet, in cui tutto è rapido, immediato e pronto all'uso: lungi dal voler demonizzare lo sviluppo e l'internetizzazione, non si possono, comunque, nascondere i fenomeni di estraniamento e isolamento causati dal crescente uso dei nuovi *device*. Tutto ciò porta, pertanto, a considerare le città come dei contenitori di persone, piuttosto che una culla in cui prende vita lo sviluppo umano.

È necessario meditare sulla perdita di riferimenti e comprendere che l'individualismo e, pertanto, il rivolgere l'attenzione solo alla propria persona non permetterà mai di acquisire la libertà cercata; al contrario, è la condivisione di idee, di azioni, di emozioni che consentirà al singolo di riappropriarsi responsabilmente della sua comunità e della sua identità, ma anche dei suoi luoghi e territori. È la responsabilizzazione soggettiva che consente di raggiungere benessere e felicità; grazie alla diffusione del valore rivestito dalla consapevolezza civica, si instilla, infatti, il sentimento della cura e dell'attenzione emotiva nei confronti della comunità, come bene appartenente a tutti e non solo a un gruppo ristretto di persone.

In questa virtuosa e tragicomica riflessione civico-pedagogica, nasce l'esigenza di far comprendere che è possibile coniugare il progresso tecnologico con gli ambienti e gli spazi che appartengono alla quotidianità di ogni cittadino: cresce,

quindi, il bisogno di raccontare la Città o, ancor meglio, cresce il bisogno che siano la Città stesse a raccontarsi, attraverso un progetto educativo di apprendimento attivo che sappia impartire la cultura cittadina, nel caso corrente la cultura di Agrigento, a tutte le nuove generazioni, servendosi del passato per educare il futuro.

Nel panorama descritto, costellato da rapporti di sostegno e sempre nuove città educative, il progetto EducAgrigento si propone di convertire la città siciliana di Agrigento in un educatore sociale permanente per l'intera cittadinanza: come anticipato, il primo passo è stato raggiunto con l'iscrizione cittadina alla Carta delle Città Educative, che l'ha resa formalmente una comunità impegnata alla diffusione collettiva della cultura del luogo; il secondo passo si è configurato, di conseguenza, nella programmazione di attività didattiche indirizzate alla Scuola Primaria, con lo scopo di far identificare gli studenti nel proprio patrimonio culturale per comprenderne l'intera evoluzione storica. Indispensabile è stata, quindi, l'applicazione di una metodologia attiva di apprendimento basata su un itinerario didattico pensato *ad hoc* per la città di Agrigento: l'itinerario si compone di numerosi workshop svolti sia dentro che fuori dall'aula, dove sono fortemente promossi il gioco, la tecnica investigativa e la scoperta, al fine di acquisire e capire l'essenza del patrimonio culturale a partire da una metodologia attiva e partecipativa di insegnamento. Attraverso riflessioni verbali e indagini riguardo l'anatomia urbana, si intavolano confronti su tematiche riguardanti le principali funzioni vitali della città e, attraverso il gioco e l'acquisizione della consapevolezza civica e territoriale, bambini e genitori inizieranno a immaginare la città dei loro sogni e desideri, dando vita, a una mappa che rappresenta lo sviluppo urbano secondo loro necessario al benessere cittadino.

Essendo, infatti, l'apprendimento umano caratterizzato da un'attitudine curiosa e giocosa, un'altra componente fondamentale del processo di insegnamento-apprendimento è proprio il gioco. Oltre agli itinerari didattici, è importante formulare giochi d'indagine, in cui lo studente, ovvero il giocatore principale, entra in relazione con gli altri giocatori, cioè i suoi compagni (si sviluppa la componente di tolleranza, convivenza pacifica e integrazione sociale), svolgendo un ruolo

attivo a partire dal processo di insegnamento, mediante compiti, osservazioni, analisi e ricerca delle fonti, conclusioni, ecc. Il gioco, mostrandosi accattivante e divertente, permette di “svegliare” la mente dell’alunno, invogliando lo studente a “insegnare a se stesso”, attraverso i lavori assegnati dall’insegnante, una moltitudine di conoscenze.

Tutte le attività attuate fuori dall’aula concorrono a un percorso pedagogico di tipo sensoriale e motivazionale (Vilarrasa, 2003): la gita fuori dall’aula “rompe”, infatti, la routine e il normale contesto di una giornata scolastica, consentendo, anche ad alunni di tenera età, di entrare in diretto contatto e scoprire il mondo che li circonda, esplorando nuove aree della città ed entrando a conoscenza del valore e della qualità del patrimonio circostante. Questo lavoro di sensibilizzazione sociale è molto importante nel contesto di un’educazione attiva e dinamica, poiché consente di appropriarsi di nuove conoscenze relative alla propria città, ma anche, attraverso un lavoro creativo ed esperienziale, di desiderare di ottenere il meglio per l’ambiente in cui si abita.

Lo sviluppo di un adeguato itinerario consente, inoltre, l’acquisizione di molteplici competenze: la competenza linguistica riguarda la comunicazione a partire dalla lettura (la ricerca delle informazioni), alla scrittura (elaborazione di un dossier), sino all’esposizione orale (esposizione, da parte degli studenti al resto della classe, dell’analisi e del lavoro svolto); la competenza digitale è connessa alla ricerca di informazioni e all’uso di software di georeferenziazione; la competenza sociale e civica, infine, nasce dall’interazione del lavoro in piccoli gruppo, in cui risulta fondamentale una corretta coordinazione e armonia di tutti membri, e dal legame trascendente fra alunni e città, la culla in cui vive e che ha tracciato la sua identità nazionale.

Grazie a queste direttive sarà possibile, così, istruire bambini e ragazzi alla consapevolezza nei riguardi dell’ambiente e del territorio a cui si appartiene e ammaestrarli sull’importanza di ottenere e mantenere qualità e bellezza nei luoghi abitati: il lavoro educativo, però, parte innanzitutto dalle famiglie che, mediante questo progetto, vengono responsabilizzate, in modo da formare,



anche attraverso l'aiuto scolastico, una nuova generazione attenta, rispettosa e pronta a proteggere l'ambiente, salvaguardando gli spazi urbani e i beni comuni.

“Controllare”, “giudicare”, “sapere”: sono tre azioni fondamentali per la crescita personale e interpersonale di ogni essere umano, ma ancor di più per la crescita di un buon cittadino. Analizzando il significato profondo dell'essenza etimologica, “controllare” significa “verificare”, ma anche, se contestualizzato nell'ambito urbano, “osservare attentamente e continuamente, scrutare l'intorno, divenire buone vedette”, “giudicare” significa “dare un giudizio, una sentenza” e, pertanto, in senso lato, indica l'azione di “applicare discernimento, dare un parere critico ponderato”; “sapere” significa, invece, “avere senno, essere saggio” e, quindi, esprime “l'acquisizione di nozioni”, le quali, però, non saranno meramente di tipo quantitativo, piuttosto di tipo qualitativo, sottolineando, appunto, la qualità del dato. L'esercizio e l'appropriazione di queste tre azioni conduce ogni abitante a porsi delle domande che, grazie all'ardore e alla passione d'animo, si spingono sino a ottenere delle risposte; risposte, però, che sono basate su fatti, sì oggettivi, ma relativi al contesto e alla forma del momento.

La storia è, infatti, dinamica, “mutevole”, “fluida”: scorre come un fiume inafferrabile e inarrestabile, che imprime traccia oggettiva del suo rapido passaggio; una volta prosciugato, però, lascia l'impronta della sua presenza, come testimonianza di una vita passata. Il fiume, imperturbabile, procede, facendosi guidare dallo scorrere del tempo, assumendo un'altra forma e preparando il terreno per una nuova “epoca”. In questo continuo processo di fluidificazione storica, il patrimonio culturale è proprio ciò che “tiene insieme tutti i tratti del fiume”, è ciò che gli dona continuità e senso di esistere. Quindi, testimonianza chiave della storia e delle sue stratificazioni, il patrimonio contribuisce ad avere una chiara lettura della realtà nazionale e della sua storia, non solo passata, ma anche presente, e stabilisce le fondamenta per un radicale senso di appartenenza civico. Promuovere l'essenza nazionale e culturale permette, infatti, di riconoscersi in essa, imparando a creare una coscienza civica futura, stabile e solida, impiantata nel rispetto reciproco. La necessità di tale insegnamento risiede nel pericolo che il patrimonio, se trascurato, venga

dimenticato dalla cittadinanza, scomparendo gradualmente dalle memorie: è così che nasce, quindi, il bisogno di trasmettere il patrimonio e la sua cultura tramite una fruizione quotidiana, atta a renderlo indispensabile per la vita di ciascun individuo; il patrimonio culturale offre, pertanto, un valore aggiunto alla realtà presente e richiede considerazione e protezione, appartenendo a ogni singolo individuo di ogni singola comunità.

La proposta formativa progettata per il terzo anno delle scuole primarie della città di Agrigento e inclusa come parte di questa tesi di dottorato è nata come un complemento dell'evento, che si è svolto ad Agrigento nel maggio 2019, quando gli studenti della scuola primaria hanno partecipato alla campagna nazionale "100 Strade per giocare", promossa da Legambiente e tenutasi presso la Piazza "Don Giovanni Minzoni" ad Agrigento. La manifestazione ha animato gli studenti con giochi di strada e illustrazioni architettoniche del luogo, ospitando anche la consegna di una lettera aperta al sindaco relativamente al "Diritto al gioco del bambino" (art. 31) e al "Diritto a un livello di vita sufficiente per consentire il suo sviluppo fisico, mentale e spirituale" (Art. 27), così come riconosce la Convenzione ONU sui "Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza", approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con Legge n.176/1991. Grazie a quest'incontro è stato ufficialmente richiesto, da parte dei bambini e ragazzi, l'adesione di Agrigento alla Rete delle Città Educative.

La proposta didattica ideata, che speriamo in futuro possa essere validata da docenti esperti e specialisti in didattica della storia e del patrimonio, è destinata agli studenti del terzo anno della scuola primaria. Le sessioni del programma didattico progettato sono le seguenti:

## **1.° LABORATORIO. “Il patrimonio locale visto con i miei occhi”**

### a) Obiettivi didattici:

- Promuovere la lettura dello spazio geografico.
- Definire e applicare metodologie per la raccolta e la rappresentazione delle informazioni.
- Valorizzare il territorio in cui si trova la scuola.
- Contribuire alla conservazione e alla promozione del patrimonio naturale e culturale locale.
- Lavorare con programmi di localizzazione geografica (Wikiloc).
- Sviluppare il pensiero critico e la capacità di partecipazione.
- Stimolare relazioni strette tra le diverse entità coinvolte.
- Pubblicizzare e incoraggiare il turismo nella città di Agrigento.

### b) Competenze:

- Competenza storica: analisi delle fonti.
- Competenza linguistica orale e scritta.
- Competenza digitale.
- Competenza sociale e civica.
- Competenza geografica: interpretazione di mappe.

### c) Contenuto didattico:

- Conoscenza e interpretazione dei piani.
- Studio del patrimonio locale di Agrigento.

### d) Descrizione:

*Sesione 1 (durata: 60 minuti).*

In classe, con gli studenti seduti ai loro banchi, l'insegnante inizia la lezione spiegando agli studenti i diversi tipi di cartografia esistenti (schizzi, piante e mappe) e le tecniche per orientarsi utilizzando le risorse cartografiche (15 minuti).  
Dà quindi una cartina turistica della città di Agrigento a ciascuno degli studenti e

mostra loro, utilizzando una mappa della città proiettata sulla lavagna digitale in classe, dove si trova la scuola, in modo che possano segnare questo punto sulla loro cartina cartacea con un cerchio rosso (5 minuti). Poi chiede a ciascuno di loro in quale strada vive e mostra loro alla lavagna come localizzare le loro strade in modo che possano anche segnare il luogo in cui vivono con un cerchio blu (30 minuti).

Infine, spiega che il giorno dopo dovranno svolgere due compiti con l'aiuto delle loro famiglie (10 minuti). Per prima cosa, disegnatte sulla mappa il percorso che fanno ogni giorno per andare a scuola, a piedi, in auto, in autobus o con altri mezzi di trasporto. In secondo luogo, fotografare gli elementi del patrimonio (naturale, artistico, storico, archeologico, architettonico, industriale, ecc.) che vedono nel tragitto da casa a scuola e completare una relazione con informazioni su ciascun elemento del patrimonio. In questa relazione vengono chieste informazioni sulla datazione dell'oggetto del patrimonio e dell'eventuale autore. Per farlo, possono chiedere agli adulti della loro famiglia o alle persone anziane (fonti orali) e possono anche cercare su internet o sui libri (fonti cartacee). Inoltre, nella relazione lo studente deve spiegare lo stato di conservazione dell'elemento del patrimonio e proporre idee su come migliorare le sue condizioni o offrire una funzionalità diversa, se necessario (Appendice VII). Questa attività è adattata alla Festa della Storia organizzata dal gruppo DiPaSt, che celebrerà il suo 20° anniversario nel 2023 (Moreno et al., 2018).

### *Sessione 2 (durata: 60 minuti).*

La seconda sessione si svolge in una stanza con i computer, dove gli studenti sono raggruppati a coppie. L'insegnante spiega agli studenti come funziona il programma Wikiloc, che consente di memorizzare e condividere percorsi esterni e punti di interesse georeferenziati di tutto il mondo (15 minuti). Poi, l'insegnante spiega il compito che gli studenti devono svolgere, che consiste nel progettare un percorso attraverso Wikiloc in cui ogni coppia dovrà individuare il luogo in cui si trovano gli elementi del patrimonio identificati, pubblicare le fotografie e le informazioni ottenute sulla loro datazione e sul possibile autore o autori (45 minuti).

### *Sessione 3 (durata: 60 minuti).*

In classe, con gli studenti seduti in semicerchio, ogni coppia spiega agli altri i percorsi del patrimonio culturale progettati con il programma Wikiloc e proiettati sulla lavagna digitale dell'aula.

I bambini raccontano il luogo in cui vivono e che affrontano ogni giorno, descrivendo, il più minuziosamente possibile. La spiegazione fornisce informazioni sulla datazione e sugli autori dell'opera e mostra il disegno che è stato fatto dell'elemento del patrimonio al fine di migliorarne lo stato di conservazione o la nuova funzionalità proposta. Grazie a questa riflessione gli studenti imparano a raccogliere una serie di informazioni appartenenti alla loro quotidianità, a cui, generalmente, non si pone mai adeguata attenzione. Durante il laboratorio vengono, quindi, segnati tutti i luoghi d'origine nominati dagli alunni e tracciati, su una mappa della città di Agrigento, tutti i percorsi accuratamente descritti (60 minuti).

Grazie all'elaborazione di mappe tematiche di visita (storiche, architettoniche, letterarie, culinarie, ecc.), gli studenti acquisiscono nozioni base e vengono resi consapevoli relativamente alla conoscenza del proprio luogo, ottenibile solo camminando per le sue vie, scambiando qualche parola con gli abitanti del posto, assaggiando i prodotti tipici, ammirando le architetture e le bellezze artistiche e ascoltando le parole di chi li ha preceduti.

### *Sessione 4 (durata: 60 minuti).*

L'insegnante proietta sulla lavagna digitale la mappa della città di Agrigento con tutti i percorsi effettuati dagli alunni e gli elementi del patrimonio individuati. Poi indica i resti del patrimonio che devono migliorare il loro stato di conservazione, sulla base della relazione fatta dagli studenti. L'insegnante suggerisce agli studenti di scrivere una lettera all'autorità competente per la gestione del patrimonio per informarli della necessità di migliorare l'elemento del patrimonio o di modificarne la funzionalità (15 minuti). Nei 15 minuti successivi, l'insegnante spiega agli studenti chi sono i responsabili della cura dei beni culturali nella città di Agrigento (membri del governo cittadino e funzionari ecclesiastici). Negli ultimi 30 minuti, gli studenti, in collaborazione e con l'aiuto dell'insegnante, scrivono una lettera alle autorità competenti, chiedendo loro di migliorare lo stato di

conservazione del patrimonio di Agrigento e includendo le loro proposte di miglioramento.

e) Valutazione:

La valutazione sarà formativa e verrà effettuata dal docente utilizzando, in primo luogo, la tecnica dell'osservazione durante le sessioni di laboratorio. Le informazioni raccolte attraverso l'osservazione del lavoro individuale dello studente in laboratorio saranno raccolte in una scheda di registrazione, dove sarà valutata la partecipazione attiva dello studente ai compiti con l'applicazione Wikiloc (seconda sessione) e alla presentazione orale in classe (terza sessione). Questo strumento rappresenterà il 40% del voto finale del laboratorio. La correzione della relazione scritta rappresenta il 40% del voto di laboratorio. La partecipazione all'elaborazione della carta durante l'ultima sessione del laboratorio (quarta sessione) rappresenta il 20% del voto finale.

## **2.° LABORATORIO “Intervista con l'eredità perduta”**

a) Obiettivi didattici:

- Conoscere elementi del patrimonio immateriale locale italiano e agrigentino.
- Essere consapevoli dell'importanza di preservare il patrimonio immateriale.
- Contribuire alla conservazione e alla promozione del patrimonio naturale e culturale locale.
- Sviluppare il pensiero critico e la capacità di partecipazione.
- Stimolare le relazioni intergenerazionali.
- Condurre una ricerca su piccola scala utilizzando fonti orali.

b) Competenze:

- Competenza storica: analisi delle fonti.
- Competenza storica: cambio e continuità.
- Competenza linguistica orale e scritta.
- Competenza digitale.
- Competenza sociale e civica.

c) Contenuto didattico:

-Conoscenza degli elementi del patrimonio immateriale di Agrigento.

d) Descrizione:

*Sessione 1 (durata: 60 minuti).*

In questo laboratorio, l'insegnante inizia spiegando agli studenti che esistono due tipi di patrimonio: materiale e immateriale (20 minuti). Il patrimonio materiale è ciò su cui hanno lavorato nel laboratorio precedente: edifici, monumenti, siti archeologici, chiese, ecc. Il patrimonio immateriale è costituito dalle usanze di una comunità: canti e balli tradizionali, proverbi, storie, leggende, ricette per il cibo e la salute, ecc. Spiega loro poi il compito che andranno a svolgere con l'aiuto dei parenti e che consiste nel registrare un'intervista a una persona più anziana della loro famiglia o amico, che può raccontare loro qualche elemento del patrimonio immateriale di Agrigento. Lo studente diventerà giornalista e condurrà l'intervista utilizzando un telefono cellulare. Il colloquio non può durare più di 5 minuti.

*Sessione 2 e Sessione 3 (durata: 120 minuti).*

In queste sessioni, gli studenti presentano le interviste condotte e l'insegnante pone delle domande in modo che gli studenti possano identificare quali aspetti si sono evoluti e quali sono rimasti invariati: costumi, abbigliamento, cibo, metodi di lavorazione, tecnologia, strumenti e tecniche artigianali (60 minuti). I video vengono mostrati per tema: quelli relativi al cibo e alla salute, quelli relativi alla musica e alla danza e quelli relativi a racconti e leggende locali. Due temi sono presentati in nella sessione 2 e altri due in quella successiva. Alla fine di ogni sessione, l'insegnante conclude spiegando l'importanza del patrimonio culturale immateriale.

e) Valutazione:

La valutazione è formativa. Si realizza attraverso due tecniche: la correzione delle interviste realizzate (50% della qualifica) e l'osservazione diretta quando gli studenti presentano queste interviste e partecipano all'identificazione degli aspetti che cambiano e di quelli che continuano (50% della qualifica).

### 3.° LABORATORIO “Un viaggio nel tempo”

#### a) Obiettivi didattici:

- Conoscere l'eredità lasciata dai popoli che si sono succeduti ad Agrigento.
- Comprendere la diversità culturale che costituisce l'identità di Agrigento.
- Individuare le cause e le conseguenze della presenza di popoli e culture successive ad Agrigento.
- Valorizzare l'interculturalità come aspetto positivo della società e rifiutare gli atteggiamenti razzisti.

#### b) Competenze:

- Competenza storica: rilevanza storica.
- Competenza storica: cause e conseguenze.
- Competenza storica: collegare passato e presente.
- Competenza linguistica orale.
- Competenza sociale e civica.

#### c) Contenuto didattico:

- Conoscenza di alcuni eventi e personaggi importanti della storia di Agrigento.

#### d) Descrizione:

*Sessione 1 (durata: 60 minuti).*

Il laboratorio prevede un'interessante visita guidata al Museo archeologico regionale di Agrigento. Grazie, infatti, alla definizione delle origini agrigentine, si cerca di far comprendere agli studenti il complesso sviluppo subito dalla città, sviluppo che l'ha portata a divenire l'Agrigento in cui loro stessi oggi abitano: nell'applicazione delle metodologie programmate si vagliano tutte le tappe dominazionali, discutendo sulle cause e conseguenze e sugli effetti che ognuna di esse ha avuto sulla vita civica e sul tessuto urbano, si insegna l'apprendimento delle tecniche di lettura storica per riconoscere le tracce e le testimonianze storiografiche e, infine, si creano fondamenta storiche preliminari atte alla costruzione di un bagaglio culturale che accolga la scoperta patrimoniale e



identitaria di appartenenza. I bambini vengono, così, guidati alla scoperta del contributo che le diverse culture, avvicinandosi in terra agrigentina, hanno donato alla cultura civica, comprendendo quanto sia stata determinante l'interazione tra i popoli come elemento di crescita e sviluppo.

*Sessione 2 (durata: 60 minuti).*

In questa sessione, l'insegnante svolge un gioco per consolidare i contenuti spiegati nella gita didattica al Museo Archeologico regionale di Agrigento. La sessione si basa sulla tecnica dell'interrogatorio e sulla risposta di tutti gli studenti alla domanda chiave: Cosa perderemmo se...? L'obiettivo didattico è far capire agli studenti cosa sarebbe successo se i Greci o i Cartaginesi non fossero stati ad Agrigento, quali elementi culturali e patrimoniali sarebbero andati persi (30 minuti). Questa sessione serve a spiegare agli studenti che il contatto tra civiltà a volte ha conseguenze negative perché avviene in modo violento, ma altre volte è una ricchezza per i popoli perché arricchisce la cultura, l'economia e il patrimonio della società.

Come affrontato con gli studenti della scuola primaria, l'attività laboratoriale descritta prevede di intraprendere un accurato percorso conoscitivo, sia della storia, analizzando i presupposti della nascita di Agrigento e il compimento delle sue origini, sia della cultura agrigentina, formando nello studente la consapevolezza che questa non sia altro se non il frutto dell'unione e della mescolanza culturale di altre numerose popolazioni che hanno precedentemente abitato questi territori. Attraverso l'avvicendamento nozionistico e la spiegazione dello sviluppo storico, si cerca di far comprendere agli studenti i meccanismi e le conseguenze del cambiamento urbano, strutturando i punti secondo cui la città ha subito modifiche anche a livello della vita civica. Grazie a un giocoso "Viaggio nel tempo" e alla chiarezza storica, si ottiene la stimolazione culturale dei ragazzi, al fine di portarli a comprendere il contributo che tutte le dominazioni passate hanno lasciato in eredità alla comunità d'oggi e di come "Noi" rappresentiamo l'integrazione di tutte le popolazioni del Mediterraneo.

Alla fine della sessione, l'insegnante collega questa idea con il presente per spiegare che oggi, grazie alla globalizzazione, la società è sempre più interculturale e questo è un aspetto positivo per tutti, quindi non dovremmo

rispondere all'interculturalità con azioni razziste o violente e avvia un dibattito con gli studenti su questi temi (25 minuti).

### *Sessione 3 (60 minuti).*

Dopo aver acquisito le nozioni storiche necessarie alla comprensione culturale di Agrigento, un'altra importante attività ludica pedagogica si configura nell'identificazione dell'alunno in un qualunque cittadino greco o romano "E se fossi..." (*gioco di ruolo*); immaginando, infatti, di vivere nelle società antica, si cerca di immedesimarsi nella vita civica dell'epoca, simulando le azioni e lo svolgersi di una tipica giornata vissuta, però, in un secolo in cui mancavano tante delle cose di cui oggi sembra quasi non poter fare più a meno. Grazie a questo gioco di ruolo i ragazzi si porranno domande tipo: "Nell'antichità come ci si spostava per raggiungere luoghi distanti fra loro?" oppure "Come è cambiata la mobilità nel tempo e come dovrebbe essere per garantire un riappropriazione degli spazi urbani quali spazi di relazione?". Grazie a queste riflessioni si intavolano discussioni critiche e dibattiti sul cambiamento territoriale del tessuto urbano e sugli effetti nella cittadinanza.

#### e) Valutazione:

La valutazione è formativa e si basa sulla partecipazione attiva e sulla correzione delle risposte nel gioco "Cosa perderemmo se..." (40%), sulla partecipazione al dibattito finale sull'interculturalità (30%) della sessione 2 e, infine, sulla partecipazione attiva e risposta corretta al gioco di ruolo (30% del voto). La tecnica di valutazione in queste sessioni è l'osservazione diretta attraverso una scheda di registrazione o il diario dell'insegnante.

## 6. Conclusioni

Scopo del presente lavoro è stato investigare l'efficacia di una didattica della Storia centrata sull'educazione al patrimonio in un contesto, quello siciliano, ricchissimo di patrimonio culturale sia naturale che antropico. Nello specifico, è stato realizzato un lavoro di ricerca con metodologia mista al fine di analizzare retrospettivamente i punti di forza e punti di debolezza di un progetto di educazione al patrimonio denominato "Agrigento Città Educativa".

Si tratta di un lavoro istruttivo per più versi. Da un lato esso si inserisce in un quadro ben strutturato a livello comunitario di promozione dell'educazione al patrimonio, sia per scopi economici che per scopi identitari. Conoscere il patrimonio culturale della propria città, difatti, non è solo un volano per l'economia, in termini di promozione turistica del territorio, ma rappresenta anche, e più importante, un mezzo straordinario di una nuova didattica della Storia, in cui innovazione e tradizione si fondono in un groviglio inestricabile, ma creativo, che può generare frutti inaspettati per le nuove generazioni. Quello che abbiamo cercato di dimostrare, in questo senso, è che una nuova didattica della Storia è possibile, ed anzi rappresenta una necessità urgente, data la profonda crisi in cui riversa questa disciplina nelle aule scolastiche e non. La Storia con la S maiuscola si sta mostrando alle nostre vite con tutta la sua drammatica potenza e i nostri ragazzi e le nostre ragazze si trovano in una situazione di disagio profondo anche per la quasi totale mancanza di competenze storiografiche nel loro bagaglio culturale. Come possono difatti i nostri giovani comprendere quello che sta succedendo nel cuore dell'Europa senza avere la benché minima conoscenza delle leggi spietate che governano la geopolitica?

Ecco, dunque, che ripensare la didattica della Storia è un'urgenza non più procrastinabile. Ma quale didattica della Storia vogliamo ripensare. E' molto semplice. La ricerca accademica è sempre avanti nei suoi ritrovamenti e una didattica della Storia nuova è da molti anni ormai discussa e testata dai nostri ricercatori. Il problema non è dunque sapere cosa fare, ma fare.

La nuova didattica della Storia, ci dice la ricerca, deve essere ispirata ed implementata seguendo la prospettiva teoretica dell'*Historical Thinking*. Tra le innovazioni che porta con sé c'è una forte enfasi sulla creatività, che è anche l'aspetto più innovativo della rivoluzione didattica portata dal costruttivismo.

Anche l'educazione al patrimonio non è qualcosa di nuovo, anzi. Abbiamo visto che essa è ben istituzionalizzata nei documenti ufficiali dell'Unione Europea e tante iniziative sono state condotte per inserirla nei curricula scolastici.

Se tutto è chiaro, se il costruttivismo, se l'*Historical Thinking*, se l'educazione al patrimonio sono realtà consolidate, e anche il nostro studio ha evidenziato l'esigenza di realizzazioni concrete in questa direzione, cosa impedisce a queste rivoluzioni didattiche di decollare e divenire prassi comune nelle nostre scuole? E' molto difficile dare una risposta completamente esaustiva a questa domanda, ma di un aspetto siamo certi e cercheremo di argomentarlo brevemente.

La resistenza al cambiamento è sempre stata una costante nella storia dell'umanità. Se prendiamo ad esempio Galileo, poco di totalmente nuovo hanno portato le sue ricerche, poiché, altri ricercatori prima di lui avevano già intuito in parte tutto. Cosa allora c'è di nuovo. C'è "il coraggio", il coraggio di sfidare Aristotele, e in maniera definitiva, aprire la modernità. Difatti, il cambiamento è un atto di coraggio, significa mettere a repentaglio persino la propria esistenza in nome della verità o dei propri ideali. Galileo l'ha fatto e tutti sappiamo cosa gli è costato.

Il ragionamento, dunque, a livelli molto più umili rispetto ai giganti che abbiamo citato, può essere trasportato ai nostri giorni. La didattica nuova non decolla non per una sua intrinseca debolezza, ma per le resistenze del "vecchio", che pochi temerari hanno il coraggio di sfidare. Ed oggi è molto più difficile di allora, dei tempi di Galileo. Non per le conseguenze, ma per l'utilità. Il pensiero "debole" che domina la nostra visione del mondo ne è il principale responsabile. Difatti, se avere il coraggio di sfidare la resistenza al cambiamento diviene dannoso a livello individuale, ecco che il nichilismo suggerisce di metterlo da parte, poiché meglio

vivere una vita di piacere senza problemi in un mondo sempre più ingiusto che sacrificarsi per cambiarlo.

Alla luce di queste considerazioni, l'innovazione didattica nelle scuole italiane risulta fallimentare per la strenua resistenza di una parte di docenti e di dirigenti che hanno come obiettivo quello di addossare alla didattica costruttivista tutti i mali della scuola. L'insuccesso sempre più copioso dei nostri studenti e delle nostre studentesse sarebbe la conseguenza dell'abbandono della vecchia e cara disciplina, del non rispetto di regole, anche quando palesemente assurde; insomma, dell'imperante e opprimente cultura educativa anglosassone che ha distrutto tutti i valori.

Nella nostra opinione, basandoci sui risultati della nostra ricerca e sulla nostra esperienza come docenti, la realtà è completamente rovesciata. Tutto ciò che viene considerato imperante, lo è semplicemente nelle intenzioni e nelle attività formative; nulla nella realtà viene fatto nelle nostre aule per implementare una vera didattica costruttivista, anzi, in alcuni casi, sembra che ci sia la volontà di dimostrarne la natura fallimentare.

Affinché una innovazione possa mostrare la sua forza e la sua valenza, dunque, deve esserci la volontà di applicarla in maniera corretta e con uno spirito propositivo. La psicologia ci insegna infatti che se non crediamo in quello che facciamo, è molto probabile che quello che facciamo diventi un fallimento, che rappresenta ovviamente quello che vogliamo dimostrare.

Nella didattica della Storia ciò è ancor più evidente. Una disciplina in crisi profonda che non riesce ad attrarre l'interesse dei nostri studenti. Da qui nasce l'idea del nostro studio. Se la Storia appare agli occhi dei nostri giovani inutile, grazie all'educazione al patrimonio può divenire non solo utile, ma appassionante e divertente. Non per i docenti a quanto pare, soprattutto per i metodi e le risorse. Abbiamo visto che il classico "libro di testo" è sempre indiscutibilmente il padrone della didattica, anche di quella del patrimonio. Così anche per la lezione frontale.

E' un dato di fatto sconcertante e per certi versi inquietante. Sconcertante perché appare assurdo che dei professionisti continuino a perseverare in qualcosa che è evidentemente fallimentare; inquietante, per le ragioni che abbiamo detto sopra, ovvero una deliberata volontà di smontare e quindi allontanare dalle nostre aule ciò che la ricerca accademica ci propone come possibile soluzione al degrado della Storia nella scuola.

Sebbene il nostro lavoro abbia importanti punti forza, esso porta con sé importanti limitazioni. Innanzitutto, il campione di docenti sarebbe potuto essere più ampio e coinvolgere, oltre alla provincia di Agrigento, altre realtà territoriali italiane. Ciò al fine di disegnare un modello di insegnamento del patrimonio e una nuova didattica della storia aggiungendo conoscenze all'indagine scientifica nazionale sull'argomento, come già evidenziato da altri lavori (Borghini, 2012; Brusa e Musci, 2011; Dondarini, 2021).

Il lavoro di ricerca futura, dunque, dovrebbe essere indirizzato a indagare quali meccanismi generano questo processo di opposizione al cambiamento. Non basta andare a vedere quali sono le attitudini e le credenze dei docenti, occorre un approccio olistico in che sveli come da una parte si costruisca e dall'altra si distrugga. E non solo a livello di singolo docente o singola istituzione, ma anche a livello dirigenziale e politico, almeno per la realtà italiana.

Un cambiamento effettivo è motivato da una serie di fattori di straordinaria importanza. Una scuola che prepara giovani competenti è innanzitutto una istituzione che genera un circolo virtuoso. Una percentuale non indifferente di giovani con un bagaglio di competenze molto alto lasciano l'Italia per cercare futuro altrove nel mondo. Vengono accolti, danno anima e sangue, producendo frutti delle cui ricadute beneficiano società straniere. Ma non vogliamo fare la solita retorica della fuga dei cervelli. Infatti, nel considerare queste realtà di migrazione, non si sente mai parlare di ciò che vivono i diretti interessati: i nostri giovani migliori. Se all'Italia non interessa il loro destino – e ciò è criminale – nessuno va a vedere o indagare quali sono le loro emozioni, il loro pensiero. Ebbene, la ricerca accademica dove i numeri 1 vanno a lavorare, dovrebbe

interessarsi anche di loro. A nostro giudizio, avrebbero tantissime cose da raccontarci e noi avremmo tantissime cose da imparare.

A titolo di intuizione, è facile pensare che questi ragazzi e queste ragazze vivono un disagio profondissimo. Si trovano, infatti, a soccombere quando dovrebbero essere loro la nuova classe dirigente. Hanno paura del futuro, quando non l'avrebbero in altre realtà straniere, semplicemente perché sono i migliori.

Ma c'è di più e di più grave. Il disagio che vivono non è soltanto psicologico, ma anche etico e morale. Non trovando spazio nel proprio paese, dopo aver dimostrato tutta la loro capacità e buona volontà, è facile immaginare che maturino una sostanziale sfiducia in tutto ciò che viene propagandato come giusto e buono, abbandonandosi ad un fatalismo che in realtà rappresenta un disegno ben preciso, architettato da menti malvagie, ma potenti. Un fatalismo che significa anche la totale perdita di punti di riferimento, anche spirituali.

E' venuto il momento di pensare a questi giovani, è venuto il momento di dare loro ciò che a loro spetta. Se non lo si fa, andremo incontro ad un lento suicidio e non solo in Italia. Ma cosa c'entra tutto questo con l'educazione al patrimonio, oggetto della nostra tesi? C'entra eccome, perché quest'ultima rappresenta uno dei tanti progetti le cui intenzioni sono giuste e sane, ma non trovano applicazione nella realtà.

E i principali responsabili sono quelli che a parole invitano i nostri giovani migliori a sacrificarsi, a studiare a fare mille cose per trovare un lavoro, mentre dall'altra parte si sostiene economicamente la nullafacenza e l'arroganza. Un caso emblematico di tutto ciò è rappresentato dalla Sicilia. E' davvero scandaloso che l'immenso patrimonio culturale della più grande isola del Mediterraneo non sia fonte di occupazione dei nostri giovani, oltreché costituisca l'ossatura portante della identità culturale dei suoi abitanti. Progetti come "Agrigento, città Educativa", oggetto del nostro studio, dovrebbero piovere a valanga in tutte le comunità locali dell'isola. Sì, proprio in tutte o quasi. E questo perché qualsiasi territorio – che sia una metropoli come Palermo, come l'ultimo sperduto paesino

degli Iblei – hanno qualcosa di unico e raro dal punto di vista culturale. Sono la Storia viva di questa misteriosa isola, che ha dato all'Occidente le proprie radici, perlopiù con una bellezza inestimabile.

L'educazione al patrimonio, pertanto, deve essere vista innanzitutto e senza alcuno scrupolo morale, una fonte di lavoro e occupazione per i nostri giovani e la scuola dovrebbe intercettare questa istanza e lasciare da parte remore derivate da false motivazioni ideali.

Il futuro dei nostri giovani e dei loro territori si costruisce dando loro la possibilità di avere una indipendenza economica da cui poi discende tutto il resto. Ed educare al patrimonio significa creare una cultura che riconosce la bellezza e la “vende” al mondo intero, che peraltro non aspetta altro che godersela. Poi, come detto, viene tutto il resto. Nessuno vuole lasciare la propria terra se questa permette di vivere liberi ed indipendenti. Ciò non è, al momento e anzi chiunque si proponga di lottare contro i responsabili del degrado della Sicilia, è condannato ad una sorta di esilio, quando va bene.

Ma chi sono i responsabili? Nella nostra opinione, sono tutti quelli che hanno dalla fine della guerra violentato la bellezza dei nostri luoghi, con una visione da uomini della clava e un'arroganza inaccettabile. Educare al patrimonio significa, concludendo, educare alla libertà e alla bellezza, in un territorio, quello siciliano che è simbolo di entrambe; se solo si abbia l'umiltà di studiare la Storia.





## 7. Riferimenti

- Adorno, S., Ambrosi, L. e Angelini, M. (2020). Pensare storicamente: didattica, laboratori, manuali. *Pensare storicamente*, 1-328.
- Ahmad, Y. (2006). The scope and definitions of heritage: from tangible to intangible. *International Journal of Heritage Studies*, 12(3), 292-300.
- Alcock, S. & Ritchie, J. (2018). Early childhood education in the outdoors in Aotearoa New Zealand. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21(1), 77-88.
- Álvarez Martínez-Iglesias, J. M., Trigueros Cano, F. J., Miralles Martínez, P. & Molina Saorín, J. (2020). Assessment by Competences in Social Sciences: Secondary Students Perception Based on the EPECOCISO Scale. *Sustainability*, 12(23), 10056.
- Amari, M. (1858). *Storia dei musulmani di Sicilia* (Vol. 2). F. Le Monnier.
- Antonaci, A., Ott, M. & Pozz, F. (2013). Virtual museums. cultural heritage education and 21st century skills. *Learning & Teaching with Media & Technology*, 185, 1-14.
- Arias, L., Egea, A. y Monroy, F. (2019). Evaluación de los recursos audiovisuales para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. *Revista Fuentes*, 21(1), 25-38.
- Arias, L., Egea, A. y García, A. J. (2018). Aprender historia a través del juego de realidad virtual inmersiva "Carthago Nova". Propuesta 26 de integración de un serious game en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Clío: History and History Teaching*, 44.
- Asensio, M., Santacana, J. & Fontal, O. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 17, 39-56.
- Atteni, L. (2004). Il tempio di Giunone Sospita: nuove considerazioni sulla fase tardoarcaica. In M. Angle e A. Germano (Eds.), *Museo e territorio. Atti della III Giornata di Studi* (pp. 159-168). L'Erma di Bretschneider.
- Ávila, R. M. (2003a). *Dificultades, obstáculos y necesidades formativas de la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico*. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A., Molina y P. Moreno (Coords.), *El*

- patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.165-178). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Ávila, R. M. (2003b). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 36-45.
- Babini, N. (2003). La città educativa. In A. Erbetta, *Senso della politica e fatica di pensare. Atti del convegno Educazione e politica Encyclopaideia*. CLUEB.
- Barbour, R. & Schostak, J. F. (2005). Interviewing and Focus Groups. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 41-48). Sage.
- Beaujean, A. (2014). *Latent Variable Modeling Using R: A Step-by-step Guide*. Routledge.
- Bellavia, M., Caminnecki, V., Di Rosa, M., Giarratana, P. & Mecca, M. C. (2012). Nuovi dati sulla Chiesa di San Biagio di Agrigento. *Archeologia Postmedievale*, 16, 125-132.
- Benejam, P. (2003). Salir del aula. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-13.
- Bertagna, G. (2020). Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza. *Nuova Secondaria*, 1, 2-7.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blake, J. (2008). UNESCO's 2003 Convention on Intangible Cultural Heritage: the implications of community involvement in 'safeguarding'. In M. Alivizatou, *Intangible heritage* (pp. 59-87). Routledge.
- Boboc, R. G., Duguleană, M., Voinea, G. D., Postelnicu, C. C., Popovici, D. M. & Carrozzino, M. (2019). Mobile augmented reality for cultural heritage: Following the footsteps of Ovid among different locations in Europe. *Sustainability*, 11(4), 1167.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Allyn and Bacon.

- Bordone, R. (1983). La pace di Costanza (1183): Un difficile equilibrio di poteri fra società italiana e impero. *Quaderni Storici*, 18(3), 1095-1100.
- Borghi, B. (2012). La città, uno spazio per la storia. Esperienze di didattica della storia e del patrimonio a Bologna. *Tourisme & Heritage*, 1, 61-70.
- Borghi, B. (2019). La città come ambiente di apprendimento. Le esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio. In V. Gherardi (Ed.), *Didattica e ricerca. La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica* (pp. 171-198). Aracne Editrice.
- Borghi, B. (2020). Cronaca del Convegno "Orizzonti della Didattica della Storia". *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), I-VIII.
- Borghi, B. & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la didattica della storia. *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, 1, 1-20.
- Borghi, B. & Dondarini, R. (2020). Per un curriculum verticale di Storia e Geografia. *Didattica della storia. Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 132-157.
- Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S. e Mattozzi I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale – 22 Tesi*. Franco Angeli.
- Brice, L. L. (2009). La grande strategia di Roma nell'età della prima guerra punica (CA 273-CA 229 AC) L'inizio di un paradosso. *The Journal of Military History*, 73(2), 626-628.
- Brunelli, M. (2013). Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia. Tra heritage education e public archaeology/Archaeologists-educators. Contemporary trends for an educational archaeology in Italy. Between heritage education and public archaeology. *Il Capitale Culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, 7, 11-32.
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Eum.

- Brusa, A. & Musci, E. (2011). La didàctica difícil: els problemes dels límits de l'ensenyament històric. In *Les Qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 41-52). UAB.
- Cabero, J., Barroso, J., Llorente, M. C. y Yanes, C. (2016). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 51, 1-23. <https://doi.org/10.6018/red/51/1>
- Cairns, G. & Sliwa, M. (2008). The implications of Aristotle's phronēsis for organizational inquiry. In D. Barry & H. Hansen (Eds.), *Handbook of new approaches in management and organization* (pp. 318-328). Sage.
- Cajani, L. (2019). *Le vicende della Didattica della Storia in Italia*. New Digital Frontiers.
- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2016). Desvelar competencias vinculadas con el conocimiento escolar de las CCSS mediante la evaluación educativa del museo. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 15, 89-98.
- Calaf, R., San Fabián, J. L. y Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: una nueva perspectiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 45-65.
- Caldini, R. M. (1984). Cicerone, Firmico e la dittatura di Scipione Emiliano. *Prometheus. Rivista di studi classici*, 10(1), 19-32.
- Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Einaudi.
- Canina, L. (1835). *Ragionamento sul clivo, sulla posizione e sull'architettura del tempio di Giove Capitolino*. Nella stamperia della Reverenda Camera Apostolica.
- Cantucci M. (1953). *La tutela giuridica delle cose d' interesse artistico e storico*. Cedam.
- Cardona, G. y Feliu, M. (2013). Redes sociales y museos. Cambios en la interacción cultural. *Her&Mus: Heritage & Museography*, 13, 83-91.
- Casalino, A. (2002). *Musei per bambini. L'occhio ha saltato il muro?* Pendragon.

- Castagnoli, F. (1956). *Ippodamo di Mileto e l'urbanistica a pianta ortogonale*. Roma.
- Castro Calviño, L., Rodríguez Medina, J., Gómez Carrasco, C. J. & López Facal, R. (2020). Patrimonializarte: a heritage education program based on new technologies and local heritage. *Education Sciences*, 10(7), 176.
- Celina Oviedo, H. & Campo Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(4), 572-580.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17).  
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cesare, A. G. (2017). *La Storia dei Mille*. Segreti Rivelati Edizioni.
- Cifarelli, F. M. (2003). *Il tempio di Giunone Moneta sull'acropoli di Segni: storia, topografia e decorazione architettonica*. L'Erma di Bretschneider.
- Collingwood's, R. G. (1946): *The idea of history*. Oxford University Press.
- Cornacchioli, T. (2002). *Lineamenti di didattica della storia. Dal sapere storico alla storia insegnata: la mediazione scolastica*. Pellegrini Editore.
- Costantino, G. (1991). Le ceramiche medievali del Museo Civico di Agrigento. In S. Scuto (a cura di), *L'età di Federico II nella Sicilia centro meridionale, Atti delle giornate di studio* (Gela, 8-9 dicembre 1990), (pp. 207-209).
- Cotecchia, V., D' Ecclesiis, G. & Polemio, M. (1995). La dinamica dei versanti della Valle dei Templi di Agrigento. *Geologia applicata e idrogeologia*. Bari XX (Parte 1).
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 2, 37-46.
- Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2003). *El Patrimonio en las Ciencias Sociales: concepciones transmitidas por los libros de texto de ESO*. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A., Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 91-102).

Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.

Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-57.

Cuenca, J. M. y Martín, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Trea.

Cuenca, J. M., Martín, M. J. y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54.

D'Ugo, R. (2009). *Per una città educativa. Un laboratorio per la formazione permanente?* [Tesi di dottorato. Università di Bologna].

Dalli Cardillo, A. e Sciangula, N. (1997). *Agrigento, la città della valle e della collina*. Sarcuto.

De Juliis, E. (1998). *Magna Grecia*. Bari.

De Miro, E. (2013). Akragas: genesi e svolgimento dell'attività costruttiva e religiosa sotto Terone. In A. Debiasi e F. Raviola (Eds.), *L'indagine e la rima. Scritti per Lorenzo Braccesi* (pp. 469-484). Hesperia 30.

De Troyer, V. (2005). *HEREDUC – Patrimonio culturale in classe: manuale pratico per gli insegnanti*. Garant Uitgevers.

De Waele, J. A. (1971). *Acragas Graeca: la topografia histórica del Acragas griego en Sicilia* (tesis doctoral, [Sl: sn]).

Del Pozzo, L. (1857). *Cronaca civile e militare delle Due Sicilie sotto la dinastia borbonica dall'anno 1734 in poi*. Stamperia Reale.

Delle Donne, F. (1998). *Città e Monarchia nel Regno svevo di Sicilia: L'itinerario di Federico II di anonimo pugliese* (Vol. 6). Carlone.

Denicolai, L., Grimaldi, R. & Palmieri, S. (2015). Esperienze ludico-formative offerte dalla Città di Torino. La Summer Junior University. *Didamatica-Aica, atti del convegno*. Genova.

Di Blas, N. & Poggi, C. (2006). 3D for Cultural heritage and education: evaluating the impact. In D. Bearman & J. Trant (Eds.), *Museums and the Web* (pp. 141-150). Archives and Museums Informatics.

- Di Fede, M. S. (2005). *Agrigento nell'età moderna: identità urbana e culto dell'antico: dalle Decades di Tommaso Fazello ai manoscritti di Michele Vella* (Vol. 1). Caracol.
- Dondarini, R. (2006). Le prospettive della didattica della storia Storia globale e dimensione locale. *Rivista di storia e storiografia*, 10.
- Dondarini, R. (2008). Un Patrimonio per il Patrimonio. In B. Borghi, *Un Patrimonio di esperienze sulla Didattica del Patrimonio* (pp. 9-12). Patron.
- Dondarini, R. (2020). Un Convegno e un Manifesto per un confronto sullo stato e le prospettive della Didattica della Storia in Italia. *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 1-7.
- Dondarini, R. (2021). La dimensione locale per l'apprendimento della storia. Esperienze condotte sul patrimonio storico di Bologna (Italia). *Didattica della storia—Journal of Research and Didactics of History*, 3, 37-56.
- Egea, A. y Arias, L. (2020). Arqueólogos en apuros: el poder de los objetos. *Aula de innovación educativa*. 292, 27-31.
- Escribano Miralles, A. (2015). Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 347-350.
- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 93-106.
- Estepa, J. y Delgado, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189.
- Estepa, J. y Martín, M. J. (2022). Antipatrimonio y turismo oscuro. El público escolar. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 30(105), 210-211.
- Falk, J. H. (2005) Free-choice environmental learning: framing the discussion. *Environmental Education Research* 11, 265-280.
- Fazello, T. (1817). *Storia di Sicilia* (Vol. 3). Dafni.
- Fazello, T. (1558). *Della storia di Sicilia. Dechedue*. Traduzione di R. Fiorentino (1817). Assenzio G.



- Ferrara, G. & Campioni, G. (2005). *Paesaggi di idee: uno sguardo al futuro della Valle dei Templi di Agrigento* (Vol. 17). Alinea Editrice.
- Fleiss, J. L., Levin, B. & Paik, M. C. (2013). *Statistical Methods for Rates and Proportions*. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Flores Ruiz, E., Miranda Novales, M. G. y Villasís Keever, M. Á. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. Estadística inferencial. *Revista Alergia México*, 64(3), 364-370. <https://doi.org/10.29262/ram.v64i3.304>
- Fontal, O., Martínez, M., Ballesteros, T. y Cepeda, J. (2021). Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la educación artística: un estudio con futuros profesores de educación primaria. *RIFOP. Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35(96), 67-86.
- Gabba, E. (1975). P. Cornelio Scipione Africano e la leggenda. *Athenaeum*, 53(3).
- Galeazzi G. (1771). *I tre libri dell'oratore, Tomo II*. G. Galeazzi Reg. Stampatore.
- Galimberti, A. (2009). La grande strategia di Roma nell'età della prima guerra punica (ca. 273-ca. 229 a.C.). L'inizio di un paradosso. *AEVUM*, 245-247.
- García Pérez, F. F. y De Alba Fernández, N. (2012). La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. De Alba Fernández, F. F. García Pérez y A. Santisteban Fernández, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 297-306). Díada Editora y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García Ruiz, C. y Jiménez Martínez, M. D. (2003). *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales*. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 271-280). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British*

*Dental Journal*, 204(6), 291-295.

- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Longman.
- Goethe. J. W. (1787). *Viaggio in Italia*. Riedizione del 1993. Oscar Grandi Classici.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-607.
- Gómez Carrasco, C. J., Chaparro Sainz, A., Felices de la Fuente, M. del M. & Cózar Gutiérrez, R. (2020a). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- Gómez Carrasco, C. J. & Miralles Martínez, P. (2016). Développement et évaluation des compétences historiques dans les manuels scolaires. Une étude comparative France-Espagne. *Spirale*, 68, 55-66. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0053>.
- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., Fontal, O. & Ibañez Etxeberria, A. (2020b). Cultural Heritage and Methodological Approaches. An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(3), 933.
- Gómez Carrasco, C. J., Monteagudo Fernández, J., y Miralles Martínez, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra, *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 36(1).
- González, M., Feliu, M. y Cardona, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de Educación*, 375, 160-183.
- Gramsci A. (1948-1951), a cura di V. Gerratana (1975). *Quaderni del carcere*.
- Gregorio, R. (1831). *Considerazioni sopra la Storia di Sicilia di tempi Normanni sino ai presenti* (Vol. 1).

- Grever, M. & Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education*, 15(2), 286-301.
- Griffo, P. & Zirretta, G. (1964). *Il Museo civico di Agrigento: un secolo dopo la sua fondazione*. Editoriale Ibis.
- Gualniera, C. (2009). *Torino nello sguardo di bambine e bambini: Dialoghi di città e di architettura*. [Tesis doctoral, Politecnico di Torino].
- Guanci, V. e Rabbiti, M. T. (2017). *Storia e competenze nel curricolo*. Clio'92.
- Guerrero Romera, C., Sánchez Ibáñez, R., Escribano Miralles, A. & Vivas Moreno, V. (2021). Active teachers' perceptions on the most suitable resources for teaching history. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 1-8.
- Guerrero Romera, C., Sánchez Ibáñez, R. & Miralles Martínez, P. (2022). Approaches to History Teaching According to a Structural Equation Model. *Frontiers in Education*, 7, 842977. <http://doi.org/10.3389/educ.2022.842977>
- Gurel, D. & Çetin, T. (2017). An Investigation of Secondary School 7th Grade Students' Awareness for Intangible Cultural Heritage. *Online Submission*, 8(27), 75-84.
- Hall, T. & Barrett, H. (2012). *Urban geography*. Routledge.
- Hayduk, L., Cummings, G., Boadu, K., Pazderka, H. & Boulianne, S. (2007). Testing! Testing! One, two, three - Testing the theory in structural equation models. *Personality and Individual Differences*, 42(2), 841–850. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.001>
- Hernández, F., Maquilón, J. y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 62-77.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Iacono, G. (2018). *La biblioteca di Andrea Lucchesi Palli nel'700*. [Tesi di Laurea, Università Ca Foscari di Venezia]. <http://hdl.handle.net/10579/13216>

- Ibáñez Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M. & Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe*, 65, 313-321.
- Inzerillo, L., D'Alessandro, M. & Scaletta, G. (2000). Rilievo a confronto: il Tempio della Concordia ad Agrigento. In C. Cundari (a cura di), *Il Rilievo dei beni architettonici per la conservazione. Un percorso di esperienze dal Mezzogiorno d'Italia alle realtà nazionali* (pp. 499-502).
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kafadar, T. (2021). Cultural Heritage in Social Studies Curriculum and Cultural Heritage Awareness of Middle School Students. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 260-274.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill.
- Koh, J. H. L., Chai, C. S. & Tsai, C. C. (2014). Demographic factors, TPACK constructs, and teachers' perceptions of constructivist-oriented TPACK. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 185-196.
- Krajcik, J. S. & Shin, N. (2014). Project-Based Learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 275-297). Cambridge University Press.
- Labadi, S. (2013). *UNESCO, cultural heritage, and outstanding universal value: Value-based analyses of the World Heritage and Intangible Cultural Heritage Conventions*. AltaMira Press.
- Lazzarini, L. & Lamagna, G. (2018). La determinazione dell'origine dei marmi costituenti i principali manufatti di età greca del Museo Archeologico Regionale di Agrigento. *International Journal for Archaeology History and Archaeometry of Marbles and Stone*, 14.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 29-78). National Academies Press.

- Lee, P., Dickinson, A. & Aahby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero y J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Amorrortu.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. & Croteau, J. P. (2020). Beyond History for Historical Consciousness. Students. *Narrative & Memory*. Toronto University Press.
- Lewin, C. (2005). Elementary quantitative methods. In *Research methods in the social sciences* (pp. 215-225). SAGE.
- Licata, G. (1965). Le origini del fascismo in Sicilia. *Aevum*, 39 (Fasc. 1/2), 164-171.
- López Fernández, J. A., Mora Márquez, M., Arrebola Haro, J. C. y Medina Quintana, S. (2017). Itinerarios Didácticos Interdisciplinares en el grado de Educación Primaria: una propuesta en la ciudad de Córdoba. *Enseñanza de las ciencias*, extra 0, 1851-1856.
- López Facal, R. & Valls, R. (2012). La necesidad cívica de saber historia y geografía. En N. de Alba, F. F. García & A. S. Fernández (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 185-192). Díada Editora.
- López Sánchez, R. (2005). *La ciudad educadora, un modelo de paideia contemporánea*. Zaragoza.
- Louro, P. A. M. (2021). Cidades Educadoras em Portugal. *Revista de Ciências Humanas*, 22(1), 4-12.
- Lozano, E (2013). *Patrimonio, arte y didáctica de las ciencias sociales. Análisis y reflexiones sobre una estrategia de aprendizaje en el marco de la innovación docente*. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-18.
- Luperini I. (2002). *L'arte a scuola. Formazione artistica e riforma*. Edizioni ETS.
- Luzzatto, G. (2020). Una formazione qualificata degli insegnanti secondari connessa al reclutamento: sarà la volta buona? *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017*, 23-28.

- Magni, F. (2020). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: percorso storico e prospettive pedagogiche*. Edizioni Studium Srl.
- Magri, R. (2022). *Il riuso dell'antico nell'architettura religiosa ad Agrigento: studio ed analisi dei restauri della Chiesa di Santa Maria dei Greci*. [Tesi di Dottorato Università di Cordoba]. UCOP Press.
- Mansi, A. (1993). *La tutela dei beni culturali*. Cedam.
- Marín, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32(4), 917-933.
- Marini, F. S. (2002). *Lo statuto costituzionale dei beni culturali*. Giuffrè.
- Martín, A. M. (2020) La brecha digital generacional. *Temas Laborales*, 151, 77-93.
- Martín, M. J. & Cuenca, J. M. (2011), Heritage Education and Learning in Museums: The Managers' Perspective. *Psychodidactics*, 16, 99-122.
- Martínez, N., Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 5, 55-71.
- Martínez Hita, M. y Gómez Carrasco, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169.
- Mattozzi, I. (2001). Archivi simulati e didattica della ricerca storica: per un sistema formativo integrato tra archivi e scuole. In *Archivi Locali e Insegnamenti Storici* (pp. 11-23). Archivio Storico Comune di Modena.
- Merchán, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 33-51.
- Merchán, F. J. (2011). El control de la conducta del alumnado en el Aula. ¿Un problema para la práctica de la investigación escolar? *Investigación en la escuela*, 73, 53-64.

- Messina, F. (2014). La mafia invisibile. Percezione e rappresentazione del fenomeno mafioso dall'Unità d'Italia alla Seconda Guerra Mondiale. *Carte Italiane*, 2(9).
- Mingozzi, E. (2019). Apri una finestra su Bologna: una esperienza didattica alla scoperta del nostro patrimonio per la costruzione di una cittadinanza attiva". *Didattica Della Storia—Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 132-147. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10084>
- Minutoli, G. (2013). Le città e le architetture della Sicilia autarchica: Materiali, tecniche realizzative e proposte di conversazione. In *Actas del Congreso Internacional sobre Documentación, Conservación y Reutilización del Patrimonio Arquitectónico: Criterio y método en época de Crisis. Ingeniería y Técnica al Servicio de la Restauración* (Vol. 1), 63-70. C2O Servicios Editoriales.
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (2016). Sin «Cronos» ni «Kairós». El tiempo histórico en los exámenes de 1.º y 2.º de Educación Secundaria Obligatoria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 15-26. <http://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.2>
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., Arias González, V. B. & Fontal Merillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comunicar*, 61(XXVII), 45-56. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-04>
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Monteagudo Fernández, J. (2017). Cuándo y cómo se evalúa en Geografía e Historia: fases e instrumentos de evaluación del profesorado de ESO. Análisis de entrevistas y grupo de discusión en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 187-199.
- Modica, F. (2003). *Agrigento: le tradizioni popolari*. Greco.
- Molina Puche, S. y Armesto Sancho, A. (2021). El patrimonio como elemento de aprendizaje en los viajes educativos de estudiantes estadounidenses en Europa. *Her&Mus: heritage & museography*, 22, 127-146.
- Molina Puche, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local

- al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 185-202.
- Morales, N. O. (2003). El estudio del patrimonio y las manifestaciones artísticas en la formación inicial. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina, P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 51-60). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreno, O., García, F. F., Borghi, B. y Dondarini, R. (2018). La Fiesta de la Historia, de la Universidad a la ciudadanía: puesta en valor de la Historia y el Patrimonio. *Revista de Humanidades*, 33, 131-148.
- Moya, M., Hernández, J. R., Hernández J. A. y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 137-156.
- Munjeri, D. (2004). Tangible and intangible heritage: From difference to convergence. *Museum international*, 56(1-2), 12-20.
- Muscarà, M. & Zapparrata, M. V. (2017). Scuola e territorio: le città educative per la promozione della cittadinanza attiva e la coesione sociale. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 1, 205-220.
- Musci, E. (2013). *Scoprire e giocare a Castel del Monte*. Adda Editore.
- Musci, E. (2015). Patrimonio e didattica, fra teorie e pratiche di cittadinanza. *Scuola Italiana Moderna*, 5(122), 85-86.
- Ocampo, M. C. B. & Delgado, P. I. (2014). Basic education and cultural heritage: Prospects and challenges. *International journal of humanities and social science*, 4(9), 201-209.
- Ott, M. & Pozzi, F. (2008). ICT and cultural heritage education: Which added value? In *World summit on knowledge society* (pp. 131-138). Springer.
- Ott, M. & Pozzi, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1365-1371.
- Pablos González, L. & Fontal Merillas, O. (2018). Programas inclusivos para personas con TEA en museos: ejemplos de buenas prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, 76(1), 23-38.



- Perillo, E. (2017). *Le storie d'Italia nel curricolo verticale: dal paleolitico a oggi*. Clío'92.
- Pitura, J. & Monika, B. K. (2018). Learning English while exploring the national cultural heritage: Technology-assisted project-based language learning in an upper-secondary school. *Teaching English with Technology*, 18(1), 37-52.
- Prats, J. & Valls, R. (2013). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 17-35.
- Rabitti, M. T. & Santini C. (2008). *Il museo nel curricolo di storia*. Angeli.
- Repoussi, M. (2009). Common trends in contemporary debates on history education. In *International Society for History Didactics Yearbook* (pp. 75-90).
- Rico, L. y Ávila, R. M. (2003). *Difusión del patrimonio y educación. El papel de los materiales curriculares. Un análisis crítico*. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 31-40). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Universidad de Castilla La Mancha.
- Rivero, P. (2011). La arqueología virtual como fuente de materiales para el aula. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 68, 17-24.
- Rivero, P. y Feliu, M. (2017). Aplicaciones de la arqueología virtual para la Educación Patrimonial: análisis de tendencias e investigaciones. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 319-330.
- Roblizo M. J y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. *Píxel-Bit*, 47, 23-39. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02>
- Ruggles, D. F. & Silverman, H. (2009). From tangible to intangible heritage. In *Intangible heritage embodied* (pp. 1-14). Springer.
- Runciman, S. (1986). *I Vespri siciliani* (Vol. 8). Edizioni Dedalo.
- Sáiz, J. & Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos.

*Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1),  
175-190. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.206701>

- Sakki, I. (2016). Raising European citizens: Constructing European identities in French and English textbooks. *Journal of Social and Political Psychology*, 4(1), 444-472.
- Saltarelli, C. E. J. (Ed.). (2017). *Il sapere storico e la formazione di alunni competenti: Quaderno n. 16 Clio* (Vol. 16). Mnamon.
- Sánchez Ibáñez, R., Guerrero Romera, C. & Miralles Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social sciencetraining needs. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(26). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Sardina, P. (2011). *Il labirinto della memoria. Clan familiari, potere regio e amministrazione cittadina ad Agrigento tra Duecento e Quattrocento*. Salvatore Sciascia.
- Scandurra, S. A. (2018). Syracuse, Educating City, Social, Scientific, and Political Project. *Quaderni di Intercultura*, 313-323.
- Schaper, M. M., Santos, M., Malinverni, L., Berro, J. Z. & Pares, N. (2018). Learning about the past through situatedness, embodied exploration and digital augmentation of cultural heritage sites. *International Journal of Human-Computer Studies*, 114, 36-50.
- Schneider, P. (1986). Rural artisans and peasant mobilisation in the socialist international: The fasci siciliani. *The Journal of Peasant Studies*, 13(3), 63-81.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Shorten, A. & Smith, J. (2017). Mixed methods research: expanding the evidence base. *Evidence-based nursing*, 20(3), 74-75.
- Smith, D. M. & Marghieri, L. B. (1971). *Storia della Sicilia medievale e moderna*. Laterza.
- Surian, A. (2019). Città educative: un alfabeto. *Tracce urbane. Rivista italiana transdisciplinare di studi urbani*, 6.
- Sylaiou, S. & Papaioannou, G. (2019). ICT in the Promotion of Arts and Cultural Heritage Education in Museums. In A. Kavoura, E. Kefallonitis, P. Theodoridis (Eds.), *Strategic Innovative Marketing and Tourism* (pp. 363-370). Springer.

- Tavolo tecnico-scientifico della didattica della storia USR Lombardia (2022). *Didattica della storia e consapevolezza di cittadinanza. Riflessioni e proposte per il curricolo verticale e per la definizione delle competenze*. Ledizioni.
- Torres, C. (2017) Sociedad de la información y brecha digital en España. *Panorama Social*, 25, 17-33.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Tripodi, G. (2003). Akragas: l'ubicazione della porta dell'emporio. In G. Fiorentini, A. Calderone e M. Caltabiano (a cura di), *Archeologia del Mediterraneo. Studi in onore di Ernesto De Miro* (pp. 685-691). Erma di Bretschneider.
- Tusa, V. (1995). Agrigento: Chiesa di S. Nicola, Cattedrale, Museo Archeologico Regionale, Antiquarium Paleocristiano e Bizantino Casa Pace. In *Sarcofagi romani in Sicilia* (pp. 1-12). Bibliotheca Archaeologica Roma: L' "Erma" di Bretschneider.
- UNESCO (2003). *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*. Parigi.
- Università di Macerata (2013). *Il Capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage*, Vol. 7. EUM Edizioni Università di Macerata.
- Vagnoni, M. (2021). *La messa in scena del corpo regio nel regno di Sicilia: Federico III d'Aragona e Roberto d'Angiò*, Vol. 5. Basilicata University Press-BUP.
- Valdez, R. X., Peterson, M. N. & Stevenson, K. T. (2018). How communication with teachers, family and friends contributes to predicting climate change behaviour among adolescents. *Environmental Conservation*, 45(2), 183-191.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.

- Vecco, M. (2010). A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible. *Journal of Cultural Heritage*, 11(3), 321-324.
- Vicent, N., Ibáñez Etxeberria, A. & Asensio, M. (2015). Evaluation of heritage education technology-based programs. *Virtual Archaeological Review*, 13, 18-25.
- Vicent, N., Rivero, P. y Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 33(1), 83-102.
- Vila Baños, R., Rubio Hurtado, M. J., Berlanga Silvente, V. e Torrado Fonseca, M. (2014). Cómo aplicar un cluster jerárquico en SPSS. *REIRE. Revista d'innovació i recerca en educació*, 7(1), 113-127.
- Vilarrasa, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. *Educación Primaria. Orientaciones y recursos*, 48, 1-48.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula. Reapropiarse del contexto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 13-26.
- Wescher, P. (1974). *I furti d'arte-Napoleone e la nascita del Louvre*. Einaudi.
- Zabala, M., E. y Roura, G. I. (2006). Reflexiones teóricas sobre patrimonio, educación y museos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 233-261.



## SITOGRAFIA

- Associazione Internazionale Città Educative:  
<http://www.comune.bologna.it/relazioniinternazionali/servizi/159:14330/38381/>
- Bologna, Città Educativa:  
<http://www.comune.bologna.it/cittaeducativa>
- Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO:  
<http://www.unesco.it/it>
- Comune info – Cittadini non per caso:  
<https://comune-info.net/cittadini-non-caso/>
- Educating Cities: International Congresses:  
<http://www.edcities.org/>  
[http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec\\_congresses.html](http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_congresses.html)
- Educazione Unità – Education for Unity:  
<http://www.eduforunity.org/>
- Murcia, Ciudad Educadora:  
<http://www.murciaeducadora.net>
- Murcia, Ciudad Educadora, actividades educativas 2019-2020:  
<http://www.murciaeducadora.net/ofertaeducativa/>
- Murcia, Ciudad Educadora, “Mi ciudad enseña” oferta de actividades para escolares:  
<https://www.laopiniondemurcia.es/murcia/2019/09/26/ciudad-ensena-oferta-centenar-actividades/1055248.html>
- Siracusa, Città Educativa:  
<https://cittaeducativa.comune.siracusa.it/>
- Torino, Città Educativa:  
<http://www.comune.torino.it/citedu/>

- Valongo, Città Educativa:

<https://www.cm-valongo.pt/>

- Zaragoza, Ciudad Educadora:

<https://www.zaragoza.es/ciudad/educacion/asociacion.htm>

<http://www.zaragoza.es/sede/portal/educacion/actividades>



## **APPENDICI**

### **APPENDICE I**

#### **La Carta delle Città Educative: i principi**

La Carta delle Città Educative, firmata da tutti i governi membri, stipulata e perfezionata nel corso dei numerosi congressi tenutisi in giro per il mondo, si basa essenzialmente sulla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948), il Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (1966), il Patto sui Diritti dei Bambini (1989), la Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per tutti (1990) e la Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale (2001).

Di seguito sono riportati i principi che le città, sottoscrivendo la Carta, devono adempiere nello sviluppo di progetti e proposte didattiche urbane: si ricorda, come essa stessa riporta, essere aperta a riforme per garantirne l'ampliamento sulla base dell'evoluzione repentina della società moderna.

#### **IL DIRITTO ALLA CITTÀ EDUCATIVA**

**-1-**

Tutti gli abitanti di una città avranno il diritto a godere, in condizioni di libertà e uguaglianza, dei mezzi e delle opportunità di formazione, svago e sviluppo personale che la stessa è in grado di offrire. Il diritto alla città educativa si propone come un'estensione del diritto fondamentale di tutti all'educazione. La città educativa rinnova costantemente il proprio impegno nei confronti della formazione dei propri abitanti nei modi più diversi. E affinché questo sia possibile, dovrà tenere conto di tutti i gruppi e delle loro esigenze particolari. Nella pianificazione e nel governo della città si adotteranno le misure necessarie atte a eliminare gli ostacoli, di qualunque natura essi siano, comprese le barriere fisiche che impediscono l'esercizio del diritto all'uguaglianza. Saranno responsabili di questo sia le amministrazioni comunali sia le altre amministrazioni operanti in città; gli stessi abitanti saranno impegnati in questa impresa, sia a

livello personale sia attraverso le diverse forme di associazione alle quali appartengono.

**-2-**

La città promuoverà l'educazione alla diversità orientata alla comprensione, alla cooperazione solidale internazionale e alla pace nel mondo. Un'educazione che combatta qualsiasi forma di discriminazione. Favorirà la libertà di espressione, la diversità culturale e il dialogo in condizioni di uguaglianza. Accoglierà tanto le iniziative d'avanguardia quanto quelle della cultura popolare, indipendentemente dalla loro origine. Contribuirà a correggere le disuguaglianze derivanti dalla promozione culturale prodotta da criteri esclusivamente commerciali.

**-3-**

Una città educativa stimolerà il dialogo tra le generazioni, non solo come formula di convivenza pacifica ma anche nella ricerca di progetti comuni e condivisi da gruppi di persone di diversa età. Questi progetti dovrebbero essere orientati alla realizzazione di iniziative e azioni civiche il cui valore consiste precisamente nel carattere intergenerazionale e nello sfruttamento delle rispettive capacità e dei valori propri delle diverse età.

**-4-**

Le politiche municipali di carattere educativo saranno sempre riferite ad un contesto più ampio ispirato ai principi della giustizia sociale, al senso civico democratico, alla qualità della vita e alla valorizzazione degli abitanti.

**-5-**

Le municipalità eserciteranno efficacemente le proprie competenze in materia di educazione. Qualunque sia il livello di tali competenze, esse dovranno creare una politica educativa ampia, di carattere trasversale e innovativo, che racchiuda tutte le forme di educazione formale, non formale e informale e le diverse manifestazioni culturali, le fonti di informazione e le modalità di identificazione della realtà proprie della città. Il ruolo dell'amministrazione comunale è quello di stabilire politiche locali che si rivelino fattibili e valutarne l'efficacia; oltre che adoperarsi per ottenere i pronunciamenti legislativi opportuni da parte delle altre amministrazioni statali o regionali.

-6-

Al fine di compiere un'attività adeguata, i responsabili della politica municipale di una città dovranno avere informazioni precise sulla situazione e sulle esigenze dei propri abitanti. In tal senso, realizzeranno studi, che manterranno aggiornati e renderanno pubblici, e imposteranno canali permanenti aperti agli individui e ai gruppi che permettano di formulare proposte concrete e di politica generale. Al momento di prendere decisioni circa la propria responsabilità, la municipalità terrà inoltre conto dell'impatto educativo e formativo delle stesse.

### **L'IMPEGNO DELLA CITTÀ**

-7-

La città deve essere in grado di trovare, preservare e presentare la propria complessa identità. Questo la renderà unica e sarà la base di un dialogo fecondo al proprio interno e con le altre città. La valorizzazione dei suoi costumi e delle sue origini deve essere compatibile con le forme di vita internazionali. In tal modo offrirà un'immagine attrattiva senza svalutare il proprio contesto naturale e sociale. Allo stesso tempo, promuoverà la conoscenza, l'apprendimento e l'uso delle lingue presenti come elemento integrante e fattore di coesione tra le persone.

-8-

La trasformazione e la crescita di una città dovranno essere presieduti dall'armonia tra le nuove esigenze e la perpetuazione di costruzioni e simboli che costituiscano chiari riferimenti del suo passato e della sua esistenza. La pianificazione urbana dovrà tenere conto del grande impatto del contesto urbano sullo sviluppo di tutti gli individui, sull'integrazione delle loro aspirazioni personali e sociali e dovrà agire contro la segregazione di generazioni e di persone di diverse culture, le quali hanno molto da imparare le une dalle altre. L'ordinamento dello spazio fisico urbano risponderà ai bisogni di accessibilità, incontro, relazione, gioco e divertimento e di un maggiore avvicinamento alla natura. La città educativa darà particolare enfasi alle esigenze delle persone soggette a forme di dipendenza, attraverso la pianificazione urbanistica di strutture e servizi,

al fine di garantire loro un ambiente sereno e rispettoso dei loro limiti, evitando che esse debbano rinunciare alla massima autonomia possibile.

**-9-**

La città educativa stimolerà la partecipazione cittadina da una prospettiva critica e corresponsabile. In quest'ottica, il governo locale offrirà le informazioni necessarie e promuoverà attraverso la trasversalità, orientamenti e attività di formazione sui valori etici e civici. Stimolerà, allo stesso tempo, la partecipazione cittadina al progetto collettivo partendo dalle istituzioni e organizzazioni civili e sociali, tenendo conto delle iniziative private e delle altre forme di partecipazione spontanea.

**-10-**

Il governo della municipalità dovrà dotare la città degli spazi, delle strutture e dei servizi pubblici adeguati allo sviluppo personale, sociale, morale e culturale di tutti i suoi abitanti, prestando particolare attenzione ai bambini e ai giovani.

**-11-**

La città dovrà garantire la qualità della vita di tutti gli abitanti. Ciò presuppone la presenza di equilibrio con l'ambiente naturale, il diritto ad un ambiente salutare, oltre, tra l'altro, al diritto alla casa, al lavoro, allo svago e ai trasporti pubblici. Allo stesso tempo, promuoverà attivamente l'educazione alla salute e la partecipazione di tutti gli abitanti alle buone pratiche di sviluppo sostenibile.

**-12-**

Il progetto educativo e l'elemento implicito nella struttura e nel governo della città, insieme ai valori proposti, alla qualità di vita offerta, alle celebrazioni organizzate, alle campagne e ai progetti preparati, saranno oggetto di riflessione e partecipazione, con gli strumenti necessari in grado di aiutare le persone a crescere personalmente e collettivamente.

## **AL COMPLETO SERVIZIO DELLE PERSONE**

**-13-**

La municipalità valuterà l'impatto di quelle proposte culturali, ricreative, informative, pubblicitarie o di altro tipo e delle realtà che bambini e giovani ricevono senza mediazione alcuna. Di caso in caso, intraprenderà, senza dirigismo, azioni che diano luogo a una spiegazione o ad un'interpretazione ragionevoli. Farà in modo di stabilire un equilibrio tra la necessità di protezione e l'autonomia per la scoperta. Offrirà al contempo, possibilità di formazione e dibattito che includano lo scambio tra le città, affinché tutti gli abitanti possano accettare pienamente le novità proposte.

**-14-**

La città farà in modo che le famiglie ricevano una formazione che permetta loro di aiutare i propri figli a crescere e a capire la città, con spirito di reciproco rispetto. In tal senso, svilupperà proposte di formazione per gli educatori in generale e per le persone (individui o personale di pubblico servizio) che svolgono, spesso senza esserne consapevoli, funzioni educative all'interno della città. Farà inoltre in modo che i corpi di sicurezza e di protezione civile che dipendono direttamente dal municipio agiscano in maniera conforme a dette proposte.

**-15-**

La città dovrà offrire ai propri abitanti la prospettiva di occupazione di un posto all'interno della società; offrirà la consulenza necessaria all'orientamento personale e vocazionale e renderà possibile la partecipazione alle attività sociali. Nello specifico della relazione educazione-lavoro, è importante segnalare lo stretto rapporto che dovrà esistere tra la pianificazione educativa e le richieste del mercato del lavoro. In tal senso, le città definiranno strategie di formazione che tengano conto della domanda sociale e collaboreranno con le organizzazioni sindacali e imprenditoriali per la creazione di posti di lavoro e di attività formative permanenti di carattere formale e non formale.

**-16-**

Le città dovranno essere coscienti dei meccanismi di esclusione ed emarginazione che le interessano e delle modalità che rivestono e sviluppano le politiche di azione affermativa necessarie. In special modo, si rivolgeranno alle persone appena arrivate, immigrati o rifugiati, che hanno il diritto di sentire propria la città. Compiranno sforzi per stimolare la coesione sociale tra i quartieri e gli abitanti di ogni condizione.

**-17-**

Gli interventi atti a risolvere le disuguaglianze possono assumere molteplici forme ma devono partire da una visione globale della persona, sulla base degli interessi di ognuna e dell'insieme dei diritti di tutti. Qualunque intervento significativo deve garantire il coordinamento tra le amministrazioni coinvolte e i loro servizi. Si stimolerà anche la cooperazione delle amministrazioni con la società civile libera e democraticamente organizzata in istituzioni del cosiddetto terziario, in organizzazioni non governative e associazioni analoghe.

**-18-**

La città stimolerà l'associazionismo come forma di partecipazione e corresponsabilità civica, al fine di canalizzare le azioni al servizio della comunità e ottenere e diffondere informazioni, materiali e idee per lo sviluppo sociale, morale e culturale delle persone. Allo stesso tempo, contribuirà alla formazione per la partecipazione nei processi decisionali, di pianificazione e di gestione che la vita associativa comporta.

**-19-**

Il municipio dovrà garantire informazioni sufficienti e comprensibili e incentivare i propri abitanti all'informazione. Considerando l'importanza di selezionare, comprendere e trattare la vastità di informazioni attualmente disponibili, la città educativa metterà a disposizione le risorse, in modo che siano alla portata di tutti. Il municipio identificherà i gruppi bisognosi di attenzione dedicata e metterà a loro disposizione punti specifici di informazione, orientamento e accompagnamento. Al contempo, attuerà programmi formativi sulle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni per tutte le età e i gruppi sociali al fine di combattere le nuove forme di esclusione.

**-20-**

Come obiettivo sempre più necessario per la comunità, la città educativa dovrà offrire agli abitanti la formazione sui valori e le pratiche della cittadinanza democratica: il rispetto, la tolleranza, la partecipazione, la responsabilità e l'interesse per la cosa pubblica, per i suoi programmi, i suoi beni e i suoi servizi.

*Fine "Carta delle Città Educative"  
Barcellona, 1990.*

---

## APPENDICE II

### Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov

**Tabella 1**

*Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov items 1-5.4*

	1	2	3	4	5.1	5.2	5.3	5.4	6.1	6.2	6.3	6.4
N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
Statistica del test	.291	.306	.183	.310	.220	.197	.267	.159	.250	.194	.281	.213
Sig. Asin. (bilaterale) <sup>c</sup>	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Sig. Monte Carlo (bilaterale) <sup>d</sup>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Nota.* Risultati estratti con l'applicazione SPSS. V.28.

**Tabella 2**

*Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov items 7.1-8.5*

	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5
N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
Statistica del test	.299	.306	.177	.195	.277	.281	.205	.217	.262	.244
Sig. Asin. (bilaterale) <sup>c</sup>	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Sig. Monte Carlo (bilaterale) <sup>d</sup>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Nota.* Risultati estratti con l'applicazione SPSS. V.28



**Tabella 3***Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov items 9.1-9.10*

	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9	9.10
N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
Statistica del test	.244	.251	.236	.285	.202	.223	.262	.224	.263	.256
Sig. Asin. (bilaterale) <sup>c</sup>	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Sig. Monte Carlo (bilaterale) <sup>d</sup>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Nota.* Risultati estratti con l'applicazione SPSS. V.28**Tabella 4***Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov items 10.1-10.10*

	10.1	10.2	10.3	10.4	10.5	10.6	10.7	10.8	10.9	10.10
N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
Statistica del test	.271	.306	.238	.275	.233	.193	.229	.314	.269	.207
Sig. Asin. (bilaterale) <sup>c</sup>	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Sig. Monte Carlo (bilaterale) <sup>d</sup>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Nota.* Risultati estratti con l'applicazione SPSS. V.28

**Tabella 5***Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov items 11.1-11.12*

	11.1	11.2	11.3	11.4	11.5	11.6	11.7	11.8	11.9	11.10	11.11	11.12
N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
Statistica del test	.263	.182	.295	.291	.286	.276	.214	.249	.231	.216	.219	.214
Sig. Asin. (bilaterale) <sup>c</sup>	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Sig. Monte Carlo (bilaterale) <sup>d</sup>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Nota.* Risultati estratti con l'applicazione SPSS. V.28**Tabella 6***Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov items 12.1-16.3*

	12.1	12.2	12.3	13.1	13.2	13.3	13.4	14	15	16.1	16.2	16.3
N	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102
Statistica del test	.271	.355	.258	.218	.248	.252	.196	.333	.298	.265	.235	.210
Sig. Asin. (bilaterale) <sup>c</sup>	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Sig. Monte Carlo (bilaterale) <sup>d</sup>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Nota.* Risultati estratti con l'applicazione SPSS. V.28

**Tabella 7***Risultati del test di normalità di Kolmogorov-Smirnov items 17.1-17.6*

	19.1	19.2	19.3	19.4	19.5	19.6
N	102	102	102	102	102	102
Statistica del test	.230	.268	.255	.282	.234	.187
Sig. Asin. (bilateral) <sup>c</sup>	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001
Sig. Monte Carlo (bilateral) <sup>d</sup>	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	.000	.000	.000	.000	.000	.000

*Nota.* Risultati estratti con l'applicazione SPSS. V.28

## APPENDICE III

### Questionario EducPatri

Gentile Prof. / Prof.ssa.

Questo questionario è rivolto agli insegnanti che insegnano Storia alla Scuola Primaria in Agrigento.

La compilazione di questo sondaggio aiuta la realizzazione della mia tesi di dottorato all'Università di Murcia sotto la supervisione del Prof. Pedro Miralles e della Prof.ssa Raquel Sánchez. L'obiettivo della tesi di dottorato è quello di analizzare l'insegnamento del patrimonio regionale di Agrigento. Per fare questo, dobbiamo sapere attraverso questo questionario come il patrimonio viene insegnato nella Scuola Primaria e quali aspetti possono essere migliorati.

Il tempo di risposta approssimativo è di 10-15 minuti.

Il questionario è anonimo e soltanto abbiamo bisogno di alcuni dati personale per l'analisi sociologico dei dati.

GRAZIE PER LA

PARTICIPAZIONE

Alfonso Cimino (Studente di Dottorato presso l'Università di Murcia)  
[a.cimino@um.es](mailto:a.cimino@um.es) (per ulteriore informazione)

---

**\*Obbligatorio**

#### 1. Seleziona il suo sesso \*

*Marca solo un óvalo.*

- Donna
- Uomo
- Non vuole rispondere

2. La sua età è... \*

*Marca solo un óvalo.*

- 20-30 anni  
 31-40 anni  
 41-50 anni  
 51-60 anni  
 più di 61 anni

3. Tipo di scuola dove insegna \*

*Marca solo un óvalo.*

- Pubblica  
 Privata

**PERCEZIONI SUL  
PATRIMONIO:  
CONOSCENZA E  
FORMAZIONE**

Selezione una risposta in ogni fila: 1=Molto  
insufficiente 2=Insuficiente 3=Sufficiente  
4=Buono 5=Ottimo

4. 4. Livello di presenza del patrimonio in generale (naturale, artistico, archeologico, storico, etnografico, ecc) nei seguenti aspetti:

\*

*Marca solo un óvalo per fila.*

	1	2	3	4	5
<b>Nel programma ministeriale di Storia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nella programmazione annuale di Storia che usa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nei libri scolastici di Storia che usa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nelle sue lezioni di Storia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 5. Livello di presenza del patrimonio regionale nei seguenti aspetti: \*

*Marca solo un óvalo per fila.*

	1	2	3	4	5
<b>Nel programma ministeriale di Storia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nella programmazione annuale di Storia che usa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nei libri scolastici di Storia che usa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Nelle sue lezioni di Storia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 6. Quanto spesso insegna i seguenti tipi di patrimonio nella classe di Storia durante un anno scolastico? Selezione una risposta in ogni fila: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. \*

Marca solo un óvalo per fila.

	1	2	3	4	5
<b>patrimonio artistico</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>patrimonio naturale</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>patrimonio industriale e tecnologico</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>patrimonio etnografico (patrimonio immateriale, usi e costumi)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>patrimonio storico-archeologico</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 7. La sua conoscenza sul patrimonio regionale è \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Molto insufficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ottima

8. 8. La sua formazione nell'educazione al patrimonio è \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Molto insufficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ottima

9. 9. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre. \*

Marca solo un óvalo per fila.

	1	2	3	4	5
<b>Insegnamento delle conoscenze (contenuti teorici) attraverso il patrimonio.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insegnamento delle analisi da fonti primarie attraverso il patrimonio.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insegnamento della multicausalità e le conseguenze dei fatti attraverso il patrimonio.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insegnamento del cambiamento e la continuità dei processi storici attraverso il patrimonio.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insegnare la rilevanza storica di personaggi ed eventi attraverso il patrimonio.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Spiegare la dimensione etica dei fatti storici attraverso il patrimonio.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insegnare capire il passato con prospettiva storica attraverso il patrimonio.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insegnare ad elaborare un discorso storico (metodo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



storico) attraverso il patrimonio.

---

Collegare il passato con il presente attraverso il patrimonio.

---

Insegnare consapevolezza storica: spiega le questioni che sono in conflitto attraverso il patrimonio.

---

10. 10. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio? \*  
 Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre.

*Marca solo un óvalo per fila.*

	1	2	3	4	5
<b>Discorso frontale</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>(Flipped classroom) classe invertita</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>(Role playing) Gioco di ruolo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Dibattito</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Apprendimento basato sui problemi</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Apprendimento basato su progetti</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ricerca</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insegnare ad analizzare le fonti</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Apprendimento autonomo e individuale</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Apprendimento collaborativo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 11. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre.

\*

Marca solo un óvalo per fila.

	1	2	3	4	5
<b>Libro scolastico di Storia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Libri specifici sul patrimonio</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>I film</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Documentario</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Videogiochi</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Visite guidate (musei, sito archeologico...)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Visite virtuali o risorse multimediali</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>App didattiche su cellulare</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Fotografie</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Fonti orali</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Giochi</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Laboratori</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 12. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? \*  
Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre.

Marca solo un óvalo per fila.

	1	2	3	4	5
<b>Attività per descrivere le caratteristiche fondamentali dell'elemento patrimoniale (livello cognitivo inferiore).</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Attività per comprendere l'elemento del patrimonio contestualizzandolo nelle sue coordinate spaziali e temporali (livello cognitivo intermedio).</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Attività che aiutano a comprendere il patrimonio come fonte primaria per l'elaborazione di una narrazione storica sul passato (livello cognitivo superiore).</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 13. Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti? \*  
Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre.

*Marca solo un óvalo per fila.*

	1	2	3	4	5
<b>Attraverso gli esercizi del libro di testo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Attraverso il lavoro pratico che progetto</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Per mezzo di una prova scritta finale (saggio)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Attraverso un test scritto (questionario)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 14. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti sul patrimonio regionale è \*

*Marca solo un óvalo.*

	1	2	3	4	5	
Molto insufficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ottimo

15. 15. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento del patrimonio? \*

Marca solo un óvalo per fila.

	1	2	3	4	5
<b>Il livello di conoscenza iniziale degli studenti</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mancanza di ore di lezione di Storia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mancanza di risorse didattiche</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mancanza di motivazione degli studenti</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mancanza di formazione degli insegnanti nell'educazione al patrimonio</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mancanza di coordinamento tra la scuola e i responsabili della gestione del patrimonio per la realizzazione delle attività educative.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 16. Quanto spesso insegna il patrimonio legato a questi periodi storici? \*  
 Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Mai, 2=Poco, 3=Regolarmente, 4=Molto spesso e 5=Sempre.

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1	2	3	4	5
<b>Preistoria</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Storia antica</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Il medioevo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Età moderna</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Dal Novecento ad Oggi</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 17. Perché pensa che sia importante insegnare il patrimonio ai suoi studenti? \*  
 Seleziona una delle seguenti risposte: 1=Niente di importante, 2=Poco importante, 3=Ne poco ne tanto importante, 4=Abbastanza importante e 5=Molto importante.

*Marca solo un óvalo por fila.*

	1	2	3	4	5
<b>Per rafforzare l'identità territoriale e culturale</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Per preservare l'eredità del passato</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Per conoscere la società attraverso l'interpretazione del patrimonio come fonte primaria</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 18. In generale, la conoscenza del patrimonio regionale di suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Molto insufficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ottimo

19. 19. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica? \*

Marca solo un óvalo.

- Un insegnante che usa sempre lezioni, appunti e il libro di testo.
- Un insegnante che usa frequentemente lezioni e appunti, ma occasionalmente dà agli studenti il ruolo principale attraverso dibattiti e attività che richiedono interazione con gli studenti.
- Insegnante che usa frequentemente metodi di insegnamento attivi (project-based learning, flipped classroom, gamification, problem-based learning, ecc.
- Insegnante che dà sempre agli studenti il ruolo principale nel processo di insegnamento e apprendimento, attraverso metodi di insegnamento attivo, con gli studenti che elaborano le conoscenze con il supporto dell'insegnante.

20. 20. Qual è il suo livello di conoscenza dell'associazione internazionale delle città educative? \*

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Niente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ottimo

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios



## APPENDICE IV

Estimado Sr./Sra.:

Me dirijo a usted para solicitar su juicio como experto/a en la materia de la que es objeto mi tesis doctoral titulada “Agrigento: città che educa. Educazione al patrimonio nelle scuole primarie”, codirigida por Dr. Pedro Miralles Martínez y Dra. Raquel Sánchez Ibáñez (área de Didáctica de las CCSS). Actualmente me encuentro cursando estudios de doctorado en el programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

La tesis doctoral tiene como objetivo principal conocer y analizar cómo se enseña el patrimonio de Agrigento en la etapa de Educación Primaria en esta región italiana, para detectar las necesidades de tipo metodológico y contribuir a que Agrigento pueda ser una ciudad educativa. Se trata, por tanto, de una tesis con un enfoque de diagnóstico y cuya metodología se basa en una recogida de información a través de dos instrumentos: un cuestionario denominado EducPatri y una entrevista escrita.

El primer instrumento está dirigido al profesorado que imparte la materia de historia en los colegios de Primaria de Agrigento y el segundo está dirigido a personas que ocupan un puesto de responsabilidad relacionado con la difusión del patrimonio (Ayuntamiento, Museos,...) y a estudiantes de la etapa de Primaria. En ambos casos, la muestra es de conveniencia.

Para la validación de ambos instrumentos se ha realizado bajo la supervisión de los codirectores de esta tesis doctoral, la guía de validación que acompaña a este escrito, en la que se solicita de forma anónima su valoración. Para ello, se ofrece un cuestionario con preguntas cerradas y respuesta tipo Likert y unos campos de respuesta abierta, para que pueda incluir las sugerencias de mejora que considere.

Agradecemos su participación en esta validación de instrumentos que puede suponer un tiempo de unos 20 minutos aproximadamente.

Para cualquier aclaración puede ponerse en contacto conmigo en el correo [a.cimino@um.es](mailto:a.cimino@um.es)

Atentamente,

Alfonso Cimino  
Estudiante Doctorado  
Universidad de Murcia

## **GUÍA GENERAL PARA LA VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL INSTRUMENTO EDUCPATRI y ENTREVISTA ESCRITA**

En esta guía se valorará la pertinencia/idoneidad de los ítems incluidos en los instrumentos diseñados, en relación a los objetivos de la tesis doctoral, que se indican a continuación, y la claridad de los ítems en su formulación.

- Objetivo 1. Analizar la perspectiva de los profesores sobre el nivel de conocimiento del patrimonio en Agrigento y su formación didáctica para la enseñanza del patrimonio.
- Objetivo 2. Analizar la perspectiva de los profesores sobre la presencia del patrimonio en diferentes niveles curriculares (programa ministerial de Historia, programa anual de Historia, libros escolares de Historia y clases de Historia).
- Objetivo 3. Analizar los contenidos y habilidades de pensamiento histórico relacionados con el patrimonio que se enseñan en la Escuela Primaria.
- Objetivo 4. Analizar la metodología didáctica que utilizan los profesores en la enseñanza del patrimonio (métodos, estrategias, recursos y tipos de actividades).
- Objetivo 5. Analizar la perspectiva de los profesores sobre el proceso de evaluación en la enseñanza del patrimonio.
- Objetivo 6. Analizar la opinión de los profesores sobre sus propias necesidades de formación y las principales dificultades en la enseñanza del patrimonio en la Escuela Primaria.
- Objetivo 7. Analizar el nivel del conocimiento que existe sobre el patrimonio de Agrigento, desde la percepción de sus ciudadanos, y diseñar una propuesta educativa para estudiantes de la Escuela Primaria.

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 1**  
**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 1 “DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA FUENTE”**

Marque con una X el valor seleccionado: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona il suo sesso				X				X
2. La sua età è...				X				X
3. Tipo di scuola dove insegna				x				X
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque “Sociográfico”.</b>								

**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 2 “PERCEZIONI SUL PATRIMONIO: CONOSCENZA E FORMAZIONE”**

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 1</b>								
7. La sua conoscenza sul patrimonio regionale è				X				X
8. La sua formazione nell'educazione al patrimonio è				X			X	
12. Perché pensa che sia importante insegnare il patrimonio ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X

20. Qual è il suo livello di conoscenza dell'associazione internazionale delle città educative?				x				X
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque "Dimensión 2".</b>								

**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 3 "INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO NELLA SCUOLA PRIMARIA"**

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 2</b>								
4. Livello di presenza del patrimonio in generale (naturale, artistico, archeologico, storico, etnografico, ecc) nei seguenti aspetti				X				x
5. Livello di presenza del patrimonio regionale nei seguenti aspetti				x				X
<b>Objetivo 3</b>								
6. Quanto spesso insegna i seguenti tipi di patrimonio nella classe di Storia durante un anno scolastico?				X				X
9. Quanto spesso insegna il patrimonio legato a questi periodi storici? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X
16. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?				X				X
<b>Objetivo 4</b>								
10. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte				x				X

11. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X
13. In generale, la conoscenza del patrimonio regionale di suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è				X				X
14. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti sul patrimonio regionale è				X				X
17. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X
19. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica?				X				X
<b>Objetivo 5</b>								
18. Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte				x				X
<b>Objetivo 6</b>								
15. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento del patrimonio?				X				x
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque "Dimensión 3".</b>								

## ENUNCIADOS DE LA ENTREVISTA ESCRITA

ENUNCIADOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Objetivo 7								
1. Como valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino?				x				X
2. Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?				X				x
3. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento?			x			X		
4. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?			x			X		
5. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini (6-11 anni) di Agrigento sul patrimonio locale?			X			x		
6. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?			x			X		
7. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?				x				X
8. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini?				X				x
<b>Comentarios y recomendaciones sobre los enunciados de la entrevista escrita.</b>								
Me plantean dudas los ítems en los que se le pide a los encuestados valorar su grado de conocimiento, aunque los considero pertinentes para esta investigación.								

**GRACIAS POR EL TIEMPO INVERTIDO**

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 2**  
**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 1 “DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA FUENTE”**

Marque con una X el valor seleccionado: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona il suo sesso				X			X	
2. La sua età è...				X				X
3. Tipo di scuola dove insegna				X				x
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque “Sociográfico”.</b>								
Debería ofrecerse una opción en el ítem del sexo por si la persona encuestada prefiere no contestar o incluir un campo con otros.								

**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 2 “PERCEZIONI SUL PATRIMONIO: CONOSCENZA E FORMAZIONE”**

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 1</b>								
7. La sua conoscenza sul patrimonio regionale è				X				X

8. La sua formazione nell'educazione al patrimonio è				X				X
12. Perché pensa che sia importante insegnare il patrimonio ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X
20. Qual è il suo livello di conoscenza dell'associazione internazionale delle città educative?				X				x
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque "Dimensión 2".</b>								

### CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 3 "INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO NELLA SCUOLA PRIMARIA"

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 2</b>								
4. Livello di presenza del patrimonio in generale (naturale, artistico, archeologico, storico, etnografico, ecc) nei seguenti aspetti			X					X
5. Livello di presenza del patrimonio regionale nei seguenti aspetti				X				X
<b>Objetivo 3</b>								
6. Quanto spesso insegna i seguenti tipi di patrimonio nella classe di Storia durante un anno scolastico?				X				X
9. Quanto spesso insegna il patrimonio legato a questi periodi storici? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X



16. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?				X				x
Objetivo 4								
10. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X
11. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X
13. In generale, la conoscenza del patrimonio regionale di suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è				X				x
14. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti sul patrimonio regionale è				X				X
17. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				X				x
19. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica?				X				X
Objetivo 5								
18. Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte				X			X	
Objetivo 6								
15. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento del patrimonio?				X				x
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque “Dimensión 3”.</b>								
<p>La pregunta sobre el conocimiento del patrimonio universal no se si procede teniendo en cuenta los objetivos de la tesis.</p> <p>En las opciones de instrumentos de evaluación faltan algunas más como los tipo test o las actividades de clase.</p>								

## ENUNCIADOS DE LA ENTREVISTA ESCRITA

ENUNCIADOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 7</b>								
1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino?				X				X
2. Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?				X				X
3. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento?				X				X
4. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?				X				X
5. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini (6-11 anni) di Agrigento sul patrimonio locale?				X				X
6. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?				X				X
7. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?				X				X
8. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini?				x				X
<b>Comentarios y recomendaciones sobre los enunciados de la entrevista escrita.</b>								

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 3**  
**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 1 “DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA FUENTE”**

Marque con una X el valor seleccionado: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona il suo sesso				X				X
2. La sua età è...				X				X
3. Tipo di scuola dove insegna				x				X
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque “Sociográfico”.</b>								
Muy adecuado.								

**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 2 “PERCEZIONI SUL PATRIMONIO: CONOSCENZA E FORMAZIONE”**

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 1</b>								
7. La sua conoscenza sul patrimonio regionale è				x				X
8. La sua formazione nell'educazione al patrimonio è				X				x
12. Perché pensa che sia importante insegnare il patrimonio ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte				x				X

20. Qual è il suo livello di conoscenza dell'associazione internazionale delle città educative?				X					X
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque x“Dimensión 2”.</b>									
Me parecen muy correctos.									

**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 3 “INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO  
NELLA SCUOLA PRIMARIA”**

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Objetivo 2								
4. Livello di presenza del patrimonio in generale (naturale, artistico, archeologico, storico, etnografico, ecc) nei seguenti aspetti				X				X
5. Livello di presenza del patrimonio regionale nei seguenti aspetti				X				X
Objetivo 3								
6. Quanto spesso insegna i seguenti tipi di patrimonio nella classe di Storia durante un anno scolastico?				X				X

9. Quanto spesso insegna il patrimonio legato a questi periodi storici? Seleziona una delle seguenti risposte				X				X
16. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?				X				X
Objetivo 4								
10. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte				x				X
11. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				x				X
13. In generale, la conoscenza del patrimonio regionale di suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è				X				x
14. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti sul patrimonio regionale è				x				X
17. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				X				x
19. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica?				x				X
Objetivo 5								
18. Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte				X				x
Objetivo 6								
15. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento del patrimonio?				x				X
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque “Dimensión 3”.</b>								
Todos los ítems relacionados con la metodología los veo muy pertinentes y su formulación adecuada.								

## ENUNCIADOS DE LA ENTREVISTA ESCRITA

ENUNCIADOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Objetivo 7								
1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino?				X				x
2. Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?				x				X
3. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento?				X				x
4. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?				x				X
5. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini (6-11 anni) di Agrigento sul patrimonio locale?				X				x
6. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?				x				X
7. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?				X				x
8. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini?				x				X
<b>Comentarios y recomendaciones sobre los enunciados de la entrevista escrita.</b>								
Me parece muy adecuada e interesante.								

**VALIDAZIONE DELL'ESPERTO N. 4**  
**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 1 “DATOS IDENTIFICATIVOS DE LA FUENTE”**

Marque con una X el valor seleccionado: (1) Insuficiente, (2) Regular, (3) Bueno, (4) Excelente

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Seleziona il suo sesso			X				X	
2. La sua età è...			X				X	
3. Tipo di scuola dove insegna			x				X	
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque “Sociográfico”.</b>								

**CAMPOS DE LA DIMENSIÓN 2 “PERCEZIONI SUL PATRIMONIO: CONOSCENZA E FORMAZIONE”**

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 1</b>								
7. La sua conoscenza sul patrimonio regionale è			X				X	
8. La sua formazione nell'educazione al patrimonio è			X				X	
12. Perché pensa che sia importante insegnare il patrimonio ai suoi studenti? Seleziona una delle seguenti risposte			x				X	
20. Qual è il suo livello di conoscenza dell'associazione internazionale delle città educative?				x			X	

<b>Comentarij e raccomandazioni in campi del Bloque “Dimensione 2”.</b>

**CAMPOS DE LA DIMENSIONE 3 “INSEGNAMENTO DEL PATRIMONIO NELLA SCUOLA PRIMARIA”**

CAMPOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Objetivo 2</b>								
4. Livello di presenza del patrimonio in generale (naturale, artistico, archeologico, storico, etnografico, ecc) nei seguenti aspetti			x				X	
5. Livello di presenza del patrimonio regionale nei seguenti aspetti			X				x	
<b>Objetivo 3</b>								
6. Quanto spesso insegna i seguenti tipi di patrimonio nella classe di Storia durante un anno scolastico?				x				x
9. Quanto spesso insegna il patrimonio legato a questi periodi storici? Seleziona una delle seguenti risposte				X				x
16. Quanto spesso insegna i seguenti contenuti e abilità ai suoi studenti attraverso il patrimonio?				x				x
<b>Objetivo 4</b>								
10. Quanto spesso gli studenti fanno i seguenti tipi di attività in classe? Seleziona una delle seguenti risposte				X				x
11. Quanto spesso usa le seguenti risorse didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				x				X



13. In generale, la conoscenza del patrimonio regionale di suoi studenti quando finiscono il corso scolastico rispetto alla loro conoscenza iniziale è				X				X
14. In generale, il livello d'interesse dei suoi studenti sul patrimonio regionale è				x				X
17. Quanto usa le seguenti strategie didattiche per insegnare il patrimonio? Seleziona una delle seguenti risposte				X				x
19. In quale profilo di insegnante di Storia si identifica?				x				X
Objetivo 5								
18. Come valuta l'apprendimento del patrimonio da parte degli studenti? Seleziona una delle seguenti risposte				X				x
Objetivo 6								
15. Cosa crede sia la principale difficoltà per l'apprendimento del patrimonio?				x				X
<b>Comentarios y recomendaciones en campos del Bloque “Dimensión 3”.</b>								

## ENUNCIADOS DE LA ENTREVISTA ESCRITA

ENUNCIADOS	Indicadores Pertinencia				Indicadores Claridad formulación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Objetivo 7								
1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino?			X				X	
2. Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?			X				X	
3. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento?			X				X	
4. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?			X				X	
5. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini (6-11 anni) di Agrigento sul patrimonio locale?			X				X	
6. Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?			X				X	
7. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?			X				X	
8. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini?			X				X	
<b>Comentarios y recomendaciones sobre los enunciados de la entrevista escrita.</b>								

## APPENDICE V

Intervistato n.º: 1

Nome e Cognome: Dott. Franco Miccichè

Istituzione: Sindaco Comune di Agrigento

Data della intervista scritta: 18/05/2021

1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino? Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?

*Pur avendo effettuato studi scientifici, nel mio caso in medicina, mi sono sempre appassionato alla storia della mia città che, sin da ragazzo amavo scoprire nei suoi vari quartieri e nel racconto della gente anziana. La mia passione politica e la passione per la mia città, mi hanno portato ad avere una conoscenza approfondita sia sotto il profilo dell'evoluzione urbanistica sia sotto il profilo della conoscenza del patrimonio architettonico.*

2. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*L'attività di medico e di politico, mi porta a conoscere tanti concittadini di varia estrazione culturale. Nei dialoghi mi accorgo un modo diverso e non esaustivo della conoscenza del patrimonio culturale della nostra città. Certamente tanti sono coloro che hanno approfondito un ottimo livello di conoscenza ma, per la gran parte rimane fermo alla identificazione di qualche monumento o chiesa e della nostra valle dei templi.*

3. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini e dei giovani (6-17 anni) di Agrigento sul patrimonio locale? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*La scuola, mio malgrado, rappresenta oggi il solo contenitore dove apprendere del patrimonio storico architettonico dei nostri piccoli cittadini. Sparute sono state le iniziative negli anni come quelle di EducAgrigento, che ha fatto iscrivere la nostra città alla carta internazionale di Barcellona delle città educative, o le iniziative dell'Arcidiocesi di Agrigento. Agrigento, non può essere solo*

*ricosciuto per la sua antica valle ma per un patrimonio, all'interno del centro storico, fra i più belli di Italia.*

4. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?

*La città necessita di contenitori culturali ed iniziative che sappiano programmare la conoscenza della stessa storia della città fra le più belle città dei mortali come la definirono gli antichi greci.*

5. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini e nei giovani?

*Percorsi condivisi fra il mondo della scuola, la nostra Amministrazione e le associazioni culturali, possono creare interesse fra i giovani della nostra città e dei suoi monumenti che, abbracciano vari periodi della storia dell'uomo.*

6. Infine, perché pensi sia importante conoscere il patrimonio locale?

*Il patrimonio locale deriva dalla storia della nostra città e delle varie dominazioni, greci, arabi, normanni che hanno dato un volto sempre nuovo alla città che, sono le basi per costruire un futuro migliore.*

Intervistato n.º: 2

Nome e Cognome: Raffaella Giambra

Istituzione: Referente LS&F delle RR.NN. "Macalube di Aragona" e "Grotta di Sant'Angelo Muxaro"

Data della intervista: 11/06/2021

1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino? Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?

*I miei studi in architettura mi hanno dato la possibilità di conoscere ed approfondire il nostro patrimonio storico architettonico, con particolare riferimento allo sviluppo urbanistico della città di Agrigento.*

2. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*Reputo che la loro conoscenza è maggiormente legata ad una memoria di vita recente piuttosto che storica e, senza alcun dubbio, individuano, come patrimonio di Agrigento, le testimonianze greche e quindi la Valle dei Templi seppure non ne conoscano le caratteristiche e le differenze.*

3. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini e dei giovani (6-17 anni) di Agrigento sul patrimonio locale? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*Anche per la stragrande maggioranza dei giovani e dei bambini il patrimonio locale maggiormente conosciuto è la Valle dei Templi per l'ottima gestione dell'Ente Parco, con proposte didattiche e di intrattenimento storico, nonché per l'attraversamento giornaliero che connette il centro città con i quartieri satelliti sul fronte mare. Occorrerebbe approfondire di più la crescita urbana della città di Agrigento, partendo dagli Arabi in poi, per comprendere e meglio coniugare le scelte progettuali insediative architettoniche e ambientali al fine di comprendere la bellezza e, al contempo, la fragilità di Agrigento.*

4. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?

*Necessita dare nuova linfa alla gestione del patrimonio culturale, proporre nuovi punti di vista e, quindi, suggerire punti di vista differenti per guardarlo con occhi nuovi. Proporre percorsi tematici (letterari, culinari, ecc.) nell'ottica di offrire una conoscenza esperienziale e permettere l'identificazione con il proprio territorio. Creare delle opportunità incentivando una cultura creativa memore del bagaglio storico locale, sviluppando azioni di coinvolgimento e mobilitazione delle comunità locali migliorandone, così, la qualità della vita di tutti i cittadini.*

5. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini e nei giovani?

*Sicuramente pensare ad una città a dimensione di bambino permetterebbe loro di muoversi più agevolmente e in sicurezza esplorando zone della città a loro sconosciute. Creare degli eventi che migliorino l'accessibilità ai luoghi della cultura, progettando gli spazi urbani in modo da accoglierli, facilitare i loro incontri e consentire di apprendere giocando nella piena libertà dell'esplorazione. Sarebbe opportuno incentivare una conoscenza sensoriale della città.*

6. Infine, perché pensi sia importante conoscere il patrimonio locale?

*Per conoscerne le proprie origini e favorire l'appropriazione identitaria dei luoghi e dei territori responsabilizzando ognuno, piccolo o grande che sia, al rispetto del Bene Comune proteggendo l'ambiente, tutelando gli spazi urbani e le relazioni passate, presenti e future.*

Intervistato n.º: 3

Nome e Cognome: Arch. Michele Benfari

Istituzione: Soprintendente ai Beni Culturali ed Ambientali della Provincia di Agrigento

Data della intervista: 18/05/2021

1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino? Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?

*I miei studi in Architettura, arricchiti dalla conoscenza del patrimonio storico ed architettonico della nostra Provincia, mi hanno portato negli anni ad avere una approfondita voglia di conoscenza del patrimonio architettonico agrigentino, riuscendo ad indirizzarmi nell'approfondire il patrimonio del costruito e le tecniche di recupero.*

2. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*In questi anni, lavorando presso la Soprintendenza dei BB.CC. di Agrigento, avendo avuto modo di incontrare tanta gente e partecipare a diversi incontri culturali, ho notato un grande interessamento al patrimonio storico architettonico della città. Certamente gli edifici di maggior pregio sono quelli che suscitano maggiore interesse come la Valle dei Templi, la Cattedrale, le chiese. Ma, il livello di conoscenza dell'intero patrimonio agrigentino e l'evoluzione urbanistica del centro storico appare lontano dall'interesse generale dei cittadini. Occorre, quindi, stimolare la conoscenza, attraverso percorsi formativi e culturali ed eventi tematici che possano trarre un maggiore interesse nell'approfondire la conoscenza della storia di Agrigento e dei suoi Beni Monumentali.*

3. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini e dei giovani (6-17 anni) di Agrigento sul patrimonio locale? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*Le nuove generazioni, pur avendo una enorme quantità di banche dati, acquisisce la conoscenza della storia di Agrigento solo attraverso la scuola. La città, non offre ai giovani interessi culturali stimolanti. Credo che, uno dei pochi progetti realizzati sia stata la manifestazione di EducAgrigento, che ha coinvolto centinaia di studenti delle scuole primarie e secondarie. Lo scarso interesse, deriva da Amministrazioni che non hanno puntato alla valorizzazione e*

*promozione del proprio patrimonio culturale. Certamente i ragazzi sono attratti dalla Valle dei Templi, patrimonio UNESCO, anch'essa slegata dal contesto cittadini e viista come un miraggio.*

4. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?

*Attraverso un programma dettagliato di promozione culturale che, possa trovare investimenti per rendere facilitato l'accesso alla conoscenza attraverso percorsi digitali ed attraverso la rinascita del nostro centro storico agrigentino, con forum di discussione e la possibilità di creare imprese culturali.*

5. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini e nei giovani?

*Solo attraverso il gioco, le visite guidate e la scoperta dei luoghi, si può creare interesse nei giovani. I monumenti ed il nostro patrimonio culturale non è solo pietre ma una storia di uomini e di generazioni che hanno vissuto quei luoghi.*

6. Infine, perché pensi sia importante conoscere il patrimonio locale?

*Solo attraverso la storia delle nostre città, si possono creare le basi per un futuro. La conoscenza porta alla consapevolezza che occorre programmare delle città creative e resilienti.*



Intervistato n.º: 4

Nome e Cognome: Giuseppe Pontillo

Istituzione: Arcidiocesi di Agrigento Beni Culturali Ecclesiastici Museo Diocesano

Data della intervista: 15/06/2021

1. Come valuti il tuo livello di conoscenza del patrimonio agrigentino? Quali elementi del patrimonio conosci di più e quali di meno?

*Ottima conoscenza del patrimonio ecclesiastico per il ruolo di direttore dei beni culturali ecclesiastici e buona conoscenza del patrimonio architettonico e artistico della provincia.*

2. Come valuta il livello di conoscenza del patrimonio locale degli abitanti adulti di Agrigento? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*Gli abitanti di Agrigento non manifestano particolare attenzione al patrimonio culturale al di là della conoscenza "visiva" della valle dei templi non esprimono concretamente interesse per i beni culturali della città.*

3. Come valuta il livello di conoscenza dei bambini e dei giovani (6-17 anni) di Agrigento sul patrimonio locale? Quali elementi del patrimonio pensi che conoscano di più e quali di meno?

*I bambini e i giovani sono più attenti degli adulti nell'approfondire la conoscenza del patrimonio culturale oltre alla valle, grazie anche ai vari laboratori di didattica del Museo Diocesano e della varia attività organizzate in sinergia con le scuole e l'ordine degli architetti di Agrigento.*

4. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino negli adulti?

*I gestori della Valle dei templi dovrebbero dialogare di più con gli altri enti culturali della città e spostare o condividere manifestazioni e eventi all'interno della città. Di conseguenza i gestori del restante patrimonio dovrebbero aprirsi alla collaborazione anche verso la Valle.*

5. Come pensi che si potrebbe migliorare la conoscenza del patrimonio agrigentino nei bambini e nei giovani?

*Stimolando sempre più la collaborazione con le scuole in sinergia con tutti gli attori culturali della città.*

6. Infine, perché pensi sia importante conoscere il patrimonio locale?

*La memoria del passato è narrata non solo dalle ordinarie forme di conoscenza ma dal patrimonio storico artistico architettonico che è documento visibile della storia della comunità.*

## APPENDICE VI

**Tabella 1**

*Conoscenza del patrimonio regionale*

---

N total	102
Estadístico de prueba	4.018
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	.259

---

**Tabella 2**

*Formazione docenti educazione al patrimonio*

---

N total	102
Estadístico de prueba	3.373
Grado de libertad	3
Sig. asintótica (prueba bilateral)	.338

---

**Tabella 3**

*Presenza del patrimonio universale nei programmi ministeriali, annuali, libri e nelle lezioni di storia*

---

	Sig.	Decisión
Item 4.1	.054	Conserve la hipótesis nula.
Item 4.2	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 4.3	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 4.4	.037	Rechace la hipótesis nula.

---

**Tabella 4**

*Presenza del patrimonio regionale nei programmi ministeriali, annuali, libri e nelle lezioni di storia*

	Sig.	Decisión
Item 5.1	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 5.2	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 5.3	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 5.4	.137	Conserve la hipótesis nula.

**Tabella 5**

*Presenza dei diversi tipi di patrimonio nella classe di Storia*

	Sig.	Decisión
Item 6.1	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 6.2	.025	Rechace la hipótesis nula.
Item 6.3	.053	Conserve la hipótesis nula.
Item 6.4	.142	Conserve la hipótesis nula.
Item 6.5	.769	Conserve la hipótesis nula.

**Tabella 6**

*Presenza del patrimonio nei diversi periodi storici*

	Sig.	Decisión
Item 9.1	.031	Rechace la hipótesis nula.
Item 9.2	.021	Rechace la hipótesis nula.
Item 9.3	.688	Conserve la hipótesis nula.
Item 9.4	.016	Rechace la hipótesis nula.
Item 9.5	.243	Conserve la hipótesis nula.

**Tabella 7***Tipologie di attività realizzate per lavorare sul patrimonio*

	Sig.	Decisión
Item 10.1	.110	Conserve la hipótesis nula.
Item 10.2	.231	Conserve la hipótesis nula.
<u>Item 10.3</u>	<u>.514</u>	<u>Conserve la hipótesis nula.</u>

**Tabella 8***Contenuti e competenze storiche attraverso il patrimonio*

	Sig.	Decisión
Item 16.1	<.00	Rechace la hipótesis nula. 1
Item 16.2	.028	Rechace la hipótesis nula.
Item 16.3	<.00	Rechace la hipótesis nula. 1
Item 16.4	.674	Conserve la hipótesis nula.
Item 16.5	<.00	Rechace la hipótesis nula. 1
Item 16.6	.607	Conserve la hipótesis nula.
Item 16.7	.349	Conserve la hipótesis nula.
Item 16.8	.975	Conserve la hipótesis nula.
Item 16.9	.433	Conserve la hipótesis nula.
<u>Item 16.10</u>	<u>.625</u>	<u>Conserve la hipótesis nula.</u>

**Tabella 9***Risorse utilizzati dai docenti per l'insegnamento del patrimonio*

	Sig.	Decisión
Item 11.1	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 11.2	.028	Rechace la hipótesis nula.
Item 11.3	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 11.4	.674	Conserve la hipótesis nula.
Item 11.5	<.001	Rechace la hipótesis nula.
Item 11.6	.607	Conserve la hipótesis nula.

Item 11.7	.349	Conserve la hipótesis nula.
Item 11.8	.975	Conserve la hipótesis nula.
Item 11.9	.433	Conserve la hipótesis nula.
Item 11.10	.625	Conserve la hipótesis nula.

**Tabella 10**

*Strategie utilizzati dai docenti per l'insegnamento del patrimonio*

	Sig.	Decisión
17.1	<.001	Rechace la hipótesis nula.
17.2	.437	Conserve la hipótesis nula.
17.3	<.001	Rechace la hipótesis nula.
17.4	.044	Rechace la hipótesis nula.
17.5	.132	Conserve la hipótesis nula.
17.6	.014	Rechace la hipótesis nula.
17.7	.177	Conserve la hipótesis nula.
17.8	.516	Conserve la hipótesis nula.
17.9	<.001	Rechace la hipótesis nula.
17.10	.881	Conserve la hipótesis nula.

**Tabella 11**

*Strumenti utilizzati dai docenti per valutare del patrimonio*

	Sig.	Decisión
Item 18.1	.002	Rechace la hipótesis nula.
Item 18.2	.013	Rechace la hipótesis nula.
Item 18.3	.015	Rechace la hipótesis nula.
Item 18.4	.187	Conserve la hipótesis nula.

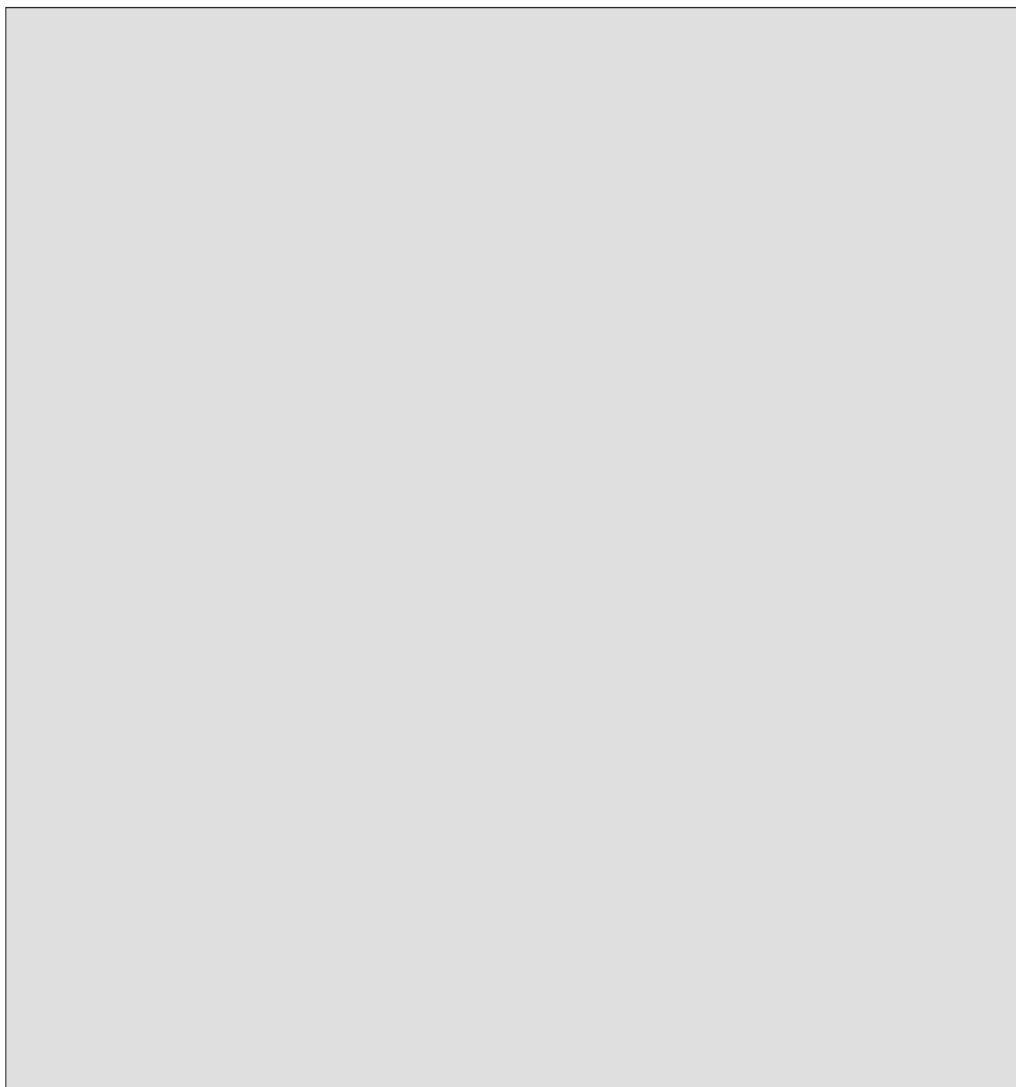
**Tabella 12***Motivi per i quali insegnare il patrimonio agli studenti*

	Sig.	Decisión
Item 12.1	.114	Conserve la hipótesis nula.
Item 12.2	.014	Rechace la hipótesis nula.
Item 12.3	.145	Conserve la hipótesis nula.

## APPENDICE VII

### **Attività per il terzo anno della Scuola Primaria** "Indaghiamo e ci prendiamo cura del nostro patrimonio"

1. Incollare nel riquadro una fotografia dell'elemento del patrimonio scelto.



2. Cerchiare il tipo di patrimonio di cui si tratta:

Patrimonio naturale.

Patrimonio storico.

Patrimonio artistico-culturale.

Patrimonio archeologico.

Patrimonio immateriale.

Altro tipo: \_\_\_\_\_

**VOGLIAMO SAPERNE DI PIÙ SU QUESTO ELEMENTO DEL  
PATRIMONIO!**

3. Indicare il nome dell'elemento del patrimonio scelto:

---

4. Dove si trova questo elemento del patrimonio (comune, quartiere, via, piazza, viale, numero civico,...)?

---

---

5. In quale periodo, epoca o anno è stato formato o eseguito?

---

6. Se è stato effettuato da una o più persone, sei in grado di fornire il suo nome?

---

---

7. Potresti descriverne le caratteristiche (forma, dimensioni, composizione, colore, ecc.)?

---

---

---

---

---

---

---

---



8. Perché hai scelto questo elemento del patrimonio e non un altro? Cosa ti piace di più?

---

---

---

---

### PRENDIAMOCI CURA DEL NOSTRO PATRIMONIO

9. Descrivere l'attuale stato di conservazione

---

---

---

---

---

---

---

---

10. Cosa pensi si possa fare per migliorare il suo stato di conservazione?

---

---

---

---

---

---

---

---

DISEGNA L'ELEMENTO DEL PATRIMONIO CHE VORRESTI CHE  
FOSSE IN FUTURO

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for drawing or sketching. It occupies the central portion of the page below the instruction text.

