
CONTRIBUTO TEORICO

Professioni museali e pedagogia della cura: un modello educativo per il patrimonio culturale

Museum professions and pedagogy of care: the educational dimension of cultural heritage

Maria Rita Mancaniello, Università di Siena.

Chiara Damiani, Università di Siena.

Sabina Leoncini, Università di Siena.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo indaga il ruolo della cura nelle professioni culturali, evidenziando la trasformazione dell'educatore/trice museale in mediatore/trice attivo/a tra patrimonio e comunità. Con le recenti evoluzioni normative, l'educatore/trice non trasmette soltanto conoscenza, ma favorisce una relazione di responsabilità e continuità culturale. Il mito di Crono offre una chiave simbolica per riflettere sulla cura come processo consapevole affidato all'essere umano. L'analisi ripercorre l'evoluzione del concetto di cura e mostra come l'educatore/trice museale diventi figura centrale nella valorizzazione del patrimonio e nella costruzione di un legame culturale condiviso.

ENGLISH ABSTRACT

This contribution examines the role of care within cultural professions, highlighting the transformation of the museum educator into an active mediator between heritage and community. In light of recent regulatory developments, the educator is no longer merely a transmitter of knowledge but fosters a relationship of responsibility and cultural continuity. The myth of Cronos offers a symbolic lens to reflect on care as a conscious process entrusted to human agency. The analysis traces the evolution of the concept of care and shows how the museum educator becomes a central figure in enhancing cultural heritage and nurturing a shared cultural bond.

Introduzione

La cura, intesa come impegno rivolto non solo a sé stessi ma all'ambiente, all'altro e al patrimonio condiviso, assume oggi un ruolo cruciale anche nell'ambito delle professioni culturali. In particolare, la figura dell'educatore/trice museale e del patrimonio culturale si configura come agente attivo di "cura del patrimonio" sia materiale che immateriale. A fronte delle più recenti trasformazioni normative in Italia, l'educatore/trice museale viene chiamato non semplicemente a trasmettere conoscenza, ma a far vivere una *relazione di cura* con il patrimonio. La cura si declina dunque come responsabilità educativa, pratica professionale e impegno etico e il professionista del patrimonio non è mero custode, ma mediatore di senso, facilitatore di esperienze e promotore della continuità culturale. In questo contesto, il mito di Crono, reinterpretato come «momento in cui la cura divina abbandona l'uomo/donna e questi assume la propria cura», offre un paradigma simbolico per pensare la condizione contemporanea dell'educatore/trice: liberato dal tu-

tore esterno, il soggetto è oggi chiamato a prendersi cura di sé, degli altri e del mondo. Applicata al patrimonio culturale, questa metafora invita a riflettere sulla dimensione della cura come processo attivo nel tempo e come fondamento delle professioni museali.

A partire da questa prospettiva, il contributo esplora la genesi e le trasformazioni del concetto di cura, concentrandosi sulle professioni della cultura nel loro attuale processo di evoluzione normativa e operativa, al fine di mettere in luce il progressivo riconfigurarsi della figura dell'educatore/trice museale con un ruolo centrale nei processi di cura culturale e di costruzione della comunità.

Il mito di Crono e la condizione umana della cura

Vi fu un tempo benedetto per l'umanità, un'epoca in cui gli dèi stessi si prendevano cura degli esseri umani. In quell'età, il dio Crono accompagnava il movimento dell'universo: le cose venivano all'essere spontaneamente, a beneficio della vita umana. Crono governava il moto circolare del cosmo attraverso la cura del tutto; l'universo era suddiviso in zone, ciascuna affidata a una divinità, secondo un principio unico di ordine cosmico. Tale stato di beatitudine in cui gli umani erano destinatari di una cura divina, ebbe una durata limitata. Quando il tempo giunse al suo compimento e il movimento del cosmo raggiunse la sua giusta misura, Crono si ritirò in una posizione esterna, al di fuori del moto del mondo, lasciandolo libero. Anche gli altri dèi abbandonarono progressivamente le zone che avevano presieduto. Da quel momento, il movimento cosmico non seguì più il suo ordine originario, e gli esseri umani si ritrovarono abbandonati, privi della cura divina (Platone, 1996). Inizialmente, sprovvisti di strumenti e di tecniche, essi conobbero grandi difficoltà, soprattutto con la cessazione del nutrimento spontaneo. In seguito, ricevettero dagli dèi il dono delle *technai*, le competenze necessarie alla vita umana, grazie alle quali iniziarono a prendersi cura di sé stessi (Platone, 1997).

Attraverso questo mito si rivela la condizione umana: dalla nascita alla morte, gli umani non sono più protetti dalla cura divina e sono, dunque, chiamati ad assumere su di sé la responsabilità della propria cura. Pur vivendo nel tempo, non ne possediamo la sovranità. Diversamente dagli animali o dalle piante, siamo chiamati a tracciare percorsi di senso lungo l'esistenza. Il nostro essere, e quindi la cura di tale essere, è un processo costante di divenire. Questo divenire non è un semplice fluire nel tempo, ma una condizione di totale immersione nella preoccupazione per l'esistenza (Levinas, 1991). Platone (1997), attraverso questo mito, ci mette anche in guardia dal rischio di diventare egoisti o eccessivamente autoreferenziali. Il soggetto umano è intrinsecamente relazionale: la cura di sé deve procedere in parallelo con la cura del mondo e degli altri. È proprio nel prenderci cura degli altri che scopriamo la nostra umanità, attraverso una cura della vita che è inseparabile dalla cura di sé e dalla cura altrui e dell'ambiente, anche artistico-culturale (Mortari, 2023a).

La ricerca del sapere e la guida degli altri in questo cammino non consistono nella trasmissione di un sapere preconstituito, bensì nel mantenere viva la consapevolezza della priorità dell'esistenza. L'educazione, in questa prospettiva, deve offrire ai giovani esperienze che risvegliano il desiderio di apprendere le pratiche necessarie a perseguire ciò che è essenziale per rendere autentico il proprio tempo di vita. Si coltiva così una passione

per l'autoformazione, che orienta l'individuo nella realizzazione dei propri valori (Stein, 1991).

Epicuro, nella Lettera a Meneceo (Epicurus, 1970), afferma che ogni essere umano deve prendersi cura della propria anima in modo continuo, dedicandole attenzione in ogni momento della giornata. Aristotele, nell'Etica Nicomachea (Aristotele, 1984), sostiene che dobbiamo tendere verso ciò che accresce la vita, verso ciò che è veramente bene. La saggezza non è innata, ma costituisce un orientamento dell'anima, nutrito dalla ricerca del bene, inteso come virtù etica dell'anima.

Parte di questo processo di cura consiste anche nell'ascolto attento delle proprie esperienze affettive, che rivelano il nostro essere nel qui e ora (Zambrano, 1989). Martin Heidegger (1927) osserva che il "tono emotivo" costituisce un fenomeno esistenziale fondamentale dell'esperienza umana, poiché siamo costantemente immersi in emozioni che modellano la qualità della nostra vita. Sulla scia di tale riflessione, risulta essenziale interpretare l'esperienza emotiva attribuendole un nucleo di sostanza cognitiva (Nussbaum, 1996).

La cura come paradigma esistenziale e professionale

Il concetto di cura si colloca al crocevia tra filosofia, pedagogia e scienze sociali, assumendo una funzione costitutiva dell'esistenza umana. Heidegger, nella sua analitica esistenziale, identifica nella Sorge, la cura, la struttura originaria dell'Essere-nel-mondo: non una semplice attività, ma la modalità attraverso cui l'umano si rapporta al tempo, agli altri e a sé stesso. La cura, in questa prospettiva, è la cifra ontologica dell'esistenza, ciò che fonda la nostra apertura al mondo e la nostra responsabilità verso l'altro. Tuttavia, questa condizione originaria si traduce storicamente in pratiche e ruoli che risentono delle strutture sociali e di genere.

Nella società contemporanea, il tempo della cura entra in tensione con la logica dell'efficienza e della produttività (Mortari, 2019). Da un lato, il tempo della relazione d'aiuto è qualitativo, fatto di attenzione, ascolto e presenza; dall'altro, il tempo istituzionale, scandito da protocolli e prestazioni, tende a comprimere l'esperienza vissuta. La malattia, la fragilità e la dipendenza interrompono la linearità del tempo produttivo, imponendo un ritmo diverso, più vicino a quello che Bergson chiamava *durée*, la durata interiore in cui passato, presente e futuro si intrecciano. Nelle professioni di cura, questa durata si manifesta come tempo condiviso, sospeso, in cui si costruisce la possibilità stessa della relazione terapeutica o educativa (Kittay, 1999). La filosofia femminista ha messo in luce come la cura sia stata storicamente confinata al femminile, percepita come dovere naturale e invisibile. Il paradigma della cura rappresenta non un residuo arcaico da superare, ma un modello alternativo di razionalità morale, fondato sulla responsabilità e sull'interdipendenza piuttosto che sull'autonomia astratta del soggetto (Gilligan, 1982). Elena Pulcini (2009), in continuità con queste riflessioni, ha interpretato la vulnerabilità come la condizione antropologica comune da cui ripensare la convivenza e la giustizia sociale. La cura, liberata dalle connotazioni di sacrificio e abnegazione, diventa così una risorsa politica ed etica, capace di ridefinire il soggetto moderno, troppo a lungo pensato come indipendente e autosufficiente.

Nelle professioni educative, sanitarie e sociali, la cura si manifesta come *pratica incarnata* della relazione. L'insegnante, il terapeuta, l'infermiere o l'assistente sociale esercitano un sapere che unisce competenza tecnica e attenzione etica. In queste figure si concretizza l'idea di "cura come presenza", intesa non solo come assistenza o servizio, ma come co-esistenza con l'altro nella sua fragilità. È un agire che trasforma tanto chi offre quanto chi riceve cura, poiché implica un continuo processo di risonanza emotiva, di reciprocità asimmetrica e di responsabilità condivisa.

Lévinas (1991) ha descritto questa esperienza come l'incontro con il volto dell'altro, che ci interpella e ci chiama alla responsabilità prima ancora di ogni scelta consapevole. Il volto, nella sua esposizione alla vulnerabilità, ci ordina eticamente di non restare indifferenti. Tale prospettiva illumina l'essenza delle professioni di cura: esse non si fondano su un contratto o su un dovere esterno, ma su una risposta interiore all'appello dell'altro. Allo stesso modo, Buber (2013), con la relazione Io-Tu, sottolinea il carattere sacro dell'incontro autentico, in cui la persona non è oggetto di intervento, ma presenza vivente che ci rivela qualcosa di noi stessi.

La cura come orizzonte delle professioni educative e sociali

La cura, dunque, non può essere ridotta a una funzione strumentale, né confinata alla sfera privata. Essa rappresenta una forma di conoscenza incarnata, una competenza relazionale che attraversa tanto la pedagogia quanto la pratica sanitaria e quella sociale. Nella scuola, ad esempio, la cura si traduce nella capacità di accogliere l'alunno/a nella sua unicità, di creare legami che sostengano la crescita affettiva e cognitiva. In ambito sanitario, essa si manifesta come attenzione integrale alla persona, non solo al corpo malato ma alla sua storia, ai suoi ritmi e ai suoi significati.

Le professioni di cura, educative, sanitarie, sociali, non rappresentano più il margine del sistema produttivo, ma il cuore di un nuovo modello di civiltà in cui la vulnerabilità non è debolezza, ma forza generativa. In definitiva, prendersi cura è un atto politico ed etico insieme. È riconoscere l'altro nella sua alterità, accettare la nostra comune finitezza e fare di questa consapevolezza il punto di partenza per una nuova giustizia relazionale. Le professioni di cura incarnano questa visione: sono il luogo in cui la teoria dell'alterità si fa prassi, dove la responsabilità si traduce in gesto, parola, ascolto. Restituire dignità a tali professioni significa dunque non solo correggere un'ingiustizia storica, ma ridefinire il senso stesso dell'umano nella società contemporanea.

Prendersi cura di sé e del mondo: il patrimonio culturale come spazio educativo

L'idea che ciascun individuo debba dedicare tempo e attenzione a sé stesso, impegnandosi nella cura di sé, costituisce oggi un tema centrale in tutte le professioni di cura, dall'insegnamento alla medicina, dall'assistenza infermieristica alla farmacia, dal lavoro sociale degli educatori/trici alla formazione professionale, alla cura per il patrimonio culturale. Le radici di tale nozione affondano profondamente nella cultura dell'antica Grecia. Socrate, ad esempio, si presenta nell'Apologia come un maestro della cura di sé, dichiarando davanti ai giudici che è la divinità stessa ad averlo inviato per

ricordare agli umani di non preoccuparsi della ricchezza o dell'onore, bensì di sé stessi e della propria anima (Platone, 1987).

Le tradizioni filosofiche successive ripresero e progressivamente collocarono al centro della propria indagine quella che consideravano l'"arte dell'esistenza", ossia una forma di filosofia vissuta. La cura di sé divenne così un principio di valore generale capace di trascendere i confini disciplinari e di assumere la forma di una pratica sociale. Analogamente, Epicuro, nella sua Lettera a Meneceo, afferma che «né il giovane deve tardare a filosofare, né il vecchio stancarsene; non si è mai né troppo giovani né troppo vecchi per la salute dell'anima» (Diano, 1974, p. 46) così come Seneca sottolineava la necessità di una costante autoriflessione, scrivendo che chi vuole essere salvato deve vivere prendendosi costantemente cura di sé (Seneca, 1917). Michel Foucault interpretò la filosofia come un esercizio continuo di cura di sé, ricostruendo una genealogia precisa e articolata di tale concetto nella sua opera fondamentale *La cura di sé* e mettendone in evidenza la persistente attualità. La posizione del filosofo francese emerge infatti quando descrive la cura di sé come l'intensità del rapporto con se stessi, ovvero la forma in cui si è chiamati a prendersi come oggetto di conoscenza e campo di azione, con l'obiettivo di trasformarsi, correggersi, purificarsi e costruire la propria salvezza (Foucault, 1984, p. 46).

Questa riflessione si pone in continuità con l'analisi di Hannah Arendt sulla condizione umana. L'autrice esamina le attività fondamentali dell'esistenza, lavoro, opera e azione, e il modo in cui esse plasmano la libertà e la vita politica del soggetto umano (Arendt, 1958). Pur non impiegando esplicitamente il termine "cura di sé" nel senso stoico o nietzschiano, la concezione arendtiana dell'azione politica presuppone una forma di autocura radicata nella responsabilità pubblica e nell'impegno etico. Per Arendt, l'azione richiede la capacità di prendere posizione, di articolare il proprio pensiero e di agire responsabilmente in presenza degli altri, contribuendo così alla creazione e alla conservazione di un mondo comune, assumendo la prospettiva che la cura di sé è strettamente connessa alla capacità di responsabilità politica e di partecipazione civica.

In linea con tale visione, il museo e il patrimonio culturale sono stati negli ultimi anni riconosciuti, come agenzie dell'educazione non formale, soggetti delle "comunità educanti", parte di quei sistemi interconnessi che determinano la formazione della soggettività e la realizzazione dell'individuo, in un processo formativo continuo, dialettico e plurale (Mancaniello et al., 2023).

Prendersi cura del patrimonio culturale e della bellezza che salverà il mondo

Il discorso sulla cura si intreccia in modo significativo con il concetto di *bellezza*, una dimensione essenziale dell'educabilità umana, divenendo principio generativo di senso, relazione e trasformazione. La riflessione di James Hillman, che considerava la bellezza non come un *mero lusso estetico*, ma come una necessità fondamentale per l'anima (Hillman, 1981) evidenzia l'inscindibile relazione tra il concetto di *cura* e il concetto di *bello* (Hillman, 1999).

Criticando la fissazione della modernità sull'utilità e sull'efficienza, egli avvertiva che la soppressione della bellezza conduce a un mondo disincantato e psicologicamente impoverito. Ispirandosi alla tradizione neoplatonica, Hillman riprese l'idea di *anima*

mundi, proponendo che la bellezza sia una presenza oggettiva e animatrice nella realtà e non solo un'impressione soggettiva. La sua reinterpretazione del celebre detto di Fëdor Dostoevskij, "La bellezza salverà il mondo" (1913), spostava l'enfasi dall'idealismo morale all'immediatezza psicologica: la bellezza, per Hillman, non è una soluzione didattica, ma una presenza che ci chiama a un rapporto più profondo e vitale con la vita.

Dal punto di vista pedagogico, la dimensione del bello costituisce una componente fondamentale dell'educabilità umana. Il bello, nei suoi richiami ontologici, valoriali ed esistenziali, rappresenta la modalità attraverso cui ogni persona manifesta la propria *possibilità di formazione*: esso si configura come forma estetica dell'educabilità, capace di rendere visibile quella "sinfonia" interiore in cui l'educazione si realizza come processo integrale e unitario (Musaio, 2007).

Riconoscendo alla persona la sua *unitarietà* – cognitiva, emotiva, corporea e spirituale – il bello supera la dimensione meramente estetizzante e diviene criterio ermeneutico per interpretare e comprendere la realtà, l'esperienza e la relazione con l'*alter*. Esso orienta il soggetto verso la ricerca di un senso nell'esistenza e verso la costruzione di un ordine simbolico attraverso cui abitare il mondo in modo riflessivo, responsabile e creativo (Noddings, 2002; Mortari, 2019).

Radicalizzato nelle profondità dell'esperienza e della vita interiore, il bello merita di essere esplorato come categoria pedagogica che consente di coltivare un'educazione intesa come sguardo riflesso sul singolare di ciascuno, capace di coglierne originalità, desiderio e possibilità. In un tempo segnato da omologazioni culturali e da un diffuso conformismo nel pensare, nel sentire e nell'agire, il bello si configura anche come forma di *resistenza educativa* (Rovatti, 1992). La sensibilità estetica diventa esercizio critico, capacità di discernimento e attitudine alla profondità, orientando i soggetti verso modi più liberi, plurali e consapevoli di abitare il mondo.

In tal senso, il bello non è un *lusso marginale* dell'educazione, ma uno dei suoi nuclei più generativi: un principio capace di promuovere percorsi formativi che restituiscano dignità all'esperienza, densità al pensiero e intensità all'incontro con l'alterità. In questa prospettiva, l'educatore/trice museale assume un ruolo centrale all'interno dell'esperienza estetica e formativa, passando da semplice facilitatore di contenuti ad un autentico soggetto mediatore artistico, culturale e antropologico (Hooper-Greenhill, 2007). La sua professionalità consiste nel trasformare l'incontro con il patrimonio in un'esperienza educativa densa di significati, capace di coinvolgere visitatori di ogni età e provenienza – adulti, bambini, adolescenti, persone detenute, gruppi interculturali – accompagnandoli nell'attraversamento del senso e nella scoperta di nuove possibilità interpretative (Chatterjee & Noble, 2013; Mancaniello et al., 2023).

Allo stesso tempo, dando spazio dell'esperienza e rispettando i ritmi, le ambiguità e le aperture di ogni soggetto, senza imporre un'unica lettura, sostiene e incoraggia processi di riflessione e di rielaborazione narrativa, invitando i partecipanti a dare forma, voce e profondità alla propria interpretazione (Demetrio, 1995).

In questo modo, l'educatore museale/trice promuove l'accesso culturale come diritto fondamentale (UNESCO, 2015) e, al tempo stesso, come pratica di cura, che riguarda la

persona, la sua crescita e il suo rapporto con il mondo, e che trova nell'esperienza estetica un luogo privilegiato di trasformazione.

La figura dell'educatore/trice museale tra riconoscimento educativo e vuoti normativi

Alla luce delle riflessioni sul fondamentale ruolo che ha il patrimonio culturale nella formazione del soggetto – seppur a margine e all'interno del più ampio dibattito sulle professioni educative in ambito culturale – è necessario sottolineare come la figura dell'educatore/trice museale mostri diverse criticità e potenzialità nel contesto normativo e professionale italiano.

Nonostante il riconoscimento di valore, che risale agli anni Settanta dello scorso secolo, sia in ambito museologico che pedagogico, la figura a cui spetta la funzione di educazione e mediazione con/al patrimonio culturale soffre ancora del mancato inquadramento sul piano formativo, normativo e professionale. Non esiste in Italia un corso di studi finalizzato all'esercizio della professione e le competenze pedagogiche sono ancora considerate secondarie rispetto alla formazione disciplinare. Da un punto di vista normativo la recente approvazione della legge 55/2024 in materia di *Ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi Albi professionali* (2024), definisce il perimetro della professione dell'educatore professionale socio-pedagogico. La legge riconosce, infatti, il ruolo fondamentale di educatrici/ori e pedagogiste/i per lo sviluppo di un sistema di welfare e per il contrasto alle povertà educative, elencando tra gli ambiti di intervento anche quello culturale, ma senza ulteriore specificazione (1). All'interno di questo sistema risulta ancora sottovalutato il contributo del professionista socio-pedagogico nell'ambito dell'educazione al patrimonio. Allo stesso tempo, permane una sostanziale indeterminatezza circa il profilo di quei soggetti che, pur avendo acquisito nel tempo competenze e esperienze significative in tale settore, provengono da percorsi formativi differenti. Ne deriva il rischio di una loro inadeguata tutela professionale e la conseguente collocazione in un'area liminale, sospesa tra saperi filosofici, storico-artistici o propri dei beni culturali, e competenze specificamente pedagogiche.

La figura dell'educatore/trice museale occupa, invece, oggi una posizione cruciale nel ripensamento del museo come istituzione educativa, sociale e politica (Ercolano, 2024). Come sottolinea il documento dell'Associazione Italiana Educatori Museali (AIEM, 2020) per il riconoscimento della professione, non si tratta di un semplice "operatore didattico", ma di un professionista ad alta complessità intellettuale, con alte competenze pedagogiche, comunicative e disciplinari, capace di integrare pratiche di ricerca, mediazione e progettazione educativa nella dimensione della cura del patrimonio culturale. La sua funzione non consiste nella trasmissione unidirezionale di saperi, bensì nella costruzione di esperienze di apprendimento attivo e situato, che riconoscono nei pubblici non destinatari passivi, ma soggetti portatori di storie, saperi e punti di vista, in una prospettiva dialogica e trasformativa.

L'educatore/trice museale, in questa cornice, diventa facilitatore di processi partecipativi e di cittadinanza culturale, contribuendo a rendere il patrimonio terreno di negoziazione e co-costruzione di significati, piuttosto che un deposito immobile di oggetti da contemplare (Galeotti et al., 2018).

Nonostante tali evidenze, in Italia permane un vuoto normativo che penalizza la professione. La legge 110/2014 sul riconoscimento dei professionisti dei beni culturali non include la figura dell'educatore/trice museale, che resta confinata in una condizione di precarietà contrattuale e di mancata tutela, pur essendo riconosciuta a livello internazionale dall'ICOM (2006) e valorizzata nelle raccomandazioni UNESCO (1998) sulla pedagogia del patrimonio. Colmare questo ritardo appare indispensabile affinché i musei possano assolvere pienamente alle proprie funzioni di istituzioni pubbliche al servizio della società, radicate nei territori e impegnate a favorire processi di giustizia sociale e di cura del patrimonio culturale.

Conclusioni

Alla luce delle trasformazioni normative recenti e della crescente consapevolezza delle professioni della cultura come ambito di cura, emergono nuove sfide e opportunità per l'educatore/trice museale. La cura non può più essere concepita come attività accessoria o seconda alla tecnica: essa diventa laboratorio di relazioni, memoria, vulnerabilità e sostenibilità culturale. In un sistema in evoluzione (ad esempio con la legge 110/2014 per le professioni educative e con la legge 55/2024 sul patrimonio immateriale), la figura dell'educatore/trice è posta al crocevia tra formazione, mediazione e rigenerazione. La professionalità educativo-museale – traducendo in pratica la metafora del mito di Crono – assume su di sé la responsabilità della cura del patrimonio, della comunità e del tempo culturale. In tal senso, la cura prende la forma di prassi educativa e professionale che integra competenza, etica e partecipazione (Mortari, 2023b). Non si tratta semplicemente di conservare il passato, ma di farlo abitare nel presente e proiettarlo nel futuro attraverso la relazione e la cura. Il risultato è un nuovo paradigma della *cultura come cura*, in cui il patrimonio diviene spazio vivo di apprendimento, comunità e responsabilità condivisa (Satta, 2023).

Note degli autori

L'articolo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici, tuttavia sono da attribuirsi a Sabina Leoncini i paragrafi 1 e 2, a Chiara Damiani i paragrafi 3 e 4, a Maria Rita Mancaniello i paragrafi 5 e 6. L'introduzione e le conclusioni sono scritte insieme.

Note

(1) All'Art. 3, comma 2 si precisa che l'educatore professionale socio-pedagogico può operare nelle strutture pubbliche o private di carattere socio-educativo, socio-assistenziale, formativo, culturale, ambientale e socio-sanitario (limitatamente all'aspetto educativo).

Riferimenti bibliografici

AIEM, 2020. Documento Programmatico. https://cdn.prod.website-files.com/6389ccce8f2fdf2bf7a3e1eb/638ee60f176adedf859f4771_Riconoscimento%20della%20professione%20-%20AIEM.pdf

Aristotele. (1984). *Nicomachean ethics* (Book I, 1094a). In J. Barnes (Ed.), *The complete works of Aristotle*. Princeton University Press.

- Aristotele. (1984). *Rhetoric* (Book II, 1378a). In J. Barnes (Ed.), *The complete works of Aristotle*. Princeton University Press.
- Buber, M. (2013). *I and You*. Bloomsbury Publishing PLC. (Opera originale pubblicata nel 1923 come *Ich und Du*).
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Diano, C. (1974). *Scritti Epicurei*. Olschki.
- Dostoevskij, F. (1913). *The idiot* (C. Garnett, Trans.). Macmillan. (Opera originale pubblicata nel 1869).
- Eisler, R. (1987). *The Chalice and the Blade: Our History, Our Future*. Harper & Row.
- Epicurus. (1970). *Lettera a Meneceo*. In *Opere*. Einaudi.
- Ercolano, M. (2024). *Educazione museale: questioni pedagogiche e formazione di nuove professionalità*. Edizioni ETS.
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi [The care of the self]*. Gallimard.
- Galeotti, G., Del Gobbo, G., Torlone, F. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Raffaello Cortina.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit [Being and time]*. Niemeyer.
- Hillman, J. (1981). *The thought of the heart and the soul of the world*. Spring Publications.
- Hillman, J. (1999). *Politica della bellezza*. Adelphi.
- ICOM. (2006). *Carta nazionale delle Professioni museali*. <https://www.icom-italia.org/wp-content/uploads/2018/07/ICOMItalia.CartaNazionaleProfessioniMuseali.2005-2006.pdf>
- Italia. (2024). Legge 15 aprile 2024, n. 55. Ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali. (24G00072) (GU Serie Generale n. 95 del 23-04-2024).
- Italia. (2024). Legge 22 luglio 2014, n. 110 *Modifica al codice dei beni culturali e del paesaggio*, di cui al decreto legislativo 22 gennaio 2004, n. 42.
- Kittay, E. F. (1999). *Love's labor: Essays on women, equality and dependency*. Routledge.
- Levinas, E. (1991). *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Paris: Livre de Poche. (Opera originale pubblicata nel 1961).
- Mancaniello, M. R., Musaiò, M., Marone, F. (2023). *Patrimonio culturale e comunità educante. Per la promozione di un nuovo welfare urbano*. Mimesis.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2022). *La pratica dell'aver cura*. Pearson.
- Mortari, L. (2023a). *The wisdom of the heart: Thinking, emotions, feeling thoughts*. Zeta Books.
- Mortari, L. (2023b). *Sull'etica della cura*. Vita e Pensiero.
- Musaiò, M. (2007). *Pedagogia del bello. Suggestioni e percorsi educativi*. FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. C. (1996). *The therapy of desire: Theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton University Press.
- Platone. (1996). *Leggi* (a cura di G. Reale). Bompiani.

- Platone. (1997). *Apology of Socrates*. In J. M. Cooper (Ed.), *Plato: Complete works*. Hackett Publishing.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo: Paura e responsabilità in età globale*. Bollati Boringhieri.
- Rovatti, P. A. (1992). *Abitare la distanza. Per un'etica del frammento*. Raffaello Cortina.
- Satta, N. (a cura di) (2023). *La cultura cura. Progettare nuovi centri culturali in tempi incerti*. Vita e Pensiero.
- Seneca. (1917). *Epistulae morales ad Lucilium* (Letter 66). In R. M. Gummere (Trans.), *Moral letters to Lucilius*. Harvard University Press.
- Stein, E. (1991). *L'essere finito e l'essere eterno*. Città Nuova. (Opera originale pubblicata nel 1936)
- Zambrano, M. (1989). *Persona y democracia: Una historia sacrificial*. Siruela.