Alessandro Moreschi

Indice

Introduzione……p. 2

1. Il quadro teorico di riferimento

1.1.a Un'idea complessa di patrimonio…….. p. 4

1.1.b Patrimonio e patrimonio immateriale in Svizzera…….p. 10

1.2.a Fonti orali, memoria e patrimonio…….p. 13

1.2.b Fonti orali del patrimonio nella Svizzera italiana……..p. 15

1.3 Patrimonio e pedagogia…….p. 17

2. Il quadro metodologico di applicazione

2.1 Criteri di scelta…….p. 22

2.2 Le fonti orali sul movimento antifascista nella Svizzera italiana……p. 25

2.3 L'itinerario didattico…….p. 27

2.4 Quadro schematico dell'itinerario didattico…….p. 29

2.5 Ambiti di competenza, processi chiave e buchi nell'acqua……..p. 32

2.6 Pratiche di valutazione e osservazione…….p. 34

2.7 Aspetti critici delle proposta metodologica……..p. 36

Conclusioni…….p. 38

Bibliografia…….p. 40

Allegati: cfr. fascicolo separato……..p. 43

Alessandro Moreschi

Introduzione

"…con un cucchiaio di legno

scavo nella mia storia

ma colpisco un po' a casaccio

perché non ho più memoria.

E a un Dio senza fiato non credere mai[1]*"*

"La storia è divertente", con questa affermazione di Marc Bloch, posta nel quesito di ammissione al Master di insegnamento per la scuola media, è iniziato il mio percorso di formazione presso il DFA. Non ho mai saputo quale sia stata la valutazione della commissione esaminatrice circa la mia presa di posizione rispetto a questa affermazione, tratta dall'Apologia della Storia. Né è mia intenzione ribadirla in questo contesto. Non posso dire di credere nelle coincidenze, ma mi piace rilevarne la presenza quando queste si offrono come tracce di intelligibilità. Ebbene, iniziare un percorso di formazione come insegnante di storia, con la testimonianza di Marc Bloch e concluderlo con un lavoro di diploma incentrato sulle testimonianze orali del Novecento, mi ha definitivamente convinto di poter svolgere al meglio questo mestiere soltanto mantenendo in costante tensione il rapporto tra passato e presente, in una reciproca comprensione basta sulle fonti. Bloch fu, dalle aule della Sorbona al plotone di esecuzione nazifascista, interrottamente studioso del passato e testimone del presente. In questo rapporto rivelatore stava, più che in ogni altro aspetto del mestiere di storico, la parte 'divertente'. Anche se si trattava della tempesta della guerra totale europea. Anche dentro un presente insopportabile, dominato dalla stupidità razzista, la storia è divertente.

Storicizzare il dramma collettivo della vita, attraverso un'attività didattica incentrata sulle testimonianze orali del Novecento, è stato, del tutto inconsapevolmente, un modo interessante per concludere il mio percorso formativo ritornando a Bloch e a una forma di indagine storica rivolta alle percezioni soggettive della storia generale. Concepire, strutturare e sperimentare forme didattiche in grado di fare ricorso alla memoria soggettiva, di cui ognuna e ognuno di noi è dotato, nell'insegnamento della storia, per un'educazione al patrimonio, è stato il vero tentativo di riscoprire il lato 'divertente' della stessa. Nella loro qualità di fonti storiche, le testimonianze orali utilizzate sono state proposte quali racconti di memoria, di un patrimonio territoriale immateriale. Sono anche

1 *Coda di lupo*, (De André – Bubola), 1978

parti di fondi archivistici materiali, registrate su supporti di varie forme, ricercabili e consultabili attraverso istituzioni e strumenti di consultazione che sono parte integrante del patrimonio culturale svizzero. In effetti, se il tentativo didattico per un'educazione al patrimonio attraverso la memoria e suoi supporti storiografici si è concretizzato attraverso forme di apprendimento legate ai supporti documentali e alle attitudini di educazione al sonoro, la mobilitazione di competenze nell'ambito dell'educazione civica o di un 'saper essere' è passata direttamente attraverso le caratteristiche di una storia 'parziale', legata al movimento operaio e antifascista. Dove per parzialità si intende sia l'incompletezza delle fonti orali (alle quali debbono essere integrate altre fonti storiografiche), sia il loro 'schieramento' narrativo e politico. La storia, narrata attraverso la memoria, non è mai al di sopra delle parti, perché le parti le ha dentro (Portelli, 1999). Il punto di vista soggettivo, rimarcato e sottolineato incessantemente in questo percorso didattico, ha costituito un tentativo di predisposizione a una forma di apprendimento attivo. In grado di 'stanare' il punto di vista dei singoli allievi e della classe. Per mobilitare il pensiero riflessivo e critico, l'idea temporale dei fatti e del loro racconto, il grado di attendibilità dei documenti orali e scritti.

E' stato anche un tentativo, modesto e parziale, di andare oltre una certa visione di educazione al patrimonio unicamente rivolta agli aspetti materiali e alla 'testimonianze' fisiche e tangibili del passato nel paesaggio contemporaneo. Nella considerazione esplicita della storia antifascista come elemento del patrimonio storico della Svizzera italiana. Tale storia, è parte integrante del territorio locale e, nella memoria restituita dalle testimonianze, offre un interessante contributo didattico, pienamente integrabile nella programmazione di una classe quarta di scuola media e funzionale al possibile ricorso di altre forme di documentazione storica (giornali, comunicati di polizia, verbali processuali, fotografie, ecc.).

Quanto segue rappresenta certamente un tentativo che, sebbene non sia il primo a introdurre la testimonianze orali nella didattica della storia per le scuole medie, ha voluto fortemente porre al centro della fase di apprendimento il supporto e le sue forme (di raccolta e di conservazione) prima e oltre il contenuto dell'analisi 'testuale'. In primo luogo, perché sono i supporti a conservare la memoria e non viceversa (basti pensare al fatto che per gli allievi e le allieve le musicassette e i nastri magnetici sono oggetti su cui non hanno dimestichezza). In secondo luogo, perché la comprensione dei contenuti, se passa anche attraverso una selezione delle informazioni, ha bisogno delle competenze per l'interpretazione dei supporti, delle macchine, della parzialità della tecnologia, del suo racconto e della storia.

1. Il quadro teorico di riferimento

"… e quando ci sarà il grande botto
la gente dirà: hai distrutto la storia!
Lo sai che la storia non è fatta di mattoni
ma è la sommatoria di tutte le emozioni?[2]"

I riferimenti teorici che ho ritenuto utili per lo sviluppo del presente lavoro di diploma possono essere considerati su almeno tre livelli distinti. Un primo livello di riferimento riguarda il complesso delle definizioni e delle politiche di salvaguardia e conservazione del patrimonio culturale così come si presenta oggi lo stato dell'arte, in Ticino e in Svizzera. Tale riferimento risulta propedeutico a una possibile implementazione del quadro di proposte didattiche per l'insegnamento della Storia e dell'educazione al patrimonio nelle scuole medie. Un ulteriore livello è quello che concerne la storia orale e la memoria in qualità di elemento del patrimonio. I problemi di metodo e di conservazione delle fonti orali, nonché le questioni epistemologiche lungo il XX secolo, con alcuni riferimenti ai criteri di selezione e di scelta nell'ambito delle riflessioni sugli elementi patrimoniali proposti. Quindi un terzo livello teorico relativo all'impiego didattico delle fonti orali, con declinazioni che spaziano dai riferimenti all'impiego delle fonti orali in ambito scolastico, alle riflessioni sulle qualità del sonoro in ambito educativo o a una vera e propria "educazione all'ascolto", funzionale allo sviluppo di competenze per l'interpretazione delle fonti audiovisive nel loro complesso e alle possibili problematiche di riproduzione.

1.1.a Un'idea complessa di patrimonio

Il riferimento teorico istituzionale, certamente altrettanto celebre quanto autorevole, per la mia presa in considerazione del concetto di patrimonio culturale è, in primo luogo, quello dell'UNESCO. Agenzia delle Nazioni Unite, con il compito di promuovere a livello globale l'educazione, la scienza e la cultura (Atto Costitutivo UNESCO, 1945), che concorre in modo formale e giuridico alla nozione di patrimonio culturale a partire dal secondo dopoguerra. Tuttavia, a partire da quel momento, la nozione di patrimonio culturale ha vissuto importanti trasformazioni e ampliamenti di senso, riferibili, in buona parte, alla trasformazioni stesse della società e alla conseguente

2 *Nei palazzi*, (L. Romagnoli – M. Di Nardo), suonata dai Management del dolore postoperatorio, 2012

ridefinizione giuridica, da una fase originaria transnazionale all'attuale processo di globalizzazione (Casini, 2016). Per cui, attualmente il riferimento è a una definizione più estensiva che include, per esempio, oltre alla dimensione culturale del patrimonio, anche quella naturale. Un ampio ventaglio riguardante una varietà di elementi naturali e culturali, materiali ed immateriali. Di fatto, questo progressivo ampliamento nozionistico tende a considerare quale elemento del patrimonio culturale e naturale, qualsiasi traccia del passato con le relative forme.

Nello specifico, la considerazione degli elementi immateriali del patrimonio assume, dal mio punto di vista, una prospettiva privilegiata. Il mio intento è infatti quello di considerare soprattutto tali elementi nell'ambito dell'educazione al patrimonio nelle scuole medie. A tal proposito, saranno di seguito considerati soprattutto quei riferimenti teorici, che hanno sostanziato l'estensione e la relativa dinamicità della nozione di patrimonio.

Occorre precisare che, a questo proposito, una concezione del patrimonio unicamente riferibile a quella emanata dall'UNESCO risulta conseguentemente limitata e fuorviante. Essa infatti, muove principalmente i suoi intenti giuridici nella cristallizzazione di elementi iscrivibili all'interno di liste: come la Lista del Patrimonio Mondiale dell'Umanità. In tal senso, l'obiettivo di censire in liste gli elementi del patrimonio tende a formulare una categorizzazione statica tra patrimonio culturale e patrimonio naturale, senza una seria presa in considerazione tanto degli elementi immateriali, quanto dell'intreccio dinamico tra gli elementi stessi e il significato culturale e identitario attribuito loro dalle comunità e dai territori. E' nell'ambito della ricerca e della riflessione epistemologica in campo storico, geografico e delle scienze sociali che una più olistica considerazione del patrimonio culturale ha saputo svilupparsi. Tra la metà degli anni Settanta e i primi anni Ottanta, per esempio, le scienze geografiche e del territorio hanno saputo porre al centro delle proprie riflessioni l'importante interazione dell'azione umana, con particolare riferimento a quella immateriale e simbolica, con lo spazio. In tal modo, il territorio è venuto configurandosi come un vero e proprio artefatto, mentre la territorializzazione è il complesso delle azioni di produzione e di immaginazione del territorio (Raffestin, 1981; Turco, 1988)[3]. Il patrimonio, al pari del territorio è qualcosa che non esiste a priori; secondo Di Méo, infatti: (1995, pp.16-17):

3 Inisisto sull'aspetto immaginifico e immateriale di produzione di territorio proposto dal geografo svizzero poiché lo ritengo utile anche per comprendere gli aspetti immateriali del patrimonio stesso. Secondo Raffestin infatti, gli attori sintagmatici (che, in quanto tali, realizzano un programma) possono appropriarsi tanto concretamente quanto astrattamente di uno spazio fisico , territorializzandolo. Credo di aver sempre interpretato, a modo mio, questa vivida e splendida intuizione come qualcosa di molto trasponibile alle comunità immaginate di Benedict Anderson (1982), per cui, il nazionalismo puo' essere anche interpretato come uno spazio astratto.

> ogni oggetto può acquisire uno statuto patrimoniale, ogni spazio, nello stesso modo, può accedere al rango di territorio.

Ancora, Choay (1992) pone l'insieme dei beni culturali e ambientali in una relazione significativa al contesto sociale e territoriale in cui i singoli elementi del patrimonio storico-culturale sono inseriti. Ovviamente, quando Choay si riferisce ai "singoli elementi" del patrimonio, intende tanto quelli materiali quanto quelli immateriali, sebbene nella sua interpretazione, i secondi derivano soprattutto dai primi, attraverso un'attribuzione di valore e di senso comune. Non a caso, secondo Bourdin (1984), l'idea di patrimonio richiama l'immagine di un *deposito sacro*, una sorta di cimitero monumentale degli antenati, eretto simbolicamente per giustificare le trasformazioni che la società infligge a ciò che ha ereditato. La dinamicità del concetto di patrimonio riguarda quindi l'intersezione e il reciproco scambio tra le tracce del passato, materiali o immateriali, la loro collocazione spaziale e il loro rapporto con l'identità culturale dei luoghi presenti. Dove per *identità* non si intende evidentemente quel vago concetto, svuotato di senso, al quale una certa politica e una certa produzione pseudoculturale si riferiscono, soprattutto nei termini di *identitarismo*. Piuttosto il risultato complesso di una stratificazione sociale che ha, in modo particolare, nella memoria e nella sua produzione e rimozione soggettiva, un importante elemento costitutivo (Portelli, 1999).

Anche in ambito storico quindi, la riflessione sul rapporto tra storia, memoria e identità ha necessariamente dovuto confrontarsi con la produzione di territorio e la relativa complessità. Gli studi di Pierre Nora, in modo particolare, hanno saputo avviare un'importante filone di ricerca sul rapporto tra i *luoghi* e le loro *memorie* (Nora, 1984). Per cui, l'identità e il concetto di patrimonio che la esprime ha a che fare anche la percezione di una sua assenza. Quest'ultimo aspetto è probabilmente quello potenzialmente più ricco di stimoli per una considerazione contemporanea dell'educazione al patrimonio culturale.

L'interpretazione dei cambiamenti pone evidentemente numerose questioni relative al concetto di identità e di patrimonio. Quale patrimonio e per quali identità riferibili in un contesto di una classe di scuola media? *Per* quale e *in* quale territorio? Ha senso parlare ancora di identità in relazione al territorio, in un momento in cui, come quello attuale, lo spazio delle trasformazioni sociali non è più soltanto quello fisico della prossimità o della distanza, ma anche quello della telecomunicazione o

della realtà amplificata dal cyberspazio[4]? Sono tutte questioni che ritengo aperte sulla soglia "dell'educazione al patrimonio" e sulle quali tornerò successivamente ma che, evidentemente, non ho né i mezzi né la pretesa di poter chiudere.

Il patrimonio è quindi storico, culturale e ambientale (o naturale[5]) ed è pertanto una nozione complessa che non indica soltanto i manufatti artistici o gli oggetti sottoposti alla tutela delle sovraintendenze. Esso, secondo Magnaghi (2000), è considerabile come l' intreccio di componenti del sistema ambientale, considerate come risorse e non come vincoli, permanenze storico-territoriali di lunga durata, valenze umane e antropiche, componenti del milieu socio-culturale, nonché caratteristiche delle culture locali, siano esse produttive o artistiche, artigiane o saperi ambientali (Dansero, Governa, 2004). Sempre secondo Magnaghi vale la pena riferirsi a tale complessità con il termine di *patrimonio territoriale*. Per cui, in quanto tale (Magnaghi, 2000, p.81),

> - richiede di essere trattato come un sistema vivente ad alta complessità;
> - il suo valore non si identifica con il valore d'uso;
> - lo sviluppo locale fondato sulla valorizzazione del patrimonio non ha confini, né scale, né attori precostituiti: non si identifica con il localismo.

Oltre al vantaggio di stabilire per il concetto di patrimonio una geografia "senza confini", l'aggettivo territoriale risulta maggiormente efficace rispetto a quello di culturale per l'importante distinzione tra valori e risorse (Magnaghi, ivi).

> I valori territoriali indicano gli elementi costitutivi del patrimonio, il quale è indipendente dalle forme specifiche e temporanee del suo uso; questi stessi valori possono essere intesi come risorse quando una determinata società li reinterpreta attivamente; la stessa società può usare il patrimonio storico, […] in forme dissipative,

4 Quanti territori e quante identità esistono all'interno di un *QR code* o di un profilo *Facebook*? Una, dieci, centomila o nessuna? E' solo un'altra domanda, affatto oziosa, per la quale non propongo risposte ma che mi permette di riprendere quanto sostenevano Deleuze e Guattari (1987). Per i quali la storia del capitalismo è una storia di deterritorializzazione che produce progressivamente sradicamento, lavoro astratto, perdita di identità (Magnanghi, 2000, p.33).

5 I due termini, naturale e ambientale, non sono certamente sinonimi. Tuttavia, al primo, che comunque riporto e a cui spesso si riferiscono i quadri normativi e giuridici, preferisco il secondo. Nella consapevolezza che la natura e il naturale non esistono, nemmeno come rappresentazioni.

> conservative (per le generazioni future) o di accrescimento e valorizzazione.

Questo consente di considerare aspetti interessanti soprattutto in relazione a quel particolare fenomeno che, a partire dai primi anni Ottanta del secolo scorso, ha visto una crescente estensione quantitativa degli elementi del patrimonio e di una loro valorizzazione, spesso prevalentemente in termini economici. La mercificazione del patrimonio si è quindi avvalsa di un vero e proprio fenomeno di patrimonializzazione. La stessa trasformazione dei dispositivi museali e della loro relazione con il territorio muove i suoi primi passi proprio a partire da questo periodo con la creazione e l'istituzionalizzazione di ecomusei, parchi archeologici, siti di interesse e appunto, i summenzionati Patrimoni dell'Umanità UNESCO. Per cui, il concetto di *Industria del Patrimonio*, così come criticamente definito da Hewison sul finire degli anni Ottanta ha molto a che vedere con l'invenzione della tradizione avanzata da Hobsbawm qualche anno prima (Hobsbawm, 1983). Hewison ritiene infatti che l'aumento della patrimonializzazione, intesa come una forma di intrattenimento popolare, impedisce ai suoi consumatori di sviluppare un interesse per l'arte contemporanea e la cultura critica del presente, fornendo loro, invece, con una visione di cultura che è definita e conclusa (e saldamente ancorata al passato). Egli si riferisce in modo particolare, alla diffusa percezione di declino culturale ed economico industriale nella Gran Bretagna dei decenni successivi alla seconda guerra mondiale (1987, p. 43):

> Di fronte all'apparente declino e alla disintegrazione, non è sorprendente che il passato appaia come un posto migliore. Eppure è irrecuperabile, perché siamo condannati a vivere perennemente nel presente. Ciò che conta non è il passato, ma il nostro rapporto con esso. Come individui, la nostra sicurezza e la nostra identità dipendono in larga misura dalla conoscenza che abbiamo della nostra storia personale e familiare; la lingua e i costumi che governano la nostra vita sociale si affidano per il loro significato a una dimensione di continuità tra passato e presente. Eppure, a volte, il ritmo del cambiamento, e le sue conseguenze, sono così radicali che non solo il cambiamento è percepito come declino, ma c'è la minaccia di una rottura con le nostre vite passate

E' interessante notare come Hewison si riferisca causticamente all'*Industry of Heritage* proprio laddove è sostanzialmente nato l'*Industrial Heritage*, ovvero il fenomeno di patrimonializzazione della cultura industriale che, soprattutto in Gran Bretagna, è stata tanto importante e pionieristica.

L'archeologia industriale e i fenomeni di patrimonializzazione ad essa collegati sono significativi dello studio relativo ai cambiamenti e alle loro implicazioni territoriali, nelle forme di de-territorializzazione e ri-territorializzazione. E' piuttosto noto come l'industrializzazione abbia accelerato, su scale sempre più vaste, i processi di cambiamento. Forse per la prima volta nella storia, tali repentini cambiamenti (si pensi soprattutto al ciclo di dismissione postfordista in Europa, a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta del secolo scorso) ha liberato spazi più o meno estesi. La dismissione delle fabbriche ha posto, soprattutto nei contesti urbani, il problema dei vuoti industriali (Scarpocchi, 2004, pp. 69-70):

> Uno stabilimento dismesso viene giustamente connotato come “vuoto industriale”, cioè come luogo tornato spazio, *tabula rasa* suscettibile di un nuovo impiego. Al tempo stesso si tratta di un vuoto “pieno”, fisicamente e metaforicamente: pieno di oggetti e pieno di memorie.

Una patrimonializzazione che non tenga conto della “pienezza” dei vuoti, non solo tende a cristallizzare in un passato irrecuperabile gli elementi del patrimonio ma, soggiacendo a logiche di valore d'uso o di selezione identitaria, è passibile di una certa manipolazione che vive e opera nel presente ma che non comunica né con il passato, né con il futuro. Mi piace citare, a titolo di esempio, quella bizzarra struttura, oggi completamente avulsa dall'ambiente circostante, ma assolutamente riconoscibile, almeno fino al tempo in cui la sua funzione d'uso era operante: mi riferisco alla ciminiera della Cartiera di Tenero, paradossalmente a guardia di un odierno centro commerciale. A tal proposito, credo possa apparire altrettanto illuminante il dibattito contemporaneo sulla necessità o meno di ricostruire l'arco monumentale del Tempio di Bel a Palmira, devastato dai miliziani daesh e dalla guerra in Siria. Un dibattito che, al di là degli spot istituzionali e della contrapposizione mediatica tra i poteri occidentali e il sedicente stato islamico, ha molto a che vedere con la considerazione dinamica tra patrimonio territoriale[6] e identità e tra passato e presente[7].

Volendo insistere su questi aspetti basterebbe spalancare l'interminabile sequela dei fenomeni di patrimonializzazione (e de-territorializzazione) attivi nei Paesi dell'ex blocco sovietico. Si dirà, a ragion del vero, che ogni opera di selezione degli elementi patrimoniali implica uno scarto, un po'

6 Pare che l'arco sia stato ricostruito con tecnologie 3D nella piazza Trafalgar di Londra.

come le attività di riordino archivistico.

1.1.b Patrimonio e patrimonio immateriale in Svizzera

Anche in Svizzera si è riflettuto e si è operato sul concetto di patrimonio, con un urgenza e una coordinazione nazionale più o meno marcata a seconda dei contesti territoriali e cantonali. Per gli attori istituzionali (Confederazione, governi cantonali, comuni, patriziati) il quadro giuridico di riferimento è quasi sempre quello disposto dall'UNESCO. Ne è conseguita una certa patrimonializzazione che, soprattutto a partire dagli anni Ottanta ha visto crescere considerevolmente la lista di siti, manufatti, luoghi e ambienti naturali svizzeri considerati come Patrimonio dell'Umanità (Dipartimento federale degli Affari Esteri, 2017).

> Quando si pensa alla Svizzera si ha la tendenza ad associarla alle sue montagne e ai suoi paesaggi. Ma non bisogna dimenticare che il Paese di Heidi e Guglielmo Tell possiede un patrimonio culturale di tutto rispetto[8]. Nel quadro della Convenzione delle Nazioni Unite per la protezione del patrimonio culturale e naturale «di valore universale eccezionale», dodici sono i siti inseriti nella lista del Patrimonio mondiale UNESCO nell'arco degli anni: nove per il loro carattere culturale, tre per il valore naturale.

Ultimo elemento ad entrare a far parte della prestigiosa e munifica lista nel 2016 è in realtà un complesso di opere realizzato dal celebre architetto modernista Charles-Edouard Jeanneret-Gris, meglio noto con lo pseudonimo Le Corbusier. A sua volta, guarda caso, nativo di uno degli altri 11 siti UNESCO: il complesso urbanistico orologiaio di La Chaux-de-Fonds.

---

7 E' interessante come, talvolta, i segni di devastazione delle guerre possano essere percepiti parte integrante del patrimonio territoriale. In Laos ad esempio, il sito archeologico della Piane delle Giare, candidato alla lista dei patrimoni dell'umanità dell'UNESCO dal 1992, comprende singolari "monumenti" della civiltà occidentale contemporanea. Sparsi tra le monumentali ed enigmatiche giare in pietra arenaria del V secolo a. C. sono stati infatti lasciati i crateri provocati dai bombardamenti condotti segretamente dall'aviazione statunitense sulla zona, durante la guerra civile laotina, tra il 1964 e il 1967. Molti di questi crateri sono accompagnati da indicazioni circa la data o il tipo di bomba e, almeno fino al 2010, sono costantemente mantenute.

8 "Abbattiamo le montagne" era uno degli slogan del padiglione svizzero a Expo Milano 2015, relativo "all'opera del secolo" (XXI): AlpTransit. In questo caso ritengo quantomeno curioso osservare come presso gli autori le montagne e il loro paesaggio non godano dello stesso *rispetto* tributato ai patrimoni UNESCO. Lo stesso Tell, leggendario eroe della nazione e del nazionalismo montanaro elvetico è posto sullo stesso piano di un personaggio letterario, reso celebre dal cartoon del noto disegnatore giapponese Hayao Miyazaki.

La Svizzera ha aderito alla Convenzione sul patrimonio mondiale dell'Unesco qualche anno dopo la sua entrata in vigore del 1972. I primi siti svizzeri ad essere menzionati nel 1983, in una lista che riguarda ormai 890 elementi mondiali in 185 Paesi, sono stati: il centro storico medievale di Berna, l'Abbazia di San Gallo e il Convento benedettino di S. Giovanni a Müstair. Anche il Cantone Ticino e la Svizzera Italiana sono presenti dai primi anni Duemila con l'inserimento dei castelli di Bellinzona e il complesso naturalistico del Monte San Giorgio.
Anche per quanto riguarda gli elementi immateriali del patrimonio la Confederazione ha scelto di aderire alla Convenzione UNESCO entrata in vigore soltanto dal 2006. A tale scopo, nel 2013 il Dipartimento dell'Interno ha affidato a una commissione di esperti (Rapporto del Gruppo di Esperti, 2014, p. 3)

> il compito di stilare una Lista indicativa del patrimonio culturale immateriale in Svizzera. Questo gruppo di esperti rappresentativo e di natura consultiva è composto da nove personalità provenienti dal mondo scientifico, patrimoniale e della società civile e dalle diverse regioni svizzere. Propone al Consiglio federale una serie di elementi (Lista indicativa) di cui raccomanda la candidatura alle liste del patrimonio immateriale dell’UNESCO, conformemente ai requisiti di attuazione della Convenzione.

Per la verità, la lista di esperti è perlopiù costituita da etnologi (Ivi, p. 9) ed emergere piuttosto chiaramente l'approccio antropologico e culturale che la Commissione ha impostato per l'individuazione degli elementi più rappresentativi del patrimonio immateriale svizzero. Il tutto con la consueta logica della rappresentatività cantonale e linguistica, per cui al Carnevale di Basilea, quale elemento immateriale e folklorico del patrimonio svizzero, sono proposte le processioni della Settimana Santa di Mendrisio e la festa dei vignaioli di Vevey. Mentre altri elementi sono volutamente proposti per il loro carattere nazionale o sovra regionale, come: lo Joedl o la pratica del plurilinguismo in Svizzera. Altri ancora si rifanno invece al concetto immateriale di *know how* in Svizzera (i *saperi* legati al *fare*), come: il design grafico e tipografico in Svizzera, le competenze nella meccanica degli orologi e la gestione del rischio di valanghe.
L'intento è comunque quello di aderire alla Convezione UNESCO del 2003 e alle sue linee guida, sforzandosi di interpretare, secondo gli esperti, tali linee guida in senso innovativo, ponendo in rilievo (Ivi, p. 26)

> l’opportunità offerta dalla Convenzione per far dialogare la Svizzera – e le sue componenti sociali, culturali, regionali e generazionali – sulle diverse sfumature del suo patrimonio culturale immateriale, che si rivela sia alpino, sia industriale, sia rurale sia urbano, sia ancestrale sia contemporaneo. Inoltre si intende valorizzare questi elementi quali vettori di senso e di legami, ma anche di innovazione e di progresso sociale nel contesto attuale.

Evidentemente, la Convenzione UNESCO dei primi anni Duemila è in parte il risultato delle profonde e feconde riflessioni epistemologiche e scientifiche sulla nozione di patrimonio. Va da sé che ben prima dell'adesione confederale a tale Convenzione, la sensibilità degli Istituti di ricerca e di conservazione abbia spinto in questa direzione, attuando e predisponendo strumenti di individuazione, catalogazione e conservazione del patrimonio immateriale svizzero. Uno degli esempi maggiori in questo senso è quello della Fonoteca Nazionale Svizzera, originariamente nata come fondazione di diritto privato è recentemente confluita nella Biblioteca Nazionale Svizzera di Berna, come una delle sue sezioni. Di fatto rappresenta ora l'archivio sonoro della Biblioteca Nazionale.

Questo istituto, dal 1987 si occupa della salvaguardia del patrimonio sonoro svizzero. La Fonoteca colleziona e cataloga documenti sonori che hanno una relazione con la storia e la cultura della Svizzera, a livello musicale e parlato.

Oltre a questa importante realtà nazionale sono poi da menzionare le altre varie istituzioni regionali e cantonali come i musei etnografici che, almeno per quanto riguarda il Cantone Ticino (Legge sui musei etnografici regionali, 1990)

> documentano, studiano e valorizzano le tradizioni e la cultura del mondo popolare, contadino e artigiano, espresse dalla popolazione di un comprensorio regionale.

Nonché tutte le associazioni, gli enti e le strutture per la salvaguardia delle identità e delle culture sociali, di genere, del mondo del lavoro e dell'attivismo politico in Svizzera. Alcuni esempi significativi a livello cantonale sono rappresentati dall'Associazione Archivi Riuniti delle Donne Ticino (AARDT), dalla recente iniziativa Museo della Memoria della Svizzera Italiana, promosso dall'Associazione Ticinese Terza Età (ATTE) e, soprattutto in merito allo sviluppo metodologico del presente lavoro: la Fondazione Marco e Piero Pellegrini-Guglielmo Canevascini (FPC). Attiva sin

dal 1965 essa si occupa principalmente della salvaguardia e del riordino del materiale archivistico legato al movimento operaio della Svizzera Italiana (www.fpct.ch).

> La FPC non si limita allo studio di organizzazioni politiche e sindacali dei lavoratori ma estende i suoi interessi al tempo libero, alle espressioni culturali e alla scrittura delle classi popolari nella società moderna, all'archeologia industriale, alle migrazioni, ai movimenti in favore dei diritti umani e della democrazia, alle conquiste sociali e al welfare, nonché all'italianità in Svizzera. Oltre agli archivi cartacei la FPC presta particolare attenzione alle fonti iconografiche e al patrimonio audiovisivo.

A questo proposito vale probabilmente la pena sottolineare come gli elementi immateriali di patrimoni come l'italianità nella Svizzera italiana, l'appartenenza di genere, la cultura popolare o di classe, hanno tutti una immaterialità rilevabile a partire da documenti materiali. Potrei anticipare, senza il rischio di innervosire ulteriormente il lettore, che questo lavoro intende insistere proprio sui supporti materiali del patrimonio immateriale, principalmente nastri magnetici incisi e fotografie.

1.2.a Fonti orali, memoria e patrimonio

A partire dalla nozione complessa sopra esposta, della sua relazione dinamica con il territorio e delle sue componenti immateriali, ritengo percorribile, ai fini di un possibile sviluppo didattico, il ricorso alle fonti di storia orale per un'educazione al patrimonio locale nelle scuole medie. Prima di procedere ai riferimenti precisi sulle fonti, sul patrimonio territoriale locale e la sua memoria è necessario inquadrare epistemologicamente il ruolo della storia orale nell'ambito della ricerca storiografica. Questo essenzialmente perché lo sviluppo stesso della storia orale, tra resistenze accademiche e innovazioni metodologiche, ha posto con urgenza il problema del rapporto tra storia e memoria. Un problema che si mantiene attuale, nonostante gli stravolgimenti sulla "post-verità" e le istituzionalizzazioni della memoria o del "ricordo". Tale rapporto, proprio della storia del Novecento, appare indispensabile per una seria presa in considerazione del patrimonio e di un sua possibile funzione educativa.

In primo luogo è necessario insistere sulla natura del supporto sonoro. Nel corso del dibattito storiografico sulle fonti orali, alcuni autori autorevoli hanno insistito sulle qualità proprie del parlato

sonoro e sull'interpretazione delle fonti attraverso l'ascolto. Non si è trattato di un passaggio immediato, né scontato. In molti casi, la storia orale è stata interpretata come la trascrizione del documento audio. Per cui, ad esempio, l'Oral History Program della Columbia University prevedeva la distruzione fisica dei nastri dopo la loro trascrizione (Portelli, 1999, p.99).

> La trascrizione trasforma materiali sonori in materiali visivi, con irreparabili effetti di riduzione e manipolazione. La diversa efficacia della registrazione rispetto alla trascrizione a fini didattici, ad esempio, può essere valutata a pieno solo da chi ne abbia fatto esperienza diretta. Ma, soprattutto, pretendere che la trascrizione possa equivalere all'ascolto ai fini di un'analisi scientifica equivale a dire che bastano le fotografie per fare critica d'arte o le traduzioni per fare critica letteraria.

Proprio sull'efficacia del sonoro a fini didattici e alle relative esperienze intendo riferirmi attraverso questo lavoro, proponendo in seguito alcuni esempi.

L'insistenza sulla *forma* ha rappresentato un aspetto centrale dell'affermazione scientifica delle fonti orali.

Tale forma, assume quasi sempre (soprattutto nel caso delle interviste) un'impostazione narrativa. Per tale ragione, la loro presa in considerazione non può prescindere dagli strumenti di analisi propri del testo narrativo o del racconto. A fini didattici, questo aspetto lascia intravedere importanti ipotesi di lavoro interdisciplinare con Italiano.

Occorre precisare che lo sviluppo della storia orale, almeno per quanto riguarda il contesto di riferimento italiano, muove i primi passi a partire dagli anni Trenta, con alcune importanti autobiografie sull'antifascismo e sulla militanza politica di base (Bermani, 1999). Tuttavia, il suo pieno sviluppo e la conseguente affermazione nel mondo accademico è collocabile a partire dal secondo dopoguerra; con le prime raccolte di testimonianze nel mondo della resistenza partigiana e nel movimento operaio e contadino, nelle espressioni culturali e folkloriche del mondo popolare e delle classi subalterne (Tasca, 1951; De Martino, 1962; Leydi, 1964; Bosio, 1970).

Tale origine epistemologica, unita alle considerazioni sulla struttura narrativa dei documenti, pone le fonti orali all'interno della tradizione dei racconti popolari. Si tratta di considerazioni tutt'altro che riduzioniste, ma che pongono il problema delle distinzioni tra i generi narrativi presso le classi non egemoni, rispetto alla cultura colta della produzione scritta.

Le fonti orali hanno permesso di far emergere tradizioni, culture e forme espressive “altre”, nelle

quali , non da ultimo, la narrazione storica (generalmente di chi le raccoglie), quella leggendaria e quella poetica tendono a intersecarsi (Portelli, idem, p. 151),

> producendo racconti in prima persona in cui invenzione e informazione si alternano ed è molto incerto il confine tra quello che avviene fuori dal narratore e quello che avviene dentro di lui, per cui il "vero" personale può coincidere con l'immaginario collettivo.

Di qui, l'importanza del *contenuto* delle fonti da un punto di vista *testuale* che appare del tutto secondaria rispetto al supporto. Più che informare sui fatti, esse informano sul loro significato, inteso come interpretazione e rielaborazione soggettiva di vicende collettive. Ne deriva evidentemente un'attendibilità differente rispetto alle fonti scritte. Le fonti orali non sono *oggettive* e non sono *attendibili*. Il primo aspetto riflette evidentemente una qualità propria di qualsiasi fonte storica, tuttavia occorre sottolineare la loro produzione in ragione di una ricerca o di una manifestazione di senso che le rende contemporanee all'indagine piuttosto che agli eventi che descrivono. Esse sono pertanto fonti costruite, variabili e parziali. La loro mediazione e il loro utilizzo non escludono le altre fonti o gli altri elementi del patrimonio.
Lo stesso vale per l'attendibilità. Alessandro Portelli ha posto il problema diverso tempo fa (Portelli, 1990), a proposito dei fatti da lui ricostruiti attorno alla morte dell'operaio ternano Luigi Trastulli. Egli ha sapientemente segnalato come l'attendibilità delle fonti scritte attorno a un fatto storico, come la morte di un operaio nel corso di una manifestazione di protesta (verbali di polizia, sentenze di tribunale, articoli di stampa locale), derivino quasi sempre da una ricostruzione orale degli avvenimenti, ovvero da un parziale e soggettivo riadattamento scritto della narrazione di vicende. Ogni fonte storica pone problemi di attendibilità e le fonti orali lo sono nella stessa misura di quelle scritte ma pongono problemi di interpretazione differenti.

1.2.b Fonti orali del patrimonio nella Svizzera italiana

Uno dei principali problemi di metodo attorno alla storia orale è quello della conservazione delle fonti. Proprio in ragione della loro soggettività e dei problemi di attendibilità, in termini storiografici, una fonte orale deve essere sempre consultabile e corredata da una serie di informazioni di contesto, circa il periodo di produzione, il soggetto o i soggetti che l'hanno prodotta,

i luoghi, le modalità di raccolta, ecc. (Bosio, 1975).

> La possibilità di fissare col magnetofono modi di essere, porsi e comunicare (cosi' come la pellicola permette di fissare in movimento feste, riti e spettacoli) ridona alla cultura delle classi oppresse la possibilità di preservare i modi della consapevolezza, cioè della propria cultura. Si tratterà da ora in poi di preparare gli strumenti di conservazione di questo materiale, la catalogazione, l'utilizzazione; di prevedere nel nostro giro mentale la presenza di questa realtà

In questi termini si esprimeva Gianni Bosio verso la metà degli anni Sessanta, a proposito del magnetofono (in uno scritto di elogio che sarebbe divenuto celebre) e della sua capacità di fissare gli elementi immateriali del patrimonio culturale delle classi popolari, nonché la valenza politica che ne derivava. L'Istituto Ernesto De Martino e la sua nastroteca avrebbero in seguito offerto un importante riferimento per tutti i ricercatori e gli studiosi, attraverso il confronto metodologico delle tecniche di ricerca, le raccolte sistematiche e le organizzazioni archivistiche criteriali, come vero e proprio luogo di conservazione della memoria e della tradizione orale.

Per il Cantone Ticino e la Svizzera, una funzione simile è svolta dalla già citata Fonoteca Nazionale Svizzera (FN), sebbene questa rappresenti più che altro un istituto di conservazione finale dell'intero patrimonio sonoro svizzero, con le tecniche e i supporti tecnologici del tempo presente.

Nondimeno, la FN possiede la più consistente collezione di fonti orali della Svizzera italiana, prodotta in buona parte dalle attività di ricerca e di indagine della Fondazione Pellegrini-Canevascini (FPC) nei suoi oltre cinquanta anni di storia. I documenti sonori della FPC hanno costituito, sino a questo momento, una decina di cataloghi tematici all'interno del database di conservazione della FN. Si tratta di documenti catalogati, archiviati e conservati presso la FN stessa e che sono quindi oggi consultabili[9].

Il rapporto tra questi documenti e il patrimonio territoriale della Svizzera italiana è quindi fortemente legato all'attività stessa del soggetto produttore, ovvero la FPC. Anche in questo caso, emerge in modo netto la cultura e la tradizione delle classi non egemoni, con particolare riferimento al mondo contadino e operaio nelle diverse regioni del Cantone Ticino. Le fonti orali sono estremamente eterogenee, sia per il periodo cronologico di produzione, che per le modalità di

9 Per maggiori info si rimanda al catalogo FN www.fonoteca.ch

raccolta o per soggetto di produzione. Nemmeno la forma di intervista rappresenta l'unica forma di queste fonti orali. Sono presenti, infatti, registrazioni di congressi di partito, di organizzazioni sindacali, di manifestazioni di protesta e radiofoniche.

Le collezioni della FPC rappresentano ad oggi, il più importante deposito di fonti orali del patrimonio sonoro svizzero presente in FN, assieme al fondo (italiano) di Roberto Leydi e ai documenti dell'Unione Sindacale Svizzera. Si tratta quindi di un apporto estremamente importante e significativamente rivolto alla Svizzera italiana.

In realtà, nel corso di anni più recenti, altre strutture e istituti ticinesi hanno prodotto interessanti lavori di indagine orale, come il già citato Museo della Memoria a cure dell'ATTE. In questo caso, le forme di catalogazione e di riproduzione dei documenti non sembrano pero' essere state prese ancora in considerazione. Lo stesso vale per le indagini condotte del Museo Etnografico di Val Colla e dall'Archivio della Memoria di Arogno che raccoglie le interviste condotte da Veronica Carmine sui vecchi atelier di orologiai.

1.3 Patrimonio e pedagogia

Il rapporto tra patrimonio territoriale e pedagogia (o educazione, secondo la diffusa declinazione italiana) è stato ampiamente studiato e approfondito ed è anche una precisa proposta di ricerca offerta dal DFA per i lavori di Diploma. Di fatto questo lavoro si colloca all'interno di questa proposta formativa. Sin dagli anni Ottanta il patrimonio è posto al centro di importanti dibatti sull'educazione e sulla necessita di considerare il patrimonio non come una disciplina o una materia specifica, ma come una vera e propria “educazione” (Consiglio d’Europa, 1998, citato da Brunelli, 2014, p. 24).

> Una modalità di insegnamento basata sul patrimonio culturale che includa 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.

Tali raccomandazioni, a livello degli Stati UE, hanno dato luogo a disposizioni e indicazioni formali sin dalla fine degli anni Ottanta, inserendo l'educazione al patrimonio in tutti i processi di

ridefinizione degli ordinamenti e dei curricoli scolastici. L'Unione Europea è stata anche direttamente promotrice di alcuni importanti esempi di progettazione educativa al patrimonio come HEREDUC – Heritage Education – e, il più recente AQUEDUCT – *Aquiring Key Competeces trought Heritage Education*[10].

E' nei primi anni Duemila, con la stesura del Rapporto Copeland, che l'educazione al patrimonio assume un definitivo statuto pedagogico internazionale e interdisciplinare, bastato sulle competenze e sull'apprendimento cooperativo e laboratoriale (Copeland, 2006, citato da Bortolotti et al., 2008, p. 11). A partire da quel momento l'educazione al patrimonio assurge definitivamente a "pratica educativa trasversale", al pari della cittadinanza o dei diritti umani.

Copeland, in modo particolare, fa esplicito riferimento alla pedagogia costruttivista, insistendo sul carattere "naturalmente" sociale e cooperativo delle funzioni di apprendimento legate al patrimonio. In tal modo, anche l'educazione al patrimonio palesa la sua evidente derivazione dalla pedagogia attiva (*learing by doing*) che ha nel socio-costruttivismo di inizio Novecento i primi importanti esponenti scientifici in John Dewey e Celestin Freinet.

Al tempo stesso, alcuni approcci propri di una considerazione dell'apprendimento sociale al patrimonio immateriale, delle fonti orali legate alla memoria locale possono essere ravvisati anche nell'esempio della Scuola di Barbiana di Lorenzo Milani o nell'educazione alle scelte operata da Danilo Dolci nello stesso periodo in Italia.

Tale approccio risulta peraltro ampiamente stimolato dal nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015), nel quale tanto le competenze trasversali, quanto le pratiche di apprendimento laboratoriali e cooperative sono esplicitamente inserite nei curricoli formativi.

Tuttavia, proprio perché la storia della pedagogia (esattamente come quella della filosofia) potrebbe pericolosamente ridursi a una continua citazione "ruminante" e ideologica che annulla il pensiero e la riflessione critica su pratiche innovative o alternative, mi piace menzionare un progetto di "inconsapevole" educazione socio-costruttivista al patrimonio nelle scuole ticinesi, in tempi non sospetti. Sto parlando di un'opera di indagine non pubblicata, condotta dal docente di Storia Gabriele Rossi, con alcuni allievi e allieve delle Scuole Medie (SME) di Biasca tra il 1979 e il 1980[11]. Tale indagine fece ampio ricorso all'intervista quale metodo di indagine da condurre su un vecchio stabilimento tessile di Biasca: il torcitoio e filatura tessile Riecken-Walder. Confrontandosi con la composizione delle proprie classi, intimamente legate alla memoria industriale e operaia,

10 Per una ricostruzione a varie tappe dello sviluppo dell'educazione al patrimonio nel contesto educativo europeo si rimanda a Brunelli, 2011, 2013 e 2014.

storicamente radicata nel territorio locale, Rossi impostò quello che rimane probabilmente il primo e unico lavoro di storia orale documentata da parte di allievi e allieve di una scuole media ticinese. Le interviste, registrate su nastro MC, sono integralmente conservate presso la FN e forniscono, dal mio punto di vista, un lucido esempio di quanto la tensione etica della professione di storico e insegnante ecceda, spesso precedendole, le attese istituzionali e le riflessioni epistemologiche calate dall'alto.

La considerazione delle fonti orali, quali elementi del patrimonio territoriale, impone di considerare anche le riflessioni epistemologiche in seno agli ambienti di apprendimento e, in modo particolare, agli ambienti tecnologici e multimediali. E' abbastanza noto come la tecnologia abbia da tempo rotto le norme epistemologiche delle forme di apprendimento letto-scritto. Non solo, come hanno osservato numerosi autori in ambito psicologico e psico-cognitivo, la tecnologia dei multimedia e della telecomunicazione ha profondamente alterato gli ambienti propri di apprendimento (Mayer, 2001). Nell'interazione tra *memoria sensibile*, *memoria di lavoro* e *memoria a lungo termine*, il suono e la sua riproduzione tecnologica, così come la multimedialità delle immagini, degli oggetti e dei simboli legati al patrimonio, diventa medium per un processo cognitivo dinamico.

La complicazione didattica sta semmai nel fatto che le generazioni di allievi e di allieve che siedono tra i banchi delle aule in cui insegno sono scarsamente abituate a scindere il suono dall'immagine. Proprio l'evoluzione multimediale delle forme tecnologiche di riproduzione ha spinto sempre di più verso la compressione di suoni, immagini e simboli in dispositivi dinamici unici. Le allieve e gli allievi di scuola media, esattamente come me, sono immersi in ambienti permeati da tecnologie multimediali. A parte le estensioni macchiniche del corpo (iPhone, iPad, SmartPhone, ecc.), sugli autopostali[12], così come nei bar, nei luoghi pubblici così come in quelli privati, lo spazio multimediale coincide con lo spazio frattale del consumo. Uno spazio sempre più strutturato in forme di comunicazione differenti, fortemente rivolto all'attivazione dei sensi visivi e uditivi, per un consumo crescente di merci.

In questa compressione frattale e mercificata, la scissione tra esperienze sensoriali diventa sempre più difficile, soprattutto se si tratta di separare l'ascolto dell'osservazione (ma si potrebbe fare lo stesso discorso per gli odori o per i sapori). Il sovraccarico di impulsi multimediali (immagini e

11 *Vi daremo del filo da torcere* è il titolo del manoscitto realizzato dagli allievi e dalle allieve . Un'opera mai pubblicata, disposnibile negli archivi FPC di Bellinzona. Si veda anche G. Rossi, *Bibliografia del movimento operaio: Ticino*, in F. Vallotton e B. Studer (a cura di), *Histoire sociale et mouvement ouvrier: un bilan historiographique, 1848-1998*, Ed. D'en Bas&Chronos, Losanna 1997, p. 171.

12 Autobus postale in Svizzera.

suoni in movimento), comprime sensibilmente le facoltà di ascolto e di osservazione.

Educare al patrimonio attraverso il ricorso alle sue componenti immateriali significa, in primo luogo, predisporre ambienti di apprendimento che possano offrire il tempo e lo spazio per lo sviluppo di competenze legate all'ascolto e all'osservazione critica, in forma separata o gradualmente integrata. Per una riaffermazione di consapevolezza rispetto alle fonti e alle loro forme, ma anche al territorio e alla società che ci circondano.

2. Il quadro metodologico di applicazione

"Voglio solo un po' di calore
un punto riferimento
una sponda per andare, per andare e continuare
a fare buchi nell'acqua[13]*"*

Definita la memoria come elemento immateriale del patrimonio territoriale, la problematica principale di questo lavoro verte attorno ai supporti materiali della memoria e al loro possibile utilizzo ai fini didattici della Storia e dell'Educazione al patrimonio: con esplicito riferimento alle fonti orali presenti nelle collezioni FPC della Fonoteca Nazionale.

Nondimeno, il lavoro di sperimentazione didattica ha voluto tener conto, in fase di trasposizione, tanto delle problematiche generali concernenti il metodo, la struttura e la conservazione delle fonti orali, quanto dei riferimenti ricollegabili al territorio locale.

In definitiva, il mio lavoro cerca di rispondere al ridondante quesito: quale patrimonio per quale territorio?

Può il patrimonio documentaristico elaborato e conservato dalle istituzioni scientifiche e archivistiche locali concorrere alla trasposizione didattica per un'educazione al patrimonio territoriale? Quale il contributo dell'area di apprendimento in storia?

Occorre precisare una volta di più che, sebbene l'educazione al patrimonio, così come generalmente definita dalle normative delle istituzioni europee, non sia esplicitamente vincolata a una disciplina particolare, esse presenta aspetti potenzialmente sinergici all'acquisizione delle competenze disciplinari in Storia, in quanto contesto di formazione generale privilegiato. Dal punto di vista metodologico, cercherò di presentare quelle pratiche didattiche che ho ritenuto valide sia per l'attivazione delle competenze specifiche disciplinari, sia per gli ambiti di competenza trasversali e dei contesti di formazione generale, così come sono e non sono delineate nel nuovo Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese (2015).

13 "Buchi nell'acqua", (F. Fiumani – P. Pelu'), suonata dai Diaframma con Piero Pelu', 2014

2.1 Criteri di scelta: dalla programmazione annuale all'educazione al patrimonio, passando dagli audiovisivi.

Fin dalle fasi embrionali di questo progetto di lavoro, ho pensato a un possibile utilizzo di fonti orali per un'educazione al patrimonio, funzionale alla didattica per competenze in Storia, per una classe quarta di scuola media, nell'ambito di una programmazione annuale sul XX secolo. La classe in cui questo lavoro di diploma è stato applicato è la IV B della Scuola Media di Gravesano.

Il Novecento, sollevando il problema della contemporaneità, si presenta come un grande palcoscenico animato da suoni e da immagini in movimento. La stessa fonte fotografica 'pura', intesa cioè non come mero supporto iconografico al testo, ma come vera e propria fonte documentaria da interrogare, interpretare e collocare nel quadro degli eventi, fa la sua comparsa quasi sempre soltanto nel corso del quarto anno di scuola media.

Prima ancora di poter riflettere sul delicato rapporto tra storia e memoria, tra dinamiche collettive e interpretazioni soggettive, il programma deve fare i conti con le nuove forme delle fonti storiche: il dinamico e variegato campo degli audiovisivi.

A partire dalla considerazione puntuale delle fonti orali come elementi del patrimonio territoriale, per la programmazione annuale ho voluto affrontare sin da subito la necessita' di porre le allieve e gli allievi di fronte ai problemi di utilizzo di queste 'nuove' fonti documentarie. Non si è trattato certamente di porre per la prima volta la classe a confronto con uno spezzone filmico, una fotografia o un frammento audio. Tuttalpiù si è trattato di evidenziare, sin da subito, la necessità e l'urgenza, da un punto di vista filologico e storiografico, di porsi sempre dei problemi di interpretazione nei confronti di ogni supporto audiovisivo, fosse anche quello tratto da YouTube.

Di fatto, la programmazione ha previsto tanto le lezioni precipuamente dedicate alle nuove fonti documentarie del Novecento (fotografie, documenti radiofonici e filmici), quanto un pervasivo esercizio di pratiche osservative, descrittive e interpretative in sostegno ai documenti audiovisivi proposti nei vari capitoli.

Per cui, sentire e vedere per imparare, sono diventati sempre più ascoltare e osservare per interpretare. Tra i vari strumenti didattici che ho allestito all'uopo, mi limito a citare la “galleria per immagini del Novecento”, con le fotografie tra le più celebri e discusse del XX secolo. Uno strumento particolarmente apprezzato da chi, come nel caso degli allievi e allieve ticinesi, non

dispone di un vero e proprio manuale scolastico di storia[14] e che di conseguenza non può disporre di quell'apparato iconografico in grado di anticipare visivamente ciò che li attende, ciò di cui ci si occuperà, gli argomenti che potrebbero interessare di più o di meno.

I documenti audiovisivi sono entrarti a far parte del materiale didattico in modo graduale e mai in maniera oziosa o coreografica, ma sempre in qualità di veri e propri strumenti interpretativi. E' stato il caso della propaganda nel primo Novecento, della nascita e dello sviluppo della cinematografia, del concorso dell'arte alle ideologie politiche, alla guerra impersonale e alle dinamiche di integrazione della società di massa.

L'ascesa del nazionalsocialismo, per esempio, è stata affrontata attraverso la prospettiva Leni Riefenstahl, ovvero attraverso una produzione filmica della propaganda hitleriana. Guidando l'osservazione sulla costruzione del culto della personalità, mediante l'arte audiovisiva[15]. Presentando il documento filmico come il risultato di un montaggio, con una logica di costruzione soggettiva, orientata a una comunicazione di massa. L'attività è stata svolta in una prima fase a gruppi, secondo criteri e consegne di osservazione e interpretazione del documento distinte: il soggetto führer, il numero di punti dal quale è ripreso dalla telecamera, gli altri soggetti delle riprese (i punti di osservazione), il suo discorso in relazione con il pubblico (con le relative reazioni), le parole e i contenuti del discorso. Nella seconda fase di messa in comune, la presentazione del lavoro a gruppi ha rivelato la complessiva idea di regia. In questo caso, il mio intervento è stato quello di rivedere lentamente il filmato indugiando sugli aspetti più caratteristici: come l'organizzazione e la disposizione scenica, le scelte di montaggio in relazione ai contenuti del discorso, la presenza di elementi costruiti in fasi separate dagli avvenimenti di cui narrano.

Come tappa di avvicinamento alle lezioni di “puro ascolto”, senza il supporto di immagini, ho proposto il documento audiovisivo del discorso di dichiarazione di guerra del duce, da Palazzo Venezia, il 10 giugno 1940. In questo caso, ho pensato, ispirandomi a una proposta didattica osservata nel periodo di formazione, di scorporare l'apparato audio da quello video per mettere

14 Occorre precisare che il manuale pensato per l'insegnamento di Storia nelle scuole medie ticinesi è prevalentemente rivolto alla storia svizzera, con un volume per ogni biennio: A.A. V.V., *La Svizzera nella Storia*, 2014. Questa pubblicazione è un supporto estremamente utile e ricco di spunti didattici ma, come ogni strumento, deve essere adopreato con costanza per risultare maneggievole. A questo proposito ho tentato un abbinamento propedeutico alla galleria per immagini da me proposta, con l'attività del manuale di storia svizzera, sulle “fotografie che hanno fatto la storia”, Ivi pp. 235-236.

15 Si veda a proposito la Riflessione Preliminare della visita sommativa inerente il modulo professionale 2 del 21 febbraio 2017

successivamente a confronto le due possibili interpretazioni e le impressioni della classe[16]. Il discorso del duce è stato sottoposto inizialmente solo in formato audio con il supporto del testo integrale del discorso (sia l'audio che il video erano invece documenti parziali). L'analisi del documento si è concentrata, in una prima fase, sulla descrizione e interpretazione del sonoro attraverso esercizi di selezione e risposta sul genere del documento audio, sul luogo di diffusione, sul numero di voci presenti, sulle possibili modalità di registrazione e diffusione, sulle sensazioni e le impressioni suscitate dall'ascolto. In seguito è stato presentato il documento nella sua completezza audiovisiva, con la ricomparsa degli aspetti di complessità di cui sopra e con la revisione delle impressioni e delle sensazioni che soltanto il sonoro aveva suscitato.

Non è peraltro del tutto casuale che l'ascesa dei totalitarismi negli anni Trenta abbia svolto, in fase di programmazione, la collocazione più funzionale per un'educazione al patrimonio attraverso le fonti orali. La nascita delle fonti documentarie audiovisive è stata osservata con l'intreccio tra potere politico e tecnologia, attraverso l'arte di propaganda; ed è stato gradualmente posto in evidenza sin dagli esordi dell'Epoca della Guerra Totale (Hobsbawm, 1994). Prima attraverso l'arte pittorica e visiva nella propaganda bellica, poi attraverso la cinematografia e i documenti attorno ad essa (Dan; Porceddu, 1991). Inoltre, è soprattutto a partire dagli anni Trenta del Novecento che è possibile disporre di documenti in grado di riflettere sull'elemento *memoria*, come strumento di interpretazione e di indagine della storia contemporanea. Prima una memoria confrontata alle menzogne della propaganda e poi sempre più come artefice soggettiva dei documenti audiovisivi.

Ancora meno casuale la scelta degli elementi del patrimonio territoriale, passibili di soddisfare le esigenze di educazione al patrimonio e lo sviluppo delle competenze disciplinari in storia. Avendo previsto il contesto svizzero nell'Epoca della guerra totale (1914-1945) all'interno della programmazione sul Novecento, il mio riferimento si è concentrato sull'antifascismo nella Svizzera italiana (1925-1940) e, prevalentemente, sulle registrazioni effettuate da Mauro Cerutti per la sua nota pubblicazione di ricerca (Cerutti, 1986).

Aggiungo che la programmazione annuale ha voluto tener conto anche dei contesti di formazione generale, segnatamente l'attività d'Istituto *Incontriamo l'altro*, dedicata al tema delle migrazioni contemporanee. Attività nella quale la classe è stata confrontata con l'esperienza diretta delle testimonianze dei profughi di guerra, dell'esilio e della deportazione. Tuttavia, occorre precisare che, a partire dalla definizione proposta dagli autori (Piano di studio della scuola dell'obbligo

16 L'idea di questa attività ci è stata proposta (stavolta il plurale è d'obbligo) da Matteo Notari, docente di storia di SM e collaboratore della Fonoteca Nazionale, nell'ambito della formazione DFA.

ticinese, 2015),

> i contesti di formazione generale permettono di rendere operative alcune intenzioni formative che non rientrano necessariamente o che rientrano solo parzialmente nelle Discipline scolastiche. Si tratta di introdurre gli allievi alla complessità del mondo, di aiutarli ad acquisire quegli strumenti intellettuali e pratici che permetteranno loro di muoversi, operare e comunicare in modo sano e democratico all'interno di un mondo complesso.

E' molto difficile rintracciare intenzioni formative che non rientrino nella disciplina storica. E' forse più significativo il fatto che continuo ad avere difficoltà nel ritrovare nei contesti di formazione generale, così come negli ambiti di competenza e nei processi chiave descritti nel Piano, una corrispondenza di quanto propongo didatticamente o semplicemente osservo in classe, soprattutto per quanto riguarda l'utilizzo di fonti audiovisive e multimediali in Storia. Oltre a ciò, operare e comunicare in modo sano e democratico all'interno di un mondo complesso, rischia di assumere un punto di vista autoreferenziale se non si contestualizzano i termini del linguaggio e dell'interpretazione di senso che offrono di sé parole come *sano*, *democratico* e *mondo*. Il contesto di formazione generale predisposto dall'attività *Incontriamo l'altro*, così come proposto e mediato nella classe IVB, ha più che altro offerto stimoli alla considerazione delle testimonianze orali, come elementi di storicizzazione dei fenomeni (le migrazioni, la guerra, il Medio Oriente, ecc.). Oltre a compiere concretamente l'esperienza dell'*altro* e a porre direttamente il problema dei diritti e della solidarietà, l'attività ha semmai offerto possibili spunti di riflessione critica sulle ripercussioni antidemocratiche e 'insane' (se così possono essere definite le privazioni materiali delle persone migranti) ad opera delle democrazie occidentali o degli altri stati di governo, in un mondo globalizzato.

2.2 Le fonti orali sul movimento antifascista nella Svizzera italiana

Il nucleo documentario e tematico attorno al quale gravita la proposta didattica per un educazione al patrimonio, verte sulle testimonianze di Vinicio Salati (1908-1994) e Luigi Delfini (1906-?), raccolte nel 1979 dagli storici Mauro Cerutti e Gabriele Rossi. Le due interviste registrate su MC

sono state archiviate dalla Fondazione Pellegrini-Canevascini presso la Fonoteca Nazionale e il documento presente in catalogo ad esse riferito è: intervista a Vinicio Salati e Luigi Delfini; Antifascismo nel Canton Ticino; fuoriusciti italiani perseguitati dal fascismo (MC47112)[17].

Tuttavia, le esigenze complessive sollevate dalla problematica metodologica, mi hanno spinto nel tentativo di allargare il panorama dei documenti e delle fonti orali relative all'antifascismo nella Svizzera italiana. E' in questo passaggio di scala quantitativa, sulla presenza di documenti e fonti orali concernenti l'antifascismo in Svizzera, che vedo emergere in forma propria il concetto di patrimonio. Un patrimonio documentaristico sull'antifascismo, a sua volta patrimonio di memorie, di lotte, di vicende personali e collettive che hanno contribuito alla costruzione dell'identità democratica del Cantone Ticino, in un'epoca di guerra totale e di totalitarismi. Se nei Paesi che hanno subito e combattuto il nazifascismo, il patrimonio democratico antifascista è presente anche da un punto di vista materiale (monumenti alla resistenza, lapidi commemorative, musei, itinerari storico-paesaggistici, celebrazioni istituzionali, ecc.), nell'unico Paese europeo che ne ha scampato le conseguenze dirette è rimasta “soltanto” la dimensione immateriale delle memorie soggettive e delle identità politiche collettive che, con il discreto vantaggio di chi conosce a posteriori lo svolgimento dei fatti, ritengo tanto importanti per la Svizzera quanto per qualsiasi altro Paese con aspirazioni di identità democratiche. Buona parte di questo patrimonio immateriale sull'antifascismo ticinese è ripercorribile attraverso i documenti sonori presenti nei cataloghi FPC della Fonoteca: nelle testimonianze dei militanti nelle organizzazioni politiche del movimento operaio dagli anni Trenta agli anni Settanta del Novecento. Oltre che attraverso tutti i documenti cartacei come quelli realitivi al fondo Libera Stampa e allo stesso fondo Guglielmo Canevascini[18].

Non si è trattato di stilare una lista concernente tutte le fonti orali e i documenti multimediali riguardanti l'antifascismo in Svizzera e di sottoporla, a titolo informativo, alla classe, in termini puramente censitari. Piuttosto, si è trattato, per me, di concepire questo deposito documentario nella sua complessità e di tentare, per la classe, di guidarne didatticamente il riconoscimento e la scoperta, attraverso il sussidio tecnologico di istituzioni patrimoniali come la FPC, l'Archivio di Stato cantonale e la Fonoteca. A partire da un concetto storico come l'antifascismo è stato possibile intercettare fatti come la guerra civile spagnola (spesso tralasciata sistematicamente dal programma di storia per le quarte medie), il conflitto del Vietnam, la guerra fredda.

17 Si veda catalogo FN MC47112 www.fonoteca.ch

18 Entrambe depositati dalla FPC presso l'Archivio di Stato cantonale a Bellinzona. Si veda **

Tale deposito documentario è complessivamente diversificato e dispersivo, dispendioso per la sua trasposizione didattica e insidioso per le sue caratteristiche tecniche, certamente 'vintage' rispetto alla comune e generalizzata fruizione multimediale degli adolescenti del nuovo millennio, ma con una stimolante caratteristica comune: i 'fiati' puramente sonori delle interviste e della produzione soggettiva propria dei loro partecipanti. I racconti di uomini e di donne appartenenti a classi sociali quasi ovunque scomparse o in via di profonda ridefinizione, portatori di valori, interpretazioni e desideri spesso dimenticati o addirittura cancellati dalla retorica dominante. La cultura dal basso e l'interesse per tale cultura e per tali racconti.

2.3 L'itinerario didattico

Come detto, l'esordio metodologico attorno all'utilizzo delle fonti audiovisive risale alle prime tappe della programmazione didattica, sviluppandosi in modo applicativo e disseminato lungo tutto il programma di quarta media.

L'idea di un itinerario vero e proprio, sebbene con moduli di lezione separati e non necessariamente susseguenti, ha riguardato circa sei ore lezione, tutte in forma di didattica laboratoriale sulle fonti. Due delle quali introduttive e propedeutiche ai processi di apprendimento e di attivazione di competenze attraverso l'ascolto, mediante l'attività sul discorso di dichiarazione di guerra del duce, sopra descritto. Tale lezione introduttiva si è svolta durante il capitolo dedicato alla ascesa e alla diffusione dei nazifascismi, soprattutto in considerazione delle caratteristiche aggressive e bellicistiche del nazifascismo.

Dal canto loro, le interviste agli antifascisti, vero obiettivo metodologico dell'educazione all'ascolto, sono documenti che si rifanno a fatti e vicende precedenti lo scoppio della Seconda Guerra Mondiale. Tuttavia, per la natura stessa della mia programmazione incentrata, tra le altre cose, sui problemi di periodizzazione del Novecento, l'utilizzo di tali documenti è stato inserito didatticamente in un capitolo successivo, riguardante la Svizzera nell'epoca della guerra totale. Dal punto di vista formale della struttura dei dispositivi didattici, le schede di questo itinerario non appartengono a nessun capitolo, ma a un modulo esplicitamente rivolto all'educazione al patrimonio che non è stato oggetto di valutazione sommativa e che quindi non fa parte del materiale di studio.

Oltre a offrire un ottimo esempio di fonte orale ad uso storico, il documento MC47112 presenta notevoli elementi di applicazione didattica solo se opportunamente maneggiato e sezionato.

Evidentemente, non potendo presentare il documento per intero (due interviste per circa due ore e mezza di registrazione), ho selezionato delle parti di intervista che ho ritenuto interessanti, soprattutto nell'ottica di un rapporto multimediale con il patrimonio documentario (iconografico e storiografico).

Ho voluto in tal modo privilegiare quegli elementi del racconto che potevano avviare processi di interpretazione del documento attraverso il supporto, il contenuto di analisi testuale e la conservazione. Ovviamente, non disdegnando quei passaggi della narrazione decisamente più avvincenti: come le operazioni di spionaggio e controspionaggio in Ticino, le affermazioni inedite e sconvolgenti dei testimoni, il carattere illegale ed eversivo delle azioni raccontate. Quindi ho posto in relazione il racconto delle interviste con gli elementi del patrimonio documentaristico ad essi connessi: una fotografia della Casa Nera di Lugano, i documenti cartacei (soprattutto di natura epistolare) della stazione spionistica dell'OVRA in Ticino, depositati presso l'Archivio di Stato (fondo FPC Libera Stampa e fondo fotografico FPC), e alcuni brani tratti dalla pubblicazione di Cerutti.

Per l'ultima lezione dell'itinerario didattico ho organizzato una attività in gruppi, in un contesto laboratoriale sviluppato sul ricorso a più fonti orali. I gruppi di allievi e allieve sono stati peraltro formati in momenti dell'orario scolastico con classe separata (avvalendosi del contributo e della disposizione interdisciplinare con il docente di italiano, in questo caso mio Docente di Pratica Professionale), per cui, l'attività si è potuta svolgere su due fasi con soli quattro gruppi di due o tre allievi/e. Questo ha facilitato decisamente il lavoro di supporto e di coordinamento delle attività al pc da parte mia e del docente di italiano. I gruppi, sempre quattro, hanno dovuto compiere delle ricerche tematiche all'interno del database informatico della Fonoteca. Rispettando consegne di ricerca relative a termini chiave come '*antifascismo*', '*guerra civile*', '*guerra fredda*' e '*guerra del Vietnam*'. Le consegne di ricerca erano quasi sempre vincolate a un genere preciso dell'opera sonora, generalmente l'intervista (ad eccezione della 'guerra del Vietnam', per cui si è privilegiata la data di registrazione contemporanea ai fatti considerati: 1955-1975).

Ogni gruppo ha dovuto compilare una 'scheda documento' con campi tematici specifici da me richiesti, desumibili dal catalogo FN, come il titolo del documento e il suo numero di archiviazione, il numero e il tipo di supporti di registrazione, la data di registrazione e il genere dell'opera (intervista, conferenza, dibattito radiofonico, ecc.), il nome degli/delle intervistatori/trici, delle/degli intervistate/i, delle e dei partecipanti, un'idea generale dei temi trattati nel documento.

Attraverso questa attività guidata, ho voluto declinare l'educazione al patrimonio attraverso la

mobilitazione di competenze utili per individuare, riconoscere e utilizzare ai fini della didattica storica, gli elementi del patrimonio storico, culturale e territoriale, presenti nei sistemi di catalogazione e conservazione del patrimonio sonoro svizzero, nel territorio e nella rete web. Attraverso la deduzione pratica delle politiche archivistiche (per campi tecnici e tematici) e la loro rintracciabilità nella rete web (nozioni base dei cataloghi digitali).

Purtroppo, per ragioni tecniche e di politica di gestione dei documenti, è del tutto mancato in questa fase di laboratorio finale l'aspetto dell'ascolto vero e proprio delle fonti selezionate dai gruppi. Sarebbe certamente risultato più dispendioso in termini di ore lezione, ma l'ascolto diretto dei documenti FPC attraverso il catalogo FN avrebbe certamente dato un senso più marcato all'esperienza di apprendimento nelle allieve e negli allievi.

Lo svolgimento delle lezioni, durante l'itinerario, è ampiamente ricorso alla pratica laboratoriale, attraverso il confronto diretto con le fonti considerate, prevedendo spazi di lavoro autonomo o a gruppi. Le fasi lezione sono state alternate e scandite da momenti di riflessione comune con una meccanica delle attività improntata a passaggi graduali dalle fasi di ascolto collettivo alla riflessione autonoma, dallo svolgimento di esercizi di semplice riconoscimento e individuazione degli elementi costitutivi di un documento alla ricerca vera e propria di fonti sonore attribuibili ad un argomento specifico, fino alle competenze di ricerca archivistica attraverso le piattaforme online delle istituzioni archivistiche cantonali (la Fonoteca in modo particolare).

2.4 Quadro schematico dell'itinerario didattico

Lezione 1	**Ruolo del docente**	**Operazioni degli/delle allievi/e**	**Supporti didattici**
Un discorso importante in due versioni	Propone il documento audiovisivo della dichiarazione di guerra del duce in due versioni: audio e audiovideo. Quindi fa annotare impressioni e impressioni. Mette in comune e analizza le informazioni di contesto e contenuto.	Ascoltano, registrano informazioni, leggono e rispondono alle domande del fascicolo. Ascoltano e osservano. Rivedono le informazioni annotate, rispondono alle domande del docente.	Documento sonoro. Discorsi di Mussolini Vol. I (FN) YouTube.com dichiarazione di guerra di Mussolini, 10 giugno 1940 Fascicolo didattico

Competenze Espresse	Analisi delle fonti storiche audiovisive. Utilizzare le fonti e i materiali

	storici per esplorare il contesto socio-politico e le forme della convivenza civile.

Lezione 2	**Ruolo del docente**	**Operazioni degli/delle allievi/e**	**Supporti didattici**
	Spiega e introduce l'attività di ascolto. Propone e introduce tre spezzoni differenti di un'intervista di storia orale. Svolge attività di messa in comune delle informazioni al termine di ogni ascolto. Osserva il lavoro autonomo della classe	Ascoltano i brani e svolgono gli esercizi richiesti. Formulano ipotesi. Avanzano considerazioni critiche. Osservano la fonte fotografica e cercano di collocarla all'interno della vicenda considerata. Annotano le caratteristiche e le qualità delle fonti storiche considerate	Frammenti dell'intervista MC47112. Fotografia di due fascisti alla Casa Nera di Lugano (fondo fotografico ASTi). Fascicolo didattico. Sito web della FN Sito web della FPCT

Competenze espresse	Analisi di una fonte orale e di una fotografia. Contestualizzazione dei fenomeni storici. Capire che un fenomeno storico si caratterizza anche per i valori e le tensioni morali delle persone che lo hanno vissuto e interpretato. Collocare il singolo individuo con il contesto sociale in cui ü inserito

Lezione 3	**Ruolo del docente**	**Operazioni degli/delle allievi/e**	**Supporti didattici**
Forme e conservazione delle fonti orali	Riprende la lezione precedente e verifica le preconoscenze acquisite. Legge e introduce la lezione attraverso il risultato storiografico della ricerca svolta attraverso le fonti orali. Mostra i supporti fisici di registrazione (MC). Verifica in forma dialogata le caratteristiche delle	Leggono, discutono con il docente, rispondono alle domande annotando le risposte. Sottolineano e leggono lo schema riassuntivo in comune. Utilizzano autonomamente il pc e svolgono gli esercizi richiesti.	Fascicolo didattico Testo storiografico di Mauro Cerutti sito web FN

	fonti orali che ne hanno permesso un uso storico. Avvia e coordina il lavoro informatico. Osserva il lavoro autonomo di risposta alle domande.		

Competenze espresse	Utilizzo del pc e sviluppo delle competenze trasversali di educazione alla tecnologia e ai media. Collaborazione con il gruppo dei pari per lo svolgimento degli esercizi. Interpretazione di un documento storiografico.

Lezione 4	**Ruolo del docente**	**Operazioni degli/delle allievi/e**	**Supporti didattici**
Le fonti orali della Svizzera italiana	Introduce il lavoro di ricerca a gruppi in aula informatica. Affida le consegne di ricerca. Osserva e sostiene il lavoro dei gruppi. Avvia e facilita la presentazione dei gruppi per la messa in comune. Interagisce con la classe e offre momenti di scambio e di impressioni sull'attività didattica svolta, sul senso del Novecento attraverso le fonti.	Lavorano al pc con le rispettive compagne e compagni di gruppo. Riempiono gli schemi di gruppo. Annotano nella tabella riassuntiva il lavoro degli altri gruppi.	Sito e cataloghi web FN Schema didattico interpretativo da compilare

Competenze espresse	Lo svolgimento di ricerca di informazioni dal data base informatico di un'istituzione archivistica e patrimoniale svizzera. Abilità di collaborazione nel lavoro di gruppo e presentazione orale davanti alla classe.

2.5 Ambiti di competenza, processi chiave e buchi nell'acqua

Come già ampiamente considerato, l'educazione al patrimonio non è necessariamente vincolata ad ambiti di competenza previsti dall'insegnamento delle singole discipline. Ritengo comunque utile e necessario riflettere sulle competenze disciplinari mobilitate durante un itinerario didattico che, sebbene improntato all'educazione al patrimonio, rimane pur sempre un gruppo di lezioni di Storia (Piano di studio, Ibidem, p. 200).

> La formazione delle scienze umane e sociali si costituisce articolando ambiti e processi di competenza. Per storia ed educazione civica gli ambiti si riferiscono a campi tematici disciplinari, i processi corrispondono a operazioni basilari di metodo disciplinare, necessarie per produrre, organizzare e comunicare conoscenze.

In una considerazione degli ambiti di competenza in qualità di campi di indagine specifici, il lavoro proposto, incentrato sul patrimonio della memoria antifascista, ha riguardato prevalentemente gli ambiti di Educazione Civica. D'altra parte, anche ambiti come l'organizzazione politica e istituzionale, la storia della mentalità (o delle ideologie), nonché delle migrazioni (in riferimento agli esuli antifascisti e alla corrispondenza dei profughi di guerra contemporanei) sono potenzialmente considerabili sulla base del contesto operativo sviluppato.
E' soprattutto attraverso l'individuazione dei processi chiave attivati che è possibile definire meglio, sebbene non esaustivamente, il campo delle competenze disciplinari mobilitate (Ivi, p. 201).

> L'allievo deve calarsi nello spirito e nella realtà delle epoche che sta studiando per capire ed interpretarle correttamente, evitando i giudizi anacronistici. Lo studio deve permettere di ritrovare, nel mondo attuale, le tracce della storia.

Da questo punto di vista, il confronto con le fonti orali ha permesso, attraverso il formidabile dispositivo mediale del racconto, di calare la classe direttamente all'interno di vicende storiche appartenenti ad epoche differenti dal proprio contesto e dal soggetto narrante stesso. Idem per quanto riguarda le testimonianze del contesto di formazione generale, relative all'attività d'istituto 'Incontriamo l'Altro', in cui le testimonianze delle vicissitudini migratorie del mondo attuale hanno

manifestato le tracce della storia precedentemente e successivamente selezionate.
Anche in questo caso, uno dei processi chiave individuati risulta essere maggiormente sollecitato: l'analisi delle fonti storiche. Con particolare riferimento alle fonti orali e audiovisive, ma senza sottovalutare l'importante concorso delle fonti fotografiche e storiografiche proposte nei supporti didattici. Anche la contestualizzazione dei fenomeni storici e l'individuazione di nessi tra gli stessi hanno riguardato processi attivati in questa fase.
“F2: colpito? Che cosa? Forse..., ma non affondato!”
Ogni volta che mi ritrovo alle prese con griglie e necessità di incasellamento ad esse riferibili, vivo il complesso della battaglia navale, ovvero: di quell'automatismo imposto di ritrovare una corrispondenza di incroci, di colpire un'intersezione. Lo stesso vale per il modello di competenze proposto dal Piano di studi, per cui l'ambito 'F' di Educazione civica dovrebbe intersecarsi a un certo punto con il processo '2' dell'analisi di fonti storiche, nella fattispecie (Ivi, p.204):

> utilizzare fonti e materiali storici per esplorare il contesto socio-culturale e le forme della convivenza civile

Oppure sulle caselle apparentemente ambivalenti 'F4' e 'F5' della contestualizzazione e dell'individuazione di nessi tra i fenomeni storici (Ivi, p. 205):

> Capire che ogni civiltà ha dei valori peculiari diversi da quelli di altre civiltà. Collocare il singolo individuo in un sistema di relazioni con il contesto sociale in cui è inserito.
> Comprendere di vivere in una società multiculturale in cui sono necessari tolleranza, rispetto e, a livello politico, volontà di portare avanti un progetto di integrazione nel rispetto della realtà del territorio.

Evidentemente, un'attività di educazione al patrimonio, così come è stata da me concepita, interpretata e didatticamente proposta, sulla base di esperienze e provenienze diverse, non trova o trova solo marginalmente una vera corrispondenza con i modelli di competenza summenzionati. Il ricorso specifico alle fonti orali, per le caratteristiche e le complessità filologiche proprie dei documenti, meriterebbe una selezione di processi a parte, come: il riconoscimento dei soggetti produttori, gli elementi di registrazione e montaggio, le caratteristiche di conservazione e riproduzione, l'individuazione e il riconoscimento delle sensazioni e delle emozioni che suscitano, il

progressivo distaccamento dalle stesse, mediante operazioni di interpretazione storiografica.

Lo stesso ambito di competenza relativo all'Educazione civica dovrebbe essere maggiormente declinato nei termini di un'educazione ai media e alle loro tecnologie di veicolazione, all'assenza di neutralità oggettiva nei dispositivi tecnologici dell'informazione, così come nelle fonti orali e audiovisive. All'uso civico dell'attribuzione di senso dei supporti mediatici audiovisivi contemporanei[19].

Il racconto di Salati sull'operazione di controspionaggio alla Casa Nera di Lugano nei primi anni Trenta, ad esempio, ha posto alla classe il delicato e sostanziale problema del rapporto tra legalità e giustizia in un epoca definita, offrendo alle allieve e agli allievi uno scenario storico in cui personalità con cariche istituzionali e politiche come Angelo Tonello e Guglielmo Canevascini hanno operato, difeso e rivendicato scelte precise. Tali scelte hanno talvolta previsto la pratica illegale, sovversiva, contro il rispetto delle istituzioni e con un'idea di realtà del territorio certamente diversa da quella proposta da Giuseppe Motta o da Marcel Pilet-Golaz. Con una disposizione di autentica intolleranza nei confronti della dittatura fascista.

Tutto il contrario, forse, del modello di competenza previsto. Un modello che, riferendosi a concetti come progetto di integrazione e rispetto della realtà, rischia di definire una teleologia preventiva di un quadro civico e democratico chiuso e rivolto unicamente a chi deve eseguire progetti. Senza considerare che gli adolescenti e le adolescenti di scuola media sono 'biologicamente' chiamati e chiamate a rompere il quadro normativo di riferimento, la realtà del territorio. Per produrne, si spera, una nuova.

In questo senso, anche il riferimento proposto nei confronti delle competenze trasversali e, in modo particolare, il pensiero riflessivo e critico non trova una piena corrispondenza nei modelli proposti. In tali modelli, la competenza trasversale è più che altro rivolta allo sviluppo delle capacità di giudizio dell'allievo, delle capacità di considerazione dei fatti, o delle proprie emozioni, in funzione di operazioni di relativizzazione e di distanziamento dai fatti, dalle informazioni, come pure dalle proprie azioni. Il gradino successivo, quello che io mi aspettavo e che cerco di compiere attraverso il mio lavoro non compare. Il pensiero critico, la capacità di criticare e di riflettere (che non sia

19 Appare nondimeno significativo che il tema dell'insegnamento dell'Educazione civica nelle scuole dell'obbligo ticinesi sia oggetto di dibattito istituzionale e politico. Importare, a tal proposito, è rilevare come il gruppo politico conservatore e reazionario, promotore dell'iniziativa popolare per un insegnamento dell'Educazione civica separato dall'insegnamento di storia e con una valutazione propria, sia grosso modo lo stesso che veicola meidaticamente dispositivi di propaganda politica (quindi con velleità 'civiche'), con largo utilizzo del fotomontaggio e delle tecniche di alterazione della realtà percepita. Si veda a tal proposito la campagna “Ticinesi, siamo con voi!”, promossa dall'Associazione per una Svizzera neutrale indipendente (ASNI) nel 2015.

quella di un riconoscimento di un bisogno) è assente dai modelli. Riconoscere, analizzare, ricercare, interpretare, autoregolare, considerare, adattare, rivedere, utilizzare, mettere: sono i verbi procedurali previsti dai modelli di competenze per il 3° ciclo, a proposito del pensiero riflessivo e critico. Mancano riflettere e criticare, appunto. Pratiche verbali e operative che ho cercato di sollecitare nel lavoro di educazione al patrimonio, sebbene talvolta soltanto in forma dialogata con la classe e senza considerazioni precise nei supporti didattici, ma che, proprio per queste modalità, ritengo proprie delle competenze trasversali, necessarie all'apprendimento della mia materia e delle competenze generali di formazione.
Dal punto di vista delle intersezioni nel modello di competenze quindi, talvolta il mio è stato un buco nell'acqua. Non dispero, i buchi nell'acqua sono necessari per propagare onde, cogliere la profondità dei problemi e increspare la superficie delle cose.

2.6 Pratiche di valutazione e osservazione

Come anticipato, l'itinerario didattico non ha previsto un momento di valutazione sommativa. Tuttavia, è pur vero che ogni verifica di valutazione sommativa ha previsto la considerazione di abilità interrogative e interpretative proprie delle fonti audiovisive. In questo senso, gli obiettivi metodologici sono stati valutati nel corso delle varie prove scritte della programmazione annuale. Rispetto alle considerazioni specifiche, sul progetto di educazione al patrimonio attraverso le fonti orali e alla valutazione delle competenze acquisite o esercitate durante l'itinerario, mi sono largamente avvalso della pratica osservativa e, attraverso la revisione dei materiali elaborati dalle allieve e dagli allievi, della valutazione formativa.
Nel primo caso ho più che altro adottato la pratica solita che compete alle attività laboratoriali, attraverso l'osservazione del lavoro autonomo, degli atteggiamenti individuali o collettivi nei confronti dell'esperienza uditiva dell'ascolto registrato, del lavoro a gruppi e delle sue dinamiche. Nel caso della valutazione formativa ho corretto i materiali elaborati dalla classe, restituendo collettivamente le produzioni sulla base di aspetti rivelatisi maggiormente critici o insistendo e stanando gli allievi e le allieve nei punti di maggiore reticenza, come le richieste di pareri e valutazioni personali, i propri punti di vista critici, ecc..
A conclusione dell'esperienza ho voluto raccogliere le impressioni e le sensazioni suscitate nella classe rispetto alla pratica didattica adottata e all'idea di patrimonio emersa. Dopo varie

considerazioni, per questa importante e significativa operazione, mi sono limitato allo scambio dialogato con la classe, senza produrre schemi valutativi o supporti didattici ulteriori e particolari. Ne è evidentemente conseguita una valutazione sommaria e piuttosto positiva che potrebbe certamente essere indagata nei dettagli ma che, in realtà, ha saputo trasmettere, una di più, la considerazione che ho per loro, restituendo un clima di reciproca fiducia e riconoscimento.

2.7 Aspetti critici della proposta metodologica

Un progetto didattico di educazione al patrimonio che voglia sperimentare le possibili declinazioni didattiche delle fonti orali e, più in generale, degli elementi immateriali del patrimonio, come la memoria e l'identità, è di per se ambizioso e molto dispersivo. Soprattutto nella considerazione delle due ore di lezione settimanali di storia per le classi quarte.

Le fonti orali sono documenti complessi e poco agevoli e comportano un enorme lavoro di selezione e di scelta a priori.

Devo riconoscere che questo tipo di intervento, nelle condizioni nelle quali mi ritrovo, sarebbe stato pressoché impossibile se il mio percorso formativo ed esistenziale non mi avesse concesso a suo tempo di svolgere le attività di ricerca e di archiviazione strettamente connesse con le fonti proposte. In buona sintesi, se non fossi un collaboratore scientifico della FPC e, in particolare, colui che ha ascoltato, catalogato e in alcuni casi raccolto le fonti orali e le testimonianze in oggetto, probabilmente avrei avuto qualche difficoltà in più ad orientarmi didatticamente verso questa proposta. Tuttavia, se uno degli scopi del disegno di ricerca era quello di ampliare il possibile spettro di strumenti didattici relativi al patrimonio, credo di aver messo doverosamente a disposizione le mie conoscenze.

Dal punto di vista applicativo, oltre alla vincolante logica dei tempi di consegna e alle ansie che questa comporta, il lavoro sulle fonti orali richiede anche un volume di tempo lezione considerevole. Per questo mi è stato necessario declinare questa proposta nei termini di una programmazione annuale prestabilita. Dopodiché, come è noto, i programmi sono spesso fatti per essere disattesi, soprattutto se si tratta della prima programmazione annuale svolta!

Evidentemente ci sono stati degli incidenti di percorso, delle cesure, delle accelerazioni ma tutto sommato ritengo che la proposta didattica, così come è stata inserita sia risultata piuttosto organica e solidamente collocabile dalla classe.

Probabilmente il fatto di non poter ascoltare tutti i documenti sonori rintracciati durante il lavoro a gruppi in aula informatica ha tolto molto del 'sale' alla proposta didattica laboratoriale e negato il vero confronto con la fonte sonora, relegando l'attività alle funzioni archivistiche della conservazione.

La volontà iniziale era quella di arrivare a far produrre un'intervista alla classe, attraverso un lavoro di costruzione a gruppi, sulla base delle testimonianze ascoltate nell'ambito della giornata d'istituto 'Incontriamo l'altro'. In particolare, mi sarebbe piaciuto far realizzare alle allieve e agli allievi, un'intervista, con tutti i crismi della storia orale, a una ragazza e a un ragazzo siriani, nell'ambito di un capitolo dedicato alla storia del Medio Oriente nel Novecento. Non escludo di poterlo fare entro la fine dell'anno ma non ho evidentemente elementi né modi per poter inserire questa ulteriore attività nel presente lavoro di diploma.

Sarebbe bello riuscire far corrispondere alla propria passione professionale il tempo di lavoro[20] che essa richiede.

20 Laddove per lavoro non mi riferisco all'ossimoro largamente in voga del 'lavoro gratuito', ma al lavoro come attività umana degna di essere riconosciuta e fonte di reddito per la riproduzione sociale degli individui.

Conclusioni

Qualcuno ha anche sostenuto che Marc Bloch, fu anche un filosofo inconsapevole. Non ho le competenze per esprimermi in merito, ma mi pare evidente che tentare di comprendere il passato attraverso il presente e viceversa, rappresenti anche una filosofia.

Inverare tale tensione e rendere, attraverso questo rapporto, la storia una materia di studio e di apprendimento divertente, significa forse 'scoprire la vita' mediante la scoperta storica. Gli allievi di IV B hanno percepito lo stato d'animo dello storico che si ritrova alle prese con un racconto e una memoria rivelatrici di quanto intravisto tra le carte in archivio. Per di più, un racconto inedito, palpitante, intrigante e coinvolgente, perfino un po' particolare nella voce e negli accenti del narrante, o per quel suo 'problema di frizione'[21].

La classe ha percepito, attraverso l'evidenza delle fonti, come la storia del Novecento sia arrivata ad entrare nelle case del Cantone Ticino, abbia scovato le vite delle persone che lo hanno attraversato e lo attraversano. Di quale pasta sia fatta la storia vista, anzi ascoltata, un po' più da vicino e perché essa ci riguardi sempre e ovunque. Questo forse il significato più profondo di un'educazione al patrimonio che ritengo di poter riportare da questa esperienza.

Parlare di conclusioni rispetto a un esperimento didattico, avviato al termine di una pratica professionale in ambito di formazione potrebbe apparire improprio, se non addirittura di cattivo auspicio. Forse sarebbe più appropriato parlare delle 'inconcludenze', di quelle increspature sulla superficie prodotte dai buchi fatti nell'acqua e dai possibili effetti futuri delle loro onde di propagazione. Certamente l'idea di riproporre e insistere su progetti di educazione al patrimonio attraverso le fonti orali, magari offrendo maggiore spazio alla produzione dal vivo a alla raccolta delle stesse da parte di allievi e allieve, mi fa ritenere di avere raccolto tracce di risposte valide alle problematiche poste da questo progetto di ricerca in educazione. Anche dal punto di vista psico-pedagogico, il percorso non può dirsi certamente concluso. Personalmente sono ancora 'alla ricerca' di una pedagogia in grado di appartenermi e sono piuttosto convinto di poterla trovare guardando criticamente e consapevolmente, anche alla dimensione profonda delle trasformazioni tecnologiche e sociali in atto. I mutamenti antropologici, che si stanno consumando in uno spazio temporale

21 Così un allievo ha definito la tendeza di Vinicio Salati a ripetere le parole, rendendo poco lineare il racconto. In realtà, quella che poteva diventare una banale, quanto irritante, stigmatizzazione della balbuzie, è stata anche occasione per riflettere sul fatto che anche chi non si esprime verbalmente in modo fluido puo' arrivare a svolgere ruoli pubblici di importanza (nei giornali, alla radio e in televisione, come il caso di Salati) e, soprattutto, che la forza delle proprie idee, con il coraggio delle proprie azioni narrate fanno il quadro complessivo di una presona.

brevissimo come quello di cui facciamo parte, saranno forse considerati di portata 'geologica' o 'evoluzionistica', quando gli storici o gli antropologi del futuro analizzeranno le fonti del nostro presente (o i documenti, probabilmente inesistenti, della scuola e della società digitale e dell'oblio). Esagerazioni a parte, l'educazione all'ascolto, la scissione dei documenti dalle meta informazioni visive, sonore, testuali è un lavoro pedagogico di scomposizione che mi è parso necessario e interessante per chi, come coloro che stanno vivendo l'adolescenza nel 2017, attraversa quotidianamente i flussi tecnologici di informazione continua e invischiata. Un modo per restituire tempo e consapevolezza rispetto a ciò che richiede una distrazione costante. Imporre l'ascolto puramente uditivo è stata anche una forma di resistenza al flusso incessante delle sollecitazioni audiovisive. Un condensarsi in nuvola delle informazioni generalmente 'liquide' del nostro tempo (Bauman, 2006). Una nuvola, fosse anche di dubbio o di incertezza: cosa ha detto? Chi parla? Di cosa sta parlando? Ma perché dice questo e con questa voce strana? Condensazioni che possono diventare temporale, precipitazioni che prima o poi si depositeranno in una qualche falda del pensiero. Questo riferimento liquido, certamente poco originale e abusato, attraverso il ciclo dell'acqua rende piuttosto efficacemente la difficoltà di parlare oggettivamente di conclusioni rispetto a un progetto di insegnamento.

Tuttavia, una conclusione effettiva è certamente la fine del mio rapporto pedagogico con le allieve e gli allievi della IV B di Gravesano. Da questo punto di vista, il mio rapporto umano e professionale con queste ragazze e questi ragazzi si sta davvero concludendo. Finisce il tempo di semina e non è dato sapere quando e dove avverrà la maturazione dei frutti e quali e in quali forme saranno raccolti. Posso solo dire che in progetti educativi strutturati, attraverso l'impostazione di problematiche precise, c'è lo sforzo di una preparazione, la migliore possibile, del terreno di apprendimento. Un apprendimento che, soprattutto per quanto concerne la storia e le scienze umane, per i suoi tempi e le sue forme di maturazione proprie, è irriducibilmente non misurabile, né quantificabile, né tanto meno alla mercé di statistiche spendibili per riforme aziendalistiche della scuola.

Bibliografia di riferimento

A. A. V. V., *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, DECS Repubblica e Cantone Ticino, 2015

A. A. V. V., *La Svizzera nella storia. Dal XVII secolo a oggi*, Vol. II, DECS Repubblica e Cantone Ticino, 2014

A. A. V. V., *Geografia senza confini*, Volontà-Eléuthera, Milano, data imprecista

Z. BAUMAN, *Amore liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2006

P. BERNARDI (a cura di), *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*, UTET, Torino, 2006

M. BLOCH, *Apologia della storia. O mestiere di storico*, trad. per Einaudi, Torino, 1998

M. BLOCH, *La guerra e le false notizie. Ricordi (1914-1915) e riflessioni (1921)*, Donzelli, Roma, 1994

A. BORTOLOTTI., M. CALIDONI, S. MASCHERONI, I. MATTOZZI, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano, 2008

G. BOSIO, *L'intellettuale rovesciato*, Edizioni Bella Ciao, Milano, 1975

A. BOURDIN, *Le patrimoine reinventé*, PUF, Parigi, 1984

A. BOURDIN, "Pourquoi la prospective invente-t-elle des territories?" in *Espaces et Sociétés*, n. 74-74, 1994

M. BRUNELLI, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Eum, Macerata, 2014

M. CERUTTI, *Fra Roma e Berna. La Svizzera italiana nel ventennio fascista*, Franco Angeli, Milano 1986

F. CHOAY, *L'allegoria del patrimonio*, Officina Edizioni, Roma, 1995

COMMISSIONE DEI MINISTRI EUROPEI, *Recommendation No. R.(98)5 of the Committee of Ministers to Members States concerning Heritage Education* (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623 RD Meeding of the Ministers' Deputies), Consiglio d'Europa, Starsburgo, 1998

T. COPELAND, E*uropean democratic citizenship, Heritage education and Identity,* Consiglio d'Europa, Strasburgo, 2006

E. DANSERO, A. VANOLO (a cura di), *Geografie dei paesaggi industriali in Italia. Riflessioni e*

casi di studio a confronto, Franco Angeli, Milano 2006

G. DELEUZE, F. GUATTARI, *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*, Einaudi, Torino, 2002

E. DE MARTINO, *Furore simbolo valore*, Il saggaitore, Milano, 1962

DIPARTIMENTO FEDERALE DELL'INTERNO (DFI), UFFICIO FEDERALE DELLA CULTURA (UFC), *Rapporto del gruppo di esperti per istituire una lista indicativa del patrimonio culturale immateriale in Svizzera*, 2014

G. DI MÉO (a cura di), "Patrimoine et territoire, une parentelle conceptuelle", in *Espace et Sociétés*, n. 78, 1995

V. DE TROYER (a cura di), *Il patrimonio culturale in classe, manuale pratico per gli insegnanti. Progetto europeo Hereduc.* Garant, Anversa, 2005. Scaricabile alla pagina http://www.hereduc.net/Files/HereducItaliaans.pdf.

D. DOLCI, *Banditi al Partinico*, Laterza, Bari, 1955

R. HEWISON, *The Heritage Industry: Britain in a climate of decline*, Methuen, Londra, 1987

E. J. HOBSBAWM, *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1994

E. J. HOBSBAWM, T. RANGER, *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino, 1987

R. LEYDI, *Canti sociali italiani*, Edizioni Avanti!, Milano, 1964

A. MAGNAGHI, *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000

M. MASAU DAN, D. PORCEDDU, *L'arma della persuasione. Parole ed Immagini di Propaganda nella Grande Guerra*, Edizioni della Laguna, Cooperativa Mitt, Gorizia, 1991

I. MATTOZZI, *Verso una didattica "dai" beni culturali: la definizione del campo della didattica dei beni culturali*, in M. COSTANTINO (a cura di). *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*, Franco Angeli, Milano 2001

R. E. MAYER, *Multimedia Leraning*. Cambridge University Press, New York, 2001

P. NORA, *Lieux de mémoire*, Gallimard, Parigi, 1984

A. PORTELLI, *Problemi di metodo. Sulla diversità della storia orale*, in C. BERMANI, *Introduzione alla storia orale*, Vol. I, Odradek, Roma 1999

A. PORTELLI, *The death of Luigi Trastulli and other stories. Form and Meaning in Oral History*, State University of New York Press, Albany, 1991

C. RAFFESTIN, *Per una geografia del potere*, Unicopli, Milano, 1981

G. ROSSI, *Bibliografia del movimento operaio: Ticino*, in F. VALLOTTON e B. STUDER (a cura di), *Histoire sociale et mouvement ouvrier: un bilan historiographique, 1848-1998*, Ed. D'en Bas&Chronos, Losanna, 1997

R. SCARPOCCHI, *Aree dismesse e patrimoni industriali tra valorizzazione immobiliare e sviluppo* locale, in E. DANSERO, C. EMANUEL, F. GOVERNA (a cura di), *I patrimoni industriali. Una geografia per lo sviluppo locale*, Franco Angeli, Milano 2004

A. TASCA (A. ROSSI), *Nascita e avvento del fascismo. L'Italia dal 1918 al 1922*, La Nuova Italia, Firenze, 1951

A. TURCO, *Verso una teoria geografica della complessità*, Unicopli, Milano, 1988

UNESCO, *Constitution*, 1945, scaricabile sul sito www.portal.unesco.org

UNESCO, *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, 2003, scaricabile sul sito www.ich.unesco.org

J. VAN LAKERVELD, I. GUSSEN, *Aqueduct. Acquisire competenze chiave attraverso l'educazione al patrimonio culturale*, Lies kerkhofs, Blinzen, 2011, Scaricabile alla http://the-aqueduct.eu/download/Aqueduct-Manual_IT.pdf.

Allegati

Questa pubblicazione, *Ascoltare il patrimonio. Proposte didattiche di educazione al patrimonio storico locale attraverso le fonti orali*, scritta da Moreschi Alessandro, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.