

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI  
FRANCESCA MARIANI ARCOBELLO

MASTERS OF ARTS IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA  
ANNO ACCADEMICO 2015/2016

**L'USO DEL PATRIMONIO CULTURALE  
NELL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA  
UNA SPERIMENTAZIONE PRATICA NELLA SCUOLA MEDIA**

RELATORE

ALESSANDRO FRIGERI

## Sommario

Introduzione.....	1
1. Il quadro teorico.....	3
1.1. Il patrimonio culturale: storia e contorni di un concetto.....	3
1.2. L'educazione al patrimonio: origini, definizione e finalità.....	6
1.3. L'educazione al patrimonio: intersezioni.....	9
1.4. L'educazione al patrimonio: istruzioni per l'uso.....	11
2. Il quadro metodologico.....	14
3. Presentazione e analisi dell'itinerario proposto.....	17
3.1. Finalità generali.....	17
3.2. Tappa 1: Il caso di Giuseppe.....	21
3.3. Tappa 2: Il patrimonio storico: cosa, quando e perché?.....	23
3.4. Tappa 3: Svizzeri e antichi Greci.....	24
3.5. Un primo bilancio possibile: le reazioni degli allievi.....	25
Bibliografia.....	31
Allegati: cfr. fascicolo separato.....	35

## Introduzione

Il presente lavoro di diploma è scaturito dal *poster* “Patrimonio culturale e didattica della storia” presentato nella primavera 2015 da Alessandro Frigeri, relatore della presente ricerca e coordinatore del gruppo di studentesse che si sono interessate al tema. Accanto alla sottoscritta, anche Arianna Corona, Sara Degli Esposti e Carole Schübiger (tutte docenti in formazione di storia) hanno, infatti, aderito alla proposta di Frigeri, ciò che ha permesso la costituzione di un gruppo, i cui membri si sono coordinati fra loro, pur procedendo in modo ampiamente autonomo e adottando nel tempo approcci diversi, ma complementari. Il principale obiettivo comune era lo svolgimento dei lavori preparatori all’allestimento di una banca dati che registri le offerte didattiche già presenti sul territorio per l’uso del patrimonio culturale nell’insegnamento della storia con la convinzione che tale strumento possa facilitare e quindi intensificare l’uso del patrimonio culturale nelle scuole del cantone.

Nell’ambito del generale ripensamento delle finalità ultime dell’insegnamento della storia e delle modalità più efficaci per raggiungerle<sup>1</sup>, ha infatti trovato spazio anche la corrente che si è chinata sulle potenzialità didattiche ed educative del patrimonio culturale. Attualmente lo sfruttamento di quest’ultimo in ambito scolastico si trova, in effetti, sotto lo sguardo incrociato sia dei didatti della storia (e non solo) sia degli addetti ai lavori in campo museale e culturale. Ciascuno di questi due settori si fa portatore di un punto di vista specifico sull’educazione al patrimonio, arricchendola di stimoli teorici e di proposte e iniziative concrete di grande interesse. Inserendosi nel solco della robusta bibliografia pubblicata sull’argomento negli ultimi anni, il lavoro presentato in questa sede prende quindi le mosse dal desiderio di chiarire in che modo e con quali vantaggi il patrimonio culturale possa essere inserito nell’insegnamento della storia anche alle nostre latitudini. La principale ipotesi di lavoro su cui si fonda è che anche alle nostre latitudini il patrimonio culturale sia di una varietà e di una ricchezza tali da permetterne un’integrazione significativa e ricorrente nell’insegnamento della storia nell’arco del quadriennio di scuola media (come pure di un solo anno scolastico) e che il ricorso a questa risorsa possa contribuire a migliorare l’efficacia dell’insegnamento-apprendimento della storia e più in generale a dare sostanza all’attuale ripensamento delle linee-guida per l’insegnamento nella scuola dell’obbligo, incentrato sul concetto

---

<sup>1</sup> Avviata ormai da diversi anni, tale riflessione è stata stimolata, fra gli altri, in area italoфона da associazioni di didattica disciplinare quali il Laboratorio nazionale per la didattica della storia o Clio '92 e da figure quali Ivo Mattozzi, Antonio Brusa o Maria Teresa Rabitti, per non citare che alcuni nomi.

di competenza e sull'idea di promuovere lo sviluppo di quelle considerate essenziali all'integrazione degli individui in una società in rapida evoluzione.

Dopo aver esposto nel quadro teorico iniziale gli sviluppi del vivace dibattito maturato attorno all'educazione al patrimonio, soffermandosi in particolare su quelli più interessanti nella prospettiva appena illustrata, nel capitolo successivo verranno delineati brevemente i principali assi metodologici su cui si è retta la ricerca. Si arriverà poi nel terzo capitolo al cuore dello studio, costituito dall'itinerario di educazione al patrimonio somministrato alle due classi di prima media con cui ho avuto modo di lavorare quest'anno, di cui si cercherà di valutare l'efficacia in un primo bilancio provvisorio, prima di cercare di fornire nella conclusione alcuni elementi di risposta agli interrogativi che hanno mosso la ricerca.

# 1. Il quadro teorico

## 1.1. Il patrimonio culturale: storia e contorni di un concetto

Se le origini dell'attuale nozione di patrimonio culturale – termine apparso sporadicamente già durante il XIX secolo – risalgono al secondo dopoguerra e si sovrappongono alla creazione dell'UNESCO (De Troyer, 2005; Gonzáles & Pagès i Blanch, 2005), nel corso del tempo, e in particolare negli ultimi decenni, essa ha conosciuto una profonda trasformazione. Come ben evidenziano Bortolotti, Calidoni, Mascheroni e Mattozzi (2008, p. 19):

L'odierno concetto di patrimonio culturale è l'esito di una secolare evoluzione, iniziata con l'idea di una lista di beni materiali, prevalentemente storico-artistici, considerati di valore eccezionale e giunta a quella di un *insieme significativo di testimonianze* materiali e immateriali, *espressione di una cultura* nelle sue diverse manifestazioni. Questa evoluzione evidenzia il carattere *dinamico* del patrimonio, *continuamente ricostruito, riconcettualizzato e reinterpretato* dalle comunità che lo vivono, anche attraverso politiche culturali e sociali<sup>2</sup>.

Le direttrici principali riconoscibili in questo sostanziale mutamento sono essenzialmente due: da un lato un radicale ampliamento del patrimonio culturale, ormai suscettibile di includere al suo interno qualsiasi traccia (materiale e immateriale) del passato (De Troyer, 2005; Van Lakerveld & Gussen, 2011); dall'altro, la sua "dinamizzazione".

Il patrimonio culturale non è più, quindi, costituito unicamente da una serie di oggetti, di piccole o grandi dimensioni, considerati di grande pregio artistico e/o di considerevole importanza storica, ma si compone ormai di tutto quanto venga ritenuto manifestazione rappresentativa di una cultura o a cui individui e collettività attribuiscono uno *speciale valore simbolico*. Più concretamente, può quindi trattarsi di un bene materiale immobile (un sito archeologico, un centro storico, un monumento o un altro elemento architettonico come un canale o un mulino a vento, ma pure un paesaggio – preservato nel suo stato naturale oppure antropizzato – o un elemento naturale più puntuale), un bene materiale mobile (quadri, statue, gioielli, monete, francobolli, mobili, arazzi, libri, fotografie, film, strumenti musicali, documenti ecc.) o un bene immateriale (un'abilità artigianale, un rituale, un racconto, un'usanza, una ricetta, una festa, una lingua, una credenza, un canto, una qualsiasi forma di spettacolo, sport o gioco ecc.; De Troyer, 2005).

---

<sup>2</sup> Il corsivo è mio.

D'altra parte, non sono solo i singoli beni a comporre il patrimonio culturale, ma pure il loro insieme, o meglio l'insieme dei loro insiemi, e, nel contempo, il "telaio" su cui tali insiemi si intrecciano, ossia il territorio, per riprendere un'interessante metafora proposta da Mario Calidoni. Questi afferma infatti:

Il patrimonio si amplia continuamente in quanto *insieme di insiemi* di beni culturali categorizzati come nel caso dei patrimoni archeologico, artistico, demotnoantropologico ecc., che coesistono in un territorio. In modo metaforico si può considerare il *territorio* come il telaio sul quale si intersecano i vari insiemi di beni costituendo così la tessitura del patrimonio culturale (Rabitti, 2008, p. 22).

Il territorio rappresenta, dunque, il "tessuto connettivo nel quale si radica e si distribuisce il patrimonio culturale di una comunità, sistema complesso di segni e patrimonio esso stesso, luogo di costruzione e di riconoscimento delle identità individuali e collettive, *continuum* spaziale e temporale dotato di qualità peculiari: materiali, storiche, simboliche, relazionali, estetiche" (Bortolotti et al., 2008, p. 59).

Come traspare chiaramente da quest'ultima citazione, ciò che rende una traccia del passato elemento del patrimonio culturale, degno quindi di essere protetto, conservato e valorizzato, è la scelta – più o meno esplicita– degli abitanti del territorio in cui tale elemento si colloca o dei portatori della cultura da cui esso emana di considerarlo componente significativa della propria identità culturale collettiva. Bortolotti et al. (2008, p. 46) affermano: "Il patrimonio materiale e immateriale costituisce l'espressione dell'identità culturale delle collettività umane, ne rivela i caratteri attuali e le trasformazioni vissute nel tempo, esito anche di processi di conflitto e di osmosi". Da qui, l'idea di una *dinamizzazione* del patrimonio culturale, non più elenco statico di beni da conservare, ma fulcro e manifestazione tangibile del continuo e (più o meno) consapevole ripensamento identitario di una comunità.

Proprio il legame tra patrimonio e identità – pur nella consapevolezza della scivolosità di quest'ultimo concetto, ormai fortemente inflazionato – ci fornisce l'occasione di ricostruire almeno sommariamente la temperie culturale in cui l'accennata ridefinizione del concetto di patrimonio si è consumata. Tale riconcettualizzazione è direttamente riconducibile alla riflessione, parallela, di cui è oggetto la nozione di memoria e, più precisamente, il rapporto tra storia e memoria, riflessione cui diede il via in primo luogo Pierre Nora (1984) con l'importante studio da lui diretto sui *lieux de mémoire* francesi ("i luoghi della memoria"), da cui scaturì un ricco filone di ricerca, ancora oggi estremamente vitale (Sorcinelli, 2009). Dando ragione a Nora, secondo il quale "il y a des lieux de

mémoire parce qu'il n'y a plus de milieux de mémoire" (1984, p. 23), Marta Brunelli afferma (2014, p. 101),

proprio la memoria, il passato e in particolare l'*heritage*, visto come depositario di un insieme di valori, materiali e immateriali, a cui poter fare riferimento, paiono offrirsi come una possibile risposta al senso di sradicamento culturale e alla "crisi d'identità" che connotano la condizione antropologica propria delle società postmoderne, sorte dalla crisi della modernità e in balia di cambiamenti sociali, culturali ed economici sempre più veloci.

Da questo possibile utilizzo identitario del patrimonio culturale, che finisce significativamente col corrispondere ai luoghi della memoria nella definizione che di questi ultimi dà Nora<sup>3</sup>, scaturisce nello stesso periodo l'*heritage boom*, ossia il forte sviluppo dell'*heritage industry* attraverso un processo di "patrimonializzazione", quindi di estensione quantitativa del patrimonio culturale accompagnata da un'intensificazione del suo sfruttamento, anche economico<sup>4</sup>. Si rilevi a margine che tale processo non è esente da controversie fra i suoi detrattori, che lo interpretano come una volgare mercificazione, e i suoi sostenitori, che vi riconoscono per contro un'autentica democratizzazione dell'accesso al patrimonio culturale.

Non va, infine, dimenticato che agli anni Ottanta risale anche la diffusione delle "nuove museologie", frutto di un ripensamento del ruolo e della funzione del museo, ora investito di un compito di promozione culturale, sociale e politica (e quindi non più di semplice conservazione). Nel solco di questo movimento di rinnovamento si inserisce anche lo sviluppo dell'*ecomuseo*, concetto che si deve in particolare a George Henri Rivière e Hugues de Varine (Brunelli, 2014) e che costituisce forse una delle manifestazioni più esplicite dell'uso del patrimonio per fini identitari e comunitari. Proprio queste nuove museologie – naturalmente, insieme alla ridefinizione del

---

<sup>3</sup> "Ces lieux, il fallait les entendre à tous les sens du mot, du plus matériel et concret, comme les monuments aux morts et les Archives nationales, au plus abstrait et intellectuellement construit, comme la notion de lignage, de génération, ou même de région et d'"homme-mémoire". Du haut lieu à sacralité institutionnelle, Reims ou le Panthéon, à l'humble manuel de nos enfances républicaines. Depuis les chroniques de Saint-Denis, au XIIIe siècle, jusqu'au *Trésor de la langue française*; en passant par le Louvre, *La Marseillaise* et l'encyclopédie Larousse" (Nora, 1984, p.15).

<sup>4</sup> "Con *heritage boom* s'intende il manifestarsi in Europa, tra gli anni '70 e '80, di un nuovo interesse a livello politico, istituzionale e infine economico nei confronti del patrimonio culturale, che inizia ad essere visto non più solo come oggetto di politiche e interventi di conservazione ma come un potenziale motore di sviluppo locale attraverso una *heritage industry* basata su una rappresentazione della cultura e del passato come fonte di educazione, ricreazione e divertimento al tempo stesso – in una parola: di *edutainment*. Il sorgere di questa nuova industria prende peraltro le mosse proprio dal processo di rapida deindustrializzazione degli anni Ottanta (...)" (Brunelli, 2014, p. 100).

concetto di patrimonio culturale nel solco della quale si inseriscono – avrebbero dato un importante impulso all’educazione al patrimonio.

## 1.2. L’educazione al patrimonio: origini, definizione e finalità

Dalla ricchezza e complessità del concetto di patrimonio culturale, e in particolare dalle sue valenze identitarie e civiche, deriva direttamente il suo impiego in ambito educativo attraverso lo sviluppo negli ultimi decenni di un’educazione ad esso espressamente dedicata. Se dagli anni Ottanta il Consiglio d’Europa promuove la diffusione della *pedagogia del patrimonio*, poi rinominata in italiano *educazione al patrimonio*, quindi di “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” (Consiglio d’Europa, 1998, citato da Brunelli, 2014, p. 24), è nel 1998 che questo complesso di metodologie di insegnamento trova la sua definitiva consacrazione con la promulgazione della *Recommendation n. R(98)5 of the Committee of ministers to member states concerning heritage education*. Al centro di diversi progetti promossi dall’Unione europea dal 2000, fra i quali ci si limiterà a menzionare gli esempi di HEREDUC – *Heritage Education* e, più di recente, di AQUEDUCT – *Acquiring Key Competences through Heritage Education*<sup>5</sup>, l’educazione al patrimonio raggiunge la maturità concettuale nel 2005 nel rapporto redatto da Tim Copeland. In questa sede si precisa, infatti, che “la pedagogia del patrimonio non è una disciplina ma un tipo di educazione simile all’educazione ai diritti umani” (Copeland, 2006, citato da Bortolotti et al., 2008, p. 11), ed è quindi intrinsecamente interdisciplinare. In altre parole, prese a prestito da Marta Brunelli (2013, p. 18), “l’educazione al patrimonio si configura dunque come una “nuova educazione” il cui principale obiettivo non è la mera trasmissione di contenuti, quanto piuttosto l’attualizzazione del patrimonio nella contemporaneità in quanto portatore di significati e valori che possono migliorare, sia culturalmente che socialmente, la qualità della vita di ciascun individuo”.

Venendo ora a finalità e potenzialità dell’educazione al patrimonio, è bene precisare innanzitutto che con le prime si intendono in questa sede gli obiettivi generali che l’educazione al patrimonio si prefigge, mentre con le seconde si fa riferimento alle risorse che l’educazione al patrimonio mette a disposizione dell’insegnamento della storia, al centro del presente lavoro di diploma. Altrimenti detto, si considererà in un primo tempo quali sono gli scopi complessivi dell’educazione al

---

<sup>5</sup> Per una ricostruzione sintetica, ma stimolante dello sviluppo dell’educazione al patrimonio nel contesto europeo si rimanda a Brunelli, 2011, 2013 e 2014.



patrimonio, al raggiungimento dei quali l'insegnamento della storia, *prima inter pares*, concorre insieme e al pari di altre discipline. Adottato poi un punto di vista rovesciato, si esaminerà quali sono le potenzialità dell'introduzione dell'educazione al patrimonio nell'insegnamento della storia.

Fra le finalità, vi è in primo luogo la formazione di *cittadini consapevoli* (delle proprie radici culturali e del proprio ruolo nel “continuo farsi e modificarsi [del patrimonio culturale] in relazione alla vita e alla cultura”; cfr. Rabitti & Santini, 2008, p. 10), *responsabili* e *attivi*. In merito a questi ultimi due aggettivi, va detto che l'educazione al patrimonio non aspira unicamente a coltivare nei propri destinatari comportamenti favorevoli alla tutela e alla conservazione del patrimonio culturale (questo sarebbe forse bastato prima della ridefinizione del concetto di patrimonio, cui si è accennato nel capitolo precedente), ma all'assunzione diretta e attiva del proprio ruolo nella *costruzione* stessa del patrimonio culturale. Come detto, il patrimonio non è unicamente una lista di beni che si eredita dalle generazioni precedenti e cui si aggiungono, se del caso, altri beni, ma è il frutto di una scelta – idealmente ponderata e consapevole – di individui e comunità, che ad ogni generazione “reinterpretano” il patrimonio rivitalizzandolo. Se questo meccanismo viene meno o si arrugginisce, il patrimonio rischia di morire nelle coscienze di coloro che dovrebbero proteggerlo e valorizzarlo, prima ancora che nella sua sostanza materiale o immateriale. Per scongiurare questo pericolo, “comunicare il patrimonio è un'esigenza ineludibile perché le tracce materiali e immateriali nel nostro quotidiano assumono un senso patrimoniale solo se, attraverso la fruizione e la comprensione, vengono riconosciute come beni culturali e paesaggistici, acquisendo significati e valori: il patrimonio non comunicato non viene percepito come tale e dunque non esiste nella coscienza di individui e gruppi” (Bortolotti et al., 2008, p. 121). Un simile “smarrimento” del patrimonio, “radice della memoria” (“ancrage de la mémoire”, Nora, 1987, citato da Gonzáles Monfort, 2005, p. 5), compromette la possibilità di “elaborare una piena, articolata e libera dimensione culturale identitaria” (Bortolotti et al., 2008, p. 46); l'indebolimento dell'identità individuale e collettiva influisce a sua volta negativamente, da un lato, sulla capacità di relazionarsi con l'altro (e segnatamente con le altre culture) e, dall'altro, sulla possibilità di sviluppare un rapporto sano con il territorio. Ciò rimanda ad altre due finalità dell'educazione al patrimonio indicate nella letteratura in materia, a cui per ragioni di spazio in questa sede ci si limiterà ad accennare. La prima è l'educazione all'interculturalità, dato che “il patrimonio culturale, caratterizzato da processi di contaminazione e integrazione, portatore di segni plurimi, è eccellente strumento per riconoscere e comprendere criticamente l'identità come la diversità culturale, il mondo proprio e altrui, per abilitare la competenza interculturale, per sollecitare il dialogo costruttivo e il confronto tra individui e comunità portatrici di istanze culturali differenti, per prevenire stereotipi e pregiudizi” (Bortolotti et al., 2008, p. 52). La seconda è lo sviluppo di “un

rinnovato rapporto con il contesto spaziale nel quale viviamo, fondato sul senso di appartenenza, sulla memoria collettiva, e sulla selezione condivisa degli elementi di cui si intende promuovere la conoscenza, la tutela e la valorizzazione”, e in questo modo di una “progettualità territoriale condivisa” (Ivi, p. 59). Appare dunque evidente che nell’educazione a una cittadinanza consapevole, responsabile ed attiva, aperta all’altro e attenta al territorio, il patrimonio è nel contempo “fine, oggetto e strumento” (Ivi, p. 132).

Prima di venire alle potenzialità dell’educazione al patrimonio nell’insegnamento della storia, si accenni almeno brevemente al fatto che più in generale essa offre un terreno privilegiato per lo sviluppo di competenze, ossia della “capacità di saper affrontare contesti complessi e possibilmente nuovi, utilizzando e/o apprendendo risorse cognitive e operative (...) [quindi] un saper-agire responsabile e condiviso, che consiste nel saper mobilitare, integrare e trasferire delle risorse (conoscenze/saperi, capacità/saper-fare, atteggiamenti/saper-essere) in un contesto analogo a quello di apprendimento o diverso, significativo e complesso” (DECS, 2015, p. 279). Ne offre una dimostrazione il già citato progetto AQUEDUCT – *Acquiring Key Competences through Heritage Education*, mirato all’acquisizione, attraverso l’educazione al patrimonio, di competenze chiave trasversali per l’apprendimento permanente, ossia imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa ed imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturali (Van Lakerveld et al., 2011)<sup>6</sup>.

Per quanto riguarda le potenzialità dell’educazione al patrimonio nell’insegnamento-apprendimento della storia, quelle cui la letteratura riserva maggiore risalto paiono essere essenzialmente quattro, che in ragione della loro prossimità tendono a confondersi fra loro. Accanto alla costruzione, forse più scontata, di conoscenze sulla cultura di appartenenza, ma pure sulle altre presenti sul territorio, vi è la possibilità di studiare per il tramite del patrimonio culturale i processi di trasformazione che caratterizzano la storia e a cui i fautori di un ripensamento in ottica curricolare dell’insegnamento di questa disciplina riservano una particolare attenzione. Lo studio critico del patrimonio culturale e dei diversi elementi che nel tempo si sono accostati gli uni agli altri consente, infatti, di evidenziare le stratificazioni diacroniche che si sovrappongono nel territorio e quindi l’evoluzione negli usi materiali e immateriali (Rabitti et al., 2008)<sup>7</sup>. Il ricorso al patrimonio nell’insegnamento della storia

---

<sup>6</sup> Sul possibile contributo dell’educazione al patrimonio a dare sostanza allo sviluppo delle competenze cui aspira il nuovo *Piano di studi della scuola dell’obbligo ticinese* emanato nel 2015 dalla Divisione della scuola del Dipartimento dell’educazione della cultura e dello sport (DECS) del cantone Ticino tornerò più in dettaglio nel capitolo 3.1.

<sup>7</sup> “Studiare il territorio introducendo il fattore tempo, significa valutare le stratificazioni diacroniche che si sono accumulate nello spazio per l’intervento dell’uomo. Si è così elaborata un’organizzazione dei luoghi che ha risposto ai bisogni degli abitanti e ha investito gli oggetti e gli spazi di valori simbolici e qualità d’uso che si conservano in tracce

può, inoltre, permettere di capire che quando si fa una ricerca sul passato, la si fa a partire dalla conoscenza di ciò che è successo e dalle tracce che ci sono state tramandate, quindi a partire dal presente (“il futuro del passato”). Ciò dovrebbe stimolare l’allievo a cogliere le relazioni fra passato e presente e ad apprendere con maggiore efficacia i meccanismi che regolano la temporalità storica. Potrà così comprendere che le decisioni che si prendono nel presente hanno conseguenze nel futuro (González Monfort, 2005). Palesando i legami tra passato e presente, il ricorso al patrimonio culturale permette, infine, di abbattere le barriere tra il sapere insegnato e appreso sui manuali nelle aule e la realtà quotidiana dell’allievo, contribuendo a dare senso allo studio della storia.

### 1.3. L’educazione al patrimonio: intersezioni

Se l’educazione al patrimonio culturale non è una disciplina, ma appunto un’educazione, al pari di quella ai diritti umani o alla cittadinanza, le attività educative finalizzate al raggiungimento dei suoi obiettivi presentano dei punti di contatto o delle intersezioni con diversi approcci pedagogico-didattici. Prima di esaminare più concretamente nel prossimo capitolo come dovrebbero svolgersi tali attività inserite nell’ambito dell’insegnamento della storia, può essere utile esplicitare tali intersezioni. Riprendendo nuovamente le parole di Copeland (2006, citato da Bortolotti et al., 2008, p. 11)

essendo costruttivistica per natura, [l’educazione al patrimonio] si basa su ricerche personali e su tecniche di soluzioni di problemi che utilizzano fonti ed esperienze di prima mano; è spesso intrapresa come un’attività cooperativa, diventando in tal modo socialmente “costruttivistica”.

Il riferimento all’apprendimento esperienziale (il *learn by doing*) e al sociocostruttivismo palesano, in primo luogo, il forte debito dell’educazione al patrimonio verso la pedagogia attiva, che ebbe in John Dewey, e più in generale nell’attivismo pedagogico di fine Ottocento-inizio Novecento, uno dei suoi principali iniziatori e in Celestin Freinet uno dei maggiori esponenti.

“Le attività laboratoriali e di apprendimento cooperativo sono considerate le più efficaci per la formazione di competenze metodologiche e di interpretazione dei beni culturali e paesaggistici” (Bortolotti et al., 2008, p. 132). Come quest’ulteriore citazione evidenzia, l’educazione al

---

apparentemente disperse e frammentarie. Il concetto di *paesaggio culturale* è quello che più si adegua al significato di *biografia dello spazio*, perché abbraccia le manifestazioni della memoria collettiva, gli oggetti della realtà e le informazioni che si ricavano dalle fonti.” (Rabitti et al., 2008, p. 25).

patrimonio mostra una forte prossimità anche con la didattica laboratoriale, che mette gli allievi al lavoro sulle fonti, costituite dagli elementi del patrimonio culturale<sup>8</sup>.

Accanto a pedagogia attiva e didattica laboratoriale, ma pure al ricorso alla storia locale (o “localizzata”) e all’*étude du milieu* (González Monfort, 2005; Luc, 1978), l’educazione al patrimonio presenta forti affinità anche con la *heritage interpretation*, l’interpretazione del patrimonio, praticata da guide e, più in generale, da operatori delle istituzioni culturali e dei siti del patrimonio. Non avendo modo di approfondire le caratteristiche di questa recente disciplina, in merito alla quale si rimanda all’interessante lavoro di Marta Brunelli (2014), ci si accontenterà di una citazione, tratta da questo stesso lavoro (p. 18), che rende evidenti i legami tra educazione al patrimonio e interpretazione del patrimonio :

[...] le finalità e gli obiettivi che l’interpretazione si prefigge non riguardano solo una mera acquisizione di informazioni, dati e fatti da parte dei visitatori (acquisizione di un “sapere”), quanto piuttosto l’interiorizzazione di nuovi valori, capaci di innescare l’assunzione di nuovi atteggiamenti e comportamenti. In altre parole, dopo la fase della comprensione del significato (propria della sfera cognitiva), la prassi interpretativa punta infatti a coinvolgere, anche da un punto di vista emotivo (sfera emozionale) i visitatori al fine di sensibilizzarli riguardo alle problematiche del patrimonio. È infatti il coinvolgimento emozionale, insieme a quello cognitivo, a costituire la premessa per la realizzazione degli obiettivi che attengono alla sfera comportamentale: stimolare e consolidare l’adozione di comportamenti responsabili nei confronti del patrimonio stesso. In particolare la letteratura sull’interpretazione da sempre sottolinea l’importanza di promuovere nei visitatori una cittadinanza responsabile [...].

Malgrado le evidenti differenze tra l’inserimento dell’educazione al patrimonio nell’insegnamento scolastico della storia e l’interpretazione del patrimonio, legate essenzialmente al contesto di apprendimento (formale il primo, informale il secondo), il desiderio di quest’ultima di sollecitare il coinvolgimento emotivo dei destinatari delle proprie attività e soprattutto le strategie messe in atto per ottenerlo paiono interessanti anche per l’insegnamento scolastico della storia. Come sottolinea Antonio Brusa (Fusi, 2006), il rischio nell’avvicinare gli allievi al patrimonio culturale è quello di commettere “clamorosi errori di comunicazione”. Concentrandosi unicamente sui contenuti e dimenticando di curare la loro presentazione, li si rende pesanti e indigesti, suscitando negli allievi un sentimento di repulsione, contrario a quanto ci si prefigge, oppure, all’estremo opposto, si

---

<sup>8</sup> Sulla didattica laboratoriale e in particolare sull’uso degli elementi del patrimonio culturale nell’insegnamento della storia si veda Bernardi, 2006, cap. 10.

soccombe al “divertimentificio” (evocato anche da Calidoni; cfr. Rabitti et al., 2008, p. 21), concentrandosi unicamente sulla cornice accattivante e moderna a discapito dei contenuti culturali, storici ed estetici. La difficoltà sta proprio nel trovare una soluzione intermedia che valorizzi i contenuti – che devono restare il cuore dell’attività proposta e sulla cui scientificità non si può transigere – attraverso una modalità di presentazione che favorisca il coinvolgimento emotivo e intellettuale degli allievi. Per risolvere questo difficile problema, la pedagogia attiva, la didattica laboratoriale, la storia locale, ma pure le tecniche dell’interpretazione del patrimonio possono offrire spunti interessanti.

#### **1.4. L’educazione al patrimonio: istruzioni per l’uso**

Per le potenzialità dell’educazione al patrimonio, già illustrate nel secondo capitolo, e per le sue affinità con l’approccio laboratoriale, che gode oggi di ampio consenso tra i didatti della storia, l’educazione al patrimonio è considerata una risorsa di grande ricchezza (Bortolotti et al, 2008; Rabitti et al.; 2008), in particolare dai promotori di un ripensamento in ottica curricolare dell’insegnamento della storia (Rabitti, 2009)<sup>9</sup>. Affinché il ricorso al patrimonio possa dare i frutti sperati, è però indispensabile che il suo impiego sia corretto da un punto di vista metodologico. Se il patrimonio trova spazio nella scuola, oggi forse più di un tempo, tramite visite a siti e musei (luoghi in cui è conservata una parte consistente del patrimonio e che sono quindi comprensibilmente al centro della riflessione sugli usi educativi del patrimonio), le modalità del suo utilizzo non soddisfano ancora appieno. Come avverte Ivo Mattozzi (Rabitti et al., 2008, p. 40),

Il problema è che le offerte che partono dai servizi didattici museali in gran parte non si integrano nel curricolo di formazione storica, obbediscono a logiche e preferenze che nascono all’interno del museo da parte di educatori che non si pongono il problema del curricolo, gran parte dell’offerta consiste in visite guidate e giochi svolti con materiali poco efficaci da un punto di vista formativo. Da parte della scuola l’aumento della fruizione dei

---

<sup>9</sup> Maria Teresa Rabitti (Rabitti et al., 2008) afferma infatti: “Il museo [e più in generale i siti e gli elementi del patrimonio culturale] può essere il luogo privilegiato dalla scuola per mettere in atto una didattica operativa nell’insegnamento della storia, per favorire l’incontro degli allievi con fonti materiali e suggestive, per dare consistenza alle informazioni e alle astrazioni dei testi manualistici, per far capire come lo storico costruisce la storia, come la ricostruzione storica, frutto di attenta lettura ed esame delle fonti, sia comunque parziale, incompleta e frutto di interpretazione. In questo modo sarà possibile far nascere negli allievi la curiosità e l’amore per il museo, far comprendere il valore del museo come patrimonio collettivo e suscitare l’interesse alla conservazione della memoria del passato” (p. 17).

servizi museali c'è stato, ma non s'è generalizzata l'idea di usare didatticamente i musei a portata di uscita.

In altri termini, il sito archeologico o il museo restano spesso una proposta sporadica usata per dare una giustificazione culturale alle gite scolastiche, sostanzialmente slegate da quanto avviene in aula. Per ovviare a questo problema e valorizzare appieno le risorse offerte dal patrimonio è indispensabile che quest'ultimo occupi uno spazio regolare e privilegiato nello svolgimento del programma, o meglio del curricolo di storia. Le attività svolte con e sul patrimonio (fuori, ma anche dentro l'aula) devono quindi, in primo luogo, essere accuratamente preparate e accompagnate da attività e riflessioni in aula volte, prima, a dare senso al ricorso al patrimonio e, poi, ad esplicitare l'apporto delle attività svolte con e sul patrimonio al percorso di apprendimento della storia. Come per tutte le attività didattiche, anche nell'ideazione di quelle incentrate sul patrimonio si rivela essenziale la trasposizione didattica. Per introdurci alle modalità che caratterizzano una trasposizione didattica di qualità, vale la pena riprendere la distinzione operata da Mattozzi tra divulgazione e didattica nell'ambito dei beni culturali.

La divulgazione applicata ai beni culturali si pone compiti di informazione e di facilitazione della comunicazione delle conoscenze elaborate da esperti settoriali. Il suo compito si esaurisce con la comunicazione facilitata. [...] La divulgazione è indifferente ai risultati della sua azione e alle modifiche della personalità (Mattozzi, 2001, citato da Brunelli, 2014, p. 261).

Al contrario, la didattica dei beni culturali

concepisce il suo scopo primario come costruzione delle conoscenze riguardanti o elaborate grazie ai beni culturali (non come semplice loro trasmissione). In rapporto a tale scopo, si propone di studiare e organizzare processi di apprendimento nei quali la costruzione delle conoscenze impone lo sviluppo delle operazioni cognitive che strutturano il tipo di pensiero che è richiesto dall'approccio ai beni culturali: pensiero estetico, o storico-artistico, o storico-scientifico, o etnologico, o antropologico... Per effetto di tale attività la didattica punta alla costruzione del significato dei beni culturali contro la valorizzazione affermata nella divulgazione. La didattica mira in fin dei conti a promuovere una fruizione ragionata dei beni culturali nel senso che essa scaturisce dalla applicazione delle operazioni cognitive e dall'attribuzione del valore di mezzi di costruzione della conoscenza ai beni culturali. Le competenze della fruizione ragionata sono disposte ad essere trasferite in altri ambiti, mentre la divulgazione può conseguire un godimento momentaneo legato agli stimoli del discorso. (Ibidem).

Ne consegue logicamente che “trasporre didatticamente non vuol dire riassumere o fare opera di divulgazione. Il riassunto non modifica la struttura dei testi di riferimento e non li curva verso le funzioni didattiche” (Mattozzi; cfr. Rabitti et al., 2008, pp. 46-47). Sul piano pratico, per svolgere una trasposizione di qualità si avverano fondamentali la costruzione di percorsi efficaci, frutto in primo luogo di un’accurata selezione, dato che una collezione museale o un sito sono spesso sovrabbondanti rispetto alla possibilità di farne uso didattico, e di materiali adeguati e stimolanti.

Accanto a percorsi e materiali, anche la qualità della collaborazione fra insegnanti e operatori del patrimonio culturale risulta fondamentale. Fin dalle sue origini l’educazione al patrimonio culturale prevede un “partenariato fra i settori educativo e culturale” (Consiglio d’Europa, 1998, citato da Brunelli, 2014, p. 24), cosicché

nessun mediatore [i responsabili dei servizi e gli educatori nelle istituzioni culturali da un lato, i docenti di scuola e delle agenzie formative dall’altro] dovrebbe operare isolatamente nell’ambito dell’educazione al patrimonio, ma attivando un sistema formativo multipolare integrato, ossia una sinergia di competenze adeguate a ciascuna iniziativa. La complessità del patrimonio richiede infatti la partecipazione e la collaborazione di più soggetti, non solo istituzionali, implicati negli ambiti della formazione e dei beni culturali e paesaggistici, portatori ciascuno di responsabilità politiche e di una varietà di saperi specifici, ossia di competenze metodologiche, disciplinari e professionali nonché di missioni educative (Bortolotti et al., 2008, p. 75).

Percorsi, materiali e collaborazione fra i diversi attori coinvolti si rivelano quindi i terreni di gioco fondamentali su cui si gioca la partita dell’educazione al patrimonio.

## 2. Il quadro metodologico

Dopo aver delineato, nel quadro teorico appena tratteggiato, quali sono origini, esigenze, modalità di svolgimento e vantaggi dell'educazione al patrimonio e prima di giungere, nel prossimo capitolo, al cuore della presente ricerca, è necessario esplicitare sinteticamente quale direzione metodologica si è scelto di imboccare e perché e, prima ancora, quali sono gli interrogativi che hanno dato impulso all'indagine.

A questo riguardo, come già accennato in apertura, la ricerca muove innanzitutto dal desiderio di testare in che modo e con quali vantaggi il patrimonio culturale della regione in cui sono attiva professionalmente, il Mendrisiotto (e più precisamente a Stabio, alle pendici del Monte San Giorgio), può essere inserito nell'insegnamento della storia. In altri termini, quali elementi del patrimonio della regione possono essere impiegati nell'insegnamento-apprendimento della storia nelle classi di scuola media, e in particolare ad allievi di prima (considerato che le due classi con cui ho lavorato quest'anno sono appunto di prima media)? E ancora: un approccio che proponga il patrimonio culturale come possibile chiave di accesso al programma previsto per la prima media può contribuire a rendere più concreto e quindi probabilmente meglio intellegibile l'attuale mutamento di paradigma pedagogico che mira a porre al centro dell'insegnamento nella scuola dell'obbligo il concetto di competenza?

Per tentare di fornire una risposta quantomeno abbozzata e provvisoria a questi quesiti, ho affrontato l'indagine da una prospettiva diversa da quella privilegiata dalle colleghe che, come me, hanno posto l'educazione al patrimonio al centro del proprio lavoro di diploma, per quanto sia utile precisare sin d'ora che i due approcci appaiono complementari. Le compagne hanno preferito partire dalla mappatura degli elementi del patrimonio culturale presenti sul territorio di cui si sono occupate, basandosi in primo luogo, ma non solo, su interviste a docenti attivi nell'area. Gli obiettivi erano individuare gli oggetti del patrimonio più adatti a fini educativi e le risorse didattiche connesse a questi ultimi nell'ottica di una loro condivisione all'interno del corpo docente, sondare quanto il patrimonio fosse effettivamente sfruttato ed evidenziare gli ostacoli che ne impediscano un uso più esteso e sistematico.

Spinta dalla curiosità di sperimentare fin da subito vantaggi e svantaggi del ricorso all'educazione al patrimonio nell'insegnamento-apprendimento della storia, ho personalmente propeo per l'allestimento di un percorso che ho somministrato nel corso dell'anno scolastico agli allievi di prima media con cui lavoro. L'obiettivo era quindi quello di proporre loro un itinerario che si intrecciasse agli argomenti che normalmente si affrontano in prima (che spaziano dalla preistoria



all'epoca romana), per poter constatare in prima persona quali fossero potenzialità e limiti dell'educazione al patrimonio e poter trarre alcuni insegnamenti su come proseguire in questa direzione in futuro. Nel corso della progettazione di tale percorso, in considerazione dell'attuale processo di transizione da una pedagogia per obiettivi a una pedagogia per competenze, si è trattato, inoltre, di ragionare sulle modalità con cui l'educazione al patrimonio possa inserirsi in tale processo, o – in altre parole – quale possa essere il ruolo dell'educazione al patrimonio nello sviluppo delle competenze auspiccate per l'insegnamento-apprendimento della storia nel nuovo *Piano di studi della scuola dell'obbligo ticinese*.

È bene precisare immediatamente che lo spirito con cui mi sono apprestata a costruire e realizzare le attività che illustrerò meglio nel prossimo capitolo è prettamente (auto)formativo. Altrimenti detto, non ho alcuna pretesa di trarre in questa sede conclusioni originali o innovative sull'educazione al patrimonio, tema su cui è stato scritto già molto da autori certamente più competenti di me; aspiro piuttosto ad approfittare dell'occasione offerta dal lavoro di diploma per testare un filone, quello dell'educazione al patrimonio, che mi piacerebbe continuare a coltivare in futuro, sviluppando quindi le mie competenze professionali e tirando un primo bilancio provvisorio, da cui ripartire il prossimo anno. Ne consegue, che nel mio caso la mappatura del patrimonio culturale sarà, per così dire, un prodotto secondario: nella banca dati verranno, cioè, registrate le risorse incontrate nel corso dello svolgimento del presente lavoro, senza alcuna intenzione di rendere conto per intero delle risorse didattiche (e degli elementi del patrimonio culturale spendibili in sede didattica) dell'area geografica selezionata (il Monte San Giorgio). Si rinuncia, dunque, sia a una mappatura sistematica di tali risorse, limitandosi a considerare quelle con cui sono entrata direttamente in contatto per l'allestimento dell'itinerario proposto, sia a verificare in modo sistematico e statisticamente attendibile quanto il patrimonio culturale sia effettivamente sfruttato dalle scuole della regione, dato che obiettivi di questo calibro esulano ampiamente dai limiti del presente studio.

Per poter valutare il grado di efficacia delle attività didattiche sviluppate, mi sono dotata di due tipi di strumento di controllo. Da un lato, cercando di adeguarmi ai criteri metodologici della ricerca qualitativa in educazione (Felissatti & Mazzucco, 2013; Sorzio, 2002; Trincherò, 2002), ho tenuto una sorta di diario di bordo<sup>10</sup>, in cui ho registrato i dati raccolti tramite osservazione. In considerazione delle caratteristiche dell'itinerario svolto, ho deciso di non strutturare quest'ultima in modo troppo rigido, e quindi neppure la griglia di analisi che mi è servita a questo scopo. Accanto all'osservazione, che mi ha permesso in primo luogo di registrare il livello di interesse

---

<sup>10</sup> Nell'allegato 1 ho condensato i dati ottenuti tramite questo primo strumento di controllo.

manifestato dagli allievi, ho sondato l'efficacia didattica delle attività attraverso altri mezzi di verifica. Più precisamente ho optato per la somministrazione di un esercizio di sintesi, di una breve ricerca personale e, infine, di una verifica sommativa nel contesto delle tre fasi di cui si è composto l'itinerario proposto, come avrò modo di spiegare meglio nel prossimo capitolo.

### 3. Presentazione e analisi dell'itinerario proposto

In questo capitolo viene presentato il percorso di educazione al patrimonio proposto agli allievi di 1C e 1D della scuola media di Stabio, dove ho svolto la pratica professionale. Tale itinerario si è strutturato in tre momenti-chiave, a ciascuno dei quali è consacrato uno dei capitoli seguenti, preceduti dalla precisazione delle intenzioni che ne hanno orientato progettazione e svolgimento. Va però sottolineato sin d'ora che, al di là di queste attività didattiche in cui al patrimonio culturale è stato chiaramente riservato un ruolo prioritario, quest'ultimo è stato regolarmente riproposto in forme più o meno esplicite a seconda dei casi anche nelle altre lezioni; senza questo costante richiamo, che ha trasformato il patrimonio culturale in uno dei temi forti che hanno fatto da filo conduttore all'anno scolastico, sarebbe inutile sperare che tale percorso lasci traccia durevole nelle menti degli allievi<sup>11</sup>. In chiusura a questo terzo capitolo, ho allestito un primo bilancio, in cui considerare in primo luogo le reazioni riscontrate negli allievi, rimandando invece alla successiva conclusione generale alcune osservazioni complessive sull'esperienza.

#### 3.1. Finalità generali

A questo riguardo, è bene premettere che sono consapevole di inserirmi in un momento in cui anche nella scuola media ticinese si sta consumando la transizione – anticipata sul piano internazionale da una riflessione nutrita e di lungo corso – da un modello pedagogico debitore, fra le altre, di una pedagogia per obiettivi – ancorato a livello cantonale nel *Piano di formazione della scuola media* (2004) – a un nuovo paradigma ispirato piuttosto a una pedagogia per competenze, di cui il nuovo *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (2015) si fa promotore<sup>12</sup>. Per questa ragione, ho

<sup>11</sup> Nell'allegato 1 è disponibile un piano-diario in cui ho riassunto lo svolgimento del percorso e annotato almeno sommariamente le impressioni che ho di volta in volta ricavato dalle reazioni degli allievi.

<sup>12</sup> Conformandosi a un approccio didattico-pedagogico per competenze, il *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* si occupa di contenuti, intesi come specifici argomenti storici, solo marginalmente menzionando in termini molto sintetici e generali i saperi irrinunciabili dell'insegnamento-apprendimento della storia (quanto meno nella versione diffusa nel settembre 2015). Si lascia così che restino validi, almeno per ora, quelli espressi nel documento che il *Piano di studio* intende sostituire. A proposito della progressiva entrata in vigore di quest'ultimo, può essere utile citare una precisazione fornita nella sua *Nota accompagnatoria* (datata 10.9.2015): “È importante sottolineare che in questa fase di transizione i programmi attualmente in uso, ovvero gli Orientamenti programmatici per la scuola dell'infanzia (2000), i Programmi per la scuola elementare (1984) e il Piano di formazione della scuola media (2004) continueranno a fungere da validi strumenti per i docenti che man mano inseriranno nella propria programmazione gli elementi del nuovo Piano di studio. Questa fase di progressiva transizione si articolerà su tre anni al termine dei quali il Piano di studio diventerà l'unico documento di riferimento ufficiale per la scuola dell'obbligo ticinese.”

scelto di ragionare in prima battuta in termini di obiettivi, dato che questo approccio mi è più familiare, per tentare in seguito una riflessione che adotti come punto di riferimento il concetto di competenza. Va detto, inoltre, che in questo capitolo mi concentrerò sui fini che intendo raggiungere al termine dell'itinerario proposto, che si è snodato lungo l'anno scolastico in corso; gli scopi puntuali delle singole attività didattiche verranno precisati in estrema sintesi contestualmente all'esposizione dei contenuti di ciascuna delle tappe del percorso compiuto, mentre eviterò di addentrarmi nei propositi che potrebbero essere formulati se il percorso si articolasse lungo i quattro anni di scuola media, poiché una simile operazione, seppur di evidente interesse, travalica ampiamente i confini del presente lavoro.

In termini di obiettivi, le finalità a medio termine del percorso proposto sono quindi le seguenti:

#### A. Conoscenze

1. Alla fine del percorso, l'allievo<sup>13</sup> avrà compreso il significato del concetto di patrimonio culturale, entro i limiti e nella forma che meglio corrispondono al grado di maturazione cognitiva e intellettuale che ci si può attendere in base all'età. Egli avrà realizzato in particolare che, in considerazione della forte dispersione sul piano spaziale e temporale degli oggetti che possono esservi inclusi, la sua caratteristica fondamentale è quella di servire da insostituibile supporto alla memoria collettiva di una comunità (a geometria variabile, cioè intesa – a seconda dei casi – come comunità locale, nazionale o mondiale) e quindi in ultima analisi alla definizione e solidità dell'identità collettiva di quest'ultima. Avrà così perlomeno intuito la duttilità del patrimonio culturale, oggetto di un continuo processo di ridefinizione per effetto dell'evoluzione identitaria della comunità, e la necessità di distinguere tra la dimensione oggettiva dei beni culturali (materiali e immateriali) e il valore emotivo e identitario che viene loro attribuito da individui e collettività .
2. L'allievo avrà pertanto compreso quali sono le ragioni dell'importanza della conservazione del patrimonio culturale e avrà afferrato, almeno nelle sue ricadute più essenziali e concrete, quali dovrebbero essere i fini e le modalità di attuazione di una politica culturale e di gestione del territorio rispettosa del patrimonio culturale.
3. Al termine del percorso l'allievo avrà acquisito alcune conoscenze essenziali sugli elementi del patrimonio culturale presentati, selezionati in modo da dare spazio nell'ordine al territorio locale-cantonale, svizzero e internazionale.

---

<sup>13</sup> Per ragioni di scorrevolezza, in riferimento ad entrambi i generi si è optato nella stesura del testo per il cosiddetto maschile generico.

4. L'allievo avrà, inoltre, avuto modo di riflettere sui forti legami che è possibile rintracciare fra culture diverse, a discapito della distanza geografica e/o cronologica che le allontana.

B. Abilità

5. Attraverso le attività di educazione al patrimonio, l'allievo avrà sviluppato una maggiore familiarità con le fonti storiche, e attraverso queste ultime in maniera più generale con le fonti di informazione. Si sarà quindi avviato lungo un percorso di sviluppo della capacità di gestire le informazioni (in crescita esponenziale e continua), cioè a selezionarle sulla base della loro affidabilità e pertinenza e ad utilizzarle rispetto ai fini della propria ricerca.

C. Atteggiamenti

6. Parallelamente al raggiungimento degli obiettivi 1 e 3, l'allievo avrà pertanto maturato un rapporto più consapevole e informato con il territorio in cui vive (anch'esso di volta in volta inteso come territorio locale, nazionale o mondiale), rafforzando le proprie radici identitarie, premessa indispensabile per sviluppare la capacità di relazionarsi con l'altro in modo sano ed equilibrato.
7. Al termine del percorso, avendo compreso quanto formulato nell'obiettivo 2, l'allievo avrà iniziato a sviluppare una propria personale sensibilità verso il patrimonio culturale, o – in altri termini – un atteggiamento civico responsabile anche in relazione agli elementi del patrimonio culturale.
8. In relazione, infine, all'obiettivo 4, e precisamente intuendo come le diverse culture (del passato e del presente) siano in relazione fra loro, l'allievo avrà acquisito alcune basi fondamentali per sviluppare progressivamente una maggiore comprensione di culture distanti da quella del paese in cui vive e maturare così un atteggiamento di rispetto verso la diversità culturale.

Adottando ora la prospettiva della didattica per competenze, tenterò di seguito di evidenziare in che modo mi pare che l'educazione al patrimonio possa contribuire fattivamente a dare sostanza ad alcuni degli enunciati contenuti nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*, che – senza un'opportuna esplicitazione di come potrebbero tradursi in pratiche d'insegnamento efficaci – rischiano di scadere in una sterile dichiarazione d'intenti. A questo proposito, è interessante notare che, per quanto nel *Piano di studi* vi siano accenni all'esigenza di favorire la conoscenza e il rispetto del patrimonio culturale, manca un riferimento preciso ed esplicito all'educazione al

patrimonio, che può invece utilmente contribuire al raggiungimento di alcune delle finalità generali attribuite alla scuola dell'obbligo. Si rilevi, inoltre, che la responsabilità di coltivare negli alunni tale conoscenza e tale rispetto è peraltro affidata in particolare alle aree delle lingue – italiano, rispettivamente delle arti, ma sorprendentemente non all'area scienze umane e sociali – scienze naturali, in cui s'inserisce anche l'insegnamento della storia.

Come illustrato nel quadro teorico iniziale, cui si rimanda, un insegnamento della storia e della civica aperto all'educazione al patrimonio si presta, in primo luogo, molto bene a favorire la maturazione delle Competenze trasversali citate nel *Piano di studio*, e in particolare lo “sviluppo personale”, attraverso il consolidamento dell'identità culturale degli allievi, così come il “pensiero riflessivo e critico”, in particolare in relazione all'importanza di conservare e valorizzare il patrimonio culturale. Anche sul piano dei contesti di Formazione generale, l'apporto è significativo, appunto soprattutto in riferimento a “vivere assieme ed educazione alla cittadinanza”<sup>14</sup>. Venendo ora, più precisamente, ai compiti attribuiti nello specifico all'insegnamento della storia e della civica, è facile constatare come praticamente per tutti i processi illustrati nel *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (Problematizzare e formulare ipotesi; Analizzare fonti e carte storiche; Costruire un pensiero temporale; Contestualizzare i fenomeni storici; Individuare nessi tra fenomeni storici; Osservare e interpretare il cambiamento) l'educazione al patrimonio culturale possa fornire un apporto significativo. Ciò detto, nella costruzione del percorso che andrò a presentare, ho scelto di lavorare in particolare sugli aspetti elencati di seguito, sui quali per ragioni di spazio mi limiterò a soffermarmi in questa sede, illustrando sia il possibile contributo generale offerto per ciascuno di essi dall'educazione al patrimonio sia le finalità specifiche che sono state valorizzate nell'itinerario allestito.

- Analizzare fonti e carte storiche

In generale, l'educazione al patrimonio – così come la didattica laboratoriale, di cui condivide in ampia misura la metodologia di lavoro – può dare un contributo

---

<sup>14</sup> A questo proposito, esaminando la relazione tra l'insegnamento-apprendimento di storia e civica e i contesti di Formazione generale, e più precisamente a “vivere assieme ed educazione alla cittadinanza”, il *Piano di studio* afferma esplicitamente: “le visite sul territorio [se adeguatamente combinate con attività in aula, verrebbe da aggiungere riprendendo le riflessioni dei promotori dell'educazione al patrimonio] non permettono solo di conoscere una realtà ma spingono l'allievo, sotto la guida degli insegnanti, *ad acquisire consapevolezza del patrimonio culturale, della sua tutela e della sua valorizzazione*” (DECS – Divisione della scuola, 2015, p. 207).

fondamentale allo sviluppo della capacità di analizzare le fonti storiche. Per loro stessa definizione, gli elementi del patrimonio culturale sono pure documenti storici, dato che permettono di ricostruire il passato della comunità cui appartengono.

Attraverso le attività proposte nello specifico, l'allievo ha quindi modo di esercitare la propria capacità di analizzare le fonti, quindi di leggerle, individuandone gli elementi rilevanti per la loro collocazione nel tempo e nello spazio e per l'identificazione degli aspetti che rendono ciascun "oggetto" del patrimonio significativo per la comunità di riferimento.

- Costruire un pensiero temporale

In termini generali, considerata la grande dispersione sul piano temporale degli elementi del patrimonio culturale e la relazione del loro contesto di produzione e sviluppo con l'evolvere della società umana, l'educazione al patrimonio fornisce facilmente occasioni per esercitare l'uso dei diversi ordinatori temporali come pure di datare i diversi "oggetti" stabilendo dei nessi fra le loro caratteristiche e quelle della società che li ha prodotti e che poi li ha progressivamente trasformati in elementi del proprio patrimonio culturale.

Attraverso le attività proposte nello specifico, l'allievo ha modo di esercitare i diversi ordinatori temporali, collocando nel tempo i diversi elementi del patrimonio culturale, e di stabilire dei nessi tra tali elementi e le società da cui emanano.

- Osservare e interpretare il cambiamento

In generale, l'esame degli elementi del patrimonio culturale, specie quando elementi diversi sono posti in relazione fra loro, consente nel contempo di "analizzare le trasformazioni di una società e del suo territorio" (DECS – Divisione della scuola, 2015, p. 201).

Attraverso le attività proposte nello specifico, l'allievo ha modo di osservare e ricostruire l'evoluzione della società in cui vive, evoluzione di cui gli elementi del patrimonio culturale danno conto, in quanto tracce del passato.

### **3.2. Tappa 1: Il caso di Giuseppe**

L'itinerario ha preso il via nel settembre 2015 con un'attività di preparazione alla gita d'inizio anno, voluta e pensata dai docenti di classe delle prime della scuola media di Stabio come occasione di conoscenza reciproca fra allievi e fra allievi e docenti. L'escursione, che ha avuto come meta il

Monte San Giorgio, iscritto dal 2003 nel Patrimonio mondiale dell'UNESCO per l'importanza dei ritrovamenti fossili del Triassico, non aveva esplicite mire culturali; doveva, piuttosto, fornire ai docenti un'utile occasione per osservare gli allievi in un contesto diverso da quello dell'aula. Approfittando di questa opportunità, ho deciso di costruire la tappa inaugurale del percorso di educazione al patrimonio attorno a questa uscita.

Inserita al termine della prima unità didattica dell'anno, consacrata all'introduzione allo studio della storia, l'attività proposta tentava di combinare due obiettivi fondamentali: da un lato, proporre agli allievi una prima occasione di avvicinamento al metodo d'indagine proprio degli studi storici, e in particolare all'uso delle fonti; dall'altro, rendere più significativa da un punto di vista formativo l'uscita al Monte San Giorgio. Ho, quindi, costruito la lezione in modo da far lavorare gli allievi su fonti di storia locale, opportunamente selezionate e preparate, così da permettere loro di cimentarsi direttamente con il mestiere dello storico.

Nello specifico, ho chiesto agli allievi di ricostruire parte della biografia di Giuseppe Buzzi, un minatore italiano, vissuto a cavallo tra Otto e Novecento, impiegato presso la S.A. Miniere scisti bituminosi di Meride e Besano. Questa azienda – la cui sede principale era la Fabbrica dello Spinirolo a Meride (ma che contava un secondo stabilimento a Besano, in territorio italiano) – estraeva scisto bituminoso dalla montagna per ricavarne attraverso un complesso procedimento il Saurolo, un prodotto medicinale smerciato soprattutto in Italia. Fu proprio l'attività mineraria di questa industria a portare alla luce, a inizio Novecento, i primi reperti fossili sul versante svizzero del monte. Il volume di Markus Felber, *Il Monte San Giorgio* (2006), è corredato da un ricco apparato iconografico, che documenta i primi scavi in territorio elvetico, svolti sotto la direzione di Bernhard Peyer (1885-1963), professore di paleontologia all'Università di Zurigo; i risultati di questi scavi suscitavano l'interesse della comunità scientifica internazionale, attirando sul San Giorgio un altro eminente studioso, Ferdinand Broili (1874-1946), paleontologo dell'Università di Monaco di Baviera, che nel 1929 visitò la regione. Accanto a personaggi della caratura scientifica di Peyer o Broili, sfogliando l'opera di Felber è possibile imbattersi anche in numerose figure di minatori, che all'estrazione dei fossili diedero con la loro esperienza professionale un contributo di riconosciuto rilievo, seppure di natura più umile. La scelta di concentrarsi su uno di loro, Giuseppe Buzzi, che spicca nella documentazione fotografica raccolta da Felber per il ricorrere della sua presenza, mi ha permesso fra l'altro di smentire uno dei luoghi comuni sulla storia, molto diffuso anche fra gli allievi delle mie due classi. Nella prima lezione dell'anno, durante un classico



brainstorming, alla domanda che cosa fosse la storia, alcuni di loro avevano, infatti, risposto che la storia e gli storici si occupano di “personaggi famosi”<sup>15</sup>.

L'attività spingeva, inoltre, gli allievi ad accostarsi alla storia del Monte San Giorgio, e in particolare a quella dei fossili che l'hanno reso celebre, da un punto di vista inconsueto; per molti di loro, il San Giorgio e il Museo dei fossili di Meride erano già stati meta di escursioni durante il periodo della scuola elementare, anche in ragione della loro vicinanza (da Stabio è possibile raggiungere Meride in meno di mezzora). Se i fossili erano quindi già noti alla maggior parte degli alunni, le circostanze del tutto casuali del loro ritrovamento non lo erano affatto.

### 3.3. Tappa 2: Il patrimonio storico: cosa, quando e perché?

La seconda attività proposta agli allievi all'inizio del mese di dicembre 2015 intendeva avvicinarli alla definizione del concetto di patrimonio culturale e stimolare alcune riflessioni iniziali sulle ragioni dell'importanza della sua conservazione. Al termine dell'unità didattica consacrata a Paleolitico, Neolitico ed età del Bronzo, si è trattato di far fruttare gli accenni al patrimonio culturale coscientemente inseriti nelle lezioni successive a quella illustrata nel capitolo precedente. Approfittando dei ricchi spunti forniti dal manuale *La Svizzera nella storia* (2013), tra settembre e dicembre ho, infatti, fatto regolare riferimento a elementi del patrimonio culturale ticinese e svizzero, nel contesto di attività volte allo studio del periodo preistorico. Fra gli oggetti del patrimonio di cui si è discusso, vi erano la Grotta dell'Orso sul Monte San Giorgio, nota per i suoi ritrovamenti risalenti al Paleolitico e in particolare all'uomo di Neanderthal, i ritrovamenti paleolitici di siti quali la grotta del Kesslerloch nel canton Sciaffusa o il sito del Mosseedorf-Moosbühl nel canton Berna, i siti palafitticoli di oltre Gottardo, quale quello del Burgäschisee nel canton Soletta, i villaggi neolitici della collina del Castelgrande a Bellinzona, e la stele di Bagnolo II rinvenuta in Valcamonica. Al di là dell'esame delle caratteristiche specifiche di questi elementi, attraverso i quali è stato possibile ricostruire i principali aspetti delle civiltà paleolitiche, neolitiche e dell'età del Bronzo, il loro inserimento nel percorso proposto agli allievi ha permesso di presentare alcuni esempi concreti di elementi del patrimonio culturale e di presentare significato e finalità di istituzioni quali l'UNESCO e la lista dei beni del patrimonio mondiale.

L'insieme di questi elementi, alcuni dei quali sono stati esplicitamente ripresi nel corso della seconda tappa qui presentata, affiancadoli ad altri, scelti in modo mirato, hanno fornito agli allievi un quadro sufficientemente ricco per abordare il concetto di patrimonio culturale in modo più

---

<sup>15</sup> In allegato sono disponibili piano-lezione e materiali didattici impiegati, preceduti da una breve nota introduttiva che spiega lo svolgimento della lezione (cfr. allegato 2).

approfondito e strutturato di quanto fatto in precedenza. Con tutta evidenza, non ambivo a formulare una definizione esaustiva di questo termine. L'obiettivo era piuttosto quello di stimolare gli allievi a coglierne tre caratteristiche essenziali su cui ho scelto di concentrare la nostra attenzione: la grande varietà degli elementi che lo compongono come pure la sua grande estensione sia temporale sia geografica<sup>16</sup>. Questi tre aspetti sono stati scelti perché presentano forti analogie con la riflessione già svolta con gli allievi sulle fonti storiche, anch'esse di tipi molto diversi fra loro e disseminate in uno spazio temporale e geografico estremamente vasto. Le attività sui documenti storici – inserite in particolare nella prima unità didattica di introduzione alla storia, ma poi puntualmente rievocate – hanno aiutato gli alunni a cogliere queste stesse caratteristiche negli elementi del patrimonio culturale presentati loro<sup>17</sup>.

In una seconda parte della lezione, gli allievi sono stati incoraggiati a coglierne almeno implicitamente il comun denominatore che al di là delle forti differenze fra di essi unisce i diversi elementi che compongono il patrimonio culturale, sottolineando la loro funzione di testimonianza del passato collettivo di una comunità. In conclusione, si è trattato infine di abbozzare una prima riflessione sulle ragioni dell'importanza della conservazione del patrimonio culturale, evidenziando i legami tra storia (di cui il patrimonio culturale è traccia tangibile), memoria e identità e facendo riferimento diretto a un caso concreto, di scempio commesso ai danni del patrimonio culturale locale, selezionato fra i numerosi possibili. In chiusura alla lezione, agli allievi è stato affidato il compito di rintracciare ulteriori elementi del patrimonio minacciati o distrutti, eventualmente consultando parenti e conoscenti.

### **3.4. Tappa 3: Svizzeri e antichi Greci**

Quale naturale prosecuzione e conclusione del percorso descritto finora, mi è sembrato opportuno incoraggiare gli allievi a riflettere sui forti legami che è possibile rintracciare fra culture diverse, con l'obiettivo principale di stimolare in loro un atteggiamento di apertura e rispetto verso la

---

<sup>16</sup> Come per la tappa precedente, anche per questa sono disponibili in allegato piano-lezione e materiali didattici utilizzati (cfr. allegato 3).

<sup>17</sup> A questo proposito alcune parole di Marzia Gigli e Maria Laura Marescalchi hanno attirato la mia attenzione: “Un percorso didattico che preveda la visita a un luogo della memoria si può agevolmente collocare all'interno di un programma di Storia, così come di Educazione alla cittadinanza; nel primo caso si tratterà di porre l'accento sul luogo come fonte storica, impostando un lavoro che permetta di risalire dall'evento locale a un contesto più generale, mentre nel secondo si dovrà maggiormente insistere sulla dimensione esperienziale del luogo come contenitore di memoria. Va da sé che riuscire a mantenere un nesso tra i due aspetti non potrà che rafforzare l'apprendimento, agendo potentemente sulla motivazione” (Bernardi, 2006: 196).

diversità culturale. Da questo punto di vista, le civiltà dell'antica Grecia e dell'antica Roma, verso cui l'odierna cultura occidentale (nelle sue diverse declinazioni nazionali e regionali) è fortemente debitrice, offrono numerosi spunti di riflessione e approfondimento. Per ragioni di tempo, dettate dalle scadenze imposte al presente lavoro e dal fatto che gli allievi ed io affronteremo la civiltà romana solo tra alcune settimane, quando il presente scritto sarà già stato consegnato, in questa sede mi limiterò a dare conto dell'attività proposta a questo scopo in relazione alla civiltà dell'antica Grecia, attività che ho scelto di incentrare su un raffronto tra democrazia ateniese e democrazia svizzera<sup>18</sup>.

Pensando all'antica Grecia, la storia, la filosofia o il teatro non sono che gli esempi forse più lampanti di quanto la nostra cultura sia permeata dalla sua eredità. Nell'ambito più strettamente intellettuale o artistico, ma non solo, si moltiplicano gli appigli attraverso cui mostrare agli allievi l'influenza degli antichi Greci sulla nostra società, tanto che l'idea di utilizzare il concetto di democrazia per perseguire questo stesso obiettivo potrebbe sollevare legittime obiezioni. È però il fattore identitario a spiegare questa scelta. Partendo dalla constatazione di come la democrazia sia uno dei valori forti nell'identità nazionale della Svizzera contemporanea, che offre allo studio di questo specifico regime politico un caso di notevole interesse, mi è parso particolarmente stimolante proporre agli allievi un confronto fra la democrazia ateniese e l'attuale sistema di governo elvetico, quale spunto per approfondire i legami tra cultura occidentale (e svizzera) e civiltà greca.

Oltre ad avvicinare precocemente gli allievi a un tema che verrà poi ripreso in terza media, anno in cui è previsto un importante approfondimento di educazione civica, l'attività proposta sul tema della democrazia degli antichi Greci e degli Svizzeri moderni, ci ha così permesso di avviarcì al tratto conclusivo dell'itinerario sul patrimonio culturale. In questa fase, gli allievi sono stati incoraggiati a riflettere, attraverso il confronto con gli antichi Greci prima, e con i Romani poi, sui forti legami che uniscono le diverse culture a discapito della distanza geografica e temporale che apparentemente le allontana.

### **3.5. Un primo bilancio possibile: le reazioni degli allievi**

Prima di richiamare nella conclusione gli elementi che permettono di formulare un abbozzo di risposta agli interrogativi di ricerca da cui è scaturito il presente lavoro, mi sembra indispensabile dare spazio alle reazioni degli allievi di fronte all'introduzione del patrimonio culturale come uno dei principali fili conduttori attorno ai quali si è snodato l'anno scolastico ancora in corso.

---

<sup>18</sup> Anche in questo caso, sono reperibili in allegato piano-lezione e materiali didattici impiegati (cfr. allegato 4).

A questo proposito, procedendo con ordine, mi pare utile rilevare innanzitutto l'interesse suscitato negli allievi dalla prima tappa del percorso (la ricostruzione della biografia di uno dei minatori coinvolti negli scavi paleontologici sul Monte San Giorgio). Il positivo riscontro ottenuto, sia sul piano della partecipazione sia su quello dell'efficacia didattica, fornisce una prima dimostrazione della validità dell'inserimento di elementi del patrimonio locale in questa prima attività, destinata in primo luogo a spingere gli allievi a cimentarsi con la metodologia degli studi storici. I buoni frutti di questa prima attività sono comprovati dai testi che gli allievi hanno elaborato, svolgendo l'esercizio inserito in coda alla lezione. Quest'ultimo chiedeva loro di stendere un breve testo biografico sulla base degli elementi emersi dallo studio delle fonti esaminate durante la lezione. Gli scritti prodotti dagli allievi in questa prima occasione dimostrano curiosità e interesse verso la vita di Giuseppe Buzzi (o verso alcuni aspetti più puntuali della lezione, come la tecnica di produzione del saurolo, cui ad esempio Noemi<sup>19</sup> dedica buona parte del proprio elaborato). Alcuni casi (come quello di Andrea, di cui è pure disponibile il testo in allegato) dimostrano anche una buona comprensione della necessità di documentare la propria ricostruzione attraverso il rinvio ai documenti consultati (scrupolo che Andrea ha risolto indicando il numero della pagina delle schede da cui traeva le diverse informazioni). Va detto che il gradimento registrato in questa fase è stato quasi certamente alimentato dalla prospettiva di recarsi di lì a poco sul luogo in cui era ambientata l'attività, il Monte San Giorgio. Ciò conferma quanto le uscite sul territorio, ingrediente fondamentale dell'educazione al patrimonio, abbiano un forte potenziale formativo. Come ho potuto constatare in prima persona, quest'ultimo può essere pienamente messo in valore solo se l'escursione è preceduta e seguita da opportune attività svolte in aula, oltre che se il suo programma dà uno spazio equilibrato agli oggetti del patrimonio culturale. Da questo punto di vista, non sono completamente soddisfatta dall'impostazione della gita. Seppure comprenda la scelta dei docenti di classe che hanno consapevolmente evitato di "caricare" l'uscita di contenuti culturali per potersi concentrare piuttosto sulla conoscenza reciproca e gli aspetti relazionali, da un punto di vista dell'efficacia didattica di questa prima fase del percorso sarebbe stato con ogni probabilità molto più pagante riservare uno spazio maggiore all'approfondimento di alcuni degli elementi visti in classe<sup>20</sup>. Ripromettendomi di fare tesoro di questa esperienza per il futuro, ho, d'altro canto, potuto constatare come l'entusiasmo che diversi allievi hanno palesato durante la gita è almeno in parte attribuibile al fatto di aver svolto un'attività preparatoria che stimolasse l'interesse verso gli

<sup>19</sup> Nell'allegato 5 sono disponibili alcune tracce significative raccolte in relazione a questa tappa, come a quelle successive, fra cui anche il testo di Noemi.

<sup>20</sup> È doveroso precisare che la responsabilità di questa mancanza è soprattutto mia, dato che non ho avuto la prontezza di proporre per tempo ai docenti di classe delle mie prime di introdurre nella gita uno spazio più strutturato e chiaro per i contenuti che mi interessavano sul piano didattico.

elementi del paesaggio incontrati lungo il percorso. L'ingenua speranza espressa da diversi di loro durante la gita di poter ritrovare dei fossili, al di là delle scarse probabilità di realizzarsi, dà prova dell'effetto motivante che la lezione preparatoria ha avuto su almeno una parte degli allievi. Tale deduzione è ulteriormente corroborata dal fatto che alcuni hanno spontaneamente identificato la ciminiera della Fabbrica dello Spinirolo e che altri, passeggiando per le vie di Meride al rientro, hanno riconosciuto il nome di Bernhard Peyer, cui è dedicata una delle vie del paese. Hanno così dimostrato di fare collegamenti tra gli elementi del territorio incontrati e quanto visto in aula. La gita ha quindi probabilmente fatto da catalizzatore dell'interesse che in ogni caso suscita la storia locale, con i suoi riferimenti alla « biografia dello spazio di vita degli alunni » (Rabitti et al., 2008, p. 25), di cui il patrimonio è parte essenziale. La speranza è che questo favorisca di rimando un'acquisizione durevole di quanto appreso dentro e fuori dall'aula.

Ulteriore conferma di questo effetto stimolante del patrimonio culturale locale è offerta, nell'ambito della seconda tappa dell'itinerario, dall'impegno e dalla qualità attestati nei lavori di ricerca personale svolti dagli alunni come appendice di questa seconda attività. Sollecitati a reperire ulteriori esempi di scempi commessi ai danni del patrimonio culturale locale, oltre a quello presentato in classe, diversi di loro mi hanno sorpreso in positivo, svolgendo ricerche che in molti casi sono andate decisamente oltre le mie aspettative. Se in generale molti degli allievi si sono appassionati al tema, compiendo spontaneamente ricerche e producendo elaborati che andavano ben oltre la consegna data loro, mi ha colpito in particolare il testo di Matteo, che intervistando la nonna ha svolto un'indagine decisamente accurata, che denota una motivazione, di cui non aveva in precedenza dato prova in aula<sup>21</sup>. A questo livello – forse in ragione di un personale pessimismo motivato dal disinteresse con cui altre parti della società guardano al patrimonio culturale, oltre che per la complessità della tematica – mi ha colpito la reattività di almeno alcuni degli allievi di fronte ad attività che stimolino il loro senso civico e la loro predisposizione a sviluppare, se adeguatamente coltivata, una personale sensibilità verso il patrimonio culturale e verso la necessità di assumere nei suoi confronti un atteggiamento attivo e responsabile.

Venendo, infine, alla verifica sommativa proposta in coda alla terza tappa, ho voluto sondare con questo strumento, da un lato, quanto fosse rimasto dell'itinerario, ritornando in particolare sulla definizione di patrimonio culturale, e dall'altro, se gli allievi avessero compreso i legami che uniscono sul piano culturale la Svizzera contemporanea all'antica Grecia. Come gli estratti riproposti in allegato dimostrano, sul primo punto sono relativamente soddisfatta dei risultati conseguiti: una buona parte degli allievi ha colto chiaramente la chiave di lettura identitaria

---

<sup>21</sup> Anche in questo caso sono reperibili nell'allegato 5 alcuni esempi significativi.

proposta per definire il patrimonio culturale. Cito ad esempio la risposta che ha dato Diego alla domanda che gli chiedeva di definire cosa fosse il patrimonio culturale:

Un patrimonio cultura è un ricordo, qualcosa che ha lasciato il segno nel nostro passato. Ogni volta che si perde un patrimonio culturale che ci riguarda è come se perdessimo un po' della nostra storia<sup>22</sup>.

Va però aggiunto, che diversi altri hanno dato l'impressione di confondere documenti storici e patrimonio culturale: se considerate le analogie volutamente stabilite fra questi due aspetti, le loro risposte non sorprendono, ritengo che sia comunque opportuno tornare in classe su quanto li distingue. Sul secondo punto, diversi allievi hanno colto facilmente i legami tra antica Grecia e Svizzera moderna, individuando nel comune regime democratico un forte elemento di somiglianza. L'estensione del confronto all'antica Roma dovrebbe permetterci, allargando il discorso, di arricchire e consolidare la comprensione del debito culturale che la nostra cultura ha verso le civiltà che ci hanno preceduto.

In conclusione, mi sembra quindi di aver trovato conferma di quanto già affermato nella ricca letteratura sull'educazione al patrimonio culturale: l'inserimento dei suoi elementi, e in particolare di quelli locali con cui gli allievi hanno più stretti legami emotivi ed affettivi in ragione della loro prossimità, ha certamente giovato all'insegnamento-apprendimento della disciplina che insegno, innanzitutto in considerazione del coinvolgimento emotivo che ha suscitato negli allievi, coinvolgimento che ha con ogni probabilità agevolato il processo cognitivo di apprendimento.

---

<sup>22</sup> Anche in questo caso sono disponibili ulteriori esempi nell'allegato 5.

## Conclusione

Non sono certa che l'itinerario e le attività qui illustrati soddisfino appieno tutti i requisiti teorici e metodologici di un approccio fedelmente orientato all'educazione al patrimonio. Solo nel corso dei primi mesi dell'attuale anno scolastico ho maturato l'idea di incentrare la ricerca connessa al lavoro di diploma sulla progettazione e lo svolgimento di un percorso di educazione al patrimonio, più che su un'operazione di mappatura delle risorse didattiche disponibili in quest'ambito. Questo lieve ritardo, connesso alla mia inesperienza in fatto di insegnamento e di abitudini e meccanismi che regolano l'ambito scolastico ticinese (e in particolare la scuola media), ha determinato, ad esempio, la mia scarsa prontezza nel dare alla gita di inizio anno un carattere e degli spazi culturali più marcati. Si è trattato inoltre di sperimentare in prima battuta come integrare un'attenzione privilegiata al patrimonio culturale nel "normale" svolgimento della programmazione di prima media, con cui peraltro non avevo avuto modo di cimentarmi in precedenza, non avendo mai lavorato prima con allievi di questa età.

A discapito dei forti limiti di questo lavoro di ricerca, di cui ho appena menzionato solo gli elementi più evidenti, in riferimento alle domande di ricerca esplicitate nel secondo capitolo nel contesto dell'esposizione del quadro metodologico, mi pare di poter senz'altro confermare la validità, già sottolineata dagli autori che si sono occupati del tema, di un approccio all'insegnamento della storia improntato all'educazione al patrimonio. Gli elementi del patrimonio culturale locale diventano delle porte di accesso particolarmente efficaci agli argomenti del programma di studio, la cui trattazione risulta, con tutta evidenza, agevolata. Oltre che sul piano dei contenuti, intesi come conoscenze o saperi irrinunciabili dell'insegnamento, il patrimonio culturale ha dimostrato di essere un buon catalizzatore anche sul piano delle abilità (saper fare) e, soprattutto, degli atteggiamenti (saper essere). Dal punto di vista delle capacità che ci si propone di promuovere, l'educazione al patrimonio dà risultati simili a quelli della didattica laboratoriale, di cui – come detto – condivide l'approccio metodologico. Sul piano, invece, delle attitudini, sono soddisfatta della scelta di privilegiare nella definizione e nell'utilizzo del patrimonio culturale una chiave di lettura identitaria, anche se sono consapevole della difficoltà di confrontarsi con concetti tanto astratti e complessi per ragazzi di 11-12 anni di età.

In riferimento all'approccio per competenze, pur senza avere alcuna ambizione di fornire indicazioni generalizzabili in quest'ambito, spero di essere riuscita a suggerire in modo convincente che vi siano margini per guardare all'educazione al patrimonio come a una delle possibili piste per dare maggiore concretezza alle indicazioni del *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* nell'ambito dell'area delle scienze umane e sociali – scienze naturali, ma non solo.

A titolo di chiusura, su un piano più personale, al di là dei rimpianti e dei correttivi che necessariamente dovrò apportare alle proposte fatte quest'anno e a quelle che spero di elaborare per estendere l'itinerario ideato agli altri anni di scuola media, anni in cui per effetto della maturazione cognitiva degli allievi, la chiave di lettura identitaria dovrebbe potersi sviluppare meglio, sono contenta dell'esperienza fatta. I buoni risultati ottenuti sul piano del processo di insegnamento-apprendimento della storia, sia in termini di motivazione allo studio sia in quelli di efficacia didattica, mi stimolano a proseguire il cammino intrapreso quest'anno, anche in ragione del piacere che in prima persona ricavo da una migliore conoscenza del territorio in cui opero, conoscenza indispensabile per poter assumere un ruolo di guida autorevole nei confronti degli allievi che mi sono affidati. Da questo punto di vista, uno degli aspetti su cui sono consapevole di avere ampi margini di crescita professionale si gioca sul terreno della collaborazione con le istituzioni culturali attive sul territorio. Questa resta, in ogni caso, musica del futuro.



## Bibliografia

- Arcomano, V. (2010). Il valore educativo del patrimonio culturale nell'educazione della persona umana, *Cquia rivista*, I, pp. 1-13.
- AA. VV. (2002-2014). *Dizionario storico della Svizzera*. Locarno: Dadò (specialmente le voci: "Democrazia", di Andreas Suter e Georg Kreis, e "Landsgemeinde", di Hans Stadler).
- Bernardi, P. (a cura di). (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Bernasconi, M., Bollini, D., Fornara, L., Genasci, P., Talarico, R. & Tavarini, G. (2013-2014). *La Svizzera nella storia*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola.
- Bianconi, P. (1982). *Il Ticino: ieri e oggi*. Locarno: Dadò.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: F. Angeli.
- Brunelli, M., & Patrizi, E. (2011). School museums as tools to develop the social and civic competencies. *History of Education & Children's Literature*, VI (2), pp. 507-524.
- Brunelli, M. (2013). Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia, tra *heritage interpretation* e *public archeology*. *Il capitale culturale – Studies on the Value of Cultural Heritage*, VII, pp. 11-32. [rivista online]
- Brunelli, M. (2014). *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*. Macerata: Eum.
- Caminecci, V. (a cura di). (2014). *Le opere e i giorni. Lavoro, produzione e commercio tra passato e presente. Atti e contributi del corso di formazione per docenti. Progetto scuola museo 2012-2013*. Agrigento: Soprintendenza per i beni culturali e ambientali.
- Canfora, L. (2004). *Democrazia. Storia di un'ideologia*. Roma-Bari, Laterza.
- Cattaneo, M. e Trifoni, J. (2011). *I tesori dell'umanità. Il patrimonio mondiale dell'UNESCO*. Vercelli: White Star.

Ceschi, R. (2011). Le radici di una democrazia alpina. In: *L'importanza di essere Svizzera*. Roma, Gruppo editoriale (Quaderno speciale di *Limes. Rivista italiana di geopolitica*, Anno 3, n.3).

Consiglio d'Europa, Commissione dei Ministri (1998). *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 Meeting of the Ministers' Deputies).

Copeland, T. (2006). *European democratic citizenship, Heritage education and Identity*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.

De Socio, P., & Piva, C. (2008). *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*. Roma: Carocci Faber.

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

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport – Divisione della scuola (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport – Ufficio dell'insegnamento medio (2004). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: Repubblica e Cantone Ticino.

Fazioli, M. e Orio, G. (a cura di). (1991). *Manifesti sul Ticino*. Locarno: Dadò.

Felber, M. (a cura di). (2006). *Il Monte San Giorgio: dai fossili alla lavorazione artistica della pietra. Una storia di 300 milioni di anni*. Bellinzona : Casagrande.

Felisatti, E. , & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca : competenze, modelli e strumenti*. Lecce : Pensa Multimedia.

Finley, Moses I (2010, edizione originale 1972). *La democrazia degli antichi e dei moderni*. Roma-Bari, Laterza.

Fusi, G. (a cura di). (2006). *Il Quarto Stato. Percorso didattico*. Volpedo: Associazione Pelizza da Volpedo Onlus.

Galli, O. (2015): *Orio Galli: 50 anni di / years of graphic design*. Losone: Tipografia Poncioni.

- Gamboni, T. (2003). *La laguna di pietra: storie del Monte San Giorgio*. Comano: Radio televisione della Svizzera italiana; Caslano: Media Project. (Videoregistrazione)
- Girardet, Hilda (2001). *Insegnare storia. Risorse e contesti per i primi apprendimenti*. Milano: RCS Libri.
- González Monfort, N., & Pagès i Blanch, J. (2005). *Quelques propositions pour améliorer l'utilisation didactique du patrimoine culturel dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire*. Disponibile solo online all'indirizzo: [http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/2005\\_pastrimonivalor\\_lyon\\_gonzalez-pages.pdf](http://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/2005_pastrimonivalor_lyon_gonzalez-pages.pdf).
- Kreis, G. (1999). *La Svizzera, storia di un successo? Dal Settecento ai giorni nostri*. Locarno, Dadò.
- Luc, J.-N. (1978). *L'Histoire par l'étude du milieu*. Parigi: ESF.
- Nora, P. (sld.). (1984). *Lieux de mémoire*. Parigi: Gallimard.
- Nora, P. (1987). Patrimoine et mémoire. In Antoine, G. (éd.), *Patrimoine et formation. Patrimoine et société contemporaine. Actes des colloques de la Direction du Patrimoine*. Parigi: La Villette-Ministère de la Culture.
- Nora, P. (sld.). (1997). *Science et conscience du patrimoine*. Parigi: Fayard.
- Mattozzi, I. (2001). Verso una didattica "dai" beni culturali: la definizione del campo della didattica dei beni culturali, in Costantino, M. (a cura di). *Mnemosyne a scuola. Per una didattica dai beni culturali*. Milano: Franco Angeli
- Rabitti, M. T. (a cura di). (2009). *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche*. Milano: Franco Angeli.
- Rabitti, M. T. & Santini C. (2008). *Il museo nel curriculum di storia*. Milano: Franco Angeli.
- Ragni, P. (2006), *Una Pedagogia del Patrimonio in Italia. Storia e teoria di un problema* (Tesi di dottorato in Scienze Psicologiche e Pedagogiche, Università degli Studi di Napoli).
- Settis, S. (luglio 2014). Anche i musei muoiono. *Il Giornale dell'Arte*, numero 344. Disponibile in: <http://www.ilgiornaledellarte.com/articoli/2014/7/120601.html> (consultato il 6.12.2015).

Settis, S. (ottobre 2012). Perché gli italiani sono diventati nemici dell'arte. *Il Giornale dell'Arte*, numero 324. Disponibile in: <http://www.ilgiornaledellarte.com/articoli/2012/10/114543.html> (consultato il 6.12.2015).

Settis, S. (2012). *Paesaggio Costituzione cemento: la battaglia per l'ambiente contro il degrado civile*. Torino: Einaudi.

Società ticinese per l'arte e la natura (1949-). *Il Paese* [bollettino bimestrale della Società ticinese per la conservazione delle bellezze naturali ed artistiche, poi Società ticinese per l'arte e la natura]. Bellinzona: STAN (consultati in particolare i numeri dal 2012).

Sorcinelli, P. (2009). *Viaggio nella storia sociale*. Milano: Bruno Mondadori.

Sorzio, P. (2002). *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*. Padova: CLEUP.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Van Lakerveld, J. & Gussen, I. (ed.). (2011). *Aqueduct. Acquisire competenze chiave attraverso l'educazione al patrimonio culturale*. Bilzen: Lies kerkhofs. Scaricabile alla [http://the-aqueduct.eu/download/Aqueduct-Manual\\_IT.pdf](http://the-aqueduct.eu/download/Aqueduct-Manual_IT.pdf).

**Allegati: cfr. fascicolo separato**



Questa pubblicazione, L'uso del patrimonio culturale nell'insegnamento della storia. Una sperimentazione pratica nella scuola media, scritta da Francesca Mariani Arcobello, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.