



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento dei Beni Culturali: archeologia, storia dell'arte, del cinema e della musica

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN:
STORIA, CRITICA E CONSERVAZIONE DEI BENI CULTURALI
CICLO XXXIV

La percezione del patrimonio culturale presso le comunità locali

Tesi redatta con il contributo finanziario della Fondazione Cariparo

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Federica Toniolo

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Alexandra Chavarría Arnau

Dottoranda: Sonia Schivo

Indice

Capitolo 1. Introduzione	p. 9
1.1. Oggetto e obiettivi della ricerca	p. 9
1.2. Il processo della ricerca	p. 11
1.3. Il coinvolgimento delle comunità nella ricerca archeologica	p. 15
1.4. La crisi della rilevanza sociale dell'archeologia	p. 17
1.5. Progetti di archeologia pubblica e comunità locali	p. 20
1.6. L'importanza di un approccio sociologico nell'archeologia pubblica	p. 22
1.7. Contesto di ricerca universitaria in cui si sviluppa il lavoro	p. 26
1.8. Struttura della tesi	p. 31
Capitolo 2. Storia degli studi sulla rilevazione dell'interesse e della percezione pubblica dell'archeologia	p. 33
2.1. L'archeologia si interessa del pubblico	p. 33
2.2. Studi sulla percezione pubblica dell'archeologia in Europa	p. 36
2.2.1. <i>Grecia</i>	p. 36
2.2.2. <i>Turchia</i>	p. 37
2.2.3. <i>Spagna</i>	p. 38
2.2.4. <i>Italia</i>	p. 43
2.2.5. <i>Francia</i>	p. 48
2.2.6. <i>Paesi Bassi</i>	p. 50
2.2.7. <i>Polonia</i>	p. 51
2.2.8. <i>Regno Unito</i>	p. 54
2.3. Studi sulla percezione in Canada e Stati Uniti	p. 57
2.4. Studi sulla percezione in Australia	p. 59
2.5. Studi sulla percezione in relazione a siti del Patrimonio Mondiale Unesco	p. 60
2.6. Considerazioni finali al capitolo	p. 62
Capitolo 3. Il patrimonio culturale locale e i valori ad esso attribuiti	p. 66
3.1. Premessa	p. 67
3.2. I valori del patrimonio culturale	p. 68
3.2.1. <i>Il valore culturale</i>	p. 73
3.2.2. <i>Il valore economico</i>	p. 75
3.3. Il valore nelle carte internazionali	p. 82
3.4. I valori nella pratica di identificazione e conservazione del patrimonio culturale	p. 88
3.5. Il valore nella gestione del patrimonio culturale	p. 92
3.6. Le critiche alla teoria del valore	p. 97
Capitolo 4. Le comunità campione	p. 99
4.1. L'individuazione degli stakeholders	p. 102
4.2. Analisi delle comunità	p. 104
4.2.1. <i>Il comune di Padova</i>	p. 107
4.2.3. <i>Il comune di Brembate</i>	p. 109
4.2.4. <i>Il comune di Brentonico</i>	p. 112
4.3. Descrizione dei campioni oggetto dell'analisi quantitativa: Brembate e Brentonico	p. 117
4.3.1. <i>Brembate</i>	p. 119
4.3.2. <i>Brentonico</i>	p. 121

Capitolo 5. Il metodo applicato alla rilevazione dell'interesse e della percezione	p. 124
5.1. La formulazione del questionario: la rilevazione dell'interesse (domanda 8)	p. 129
5.2. La formulazione del questionario: la rilevazione dell'interesse (domande 9-10)	p. 134
5.3. Le domande a risposta aperta e la classificazione dei dati (domande 1 - 2 - 7)	p. 134
5.4. La percezione della parola "archeologia": classificazione dei dati (domanda 5)	p. 136
5.5. La conoscenza dell'archeologia (domanda 6)	p. 138
5.6. Note sull'aggregazione dei dati	p. 138
Capitolo 6. Risultati dell'indagine quantitativa sulla rilevazione della percezione del patrimonio locale e dell'interesse verso l'archeologia	p. 140
6.1. Brembate	p. 140
6.1.1. <i>Risultati: l'interesse verso l'archeologia (domande 8 - 9 - 10)</i>	p. 140
6.1.2. <i>Risultati: la percezione della parola "archeologia" (domanda 5)</i>	p. 150
6.1.3. <i>Risultati: il patrimonio culturale locale percepito (domande 1- 2 -7)</i>	p. 151
6.1.4. <i>Risultati: la conoscenza dell'archeologia (domanda 6)</i>	p. 153
6.2. Brentonico:	p. 153
6.2.1. <i>Risultati: l'interesse verso l'archeologia (domande 8 - 9 - 10)</i>	p. 153
6.2.2. <i>Risultati: la percezione della parola "archeologia" (domanda 5)</i>	p. 164
6.2.3. <i>Risultati: il patrimonio culturale locale percepito (domande 1- 2 -7)</i>	p. 165
6.2.4. <i>Risultati: la conoscenza dell'archeologia (domanda 6)</i>	p. 167
Capitolo 7. Il valore culturale attribuito al patrimonio culturale locale: una proposta metodologica per la sua rilevazione	p. 168
7.1. Brentonico: la domanda numero 12 e i valori attribuiti al patrimonio culturale locale	p. 172
7.2. Risultati	p. 173
7.2.1. <i>Risultati: Brembate e il Santuario di San Vittore (domanda 4)</i>	p. 174
7.2.2. <i>Risultati: Brentonico e la Chiesa dei SS. Pietro e Paolo (domanda 4)</i>	p. 183
7.2.3. <i>Risultati: la domanda n. 12 e i valori attribuiti al patrimonio culturale locale</i>	p. 192
7.3. Considerazioni sul metodo e sui risultati	p. 198
Capitolo 8. La variabile scuola nella percezione dell'archeologia	p. 201
8.1. La scuola italiana e l'archeologia	p. 203
8.1.1. <i>Il curriculum di storia (e le discipline umanistiche) attraverso le normative della scuola italiana: dalla Legge Casati ai giorni nostri</i>	p. 212
8.1.2. <i>Dall'Italia preunitaria alla Grande Guerra</i>	p. 213
8.1.3. <i>Dalla riforma Gentile al secondo dopoguerra</i>	p. 220
8.1.4. <i>Dalla fine degli anni Cinquanta agli anni Ottanta</i>	p. 230
8.1.5. <i>L'autonomia scolastica degli anni Novanta: un grande passo in avanti</i>	p. 235
8.1.6. <i>L'offerta didattica nella normativa italiana più recente: 2003-2020</i>	p. 237
8.2. Le competenze per l'apprendimento permanente	p. 242
8.2.1. <i>Le life skills dell'OMS</i>	p. 242
8.2.2. <i>Le competenze chiave europee</i>	p. 244
8.2.3. <i>Le competenze chiave nella raccomandazione europea del 2006</i>	p. 244
8.2.4. <i>Le nuove competenze chiave nella raccomandazione europea del 2018</i>	p. 246
8.2.5. <i>Le competenze chiave del 2018 e il patrimonio culturale</i>	p. 247
8.3. I Piani dell'Offerta Formativa	p. 249
8.3.1. <i>Che cos'è il P.T.O.F.</i>	p. 250
8.3.2. <i>L'analisi del P.T.O.F. degli Istituti comprensivi di Padova</i>	p. 250

8.3.3. <i>La rilevazione dell'interesse verso il Patrimonio culturale in una scuola di Padova</i>	p. 255
8.3.4. <i>L'analisi del P.T.O.F. dell'Istituto comprensivo di Brembate</i>	p. 259
8.3.5. <i>L'analisi del P.T.O.F. dell'Istituto comprensivo di Brentonico</i>	p. 262
8.3.6. <i>Alcune riflessioni</i>	p. 266
Capitolo 9. Scuola e archeologia: idee e proposte	p. 268
9.1. Il metodo archeologico utile alla didattica della storia	p. 276
9.2. Proposte per l'inserimento dell'archeologia nel curriculum di Storia	p. 277
9.3. Le Unità di Apprendimento	p. 278
9.4. La cornice normativa e pedagogica delle Unità di Apprendimento	p. 279
9.5. Progettare una Unità di Apprendimento	p. 282
9.6. Proposte di Unità di Apprendimento inserite nel curriculum di storia	p. 282
9.6.1. <i>I fili conduttori che accompagnano le attività</i>	p. 283
9.6.2. <i>Contesto normativo delle attività proposte</i>	p. 284
9.6.3. <i>Elenco delle attività proposte</i>	p. 285
9.7. Schede delle proposte di UdA contestualizzate nei manuali di storia Zanichelli	p. 286
Capitolo 10. Conclusioni generali	p. 309
10.1. Riflessioni sul valore	p. 309
10.2. Comunità e percezione dell'archeologia e del patrimonio culturale	p. 314
10.3. Fruizione della cultura e classe sociale: scuola e patrimonio per una possibilità di cambiamento	p. 320
10.3.1. <i>Il patrimonio culturale e la sua importanza sociale</i>	p. 321
10.3.2. <i>La 'presa in carico del patrimonio'</i>	p. 324
Bibliografia	p. 327
Appendice	p. 380

The perception of cultural heritage in local communities

ABSTRACT

The preservation of cultural (and archaeological) heritage should result not only from the policies issued by the Government and local councils, but also from the degree of knowledge and values that the local population bestows on it. As Avrami, Mason, de la Torre (2000, p. 3) point out «it is self-evident that no society makes an effort to conserve what it does not value». Different values can be attributed to cultural heritage, depending on many variables.

Knowing how these values have originated (or were created) is fundamental to develop future strategies, as appropriate, to build knowledge and increase the cultural value attributed to heritage.

This research aims to identify a method to register the perception and the values attributed to local cultural heritage, through the application of principles and tools developed in social sciences. The method is tested in 'sample areas' located in north Italy, Brembate (province of Bergamo) and Brentonico (province of Trento), where the 'Medieval Archaeology group' of the University of Padova has been working for the past few years. A third sample area, the city of Padova, was chosen to investigate how the school influences the construction of public perception of archaeology.

The objectives of this research are:

Objective 1. To test quantitative and qualitative methods to register the values that the public attributes to local cultural heritage.

Objective 2. To understand what variables influence the perception of local cultural heritage.

Objective 3. To investigate the sources of archaeological knowledge for the interviewees.

Objective 4. To know if the public is interested in participating to cultural activities related to local cultural heritage, or otherwise.

Objective 5. To verify to what extent the school influences the construction of the public perception and interest towards archaeology.

The practical goals of this research are:

a) to contribute to build future research projects more relevant to local communities.

b) to give a steer towards a more sustainable allocation of cultural investment in local policies relevant to local communities.

c) to suggest practical proposals to increase the 'school effect', and improve public perception of archaeology and cultural heritage.

To reach the above mentioned objectives, this research uses a methodology which combines qualitative and quantitative analyses, with a sociological approach.

This method includes:

a) interviews to key stakeholders in the sample areas. This allowed a rough understanding of the social composition of local communities (cf. chapter 4) and a first identification of the cultural heritage to be used for the quantitative analysis. b) the design of specific questionnaires, filled by a sample of citizens in the selected areas (cf. chapters 5-7). The results of this analysis identified specific variables able to influence the construction of the perception of archaeology. Building on these results, the research included c) a qualitative-quantitative analysis of the educational offer in the schools of Brembate, Brentonico, and Padova (cf. chapter 8). The research includes also the results of the registration of the perception of cultural heritage after an educational activity carried out in a secondary school.

Capitolo 1.

Introduzione

1.1. Oggetto e obiettivi della ricerca

Nessuna società fa uno sforzo per conservare ciò che non apprezza: «value has always been the reason underlying heritage conservation. It is self-evident that no society makes an effort to conserve what it does not value» (Avrami, Mason, de la Torre 2000, p. 3). Infatti, è possibile affermare che il grado di conoscenza e il valore che la popolazione attribuisce ad un bene culturale¹ è determinante per la sua stessa conservazione. Il mantenimento e la tutela del patrimonio culturale, compreso quello archeologico, deve dipendere non solo dalle politiche di tutela dei governi, ma anche dal grado di conoscenza che la popolazione ha di esso. I valori attribuiti ad un bene del patrimonio culturale da parte di una persona, un gruppo o una comunità possono essere di diversi tipi e dipendere da numerose variabili². Come sostenuto dall'antropologa Lourdes Arizpe, per tutte le decisioni di conservazione e tutela è necessario tenere presente che ogni parte interessata in questo processo ha dei propri obiettivi e valori: lo Stato perseguirà i propri³, così come i

¹ In senso lato, in questo lavoro intendiamo il patrimonio culturale come l'eredità composta da artefatti fisici e attributi immateriali che in generale una società eredita dalle generazioni passate e intende proteggere per il futuro. Il patrimonio culturale include una parte di cultura materiale quindi tangibile (come edifici, monumenti, paesaggi, libri, opere d'arte, manufatti ecc.); una parte di cultura immateriale, quindi intangibile (tradizioni, lingua, conoscenze, saper fare, folklore, ecc.) e infine anche il paesaggio (esito di stratificazione nel corso della storia e caratterizzato da biodiversità). L'atto deliberato di mantenere il patrimonio culturale dal presente per il futuro è noto come protezione o conservazione. Tuttavia, non tutti i lasciti delle generazioni passate sono identificabili come patrimonio culturale da tutelare e conservare, quindi va da sé che il patrimonio culturale è il prodotto derivante da una selezione (cfr. cap. 3).

² Sono molti i modi con cui una persona entra in contatto con un bene culturale e di conseguenza come lo percepisce. La comprensione di questa percezione tramite la registrazione dei relativi valori attribuiti è una parte fondamentale della gestione di ogni tipologia di bene del patrimonio (ad esempio ICOMOS 2013; English Heritage 2008; Historic England 2015; Russell, Winkworth, 2010); cfr. cap. 3 in questa tesi.

³ In Italia la dichiarazione di interesse culturale è identificata nel riconoscimento dell'interesse artistico, storico, archeologico e antropologico così come dichiarato nel Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio (D.Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, ai sensi dell'art. 10 della Legge 6 luglio 2002, n.

professionisti della cultura, la popolazione locale e così via. Per comprendere quale possa essere la migliore strategia per preservare il patrimonio culturale, sarebbe necessario capire il pensiero di ognuno dei gruppi interessati rispetto al patrimonio culturale (Arizpe 2000, p. 37).

È inoltre fondamentale sapere come si siano creati/originati questi criteri di valutazione per poter, nel caso in cui fosse necessario, individuare strategie future che consentano di agire per incrementare la conoscenza dei beni del patrimonio e di conseguenza il *valore culturale* attribuito ad essi.

Questa tesi di dottorato si propone di individuare un sistema per registrare la percezione e i valori attribuiti al patrimonio culturale locale, applicando alcuni principi e strumenti provenienti dalle scienze sociali, in alcune aree campione: il Comune di Brembate e il Comune di Brentonico. Inoltre, per una terza area, costituita dalla città di Padova, si propone un'indagine specifica sulla scuola, intesa come variabile in grado di influenzare la costruzione della percezione pubblica dell'archeologia.

Gli **obiettivi** che si intende raggiungere con questa ricerca sono:

OBIETTIVO 1) testare metodi quantitativi e qualitativi per la registrazione del valore che il pubblico attribuisce al patrimonio culturale locale;

OBIETTIVO 2) comprendere quali possano essere le variabili che influiscono sulla percezione del patrimonio culturale locale;

OBIETTIVO 3) risalire a quali siano le fonti primarie degli intervistati per la conoscenza delle tematiche archeologiche;

OBIETTIVO 4) capire quale sia l'interesse del pubblico nella partecipazione ad attività partecipative e di valorizzazione del patrimonio culturale locale;

OBIETTIVO 5) verificare in che misura il percorso scolastico sia in grado di influenzare la costruzione della percezione pubblica e dell'interesse verso l'archeologia.

Le **ricadute** di questa ricerca sono:

a) consentire una migliore strutturazione di progetti di ricerca calati sui territori;

b) favorire l'allocazione di investimenti in politiche culturali locali che siano maggiormente sostenibili e in linea con l'interesse delle comunità;

137), si cfr. Benetti 2020 per una completa trattazione dell'argomento anche in rapporto con il pubblico.

c) fornire delle proposte per incrementare l'‘effetto scuola’ sul miglioramento della percezione verso l'archeologia e il patrimonio culturale.

1.2. Il processo della ricerca

Per raggiungere gli obiettivi sopra esposti si è reso necessario l'impiego di una metodologia capace di integrare analisi qualitative e quantitative mutate da un approccio sociologico.

Il metodo propone (fig. 1):

a) l'uso della tecnica dell'intervista effettuata ad alcuni stakeholders individuati nelle aree campione: questo ha permesso una prima conoscenza del tessuto sociale delle comunità (cfr. cap. 4) e ha contribuito a definire gli elementi del patrimonio culturale sui quali approfondire la ricerca tramite **b) la progettazione di appositi questionari**: sottoposti ad un campione (campionamento non probabilistico) di cittadini delle aree selezionate (cfr. capp. 5-7). I risultati di questa seconda fase della ricerca hanno evidenziato alcune variabili che potrebbero influenzare la percezione dell'archeologia, si è quindi proseguita la ricerca tramite **c) un'analisi quali-quantitativa dell'offerta didattica** negli istituti comprensivi dei comuni di Brembate, di Brentonico e di Padova (cap. 8). Per Padova si riportano inoltre i risultati della registrazione della percezione verso il patrimonio culturale a seguito di una attività didattica fatta in una scuola.

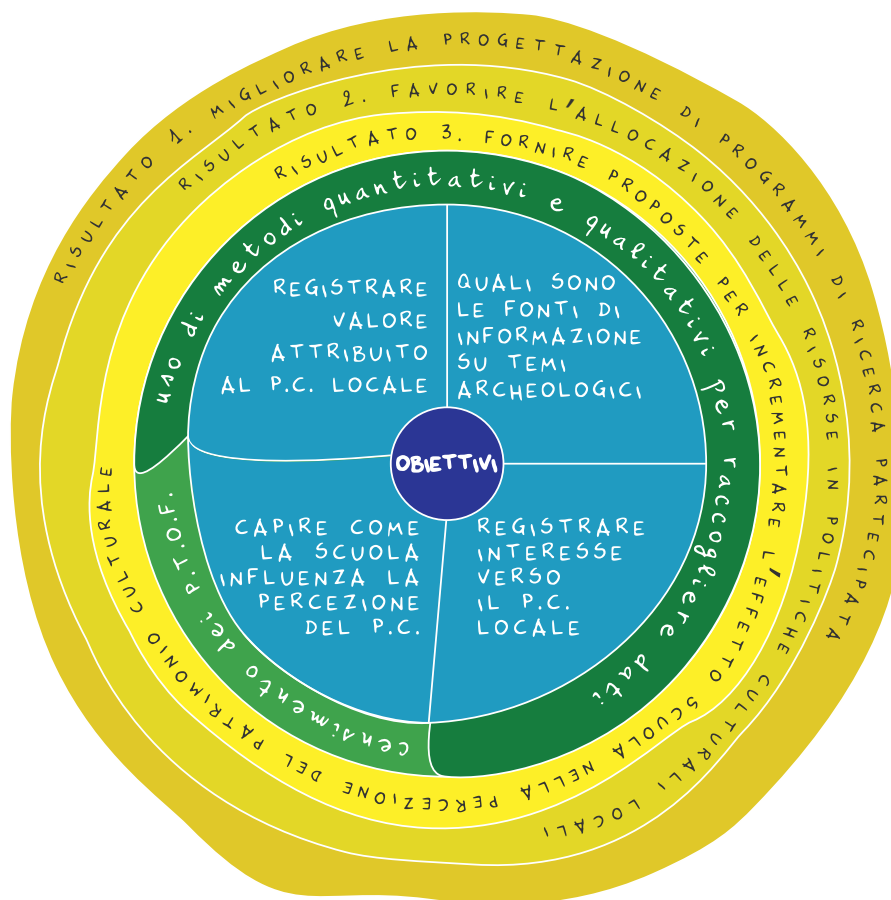


Figura 1. Rappresentazione del processo della ricerca: gli obiettivi (in azzurro), i metodi usati (in verde) e i risultati (in giallo). Elaborazione dell'autrice.

L'analisi qualitativa derivante dalle interviste effettuate ad alcuni informatori chiave delle comunità campione e i dati dell'indagine quantitativa sui campioni delle comunità, offrono una prospettiva più approfondita sulle relazioni intercorrenti tra i diversi *stakeholders* che prendono parte al processo di identificazione e tutela del patrimonio culturale. L'"auto-radiografia comunitaria del patrimonio" apporta un miglioramento nella comprensione e consapevolezza di quelli che sono i punti di forza delle comunità locali, prendendo in prestito i principi del modello *Asset-Based Community Development* (ABCD), un approccio sociologico incentrato sull'individuazione dei punti di forza esistenti nelle comunità, allo scopo di attuare un miglioramento economico e sociale che parte direttamente dall'auto-consapevolezza delle proprie risorse (Kretzmann, McKnight 1993; Healy 2006).

Questo tipo di approccio è fondamentale per comprendere in che modo il rapporto tra amministrazioni comunali, associazioni (per il territorio di Brembate) e particolari categorie economico-produttive (per il territorio di Brentonico) viene organizzato relativamente alle tematiche del patrimonio culturale del territorio che coinvolgono la comunità (cap. 4 e 10). Il questionario è composto da una serie di domande a risposta aperta e chiusa che mirano alla rilevazione nei soggetti intervistati della percezione generale e conoscenza verso l'archeologia e il patrimonio culturale locale; all'identificazione dei valori culturali percepiti verso dei beni specifici del patrimonio; alla registrazione del grado di interesse verso l'archeologia e infine alla valutazione della principale fonte per la sua conoscenza.

La parte del questionario che ha avuto come obiettivo la rilevazione dell'interesse verso l'archeologia (cfr. cap. 6) e del *valore culturale* attribuito ad alcuni beni del patrimonio delle comunità (cap. 7), è partita dall'ipotesi di ricerca che l'interesse della singola persona intervistata a partecipare ad attività che denotino un interesse verso l'archeologia e il patrimonio culturale dipendesse da alcuni *caratteri*, in particolare: età, grado di istruzione e anzianità di residenza nella comunità⁴.

In una terza parte della ricerca si è deciso di affiancare un'analisi dei percorsi scolastici: la scelta è basata sull'ipotesi che la scuola è una delle variabili che influenzano la percezione dell'archeologia (cap. 8), come dimostrano i risultati dei questionari (cfr. cap. 5-6).

Si è ben consapevoli che ci sono molti altri canali che potrebbero influire la percezione verso il patrimonio culturale, con cui ogni giorno tutti abbiamo a che fare: la televisione⁵, il cinema e non ultimi i *social networks* (Lazzari 2017) che favoriscono la creazione di comunità virtuali identificabili dalla condivisione di tematiche d'interesse comune⁶. Tutte queste variabili meriterebbero un approfondimento a sé stante per la loro complessità di interazione con il pubblico. Esse sono state solo in parte prese in considerazione nella

⁴ La dipendenza è stata testata su cinque caratteri totali: genere, età, livello di istruzione, professione e anzianità di residenza. La variabile età è stata poi classificata in tre generazioni creando un nuovo carattere *generazione* a tre livelli (cfr. cap. 5).

⁵ Alcune ricerche mostrano come la televisione possa essere un metodo più inclusivo dal punto di vista socio-demografico rispetto ai musei e facilitare l'apprendimento archeologico. Secondo Chiara Bonacchi e Colleghi, mantenere l'archeologia come presenza regolare nei programmi televisivi continua ad essere un fattore fondamentale poiché il panorama mediatico globale rimarrà invariato nel prossimo futuro (Bonacchi *et al.* 2012).

⁶ Ricerche dimostrano come, nonostante la diffusione dei nuovi media digitali sia in aumento, i media classici, come la televisione, siano ancora i metodi principali per il reperimento di informazioni di ambito archeologico da parte del più vasto pubblico (Bonacchi 2014, p. 396). Cfr. anche Martëns, Castillo 2014.

formulazione dei questionari. In particolare, in una domanda (la n. 6 del questionario, cfr. cap. 5 e appendice), viene chiesto ai soggetti di indicare quali siano le fonti da cui apprendono la propria conoscenza sulle tematiche dell'archeologia. Le risposte a questa domanda potranno essere utili come base di partenza per la costruzione di un'indagine futura più mirata all'analisi di altre concause oltre alla scuola.

Già alla fine degli anni Ottanta la scuola venne identificata come tra le variabili che sicuramente influenzano la percezione dell'archeologia da parte del pubblico (Stone 1986, p. 19) e come, per molte persone la scuola fosse uno dei principali ambiti della vita in cui vi è la possibilità di approfondire argomenti relativi al patrimonio e/o all'archeologia (Cracknell 1986, p. 1).

L'importanza dell'educazione nel contesto della partecipazione pubblica è stata evidenziata anche da Katsuyuki Okamura e Akira Matsuda (2001, pp. 5-7) i quali, a partire dalle considerazioni fatte da Nick Merriman e da Cornelius Holtorf (Merriman 2004; Holtorf 2007) elaborano quattro approcci teorici all'archeologia. Tra questi vi è *l'educational approach*; il *public relation approach*, il *critical approach* e il *multivocal approach*. L'approccio educativo, come quello 'alle relazioni pubbliche', prevede un orientamento dell'archeologia pubblica maggiormente pratico e strettamente connesso alla comunicazione diretta con il pubblico. Nel confronto con l'educazione scolastica, in tutti i suoi gradi, permetterebbe sicuramente di far conoscere alle giovani generazioni un'immagine dell'archeologia maggiormente utile e presente nel contesto sociale ed economico.

In anni più recenti, Chiara Bonacchi e Gabriel Moshenska (2015) hanno proposto una classificazione tipologica degli ambiti di interesse dell'archeologia pubblica. In questa categorizzazione, l'educazione all'archeologia viene inclusa con riguardo *all'apprendimento formale e informale dell'archeologia e del mondo antico nelle scuole, nei musei, online e nel mondo*.

Attraverso l'analisi della scuola, ci si propone quindi di comprendere se e in che proporzione essa contribuisce alla formazione della percezione pubblica dell'archeologia. La variabile della scuola verrà analizzata dettagliatamente a partire da: 1) Un *excursus* sui piani di studio dall'Italia preunitaria fino ai giorni nostri, utile a mettere in luce i passaggi che hanno portato alla sempre più accentuata perdita di importanza delle materie umanistiche nella società contemporanea, ma soprattutto illustrerà i passaggi che hanno condotto la scuola dai "programmi ministeriali" all'autonomia dei curricula formativi, passaggio essenziale per l'introduzione di tematiche archeologiche e del patrimonio

culturale nell'ambito dell'istruzione formale (cap. 8.1); 2) censimento delle attività didattiche presenti nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa degli istituti scolastici presenti nelle aree campione (cap. 8.3). Il piano dell'offerta formativa è redatto dal singolo istituto ed approvato dal collegio docente e consente di valutare gli interessi disciplinari verso cui il singolo istituto dirige la propria didattica al di fuori dei piani ministeriali nazionali⁷; 3) analisi dei manuali di storia adottati nelle scuole secondarie di primo grado degli Istituti comprensivi di Padova, al fine di verificare la presenza in essi di tematiche archeologiche (lavoro pubblicato in Schivo 2021).

1.3. Il coinvolgimento delle comunità nella ricerca archeologica

L'ambito di ricerca in cui si pone questo lavoro è definito in Italia come “**archeologia pubblica**”⁸, il cui obiettivo è indagare e migliorare il rapporto **tra archeologia e pubblico**⁹ sia analizzando quale possa essere il reale interesse delle persone verso il patrimonio culturale e quali valori vengano ad esso attribuiti, sia per capire come l'archeologia oggi possa contribuire attivamente ad un modello economico che includa una gestione sostenibile del patrimonio culturale. Per “gestire” un patrimonio, infatti, è necessario continuare ad operare delle scelte che influiscono sull'eredità di domani. Il processo di **valutazione** di un bene culturale dovrebbe includere una riflessione basata sulla

⁷ All'inizio della ricerca si intendeva analizzare i piani dell'offerta formativa in una prospettiva diacronica, prendendo cioè in considerazione gli ultimi 20 anni. La mancanza di archivi strutturati presso gli istituti scolastici non ha permesso il recupero dei piani didattici precedenti agli ultimi 5/8 anni. Il censimento a ritroso delle attività didattiche extra-scolastiche avrebbe permesso di valutare il cambiamento nel tempo della proposta formativa.

delle singole scuole dei territori analizzati nel corso degli ultimi 10 anni.

⁸ Per una trattazione completa sull'argomento in Italia si vedano da ultimi: Brogiolo, Chavarría Arnau 2020a; Volpe 2020; Chavarría Arnau 2019; Nuciotti, Bonacchi, Molducci 2019.

⁹ In generale si veda la declinazione di 'archeologia pubblica' in: Moshenska 2014; 2017c; Bonacchi, Moshenska 2015; Schadla-Hall 1999 (in part. p. 147). In Italia nel 2011 Vannini definisce l'archeologia pubblica come «l'area disciplinare che ricerca e, su base scientifica, promuove il rapporto che l'archeologia ha instaurato o può instaurare con la società civile. Il potenziale di innovazione del settore risiede nelle capacità di creare un tessuto connettivo forte tra ricerca archeologica e comunità (locali, regionali, nazionali)» (Vannini 2011, p. 139). Cfr. anche: Valenti 2017 (p. 314) in cui l'Autore riassume le diverse definizioni di archeologia pubblica; cfr. le definizioni in Nuciotti 2011, p. 139; Bonacchi 2014b, p. 20; Paterlini, Ripanti 2016 con le riflessioni su cosa *non* è archeologia pubblica.

registrazione dei valori attribuiti al patrimonio culturale e che dovrebbe essere il frutto di un diretto rapporto tra professionisti della cultura e comunità locali che *valutano* il bene.

La comunicazione delle ricerche alla società è l'elemento che ha maggiormente caratterizzato l'archeologia pubblica in Italia. L'urgenza di comunicare i risultati della ricerca, infatti, è diventata sempre più pressante negli ultimi anni, al fine di ottenere un maggiore sostegno pubblico sulle tematiche relative al patrimonio culturale che possa condurre sia ad effetti positivi sulla protezione, sia a vantaggi economici per le comunità (Chavarría Arnau 2019).

Allo stesso tempo è diventato chiaro che l'approccio che guida la ricerca e la valorizzazione del patrimonio culturale se svolto principalmente dall'alto verso il basso, non considera che le comunità locali hanno una percezione, conoscenza ed esperienza relazionate al proprio patrimonio culturale, e che ad esso attribuiscono dei valori.

Già dalla fine della Seconda Guerra Mondiale il ruolo del patrimonio culturale è stato oggetto di dibattito in ambito europeo (cfr. cap. 3) e recentemente la Dichiarazione di Namur della sesta Conferenza dei Ministri responsabili per i beni culturali (Council of Europe 2015), ha ribadito la centralità del patrimonio culturale come componente chiave dell'identità europea e ha sottolineato l'importanza dei diversi valori sociali attribuiti al patrimonio culturale. La dichiarazione si concentra sulla necessità di comprendere gli impatti economici e sociali del patrimonio culturale sulla comunità, compreso il suo contributo alla qualità della vita e alla prosperità (basato sull'espressione delle identità e della diversità culturale) e promuove la partecipazione pubblica alla *governance* del patrimonio (cfr. cap. 3).

Questa attenzione è stata rafforzata dalla strategia dell'Unione Europea per il patrimonio culturale per il XXI secolo (Council of Europe 2017) che estende l'approccio inclusivo al patrimonio culturale coinvolgendo le autorità pubbliche locali, regionali, nazionali ed europee e anche una vasta gamma di parti interessate, compresi i professionisti, il settore del volontariato e la società civile in generale (Olivier 2019, p. 24).

Diventa quindi sempre più fondamentale la partecipazione di ogni «individuo che ha diritto di prendere parte liberamente alla vita culturale della comunità, di godere delle arti e di partecipare al progresso scientifico ed ai suoi benefici», principi proposti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite del 1948, all'articolo 27.

La partecipazione del pubblico e il coinvolgimento delle comunità diventa importante se si tengono in considerazione le diverse espressioni che un bene del patrimonio culturale può assumere: Salvador Muñoz Viñas sostiene che il valore di un oggetto sottoposto a tutela,

non risiede in una proprietà intrinseca o una verità che è particolarmente accessibile a un piccolo gruppo di esperti ma, piuttosto, nei significati e nelle funzioni che ha per tutto il suo pubblico, poiché, secondo l'Autore, sono le persone che hanno a che fare con quell'oggetto del patrimonio a conoscere meglio quali significati l'oggetto possiede e come trasmetterà questi significati. Non sarebbe quindi eticamente corretto imporre un solo punto di vista perché qualcuno ha conoscenze relative – ad esempio – alla storia dell'arte, nella chimica organica o nelle tecniche di conservazione dei materiali (Muñoz Viñas 2004, pp. 201-202). Tali punti sono piuttosto diversi da quelli presenti nella Carta di Venezia del 1964, che si concentrava maggiormente sul valore storico dei monumenti e del patrimonio costruito, come valore in realtà meglio apprezzato dagli esperti accademici che non dalla società intera (Holtorf 2017, p. 511)¹⁰. Ulteriori punti di vista derivanti da appassionati di archeologia, storici locali delle comunità, mondo dello spettacolo o dei cosiddetti pseudo-archeologi, sono spesso condannati come minacciosi o semplicemente “non affidabili”. Tuttavia, cercare un dialogo con le comunità non implica una perdita delle conoscenze da parte degli esperti e sicuramente non mina le basi della scienza e della ricerca.

Atalay (2008) ha sostenuto che questo sforzo nell'impegnare il pubblico nella pratica del patrimonio, costituisce uno spostamento all'interno del campo delle scienze sociali e vede il passaggio dalla ricerca “su e per le comunità” alla ricerca “da e con le comunità”. Tuttavia, osserva anche che riconoscere questi concetti ed elaborarli teoricamente, è molto diverso dal metterli in pratica sul campo in un contesto di lavoro di archeologia delle comunità (Atalay 2010).

1.4. La crisi della rilevanza sociale dell'archeologia

La crisi che ha colpito nell'ultimo decennio l'economia mondiale ha sicuramente contribuito a modificare molti equilibri e certezze dati per acquisiti.

Infatti, lo stallo finanziario, peggiorato dall'ultimo anno e mezzo di incertezza globale dovuto alla pandemia, ha indirettamente causato la profonda crisi che le materie umanistiche - tra queste l'archeologia - stanno vivendo. Il calo di interesse generalizzato verso queste discipline, repute “secondarie” nel bagaglio da possedere per entrare nel

¹⁰ Per una panoramica sulle carte internazionali e sul valore attribuito dalle comunità al patrimonio culturale, si veda il capitolo 3.

mondo del lavoro, o non considerate fondamentali in un contesto in cui i bisogni di sicurezza e salute sono diventati primari, ha conseguentemente diminuito la capacità di accogliere la cultura umanistica nelle scelte politiche economiche e sociali (cfr. cap. 8).

In tutta Europa uno degli effetti diretti della crisi iniziata nel primo decennio del Duemila consiste in un deterioramento delle finanze pubbliche e un aumento del debito pubblico, che, in alcuni paesi particolarmente esposti a questo problema come Grecia e Italia, hanno costretto i governi a tagliare le spese per adeguarsi a budget di austerità (Aitchinson 2018, p. 3).

I primi tagli (ricordiamo anche le battute dal Ministero del Tesoro: 'con la cultura non si mangia!')¹¹ hanno riguardato proprio le spese legate ai settori più generalmente definiti 'culturali' come l'archeologia e le scienze umane più in generale¹².

In questo contesto economico l'archeologia commerciale è stata descritta come un *economic canary* (Schlanger 2010), interpretabile quindi come un settore estremamente vulnerabile e uno dei primi a mostrare e subire gli impatti della crisi economica (Aitchison 2010).

Gli effetti sono stati pesanti particolarmente in Grecia, con il perdurare della recessione fino al 2017 (Pagoulatos 2017) con un conseguente impatto negativo sul numero di dipendenti e sull'accessibilità del pubblico sia ai siti che ai musei archeologici (Howery 2013). In altri paesi (ad esempio Spagna e Irlanda), le società di archeologia commerciale, che dipendono dalla possibilità di nuovi investimenti, hanno gradualmente chiuso portando a disoccupazione molti archeologi (Eogan 2010; Parga-Dans 2010); in Polonia la qualità del lavoro archeologico è diminuita (Marciniak, Pawleta, 2010). Panorama del tutto simile anche in Italia dove le possibilità di lavorare nel settore archeologico sono diminuite in seguito alla crisi economica (Parello, Rizzo 2014). La crisi delle materie umanistiche ha colpito recentemente anche le Università del Regno Unito¹³ e la recente dichiarazione da parte del governo dell'intenzione di tagliare i finanziamenti all'archeologia e ad altre

¹¹ La frase è attribuita al professor Giulio Tremonti nel 2010 (quando era ministro dell'Economia e delle Finanze) e riferita al ministro dei Beni Culturali Sandro Bondi, il quale chiedeva maggiori investimenti. Si cfr. anche il libro uscito da questa 'polemica': Sgarbi, Tremonti 2017.

¹² Una visione globale del rapporto tra crisi economica e archeologia in Schlanger, Aitchison 2010.

¹³ Sono già in corso in singole Università tagli e chiusure a dipartimenti umanistici: si veda ad esempio il caso dell'università di Sheffield (Newton 2021), di Chester, annunciate negli ultimi mesi, e tagli più ampi ipotizzati anche al corso di Letteratura medievale dell'Università di Leicester (Lennox 2021). Cfr. anche Royal Historical Society 2021.

scienze sociali, umanistiche e artistiche in favore delle materie STEM, mostra un futuro non proprio favorevole per l'archeologia e le discipline umanistiche¹⁴.

In un simile contesto generale, il patrimonio culturale sembra essere diventato un "peso" che la società deve sobbarcarsi, nell'ottica del "conservare per le generazioni future", il cui compito è affidato alle autorità competenti che vengono così ad assumere un ruolo di grande responsabilità nei confronti sia delle generazioni future, ma soprattutto nei confronti delle comunità attuali che vengono escluse da queste scelte.

Una visione dell'archeologia in cui i professionisti e gli esperti hanno avuto un ruolo centrale (e a volte esclusivo) nel convalidare, conservare e studiare i resti del passato, ha portato l'archeologia a essere frequentemente percepita come elitaria ed esclusiva (Henson 2009, p. 119). Per consentire l'emergere di un concetto di patrimonio maggiormente democratico (cfr. Brogiolo, Chavarría Arnau 2020a), gli archeologi dovrebbero accettare il fatto di non poter regolare completamente il modo in cui i beni archeologici vengono interpretati o utilizzati dopo che i manufatti escono dalla sfera scientifica ed iniziano a far parte di un territorio e di una comunità che li prende in carico come patrimonio culturale. Alcune interpretazioni potrebbero essere in disaccordo con la visione scientifica dell'archeologia, ma potrebbero essere coerenti all'interno di un altro sistema concettuale, che ha posizioni epistemologiche e ontologiche diverse (questo risulta accettabile purché interpretazioni alternative non diventino strumenti a legittimare ideologie pericolose). Come afferma Atalay (2010), l'interdipendenza della conoscenza scientifica con altre forme di conoscenza dovrebbe essere parte degli studi sul patrimonio (come ad esempio un rapporto più diretto con le tradizioni e i saperi locali delle comunità con cui ci si rapporta). L'archeologia, in quanto produttore di conoscenze, potrebbe avere un impatto maggiore sulle interpretazioni che promuove e sulla società in generale, se la sua posizione come parte del più vasto gruppo degli studi sul patrimonio e dei processi del patrimonio fosse compresa e apprezzata.

Per rivendicare questo ruolo più efficiente, gli archeologi potrebbero ripensare allo scopo e alla portata dell'archeologia: Donald Henson propose che gli obiettivi dell'archeologia devano essere confermati nello studio degli oggetti del passato ai fini della ricerca

¹⁴ Indicativa è l'affermazione di Gavin Williamson, segretario all'istruzione, ha dichiarato al website della Conservative Home: «The record number of people taking up science and engineering demonstrates that many are already starting to pivot away from dead-end courses that leave young people with nothing but debt» (Griffiths 2021).

scientifico per la comprensione del comportamento umano passato, ma la ricerca deve necessariamente servire anche a comprendere il presente (Henson 2009, pp. 117, 133). La ricerca archeologica in ambito comunitario, deve considerare le peculiarità locali che devono fungere da perno sia per il settore turistico-culturale, fortemente messo in crisi dagli ultimi eventi mondiali (cfr. Brogiolo, Chavarría Arnau 2020b), sia per un'affermazione del ruolo sociale dell'archeologia sia a livello locale che a scala maggiore. Progetti a livello europeo come il NEARCH ad esempio, si sono rivelati fondamentali per dimostrare come esista una significativa aspettativa pubblica da parte dei cittadini europei relativamente al ruolo dell'archeologo nella gestione del patrimonio culturale¹⁵.

1.5. Progetti di archeologia pubblica e comunità locali

In Italia, sono da sottolineare diverse esperienze nel campo dell'archeologia pubblica (Nucciotti, Bonacchi 2012; De Falco *et al.* 2012) ma soprattutto alcuni progetti di ricerca strutturati, che mostrano una particolare attenzione al contesto sociale e del territorio in cui sono stati sviluppati, con risultati concreti in un'ottica di archeologia partecipata (De Felice 2020; Rapanà, Travaglia, Piffer 2020, Chavarría Aranau 2019; Brogiolo, Chavarría Arnau 2019; Pinna 2019a; 2019b; 2019c; 2018; Sanna Montanelli 2019; Zanini 2019a; 2019b; 2018; Monti, Megale 2019; Pagliantini 2019; Scalco, Salvadori 2019; Santoriello, Musmeci 2019; Di Cola, Ramundo 2019; Santoriello 2017; Brogiolo 2018; Baldassarre 2018; Spatafora 2018; c.s.; Parello 2018; c.s.; Sogliani 2018; Valenti 2017; 2016; Osti *et al.* 2017; Nizzo 2019a; 2019c; 2017; 2015; 2016b; 2016b; Ripanti 2017; Dal Maso, Ripanti 2015; Volpe 2016; Nucciotti *et al.* 2015; Bonacchi 2014; Vannini 2011). Per molti di questi progetti è possibile apprezzare le ricadute sul territorio e i risultati positivi¹⁶.

Sempre più diffuse e condivise sono oggi metodologie di studio che impiegano ricerche partecipative in situazioni specifiche e reali sul campo¹⁷. La ricerca partecipativa basata sulla comunità, in generale, in letteratura viene citata come *community archaeology* (nota anche come *Community-Based Participatory Research* (CBPR), oppure come

¹⁵ Cfr. anche Richards *et al.* 2017, pp. 14-15; Boom 2018.

¹⁶ Cfr. Volpe 2020; Vannini *et al.* 2014; Brogiolo 2012 per una disamina critica e descrittiva sui casi elencati.

¹⁷ Si veda Di Stefano 2015 e *Interpreting the Past* 2016 per una panoramica sulla partecipazione e sul rapporto tra archeologia e comunità con molteplici esempi a livello globale.

participatory action research (PAR) (Pyburn 2009) da intendersi come «a collaborative approach to research that equitably involves all partners in the research process and recognizes the unique strengths that each brings» (Green *et al.* 2003, p. 421)¹⁸.

Nel nostro Paese, questo tipo di approcci di “archeologia della comunità”, tramite la ricerca partecipata che coinvolge direttamente le comunità nel processo di ricerca al fine di aumentare la rilevanza e il peso sociale dell’archeologia anche “nelle menti dei contribuenti e dei cittadini” (Atalay 2010, p. 419) sono portati avanti dall’insegnamento di Archeologia Medievale dell’Università di Padova (Chavarría Arnau 2018; 2019a; 2019b).

Nonostante i virtuosi progetti citati a livello italiano, nella prassi comune spesso capita che gli interessi e i valori percepiti e attribuiti al patrimonio da parte del pubblico non siano tenuti in considerazione, né nella costruzione di progetti di ricerca universitari, né nel contesto di progettazione di politiche culturali territoriali. Come affermato da Fabio Pinna (2019) «le parole maggiormente usate per indicare una possibile condivisione del patrimonio archeologico con le comunità sono ancora ‘divulgazione’ e, più recentemente, ‘comunicazione’, ma la necessità di precisare e distinguere ciò che è ‘scientifico’ da quanto ha un taglio ‘divulgativo’, indica ancora una certa resistenza e talvolta un sospetto da parte delle istituzioni di fronte alle possibilità di un coinvolgimento più ampio» (Pinna 2019, p. 129).

Risulta quindi difficile giudicare fino a che punto la tendenza da parte del pubblico a perdere interesse verso le tematiche legate al patrimonio, sia dovuta alla mancanza di correlazione tra le reali esigenze e aspettative delle singole comunità locali riguardo al loro passato, all’archeologia e al patrimonio e i progetti di ricerca rivolti alle comunità stesse e costruiti in un’ottica di coinvolgimento attivo, in linea con gli obiettivi della Terza Missione Universitaria¹⁹.

Comprendere il livello di interesse generale verso il patrimonio culturale e più nel dettaglio verso l’archeologia di una specifica comunità, può risultare fondamentale per migliorare le attività sponsorizzate dalle politiche culturali dei territori e renderle maggiormente sostenibili (Pyburn 2009; Gould 2018; Atalay *et al.* 2014). Rimane ancora obiettivo primario

¹⁸ Per una riflessione sulla definizione e sulle metodologie della *community archaeology* si cfr. anche Moshenska, Dahnjal 2011; Tully 2007.

¹⁹ Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2018, ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca, Sezione 9, *Attività di terza missione, strategie, risorse ed impatto*, pp. 439-516: all’interno della terza missione si distinguono due macro-aree di attività, relative alla *valorizzazione della ricerca* e alla *produzione di beni pubblici di natura sociale, educativa e culturale*.

la necessità di “coinvolgere” il pubblico nella salvaguardia del proprio patrimonio archeologico e culturale sia in un’ottica di senso civico, ma soprattutto di un approccio più democratico al patrimonio, in cui la scelta nella gestione della risorsa culturale non intervenga esclusivamente dall’alto (da ultimo, per il concetto di “archeologia democratica e sociale” si veda il capitolo dedicato in Brogiolo, Chavarría Arnau 2020a).

1.6. L’importanza di un approccio sociologico nell’archeologia pubblica

Nelle prime decadi del XX secolo e dopo il boom di ricerche multidisciplinari che ponevano in rilievo il rapporto tra archeologia e scienze “pure”, questo nuovo interesse degli archeologi e dei professionisti dei beni culturali per il rapporto con le comunità, ha incoraggiato sia l’uso di strumenti metodologici propri delle scienze sociali, con l’aumento delle ricerche volte alla comprensione della “percezione” dell’archeologia da parte del pubblico, sia un incremento di approcci etno-antropologici (Edgeworth 2006, Castañeda, Matthews 2008, Castañeda 2009, Hamilakis, Anagnostopoulos 2009, Hollowell, Nicholas 2009, Hollowell, Mortensen 2009, Shankland 2012, Martín Civantos 2015; Barreiro, Criado-Boado 2015). Questi studi hanno contribuito a dimostrare la necessità, sia per i progetti di ricerca archeologica, sia per il settore del *management* del patrimonio, di integrare nei propri strumenti, una metodologia mutuata dalla ricerca sociale.

Le indagini sociali nelle comunità sono fondamentali per avviare processi partecipativi nell’ambito del patrimonio culturale (Castillo 2013; Castillo *et al.* 2015c; Castillo 2015a-b; 2016). In numerosi studi si mette in evidenza la mancanza di connessione tra le parti interessate (tra cui le istituzioni), i cittadini, i problemi relativi al discorso ufficiale sul patrimonio (cfr. cap. 3) e la necessità di considerare la multivocalità²⁰ nelle interpretazioni. Ecco perché è diventato fondamentale e necessario affiancare metodi sociologici per migliorare l’efficienza nella gestione del patrimonio e per una migliore partecipazione pubblica nei progetti di ricerca. In questo contesto la figura dell’archeologo/ricercatore verrebbe ad assumere un ruolo di mediatore tra la comunità, le associazioni e l’amministrazione locale (con la quale, va ricordato, deve essere sempre in contatto diretto) riuscendo così a ripristinare quella funzione fondamentale che dovrebbe avere

²⁰ Sul concetto di multivocalità e la sua importanza si cfr. Colwell Chanthaphonh *et al.* 2011; Richardson 2014; Hodder 2008, in part. pp. 196-212.

l'archeologo nel collaborare alla costruzione delle identità locali e validarne il ruolo nelle agende delle politiche locali²¹.

Come può oggi l'archeologia contribuire ad un nuovo modello economico che includa una gestione sostenibile del patrimonio? Ogni Stato europeo ha prodotto nel corso dei secoli, almeno a partire dall'Ottocento, una propria legislazione di riferimento e quindi propri criteri per decidere cosa possa rientrare nel concetto di "Cultural Heritage" e cosa ne sia invece escluso, e di come la popolazione possa contribuire alla scelta e alla gestione del proprio patrimonio²². A questo proposito l'idea di patrimonio è stata utilizzata nel XIX secolo come veicolo fondante dell'identità nazionale di molti paesi, idea che ancora oggi cerca di sopravvivere con la creazione di un'"identità europea" utilizzando il patrimonio culturale europeo come perno attorno a cui costruire uno spazio identitario su vasta scala²³. Tuttavia, va sempre tenuto presente che il tema dell'identità è molto complesso e l'idea di inserire tra i compiti dell'archeologia un contributo all'affermazione identitaria di una comunità, deve fare il conto con tutte le insidie e le strumentalizzazioni connesse (Kaesler 2017).

Uno dei ruoli degli "specialisti del patrimonio" deve essere quello di collaborare con la comunità all'identificazione di quello che è "sentito" come il patrimonio comunitario, fino a raggiungere un modello collaborativo di identificazione del patrimonio, contrariamente quindi all'*Authorized Heritage Discourse*, come lo definisce Laurajane Smith (2006; si cfr. cap. 3), in cui la nozione di patrimonio culturale locale non viene creata dalla comunità ma è frutto perlopiù di scelte fatte da "esperti" che focalizzano l'attenzione su oggetti materiali, siti, luoghi e paesaggi dei quali le generazioni attuali "devono" prendersi cura e proteggere affinché possano essere passate alle generazioni future per la loro "educazione", e

²¹ Chavarría Arnau 2018, p. 13; MacAnany 2014, p. 160. Una visione critica di questi aspetti in Waterton, Smith 2011; Crooke 2011 e cfr. i diversi casi presentati all'interno del volume *Post Classical Archaeology*, 9, 2019.

²² Sulla normativa nazionale in merito alla possibilità di partecipazione pubblica al patrimonio culturale in Europa in *European Journal of Postclassical Archaeologies*, 9, 2019; un'approfondita analisi su quale sia allo stato attuale lo spazio giuridico per la partecipazione del pubblico nel settore dei beni culturali in Italia in Benetti 2020.

²³ Ad esempio, il progetto europeo NEARCH (2013-2018) ha coinvolto 16 *équipes* di ricerca in 10 stati membri. Tra gli obiettivi vi era quello di esaminare la rilevanza pubblica dell'archeologia europea in i cittadini e sviluppare un senso di cittadinanza europea e ripensare e sviluppare i modi per comunicare e mediare l'archeologia nei confronti del pubblico (<http://www.nearch.eu/what-is-nearch>); cfr. cap. 2.

forgiare un senso di identità comune basato sul passato²⁴. È indubbio che per rendere il patrimonio maggiormente “interessante” alla comunità a cui appartiene e farlo quindi partecipe delle politiche di gestione di un territorio, la base più efficace è ascoltare la “voce della gente”²⁵, dando quindi importanza anche alla natura del processo di identificazione del patrimonio locale e non soltanto al suo valore per la Nazione²⁶. Dal punto di vista pratico consiste nell’interagire con la comunità utilizzando metodologie che consentano di capire cosa sia importante per la comunità, in linea con le attuali politiche internazionali sul patrimonio che esplicitano la necessità di coinvolgere la società civile nel concetto di *heritage communities* descritto nella Convenzione di Faro²⁷. Ancora, già nel decennio scorso, alcuni studi ponevano l’accento sull’importanza del valore sociale e intangibile che viene attribuito da una collettività ai beni culturali, indicandolo come facente parte del significato di patrimonio culturale per la società²⁸.

Nel capitolo 3 si discuteranno le principali teorie sul processo di identificazione del patrimonio e di come esso non sia da considerarsi soltanto come una *eredità*, ma deva essere attivamente costruito dalle parti interessate che spesso hanno obiettivi, valori e visioni del mondo diversi (Colwell 2016).

Il lavoro di ricerca che qui si propone, in particolare con la proposta metodologica per la rilevazione dei valori culturali attribuiti ad alcuni elementi del patrimonio (cfr. cap. 7) vuole contribuire ad apportare un piccolo tassello all’individuazione di una prassi metodologica utile al “potenziamento” delle comunità in chiave di identificazione del proprio patrimonio. È ormai evidente che unire alla ricerca partecipata in un particolare territorio, approcci di tipo sociologico, può risultare fondamentale nell’aiutare la definizione delle esigenze proprie di una comunità in materia di protezione e cura del patrimonio materiale e

²⁴ Smith 2006, p. 29; su quali devano essere i moderni “obiettivi dell’archeologo” si veda Brogiolo, Chavarría Arnau 2020.

²⁵ King 2004, p. 4; Henson 2011, pp. 218-219.

²⁶ Un esempio pratico sulla costruzione del patrimonio comunitario e di come viene percepito dalla comunità stessa in Mydland, Grahn 2012.

²⁷ Art. 2, lett. b, in cui si specifica che una «comunità di eredità è costituita da un insieme di persone che attribuisce valore ad aspetti specifici dell’eredità culturale, e che desidera [...] sostenerli e trasmetterli alle generazioni future».

²⁸ Silverman, Ruggles 2007, pp. 12-13; come anche le carte preparatorie relative alla Convenzione UNESCO per la Salvaguardia del Patrimonio Immateriale, a partire dal 1989 (*Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore*) e si veda anche Mason, Avrami 2002; da ultimo su questi argomenti Brogiolo, Chavarría Arnau 2020a.

immateriale. Questo tipo di approccio è caratterizzato da pratiche di ricerca che rafforzano la capacità e l'esperienza dei ricercatori e dei membri della comunità oggetto di studio, che possono così condividere i risultati e i benefici della ricerca (si cfr. Hollowell, Nicholas 2009, p. 147).

Inoltre, l'interazione con la comunità può essere uno strumento utile al ricercatore in fase preliminare di sviluppo di un progetto: ad esempio, se lo studio di un paesaggio storico è frutto di un insieme sistemico di fattori complessi²⁹ (fig. 2), la società che l'ha prodotto e che continua a modificarlo e a viverlo, è essa stessa complessa e composta quindi da tanti elementi che interagiscono. Comprendere la percezione e il valore che una comunità ha in rapporto a un determinato bene paesaggistico comporterebbe una migliore definizione del progetto (Tully *et al.* 2019; Tully, Allen 2018).

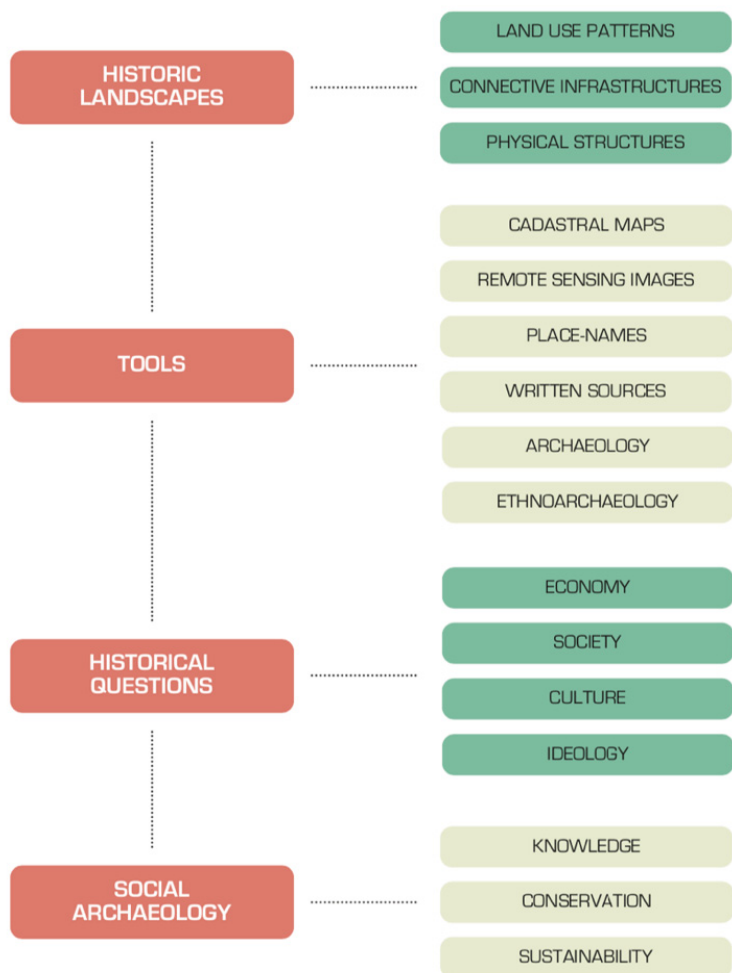


Figura 2. Il processo di ricerca necessario allo studio di un paesaggio storico richiede l'uso di strumenti e approcci diversi, tra cui la "social archaeology".

In questo lavoro intendo concentrarmi su questo aspetto della ricerca archeologica con l'impiego di metodi propri delle scienze sociali: 1) qualitativi (interviste, osservazioni e relazioni dirette con le associazioni culturali e membri delle comunità campione) 2) quantitativi, con l'ideazione e sperimentazione di questionari per la raccolta di dati (immagine da: Chavarría Arnau 2015, p. 16).

²⁹ Brogiolo 2015, p. 360; Brogiolo 2017, p. 15; Chavarría Arnau 2015, pp. 15-16.

Nella fase di progettazione di una ricerca con metodi innovativi di indagine del paesaggio storico, va compresa l'integrazione di quella che Chavarría chiama "Social Archaeology" (Chavarría Arnau 2015), ovvero vanno incluse fin dalle prime fasi di progettazione del lavoro, tutte quelle pratiche sociologiche che consentono in primis di "dialogare" con la comunità conoscendone criticità e punti di forza e, in secondo luogo, saranno fondamentali per la costruzione di proposte di miglioramento delle politiche culturali locali in accordo con le associazioni culturali, le scuole e il tessuto comunitario (cfr. cap. 10 e la proposta della "rete"). Graham Fairclough (2008b, p. 420) afferma che poiché i metodi tradizionali di gestione del territorio svaniscono dalla memoria, ci sarà sempre più bisogno di conoscenza e comprensione degli aspetti storici del paesaggio per aiutarci a prendere decisioni sostenibili. Egli, inoltre, sottolinea che il paesaggio può essere considerato come "il costruito di percezione e interpretazione", come già dichiarato dall'European Landscape Convention (2000).

Da qui la volontà di unire la scienza sociologica a quella archeologica³⁰. Di ognuna va adottata (e appresa) una metodologia che sarà utile per la comprensione della percezione verso il patrimonio culturale di una comunità, con l'obiettivo di facilitare la costruzione di progetti di ricerca e contribuire al delineare politiche locali sostenibili e che favoriscano una "re-azione" da parte della cittadinanza in collaborazione con le amministrazioni e con le associazioni locali. I progetti archeologici hanno sempre a che fare con un territorio fatto di persone, prevedono quindi sempre una componente sociale e comunitaria che dovrebbero essere comprese nella visione dell'archeologo che fornisce un'importante prospettiva storica del processo di formazione di un contesto.

1.7. Contesto di ricerca universitaria in cui si sviluppa il lavoro

Per lo sviluppo di questo lavoro di ricerca sono stati fondamentali gli approcci metodologici ideati e messi in pratica dal gruppo di lavoro afferente all'insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova (Professori Chavarría Arnau e Brogiolo) attraverso la sperimentazione di innovative forme di partecipazione alla ricerca con le comunità locali (*summerschool* di ricerca partecipata e archivi di comunità³¹). Il coinvolgimento

³⁰ Importanti per le molteplici teorizzazioni metodologiche sono i lavori di Castillo (cfr. ad es. Castillo 2015 a-b; 2016).

³¹ Chavarría Arnau 2019a, 2019b, Brogiolo 2018.

dell'associazionismo locale fin dalle prime fasi della ricerca (progetto ARMEP - Architetture Residenziali Medievali di Padova³²; progetto MEMOLA – *Mediterranean Mountainous Landscapes*, per stimolare strategie di sviluppo economico sostenibile in collaborazione con le comunità locali utilizzando la conoscenza del paesaggio storico di alcune aree del Mediterraneo, tra cui i Colli Euganei³³), la collaborazione con le scuole³⁴ e i singoli membri delle comunità hanno permesso di gettare le basi per lo sviluppo del presente lavoro.

Le *summerschool* di ricerca partecipata sono state realizzate in Trentino e in Lombardia a partire dal 2014³⁵. Questo metodo innovativo di sviluppare progetti di ricerca partecipata ha portato ad una ricerca intensiva e immersiva, in cui i docenti e gli studenti dell'Università di Padova studiano, insieme alle comunità locali, l'archeologia dei paesaggi e delle architetture e i risultati vengono tempestivamente pubblicati con la collaborazione e degli abitanti e il sostegno del tessuto economico e produttivo locale³⁶. L'approccio con il mondo reale, fuori dalle mura universitarie, porta con sé anche le difficoltà che possono derivare dal rapporto con le comunità, a volte non semplice, con casi di conflittualità o di fallimento dell'approccio partecipativo con uno scarso riscontro da parte delle comunità. In alcuni casi, come ad esempio a Nago (TN), il mancato interesse da parte delle amministrazioni locali ha costretto al termine anticipato del progetto, nonostante il dichiarato e rilevante interesse dell'associazionismo locale³⁷. Nel 2017 è stato condotto un progetto di ricerca partecipata anche nel territorio dei Colli Euganei, ma in questo caso l'interesse della

³² Finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo come Progetto di Eccellenza per gli anni 2006/2007 e 2011/2012. Direttore scientifico: prof.ssa A. Chavarría Arnau (risultati del progetto in Chavarría Arnau 2011; Chavarría Arnau 2016).

³³ Finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito dei progetti FP-7 2014-2017, n° 613265. Direttore scientifico per l'unità di Padova: prof. Gian Pietro Brogiolo; per i risultati relativi alla ricerca storica si vedano Brogiolo2014b; Martín Civantos, Bonet García 2015; Martín Civantos 2015; Brogiolo, Sarabia 2016; Brogiolo2017a; Brogiolo2017b; Brogiolo, Chavarría Arnau 2017.

³⁴ Attività nelle scuole di Padova e dei Colli Euganei Finanziate dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo nell'ambito del progetto AttivaMente 2015/2016; Progetto "Ti presento il medioevo" con Istituto Don Bosco di Padova a.s. 2018-2019; Progetto: *Percorsi per lo sviluppo delle competenze degli alunni in materia di storia e cultura del veneto*, Progetto finanziato dalla Regione Veneto, anno scolastico 2020-21 con Decreto n. 685 del 07/09/2020.

³⁵ Per il Trentino è stata fondamentale la collaborazione con il MAG – Museo dell'Alto Garda di Riva del Garda (TN); in Lombardia importante il rapporto con le associazioni locali (ASAR Associazione Storico Archeologica della Riviera del Garda, Gruppo *Amici di San Vittore* di Brembate).

³⁶ Per l'approccio partecipativo si veda Chavarría Arnau 2018.

³⁷ Chavarría Arnau 2019, p. 378.

popolazione locale alla collaborazione è stato molto basso, probabilmente i problemi politici e di resistenza verso l'autorità di gestione dell'area, l'ente Parco Colli Euganei da cui la *summerschool* era sponsorizzata, fattore che potrebbe aver inciso sulla volontà di partecipazione dei singoli. Questi casi dimostrano come il rapporto tra comunità e amministrazioni locali deve esistere già prima dell'avvio delle attività di ricerca partecipata, altrimenti i risultati saranno molto più difficili da ottenere poiché, come già esplicitato, il rapporto tra gli enti locali e il gruppo di ricercatori è essenziale e necessario per lo sviluppo di un progetto di ricerca sostenibile e condiviso.

Fondamentale per questa ricerca è stata anche la collaborazione con due classi di una scuola secondaria di secondo grado in cui ho potuto sperimentare un progetto pilota grazie alla disponibilità e alla collaborazione della docente del corso di Disegno e Storia dell'Arte. Nei primi sei mesi del progetto di dottorato, ho potuto collaudare un'attività didattica per le classi II A e B del liceo scientifico e scientifico tecnologico dell'Istituto don Bosco di Padova, in collaborazione con la prof.ssa Paola Belluco. L'attività, in forma di concorso, ha avuto lo scopo di inserire nel programma del corso di storia dell'arte, delle tematiche relative all'archeologia dell'architettura relazionate al territorio in cui la scuola si trova³⁸. Lo scopo dell'attività era di far comprendere che la città è una risorsa per conoscere il patrimonio materiale e immateriale del proprio territorio e rappresenta la relazione tra ambiente e cultura. Il Concorso "Ti presento il medioevo" è stata un'occasione per favorire la consapevolezza della necessità della sua tutela e stimolare i processi educativi e formativi per la costruzione di una comunità attiva e responsabile. Una delle finalità generali è stata quella di offrire agli studenti, attraverso la guida del docente, l'opportunità di conoscere il patrimonio culturale della loro città e di far acquisire la consapevolezza che esso vada tutelato e salvaguardato, seguendo i principi dell'art. 9 della Costituzione. In particolare il Concorso ha sollecitato da una parte percorsi creativi che consentano una autonoma e personale percezione della propria città, valorizzandone la sua riconosciuta funzione di risorsa culturale, emozionale e sociale; e, dall'altra, ha permesso un maggiore confronto tra i giovani e i luoghi di appartenenza. Importante è stata la cooperazione con la docente dell'istituto, che ha permesso l'adeguamento dei contenuti ad un livello adatto alla preparazione degli studenti. Le mie esperienze pregresse, maturate nell'ambito di

³⁸ Il lavoro e i suoi risultati sono stati presentati in un paper dal titolo *Schools and medieval heritage: the harmony is yet to come* presso il *26th EAA Virtual Annual Meeting 2020* nella *Session #411 Education shaping public perceptions of medieval archaeology*.

molteplici attività didattiche nelle scuole (attività di archeologia del paesaggio storico finanziate dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo nell'ambito del progetto Attivamente 2015/2016), mi hanno consentito di giungere alla conclusione che il metodo più corretto per proporre un'attività didattica nelle scuole è quello che parte dal coinvolgimento dell'insegnante. Il docente non può essere un mero spettatore della classe e dell'operatore didattico, ma deve essere coinvolto fin dal principio nell'ideazione dell'esperienza. La sua conoscenza della classe permette il giusto grado di calibrazione dei livelli contenutistici dell'attività didattica, ma soprattutto trasmette all'alunno un alto grado di fiducia verso l'attività didattica proposta, che porterà quindi ad una maggiore predisposizione all'apprendimento.

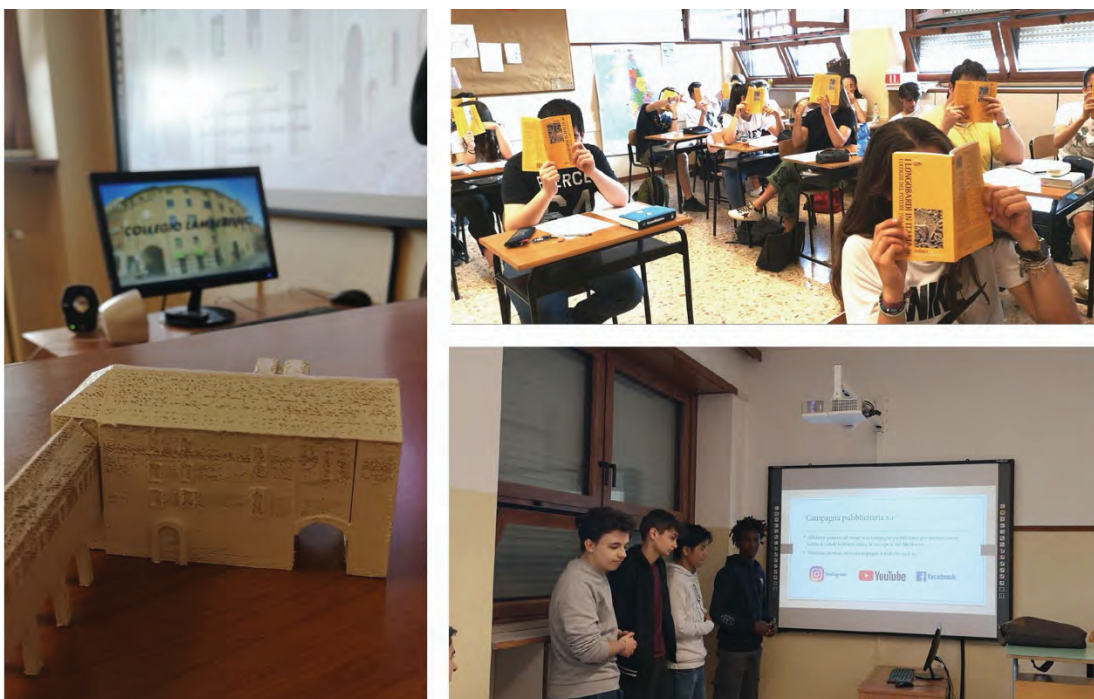


Figura 3. Alcune immagini relative all'attività didattica "Ti presento il medioevo" svolta in collaborazione con l'Istituto Don Bosco di Padova.

Anche nel contesto di Brembate (una delle aree di indagine di questa ricerca), ho partecipato all'organizzazione delle attività didattiche per alcune classi delle scuole primarie e secondarie di I grado basate sulla "didattica dell'oggetto", con il fine di far conoscere il patrimonio culturale locale agli alunni a partire dalle metodologie dell'archeologia dell'architettura. Lo scopo fondamentale è stato quello di acuire il senso

di osservazione dell'alunno a partire dall'analisi dei materiali da costruzione di cui sono costituiti i principali edifici e monumenti del Comune di Brembate.



Figura 4. Alcune immagini relative alle attività didattiche svolte in collaborazione con l'Istituto Comprensivo di Brembate-Grignano.

Fondamentale per l'ideazione di corrette attività didattiche in linea con le normative nazionali ed europee, è stata la partecipazione ai corsi universitari di 60 ore totali presso il dipartimento di Psicologia dell'Università di Padova³⁹.

³⁹ Tra il mese di maggio e giugno 2018, ho frequentato 60 ore totali presso il dipartimento di Psicologia dell'università di Padova dei seguenti corsi: *Modelli curricolari, approcci metodologici e ambiti tecnologici per la didattica della scuola secondaria* (Docenti: De Rossi, Di Rauso, Ferranti) e *Apprendimento e benessere degli studenti nel contesto scolastico: fattori emotivi e relazionali* (docenti: Mason, Scrimin, Vieno); *Processi psicosociali, dinamiche relazionali e di gruppo, benessere organizzativo e fattori di rischio nella scuola* (Docenti: Romaioli, Calvo, Di Sipio); *Elementi di didattica e pedagogia inclusiva per la scuola secondaria* (Docenti: Anòè, Campagna, Paolini).

I corsi sono stati molto utili al fine del mio progetto che prevede anche la costruzione di progetti didattici che siano in linea con le nuove normative, anche europee, in materia di istruzione scolastica.

Molto importante, inoltre, è stata la collaborazione con la casa editrice Zanichelli, la cui responsabile editoriale per le materie umanistiche si è resa disponibile alla revisione delle unità didattiche di apprendimento (cfr. cap. 9) allo scopo di inserire nei nuovi manuali di storia per le scuole secondarie di primo grado, tematiche archeologiche e che favoriscano lo sviluppo di competenze di consapevolezza al patrimonio culturale locale e nazionale⁴⁰.

1.8. Struttura della tesi

La tesi è strutturata in tre parti principali:

Nella prima parte si affronta il tema della percezione e dell'interesse pubblico verso l'archeologia. In particolare al capitolo 2 si presenta un excursus sulla storia degli studi sulla rilevazione della percezione pubblica. Il terzo capitolo è dedicato al concetto di "valore" attribuito al patrimonio culturale e ad una panoramica che raccoglie le principali teorie sul valore e le categorizzazioni dello stesso (cap. 3).

Il capitolo 4 è dedicato alla presentazione delle aree campione e alla descrizione del contesto sociale anche grazie alle interviste fatte ad alcuni membri delle comunità. Nel capitolo 5 si procede all'illustrazione del metodo adottato per la rilevazione dell'interesse e della percezione pubblica verso l'archeologia i cui risultati sono presentati al capitolo 6. Al capitolo 7 si espone ad una proposta metodologica per la rilevazione del "valore" attribuito ad alcuni beni del patrimonio culturale in due aree studio (i comuni di Brembate e di Brentonico). Il capitolo si conclude con alcune riflessioni critiche e considerazioni sul metodo adottato.

Il cap. 8 affronta la *variabile scuola* come influente nella percezione pubblica dell'archeologia, dapprima presentando un excursus normativo sulla scuola italiana (cap. 8.1) e sui cambiamenti nel contesto di apprendimento (cap. 8.2) per continuare con un'analisi che registra la presenza del patrimonio culturale nelle attività didattiche proposte negli istituti comprensivi delle tre aree campione (comuni di Brembate, Brentonico e di Padova) (cap. 8.3). Per il comune di Padova inoltre, si propongono i risultati derivanti dalla rilevazione dell'interesse verso il patrimonio culturale in una scuola secondaria.

⁴⁰ Le attività progettate a partire da quelle presentate al cap. 9 verranno inserite nel manuale Signorini, Paolucci, Marisaldi (eds.) 2022, *Di tempo in tempo*, ed. Zanichelli, Bologna.

Nel capitolo nove vengono presentate alcune proposte per l'inserimento dell'archeologia e del patrimonio culturale nel contesto scolastico. Il capitolo 10 è dedicato riflessioni finali sull'importanza della registrazione del valore attribuito al patrimonio e al ruolo che la scuola può avere nel migliorare la percezione pubblica dell'archeologia e del patrimonio culturale.

Capitolo 2.

Storia degli studi sulla rilevazione dell'interesse e della percezione pubblica dell'archeologia

In questo capitolo si presenta un excursus dei principali lavori editi, europei e internazionali, legati alla registrazione della percezione pubblica e dell'interesse verso l'archeologia.

La volontà di comprendere il pubblico a cui l'archeologia e gli archeologi si rivolgono, ha spinto molti ricercatori a teorizzare e testare metodi per la registrazione della percezione e dell'interesse del pubblico verso tematiche dell'archeologia e del patrimonio culturale più in generale. In diversi Paesi negli ultimi quarant'anni sono state fatte indagini campionarie a diversa scala (da intere nazioni a più piccole comunità) per misurare l'opinione del pubblico. Le ricerche principali vengono presentate in questo capitolo.

2.1. L'archeologia si interessa del pubblico

Nel 1978 un articolo intitolato *Archaeology, A Matter of Public Interest* (Mott Davis 1978), affermava che le persone sono interessate al passato e riportava la notizia che «Some years ago the editors of the National Geographic found that articles on archaeology attracted more attention than any other kind of article they ran» (Mott Davis 1978, p. 15). In questo articolo l'autore poneva come incipit la domanda retorica di quale doveva essere il motivo per cui, in un volume relativo agli atti di un convegno di archeologia, dovesse apparire un articolo (il suo) sull'interesse del pubblico in archeologia. La prima risposta che doveva giustificare la presenza del suo contributo nell'ambito della pubblicazione scientifica, fu che le 'terre' da cui provengono i materiali archeologici sono proprietà privata, quindi del pubblico, che diventava quindi il responsabile della protezione dei dati

da una possibile distruzione. La seconda risposta implicava la provenienza dei fondi, spesso di privati, derivanti da settori non archeologici e non accademici. La terza questione riguardava l' 'interesse errato' verso l'archeologia da parte di collezionisti e 'cacciatori di reliquie', responsabili della perdita di molti dei dati archeologici. Date queste premesse, l'Autore dichiarava la necessità da parte degli archeologi di essere preoccupati per l'interesse del pubblico e categorizzava le forme che tale interesse doveva assumere: «romantic interest, esthetic interest, interest in the nature of the human community, interest in social roots and interest in archaeology as a technical avocation» (Mott Davis, pp. 15-17). In conclusione Edward Mott Davis giunse a stabilire che le prime due forme di interesse non erano di beneficio per l'archeologia e che il reale supporto derivava dagli ultimi tre tipi di interesse, in particolare da quello per la natura dell'umanità: una delle chiavi primarie per la continuazione e per l'espansione dell'archeologia scientifica risiedeva nell'interesse pubblico per la vera storia del passato, in contrasto con interessi romantici ed estetici. Già quindi alla fine degli anni Settanta del secolo scorso, nasceva la consapevolezza che l'espansione di interesse verso l'archeologia non stava avvenendo automaticamente nel pubblico e che era (ed è) compito degli archeologi «take an active part in fostering this realistic interest among their fellow citizens» (Mott Davis 1978, p. 18). A partire dagli anni Ottanta, l'interesse per la percezione dell'archeologia, si indirizzò sulla comprensione per l'interesse pubblico verso il comparto museale: David Prince e Tim Shadla-Hall (1985) hanno indagato l'immagine pubblica dei musei come mezzo per valutare il loro impatto sulle persone. Questa è stata sicuramente una ricerca pionieristica con l'uso di un questionario somministrato ai visitatori dei musei di Hull, (una città della contea East Riding of Yorkshire, nella regione Yorkshire e Humber del Regno Unito), i cui risultati hanno condotto a materializzare l'immagine che i visitatori hanno dei musei stessi: in particolare emerse come i musei fossero dei luoghi il cui ruolo era quello di proteggere il patrimonio, giustificando così le spese dei contribuenti, ma, allo stesso modo, emergeva l'idea di museo come contenitore di 'cose vecchie' e incapace di offrire attività, tanto che per la fascia di età tra i 16 e i 24 anni, visitare un museo non era una cosa fondamentale (Prince, Shadla-Hall 1985, p. 41). I giovani richiedevano, in termini di miglioramenti, maggior uso dei media, una resa più *friendly* degli spazi e un'esposizione maggiormente interessante (Prince, Shadla-Hall 1985, p. 43). Da questa ricerca svolta ormai più di trent'anni fa, emerge l'interesse sempre più calante da parte delle persone verso l'archeologia, e di come si stesse delineando l'assoluta incapacità da parte

dell'archeologia di attrarre l'attenzione di un vasto pubblico (Prince, Shadla-Hall 1985, p. 44; si confronti anche Prince, Shadla-Hall 1987).

Nel 1986 una pubblicazione di Peter Stone (1986) mette in risalto un altro problema: egli evidenziò come fossero gli stessi archeologi a mancare di apprezzamento nei confronti del potenziale pubblico e come essi stessi indirizzassero il loro interesse soltanto verso la propria cerchia di esperti e già interessati. La campagna di rilevamento, fatta con l'uso di un questionario, aveva l'obiettivo di comprendere le modalità di formazione della percezione del passato e capire quali potessero essere gli interessi e atteggiamenti nei confronti dell'archeologia (Stone 1986, p. 15). La cosa più preoccupante che emerse da questo lavoro non venne dai risultati, ma bensì in fase di coinvolgimento iniziale del pubblico: molti soggetti furono restii alla partecipazione poiché dichiararono di non conoscere nulla del passato e di non essere assolutamente utili all'indagine (Stone 1986, p. 16). Il risultato della ricerca fece emergere un basso interesse delle persone nei confronti del passato. La conclusione dell'Autore fu che, vista la presenza nel pubblico di uno scarso interesse, esso doveva necessariamente essere o *mantenuto* o *incrementato* e sarebbe stato compito degli archeologi rendere il loro lavoro maggiormente accessibile al pubblico, con l'uso di un linguaggio più semplice e chiaro, attraverso l'uso di canali come i media e le scuole (Stone 1986, p. 19). In questo contesto si noti come già alla fine degli anni Ottanta in Inghilterra, si fosse individuata nella scuola una delle variabili che sicuramente dovevano partecipare all'influenza della percezione nei confronti dell'archeologia da parte del pubblico.

Agli inizi degli anni Novanta, Nick Merriman (Merriman 2000; una seconda edizione rivista con più risultati in Merriman 2016) pubblicò uno studio, risultato di un sondaggio nazionale nel Regno Unito, per comprendere cosa significasse il passato per il grande pubblico e per capire il perché alcuni gruppi sociali si escludessero da alcune istituzioni, come i musei. Sollevò il problema che per ampliare il pubblico fruitore dei musei, fosse necessario, come prima cosa, indagare su quali fossero le idee dei visitatori nei confronti dei musei stessi e quali fossero gli atteggiamenti che le persone preferivano mettere in atto per conoscere il passato. I risultati derivanti dal sondaggio mostrarono come le persone intervistate trovassero molto importante la conoscenza del passato e l'Autore correlò il livello di istruzione più elevato alla maggiore fruizione dei musei, stabilendo una sorta di divisione della società in coloro che vedono la visita dei musei come parte integrante della loro cultura e coloro che invece la respingono. La correlazione tra livello di istruzione e interesse nella visita alle gallerie d'arte venne provata da Pierre Bourdieu e

Alain Darbel (1991) i quali notarono che i gruppi sociali più rappresentati nelle gallerie d'arte erano anche i meno rappresentati nella popolazione generale. Tale fenomeno dimostra una serie di strutture interiorizzate e schemi di percezione comuni ai membri di uno stesso gruppo o classe sociale, e questo spiegherebbe il motivo per cui alcune persone non partecipano ad attività in cui sentono di avere poca competenza, come può essere la visita ai musei (Merriman 1991).

Nel frattempo, il rapido aumento di visitatori nei musei venne spiegato da Merriman come una volontà degli stessi di migliorare il proprio status sociale e di conseguenza egli attribuisce delle connotazioni sociali al museo (Merriman 2000, p. 5). La maggioranza dei partecipanti al sondaggio di Merriman affermò che vale la pena conoscere il passato poiché esso risulta utile nella comprensione del decorso dell'umanità e del potenziale istruttivo per il futuro (Merriman 2000, pp. 24-25). Un dato interessante derivante dalla ricerca è il fatto che le persone anziane possedessero maggiori impressioni positive sul passato rispetto ai giovani, intessendole di sensazioni di felicità, legami famigliari e sicurezza.

2.2. Studi sulla percezione pubblica dell'archeologia in Europa

Altre ricerche più propriamente direzionate a comprendere l'interesse percepito in archeologia, sono state condotte dagli anni Novanta fino ad oggi.

2.2.1. Grecia

Un'indagine condotta in Grecia, nel quartiere del sito archeologico di Toumba a Salonicco (Kotsakis *et al.* 1993), aveva come obiettivo la comprensione del rapporto tra pubblico e archeologia. Il sondaggio ha esaminato una serie di indicatori di atteggiamenti pubblici. L'istruzione pubblica e i media sono risultate le due principali fonti di informazioni usate dal pubblico. Sebbene gli intervistati abbiano visitato i siti archeologici e i musei raramente (28%) o con la scuola (39%), hanno affermato di avere una conoscenza molto generale degli scavi archeologici che si svolgono in città (81%). Lo scavo archeologico di Toumba è visibile da gran parte delle case dei residenti nella comunità e ben metà dei partecipanti al sondaggio hanno dichiarato di averlo visitato, di conoscere chi lo aveva condotto e quali erano gli obiettivi dello scavo. Questo sondaggio ha dimostrato che il pubblico apprezza

la storia principalmente perché rafforza l'identità nazionale e, in secondo luogo, perché è educativa (Kotsakis *et al.* 1993).

I risultati del sondaggio svolto tra i residenti di Naxos, isola greca dell'Egeo meridionale, avevano come obiettivo quello di riuscire a rafforzare la relazione tra la popolazione locale e il proprio patrimonio storico attraverso la sensibilizzazione nella partecipazione alla protezione e alla valorizzazione di esso (Gratsia 2010, p. 80). I dati derivanti dai questionari hanno mostrato che i cittadini di Naxos adorano i monumenti della loro terra natale e ne sono orgogliosi e il profitto economico che i monumenti "portano" sulla loro isola attraverso il turismo è di grande importanza. La maggioranza degli intervistati ha dato la priorità alla protezione dei monumenti nei casi in cui la costruzione di hotel o case dovessero minacciarli. L'Autrice si chiede in che misura questa percentuale rappresenti la realtà vista la costruzione incontrollata che mette in pericolo molti edifici storici e conclude affermando che la pianificazione del territorio, sviluppata nel 1992, non è mai stata messa in pratica a causa della risposta negativa della comunità locale (Philipidis 2004, citato in Gratsia 2010, p. 85).

Una tesi di dottorato discussa nel 2011 presso l'University College of London (Sakellariadi 2011, risultati pubblicati in Sakellariadi 2015) aveva l'obiettivo di indagare il rapporto tra l'archeologia greca e il popolo greco. Più in particolare, l'obiettivo era di comprendere quale potesse essere il ruolo sociale, politico ed economico dell'archeologia nelle comunità locali e quali fossero per gli abitanti i valori pubblici e gli obiettivi reali del Servizio archeologico statale, il tutto analizzato per tre casi studio: i siti archeologici di Filippi a Kavala, Dispilio in Kastoria (Grecia settentrionale), e il sito archeologico di Delfi nella Grecia centrale⁴¹.

2.2.2. Turchia

Un importante progetto che ha indagato la percezione del patrimonio culturale su scala nazionale è quello eseguito in Turchia grazie al progetto SARAT *Public Opinion on Archaeological Assets in Turkey*, attraverso la somministrazione di un questionario composto da ben 65 domande, ai residenti del Paese⁴². In questo sondaggio, con un campionamento su scala nazionale, sono state poste alcune domande aperte per comprendere la percezione dell'archeologia degli intervistati. Alla domanda: "Cosa ti viene

⁴¹ Per la Grecia cfr. anche Kotsakis *et al.* 2007; Stroulia, Sutton 2010.

⁴² <https://www.saratprojesi.com>.

in mente quando senti la parola archeologia?“ il 36% degli intervistati del campione turco ha affermato che quando si parla di archeologia, la prima cosa che viene in mente sono gli scavi, il 20% pensa a manufatti storici e il 13% a cose legate alla storia. Il 4% è associata la parola alla ricerca e alla scienza, il 3% a siti archeologici e musei e il 2% a oggetti d'antiquariato e tesori. Il tasso di coloro che dicono di non avere idea è del 4% (fig. 5).

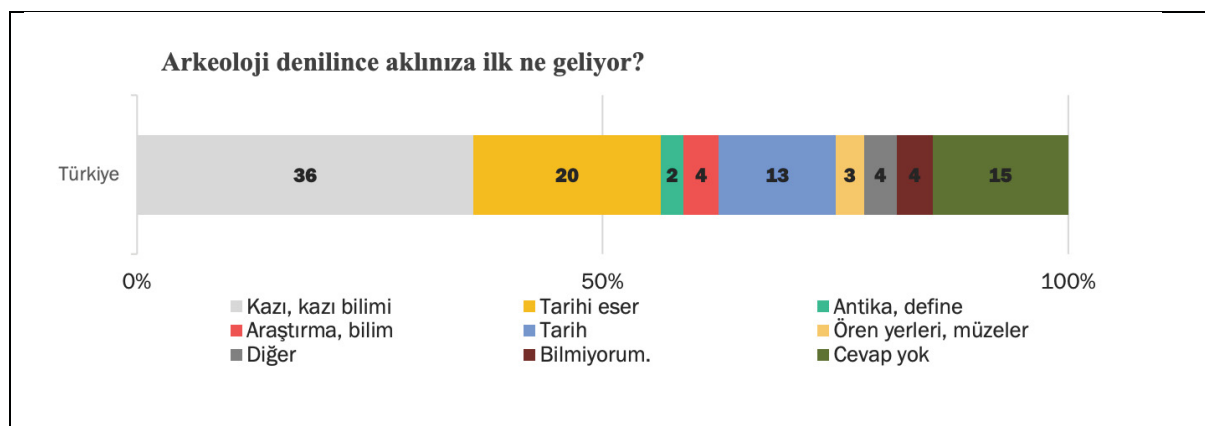


Figura 5. "Cosa ti viene in mente quando senti la parola archeologia?", da SARAT 2018, pp. 7-8.

Tra le domande del questionario, alcune miravano a comprendere il livello di conoscenza dell'archeologia, il valore e il significato attribuito ai beni archeologici e la fonte di conoscenza primaria dell'archeologia (cfr. SARAT 2018). È stato infatti chiesto agli intervistati di valutare il loro interesse nella comprensione del passato dell'umanità su una scala da 1 (per niente) a 10 (molto interessato) e solo il 29% del campione turco è risultato interessato. I motivi più comuni per coloro che sono interessati a conoscere il passato sono: "imparare a conoscere i propri antenati"; "imparare come vivevano le persone di un tempo" e "legarsi alla storia passata". La fonte più usata per informarsi sull'archeologia è la televisione (37%), seguita dai musei (35%); da internet (34%); il 18% da libri e il 17% da viaggi. La fonte di informazione meno usata è la scuola (2%).

2.2.3. Spagna

In Spagna, il primo sondaggio di questo tipo è stato condotto a Madrid nel 2006 (Almansa 2006) su un campione di 150 persone, con l'obiettivo di indagare sulle opinioni della popolazione locale in merito all'archeologia e alla sua utilità sociale. I risultati dimostrarono

che circa il 53% degli intervistati sa molto poco riguardo l'archeologia: di questi, il 17,3% non ha idea di cosa sia e il 77% non sa indicare un metodo usato dall'archeologo. Il sondaggio mostra anche quali sono le fonti di conoscenza dell'archeologia (fig. 6).

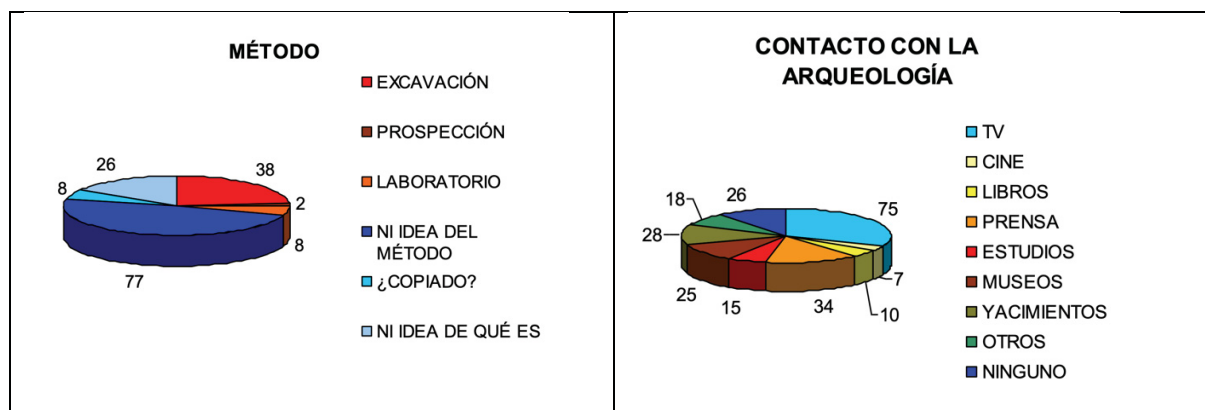


Figura 6. A sinistra: risultati del sondaggio fatto a Madrid. Il grafico mostra come il 77% degli intervistati non abbia alcuna idea di quali possano essere i metodi di ricerca dell'archeologia. A destra: risultati del sondaggio fatto a Madrid. Il grafico mostra quali sono le principali fonti con cui le persone entrano in contatto con l'archeologia (da Almansa 2006).

Un altro esempio di indagine tramite questionario è stata condotta a Siviglia nel 2012 su un campione di 450 soggetti. L'analisi era incentrata sulla percezione dell'archeologia urbana e del patrimonio archeologico tra gli abitanti della città al fine di comprendere se le persone sono interessate a questi luoghi, se li comprendono, apprezzano e se utilizzano le attività offerte e legate ai siti archeologici (Ibáñez 2013). I risultati hanno dimostrato che c'è un grande interesse tra i cittadini per la disciplina scientifica, per gli elementi e i luoghi archeologici, ma anche che buona parte della società non ha ancora le idee molto chiare in che cosa consista il patrimonio archeologico della città. L'apprezzamento per l'eredità materiale delle civiltà passate si osserva anche nella tendenza conservazionista degli intervistati che mostrano una riluttanza a realizzare interventi volti a trasformare gli oggetti archeologici in oggetti visitabili e di consumo culturale. Tuttavia i risultati mostrano una bassa frequenza di visite a siti e spazi museali di natura archeologica, nonostante ciò, la maggioranza del campione è favorevole alla realizzazione di un itinerario archeologico attraverso la città, indice dell'interesse della popolazione per il proprio passato e di scoprire quello che è considerato un patrimonio sconosciuto (Ibáñez 2013, p. 105). Inoltre, metà degli intervistati vorrebbe visitare i siti durante il processo di scavo, al fine di riuscire a

contemplare gli elementi archeologici nel loro contesto originario e partecipare attivamente al ritrovamento dei reperti (cfr. fig. 7)⁴³.

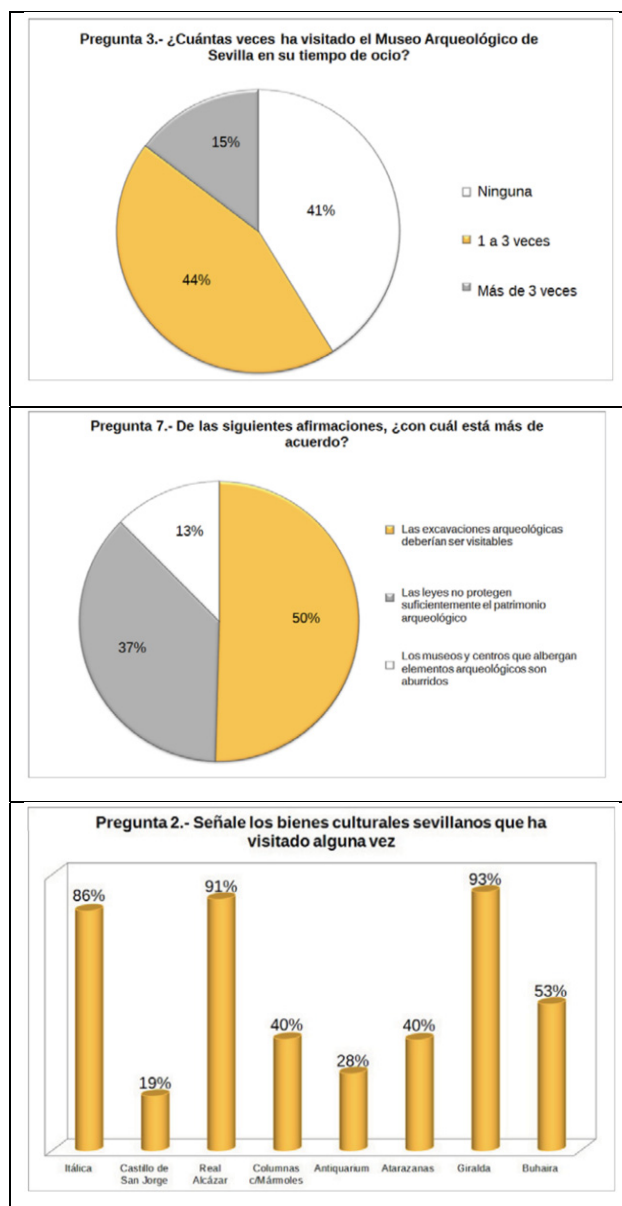


Figura 7. Grafico da Ibáñez 2013, p. 95, 101.

⁴³ Per la Spagna si cfr. anche il lavoro di ricerca pubblicato in *Conocimiento y percepción* 2012 che aveva l'obiettivo di sollecitare la sensibilità sociale che ruota attorno al patrimonio storico e di registrare le opinioni del pubblico su questi argomenti. Tramite l'uso di questionari, sono stati registrati lo stato di conoscenza, l'interesse e il valore attribuito dagli spagnoli al proprio patrimonio culturale (cfr. Morate Martín 2007 per i risultati preliminari del lavoro; Morate Martín et al. 2012 per un riassunto sulla ricerca).

Molto importanti sono i risultati ottenuti in Spagna sul fronte metodologico per la rilevazione della percezione e dell'interesse verso l'archeologia⁴⁴, in particolare grazie alla ricerca di Alicia Castillo (cfr. ad es. Castillo Querol 2014; Castillo 2015; Castillo *et al.* 2014; Castillo *et al.* 2016).

L'indagine condotta nelle tre città di Cordoba, Alcalá de Henares e Toledo ha dimostrato che gli abitanti si identificano con i loro centri urbani usandoli come riferimento spaziale immaginario (Castillo *et al.* 2016, pp. 301-302). Come sottolineano gli Autori, non si tratta in realtà dell'identificazione nei valori storici del patrimonio, ma ha invece a che fare con il riconoscimento del centro cittadino come un riferimento spaziale nell'immaginario collettivo della città (cfr. fig. 8).

Alcalá de Henares	Córdoba	Toledo
Historic Center (25%)	Environment and citizens (40%)	Monuments (23%)
Citizens (20%)	Monuments (20%)	Citizens (17%)
Monuments (16%)	Historic Center (19%)	Historic Center (17%)
Cultural Heritage (14%)	Culture and tradition (16%)	History (15%)

Figura 8. Principali risultati in risposte aperte sul sentimento di appartenenza in ogni città. Tabella da Castillo *et al.* 2016, p. 301.

È significativo che il 40% degli intervistati a Cordoba si sia identificato con "Environment and citizens" della città (fig. 9). Gli Autori interpretano questa alta percentuale associandola al numero significativo di individui nati in questa città, in contrasto con Toledo e Alcalá de Henares. Sebbene gli intervistati abbiano espresso questo sentimento di identificazione con una parte del patrimonio culturale tangibile della città, il significato che le persone gli hanno attribuito differisce in modo significativo dal punto di vista degli esperti e dai discorsi tradizionali sulla gestione del patrimonio culturale (cfr. Castillo *et al.* 2016). Nel caso di Córdoba è stata aggiunta una domanda che chiedeva quali fossero gli argomenti più importanti per le persone intervistate: il patrimonio culturale è stato il tema meno scelto (cfr. fig. 9). Risultato simile alla proposta di indicare i vantaggi e gli svantaggi

⁴⁴ In particolare, in Castillo *et al.* 2016 gli Autori fanno riferimento al fatto che per comprendere l'archeologia come dimensione e il valore sociale del patrimonio culturale, porre domande dirette alle persone sull'argomento che ci interessa, può non essere la via più corretta (Castillo *et al.* 2016, p. 306). Inoltre, i lavori di Alicia Castillo hanno evidenziato l'importanza di unire a questi tipi di studi devono altre metodologie come lo sviluppo di una mappa degli stakeholder, fondamentale per avviare processi partecipativi nel patrimonio culturale (Castillo *et al.* 2015c; Castillo 2015a).

di vivere nel centro storico della città: il patrimonio culturale non risulta tra i vantaggi (cfr. fig. 10).

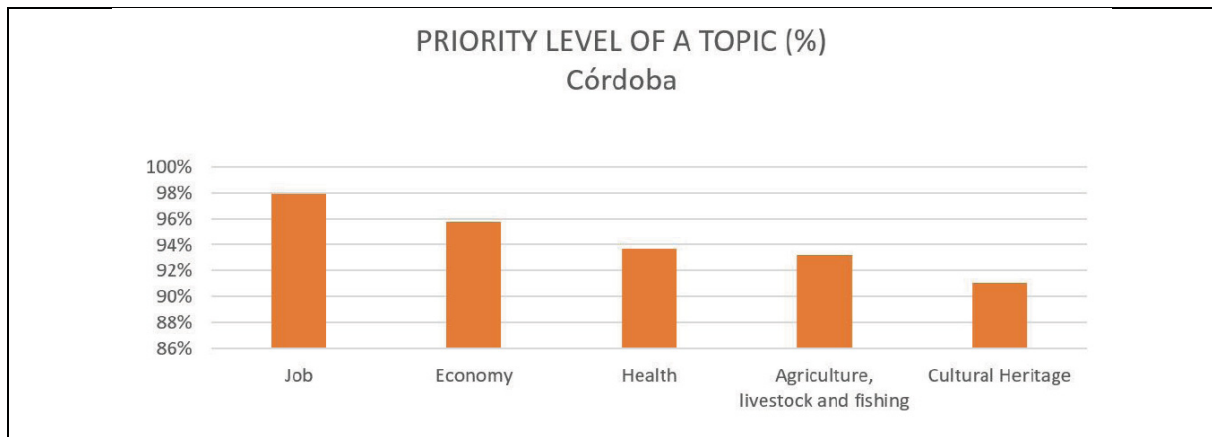


Figura 9. Classifica degli argomenti più importanti per le persone intervistate: il patrimonio culturale è il meno scelto dagli abitanti di Cordoba. Da Castillo et al. 2016, p. 301.

LIFE IN THE HISTORIC CITY CENTER:	Advantages (%)	Disadvantages (%)
Alcalá de Henares	Services 33, DK N/A 19%	Pollution (42% mainly noise) and Traffic 33%, DK N/A 17%
Córdoba	Beauty 23, DK N/A 26%	Traffic 29%, nothing 15%
Toledo	Beauty 27, DK N/A 26%	Traffic 41%, Urbanism 26% and DK N/A 26%

Figura 10. Vantaggi e svantaggi di vivere in centro città, tabella da Castillo et al. 2016, p. 303.

In conclusione, lo studio sulla percezione del patrimonio e dell'archeologia nelle tre città spagnole (Alcalá de Henares, Cordoba e Toledo) evidenzia diversi aspetti come sottolineato dagli Autori: gli abitanti sembrano avere il centro città come parte del loro immaginario urbano, ma non nello stesso modo in cui gli esperti interpretano il centro storico, o come viene spiegato ufficialmente ai turisti. Allo stesso tempo, l'uso del centro città come punto di riferimento non è in linea con il pensiero delle persone che vivono in quartieri periferici. Le persone che vivono in queste zone di solito non si recano in centro città ma non identificano nemmeno nuovi centri di riferimento nei loro quartieri (Castillo et al. 2016, p. 306).

2.2.4. Italia

In Italia la consultazione dei rapporti ministeriali e le ricerche ISTAT consentono di reperire dati quantitativi su scala nazionale che si riferiscono alla frequentazione/numero di visitatori di musei e siti archeologici (ad esempio cfr. MiBACT 2014; MiBACT, 2016). Si aggiungono altri importanti studi condotti sui musei e sui loro fruitori (Solima 2000; Bollo 2003; Solima 2008); sulla comprensione delle dinamiche in cui si articolano le relazioni tra musei con i loro visitatori⁴⁵ e sul turismo culturale in generale (Centro Studi TCI 2002).

Importanti sono i lavori di Chiara Bonacchi che attraverso analisi quantitative sulla comunicazione museale e televisiva, propone metodi a favore di una archeologia pubblica di orientamento sociologico (cfr. Bonacchi 2014; Nizzo 2019b).

La tematica della percezione pubblica dell'archeologia in Italia è risultata fondamentale quando applicata in concomitanza a progetti di scavo e di ricerca archeologica⁴⁶.

Nel 2016 è iniziato un lavoro di indagine sulla percezione dell'area archeologica di Leopoli-Cencelle (VT) degli abitanti di Civitavecchia. Tramite l'uso di interviste e questionari, lo studio intendeva comprendere «il legame – del passato e di oggi – tra Leopoli-Cencelle e Civitavecchia» (Caputo 2017, p. 60). Una delle domande del questionario chiedeva all'intervistato di definire l'archeologia sulla base delle conoscenze apprese da «libri/riviste o visto in televisione». I risultati sono stati suddivisi in macro categorie dall'Autrice: «Una scienza storica che studia, ricerca, analizza e cataloga i resti antichi dell'età passata»

⁴⁵ Cfr. Comoglio 2010 e, specificamente per l'archeologia: La Regina 2009, che pubblica i risultati del rapporto tra musei archeologici e pubblico condotta dal Centro Studi "Gianfranco Imperatori" dell'Associazione Civita, grazie al contributo di Boeing Italia. Questo lavoro voleva mettere in luce le modalità cui i musei comunicano con il pubblico individuando il profilo socio-demografico e le modalità di fruizione culturale dei visitatori di musei e di alcune importanti aree archeologiche nazionali tramite l'uso di questionari (area archeologica di Paestum, i Musei Archeologici Nazionali di Napoli e di Firenze, i Musei Capitolini, il Museo dei Fori Romani nei Mercati di Traiano, i Musei Nazionali Etruschi di Villa Giulia e di Cerveteri). I risultati dell'indagine mostrano che, in generale, i siti museali oggetto dello studio appaiono al pubblico come dispersivi, sovraffollati di oggetti e complicati: la maggioranza dei visitatori ha dichiarato di avere l'impressione di perdersi in una miriade di oggetti, che, seppur esposti in maniera scientificamente coerente, allo stesso tempo non considera la fruibilità da parte del pubblico (La Regina 2009). Altri importanti studi sono stati fatti per la comprensione del rapporto tra pubblico e patrimonio archeologico (cfr. Vannini *et al.* 2014; e la tesi di laurea di Lazzerini 2017).

⁴⁶ Lazzerini mostra come, nell'ambito dei progetti di archeologia pubblica in contesti di ricerca universitari italiani, tredici abbiano incluso analisi sui pubblici mentre, il rimanente fa riferimento ad allestimenti museali o a tesi universitarie, quindi a lavori temporanei e sperimentali (cfr. Lazzerini 2019, p. 179).

(22,8%); «Una materia molto bella, viva, interessante e entusiasmante» (11,8%); «Una disciplina che studia le civiltà e le culture del passato in relazione con l'ambiente circostante mediante l'analisi dei resti e delle loro tracce materiali» (2,8%); «Una materia storica che ricerca, studia e conserva il passato (per organizzare e capire meglio il presente)» (17,1%); «Una disciplina antica, collegata alla nostra storia, al nostro passato e alle nostre origini» (6,5%); «Lo studio della storia e delle antiche civiltà attraverso il ritrovamento e l'analisi dei reperti e dei monumenti antichi, rinvenuti a seguito di ricerche sul campo e scavi stratigrafici e/o archeologici» (5,3%); «Rappresenta una ricchezza per l'Italia e per la città; una risorsa preziosa però abbandonata, sottovalutata, poco sfruttata e sviluppata, a cui vengono dedicati pochi soldi» (3,1%); «Una materia da scoprire, nascosta e misteriosa» (2%); «Monumenti egizi, etruschi (Tarquinia, Cerveteri e altri siti) e romani» (2%); «Altro» (12%); «Non sa o non risponde» (4,2%). L'Autrice fa notare come solo poche persone (11 – 2,8%) individuino nell'archeologia una risorsa non sufficientemente valorizzata e come solo il 5,3% abbia collegato l'archeologia ad attività di scavo e ricerca (Caputo 2017, pp. 66-67). A mio avviso sono indicative le risposte alla domanda numero 6: «Saprebbe indicare almeno due monumenti o resti archeologici provenienti da Civitavecchia o nelle sue vicinanze che sono stati costruiti nel medioevo?». Solo l'11,5% degli intervistati indica il sito di Leopoli-Cencelle (Cfr. tab. 12, p. 68 in Caputo 2017), infatti il 43,3% del campione dichiara (alla domanda numero 9) di non essere a conoscenza dello scavo archeologico di Leopoli-Cencelle e di non averlo mai visitato (70,8%, domanda numero 11).

Altre domande avevano l'obiettivo di raccogliere informazioni sull'interesse verso il medioevo e l'opinione sull'utilità di valorizzare i monumenti medievali della città (fig. 11).

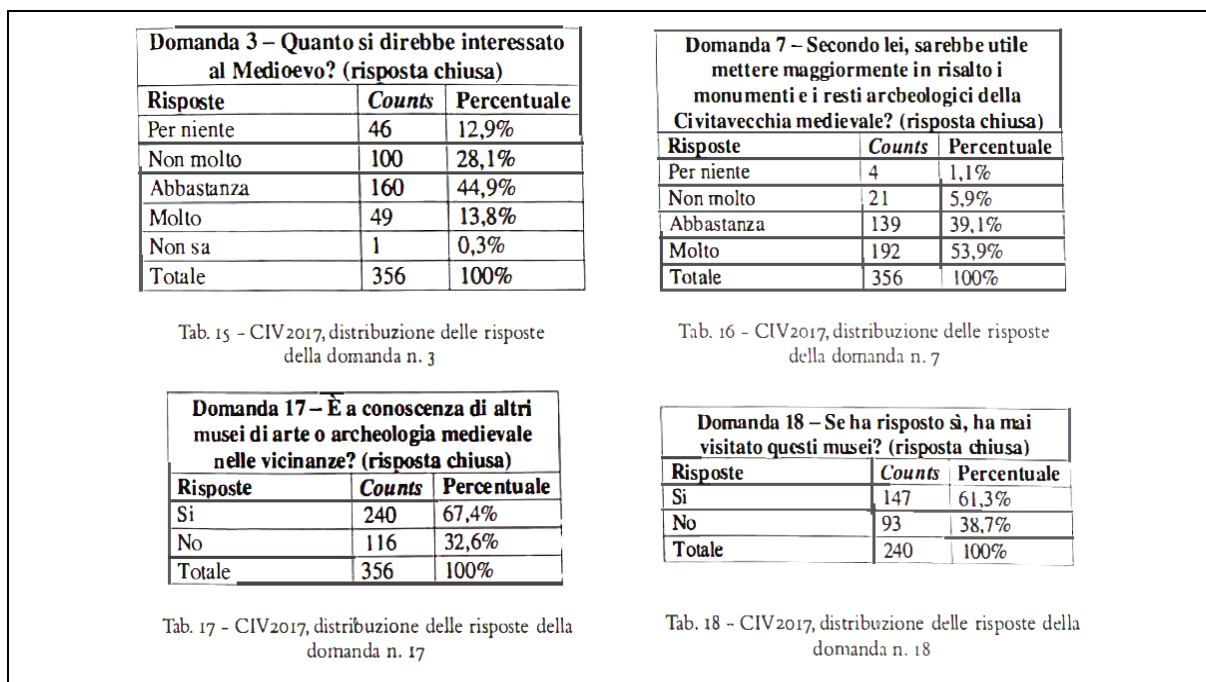


Figura 11. Risposte ad alcune domande del questionario, da Caputo 2017, p. 69.

Il lavoro di Daniele Fadda (2019) indaga tramite un questionario, il rapporto tra l'attuale comunità (multiculturale) e il patrimonio archeologico-culturale nel quartiere storico della Marina di Cagliari. Tra gli obiettivi del lavoro vi è anche quello di comprendere la percezione dell'archeologia e le motivazioni per cui il patrimonio culturale e archeologico dovrebbe essere conservato: l'89,3% del campione è convinto che la conservazione del patrimonio archeologico deva avvenire per preservare "luoghi interessanti per chi viene qui a studiare le testimonianze del passato"; il 72,1% "per attirare turismo e ricchezza"; il 58,6% "per avere luoghi o cose di cui andare orgogliosi"; il 47,9% "per avere bei posti in cui la gente possa incontrarsi" (Fadda 2019, p. 211). L'archeologia è invece percepita come scienza del "passato" e delle "antichità" e detiene il compito di tramandare alle generazioni future il patrimonio (Fadda 2019, p. 211). Più in generale questa ricerca mostra come gli intervistati ritengono opportuno tutelare i beni culturali poiché espressione di "un'originale identità" cagliaritano (Fadda 2019, p. 213) e come la stessa azione di tutela sia prerogativa della comunità originaria, radicata e portatrice dell'"identità locale". La possibilità che "gli stranieri apprendano i valori" della cultura locale "attraverso la scoperta dei nostri siti e monumenti" risulta poco plausibile agli intervistati (cfr. fig. 12).

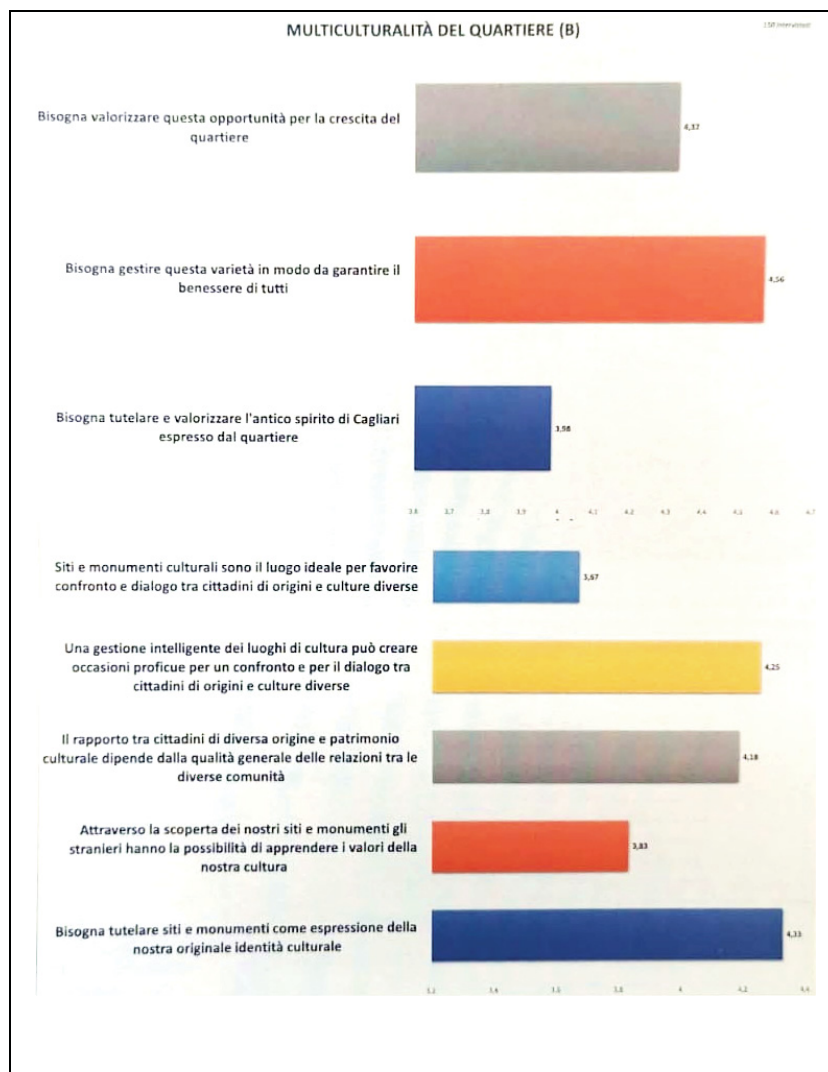


Figura 12. La multiculturalità del quartiere Marina di Cagliari secondo le affermazioni degli intervistati in una scala da 1 a 5, da Fadda 2019, p. 220.

Sempre in ambito sardo, il recente lavoro di Fabio Pinna e Valentina Milia (Pinna, Milia 2020) ha rilevato la percezione del patrimonio culturale di età medievale degli abitanti di Luogosanto tramite l'uso di questionari. Il sondaggio aveva lo scopo di registrare l'effettivo grado di conoscenza del patrimonio culturale di Luogosanto e di comprendere il livello di coinvolgimento della comunità locale, anche in un'ottica di valorizzazione, del sito di Palazzo Baldu, area oggetto di indagini archeologiche promosse e seguite fin dal 2010 dall'Università di Cagliari.

I risultati hanno messo in evidenza come per la maggioranza degli intervistati (51%) fosse importante valorizzare un sito archeologico ai fini di «sensibilizzare la comunità locale ad una maggiore attenzione e conoscenza della propria storia e del proprio territorio»; al

contempo, però, un'alta percentuale (41%) pensa che l'obiettivo principale della valorizzazione sia quello di attrarre turismo (Pinna, Milia 2020, p. 439). Tuttavia in generale le persone di Luogosanto hanno una buona conoscenza del patrimonio locale, visto che ben il 62% degli intervistati inserisce in un arco temporale corretto il sito archeologico di Palazzo di Baldu (Pinna, Milia 2020, p. 439). Di tale sito, una buona percentuale di intervistati è a conoscenza dell'attività di scavo archeologico in loco (69%) (Pinna, Milia 2020, p. 438), indicandolo, inoltre, come potenziale punto di riferimento per la Gallura (38%) e per l'intera Sardegna (36%). Significative queste risposte poiché mettono in luce come il lavoro di ricerca e di divulgazione scientifica condotto negli anni dall'équipe dell'Università di Cagliari, abbia avuto effetti positivi sulla conoscenza e percezione dell'archeologia locale, grazie al costante impegno nel coinvolgimento del pubblico (cfr. Pinna 2019a, b, c).

Oltre a verificare l'interesse delle comunità verso il patrimonio culturale, è utile comprendere le opinioni all'interno delle comunità ospitanti i progetti di scavo archeologico.

Un esempio in questo senso è la ricerca condotta a Somma Vesuviana da Akira Matsuda (Matsuda 2009) che ha provato a comprendere, tramite sondaggio, il pensiero degli abitanti verso lo scavo archeologico in essere, chiedendo loro cosa pensassero della Villa. In linea generale, da questa ricerca emerge un interesse generale verso lo scavo archeologico e l'Autore sottolinea la necessità generale da parte degli archeologi di dialogare con il pubblico e con le comunità in cui si inseriscono dei progetti di ricerca e di lavoro sul campo (Matsuda 2009, pp. 186-200).

Nel 2011 Matsuda prosegue la ricerca indagando il pensiero della comunità di Somma Vesuviana relativamente al fatto che lo scavo fosse gestito da archeologi "non locali" (Matsuda 2011). I risultati del questionario, unito ai dati derivanti dalle interviste, suggerisce che i cittadini generalmente ritengono che la Villa dovrebbe essere scavata da un archeologo locale, maggiormente "desiderabile" rispetto ad uno "straniero". L'Autore sottolinea che "meno desiderabile" non è lo stesso di "indesiderabile" e che ci sono molte opportunità per gli archeologi che scavano all'estero di stabilire un buon rapporto con la popolazione locale e fare in modo che essa possa sentirsi soddisfatta del progetto. La relazione tra la popolazione locale e l'archeologo "non locale" non è mai uniforme e questo richiede da parte degli archeologi che lavorano in un progetto di scavo internazionale, una

comunicazione, negoziazione e collaborazione continua con la popolazione (Matsuda 2011, p. 180).

Su scala nazionale restano fondamentali i risultati del progetto europeo NEARCH (2013-2018) che ha promosso un'indagine sulla percezione dell'archeologia e del patrimonio archeologico da parte dei cittadini europei, tra cui l'Italia⁴⁷. Questa indagine campionaria su vasta scala assume un ruolo di rilievo e fornisce un'importante base di partenza per il monitoraggio della percezione e dell'interesse verso l'archeologia nel nostro Paese. L'indagine europea ha portato a comprendere il pensiero dei cittadini e le loro aspettative nei confronti del patrimonio culturale in particolare archeologico, al fine di coinvolgere le comunità nei processi decisionali relativi alla conservazione del patrimonio; il sondaggio risulta, inoltre, utile anche ai professionisti della cultura, in particolare alla categoria degli archeologi, per comprendere cosa il pubblico si aspetta dalla disciplina e dalla figura dell'archeologo stesso. In sintesi, l'indagine ha sottolineato come sia forte, per i cittadini italiani, la connessione fra archeologia e turismo, interpretato come uno degli obiettivi principali della disciplina per i suoi risvolti economici; gli italiani riconoscono inoltre il valore economico dell'archeologia (24% contro il 10% della media europea); gli italiani complessivamente si sentono interessati all'archeologia e vorrebbero essere più informati sull'argomento (86% contro il 69% della media europea) (NEARCH 2018, pp. 4-5 e cfr. figura in fondo al capitolo).

2.2.5. Francia

In Francia, lo studio degli atteggiamenti pubblici nei confronti dell'archeologia e del patrimonio è avvenuto soprattutto accanto alla professionalizzazione dell'archeologia, strettamente legata alla nascita dell'archeologia preventiva. Questa professionalizzazione ha generato la necessità di divulgare le conoscenze archeologiche, nonché i processi metodologici e scientifici che portano alla creazione di tali conoscenze (Kaeser 2016). Negli anni 2005, 2006, 2010, 2011 l'Istituto nazionale francese di ricerca archeologica preventiva (Inrap) ha commissionato una serie di sondaggi sull'opinione pubblica

⁴⁷ Cfr. il sitoweb del www.nearch.eu e i riferimenti sulle relative pubblicazioni. Per la versione italiana si veda Guermandi 2018 e NEARCH 2018. Il progetto europeo NEARCH (2013-2018) ha coinvolto 16 équipes di ricerca in 10 stati membri. Tra gli obiettivi vi era quello di esaminare la rilevanza pubblica dell'archeologia europea in i cittadini e sviluppare un senso di cittadinanza europea e Ripensare e sviluppare i modi per comunicare e mediare l'archeologia nei confronti del pubblico (<http://www.nearch.eu/what-is-nearch>); Cfr. anche Marx, Nurra, Salas Rossenbach 2017.

dell'archeologia condotti da Ipsos. I dati principali sono riportati nella tabella 1⁴⁸. In generale, la percentuale di francesi che si dichiarano interessati all'archeologia è costante (19% nel 2010 e 2011 rispetto al 18% nel 2006). All'interno di questo pubblico interessato all'archeologia o alla storia, l'autovalutazione da parte di ciascuno degli intervistati del proprio livello di conoscenza in archeologia/storia si divide in: neofiti; interessati ma con poca conoscenza sull'argomento; ed esperti (con una conoscenza approfondita di alcuni aspetti, ambiti o periodi). I risultati anche in questo caso sono simili nei sondaggi svolti in differenti anni (cfr. tabella sottostante). In linea generale, per informarsi sull'attualità e sulle scoperte archeologiche in Francia, i media più citati sono la televisione, la stampa e internet a partire dal 2011 (citato solo dal 14% degli intervistati nel 2006)⁴⁹.

Anno del sondaggio Ipsos in Francia	% interessati all'archeologia e relativo grado di autovalutazione sulle conoscenze sull'argomento		Canali di informazione	Visita ad un sito archeologico negli ultimi 12 mesi	Percezione dell'utilità sociale dell'archeologia
2005	N.P.	Neofiti: 41% Interessati ma con poca conoscenza: 49% Esperti: 6%	N.P.	N.P.	N.P.
2006	18%	Neofiti: 41% Interessati ma con poca conoscenza: 49% Esperti: 8%	TV: 89% Stampa: 62% Internet 14%	N.P.	N.P.
2010	19%	Neofiti: 38% Interessati ma con poca conoscenza: 54% Esperti: 4%	TV: 66% Stampa: 36% Internet 41%	15%	N.P.
2011	19%	Neofiti: 38% Interessati ma con poca conoscenza: 54% Esperti: 6%	N.P.	15%	Utile: 24% Piuttosto utile: 62%

Tabella 1. Alcuni dei principali risultati derivanti dai sondaggi Ipsos/Inrap eseguiti in Francia negli anni 2005, 2006, 2010, 2011.

⁴⁸ Le percentuali sono tratte dai resoconti editi: Salmona 2008; De Sars, Cambe 2010; Ipsos 2011 che fanno riferimento anche al sondaggio del 2005. I dati N.P. in tabella (non pervenuti) risultano mancanti in queste pubblicazioni.

⁴⁹ Nel 2012 e nel 2014, in Francia sono stati condotti dei sondaggi sui visitatori dei musei archeologici (Jonchery, Dezellus 2014). L'Inrap, durante le Giornate nazionali dell'archeologia nel 2014 e nel 2015 ha condotto altri sondaggi che al momento non risultano visionabili online su Inrap.fr.

2.2.6. Paesi Bassi

In tempi più recenti il gruppo di ricerca della Facoltà di Archeologia dell'Università di Leiden ha condotto studi a livello locale per monitorare nella città di Oss, situata nella parte meridionale dei Paesi Bassi, l'interesse nella partecipazione pubblica in attività di scavo archeologico e per misurare il valore sociale attribuito allo scavo (van den Dries M.H., Boom K., van der Linde S. 2015). I risultati del sondaggio hanno dimostrato come i valori sociali possono essere ritrovati e applicati nella pratica quotidiana di scavo archeologico: si nota infatti un alto interesse da parte dei partecipanti per lo scavo archeologico e si evidenzia come esso assume un importante valore sociale apportando dei benefici in termini di benessere per la società (fig. 13)⁵⁰.

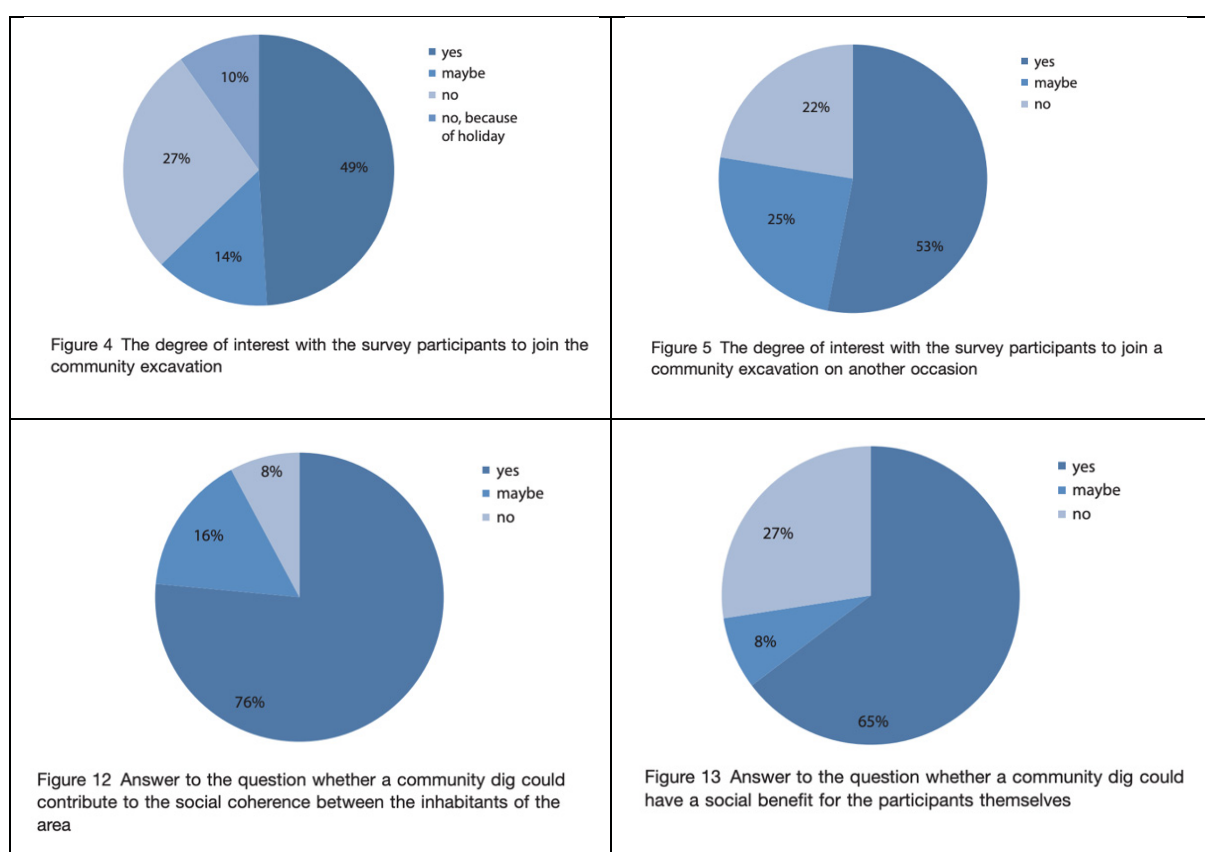


Figura 13. Grafici da van Den Dries et al. 2017, pp. 227-228.

⁵⁰ Cfr. anche i risultati del sondaggio nazionale olandese, ormai datato, su un campione di circa 3.850 cittadini in cui sono state poste domande sulla conoscenza, attitudine e comportamento in relazione all'archeologia olandese in NIPO / AIC, 1996.

2.2.7. Polonia

In Polonia, tra il 2010 e il 2013 sono stati condotti alcuni studi sulla percezione del patrimonio culturale a livello nazionale (cfr. Koziół *et al.* 2013); e altri specifici sull'archeologia in contesti di comunità locali (cfr. Kajda, Kostyrko 2016).

L'Istituto del Patrimonio Nazionale (Narodowy Instytut Dziedzictwa - NID) è un'istituzione culturale subordinata al Ministro della Cultura e del Patrimonio Nazionale della Polonia ha condotto un'indagine sulle opinioni dei polacchi sul patrimonio culturale, ai fini di creare le basi per la protezione sostenibile del patrimonio. Lo studio era finalizzato a diagnosticare lo stato di consapevolezza della società su vari aspetti del patrimonio culturale.

Alla domanda "Il patrimonio culturale svolge un ruolo sociale importante?" per il 90% degli abitanti di città grandi e medie il patrimonio svolge un ruolo sociale importante.

Il maggior numero di persone che vedono il patrimonio culturale come un importante fattore sociale presenta un livello di istruzione superiore (94%; contro l'86% con istruzione primaria). Un risultato interessante è dato dal confronto con la variabile età (cfr. fig. 14): anche se le differenze sono esigue, la percentuale maggiore di risposte positive è riscontrato nel gruppo di età compresa tra 55 e 64 anni (92%) e il più basso tra quelli di età compresa tra 25 e 44 anni (87%).

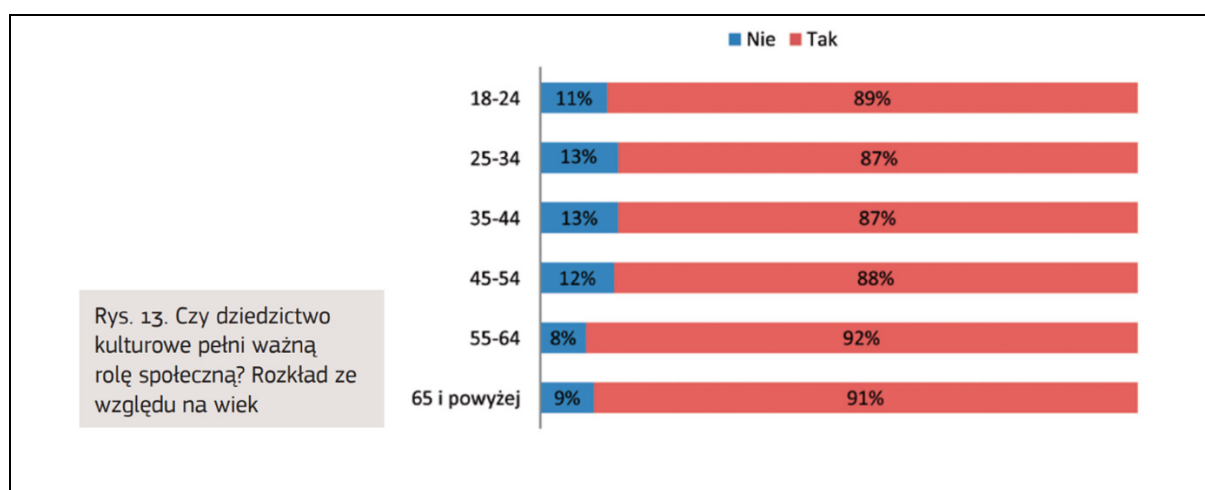


Figura 14. Percentuale di intervistati che vedono il patrimonio culturale come un importante fattore sociale suddiviso per fasce d'età. Da Koziół *et al.* 2013, p. 29.

Alla domanda "Sei interessato ai monumenti?" Il 67% delle persone ha detto di sì. Sono state date le seguenti risposte: "Sì, sono una parte importante della storia e della cultura",

“Sì. Fanno parte della storia, aiutano a creare una propria identità nazionale”. Nel gruppo di persone che non sono interessate ai monumenti (33%) ci sono persone che dicono di “avere altri interessi” o “non avere tempo”.

Per la maggior parte degli intervistati, il patrimonio culturale è l’elemento costitutivo di un’identità condivisa, in gran parte a causa del ruolo significativo che svolge nel presentare la storia (Kozioł *et al.* 2013, p. 30). Molto interessante è anche la risposta alla domanda “Qual è il valore più importante di un monumento?” (fig. 15). Il valore storico è stato indicato come il più importante (62%), seguito dai valori dell’autenticità (18%), materiale (11%) ed estetico (9%).

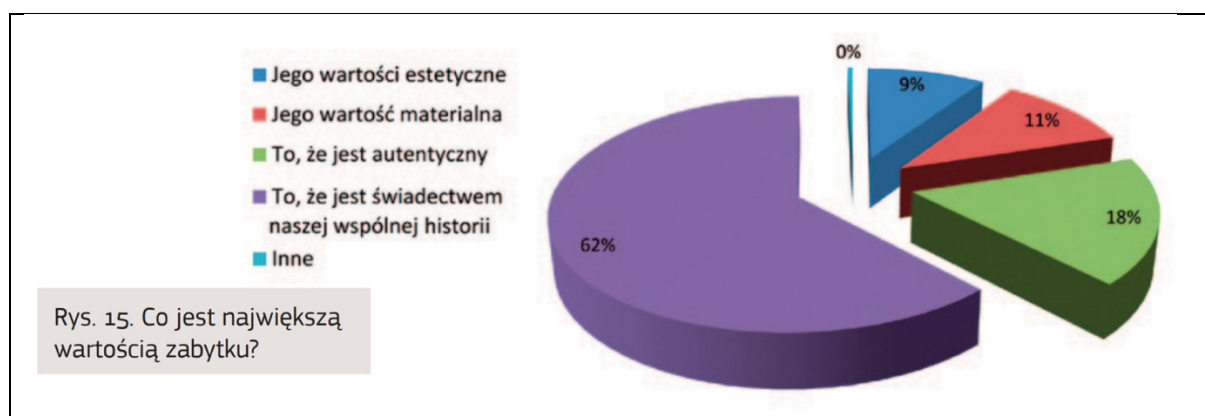


Figura 15. Percentuale di intervistati e relativo valore assegnato al patrimonio culturale. Da Kozioł *et al.* 2013, p. 30.

Lo studio dimostra che i polacchi identificano il patrimonio come un fattore che aumenta il tenore di vita, principalmente creando opportunità economiche derivanti dal turismo (54% delle risposte). Viene inoltre messo in luce anche il rapporto tra patrimonio culturale e orgoglio locale (44%), e il rapporto con la qualità della vita relativo al comfort di vivere in uno spazio esteticamente piacevole (24%) che permette di trascorrere il tempo libero in modo ‘attraente’ (33%). Le risposte che dichiarano nessun impatto o un impatto negativo del patrimonio culturale sono in netta minoranza (Kozioł *et al.* 2013, p. 34).

Altro recente lavoro svolto in Polonia a livello locale (Kajda, Kostyrko 2016) aveva l’obiettivo di misurare, attraverso interviste e questionari, le aspettative sociali nei confronti dell’archeologia, come vengono percepiti gli archeologi, il loro lavoro e la percezione pubblica dei metodi di ricerca archeologica.

La maggior parte degli intervistati⁵¹ (54 persone in totale) ha risposto che il patrimonio è importante e va trattato con rispetto. Tuttavia, alcune persone hanno affermato che il patrimonio non dovrebbe essere protetto “a tutti i costi”, sostenendo che questa imposizione potrebbe essere percepita in modo negativo dalla società e che alcuni luoghi del patrimonio dovrebbero “sprofondare nell’oblio” e “vivere la propria vita”. Tredici persone hanno indicato che il patrimonio non dovrebbe essere dimenticato, ma allo stesso tempo non dovrebbe governare le nostre vite subordinandole ad esso. Queste persone hanno anche affermato che il patrimonio culturale dovrebbe essere protetto “in modo limitato” e solo quando “esiste davvero la necessità di proteggerlo” o quando un manufatto è un “esemplare unico”. Sette persone hanno riconosciuto la perdita d’importanza odierna del patrimonio culturale ammettendo che per essi non è significativo, sottolineando come la società sia stanca di guardare al passato e dovrebbe invece concentrarsi sull’oggi e su ciò che accadrà in futuro.

Alla domanda: “C’è bisogno di archeologi nella società?”, sessantasei persone hanno risposto “sì”, quattro persone hanno affermato che gli archeologi sono necessari solo in minima parte, e due persone hanno affermato che gli archeologi non sono affatto necessari per la società. Le giustificazioni delle risposte erano molto diverse. Tra le risposte relative alla necessità degli archeologi spiccano: “grazie a loro possiamo conoscere i paesaggi del passato”, “gli archeologi vedono le cose che sono invisibili agli altri”, o che sono importanti perché “grazie a loro possiamo conoscere la storia della vita e la produzione di le generazioni passate”. Le persone che hanno bisogno di archeologi in minima parte hanno sostenuto che la legge è opprimente nei confronti delle persone che vogliono costruire, ad esempio, una casa. Argomenti simili sono stati avanzati anche da persone che non hanno affatto bisogno di archeologi. Per loro “gli archeologi fanno solo guai e intralciano i lavori”, sono anche indesiderati perché “nessuno seppellisce beni di valore oggi”.

L’associazione all’archeologia è stata ricondotta per lo più a “scavi nel terreno” (68 persone); alla scoperta dei misteri (45 risposte); ai manufatti (16 risposte); alla ricerca di cose/oggetti di valore (10 risposte) e al lavoro faticoso (6 risposte) (Kajda, Kostyrko 2016, p. 19).

⁵¹ I risultati non sono forniti in percentuale ma in numero di intervistati.

2.2.8. Regno Unito

Anche nel Regno Unito sono stati condotti numerosi sondaggi sulla percezione pubblica nei confronti dell'archeologia e del patrimonio culturale. Indagini a livello nazionale sono state condotte negli anni Duemila (MORI 2000a; 200b; 2003) per conto di English Heritage, relativamente al rapporto *Power of Place* (English Heritage 2000). I punti chiave che emergono dall'indagine MORI del 2000 (MORI 2000b) sono che il 98% degli intervistati pensa che il patrimonio culturale sia importante per educare i bambini al passato e che a tutti gli alunni dovrebbe essere data l'opportunità di conoscere il patrimonio culturale inglese; il 96% pensa che il patrimonio culturale sia importante per educare gli adulti al passato; il 95% pensa che il patrimonio sia importante per fornire luoghi da visitare e cose da vedere per incoraggiare i turisti a visitare il Paese (93%); per creare posti di lavoro e rilanciare l'economia (88%); l'88% concorda sul fatto che sia giusto che ci siano finanziamenti pubblici per preservare il patrimonio; il 76% non è d'accordo poiché si conserva già troppo; il 76% concorda sul fatto che la propria vita è arricchita dal patrimonio.

Il sondaggio del 2003 (MORI 2003) mostra come molte persone hanno fatto viaggi per vedere siti e aspetti del patrimonio negli ultimi 12 mesi. Almeno due terzi hanno visitato luoghi o guardato un programma in TV sul patrimonio. Almeno due su cinque hanno visitato un giardino o un parco storico e hanno fatto un viaggio per visitare un edificio storico, mentre una proporzione simile ha visitato un museo o una galleria d'arte (fig. 16).

Q6 Which of these activities on this card have you done in the last 12 months?	Bradford	Cornwall	London
<i>Base: All respondents</i>	(513)	(517)	(501)
	%	%	%
Visited an archaeological site	16	20	18
Gone to the cinema	45	40	68
Gone to a concert	28	34	50
Visited the countryside	71	84	64
Enrolled on an evening class (part/full time, evening or distance learning)	14	21	13
Visited a historic building	44	41	52
Visited a historic garden or park	46	48	61
Gone to the library	46	51	46
Gone to a live sporting event	29	25	28
Visited a monument/statue	20	27	37
Visited a museum/art gallery	40	31	57
Visited a stately home	27	33	31
Visited a theme park or attraction	36	44	24
Researched my family tree	12	16	10
Watched a TV programme about history or archaeology	62	73	64
Helped out as a volunteer	16	22	20
Other	*	*	*
None	5	4	1

Source: MORI

Figura 16. Domanda che indaga sulle alle attività fatte negli ultimi 12 mesi, da MORI 2003, p. 18.

Agli intervistati è stato anche suggerito un elenco e chiesto quali parole o frasi associano al patrimonio culturale. Quattro persone su cinque (79%) menzionano edifici storici e residenze signorili, mentre due terzi menzionano monumenti e rovine antiche (66%) o giardini e parchi storici (68%). La metà menziona la storia locale e poco meno della metà associa gallerie d'arte/musei e archeologia (38%) al patrimonio culturale inglese (fig. 17).

<i>Q3b Which, if any, of the things on this list do you associate with the heritage?</i>				
	Prompted			
	Bradford	Cornwall	London	General Public
<i>Base: All respondents</i>	(513)	(517)	(501)	(1,649)
	%	%	%	%
A good day out	14	18	14	31
Archaeology	33	43	31	43
Arts and culture	31	37	42	38
Art galleries/museums	48	44	45	38
Canals and rivers	39	27	34	32
Countryside/landscapes	40	53	32	43
Factories, warehouses, mills and other industrial buildings	47	26	24	33
Family history/ancestry	44	48	32	38
Food	10	13	17	7
Historic buildings and stately homes	72	72	69	78
Historic gardens, parks and cemeteries	62	65	66	68
Language	16	25	19	12
Libraries	28	23	22	20
Local history	56	69	48	51
Modern buildings	9	8	14	11
Music and story telling	15	21	17	13
Old documents	31	45	30	38
Old monuments and ruins	55	73	44	66
Oral history	19	26	21	16
Places of worship	41	37	33	33
Schemes to improve the local area	15	15	13	14
Shops, pubs and houses	18	18	25	17
Transport	14	8	12	14
Other	1	1	1	
Don't know	*	*	2	
None of these	*	1	*	

Source: MORI

Figura 17. Associazione di cose diverse con il patrimonio culturale, da MORI 2003, p. 16.

Una parte della ricerca commissionata da Historic England (*Heritage Counts 2015*) comprende un sondaggio fatto tra i proprietari di edifici storici. L'indagine aveva tra gli obiettivi quello di comprendere il valore che i proprietari attribuiscono all'edificio storico tutelato ed esplorare le percezioni dei proprietari nel processo di pianificazione della tutela.

La ricerca ha dimostrato che la maggioranza dei proprietari di edifici storici privati si prende cura con successo dei propri edifici.

Il sondaggio fornisce la prova che i proprietari di edifici storici si considerano custodi della storia e sono felici di vivere in una proprietà unica, architettonicamente o storicamente significativa e riconoscono la necessità di conservare il patrimonio culturale per le generazioni future. Inoltre, percepiscono che i loro edifici sono importanti per mantenere il carattere culturale locale (*Heritage Counts 2015*).

Un'altra recente ricerca svolta tra il 2015 e il 2016 sempre nel Regno Unito, nella regione del Lincolnshire ha avuto l'obiettivo, tramite l'uso di questionari, di conoscere cosa pensano residenti e turisti relativamente al patrimonio culturale della regione e in generale dell'archeologia (Lewis, Scott 2019). I risultati della ricerca hanno dimostrato come il patrimonio culturale locale e regionale fosse maggiormente ricco di significato per i rispondenti rispetto ad un patrimonio nazionale. Questo a dimostrazione di come il patrimonio culturale locale possa intervenire sulla formazione dei complessi meccanismi che ruotano attorno al concetto di "identità" (cfr. fig. 18) (Lewis, Scott 2019, p. 84).

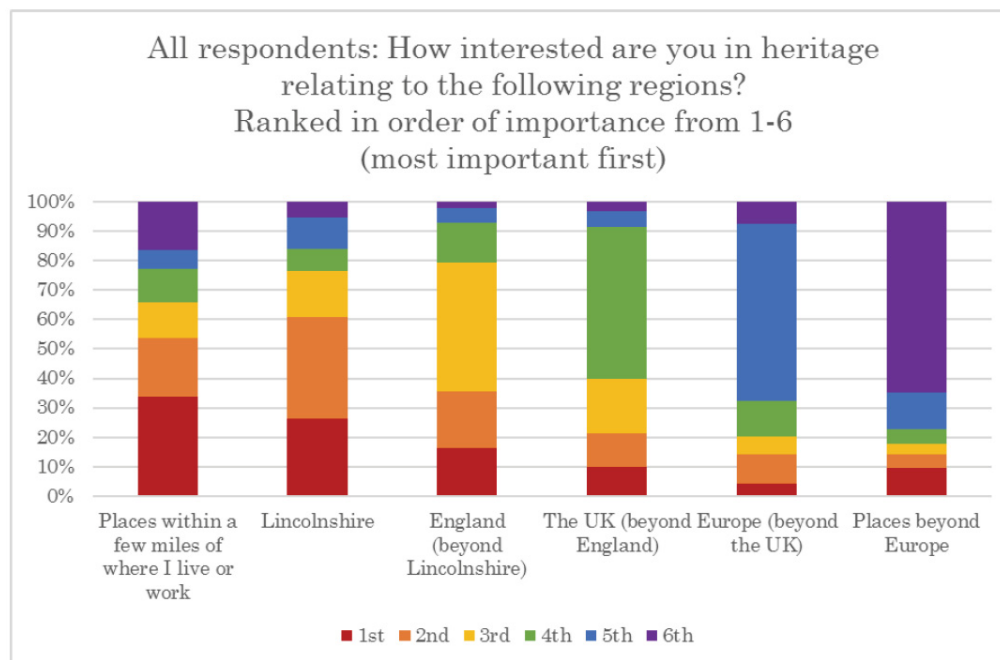


Figura 18. Classifiche di interesse al patrimonio degli intervistati. Da Lewis, Scott 2019, p. 54.

2.3. Studi sulla percezione in Canada e Stati Uniti

David Pokotylo e Neil Guppy (1999) condussero uno studio sulla Columbia Britannica canadese giungendo alla conclusione che il pubblico intervistato era molto interessato all'archeologia e allo stesso tempo sensibile alla protezione dei siti archeologici, nonostante avesse una limitata conoscenza della storia regionale e una scarsa conoscenza delle norme relative alla tutela del patrimonio. Al fine di indagare l'aspetto cognitivo della relazione intercorrente tra i partecipanti al sondaggio e l'archeologia, i ricercatori posero una domanda che prevedeva di indicare a cosa l'intervistato pensasse all'udire la parola "archeologia". Per l'analisi delle risposte i ricercatori le categorizzarono in cinque gruppi secondo la natura e lo scopo della moderna archeologia: *Romantic perspective of archaeology* (in questa categoria ricadono parole come: Tesoro, Indiana Jones, mummia), *Accurate perspective of archaeology* (come Scavi, Studio del passato, Antiche civiltà, Manufatti), *Reasonable perspective of archaeology* (Culture del passato, Storia), *Earth science perspective of archaeology* (Paleontologia, Geologia, Fossili), *Aboriginal perspective of archaeology* (Popoli aborigeni) (Pokotylo, Guppy 1999, p. 402). Il risultato dimostrò che più dell'80% dei rispondenti associava la parola "archeologia" a concetti riferibili alle categorie di *Accurate* e *Reasonable* dimostrando quindi un buon livello di percezione generale della disciplina (cfr. fig. 19).

Group/Category	n	%
I <i>Romantic perspective of archaeology</i>		
Romantic, treasure	11	1.3
Indiana Jones	12	1.4
II <i>Accurate perspective of archaeology</i>		
Excavations	149	16.8
Study the past, ancient society, civilizations	176	19.8
Study the past using archaeological record, methods	184	20.7
Artifacts, sites, ruins	80	9.0
III <i>Reasonable perspective of archaeology</i>		
Past cultures	31	3.5
Antiquity, history, heritage	93	10.5
Science, research	12	1.4
IV <i>Earth science perspective of archaeology</i>		
Paleontology	48	5.4
Paleontology and archaeology	89	10.0
V <i>Aboriginal perspective</i>		
Aboriginal peoples	2	.2
Total	887	100.0

Figura 19. Risposte alla domanda: *What do you think when you hear the word "Archaeology"?* Da Pokotylo, Guppy 1999, p. 402.

Ricerche che vanno nello stesso senso sono state eseguite negli Stati Uniti dalla metà degli anni Novanta (Zimmer, Wilk, Pyburn 1995) e Duemila (Ramos, Duganne 2000). Quest'ultimo in particolare, prevedeva un questionario con l'inserimento, in una prima parte, di una serie di domande utili a identificare la conoscenza generale del pubblico sull'archeologia e le opinioni su alcuni aspetti della materia. Anche in questo caso i ricercatori hanno chiesto ai soggetti intervistati di dichiarare il loro pensiero di fronte alla parola "archeologia". In questo caso gli Autori non hanno utilizzato le medesime categorie teorizzate da Pokotylo e Guppy (v. sopra) e la percentuale maggiore di risposte indicava in generale lo "Scavo" come idea della parola "archeologia". Dato che diede da riflettere sia in questa ricerca che in quella di Pokotylo e Guppy, era l'idea di archeologia spesso associata agli studi paleontologici con l'indicazione di parole come "Dinosauri" o "Fossili"⁵². Ramos e Duganne (2000) indagarono anche sulle fonti da cui gli intervistati traevano le informazioni sull'archeologia: *Television (56%); Books and encyclopedias (33%); Magazines (33%); Newspapers (24%); Primary/Elementary school (10%), Participation in a dig or archaeological project (2%), Public lectures (1%), Local archaeological or historical societies (1%), Historical or cultural events (1%)*. Posero inoltre una serie di domande che direttamente chiedevano ai soggetti di esprimere un'opinione sull'importanza dell'archeologia e sulla consapevolezza in generale verso la materia (*How important do you feel archaeology is in today's society?*), sul valore attribuito ad essa (*Is the value of archaeological object and sites: educational, monetary, Scientific, spiritual, aesthetic or artistic, political, related to personal heritage*). In linea generale il sondaggio mostrava che la maggioranza delle persone intervistate erano interessate all'archeologia (*How interested are you in archaeology?*) e ritenevano che l'archeologia fosse importante e preziosa per la società al fine di comprendere il presente e migliorare il futuro⁵³.

Le ricerche sulla percezione negli Stati Uniti sono state reiterate anche in tempi più recenti (*American Perceptions of Archaeology 2018*) e in particolare quest'ultimo lavoro rende evidente come la scuola sia uno dei principali contesti in cui una persona entra in contatto con tematiche legate all'archeologia (cfr. cap. 8).

⁵² Per i risultati derivanti dall'elaborazione delle risposte alla stessa domanda posta nelle aree campione oggetto di questa ricerca, si vedano capp. 5-6-7.

⁵³ Si confronti il capitolo 5 sulla metodologia per alcuni commenti relativi alla formulazione di questo tipo di domande dirette.

2.4. Studi sulla percezione in Australia

Un sondaggio simile ma a scala più ridotta, è stato condotto tra degli studenti universitari dell'Australia occidentale (Blame, Wilson 2004). L'obiettivo era di indagare sulle conoscenze e sull'interesse relativi all'archeologia. I risultati di questa ricerca mostrarono che la maggior parte degli studenti intervistati aveva una buona idea di cosa fa un archeologo, ma ha rivelato una grande confusione tra gli obiettivi della ricerca archeologica e quella paleontologica e poche persone comprendevano come lo studio del passato indigeno potesse rientrare negli interessi dell'archeologia. In generale, relativamente alla domanda su quale fosse il lavoro dell'archeologo (*What is an archaeologists job?*) i risultati appaiono molto simili alle risposte ottenute da Pokotylo e Guppy per la loro domanda che chiede cosa pensano gli intervistati quando sentono la parola archeologia (1999, p. 402). Il 3% mostra una concezione romantica (come Indiana Jones), mentre per l'82% degli intervistati l'idea ricade in ciò che Pokotylo e Guppy (1999, p. 402) chiamano "*accurate or reasonable perspectives*", il 15% ha suggerito "*earth science perspectives*", l'8% ha affermato che non sapeva o ha dato risposte vaghe. La principale differenza tra i risultati della ricerca australiana e quelli di Pokotylo e Guppy è la percentuale molto più alta di persone che tra gli studenti universitari australiani ha confuso l'archeologia con le scienze della terra⁵⁴. Trattandosi di studenti universitari, i risultati tendono ad essere abbastanza sconfortanti. Tuttavia, secondo gli Autori è interessante la risposta alla domanda: *What images do you associate with archaeology?* I risultati, secondo gli Autori, mostrano il forte impatto dei media popolari nella percezione dell'archeologia: delle 139 risposte, la più comune (18%) è stata Indiana Jones. Le risposte a questa domanda sono state raggruppate in cinque categorie: "*romantic*" (Indiana Jones, polvere/deserto (9%), cappelli Akubra ecc.); la seconda categoria "*civilisations*" include qualsiasi riferimento all'Egitto e agli edifici classici greci e romani; le immagini associate allo scavo come picconi e pale costituiscono la terza categoria "*digging*". Ossa, fossili, rocce e dinosauri (compresi i riferimenti a Jurassic Park) formano la quarta categoria "*fossils*" e "*dinosaurs*". Le tre idee confluite nella categoria "*vague*" erano "persone intelligenti" (2 risposte) e "libri". Gli Autori sottolineano che, sebbene vi siano molti riferimenti a siti specifici, in particolare nella

⁵⁴ Per il confronto con i risultati di questa ricerca relativamente alla domanda "a cosa pensi quando senti la parola 'archeologia'?", cfr. cap. 5.

seconda categoria, nessuna delle risposte è associata all'archeologia indigena o del "Vecchio Mondo" (Blame, Wilson 2004, p. 21)⁵⁵.

2.5. Studi sulla percezione in relazione a siti del Patrimonio Mondiale Unesco

Negli ultimi dieci anni sono stati fatti diversi studi sulla percezione locale in relazione al turismo nei siti Patrimonio Unesco. Si veda ad es. Poria *et al.* 2013 in cui lo studio esplorativo chiarisce le percezioni, i significati e le concettualizzazioni dei visitatori associati alla designazione di siti Patrimonio dell'Umanità. Sono state condotte interviste aperte e semi-strutturate a 57 soggetti. I risultati mostrano che la designazione di World Heritage ha diversi effetti rilevanti per la comprensione del concetto di patrimonio mondiale e le esperienze dei visitatori in tali siti. Le implicazioni dei risultati sono discusse sia in termini di teoria che di pratica.

Studi più recenti hanno cercato di comprendere la relazione tra piccole comunità locali in rapporto alla presenza di un sito archeologico con denominazione UNESCO.

Ad esempio, lo studio intrapreso nell'ambito del programma sulla conservazione preventiva della grotta di Altamira (Social Value of Altamira 2014), è un secondo esempio recente. In questo caso, l'Institute of Heritage Sciences ha condotto un sondaggio presso il Museo di Altamira, nel nord della Spagna, su un campione di 1028 persone, che includeva domande generali relative alla percezione del patrimonio culturale. Un risultato importante di questo sondaggio è stata la divisione netta tra i visitatori che pensano che il patrimonio culturale sia qualcosa che rappresenti l'identità di un popolo (37%) e quelli che lo considerano qualcosa di degno di essere preservato secondo i criteri di esperti o politici (31,4%). In altre parole, le persone sono divise tra coloro che considerano il patrimonio

⁵⁵ Altre ricerche hanno dimostrato come l'archeologo in certi casi abbia il difficile ruolo di inserirsi nel delicato rapporto tra la cultura indigena e quella delle popolazioni che hanno occupato i territori in un passato più recente: cfr. Castañeda, Matthews (2008) per una disamina completa sulla relazione che intercorre tra archeologia, comunità locali indigene-odierne, con relativa bibliografia su singoli casi studio. Cfr anche Hollowell, Nicholas 2009; McLay *et al.* 2008; Solomon, Forbes 2008 per la Nuova Zelanda. Lavori che mostrano l'importante ruolo che l'archeologia ha avuto nell'avvicinarsi alle comunità indigene locali, in un dialogo che va preso da esempio in chiave metodologica per consentire una migliore comunicazione e interazione con il pubblico in generale.

come qualcosa che li rappresenta e quelli che credono che i criteri scientifici dovrebbero determinare se qualcosa merita di essere preservato o meno (Parga-Dans 2014).

Sempre riguardo il sito di Altamira, molto importante è la rivisitazione della catena del valore (proposta da Criado 1996 e da González 1999) da parte di Barreiro e Criado-Boado (2015). Il progetto intende approfondire la caratterizzazione di Altamira come sito del patrimonio attraverso una strategia interdisciplinare (antropologia, economia, sociologia ecc., cfr. Barreiro, Criado-Boado 2015, p. 112). L'analisi si basa su una modellizzazione del processo di produzione del valore del patrimonio intorno ad Altamira, che consente di distinguere le diverse dimensioni valoriali coinvolte (esistenziale, ereditario, documentario, estetico, politico, economico, pedagogico), tenendo conto sia dei valori oggettivi (in cose e persone) e il soggettivizzato (discorsi) (Barreiro, Criado-Boado 2015, p. 108). La principale conclusione a cui gli studiosi sono giunti, è che ci sarebbe stato, da un lato, una perdita di alcuni aspetti legati alla fruizione del sito (a causa dei suoi problemi di conservazione), dall'altro, un processo di normalizzazione: Altamira ha perso peso come elemento identitario simbolico nella popolazione spagnola nel suo insieme (quindi il peso del valore identitario ha perso peso rispetto agli altri valori) (Barreiro, Criado-Boado 2015, p. 117). Lo studio ha anche messo in luce il crescente disinteresse delle giovani generazioni e la loro disconnessione emotiva dal territorio rispetto alla grotta: i giovani non hanno ricordi della loro visita/e, né nostalgia per essa (Barreiro, Criado-Boado 2015, p. 118).

Dal 2014, l'Union College of London - Qatar ha intrapreso un programma di coinvolgimento della comunità nell'ambito di un progetto di ricerca archeo metallurgica presso il sito patrimonio mondiale UNESCO della Città Reale di Meroe, in Sudan (Humphris, Bradshaw 2017). L'utilizzo di questionari anonimi per valutare la conoscenza, le prospettive e l'esperienza qualitativa dei residenti sui siti archeologici locali, aveva lo scopo di comprendere il tessuto sociale all'interno del quale si sviluppa la percezione dell'archeologia. Le analisi statistiche del questionario hanno messo in luce la natura eterogenea delle comunità locali e come le loro conoscenze, prospettive ed esperienze con l'archeologia erano spesso influenzate da numerosi fattori sociali, economici, storici e politici. I dati del questionario mostrano che le diverse comunità che vivono intorno alla Città Reale di Meroe sono eterogenee e che in questo contesto non esiste una "comunità" unica da indagare per l'"archeologia della comunità". Tuttavia, nell'autunno del 2016 sono stati fatti una serie di incontri nei sei villaggi in cui veniva presentata la storia del Regno di

Kush e come vivevano le persone in quell'epoca, questo a soddisfare il desiderio di conoscere più informazioni sulla storia del territorio derivanti dai risultati dei questionari. Questa volontà da parte della comunità conferma le osservazioni di Atalay (2012) sulla necessità di stabilire solide basi educative prima di intraprendere pratiche partecipative. Ancora, altre ricerche recenti hanno cercato di comprendere la relazione tra piccole comunità locali in rapporto alla presenza di un sito archeologico di rilevanza internazionale. È il caso del sito archeologico di Tsodilo, Patrimonio UNESCO. Il sito archeologico è situato nella parte nord occidentale del Botswana, nel Distretto Nord-occidentale, poco distante dal confine con la Namibia (Basinyi 2019). Nella fase esplorativa sono stati usati molti modi di raccolta del dato: interviste, osservazioni dei partecipanti, *memoing*, *focus group*, storie di vita, mappatura e fotovoce (Basinyi 2019, pp. 30-31). In generale, lo stato attuale del patrimonio culturale mondiale di Tsodilo è soddisfacente. Turisti, visitatori ed esperti sono attivamente coinvolti nelle attività di gestione e conservazione del patrimonio. La comunità locale sta gradualmente inserendosi mostrando i propri interessi. Lo *status* di *World Cultural Heritage* del sito sembra aver migliorato l'identità locale, aumentato l'orgoglio della popolazione locale e spinto a rivitalizzare la cultura locale e le armonie culturali nel contesto multiculturale (Basinyi 2019, p. 134).

2.6. Considerazioni finali al capitolo

Complessivamente, i singoli progetti illustrati mostrano un generale interesse verso l'archeologia, anche se in molti casi la conoscenza di questa materia rimane vaga o superficiale. Soffermandosi sull'Europa, si nota un diffuso interesse verso l'archeologia e il patrimonio culturale, spesso associato dalla popolazione locale come oggetto di orgoglio e identificazione.

Dal 2015, il progetto Resituating Europe's First Towns (REFIT) lavora con le parti interessate di Regno Unito, Francia e Spagna per esplorare le percezioni dei paesaggi culturali europei (Moore, Tully 2018). La ricerca si concentra sugli oppida della tarda età del ferro, monumenti che, a causa delle loro dimensioni (spesso superiori a 100 ettari), possono essere compresi solo a scala paesaggistica. Concentrandosi sui paesaggi di Bibracte (Francia), Ulaca (Spagna) e Bagendon e Salmonsbury (Regno Unito), il progetto ha collaborato con organizzazioni ambientali e residenti locali per sondare la conoscenza archeologica esistente accanto al percezioni e approcci gestionali meno conosciuti che

circondano questi paesaggi e condividere le migliori pratiche a livello europeo. I dati sulle percezioni hanno mostrato gravi lacune nella comprensione dei paesaggi dei casi di studio e nella loro gestione fatta dai diversi gruppi interessati. Inoltre, le nozioni di paesaggio storico e la consapevolezza dell'impatto dell'azione umana sull'ambiente e sul cambiamento del paesaggio erano relativamente basse. (Tully, Allen 2018; Tully *et al.* 2019).

Il già citato progetto europeo NEARCH⁵⁶, che ha sondato la percezione pubblica dell'archeologia in 9 paesi europei (Italia, Francia, Grecia, Germania, Spagna, Polonia, Olanda, Gran Bretagna, Svezia), mostra come in media i cittadini europei siano interessati all'archeologia, considerandola "una scienza che studia il passato" anche se solo il 26% di essi riconosce l'archeologia come una vera professione e solo il 10% degli europei conferisce all'archeologia un valore economico (NEARCH 2018).

Nonostante tutto, la media europea del 90% ritiene l'archeologia "utile": il 75% vede questa utilità nella comprensione del nostro passato per imparare da esso, ma solo l'11% pensa che sia utile per capire il presente. Una percentuale molto bassa (8%) ritiene che l'archeologia contribuisca alla costruzione dell'identità nazionale e il 5% che essa possa contribuire a costruire una cittadinanza europea.

La televisione rimane il mezzo di informazione maggiormente usato con il 56% di media europea (l'82% ha visto un documentario a tema archeologico, il 70% ha visitato un sito archeologico e il 64% ha visitato una mostra archeologica).

In conclusione, i cittadini europei possiedono una immagine positiva dell'archeologia, riconoscendone il valore in termini di utilità e impatto emozionale: oltre, il 64% pensa che l'archeologia dovrebbe essere insegnata a scuola e il 73% ritiene che ogni cittadino dovrebbe avere una qualche conoscenza archeologica (cfr. fig. 20).

Questi dati dimostrano uno spiccato interesse generale verso la disciplina anche in Italia, interesse che dovrebbe essere preso in considerazione da parte degli archeologi. Nonostante il proliferare di progetti di archeologia pubblica e comunitaria, sono ancora troppo pochi gli esempi di rilevazione dell'interesse e della percezione nelle comunità e ancora più rare sono le ricerche in questo senso su scala nazionale. In alcuni casi i risultati della rilevazione della percezione e dell'interesse in concomitanza con lavori di ricerca e scavo archeologico, mettono in luce le criticità nella comunicazione con il pubblico (ad es.

⁵⁶ Cfr. www.nearch.eu

Caputo 2017), ma il più delle volte si è visto che il lavoro delle équipes di ricerca riesce ad accompagnare l'interesse delle persone e ad avvicinarle alla conoscenza del patrimonio culturale locale di cui gli stessi abitanti diventano protagonisti (ad es. Pinna, Milio 2020; Fadda 2019).

Tornando quindi alle considerazioni espresse ad inizio del capitolo, espresse alla fine degli anni Settanta dall'archeologo Mott Davis, è ancora essenziale che gli archeologi e i professionisti della cultura si preoccupino e si interessino del pubblico e della relativa percezione verso l'archeologia. È oggi sempre più imprescindibile il ruolo promotore degli archeologi e dei professionisti della cultura nel favorire l'interessamento verso il patrimonio culturale e archeologico tra i loro concittadini (Mott Davis 1978, p. 18).

QUESITI / RISPOSTE	EU	ITA	FRA	DEU	GRC	NLD	POL	ESP	SWE	GBR	*
COS'È L'ARCHEOLOGIA? > PAGINA 6 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Una scienza	69%	65%	60%	82%	88%	77%	68%	67%	65%	46%	Q3
Una scienza che studia il passato	48%	64%	50%	ND	54%	ND	56%	23%	34%	51%	Q1
Una professione	26%	25%	29%	27%	13%	33%	21%	27%	23%	33%	Q3
QUAL È LO SCOPO DELL'ARCHEOLOGIA? > PAGINA 8 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
L'archeologia è "utile"	90%	91%	89%	93%	95%	89%	92%	92%	90%	83%	Q13
L'archeologia ci aiuta a comprendere il passato? L'archeologia ci aiuta a comprendere il presente? > PAGINA 10											
Sapere da dove veniamo, imparare dal nostro passato	75%	60%	66%	ND	74%	ND	93%	71%	83%	73%	Q2
Migliorare la nostra conoscenza / comprensione	16%	27%	34%	ND	11%	ND	11%	14%	9%	11%	Q2
Aiutare a capire il presente (la società contemporanea)	11%	11%	11%	ND	6%	ND	4%	23%	19%	14%	Q2
L'archeologia serve a trasmettere la nostra storia e a vivere nel presente? > PAGINA 14											
Trasmettere la storia alle giovani generazioni	47%	45%	50%	46%	44%	43%	44%	43%	56%	48%	Q4
QUESITI / RISPOSTE											
Partecipare allo studio e alla tutela del patrimonio culturale	46%	44%	51%	61%	50%	35%	47%	51%	26%	47%	Q4
Comprendere il passato per prepararci meglio al futuro	46%	53%	51%	57%	35%	36%	40%	42%	55%	43%	Q4
Comprendere il nostro posto nel mondo attraverso la condivisione del passato	40%	38%	42%	32%	26%	49%	30%	49%	50%	45%	Q4
Unire i cittadini attorno ad un patrimonio culturale comune, qualunque sia la loro origine	19%	25%	28%	19%	21%	9%	16%	17%	19%	14%	Q4
Contribuire alla costruzione dell'identità del proprio paese	8%	13%	9%	3%	14%	13%	7%	5%	3%	6%	Q4
Contribuire alla costruzione della cittadinanza europea	5%	9%	3%	4%	5%	8%	5%	4%	3%	3%	Q4
L'archeologia contribuisce allo sviluppo economico? > PAGINA 18											
Avere resti archeologici è un vantaggio per una città	86%	93%	86%	84%	93%	76%	90%	87%	81%	84%	Q14
Sostenere e sviluppare l'archeologia è importante per il proprio paese	83%	94%	81%	82%	95%	73%	82%	85%	77%	81%	Q14
Contribuire all'economia locale o nazionale	10%	24%	5%	4%	21%	8%	7%	13%	3%	9%	Q4
QUESITI / RISPOSTE											
CHI GESTISCE L'ARCHEOLOGIA? > PAGINA 20 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Associazioni archeologiche	45%	32%	42%	34%	63%	35%	63%	36%	48%	56%	Q17
Governo nazionale	42%	62%	56%	27%	58%	51%	33%	38%	26%	28%	Q17
Governi regionali o dipartimenti	37%	37%	41%	53%	23%	36%	23%	45%	45%	30%	Q17
Compagnie private	16%	16%	30%	12%	13%	7%	18%	24%	12%	14%	Q17
CHI CONDUCE LA RICERCA ARCHEOLOGICA? > PAGINA 22 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Università	73%	81%	70%	80%	57%	61%	80%	83%	60%	84%	Q5
Istituti di ricerca pubblici	66%	60%	75%	80%	40%	56%	83%	69%	73%	62%	Q5
COSA FA UN ARCHEOLOGO? > PAGINA 24 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Conduce scavi archeologici	98%	98%	98%	98%	97%	98%	99%	98%	96%	98%	Q6
Interpreta le tracce del passato	96%	97%	97%	94%	94%	97%	96%	96%	92%	97%	Q6
Contribuisce alla conoscenza delle civiltà	95%	97%	97%	92%	93%	96%	97%	98%	91%	96%	Q6
Scriva libri	84%	85%	88%	81%	81%	75%	86%	89%	81%	92%	Q6
Insegna	81%	82%	85%	72%	75%	73%	84%	88%	82%	90%	Q6
Organizza mostre	65%	53%	72%	50%	52%	63%	69%	79%	70%	82%	Q6

QUESITI / RISPOSTE	EU	ITA	FRA	DEU	GRC	NLD	POL	ESP	SWE	GBR	*
QUALI SONO LE VOSTRE ATTIVITÀ CULTURALI RIFERITE ALL'ARCHEOLOGIA? - PAGINA 26 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Avete mai... - PAGINA 26											
Guardato un documentario sull'archeologia	82%	91%	78%	81%	91%	68%	87%	86%	78%	78%	Q7
Visitato un sito archeologico	70%	88%	73%	69%	95%	53%	49%	79%	67%	59%	Q7
Visitato una mostra a tema archeologico	64%	77%	58%	62%	58%	54%	72%	80%	59%	52%	Q7
COME VI INFORMATE SULL'ARCHEOLOGIA? - PAGINA 28											
Attraverso programmi di documentazione, notiziari in TV, radio	56%	57%	60%	58%	60%	46%	54%	55%	55%	59%	Q8
Attraverso conferenze	3%	5%	7%	2%	5%	1%	2%	6%	1%	2%	Q8
QUAL È IL VOSTRO ATTEGGIAMENTO VERSO L'ARCHEOLOGIA? - PAGINA 30 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Un cittadino dovrebbe avere qualche conoscenza sull'archeologia	73%	84%	61%	75%	88%	60%	81%	70%	63%	73%	Q14
L'archeologia dovrebbe essere aggiunta come materia scolastica di insegnamento	64%	80%	56%	61%	85%	43%	48%	73%	68%	63%	Q14
L'archeologia è un tema cui mi sento legato	54%	59%	63%	57%	62%	44%	41%	50%	62%	51%	Q14
COME SI DOVREBBE SOSTENERE L'ARCHEOLOGIA? - PAGINA 32 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Sostenere e sviluppare l'archeologia è importante per il proprio paese	83%	94%	81%	82%	95%	73%	82%	85%	77%	81%	Q14
Dovrebbe essere finanziata soprattutto dal governo nazionale	75%	84%	73%	78%	82%	75%	79%	75%	63%	68%	Q19
Si, è compito dello Stato gestire l'archeologia	65%	86%	54%	65%	72%	60%	74%	76%	57%	42%	Q18
COSA VI ASPETTATE DALL'ARCHEOLOGIA? - PAGINA 34 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Sareste interessati a prendere parte a queste attività? - PAGE 34											
Visitare un sito archeologico	85%	92%	85%	84%	92%	72%	82%	88%	82%	80%	Q16
Incontrare degli archeologi per meglio comprendere l'utilità dell'archeologia per la propria comunità locale	62%	74%	55%	56%	75%	43%	72%	64%	61%	54%	Q16
Incontrare degli archeologi per meglio comprendere la loro professione	61%	68%	67%	59%	67%	43%	69%	63%	60%	51%	Q16
Prendere parte ad uno scavo archeologico	61%	68%	55%	62%	73%	43%	68%	63%	61%	50%	Q16
Volendo visitare un sito o una mostra nel vostro paese, preferireste visitare un sito o una mostra dedicata a... - PAGE 36											
Antichità	36%	54%	37%	32%	60%	22%	28%	32%	ND	25%	Q11
Preistoria e protostoria	21%	14%	18%	24%	22%	21%	25%	28%	31%	14%	Q11
Medioevo	17%	14%	15%	17%	9%	19%	23%	18%	26%	20%	Q11
Avreste mai voluto studiare archeologia? - PAGE 38											
	27%	28%	38%	15%	28%	14%	25%	28%	34%	29%	Q9
...E L'ARCHEOLOGIA PREVENTIVA? - PAGINA 40 "GLI EUROPEI E L'ARCHEOLOGIA"											
Conoscete l'espressione "archeologia preventiva"? - PAGE 40											
No	64%	54%	65%	62%	62%	75%	50%	61%	71%	76%	Q22
Si, ne ho sentito parlare, ma non so di preciso a cosa si riferisca	25%	32%	18%	27%	28%	20%	36%	30%	20%	15%	Q22
Si, e so di cosa si tratta	10%	13%	16%	10%	10%	4%	13%	10%	7%	7%	Q22

Figura 20. I principali risultati dell'indagine europea NEARCH sulla percezione pubblica dell'archeologia, da NEARCH 2018, p. 52 e seg. (per accedere ai rapporti: <http://dx.doi.org/10.5284/1041589>).

Capitolo 3.

Il patrimonio culturale e i valori ad esso attribuiti

«La certezza che il rafforzamento della relazione tra la popolazione e il suo ambiente vitale alla base dello sviluppo sostenibile influisce sull'intero processo di definizione della politica del paesaggio. Inoltre, la partecipazione è considerata uno strumento per rafforzare l'identità delle popolazioni, che si riconoscono nel loro ambiente.

Il coinvolgimento pubblico, che può comportare contraddizioni derivanti dalla diversità dei sistemi di valori abbracciati dai vari gruppi sociali, dovrebbe essere considerato come un arricchimento e un'opportunità per convalidare le conoscenze e la definizione di obiettivi e azioni.

La partecipazione implica una comunicazione a due vie da parte di esperti e scienziati alla popolazione e viceversa. La popolazione possiede conoscenze empiriche (conoscenze locali e naturalistiche) che possono essere utili per completare e contestualizzare le conoscenze specialistiche».

(Consiglio d'Europa 2008, II.2.3)

In questo capitolo si affronterà la definizione di “valore” in tutte le sue sfaccettature, chiarendo i diversi significati che esso può assumere e l'importanza che la rilevazione del *valore* attribuito ai beni culturali può assumere nella loro gestione, toccando alcuni aspetti delle teorie che stanno alla base del moderno processo di formazione del patrimonio culturale e dei valori ad esso attribuiti. Si presenta, inoltre, una breve panoramica su quelli che sono stati e sono, ad oggi, i processi di gestione del patrimonio culturale in relazione alla teoria del valore, anche attraverso un excursus delle politiche che, a livello internazionale, forniscono le indicazioni per la tutela e la conservazione del patrimonio culturale e che in qualche modo si sono occupate del concetto di valore. Queste linee guida vengono rappresentate sia dalle “Carte” promulgate da organizzazioni internazionali come l'UNESCO, l'ICOMOS o il Consiglio d'Europa, sia sono rappresentate da modelli di gestione del patrimonio teorizzati da altri soggetti privati che si impegnano a livello internazionale alla protezione del patrimonio culturale, come ad esempio il Getty Conservation Institute che ha incentrato i suoi studi sul concetto di *Cultural Significance*,

un termine che racchiude l'insieme di valori attribuiti ad un oggetto del patrimonio⁵⁷. Il capitolo infine, descrive le principali critiche che vengono mosse nell'approccio di tutela incentrato sul valore.

3.1. Premessa

Il patrimonio culturale e archeologico fornisce alla società informazioni sulla storia passata ma anche emozioni ed esperienze che la maggior parte di noi vorrebbe tramandare alle generazioni future (Mason, Avrami 2002, p. 13). Pertanto, vige una preoccupazione crescente e ben giustificata relativamente alla conservazione nel tempo di siti archeologici, monumenti e beni culturali in generale che tiene conto della "responsabilità intergenerazionale" che i professionisti della cultura hanno per garantire una conservazione significativa sia per il presente ma che sia allo stesso modo sostenibile nel lungo periodo (Mason, Avrami 2002, pp. 13-14). Ci sono, di conseguenza, una serie di sfide da affrontare per conservare il patrimonio culturale: alcune sono relazionate al decadimento materiale dei beni, altre pongono una serie di questioni filosofiche e morali: entrambe portano a porsi le domande di come conservare, quanto conservare (con quale livello di intervento-integrazione-restauro) e di cosa conservare con l'esplicitazione dei relativi criteri di scelta.

Come hanno affermato Randall Mason e Erica Avrami (2002) queste domande non hanno una risposta univoca e corretta, tuttavia, gli Autori individuano nella rilevazione dei valori attribuiti al patrimonio culturale dalla società uno strumento valido per far fronte a queste domande (Mason, Avrami 2002, p. 15).

Quando è il momento di prendere decisioni in merito alla tutela e alla conservazione del patrimonio culturale, risulta fondamentale usare dei criteri condivisi che permettano una conservazione efficace e che allo stesso tempo incontrino le esigenze della società di oggi

⁵⁷ L'Istituto è un programma del J. Paul Getty Trust, un'istituzione culturale e filantropica internazionale dedicata alle arti visive e alle discipline umanistiche che comprende un museo d'arte e programmi per l'educazione, borse di studio e conservazione. Il Getty Conservation Institute lavora a livello internazionale per promuovere la conservazione e incoraggiare la comprensione delle arti visive in tutte le loro dimensioni - oggetti, collezioni, architettura e siti. L'Istituto è impegnato ad affrontare le domande di ricerca innovative e a promuovere i più alti standard possibili di pratica di conservazione (cfr. Mason 1998; Avrami, Mason, de la Torre 2000; de la Torre 2002).

e futura⁵⁸. Le teorie alla base della conservazione del patrimonio rappresentano una sfida anche per il mondo accademico che sempre più spesso collabora, coopera e condivide progetti di ricerca con le comunità locali, che rientrano a pieno titolo nel processo di riconoscimento del patrimonio culturale⁵⁹.

La carenza di proposte metodologiche testate per la misurazione del *valore culturale* attribuito ai beni del patrimonio culturale, contrariamente a quanto accade per quelle utilizzate nel valore economico (cfr. sotto), è una delle motivazioni che ha portato a intraprendere una parte di questa ricerca.

3.2. I valori del patrimonio culturale

La parola “valore” è un termine «multifaceted and even tricky» come lo definiscono Mason e Avrami (Mason, Avrami 2002, p. 15). Esistono molti significati della parola “valore”, ma genericamente è definibile come un *pregio riconosciuto in base a considerazioni di carattere oggettivo, oppure in base al giudizio soggettivo* (Devoto, Oli 2020).

La prima teorizzazione del valore applicata al patrimonio culturale è stata proposta dallo storico dell'arte Alois Riegl. Egli ha articolato un tale sistema di valori in *Der moderne Denkmalkultur* del 1903, riconosciuto come la prima base coerente per la moderna teoria della conservazione (Jokilehto 1999, p. 215). Da questa prima teorizzazione del *valore storico* associato al patrimonio culturale, sono stati fatti molti tentativi di classificazione⁶⁰. Giungere oggi a definire il valore sociale attribuito al patrimonio culturale come un attaccamento collettivo a un luogo che incarna significati e valori importanti per una o più comunità (cfr. Jones, Leech 2015, par. 1.6; Jones 2017, p. 22; Byrne *et al.* 2003; Johnston 1994, p. 10), pone l'accento sulla varietà di parti interessate che possono prendere parte al processo di conservazione del patrimonio. Un qualsiasi tipo di valore attribuito al

⁵⁸ Anche se Hogberg *et al.* 2018 hanno dimostrato che nel campo del patrimonio culturale questa locuzione è più una retorica che una spinta a pensare come le pratiche nel presente influiscano sulla dimensione futura.

⁵⁹ Per il contesto in cui si pone questa ricerca, si cfr. ad esempio Brogiolo 2018; Chavarría Arnau 2018; 2019a; 2019b; Brogiolo, Chavarría Arnau 2019.

⁶⁰ Molti sono i lavori dedicati alla tematica del valore legato al patrimonio culturale, per citarne solo alcuni: a partire da Riegl 1903 (1998); Lipe 1984; de la Torre 2002; Lafrenz Samuels 2008; Mason 2008; ICOMOS 2013; Vecchi 2011; Jones 2017; fino alle posizioni più critiche di Rudolff 2006; Poullos 2010; Walter 2013; Fredheim, Khalaf 2016. Si rimanda alla bibliografia finale per un più esaustivo elenco in letteratura sull'argomento del “valore”.

patrimonio è il risultato di un'interazione costante tra l'ambiente e la relativa società che "usa" quel patrimonio, ne fa esperienza e lo vive. Questo significa che ogni valore dipende da una grande quantità di variabili, tutte in continua evoluzione e che possono essere comprese ed avere un senso solamente se contestualizzate nel tempo e nello spazio di chi le crea e le percepisce. Proprio questa mutevolezza e la grande quantità di valori che un oggetto del patrimonio fa scaturire nelle diverse parti interessate, portano alla difficoltà di teorizzare un metodo univoco ed efficace che permetta la registrazione del complesso sistema di valori (storico, estetico, spirituale, affettivo, ereditario ecc.), attribuiti ad un bene culturale.

Se pensiamo al processo di identificazione e di valutazione del patrimonio infatti, bisogna distinguere tra un sistema di *valori economici* (in linea generale esprimibili in moneta) e di *valori culturali*⁶¹. Questa coesistenza porta con sé la necessità di cooperazione tra diverse discipline, nell'obiettivo comune di concepire dei metodi per "registrarli" e poterli poi applicare nei processi decisionali relativi al patrimonio culturale (Klamer, Zuidhof 1998; Mourato, Mazzanti 2002; 2003; 2006; Mason, Avrami 2002; D'Auria 2017; Vecco 2019). Nei casi studio presentati in questo lavoro, si proporrà uno studio sui *valori culturali* attribuiti ad alcuni oggetti del patrimonio culturale in due comunità campione. Anche se la misurazione dei valori economici non verrà presa in considerazione nei due casi studio, poiché appannaggio di discipline economiche, verrà comunque esplicitata la sua teorizzazione. In ogni studio sul valore, infatti, è necessario considerare che la complessità attorno al concetto di valore deriva dall'idea che la conservazione del patrimonio produce benefici sia privati che pubblici, vale a dire valori d'uso (di mercato) e valori di non uso (cioè che non hanno direttamente a che fare con il mercato). Se la conservazione generasse benefici solamente privati, la logica economica sarebbe sufficiente per identificare il valore del patrimonio, basandosi quindi sui soli prezzi di mercato (come accade ad esempio per i mercati immobiliari delle case storiche private)⁶². Ma il processo

⁶¹ In questo lavoro verrà usato il termine *valore culturale* per definire l'insieme di valori che possono essere attribuiti ai beni del patrimonio, distinti dal valore economico (si veda paragrafo 3.2.1). Tuttavia, in questa tesi relativamente all'analisi delle comunità campione (capp. 5-7), si fa riferimento alla rilevazione di un *valore economico* che va inteso in senso più generale come un'attribuzione di un *valore monetario* ai beni culturali per i quali viene rilevato con il questionario, da distinguersi quindi dal valore economico registrato dalle discipline economiche tramite metodi specifici e comprovati (cfr. paragrafo 3.2.2).

⁶² Cfr. paragrafo 3.4.2. per una sintesi sui metodi per la registrazione del valore economico.

di conservazione del patrimonio deve fare i conti anche con valori, che non possono essere valutati con leggi di mercato⁶³. Inoltre, valori economici e altri tipi di valori (in generale qui chiamati *valori culturali*) associati dal singolo/comunità al patrimonio, non possono essere classificati su una scala unica e condivisa: è quindi necessario cercare uno o più modi, con i relativi compromessi, per registrare queste due macro classi di valori (Mason 2008, pp. 306-307). Randall Mason (2008) afferma che i valori economici e quelli culturali dei siti del patrimonio sono intimamente collegati e che i professionisti della cultura dovrebbero quindi tenere sempre in considerazione anche i valori economici, alla luce del fatto che molte scelte sulla conservazione coinvolgono sia fondi pubblici che privati. Lo sviluppo del turismo, ad esempio, non è che uno dei risvolti economici promosso dai *valori culturali*, ma nel contempo li converte in benefici economici. Ad esempio, i proprietari di case e dimore storiche sono interessati ad accrescere il valore economico dei loro investimenti immobiliari (ad es. avendone cura con restauri periodici; facilitando l'accesso ai turisti), ma i proprietari sono allo stesso tempo legati a questi beni tramite *valori culturali* (es. affettivi, famigliari e personali) che si incarnano nel luogo e che amplificano l'interesse per il bene culturale, ecco perché non è possibile scindere i valori economici da quelli culturali.

Il futuro della ricerca nel settore della tutela del patrimonio è quindi quello di incentivare collaborazioni interdisciplinari tra economisti, sociologi, antropologi, archeologi, storici dell'arte e architetti per sviluppare metodi utili a rilevare uno spettro il più possibile completo dei valori del patrimonio, a sostegno di politiche culturali e di gestione del patrimonio più sostenibili e democratiche.

L'interconnessione tra valori è molto complessa poiché ogni valore è frutto di un'infinità di variabili derivanti dallo scambio sociale tra esseri umani ambiente circostante, il tutto in un contesto spazio-temporale in continuo mutamento.

È per questo motivo che fin dalle prime teorizzazioni sul valore, sono state create una serie di tipologie che aiutano a categorizzare i diversi valori al fine di facilitare il già complesso processo di tutela e valorizzazione del patrimonio culturale (Tab. 2).

⁶³ Per definizione, non esiste un mercato per un bene pubblico, sebbene i prezzi possano essere stimati creando mercati ipotetici (Vecco 2011).

Le tipologie di valore teorizzate nel campo del patrimonio culturale		
Autore	Anno	Tipologie
Riegl	1903b (ed. 1982)	Età, storico, commemorativo, uso, novità
ICOMOS (Australia)	1979	Estetico, storico, scientifico, sociale
Lipe	1984	Economico, estetico, associativo/simbolico, informativo
Darvill	1995	Valore d'uso: ricerca archeologica, ricerca scientifica, arti, educazione, tempo libero e turismo, rappresentazioni simboliche, processo di legittimazione, integrazione e solidarietà, guadagno economico e monetario. Valore d'opzione: stabilità, enigmi e misteri esistenza, identità culturale, resistenza al cambiamento
Carver	1996	Mercato: Capitale/Proprietà, produzione, commerciale, residenziale; comunità: servizi, politico, minoranze/cat. svantaggiate, locale; umano: ambientale, archeologico
Frey	1997	Monetario, opzione, esistenza, ereditario, prestigio, educativo
Ashley-Smith	1999	Economico, informativo, culturale, emozionale, esistenza
Pye	2001	Storico, artistico, scientifico, culturale, contestuale, condizione, economico
Throsby	2001	Estetico, spirituale, sociale, storico, simbolico, autenticità
Mason	2002	Storico, culturale/simbolico, sociale, spirituale/religioso, estetico, di mercato, esistenza, opzione, ereditario
Feilden	2003	Emozionale: stupore, identità, continuità, spirituale e simbolico; culturale: documentario, storico, archeologico, età e rarità, estetico e simbolico, architettonico, paesaggio urbano, paesaggistico ed ecologico, tecnologico e scientifico; d'uso: funzionale; economico, sociale, educativo, politico ed etnico
Keene	2005	Sociale, estetico, spirituale, storico, simbolico, autenticità
Appelbaum	2007	Artistico, estetico, storico, uso, ricerca, educativo, età, novità, sentimentale, monetario, associativo, commemorativo, rarità
English Heritage	2008	Probatorio, storico, estetico, comunitario
Orbaşlı	2008	Età e rarità, architettonico, artistico, associativo, culturale, economico, educativo, emozionale, storico, paesaggistico, identitario locale, politico, pubblico, religioso e spirituale, scientifico/ricerca/conoscenza, sociale, simbolico, tecnico, paesaggio urbano
Stubbs	2009	Universale, associativo, peculiare, artistico, eccezionale, intangibile, uso
Gómez Robles	2010	Tipologico, strutturale, costruttivo, funzionale, estetico, architettonico, storico, simbolico
Szmelter	2010	Culturale: identitario, emotivo, artistico-tecnico, rarità, amministrativo; contemporaneo socio-economico: economico-risorsa, funzionale-utile, educativo-turismo, sociale-consapevolezza, politico
ICOMOS (New Zeland)	2010	Estetico, archeologico, architettonico, commemorativo, funzionale, storico, paesaggistico, monumentale, scientifico, sociale, spirituale, simbolico, tecnologico, tradizionale
Lertcharnit	2010	Informativo, educativo, simbolico, economico, intrattenimento/tempo libero
Vecco	2019	Valori culturali: storico, sociale, artistico, estetico, morale, scientifico, culturale, spirituale/religioso, educativo; valori economici: uso: diretto/indiretto; di opzione: non uso, di esistenza, ereditario; intrinseco; valori comunicativi: simbolico, di informazione, ricreativo, comunitario/identitario, uso come capitale di conoscenza; valori ecologici: di diversità di ecosistema, di durata, di integrità, di unicità, insostituibilità, autenticità

Tabella 2. Le tipologie di valore teorizzate nel campo del patrimonio culturale (trad. da Fredheim, Khalaf 2016, p. 468 e Vecco 2019, p. 30).

Un luogo può assumere un valore storico per la sua età quindi o per l'associazione con un evento o una persona storica; può avere un valore derivante dal suo legame con l'identità di un gruppo culturale; può avere un valore estetico se è considerato gradevole da vedere o artisticamente apprezzabile. Sebbene possano essere identificati diversi e distinti tipi di valore, uno dei problemi della teoria del valore è proprio che essi si sovrappongono e sono correlati. Questi valori culturali sono il nucleo tradizionale dell'interesse per la conservazione.

I valori erano una preoccupazione centrale della filosofia nel mondo di lingua tedesca dalla metà del XIX alla metà del XX secolo. La teoria del valore è iniziata quando Hermann Lotze (1817-1881), uno dei principali precursori del neo-kantianesimo, assunse il termine per la filosofia nella sua *Metafisica*, identificando i valori morali ed estetici come "il buono" e "il bello". In questo contesto illuminista, i valori sono stati associati a cose fisiche, attaccati al mondo materiale come delle proprietà oggettivamente valide ma allo stesso tempo inesistenti, per dirla in termini kantiani⁶⁴.

Questo esame rudimentale delle radici della teoria del valore consente di caratterizzare l'attuale dibattito all'interno della conservazione tra la teoria tradizionale lotzeana e una valutazione dei valori come espressa recentemente dai teorici del patrimonio culturale (cfr. par. 3.3).

La prima teorizzazione del valore applicata al patrimonio culturale, proposta da Riegl nel 1903 (Jokilehto 1999, p. 215) è considerabile come la prima e più profonda formulazione moderna della conservazione basata sui valori (Holtorf 2017, p. 498), lasciando ad oggi un'enorme eredità come la nozione di "valore dell'età" (ingl. *age value*, in tedesco, lingua originale dall'opera di Riegl: *Alterswert*), rimasta da allora sempre più influente nella conservazione contemporanea, nell'ambito degli studi sul patrimonio e, in generale nella sua gestione⁶⁵.

In accordo con Riegl, il "valore dell'età" è intrinseco al passare del tempo e ravvisabile negli oggetti sotto forma di patina, usura, erosione ecc., e ogni oggetto dell'eredità culturale «manifests itself immediately through visual perception and appeals directly to our emotions» (Riegl 1982b, p. 33). Riegl asserì inoltre che il valore dell'età va a toccare

⁶⁴ La visione scientifica predominante dell'epoca riduceva il mondo naturale ad una realtà definita e limitata a ciò che era misurabile e questo influenzò molto la teoria sui valori (cfr. Sluga 1993; 1999; 2005, citato anche in Walter 2014, p. 636).

⁶⁵ Per una visione approfondita del concetto di "valore dell'età" e una revisione critica relativa alla sua elaborazione nel contesto socio-culturale in cui operò Riegl, si veda Lamprakos 2014.

la sensibilità della gente indipendentemente dalla loro educazione (Riegl 1982b, p. 24) ed arrivò a riconoscerne la stretta relazione con il valore storico. Infatti, il valore storico da una parte viene sostituito dal valore dell'età, ma, allo stesso tempo, sono entrambi inseparabilmente connessi tanto da generare una specie di paradosso: per cui se un bene possiede un valore storico va conservato, ma questa conservazione (intesa come interventi di restauro) allo stesso tempo va a "bloccare" il valore dell'età, impedendo il naturale decadimento materiale dell'oggetto⁶⁶. Interessante a questo proposito è l'esempio riportato da Cornelius Holtorf (2017)⁶⁷.

3.2.1. Il valore culturale

In questo lavoro si fa riferimento al *valore culturale* come un insieme di valori che si creano e fanno parte di un particolare contesto sociale in cui nasce il bene culturale, specchio dei valori ad esso attribuiti.

David Throsby nel suo importante lavoro sulla cultura e l'economia (2001), identifica un insieme di caratteristiche culturali che formano il *valore culturale* (Throsby pp. 28-29):

- *aesthetic value*: che riguarda la forma estetica intesa come bellezza e armonia;
- *spiritual value*: relativo ad un contesto religioso, ad esempio un edificio religioso o una particolare opera sacra avrà un grande valore spirituale per una data persona o comunità che frequenta il luogo;
- *social value*: inteso come valore che riflette il bene e che fornisce informazioni sulla società che l'ha prodotto e come capacità del bene di contribuire a creare un senso di identità. Aggiungo, inoltre, che il valore sociale viene anche connotato dal fatto che il bene è riconosciuto tale da una collettività.
- *historic value*: il bene crea un legame tra il presente e il passato, dando l'immagine delle condizioni sociali in cui esso è stato creato;

⁶⁶ Già Ruskin relativamente all'etica della conservazione, dava valore alla patina del tempo.

⁶⁷ In questo articolo l'Autore riporta il caso della cittadina svedese di Kyrkö Mosse nella quale, un cimitero d'auto di varie epoche abbandonate lungo una strada, rappresenta lo stretto legame paradossale tra il valore storico e dell'età. Valori strettamente interconnessi, ma il prendersi cura dell'uno, nel caso delle auto storiche rappresentato dalla messa in sicurezza del luogo e al restauro delle automobili, provocherebbe un arrestamento del processo di decadimento dell'oggetto stesso e quindi un impoverimento del valore dell'età. Il valore dell'età ha portato alla protezione del sito, ma senza che vi fosse alcun intervento preservativo (Holtorf 2017, p. 499). Si confronti lo stesso Holtorf 2017 per un'interessante disamina sul concetto di *Pastness* legato al valore dell'età.

- *symbolic value*: inteso come ogni riferimento che il bene culturale ha con un sistema di valori e caratteri simbolici interni e specifici di ogni società;
- *value of authenticity*: questo valore si basa sul fatto che ogni bene culturale è unico⁶⁸.

Oltre a questi valori elencati da Throsby, nel *valore culturale* trovano posto una serie di altri valori, come ad esempio il valore ambientale, che può derivare dal ruolo che ha un paesaggio naturale o un sistema ecologico⁶⁹. Nel loro insieme, questi valori figurano in modo prominente nelle decisioni in materia di conservazione e sono spesso (anche se non necessariamente) collegati direttamente ai valori storici del luogo (Mason 2008, p. 305). L'economista Marilena Vecco propone una tipologia di valori che include anche quella del valore ecologico e specifica come esso possa giocare un ruolo importante nelle decisioni di sostenibilità nella tutela del patrimonio culturale e come questa tipologia di valori possa entrare in conflitto con quelli economici (Vecco 2019, p. 30). La Vecco suddivide i valori in quattro grandi gruppi: *Cultural values*, *Economics values*, *Communications Values*, *Ecological values* (fig. 21).

<i>Cultural values</i>	<i>Economic values</i>	<i>Communication values</i>	<i>Ecological values</i>
Historical Social	Usage	Symbolic	of diversity
Artistic Aesthetic Moral Scientific	<ul style="list-style-type: none"> • direct • indirect of option <ul style="list-style-type: none"> • of non-use • of existence • of bequest 	of information of recreation of community/ national identity Use as knowledge capital	of ecosystem of durability of integrity
Cultural Spiritual/religious Educational	Intrinsic		of uniqueness of unreplacability of authenticity

Figura 21. Le tipologie di valore proposte da Vecco: questa classificazione propone valori che sono spesso riferiti al patrimonio, ma l'Autrice sottolinea che ciascun elemento del patrimonio culturale non possiede necessariamente tutti quei valori (da Vecco 2019, tab. 3.2 p. 30).

Inoltre, in generale, il valore dato ad un bene del patrimonio può anche essere valutato in termini di benefici che possono sorgere come conseguenza dell'interazione delle persone con il bene e il territorio (come ad esempio sentimenti positivi di felicità, benessere, identità

⁶⁸ Ciò rimane vero fino al 'patrimonio industriale', prodotto in serie (cfr. ad esempio sito UNESCO di Crespi d'Adda (BG), le cui strutture produttive sono molto simili a quelle presenti nei lanifici di Valdagno (VI) della Marzotto).

⁶⁹ Che comprende, ad esempio, un lago alpino o un bosco, per i quali comunque esiste una componente "umana" e quindi culturale (in senso lato) nel loro mantenimento.

o orgoglio), sia naturalmente (Nolan 2020) a seguito di investimenti diretti o grazie alle pratiche di gestione del patrimonio (Lennox 2016)⁷⁰.

Tutti questi concetti nascono dalle teorie degli anni Novanta del secolo scorso sul *valore pubblico*, ipotizzate nell'ambito della pubblica amministrazione da Moore (1995). In questo contesto, il termine *valore pubblico* descrive i processi attraverso i quali le istituzioni pubbliche sono gestite al fine di creare benefici per il pubblico. Riportando la teoria del valore pubblico nel contesto del patrimonio culturale, esso può essere misurato in termini di valori monetari o non monetari, come possono essere rispettivamente il guadagno economico e il benessere sociale che derivano dalla conservazione di quartieri storici⁷¹.

3.2.2. Il valore economico⁷²

In un contesto spiccato di neoliberalismo che sempre più coinvolge le istituzioni pubbliche o private, alle università italiane⁷³, viene richiesto sempre più di giustificare le proprie spese o le richieste di finanziamento in termini di benefici, o di impatto sulla società. Le

⁷⁰ Questi benefici possono assumere diverse forme e possono essere economici, sociali o ambientali. In termini di benefici economici, potrebbero esserci posti di lavoro creati dal restauro di edifici storici, oppure la gestione virtuosa di aree archeologiche potrebbe attirare visitatori che garantirebbero così un indotto direttamente percepibile e può derivarne anche un contributo di miglioria ambientale con una conseguente vivibilità dei luoghi in cui si trova il bene o il sito recuperato o valorizzato; potrebbero esserci investimenti per le imprese locali e vantaggi legati ad un generale benessere sia per le comunità in diretto contatto col bene, sia per il turista (Rypkema, Cheong 2011; Throsby 2010; Rypkema 2005; Oxford Economics 2016; Mason 2010; Greffe 2003; 2002).

⁷¹ L'introduzione del valore pubblico nel patrimonio culturale è avvenuta nel quadro di un evento svoltosi nel Regno Unito nel 2006, in cui hanno preso parte rappresentanti dei cittadini, accademici, gruppi di diverse comunità, professionisti del patrimonio, politici per discutere del valore del patrimonio (Clark, Lennox 2019, p. 287). I risultati sono stati raccolti in una pubblicazione (Clark 2006). L'evento del 2006 nacque in seguito ad una ricerca condotta da John Holden e Robert Hewison per l'Heritage Lottery Fund (Holden, Hewison 2004) - che a sua volta attinse dalle teorizzazioni degli anni Novanta di Moore sulla creazione di valore pubblico - ai fini di sostenere che nel campo del patrimonio culturale era necessario sviluppare strumenti efficaci per definire i motivi per cui il patrimonio è rilevante per la società e che era altresì necessario concentrarsi sui risultati e comunicarli efficacemente alle parti interessate (politici e pubblico in generale). Per queste argomentazioni sul valore pubblico in relazione al patrimonio culturale, si cfr. Clark 2006; Lennox 2016; Clark, Lennox 2019.

⁷² In questo lavoro di dottorato non si applicheranno metodi economici per la rilevazione del valore, ma si è ritenuto ugualmente opportuno descriverli. La descrizione dei metodi economici è ripresa in particolare da Mourato, Mazzanti 2002; Mazzanti 2003; Vecco 2011; D'Auria 2017; Vecco 2019.

⁷³ Cfr. Ziano 2021 sul tema e il rapporto tra università italiane e neoliberalismo.

motivazioni che spingono a voler utilizzare la valutazione economica per contribuire nelle decisioni del settore del patrimonio culturale, rispondono a questa necessità, alla quale va unito il contesto di offerta turistica globalizzata, in cui i potenziali visitatori hanno tempo e/o reddito limitati e le destinazioni culturali devono rinnovarsi e rendersi appetibili per competere e sopravvivere. Ecco perché le tecniche di valutazione economica del patrimonio sono sempre più richieste (Boom 2018). In sostanza, non prendere in considerazione il valore economico nei processi di tutela e identificazione del patrimonio culturale, potrebbe portare a un'allocazione non ottimale delle risorse nel settore (Mourato, Mazzanti 2002, p. 52).

Come anticipato, molti beni culturali non sono oggetto di scambio nei mercati: non hanno quindi un prezzo, sono cioè *fuori mercato* e spesso possono essere goduti da molti gratuitamente (si pensi ad un centro storico). L'assenza di questi beni dal mercato è stata risolta con l'uso di strumenti e metodi economici.

Nel contesto economico, in generale un bene ha due principali valori: il valore d'uso, ovvero la sua capacità di soddisfare i bisogni umani, e il valore di mercato (di scambio), rappresentato da quanto una persona sarebbe disposta ad offrire in termini di beni o servizi per acquisire il bene o una sua parte⁷⁴. Anche se per i beni culturali non è possibile giungere a stabilire un prezzo di mercato, non significa che non posseggano un valore economico. Esiste infatti anche per essi un valore d'uso (e in certo modo quantificabile) risultante: dalla quantità di fruitori del bene culturale stesso; dall'intensità d'uso e dalla spesa che l'utilizzatore ha sostenuto per fruire del bene in oggetto. Sommando il valore d'uso al valore di non uso, o indipendente dall'uso (che si riferisce all'esistenza in sé del bene, ovvero tale valore vi è a prescindere che il bene venga utilizzato), si ricava il Valore Economico Totale (VET) (Mazzanti 2003; D'Auria 2017). Il concetto di VET nasce in un contesto di stima del valore ambientale relativamente alla volontà di analizzare i benefici derivanti dallo sviluppo industriale messi a confronto con la tutela dell'ambiente. Questi concetti, elaborati dalla seconda metà del secolo scorso (Krutilla 1967), hanno gettato le basi per lo sviluppo di una teoria economica per tutti quei beni che sono caratterizzati dall'essere unici e irripetibili, come sono per l'appunto i beni culturali. I beni culturali e ambientali possiedono infatti dei valori intrinseci solo per il fatto di esistere (*valore di esistenza*), indipendenti dalla loro fruizione. Affinché il valore di esistenza possa

⁷⁴ Questa è la teoria economica concepita nel 1776 dall'economista Adam Smith nella sua opera *The Wealth of Nation*. La teoria del valore di un bene ha una sua lunga tradizione e teorizzazione economica la cui trattazione non è parte di questo lavoro.

continuare ad esistere in un bene, è necessario che esso venga preservato. In questo contesto si colloca la proposta di misurare i valori intrinseci del patrimonio ambientale – applicati poi a quello culturale – all’interno del valore d’uso e di non uso. Quindi, il valore d’uso è legato ai vantaggi economici che un bene è in grado di apportare, mentre il valore intrinseco è insito nel bene stesso e fa capo alle relazioni che si instaurano tra il bene e la società che lo ha creato. I metodi per la valutazione del valore economico attribuito al patrimonio culturale (tab. 3) sono suddivisibili in diretti (basati sulle interviste dirette alle persone) e indiretti (che misurano le preferenze rivelate attraverso il comportamento delle persone intervistate). I metodi si basano sulla creazione di scenari reali o ipotetici (Vecco 2011, p. 98). In questo lavoro si riportano i metodi più utilizzati nel campo del patrimonio culturale (Mourato, Mazzanti 2002)⁷⁵.

	1. Metodi indiretti (preferenze rivelate, ing. Revealed-preference methods)	2. Metodi diretti (preferenze dichiarate, ingl. Stated preferences)
Contesto reale	1 a) Costi di viaggio 1 b) Prezzi edonici 1 c) Costi di compensazione	
Contesto ipotetico		2 a) Valutazione contingente 2 b) Choice modelling

Tabella 3. Alcuni metodi di rilevazione del valore economico attribuito al patrimonio culturale (rielaborazione da Vecchi 2011 e Mourato, Mazzanti 2002).

1) I metodi indiretti (delle preferenze rivelate) analizzano le preferenze per i beni non commerciali come implicito dal comportamento WTP.

Le tecniche di preferenza rivelate più usate sono: a) il metodo dei costi di viaggio; b) il metodo del prezzo edonico; e il c) metodo dei costi di compensazione.

1a) Il metodo del costo del viaggio si basa sul fatto che se una persona non spende direttamente per la fruizione del bene culturale, deve investire qualcosa per i costi di viaggio, da qui si può dedurre il valore del sito: se persone diverse comportano costi diversi per visitare luoghi diversi, questi prezzi "impliciti" possono essere utilizzati al posto dei prezzi di mercato convenzionali come base per stimare il valore dei siti culturali visitati e i cambiamenti nella loro qualità. Questo metodo ha anche un'applicabilità limitata: può solo stimare i valori dei visitatori per i siti del patrimonio culturale ed è utile solo per i siti che comportano viaggi significativi.

⁷⁵ Per una visione più completa su tutti i metodi per valutare il valore economico del patrimonio culturale, si faccia riferimento in particolare a Mazzanti 2003 e Vecco 2011.

1b) Il metodo dei prezzi edonici si basa sulla teoria di Lancaster (1966) secondo cui le persone attribuiscono un valore al bene in funzione delle caratteristiche che possiede, per cui il valore economico di un bene risulta dalla somma dei valori attribuiti alle singole caratteristiche (è utilizzato ad esempio per calcolare il valore degli immobili: una proprietà assume più valore per un potenziale acquirente in relazione ad esempio, ai servizi presenti nei dintorni o all'inquinamento dell'area ecc.) In generale questi metodi indiretti però, non tengono in considerazione i valori di non uso, inoltre, il metodo del prezzo edonico, è applicabile solo agli elementi del patrimonio culturale incorporabili nei prezzi degli immobili e si basa su un'ipotesi utopica di un mercato immobiliare liberamente funzionante ed efficiente, in cui le persone hanno una perfetta informazione e mobilità (Mourato, Mazzanti 2002).

1c) L'approccio del costo di compensazione evitato è stato spesso utilizzato per stimare i danni ai materiali culturali (ad esempio, dall'inquinamento atmosferico). Tuttavia, i costi di manutenzione non sono adatti a misurare in maniera corretta i benefici per la società derivanti dalla riduzione del danno alle risorse culturali e la sola considerazione dei costi può seriamente sottovalutare i veri vantaggi economici (Mourato, Mazzanti 2002, pp. 54-55).

2) I metodi diretti. Contrariamente al gruppo di tecniche sopra descritto, i metodi di preferenza dichiarata utilizzano mercati ipotetici che vengono descritti ai soggetti intervistati mediante un sondaggio, per ottenere delle preferenze.

Nella teoria economica, un vantaggio è definito come tutto quello che apporta un maggior benessere all'essere umano, mentre un costo è una qualsiasi cosa che ne diminuisce il benessere. La misurazione delle preferenze verso un qualcosa, la si ottiene capendo qual è la massima disponibilità a pagare di un soggetto per un beneficio (o per evitare un costo), definibile come "disponibilità massima a pagare" (*WTP - individuals maximum willingness to pay*), o la minima volontà per una persona per tollerare un costo o rinunciare a un beneficio (*WTA - their minimum willingness to accept*). La disponibilità con cui gli individui sono pronti a scambiare beni e servizi l'uno contro l'altro, corrisponde al valore economico totale di una variazione di prezzo (o della qualità del bene o servizio oggetto dello scambio). Questo perché le persone sono costrette a sacrificare parte del loro reddito, limitato, per andare incontro al cambiamento di prezzo e devono quindi valutare il valore di ciò che viene loro offerto rispetto agli usi che potrebbero fare alternativamente con il loro reddito. In questo senso, il WTP è una misura di valore molto più potente di una semplice affermazione attitudinale: questo perché in una semplice domanda sui

comportamenti, le persone potrebbero affermare che si preoccupano o che sarebbero disposte a fare o a pagare per determinate cose, ma nella realtà saranno in grado di pagare solo per un sottoinsieme molto più piccolo delle cose dichiarate (Mourato, Mazzanti 2002, pp. 53-54).

2a) Il metodo di preferenza dichiarato più utilizzato è il metodo della valutazione contingente (ingl. *contingent valuation* - CV), che è stato ampiamente utilizzato per determinare la fattibilità economica delle politiche pubbliche per il miglioramento della qualità ambientale. Con l'uso di un questionario progettato a questo fine, viene dapprima descritto un mercato ipotetico in cui il bene in questione può essere scambiato. Questo mercato contingente deve definire il bene stesso, il contesto istituzionale in cui si troverebbe ad essere scambiato e il modo in cui verrebbe ipoteticamente finanziato. A un campione di persone viene quindi chiesto direttamente di esprimere il loro WTP (*Willingness to Pay*) o WTA (*Willingness to Accept*) per un ipotetico cambiamento nella fornitura e scambio del bene. Il tutto si basa sul presupposto che gli intervistati si comportino come se fossero all'interno di un mercato reale. I questionari per la valutazione contingente, assomigliano alle ricerche di mercato convenzionali eseguite per il lancio di nuovi prodotti sul mercato (Mourato, Mazzanti 2002, p. 55)⁷⁶.

⁷⁶ A titolo esemplificativo e per una migliore comprensione del metodo della valutazione contingente, si riporta il caso in Mourato, Mazzanti 2002 in cui è stato progettato uno scenario ipotetico per stimare i benefici derivanti dal mantenere aperto e funzionante il Surrey History Centre, un archivio locale nel Regno Unito. Lo scenario CV è stato preceduto da domande sulle percezioni e gli atteggiamenti nei confronti della conservazione del materiale in esso contenuto, sull'uso dell'archivio e da informazioni sui servizi e le risorse dell'archivio. Sono stati intervistati sia utenti diretti dell'archivio che utenti non locali. Si trascrive qui una traduzione del caso riportato in Mourato, Mazzanti 2002: "Si prega di immaginare la seguente situazione. Le priorità per la spesa pubblica stanno cambiando nel Regno Unito. Uno dei settori che saranno influenzati negativamente dai tagli di bilancio del governo è il settore delle biblioteche e degli archivi che contiene gran parte del nostro patrimonio registrato. A causa di questa situazione, a meno che non vengano trovate risorse aggiuntive, il Surrey History Center potrebbe chiudere nel 2001. Di conseguenza, tutte le risorse contenute in questo archivio andranno perse come raccolte e potrebbero subire un deterioramento o essere disperse (trasferito in un numero di altre istituzioni) o essere vendute. Ovviamente alcuni materiali ora contenuti nel Surrey History Center possono essere trovati anche altrove: ma altri materiali e informazioni sono unici e potrebbero quindi essere persi per sempre.

Supponiamo ora che il consiglio stia considerando di addebitare ad ogni famiglia locale una sovrattassa fiscale annuale per una sovvenzione di emergenza per garantire che il Surrey History Center non si chiuda, che i servizi che fornisce alla comunità possano essere mantenuti ai loro livelli attuali e che tutti gli investimenti programmati continueranno ad andare avanti. È stato stimato che questo costerebbe a ogni famiglia £ 5 all'anno. Pensi a quanto varrebbe la pena tenere aperto il Surrey History Center per lei e la sua famiglia. Se costasse a ogni famiglia una piccola somma di

A differenza delle tecniche di preferenza rivelata, il metodo della valutazione contingente è in grado di catturare tutti i tipi di benefici derivanti da un bene o servizio non commerciale, compresi i valori di non uso (Mourato, Mazzanti 2002, p. 55).

Nel contesto delle tecniche di valutazione attualmente disponibili, il metodo della CV e i suoi derivati, può essere considerato come il migliore disponibile per stimare il valore economico totale delle attività culturali che di solito non sono scambiate sul mercato e nelle quali i valori di non uso sono un importante componente del valore. Mourato e Mazzanti sottolineano come siano numerosi i fattori che possono sistematicamente influenzare le risposte degli intervistati. In generale, questi fattori non sono specifici del metodo della valutazione contingente in quanto tale, ma sono comuni alla maggior parte delle tecniche basate sulla creazione di questionari e sono quindi principalmente attribuibili a problemi di progettazione degli stessi (Mourato, Mazzanti 2002, pp. 56-57).

2b) Il metodo del *choice modelling* si basa su sondaggi che vengono fatti alle persone per misurare le loro preferenze per i beni non commerciali. Secondo questo metodo, vengono offerte al soggetto delle opzioni alternative di risposta in ognuna delle quali è descritto il bene con diversi attributi. Il rispondente deve classificare le risposte in ordine di preferenze, valutare le alternative su una scala di valori o scegliere l'alternativa preferita nella lista. Questo metodo, al contrario del metodo della valutazione contingente, consente di valutare i valori di non uso e indirettamente di valutare il WTP includendo il prezzo del bene tra gli attributi del bene nelle possibilità di risposta (Mourato, Mazzanti 2002, pp. 64-65). Anche in questo caso, come per la valutazione contingente, essendo una tecnica basata sulla costruzione di questionari, possono insorgere problemi dalla costruzione stessa delle domande. Un ulteriore limite è dato dalla difficoltà cognitive del rispondente di fare scelte tra descrizioni contenenti molti attributi.

denaro, allora potrebbe pensare che il prezzo ne possa valere la pena. D'altra parte, se fosse molto costoso, potrebbe preferire non pagarlo e scegliere di chiudere l'archivio. Accetterebbe di pagare un extra di £ 5 all'anno in tasse comunali per impedire la chiusura del Surrey History Center e garantire che i suoi servizi siano mantenuti ai loro livelli attuali?" Nell'esempio riportato, una domanda dicotomica di elicitation choice è stata usata per scoprire il WTP. Cioè, agli intervistati è stato semplicemente chiesto se sarebbero stati disposti a pagare o meno un determinato importo di denaro. Questo importo è stato cambiato tra i vari sotto-campioni, ovvero a persone diverse è stato chiesto di pagare importi diversi. Esistono molti altri modi per porre la domanda sul WTP, incluso semplicemente chiedere agli intervistati qual è il loro WTP massimo (il formato aperto, open-ended format) o chiedere loro di scegliere il loro importo WTP massimo da un elenco di importi in denaro.

Sempre all'interno del valore economico, una teorizzazione interessante, viene proposta da Marilena Vecco che esplora il concetto sui valori del patrimonio culturale al fine di proporre un metodo sostenibile nelle dinamiche della conservazione (Vecco 2011, p. 149; 2019, p. 23). L'Autrice riporta una teorizzazione già espressa da Fusco Girard (1995) del Valore Sociale Complesso (VSC) del quale fa parte il già citato valore economico totale (TEV in inglese), il valore intrinseco del bene culturale⁷⁷.

Questo perché il capitale storico e monumentale di una città contribuisce alla stabilità e alla resilienza di un ecosistema urbano fungendo da «collante che permette di mantenere uniti i soggetti di una comunità, rispecchiando una storia comune, un insieme di conoscenze condivise, di creatività, di valori» (Fusco Girard 1995, p. 38; Fusco Girard, Nijkamp 1997, pp. 105-123). Il valore sociale complesso, tiene in considerazione sia valutazioni di tipo economico che extra-economiche permettendo di considerare più utilizzatori della risorsa. Viene infatti contemplato il fatto che le future generazioni non sono interessate al valore che oggi viene attribuito e derivante dall'uso del bene, ma sono invece interessate al valore intrinseco di non-uso. Nell'ambito del valore di non-uso infatti, tipico del patrimonio culturale (si veda paragrafo soprastante) fanno parte due sub-valori, quello di esistenza (*existence value*) e il valore di ereditario (*bequest value*), inteso come volontà di tramandare il bene e proteggerlo per le generazioni future⁷⁸. Con questo metodo economico, secondo gli Autori, i valori intrinseci ai quali sono interessate anche le generazioni future, integrano l'approccio economico consentendo una valutazione anche sociale (Vecco 2011, p. 150; Vecco 2019, pp. 34-35).

⁷⁷ Cfr. anche Fusco Girard, Vecco 2019; Fusco Girard 2021; Fusco Girard, Vecco 2021 sull'importanza dei valori intrinseci in un contesto di economia circolare applicata alla gestione del patrimonio culturale. Il valore intrinseco è alla base del processo rigenerativo che permette una gestione sostenibile del patrimonio nel lungo periodo.

⁷⁸ Cfr. Taylor 2013 relativamente al problema che emerge a fronte di ragionamenti intra generazionali, in cui ci si chiede se ad un bene o ad una risorsa sarà conferito un qualche tipo di valore simile a quello odierno. Cfr. anche Högberg *et al.* 2017 relativamente all'errore di non prendere in considerazione le future generazioni nell'ambito dell'*heritage management*.

3.3. Il valore nelle carte internazionali

In questo paragrafo si presenta una panoramica dei principali documenti internazionali che delineano le pratiche di tutela e di conservazione del patrimonio culturale e verranno illustrati i punti in cui tali carte si soffermano sul concetto di valore.

Il diritto alla cultura fu una delle basi su cui si formarono i diritti civili all'indomani del secondo conflitto mondiale. Durante gli anni centrali del XX secolo, le varie legislazioni nazionali in ambito culturale nei paesi europei si è evoluta in risposta diretta alle distruzioni avvenute durante la Seconda Guerra Mondiale. Il 16 novembre del 1945, nasce a Londra l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) l'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura. La sua fondazione rappresenta l'emblema del bisogno internazionale collettivo di rispondere alle spinte nazionaliste che avevano condotto al conflitto mondiale, costruendo una collaborazione internazionale per mezzo dell'educazione, della scienza e della cultura come vettori per sottolineare il rispetto universale per la giustizia, la legge, i diritti umani e le libertà fondamentali.

Questa attenzione verso la cultura e il patrimonio come mezzi per realizzare dei principi universali atti a consolidare una maggiore unità internazionale è stata ulteriormente enfatizzata dai principi fondanti del Consiglio d'Europa nel 1949, che hanno specificamente identificato la necessità di salvaguardare e garantire l'accesso a un patrimonio culturale non solo nazionale ma anche europeo.

Un esempio di quanto in passato la paura verso i pericolosi nazionalismi avesse influito a livello europeo e venisse in qualche modo "respinta" attraverso la cultura, è evidente nel lavoro del Consiglio d'Europa che, fin dalla sua istituzione, svolse un ruolo centrale nel promuovere la revisione, quasi in una sorta di controllo, dei libri di testo scolastici adottati dalle scuole dei diversi paesi europei (cfr. cap. 8). Tra il 1953 e il 1958 il Consiglio d'Europa organizzò sei importanti conferenze internazionali durante le quali quasi la metà dei 2000 libri di storia usati nelle scuole di quindici paesi europei furono esaminati da commissioni di educatori e specialisti dell'educazione (Stobart 1999). Lo scopo era quello di contribuire a fornire, attraverso l'insegnamento della storia nelle scuole, una comune storia universale europea libera da nazionalismi e connotazioni politiche che portarono alle ben note dolorose situazioni vissute con la Seconda Guerra Mondiale (Foster 2011).

I principi a tutela del patrimonio culturale tangibile vennero sottolineati e rafforzati in primo

luogo dalla Convenzione dell'Aja (UNESCO 1954) per la protezione dei beni culturali in caso di conflitto armato, nella quale si afferma che «Being convinced that damage to cultural property belonging to any people whatsoever means damage to the cultural heritage of all mankind, since each people makes its contribution to the culture of the world» (UNESCO 1954, *Premessa*).

Da quel momento vi è stata una proliferazione di strumenti (convenzioni, raccomandazioni, dichiarazioni) che sono stati adottati, con vari gradi di successo, dai singoli Stati e le cui disposizioni sono state tradotte, quasi sempre, in legislazioni nazionali.

In generale, tutti questi strumenti incorporano il concetto di patrimonio comune universale, avente la necessità di protezione e regolamentazione e ogni documento articola il valore del patrimonio come bene di interesse per la società e la necessità di salvaguardarlo dalla distruzione e dalla dispersione, stabilendo poi le azioni necessarie per salvaguardarlo.

La nozione di patrimonio e le pratiche di conservazione sono cambiate in modo significativo da quando la Carta internazionale per la conservazione e il restauro di monumenti e siti, nota come Carta di Venezia del 1964, ha stabilito che l'intento della conservazione è quello di «[...] to preserve and reveal the aesthetic and historic value of the monument» (ICOMOS 1964, art. 9). Dalla sua adozione internazionale, la Carta di Venezia è stata utilizzata come punto di riferimento per lo sviluppo di numerosi altri documenti di conservazione in tutto il mondo (ad oggi, non meno di 40 sia a livello internazionale che nazionale: Ahmad 2006). Tuttavia va ricordato che essa potrebbe apparire riduttiva poiché tiene in considerazione e fa riferimento soltanto a due valori: estetico e storico.

Il concetto sovra-nazionale di patrimonio culturale è stato utilizzato dall'UNESCO negli anni Settanta per giustificare la necessità di identificare e selezionare siti del patrimonio naturale e culturale di *eccezionale valore universale* e sviluppare misure per Assicurarne la conservazione per le generazioni future. Con la Convenzione sulla Protezione del Patrimonio Mondiale culturale e naturale, adottata dall'UNESCO nel 1972, il patrimonio mondiale si amplia con l'introduzione del patrimonio naturale e l'inserimento nella definizione di patrimonio culturale di tre categorie: monumenti, agglomerati e siti, categorie che devono avere un valore universale eccezionale storico, artistico o scientifico. A questi si aggiungono nel 1978 anche i valori sociale ed etnologico (ICOMOS 1978, art. 3b)⁷⁹.

⁷⁹ Poiché ciò che rende eccezionale il concetto di Patrimonio Mondiale è la sua applicazione universale e i beni che lo costituiscono appartengono a tutte le popolazioni del mondo, al di là dei territori nei quali esse sono collocati, per essere inseriti nella Lista i siti devono essere di

Anche il Consiglio d'Europa ha promulgato una serie di carte che si occupano in modo più specifico della situazione nei paesi europei. In primo luogo, la Carta europea del patrimonio architettonico, "Dichiarazione di Amsterdam" del 1975, ha discusso in particolare sui ruoli delle autorità nella gestione del patrimonio architettonico. Nei principi della Dichiarazione di Amsterdam si afferma l'importanza dell'interesse del pubblico e la necessità di portare le tematiche del patrimonio culturale nella scuola, attraverso i programmi educativi di ogni livello (Consiglio d'Europa, 1975, *Premessa*). Si afferma inoltre la necessaria partecipazione degli enti locali e dei cittadini (Consiglio d'Europa, 1975, *punto 2*), sottolineando la necessità di mantenere la continuità delle caratteristiche sociali e fisiche esistenti, sia nelle comunità urbane, che rurali e la necessità di integrare i fattori sociali, con la politica di gestione del patrimonio architettonico e dell'urbanistica (Consiglio d'Europa, 1975).

La Convenzione per la protezione del patrimonio architettonico europeo (Convenzione di Granada del 1985), si rifà alla Carta di Venezia del 1964 e stabilisce le disposizioni minime

eccezionale valore universale e rispondere ad almeno uno dei 10 criteri previsti nelle Linee Guida Operative:

- i) Rappresentare un capolavoro del genio creativo dell'uomo.
- (ii) Mostrare un importante interscambio di valori umani in un lungo arco temporale o all'interno di un'area culturale del mondo, sugli sviluppi dell'architettura, nella tecnologia, nelle arti monumentali, nella pianificazione urbana e nel disegno del paesaggio.
- (iii) Essere testimonianza unica o eccezionale di una tradizione culturale o di una civiltà vivente o scomparsa
- (iv) Costituire un esempio straordinario di una tipologia edilizia, di un insieme architettonico o tecnologico o di un paesaggio che illustri uno o più importanti fasi nella storia umana.
- (v) Essere un esempio eccezionale di un insediamento umano tradizionale, dell'utilizzo di risorse territoriali o marine, rappresentativo di una cultura (o più culture) o dell'interazione dell'uomo con l'ambiente, soprattutto quando lo stesso è divenuto vulnerabile per effetto di trasformazioni irreversibili.
- (vi) Essere direttamente o materialmente associati con avvenimenti o tradizioni viventi, idee o credenze, opere artistiche o letterarie dotate di un significato universale eccezionale.
- (vii) Presentare fenomeni naturali eccezionali o aree di eccezionale bellezza naturale o importanza estetica.
- (viii) Costituire una testimonianza straordinaria dei principali periodi dell'evoluzione della terra, comprese testimonianze di vita, di processi geologici in atto nello sviluppo delle caratteristiche fisiche della superficie terrestre o di caratteristiche geomorfiche o fisiografiche significative.
- (ix) Costituire esempi significativi di importanti processi ecologici e biologici in atto nell'evoluzione e nello sviluppo di ecosistemi e di ambienti vegetali e animali terrestri, di acqua dolce, costieri e marini.
- (x) Presentare gli habitat naturali più importanti e significativi, adatti per la conservazione in situ della diversità biologica, compresi quelli in cui sopravvivono specie minacciate di eccezionale valore universale dal punto di vista della scienza o della conservazione.

per proteggere e conservare il patrimonio architettonico e promuove il concetto di consapevolezza pubblica nella conservazione, sia come elemento di identità culturale, che come fonte di ispirazione e creatività per le generazioni presenti e future (Consiglio d'Europa 1985, art. 15). Tuttavia, la Convenzione di Granada non identifica altri valori al di fuori di quelli "standard" storici e architettonici e adotta un approccio fondamentalmente basato su criteri, piuttosto che su valori (Olivier 2019, p. 15).

ICOMOS Australia, nel 1979, ha redatto e adottato la Carta per la conservazione dei luoghi di importanza culturale, comunemente nota come Burra Charter (1979) incentrata sui principi e sulle pratiche di conservazione (ICOMOS 2013). Essa è da considerare un punto importante nell'evoluzione del concetto di patrimonio poiché nel 1979 viene riconosciuto il concetto di *cultural significance* in cui viene inserita una nuova classe di valori culturali, i valori sociali: «Cultural significance means aesthetic, historic, scientific or social value for past, present or future generations» (ICOMOS 1979). Questi valori sociali sono stati definiti come «[...] the qualities for which a place has become a focus of spiritual, political, national or other cultural sentiment to a majority or minority group» (ICOMOS 1988, 2.5). Uno dei punti fondamentali della revisione del 1988 della Burra Charter, è che oltre ad introdurre i valori estetico, storico, scientifico e sociale, viene specificato che queste categorie di valori sono solo uno degli approcci con cui si può comprendere il concetto di *cultural significance*, ma che sarà possibile svilupparne di nuovi (ICOMOS 1988, 2.6). La carta australiana nasce dall'esigenza esplicita di adattare gli strumenti di tutela del patrimonio culturale europeo ad un Paese in cui la comprensione della *significance* era basata su prospettive e ipotesi diverse da quelle Europee (Clark 2005, p. 318)⁸⁰.

La Burra Charter del 1979 è stata successivamente modificata nel 1981, 1988 e 1999 e nel 2013 per riflettere l'attuale preoccupazione sulla conservazione dei valori immateriali australiani. Riconosce i valori sociali ed estetici come parte del significato culturale, nonché i valori immateriali e il patrimonio culturale intangibile.

L'importanza dei valori immateriali come parte integrante del patrimonio è stata sottolineata dall'UNESCO nel 2003 nella Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, che prevede la sua protezione e definizione all'articolo 1⁸¹.

⁸⁰ Il concetto di *cultural significance* verrà adottato alla fine degli anni Novanta nel *Value Project* portato avanti dal Getty Conservation Institute (GCI 1998-2005, Avrami, Mason, de la Torre 2000; de la Torre 2005).

⁸¹ «per "patrimonio culturale immateriale" s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni,

La Convenzione del Consiglio d'Europa del 2005, sul valore dell'eredità culturale per la società, nota come Convenzione di Faro⁸², ritorna alla dichiarazione dei diritti umani del 1948 nel chiarire che «ogni persona ha il diritto, nel rispetto dei diritti e delle libertà altrui, ad interessarsi all'eredità culturale di propria scelta, in quanto parte del diritto a partecipare liberamente alla vita culturale, sancito dalla Dichiarazione Universale delle Nazioni Unite dei Diritti dell'Uomo (1948) e garantito dal Patto Internazionale sui Diritti Economici, Sociali e Culturali (1966)». La Convenzione incoraggia a riconoscere che oggetti e luoghi non sono di per sé ciò che è importante per il patrimonio culturale, ma assumono importanza a causa dei significati e degli usi che le persone attribuiscono loro e dei valori che per essi rappresentano.

Nel 2008, il Consiglio d'Europa ha emanato una raccomandazione relativamente alle Linee Guida per l'applicazione della Convenzione Europea del Paesaggio che introduce l'elemento "personale" legato alla percezione del paesaggio nella sua definizione (Firenze, 2000; Consiglio d'Europa 2008)⁸³. La raccomandazione fa riferimento al complesso sistema di valori che i diversi gruppi sociali possono esprimere e che dovranno essere considerati come un «[...] enrichissement et une possibilité de validation des connaissances, de définition des objectifs et d'action» (Consiglio d'Europa 2008, II.2.3).

le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale. Questo patrimonio culturale immateriale, trasmesso di generazione in generazione, è costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso d'identità e di continuità, promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana. Ai fini della presente Convenzione, si terrà conto di tale patrimonio culturale immateriale unicamente nella misura in cui è compatibile con gli strumenti esistenti in materia di diritti umani e con le esigenze di rispetto reciproco fra comunità, gruppi e individui nonché di sviluppo sostenibile» (UNESCO 2003, art. 1).

⁸² La Convenzione di Faro, è una "convenzione quadro" che definisce le questioni, gli obiettivi generali e i possibili campi di intervento per gli Stati membri a progredire. Ciascuno Stato può decidere i mezzi più convenienti per attuare la Convenzione secondo le sue pratiche ed esperienze legali o istituzionali. Rispetto ad altre convenzioni, la "convenzione quadro" non crea obblighi specifici per gli Stati che la sottoscrivono, fornendo piuttosto suggerimenti d'azione. La Convenzione è stata adottata dal Consiglio dei Ministri d'Europa il 13 ottobre 2005 e aperta per la firma agli Stati membri a Faro (Portogallo) il 27 ottobre dello stesso anno. È entrata in vigore il 1° giugno 2011. Ad oggi, 19 Stati membri del Consiglio d'Europa hanno ratificato la Convenzione e 6 l'hanno solo firmata.

⁸³ La Convenzione Europea Paesaggio del 2000 è il primo trattato internazionale esclusivamente dedicato al paesaggio europeo inteso in modo globale (Consiglio d'Europa 2000).

Riassumendo, la parola “valori” nei documenti emanati dal Consiglio d’Europa, rimanda ai significati che gli individui come singoli o gruppi, conferiscono al patrimonio culturale. Questi valori sono un fattore chiave nella legittimazione della protezione e della gestione del patrimonio, sebbene la loro comprensione e interpretazione sia variata e continui a cambiare nel tempo, con sfumature di significato da un Paese all’altro (Díaz-Andreu 2017). L’espansione del patrimonio fino all’inclusione di paesaggi culturali e patrimonio immateriale, rese evidente che i principi ristretti offerti dalla Carta di Venezia non erano applicabili a tutti i tipi di patrimonio. Nel tempo, i professionisti del settore hanno comunque cercato di mantenere un certo rigore nel trattamento del bene culturale, provando ad indentificare principi comuni per i diversi tipi di patrimonio. Nonostante questi sforzi, risulta una questione complicata, se non impossibile, stabilire dei principi comuni che possano essere applicati universalmente e ci deve essere una certa flessibilità nella selezione di approcci che si adattino alle singolarità di ciascun caso (de la Torre 2013, p. 164). Il rispetto dovuto a tutte le culture richiede che i beni del patrimonio debbano essere considerati e giudicati nei contesti culturali a cui appartengono (Larsen 1995, p. 23).

Questa attenzione alla percezione e alla partecipazione della società nel determinare il patrimonio culturale, si sposa bene con le recenti tendenze nella gestione del patrimonio internazionale, che sottolineano i benefici di vario tipo che il patrimonio può avere per la società, che vanno ben oltre al suo valore intrinseco di oggetto storico. È stato infatti dimostrato come il patrimonio culturale e in particolare quello archeologico, possano essere strumenti a beneficio della società: nella risoluzione dei conflitti, nella rigenerazione economica, nell’educazione alla cittadinanza e nella ricerca di uno sviluppo sostenibile. Si elabora così un nuovo concetto di patrimonio che deve servire alla società per apportarne benefici. Sono molti gli studi, anche di carattere economico, su come le risorse culturali possano contribuire a obiettivi di sviluppo più ampi e a una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva⁸⁴.

⁸⁴ Per una sintesi dei lavori europei sull’argomento, si veda in particolare Dümcke, Gnedovsky 2013 i quali hanno proposto una raccolta bibliografica che mira a descrivere e analizzare la letteratura accademica e le relazioni di ricerca riguardanti il valore sociale ed economico del patrimonio culturale, al fine di consentire alla direzione generale dell’Istruzione e della cultura della Commissione Europea (European Commission’s Directorate General for Education and Culture - DG EAC) di identificare argomenti pertinenti, attuali approcci teorici e gli esperti in questo campo. Questo lavoro riassume 87 testi scritti a livello europeo sull’impatto del patrimonio sulla società e sull’economia. Inoltre, in relazione ai benefici per la società apportati dal patrimonio culturale, si confronti ad esempio McManamon 1991; Grimwade, Carter 2000; Clark 2006; Fojut 2009; Little 2012; Holtorf, Fairclough 2013; Araoz 2013; Goskar 2012; Willems 2014. Importante come lavoro

Nonostante un'articolazione diffusa, come abbiamo visto, dell'importanza dei valori sociali del patrimonio negli strumenti internazionali, e dell'accento posto sull'importanza della società nella collaborazione all'identificazione e alla conservazione. Concetti ribaditi in numerosi documenti tra cui la Convenzione di Faro, che riconosce esplicitamente nel suo preambolo, la necessità di mettere le persone e i valori umani al centro di un concetto allargato e interdisciplinare di patrimonio culturale e la necessità di coinvolgere la società nel processo di definizione e di gestione dell'eredità culturale⁸⁵.

Capita ancora oggi che nei sistemi di protezione del patrimonio non vengano tenuti in considerazione i valori che le comunità assegnano al proprio patrimonio, mostrando quindi una certa discrepanza tra i principi di "alto livello" espressi negli strumenti internazionali e la loro applicazione pratica nelle situazioni del mondo reale.

3.4. I valori nella pratica di identificazione e conservazione del patrimonio culturale

La considerazione effettiva della vasta gamma dei valori attribuibili al patrimonio culturale è un tema ricorrente nel campo dell'identificazione del patrimonio e della sua gestione. In particolare, verso la fine del XX secolo il sistema di registrazione dei valori è inserito nelle teorizzazioni sulla conservazione del patrimonio come parte integrante della società (Avrami, Mason, de la Torre 2000, p. 1) e le ricerche internazionali si sono focalizzate non solo sul rapporto tra cultura e diritti umani, ma anche sul ruolo della comunità nella definizione del patrimonio culturale.

La ridefinizione e la ri-teorizzazione del concetto di patrimonio (ingl. *heritage*) è uno dei principali obiettivi degli studi, teorici e pratici del *Critical Heritage Studies*. Questo campo

a livello europeo è la ricerca condotta nell'ambito del progetto *Counts For Europe*, che si è occupato in particolare della definizione e della raccolta di dati sui molteplici campi di impatto del patrimonio culturale nell'Unione Europea. In questo lavoro sono stati selezionati tre casi studio (in Belgio, Polonia e Italia) in cui il patrimonio è riuscito ad avere un impatto sui settori economico, sociale, culturale e ambientale. Tra gli scopi generali della ricerca vi erano quello di aumentare la comprensione dell'importanza del patrimonio culturale per l'economia e la società e di creare una serie di dati completa e accessibile relativamente ai molteplici vantaggi del patrimonio culturale che potesse fornire argomenti validi per convincere i politici della necessità di sviluppare una vera strategia dell'Unione Europea per il patrimonio culturale (*Cultural Heritage Counts For Europe* 2015).

⁸⁵ «Recognising the need to put people and human values at the centre of an enlarged and cross-disciplinary concept of cultural heritage» (Consiglio d'Europa, 2005).

multidisciplinare, nato alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, ha dato vita al moltiplicarsi di idee e argomentazioni sulla gestione del patrimonio (Fairclough *et al.* 2008; Holtorf, Fairclough 2013).

I fondatori dell'*Association of Critical Heritage Studies* (ACHS), Gary Campbell e Laurajane Smith, nel loro manifesto provocatorio sull'argomento, solleccarono gli studiosi e gli accademici a mettere in discussione «the received wisdom of what heritage is» (ACHS 2012). Smith (2006; 2012) fa riferimento alle concezioni convenzionali del patrimonio utilizzando il concetto di *Authorised Heritage Discourse* (AHD - Discorso autorizzato sul patrimonio): definibile come il modo dominante, tradizionale e principalmente "occidentale" di interpretare il patrimonio (cfr. anche Byrne 1991, pp. 270-276). Secondo la Smith il discorso autorizzato sul patrimonio privilegia la monumentalità e rappresenta l'eredità in un canone ufficiale di siti e manufatti che sostengono le narrazioni "occidentali" di nazione, classe e scienza. L'AHD varia in diverse situazioni e contesti a seconda del tipo di patrimonio (Smith 2006) e lo sviluppo sociale, economico e politico di ogni paese, incide sulle caratteristiche del discorso ufficiale sul patrimonio (Enqvist 2014).

Questa nuova visione percepisce il patrimonio culturale come un processo dinamico legato all'azione umana (Harvey 2001, p. 327) e come l'interazione tra le persone e il mondo e tra le persone stesse (Holtorf, Fairclough 2013), concependo il patrimonio non solo come gruppi di oggetti o cose materiali e statiche (Waterton, Smith 2009a). In base a queste teorie, il processo di definizione del patrimonio dovrebbe mirare a promuovere e far progredire la partecipazione sia di singole persone, che di comunità che sono state finora "emarginate" nella creazione e nella gestione del patrimonio, legittimando i loro valori.

Il rapporto tra le popolazioni indigene e i professionisti del patrimonio è stato uno dei punti di partenza per l'analisi delle questioni chiave di questi studi critici sul patrimonio (Skeates 2000; Smith 2004; 2006). Nonostante i primi casi di studio analizzati in letteratura portino in luce problematiche culturali tra popolazioni autoctone e le "società moderne" derivanti da processi di colonizzazione (cfr. de la Torre 2005), è identificabile di pari passo un'esclusione generale alle pratiche identificative del patrimonio e della sua gestione anche in molte comunità locali europee (Enqvist 2014; Castillo *et al.* 2016 pp. 306-307).

Sostenere l'accesso aperto e libero ai dati e alla conoscenza del patrimonio è un altro aspetto importante per promuovere la democratizzazione del patrimonio e l'emergere del discorso democratico sul patrimonio (ingl. *Democratic Heritage Discourse* - DHD): per una

comprensione pluralista, multilivello, inclusiva e dinamica del patrimonio (Smith 2006; Chavarría Aranu, Vedovetto c.s.).

Questa democratizzazione è uno sviluppo positivo per la ricerca sul patrimonio e testimonia la sua importanza nella società di oggi. Va tenuto in considerazione come questa apertura abbia portato a nuove considerazioni e abbia reso le discussioni relativamente alla conservazione molto più complesse. Oggi è riconosciuto che il patrimonio culturale è multivalente e che i valori ad esso attribuiti non sono immutabili: in questo contesto, l'articolazione e la comprensione dei valori culturali ha acquisito massima importanza quando vengono prese decisioni sul patrimonio riguardo a cosa conservare, come conservarlo, come stabilire le priorità in considerazione di risorse limitate e come gestire gli interessi contrastanti (de la Torre, Mason 2002, p. 3). Queste scelte riguardano il patrimonio tangibile e immateriale⁸⁶.

In questo contesto mi piace riportare l'immagine provocatoria di Smith che descrive Stonehenge come «a collection of rocks in the field». Ciò che rende *heritage* il sito sono tutti i valori, i processi e le attività culturali odierne che vengono intraprese intorno al sito stesso e di cui diventano parte (Smith 2006, p. 3, 54), dunque «all heritage is intangible»⁸⁷. Visa Immonen (2012) ha descritto il processo attraverso cui si giunge all'ereditarietà del patrimonio come «material-discursive processes in which both the matter and meaning are actively involved» (Immonen 2012, p. 157). L'Autore nel suo articolo dimostra come un bastone pastorale diventa un simbolo culturale che va ben oltre la sua materialità di oggetto storico e allo stesso tempo, mette in luce come la materialità del bene culturale contribuisce nel far emergere nuovi canoni di importanza che influiscono sul processo di *heritageisation*, e aggiungo, quindi, che contribuisce alla nascita di “nuovi valori”.

Questa linea di pensiero ha ridefinito il concetto di patrimonio stesso che cessa di essere un “oggetto”, una “cosa” o un “sito” solamente materiale, ma diventa un'esperienza in un processo da ricordare che si riallaccia con il presente. Il patrimonio è quindi culturalmente

⁸⁶ Sulla relazione tra tangibile e intangibile nel processo di identificazione del patrimonio cfr. ad esempio Carman 2009; Smith, Akagawa 2009; Swensen *et al.* 2013).

⁸⁷ Un'opinione critica in Solli *et al.* 2011 p. 44, commentata a sua volta da Holtorf, nello stesso contributo.

A livello giuridico questa idea era già presente in ambito italiano, infatti Massimo Severo Giannini in un articolo del 1976 parlava di “bene culturale come bene immateriale” (p. 23) ovvero di un bene materiale (perché per la legislazione italiana il bene è **solo** materiale) ma caratterizzato da interessi di natura immateriale e pubblica. Se avessimo ascoltato di più questo giurista degli anni Settanta e sviluppato questo discorso nella teoria del patrimonio culturale in Italia saremmo super all'avanguardia! (Si ringrazia la dott.ssa Francesca Benetti per il suggerimento relativo a Giannini).

attribuito, piuttosto che riconosciuto universalmente e intrinseco alle cose materiali (Waterton, Smith 2009; Harrison 2010, p. 26). Accettare la natura immateriale del patrimonio non esclude il fatto che l'intangibilità possa essere collegata a qualcosa di tangibile (Smith 2006, p. 3; Carman 2009, p. 193), ma le entità materiali diventano elementi del patrimonio quando ricevono significati, interpretazioni da parte di una comunità, gruppi o individui (Enqvist 2014). Byrne (2008, p. 167) ha affermato che le società sono dinamiche per natura e, allo stesso modo, il significato sociale di un luogo storico non dovrebbe essere considerato come un fatto sociale, ma parte di un processo sociale. Pertanto, i valori di una comunità non possono essere «downloaded», ma devono essere discussi in dialoghi tra comunità e professionisti del patrimonio (Byrne 2008). Rodney Harrison ha inoltre sottolineato come gli studi sul patrimonio non abbiano ancora teorizzato adeguatamente le relazioni tra le persone, le cose e il loro ambiente (Harrison 2013, p. 113).

Questa interazione tra cose materiali e immateriali (situazione che intrinsecamente è parte dell'essere umano) è particolarmente importante nel concetto di patrimonio archeologico, poiché la materialità è l'elemento che contraddistingue l'archeologia.

Oltre ai significati "scientifici" che un professionista del patrimonio deve essere in grado di registrare e considerare, il patrimonio può avere infiniti altri tipi di valori: politici, economici, educativi o a livello individuale, comunitario, locale e globale (Mason 2008). Riconoscere la pluralità di valori come un aspetto essenziale del patrimonio è necessario nella creazione di linee guida per la valutazione, la protezione e la gestione del patrimonio culturale e archeologico (Demas 2002).

In questo processo, gli oggetti tangibili possono evocare emozioni, valori e ricordi, oppure possono essere espressi come forme di realizzazione dell'intangibile. È dunque essenziale che le identità sociali e culturali delle comunità siano costruite, esplorate e negoziate dalle persone stesse, in un contesto di patrimonio democratico socialmente inclusivo. In questo panorama i professionisti della cultura potrebbero assumere un ruolo significativo di *mediatori* capaci di accompagnare le comunità nell'identificazione di *valori culturali* comunitari (Brogiolo, Chavarría Arnau 2020).

3.5. Il valore nella gestione del patrimonio culturale

In senso lato, la gestione del patrimonio (ingl. *Heritage Management*) si riferisce a tutte le pratiche, i processi e le procedure supportati dalla legislazione e dalle politiche pubbliche, utilizzati per tutelare e valorizzare beni, siti, edifici, luoghi e monumenti del patrimonio culturale (cfr. Carman 2015; Enqvist 2014) e che, in tal modo, costruiscono e definiscono le relazioni tra archeologi o altri professionisti del patrimonio e le diverse parti interessate (interessi pubblici e della comunità) (Smith 2004, pp. 6-9).

La *significatività* (quindi l'insieme dei valori sociali) non è l'unica ragione per cui bisognerebbe investire in pratiche di tutela del patrimonio, ma vanno considerati anche i benefici economici che derivano da queste pratiche. Tutto il sistema di valori è stato esplorato in modo dettagliato attraverso il progetto sui valori del Getty Conservation Institute negli anni 1998-2005 (Mason 1998b; Avrami, Mason, de la Torre 2000; Teutonico, Palumbo 2002; de la Torre 2002; 2005), e si riflette nelle politiche nazionali di alcuni Paesi, come ad esempio in Inghilterra (English Heritage 2008) e come abbiamo visto sopra, il sistema di valori rientra anche nella Convenzione di Faro del Consiglio d'Europa (Clark, Lennox 2019, p. 288).

Fin dall'inizio, il progetto avviato nel 1995 dal Getty Conservation Institute, ha avuto lo scopo di supplire alla mancanza di un metodo condiviso nella rilevazione dei valori culturali nei processi di identificazione del patrimonio. L'Istituto ha quindi fin da subito sollevato la questione relativa alle difficoltà nel confrontare a livello internazionale i risultati delle valutazioni nel momento in cui un bene viene riconosciuto come parte dell'eredità culturale di un Paese. La ricerca portata avanti dal Getty Conservation Institute, iniziò ad affrontare questi problemi concentrandosi sui metodi di identificazione, articolazione e determinazione della *Cultural Significance* (traducibile come *Significatività Culturale*), ovvero l'insieme complesso dei valori attribuiti ad un oggetto del patrimonio. La maggior parte dei Paesi oggi, ha infatti dei sistemi di gestione del patrimonio centralizzati e basati sul riconoscimento del valore economico e significatività (Schofield 2008, p. 27) e il loro peso nella conservazione è stato delineato in diversi lavori nel contesto del patrimonio archeologico e del patrimonio in generale⁸⁸.

⁸⁸ La bibliografia sull'argomento è molto vasta, per citarne solo alcuni: Darvill 1995; Pearson, Sullivan 1995; Mason 1998a; de la Torre 2002 con relativi contributi; Demas 2002; Mathers *et al.* 2004; Walker, Marquis-Kyle 2004; Clark 2016; Vecco 2019. Ci sono molti modi diversi in cui le persone percepiscono i luoghi della cultura come i monumenti, i parchi o i siti archeologici e la

Non tutte le pratiche di gestione, tuttavia, si basano su un sistema in cui i valori sono chiaramente esplicitati⁸⁹. Va però sottolineato che se i valori non sono esplicitati, potrebbe derivare da molteplici fattori: ad es. la difficoltà di registrazione (e aggiornamento nel corso del tempo, vista la loro mutevolezza nel tempo⁹⁰); la complessità di distinguere l'interazione tra diversi valori; la difficoltà di includere i differenti segmenti sociali. Questi sono solo alcuni dei problemi che ogni Stato potrebbe incontrare nel redigere strumenti appropriati di politiche culturali per far fronte a queste problematiche.

Nel panorama italiano, il patrimonio culturale è insignito di un "interesse pubblico", anche se ancora manca una riflessione critica sulla connotazione di tale interesse (Benetti 2020). Il sistema di categorizzazione⁹¹, ovvero di attribuzione di una serie di caratteri che un bene deve possedere per essere dichiarato patrimonio culturale, in Italia è basato prima di tutto sulla materialità del bene, e secondariamente sui valori legati all'*interesse artistico, storico, archeologico e antropologico* così come dichiarato nel Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio (D.Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, ai sensi dell'art. 10 della Legge 6 luglio 2002, n. 137). In astratto, dunque, il sistema italiano è in grado di contemplare una vasta gamma di tipologie valoriali, ma allo stesso tempo l'ampiezza delle categorie rappresenta un chiaro limite di indefinitezza basata sul concetto di "interesse", la cui valutazione risulta in capo all'autorità competente (Benetti 2020, pp. 207-208). La valutazione dell'interesse potrebbe però diventare un valido strumento di partecipazione sociale grazie alla registrazione dei valori attribuiti al patrimonio da parte della società⁹².

Di fatto, nella maggior parte dei casi i diversi momenti che delineano il processo di gestione (in senso lato) del patrimonio culturale rimangono spesso separati e in capo ad attori diversi (fig. 22).

comprensione di questi modi tramite la registrazione dei relativi valori attribuiti è una parte fondamentale della gestione di qualsiasi tipo di patrimonio (ad esempio ICOMOS 2013; English Heritage 2008; Historic England 2015; Russell, Winkworth, 2010).

⁸⁹ Anche se Walter (2014) lo considera ormai come un modello teorico "autorizzato" e dominante quasi considerato come assiomatico.

⁹⁰ Anche Ruíz Martínez, Pastor Pérez 2015 hanno sperimentato come i valori siano influenzati dal tempo storico.

⁹¹ Si veda in P. O'Keefe e L. Prott (1984, pp. 184-187) una sintesi sulle modalità con cui gli Stati individuano tramite la legge i beni da sottoporre a tutela.

⁹² Per un approfondimento sulle tematiche relative alla partecipazione pubblica nel contesto del patrimonio culturale dal punto di vista legislativo, si veda Benetti 2020.



Figura 22. Schematizzazione della politica e della pratica di conservazione. I professionisti che lavorano nel vasto campo di ricerca della conservazione, derivano da diversi settori (discipline umanistiche, scientifiche, economiche), riflettendo il fatto che la conservazione del patrimonio è uno sforzo multidisciplinare. Oltre a ciò, il processo di creazione del patrimonio – che si tratti di uno scavo archeologico, di un oggetto d'arte, di un luogo che rimanda a valori storici recenti, politici o religiosi – si genera a partire dall'interesse della società per l'oggetto o il luogo in questione. Il passaggio successivo prevede la protezione, nel caso dell'Italia, attraverso la dichiarazione di interesse. Tale passaggio coinvolge prevalentemente i responsabili incaricati delle soprintendenze che valutano il bene. Questa valutazione può portare o meno, ad un piano di intervento conservativo o di resa a fruizione del bene diventato culturale, in un processo che vede il coinvolgimento di professionisti della cultura in un'ottica di valorizzazione e diffusione della conoscenza. Elaborazione dell'autrice.

In questo processo viene a mancare un passaggio importante, ovvero la consultazione della società o del singolo o del gruppo che può avere un interesse per il bene. Interesse che può nascere da un insieme di valori collettivi che gli sono stati attribuiti spontaneamente, o grazie alla collaborazione ad esempio a progetti di ricerca partecipata con enti di ricerca.

Ecco quindi che la sfida del settore della conservazione, non deve essere rivolta solo alla tutela e alla protezione degli oggetti e dei siti del patrimonio, ma il vero ostacolo da superare, è la difficoltà nel calarsi nei *contesti* in cui la società li incorpora.

E qui si riportano testualmente le parole, scritte ormai più di vent'anni fa, da Avrami, Mason, de la Torre (2000, p. 4): «These contexts — the values people draw from them, the functions heritage objects serve for society, the uses to which heritage is put — are the real source of the meaning of heritage, and the *raison d'être* for conservation in all senses. As society changes, so does the role of conservation and the opportunities for conservation to shape and support civil society. These changed social conditions compel

us to think expansively and realistically about the future standing of conservation in the social agenda»⁹³. Si deve pertanto prefigurare un piano di conservazione schematizzato nella figura 23 che pone al vertice del processo la registrazione dei valori che la società, il singolo o il gruppo, attribuisce al bene, valori che conseguentemente portano ad aggiungervi l'accezione di *culturale* e ad apporvi l'etichetta: "di particolare interesse".



Figura 23. Il potenziale futuro della politica e della pratica di conservazione che tiene in considerazione il contesto sociale e le parti interessate. Elaborazione dell'autrice.

Tuttavia, nel contesto italiano si è assistito, nell'ultimo decennio, ad una revisione critica e di maturazione teorico-applicativa nella ricerca di matrice economico-estimativa, relativamente ai temi della salvaguardia e dell'uso delle risorse e dei beni pubblici, da considerare per definizione "economici" in quanto utili e fritti (Coscia, Vycpalek 2008, p. 61).

⁹³ Traduzione da Avrami, Mason, de la Torre 2000, p. 4: *Questi contesti – i valori che le persone traggono da essi, le funzioni che gli oggetti del patrimonio servono alla società, gli usi ai quali viene posto il patrimonio – sono la vera fonte del significato del patrimonio e la ragione per la conservazione in tutti i sensi. Quando la società cambia, anche il ruolo della conservazione e le opportunità di conservazione modellano e sostengono la società civile. Queste mutate condizioni sociali ci obbligano a pensare in modo ampio e realistico alla futura posizione di conservazione nell'agenda sociale.*

In un tale contesto di ricerca di matrice economico-estimativa⁹⁴, ricordare la definizione di “valorizzazione del patrimonio culturale” indicata nel Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio, ovvero «[...] come l’insieme delle funzioni e delle attività volte a promuovere la conoscenza del patrimonio culturale e assicurare le migliori condizioni di utilizzazione e fruizione pubblica dello stesso»⁹⁵. Nel nostro sistema di cura dei beni culturali quindi, una particolare attenzione è stata data nel garantire un alto grado di accessibilità, al fine di favorire le funzioni sociali e culturali del patrimonio. In questo contesto di ragionamento, gli organi adibiti al processo di tutela, devono chiedersi quali sono i bisogni che il bene culturale deve soddisfare e di conseguenza quali sono i valori che gli vengono associati dall’utente, ovvero dalla società. In questi termini, la misurazione del valore di un bene culturale si può riferire ad un sistema complesso basato su metodi e tecniche finalizzate alla stima delle preferenze di scelta dell’utente-consumatore (un visitatore, un residente, in generale di un qualsiasi interessato), valutando, ad esempio, la disponibilità a pagare come indice di misurazione dei benefici che un bene culturale è in grado di apportare alla società (Coscia, Vycpalek 2008, p. 61)⁹⁶.

Riassumendo, si è visto come la moltitudine di valori attribuiti a un particolare oggetto del patrimonio scaturisce dalla varietà di parti interessate che partecipano al processo di conservazione del patrimonio stesso. Risulta chiaro, quindi, che qualsiasi oggetto del patrimonio culturale racchiude in sé sia valori intrinseci, come possono essere quello storico ed estetico, sia valori socialmente attribuiti a livello del singolo individuo o comunitario (Mason, Avrami 2002; Smith 2006; Silverman, Ruggles 2007, pp. 12-13). Bilanciare questi valori è una delle sfide più difficili nel prendere decisioni di conservazione che soddisfino le esigenze di molte parti interessate ed è allo stesso tempo un paradosso: l’impossibilità di identificare e tipicizzare i valori culturali, è diventato uno dei punti critici e maggiormente criticati della teoria del valore.

⁹⁴ Va considerato che la valorizzazione ha sia una matrice economica, ma in parte anche una di tipo sociale e di promozione della cittadinanza attiva.

⁹⁵ D.Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42, ai sensi dell’art. 10 della Legge 6 luglio 2002, n. 137.

⁹⁶ Nel campo economico sono emerse negli ultimi cinquant’anni delle tecniche per la misurazione del valore economico in grado di intercettare non solo le componenti di valore legate all’utilizzo (quindi il *valore d’uso* di un bene, legato a fattori misurabili economicamente), ma anche quelle di *non-uso* (ovvero quei valori tipici del patrimonio culturale e ambientale, che esistono intrinsecamente nel bene, indipendente che l’utente ne faccia uso, come ad esempio il valore di eredità); cfr. par. 3.2.2.

3.6. Le critiche alla teoria del valore

Fredheim, Khalaf (2016) che nel loro lavoro del 2016 esplorano le debolezze alla base della teoria del valore, affermano che l'approccio basato sul valore si sia dimostrato fallimentare poiché le decisioni relativamente all'*heritage management* vengono spesso prese senza la totale comprensione dei valori attribuiti al patrimonio (cfr. anche Cutajar *et al.* 2016).

Dato che i valori attribuiti al patrimonio sono molteplici e il patrimonio assume rilevanza proprio per una serie di motivi differenti, nel corso degli anni, diversi studi hanno fornito elenchi di valori noti come "tipologie di valore" utilizzati nelle valutazioni di significatività per i piani di gestione del patrimonio e i documenti sulle politiche di conservazione (Fredheim, Khalaf 2016 p. 468). Già nel 2006 la Rudolff nella sua tesi dottorale, esprimeva il dubbio sulla possibilità di creazione di una tipologia di valori universalmente riconosciuta e che ogni tentativo di categorizzarli è destinato a fallire (Rudolff 2006, p. 60). Inoltre, l'uso delle tipologie di valore, se calato all'interno del concetto dell'AHD che si basa sul fatto che il patrimonio possa essere correttamente interpretato solo da esperti (Smith 2006), rende reale la preferenza professionale implicita di alcuni valori attribuiti al patrimonio e può causare, di conseguenza, l'impoverimento del patrimonio stesso (Dakin 2003, p. 190; Sully 2007, p. 36; cfr. anche Abu-Khafajah, Rababeh 2012).

Poiché il patrimonio continua a essere riconosciuto come elemento sempre più complesso tra tangibile e intangibile, culturale e naturale (cfr. Brown 2010; Burke, Smith 2010; Bergdahl 2012; Borrelli, Davis 2012; Harrison 2015), le tipologie di valore devono necessariamente essere in grado di esprimere la complessità delle interpretazioni olistiche del patrimonio (cfr. ICOM 2002; ICOMOS 2007, parr. 3.4, 3.5) se esse devono facilitare un'adeguata gestione del patrimonio (Fredheim, Khalaf 2016, p. 469).

Fredheim, Khalaf (2016, p. 469) giungono ad un'affermazione logica: data l'impossibilità di catturare l'intera gamma di valori attribuibili al patrimonio, non ci si può aspettare che approcci basati sui valori possano condurre ad appropriate decisioni di conservazione⁹⁷.

Gli Autori quindi, anziché proporre un abbandono di questo paradigma incentrato sulla ricerca dei possibili valori, forniscono una rivisitazione delle tipologie di valore attribuendo

⁹⁷ Nonostante le attuali tipologie siano in uso e svolgano ruoli legislativi cruciali nella designazione formale del patrimonio in alcuni contesti, come in Australia, dove la Burra Charter (Australia ICOMOS 2013) e il lavoro del Heritage Collections Council (2001; Russell e Winkworth 2010) hanno istituzionalizzato tipologie di valore.

degli “aspetti/espressioni di valore”, (*Aspects of value*⁹⁸) per ogni caratteristica di importanza (*features significance*⁹⁹).

Walter (2014) sostiene che una varietà di schemi di valori è stata proposta più volte, a cominciare da Riegl agli inizi del XX secolo, ma queste categorie di valori hanno mostrato una notevole uniformità sia di contenuto nel tempo e nello spazio (Walter 2013, p. 635). L'Autore afferma che le pubblicazioni del Getty Conservation Institute (de la Torre 2002; Avrami, Mason, de la Torre 2000) cercano in tutti i modi di riunire classi di valori disparate in un unico sistema, ma senza ottenere risultati apprezzabili per la rilevazione degli stessi. Il problema di questa inefficacia per Walter è dato da una generale mancanza di studi che esplorino il background filosofico sulla teoria dei valori concepita in passato nella storia dell'arte e per questo motivo mancante di ogni critica nell'ottica della teoria sulla conservazione del patrimonio. L'Autore, nel suo lavoro fornisce quindi un *excursus* filosofico esplorando la formazione dell'idea di valore (Walter 2013, p. 635)¹⁰⁰.

⁹⁸ Questi aspetti possono essere associativi, sensoriali, probatori e funzionali (*associative, sensory, evidentiary, functional*). Per spiegare il concetto, utilizzano un esempio concreto che esplicita la loro teoria: Fredheim (2015) ha svolto attività sul campo presso l'Onorevole Società del Middle Temple (In inglese *The Honourable Society of the Middle Temple*, una delle quattro associazioni professionali inglesi (Inns of Court) di cui deve essere membro ogni avvocato. La Middle Temple ruota intorno alla Corte di giustizia (Royal Courts of Justice) di Londra. Per il suo prestigio, rappresenta il nucleo ideale dell'identità dell'avvocato inglese (barrister). Mentre la tenuta comprende un gran numero di edifici e spazi aperti, il Middle Temple ha anche interni splendidamente decorati con ampie collezioni di arte, mobili, armature e argento. A differenza degli edifici, le collezioni non sono formalmente protette e generalmente continuano ad essere utilizzate. l'uso continuato del Middle Temple come locanda di corte costituisce parte integrante del suo patrimonio. Conservare il Middle Temple in modo appropriato, quindi implica considerare il significato delle pratiche tradizionali nel Middle Temple, accanto ai suoi edifici, collezioni e contesto urbano. Le tipologie di valore esistenti non sono state progettate per adattarsi a tale diversità del patrimonio. Gli approcci stabiliti per la conservazione degli oggetti riconoscono il valore degli interni e delle collezioni storiche e considerano il loro uso continuo come una minaccia, emarginando e delegittimando il significato dell'uso tradizionale del Middle Temple. È necessario un quadro olistico per il significato del patrimonio al fine di apprezzare il modo in cui le misure emanate per conservare una parte del Middle Temple possono influenzare il significato di un'altra; diverse categorie di patrimonio non possono sempre essere trattate separatamente.

⁹⁹ Un aggregato di valori attribuito a un sito o ad un patrimonio culturale più generale è chiamato *Cultural Significance* (trad. Importanza Culturale). I valori considerati per arrivare a questo processo sono solitamente e più frequentemente quelli detenuti da esperti (storici dell'arte, archeologi, architetti, ecc.) (Enquist 2014).

¹⁰⁰ Si vedano anche le critiche alla teoria del valore in Paulios 2010.

Capitolo 4.

Le comunità campione

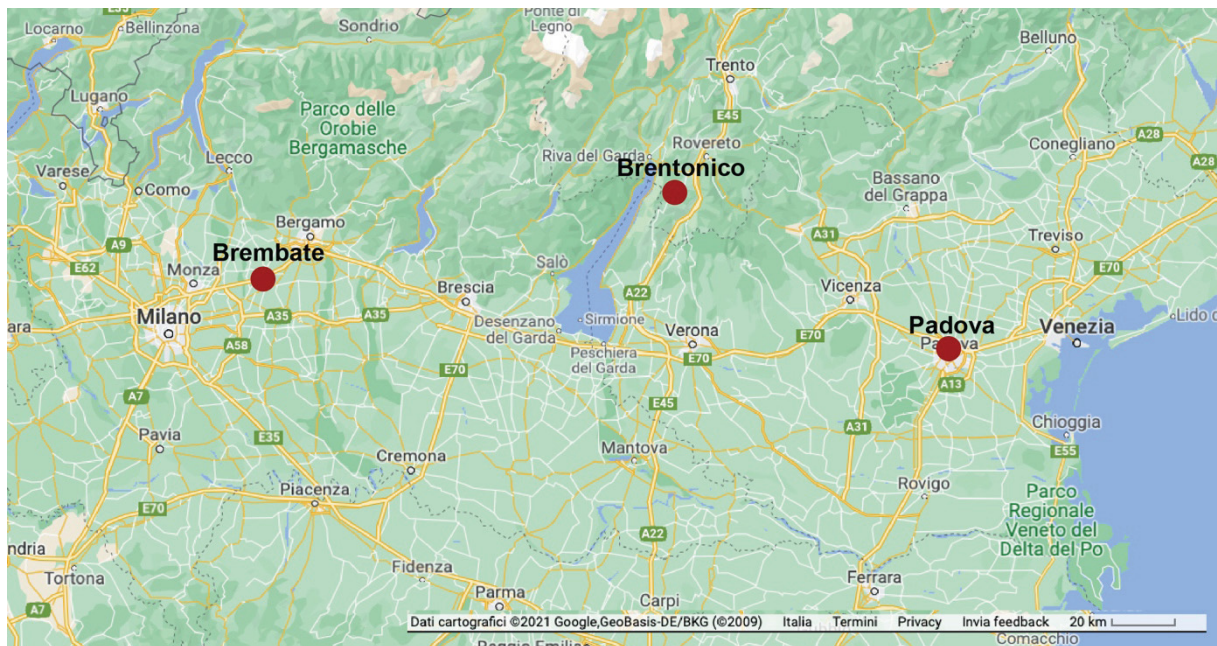


Figura 24. Carta con la collocazione delle tre comunità campione.

Abbiamo fin qui analizzato le pratiche che portano all'identificazione del patrimonio culturale e come in esse sia necessario ed auspicabile tenere presente le opinioni dei molteplici portatori di interesse presenti nelle comunità.

In questo capitolo si descrivono brevemente le comunità campione e si riportano i dati raccolti attraverso alcune interviste ad informatori chiave delle comunità di Brembate e di Brentonico. Le interviste si sono rivelate fondamentali nel comprendere meglio il rapporto che intercorre tra le associazioni culturali locali, le amministrazioni comunali e alcune categorie produttive nel contesto della gestione e fruizione del patrimonio culturale locale.

Di seguito si esporranno: 1) le modalità di individuazione degli stakeholders; 2) la descrizione delle comunità e la rilevazione dei bisogni emersi attraverso le interviste; 3) la descrizione dei campioni relativi all'indagine quantitativa di Brembate e Brentonico.

La comunità di Brentonico rappresenta una parte di un territorio – la Provincia Autonoma di Trento – in cui l'insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova conduce i propri progetti di ricerca attraverso la sperimentazione di innovative forme di partecipazione alla ricerca con le comunità locali (*summerschool* di ricerca partecipata)¹⁰¹. La comunità di Brembate invece, è stata scelta in quanto in quest'area non era mai stato svolto un progetto di ricerca partecipata da parte dell'insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova.

La comunità può essere considerata come una “rete naturale” di relazioni sociali, in particolare essa deve essere intesa come un territorio in cui le persone che ne fanno parte, sono contraddistinte dall'avere interessi, bisogni e difficoltà comuni e gruppi che ne fanno parte possono acquisire un senso di identità se focalizzati su aspetti comuni (Laverack 2015). In quanto entità ‘astratta’ (l'ambito della comunità è riconosciuto come uno spazio essenzialmente plurale e necessariamente contestato, quindi la comunità non può essere realmente intesa come un'entità singolare, poiché maschera, inevitabilmente, una molteplicità di opinioni (Lennox 2016). Il principio di un pubblico comunitario ben localizzato è importante in molti contesti di ricerca ambientale e storici e in questa tesi viene utilizzato quando si fa riferimento a un'unità geografica amministrata a livello locale e in quest'ottica, a maggior ragione, non si deve presumere che la comunità sia incontestata o intrinsecamente inclusiva (cfr. Wallace 2010).

Un punto critico per chiunque intenda comprendere gli equilibri sociali interni di una comunità è sicuramente il tema della partecipazione, ovvero quei complessi meccanismi che vedono il coinvolgimento attivo dei membri nella presa di decisioni relative alla propria vita come singolo, sia relativamente alla comunità a cui si appartiene (Santinello *et al.* 2018). La crisi storica che ha investito i partiti politici ma più in generale le forme di associazionismo locale intese come centri di aggregazione comunitaria, ha favorito la proliferazione di movimenti che pongono l'accento sui risultati immediati portando ad una frammentazione delle forme partecipative e ad un generale disinteresse verso quelle tematiche comuni, come la politica o l'interesse per il proprio territorio che, fino a qualche

¹⁰¹ Chavarría Arnau 2018, Brogiolo 2018.

decennio fa erano il collante comunitario e apportavano senso di benessere al singolo individuo. Come dimostrano le più recenti ricerche psicologiche, è oramai evidente come la qualità della vita del singolo, sia legata sempre più a fattori esogeni derivanti quindi dalle interazioni con gli altri e sottolineano come la bontà delle relazioni interpersonali sia uno dei principali fattori protettivi in grado di incrementare l'aspettativa di vita più di quanto possano incidere gli abusi di fumo o di alcol (Holt-Lunstad *et al.* 2010). D'altro canto, l'interazione sociale rende più complessa la gestione della vita, soprattutto quando si entra nella tematica complessa e delicata dell'identità culturale di cui una comunità dovrebbe esserne la detentrica e soprattutto la responsabile nel mutuare quei processi di gestione e protezione a tutela di un patrimonio immateriale e materiale sempre più a rischio. Il sociologo Bauman nelle sue opere spiega come i concetti di identità e di appartenenza siano mutati nel contesto della società da lui chiamata "modernità liquida" ed identificabile nella società post-moderna, in antitesi alla "solidità" sociale dello scorso secolo (Bauman 2001; 2006). L'identità del singolo individuo oggi si frammenta in molteplici appartenenze (dalla famiglia alle plurime comunità di cui si fa parte ogni giorno), in una serie di comunità "immaginate" che mutano in continuazione in base al bisogno e interesse dell'individuo in un dato momento. I cambiamenti economici avvenuti a partire dalla metà del secolo scorso hanno prodotto un rapido cambiamento socio-culturale a cui fa seguito in tempi più recenti, il naturale movimento umano e sociale che ha portato in molti territori ad un arricchimento multi identitario. È nel ruolo dell'archeologo come "buon mediatore" (Brogiolo, Chavarría Arnau 2020) che intende inserirsi questa ricerca. Una conoscenza più approfondita della comunità nella quale si intende costruire un progetto di ricerca partecipata, può favorire l'interrelazione tra le associazioni locali e le amministrazioni locali e favorire così lo sviluppo di politiche culturali più favorevoli al ripristino di una vita associativa comunitaria che sia in grado di farsi carico dei nuovi e vecchi valori che possono essere attribuiti al patrimonio culturale del territorio.

Un significativo sviluppo di una comunità ha luogo solo quando le persone della comunità locale stessa sono impegnate a investire sé stesse e le proprie risorse nello sforzo. Tuttavia, è possibile fornire un prezioso aiuto esterno alle comunità che stanno attivamente sviluppando le proprie risorse. Questo tipo di approccio consente a una comunità di riconoscere i propri punti di forza, comprendendo ciò che "possiede", piuttosto che ciò di cui "ha bisogno" (Santinello *et al.* 2018, pp. 18-22). Idealmente è un processo per contribuire allo sviluppo di nuove competenze e nuove relazioni (capitale umano e sociale). Spostare il discorso della comunità su una delle risorse, può cambiare il modo in

cui le persone comprendono la loro comunità che sarà così “potenziata” (Kretzmann, McKnight 1993).

4.1. L'individuazione degli stakeholders

La chiave per la rigenerazione di una comunità è individuare tutte le risorse locali disponibili e potenzialmente interessate al progetto di ricerca e iniziare a collegarle tra loro in modo da moltiplicare il loro potere ed efficacia e iniziare a sfruttare quelle istituzioni locali che non sono ancora disponibili per scopi di sviluppo locale¹⁰². In chiave pratica, quindi, per un corretto sviluppo di un progetto di ricerca comunitaria, e come parte fondante della metodologia di partecipazione vi è la necessità di costruire una sorta di ‘mappa degli stakeholders’ (Castillo *et al.* 2016, p. 418).

Ecco quindi che ai fini di questa ricerca che ricordiamo, intende comprendere come il patrimonio culturale viene percepito dalle comunità e quali sono i criteri che influenzano la sua percezione, si è reso necessario indagare alcune categorie di stakeholders attraverso interviste: per il territorio di Brembate sono stati intervistati sia membri di associazioni culturali locali che rappresentanti dell'amministrazione comunale; per il territorio di Brentonico l'analisi si è concentrata sulla categoria economico-produttiva dei malgari.

Le due comunità in senso più generale come insieme dei cittadini, sono state coinvolte con un'analisi di tipo quantitativo attraverso l'uso di due questionari sottoposti a due campioni della popolazione di Brembate e Brentonico, ai fini di comprendere il rapporto delle comunità con il proprio patrimonio culturale locale. Nel territorio di Padova è stato scelto di approfondire il rapporto tra patrimonio culturale e la scuola: nel corso del 2019 è stata rilevata la percezione del patrimonio culturale locale tramite un questionario in un istituto d'istruzione secondaria di secondo grado di Padova prima e dopo aver effettuato un'attività didattica legata al patrimonio culturale locale (cfr. cap. 8.3.3).

¹⁰² Kretzmann, McKnight 1993, p. 5.

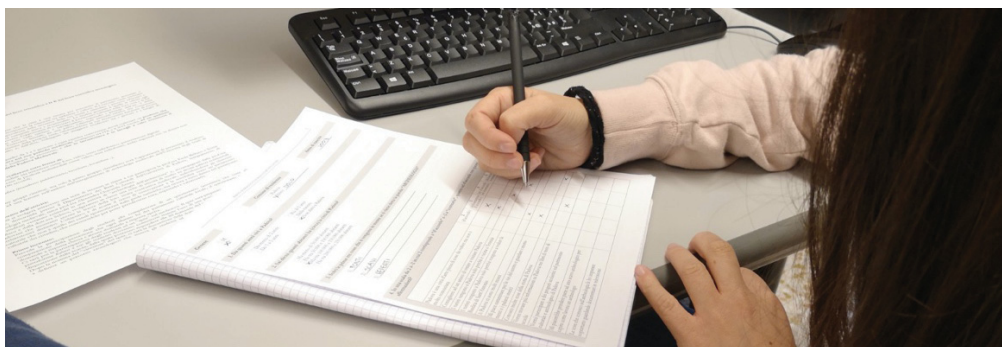


Figura 25. La compilazione dei questionari pre e post attività è stata fatta dal totale degli studenti che hanno partecipato all'attività didattica.

Sicuramente le associazioni del territorio sono i veicoli attraverso i quali i cittadini si riuniscono volontariamente per discutere i problemi o condividere interessi e attività comuni. La profondità e l'estensione della vita associativa in ogni comunità non va sottovalutata: molte comunità continuano ad ospitare un numero significativo di associazioni con scopi religiosi, culturali, sportivi, ricreativi (e di altro tipo): questi gruppi sono strumenti indispensabili per lo sviluppo sociale di una comunità e molti di essi possono diventare collaboratori nel processo della ricerca. Oltre agli individui e alle associazioni locali che costituiscono la base patrimoniale delle comunità ci sono tutte le istituzioni più formali che si trovano in essa. Imprese private, istituzioni pubbliche come scuole, biblioteche, istituzioni senza scopo di lucro come ospedali e agenzie di servizi sociali. Tutte queste organizzazioni costituiscono la parte più visibile e formale del tessuto di una comunità.

La rilevazione dei bisogni di alcune di queste "parti interessate" è stata possibile attraverso l'avvio di un dialogo grazie ad interviste ad informatori chiave¹⁰³ (presidenti di alcune associazioni culturali, membri del consiglio comunale, rappresentanti di particolari categorie economico-produttive del territorio). Questa fase, effettuata nel corso delle *summer school* di ricerca partecipata svoltesi nei territori di Brembate e Brentonico nel corso del 2018-2019, ha permesso la raccolta di dati utili a comprendere il rapporto tra alcuni degli stakeholder e il patrimonio culturale locale.

¹⁰³ Le interviste registrate, non sono riportate in questo lavoro per volontà della maggior parte degli intervistati di rimanere anonimi.

4.2. Analisi delle comunità

Le comunità di Brembate e di Brentonico, nelle quali è stata fatta l'indagine quantitativa, sono state selezionate sulla base di alcuni criteri: la scelta delle comunità campione è avvenuta su sollecito delle comunità stesse, che individualmente hanno contattato la prof.ssa Chavarría Arnau dell'insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova al fine di essere introdotte negli innovativi programmi di "summerschool di ricerca partecipata", denotando così fin dalla partenza, un reale interesse verso la conoscenza del proprio patrimonio culturale. Il fatto che siano state le comunità stesse a richiedere l'inserimento in questi progetti di ricerca, fa sì che la ricerca di tipo sociologico che si è svolta in questa sede, abbia goduto delle agevolazioni derivanti dal rapporto diretto con le amministrazioni locali e con le relative associazioni culturali. Un approccio di questo tipo fornisce già dal principio un livello di confidenza tra il gruppo di ricercatori e la comunità locale che garantisce un maggior successo nella raccolta del dato, grazie alla quasi totale mancanza di diffidenza in una popolazione che, avvisata dalle amministrazioni, si sente ben predisposta alla partecipazione;

a) entrambe le comunità presentano un carattere culturale ben riconoscibile ma a 'rischio di estinzione', dovuto ai cambiamenti soprattutto economici avvenuti intorno alla metà del Novecento che hanno modificato i ritmi sociali e lavorativi dei membri della comunità;

b) sono entrambe delle aree di 'periferia': nel caso di Brentonico si tratta di una periferia derivante dalla caratterizzazione geografica, un altopiano che ha quindi contribuito dapprima alla nascita di una specifica 'autenticità' e poi ad un suo rapido disfacimento. La comunità di Brembate si trova in provincia di Bergamo, a 40 km da Milano, una periferia quindi non isolata geograficamente, ma che nel pieno boom industriale che ha colpito *in primis* le grandi città, ha visto la Cittadina di Brembate "aprire le porte" al rapido sviluppo economico con i conseguenti cambiamenti sociali che ne derivano.

La scelta di aggiungere il Comune di Padova è emersa nel corso della ricerca quando è stata identificata la 'variabile della scuola' come fondamentale nell'influenzare la costruzione della percezione pubblica dell'archeologia. Infatti, le frequenti collaborazioni della scrivente e del gruppo di ricerca dell'insegnamento di archeologia medievale di Padova con alcune scuole del Comune e del territorio dei Colli Euganei, ha fornito la possibilità di approfondire più direttamente e da vicino questa variabile. Inoltre, dato che

l'insegnamento di archeologia medievale di Padova conduce da più di un decennio progetti di ricerca sulla città e sul territorio circostante, è risultato naturale proseguire l'analisi della percezione anche in quest'area.

Conoscere un contesto, significa per prima cosa definirlo: questo non solo per definire l'area di analisi, ma anche per individuare gli elementi da osservare tra cui le interazioni tra i gruppi che la compongono.

È stato necessario individuare dei parametri oggettivi che consentono di descrivere, indentificare e distinguere una comunità. Sono stati adottati dei parametri derivanti dalla "psicologia di comunità", che consentono la descrizione puntuale di una comunità e quindi di identificarla in base ad alcuni parametri fissi (Santinello *et al.* 2018).

Vanno tenuti in considerazione alcuni aspetti che aiutano ad individuare e descrivere una comunità sotto otto "profili", ognuno dei quali possiede delle variabili che possono essere indagate tramite degli strumenti (ad esempio con osservazioni sul campo tramite interviste e questionari) e utilizzando diverse fonti (ufficiali come ISTAT, uffici comunali o semplicemente intervistando cittadini e associazioni)¹⁰⁴. Nel caso dello studio delle comunità e in relazione all'obiettivo di questa ricerca, ho tenuto in considerazione i profili territoriale (descrivendo per ogni comunità le caratteristiche fisiche come confini geografici, superficie), demografico (caratteristiche della popolazione quali abitanti densità ecc.), economico (reddito pro capite, tasso di occupazione) e dei servizi (numero di scuole, associazioni sul territorio)¹⁰⁵. L'approfondimento dei profili storico e culturale per le due comunità di Brembate e Brentonico è stato fatto tramite il questionario e le interviste a informatori chiave dei territori, fondamentali per comprendere meglio il ruolo delle amministrazioni comunali e delle associazioni culturali in relazione alle attività relative al patrimonio archeologico e culturale locali.

Durante il primo anno di ricerca è stato possibile interagire personalmente e direttamente con i residenti delle comunità di Brembate e di Brentonico, questo ha consentito di effettuare alcune interviste ad informatori privilegiati¹⁰⁶ che sono risultate utili per

¹⁰⁴ I profili da indagare per lo studio di una comunità sono: *territoriale; demografico; economico; dei servizi; psicosociale; istituzionale; antropologico, storico e culturale; del futuro* (Santinello *et al.* 2018).

¹⁰⁵ Si ringraziano gli uffici Comunali di Brembate e Brentonico (in part. l'Assessore alla Cultura di Brembate Savina Ferrari e l'Assessore alla Cultura di Brentonico Quinto Canali) per la disponibilità e la cortesia nel fornire i dati demografici, territoriali e dei servizi.

¹⁰⁶ Cfr. Corbetta 2015c, pp. 81-82.

l'individuazione sia del patrimonio culturale locale su cui concentrare la ricerca, sia per comprendere le modalità con cui le associazioni locali e l'amministrazione coinvolgono i cittadini e le scuole nelle tematiche legate di divulgazione e conoscenza del patrimonio culturale e archeologico locale.



Figura 26. Alcuni momenti di intervista agli informatori chiave nella comunità di Brembate (sopra); la compilazione del questionario da parte di un giovane. Nelle due immagini in basso a destra è visibile una delle modalità per la consegna del questionario compilato da parte degli intervistati che potevano consegnarlo in forma anonima in una cassetta posta sul sagrato della chiesa parrocchiale di Brembate.

4.2.1. Il comune di Padova

L'insegnamento di Archeologia Medievale da diversi anni coinvolge l'associazionismo locale nelle proprie ricerche proponendo, inoltre, molteplici progetti didattici in collaborazione con le scuole del comune e del territorio circostante dei Colli Euganei. Per questa ricerca di dottorato è stato quindi scelto il comune di Padova come area campione in cui indagare la scuola come una variabile che contribuisce alla costruzione della percezione verso l'archeologia.

Il progetto ARMEP - Architetture Residenziali Medievali di Padova¹⁰⁷ fin dal 2006 ha interessato lo studio delle architetture urbane della città di Padova. Questo lavoro ha messo in luce l'importanza del patrimonio architettonico medievale del centro storico e l'importanza ad esso attribuito dai residenti (cfr. Chavarría Arnau *et. al* 2017). I risultati del progetto sono stati utilizzati per la costruzione di unità di apprendimento per diversi gradi di istruzione e svolte in istituti scolastici della città¹⁰⁸.

Le indagini del gruppo di Archeologia Medievali hanno coinvolto anche il territorio circostante con uno studio sul paesaggio dei Colli Euganei con il progetto MEMOLA – *Mediterranean Mountainous Landscapes*, un progetto avente l'obiettivo di stimolare strategie di sviluppo economico sostenibile in collaborazione con le comunità locali a partire dalla conoscenza del paesaggio storico¹⁰⁹. La collaborazione con le scuole del territorio e con i singoli membri delle comunità è stata un punto fondamentale del progetto¹¹⁰.

¹⁰⁷ Finanziato dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo come Progetto di Eccellenza per gli anni 2006/2007 e 2011/2012. Direttore scientifico: prof.ssa A. Chavarría Arnau. Cfr. Chavarría Arnau 2011; Chavarría Arnau, Zucconi 2016; Brogiolo 2017; Chavarría Arnau *et. al* 2017.

¹⁰⁸ Istituti di istruzione secondaria di secondo grado: Belzoni e Scalcerle (attività finanziate dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo nell'ambito del progetto AttivaMente a.s. 2015/2016); Istituto d'istruzione secondaria di secondo grado Da Vinci (progetto: *Percorsi per lo sviluppo delle competenze degli alunni in materia di storia e cultura del veneto*, finanziato dalla Regione Veneto, a.s. 2020-21 con Decreto n. 685 del 07/09/2020); Istituto di istruzione secondaria di primo grado Don Bosco (progetto "Ti presento il medioevo" a.s. 2018-2019).

¹⁰⁹ Finanziato dalla Commissione Europea nell'ambito dei progetti FP-7 2014-2017, n° 613265. Direttore scientifico per l'unità di Padova: prof. Gian Pietro Brogiolo; Per i risultati relativi alla ricerca storica si vedano Brogiolo 2014b; Martín Civantos, Bonet García 2015; Martín Civantos 2015; Brogiolo, Sarabia 2016; Brogiolo 2017a; Brogiolo 2017b; Brogiolo, Chavarría Arnau 2017. Cfr. anche Reynolds, Chavarría Arnau 2015.

¹¹⁰ Attività nelle scuole di Padova e dei Colli Euganei Finanziate dalla Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo nell'ambito del progetto AttivaMente 2015/2016.

<i>Profili Padova</i>	
<i>territoriale</i>	Sup. 93,03 km ² ; 12 m s.l.m.; nessuna frazione (territorio diviso in quartieri)
<i>demografico</i>	210077 ab. di cui 99544 maschi e 110533 femmine (dati ISTAT 1-1-2020); densità: 2236,04 ab./km ²
<i>economico</i>	Reddito imponibile pro capite 21.120€ (2018); tasso di disoccupazione: 5,8% (2019)
<i>dei servizi (associazionismo locale)</i>	446 associazioni registrate come “culturali” (cfr. dati dalla Rete delle associazioni del Comune di Padova, online in: http://www.padovanet.it/noprofit)
<i>scuole (Istituti comprensivi)</i>	13 Istituti comprensivi suddivisi per aree urbane (cfr. cap. 7). (comprendenti 11 scuole dell’Infanzia; 43 Primarie; e 26 Secondarie di I grado)

Tabella 4. Dati sul territorio del Comune di Padova.

L’indagine nella comunità di Padova ha quindi individuando la scuola come “portatrice di interesse” nel contesto della partecipazione all’identificazione e conoscenza del patrimonio culturale locale.

In particolare, nel capitolo 8 relativo alla scuola come variabile che influenza la percezione dell’archeologia, si presenta un censimento sulle attività extra-scolastiche svolte negli Istituti comprensivi del comune di Padova e i risultati nel cambiamento della percezione verso il patrimonio culturale a seguito di un’attività didattica tenutasi in due classi campione di un istituto secondario di secondo grado (cap. 8.3.3). Nel periodo del dottorato inoltre, è stata pubblicata un’analisi su come l’archeologia viene inserita nei manuali di storia più usati nelle scuole secondarie di primo grado di Padova (Schivo 2021). Questi lavori comprovano come vi sia una carenza nell’ambito dell’istruzione formale relativamente alle tematiche legate al patrimonio culturale e archeologico¹¹¹.

¹¹¹ Questa tesi avrebbe voluto approfondire l’indagine nella scuola con una serie di questionari fatti a studenti e insegnanti degli Istituti comprensivi ai fini di rilevare la loro percezione del patrimonio culturale. Purtroppo la pandemia non ha permesso di portare a compimento il lavoro, nonostante l’appoggio e l’interesse da parte dei Dirigenti scolastici contattati, che per ragioni di forza maggiore non hanno potuto dar seguito alle mie richieste.

4.2.3. Il comune di Brembate

Brembate è collocato geograficamente nella media pianura Padana, a ridosso della punta estrema dell'isola tra i fiumi Brembo e Adda, al confine tra le provincie di Bergamo e di Milano.

Il comune di Brembate si caratterizza per una forte presenza di attività industriali, artigiane e commerciali, con la compresenza di attività del settore primario. Negli anni più recenti Brembate ha accolto numerose famiglie da vari paesi, in particolare provenienti dall'Europa orientale, dal nord Africa, dal Medio Oriente e dall'America Latina¹¹².

<i>Profili</i>	<i>Brembate</i>
<i>territoriale</i>	Sup. 5,54 km ² ; 173 m s.l.m.; frazione: Grignano; Comuni confinanti: Boltiere, Canonica d'Adda, Capriate San Gervasio, Filago, Osio Sotto, Pontirolo Nuovo
<i>demografico</i>	8 504 ab. di cui 4313 maschi e 4191 femmine (dati ISTAT 1-1-2020); 1535,02 ab./ km ²
<i>economico</i>	Reddito imponibile pro capite 21.399€ (2018); tasso di disoccupazione: 4.9% (2011)
<i>dei servizi (associazionismo locale)</i>	45 associazioni di cui 8 sono registrate come “associazioni culturali” (ASPEI -associazione pedagogica italiana; Brembate-Grignano una sola Comunità; Comitato Sagra di San Vittore; Complesso bandistico brembatese; La nuova Filarola; Photoclub Brembate; Proloco Brembate-Grignano; Amici di San Vittore (aggregazione) (dati 2020)
<i>scuole (Istituti comprensivi)</i>	Istituto Comprensivo di Brembate Sotto (di cui fanno parte: scuola dell'Infanzia, Primaria con sede a Brembate e Brentonico e Secondaria di I grado)

Tabella 5. Dati sul territorio del Comune di Brembate.

Tra il 6 e il maggio e tra il 2 e il 4 settembre del 2019 ho avuto l'opportunità di collaborare al primo progetto di “archeologia partecipata” svolto nel territorio di Brembate con il gruppo di ricerca di Archeologia Medievale dell'Università di Padova. Il primo approccio in quest'area ha permesso un'analisi di un contesto sociale comunitario

¹¹² L'Istituto comprensivo di Brembate vanta il 26% di studenti di cittadinanza non italiana di cui il 2% è composto da alunni NAI (neo arrivati in Italia), e da un altro 2% di alunni nomadi e itineranti. Questi studenti necessitano di specifici bisogni formativi, non ultimo, l'apprendimento della lingua italiana e una costante mediazione culturale utile a trasmettere le regole relative alla frequenza scolastica (dati: <https://www.icbrembate.edu.it>).

con la raccolta di interviste e questionari utili alla presente ricerca. Si ringraziano in particolare l'assessore alla cultura Savina Ferrari, il Consigliere comunale con delega all'istruzione Simone Locatelli, e molti membri di associazioni culturali come il presidente della Pro Loco Brembate-Grignano Emilio Martinelli e i membri del gruppo culturale "Amici di San Vittore" per la disponibilità nel rilasciare interviste e nel collaborare al progetto di ricerca.

Le interviste sono state condotte sulla base di alcune linee guida che sono state esplicitate all'intervistato: 1) il rapporto e contributo dell'ente/associazione nella promozione del patrimonio culturale locale; 2) le modalità di coinvolgimento delle scuole.

L'intervista è poi stata lasciata libera e l'interlocutore aveva la possibilità di esprimere i propri pareri e opinioni sull'argomento del patrimonio culturale locale e la relazione con i cittadini e le scuole e veniva interrotto solo se ritenuto opportuno.

Molto importante alla comprensione degli obiettivi prefissati dalle interviste (punti 1 e 2) è stata l'intervista al presidente della Pro Loco Brembate-Grignano che, dopo aver specificato il ruolo dell'associazione: *"Il compito è quello di collaborare con le associazioni che lavorano per conto proprio e cercare di creare un tessuto per creare progetti più interessanti"*, ha messo in luce come a Brembate vi siano molte associazioni culturali, ma come questo non sia necessariamente un dato positivo per la vitalità culturale del territorio in quanto: *"È un territorio diviso in più sottogruppi. Siamo ricchi di associazioni ma ognuna sta un po' nel suo piccolo monticino, c'è un po' questa difficoltà. C'è la voglia di stare nel proprio e condividere poco"*.

A questa affermazione è stato chiesto se per contrastare questo fenomeno sono state fatte o sono in programma delle riunioni con le altre associazioni culturali del territorio. È quindi emersa la difficoltà di collaborazione con le associazioni locali che temono per la loro indipendenza e manifestano dubbi ad unirsi alla Pro Loco per lavorare tutti ad un unico obiettivo e nonostante i ripetuti incontri con le associazioni è emersa una mancanza comunicativa per cui le associazioni locali e la Pro Loco non riescono ad avere un obiettivo comune e di conseguenza anche i finanziamenti dell'amministrazione comunale cadono "a pioggia": *"va bene accontentare un po'tutti, ma se poi l'obiettivo non è raggiunto a cosa serve? Perché scontenti un po' tutti, dai un pezzettino piccolo a tutti che non basta, facciamo una cosa ben mirata e costruita! e ogni anno riusciamo a lavorare nello specifico, sembra che facciamo tantissimo ma poi non resta niente perché non c'è collaborazione"*.

Sul tema della collaborazione con le scuole è emersa una volontà di collaborazione *“vorremmo coinvolgere le scuole sul territorio, far sì che conoscano il territorio”*.

L'intervista si chiude con una considerazione sull'età media degli iscritti alle associazioni culturali, cosa che fa riflettere sia sulla possibilità di mancanza di rinnovamento generazionale, sia sul fatto che è più difficile scambiare e cambiare idee con persone meno giovani: *“...è faticoso... siam bergamaschi poi! Peggio dei Veneti quasi!”*.

“Questo (il problema) magari lo potete vedere voi che siete esterni, perché magari si concedono di dirvi cose per trovare l'interesse comune”.

Si sottolinea quindi una quasi mancanza di comunicazione che possa aiutare l'interazione e lo scambio di idee tra le associazioni del territorio e la Pro Loco che collabora in stretto contatto con il comune.

Questa mancanza è stata poi verificata tramite l'intervista, in una sorta di focus group, al gruppo culturale *“Amici di San Vittore”* che mi ha fornito il suo punto di vista confermando un difficile rapporto con la Pro Loco.

Si potrebbe usare una pagina nel sito del comune in cui ogni associazione può proporre le proprie offerte culturali per il territorio, ma senza dubbio prima vanno coordinate e il soggetto che se ne potrebbe occupare è la Pro Loco che forse dovrebbe iniziare a dialogare maggiormente con il territorio e le associazioni (v. interviste sopra).

La Pro Loco Brembate-Grignano risulta essere molto attiva e propositiva (nonostante il periodo di chiusura dovuto ai problemi sanitari internazionali). L'iscrizione personale alla *news letter* ha consentito di censire le attività proposte sul territorio dal dicembre 2019 fino ad oggi (cfr. tabella 6).

<i>Data news letter</i>	<i>Titolo</i>	<i>Tipo di attività</i>
15-4-21	Villa Taranto	Visita al Lago Maggiore
8-3-21	Estate in Salento	Gita in Salento per scoprire le bellezze della Puglia
8-3-21	Bergamo alta	visita a Palazzo Terzi, alla Basilica di Santa Maria Maggiore e Città Alta
14-10-20	Capodanno nelle Marche	Gita di capodanno
8-10-20	Bergamo alta	Visita alle bellezze di Bergamo, Palazzo Terzi e la Basilica di Santa Maria Maggiore con la guida di Tosca Rossi
22-8-20	Val Camonica	Visita guidata per le incisioni rupestri
15-6-20	Corso di yoga	Corso di yoga
6-3-20	Sardegna 2020	Pacchetto vacanze in Sardegna
20-2-20	Piccolo canto di resurrezione	Concerto a cura della Compagnia Piccolo Canto presso la sala consiliare

17-2-20	Laboratorio di carnevale	laboratorio di Carnevale per bambini in cui si realizza l'acchiappasogni di Arlecchino
6-2-20	Pomeriggio danzante	Pomeriggio danzante di ballo liscio in palestra
6-2-20	Carnevale nella savana	Un simpatico laboratorio per mascherare i bambini
31-1-20	Fiorire la natura della donna	Corso di creatività
29-1-20	Tiziano e Caravaggio	Visita all'Accademia Carrara per la mostra di Tiziano e Caravaggio
24-01-20	Palazzo Moroni e Palazzo Agliardi	Visitare dei due palazzi storici in Bergamo Alta
17-1-20	Don Chisciotte a teatro	A teatro Manzoni va in scena il Don Chisciotte
17-1-20	Giorno della memoria	Il 29 gennaio, interventi di molte associazioni per aiutarci a non dimenticare
9-12-19	Pomeriggio danzante	Pomeriggio danzante di ballo liscio in palestra

Tabella 6. Attività proposte dalla Pro Loco di Brembate dal 9 dicembre 2019 al 21 aprile 2021. Si tenga presente che le attività sono state influenzate dalla pandemia e quindi interrotte a periodi in conformità con le normative sanitarie vigenti.

Alcune delle proposte mostrano l'interesse da parte della Pro Loco per la storia e l'archeologia del territorio, come le due visite guidate a Bergamo alta e l'escursione in Valcamonica per la visita alle incisioni rupestri o la visita a villa Taranto sul Lago Maggiore. Tuttavia non risultano proposte di attività culturali che coinvolgono le altre realtà associative del territorio, cosa che è rilevabile anche sul sito della Pro Loco Brembate-Grignano in cui si nota l'assenza di riferimenti a collaborazioni con altre realtà e associazioni locali, ma vi è un esplicito invito al cittadino al partecipare come volontario nelle attività della Pro Loco.

In questo senso, la Pro Loco potrebbe (e dovrebbe) diventare un punto di contatto tra le associazioni locali come per altro riferito nell'intervista dal presidente (v. sopra e cfr. proposte al capitolo 10.2).

4.2.4. Il comune di Brentonico

Il territorio del comune si estende su un altopiano tra 500 e 2070 m di altitudine tra il Garda e la Vallagarina, facente parte della provincia di Trento.

Brentonico è il nome del capoluogo di un territorio amministrativo molto vasto che comprende ben sette frazioni: Castione, Cazzano, Crosano, Cornè, Prada, Saccone e Sorne e altre tre località note come centri turistici invernali di San Giacomo, San Valentino e Polsa.

L'altopiano dista meno di 20 km dalla cittadina di Rovereto, per questo motivo è un'importante zona turistica estiva e invernale.

<i>Profili</i>	<i>Brentonico</i>
<i>territoriale</i>	Sup. 57,14 km ² ; 698 m s.l.m.; frazioni: Castione, Cazzano, Corné, Crosano, Festa, Fontechel, Polsa, Prada, Saccone, San Giacomo, San Valentino, Sorne
<i>demografico</i>	4 026 ab. di cui 2013 maschi e 2013 femmine (dati ISTAT 1-1-2020); densità: 70,42 ab./km ²
<i>economico</i>	Reddito imponibile pro capite 19.060€ (2018); tasso di disoccupazione: (NP)
<i>dei servizi (associazionismo locale)</i>	45 associazioni di cui 13 "associazioni culturali" (Un Territorio Due Fronti 1T2F; I Parafonisti del Baldo; Associazione PolsaMia; Associazione Coro Anthèa; La Colonnina; SAT; Coro Soldanella; Circolo Arci Brentonico; Banda Sociale; Mori Brentonico; Associazione Spazio Giovani; Associazione Scuola dell'Infanzia di Brentonico; Associazione Versus; Amici della Scuola Materna di Crosano) (dati 2020)
<i>scuole (Istituti comprensivi)</i>	Istituto Comprensivo di Brentonico (comprendente scuola Primaria e Secondaria di I grado)

Tabella 7. Dati sul territorio del Comune di Brentonico.

Le interviste fatte a Brentonico nel periodo luglio-agosto 2019 sono inserite nel progetto della summer school di ricerca partecipata promossa dall'insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova¹¹³. I colloqui con alcuni informatori chiave del territorio hanno portato all'identificazione dei siti del patrimonio culturale locale divenuti poi oggetto del questionario per la rilevazione dell'interesse e della percezione (cfr. capp. 5-7). In particolare, l'intervista all'assessore alla cultura del Comune di Brentonico ha permesso l'individuazione di 11 siti del patrimonio culturale locale che sono stati oggetto di analisi nella domanda 12 del questionario e per i quali è stato chiesto ai rispondenti di identificare i relativi "valori" (cfr. cap. 7).

In particolare, sono state effettuate alcune interviste ad una specifica categoria economica che è parsa fin da subito importante nel contesto socio-economico del territorio: i produttori caseari locali, anche detti "malgari" (quando la produzione lattiero-casearia avviene durante il periodo dell'alpeggio estivo). Queste figure professionali hanno fatto emergere l'importanza attribuita al comprensorio delle malghe da parte dei cittadini e delle famiglie che ancora oggi sono interessate ad un uso sostenibile delle risorse montane, in chiave

¹¹³ Cfr. Marcato 2019; Sini 2019.

economico-produttivo-turistica e nel rispetto delle tradizioni. Nel territorio del Parco del monte Baldo settentrionale sono oggi censite 24 malghe di cui 12 sono pubbliche e la maggior parte di queste strutture rientra nel territorio del comune di Brentonico. Tutte le malghe del territorio sono inserite in uno splendido contesto naturalistico ed ognuna possiede, in diversi stati di conservazione, proprie infrastrutture tipiche, tra cui: la càsera, ovvero la struttura più importante della malga, solitamente in pietra e tetto in lastre di calcare, il cui ruolo è di conservare il formaggio; il casóm o il bait, che corrisponde alla cascina adibita all'accoglienza dei pastori e la stalla per il bestiame. Quindi, con il termine "malga" non si indica solo la struttura architettonica, ma anche il complesso di prato-bosco-pascolo che quindi necessita di manutenzione e continua cura (come ad esempio la regimentazione del bosco)¹¹⁴. Le malghe, sfruttate fin dai tempi più antichi per il pascolo montano e la produzione casearia in quota, sono oggi messe in crisi dal sistema economico che non vede più redditizio questo difficile lavoro del "malgaro" e, come riferito da un produttore locale *"oggi conviene di più mandare le manze (vacche da carne) al pascolo in montagna e tenere le vacche da latte in stalla e venderlo al caseificio di Avio!"*. La valorizzazione di questo paesaggio culturale potrebbe incentivare la frequentazione turistica delle vette di Brentonico, collegando questi aspetti storici ai già numerosi sentieri escursionistici.



Figura 27. Una malga e uno scorcio del territorio di Brentonico.

¹¹⁴ Nell'ultimo secolo e mezzo, si è evidenziata una perdita di territorio pascolivo a favore del bosco, segno di cambiamenti sociali in atto e di nuovi interessi economici, evidentemente diversi da quelli del passato. Cfr. Marcato 2019.

Dalle interviste sono emerse le difficoltà di comunicazione tra gli operatori del settore agriturismo-caseario e l'amministrazione comunale (non solo le recenti amministrazioni: in generale, il riferimento è alle ultime decadi). In particolare, le amministrazioni susseguitesi negli anni, non avrebbero saputo dar voce e gestire in modo appropriato l'ammodernamento energetico e delle risorse idriche delle malghe in montagna. Ciononostante, in taluni casi, gli operatori del settore sono rimasti operativi e volenterosi pur incontrato una serie di problemi pratici: *“avevo detto di fare anche dei formaggi pronti a breve da vedere in stagione lì coi turisti e ha funzionato! Alcuni pomeriggi c'era ressa in malga, ma si sono subito manifestate le carenze della malga: la struttura, i servizi, sai quelle cose che se viene due gocce devi poter avere riparo, servizi per disabili, **io avevo sottolineato ste cose all'amministrazione**, perché sai, la malga non è mia, io sono in affitto e niente. **Viene preso sottogamba**, su un discorso così, si è perso il passaggio generazionale! Io mi sono imposto ho fatto le cose, però poi non c'è stata l'attenzione, ma io non avevo bisogno di tante cose, ora a distanza di trent'anni per la malga che per me era la mia vita, mi hanno stufato”*.

Il dialogo con alcuni rappresentanti del settore lattiero-caseario ha messo in luce la totale mancanza di comunicazione tra le diverse realtà produttive del territorio. Molte malghe e agriturismi producono il formaggio: chi usando il latte derivante dal pascolo montano, chi usando il latte prodotto in stalle del territorio. Rimane il fatto che il latte è sempre latte locale ed è evidente la totale mancanza di coordinamento nella raccolta: *“**A me piacerebbe che ci fosse un caseificio, mi piacerebbe (una volta ce n'erano), manca identità culturale ora**, è mancata l'identità, mi piacerebbe che ci fosse un caseificio che raccoglie il latte prodotto qua. Purtroppo la politica trentina ha puntato molto sulle cooperative centrali, e il privato veniva ostacolato... negli anni i caseifici hanno chiuso. Ora hanno capito guardando l'Alto Adige che hanno sbagliato”*.

L'assenza di coordinamento non ha permesso lo sviluppo di un marchio di qualità che identifichi un prodotto (o una serie di prodotti) locali prodotti sul territorio dell'Altopiano di Brentonico, opinione espressa anche da un gestore di malga: *“manca una sintonia e una autenticità del territorio che dovrebbe essere coordinata dall'alto o da qualcuno, tipo il Parco”*.

L'identificazione territoriale di un prodotto alimentare tramite un marchio o di una filiera produttiva potrebbe senz'altro aiutare la diffusione di un prodotto di ottima qualità¹¹⁵, come testimonia un malgaro:

*“Comunque, il ministero ha riconosciuto nel 1998 il mio formaggio come prodotto tipico e ho fatto una battaglia per fare aspettare per fare capire ai vari politici dell'epoca l'importanza di dare un nome proprio al formaggio, in modo che come c'è ad Asiago, che sai che nella zona di denominazione di Asiago rientra una parte del Trentino, però se hai il numero di Asiago ha una valenza anche a livello di mercato maggiore, pari al 10% in più rispetto a quello prodotto fuori dal territorio di Asiago, in più **ogni volta che tu ti vendi una fetta di sto prodotto, promuovi quella zona, quell'area, per cui era importante fare dei formaggi nostri con più identità, un sistema per fare più economia del territorio**, è stata capita sta cosa e successivamente c'è stata un'altra commissione al ministero e hanno messo dentro anche il Fiavé, la formaggella, ce ne sono di più ora, ma fino al 1990 pensa che di 16 prodotti tipici del territorio trentino, ce n'erano 10 con nomi anonimi: montagna, formai del casel, nostrano de monte... che non vuol dire niente. Io avevo il Primofiore del Monte Baldo e il Monte Baldo. Uno fatto nel periodo estivo di malga, l'altro, prodotto in inverno, solo pochi dei 16 avevano un nome tipico del territorio, l'altro era il Vezzena”.*

Il problema di fondo è identificabile nella mancanza di comunicazione tra le varie realtà economiche presenti sul territorio e a volte viene messo in luce un difficile rapporto con le amministrazioni, come riferito da un malgaro:

*“Altra cosa, **il bosco sta avanzando e mangia tutti i prati**, io ho 13 ettari e ho fatto domanda di disboscare tutto, mi è stato permesso, una volta non avrebbero mai concesso, perché del bosco che avanza non ne viene neanche tagliato un terzo, per cui in un tot di anni rimarremmo senza prati. Ma i prati in questo territorio sono il bene più importante. Io ho fatto questa bonifica per lavorare in sicurezza e per diventare autosufficiente con il foraggio. Economicamente funziona ma sono impegnatissimo come tempo, stai lì fino alle 11, mezzanotte e prima delle 5 siamo in piedi. Voglio dirvi, mi piaceva alla vostra età, alla mia arrivi che sei cotto” (seguono risate).*

¹¹⁵ Si veda l'esempio della filiera produttiva costruita sul territorio dell'Altopiano di Asiago, una filiera locale lattiero-casearia a supporto di un sistema di tutela della biodiversità delle superfici foraggere alpine (cfr. <http://www.grunalpepennar.it/>) che sta restituendo forza e dignità al prodotto venduto sul territorio, completamente diverso da quello della grande distribuzione che continua a sfruttare il nome e il marchio.



Figura 28. Chiacchierata del gruppo di ricerca con un produttore caseario di Brentonico.

4.3. Descrizione dei campioni oggetto dell'analisi quantitativa: Brembate e Brentonico

Il coinvolgimento della popolazione delle due comunità è stato fatto su scala più ampia predisponendo dei questionari specifici (cfr. cap. 5).

In questo paragrafo vengono descritti i due campioni ai quali è stato sottoposto il questionario. L'osservazione dei grafici indica i risultati relativi ai 207 questionari fatti a Brembate e ai 129 fatti a Brentonico. In entrambe le comunità il campione non è da considerarsi probabilistico e tutti risultati che si presentano in questo lavoro sono da considerarsi esclusivamente relativi al pensiero dei due campioni.

Uno dei problemi delle indagini campionarie nelle comunità è proprio quello relativo al campionamento che non può, per ragioni legate alla privacy, avvalersi di un elenco della popolazione su cui poter costruire un campione statisticamente corretto. Tuttavia, le analisi che si presentano sono state eseguite rispettando i criteri statistici di un campione scientifico. In particolare è utile sottolineare come nelle ricerche sociali sia fondamentale avvalersi di personale competente per l'elaborazione dei dati in modo che, anche se il campione non possiede i parametri per la generalizzazione delle risposte, esso possa essere trattato in modo corretto. Nello specifico, per l'elaborazione dei risultati esposti in questo e negli altri capitoli, mi sono avvalsa del lavoro di uno statista professionista, il dott. Alberto Sabbion che ha seguito le analisi.

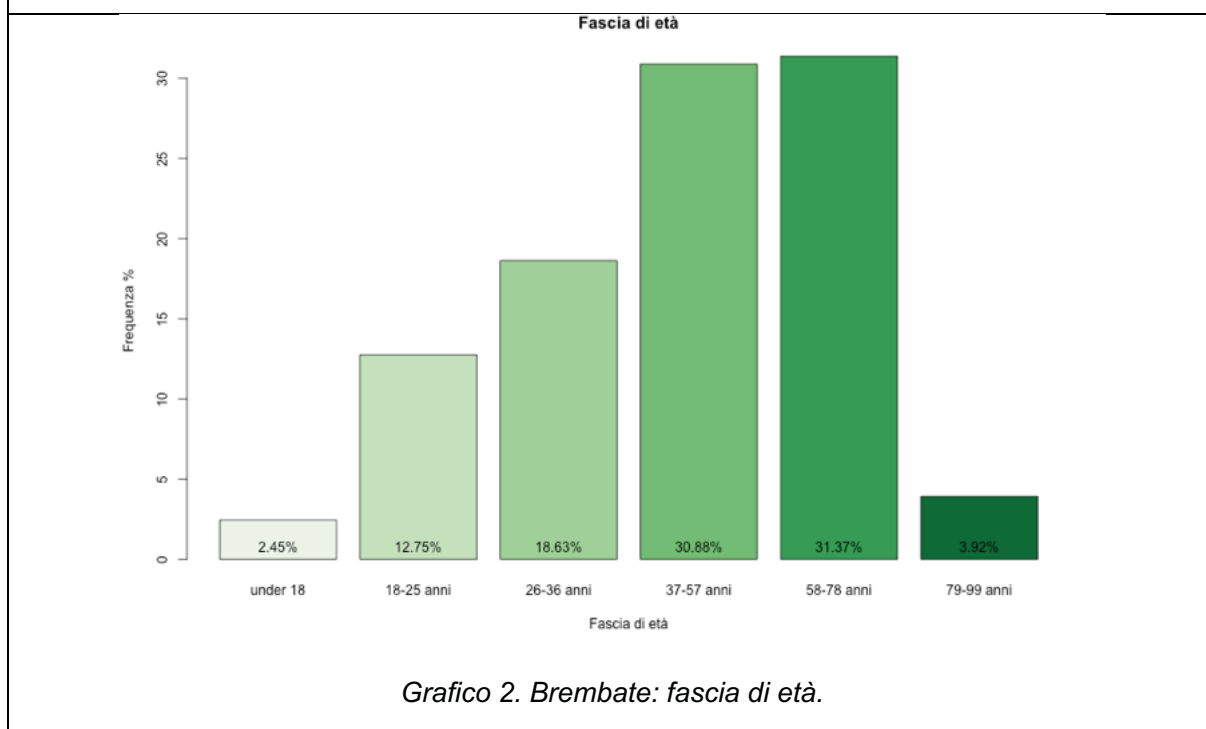
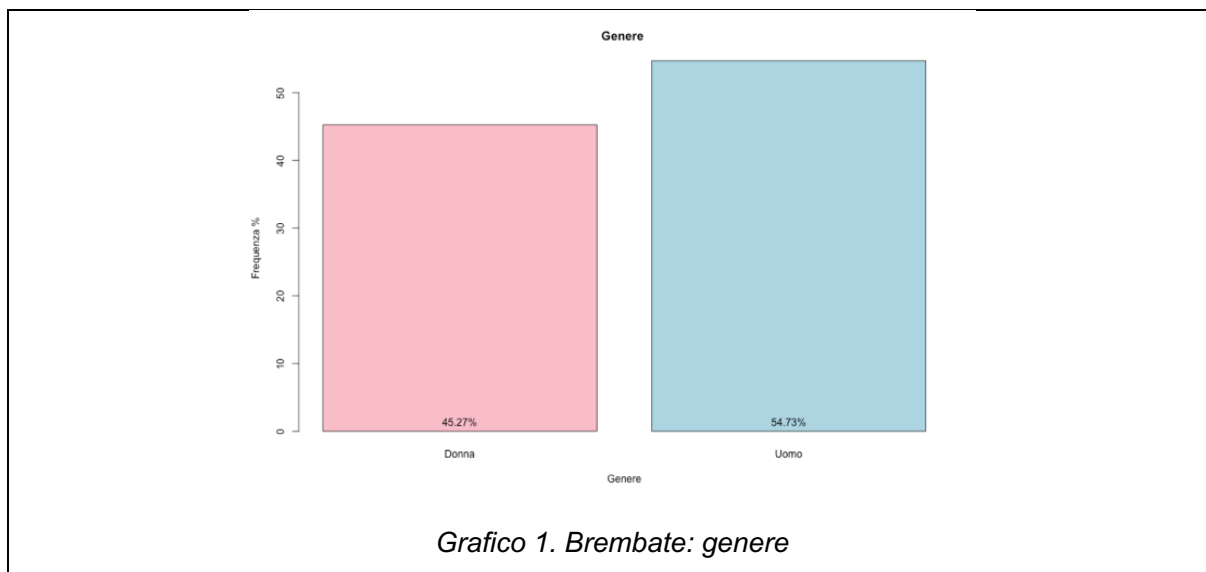
In una prima parte vengono mostrati i grafici che descrivono il campione sotto il profilo demografico: genere (uomo o donna), età (il questionario prevedeva l'indicazione dell'età

sulla base di alcune fasce, metodo che si è rivelato non del tutto corretto poiché questa classificazione preliminare ha reso impossibile l'aggregazione del dato sotto precise fasce d'età, ecco perché si è infine proposta, in fase di elaborazione, un'ulteriore aggregazione del dato in "generazioni" presentando cioè l'unione delle fasce d'età del questionario in: prima generazione - aggregando le fasce 58-78 anni e 79-99 anni -; seconda generazione - fasce 26-36 anni e 37- 57 anni - e terza generazione - fasce under 18 e 18-25 anni)¹¹⁶; professione (casalingo, dipendente privato, pubblico, disoccupato, imprenditore, libero professionista, insegnante, pensionato, studente); livello di istruzione (scuola elementare, media, superiore, laurea e post-laurea) e, ritenendo l'anzianità di residenza fondamentale ai fini della ricerca, sono state inserite delle opzioni suddivise in fasce per la rilevazione di questo importante fattore: non abito a Brembate/Brentonico, da meno di 5 anni, da 6 a 10 anni, da 11 a 20 anni, da più di 20 anni, dalla nascita.

I grafici sotto esposti presentano quindi, per le due comunità campione, le caratteristiche sopra elencate.

¹¹⁶ L'ulteriore astrazione rispetto alle 6 fasce di età presenti nel questionario inoltre, permette: a. di avere un'idea delle opinioni diffuse tra i "giovani", le persone "adulte" e le persone "anziane"; b. di ottenere un maggior numero di risposte per ciascuna categoria, aumentando la significatività dei dati medi risultanti.

4.3.1. Brembate



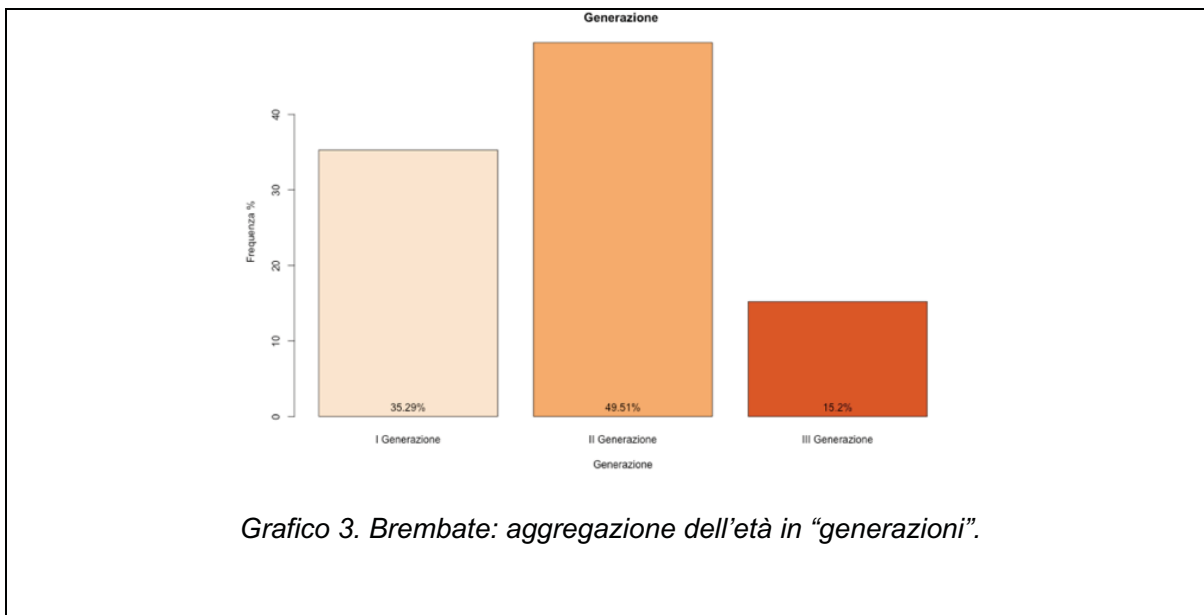


Grafico 3. Brembate: aggregazione dell'età in "generazioni".

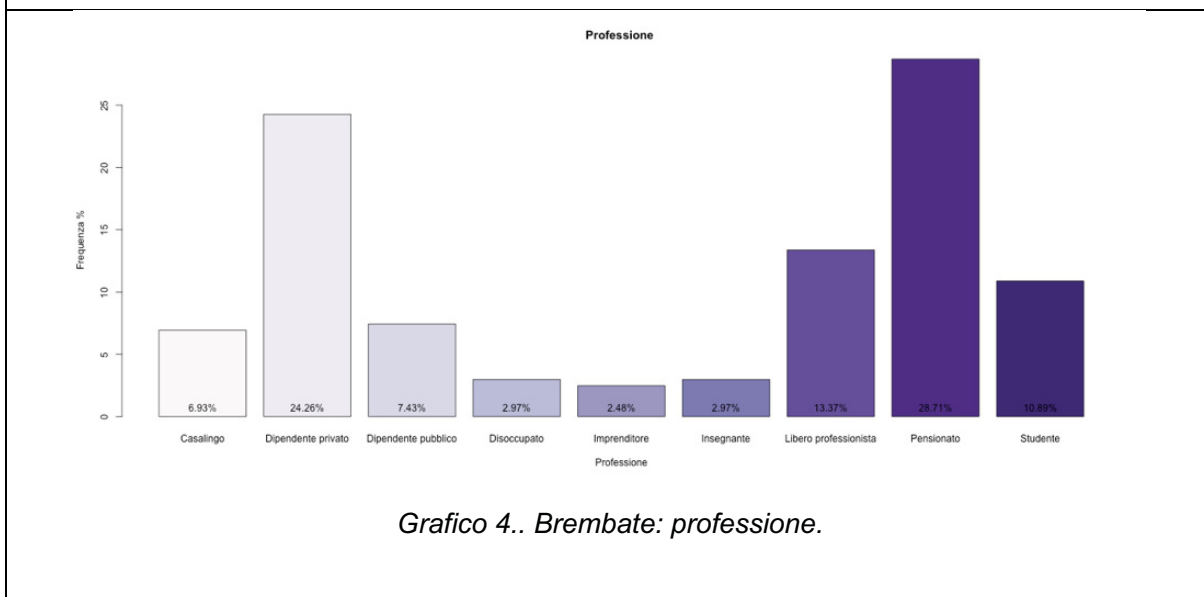


Grafico 4.. Brembate: professione.

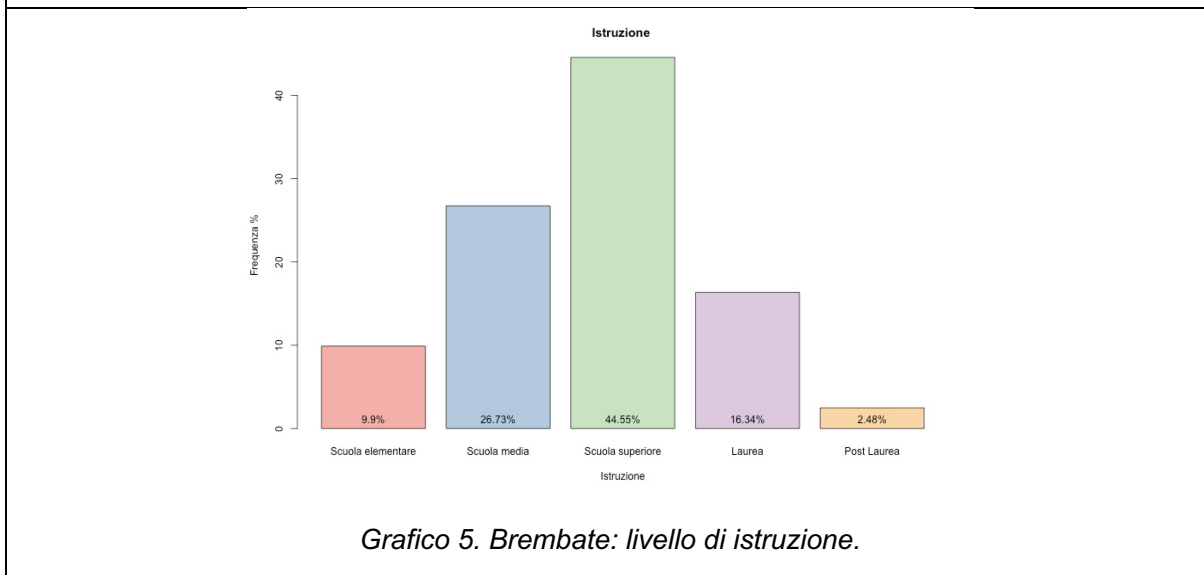
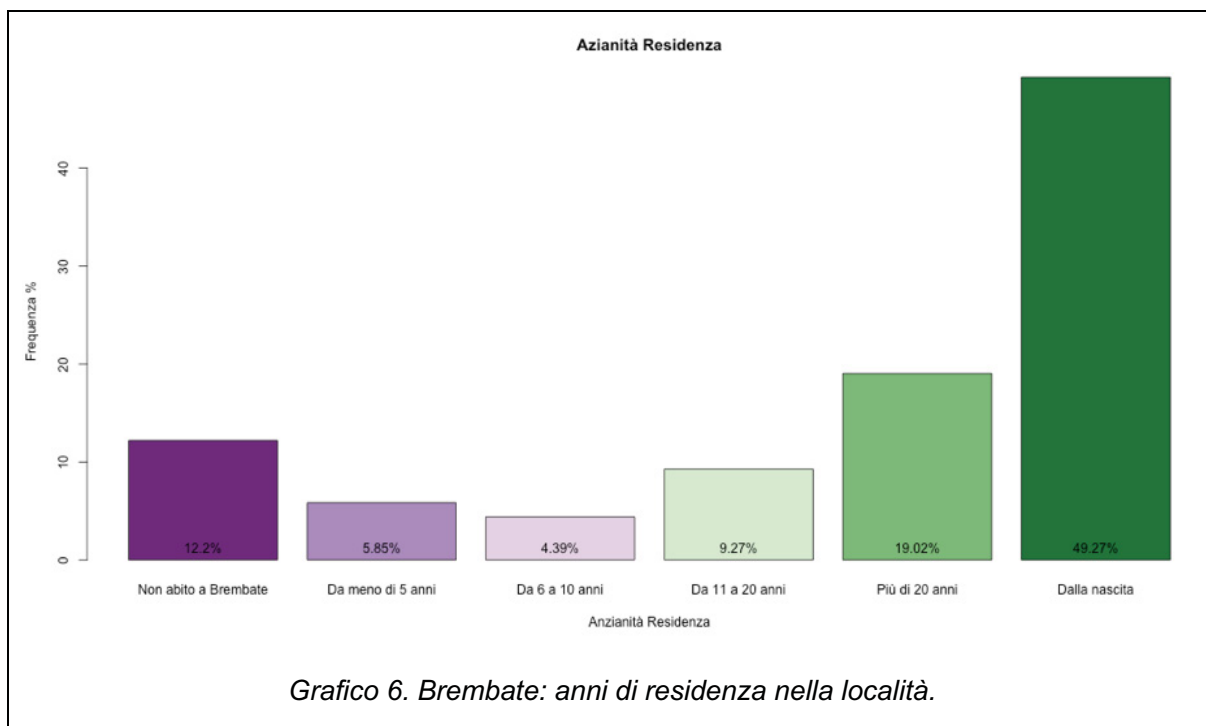
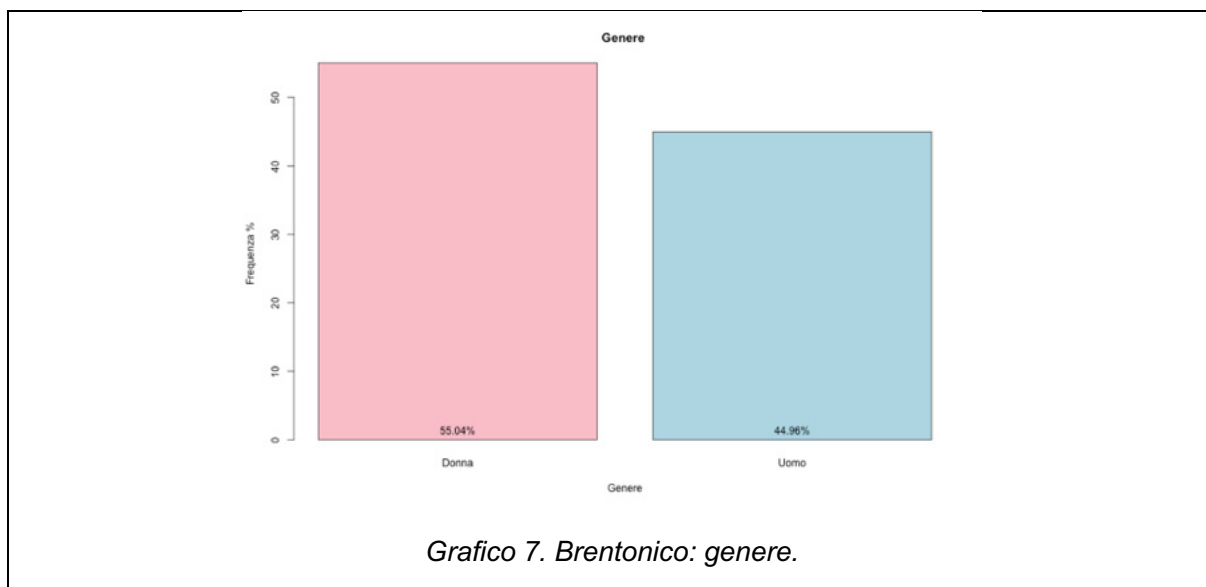


Grafico 5. Brembate: livello di istruzione.



4.3.2. Brentonico



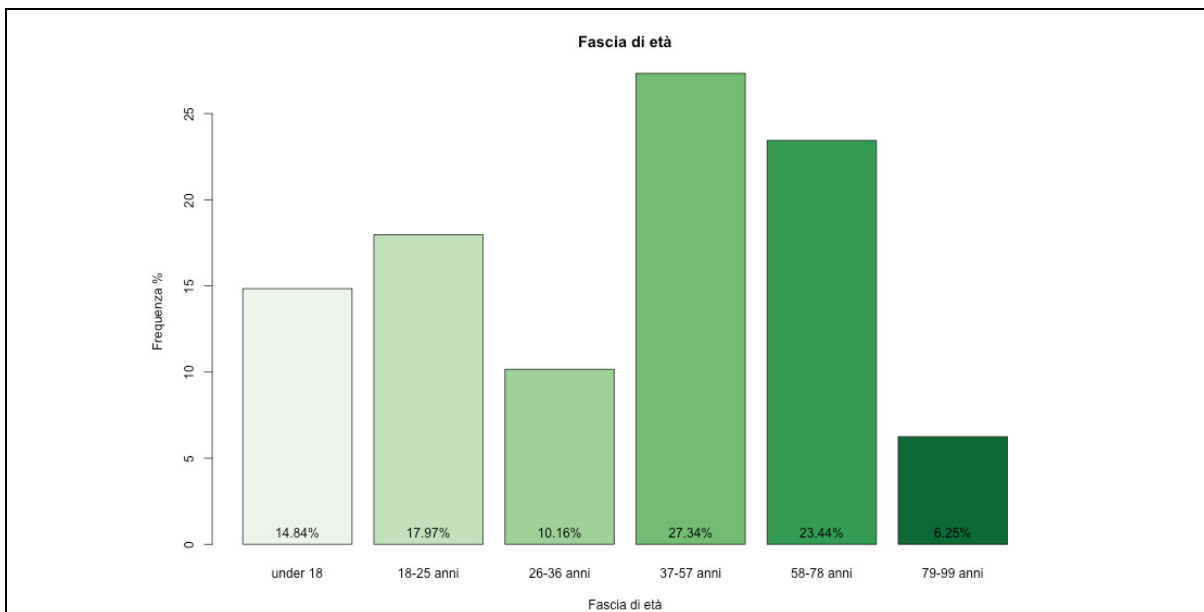


Grafico 8. Brentonico: fascia di età.

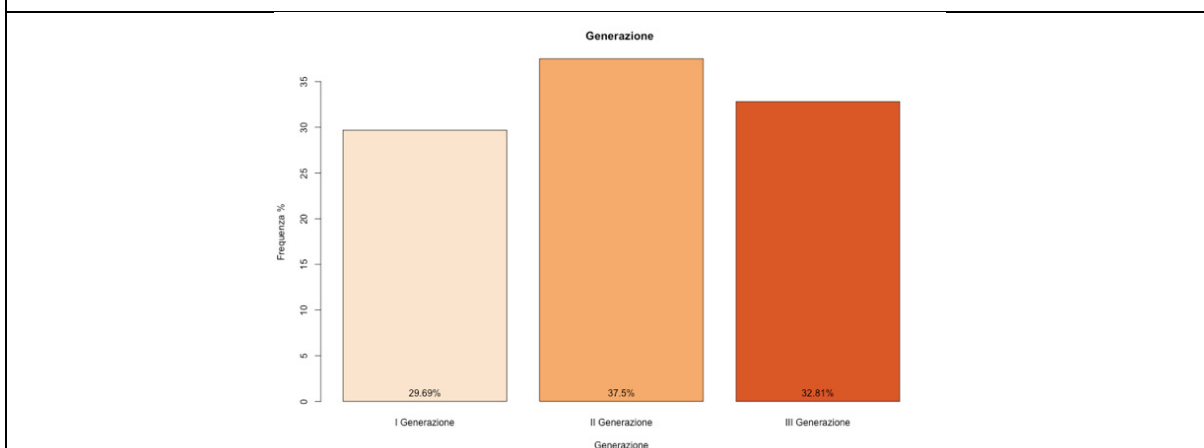


Grafico 9. Brentonico: aggregazione dell'età in "generazioni".

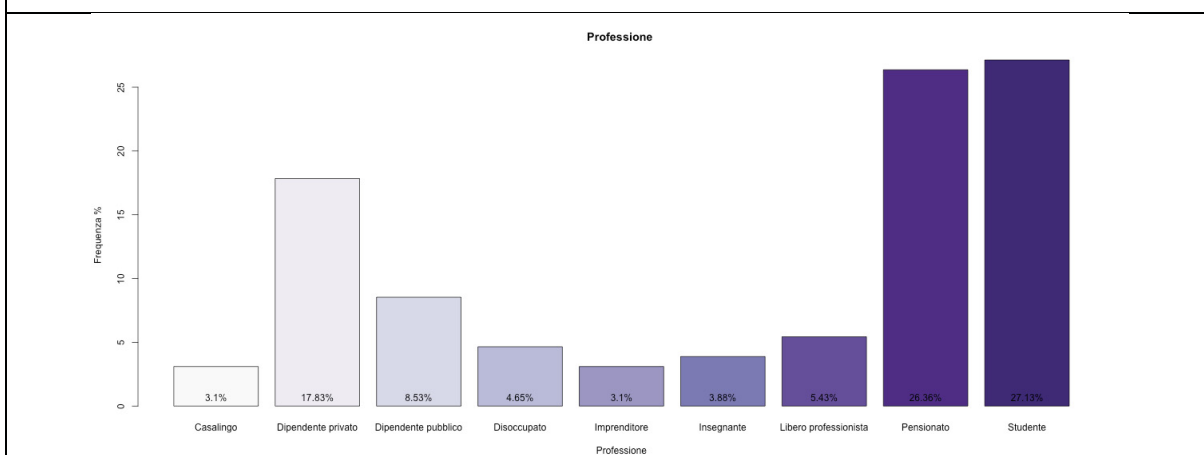


Grafico 10. Brentonico: professione.

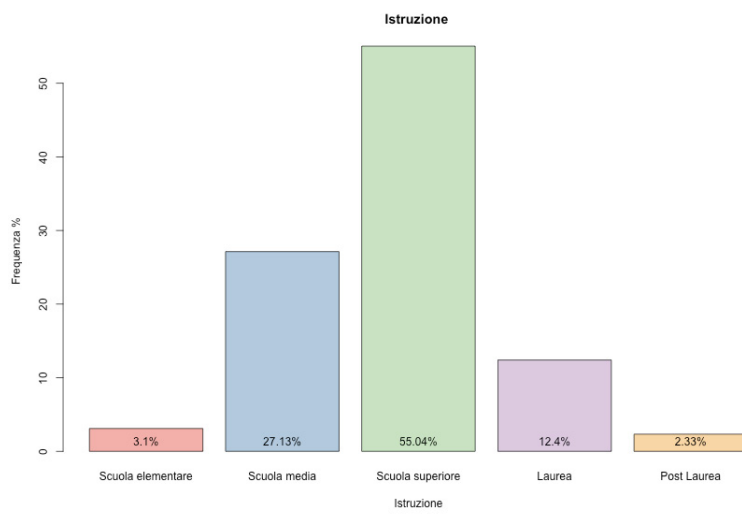


Grafico 11. Brentonico: livello di istruzione.

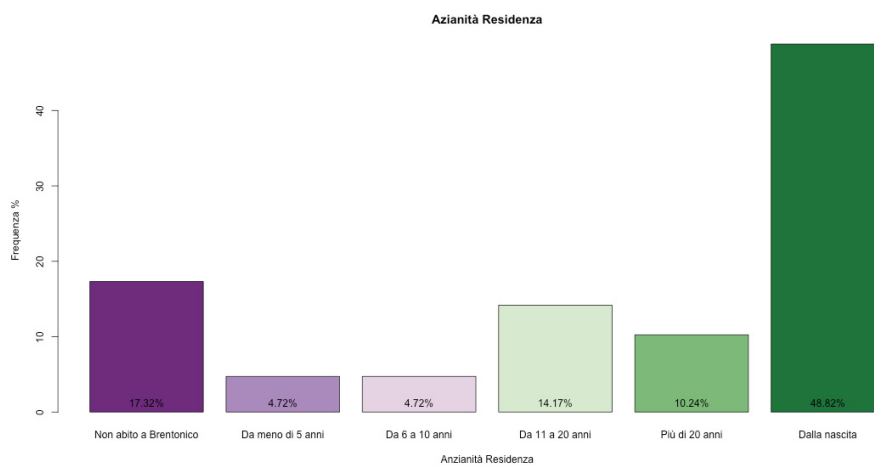


Grafico 12. Brentonico: anni di residenza nella località.

Capitolo 5.

Il metodo applicato alla rilevazione dell'interesse e della percezione

Questo capitolo intende esplicitare il metodo utilizzato per la rilevazione dell'interesse percepito verso il patrimonio culturale e archeologico in due aree campione: il Comune di Brembate e il Comune di Brentonico¹¹⁷.

Il primo anno di dottorato, dall'ottobre 2018 al novembre 2019 è stato fondamentale per il lavoro poiché è stato possibile sia il diretto contatto con le comunità per la raccolta dei dati (qualitativi e quantitativi) prima che iniziasse la pandemia, sia per apprendere al meglio il metodo della ricerca sociale.

Un'indagine sociale calata in progetti di archeologia comunitaria "partecipata" che prevedono quindi un diretto rapporto con le comunità locali, prevede un approccio iniziale di "ambientazione" e conoscenza della comunità. Alla fase di raccolta del dato quantitativo ne è quindi preceduta una qualitativa (cfr. cap. 4). Non è consigliabile infatti, arrivare presso un luogo di indagine e iniziare immediatamente con il campionamento. Al contrario, sono necessari dei giorni di contatto con la realtà locale: a) per far conoscere il progetto, di cui l'indagine sociale è solo una minima parte; b) conoscere le principali problematiche della comunità; c) identificare (o spesso ipotizzare) il legame con i luoghi del patrimonio culturale locale per perfezionare il questionario; d) coinvolgere i diversi stakeholders come ad esempio le associazioni culturali e le scuole nella partecipazione ad attività didattiche durante il periodo della ricerca.

La partecipazione alla *spring school* di ricerca partecipata dal 6 al 12 maggio 2019 presso il Comune di Brembate (BG) mi ha permesso di testare lo strumento in questa prima comunità, sottoponendo il questionario ad un campione di abitanti. La successiva *summer*

¹¹⁷ Le due aree campione sono state analizzate separatamente poiché l'obiettivo di questa ricerca non è l'analisi comparativa, infatti non è stata eseguita la verifica di ipotesi sulle due aree.

school di ricerca partecipata ha avuto luogo presso il comune di Brentonico dal 7 al 19 luglio 2019 in collaborazione con il Comune, l'insegnamento di archeologia medievale dell'Università di Padova e il MUSE di Trento.¹¹⁸

Indispensabile è stata la frequenza di un corso universitario di *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*, tenuto dalla dott.ssa Anna Zenarolla del Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali dell'Università di Padova. La partecipazione al corso ha permesso l'acquisizione degli strumenti metodologici necessari a descrivere le realtà sociali presenti nelle comunità locali oggetto dell'area di studio e di descrivere i fenomeni sociali da analizzare. Il metodo appreso ha portato alla teorizzazione di alcune domande del questionario (v. par. sotto per la domanda 8) che sono state inoltre adattate alle specifiche comunità in seguito ai dati raccolti con le interviste (cfr. cap. 4).

Nel primo anno di ricerca sono state effettuate alcune interviste ad informatori privilegiati¹¹⁹ di Brembate e di Brentonico. L'intervista ad informatori privilegiati nella fase preliminare di una ricerca consente di focalizzare e definire meglio l'oggetto di studio e di migliorare la progettazione dell'inchiesta campionaria. Le interviste, infatti, consentono di impostare alcune domande del questionario sulla base delle opinioni di coloro che conoscono bene l'oggetto generale della ricerca (gli informatori chiave) (Corbetta 2015c, pp. 82). Le interviste sono state inoltre utili nell'individuare sia il patrimonio culturale locale (su cui concentrare le domande), sia per comprendere le modalità con cui le associazioni locali e l'amministrazione coinvolgono i cittadini e le scuole nelle tematiche legate di divulgazione e conoscenza del patrimonio culturale e archeologico locale.

Alla fase delle interviste è seguita quella di adattamento delle parti del questionario specifiche per ogni comunità e che ha permesso una raccolta quantitativa di dati¹²⁰. Il

¹¹⁸ La collaborazione consiste in un progetto di ricerca di archeologia partecipata con la comunità locale ai fini di costruire un "archivio di comunità" condiviso. Il progetto, promosso dal comune di Brentonico, unitamente all'insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova e al MUSE di Trento, si propone tre obiettivi: documentare, attraverso una collaborazione informale tra istituzioni, associazioni, studiosi e appassionati locali i beni culturali del territorio inserendoli in un archivio di comunità; verificare, attraverso interviste, gli abitanti, il significato e i potenziali valori attribuiti oggi a tali testimonianze; realizzare innovative ricerche i cui risultati potranno essere utilizzati sia per arricchire il patrimonio collettivo di questo territorio, sia per una futura valorizzazione.

¹¹⁹ Cfr. Corbetta 2015c, pp. 81-82.

¹²⁰ Nello specifico le domande che lo richiedevano, sono state adattate in riferimento al patrimonio culturale locale delle due comunità (cfr. sotto: domanda 4 per entrambe le comunità e anche domanda 12 per Brentonico).

questionario è stato sottoposto ai rispondenti in forma cartacea e i dati sono stati successivamente digitalizzati in un database. L'uso di un questionario cartaceo rispetto ad uno digitale ha portato ad alcuni vantaggi:

- l'approccio diretto con gli intervistati ha permesso un alto tasso di risposta¹²¹ poiché, nel caso alcune risposte non fossero state compilate, veniva chiesto il motivo;
- solamente nei casi in cui le risposte venivano omesse per motivazioni legate a "il poco tempo", "la mancanza di voglia" allora si incoraggiava il soggetto a rispondere (in alcun modo il soggetto intervistato è stato forzato a rispondere alle domande);
- il sottoporre questionari direttamente nella comunità ha permesso di raggiungere anche chi non fa uso di strumenti informatici (come le persone più anziane) e allo stesso tempo di raggiungere anche le persone potenzialmente non interessate all'argomento proposto dal questionario. È dimostrato infatti, che un sondaggio fatto in modalità online, riceve la maggior parte delle risposte solo dalle persone che risultano interessate all'argomento, inoltre tale modalità "a distanza" influisce in vari modi sulla risposta¹²².

Le domande del questionario (in totale 11) sono state formulate per raggiungere i seguenti obiettivi:

1. Conoscere la fonte primaria da cui le persone acquisiscono informazioni su tematiche archeologiche (domanda 6);
2. Comprendere la percezione generale e la conoscenza verso l'archeologia e il patrimonio culturale locale (domande 1, 2, 5 e 7);
3. Identificare i valori culturali attribuiti ad alcuni beni del patrimonio locale (v. cap. 7 per la domanda 4);
4. Registrare l'interesse verso l'archeologia e il patrimonio culturale locale (domande numeri 8, 10 e 11).

Sono state formulate domande sia a risposta chiusa che aperta, per queste ultime è stata poi necessaria una categorizzazione a posteriori.

Il questionario è stato inizialmente testato sottoponendolo ad alcuni soggetti campione: a 20 persone scelte casualmente tra conoscenti e ad altre 10 persone scelte tra gli studenti della Scuola di Specializzazione in Beni Archeologici dell'Università di Padova, individuati

¹²¹ Sui diversi tassi di risposta per le modalità di sottoporre un questionario cfr. Feld, Wygant 2000.

¹²² Cfr. Ricolfi 1996 sui vantaggi e svantaggi relativi all'attendibilità nelle risposte in un'intervista online rispetto ad una fatta personalmente.

come “esperti del settore”, allo scopo di determinare eventuali parti del questionario poco chiare o non comprensibili.

La diversità intrinseca nelle stesse comunità riguardo l’approccio al proprio patrimonio culturale è uno dei punti chiave per il coinvolgimento nei progetti di ricerca, come quelli di archeologia partecipata promossi dall’insegnamento di Archeologia Medievale dell’Università di Padova (Chavarría Arnau 2019). Il questionario ideato per questa ricerca vorrebbe porre delle basi di partenza per creare uno strumento di misura standardizzato ma sufficientemente flessibile da poter essere utilizzato in diverse aree e in differenti progetti di ricerca sui territori.

In una fase iniziale della ricerca è stato ipotizzato che alcuni attributi dei soggetti rispondenti come l’età, il grado di istruzione e il tempo di residenza in un luogo, potessero influenzare la percezione dei valori attribuiti ad un particolare bene culturale locale e l’interesse verso l’archeologia. Risulta infatti fondamentale per la ricerca sociale individuare delle variabili che influiscono sul fenomeno che intendiamo analizzare e le associazioni tra le stesse, così da capire se il variare di una causa la variazione di un’altra¹²³. I risultati di alcune domande del questionario infatti, sono state elaborate statisticamente per verificare tali ipotesi iniziali (capp. 5, 6, 7).

Gran parte delle variabili interessanti da analizzare nelle scienze sociali sono dei concetti che non sono di per sé direttamente misurabili. Esistono infatti delle variabili che sono facili da misurare, unidimensionali come ad esempio l’età, e altre definibili multidimensionali come l’orientamento politico, o la percezione verso il patrimonio culturale o il pensiero verso l’archeologia che sono molto più difficili da misurare.

Ecco che quindi, il primo passo per condurre una ricerca di questo tipo è stato quello di “operazionalizzare” i concetti, trasformando un concetto astratto in qualcosa di misurabile empiricamente¹²⁴. Per chiarire questa affermazione, si pensi al concetto di “amore verso il patrimonio culturale”: esso non è una variabile misurabile direttamente, ma il concetto di “essere affezionato o meno” risulta esserlo. Oppure, ancora, il concetto di “interesse” verso l’archeologia, non è una variabile misurabile, ma il concetto di “sostenere l’idea” che

¹²³ Corbetta 2015a, p. 73.

¹²⁴ Russel Bernard 2011, p. 27.

donare dei soldi ad una associazione culturale sia un modo per sostenere il patrimonio culturale, rende l'interesse misurabile attraverso degli atteggiamenti¹²⁵ e delle azioni che vengono messe in pratica.

Esistono due modi per definire le variabili: concettualmente e operativamente. Le definizioni concettuali sono astrazioni, articolate in parole, che facilitano la comprensione. Sono il tipo di definizioni dei dizionari e si usano nella conversazione di tutti i giorni per esprimerci. Le definizioni operative consistono in un insieme di istruzioni su come misurare una variabile che è stata definita concettualmente¹²⁶.

Molti concetti che usiamo e diamo per scontati, hanno definizioni molto soggettive: "potere", "classe sociale", "sessismo", "percezione di un sentimento", "grado di acculturazione". Nel caso si voglia parlare sensatamente e univocamente di un concetto, è necessario quindi fornire delle definizioni chiare e che siano intersoggettive. Quindi è necessario passare dalla variabile concettuale tramite una sua definizione operativa, giungendo ad una variabile operativa che consentirà la misurazione del fenomeno che rappresenta il concetto teorico¹²⁷.

Bisogna tener conto che il voler misurare dei concetti porta ad una "trasformazione" degli stessi e quindi della loro astrazione, in realtà. Ma poiché ci sono molti modi per misurare la stessa astrazione (ad esempio molti modi di porre una stessa domanda), la realtà di qualsiasi concetto dipende dal modo usato per misurarla¹²⁸. Per questo motivo risulta fondamentale fissare delle definizioni operative che consentano ai ricercatori di comunicare il dato "usando la stessa lingua", consentendo, cosa fondamentale, la replica della ricerca e l'accumulo di conoscenze¹²⁹.

¹²⁵ Allport (1935) definisce un atteggiamento come "uno stato di prontezza mentale e neurologica, organizzato nel corso dell'esperienza, che esercita un'influenza direttrice o dinamica sulle risposte di un individuo a tutti gli oggetti e situazioni con cui è in relazione"

¹²⁶ Russel Bernard 2011, p. 35.

¹²⁷ L'esempio classico di una variabile concettuale è l'intelligenza. Ci sono molti modi di definire l'intelligenza: la capacità di pensare in astratto e agire nel concreto, la capacità di ricordare lunghe sequenze di fatti non connessi o la capacità di recitare Dante a memoria. In ultima analisi, il valore del concetto di intelligenza è quello che ci consente di prevedere, con un grado di successo variabile, cose come il successo lavorativo, la media dei voti, la probabilità di avere figli intelligenti e la probabilità di essere arrestati per un crimine, cfr. Russel Bernard 2011, p. 37.

¹²⁸ Russel Bernard 2011, pp. 41-42.

¹²⁹ Ad esempio l'*Attitudes toward Women Scale* (AWS) è un metodo sviluppato da Janet Spence e Robert Helmreich nel 1972. Nel 1995, la scala venne applicata per 71 volte a campioni di studenti universitari americani (Twenge 1997). Anche se alcuni punti dell'AWS risultano oggi antiquati (ad es. in una domanda viene chiesto ai soggetti quanto siano d'accordo con l'idea che "le donne

5.1. La formulazione del questionario: rilevazione dell'interesse (domanda 8)

L'ideazione di una scala di valore¹³⁰ per la misurazione dell'interesse verso l'archeologia si è quindi basata sull'operativizzazione del concetto di *interesse verso il patrimonio archeologico*, attraverso l'individuazione di comportamenti ed azioni indicatori dei concetti stessi che, se messi in pratica in modo più o meno frequente, consentono di identificare il grado di interesse verso l'argomento. Per ognuna delle affermazioni proposte quindi alla domanda 8 del questionario, l'intervistato doveva esprimere il grado di accordo. Tuttavia, nella ricerca sociale una scala di atteggiamento necessita di appositi test che consentano di assicurare che tutte le affermazioni della scala siano inerenti ad uno stesso costrutto mediante analisi appropriate (come ad esempio delle analisi fattoriali o multidimensionali basate, rispettivamente su misure su scala ad intervallo e su scala ordinale). In questa ricerca non sono state effettuate le analisi di verifica di adeguatezza delle affermazioni e le singole affermazioni sono da leggersi singolarmente e infatti l'elaborazione statistica bivariata in relazione agli attributi dei rispondenti è stata fatta per ogni singola affermazione. Infatti, solo se la condizione di unidimensionalità relativa ad un unico concetto generale è soddisfatta, è possibile affermare che la scala è un indicatore del pensiero e comportamento di un individuo relativamente a quel particolare concetto indagato (Zammuner 1998, p. 119; Corbetta 2015b, pp. 251-260). Le affermazioni qui proposte (alle domande 4 e 8) quindi sono, dal punto di vista teorico, un buon punto di partenza per futuri affinamenti e test sperimentali. Sarebbe interessante infatti testare le affermazioni proposte in questo lavoro per proporre una scala additiva in cui il punteggio complessivo relativo all'atteggiamento deriva dalla somma delle singole affermazioni¹³¹.

dovrebbero preoccuparsi meno dei loro diritti e maggiormente di diventare brave mogli e madri”), riproporre l'AWS originale del 1972 consentirebbe ad esempio di tracciare il variare degli atteggiamenti verso le donne nel tempo, cfr. Russel Bernard 2011, p. 42.

¹³⁰ La scala è l'insieme coerente di elementi (item) considerati indicatori di un concetto generale. L'applicazione più frequente in sociologia è la cosiddetta misura degli atteggiamenti, dove l'unità di analisi è l'individuo, il concetto generale è un atteggiamento e i concetti specifici sono delle opinioni. L'atteggiamento è una credenza di fondo non rilevabile direttamente (concetto generale); l'opinione è uno dei modi con cui viene manifestata e può essere rilevata empiricamente (indicatori).

¹³¹ Cfr. Corbetta 2015b, in part. cap. 5 sulle scale.

L'individuazione degli atteggiamenti/comportamenti è stata fatta anche grazie alla collaborazione con alcuni studenti iscritti alla Scuola di Specializzazione in Beni Archeologici dell'Università di Padova (interrogati in quanto esperti del settore), ai quali è stato chiesto di ipotizzare l'operativizzazione del concetto di "interesse verso il patrimonio culturale ed archeologico". Durante le tre ore di lavoro di gruppo svoltesi nell'autunno del 2018 con i colleghi della Scuola di Specializzazione, è stato possibile discutere e ragionare sulla costruzione delle variabili più corrette mediante l'identificazione dei "concetti", della loro "dimensione" (tramite la partecipazione visibile e invisibile) e dei loro "indicatori", secondo quanto previsto dalla metodologia della ricerca sociale.



Figura 29. Brainstorming per l'operativizzazione del concetto di "interesse verso il patrimonio culturale" con gli studenti della Scuola di Specializzazione.

La tabella 8 mostra la schematizzazione del processo per l'individuazione degli indicatori¹³².

¹³² Il modello teorico in tabella è una rielaborazione dal corso della prof.ssa Zenarolla dell'Università di Padova, corso di Metodologia e tecnica della ricerca sociale a.a. 2018-2019.

CONCETTO	DIMENSIONI	INDICATORI	
Archeologia	Partecipazione invisibile	Interesse all'archeologia	Discutere di archeologia; leggere riviste specializzate; cercare informazioni online
		Coinvolgimento emotivo	Arrabbiarsi per il danneggiamento di un sito archeologico
		Informazione su tematiche archeologiche	Esposizione a informazione archeologica (es. iscrizione a news letter); grado di conoscenza della materia
	Partecipazione visibile	Guardare e visitare	Visite a siti archeologici; musei ecc.; guardare documentari televisivi;
		Associativa	Iscrizione ad associazioni; raccolta firme per petizioni; partecipazione ad eventi culturali archeologici
		Participativa	Dedicare tempo ad associazioni di volontariato in campo archeologico e culturale
	Azioni sporadiche	Viaggi culturali in luoghi archeologici; Versamenti in denaro ad associazioni	

Tabella 8. Processo per l'individuazione degli indicatori di interesse verso l'archeologia.

La volontà di indagare l'interesse della singola persona intervistata nel partecipare ad attività che dimostrino un interesse reale verso l'archeologia è originata anche dalla necessità di capire se questo interesse e partecipazione ad attività che denotano interesse per la materia potesse dipendere da alcuni *caratteri* degli intervistati, come l'età, il grado di istruzione o l'anzianità di residenza nella comunità¹³³. In fase di elaborazione del dato è stata quindi verificata questa ipotesi con delle specifiche analisi statistiche applicate alle risposte della domanda numero 8.

La domanda 8 "Nell'ultimo anno. Quante volte, pressappoco, ha fatto queste azioni"¹³⁴, si compone di 11 affermazioni a ciascuna delle quali poteva essere data una singola risposta

¹³³ La dipendenza è stata testata su cinque caratteri totali: genere, età, livello di istruzione, professione e anzianità di residenza. La variabile età è stata poi classificata in tre generazioni creando un nuovo carattere *generazione* a tre livelli.

¹³⁴ La presa in esame di un periodo di solo un anno, facilita il recupero della memoria a breve termine e mostra l'effettivo interesse nello svolgere le azioni indicate. Le affermazioni proposte riportano alcuni dei comportamenti che un soggetto "portatore di interesse" verso le tematiche

sulle classi di frequenza in base all'affermazione indicando il proprio grado frequenza su una scala a 6 elementi (mai perché non mi interessa, mai, 1-2 volte, 3-6 volte, 7-12 volte, più di 12 volte).

Le affermazioni su cui è stata richiesta l'opinione delle persone sono:

1. *Lettura riviste di archeologia*
2. *Lettura di romanzi storici*
3. *Visitato siti archeologici*
4. *Visitato il vicino sito UNESCO*
5. *Lettura di libri di storia locale*
6. *Visitato un museo in provincia*
7. *Cercato su internet eventi culturali per parteciparvi*
8. *Guardato trasmissioni televisive a tema archeologico*
9. *Guardato serie tv "fantasy" o a tema archeologico*
10. *Ho donato denaro ad associazioni culturali (es. FAI)*
11. *Visite guidate sul territorio con guide storiche o ambientali*

In fase di analisi del dato, le affermazioni relative ai comportamenti indicatori di interesse verso l'archeologia e il patrimonio culturale sono state aggregate in categorie per migliorare la leggibilità dell'informazione. Gli 11 quesiti sono stati raggruppati in 4 azioni (A=visitare; B=Leggere; C=Guardare; D=Donare).

Ciascun quesito ha pari peso all'interno della matrice di seguito riportata (tab. 9):

Domanda 8

Azioni	risposte questionario										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
8.A Visitare	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1
8.B Leggere	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
8.C Guardare	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
8.D Donare	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0

Tabella 9. Matrice dei pesi attribuiti ad ogni affermazione suddivisa nelle quattro azioni.

relative al patrimonio culturale ed archeologico potrebbe mettere in atto più o meno frequentemente.

Le categorie sono state ideate in base al tipo di attività che viene svolta dal soggetto: "visitare luoghi", "leggere libri o riviste", "guardare film o documentari", "effettuare donazioni". Queste 4 categorie aggregano le affermazioni della domanda numero 8 secondo il seguente schema:

- Visitare: Visitato siti archeologici, Visitato il vicino sito Unesco, Visitato un museo in provincia, Visite guidate sul territorio con guide storiche o ambientali

- Leggere: Lettura riviste di archeologia, Lettura di romanzi storici, Lettura di libri di storia locale

- Guardare: Cercato su internet eventi culturali per parteciparvi, Guardato trasmissioni televisive a tema archeologico, Guardato serie tv "fantasy" o a tema archeologico

- Donare: Ho donato denaro ad associazioni culturali (es. FAI).

Aggregati gli 11 quesiti con ugual peso in 4 azioni, è stato normalizzato il valore ottenendo così per ciascuna azione un valore leggibile sulla scala originaria delle singole risposte date (di seguito i punteggi attribuiti:

- -2: mai perché non mi interessa, mai;
- -1: 1-2 volte;
- 0: 3-6 volte
- 1: 7-12 volte
- 2: più di 12 volte.

Per ciascun questionario la alla domanda 8 corrispondono quindi 4 nuovi quesiti la cui risposta è la media aritmetica delle risposte originali date ai quesiti legati all'azione.

Un grande problema che ci si trova ad affrontare nell'ambito delle ricerche sociologiche è sicuramente quello relativo al campionamento. Un campionamento probabilistico è infatti impensabile: per ragioni di privacy la richiesta dell'anagrafica degli abitanti del comune non è stata concessa. Il campionamento, per entrambe le due aree è quindi da ritenersi *non probabilistico*, quindi tutti i risultati non sono generalizzabili ma vanno attribuiti ai singoli campioni di riferimento. Nel comune di Brembate sono stati raccolti 207 questionari e 129 per il comune di Brentonico.

5.2. La formulazione del questionario: la rilevazione dell'interesse (domande 9-10)

La domanda 9 “È iscritto a qualche associazione culturale locale o nazionale?” ha l'obiettivo di registrare il numero di rispondenti che sono iscritti ad una associazione culturale, lo scopo, seguendo la logica della domanda 8 (v. tabella sopra) è di usare lo status “essere iscritto ad un'associazione culturale” come indicatore per verificare il coinvolgimento in prima persona e l'interesse degli intervistati alle questioni legate al patrimonio culturale locale. Si presume infatti, che una persona si iscriva ad un'associazione culturale per interesse nelle attività svolte sul territorio oppure per un diretto coinvolgimento alle attività o anche per solo interesse verso l'argomento. La domanda prevede anche uno spazio in cui l'intervistato può specificare a quale associazione culturale è iscritto.

La domanda 10 “Le piacerebbe partecipare a degli eventi che hanno per tema la storia e l'archeologia del suo territorio?” prevede una prima risposta si-no ma nel caso del no le opzioni potevano essere: a) “No perché non investirei del tempo per imparare di più sulla storia e l'archeologia del territorio; b) “No perché non mi interessa l'argomento”. Questa suddivisione permette di capire se il disinteresse alla partecipazione è dovuto ad una mancanza di interesse totale (opzione b) o se sussiste un fondo di interesse verso l'argomento ma non da giustificare un investimento di tempo.

Nel caso di risposta affermativa l'intervistato poteva selezionare tre differenti opzioni: le prime due sono state inserite a scopo conoscitivo, a) “Sarei disposto a dedicare 2-3 pomeriggi/sera a settimana”; b) “Sarei disposto a dedicare un pomeriggio/sera a settimana; la terza opzione: c) “Si purché siano gratuiti” voleva capire se una persona è disposta a spendere del denaro per partecipare ad un eventuale corso. Un'ulteriore parte della domanda 10 prevede che l'intervistato potenzialmente interessato agli eventi sul territorio, inserisse i temi per lui più stimolanti tra quelli indicati: “natura”, “storia locale”, “archeologia del territorio”, “altro”.

5.3. Le domande a risposta aperta e la classificazione dei dati (domande 1 -2 - 7)

La domanda aperta numero 1 del questionario chiede all'intervistato di indicare un posto dove scatterebbe una fotografia da utilizzare per una pubblicità che sponsorizza il proprio comune. La domanda così formulata non persegue un ben definito scopo scientifico, ma

è da intendersi piuttosto come domanda di apertura del questionario. Tuttavia, le risposte a questa domanda possono essere interpretate come indicatori di un “luogo che sta particolarmente a cuore” ai partecipanti, tale da rappresentare la rispettiva comunità/comune di appartenenza al mondo esterno se inserito in una pubblicità.

La domanda aperta 2: “Indichi tre posti in cui porterebbe un amico/parente che viene in visita sull’Altopiano di Brentonico/Brembate (monumenti, piazze, musei, luoghi in natura ecc.)” prevede che il soggetto inserisca tre luoghi, che presumibilmente saranno per lui quelli considerati più significativi dal punto di vista *affettivo-personale*. Le risposte alle domande 1 e 2 sono state categorizzate a posteriori prima dell’analisi statistica. Questo ha permesso di individuare un certo numero di categorie entro le quali sono stati inseriti i singoli luoghi indicati dai rispondenti.

Per ognuna delle due aree si riportano nelle tabelle sottostanti le categorie:

Sono state create 11 categorie per Brembate e 10 per Brentonico.

Brembate

Categoria	Descrizione categoria
1	Ponte vecchio sul Brembo
2	Passeggiate lungo il Brembo e parchi natura
3	Ville di Brembate (Villa Tasca e parco Ricci, Villa Morlacchi, Villa Moretti e torre di Berengario)
4	Chiesa parrocchiale e oratorio
5	San Vittore
6	Cappella dei Salici
7	Santi Fermo e Rustico
8	S. Anna di Grignano
9	Vie e piazze del centro (compreso monumento ai caduti)
10	Luoghi personali e famigliari
11	Villaggio Crespi
12	NA

Tabella 10. Corrispondenza dei luoghi-beni culturali di Brembate con relative categorie numeriche.

Brentonico

Categoria	Descrizione categoria
1 ¹³⁵	Malghe
2	Centri storici, vie e piazze
3	Chiesa dei SS. Pietro e Paolo e cripta
4	Monte Altissimo e Monte Baldo
5	Palazzo Eccheli Baisi e orto botanico
6	Luoghi personali e famigliari
7	Dosso Maggiore
8	Impianti sciistici della Polsa, S. Giacomo e S. Valentino
9	Mulini della Sorna
10 ¹³⁶	Luoghi paesaggistici-naturalistici
11	NA

Tabella 11. Corrispondenza dei luoghi-beni culturali di Brentonico con relative categorie numeriche.

Mentre le domande 1 e 2 mostrano l'apprezzamento verso i luoghi del patrimonio locale, la domanda numero 7 mostra la conoscenza dei rispondenti di siti archeologici locali: "Conosce un sito archeologico o museo archeologico presente nella sua area?". A questa domanda l'intervistato poteva inserire il nome del luogo visitato e con una scelta multipla indicare il grado di visita del museo/sito durante l'anno precedente (indicando mai, una o tre volte). Le risposte in questo caso non sono state categorizzate (v. risultati al cap. 6 e appendice).

5.4. La percezione della parola "archeologia": classificazione dei dati (domanda 5)

La domanda numero 5 del questionario aveva l'obiettivo di rilevare la percezione generale verso la parola "archeologia".

¹³⁵ Nella categoria delle malghe sono state riscontrate risposte relative alle malghe: Campo, Campeì, Cestarelli, Morticola; in questa categoria è stato inserito anche l'unico riferimento al rifugio del CAI: "rifugio Fos-Ce.

¹³⁶ Nella categoria sono stati citati i riferimenti ai seguenti luoghi: Corna Piana, Val del Parol, Dos Robion, Monte Giovo, Zenge de Bes, Pont del diaol, Vignola e corno della paura, Terre verdi, Luoghi in natura (generico).

La costruzione della domanda si è basata su casi presenti in letteratura (in particolare i lavori di Ramos, Duganne 2000; Pokotylo, Guppy 1999; SARAT 2018)¹³⁷.

Nel contesto di questa ricerca è stato chiesto al rispondente di indicare tre parole/concetti che venivano in mente alla parola “archeologia”. La domanda così formulata ha l’obiettivo di rilevare la prima impressione percepita da una persona verso la disciplina archeologica. Risulta infatti evidente, come da altri esempi in letteratura (v. sopra) che una risposta pertinente consentirà di dire che la percezione è più o meno corretta.

Dato che la domanda prevede una serie di risposte aperte, è stata poi necessaria una classificazione e aggregazione delle risposte in fase di elaborazione dei dati. Non esistendo delle classificazioni standardizzate per la categorizzazione delle risposte, è stato deciso di creare alcune categorie sulla base delle risposte ottenute. Si è scelto di non usare la classificazione di Pokotylo, Guppy 1999 (ripresa anche da Sakellariadi 2011, p. 200) poiché nei lavori pubblicati non è specificato chiaramente il criterio di suddivisione delle parole nei 5 gruppi proposti¹³⁸ e il rischio sarebbe stato quello di “personalizzare” la classificazione delle parole e mettere poi a confronto dei risultati che hanno seguito un processo diversificato di classificazione¹³⁹. Per questa ricerca sono stati creati dei nuovi gruppi entro i quali suddividere le risposte ottenute:

1. visione accurata dell’archeologia: metodi;
2. reperti, manufatti;
3. antiche civiltà;
4. patrimonio culturale locale;
5. idee generali e sensazioni;
6. scienze della terra;
7. oggetti e personaggi di fantasia;
8. persone e programmi TV.

¹³⁷ Cfr. cap. 2 per la letteratura usata.

¹³⁸ *Romantic perspective of archaeology; Accurate perspective of archaeology; Reasonable perspective of archaeology; Earth science perspective of archaeology; Aboriginal perspective*; cfr. Pokotylo, Guppy 1999, p. 402.

¹³⁹ Anche Sakellariadi 2011 pur adottando la classificazione di Pokotylo, Guppy 1999 ha poi meglio specificato i propri criteri di classificazione, p. 200.

5.5. La conoscenza dell'archeologia: domanda 6

La domanda numero 6 del questionario ha l'obiettivo di comprendere quali sono i canali attraverso i quali gli intervistati vengono a conoscenza di tematiche e di argomenti legati all'archeologia. L'obiettivo è di capire in che modo e quali possono essere le fonti che le persone usano per apprendere argomenti di carattere archeologico e di conseguenza quali sono i mezzi di informazione che influenzano la costruzione della percezione pubblica dell'archeologia.

Altri studi hanno dimostrato come le modalità di apprendimento e formazione su questi temi siano i più vari: dalla televisione alla frequentazione di musei e parchi archeologici, all'uso di internet, alla scuola e così via (cfr. risultati nei lavori citati al cap. 3). Partendo quindi dalla letteratura (in part. Ramos, Duganne 2000; Guppy 1999) sono state proposte in una domanda a scelta multipla, una serie di opzioni tra le quali il rispondente poteva indicare le fonti da cui ha appreso/apprende informazioni sull'archeologia. Il soggetto era libero di indicare una o più opzioni.

Il risultato di questa domanda con l'individuazione del canale maggiormente usato per la conoscenza di tematiche archeologiche da parte dei due campioni, è stato fondamentale per la prosecuzione dell'ultima parte di questo lavoro di ricerca (cfr. cap. 8).

5.6. Note sull'aggregazione dei dati

I questionari sono stati somministrati casualmente (campionamento casuale) in entrambe le comunità. Per tutti i soggetti sono state individuati 5 caratteri considerati come variabili ipotetiche che influenzano la percezione dell'interesse verso l'archeologia: genere, età (suddivisa in sei fasce), livello d'istruzione (5 livelli), professione (9 livelli) e anzianità di residenza (6 livelli).

Nell'elaborazione dei dati ottenuti dalle risposte, il carattere età è stato successivamente classificato in generazioni rielaborando la fascia di età aggregando i livelli a due a due, creando una nuovo carattere: *generazione* a tre livelli (prima generazione 58-99 anni; seconda generazione 26-57 anni; terza generazione fino a 25 anni). L'ulteriore astrazione rispetto alle 6 fasce di età presenti nel questionario è stata fatta per due motivi: a. avere un'idea delle opinioni diffuse tra i "giovani", le persone "adulte" e le persone "anziane"; b.

ottenere un maggior numero di risposte per ciascuna categoria, aumentando la significatività dei dati medi risultanti.

È stata eseguita inizialmente un'analisi descrittiva utile a comprendere i caratteri del campione e per capire la frequenza delle risposte (cfr. capp. 5-7). Per una serie di domande presenti nel questionario è stata fatta l'analisi della distribuzione delle risposte (le numero 1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); inoltre, per le domande del questionario che prevedevano una risposta aperta (domande 1, 2 e 5) sono state categorizzate.

Per le domande relative alla rilevazione del *valore culturale* e dell'interesse verso l'archeologia (domande 4, 8 e la 12 nel caso di Brembate) è stata fatta una analisi più specifica per individuare la dipendenza tra ciascun carattere e le singole risposte.

Capitolo 6.

Risultati dell'indagine quantitativa sulla rilevazione della percezione del patrimonio locale e dell'interesse verso l'archeologia

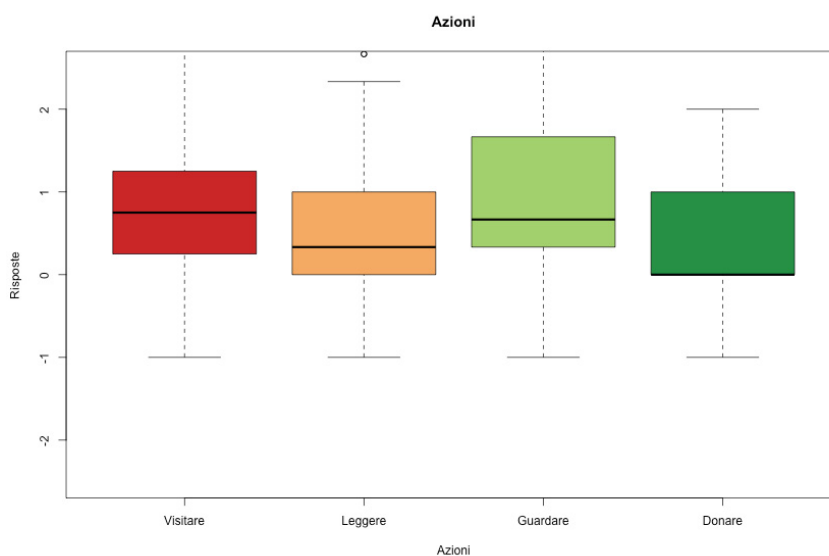
In questo capitolo si presentano i risultati derivanti dall'analisi statistica fatta sui dati raccolti con i questionari nelle comunità campione di Brembate e di Brentonico.

Vengono esplicitate in questo capitolo tutte le fasi relative alle analisi statistiche eseguite e sono riportati graficamente i risultati significativi derivanti dall'analisi (per mezzo di grafici e di tabelle). La totalità delle analisi, anche quelle risultate meno significative dal punto di vista della ricerca, viene riportata in appendice a questa tesi.

6.1. Brembate

6.1.1. Risultati: l'interesse verso l'archeologia (domande 8 - 9 - 10)

Risultati alla domanda numero 8:



Box-plot 1.

La figura (box-plot 1) mostra la distribuzione delle risposte per le singole azioni. In generale tutte le risposte mostrano una frequenza superiore a -1 (1-2 volte). le distribuzioni sono molto ampie e le mediane sono tutte al di sopra dello 0, cioè il 50% delle risposte per ciascuna azione è superiore o uguale alle 3-6 volte. Per quanto riguarda “guardare”, c’è un 25% che si posiziona sulla fascia più di 12 volte.

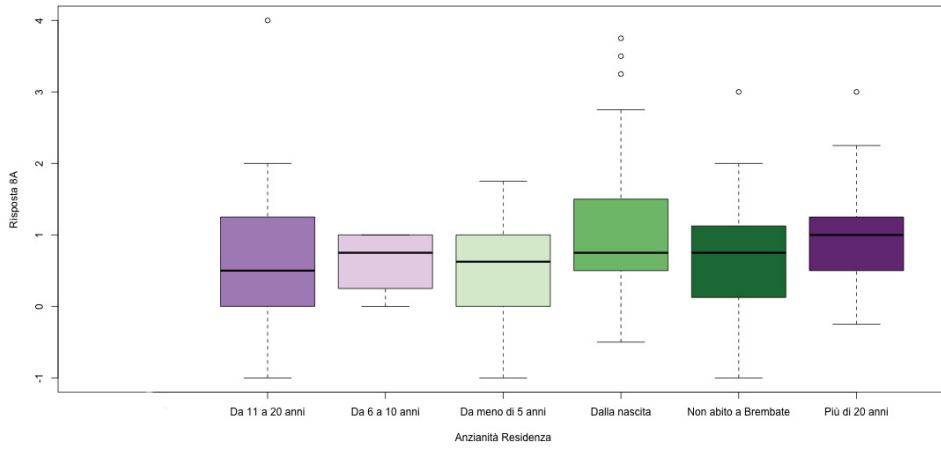
I relativi percentili, media e deviazione standard sono riportati nella seguente tabella:

Brembate <i>indicatore</i>	<i>visitare</i>	<i>leggere</i>	<i>guardare</i>	<i>donare</i>
<i>minimo</i>	-1.000	-1.000	-1.000	-1.000
<i>1°quartile</i>	0.2500	0.000	0.3333	0.000
<i>mediana</i>	0.7500	0.0033	0.6667	0.000
<i>media</i>	0.8708	0.5459	1.0225	0.3015
<i>3°quartile</i>	1.2500	1.000	1.6667	1.000
<i>massimo</i>	4.000	4.000	4.000	4.000
<i>varianza</i>	0.6716	0.6191	0.9865	0.6662
<i>deviazione standard</i>	0.8195	0.7868	0.9932	0.8162
<i>NA</i>				8

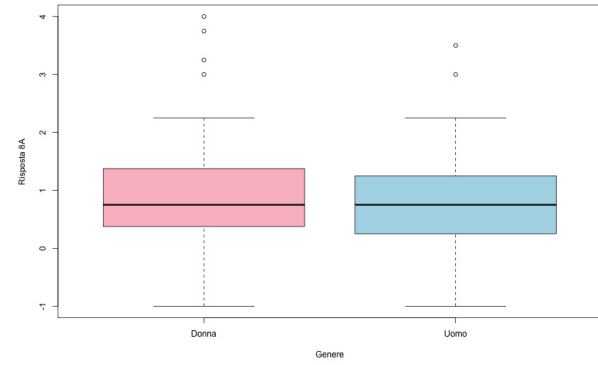
Si mostrano in questo capitolo le analisi fatte per individuare l’eventuale relazione di dipendenza tra i caratteri (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) e l’interesse verso l’archeologia suddivisa per ogni azione.

I 24 box plot sottostanti (sei per ogni azione) mostrano la distribuzione delle risposte per ciascuna azione (A=visitare; B=Leggere; C=Guardare; D=Donare) rapportata ai diversi caratteri considerati.

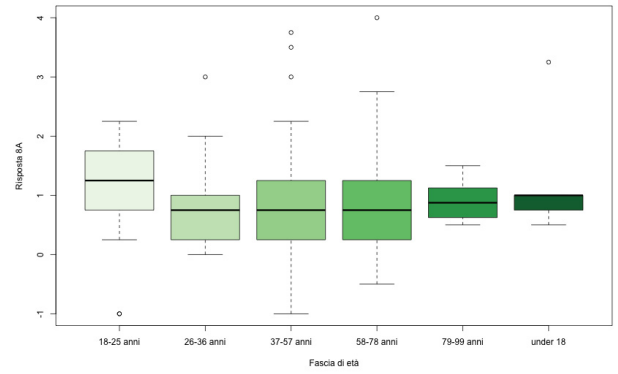
Azioni: Visitare (8A) - Anzianità Residenza



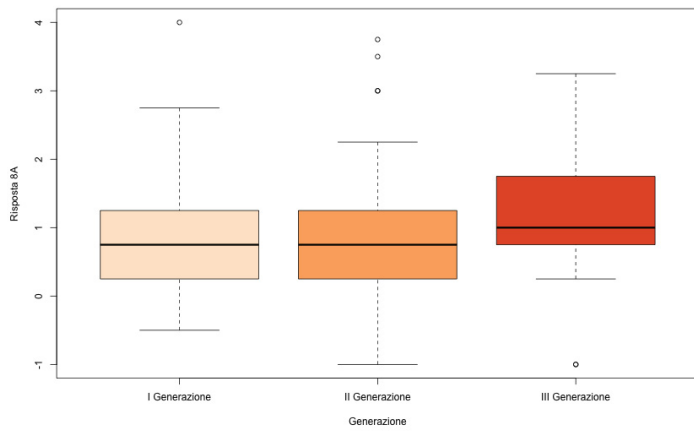
Azioni: Visitare (8A) - Genere



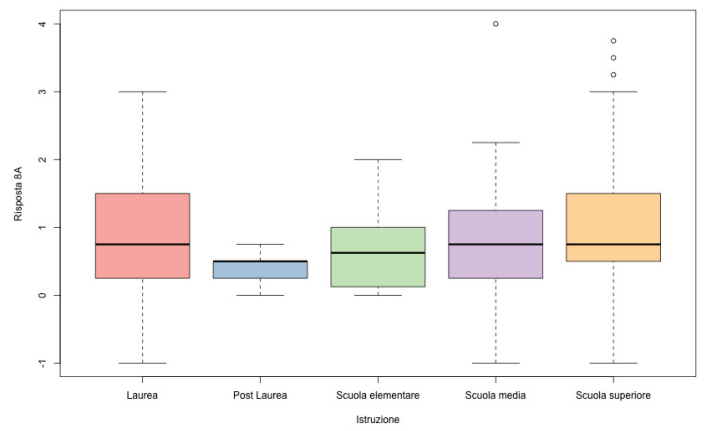
Azioni: Visitare (8A) - Fascia di età



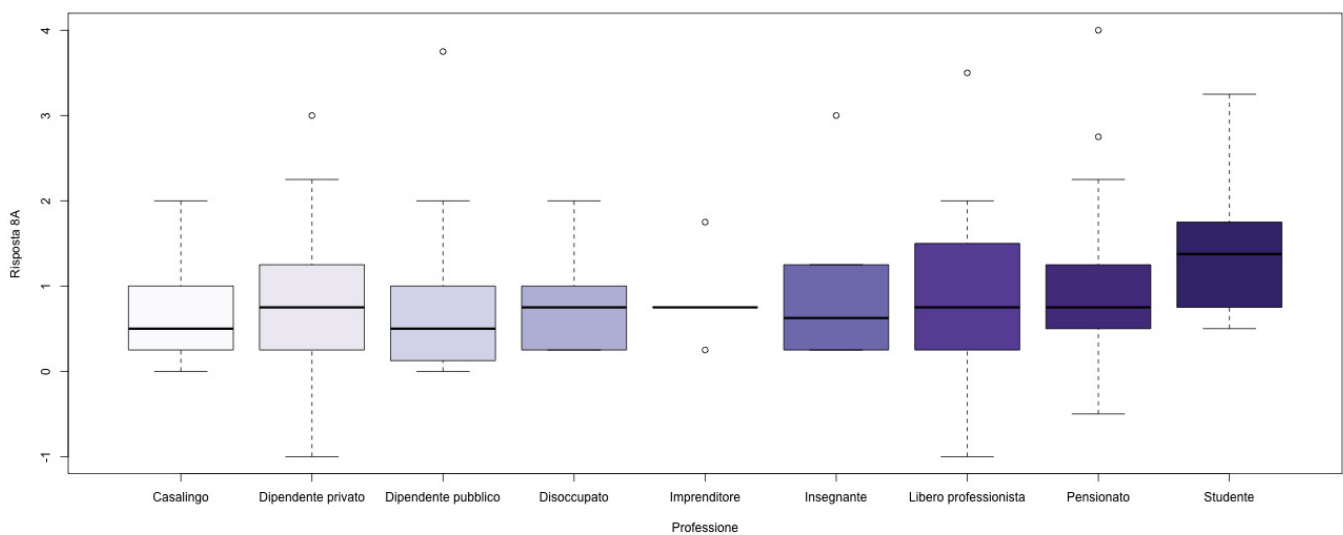
Azioni: Visitare (8A) - Generazione



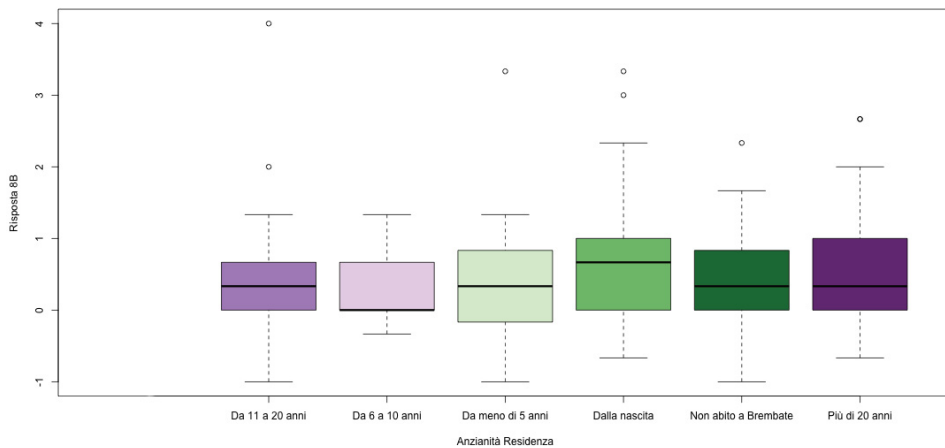
Azioni: Visitare (8A) - Istruzione



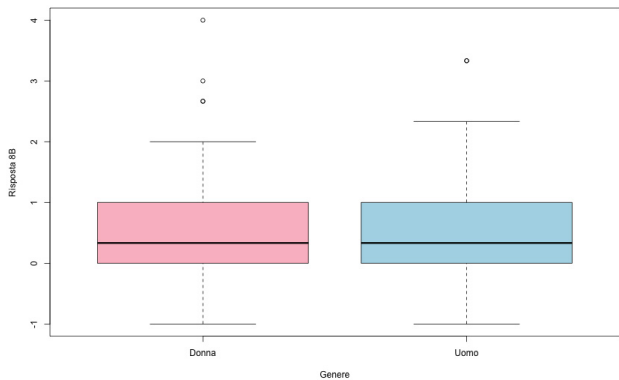
Azioni: Visitare (8A) - Professione



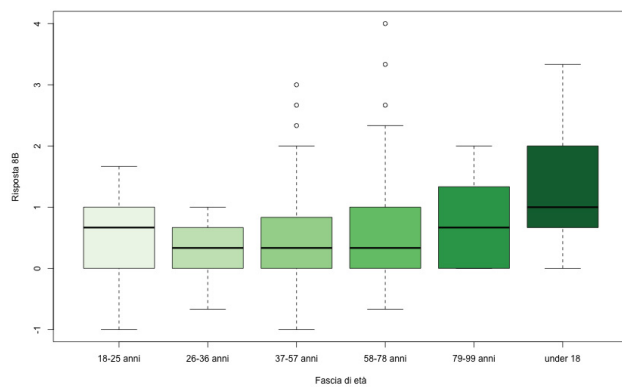
Azioni: Leggere (8B) - Anzianità Residenza



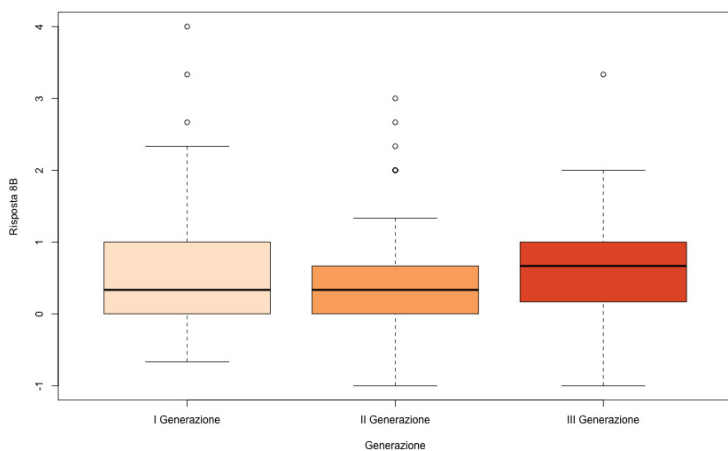
Azioni: Leggere (8B) - Genere



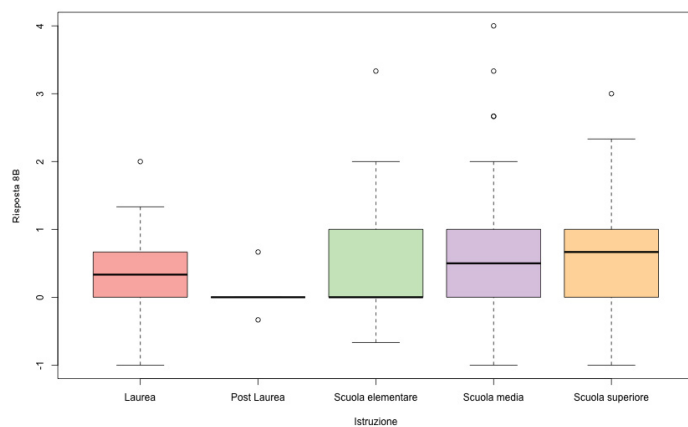
Azioni: Leggere (8B) - Fascia di età



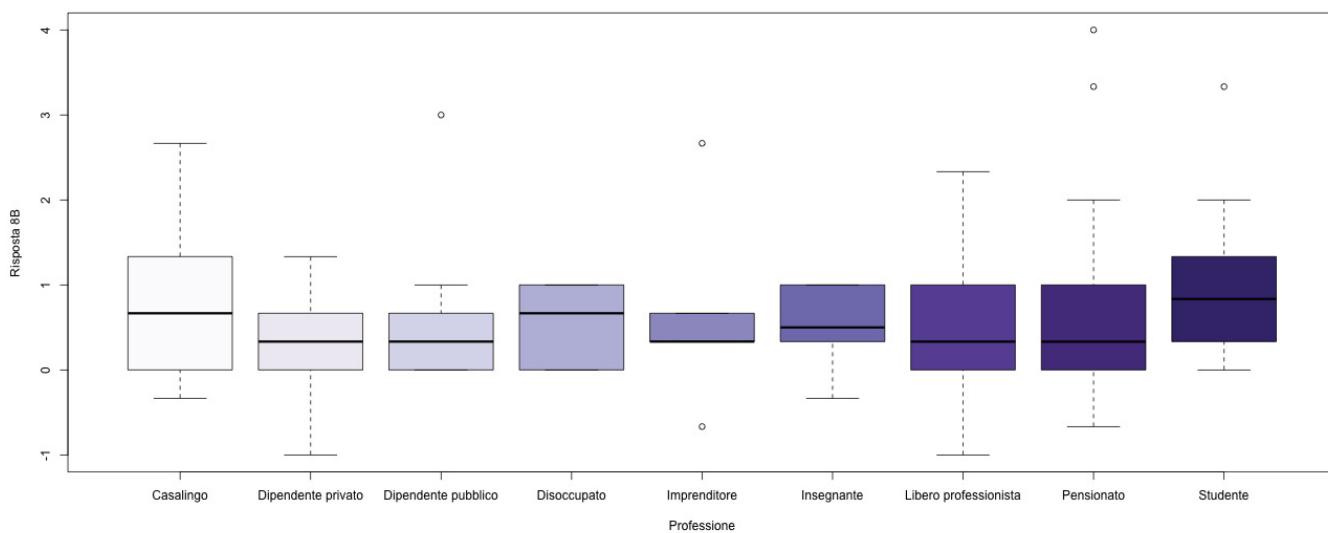
Azioni: Leggere (8B) - Generazione



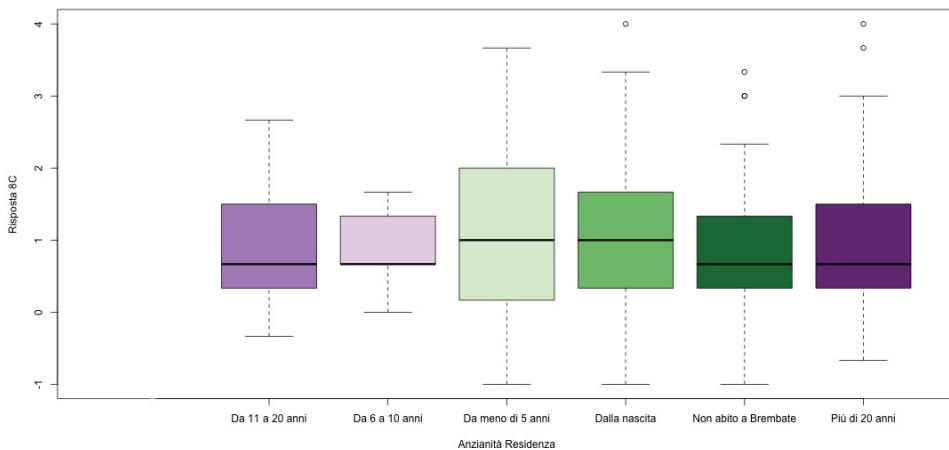
Azioni: Leggere (8B) - Istruzione



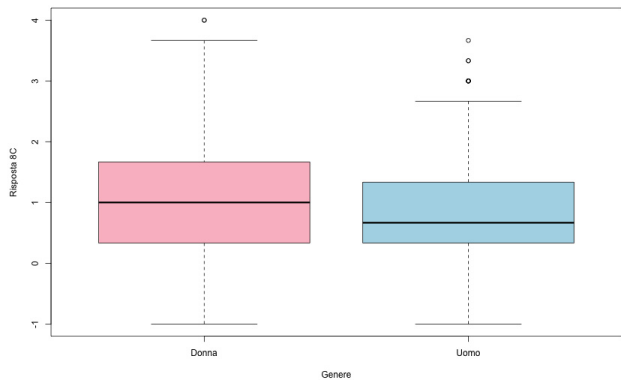
Azioni: Leggere (8B) - Professione



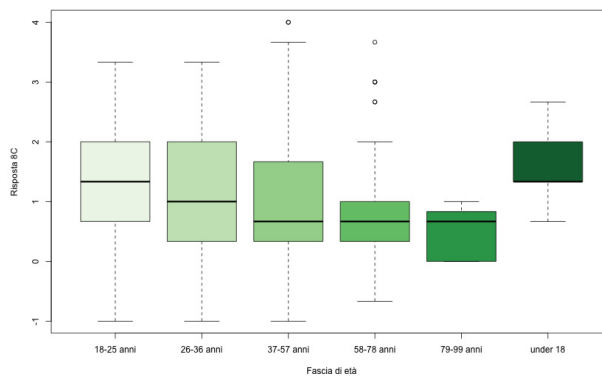
Azione: Guardare (8C) - Anzianità Residenza



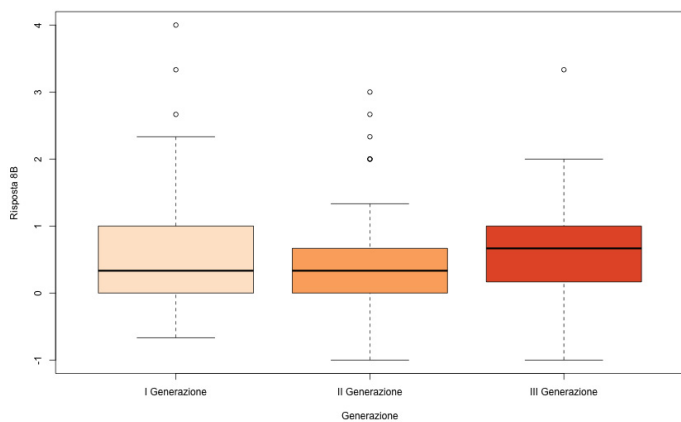
Azione: Guardare (8C) - Genere



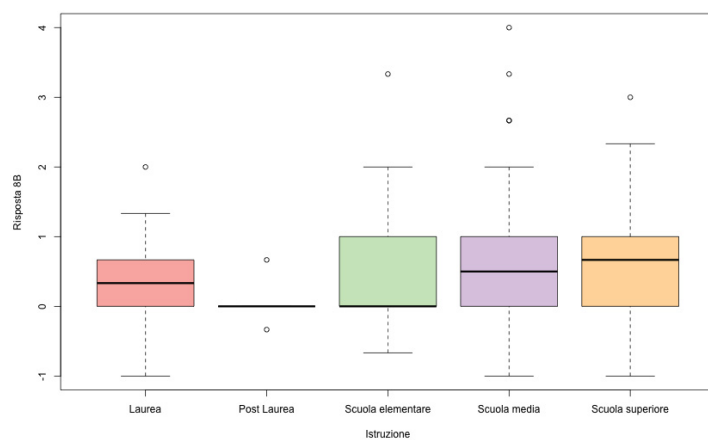
Azione: Guardare (8C) - Fascia di età



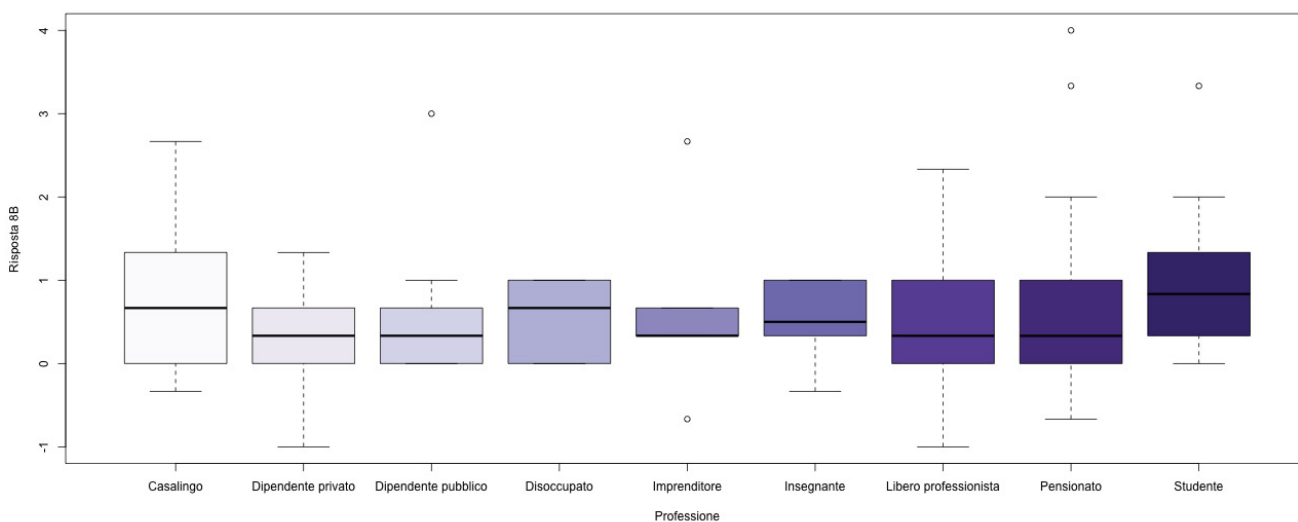
Azioni: Leggere (8B) - Generazione



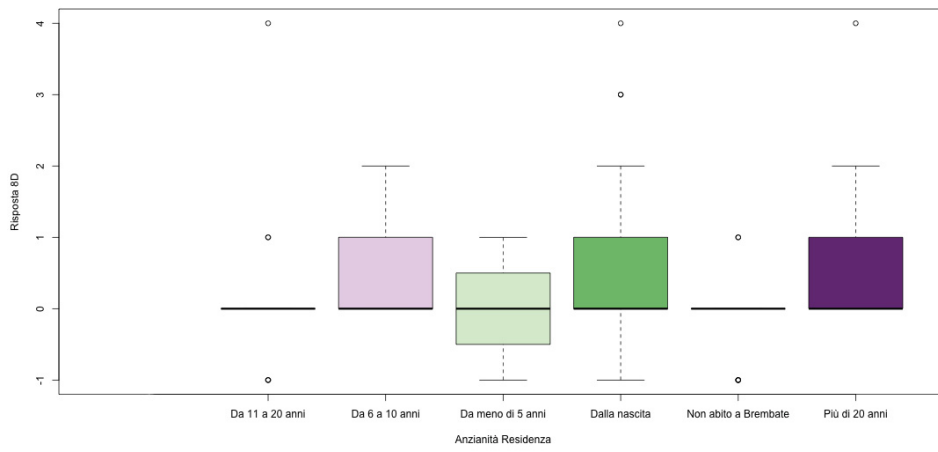
Azioni: Leggere (8B) - Istruzione



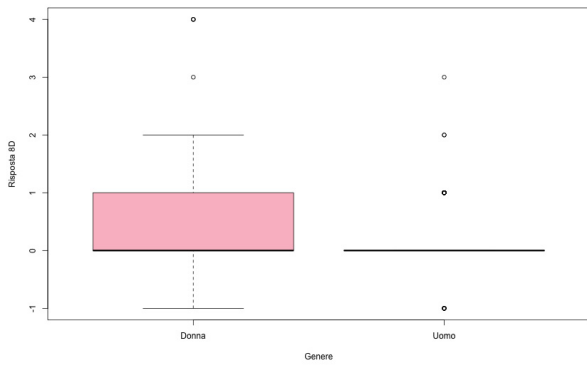
Azioni: Leggere (8B) - Professione



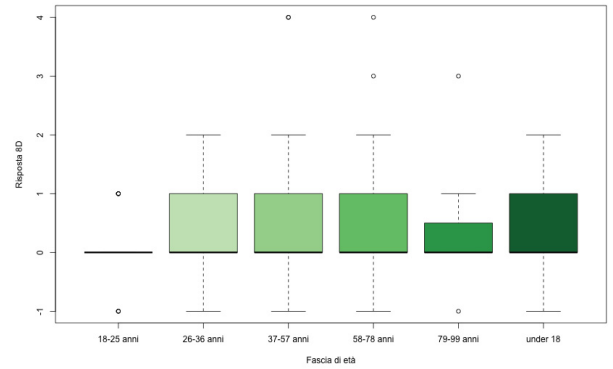
Azione: Donare (8D) - Anzianità Residenza



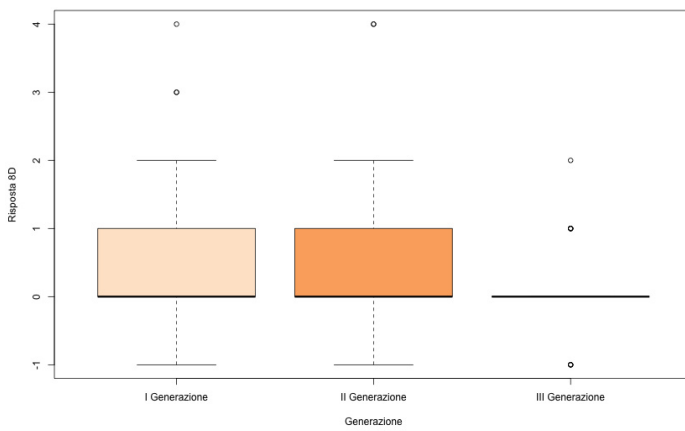
Azion: Donare (8D) - Genere



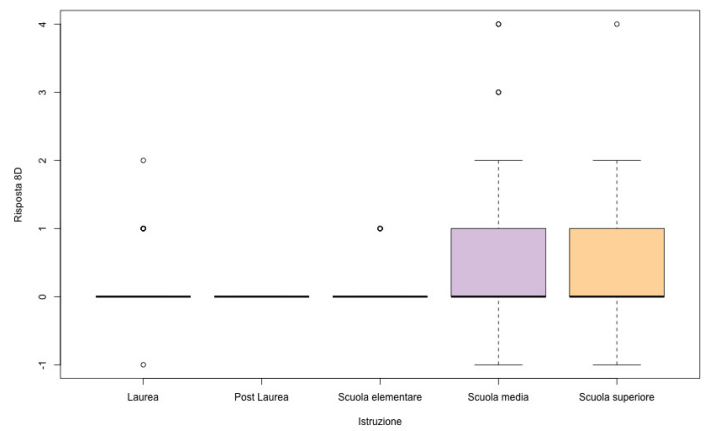
Azion: Donare (8D) - Fascia di età



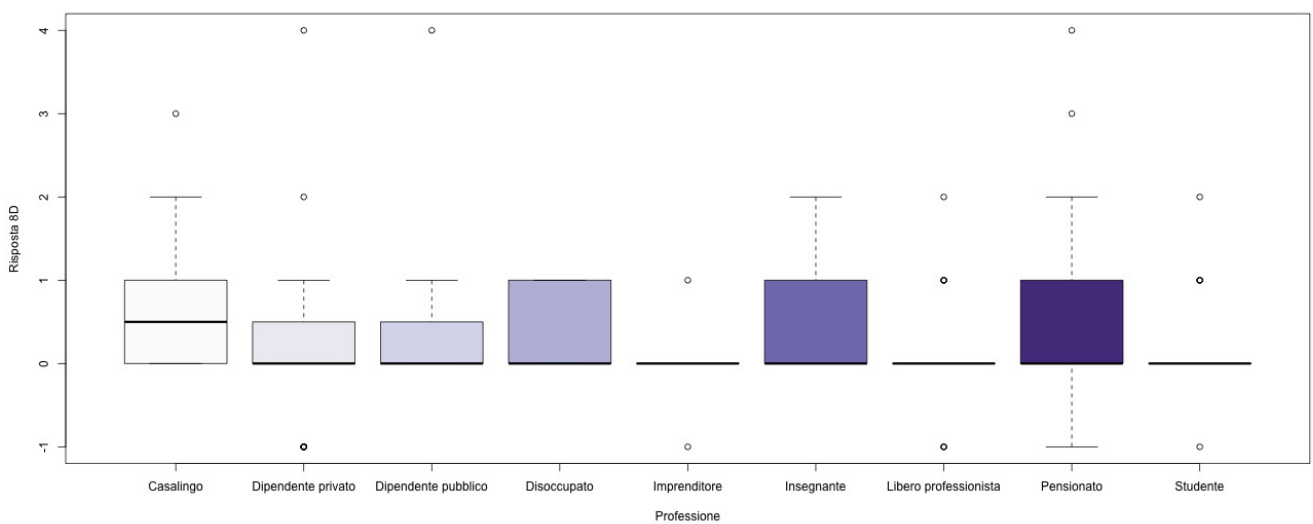
Azion: Donare (8D) - Generazione



Azion: Donare (8D) - Istruzione



Azion: Donare (8D) - Professione



Per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica, è stato necessario procedere alla verifica d'ipotesi. Si è quindi verificata la dipendenza della risposta in funzione dei singoli caratteri di analisi (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) mediante test Chi-Quadro di Pearson con livello di significatività del 95%¹⁴⁰.

Di seguito i risultati dei test riportati in tabella 12:

<i>Brembate</i> <i>Carattere</i>	<i>visitare</i>	<i>leggere</i>	<i>guardare</i>	<i>donare</i>
<i>genere</i>	0.9615	0.1714	0.3078	0.4353
<i>fascia di età</i>	0.1534	0.1609	0.2924	0.2959
<i>generazione</i>	0.08196	0.3338	0.09295	0.5362
<i>istruzione</i>	0.9615	0.2154	0.2624	0.3183
<i>professione</i>	0.5012	0.1139	0.3568	0.7756
<i>anzianità di residenza</i>	0.5267	0.6642	0.8591	0.1394

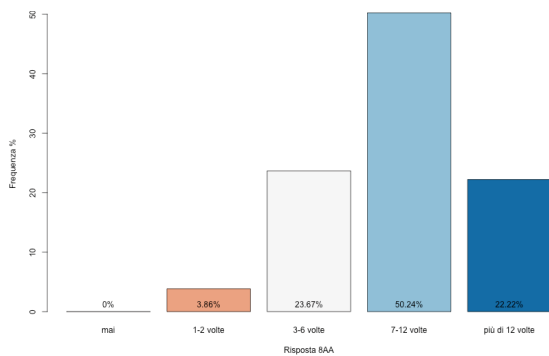
Tabella 12. Brembate. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%; in questo caso non ci sono valori significativi).

Il test eseguito non ha portato ad una identificazione di dipendenza tra le azioni e i singoli caratteri.

Questo significa che da questa prima analisi della ricerca di dipendenza, l'ipotesi iniziale che l'età o il grado di istruzione potessero incidere sull'interesse verso l'archeologia viene smentito.

Si è poi proceduto a ricategorizzare il valore della risposta aggregata 8 secondo la scala di partenza, ottenendo così una nuova variabile categoriale con i livelli originali (grafici 13-16).

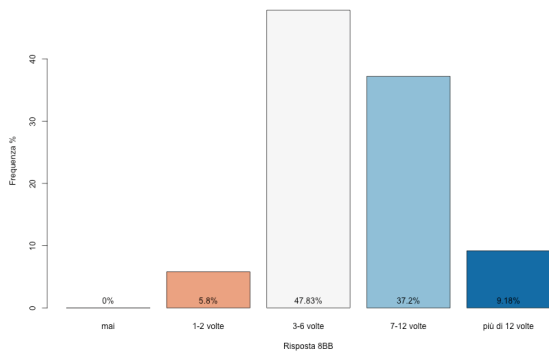
¹⁴⁰ Per ovviare al problema della bassa numerosità di osservazioni nelle classi dei diversi attributi, per ogni analisi di dipendenza si è utilizzata la variante del test con 2000 simulazioni con metodo di Monte Carlo.



```

"----- 8AA -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
mai          0  0.00
1-2 volte    5  4.10
3-6 volte   38 31.15
7-12 volte  64 52.46
più di 12 volte 15 12.30
Totale     122 100.01
NA          7  0.05

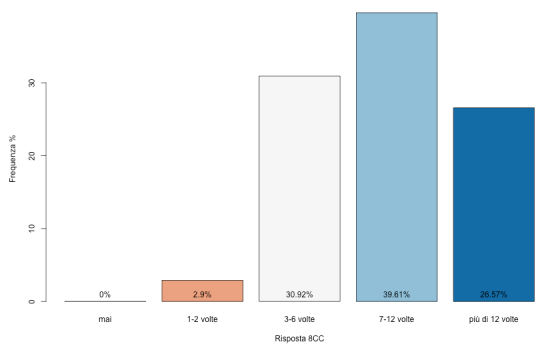
```



```

"----- 8BB -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
mai          0  0.00
1-2 volte   10  8.20
3-6 volte   56 45.90
7-12 volte  46 37.70
più di 12 volte 10  8.20
Totale     122 100.00
NA          7  0.05

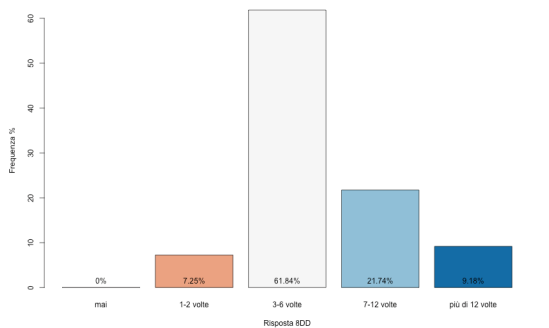
```



```

[1] "----- 8CC -----"
[1] "--- Catoriale ---"
      N      %
mai          0  0.00
1-2 volte    6  2.90
3-6 volte   64 30.92
7-12 volte  82 39.61
più di 12 volte 55 26.57
Totale     207 100.00
NA          0  0.00

```



```

[1] "----- 8DD -----"
[1] "--- Catoriale ---"
      N      %
mai          0  0.00
1-2 volte   15  7.25
3-6 volte  128 61.84
7-12 volte  45 21.74
più di 12 volte 19  9.18
Totale     207 100.01
NA          0  0.00

```

Grafici 13-16 e relative tabelle. Brembate. Valore della risposta aggregata 8 secondo la scala di partenza.

Anche in questo caso, per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica si è proceduto alla verifica d'ipotesi controllando la dipendenza della risposta in funzione dei caratteri mediante test Chi-Quadro di Pearson con livello di significatività del 95%.

Come sopra, per ovviare al problema della bassa numerosità di osservazioni nelle classi dei diversi attributi, si è utilizzata la variante del test con 2000 simulazioni con metodo di Monte Carlo.

Di seguito i risultati dei test riportati in tabella:

<i>Brembate Carattere</i>	<i>visitare</i>	<i>leggere</i>	<i>guardare</i>	<i>donare</i>
<i>genere</i>	0.7531	0.6712	0.3238	0.6457
<i>fascia di età</i>	0.02999	0.2119	0.03398	0.4958
<i>generazione</i>	0.01899	0.4663	0.0009995	0.2684
<i>istruzione</i>	0.4262	0.4933	0.03648	0.008496
<i>professione</i>	0.08846	0.4238	0.1039	0.5127
<i>anzianità di residenza</i>	0.03548	0.4873	0.3278	0.03848

Tabella 13. *Brembate*. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p -value inferiori al 5%) sulle variabili ricategorizzate.

Con test di indipendenza sulle variabili ricategorizzate, sembra esserci una dipendenza delle azioni rispetto i caratteri. I risultati permettono di ipotizzare che in particolare l'età e l'anzianità di residenza influisce sulla frequenza con cui vengono svolte alcune azioni. Ad esempio sembra che la generazione influisca sulle azioni di "visitare" e di "guardare".

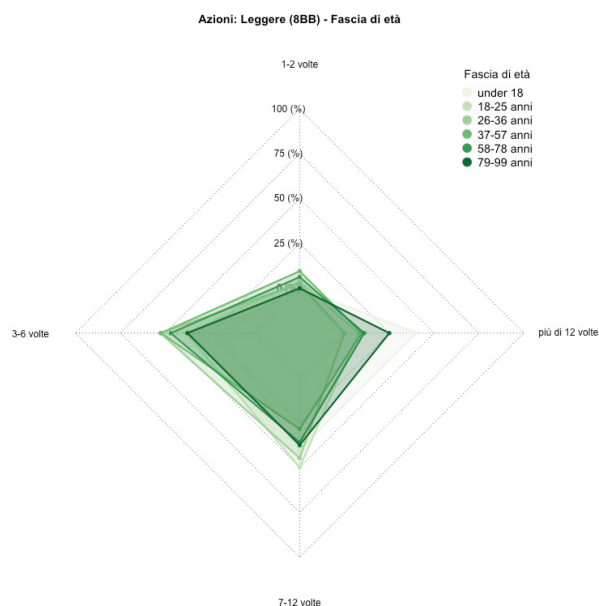
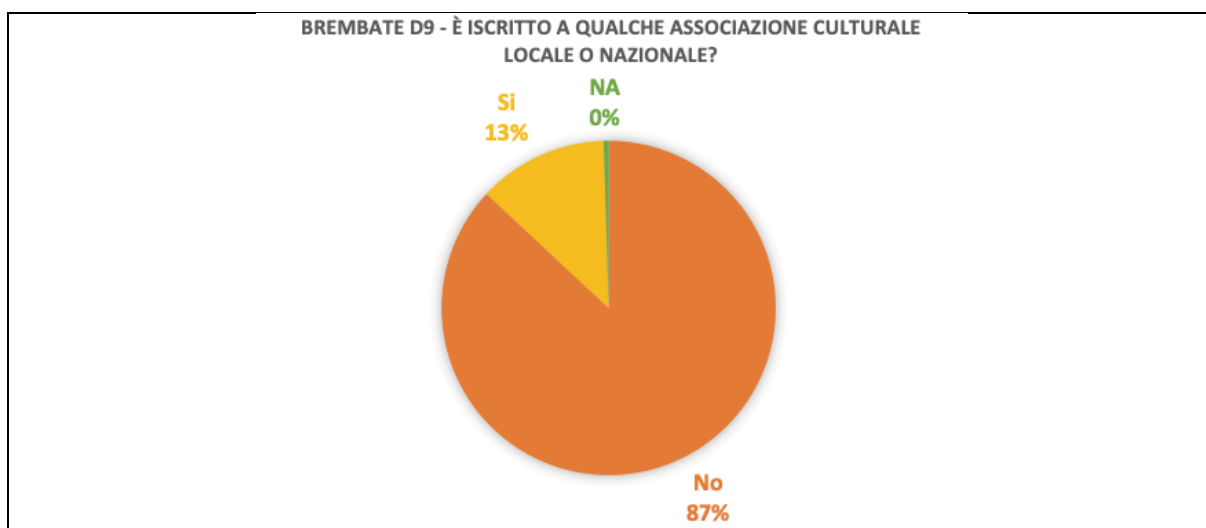


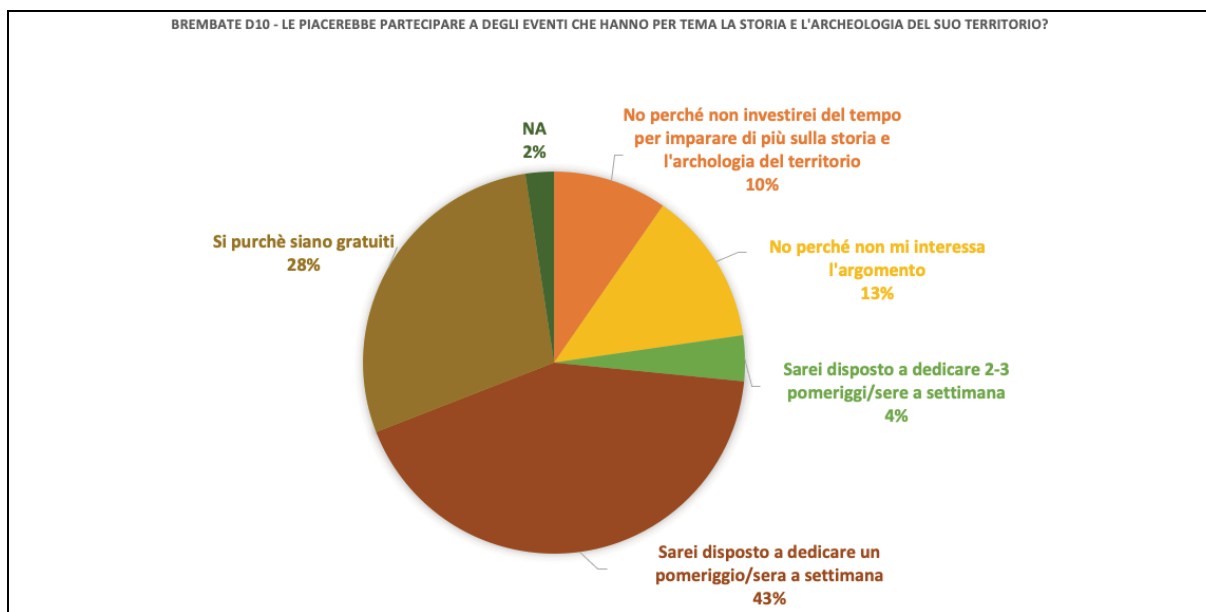
Grafico 17. BB-fascia di età.

Il grafico radar (*grafico 17 - 8BB-fascia di età*) mostra come nel campione di Brembate la fascia di età influisce sulle azioni che denotano interesse verso l'archeologia. In particolare si può vedere come una percentuale maggiore di persone appartenenti alle fasce di età più mature leggano su argomenti legati alle tematiche archeologiche¹⁴¹.

Risultati alle domande numero 9 e 10 (grafici 18 e 19):



¹⁴¹ I grafici di tutte le relazioni sono presenti in appendice insieme anche alle tabelle di distribuzione in frequenza delle risposte ricategorizzate indicanti il dettaglio delle singole combinazioni (tabelle di frequenza incrociate).



Grafici 18 e 19. Brembate: Percentuali della risposta alla domande 9 e 10 del questionario.

6.1.2. Risultati: la percezione della parola "archeologia" (domanda 5)

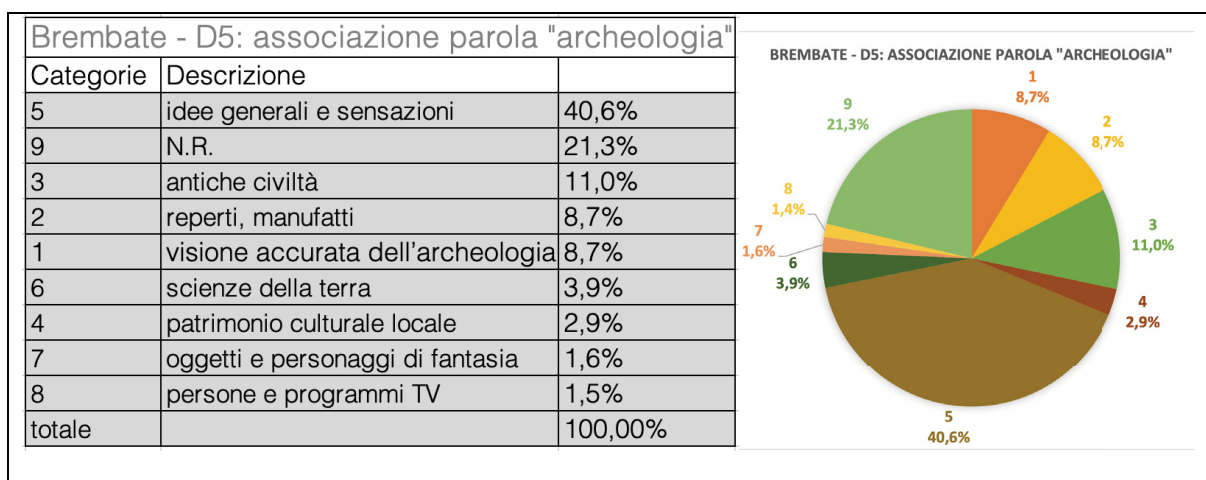


Tabella 14 e grafico relativo. Brembate: risposta alla domanda 5 del questionario "scrivi le prime tre cose che ti vengono in mente quando senti la parola 'archeologia'".



Figura 30. Brembate. Wordcloud relativa alle risposte date alla domanda 5 del questionario: “scrivi le prime tre cose che ti vengono in mente quando senti la parola ‘archeologia’”.

6.1.3. Risultati: il patrimonio culturale locale percepito (domande 1- 2 -7)

Tab. 15. Brembate. Domanda 1 “Se le chiedessero di scattare una foto da usare per una pubblicità che sponsorizza Brembate, dove la scatterebbe?”

N. categoria	Descrizione categoria	N	%
1	Ponte vecchio sul Brembo	108	52,19%
2	Passeggiate lungo il Brembo e parchi natura	20	9,66%
3	Ville di Brembate (Villa Tasca e parco Ricci, Villa Morlacchi, Villa Moretti e torre di Berengario)	16	7,73%
4	Chiesa parrocchiale e oratorio	11	5,31%
5	San Vittore	26	12,56%
6	Cappella dei Salici	0	0
7	Santi Fermo e Rustico	1	0,48%
8	S. Anna di Grignano	1	0,48%
9	Vie e piazze del centro (compreso monumento ai caduti)	11	5,31%
10	Luoghi personali e famigliari	7	3,38%
11	Villaggio Crespi	0	0
12	NA	6	2,90%
	Totale	207	100,00%

Tab. 16. Brembate. Domanda 2 “Indichi tre posti in cui porterebbe un amico/parente che viene in visita sull’Altopiano di Brentonico (monumenti, piazze, musei, luoghi in natura ecc.)”

N. categoria	Descrizione categoria	N	%
1	Ponte vecchio sul Brembo	81	13,04%
2	Passeggiate lungo il Brembo e parchi natura	83	13,37%
3	Ville di Brembate (Villa Tasca e parco Ricci, Villa Morlacchi, Villa Moretti e torre di Berengario)	148	23,83%
4	Chiesa parrocchiale e oratorio	24	3,86%
5	San Vittore	148	23,83%
6	Cappella dei Salici	8	1,29%
7	Santi Fermo e Rustico	7	1,13%
8	S. Anna di Grignano	1	0,16%
9	Vie e piazze del centro (compreso monumento ai caduti)	50	8,05%
10	Luoghi personali e famigliari	16	2,58%
11	Villaggio Crespi	3	0,48%
12	NA	52	8,37%
<i>totale</i>		621	100,00%

Tab. 17. Brembate. Domanda 7: Conosce un sito o museo archeologico presente nella sua zona?

Risposta	N	%
No	111	53,62%
Sì	96	46,38%
<i>Totale</i>	207	100%
NA	0	0%

Tab. 18. Brembate. Domanda 7.1: Quale sito o museo archeologico presente nella sua zona conosce:

Risposta	N	%
<i>Museo di Bergamo</i>	28	13,5%
<i>Grotte di San Vittore</i>	13	6,3%
<i>Centro storico di Bergamo alta</i>	13	6,3%
<i>Villaggio Crespi</i>	10	4,8%
<i>Sito archeologico romano a Grignano</i>	8	3,9%
<i>Archeopark</i>	3	1,4%
<i>Basilica di Santa Giulia di Bonate Sotto</i>	3	1,4%
<i>Graffiti Val Camonica</i>	2	1,0%
<i>Chiesa S. Tome a San Bartolomeo</i>	1	0,5%

Necropoli di Golasecca	2	1,0%
Museo di Milano	1	0,5%
Museo Egizio Torino	1	0,5%
Palazzo del Podestà Bergamo	1	0,5%
Ponte Vecchio di Brembate	1	0,5%
Castello di Trezzo	1	0,5%
San Fermo	1	0,5%
Scavi a Ciserano	1	0,5%
Tombe longobarde Trezzo sull'Adda	1	0,5%
NA	116	56,0%
Totale	207	100,00%

6.1.4. Risultati: la conoscenza dell'archeologia (domanda 6):

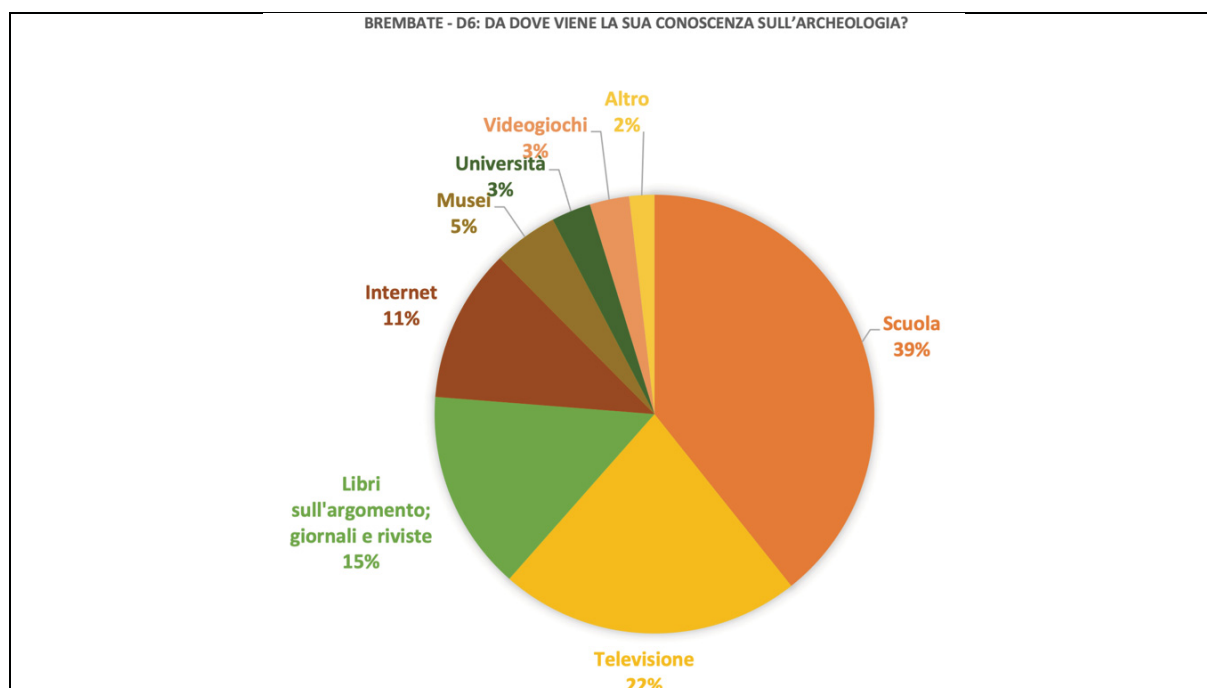


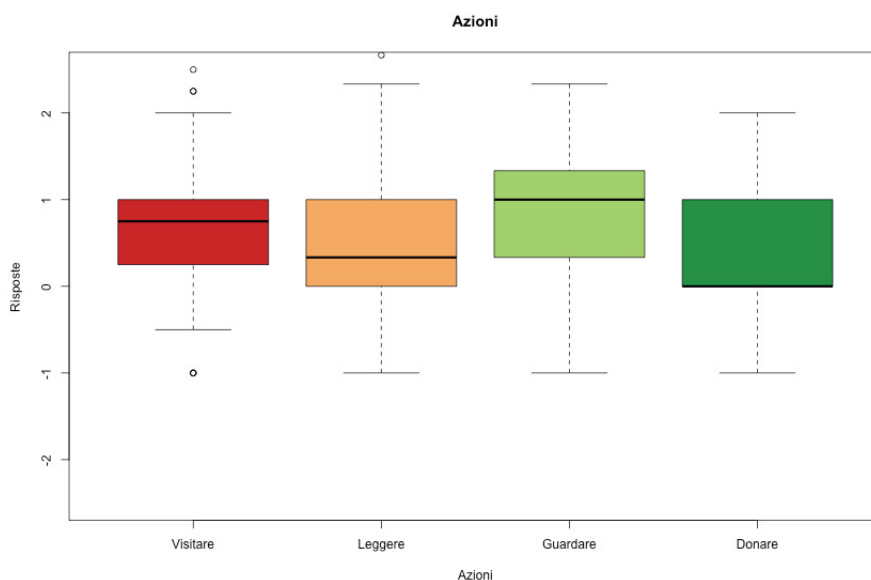
Grafico 20. Brembate: Percentuali della risposta alla domanda n. 5 del questionario: "da dove viene la sua conoscenza sull'archeologia?".

6.2. Brentonico:

6.2.1. L'interesse verso l'archeologia (domande 8 - 9 - 10)

Risultati alla domanda numero 8:

La figura (box-plot 2) mostra la distribuzione delle risposte per le singole azioni. In generale tutte le risposte mostrano una frequenza superiore a -1 (1-2 volte). le distribuzioni sono molto ampie e le mediane sono tutte al di sopra dello 0, cioè il 50% delle risposte per ciascuna azione è superiore o uguale alle 3-6 volte. Per quanto riguarda “guardare”, c’è un 25% che si posiziona sulla fascia più di 12 volte.



Box-plot 2.

I relativi percentili, media e deviazione standard sono riportati nella tabella 19:

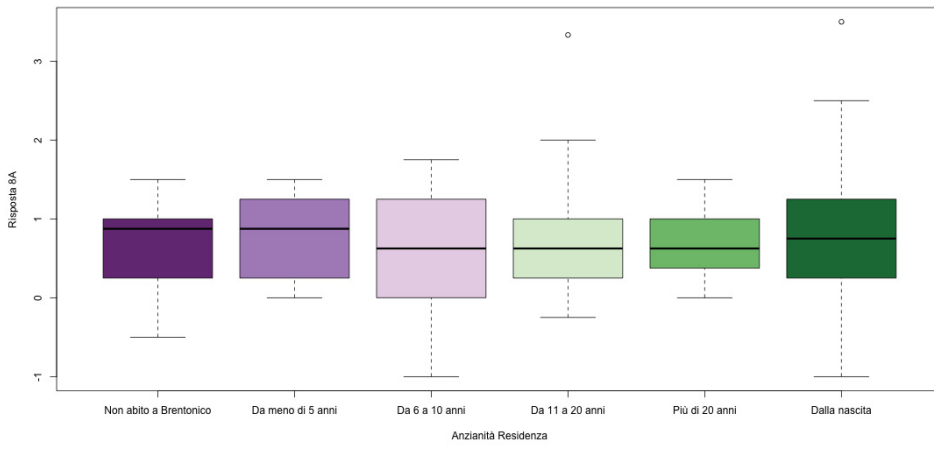
Brentonico <i>indicatore</i>	<i>visitare</i>	<i>leggere</i>	<i>guardare</i>	<i>donare</i>
<i>minimo</i>	-1.000	-1.000	-1.000	-1.000
<i>1°quartile</i>	0.2500	0.000	0.3333	0.000
<i>mediana</i>	0.750	0.3333	1.0000	0.000
<i>media</i>	0.726	0.4444	0.8280	0.2377
<i>3°quartile</i>	1	1.000	1.3333	1.000
<i>massimo</i>	3.5	2.6667	4.000	4.000
<i>varianza</i>	0.5494	0.5818	0.8153	0.6124
<i>deviazione standard</i>	0.7412	0.7627	0.9029	0.7825
<i>NA</i>	4	6	4	7

Tabella 19.

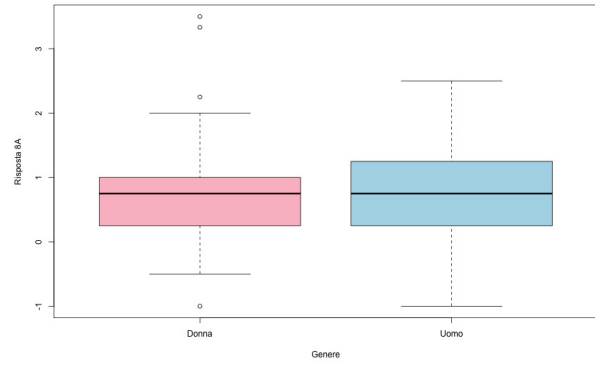
Si mostrano in questo capitolo le analisi fatte per individuare l'eventuale relazione di dipendenza tra i caratteri (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) e l'interesse verso l'archeologia suddivisa per ogni azione (vedi box-plot seguenti).

I 24 box plot seguenti (sei per ogni azione) mostrano la distribuzione delle risposte per ciascuna azione (A=visitare; B=Leggere; C=Guardare; D=Donare) rapportata ai diversi caratteri considerati.

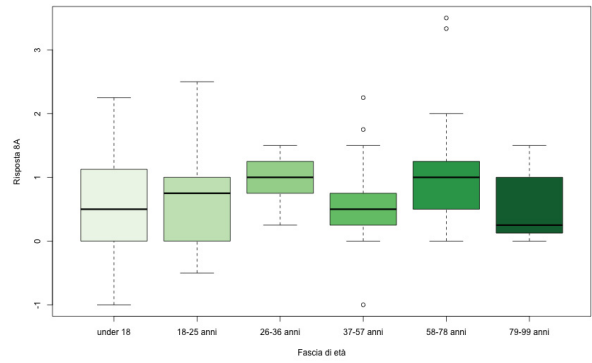
Azioni: Visitare (8A) - Anzianità Residenza



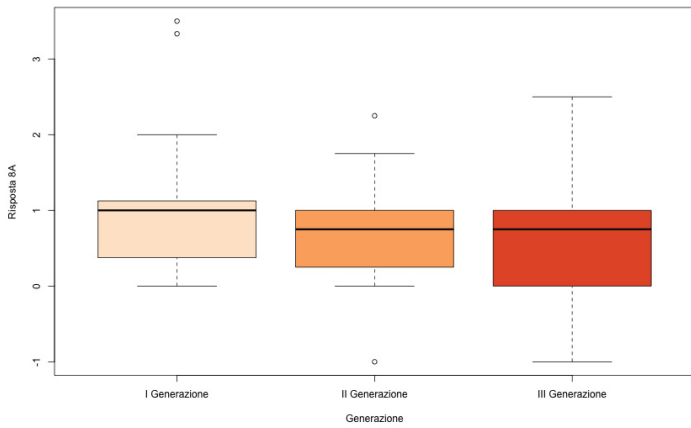
Azioni: Visitare (8A) - Genere



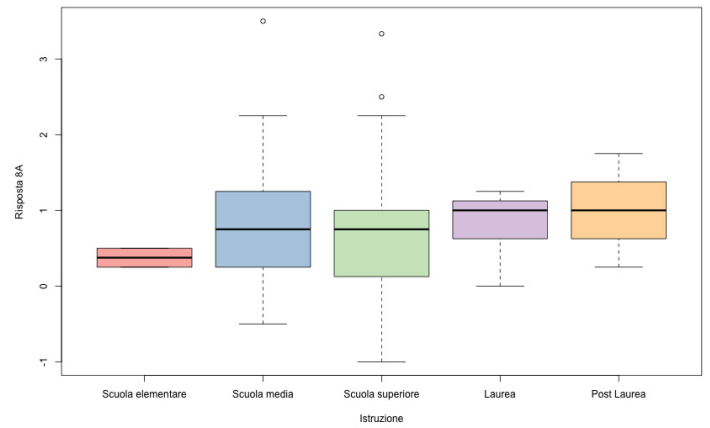
Azioni: Visitare (8A) - Fascia di età



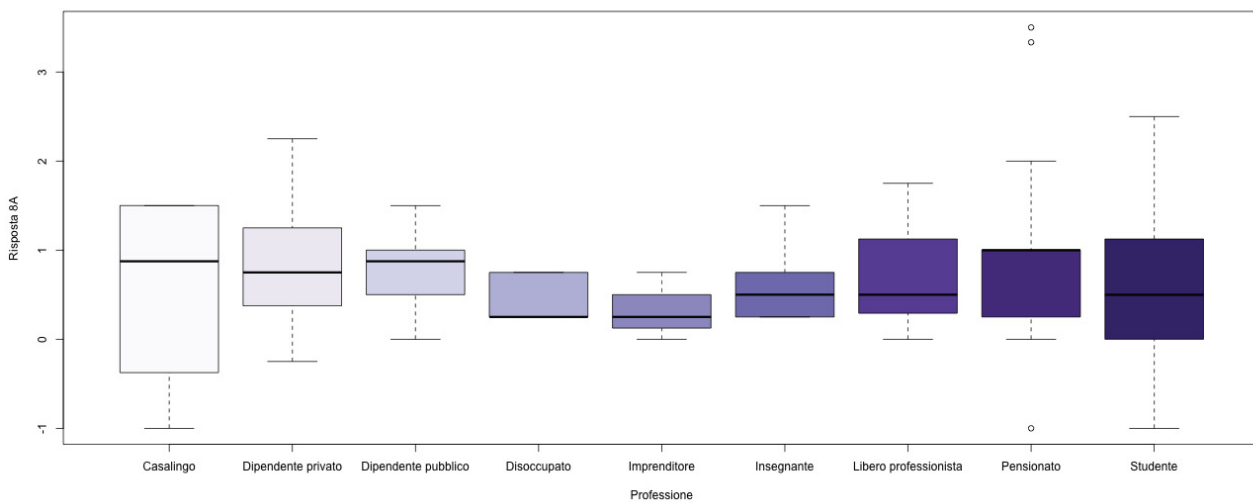
Azioni: Visitare (8A) - Generazione



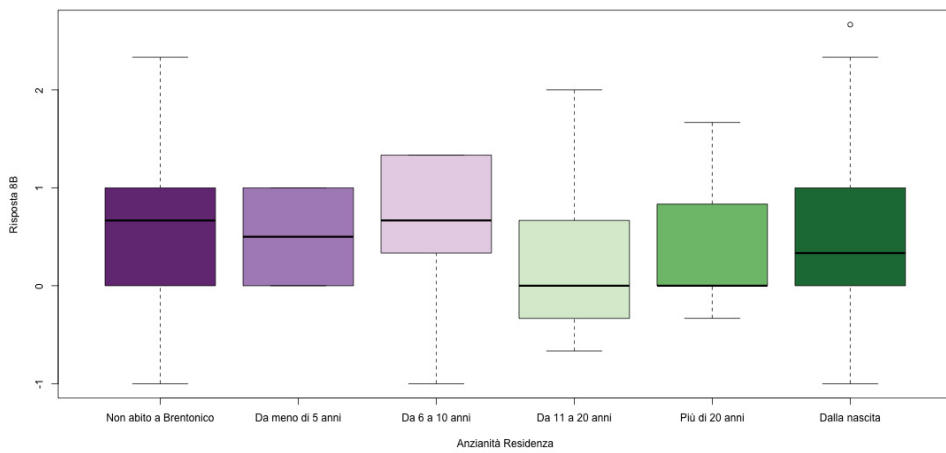
Azioni: Visitare (8A) - Istruzione



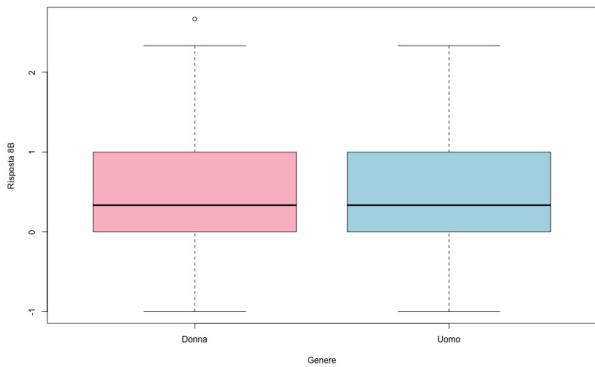
Azioni: Visitare (8A) - Professione



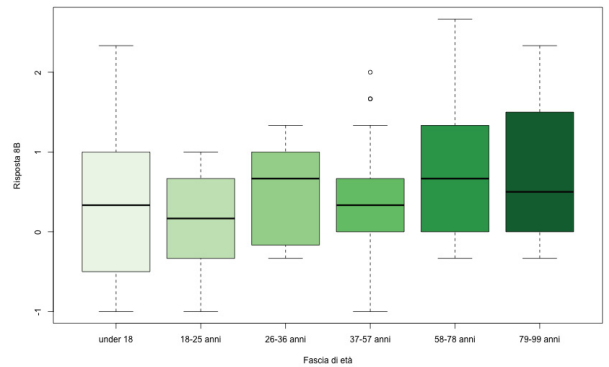
Azioni: Leggere (8B) - Anzianità Residenza



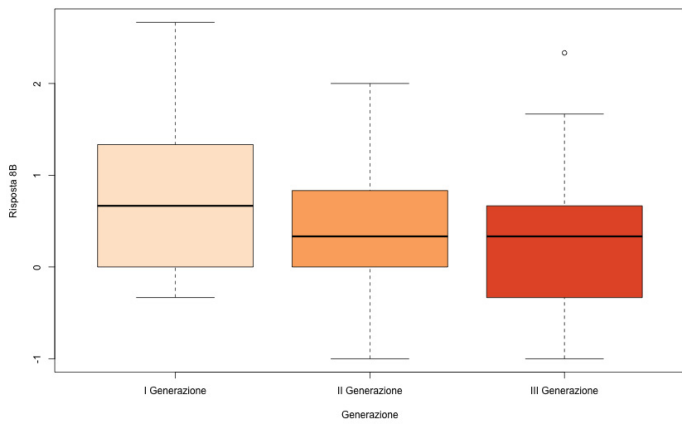
Azioni: Leggere (8B) - Genere



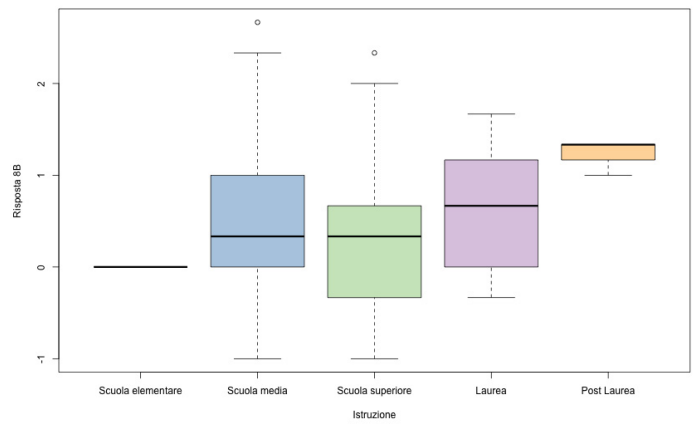
Azioni: Leggere (8B) - Fascia di età



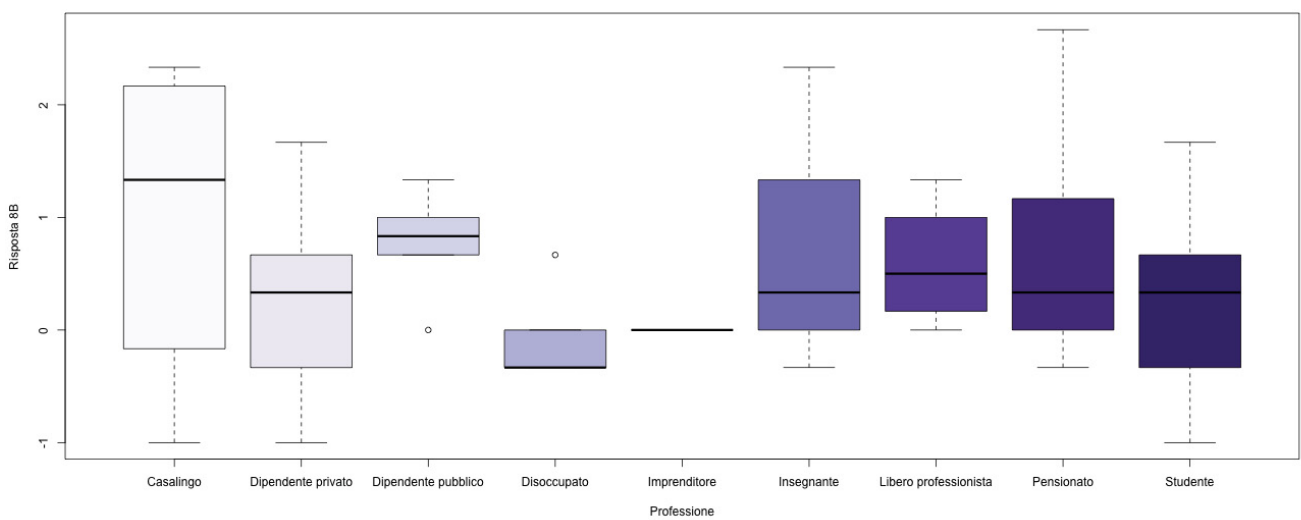
Azioni: Leggere (8B) - Generazione



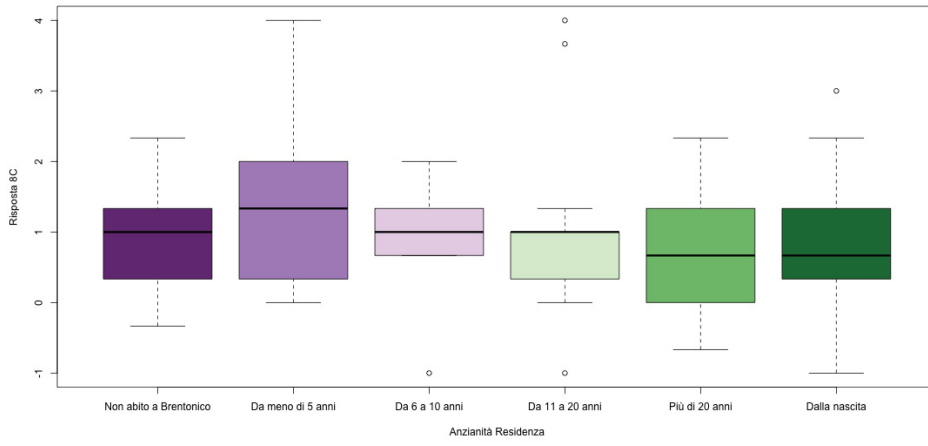
Azioni: Leggere (8B) - Istruzione



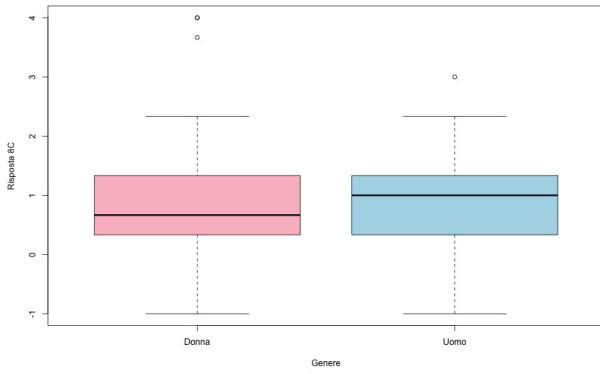
Azioni: Leggere (8B) - Professione



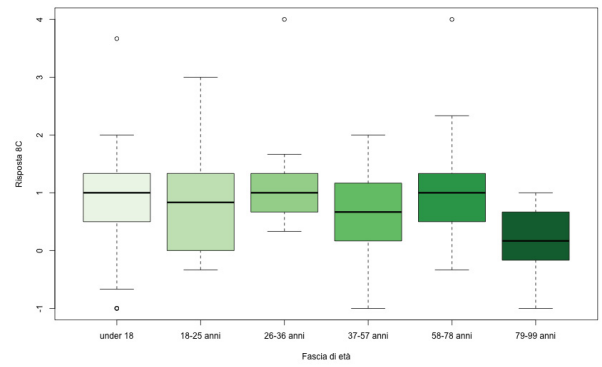
Azione: Guardare (8C) - Anzianità Residenza



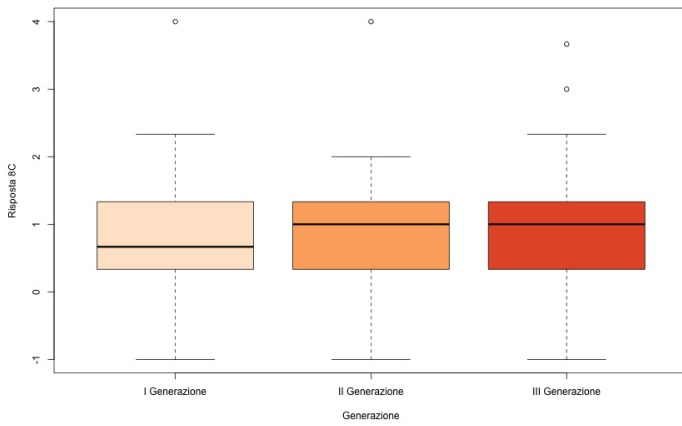
Azion: Guardare (8C) - Genere



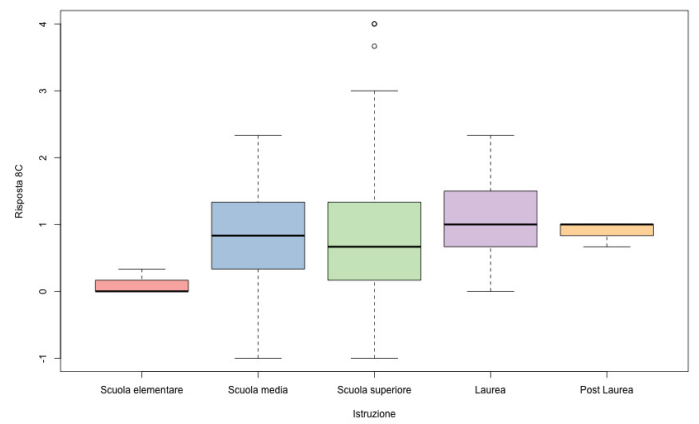
Azion: Guardare (8C) - Fascia di età



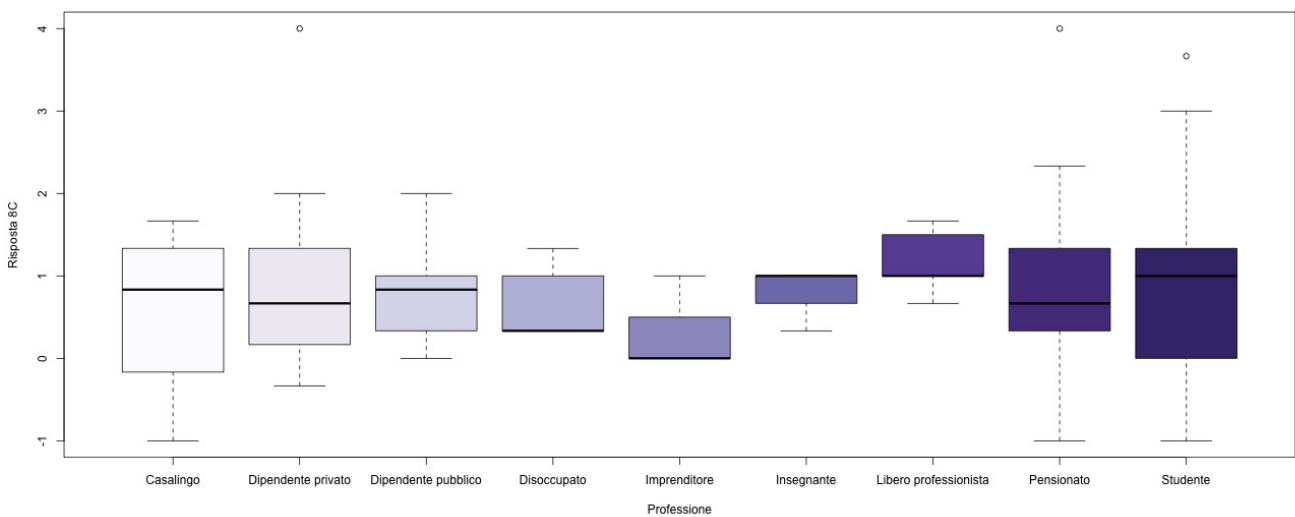
Azion: Guardare (8C) - Generazione



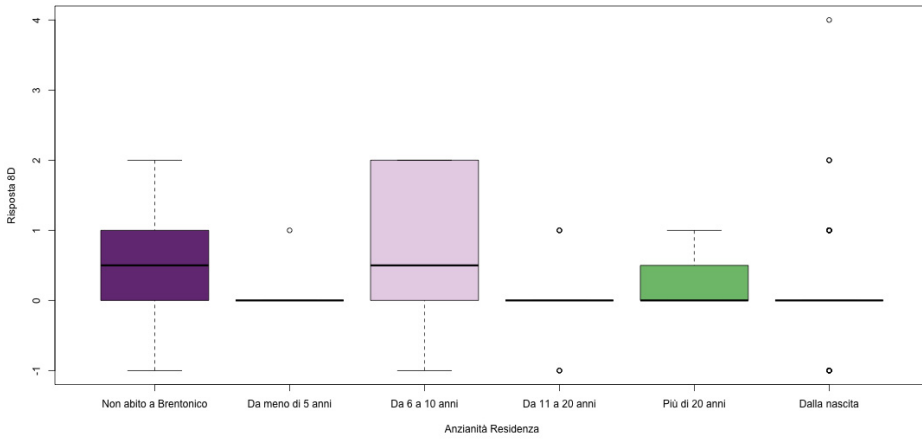
Azion: Guardare (8C) - Istruzione



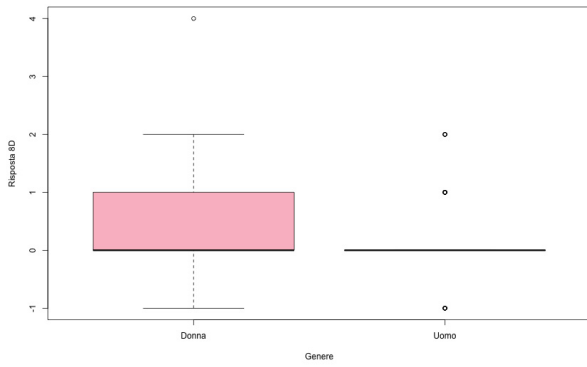
Azion: Guardare (8C) - Professione



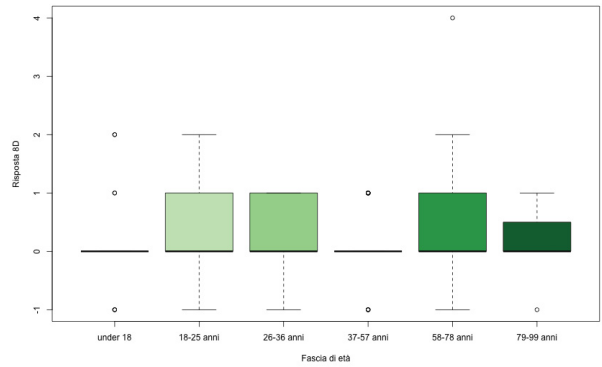
Azione: Donare (8D) - Anzianità Residenza



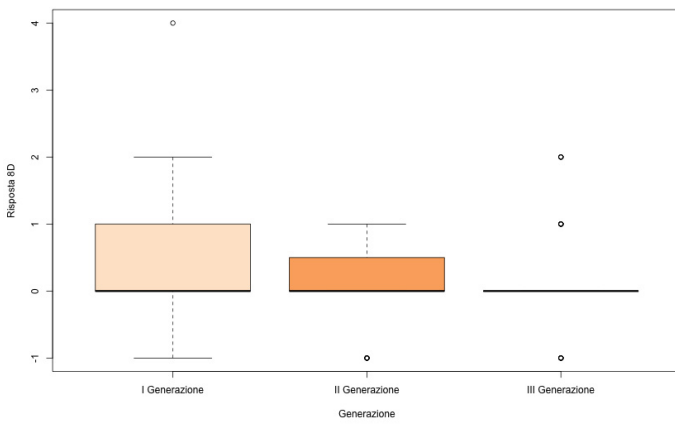
Azion: Donare (8D) - Genere



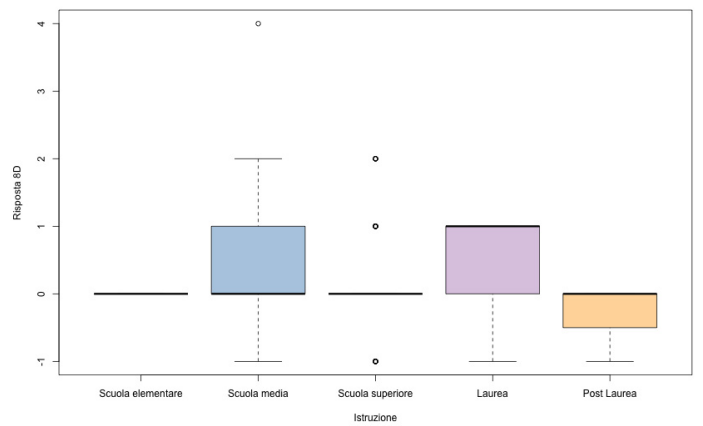
Azion: Donare (8D) - Fascia di età



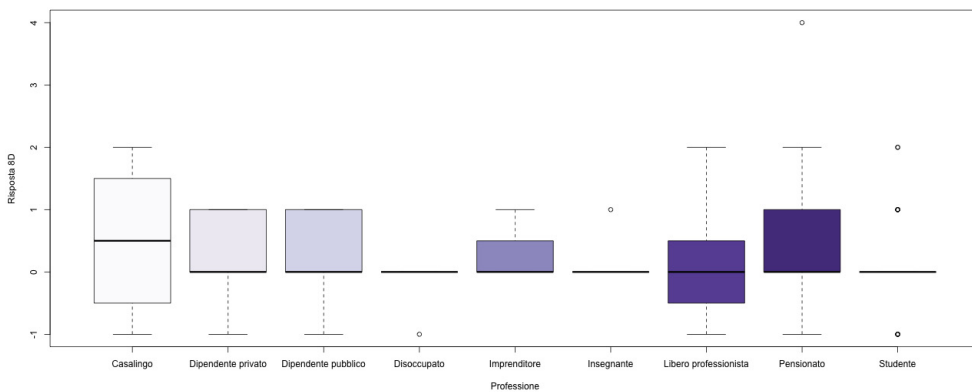
Azion: Donare (8D) - Generazione



Azion: Donare (8D) - Istruzione



Azion: Donare (8D) - Professione



Per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica, è stato necessario procedere alla verifica d'ipotesi. Si è quindi verificata la dipendenza della risposta in funzione dei singoli caratteri di analisi (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) mediante test Chi-Quadro di Pearson con livello di significatività del 95%¹⁴².

Di seguito i risultati dei test riportati in tabella:

<i>Brentonico</i> <i>Carattere</i>	<i>visitare</i>	<i>leggere</i>	<i>guardare</i>	<i>donare</i>
<i>genere</i>	0.8876	0.8506	0.7021	0.4813
<i>fascia di età</i>	0.4143	0.1174	0.5352	0.8861
<i>generazione</i>	0.04398	0.02899	0.8511	0.2979
<i>istruzione</i>	0.6297	0.4283	0.6117	0.1129
<i>professione</i>	0.7021	0.01699	0.9590	0.8576
<i>anzianità di residenza</i>	0.6877	0.8786	0.6072	0.2029

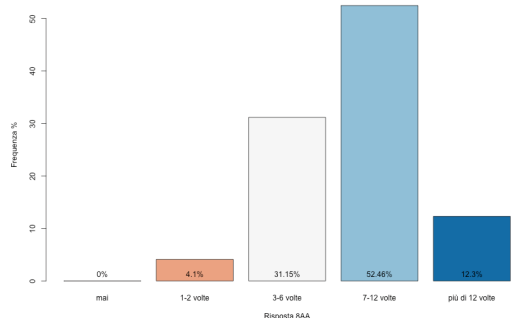
Tabella 20. Brentonico. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%).

Il test eseguito non ha portato ad una identificazione di dipendenza tra le azioni e i singoli caratteri.

Questo significa che da questa prima analisi della ricerca di dipendenza, l'ipotesi iniziale che l'età o il grado di istruzione potessero incidere sull'interesse verso l'archeologia viene smentito.

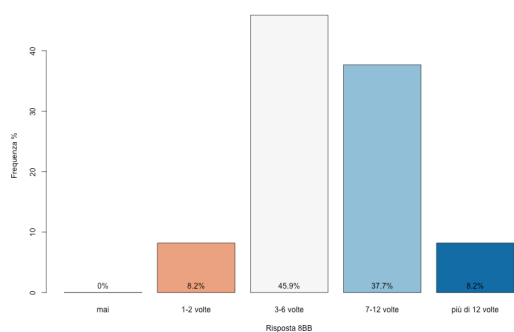
Si è poi proceduto a ricategorizzare il valore della risposta aggregata 8 secondo la scala di partenza, ottenendo così una nuova variabile categoriale (chiamata 8EE nei grafici 21-24) con i livelli originali.

¹⁴² Per ovviare al problema della bassa numerosità di osservazioni nelle classi dei diversi attributi, per ogni analisi di dipendenza si è utilizzata la variante del test con 2000 simulazioni con metodo di Monte Carlo.



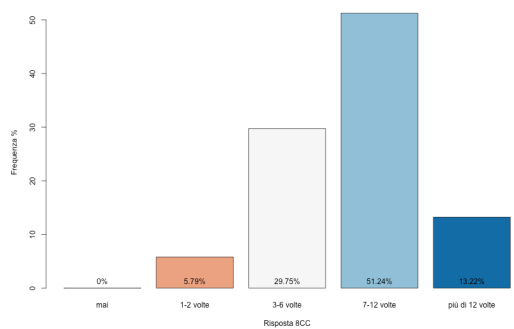
```

"----- 8AA -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
mai      0  0.00
1-2 volte  5  4.10
3-6 volte 38 31.15
7-12 volte 64 52.46
più di 12 volte 15 12.30
Totale 122 100.01
NA      7  0.05
  
```



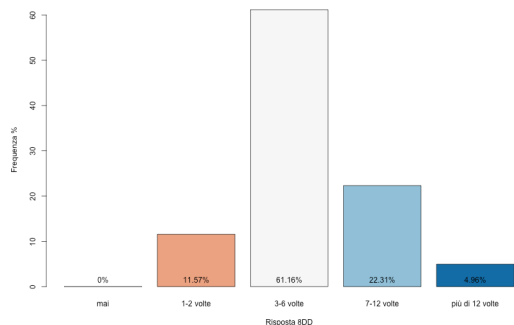
```

"----- 8BB -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
mai      0  0.00
1-2 volte 10  8.20
3-6 volte 56 45.90
7-12 volte 46 37.70
più di 12 volte 10  8.20
Totale 122 100.00
NA      7  0.05
  
```



```

"----- 8CC -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
mai      0  0.00
1-2 volte  7  5.79
3-6 volte 36 29.75
7-12 volte 62 51.24
più di 12 volte 16 13.22
Totale 121 100.00
NA      8  0.06
  
```



```

"----- 8DD -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
mai      0  0.00
1-2 volte 14 11.57
3-6 volte 74 61.16
7-12 volte 27 22.31
più di 12 volte  6  4.96
Totale 121 100.00
NA      8  0.06
  
```

Grafici 21-24 e relative tabelle. Brentonico. Valore della risposta aggregata 8 secondo la scala di partenza.

Anche in questo caso, per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica si è proceduto alla verifica d'ipotesi controllando la dipendenza della risposta in funzione dei caratteri mediante test Chi-Quadro di Pearson con livello di significatività del 95%¹⁴³.

¹⁴³ Come sopra, per ovviare al problema della bassa numerosità di osservazioni nelle classi dei diversi attributi, si è utilizzata la variante del test con 2000 simulazioni con metodo di Monte Carlo.

Di seguito i risultati dei test riportati in tabella 21:

Brentonico Carattere	visitare	leggere	guardare	donare
genere	0.923	0.9590	0.3638	0.4533
fascia di età	0.2059	0.06297	0.01499	0.8776
generazione	0.5962	0.005497	0.7311	0.3368
istruzione	0.4058	0.2269	0.05447	0.05947
professione	0.5502	0.004998	0.6397	0.7986
anzianità di residenza	0.7901	0.8681	0.4468	0.05497

Tabella 21. Brentonico. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%) sulle variabili ricategorizzate.

Con test di indipendenza sulle variabili ricategorizzate, sembra esserci una dipendenza delle azioni rispetto i caratteri. I risultati permettono di ipotizzare che in particolare l'età e l'anzianità di residenza influisce sulla frequenza con cui vengono svolte alcune azioni. Ad esempio sembra che la generazione influisca sull' azione di "leggere".

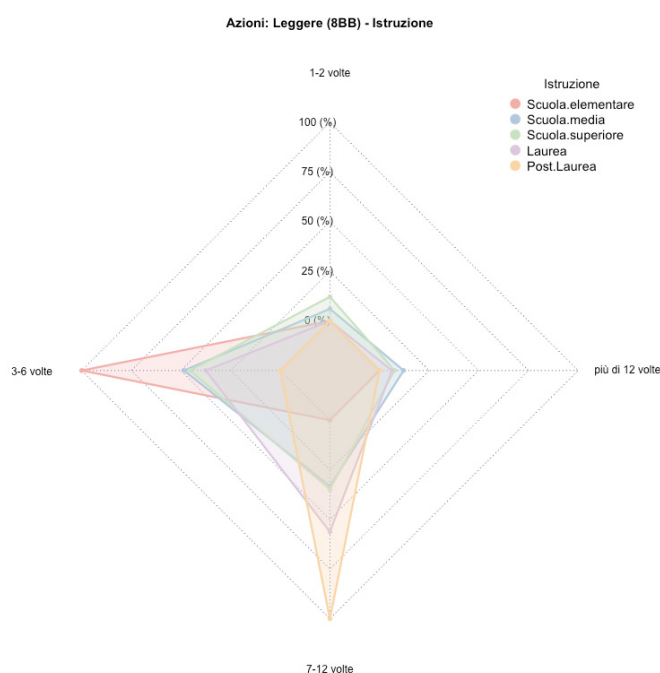
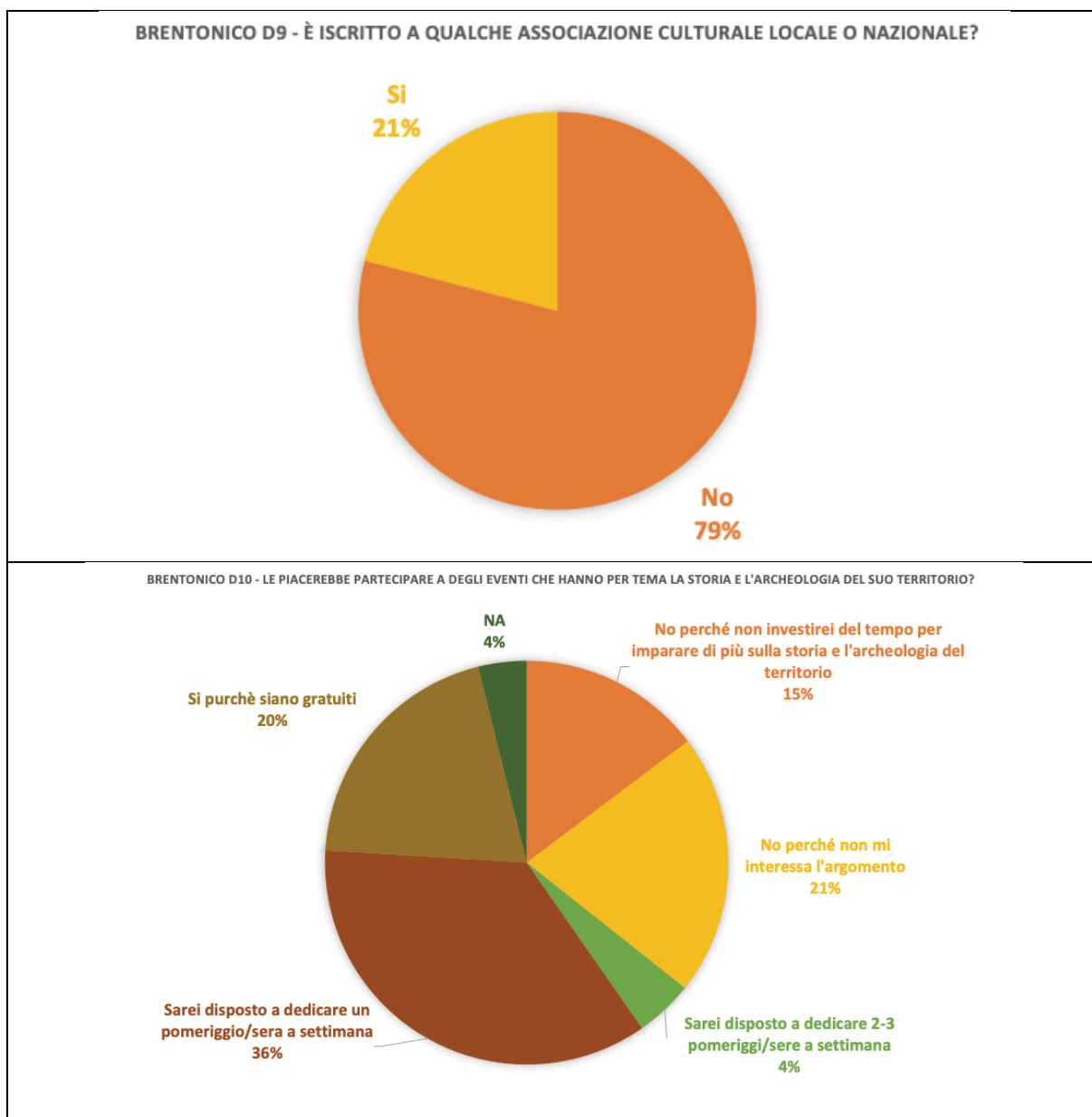


Grafico 25, 8BB-istruzione.

Il grafico radar (grafico 25, 8BB-istruzione) mostra come il livello di istruzione influisce sulle azioni che denotano interesse verso l'archeologia. In particolare si può vedere come nel

campione di Brentonico una percentuale maggiore di persone con un grado di istruzione più elevato leggano su argomenti legati alle tematiche archeologiche¹⁴⁴.

Risultati alle domande numero 9 e 10:



Grafici 26 e 27. Brentonico: Percentuali della risposta alla domande 9 e 10 del questionario.

¹⁴⁴ I grafici di tutte le relazioni sono presenti in appendice insieme anche alle tabelle di distribuzione in frequenza delle risposte ricategorizzate indicanti il dettaglio delle singole combinazioni (tabelle di frequenza incrociate).

6.2.3. Risultati: il patrimonio culturale locale percepito (domande 1- 2 -7)

Tab. 23. Brentonico. Domanda 1 “Se le chiedessero di scattare una foto da usare per una pubblicità che sponsorizza Brembate, dove la scatterebbe?”

Categoria	Descrizione categoria	N	%
1 ¹⁴⁵	Malghe	13	9,2%
2	Centri storici, vie e piazze	21	14,9%
3	Chiesa dei SS. Pietro e Paolo e cripta	2	1,4%
4	Monte Altissimo e Monte Baldo	29	20,6%
5	Palazzo Eccheli Baisi e orto botanico	8	5,7%
6	Luoghi personali e famigliari	14	9,9%
7	Dosso Maggiore	2	1,4%
8	Impianti sciistici della Polsa, S. Giacomo e S. Valentino	16	11,3%
9	Mulini della Sorna	1	0,7%
10 ¹⁴⁶	Luoghi paesaggistici-naturalistici	13	9,2%
11	NA	6	4,3%
<i>totale</i>		141	100,00%

Tab. 24. Brentonico. Domanda 2: : Indichi tre posti specifici in cui porterebbe in visita un parente/amico che viene in visita a Brembate (monumenti, luoghi di interesse culturale, siti archeologici ecc.)

Categoria	Descrizione categoria	N	%
1 ¹⁴⁷	Malghe	39	9,26%
2	Centri storici, vie e piazze	40	9,50%
3	Chiesa dei SS. Pietro e Paolo e cripta	12	2,85%
4	Monte Altissimo e Monte Baldo	58	13,78%
5	Palazzo Eccheli Baisi e orto botanico	55	13,06%
6	Luoghi personali e famigliari	44	10,45%
7	Dosso Maggiore	9	2,14%
8	Impianti sciistici della Polsa, S. Giacomo e S. Valentino	43	10,21%
9	Mulini della Sorna	8	1,90%
10 ¹⁴⁸	Luoghi paesaggistici-naturalistici	80	19,00%
11	NA	33	7,84%
<i>totale</i>		421	100,00%

¹⁴⁵ Nella categoria delle malghe in particolare, sono state nominate le malghe: Campo (6 risp.), Campeï (3 risp.).

¹⁴⁶ Nella categoria sono stati citati i riferimenti ai seguenti luoghi: Corna Piana (4 risposte); Monte Giovo (1), Zenge de Bes (5), Pont del diaol (1), Vignola e corno della paura (3).

¹⁴⁷ Nella categoria delle malghe in particolare, sono state nominate le malghe: Campo (1), Campeï (2), Cestarelli (1), Morticola (1); rifugio Fos-Ce del CAI (1).

¹⁴⁸ Nella categoria sono stati indicati i riferimenti ai seguenti luoghi: Corna Piana (12 risposte); Val del Parol (3), Dos Robion (2), Monte Giovo (1), Zenge de Bes (5), Pont del diaol (25), Vignola e corno della paura (19), Terre verdi (1), Luoghi in natura (generico) 10 risposte.

Tab. 25. Brentonico. Domanda 7: *Conosce un sito o museo archeologico presente nella sua zona?*

<i>Risposta</i>	N	%
No	69	53,49%
Sì	60	46,51%
<i>Totale</i>	129	100%
NA	0	0%

Tab. 26. Brentonico. Domanda 7.1: *Quale sito o museo archeologico presente nella sua zona conosce:*

<i>Risposta</i>	N	%
<i>Palazzo Baisi</i>	9	6,98%
<i>Museo dei Fossili</i>	8	6,20%
<i>Impronte dei dinosauri</i>	4	3,10%
<i>Castello di Avio</i>	4	3,10%
<i>Museo della Guerra di Rovereto</i>	4	3,10%
<i>MUSE</i>	4	3,10%
<i>Trincee</i>	3	2,33%
<i>Chiesa SS. Pietro e Paolo</i>	3	2,33%
<i>Scavi Isola S. Andrea Loppio</i>	2	1,55%
<i>Castel Maggiore</i>	1	0,78%
<i>Centro Storico di Milano</i>	1	0,78%
<i>Chiesetta di S. Matteo</i>	1	0,78%
<i>Grotta del Colombo</i>	1	0,78%
<i>MAG</i>	1	0,78%
<i>Monte Giovo</i>	1	0,78%
<i>Palafitte di Ledro</i>	1	0,78%
<i>Palazzo Lodron Trento</i>	1	0,78%
<i>Rocca di Riva</i>	1	0,78%
NA	79	61,24%
<i>Totale</i>	129	100,00%

6.2.4. Risultati: la conoscenza dell'archeologia (domanda 6)

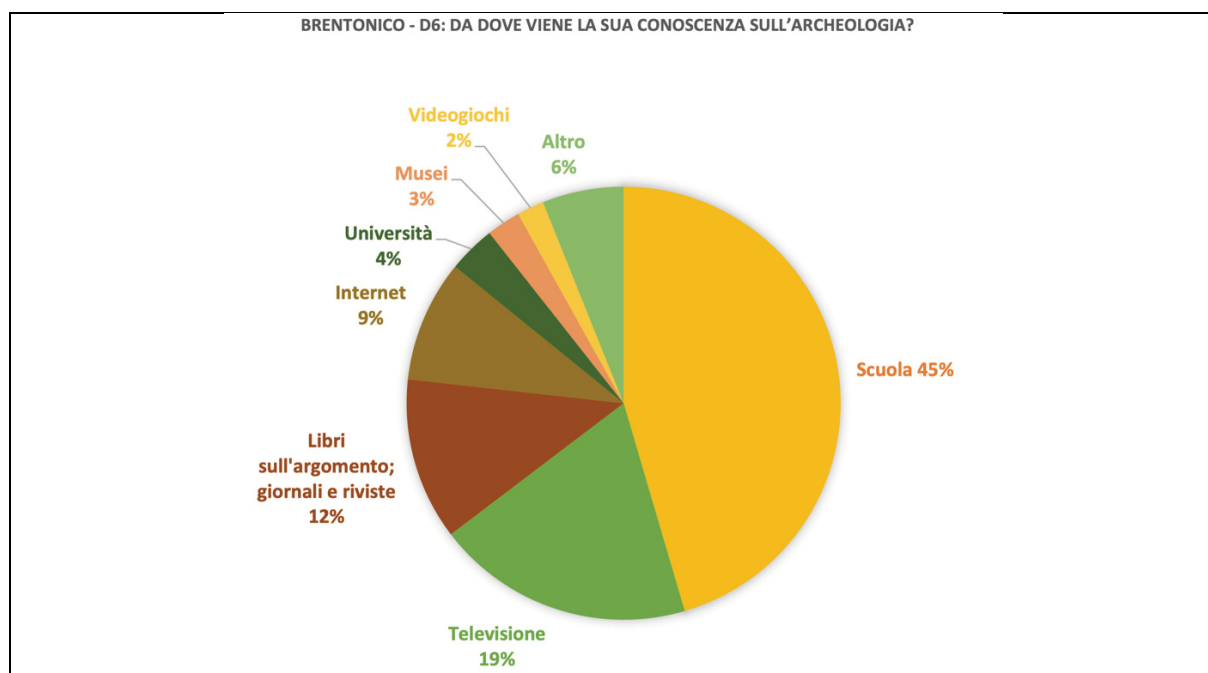


Grafico 28. Brentonico: percentuali della risposta alla domanda n. 5 del questionario: "da dove viene la sua conoscenza sull'archeologia?".

Capitolo 7.

Il *valore culturale* attribuito al patrimonio culturale locale: una proposta metodologica per la sua rilevazione

Come interagiscono le considerazioni economiche e culturali quando residenti, proprietari o gruppi sociali prendono decisioni e compromessi specifici sulle attività di conservazione del patrimonio? Le carenze dei metodi di valutazione sono ben documentate e vi è spazio per ulteriori innovazioni combinandole con il lavoro di altre discipline, ad esempio coordinando studi di modellizzazione delle scelte con studi etnografici di valori culturali e sociali per informare la pianificazione / gestione di determinati siti (Mason 2008, p. 313). Lavorare con un gruppo di comunità per identificare ciò che è importante per loro e quindi tradurre quei valori in azioni senza perdere di vista il problema centrale della gestione è molto difficile. La pianificazione basata sui valori ha ancora molti passi da fare, per questo la ricerca in questo settore è fondamentale per ciò che riguarda il patrimonio.

Alla luce delle considerazioni esposte in particolare al capitolo 3 e anche nell'ottica del dibattito relativo all'efficacia o meno dell'approccio basato sui valori nella tutela e nel management dei beni culturali, la mia ricerca propone di testare un metodo per rilevare il valore che una comunità attribuisce ad un elemento del proprio patrimonio. I dati elaborati e qui proposti, sono stati raccolti con una serie di questionari (in totale 207 questionari per Brembate e di 129 per Brentonico) eseguiti nei due Comuni tra i mesi tra maggio e novembre 2019.

Per ognuna delle due aree campione è stato scelto un bene culturale campione su cui focalizzare l'analisi dei valori.

Il bene culturale indagato per il Comune di Brembate è stato la chiesa di San Vittore, bene ritenuto 'importante' dai membri della comunità così come è emerso da una prima analisi della comunità fatta tramite interviste (cfr. cap. 4). A questo santuario, infatti, i membri della comunità vi attribuiscono una serie di 'valori'. Il santuario necessita di importanti lavori di restauro in seguito al deterioramento della struttura dovuto all'umidità a cui è esposto essendo a diretto contatto con il fiume Brembo. L'indagine proposta in questa ricerca apporta un contributo nel far emergere alcuni valori, espressione della comunità, che potranno essere presi in considerazione dalle autorità competenti per avanzare ipotesi di restauro con conseguente stanziamento dei fondi necessari.

Per il comune di Brentonico è stato preso in considerazione un bene culturale della medesima tipologia rispetto a quello scelto per il comune di Brembate: la chiesa dei SS. Pietro e Paolo. Questo bene culturale, importante per il territorio dell'Altopiano, è collocato nel centro del comune di Brentonico, il cui territorio è suddiviso in sette frazioni (cfr. cap. 4).

L'elaborazione dei dati raccolti alla domanda 4 tramite l'uso di un questionario (*Se conosce la chiesa di San Vittore, in una scala da -2 a 2 in cui 2 corrisponde a "d'accordo" e -2 a "contrario", indichi come si dichiarerebbe in merito a queste affermazioni:*) mi consente di ipotizzare un metodo per registrare dati relativi all'identificazione dei valori che una parte della comunità (il campione) attribuisce ad un elemento del patrimonio locale.

In letteratura è ben attestato come non vi sia un metodo scientifico, replicabile e preciso per la raccolta dei valori culturali di una comunità e questo è uno dei motivi per cui il *value-based approach* alla tutela del patrimonio è stato criticato (Rudolff 2006; Walter 2013; Poullos 2010; Fredheim, Khalaf 2016, si cfr. paragrafo 3.6). Questo è dovuto al fatto che teoricamente i valori percepiti da una singola persona o più in generale da gruppi interessati (stakeholders) sono infiniti e soggettivi, senza contare che i valori sono concetti astratti. La mia proposta propone quindi di registrare il concetto di *valore culturale* "concretizzando" (ovvero, 'operativizzando', cfr. cap. 5 sul metodo) il generico concetto di *valore*¹⁴⁹.

¹⁴⁹ Si rimanda al paragrafo 3.2.1. per la definizione di *valore culturale*.

Il processo si basa sull'operativizzazione del concetto di "valore" attribuito ad un bene. Il processo di operativizzazione è quel procedimento mediante il quale è possibile rendere misurabili dei concetti astratti come (quello di "valore") attribuito al patrimonio culturale ed archeologico, attraverso l'individuazione di comportamenti indicatori dei concetti stessi¹⁵⁰.

Le reazioni/comportamenti, se messi in pratica, consentono di identificare il tipo di valore percepito verso il bene culturale in oggetto. Per ognuna delle affermazioni l'intervistato deve esprimere la misura di accordo.

Il risultato dovrebbe essere la quantificazione (cioè la stima con un valore numerico di una sensazione o sentimento soggettivo) del valore attribuito dai rispondenti al monumento in esame attraverso la risposta alla serie di affermazioni che indicano esempi di comportamenti in relazione all'edificio considerato.

La domanda 4 si compone di 11 quesiti a ciascuno dei quali poteva essere data una singola risposta sul grado di accordo-disaccordo dell'affermazione indicata.

Le 11 affermazioni sono state associate a 6 valori culturali (A: economico, B: ereditario, C: identitario, D: storico, E: affettivo-personale, F: architettonico estetico) che l'intervistato attribuisce alla chiesa di San Vittore/SS. Pietro e Paolo.

Ai rispondenti è stato chiesto di posizionarsi in relazione a ciascuna affermazione, indicando il proprio grado di accordo con essa su una scala a 5 elementi (-2 per *Contrario*, -1 per *Abbastanza contrario*, 0 per *Né d'accordo né contrario*, 1 per *Abbastanza d'accordo*, 2 per *D'accordo*).

Le affermazioni su cui è stata richiesta l'opinione delle persone compilanti sono:

- 1. Il Comune stanziava 500.000 € per ristrutturare la chiesa*
- 2. La chiesa ha avuto un ruolo importante nella storia di Brembate/Brentonico*
- 3. È importante fare lavori di ristrutturazione per mantenere la chiesa in buono stato per le generazioni future*
- 4. Ho molti ricordi personali legati a questa chiesa*
- 5. La chiesa va conservata perché è antica*
- 6. La chiesa va conservata per il suo valore architettonico ed estetico*

¹⁵⁰ Una procedura simile per la misurazione dei comportamenti è utilizzata nel campo della rilevazione del valore economico attribuito ad un bene, si veda ad esempio il metodo della valutazione contingente descritto al paragrafo 3.2.2).

7. *Se un comune vicino offrissi dei soldi per comprare la chiesa di S. Vittore/dei ss. Pietro e Paolo, sarei favorevole a venderla*
8. *Questa chiesa fa parte dell'identità di un Brembatese/Brentegano*
9. *Ho il diritto di essere consultato nelle decisioni che riguardano la chiesa (restauri, cambiamenti architettonici ecc..)*
10. *In caso di bisogno, contribuirei con del denaro per la ristrutturazione della chiesa*
11. *Mi arrabbierei molto se qualcuno danneggiasse la chiesa*

Come discusso nel capitolo 3, i valori sono dei concetti astratti e spesso non sono univoci, ma un valore si può sovrapporre ad un altro. Ad esempio, nel calcolo del *valore storico* del bene culturale sono state considerate le reazioni alle affermazioni 2, 5 e 11, con pesi uguali per la 2 e la 5, e un peso dimezzato per la 11. L'affermazione 11 infatti, ha un'influenza minore sul valore storico in particolare e si è deciso di attenuare i valori estremi dando un peso inferiore. L'affermazione numero 7 è stata attribuita per il *disaccordo* in differenza al valore ereditario, mentre per l'*accordo* al valore economico.

Nello specifico, sono stati attribuiti i seguenti pesi ad ogni affermazione.

Affermazione numero 1: è stato dato, in eguale peso, sia valore economico, data l'ingente somma che dovrebbe stanziare il comune, sia ereditario, per la finalità della ristrutturazione.

Affermazione n. 2: attribuito valore sia storico che identitario, con uguale peso.

Affermazione n. 3: valore ereditario.

Affermazione n. 4: valore affettivo-personale.

Affermazione n. 5: valore storico.

Affermazione n. 6: valore architettonico-estetico.

Affermazione n. 7: assume valore economico in caso di risposte affermative (2 e 1), assume invece un valore identitario in caso di risposta negativa (0, -1, -2) poiché l'essere favorevoli a vendere la chiesa dimostra che il guadagno in termini economici è superiore al potenziale valore identitario che il bene potrebbe assumere.

Affermazioni nn. 8 e 9: è stato attribuito un valore unicamente identitario.

Affermazione n. 10: valore sia affettivo-personale che identitario ed ereditario in uguale misura.

Affermazione n. 11: è stato dato un peso di 0,5 ai valori storico, identitario, affettivo-personale, architettonico-estetico poiché la reazione può essere basata su ciascuno di questi valori o una combinazione di essi.

La matrice dei pesi per la definizione dei sei valori culturali è riportata in tab. 27:

		<i>Risposte questionario alle 11 affermazioni relative alla domanda n. 4</i>										
<i>Valori culturali</i>	1	2	3	4	5	6	7a (- 2;- 1,0)	7b (1,2)	8	9	10	11
<i>4A Economico</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>4B. Ereditario</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>4C Identitario</i>	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0,5
<i>4D Storico</i>	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0,5
<i>4E Affettivo- personale</i>	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,5
<i>4F Architettonico- estetico</i>	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0,5

Tabella 27. La matrice dei pesi usata per l'analisi dei dati. Si noti che la risposta 7 è stata attribuita al valore "Identitario" per le prime tre modalità di risposta, mentre al valore "Economico" per le ultime due; alla risposta 11 è stato dato un peso dimezzato rispetto alle altre componenti.

I sei nuovi valori culturali sono stati quindi ottenuti come media ponderata delle risposte originali date ai quesiti legati a ciascun valore culturale.

7.1. Brentonico: la domanda numero 12 e i valori attribuiti al patrimonio culturale locale

Il lavoro conoscitivo iniziale della comunità è stato associato ad un'indagine del tessuto sociale utilizzando la metodologia dell'intervista ad alcuni informatori chiave. In particolare per identificare i beni del patrimonio da sottoporre ad analisi è stata fatta un'intervista all'assessore alla cultura del Comune di Brentonico (cfr. cap. 4). Inizialmente le persone sono state sia segnalate dall'assessore alla cultura del comune di Brentonico, sia scelte tra presidenti di associazioni culturali e naturalistiche, titolari di attività commerciali e turistiche, politici del territorio, ecc., i quali a loro volta, tramite una sorta di raccomandazione a cascata, suggerivano altri membri della comunità interessanti da intervistare. La scelta di condurre le interviste senza una traccia, ovvero lasciando il soggetto libero di parlare in generale relativamente alla comunità di Brentonico, ha permesso di identificare i luoghi del patrimonio culturale locale che stavano particolarmente a cuore agli intervistati. Gli elementi ricorrenti relativi al patrimonio

culturale locale ed emersi spontaneamente dalle interviste, sono stati utilizzati per costruire la domanda 12 del questionario. Questa domanda prevede un elenco di luoghi legati al patrimonio culturale locale nella quale viene richiesto ai soggetti rispondenti di associare al massimo due tra i valori elencati: “valore economico”, “valore estetico”, “valore storico”, “valore sociale - come patrimonio della comunità”, “valore ereditario – va conservato per le generazioni future”, “valore affettivo-personale”.

I luoghi inseriti nella domanda sono i seguenti:

1. *La chiesa dei ss. Pietro e Paolo*
2. *Le malghe*
3. *Castello di Dosso Maggiore*
4. *I terrazzamenti con i muretti a secco*
5. *I mulini della Sorna*
6. *L'Orto dei Semplici di Palazzo Eccheli-Baisi*
7. *Le cave di Castione*
8. *Le càneve (cantine) sotterranee*
9. *Il centro storico di Castione*
10. *Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita*
11. *Il sentiero dei castagneti*

Il risultato derivante dalla domanda 12 (cfr. par. 7.2.3) posta per la sola comunità di Brentonico consente di capire che tipo di valore viene associato al patrimonio, in particolare di verificare quali possono essere i luoghi e i beni del patrimonio culturale a cui vengono associati valori sociali, storici ed ereditari, indicatori di un comune sentire di volontà di conservazione e valorizzazione, risultato che potrà essere utile ad esempio all'amministrazione per attuare delle politiche di valorizzazione più mirate.

7.2. Risultati

Vengono di seguito esposti i risultati derivanti dall'indagine quantitativa svolta presso le due comunità campione (Brembate e Brentonico). L'obiettivo che si intende raggiungere è quello di testare un metodo efficace per la rilevazione del *valore culturale* attribuito dalle comunità verso due particolari elementi del patrimonio. Per l'area di Brentonico vengono

esposti ulteriori risultati relativi all'individuazione dei diversi tipi di valore attribuiti a vari elementi del patrimonio presenti nel territorio comunale (par. 7.3.1).

La stessa ipotesi di partenza sulla possibile dipendenza dell'interesse percepito verso l'archeologia da una serie di attributi, è stata testata per l'analisi del dato relativo al *valore culturale* verificando anche in questo caso la dipendenza con i caratteri dei rispondenti (genere, fascia di età, generazione, istruzione, professione, anzianità di residenza).

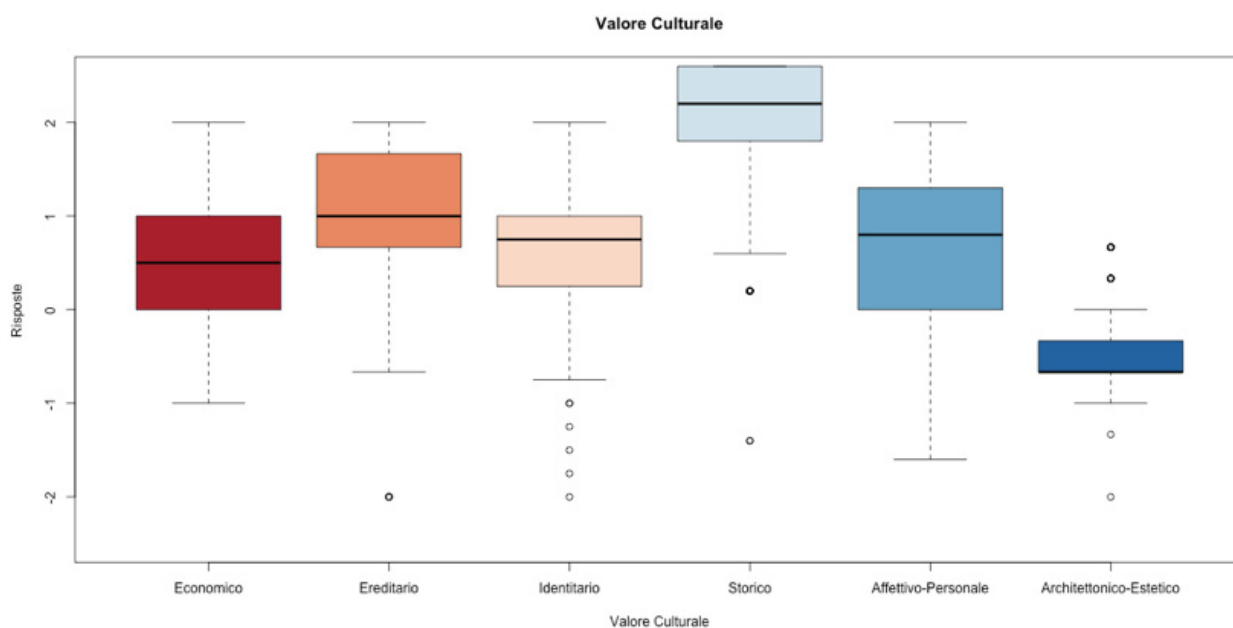
Dalle analisi dei dati raccolti sul campione di rispondenti è possibile affermare che anche in questo caso l'età e in particolare la quantità di tempo da cui una persona vive in una determinata comunità (l'anzianità di residenza) influisce sulla percezione del *valore culturale* attribuito ai beni culturali analizzati.

7.2.1. Risultati: Brembate e il Santuario di San Vittore (domanda 4)



Figura 32. Il Santuario di San Vittore a Brembate.

Il grafico (box-plot 3) mostra la distribuzione della risposta per ciascun valore del fattore analizzato per il campione di Brembate.



Box-plot 3. Il grafico mostra la distribuzione del totale delle risposte in relazione alla percezione dei valori culturali rispetto alla chiesa di San Vittore di Brembate. Si vede ad esempio come le risposte relative al valore storico siano concentrate sul grado 2 di accordo, mentre per il valore affettivo personale presenta una maggiore distribuzione delle risposte (cfr. anche i dati in tabella 28).

I relativi percentili, media e deviazione standard sono riportati nella tabella 28:

Brembate indicatore	economico	ereditario	identitario	storico	Affettivo- personale	Architettonico- estetico
minimo	-1	-2	-1.4545	-1.400	-1.600	-2.000
1°quartile	0	0.6667	0.2727	1.800	0.000	1.333
mediana	0.5	1	0.6364	2.2200	0.800	2.000
media	0.5242	0.9597	0.5801	1.949	0.7024	1.502
3°quartile	1	1.6667	0.9091	2.600	1.300	2.000
massimo	2	2	1.6364	2.600	2.000	2.000
varianza	0.3538	0.6839	0.2720	0.6170	0.7840	0.5447
deviazione standard	0.5948	0.8270	0.5215	0.7855	0.8855	0.7380

Tabella 28. Distribuzione del totale delle risposte in relazione alla percezione dei valori culturali rispetto alla chiesa di San Vittore di Brembate.

È stata fatta inoltre una analisi più specifica per individuare la dipendenza tra ciascun carattere (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e

professione) e l'influenza che essi possono avere nella percezione dei singoli valori culturali.

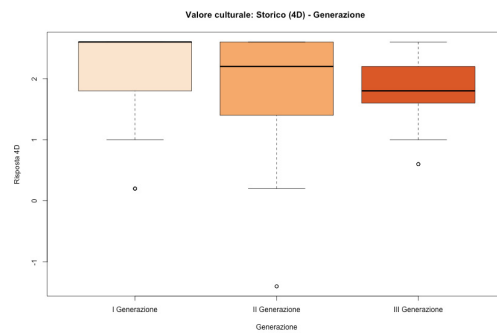
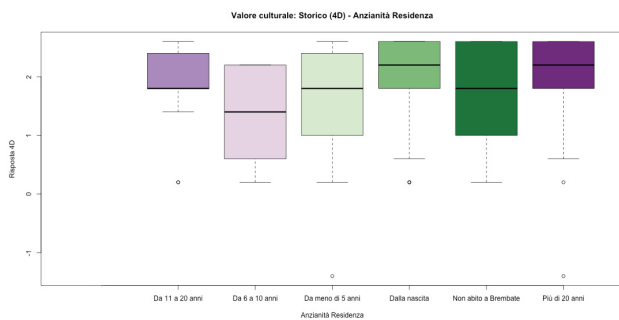
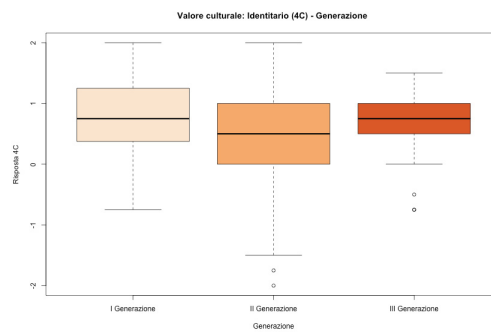
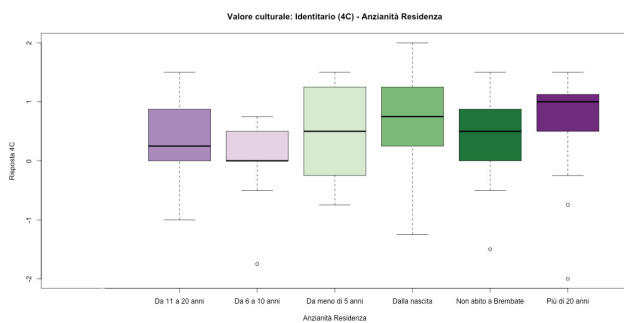
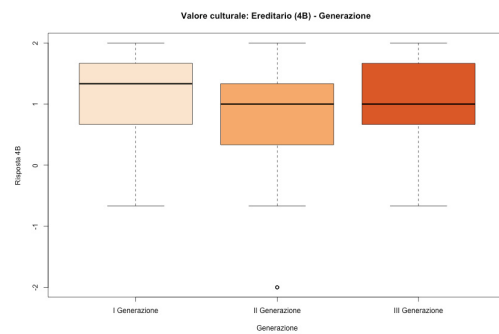
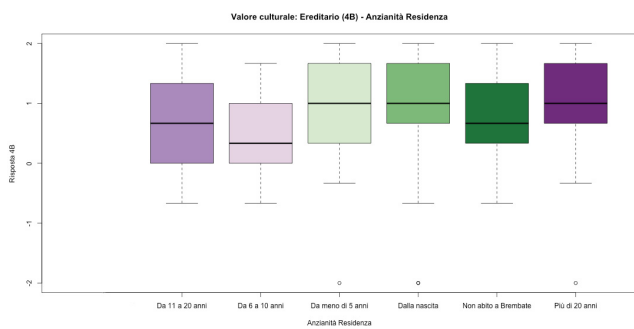
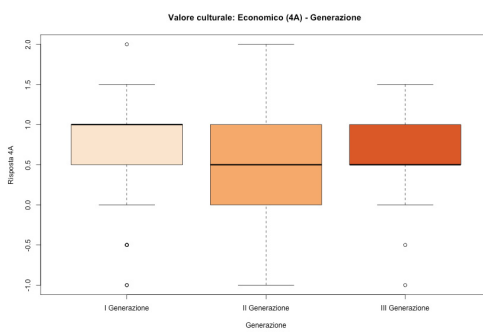
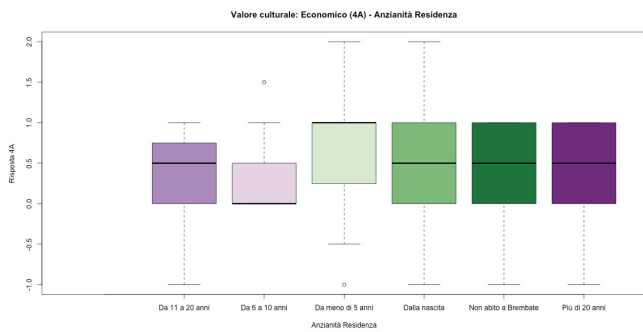
I box plot sottostanti mostrano la distribuzione delle risposte per ciascun *valore culturale* rapportato ai diversi caratteri considerati. In questo paragrafo si riportano in particolare le figure relative alle dipendenze tra i singole *valori* (A=economico; B=ereditario; C=identitario; D=storico; E=affettivo-personale; F=architettonico-estetico) e i caratteri *generazione* e *anzianità di residenza* (tutte le altre associazioni sono riportate in appendice).

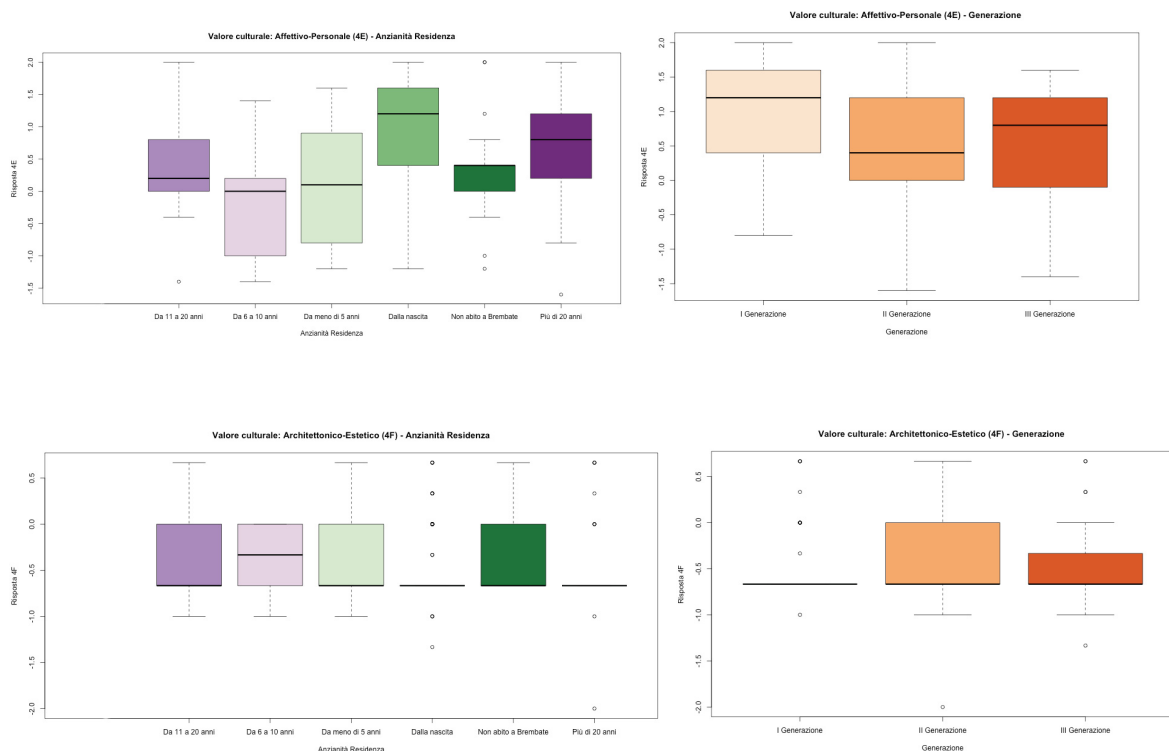
Per l'aggregazione delle risposte e la creazione dei sei valori culturali di è stata creata la matrice dei pesi in tab. 29:

Brembate	<i>Risposte questionario alle 11 affermazioni relative alla domanda n. 4</i>											
<i>Valori culturali</i>	1	2	3	4	5	6	7a (- 2;- 1,0)	7b (1,2)	8	9	10	11
<i>4A Economico</i>	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>4B. Ereditario</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
<i>4C Identitario</i>	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0,5
<i>4D Storico</i>	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0,5
<i>4E Affettivo- personale</i>	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,5
<i>4F Architettonico- estetico</i>	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0,5

Tabella 29. Brembate. Si noti che la risposta 7 è stata attribuita al valore "Identitario" per le prime tre modalità di risposta, mentre al valore "Economico" per le ultime due; alla risposta 11 è stato dato un peso dimezzato rispetto alle altre componenti. I sei nuovi valori culturali sono stati quindi ottenuti come media ponderata delle risposte originali date ai quesiti legati a ciascun valore culturale.

I grafici box-plot seguenti mostrano la distribuzione della risposta per ciascun *valore culturale* del fattore considerato.





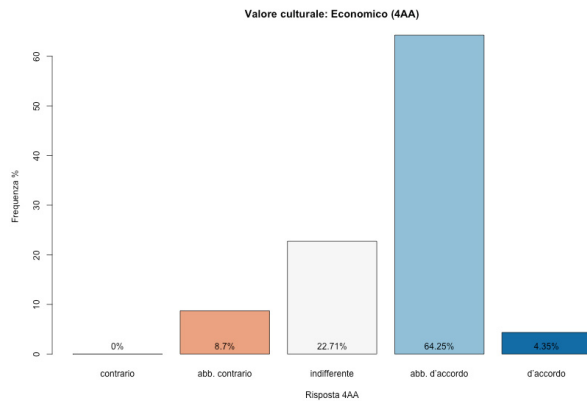
Per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica si è proceduto alla verifica d'ipotesi ed è stato eseguito il test chi-quadro di Pearson¹⁵¹.

Brembate Carattere	<i>Economico</i>	<i>Ereditario</i>	<i>Identitario</i>	<i>Storico</i>	<i>Affettivo- personale</i>	<i>Architettonico- estetico</i>
<i>genere</i>	0.7706	0.957	0.3133	0.4663	0.6422	0.6797
<i>fascia di età</i>	0.4528	0.1054	0.3708	0.3353	0.04048	0.0004998
<i>generazione</i>	0.1924	0.0439	0.3173	0.03848	0.0004998	0.0004998
<i>istruzione</i>	0.6112	0.5167	0.8116	0.7281	0.6452	0.4723
<i>professione</i>	0.2594	0.002999	0.1049	0.1634	0.1629	0.1649
<i>anzianità di residenza</i>	0.4258	0.07446	0.1254	0.01099	0.0448	0.0567

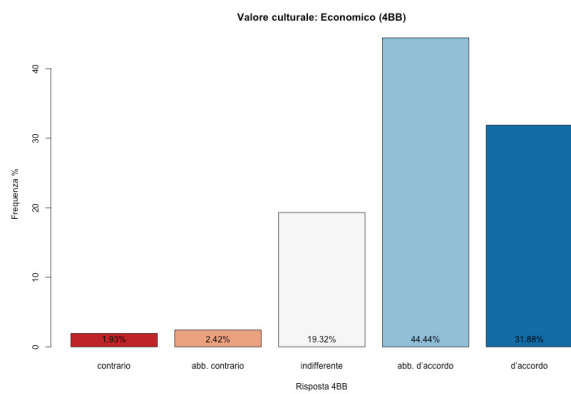
Tabella 30. Brembate. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%).

¹⁵¹ Avendo un numero di questionari limitato e quindi non in grado di dare una buona copertura su tutte le combinazioni, è stato scelto di utilizzare la versione del test con simulazione di Monte Carlo con 2000 replicazioni. La significatività del test è al 95%.

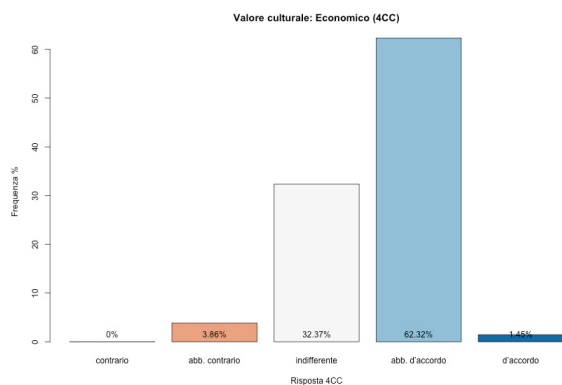
Si è poi proceduto a ricategorizzare il valore della risposta aggregata 4 secondo la scala di partenza, ottenendo così una nuova variabile categoriale (grafici 29-34; 4AA-BB-CC-DD) con i livelli originali.



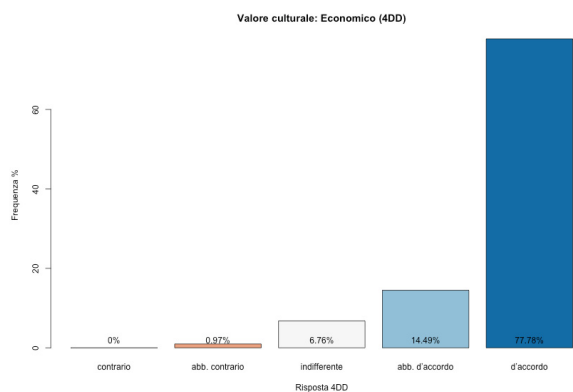
```
[1] "----- 4AA -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      0  0.00
abb. contrario  18  8.70
indifferente   47 22.71
abb. d'accordo 133 64.25
d'accordo       9  4.35
Totale         207 100.01
NA              0  0.00
```



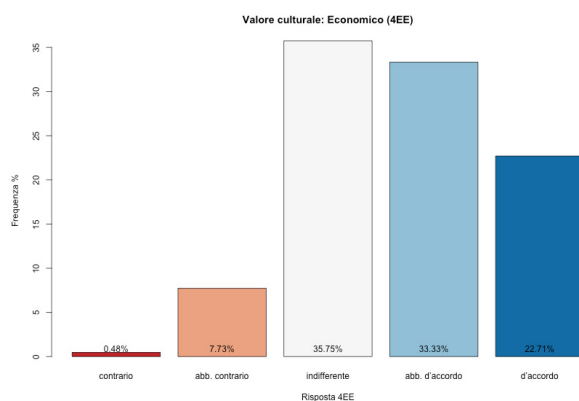
```
[1] "----- 4BB -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      4  1.93
abb. contrario  5  2.42
indifferente   40 19.32
abb. d'accordo  92 44.44
d'accordo      66 31.88
Totale         207 99.99
NA              0  0.00
```



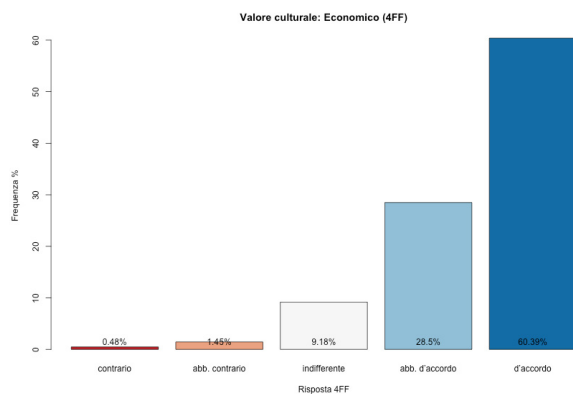
```
[1] "----- 4CC -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      0  0.00
abb. contrario  8  3.86
indifferente   67 32.37
abb. d'accordo 129 62.32
d'accordo       3  1.45
Totale         207 100.00
NA              0  0.00
```



```
[1] "----- 4DD -----"
[1] "--- Catoriale ---"
      N      %
contrario      0  0.00
abb. contrario  2  0.97
indifferente   14  6.76
abb. d'accordo 30 14.49
d'accordo     161 77.78
Totale        207 100.00
NA              0  0.00
```



```
[1] "----- 4EE -----"
[1] "--- Catoriale ---"
      N      %
contrario      1  0.48
abb. contrario 16  7.73
indifferente   74 35.75
abb. d'accordo 69 33.33
d'accordo      47 22.71
Totale        207 100.00
NA              0  0.00
```



```
[1] "----- 4FF -----"
[1] "--- Catoriale ---"
      N      %
contrario      1  0.48
abb. contrario  3  1.45
indifferente   19  9.18
abb. d'accordo 59 28.50
d'accordo     125 60.39
Totale        207 100.00
NA              0  0.00
```

Grafici 29-34 e relative tabelle. Brembate. Valore della risposta aggregata 4 secondo la scala di partenza.

Nei grafici (grafici 29-34) e nelle relative tabelle, è possibile vedere la distribuzione delle risposte aggregate per i singoli valori (A=economico; B=ereditario; C=identitario; D=storico; E=affettivo-personale; F=architettonico-estetico) ricategorizzate sulla scala originale.

Per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica si è proceduto alla verifica d'ipotesi. Si è quindi provveduto ad eseguire il test di indipendenza sulle risposte aggregate e ricategorizzate (tab. 31).

Brembate carattere	economico	Ereditario	Identitario	Storico	Affettivo- personale	Architettonico- estetico
genere	0.6752	0.07116	0.01699	0.8796	0.2229	0.3818
fascia di età	0.3468	0.1799	0.3623	0.3353	0.03698	0.8841
generazione	0.3118	0.07196	0.1354	0.05497	0.0004998	0.5222
istruzione	0.6792	0.5522	0.2414	0.5502	0.3638	0.4058
professione	0.1774	0.003998	0.008496	0.3988	0.3663	0.7252
anzianità di residenza	0.1359	0.03548	0.01649	0.004498	0.0004998	0.01299

Tabella 31. Brembate. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%) sulle variabili ricategorizzate.

Dai risultati riportati in tabella è possibile vedere come alcuni valori culturali (ereditario, identitario, storico, affettivo-personale ed estetico) siano influenzati in modo particolare dall'anzianità di residenza e come l'età del rispondente influisca sulla percezione del valore affettivo-personale.

Di seguito vengono riportati i grafici che evidenziano le relazioni significative per le variabili analizzate¹⁵².

I grafici sottostanti 35 e 36 (4cc-anzianità di residenza e 4ee-anzianità di residenza) mostrano come il tempo di residenza influisca sulla percezione di alcuni valori, infatti, le persone che abitano nel comune da meno di 5 anni o che non sono residenti, rimangono indifferenti alla percezione del valore identitario ed affettivo-personale relativamente alla chiesa di San Vittore.

¹⁵² I grafici di tutte le relazioni sono presenti in appendice insieme anche alle tabelle di distribuzione in frequenza delle risposte ricategorizzate indicanti il dettaglio delle singole combinazioni (tabelle di frequenza incrociate).

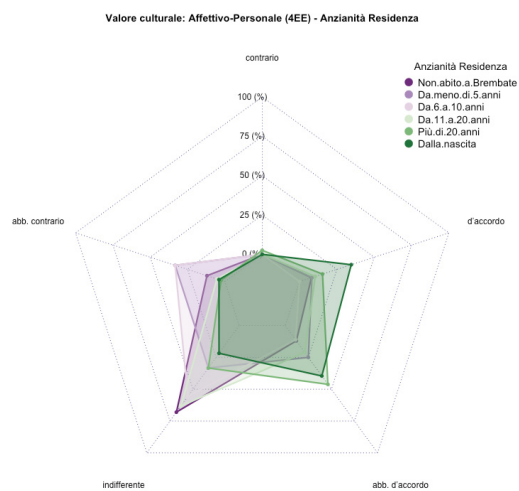
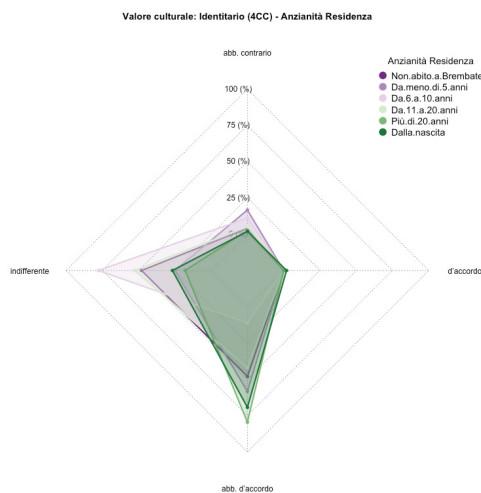


Grafico 35 (a sinistra). 4cc-anzianità di residenza.

Grafico 36 (a destra). 4ee-anzianità di residenza.

Appare significativo anche il grafico 37 (4ee-fascia di età): le persone dall'età più matura (in particolare dai 58 anni in su) attribuiscono un valore affettivo-personale alla chiesa di san Vittore in misura maggiore rispetto alle altre fasce di età.

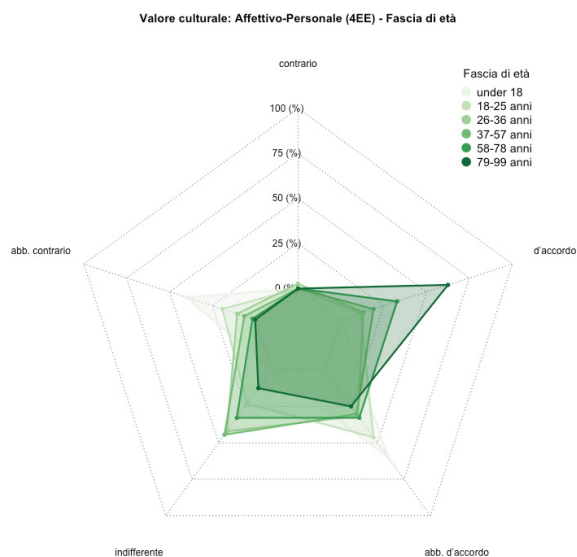


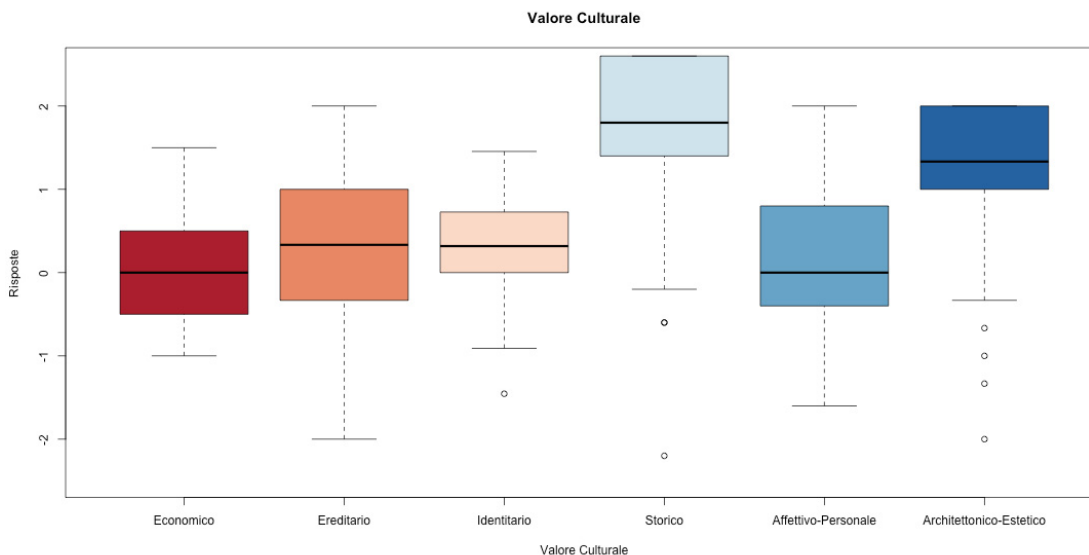
Grafico 37. 4ee-fascia di età.

7.2.2. Risultati: Brentonico e la chiesa dei SS. Pietro e Paolo (domanda 4)



Figura 33. La chiesa dei SS. Pietro e Paolo a Brentonico.

Il grafico sottostante mostra la distribuzione della risposta per ciascun valore del fattore analizzato per il campione di Brentonico.



Box-plot 4. Brentonico. Il grafico mostra la distribuzione del totale delle risposte in relazione alla percezione dei valori culturali rispetto alla chiesa dei SS. Pietro e Paolo. Si vede ad esempio come le risposte relative al valore storico siano concentrate sul grado 2 di accordo, mentre per il valore affettivo personale presenta una maggiore distribuzione delle risposte (cfr. anche i dati in tabella 32).

I relativi percentili, media e deviazione standard sono riportati nella seguente tabella (tab. 32):

Brentonico Indicatore	Valore economico	ereditario	identitario	storico	Affettivo- personale	Architettonico- estetico
minimo	-1	-2	-1.4545	-2.20	-1.600	-2.000
1°quartile	-0.50	-0.3333	0	1.4	-0.4	1
mediana	0	0.3333	0.3182	1.8	0	1.333
media	0.09	0.3413	0.3023	1.73	0.1762	1.320
3°quartile	0.5	1	0.7273	2.600	0.8	2.000
massimo	1.5	2	1.4545	2.600	2	2.000
varianza	0.4480	0.8577	0.3060	0.7886	0.7965	0.6496
deviazione standard	0.6693	0.9261	0.5532	0.8880	0.8924	0.8059

Tabella 32. Distribuzione del totale delle risposte in relazione alla percezione dei valori culturali rispetto alla chiesa dei SS. Pietro e Paolo di Brentonico.

È stata fatta inoltre una analisi più specifica per individuare la dipendenza tra ciascun carattere (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) e l'influenza che essi possono avere nella percezione dei singoli valori culturali.

I box plot a seguire mostrano la distribuzione delle risposte per ciascun *valore culturale* rapportato ai diversi caratteri considerati. In questo paragrafo si riportano in particolare le figure relative alle dipendenze tra i singole *valori* (A=economico; B=ereditario; C=identitario; D=storico; E=affettivo-personale; F=architettonico-estetico) e i caratteri *generazione* e *anzianità di residenza* (tutte le altre associazioni sono riportate in appendice).

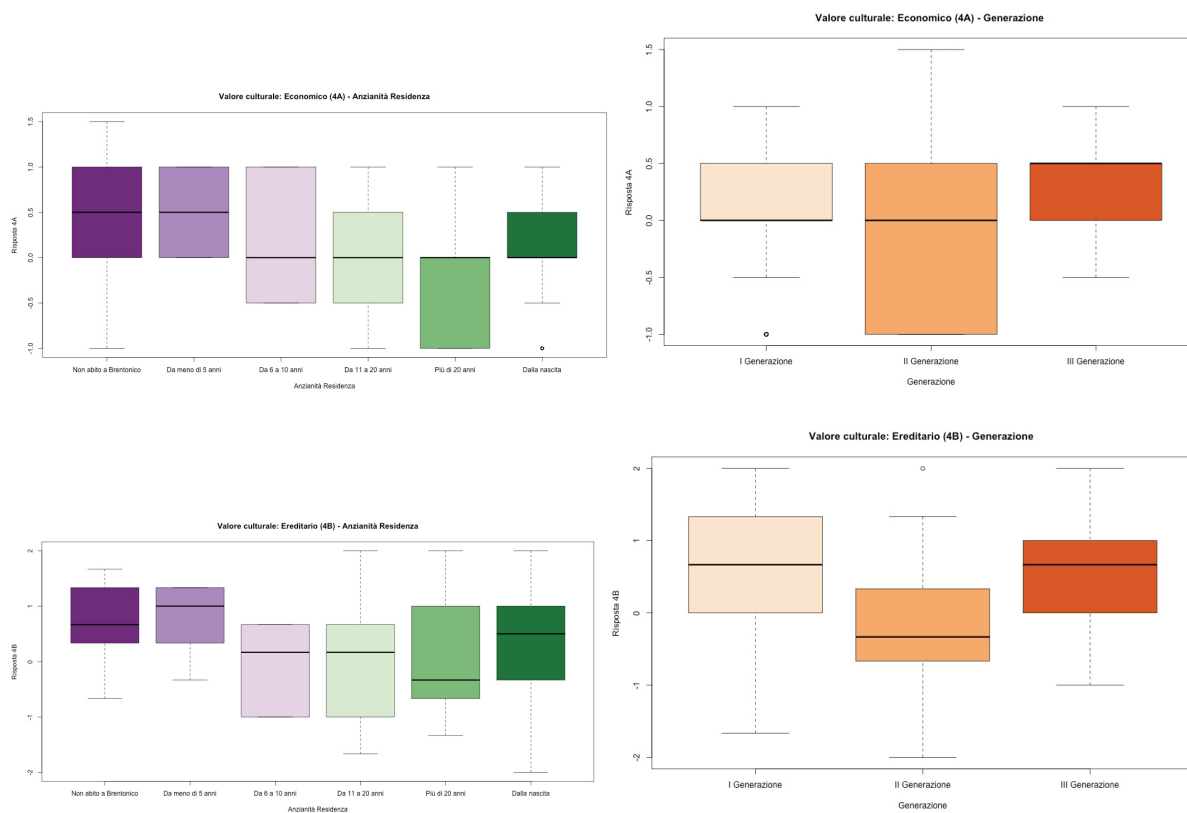
Per l'aggregazione delle risposte e la creazione dei sei valori culturali di è stata creata la seguente matrice dei pesi (tab 33):

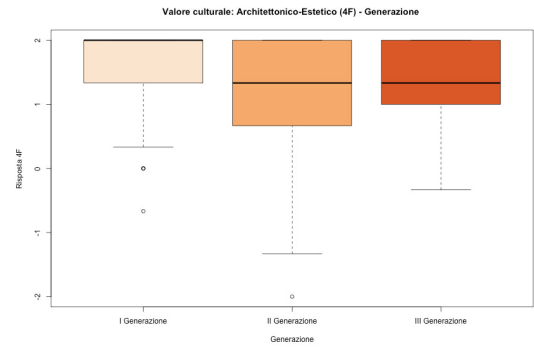
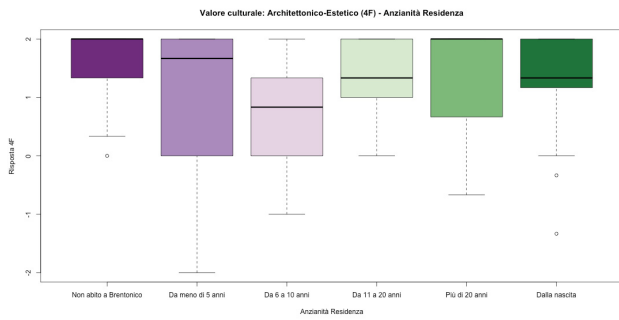
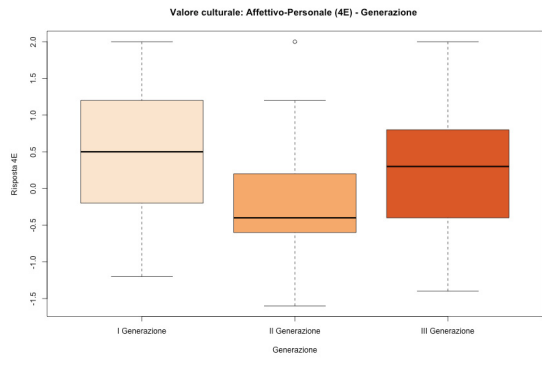
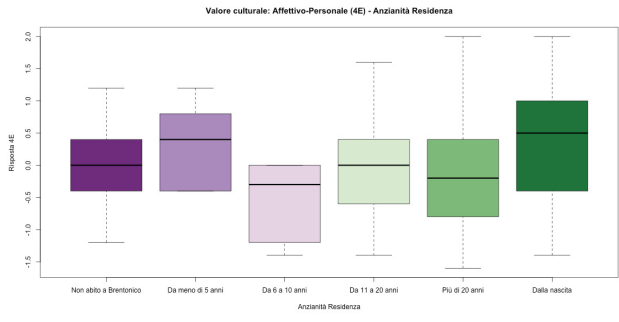
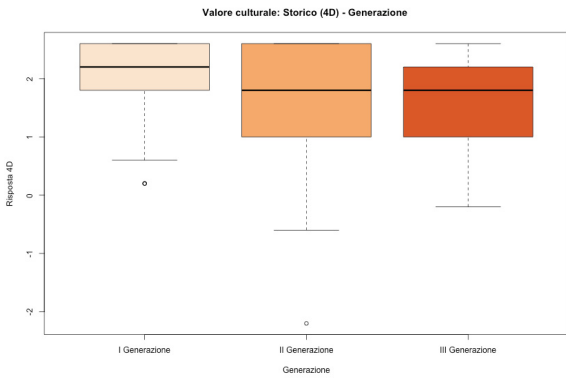
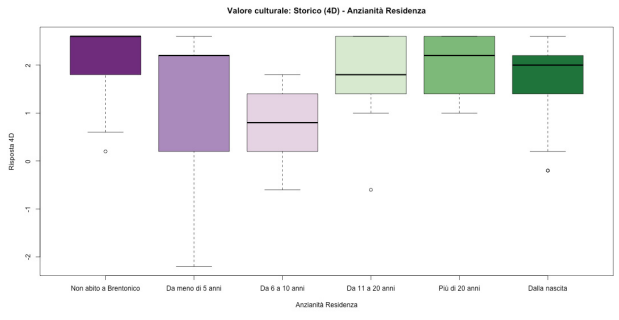
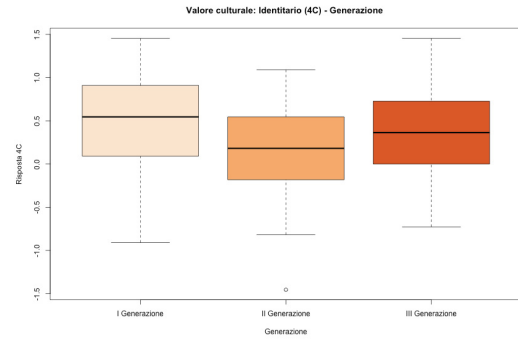
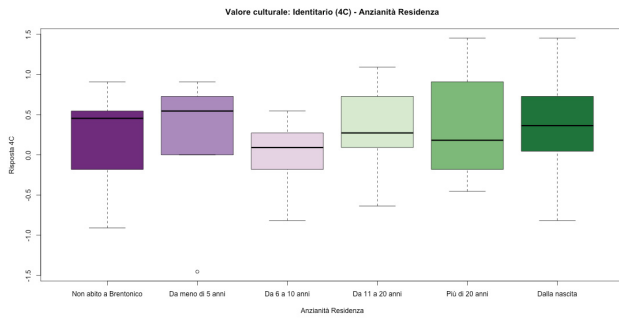
BRENTONICO Risposte questionario alle 11 affermazioni relative alla domanda n. 4												
Valori culturali	1	2	3	4	5	6	7a (- 2;- 1,0)	7b (1,2)	8	9	10	11

4A Economico	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4B. Ereditario	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0
4C Identitario	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0,5
4D Storico	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0,5
4E Affettivo- personale	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0,5
4F Architettonico- estetico	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0,5

Tabella 33. Brentonico. Si noti che la risposta 7 è stata attribuita al valore "Identitario" per le prime tre modalità di risposta, mentre al valore "Economico" per le ultime due; alla risposta 11 è stato dato un peso dimezzato rispetto alle altre componenti
I sei nuovi valori culturali sono stati quindi ottenuti come media ponderata delle risposte originali date ai quesiti legati a ciascun valore culturale.

I grafici box-plot seguenti mostrano la distribuzione della risposta per ciascun valore culturale del fattore considerato.



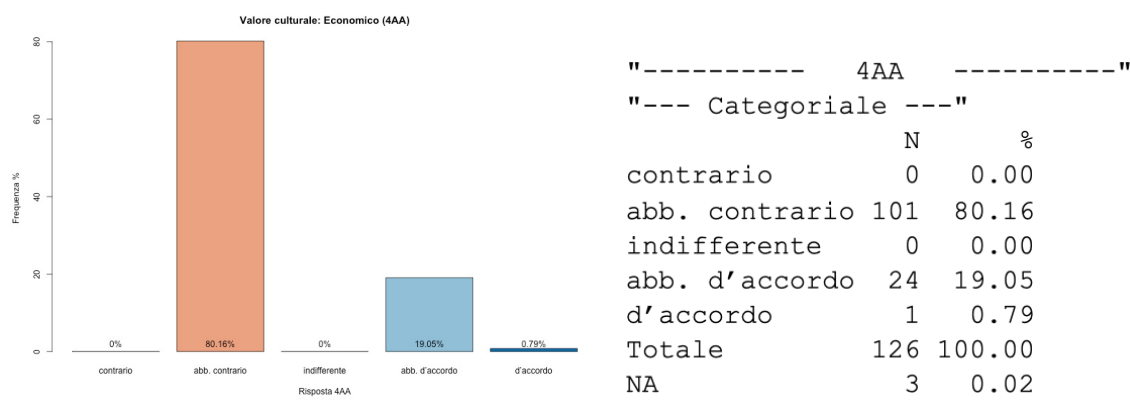


Per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica si è proceduto alla verifica d'ipotesi ed è stato eseguito il test chi-quadro di Pearson¹⁵³.

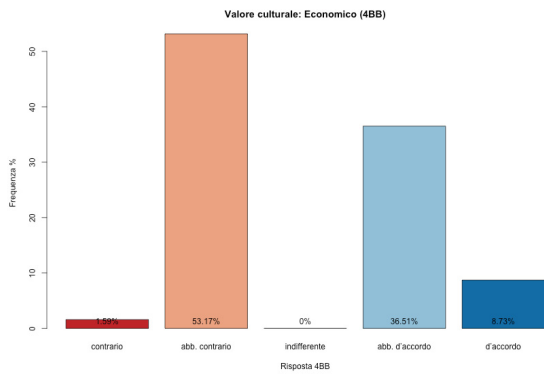
Brentonico Carattere	- Economico	Ereditario	Identitario	Storico	Affettivo- personale	Architettonico- estetico
genere	0.7036	0.4123	0.7351	0.5582	0.5372	0.6337
fascia di età	0.3218	0.007496	0.001499	0.1699	0.05547	0.4853
generazione	0.01349	0.003498	0.0009995	0.3383	0.1394	0.3498
istruzione	0.1509	0.5177	0.6957	0.4338	0.2129	0.2154
professione	0.1969	0.2314	0.2124	0.02599	0.06447	0.3243
anzianità di residenza	0.3703	0.04548	0.3388	0.003998	0.2299	0.07996

Tabella 34. Brentonico. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%).

Si è poi proceduto a ricategorizzare il valore della risposta aggregata 4 secondo la scala di partenza, ottenendo così una nuova variabile categoriale (grafici 38-43; 4AA-BB-CC-DD) con i livelli originali.



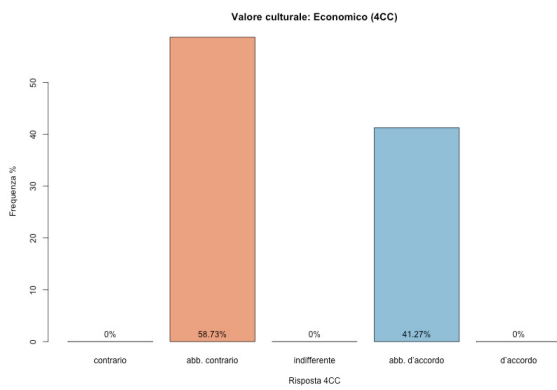
¹⁵³ Avendo un numero di questionari limitato e quindi non in grado di dare una buona copertura su tutte le combinazioni, è stato scelto di utilizzare la versione del test con simulazione di Monte Carlo con 2000 replicazioni. La significatività del test è al 95%.



"----- 4BB -----"

"--- Catoriale ---"

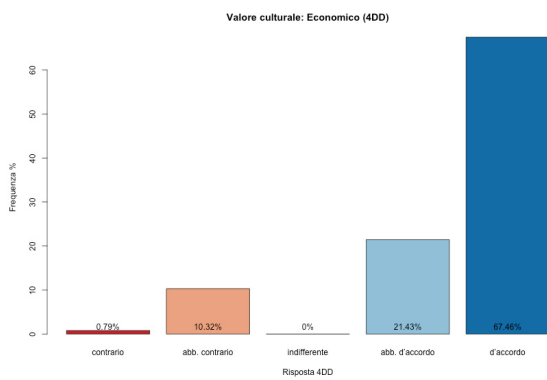
	N	%
contrario	2	1.59
abb. contrario	67	53.17
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	46	36.51
d'accordo	11	8.73
Totale	126	100.00
NA	3	0.02



"----- 4CC -----"

"--- Catoriale ---"

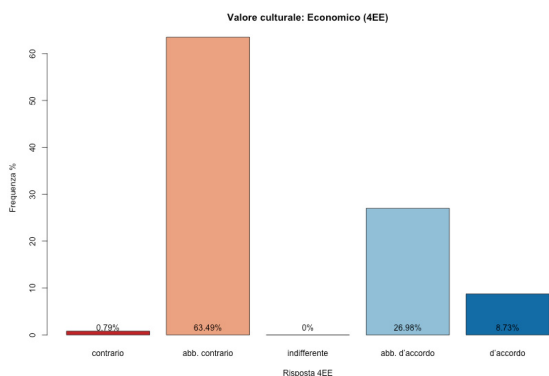
	N	%
contrario	0	0.00
abb. contrario	74	58.73
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	52	41.27
d'accordo	0	0.00
Totale	126	100.00
NA	3	0.02



"----- 4DD -----"

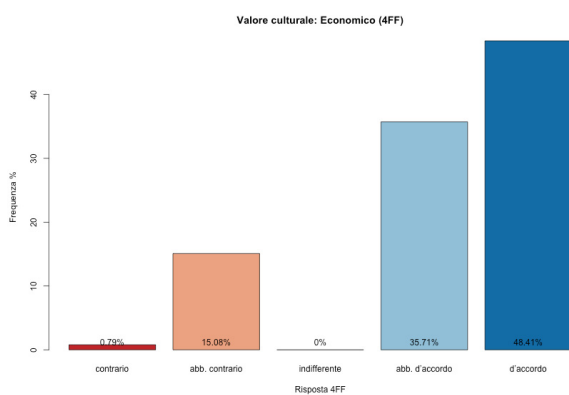
"--- Catoriale ---"

	N	%
contrario	1	0.79
abb. contrario	13	10.32
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	27	21.43
d'accordo	85	67.46
Totale	126	100.00
NA	3	0.02



"----- 4EE -----"
 "--- Catoriale ---"

	N	%
contrario	1	0.79
abb. contrario	80	63.49
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	34	26.98
d'accordo	11	8.73
Totale	126	99.99
NA	3	0.02



"----- 4FF -----"
 "--- Catoriale ---"

	N	%
contrario	1	0.79
abb. contrario	19	15.08
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	45	35.71
d'accordo	61	48.41
Totale	126	99.99
NA	3	0.02

Grafici 38-43 e relative tabelle. Brentonico. Valore della risposta aggregata 4 secondo la scala di partenza.

In questi grafici (grafici 38-43) e nelle relative tabelle, è possibile vedere la distribuzione delle risposte aggregate per i singoli valori (A=economico; B=ereditario; C=identitario; D=storico; E=affettivo-personale; F=architettonico-estetico) ricategorizzate sulla scala originale.

Per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica si è proceduto alla verifica d'ipotesi. Si è quindi provveduto ad eseguire il test di indipendenza sulle risposte aggregate e ricategorizzate (tab. 35).

Brentonico Carattere	Economico	Ereditario	Identitario	Storico	Affettivo- personale	Architettonico- estetico
genere	0.4723	0.5017	1	0.3733	0.05747	0.3573
fascia di età	0.9365	0.05547	0.1979	0.7251	0.002499	0.7906
generazione	0.5237	0.02099	0.08946	0.3693	0.0004998	0.2824
istruzione	0.8391	0.4803	0.3803	0.3743	0.7316	0.1209
professione	0.2454	0.3448	0.5467	0.2124	0.2209	0.4813
anzianità di residenza	0.6072	0.5362	0.6337	0.004998	0.09645	0.01799

Tabella 35. Brentonico. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%) sulle variabili ricategorizzate.

Dai risultati riportati in tabella è possibile vedere come alcuni valori culturali (ereditario, identitario, storico, affettivo-personale ed estetico) siano influenzati in modo particolare dall'anzianità di residenza e come l'età del rispondente influisca sulla percezione del valore affettivo-personale. Di seguito vengono riportati i grafici che evidenziano le relazioni significative per le variabili analizzate¹⁵⁴.

Il grafico 44 (4bb-fascia di età) mostra come le fasce di età più mature percepiscano maggiormente il valore ereditario della chiesa dei SS. Pietro e Paolo di Brentonico.

¹⁵⁴ I grafici di tutte le relazioni sono presenti in appendice insieme anche alle tabelle di distribuzione in frequenza delle risposte ricategorizzate indicanti il dettaglio delle singole combinazioni (tabelle di frequenza incrociate).

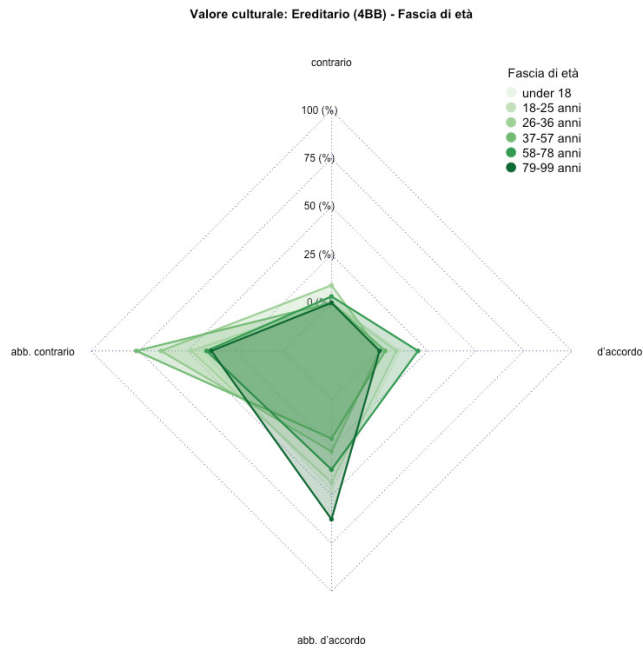


Grafico 44. 4bb-fascia di età.

Anche nel caso della chiesa dei ss. Pietro e Paolo l'anzianità di residenza è un fattore che influisce la percezione del valore affettivo-personale (grafico 45, 4ee-anzianità di residenza).

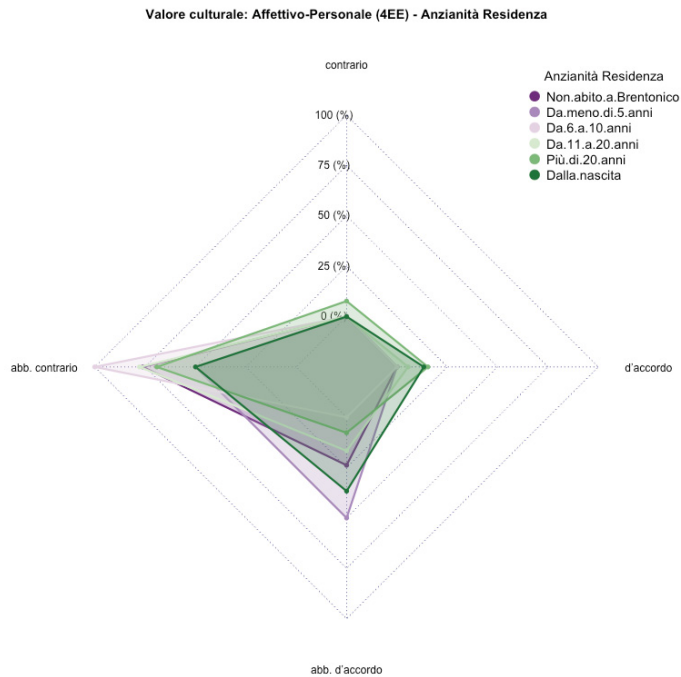


Grafico 45. 4bb-fascia di età.

7.2.3. Risultati: la domanda n. 12 e i valori attribuiti al patrimonio culturale locale

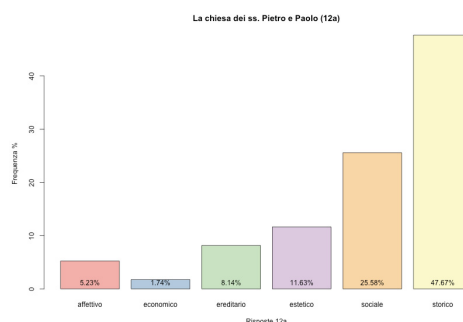
Le risposte alla domanda 12 (fatta solo nel campione di Brentonico) non sono state aggregate ma sono stati contati distintamente i valori multipli per procedere con un'analisi per individuare la dipendenza tra ciascun carattere (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) e l'influenza che essi possono avere nella percezione dei valori culturali attribuiti agli undici beni del patrimonio culturale proposti.

Le tabelle di frequenza e i relativi istogrammi di seguito riportati, mostrano i valori attribuiti dai rispondenti per ciascun bene culturale scelto nel territorio del comune di Brentonico: **12a.** La chiesa dei ss. Pietro e Paolo; **12b.** Le malghe; **12c.** Castello di Dosso Maggiore; **12d.** I terrazzamenti con i muretti a secco; **12e.** I mulini della Sorna; **12f.** L'Orto dei Semplici di Palazzo Eccheli-Baisi; **12g.** Le cave di Castione; **12h.** Le càneve (cantine) sotterranee; **12i.** Il centro storico di Castione; **12l.** Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita; **12m.** Il sentiero dei castagneti.

"----- 12a -----"

"--- Catoriale ---"

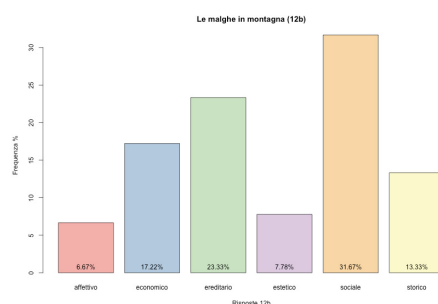
	N	%
affettivo	9	5.23
economico	3	1.74
ereditario	14	8.14
estetico	20	11.63
sociale	44	25.58
storico	82	47.67
Totale	172	99.99
NA	86	0.33



"----- 12b -----"

"--- Catoriale ---"

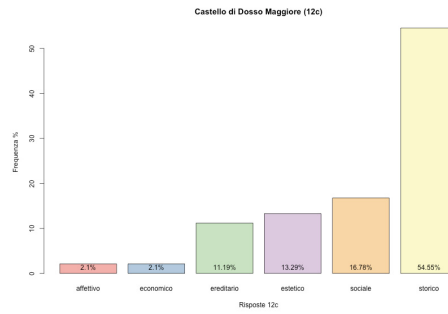
	N	%
affettivo	12	6.67
economico	31	17.22
ereditario	42	23.33
estetico	14	7.78
sociale	57	31.67
storico	24	13.33
Totale	180	100.00
NA	78	0.30



"----- 12c -----"

"--- Catoriale ---"

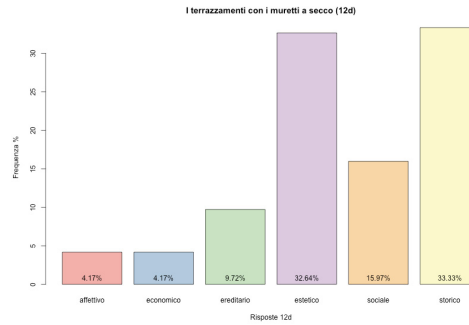
	N	%
affettivo	3	2.10
economico	3	2.10
ereditario	16	11.19
estetico	19	13.29
sociale	24	16.78
storico	78	54.55
Totale	143	100.01
NA	115	0.45



"----- 12d -----"

"--- Catoriale ---"

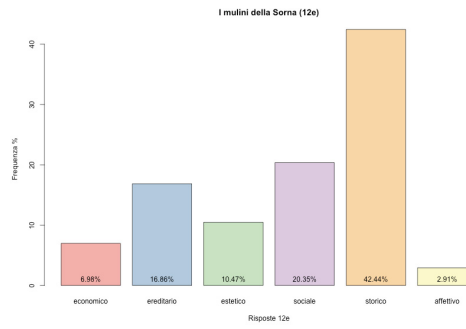
	N	%
affettivo	6	4.17
economico	6	4.17
ereditario	14	9.72
estetico	47	32.64
sociale	23	15.97
storico	48	33.33
Totale	144	100.00
NA	114	0.44



"----- 12e -----"

"--- Catoriale ---"

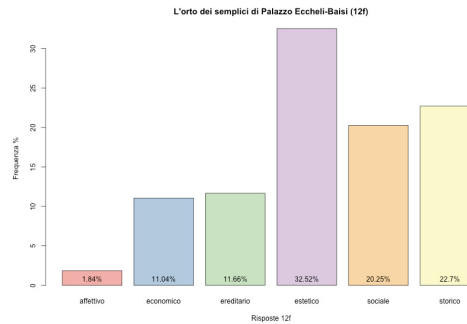
	N	%
economico	12	6.98
ereditario	29	16.86
estetico	18	10.47
sociale	35	20.35
storico	73	42.44
affettivo	5	2.91
Totale	172	100.01
NA	86	0.33



"----- 12f -----"

"--- Catoriale ---"

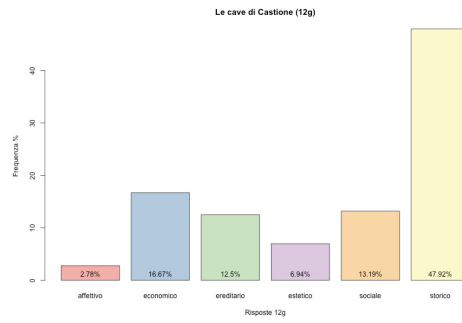
	N	%
affettivo	3	1.84
economico	18	11.04
ereditario	19	11.66
estetico	53	32.52
sociale	33	20.25
storico	37	22.70
Totale	163	100.01
NA	95	0.37



"----- 12g -----"

"--- Catoriale ---"

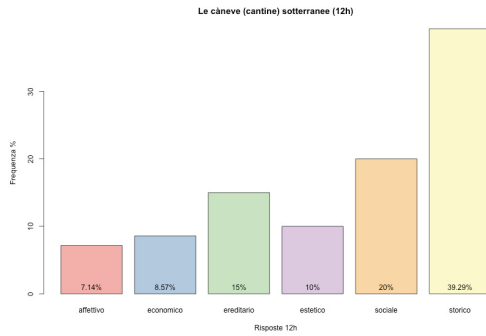
	N	%
affettivo	4	2.78
economico	24	16.67
ereditario	18	12.50
estetico	10	6.94
sociale	19	13.19
storico	69	47.92
Totale	144	100.00
NA	114	0.44



"----- 12h -----"

"--- Catoriale ---"

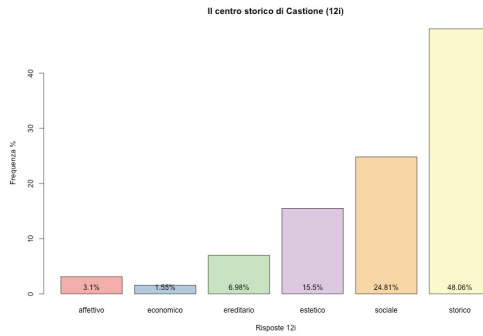
	N	%
affettivo	10	7.14
economico	12	8.57
ereditario	21	15.00
estetico	14	10.00
sociale	28	20.00
storico	55	39.29
Totale	140	100.00
NA	118	0.46



"----- 12i -----"

"--- Catoriale ---"

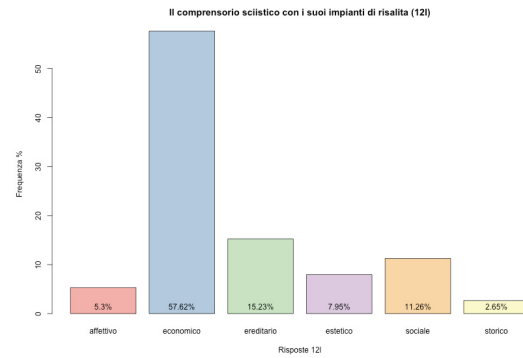
	N	%
affettivo	4	3.10
economico	2	1.55
ereditario	9	6.98
estetico	20	15.50
sociale	32	24.81
storico	62	48.06
Totale	129	100.00
NA	129	0.50



"----- 12l -----"

"--- Catoriale ---"

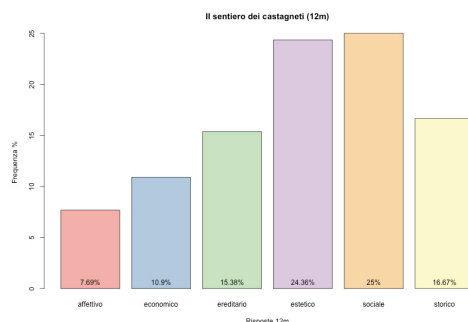
	N	%
affettivo	8	5.30
economico	87	57.62
ereditario	23	15.23
estetico	12	7.95
sociale	17	11.26
storico	4	2.65
Totale	151	100.01
NA	107	0.41



```

"----- 12m -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
affettivo  12  7.69
economico  17 10.90
ereditario 24 15.38
estetico   38 24.36
sociale   39 25.00
storico   26 16.67
Totale    156 100.00
NA        102  0.40

```



Grafici 46-56 e relative tabelle. Brentonico. Valori attribuiti dai rispondenti per ciascun bene culturale scelto nel territorio del comune di Brentonico.

Si è proceduto successivamente effettuando i test di dipendenza bivariati relazionando ognuno degli undici beni del patrimonio culturale con i sei caratteri (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) e l'influenza che essi possono avere nella percezione dei singoli valori culturali.

Per confermare/smentire le ipotesi emerse dall'analisi grafica si è proceduto alla verifica d'ipotesi. Si è quindi provveduto ad eseguire il test di indipendenza sulle risposte aggregate e ricategorizzate (tab. 36).

Brentonico	12a	12b	12c	12d	12e	12f	12g	12h	12i	12l	12m
Carattere											
<i>genere</i>	0.6977	0.7831	0.4253	0.8096	0.04148	0.5637	0.993	0.4013	0.4278	0.3823	0.2554
<i>fascia di età</i>	0.006997	0.0004998	0.2824	0.1014	0.2209	0.8221	0.7851	0.07546	0.3033	0.005497	0.8986
<i>generazione</i>	0.001999	0.0004998	0.4208	0.4643	0.09695	0.8221	0.4373	0.1654	0.4683	0.02649	0.3388
<i>istruzione</i>	0.04898	0.5807	0.05547	0.3913	0.4693	0.8536	0.4118	0.6997	0.6952	0.8466	0.1929
<i>professione</i>	0.03098	0.07696	0.1584	0.7246	0.2554	0.6392	0.6287	0.4688	0.7596	0.02049	0.7716
<i>anzianità di residenza</i>	0.9075	0.8726	0.8371	0.5892	0.7491	0.2024	0.8346	0.7146	0.7361	0.5652	0.7266

Tabella 36. Brentonico. Tabella con risultati dei test di indipendenza (colorati in rosso i valori significativi con p-value inferiori al 5%) sulle variabili ricategorizzate.

Dai risultati riportati nelle tabelle presenti in appendice è possibile visualizzare i dati che confermano come alcuni dei caratteri come l'età influiscono sulla percezione dei tipi di valori attribuiti agli undici beni del patrimonio culturale di Brentonico.

I grafici radar sottostanti illustrano la relazione nell'identificazione dei valori per i singoli beni del patrimonio culturale in base ai caratteri risultati maggiormente significativi dall'analisi: in particolare si riportano i grafici relativi alla chiesa dei ss. Pietro e Paolo, delle malghe e del comprensorio sciistico che sono risultati maggiormente significativi in relazione agli attributi evidenziati nella tabella soprastante¹⁵⁵.

Il grafico 57 (*12a-fascia di età*), mostra come la popolazione più matura attribuisce alla chiesa dei ss. Pietro e Paolo un valore ereditario mentre le altre fasce propendono maggiormente per l'attribuzione di un valore storico, soprattutto le giovani generazioni.

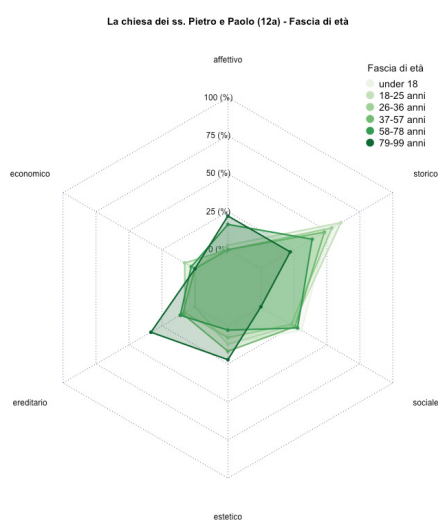


Grafico 57. 12a-fascia di età.

Interessante è anche il dato visibile nel grafico 58 (*12a-istruzione*), che mostra come il livello di istruzione influisca sulla percezione dei valori attribuiti alla chiesa dei ss. Pietro e Paolo. Si vede come il valore storico sia percepito maggiormente dalla fascia di popolazione con un livello di istruzione superiore alla scuola primaria (nel grafico 58: scuola elementare).

¹⁵⁵ Tutti i grafici in base ai singoli caratteri (anzianità di residenza, fascia di età, generazione, genere, istruzione e professione) sono riportati in appendice.

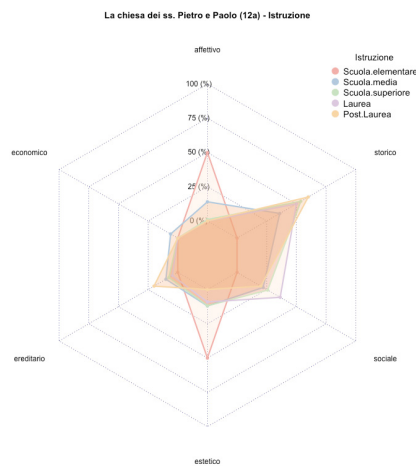


Grafico 58. 12a-istruzione.

È importante notare come alle malghe venga attribuito un significato economico dalle generazioni più mature. Si potrebbe ipotizzare che la nuove generazioni, lontane ormai dalla tradizione della transumanza e dell'alpeggio, non riesca a cogliere la possibilità economica derivante da questo importante settore (grafico 59, 12b-fascia di età).

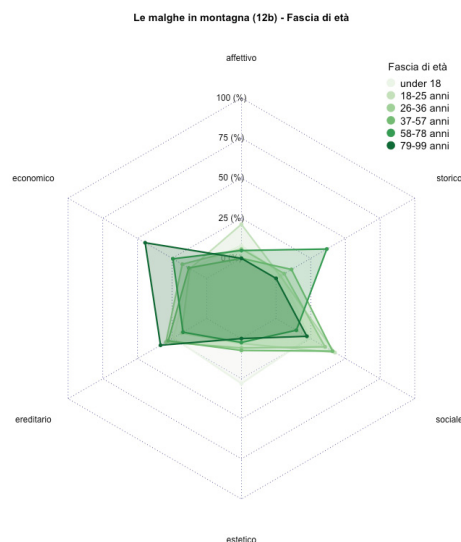


Grafico 59. 12b-fascia di età.

Nel grafico sottostante (grafico 60, 12l- fascia di età) relativo al comprensorio sciistico e agli impianti di risalita, si può notare come per le fasce di popolazione più adulta (dai 58 anni in su) vi sia una forte percezione del valore economico degli impianti di risalita, unita alla volontà di mantenerli per le generazioni future (valore ereditario).

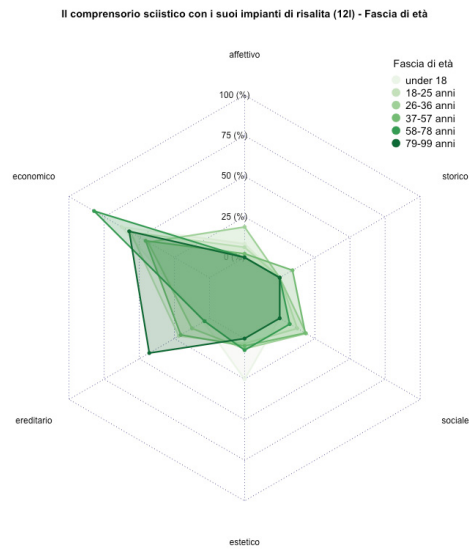


Grafico 60. 12I- fascia di età.

7.3. Considerazioni sul metodo e sui risultati

I questionari sono stati elaborati nelle prime fasi di ricerca, durante il primo anno di dottorato, così da essere pronti per la somministrazione alle comunità durante la mia partecipazione alle *summer school* di ricerca partecipata (momenti che si sono dimostrati essere ottimali per la raccolta dei dati nelle comunità). L'aggiornamento bibliografico costante mi ha portata ad individuare alcuni punti deboli nella formulazione di alcune domande inserite nei questionari e più in generale delle criticità dal punto di vista metodologico. Credo che sia necessario affinare il metodo utilizzato per la rilevazione dei valori culturali: alcune affermazioni inserite nella batteria della domanda 4 non sono soddisfacenti e possono essere migliorate. Sarà fondamentale proseguire con la ricerca così da proporre una maggiore riflessione sulla corretta operativizzazione del concetto di *valore culturale* e in particolare si renderà necessario testare la scala degli atteggiamenti tramite analisi appropriate per verificarne l'unidirezionalità del costrutto generale (cfr. Zammuner 1998, pp. 118-119). Infatti, alcuni casi, l'associazione tra l'affermazione proposta nella domanda e il relativo valore non è del tutto immediata e univoca: diversi tipi di valore tendono infatti a sovrapporsi ed è molto difficile distinguere un valore di eredità da uno di identità o ancora, da un valore affettivo-personale (cfr. cap. 3 sulla criticità della sovrapposizione dei valori in maniera complessa e inestricabile). Nonostante questi limiti,

credo che l'approccio adoperato possa essere considerato valido, seppur da affinare, per l'interpretazione e registrazione dei valori culturali attribuiti da una comunità al proprio patrimonio culturale.

È probabilmente inutile e dannoso voler distinguere esattamente i tipi di valori esistenti, poiché, come discusso nei capitoli precedenti, la maggior parte dei valori scaturiscono da emozioni e sentimenti che difficilmente sono registrabili nella loro volatilità temporale. L'importanza del metodo, non sta nell'esatta identificazione del tipo di valore, ma nell'identificazione di un più generale *valore culturale*, in accordo con Vecco nella teorizzazione di più ampie categorie, al cui interno ricadono una serie di valori frutto di situazioni contingenti e sociali. Il solo fatto che ad un oggetto del patrimonio venga attribuita una certa "quantità" di *valore culturale*, dovrebbe essere motivo sufficiente perché il bene venga compreso in politiche culturali mirate, che non riguardano solo e necessariamente lo stanziamento di fondi per la sua conservazione, ma che devono soprattutto contribuire allo sviluppo sociale ed economico. La comprensione dei valori potrebbe aiutare l'azione amministrativa a motivare l'identificazione dei beni da sottoporre a tutela.

La connessione tra benessere e cultura è stata generalmente studiata (cfr. cap. 3), ma sono necessari dati e ricerche più empirici, in particolare sui contributi del patrimonio culturale ad una migliore salute e benessere. Il patrimonio dovrebbe quindi essere inteso come parte del nostro capitale sociale, poiché i musei e i siti del patrimonio hanno un potenziale nel promuovere il benessere, come già dimostrato da Chatterjee e Noble (2013) nel loro riassunto sulle ricerche esistenti relative alle pratiche nel settore degli interventi museali nell'assistenza sanitaria e sociale.

Si ritiene inoltre che il punto di partenza per comprendere l'interesse verso l'archeologia e il valore sociale del patrimonio culturale si allontani dall'interrogare direttamente le persone sull'argomento. Questo tipo di domande dirette, come proposte anche in studi recenti (cfr. Lewis 2019) utilizzando domande o risposte dirette possa in realtà portare a risultati insoddisfacenti. Chiedere direttamente ad una persona "sei interessata all'archeologia" oppure "quanto sei interessato all'archeologia in una scala numerica", non indica a mio avviso il reale interesse verso la disciplina. Un interesse va misurato e un buon modo per farlo è quello esposto in questo lavoro, ovvero tramite l'uso di indicatori¹⁵⁶.

¹⁵⁶ Dello stesso avviso Castillo *et al.* 2016, p. 306, in cui si mette in dubbio la reale utilità di porre domande dirette all'intervistato.

Ovviamente, la metodologia presentata in questa ricerca deve essere rivista, implementata, corretta e testata. Sicuramente sarebbe fondamentale e importante ripetere l'esperienza in più occasioni e continuare a combinare analisi e tecniche qualitative e quantitative (Castillo *et al.* 2016, p. 306).

Uno degli aspetti più rilevanti da considerare è la preparazione in fase iniziale di coinvolgimento e identificazione dei gruppi di interesse presenti in una comunità (cfr. Castillo *et al.* 2015c), cercando di coinvolgere tutte le organizzazioni, associazioni locali, scuole e i singoli individui. Questo, come dimostrano altri fondamentali lavori, è molto difficile da attuare nella pratica e di conseguenza risulta uno dei punti deboli di ogni indagine sociale comunitaria (Castillo *et al.* 2016, p. 307).

L'esperienza personale in contesti di ricerca comunitaria dimostra come la partecipazione non sia mai integrale: il coinvolgimento (interviste di gruppo, singole, richiesta di compilazione di questionari, inviti a partecipare a giornate di presentazione dei progetti) sia in fase iniziale che lungo tutta la durata di un progetto comunitario, vede la partecipazione solo delle persone già interessate.

Uno dei motivi per cui questa ricerca di dottorato ha optato per la raccolta dei dati tramite questionario cartaceo autosomministrato è legato alla scelta casuale dei membri delle comunità. In contesti urbani diversi (piazze, vie, supermercati, negozi, chiese, sagre di paese) e in differenti orari del giorno. Questo ha sicuramente reso la raccolta dei dati più lunga ed ostica (per la reticenza delle persone non interessate) rispetto ad un questionario online ad esempio. D'altro canto ha garantito il raggiungimento di persone che non hanno scelto direttamente di compilare un questionario "per interesse verso l'argomento". Questo porta ad un coinvolgimento, anche se parziale e non esaustivo, di membri della comunità non direttamente interessati alle serate di presentazione del progetto di ricerca universitario o ai suoi risultati. Persone che però sono state in qualche modo raggiunte e hanno potuto dire la loro opinione su argomenti come l'archeologia e il patrimonio culturale locale.

Va inoltre ribadito che il campionamento nelle due comunità non è probabilistico e i relativi risultati non sono quindi generalizzabili alle popolazioni di riferimento.

Capitolo 8.

La variabile scuola nella percezione dell'archeologia

Questa parte del lavoro intende esplicitare e analizzare diversi punti relativi all'istruzione scolastica italiana.

Approfondire l'argomento complesso della scuola, scomponendolo nelle sue parti, è quanto mai fondamentale nell'ambito di questa ricerca poiché la scuola, nel suo insieme, è una delle variabili che influisce maggiormente nella percezione pubblica dell'archeologia sia come materia scientifica, sia come figura dell'archeologo come scienziato e ricercatore. Gli obiettivi sono quelli di rispondere ad alcune domande: a) in che modo l'archeologia e il patrimonio culturale locale rientrano nei curricoli scolastici italiani? b) Fino a che punto la scuola riesce ad essere un veicolo per la loro conoscenza?

Per rispondere a questi quesiti, è necessario individuare in che modo e quali sono i canali con cui la scuola veicola le informazioni e la conoscenza archeologica.

Sono pertanto stati individuati dei punti all'interno del vasto ambito scolastico che influiscono in maniera diversa, nella costruzione della percezione:

1) Il primo punto riguarda il sistema d'istruzione nazionale. Viene presentata in un primo capitolo (v. cap. 8.1) la **storia della scuola italiana**. L'exkursus cronologico vuole: a) comprendere se e in che modo le tematiche e le metodologie archeologiche sono in essi considerate; b) ripercorrere i processi che hanno portato agli attuali curricoli, con particolare riferimento ai cambiamenti nell'insegnamento della Storia sottolineando il ruolo della materia come strumento socio-politico; c) evidenziare il percorso che ha interessato l'editoria scolastica. L'insieme di queste tematiche fornisce una cornice per contestualizzare e comprendere le fasi che hanno portato all'autonomia della scuola moderna, e permette di capire il processo storico che ha condotto alla perdita di importanza sociale delle materie umanistiche.

2) Il secondo punto presenta un'**indagine sulle attività extra scolastiche** previste dai piani dell'offerta formativa degli istituti comprensivi delle aree campione (v. cap. 8.3). Come si vedrà nella prima parte dell'exkursus normativo, grazie alle riforme introdotte alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, le scuole sono invitate alla realizzazione di attività organizzate in collaborazione con soggetti esterni in modo da integrare la stessa scuola con il territorio. Nel campo dell'orientamento scolastico e professionale vengono introdotti nelle scuole i Piani dell'offerta formativa (P.O.F.) diventati piani triennali (P.T.F.O.) con la legge 107 detta della "Buona Scuola"¹⁵⁷, elaborati dal collegio docente delle singole scuole¹⁵⁸.

L'analisi dei piani dell'offerta formativa, consentirà di censire le attività didattiche delle singole scuole, nell'ottica dell'apertura della comunità scolastica al territorio circostante, coinvolgendo le istituzioni e le realtà locali e tutti i percorsi formativi volti allo sviluppo delle competenze nell'ottica del cosiddetto "*lifelong learning*", una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, che sta alla base della struttura didattica di apprendimento a livello europeo.

Vengono riportati in questo capitolo i dati relativi al censimento delle attività extra-curricolari risultanti dai P.T.O.F. degli istituti comprensivi della città di Padova, del Comune di Brembate e del Comune di Brentonico¹⁵⁹. I risultati dimostrano come le attività didattiche relative al patrimonio culturale e all'archeologia, sono molto rare, denotando uno scarso interesse delle scuole verso l'archeologia e il patrimonio culturale locale.

¹⁵⁷ Legge 107/2015, comma 14, punto 4.

¹⁵⁸ D.P.R. n. 275/1999, articolo 3.

¹⁵⁹ L'analisi dei P.T.O.F. si è concentrata sugli Istituti comprensivi di tre aree campione. Il primo ciclo di istruzione è infatti l'unico presente nelle due comunità di Brembate e di Brentonico. Gli studenti di questi due Comuni (Brembate Sotto e Brentonico), per proseguire il loro *cursus* dopo la scuola secondaria di primo grado, devono spostarsi presso le scuole secondarie di secondo grado collocate in territori comunali limitrofi. Nel caso del comune di Brembate Sotto (BG), le scuole secondarie di secondo grado di riferimento sono rappresentate dall'"Istituto Professionale Servizi Trezzo" (che offre percorsi di studio relativi ai servizi socio-sanitari) e l'"Istituto Tecnico Economico e Tecnologico J. Nizzola" (che offre percorsi di amministrazione, finanza e marketing; turismo o di costruzioni, ambiente e territorio) entrambi a Trezzo sull'Adda che dista da Brembate Sotto circa 5 km. Per l'Altopiano di Brentonico, il comune di riferimento per le scuole secondarie di secondo grado è Rovereto, situato a circa 16 km, che offre un ampio ventaglio formativo (Liceo Classico Rosmini, Liceo Scienze Umane Filzi, Istituto Professionale Servizi e Tecnico Turistico Don Lorenzo Milani, Liceo Artistico Depero, Istituto Tecnico Economico Fontana, Istituto Tecnico Tecnologico Marconi).

3) Un terzo punto intende dimostrare come un'attività didattica svolta presso una scuola di Padova influisce sulla percezione del patrimonio culturale locale (cap. 8.3.3). L'interesse e la conoscenza degli studenti è stata monitorata in fase pre e post attività tramite un questionario.

4) Un quarto punto si è focalizzato sull'**indagine dei libri di testo scolastici di storia** più usati negli Istituti Comprensivi del Comune di Padova. Questa parte della ricerca non compare in questa tesi poiché è stata pubblicata in Schivo 2021. L'obiettivo è stato quello di indagare in che misura l'archeologia e il metodo archeologico rientrano nel curriculum di storia del primo ciclo di istruzione.

L'analisi di questi quattro punti permette di comprendere in che modo e con quali strumenti, la scuola influisce sulla costruzione della percezione dell'archeologia di una persona nell'arco della propria vita.

In un'ultima parte del presente lavoro (cap. 9) si illustreranno alcune proposte da inserire nel contesto dell'istruzione formale del primo ciclo, idee che consentirebbero un più costante e duraturo contatto degli studenti con le tematiche del patrimonio e dell'archeologia.

8.1. La scuola italiana e l'archeologia

La scuola è un "contenitore" che racchiude differenti componenti tra le quali: metodi e curricoli didattici, libri di testo che in parte ne sono l'espressione, normative nazionali ed europee, attività didattiche e relativi legami con il territorio circostante. Il tutto è intimamente connesso alla storia politica, sociale ed economica di un Paese, che si riflette nell'insegnamento della Storia e nei suoi libri di testo. Sia la storia che l'archeologia (intesa come studio delle vestigia materiali) sono state usate nel corso degli anni come strumenti politici e ideologici per lo sviluppo di identità e nazionalismi (Carretero *et al.* 2013; Burger, Donovan, Passmore 1999; Burger, Lorenz 2010) e le prove materiali sono state manipolate in propagande per inventare un passato da condividere, basato sulla costruzione di identità etniche (Wojdon 2018; Doughty 2007; Atkinson, Banks, O'Sullivan 1996; Diaz-Andreu, Champion, 1996; Graves-Brown, Jones, Gamble 1996; Jones 1997; Kohl, Fawcett 1995; Ó Riagáin, Popa 2012). L'Italia in molteplici momenti ha usato la storia

insegnata a scuola come strumento di propaganda, ne sono infausto esempio i programmi di storia imposti dal Ministero della Pubblica Istruzione italiano nel periodo fascista e l'uso delle fonti materiali come emblemi di passati eroici su cui fondare l'allora presente¹⁶⁰. L'istituzione educativa, di tutti i gradi, si è rivelata determinante nello sviluppo sociale dell'Italia poiché ha saputo coniugare lo spirito educativo alla validità dei contenuti, influenzando sulla storia della Penisola e recependone i cambiamenti (Hervé A. Cavallera 2013). In altri paesi l'educazione alla storia è stata utilizzata fin dalle origini dello Stato per rafforzare la coscienza nazionale degli studenti¹⁶¹.

A livello europeo questo uso nazionalista è stato in qualche modo "respinto" grazie al lavoro del Consiglio d'Europa che fin dalla sua istituzione, ha svolto un ruolo centrale nel promuovere la revisione dei libri di testo scolastici adottati dalle scuole dei diversi paesi europei. Tra il 1953 e il 1958 il Consiglio d'Europa organizzò sei importanti conferenze internazionali durante le quali quasi la metà dei 2000 libri di storia usati nelle scuole di quindici paesi europei furono esaminati da commissioni di educatori e specialisti dell'educazione (Stobart 1999). Lo scopo era quello di contribuire a fornire, attraverso l'insegnamento della Storia nelle scuole, una comune storia universale europea libera da connotazioni politiche che già portarono alle situazioni vissute con la Seconda Guerra Mondiale (Foster 2011)¹⁶².

L'UNESCO a livello globale, considera l'educazione un diritto umano fondamentale la cui tutela è necessaria per il perseguimento della pace, dello sviluppo sostenibile e il dialogo tra culture. L'obiettivo cardine dell'UNESCO per quanto riguarda l'educazione, è quello di promuovere lo sviluppo di sistemi educativi inclusivi e di qualità, che riducano le disuguaglianze sociali e favoriscano l'apprendimento durante l'arco della vita di una

¹⁶⁰ Sull'uso della storia nella scuola fascista usata come strumento per enfatizzare le origini della propria civiltà e su di esse di costruire un'identità culturale, linguistica e nazionale, si veda Caroli 2015; Sono molti i casi in cui ancora oggi i libri di testo di storia raccontano "diverse storie" di una stessa nazione, si veda ad esempio la recente inchiesta del *New York Times* in Goldstein 2020.

¹⁶¹ Cfr. ad esempio Wilshut 2009.

¹⁶² A livello europeo questo lavoro di revisione dei libri di testo è oggi offerto dal *Georg Eckert Institute for International Textbook Research* che nei suoi principi dichiara l'impegno a garantire che le generazioni future siano allevate con menti aperte, in grado di riflettere sui loro atteggiamenti e credenze e abbracciare la responsabilità e la democrazia, in modo da promuovere la pace e la comprensione internazionale (<http://www.gei.de/en/institute/mission-statement.html>); altri centri per la ricerca sui libri di testo sono: l'*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*. A livello internazionale si veda anche il lavoro di *The international association for Research on Textbooks and Education Media* (cfr. in part. Bruillard *et al.* 2006); cfr. anche Pingel 2010.

persona. Ogni singolo sistema educativo nazionale dovrebbe quindi stimolare la diffusione di principi di cittadinanza responsabile. Questi obiettivi sono rappresentati dall'iniziativa *Education for All*, lanciata nel 2000 al Forum mondiale sull'educazione di Dakar¹⁶³. Nell'agenda delle Nazioni Unite per lo sviluppo sostenibile 2030, si fa riferimento specifico alla necessità di raggiungere per tutti un'educazione equa e inclusiva (obiettivo numero 4). Uno strumento fondamentale per il raggiungimento di questi obiettivi sull'educazione mondiale è stato adottato nel maggio del 2015 durante il Forum mondiale sull'educazione di Incheon (Corea del Sud), ed è l'*Education 2030 Framework for Action (FFA)*, il cui obiettivo è di garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e a promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti (UNESCO 2030).

L'UNESCO, inoltre, contribuisce alla preparazione di progetti didattici atti a promuovere la cooperazione internazionale tra le scuole ai fini di introdurre nel *curriculum* scolastico l'*educazione al Patrimonio Mondiale*. L'obiettivo è quello di favorire la crescita del senso di appartenenza ad una *cittadinanza mondiale*, che sia utile ad incrementare forme attive di protezione del Patrimonio Mondiale naturale e culturale. In particolare, il programma di educazione al patrimonio mondiale dell'UNESCO, avviato come progetto speciale dell'UNESCO nel 1994, offre ai giovani la possibilità di esprimere le proprie preoccupazioni e di essere coinvolti nella protezione del patrimonio culturale e naturale. Cerca di coinvolgere e consentire ai "decisori di domani" di partecipare alla conservazione del patrimonio e di rispondere alle continue minacce cui è esposto il patrimonio mondiale¹⁶⁴. A questo fine l'UNESCO ha pubblicato in varie lingue (edizione per l'Italia 2002), un *Kit educativo ad uso degli insegnanti* liberamente scaricabile on line¹⁶⁵ che propone anche una sorta di materiale didattico¹⁶⁶.

Ancora in Italia, l'UNESCO, consapevole del ruolo fondamentale della scuola per la trasmissione alle nuove generazioni di principi di collaborazione e consapevolezza nella necessità della tutela del patrimonio culturale e artistico italiano, ha avviato il progetto "Patrimonio Mondiale nella Scuola", un progetto atto alla sensibilizzazione e alla conoscenza dei valori del patrimonio da parte delle nuove generazioni¹⁶⁷. Al sito web di

¹⁶³ L'ultimo rapporto 2020 di UNESCO *Education for All* è dedicato all'inclusione e alla diversità nelle scuole (UNESCO 2020).

¹⁶⁴ <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>

¹⁶⁵ <https://whc.unesco.org/en/educationkit/>

¹⁶⁶ Il materiale didattico proposto, si limita a delle schede testuali che riportano brevi informazioni sui siti UNESCO.

¹⁶⁷ <https://www.patrimionionellascuola.it>

riferimento del progetto, è possibile scaricare liberamente dei nuovi kit didattici, suddivisi ad uso docenti, e per gli studenti dei due gradi della scuola secondaria¹⁶⁸.

Sembra quindi evidente che la percezione verso una qualsiasi tematica che sia anche minimamente legata alla cultura e alla società di un Paese, si costruisca come primo approccio nella scuola. Per la maggior parte delle persone l'unico approccio diretto con l'archeologia avviene durante il periodo scolastico (Cracknell, Corbishley 1986), questa affermazione risalente a più di trent'anni fa, trova riscontro nelle più recenti indagini campionarie sulla percezione pubblica dell'archeologia.

Anche i risultati derivanti dall'analisi delle comunità di Brembate e di Brentonico, aree campione di questa ricerca, dimostrano come per la maggior parte degli intervistati l'acquisizione delle proprie conoscenze archeologiche avviene durante il periodo scolastico (v. risultati al cap. 5).

Quanto detto è confermato anche da ricerche simili condotte in altri Paesi su campioni più o meno ampi¹⁶⁹. Recenti studi sulla percezione dell'archeologia hanno infatti dimostrato come gran parte della conoscenza relativa a queste tematiche si formi sui banchi di scuola. Ad esempio, una ricerca condotta dalla *Society for American Archaeology* nel 2018 su un campione ampio di popolazione, dimostra che l'87% degli Americani ha acquisito le proprie conoscenze sull'archeologia durante la loro carriera scolastica (fig. 34).

Un'indagine svolta nel contesto di questa ricerca in un istituto superiore di Padova va nella stessa direzione (cap. 8.3.3). Anche in questo caso il 75% dei ragazzi intervistati

¹⁶⁸ Il *kit docenti* propone alcune definizioni, racconta la storia dell'UNESCO e spiega quali sono i criteri perché un sito diventi Patrimonio UNESCO, il tutto in 42 pagine ricche di immagini (il kit per docenti si differenzia da quello per gli studenti per un maggior numero di siti elencati e rappresentati con immagini); il kit per gli studenti delle secondarie fornisce (in 18 pagine per le secondarie di primo grado e in 21 pagine per le secondarie di secondo grado) le stesse informazioni del kit docenti (come la nascita della convenzione per il Patrimonio Mondiale, p. 8 studenti e p. 10 kit insegnanti), spiega le tipologie di siti UNESCO e il processo di nomina, e la spiegazione del logo, il tutto accompagnato da bellissime immagini; le due versioni si differenziano leggermente poiché nella versione per le secondarie di secondo grado compaiono anche delle slide di approfondimento sulla necessità di proteggere i siti dai pericoli e sui "siti cancellati" (pp. 16-18) e da un breve approfondimento sulle convenzioni UNESCO (p. 19). Non è chiaro alla scrivente quale sia il motivo di non aver inserito il concetto di "protezione dai pericoli" e i "siti cancellati" anche nel pdf ad uso delle secondarie di primo grado (on line in <https://www.patrimonionellascuola.it/kit-didattico/>, ultima visita e download dei pdf relativi il 15 luglio 2020).

¹⁶⁹ Per una storia degli studi completa sull'argomento, si veda il capitolo 3 relativo alla storia degli studi sulla percezione pubblica dell'archeologia.

dell'Istituto don Bosco, ha dichiarato che la loro fonte primaria di conoscenza sull'archeologia deriva dalla scuola (seguito dal 17% della televisione, dal 4% dai musei, 3% videogiochi e 1% altro)¹⁷⁰

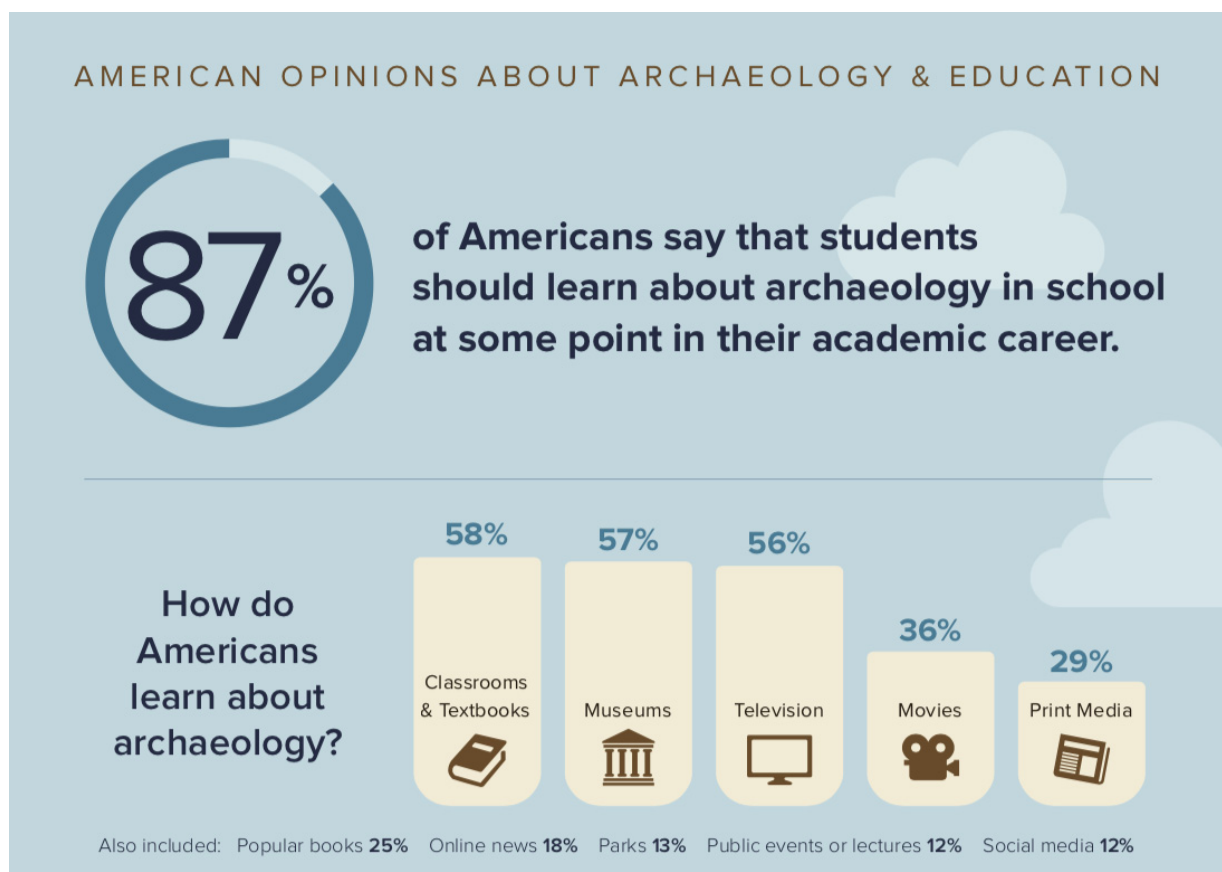


Figura 34. Sondaggio condotto da Ipsos e dalla Society for American Archaeology. I dati del sondaggio comprendono le risposte di 1.024 americani di età superiore ai 18 anni intervistati (*American Perceptions of Archaeology 2018*).

Attualmente la scuola in Italia è organizzata in scuola dell'infanzia, con possibilità di attivare le sezioni primavera riservate ai bambini al di sotto dei 3 anni (legge del 27 Dicembre 2006, n. 296), primo ciclo di istruzione formato dalla scuola primaria e dalla scuola secondaria di primo grado e secondo ciclo di istruzione, costituito a sua volta dalla

¹⁷⁰ I risultati del progetto didattico "Oggi ti presento il Medioevo", sono stati presentati dalla scrivente presso il 26th EAA Virtual Annual Meeting (2020), nella sessione *Education shaping public perceptions of medieval archaeology* e vengono riassunti in questo lavoro al cap. 8.3.3.

scuola secondaria di secondo grado di competenza statale (licei, istituti tecnici ed istituti professionali) e dai percorsi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale di competenza regionale¹⁷¹. Per dettato costituzionale la scuola è aperta a tutti e l'istruzione è obbligatoria fino all'età di 16 anni, anche se il biennio tra i 14 ed i 16 anni può essere assolto attraverso una pluralità di canali. L'obbligo formativo è previsto fino a 18 anni. Questo periodo può essere impiegato anche in alternanza tra scuola e lavoro fino all'acquisizione di una qualifica triennale a 17 anni, oppure con pratiche di apprendistato formativo¹⁷².

Nei suoi diversi gradi di istruzione, la scuola italiana è cambiata nel corso dei secoli, a partire dall'unità d'Italia, molto lentamente e modificando gli anni di istruzione obbligatoria. Qui di seguito un breve riassunto delle fasi e delle riforme che hanno portato alla formazione della scuola com'è oggi¹⁷³.

La storia insegnata a scuola ha sempre contribuito alla formazione della percezione della società e della realtà da parte degli studenti e di conseguenza, contribuisce fortemente alla creazione del pensiero sociale di una nazione.

È quindi naturale che se nei programmi scolastici la storia viene insegnata solo per grandi eventi accompagnati da esempi di archeologia sensazionalistica, la percezione che si crea di questa disciplina come metodo di ricerca complementare alla storia, sarà superficiale e non emergerà alcuna conoscenza del patrimonio archeologico come espressione della società che l'ha creato. La conseguenza più grave è che il patrimonio culturale per le giovani generazioni sarà "sconosciuto" e non gli verranno attribuiti valori culturali necessari per preservarli. Già altri studi hanno posto l'accento sul problema che la mancanza di educazione al patrimonio nei libri di testo scolastici può avere un impatto importante sulla riconfigurazione in negativo della percezione al patrimonio (Apaydin 2016a).

L'archeologia è un argomento che attira sempre la curiosità delle persone, ancor di più dei giovani.

La partecipazione democratica al patrimonio è un aspetto particolarmente importante per la sua tutela, anche in un contesto normativo come quello italiano fortemente

¹⁷¹ Informazioni generali sulla scuola del primo e del secondo ciclo di istruzione disponibili sul sito del Miur al seguente indirizzo: <http://www.miur.gov.it/scuola>

¹⁷² Lelli, Serio 2012, pp. 55-56.

¹⁷³ Una precisa rassegna dei provvedimenti varati in Italia tra il 1859 ed il 2013 in Morandi 2014, pp. 39-141.

centralizzato¹⁷⁴. Se un patrimonio culturale è riconosciuto e apprezzato dalle nuove generazioni, sarà di conseguenza più semplice attuare dei piani di tutela che siano sostenuti dalle singole comunità e che siano sostenibili per l'intera società (Pyburn 2009; Gould 2018). È infatti provato che prendersi cura insieme di qualcosa di fragile (si citino le categorie riconosciute dall'ICOM, usando quella terminologia), contribuisce a promuovere un senso di responsabilità duraturo, di rispetto verso la conoscenza e verso i valori reciproci (Holtorf, Fairclough 2013, p. 204).

A Bergsjön, Göteborg, in Svezia, le tensioni della comunità basate sulle differenze etniche e culturali sono state allentate attraverso un progetto sul patrimonio culturale che ha coinvolto, tra l'altro, la biblioteca e una scuola locale. Concepito come ricerca-azione, questo progetto ha offerto una serie di attività attorno a un monumento preistorico, dallo scavo alla creazione di sculture in argilla e all'ascolto di musica dal vivo. Centinaia di persone di diversa provenienza culturale hanno partecipato e si sono impegnate a fianco degli archeologi, migliorando così il proprio senso di appartenenza sociale (Synnestvedt, Persson 2007, citato in Holtorf, Fairclough 2013, p. 204).

Purtroppo, però, sempre più spesso si ha la sensazione e la conferma che l'archeologia non sia realmente apprezzata dalla società: sembra essere vista come una sorta di intrattenimento piuttosto che un serio tentativo di comprendere l'umanità e il suo sviluppo (Henson 2020). La fragilità del ruolo sociale dell'archeologia è rivelata da come viene (non) trattata nel sistema educativo formale, problema riscontrato non solo in Italia (Henson 2017)¹⁷⁵.

La popolarità dell'archeologia nei programmi televisivi alimenta questa idea di intrattenimento e di hobby, anche grazie a figure di presentatori famosi e alla sponsorizzazione del ritrovamento di reperti sensazionali (Henson 2006, Henson *et al.* 2009). Tuttavia, l'intrattenimento può diventare occasione di condivisione e comunicazione di dati e concetti (Rossi, Vecchione 2006, pp. 112 ss.). L'importanza della comunicazione nell'ambito della ricerca archeologica sia come pubblicazione delle ricerche scientifiche, sia come interazione con il pubblico, non può privarsi del lato divulgativo (cfr. Manacorda 2015, p. 41; Manacorda 2008 p. 235) ed è ormai chiaro come il comunicare con il pubblico, sia diventato fondamentale per la stessa sopravvivenza della disciplina nella società

174 Si veda Benetti 2020 per un approfondimento sugli aspetti normativi legati alla partecipazione del pubblico nella fruizione del patrimonio.

175 Per un'ampia disamina relativa all'archeologia e all'educazione in contesti internazionali, si veda Corbishley 2011.

odierna (cfr. Ripanti, Zaini 2012, p. 8). La scuola è senz'altro uno dei pubblici a cui l'archeologia dovrebbe rivolgere le sue attenzioni in quanto cornice privilegiata per l'insegnamento dell'archeologia, poiché andrebbe ad impattare su un ampio pubblico (Henson 2017, p. 44)

È quindi nel contesto dell'educazione formale che questo articolo si inserisce, proponendo di indagare in che modo la scuola, attraverso i libri di testo adottati nelle scuole secondarie di primo grado degli Istituti Comprensivi del Comune di Padova, riesce ad essere un veicolo per la conoscenza dell'archeologia e dei suoi metodi.

Un'analisi dei dati Miur sull'iscrizione ai corsi di laurea negli ultimi 10 anni, mostra che l'interesse verso il patrimonio culturale e verso l'archeologia è in calo (fig. 35).

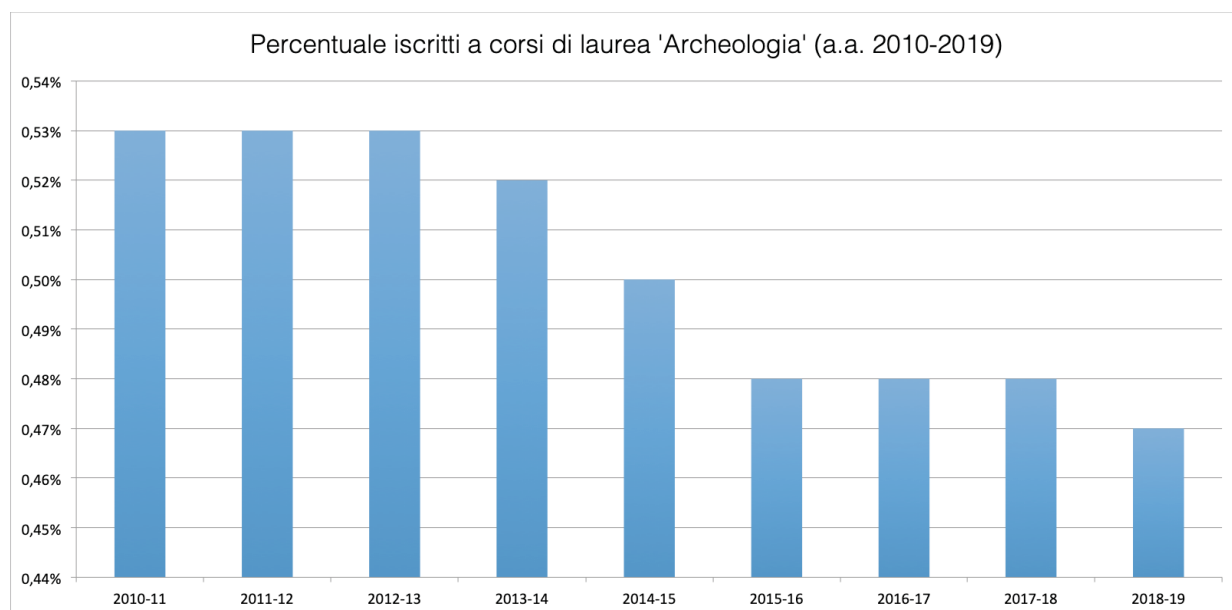


Figura 35. Percentuale degli iscritti ai corsi di laurea inerenti con l'archeologia. Rielaborazione dai dati Miur¹⁷⁶.

Il disinteresse crescente e la percentuale in calo di iscrizioni universitarie a corsi di laurea inerenti con l'archeologia (cosa che avviene anche per i corsi inerenti più in generale con il patrimonio culturale), è sicuramente anche il frutto dei cambiamenti socio-economici

¹⁷⁶ Dati Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca, on line in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/rilevazioni-statistiche1>. I dati scaricabili on line sotto forma di tabelle .csv, sono stati qui rielaborati sommando tutti gli iscritti dei corsi di laurea italiani (appartenenti a diverse classi di laurea), il cui nome contiene le lettere "rcheologi".

degli ultimi 50 anni, che hanno portato la società a domandare sempre più competenze scientifiche a scapito di quelle umanistiche. Di conseguenza, anche nella scuola è in atto una “disumanizzazione” delle conoscenze, con un aumento sempre maggiore di attività legate al mondo scientifico. Questo non è necessariamente un male, ma è sicuramente penalizzante per le materie come la storia, l’archeologia, l’arte e la geografia che non sono più in grado di dimostrare la loro appetibilità nel mondo moderno.

La scuola è quindi uno dei momenti principali dove si forma la percezione verso queste materie e verso l’importanza della storia e dell’archeologia come strumenti per comprendere il passato e integrarlo nelle scelte future.

Nel campo degli accademici, la divisione tra storia e archeologia come due distinte discipline è ben chiara e stabilita. Gli storici conducono le loro ricerche e studiano il passato principalmente attraverso l’uso di fonti primarie, prevalentemente documenti scritti, al fine di creare resoconti storici seguiti dalle loro interpretazioni. Tuttavia, gli studiosi stanno sottolineando le intersezioni, le affinità e le tradizioni di ricerca tra storia e archeologia e la necessità dell’intercomunicazione per ottenere una migliore conoscenza del passato (Sauer 2004). A livello scolastico, le competenze acquisite dagli storici e dagli archeologi appaiono in modo più unificato nel contesto degli insegnamenti offerti nell’istruzione formale. Le due discipline sono spesso incorporate nei curricula e nei programmi di insegnamento di Storia. Inoltre, sui libri di testo e in generale sul materiale didattico, è possibile trovare tutti i tipi di fonti, dai documenti ai manufatti, reperti, monumenti e siti archeologici.

Entrambe le materie sono state usate nel corso degli anni come strumenti politici e ideologici per la conoscenza e l’interpretazione del passato. Dalla fine del XVIII secolo la storia è stata strumento di costruzione delle Nazioni, usata per lo sviluppo di identità e nazionalismi, spesso portando con sé il senso di unicità e appartenenza (Apaydin 2016a; Carretero *et al.* 2013; Burger, Donovan, Passmore 1999; Burger, Lorenz 2010). Questo è ben noto per l’Italia che in molteplici momenti ha usato la storia insegnata nella scuola come strumento di propaganda per la formazione di un’unicità identitaria.

L’archeologia è stata sfruttata per scopi politici e le sue prove materiali del passato, sono state manipolate spesso per inventare un passato da condividere basato sulla cultura materiale a costruzione di identità etniche non solo in Europa (Atkinson, Banks, O’Sullivan 1996; Diaz-Andreu, Champion, 1996; Graves-Brown, Jones, Gamble 1996; Jones 1997; Kohl, Fawcett 1995; Ó Ríagáin, Popa 2012). In paesi con una formazione nazionale più simile all’Italia, come per la Grecia, sia la storia che l’archeologia sono servite nel processo

di creazione di un'identità nazionale omogenea, con un'educazione alla storia utilizzata fin dalle origini dello Stato per rafforzare la coscienza nazionale degli studenti (per la Grecia si veda Avdela, 2000).

8.1.1. Il curriculum di storia (e le discipline umanistiche) attraverso le normative della scuola italiana: dalla Legge Casati ai giorni nostri.

In questo capitolo si presenta un excursus cronologico sulla storia della scuola italiana. Gli obiettivi sono a) illustrare le principali riforme in ambito scolastico così da mostrare il percorso normativo che ha portato fino alla scuola dell'autonomia di oggi e al decadimento dei vecchi programmi ministeriali nazionali che hanno lasciato il posto all'introduzione per ogni istituzione scolastica, della propria offerta formativa; b) analizzare in che modo il patrimonio culturale e l'archeologia sono entrate a far parte del contesto dell'istruzione nazionale; c) illustrare l'evoluzione del ruolo socio-economico conferito alle materie umanistiche nelle scuole e come la società e l'economia del Paese abbiano influenzato e influenzino le scelte di curricula scolastici fino a modificare la percezione sull'importanza delle materie umanistiche nella società di oggi.

In particolare, in questi paragrafi ci si soffermerà sulla visione globale che il Ministero dell'Istruzione, fin dalla sua fondazione nel Regno di Sardegna prima, e nel Regno d'Italia poi, pone nella gestione dei programmi di insegnamento della storia e dell'uso del patrimonio culturale, in particolare dell'archeologia. Lo spoglio normativo che qui si propone, tiene in considerazione anche la legislazione in materia dei libri di testo adottati dalle scuole nelle diverse epoche e di come questi strumenti didattici abbiano svolto e svolgano ancora un ruolo preminente tra i supporti didattici nella scuola (cfr. Schivo 2021). La seconda parte di questo excursus si concentrerà sugli ultimi vent'anni nei quali ha inciso la riforma sull'autonomia scolastica che dalla fine anni Novanta ha portato ad una svolta nel centralismo statale. L'autonomia, come si vedrà nel paragrafo dedicato, è il risultato di una lunga e complessa battaglia voluta fortemente dalle scuole e dai relativi capi d'istituto. Il processo dell'autonomia scolastica introdotto dapprima con la riforma Bassanini del 1997 fino al D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999, fondamentale perché apporta modifiche sostanziali nella gestione organizzativa delle scuole. A questo processo in chiave autonomista, come si vedrà, si aggiunge un profondo cambiamento che a livello europeo e internazionale, porta ad una rivoluzione nel mondo della formazione, introducendo il concetto di competenze e della loro certificazione (v. cap. 8.2). Questo nuovo scenario porta l'essere

umano al centro del processo di apprendimento, egli diviene il centro delle relazioni che intercorrono tra la comunità di apprendimento e quella più vasta della vita. Come si vedrà è grazie anche a queste innovazioni nelle metodologie di apprendimento che trova posto nella scuola la tutela del patrimonio culturale e che trovano terreno fertile le possibilità di incontro tra l'archeologia e il raggiungimento degli obiettivi formativi (v. cap. 9.1).

8.1.2. Dall'Italia preunitaria alla Grande Guerra

Con la Regia Lettera del 30 novembre 1847, Carlo Alberto, tra gli altri provvedimenti, istituiva il Ministero della pubblica istruzione per «la promozione del sapere, la diffusione dell'istruzione e la conservazione delle sue dottrine»¹⁷⁷. Nel 1848 fu nominato primo ministro della Pubblica istruzione del Regno di Sardegna Carlo Boncompagni di Mondello, che diede il suo nome alla legge emanata con Regio Decreto del 4 ottobre 1848, firmata da Carlo Alberto in regime di pieni poteri conferitegli nell'imminenza della prima guerra di indipendenza. La Legge Boncompagni stabiliva la laicità della scuola pubblica che diventò inoltre un «impegno» dello stato; era compito dello stato dettare le norme sull'educazione; l'insegnamento era dichiarato libero e laico; garantiva l'istruzione primaria gratuita e obbligatoria; suddivideva la scuola secondaria in classica e tecnica; prevedeva il finanziamento delle scuole pubbliche da parte dello stato e istituiva un consiglio superiore per ogni grado di istruzione (elementare, media e universitaria)¹⁷⁸.

Oltre a combattere l'analfabetismo, la scuola come istituzione, ebbe il preciso compito di unificare il comune sentire degli italiani, ovvero di costruire un'identità civile per creare quella coscienza nazionale che aveva fatto da spinta propulsiva al processo di unificazione ma che mancava negli strati più profondi della società. La scuola italiana si caratterizza, fin dalle origini, per la distanza permanente tra la vastità dei fini, indicati da leggi, e l'assoluta inefficienza dei mezzi che di fatto vengono assicurati¹⁷⁹.

La legge Casati e l'istruzione per le classi dirigenti

Per comprendere le modifiche avvenute nei secoli è necessario rifarsi alla Legge Casati del 1859 che istituì ufficialmente la scuola per quello che all'epoca era il Regno di Sardegna guidato da Vittorio Emanuele II che stava subendo una nuova ristrutturazione

¹⁷⁷ R.D. 30 novembre 1847.

¹⁷⁸ R.D. 4 ottobre 1848; cfr anche D'Amico 2010, p. 50.

¹⁷⁹ Cfr. Santamaita 2010 sull'argomento.

in seguito alla guerra che l'aveva visto contrapposto all'Austria nel 1859, guerra vinta con l'aiuto della Francia di Napoleone III. Il 13 novembre 1859, venne emanato il Regio Decreto n. 3725 che prende il nome dal ministro dell'istruzione del Regno di Sardegna Gabrio Casati (1798-1873). Questa legge rappresenta il punto culmine dello sforzo organizzativo del Regno piemontese nel settore della scuola e un punto di riferimento per la formazione della futura classe dirigente dell'Italia unita, comprensiva delle ambiguità e delle contraddizioni della classe liberale: il popolo rimane infatti una classe subalterna, a cui si deve fornire un'istruzione rudimentale, sufficiente alla formazione di sudditi fedeli al Re e alla patria¹⁸⁰.

La legge Casati impone fin da subito l'obbligo scolastico per i primi due anni di scuola elementare la cui competenza era comunale (art. 317). L'istruzione pre-scolastica era invece lasciata completamente all'iniziativa privata e religiosa e considerata come una questione di carattere assistenziale e misericordioso di cui si prendevano carico soltanto le confessioni religiose; era infatti convinzione delle classi borghesi che fosse compito della Chiesa farsi carico dell'istruzione dei figli di famiglie povere, forti della sicura moralità degli insegnamenti impartiti da essa¹⁸¹. I ceti poveri che consideravano inutile l'istruzione dei figli – poiché non necessaria a seguire le orme dei padri nel lavoro nei campi – vedevano nelle imposizioni di legge uno stato “carabiniere”, mentre, i ceti più abbienti percepivano nella scolarizzazione delle classi più povere, il pericolo di allargamento della classe elettorale. L'aumento dell'elettorato era fortemente sostenuto da quella parte della popolazione italiana che vedeva nella promozione culturale un modo per incontrare i principi di giustizia sociale¹⁸².

In particolare, la struttura del sistema scolastico imposto dalla Legge Casati era asproso all'articolo 1: «La pubblica Istruzione si divide in tre rami, al primo dei quali appartiene l'istruzione superiore; al secondo l'istruzione secondaria classica; al terzo la tecnica e la primaria». Già a partire da questo elenco, si riconosce il differente grado di importanza attribuito ai gradi di istruzione, primo enucleato quella *superiore*, ovvero l'università, mostrando come «la legge abbia [...] puntato soprattutto sulla formazione della classe dirigente e considerato come problema secondario il miglioramento della cultura popolare»¹⁸³. Da tenere in considerazione è il carattere fortemente statalista e

¹⁸⁰ Dal Passo s.d., p. 2.

¹⁸¹ Santamaita 2010, p. 37 e 39 con relative note.

¹⁸² Santamaita 2010, p. 36.

¹⁸³ Santamaita 2010, p. 17, nota 14 per i riferimenti all'affermazione di Bertoni Jovine 1976, p. 171.

accentratore della Legge Casati¹⁸⁴ che si rifletterà per un lunghissimo periodo di tempo nella scuola italiana, e che, a lenti passi, porterà alla costruzione della scuola dell'autonomia come la intendiamo oggi.

Molto diversamente da quanto accade oggi, riflesso della necessità di formare una classe dirigente colta e istruita, grande importanza venne data all'istruzione secondaria classica, considerata l'unica istruzione secondaria possibile e quindi la via necessaria per «ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato» (art. 188 legge Casati). Tra le materie compaiono oltre alla Storia, anche le Nozioni di antichità latine e greche. Il fulcro educativo nella scuola secondaria era rappresentato dalle 'lettere' le cui ore erano il doppio di quelle dedicate alla storia, che veniva così ad assumere tuttavia un ruolo subalterno¹⁸⁵. A questo si affiancavano due gradi di istruzione tecnica: le scuole tecniche, gratuite, e della durata di tre anni e gli Istituti tecnici di tre anni, nei quali di contro, le materie umanistiche perdono la rilevanza, riducendosi a storia, geografia e alla letteratura italiana. Vengono istituite anche le "Scuole normali" (artt. 357-372) che consentono l'accesso all'insegnamento, in questa scuola è previsto l'insegnamento della Letteratura e della Storia nazionale.

Le materie umanistiche considerate fondamentali ma di nicchia

È in questo contesto che si persegue l'idea del ruolo fondamentale della scuola nella formazione della coscienza nazionale che deve portare all'unificazione di una nazione fino ad allora rigidamente suddivisa in stati con popoli molto distanti tra di loro¹⁸⁶. Accresce sempre più anche la volontà di partecipazione alla vita politica delle classi sociali "medie", cioè «quel ceto, che essendo intermedio tra l'infima plebe e la classe opulenta, per la sua forza numerica, per la sua attività e per la potenza della sua opinione, costituisce il nerbo della Nazione e ne tiene in mano i destini»¹⁸⁷. Per assolvere a questo compito le materie letterarie e umanistiche, tra cui la le Nozioni di antichità latine e greche, sono considerate fondamentali.

La cosa che saltò subito agli occhi fin dalla sua introduzione, fu la totale volontà della Legge Casati di porsi a vantaggio di un'istruzione umanistica e classica, a favore di un

¹⁸⁴ Cominelli 2017, p. 50; Santamaita 2010, p. 17; Borghi 1958, p. 12.

¹⁸⁵ Panciera, Zannini 2013, p. 73.

¹⁸⁶ Santamaita 2010, pp. 23-24.

¹⁸⁷ Citazione di G. M. Bertini (1857), in Barbagli, cit. a p. 92.

mantenimento della vecchia classe dirigente, ignorando l'allarme lanciato dalla rivista "Politecnico" che nel suo primo numero nel 1839, parlava di una politica scolastica interessata solo allo sviluppo della cultura umanistica e che non si curava della formazione di giovani addetti all'industria. Cattaneo, il fondatore della rivista, pubblicò l'articolo: *La nuova legge del pubblico insegnamento*¹⁸⁸, in cui contestava la netta divisione tra la cultura umanistica e quella tecnica, suggerendo la rivalutazione dell'insegnamento scientifico nell'istruzione. L'insegnamento tecnico e professionale era infatti impartito con corsi «particolari, limitati e perciò di grado inferiore e meno degno»¹⁸⁹. L'istruzione tecnica forniva ai ceti intermedi una preparazione tecnico-professionale e per circa sessant'anni questa scuola mantenne la matematica come materia di maggior rilievo¹⁹⁰.

La volontà di separare l'istruzione classica da quella tecnica faceva seguito al timore che la ristretta classe sociale che poteva godere dei diritti politici (circa il 2% della popolazione) provava nei confronti di una possibile modifica dell'assetto sociale. Va ricordato che secondo la concezione liberale ottocentesca uno dei requisiti essenziali per partecipare alla vita politica era il saper leggere i giornali, le notizie infatti permettono la formazione di idee e opinioni che consentono un aggiornamento critico e partecipativo al dibattito politico. Ecco che gli obiettivi dei ceti e della classe liberale o, almeno, del ceto egemonico diventeranno quelli di controllare la mobilità sociale tramite il controllo della mobilità scolastica. La conseguenza immediata fu la burocratizzazione del sistema scolastico con un infittirsi di leggi, circolari che limiteranno la libertà e l'autodecisione all'interno della scuola¹⁹¹.

La legge Casati ebbe quindi tra gli obiettivi, quello di "rendere statica" la società attraverso la creazione di una struttura scolastica rigida: una scuola di ispirazione "classica" per la classe dirigente; una scuola di formazione "tecnica", gratuita, per le famiglie meno abbienti. Per comprendere il senso di queste scelte, va ricordato anche che l'Italia era un paese essenzialmente agricolo, in cui la modesta presenza industriale non era in grado di incidere sulle scelte educative richiedendo scuole per operai specializzati. La classe dirigente italiana non aveva ancora progetti per lo sviluppo economico del paese e di conseguenza la scuola non veniva concepita in funzione dello sviluppo dell'economia, ma della conservazione della cultura esistente: la Legge Casati ha avuto la responsabilità

¹⁸⁸ «Il Politecnico», 1860, 43, pp. 115-23.

¹⁸⁹ Lacaita 1973, p. 54.

¹⁹⁰ Giacardi 2006, pp. 2-3.

¹⁹¹ Dal Passo s.d., p. 2.

nella creazione dell'idea, ancora oggi persistente, che l'istruzione professionale fosse inferiore rispetto a quella classica, immagine che insisterà nel comune sentire degli italiani e si manifesterà nella riforma Gentile dell'Italia unita¹⁹².

Il Regno d'Italia e l'unificazione del Paese con la Storia

Il 20 gennaio 1860 il ministro Casati fu sostituito da Mamiani della Rovere, un docente di filosofia dell'Università di Torino, i cui provvedimenti erano direzionati sul nascente Regno d'Italia. Fu lui a ordinare l'applicazione della legge Casati col Regio Decreto del primo marzo 1860 e al contempo apportò alcune modifiche, tra le quali l'esplicitazione dei programmi di insegnamento per i ginnasi e i licei, ponendosi a sostegno delle materie scientifiche.

Il 17 marzo 1861 nasceva il Regno d'Italia e De Sanctis, primo ministro dell'istruzione, che non apprezzava la legge Casati, fu costretto, nel mese di settembre dello stesso anno, a dichiararla estesa a tutti i territori del Regno (R.D. 27 settembre 1861) vista a quel punto come unico strumento in grado di unificare le diversissime legislazioni scolastiche nella penisola, ma soprattutto, unica medicina a curare l'analfabetismo imperante nel Paese. Nel 1861 le statistiche sullo stato dell'istruzione in Italia vedevano il 67% di analfabeti al nord e l'87,1% a sud¹⁹³.

È negli anni successivi alle disfatte di Custoza e Lissa contro l'Austria, con il ministro Broglio (1867-69) che l'insegnamento della storia viene concepito strumentalmente come "cultura nazionale" all'interno dei programmi delle Scuole normali, ovvero quelle preposte alla formazione dei maestri¹⁹⁴.

In tutto questo panorama vigeva ancora il netto distacco dalle altre scuole degli Istituti di Belle Arti dedicati alla pittura, scultura e architettura. Nel 1873 il ministro Scajola emise dei provvedimenti per il riordino degli Istituti di Belle Arti, ritoccati con provvedimenti dal 1876 al 1879.

La scuola garante delle differenze tra classi

Il ministro Boselli con R.D. n. 5724 del 25 settembre 1888 modificò i programmi della scuola elementare del 1867 introducendo come materia "Nozioni sui doveri dell'uomo e del cittadino, integrate da attività di "osservare" e "fare", concentrandosi quindi

¹⁹² D'Amico 2010, p. 71.

¹⁹³ Svimez 1961.

¹⁹⁴ D'Amico, p. 98.

maggiormente sul metodo di apprendimento e al contempo veniva ancora sottolineato l'affermarsi nell'insegnamento della Storia nelle scuole primarie e secondarie, un obiettivo di educazione patriottica, con argomenti come Roma Imperiale, l'Italia dei Comuni e l'ascesa dell'Italia Sabauda¹⁹⁵. Boselli fece seguire dei provvedimenti con l'obiettivo di unificare i programmi delle scuole secondarie che dalla legge Casati soffrivano ancora della divisione tra istruzione umanistica e tecnico-professionale, introducendo al ginnasio la Storia Naturale. Introdusse la nazionalizzazione dei programmi di Storia che dovevano seguire un panorama nazionale dalle origini di Roma alla morte di Vittorio Emanuele II, con l'inserimento nel programma di *biografie edificanti*. I programmi ministeriali conservavano sempre i contenuti umanistici a garanzia della trasmissione dell'elevato sentire dei pensatori classici. La polemica tra istruzione classica e tecnica rimase accesa fino ad almeno la seconda metà del XIX secolo, con i sostenitori della cultura classica necessaria alla formazione delle classi dirigenti e politiche¹⁹⁶ fino a diventare una missione assoluta del ministro alla Pubblica Istruzione Ferdinando Martini che nell'intervento alla camera del 1886 affermò: «Ora io credo che per rinvigorire la scuola classica sia necessario oltre ogni altra cosa sfollarla [...]. Noi abbiamo, infatti, dimenticato uno dei canoni precipui della pedagogia, e cioè che la scuola deve restituire l'alunno alla classe sociale dalla quale lo ha tratto»¹⁹⁷. In generale, la preoccupazione che un popolo troppo istruito potesse manifestare la necessità di far valere le proprie idee, porta il ministro Baccelli nel 1877 a «tagliare il troppo e il vano», accorpando nelle elementari, gruppi di materie in una: Storia, Geografia e Diritti e doveri dei cittadini.

Tra la fine del secolo e l'inizio del XX secolo, si susseguirono in Italia una grande quantità di governi e di ministri della Pubblica Istruzione (10 ministri in 14 anni dal 1900 al 1914), in un panorama che vedeva dodici milioni e mezzo di analfabeti su una popolazione di 33 milioni di abitanti. Le classi erano super affollate, con una media di 45 alunni per insegnante nel quinquennio 1891-1901¹⁹⁸.

Il governo Giolitti

Il nuovo secolo si aprì con il lungo periodo di governo dello statista piemontese Giolitti (1842-1928) che con la legge n. 860 del 21 luglio 1911 introduce il "liceo moderno" avente

¹⁹⁵ Ibidem, p. 123.

¹⁹⁶ Il testo integrale della legge Casati si trova in Inzerillo 1974.

¹⁹⁷ Ferdinando Martini in un intervento alla Camera, 1886.

¹⁹⁸ D'Amico 2010, p. 165.

tra le materie una seconda lingua straniera al posto del greco e il diritto, l'economia, la geografia fisica e astronomica e il disegno. Era un tentativo di creare un canale alternativo al liceo classico per dare maggior peso alle materie scientifiche: la sua abolizione fu seguita da critiche anche da parte di importanti figure e umanisti del tempo¹⁹⁹.

Fondamentale fu l'emanazione del R.D. n. 579 del 18 giugno 1908 in materia di istruzione artistica e di beni culturali, discipline che sono sempre rimaste esterne all'insegnamento nei normali ordini scolastici, con la regolamentazione dell'Istituto di Belle Arti di Roma²⁰⁰, seguita dall'approvazione della legge a protezione delle «cose immobili e mobili che abbiano interesse storico, archeologico, paleontologico o artistico»²⁰¹.

Dopo la Grande Guerra

Subito dopo la fine della Prima Guerra Mondiale, la scuola venne usata come strumento per imporre l'italianità nei territori annessi: tra il 1918 e il 1919 alle scuole slave della Venezia Giulia e le scuole tedesche del Sudtirolo (ribattezzato Alto Adige) vennero imposti la lingua italiana come lingua di insegnamento, ma più che l'imposizione di una lingua venne promossa l'esaltazione del passato d'Italia, identificato con l'antichità classica di Roma sminuendo l'importanza di ogni altro periodo storico e l'importanza delle culture locali²⁰².

Uno dei principali problemi della scuola del dopoguerra fu quello del sovraffollamento dei licei, visto all'epoca come la causa della diminuzione della qualità dell'istruzione a conferma dell'ottica in difesa delle élites.

Il 27 dicembre 1921 venne esposto il programma dei Fasci, che includeva un progetto di riforma della scuola che prevedeva, tra le altre cose, l'imposizione di un indirizzo prevalentemente classico nelle scuole media e superiore e un forte controllo dello Stato anche per le scuole e università private. Anche nel periodo fascista la scuola venne vista come un potente strumento per cambiamento della società: «Il Governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del Fascismo, esige che la scuola non sia, non dico ostile, ma nemmeno estranea al Fascismo o agnostica di fronte al Fascismo, esige che tutta la scuola in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato

¹⁹⁹ Castelnovo 1923; Enriques F. 1971; Enriques F. 1923, p. 3.

²⁰⁰ Berta 2005, p. 28.

²⁰¹ L. 20 giugno 1909, n. 364 (G.U. n. 150 del 28 giugno 1909).

²⁰² D'Amico 2010, pp. 236-237.

dalla rivoluzione fascista [...]. La scuola italiana deve essere formativa del carattere italiano. La scuola italiana deve rappresentare l'antitesi di tutte quelle che sono le tare del carattere italiano: cioè il semplicismo, la faciloneria, il creder che tutto andrà bene [...]»²⁰³.

8.1.3. Dalla riforma Gentile al secondo dopoguerra

La riforma Gentile

La riforma Gentile è frutto di una serie di Regi Decreti²⁰⁴ destinati a modificare in modo duraturo il sistema di istruzione italiano.

In generale la riforma vide la scuola come strumento al servizio dello Stato e l'obbligo scolastico viene posto dai 6 ai 14 anni di età. Nei programmi di storia delle scuole elementari ci si fermava al 1918 (in classe III) e si esaltavano gli eroi greci in IV, in classe V si elogiava la bravura degli italiani nelle scienze e nelle arti con lo studio della storia dell'Esercito e della Marina d'Italia. Nei programmi della Scuola elementare inferiore era prevista come materia la *Conoscenza di opere d'arte, ricordi e monumenti* e nella Scuola elementare superiore vengono inserite *Storia del Risorgimento nazionale* e *Storia e geografia dell'Italia*²⁰⁵.

Viene nuovamente affermata la centralità dell'istruzione classica nelle scuole superiori, con l'introduzione del Liceo scientifico e in esso l'insegnamento delle stesse materie del Liceo classico ad esclusione del Greco e della Storia dell'arte ma con l'aggiunta del disegno, lo scopo di questa scuola era di agevolare i giovani che aspiravano a studi universitari nelle Facoltà di Scienze e di Medicina e Chirurgia²⁰⁶. In questa riforma sono di particolare importanza l'introduzione di un Istituto magistrale (che va a sostituire la Scuola

²⁰³ Benito Mussolini, discorso *Parole ai docenti* tenuto al *Congresso della Corporazione della Scuola* il 5 dicembre 1925 (on line in: <http://www.adamoli.org/benito-mussolini/pag0339-.htm>).

²⁰⁴ Il primo decreto è il R.D. 4 maggio 1923, n. 653, *Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione*, a cui seguirono altri: R.D. 6 maggio 1923, n. 1054, riguardante la riorganizzazione strutturale dell'istruzione secondaria; R.D. 30 maggio 1923, n. 653, sull'abolizione delle classi aggiunte; R.D. 16 luglio 1923, n. 1753 che prevedeva la riorganizzazione piramidale del ministero della Pubblica istruzione; 30 settembre 1923, n. 2102 relativo all'organizzazione universitaria; R.D. 1 ottobre 1923, n. 2185 contenente riordino della scuola elementare a cui seguì il R.D. 31 ottobre 1923, n. 2410; R.D. 31 dicembre 1923, n. 3123 con l'istituzione dei Licei artistici; R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 fissava l'obbligo scolastico a 14 anni ma ciò dipendeva dalla disponibilità delle scuole nei singoli comuni.

²⁰⁵ R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185. Si veda in particolare D'Amico 2010, p. 276 il paragrafo dedicato ai programmi di insegnamento per maggior dettaglio dei programmi di Storia previsti dal R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185.

²⁰⁶ Art. 60, R.D. 6 maggio 1923, n. 1054.

normale per la formazione degli insegnanti) e l'introduzione dei Licei artistici e degli Istituti d'arte.

In tutte le istituzioni scolastiche della scuola secondaria viene impartita la Storia come materia a sé stante.

Le discipline umanistiche in chiave storica, i libri di testo e il controllo statale

Va detto che l'insegnamento delle discipline umanistiche (letteratura italiana, latina, greca e filosofia) venivano impartite in prospettiva storica, vale a dire che la conoscenza storica era vista come unica conoscenza scientificamente sostenibile ai fini di capire il futuro tramite la conoscenza del passato (processo dialettico)²⁰⁷. I manuali usati nelle scuole si diressero sempre più verso una lettura storica nello studio dei classici: ecco che il libro di filosofia diviene quello di storia della filosofia, quello di letteratura diventa di storia della letteratura e così via. Infatti, i programmi di insegnamento non erano direttamente imposti dal ministero ma i libri di testo dovevano superare una revisione da parte del ministero che decideva quali approvare e quali no. A partire dagli anni Venti del XX secolo, vennero istituite delle commissioni di controllo dei libri scolastici e questo conferiva allo Stato un controllo diretto sui programmi d'insegnamento che si traduceva in una sorta di programma propagandistico con riferimenti espliciti al patriottismo, alla monarchia paragonati alla Roma antica.

Nella premessa ai programmi della scuola elementare della riforma Gentile, viene esplicitato che essi hanno «carattere indicativo» e il maestro è libero di usare i mezzi più «vari e mutevoli, in rapporto alla situazione concreta nella quale il maestro si trova, in un dato ambiente scolastico, ed in rapporto con la personale cultura del maestro e con la vigile tempra che egli sarà riuscito a dare, attraverso una vigile esperienza, al proprio spirito di educatore» nel «rispetto del risultato che lo Stato si attende dal suo lavoro»²⁰⁸. Nella scuola elementare, grazie al contributo del pedagogo Lombardo-Radice, il maestro e gli alunni assistono tra loro ad un continuo confronto, nell'ottica di una di una scuola più liberale e non più strettamente legata alla sola trasmissione dei concetti. La volontà di rifarsi alle fonti popolari, alle tradizioni, rende i programmi di insegnamento più attuali e liberi nell'interpretazione²⁰⁹. Il maestro viene ad assumere l'immagine di uomo di

²⁰⁷ Cavallera 2013, pp. 182-183.

²⁰⁸ R.D. 4 maggio 1923, n. 653, Premessa ai programmi; cfr. Cavallera 2013, p. 185.

²⁰⁹ Cavallera 2013, p. 192.

cultura ma allo stesso tempo attento ai bisogni concreti degli alunni e la sua preparazione è «l'integrale sviluppo delle attività spirituali»²¹⁰.

Il 5 gennaio 1925 subentra come ministro Pietro Fedele (storico del medioevo e nominato direttore dell'Istituto Storico Italiano nel 1928) e col R.D. 22 gennaio 1925, n. 432 emana il nuovo testo unico sull'istruzione elementare e post-elementare e l'autorità fascista inizia sempre più a indirizzare la scuola, e con le circolari 31 dicembre 1925 e 30 gennaio 1926, impone ai docenti delle medie di insistere sulla romanità imperiale e si dà vita all'Opera Nazionale Balilla, un'organizzazione parascolastica che attinge proprio dalla scuola le proprie reclute²¹¹. Mussolini tentò di riformare i programmi di storia in modo che i libri contenessero anche il Novecento e la Rivoluzione fascista, così come si legge nella lettera che inviò nel 1927 al ministro Fedele: «La storia moderna dovrebbe essere ampiamente insegnata dal 1822 al 1922. Questo è il secolo che gli italiani – studenti o no – dovrebbero conoscere in profondo, poiché è il secolo della resurrezione della Patria»²¹².

Il testo unico di Stato

Con il ministro Belluzzo e la legge del 7 gennaio 1929, n. 5, viene adottato il testo unico di Stato per le scuole elementari, la cui redazione è compito di una commissione (questa legge sarà abrogata solamente nel 1945)²¹³. Ogni tre anni si sarebbe svolta una revisione dei testi per aggiornarli in conformità con l'evoluzione del fascismo²¹⁴. Il 1929 fu anche l'anno del Concordato tra lo Stato italiano e la Chiesa cattolica e all'art. 36 si introduce l'insegnamento della religione anche nelle scuole medie (già prevista nelle elementari dalla riforma Gentile)²¹⁵.

Il 12 settembre dello stesso anno Mussolini cambiò il nome del ministero della Pubblica istruzione in: Ministero dell'Educazione nazionale. In questo periodo ci furono vari cambi al ministero e nel 1932 fu nominato ministro Francesco Ercole che nel 1934 dettò nuovi programmi per le scuole elementari ispirati al sapere della tradizione popolare a cui il

²¹⁰ Lombardo-Radice 1970, p. 65.

²¹¹ Cavallera 2013, pp. 196-197.

²¹² Benito Mussolini, Lettera al ministro della Pubblica istruzione Pietro Fedele del 14 luglio 1927.

²¹³ Abrogata con la legge del 31 agosto 1945, n. 714 il cui Art. 2 dispone che per la «scelta dei libri di testo da adottare nelle scuole elementari, sono richiamate in vigore le norme contenute nel testo unico delle leggi e delle norme giuridiche sull'istruzione elementare, post-elementare e sulle opere di integrazione, approvato col R.D. 5 febbraio 1928, n. 577, salvo che non sia diversamente disposto dal presente decreto.

²¹⁴ D'Amico 2010, p. 306.

²¹⁵ D'Amico, p. 307.

maestro doveva attingere: «non a quei manualetti in cui si raccolgono le briciole del sapere, ma alle vive fonti della vera cultura del popolo; e queste fonti sono: la tradizione popolare e la grande letteratura, che ha dato, in ogni tempo, mirabili opere di poesia, di fede, di scienza, accessibili, appunto perché grandi, agli umili»²¹⁶.

Il programma di storia inizia con la terza elementare e prevedeva lo studio degli eroi d'Italia dal 1848, per finire in classe IV con lo studio delle figure più rappresentative della storia romana con «Lecture e visioni dei ricordi e monumenti di Roma» e lo studio di «Guerrieri, Santi, scienziati e artisti italiani nel medioevo e nell'inizio dell'età moderna»; la classe V era dedicata alle «Grandi scoperte scientifiche di italiani. Figure eminenti della storia italiana nel periodo delle dominazioni straniere. Storia del Risorgimento, della Grande Guerra e della Rivoluzione Fascista»²¹⁷.

I provvedimenti per la scuola secondaria stabilivano dei libri che ogni scuola doveva avere, tutti libri di storie legate all'autorappresentazione fascista (un libro sui Savoia, uno su Mussolini, uno sulla Guerra Mondiale, uno sul volo di Balbo e uno sulla storia del fascismo) e vennero addirittura introdotte lezioni di Cultura militare.

Nelle scuole superiori non si giunse ad uno specifico "testo di stato", ma di fatto i programmi del ministero non consentivano di certo autonomia vista anche l'apposita Commissione ministeriale, esistente da sempre ma che ora aveva assunto i caratteri fascisti, che nel 1926 su 317 libri presentati alla commissione per l'approvazione, ne respinse quasi un terzo (101). I programmi di storia vennero riformati in modo da inserire anche il Novecento e la "rivoluzione fascista"²¹⁸.

Gli Istituti Storici e il Medioevo

Al contempo, l'interesse mussoliniano verso una sorta di uniformità degli studi storici, produsse il R.D. 20 luglio 1934, n. 1226 che portò alla creazione delle Deputazioni per gli Studi di Storia Patria. Vennero fondati l'Istituto italiano per il Medioevo a sostituzione dell'Istituto storico italiano fondato nel 1883; l'istituto per la storia antica fondato nel 1935 e l'Istituto storico per l'Italia moderna e contemporanea nel 1935, derivante dalla trasformazione della Società nazionale per la storia del Risorgimento. La ricerca storica che si sviluppò in questi centri, portò all'aggiornamento dei libri di testo scolastici

²¹⁶ Dalla *Premessa* del D.M. del 28 settembre 1934: si noti che la *Premessa* è la stessa del R.D. 1923 di Gentile.

²¹⁷ Programma di Storia tratto dal D.M. del 28 settembre 1934.

²¹⁸ D'Amico 2010, p. 341.

soprattutto nei capitoli di storia, che in realtà erano di attualità, che si uniformarono al volere dei dettami imposti dal ministero, e si arrivò all'inserimento di pagine apologetiche sul fascismo con l'inserimento di discorsi di Mussolini²¹⁹.

Il controllo sui libri di testo

Il 1935 portò all'Educazione Nazionale il ministro Cesare Maria De Vecchi di Val Cismon che diede il via alla cosiddetta "bonifica della scuola". Il R.D.L. 2 dicembre 1935, n. 2081 fu una sorta di testo unico dell'istruzione artistica che si occupò anche della tutela del patrimonio artistico e archeologico.

Con il R.D.L. 26 settembre 1935 i libri di testo (ad esclusione di quelli elementari già testi unici di stato) venivano posti sotto un nuovo controllo selettivo da parte di una Commissione centrale composta da tutti i direttori generali e dagli ispettori centrali del ministero, così da garantire una più attenta analisi dei contenuti in linea con il regime.

Con il R.D.L. 10 aprile 1936, n. 634 diede seguito alla «necessità urgente ed assoluta di disciplinare in modo uniforme per tutte le scuole elementari e medie di ogni ordine e grado la facoltà di stabilire le materie d'insegnamento, le esercitazioni pratiche, i programmi e gli orari»²²⁰. Vennero modificati anche i libri di testo di storia, con l'inserimento di pagine di gloria imperiale e riferimenti all'Africa coloniale.

Ed è proprio nelle scuole che nel novembre del 1935 si diede inizio alla raccolta del "ferro alla Patria, con le scuole che divennero centri di raccolta di ferro vecchio che gli alunni avevano l'obbligo di portare.

Nella seconda metà degli anni Trenta l'Italia versava in una condizione economica molto difficile anche a seguito delle campagne coloniali d'Africa. L'economia italiana proponeva in questo periodo la prima automobile: la *Topolino* della FIAT progettata dall'ing. Dante Giacosa. Egli mostra una nota curiosa relativamente alla costante importanza che veniva attribuita agli studi classici e umanistici. In un'intervista all'ingegnere, laureatosi al Politecnico di Torino, venne chiesto quanto la formazione di quell'università avesse inciso sul suo successo: «Il successo lo devo ai miei studi classici, che hanno lasciato un'impronta indelebile nel mio stile culturale e progettuale; conoscere la lingua latina e la

²¹⁹ D'Amico 2010, p. 330.

²²⁰ R.D.L. 10 aprile 1936, n. 634.

greca mi ha dato un senso di misura e di equilibrio senza il quale non avrei potuto svolgere il mio lavoro»²²¹.

La scuola 'sfruttata' per veicolare le leggi razziali; la "Carta della Scuola" e la scuola media unica

Dal 25 settembre del 1936 entra in carica il ministro Giuseppe Bottai che a partire dall'agosto del 1938 emanò una serie di circolari che aprivano la strada alle leggi razziali del novembre del 1938, con l'allontanamento degli autori ebrei di libri scolastici e il «censimento del personale di razza ebraica»²²²; per giungere poi ai R.D. 5 settembre n. 1390 e R.D. 23 settembre 1938 n. 1630, rispettivamente sui «Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista» e «Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica». Le leggi razziali entrano quindi innanzitutto nella scuola, a testimoniare nuovamente quanto essa rappresentasse lo strumento usato per 'iniettare' le ideologie fasciste nell'intera società.

La "Carta della Scuola" non conteneva articoli, ma 29 "Dichiarazioni" e prevedeva l'associazione del lavoro associato allo studio (Dich. II). Questa carta forniva le indicazioni relativamente a tutti i gradi di istruzione previsti dall'ordinamento. All'interno delle dichiarazioni si può cogliere il forte interesse che le materie umanistiche dovevano lasciare nella formazione dei giovani: «La Scuola media, comune a quanti intendono proseguire gli studi dell'ordine superiore, pone nei giovinetti, dall'11° al 14° anno, i primi fondamenti della cultura umanistica secondo un rigoroso principio di selezione. La sua durata è di tre anni. Nei suoi programmi, ispirati a modernità di criteri didattici, l'insegnamento del latino è fattore di formazione morale e mentale» (Dich. XI). Il Liceo classico che «[...] perpetua e ravviva l'alta tradizione umanistica dei nostri studi. Promuove nei giovani l'attitudine alla meditazione, rigore critico, preparazione metodologica, coscienza delle tradizioni e della modernità, conoscenza diretta e pratica del lavoro [...]» (Dich. XIV), rimaneva il fulcro del sistema d'istruzione, contrapposto alle scuole di avviamento professionale (come l'istituto per periti agrari o per periti industriali o nautici e i geometri) che divenivano il centro di raccolta delle classi sociali più basse²²³. Prevedeva inoltre che i «libri di testo dell'ordine medio e superiore [...] non possono essere stampati senza la preventiva approvazione,

²²¹ Intervista all'ing. Giacosa riportata in: <https://amp.www.it.freejournal.info/263772/1/dante-giacosa.html> (ultimo accesso il 28/04/2020).

²²² Circolare del 16 settembre 1938.

²²³ D'Amico 2010, p. 370.

sul manoscritto o sulle bozze, del Ministero dell'Educazione Nazionale» (Dich. XXVII). Rimane il fatto che questa "Carta" assunse più che altro un valore indicativo poiché delle leggi che avrebbero dovuto dare forza di legge alla Carta, fu approvata soltanto la Legge 1 luglio 1940, n. 899 che stabiliva l'«Istituzione della scuola media unica», dalla quale fu però esclusa la scuola di avviamento al lavoro, infatti, l'ordine *medio* della scuola, dopo quello elementare e prima del superiore, era così suddiviso: «b) medio, così distinto: 1) Scuola media (triennale); 2) Scuola professionale (triennale); 3) Scuola tecnica (biennale)» (Dich. VII)²²⁴.

All'articolo 1 della Legge 899 che approvò la scuola media unica, si specifica che: «La Scuola media, con i primi fondamenti della cultura umanistica e con la pratica del lavoro, saggia le attitudini degli alunni, ne educa la capacità e, in collaborazione con le famiglie, li orienta nella scelta degli studi e li prepara a proseguirli». Le materie di insegnamento erano: Italiano, Latino, Storia, Geografia (per un totale di 15 ore settimanali nei primi due anni e di 16 ore al terzo anno); Religione, Matematica (3 ore), Disegno, Cultura militare o economia domestica per le femmine, Educazione fisica e Lavoro.

I programmi di storia della Scuola media unica e le discriminazioni di genere

I programmi di storia prevedevano un sussidiario diviso in tre volumi, uno per ogni anno. Il programma di storia prevedeva per la classe I: «La civiltà mediterranea nel pieno fiore dell'Ellade. Le guerre persiane. La grande impresa di Alessandro Magno. Il sorgere della potenza di Roma. L'epopea delle sue guerre per il dominio del Mediterraneo. L'impero e la sua opera di civiltà»; per la classe II: «Il Cristianesimo, la Chiesa di Roma e i Papi. Il Feudalismo, Carlo Magno e il risorto Impero Romano. Nuova ricchezza e potenza delle città italiane, specialmente di Venezia, Genova, Pisa, Amalfi; e le lotte dei comuni per l'Autonomia e l'ingrandimento. Signori e Principi. Il Rinascimento. Le grandi Potenze europee alla conquista dell'Italia. La Casa di Savoia e i suoi grandi Principi, da Emanuele Filiberto a Carlo Emanuele III»; per la classe III: «Il Risorgimento da Parini e Alfieri fino a Mazzini, Garibaldi, Cavour e Vittorio Emanuele. Il ritorno dell'Italia in Africa. La guerra mondiale e la rivoluzione fascista. Il nuovo Impero italiano e il ritorno dell'idea di *Roma*. La

²²⁴ Una reale "Scuola media unica", sarà creata solamente con la legge 31 dicembre 1962, n. 1859. Fino al 1962 esistevano infatti due canali di istruzione dopo la scuola elementare: la scuola media, caratterizzata da una preparazione soprattutto umanistica (di veda la "Carta della scuola" e la Legge Bottai del 1940), votata ad accompagnare gli alunni migliori e meritevoli verso il liceo, e l'avviamento professionale, che orientava invece i giovani al lavoro.

guerra dell'Asse e il trionfo dei principi della Rivoluzione fascista nel mondo. Sarà questa la sostanza fondamentale dell'insegnamento storico, al quale daranno prezioso sussidio, oltre le cartine storiche, iconografie artistiche, che dovranno arricchire il testo dei singoli volumi».

Come si percepisce, l'ideologia della forza e del nazionalismo erano alla base di questi programmi scolastici, senza contare l'impronta maschilista di questa riforma, con la previsione di borse di studio (art. 22) per i soli allievi maschi e con tasse scolastiche che per le femmine erano di circa un terzo più alte rispetto a quelle che dovevano pagare i maschi (tab. B allegata alla legge).

Nel 1943 Mussolini venne incarcerato a Campo Imperatore sul Gran Sasso e l'8 settembre verrà firmato l'Armistizio. La liberazione di Mussolini da parte delle truppe tedesche portò alla costituzione della Repubblica Sociale Italiana il 23 settembre del 1943 e Biggini fu nominato ministro dell'Educazione Nazionale della Repubblica sociale italiana, la cui sede ministeriale fu portata a Padova a Palazzo Papafava (circolare del 28 ottobre 1943). Intanto la situazione della scuola era allo sfacelo, la maggior parte degli edifici chiusa a causa dei bombardamenti e delle requisizioni militari e anche il ruolo di Biggini si esaurì velocemente con il disfacimento della Repubblica sociale italiana.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale: il riordino del 'disastro fascista' e il crescere dell'importanza delle materie scientifiche e i primi accenni alle fonti materiali per lo studio della storia

Nel frattempo, a partire dal governo Badoglio si succedettero una serie di ministri dell'Istruzione che fecero capo ad importanti provvedimenti per la scuola della Nazione, di fatto andando a modificare tutte le norme fasciste degli anni precedenti, come l'eliminazione del libro di testo unico dalle scuole elementari (D. Luogotenenziale 31 agosto 1945, n. 714); l'abrogazione delle disposizioni razziali; la soppressione del divieto per la donna di impartire alcuni insegnamenti; e la modifica dei programmi per le scuole elementari e materne con il D.L.L. 24 maggio 1945, n. 459 che nella *Premessa* ai programmi della scuola elementare recita: «Nella nuova scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l'angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di lavorare e di servire il Paese con onestà di propositi. A ciò tendono i nuovi programmi con una chiara visione dei problemi etici, che trova sviluppo in ciascuna delle materie di studio, ma specialmente nella religione, nell'educazione morale, civile e fisica, nel lavoro, nella storia e geografia [...] la storia e la

geografia si svolgono su di un piano di più concreti rapporti tra l'ambiente e l'uomo»²²⁵. E viene allo stesso tempo chiarito come sia necessario un "cambio di passo" rispetto a quello che era sempre stato fatto finora in relazione alle materie umanistiche: «Per l'attuazione di questo piano educativo, che mira, soprattutto, a preparare il fanciullo alla vita civile, non è quindi sufficiente all'insegnante la sola cultura umanistica, su cui si è fatto finora quasi esclusivo assegnamento per la sua preparazione professionale». In generale la storia viene reintrodotta anche per i primi due anni di elementare - nonostante non fosse previsto un voto per i primi due anni - (nel periodo fascista la storia era prevista solo per le classi III, IV e V). Le materie insegnate erano: Religione, Educazione morale, civile e fisica; Lavoro; Lingua italiana; Storia e geografia; Aritmetica e geometria; Scienze e igiene; Disegno e bella scrittura; Canto.

Nel descrivere il programma di storia si fa riferimento alle fonti che un insegnante dovrà usare: «Il maestro intelligente saprà, inoltre, fare uso di tutti quei sussidi che contribuiscono alla concretezza di tale insegnamento, come cartine storiche, carte geografiche e topografiche, plastici, illustrazioni e letture scelte, poesie di contenuto storico, visite a monumenti e musei, escursioni d'interesse storico-geografico, osservazione di oggetti caratteristici del passato, corrispondenza interscolastica, esame e valutazione dei fenomeni naturali in rapporto all'economia locale, ecc.». Si fa qui un implicito riferimento anche alle fonti archeologiche che potranno essere usate e insegnate agli studenti al fine della comprensione della Storia, dando quindi peso alle fonti materiali e all'importanza che esse rappresentano nella ricostruzione del passato, anche se spesso vengono viste da un punto di vista poco scientifico e perlopiù usati per suscitare nell'alunno meraviglia e curiosità: «gli alunni saranno intrattenuti a osservare e confrontare forme vecchie e nuove di abitazione, di utensili, strumenti di lavoro, mezzi di trasporto, indumenti, ecc. e gioiranno alla narrazione viva o spigliata, quasi fiabesca, di visioni, miti, leggende dei popoli della più lontana antichità, dell'Egitto, di Grecia, di Roma»²²⁶.

La Consulta nazionale e i dibattiti sul pensiero scientifico e umanistico

Il Presidente del consiglio Ferruccio Parri, il 4 luglio 1945 convocò una Consulta nazionale composta dai partiti del Comitato di liberazione nazionale, con l'obiettivo di dare una sede istituzionale al dibattito politico in corso per mezzo di comizi e pubblicazioni su giornali e

²²⁵ D.L. 24 maggio 1945, n. 459, *Programmi per le scuole elementari materne*. Premessa.

²²⁶ D.L. 24 maggio 1945, n. 459, *Programmi per le scuole elementari materne*. Premessa.

riviste. La fazione cattolica fu molto partecipe al dibattito, proponendo un proprio rapporto frutto dei lavori della commissione diretta da padre Agostino Gemelli, rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ponendo la questione su molti punti che poi divennero quelli chiave nella Costituzione italiana²²⁷.

Il dibattito nel Partito Comunista fu dominato da Concetto Marchesi, un latinista e da Antonio Banfi, filosofo che poneva l'accento sull'importanza dell'insegnamento scientifico nella scuola, poiché illustra il metodo con cui viene creata la realtà. Marchesi, favorevole ad una scuola media unica maggiormente selettiva, in cui lo studio del latino e della cultura umanistica devono essere preservati: «Noi stiamo subendo l'abbaglio della tecnica e l'incanto del motore [...] ma quest'uomo esperto, quest'uomo mortale [...] resta il massimo miracolo della terra non solo attraverso le scoperte della meccanica e della fisica, ma anche e più attraverso l'attività e le creazioni dell'intelletto e dello spirito»²²⁸. Elio Vittorini rispose alle idee di Marchesi: «Ma è nell'interesse della civiltà che anche il più umile lavoratore manuale si trovi, di fronte ai libri, di fronte alle opere di arte, di fronte al pensiero scientifico e filosofico, di fronte alle ideologie politiche, di fronte ad ogni ricerca e ad ogni esperimento della cultura, nelle stesse condizioni di assimilabilità in cui funzionalmente si trova l'ingegnere, il medico o il professore»²²⁹.

Il partito socialista sosteneva appieno la necessità della scuola media unica, ma senza l'introduzione del latino, sostituito da una lingua straniera e con l'inserimento di un'educazione pratica al lavoro²³⁰.

La nascita della Repubblica Italiana e della libertà di stampa

Il 2 giugno del 1946 il popolo italiano votò a favore della Repubblica e il governo De Gasperi diede il via al nuovo anno scolastico facendo iniziare la scuola nel mese di luglio. La maggior parte degli edifici risultava inagibile o da sistemare dopo l'utilizzo come caserme militari, ma lentamente la situazione andò ristabilendosi e rafforzandosi, di pari

²²⁷ Pubblicato nel 1946 come *Proposte per la riforma della scuola italiana. Formulate da una commissione di professori dell'Università Cattolica del S. Cuore*, Vita e Pensiero, Milano. Su questo tema si veda Rossi 1995.

²²⁸ Discorso al 5° Congresso del P.C.I. di Concetto Marchesi, 6 gennaio 1946. Online in <http://www.ecn.org/filirossi/marchesi2.html>; concetti già ribaditi nell'intervista rilasciata a Vito Pandolfi pubblicata sulla rivista *Il Politecnico*, n. 2, 6 ottobre 1945.

²²⁹ Elio Vittorini, lettera di risposta a Marchesi pubblicata su *Il Politecnico*, n. 2, 6 ottobre 1945.

²³⁰ Si confronti la relazione di Franco Lombardi del Partito Socialista (PSIUP) pubblicata sulla rivista *Socialismo*, n. 8 del 1945.

passo con il crescente fervore letterario: l'uscita di libri dal grande potere informativo e dagli argomenti contemporanei come *Cristo si è fermato ad Eboli*²³¹ di Carlo Levi o *Uomini e no*²³² di Elio Vittorini e al contempo la traduzione di libri stranieri come *La fattoria degli animali* di George Orwell, contribuirono allo slancio artistico e culturale della Nazione, nel 1945 Nasce l'Agenzia Nazionale Stampa Associata (ANSA), e grazie all'articolo 21 della Costituzione che avrebbe di lì a poco sancito la libertà di stampa, numerose testate giornalistiche iniziavano a prendere voce.

Il primo gennaio del 1948 entrò in vigore la nuova Costituzione della Repubblica italiana, con una serie di articoli specifici legati alla scuola (artt. 33 e 34). Rimaneva quindi compito delle seguenti legislature attuare le disposizioni della Costituzione da poco promulgata.

Riconoscimento delle realtà locali di Trento e Bolzano in materia scolastica e del patrimonio culturale locale

La nuova Costituzione italiana conferì ad alcune regioni poteri legislativi ed esecutivi (Regioni a statuto speciale). Presto ci si rese conto che l'accorpamento territoriale in una regione di due aree aventi culture profondamente differenti come quelle di Trento e Bolzano, non era la soluzione vincente. Vi si pose rimedio in seguito, nel 1971, con l'assegnazione, alle due province di Trento e Bolzano delle competenze che in origine erano state previste per l'intera regione, dando così una certa autonomia legislativa in ambito scolastico, in particolare conferiva alla provincia di Trento di legiferare in materia di scuola elementare, assistenza scolastica e edilizia scolastica (art. 7) e conferisce alle due province la potestà di legiferare in materia di tutela e conservazione del patrimonio storico, artistico e popolare; e sulla tutela di usi e costumi locali ed istituzioni culturali (art. 5, cc. 3-4)²³³.

8.1.4. Dalla fine degli anni Cinquanta agli anni Ottanta

Dalla fine degli anni Quaranta agli anni Cinquanta: i 'nuovi' programmi di storia e il ruolo fondamentale delle case editrici e dei libri di testo

²³¹ Pubblicato da Einaudi nel 1945, è un romanzo autobiografico che racconta della condanna ad un confinamento in Basilicata, avuta dallo scrittore antifascista.

²³² Pubblicato da Bombiani nel giugno del 1945, ambientato a Milano sotto l'occupazione tedesca, racconta la Resistenza italiana.

²³³ Legge Costituzionale dell'11 novembre 1971, *Modificazioni e integrazioni dello statuto speciale per il Trentino-Alto Adige*.

In questo contesto si collocano le iniziative del ministro della Pubblica istruzione Gonella in carica dal 1946 al 1951. La Consulta didattica nazionale fu incaricata nel 1951 di compiere un'inchiesta sulla scuola, l'obiettivo era di riformare il sistema di istruzione scolastica e di riformare i relativi programmi di insegnamento alla luce dei nuovi dettami costituzionali. Nelle conclusioni dei lavori veniva accolta come imprescindibile, l'inserimento dell'Educazione civica tra le materie di insegnamento, sia come singola materia, sia nell'organizzazione complessiva di tutti gli altri insegnamenti. Questo progetto iniziale di riforma venne proposto sotto forma del disegno di legge n. 2100 del 1951, con il titolo *Norme generali sull'istruzione*, rimasto però a disegno di legge senza alcun seguito. In ogni caso, gli studi eseguiti nel 1951 furono molto utili alla Commissione ministeriale che nel 1955 stese i nuovi programmi della scuola primaria, che andarono a sostituire quelli del 1945 (ministro Ermini)²³⁴.

Il programma di storia previsto per le classi terze, quarte e quinte viene così semplicemente delineato: «L'apprendimento della storia non deve tendere alla sistematicità sotto forma di ripartizione cronologica, ma deve soprattutto proporsi la caratterizzazione di grandi figure dell'umanità e di momenti rappresentativi di un'epoca (per l'antica Roma, per l'affermarsi del Cristianesimo, per la vita e i costumi del Medio Evo e del Rinascimento, per le grandi scoperte e invenzioni che introducono all'età moderna, fino a dare un maggior risalto al Risorgimento nazionale, nell'ultimo anno del ciclo). L'insegnante ispirerà la sua azione didattica all'esigenza di far quasi rivivere il passato collegandolo in forma intuitiva al presente»²³⁵.

Il D.P.R. 23 novembre 1955, n. 1388 (ministro alla Pubblica istruzione Paolo Rossi), emana le *Norme e avvertenze per la compilazione dei libri di testo per le scuole elementari*, avente il compito di imporre agli editori di uniformare i libri di testo ai nuovi programmi della riforma Ermini del 1955. Veniva prevista la presenza di un libro di lettura per le classi I e II e di un sussidiario soltanto dalla classe III. Nel sussidiario: «Lecture di storia, geografia, scienze naturali (III, IV e V classe) [...] Questa sezione del libro sussidiario potrà essere

²³⁴ Matucci, Rigano 2016, p. 30.

²³⁵ D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503. L'ordinamento scolastico prevedeva 8 classi e tre cicli: il primo ciclo è di due anni, il secondo e il terzo ciclo entrambi di tre anni. Nel primo ciclo non veniva prevista una differenziazione per materie e il ministero fornisce una serie di indicazioni generiche sulle modalità con cui gli studenti dovranno entrare in possesso di alcune capacità basiche come leggere e scrivere attraverso l'intuizione, l'osservazione, la scoperta e il gioco; la suddivisione per materie è prevista per il secondo ciclo. Nel terzo ciclo era possibile accedere tramite esame ad una scuola media unica triennale (Legge Bottai 10 luglio 1940, n. 899) o all'avviamento professionale.

antologica, cioè costituita da brani scelti tratti da opere di divulgazione storica, geografica e scientifica, oppure essere scritta, in tutto o in parte, dall'autore o dagli autori collegati dell'opera»²³⁶. Non compaiono indicazioni sulla presentazione degli argomenti, già molto generici nella legge che aveva modificato i programmi. La legge infatti dava molto peso al ruolo dell'insegnante e alle case editrici che avevano il compito di gestire al meglio il programma delle varie materie.

L'educazione civica entra nei programmi di storia

Nel 1957 vi è la ridefinizione dei cicli scolastici della scuola elementare²³⁷ e dall'anno scolastico 1958-59, i programmi d'insegnamento della storia, in vigore negli istituti e scuole d'istruzione secondaria ed artistica, verranno integrati da quelli di educazione civica (per quanto riguarda il ciclo della scuola primaria, si era già provveduto col citato D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503). In particolare, il D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585 individua nell'insegnante di storia la persona adatta all'insegnamento della nuova materia: «[...] induce a designare per questo specifico compito il docente di storia. È la storia infatti che ha dialogo più naturale, e perciò più diretto, con l'educazione civica, essendo a questa concentrica. Oggi i problemi economici, sociali, giuridici, non sono più considerati materie di specialisti, in margine quindi a quella finora ritenuta la grande storia. L'aspetto più umano della storia, quello del travaglio di tante genti per conquistare condizioni di vita e statuti degni della persona umana, offre, quindi, lo spunto più diretto ed efficace per la trattazione dei temi di educazione civica»²³⁸. Viene quindi attribuito all'insegnante di storia e alla materia stessa, un importante ruolo di "maestra di vita".

La scuola media unica

La legge del 31 Dicembre 1962, n. 1859, stabilisce l'istituzione e l'ordinamento della scuola media statale unificata per tutti fino ai 14 anni. Questa riforma è considerata molto innovativa nella storia della politica scolastica italiana del secondo dopo guerra²³⁹. Se si considera anche il fatto che nel 1946 l'85% dei giovani in Italia, non andava oltre la quarta

²³⁶ D.P.R. 23 novembre 1955, n. 1388.

²³⁷ Legge 24 dicembre 1957, n. 1254, *Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare*: «La presente legge entra in vigore con l'anno scolastico 1957-58. La prima e la seconda classe costituiscono il primo ciclo didattico della scuola elementare: la terza, la quarta e la quinta classe ne costituiscono il secondo ciclo didattico».

²³⁸ D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585.

²³⁹ Moscato 2013, p. 47.

elementare e 20.000 comprensori scolastici erano privi delle ultime due classi elementari²⁴⁰.

Con questa riforma viene abolito l'obbligo di scegliere definitivamente il proprio percorso scolastico all'età di dieci anni e interviene la possibilità di formare addetti più preparati per l'industrializzazione di massa che il paese sta attraversando. Purtroppo, questa riforma arriva con un certo ritardo: alla metà degli anni Sessanta il collegamento tra scuola e mondo del lavoro si incrina. Da un lato il tasso di crescita inizia a rallentare, dall'altro la pressione sociale obbliga (non solo in Italia) all'apertura delle carriere scolastiche: nel 1969 l'esame di maturità viene semplificato e viene concesso l'accesso universitario a tutti i diplomati di corsi superiori della durata di cinque anni. Il numero dei diplomati e dei laureati comincia a non essere assorbito dal mondo del lavoro e la scuola inizia a trasformarsi spesso in un parcheggio dei giovani.

Nella scuola media unica avviene un accorpamento della storia con l'educazione civica e la geografia in un unico insegnamento. Il d.m. 24 aprile 1963 stabilisce *Orari, programmi d'insegnamento, prove d'esame* della Scuola media unica, stabilendo precisi obiettivi. Tra questi, la *conoscenza storica della vita dei vari popoli*. Veniva proposto lo studio delle civiltà antiche (orientali e greca e romana), le invasioni barbariche (in I media); per proseguire col Sacro romano impero fino a Napoleone in classe II e giungere al XIX secolo fino ai "giorni nostri con l'avvento della Repubblica" in classe III. Il programma di Storia, educazione civica e geografia, prevedeva quattro ore settimanali per ogni anno.

Questo programma è pressoché rimasto invariato fino alla moderna 'riforma Gelmini', che ha modificato la periodizzazione della storia nel curriculum verticale, inserendo un percorso unificato dalla preistoria all'oggi che si sviluppa senza soluzione di continuità a partire dalla primaria per giungere fino alla classe terza della secondaria di primo grado²⁴¹.

Le 'rivoluzioni' sociali tra gli anni Sessanta e Settanta; gli anni Ottanta; finalmente l'esplicito riferimento al patrimonio culturale locale nella scuola

Tra il finire degli anni Sessanta fino agli inizi degli anni Ottanta, si entra in una fase caratterizzata da una lotta socio-politica continua, che investì quindi anche la scuola. Sotto attentati di diverse fazioni, morirono magistrati, politici, forze dell'ordine e molti studenti e

²⁴⁰ D'Amico 2010, p. 483.

²⁴¹ La riforma promossa dal Ministro Gelmini corrisponde ad un insieme di atti normativi emanati dal 2008 al 2010.

docenti²⁴². Nel 1974 vengono introdotti i cosiddetti “Decreti delegati”, un complesso di norme emanate dal Presidente della Repubblica con le quali si tenta di attuare una gestione più autonoma e democratica nelle scuole. I provvedimenti sono tutti di carattere organizzativo dell'apparato scolastico (come la riforma degli organi collegiali e l'istituzione di nuovi, o le modifiche allo stato giuridico del personale docente) e non prevedono interventi relativi a programmi e insegnamenti.

È con il decreto del 1979 che si stabilisce per il programma di storia della classe prima delle secondarie di primo grado, la cronologia dalla preistoria arrivando per giungere alla classe terza con lo studio dei secoli XIX e XX²⁴³, e il patrimonio culturale viene inserito nel programma di storia in relazione ai cambiamenti artistici delle civiltà nel tempo²⁴⁴.

Bisogna attendere il 1985 perché avvenga un cambiamento significativo per la scuola: il primo ministro della Pubblica Istruzione donna, Franca Falcucci, apportò nuovi programmi provvisori per la scuola elementare (D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985), che diventarono definitivi con la legge n. 148 del 5 giugno 1990 con il ministro Sergio Mattarella. Compare in essi un esplicito riferimento al patrimonio culturale: «Organica attenzione viene prestata anche alle dinamiche della vita umana, intesa nel suo sviluppo storico, nella sua collocazione geografica, nella sua organizzazione. Questa area disciplinare è stata definita per consentire al fanciullo di conoscere il patrimonio culturale in cui è immerso e di elaborare progressivamente una coscienza del suo significato»²⁴⁵. La riforma va a cambiare i programmi fermi al 1955. In particolare, per l'insegnamento della storia, la legge 104 prevede che la storia venga intesa come realtà del passato, memoria collettiva e insieme di tradizioni culturali che incidono sul presente. La legge fornisce anche le indicazioni didattiche per l'insegnamento della storia che fanno chiari riferimenti alle fonti

²⁴² Nel solo 1977 si verificarono in Italia 2128 attentati di varia matrice, per un totale di 11 morti, tra cui molti studenti, per una trattazione dettagliata degli eventi in relazione alla scuola e al corpo docente, si rimanda a D'Amico 2011, pp. 572-583.

²⁴³ Per il d.m. 9 Febbraio 1979 cfr. Scurati 1993, in particolare alle pp. 185-189.

²⁴⁴ Nel decreto del 1979 il patrimonio culturale locale compare nei programmi di geografia e di arte e immagine, in particolare attraverso lo «studio delle caratteristiche del paesaggio locale, la cui analisi è la partenza per la comprensione di altri territori, e la realizzazione di attività all'aperto; riflessione sul rispetto, sulla tutela e la valorizzazione del proprio territorio attraverso l'approccio nei confronti dell'ambiente e dei beni culturali». Nel programma di arte e immagine del 1979 l'archeologia confluisce nel programma attraverso lo «studio dei beni e delle zone archeologiche».

²⁴⁵ D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985, parte III, *Programmi e programmazione*.

e alla ricerca del passato muovendo dal presente, senza però alcun riferimento all'archeologia o ai suoi metodi²⁴⁶.

Berlinguer e la "storia del Novecento"

Nel 1996 con il decreto n. 682 del 4 novembre 1996 (*Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia*) il ministro Berlinguer stabilì che nell'ultimo anno della scuola media e della scuola superiore si insegnasse solamente la storia del Novecento, questo perché si trattassero tematiche storiche più vicine agli eventi di notevole rilievo storico²⁴⁷. Letizia Moratti, nuovo ministro del governo Berlusconi, ritirò il decreto dalla Corte dei Conti prima del parere e annullò così tutto il lavoro fatto fino ad allora, sciolse la Commissione De Mauro e nominò un nuovo gruppo di lavoro per una nuova riforma della scuola.

8.1.5. L'autonomia scolastica degli anni Novanta: un grande passo in avanti

Con l'articolo 21 della legge delega n. 59 del 15 marzo 1997, si avvia un processo di attuazione dell'art. 5 della Costituzione nell'ambito della scuola di Stato e ad ogni istituzione scolastica viene attribuita *personalità giuridica di diritto pubblico*²⁴⁸. Con l'ottenimento del riconoscimento della personalità, le scuole si staccano dall'entità di cui facevano parte (lo Stato) per assumere indipendenza ai fini gestionali, nel rispetto delle finalità di educazione e formazione. In particolare, «L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale»²⁴⁹.

²⁴⁶ Indicazioni didattiche per l'insegnamento della storia, dal D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985.

²⁴⁷ Cfr. Cajani 2014 per un'analisi critica e riflessioni che seguirono l'introduzione di questi programmi di storia, come le polemiche su vari fronti, cfr. ad es. Frugoni 1996 in favore del medioevo; cfr. anche le critiche in Nucci 1996; Maffioli 1996; Montanelli 1996; Cavalleri 1996; cfr. anche Morandi 2014, pp. 128-129.

²⁴⁸ Legge Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. (G.U. Serie Generale n. 63 del 17-03-1997 - Suppl. Ordinario n. 56); Molinari, Felicioni, Sabatini 2015, p. 17.

²⁴⁹ Ivi, art. 21, c. 8.

La scuola ricevette una regolamentazione in chiave innovativa con il D.P.R. n. 275 dell'8 marzo 1999²⁵⁰. Il fulcro fondamentale su cui verte la riforma è l'istituzione del Piano dell'offerta formativa (art. 3): «Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia» (art. 3 c. 1) e al comma due si specifica che «deve riflettere le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale» (art. 3 c. 2) e per fare questo la scuola deve stabilire dei «rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio» (art. 3 c. 4). Essendo il P.O.F. il documento che rappresenta l'identità progettuale delle singole scuole, risulta fondamentale per questa ricerca di dottorato per l'analisi delle attività che ogni singola scuola promuove relativamente al patrimonio culturale e all'archeologia locali (cfr. capitolo 8.5 sull'analisi delle attività didattiche svolte negli Istituti Comprensivi del Comune di Padova).

Uno dei punti fondamentali della nuova normativa sull'autonomia è la decadenza dei vecchi programmi ministeriali nazionali per permettere l'introduzione per ogni istituzione scolastica della propria offerta formativa.

In attuazione dell'art. 21 della legge delega n. 59 del 1997 sopra citata, è stato emanato nel 2001 il Regolamento riguardante le *Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche* in cui vengono definiti i contenuti operativi dell'autonomia finanziaria e stabilisce la destinazione delle risorse in relazione alle attività previste nel POF²⁵¹.

Con la legge delega n. 53 del 28 marzo 2003, vengono definiti i principi del rinnovato sistema educativo. In particolare, vengono promossi in particolare: l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo di una coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, nazionale ed europea; il diritto all'istruzione per almeno dodici anni²⁵².

²⁵⁰ Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

²⁵¹ D. n. 44 dell'1 febbraio 2001, Regolamento concernente le "Istruzioni generali sulla gestione amministrativo-contabile delle istituzioni scolastiche". (G.U. Serie Generale n.57 del 09 marzo 2001 - Suppl. Ordinario n. 49), art. 1 c. 2.

²⁵² L. n. 53 del 28 marzo 2003, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

La comunità europea incentiva la cooperazione tra gli stati membri per lo sviluppo di un'istruzione di qualità, soprattutto a partire dal Trattato di Maastricht da cui prende origine l'idea di una politica scolastica comunitaria²⁵³ e che si perfezionerà con la Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006 (v. sotto).

8.1.6. L'offerta didattica nella normativa italiana più recente: 2003-2020

L'offerta didattica nelle scuole secondarie di primo grado: dal 2003 al 2012

In questi paragrafi si presenta l'analisi della variazione nel tempo dei curricoli relativi all'insegnamento della storia nelle scuole secondarie di primo grado attraverso i decreti del 2003²⁵⁴, 2004²⁵⁵, del 2007 e del 2012²⁵⁶.

In questo caso, per le normative più recenti, ci si concentra sulle riforme che hanno interessato le scuole secondarie di primo grado poiché questi interventi vanno ad esplicitare il contesto normativo in cui si inserisce un'ulteriore parte del lavoro di questa ricerca relativa all'analisi dei libri di testo più usati nelle scuole secondarie di primo grado degli Istituti comprensivi del Comune di Padova (cfr. cap. 8.4).

La riforma Moratti e il "primo ciclo" d'istruzione

La riforma Moratti istituisce una differenza tra un primo ciclo di istruzione formato dall'unione della scuola primaria (ex scuola elementare) e dalla scuola secondaria di primo grado (ex scuola media), il tutto portò alla creazione di istituti comprensivi che sui territori comunali, univano amministrativamente scuole elementari e medie²⁵⁷. La cosa fondamentale di questa riforma è relativa all'unificazione del curricolo di storia: con la riforma si viene ad avere un unico percorso cronologico che dalla prima classe della primaria prosegue fino alla terza classe della secondaria di primo grado. Ogni epoca storica, quindi, non viene ripetuta più per tre volte nel corso della vita di uno studente, ma

²⁵³ Cfr. Molinari, Felicioni, Sabatini 2012.

²⁵⁴ L. n. 53 del 28 marzo 2003.

²⁵⁵ D.lgs. 19 Febbraio 2004, n. 59.

²⁵⁶ D.m. 9 Febbraio 1979: cfr. Scurati 1993, pp. 155-242. Per il d.lgs. 19 Febbraio 2004, n. 59: G.U. 51 suppl., 2 Marzo 2004; d.m. 31 Luglio 2007: G.U. n. 228 suppl., 1 Ottobre 2007; d.m. 16 Novembre 2012, n. 254: G.U. n. 30 del 5 Febbraio 2013.

²⁵⁷ Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (G.U. n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31).

solamente due (nel primo ciclo appunto e nel secondo ciclo rappresentato dagli istituti superiori).

Nel d.lgs. del 2004, non si fa riferimento al patrimonio culturale e al Capo IV relativo alle *Finalità della scuola secondaria di primo grado* si percepisce un'attenzione particolare verso le discipline scientifiche ma anche un'attenzione al territorio locale: «La scuola secondaria di primo grado, attraverso le discipline di studio [...] organizza ed accresce, anche attraverso l'alfabetizzazione e l'approfondimento nelle tecnologie informatiche, le conoscenze e le abilità, anche in relazione alla tradizione culturale e alla evoluzione sociale, culturale e scientifica della realtà contemporanea»²⁵⁸.

2007: l'introduzione dell'archeologia nelle Indicazioni per il primo ciclo

Il Ministro Giuseppe Fioroni entrò in carica nel 2006. Nel d.m. 31 Luglio 2007, la storia appartiene all'area storico-geografica nella quale si specifica che il «continuo legame con il mondo antico è assicurato dallo studio del patrimonio storico, artistico e culturale. Questa risorsa permette, anche nella scuola secondaria di primo grado, la possibilità di riprendere momenti di preistoria e di storia antica» e il patrimonio storico artistico è inserito nello «strumentario diversificato» utile al processo di «insegnamento/apprendimento»²⁵⁹. Nei contenuti del programma di storia si specifica che l'alunno «apprende dai libri, ma anche dall'osservazione diretta di elementi concreti: un castello, una piazza, una fabbrica, una chiesa»²⁶⁰.

Tra i Traguardi per lo sviluppo della competenza al termine della primaria, l'alunno «riconosce le tracce storiche presenti sul territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale», ed anche tra i traguardi attesi al termine del primo ciclo si conferma che lo studente «conosce e apprezza aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità»²⁶¹. Finalmente, tra gli *Obiettivi di apprendimento* che lo studente deve aver acquisito al termine del primo ciclo, si fa riferimento esplicito all'archeologia. L'alunno deve

²⁵⁸ Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (G.U. n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31, Capo IV, Art. 9).

²⁵⁹ D. 31 luglio 2007, Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum, (G.U. n. 228 del 1 ottobre 2007 - Suppl. Ordinario n. 198, p. 49).

²⁶⁰ Ivi, p. 50.

²⁶¹ Ivi, p. 52.

saper usare le fonti documentarie tra cui «conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi»²⁶²

2009: il patrimonio culturale rimane nelle Indicazioni per il primo ciclo

Dal 2008 entra in carica il Ministro Gelmini e a decorrere dall'inizio dell'anno scolastico 2008/2009, vengono attivate le azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione nel primo e nel secondo ciclo di istruzione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione» nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e inserite del monte ore complessivo previsto per le stesse²⁶³.

2012: l'archeologia si conferma tra i contenuti del curriculum di storia delle scuole secondarie di primo grado

Francesco Profumo, ministro incaricato nel 2011 con il governo tecnico di Mario Monti, ha completato la riforma degli istituti tecnici e professionali, e ha emanato le *Linee guida* relative al secondo biennio e all'ultimo anno²⁶⁴, e ha revisionato le *Indicazioni Fioroni* relative al primo ciclo d'istruzione²⁶⁵.

La revisione mostra somiglianze per quanto riguarda l'insistenza sulla riflessione riguardante il patrimonio culturale italiano. Nel paragrafo *Il senso dell'insegnamento della storia*, si specifica che «Nel nostro Paese la storia si manifesta alle nuove generazioni nella straordinaria sedimentazione di civiltà e società leggibile nelle città, piccole o grandi che siano, nei tanti segni conservati nel paesaggio, nelle migliaia di siti archeologici, nelle collezioni d'arte, negli archivi, nelle manifestazioni tradizionali che investono, insieme, lingua, musica, architettura, arti visive, manifattura, cultura alimentare e che entrano nella vita

²⁶² Ivi, p. 52.

²⁶³ Legge 30 ottobre 2008, n. 169, Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università (G.U. n. 256 del 31 ottobre 2008).

²⁶⁴ Direttiva 16 gennaio 2012, Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 88 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 4, G.U. n. 76, 30 marzo 2012, Supplemento ordinario n. 60); Direttiva 16 gennaio 2012, Adozione delle Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87 - Secondo biennio e quinto anno. (Direttiva n. 5, G.U. n. 76, 30 marzo 2012, Supplemento ordinario n. 60).

²⁶⁵ D. 16 novembre 2012, n. 254, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89 (G.U. n. 30, 5 febbraio 2013).

quotidiana. La Costituzione stessa, all'articolo 9, impegna tutti, e dunque in particolare la scuola, nel compito di tutelare questo patrimonio. Lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni»²⁶⁶

Il patrimonio culturale rientra inoltre nell'educazione alla cittadinanza: «L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva. In particolare, gli insegnanti metteranno in evidenza i rapporti tra istituzioni e società, le differenze di genere e di generazioni, le forme statuali, le istituzioni democratiche»²⁶⁷.

I contenuti dei programmi di storia modificati dal Ministro Profumo, specificano i contenuti di ciò che bisogna acquisire al termine del terzo anno. Uso delle fonti: conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi; usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti. Negli Strumenti concettuali si conferma che l'alunno deve conoscere il patrimonio culturale collegato con i temi affrontati; usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile²⁶⁸.

In questi anni si segnala anche la L. 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015) che riafferma la centralità del Piano triennale dell'offerta formativa.

²⁶⁶ Ibidem.

²⁶⁷ Ibidem.

²⁶⁸ Ivi pp. 44-47.

2017: Art. 2, *Promozione dell'arte e della cultura umanistica nel sistema scolastico*

Nel 2017 vengono approvate le *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*²⁶⁹, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107 (nota come legge della *Buona Scuola*).

In particolare, all'articolo 3 si promuove l'arte e la cultura umanistica nel sistema scolastico, includendo attività prettamente artistiche e 'creative' in cui viene inserita anche l'archeologia²⁷⁰ e in cui il patrimonio culturale viene definito come 'artistico', riponendo l'accento al carattere di bellezza estetica del patrimonio. Infatti, l'archeologia viene compresa nell'art. 5 relativo al *Piano delle arti*²⁷¹.

L'introduzione del concetto di 'competenza'

Oggi in ambito scolastico del primo ciclo di istruzione sono in vigore le cosiddette competenze come esplicitato dal d.m. del 16 Novembre 2012, n. 254, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. In particolare, esso si riallaccia alla legge del Consiglio dei Ministri del 18 Dicembre 2006 che ha stabilito quali sono le competenze chiave per l'apprendimento permanente e alle competenze scolastiche frutto della raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 Maggio 2018 (sostitutive della raccomandazione del 2006).

In questa ricerca si fa riferimento in particolare alle competenze europee, ma si riportano anche le definizioni e le descrizioni delle competenze del decreto ministeriale del 2006 e

²⁶⁹ D.L. 13 aprile 2017, n. 60 (G.U. n.112 del 16/5/2017 Suppl. Ordinario n. 23).

²⁷⁰ «Per le finalità di cui all'articolo 1, le istituzioni scolastiche, nell'ambito della propria autonomia prevedono, nel Piano triennale dell'offerta formativa, attività teoriche e pratiche, anche con modalità laboratoriale, di studio, approfondimento, produzione, fruizione e scambio, in ambito artistico, musicale, teatrale, cinematografico, coreutico, architettonico, paesaggistico, linguistico, filosofico, storico, archeologico, storico artistico, demoetno-antropologico, artigianale, a livello nazionale e internazionale)» D.L. 13 aprile 2017, n. 60 (G.U. n.112 del 16/5/2017 Suppl. Ordinario n. 23), art. 2, c. 1.

²⁷¹ In particolare, ai commi g e h: g) «potenziamento delle conoscenze storiche, storico-artistiche, archeologiche, filosofiche e linguistico-letterarie relative alle civiltà e culture dell'antichità; h) agevolazioni per la fruizione, da parte delle alunne e degli alunni e delle studentesse e degli studenti, di musei e altri istituti e luoghi della cultura, mostre, esposizioni, concerti, spettacoli e performance teatrali e coreutiche».

del 2012 poiché esse rappresentano le basi su cui l'editoria scolastica italiana costruisce i libri di testo scolastici (v. cap. 8.4).

8.2. Le competenze per l'apprendimento permanente

In questo capitolo si affronta il tema della competenza inserita nel quadro normativo europeo e nazionale e il suo ruolo formativo della scuola al fine di fornire il contesto necessario alla lettura e comprensione delle attività didattiche presentate in questo lavoro (cfr. **cap. 9**). Le competenze, infatti, sono uno dei punti fondamentali su cui si sviluppano i curricoli nazionali ed europei e oggi ogni sistema di istruzione o chiunque si trovi a doverci collaborare in termini di proposte educative, si trova di fronte alla necessità di trasformare in operativamente gli obiettivi formativi da assicurare alla persona in formazione. La persona a cui sono rivolte le attività, sia esso studente dei diversi gradi di scuola, sia esso un adulto che prosegue e aggiorna la sua formazione, deve raggiungere tali traguardi per diventare autonoma nel contesto sociale, culturale e professionale in cui si troverà ad operare. Gli obiettivi (o traguardi) sono espressi in termini di competenze, definibili come la capacità di usare le proprie conoscenze per far fronte ai problemi che si pongono in un determinato contesto (Da Re 2018).

Questo tipo di concezione è presente da diversi anni nel sistema europeo e internazionale, soprattutto nell'ambito della formazione professionale e solo successivamente è stato assorbito dal sistema dell'istruzione scolastica (Castoldi 2011).

8.2.1. Le life skills dell'OMS

Per life skill si intendono le capacità di assumere comportamenti positivi che consentono di trattare nel modo più efficace possibile i problemi della vita quotidiana (Da Re 2015, p. 44).

Già nel 1993 e ribadite nel 1999, l'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) promuoveva lo sviluppo di abilità psicosociali (identificate insieme ad abilità personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive e universali) dell'individuo come strumenti necessari alla promozione dell'educazione alla salute anche in ambito scolastico²⁷². La

²⁷² OMS 1993, *Life Skills Education in School*; OMS 1999, *Partners in Life Skills Education. Conclusion from United Nations Inter-Agency Meeting*, Ginevra.

scuola, infatti, è il luogo ideale per la costruzione delle life skills poiché permette l'interazione sia tra pari che con adulti (insegnante) nell'ambito di situazioni compito (come le varie forme di progetti formativi, si veda il capitolo delle proposte) in cui gli studenti possono sperimentare tali abilità (Da Re 2015, p. 45).

Le life skills non sono da considerare dagli insegnanti come un'ulteriore bagaglio da aggiungere al curriculum, ma come strumento per valorizzare l'azione didattica, in quanto promotrici delle competenze psicosociali degli studenti (Marmocchi, Dall'Aglio, Tannini 2004). Le dieci abilità per la vita sono stabilite dall'OMS possono anche suddivise in: skills sociali e interpersonali (incluse skills di comunicazione, skills di rifiuto, assertività ed empatia); skills cognitive (incluso il processo di presa di decisione, il pensiero critico, la capacità di problem solving, e l'autovalutazione); skills di gestione delle emozioni (incluso la gestione dello stress; attribuzione di eventuali successi/insuccessi a cause interne)²⁷³:

Abilità sociali	Abilità cognitive	Capacità di gestione delle emozioni
Capacità di comunicazione; Capacità di negoziazione e di rifiuto; Assertività; Capacità di gestione delle relazioni interpersonali; Capacità di cooperare Empatia	Presa di decisioni/ <i>Problem solving</i> Comprensione delle conseguenze delle proprie azioni; Capacità di elaborare soluzioni alternative ai problemi Pensiero critico Capacità di comprendere e valutare l'influenza esercitata da media e pari; Analisi della propria percezione delle norme sociali; Valutazione di sé e chiarimento dei propri valori	Gestione dello stress; Gestione delle emozioni inclusa la rabbia; Gestione di sé e <i>self monitoring</i> .

Figura 36. Le dimensioni della life skills education, da De Santi et al. 2008, p. 27.

Anche se nelle life skills dell'OMS non si parla esplicitamente di competenze chiave, in particolare il documento del 1999 (*Partners in Life Skills Education. Conclusion from United Nations Inter-Agency Meeting*) le anticipa ponendo l'attenzione sulla dimensione dell'identità personale che delle relazioni sociali (Castoldi 2011, p. 32).

²⁷³ Istituto Superiore di Sanità, *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, in De Santi et al. 2008.

8.2.2. Le competenze chiave europee

A partire dagli ultimi dieci anni anche nella scuola italiana si fa riferimento per i curricoli, nelle Indicazioni nazionali e nelle Linee guida del Ministero dell'Istruzione, alle raccomandazioni europee (quella delle competenze chiave del 2006, quella sul quadro europeo delle qualifiche 2008, aggiornate rispettivamente nel 2018 e nel 2017). Già la Risoluzione del Parlamento di Lisbona del 2000 stabiliva che ai Paesi membri dell'Unione Europea veniva richiesto di impostare le proprie politiche formative affinché i propri cittadini acquisissero non solo conoscenze ed abilità, ma anche competenze, sia all'interno dei percorsi scolastici che lungo tutto l'arco della loro vita.

8.2.3. Le competenze chiave nella raccomandazione europea del 2006

La Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa del 18 dicembre 2006, indicano otto competenze chiave indispensabili ad ogni cittadino per la realizzazione e lo sviluppo personale e sociale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione.

Le competenze chiave, da acquisire nei diversi percorsi di istruzione, sono la base per quello che è stato definito l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*). Le competenze vengono definite come una «combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»²⁷⁴. Esse, correlabili tra loro, sono equivalenti dato che ciascuna contribuisce alla creazione di conoscenza. Le otto competenze chiave indicate dalla Raccomandazione europea del dicembre 2006, che esprimono il senso ed il fine dell'istruzione, sono le seguenti:

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenze in matematica e competenze di base in scienze e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenze sociali e civiche

²⁷⁴ G.U.U.E. 30 Dicembre 2006, p. 13.

7. Spirito di iniziativa ed imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale

Attraverso questi otto punti l'Unione Europea invita gli Stati membri a sviluppare delle strategie, in ambito educativo, per assicurare sia che l'istruzione offra agli studenti gli strumenti per acquisire competenze utili ad affrontare la vita adulta; vengono inoltre tenuti in considerazione: i giovani vittime di svantaggi educativi; gli adulti in ottica di aggiornamento delle competenze chiave a vita; l'adeguamento delle infrastrutture adeguate per la formazione e l'istruzione con insegnanti e formatori di qualità; il collegamento tra istruzione e realtà politica, sociale, culturale, dell'innovazione²⁷⁵.

Le otto competenze chiave europee del 2006 sono state considerate per la prima volta in Italia nel d.m. del 22 Agosto 2007, n. 139, contenente il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. Il Ministero ha istituito altre competenze che lo studente deve acquisire al termine del percorso della scuola dell'obbligo, definite *competenze chiave di cittadinanza*.

1. Imparare a imparare
2. Progettare
3. Comunicare
4. Collaborare e partecipare
5. Agire in modo autonomo e responsabile
6. Risolvere problemi
7. Individuare collegamenti e relazioni
8. Acquisire ed interpretare l'informazione

Nel d.m. del 22 Agosto 2007, n. 139 e in riferimento alla raccomandazione europea del 2006, sono organizzati in quattro assi culturali i saperi e le competenze per l'assolvimento dell'obbligo di istruzione: *asse dei linguaggi*, *asse matematico*, *asse scientifico-tecnologico*, *asse storico-sociale*²⁷⁶. Questi assi vanno a formare la base su cui costruire i percorsi di apprendimento utili ad acquisire le competenze chiave che devono preparare

²⁷⁵ G.U.U.E. 30 Dicembre 2006, pp. 10-18.

²⁷⁶ La suddivisione dei curricula disciplinari in aree e assi non è definita nel d.m. del 16 Novembre 2012, n. 254, ma si specifica la libera adozione da parte della singola scuola, cfr. G.U. 30, 5 Febbraio 2013, p. 14.

gli studenti alla vita adulta. In particolare, di seguito si fa riferimento alla definizione dell'asse *storico sociale*:

«Si fonda su tre ambiti di riferimento: epistemologico, didattico, formativo. Le competenze relative all'area storica riguardano, di fatto, la capacità di percepire gli eventi storici nella loro dimensione locale, nazionale, europea e mondiale e di collocarli secondo le coordinate spazio-temporali, cogliendo nel passato le radici del presente. [...] Comprendere la continuità e la discontinuità, il cambiamento e la diversità in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali è il primo grande obiettivo dello studio della storia [...]»²⁷⁷.

8.2.4. Le nuove competenze chiave nella raccomandazione europea del 2018

La raccomandazione del 2018 è volta a individuare nuove competenze aggiornate che sostituiscano quelle stabilite nel 2006.

Sono definite come **indispensabili ad ogni cittadino per la realizzazione e lo sviluppo personale e sociale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione**. Esse devono essere in linea con le più recenti iniziative europee, con i cambiamenti sociali ed economici degli ultimi anni²⁷⁸ e «intendono porre le basi per creare società più uguali e più democratiche». Sono caratterizzate da un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti:

- «La conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento».
- «Per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati».
- «Gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni».

Similmente alla raccomandazione del 2006 «sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva. Esse si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, [...] in tutti i contesti, compresi la

²⁷⁷ G.U. 202, 31 Agosto 2007, pp. 7-25.

²⁷⁸ G.U.U.E. 4 Giugno 2018, pp. 1-2.

famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, il vicinato e altre comunità»²⁷⁹.

- 1) competenza alfabetica funzionale
- 2) competenza multilinguistica
- 3) competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
- 4) competenza digitale
- 5) competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
- 6) competenza in materia di cittadinanza
- 7) competenza imprenditoriale
- 8) competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

L'obiettivo dell'Unione Europea di raggiungere un apprendimento permanente, chiama tutti gli Stati membri a fornire un'istruzione una formazione di qualità e inclusiva per tutti i cittadini e che duri tutto l'arco della vita di una persona. L'Unione Europea sostiene anche attraverso l'istruzione, gli obiettivi per uno sviluppo sostenibile promossi dall'ONU, in particolare quelli relativi alla lotta ai cambiamenti climatici e all'uso delle risorse naturali. Viene richiesta una collaborazione tra gli Stati membri per la condivisione di idee e opinioni relative alle esperienze di formazione con lo scopo di perseguire l'acquisizione delle competenze chiave e di promuovere l'istruzione permanente per tutti²⁸⁰.

8.2.5. Le competenze chiave del 2018 e il patrimonio culturale

Nella raccomandazione europea del 2018 il patrimonio culturale rientra nella competenza n. 8 «competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali». In essa si racchiude: «la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti». Come per le altre competenze, anche la numero otto è caratterizzata dalle conoscenze, dalle abilità e dagli atteggiamenti così specificati:

²⁷⁹ G.U.U.E. 4 Giugno 2018, p. 7.

²⁸⁰ G.U.U.E. 4 Giugno 2018, pp. 1-13.

1. «Questa competenza richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali, oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione di idee tra l'autore, il partecipante e il pubblico nei testi scritti, stampati e digitali, nel teatro, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell'arte e nel design, nella musica, nei riti, nell'architettura oltre che nelle forme ibride. Presuppone la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo».

2. «Le relative abilità comprendono la capacità di esprimere e interpretare idee figurative e astratte, esperienze ed emozioni con empatia, e la capacità di farlo in diverse arti e in altre forme culturali. Comprendono anche la capacità di riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale o commerciale mediante le arti e altre forme culturali e la capacità di impegnarsi in processi creativi, sia individualmente sia collettivamente».

3. «È importante avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale. Un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali»²⁸¹.

Le conoscenze richieste presuppongono la conoscenza delle culture locali, nazionali ed europee e la conoscenza di culture ed espressioni regionali e mondiali. Viene sottolineata l'importanza della capacità di riconoscere nelle varie forme di attività culturali opportunità sociali, economiche, professionali. Gli atteggiamenti sottolineano l'apertura verso le diverse manifestazioni dell'espressione culturale e la necessità di avere curiosità nei confronti del mondo, delle nuove possibilità e di partecipazione direttamente ad esperienze culturali²⁸². I contenuti esplicitati relativi alla competenza numero otto, sono volti a

²⁸¹ G.U.U.E. 4 Giugno 2018, pp. 11-12.

²⁸² Per il confronto tra competenze n. 8: G.U.U.E. 30 Dicembre 2006, p. 18 e G.U.U.E. 4 Giugno 2018, pp. 11-12.

rispondere alle esigenze sociali ed economiche dell'Unione Europe²⁸³, mantenendo viva la centralità del patrimonio culturale per la formazione e la crescita di ciascun individuo nella società.

“Far acquisire conoscenze ed abilità non vuol dire sviluppare automaticamente competenze e, al tempo stesso, queste ultime non si costruiscono senza le prime. Le pratiche didattiche diventano autentiche quando consentono il salto dall'acquisizione di conoscenze ed abilità alla costruzione della persona che agisce. Se visti in questa ottica gli obiettivi educativo-didattici diventano obiettivi formativi e la valutazione raggiunge il suo scopo che è quello di contribuire alla formazione della persona”²⁸⁴.

8.3. I Piani dell'Offerta Formativa

In questo capitolo si intende approfondire ulteriormente il rapporto tra l'archeologia e la scuola per valutare in che modo l'istruzione possa essere veicolo di trasmissione delle tematiche legate all'archeologia e al patrimonio culturale locale. Il fine è sempre quello di valutare la rilevanza della variabile scuola nel contesto della percezione pubblica dell'archeologia.

Il lavoro esposto di seguito presenta i risultati derivanti dal censimento delle attività didattiche extracurricolari svolte negli Istituti comprensivi di tre aree campione: il Comune di Padova, il Comune di Brebiate Sotto e il Comune di Brentonico (queste ultime due aree, già zone campione analizzate nella prima parte della ricerca relativamente alla percezione pubblica dell'archeologia) e che vengono esplicitate dalle singole scuole nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.).

La scelta di analizzare i Piani Triennali dell'Offerta Formativa è data dal fatto che «il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia» (Legge 107, 3 luglio 2015) e risulta quindi lo “specchio” dell'orientamento extracurricolare delle scuole.

²⁸³ G.U.U.E. 4 Giugno 2018, pp. 1-2.

²⁸⁴ Dal P.T.O.F. a.s. 2017-2018, Primo Istituto Comprensivo Statale di Padova “Francesco Petrarca”, p. 10.

8.3.1. Che cos'è il P.T.O.F.

La legge 13 Luglio 2015, n. 107 ha stabilito il passaggio dal POF, annuale, al PTOF, triennale. Il piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

Le istituzioni scolastiche predispongono, entro il mese di ottobre dell'anno scolastico precedente al triennio di riferimento, il piano triennale dell'offerta formativa. Il piano può essere rivisto annualmente entro il mese di ottobre. Il piano viene elaborato dal Collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal Dirigente Scolastico ed è approvato dal Consiglio d'istituto. La programmazione comprende l'offerta formativa per tutte le iniziative di potenziamento e le attività progettuali per il raggiungimento degli obiettivi formativi, in particolare, il potenziamento dei saperi e delle competenze degli studenti grazie all'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali²⁸⁵.

8.3.2. L'analisi del P.T.O.F. degli Istituti comprensivi di Padova

Sono stati presi in considerazione tutti i P.T.O.F. relativi al triennio 2016-2019 dei 14 Istituti Scolastici Comprensivi del comune di Padova. In totale sono state censite 836 attività extra scolastiche²⁸⁶. È stato così possibile individuare la quantità di quelle legate all'archeologia

²⁸⁵ La Legge 107/2015 all'art. 1, c.14 specifica che «Ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico promuove i necessari rapporti con gli enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio», in particolare all'art. 1, lettera c, c.7 stabilisce il «potenziamento delle competenze nella pratica e nella cultura musicali, nell'arte e nella storia dell'arte, nel cinema, nelle tecniche e nei media di produzione e di diffusione delle immagini e dei suoni, anche mediante il coinvolgimento dei musei e degli altri istituti pubblici e privati operanti in tali settori» e alla lettera e, c. 7 lo «sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali»; lettera m c. 7 «valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese».

²⁸⁶ Le attività didattiche sono state censite come proposte nel Piano Triennale di ogni istituto. Il censimento quindi non rappresenta il numero esatto di attività didattiche poiché a volte una singola

e al patrimonio culturale per metterle a confronto con le attività che vertono su altre tematiche. Tutte le attività sono state raggruppate sulla base dei contenuti dichiarati nei P.T.F.O. nelle seguenti categorie: 1) Teatro e cinema; 2) Italiano, letteratura, promozione della lettura, latino; 3) Cittadinanza, sociale, educazione stradale, intercultura; 4) Arte e immagine; 5) Ambiente e territorio; 6) Sport, 7) Continuità e accoglienza, dispersione scolastica e promozione del successo scolastico, metodo di studio, abilità cognitive, legge 104-92, organizzazione scolastica; 8) Scienze, matematica, robotica, informatica; 9) Lingue straniere; 10) Musica; 11) Archeologia; 12) Storia e memoria; 13) Benessere e salute (psico-fisico); 14) Non specificato; 15) Feste e ricorrenze; 16) Patrimonio culturale inteso come visite a musei regionali/locali e alla città.

attività può venire proposta all'intero istituto (quindi a più classi) oppure ad una singola classe e in entrambi i casi l'attività è considerata come una. Tuttavia, il valore percentuale riportato nel grafico sottostante è in ogni caso indicativo della scarsità di attività relative all'archeologia e al patrimonio culturale. È evidente che un'attività proposta a livello di istituto e non ad una singola classe, avrà un impatto maggiore relativamente al numero di studenti che vi parteciperanno. Andando più nel dettaglio: le attività della categoria 16 (patrimonio culturale) sono state proposte attività a 16 singole classi, mentre quelle svolte con la Biennale sono state proposte a tutte le classi delle primarie Ardigò e Luzzato Dina. Le attività della categoria 11 (archeologia), sono state proposte a cinque singole classi della primaria Monte Grappa e a una classe della secondaria Galilei, mentre sono state coinvolte in attività di archeologia tutte le sezioni della classe terza alla primaria Mazzini e tutte le sezioni della quinta ai plessi Monte Grappa e Petrarca.

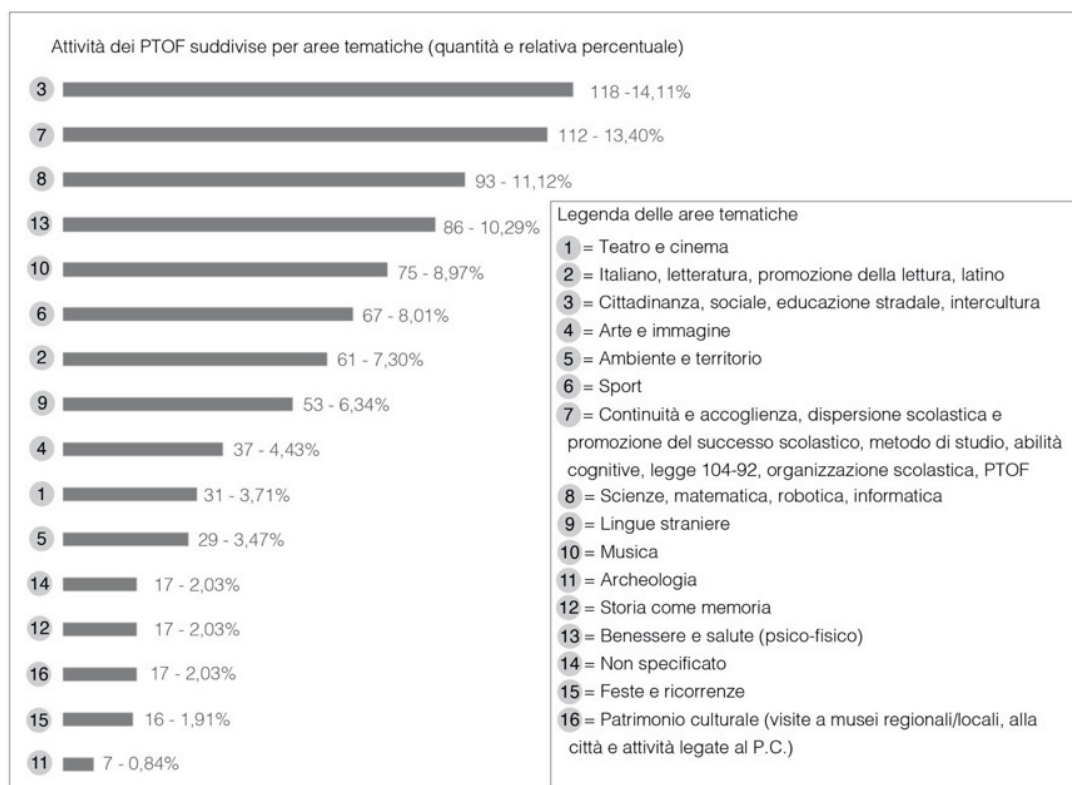


Figura 37. Attività dai PTOF degli Istituti Comprensivi di Padova.

Il grafico (fig. 37) mostra la quantità di attività suddivise per aree tematiche. Si noti come le attività relative all'archeologia e al patrimonio culturale siano scarsamente rappresentate se rapportate a quelle delle materie STEM (fig. 37, n. 8). Sono infatti solo sette le attività di archeologia, corrispondente allo 0,84% sul totale²⁸⁷.

²⁸⁷ Le attività relative alla categoria 11 (archeologia) sono state svolte tutte dall'Istituto comprensivo Galilei. Un'attività è stata finanziata dalla Fondazione Cariparo nell'ambito del progetto Attivamente (proposta a due classi della primaria Monte Grappa e ad una quarta della primaria Petrarca) ed era incentrata sulle tecniche di lavorazione dei metalli nell'antichità e laboratorio "forgiare i metalli" in cui i bambini potranno creare oggetti in rame; un'altra attività archeologica è stata finanziata direttamente dalla scuola Primaria Mazzini (Istituto comprensivo Galilei) e dai genitori delle classi terze coinvolte e prevedeva dei laboratori e lezioni sperimentali sulla preistoria "tenuti in classe da esperti" (P.T.O.F. 2016/19 Scuola Primaria Mazzini).

Cinque attività fanno parte del programma ViviPadova, un programma per le scuole finanziato dal Comune di Padova fin dal 1984 con l'obiettivo di collegare il mondo scolastico e quello extra-scolastico attraverso la proposta di numerosi itinerari educativi che aiutano a sviluppare il rapporto tra scuola e territorio, in particolare le attività laboratoriali portano alla conoscenza dei luoghi significativi della città e della loro storia, incrementando lo sviluppo di diritti e doveri negli studenti. Le attività, tutte svolte nell'Istituto comprensivo G. Galilei sono state: a) "L'alimentazione nell'antichità" che ha coinvolto due classi terze della scuola primaria Monte Grappa con un

Sono state successivamente rapportate queste aree tematiche in relazione alle competenze chiave stabilite dalla raccomandazione europea del 4 giugno 2018. Le competenze chiave sono definite e caratterizzate da un insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti²⁸⁸. Nella raccomandazione del 2018 il patrimonio culturale è introdotto nella competenza numero 8 che implica: «la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture tramite una serie di arti e altre forme culturali. Presuppone l'impegno di capire, sviluppare ed esprimere

"laboratorio di simulazione di uno scavo archeologico con il ritrovamento di semi, ossa e gusci di animali, l'obiettivo è di far capire agli studenti come si può conoscere qual era l'alimentazione umana nel Neolitico". L'attività prevedeva anche la "sperimentazione di una attività artigianale del Neolitico e la simulazione di una costruzione di una capanna" (P.T.O.F. 2016/19 Scuola primaria Monte Grappa).

b) Per le classi quinte della scuola Primaria Monte Grappa e per una classe prima dell'Istituto secondario di primo grado Galilei sono state fatte tre attività intitolate: "Tito Livio e la Padova romana", il cui obiettivo era di far conoscere agli studenti "aspetti inediti della Patavium di un tempo, con attività di conoscenza archeologica per comprendere le antiche vestigia e come il passato e il presente convivano" (P.T.O.F. 2016/19 Scuola primaria Monte Grappa e P.T.O.F. 2016/19 Scuola secondaria di primo grado G. Galilei).

La categoria n.16 (patrimonio culturale) consiste per lo più di visite guidate presso musei o visite di monumenti della città. Le 17 attività legate al patrimonio culturale sono state promosse negli istituti comprensivi Galilei, Petrarca e Ardigò. Due tipi di attività sono state fatte dal gruppo Culturale CTG La Specola, coinvolgendo tre classi seconde e una prima dell'Istituto secondario di primo grado Don Minzoni in uscite didattiche il cui obiettivo era sensibilizzare gli alunni al "rispetto per l'ambiente e per i monumenti" nel percorso guidato "Mura ed acque della Padova veneziana: il recupero da Porta Portello al Torrione Castelnuovo". Il tour prevedeva un incontro preparatorio in classe. L'obiettivo era di "far capire il rispetto per l'ambiente ed il territorio in funzione di un suo costante utilizzo, quando sia presente la lungimiranza di un suo recupero"; la seconda attività prevedeva la visita di "Padova comunale, dalle mura alle piazze, con visita a Palazzo della Ragione".

L'Istituto Ardigò ha promosso per le classi della primaria delle attività in collaborazione con la Biennale di Venezia, il Museo Guggenheim di Venezia, il Museo Diocesano di Padova, attività che prevedevano la partecipazione a mostre/percorsi d'arte e laboratori creativi. Una classe terza dell'Istituto Petrarca ha visitato la mostra di Vicenza su Van Gogh. Due classi della secondaria dell'Istituto Galilei hanno visitato il Museo della Storia della Medicina di Padova e altre quattro classi dello stesso istituto hanno partecipato ad una visita guidata al Museo del Risorgimento. Le classi terze hanno inoltre partecipato agli incontri preparatori per le "Giornate di primavera", nell'ambito del progetto "Apprendisti ciceroni" del FAI. Sempre il Galilei ha promosso in collaborazione con il Gruppo Turistico Giovanile "La Specola", una serie di itinerari alla scoperta dei luoghi della Grande Guerra a Padova per le classi della secondaria e una visita guidata al Museo della Padova ebraica.

²⁸⁸ "La conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento". "Per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati". "Gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni".

le proprie idee e il senso della propria funzione o del proprio ruolo nella società in una serie di modi e contesti». Come le altre competenze, questa è caratterizzata da conoscenze, abilità e atteggiamenti²⁸⁹.

Le otto competenze sono le seguenti e sono riportate nel grafico che segue: 1) Competenza alfabetica funzionale; 2) Competenza multilinguistica; 3) Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4) Competenza digitale; 5) Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6) Competenza in materia di cittadinanza; 7) Competenza imprenditoriale; 8) Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali. È evidente, come con questa suddivisione la competenza numero 8 in materia di consapevolezza ed espressioni culturali, sia molto più rappresentata se confrontata con il grafico precedente. Questo perché tutte le attività didattiche “artistiche-musicali-del patrimonio culturale” o più genericamente “umanistiche” confluiscono sotto una sola competenza europea, senza distinzione tra capacità artistiche in senso stretto, musicali o di conoscenza e critica verso il patrimonio culturale o archeologico. Se si analizzano le altre competenze è facile vedere come, nel testo della raccomandazione europea, per le materie “scientifiche” ci sia una maggiore sensibilità nel distinguere le competenze digitali da quelle tecnologiche ed ingegneristiche.

²⁸⁹ “Questa competenza richiede la conoscenza delle culture e delle espressioni locali, nazionali, regionali, europee e mondiali, comprese le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni, e dei prodotti culturali, oltre alla comprensione di come tali espressioni possono influenzarsi a vicenda e avere effetti sulle idee dei singoli individui. Essa include la comprensione dei diversi modi della comunicazione di idee tra l'autore, il partecipante e il pubblico nei testi scritti, stampati e digitali, nel teatro, nel cinema, nella danza, nei giochi, nell'arte e nel design, nella musica, nei riti, nell'architettura oltre che nelle forme ibride. Presuppone la consapevolezza dell'identità personale e del patrimonio culturale all'interno di un mondo caratterizzato da diversità culturale e la comprensione del fatto che le arti e le altre forme culturali possono essere strumenti per interpretare e plasmare il mondo”. “Le relative abilità comprendono la capacità di esprimere e interpretare idee figurative e astratte, esperienze ed emozioni con empatia, e la capacità di farlo in diverse arti e in altre forme culturali. Comprendono anche la capacità di riconoscere e realizzare le opportunità di valorizzazione personale, sociale o commerciale mediante le arti e altre forme culturali e la capacità di impegnarsi in processi creativi, sia individualmente sia collettivamente”. “È importante avere un atteggiamento aperto e rispettoso nei confronti delle diverse manifestazioni dell'espressione culturale, unitamente a un approccio etico e responsabile alla titolarità intellettuale e culturale. Un atteggiamento positivo comprende anche curiosità nei confronti del mondo, apertura per immaginare nuove possibilità e disponibilità a partecipare a esperienze culturali”, da G.U.U.E. 4 Giugno 2018, pp. 11-12.

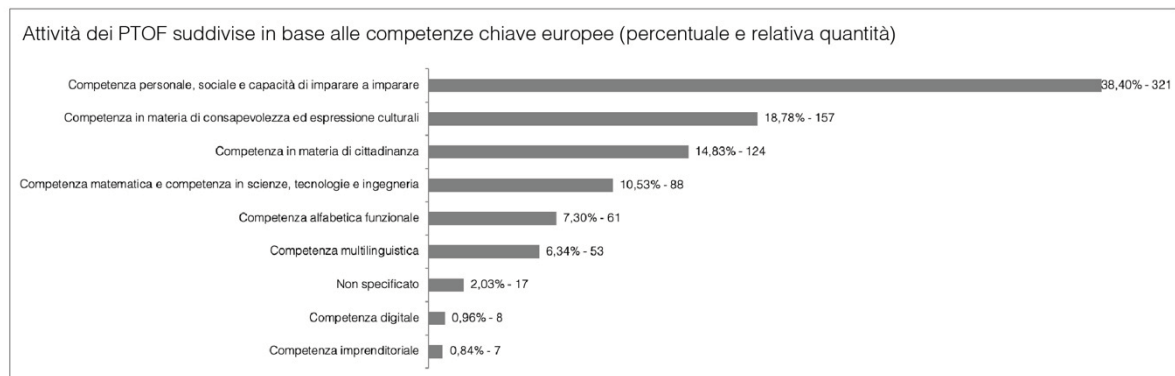


Figura 38. Attività dai PTOF degli Istituti Comprensivi di Padova suddivise in base alle competenze chiave europee.

8.3.3. La rilevazione dell'interesse verso il Patrimonio culturale in una scuola di Padova

Come visto nel paragrafo precedente, l'analisi dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.) dimostra come nel comune di Padova siano quasi inesistenti attività formative dedicate al patrimonio culturale locale o nazionale.

Da queste motivazioni, unite ad un'analisi sulla presenza del patrimonio archeologico nei libri di testo, pubblicata in Schivo 2021, si è ritenuto opportuno valutare quanto un'attività didattica avente per temi il patrimonio culturale locale possa influire sul miglioramento della percezione verso lo stesso.

Si è proceduto quindi all'ideazione di una attività in collaborazione con la prof.ssa Belluco dell'Istituto secondario di secondo grado Don Bosco di Padova per due classi campione, l'attività aveva come obiettivo l'analisi e la conoscenza delle architetture residenziali medievali della città (fig. 39).

La progettazione di un apposito questionario sottoposto agli studenti nel 2019 nella fase pre-attività mette in luce una scarsa conoscenza da parte degli studenti relativamente al patrimonio storico-architettonico di Padova. L'obiettivo della fase di monitoraggio, attraverso un questionario, è stato quello di misurare il cambiamento di interesse/conoscenza per l'archeologia e per il patrimonio culturale locale con un pre-questionario sottoposto agli studenti prima dell'inizio dell'attività didattica e a distanza di 6 mesi dalla fine delle attività (fig. 40).

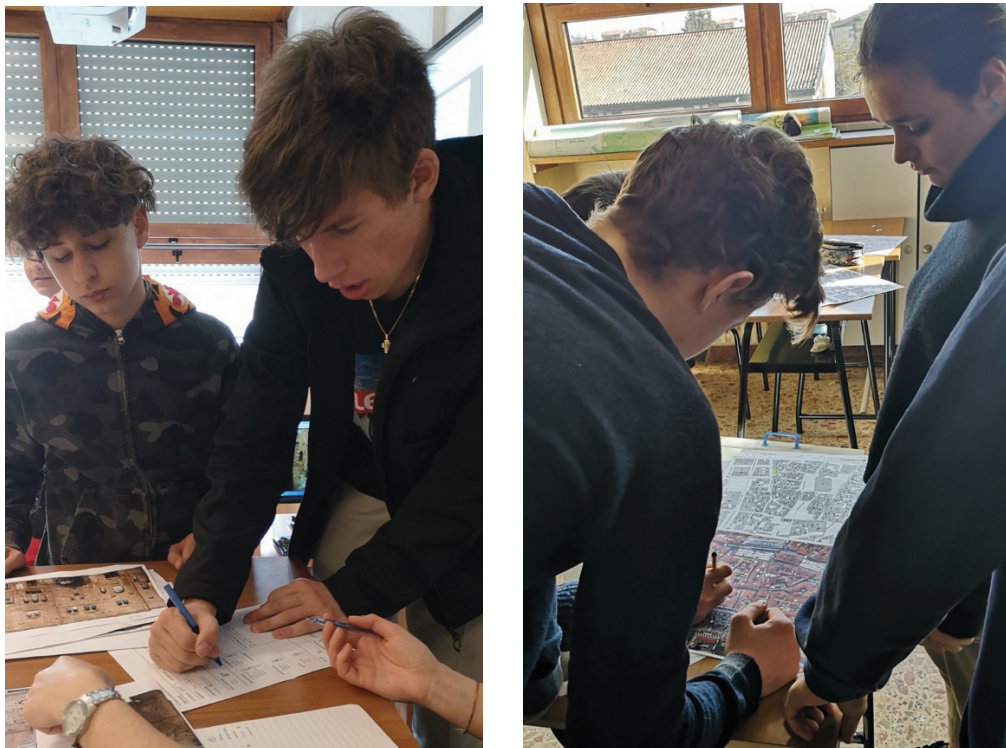


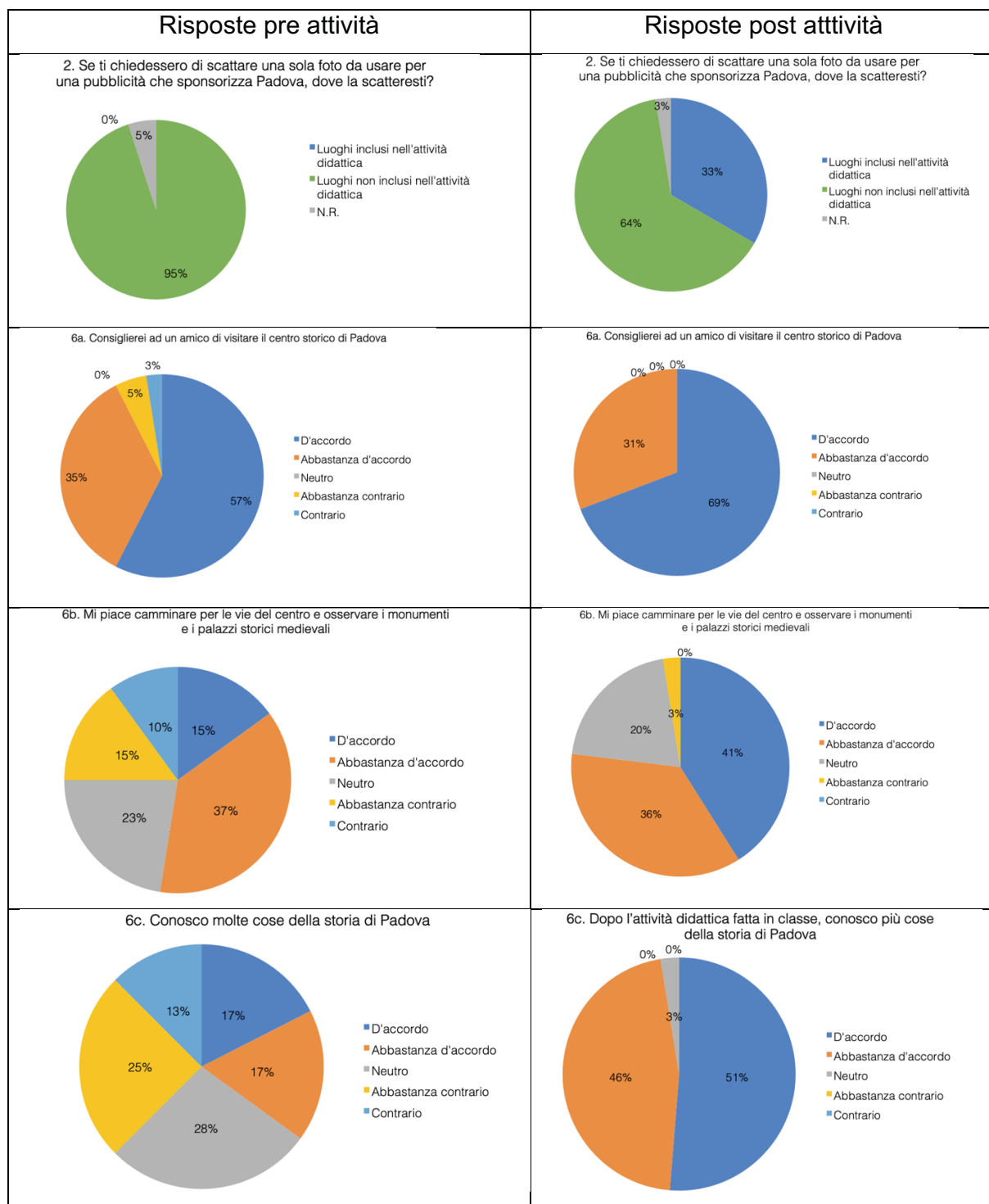
Figura 39. Momenti dell'attività didattica sulle architetture residenziali medievali svolta in classe.

Si può notare come prima dell'attività gli studenti non avessero inserito beni legati al patrimonio architettonico medievale della città tra quelli da utilizzare per una fotografia che pubblicizza la città di Padova (0%), percentuale che sale al 33% nella fase post-attività. È aumentata anche la consapevolezza verso la bellezza e l'importanza del centro storico cittadino: il 12% in più degli studenti consiglierebbe ad un amico di visitarlo, e la percentuale di ragazzi che dopo l'attività riesce ad ammirare le architetture del centro storico dopo l'attività passa dal 15% al 41%.

Infatti, gli stessi studenti ammettono di aver appreso molte più cose sulla storia di Padova in seguito all'attività didattica (la percentuale del "d'accordo" passa dal 17% al 51%) e l'11% in più dei ragazzi sarebbe favorevole a trovare più informazioni sulla storia e l'archeologia locale nei propri manuali di testo. Tuttavia, la percentuale di studenti che vorrebbe partecipare a più attività come quella proposta rimane quasi invariata (30% e 31% dei d'accordo), accresce il consenso tra gli: "abbastanza d'accordo" che passano dal 32% al 36%. Questo può essere un campanello che potrebbe portare ad approfondire su alcuni aspetti dell'attività che magari possono essere risultati noiosi o poco coinvolgenti. Per quanto riguarda l'idea generale di archeologia, i risultati del test pre-attività mostrano un'alta percentuale di idee errate o poco chiare su cosa sia effettivamente l'archeologia. Il

test post attività mostra che gli studenti hanno elaborato un'idea più concreta e scientifica (fig. 41).

Questa parte sperimentale della ricerca ha messo in luce come una singola attività didattica abbia apportato dei benefici nella percezione, conoscenza e apprezzamento del patrimonio culturale locale.



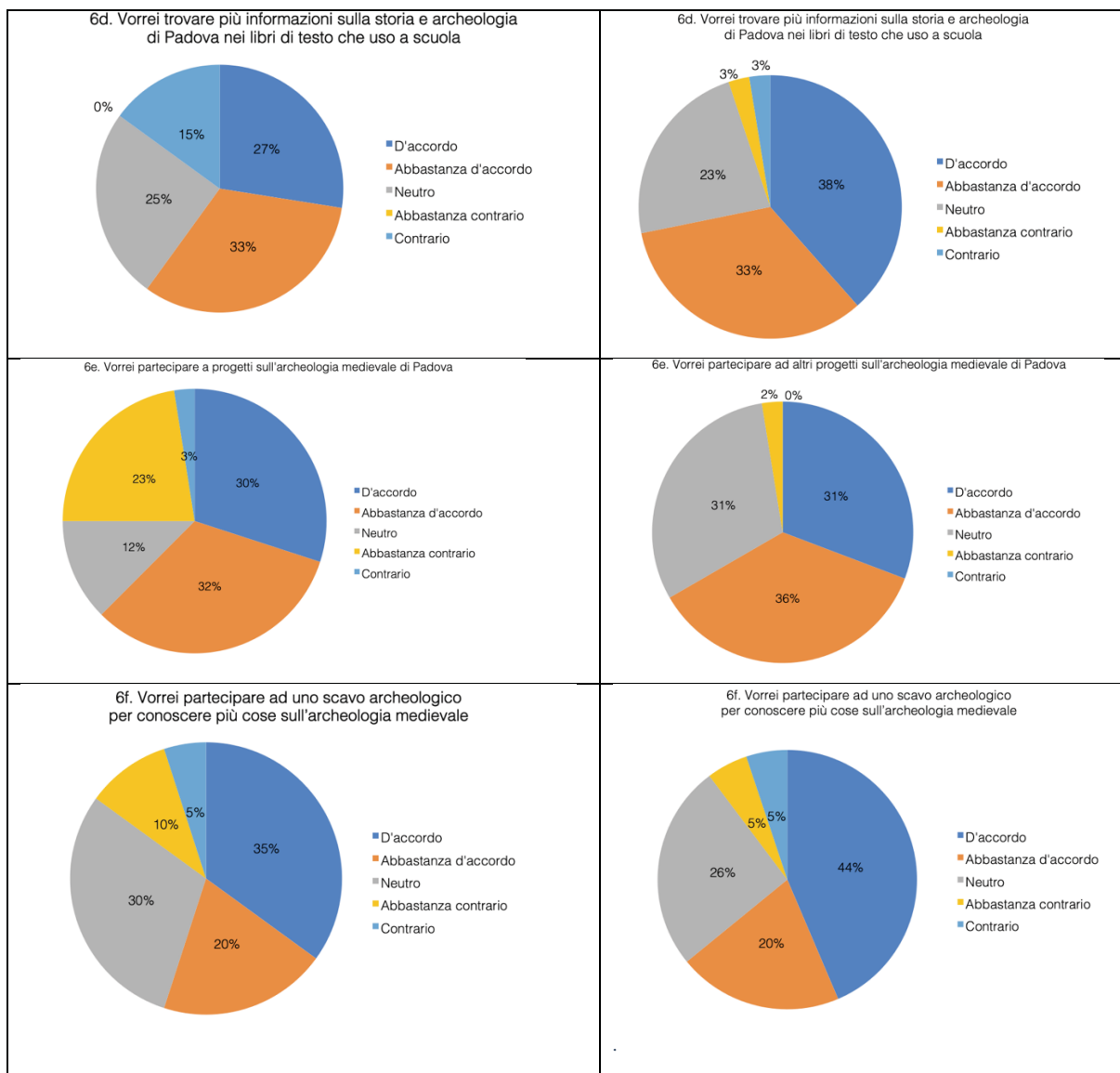


Figura 40. Rilevazione della percezione dell'archeologia e conoscenza del patrimonio culturale di Padova in due classi dell'Istituto secondario di secondo grado Don Bosco. A sinistra le risposte prima dell'attività didattica, a destra le risposte date sei mesi dopo il termine dell'attività didattica.

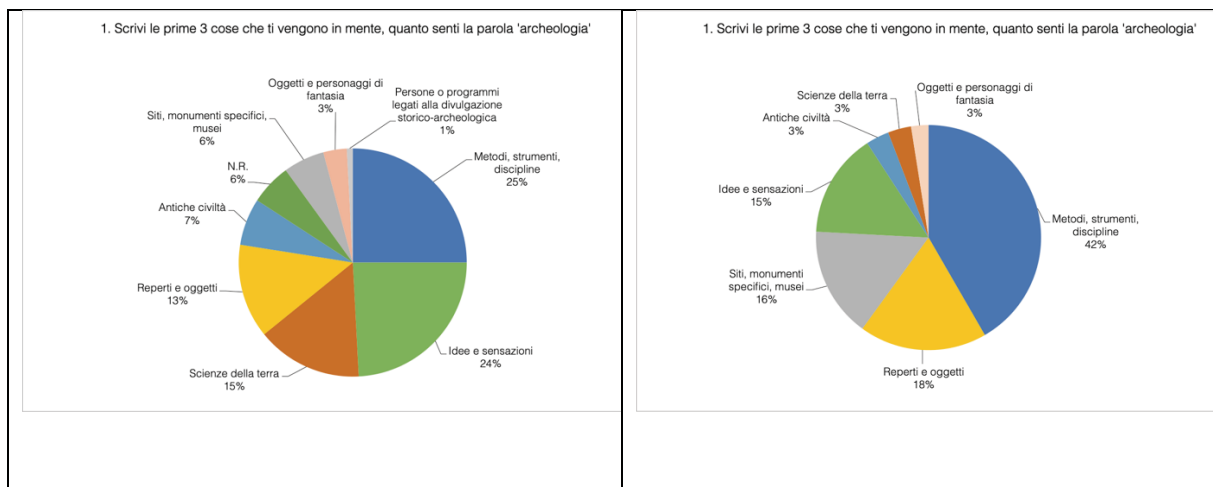


Figura 41. Rilevazione della percezione dell'archeologia in due classi dell'Istituto secondario di .secondo grado Don Bosco. A sinistra la risposta prima dell'attività didattica, a destra la risposta data sei mesi dopo il termine dell'attività didattica.

8.3.4. L'analisi del P.T.O.F. dell'Istituto comprensivo di Brembate Sotto

Il comune di Brembate Sotto è caratterizzato da una forte presenza di attività sia artigianali-agricole, sia industriali e commerciali. Il Comune, comprendente anche la frazione di Grignano, e in anni recenti ha visto un incremento del flusso immigratorio da parte di paesi dell'Europa orientale, dell'Africa, del Medio Oriente e dell'America Latina. L'Istituto comprensivo di Brembate Sotto accoglie numerosi studenti di cittadinanza non italiana (circa il 27% della popolazione scolastica complessiva), molti dei quali alunni sono NAI (alunni Neo Arrivati in Italia). A tale percentuale si aggiungono alunni nomadi e itineranti (circa 2%)²⁹⁰. Di conseguenza c'è una forte necessità di attuare attività che favoriscano una mediazione culturale e integrazione non solo degli studenti ma anche delle loro famiglie. La presenza sul territorio di svariate associazioni di carattere sociale, culturale, religioso, sportivo e di gruppi di volontariato, favorisce i rapporti tra le generazioni e le culture, promuovendo sinergie e reti di collaborazione e talvolta anche sostegno economico per la frequenza scolastica, con fornitura di materiale didattico, di attività, di supporto compiti e momenti di informazione e formazione per le famiglie. L'eterogeneità

²⁹⁰ Dati PTOF dell'Istituto comprensivo di Brembate Sotto.

della popolazione residente favorisce scambi e confronti tra le diverse culture e stimola il dialogo e la consapevolezza interculturale, mentre la promozione di iniziative di incontro, le esperienze di collaborazione e i progetti mirati favoriscono l'integrazione e la coesione all'interno della comunità locale.

Il PTOF dell'Istituto comprensivo di Brembate prevede attività per tutti i gradi di istruzione. In totale sono previsti 14 progetti didattici (fig. 42)²⁹¹.

²⁹¹ I viaggi di istruzione previsti dall'istituto comprensivo di Brentonico all'interno del progetto "Visite e viaggi d'istruzione – a. s. 2019-2020" comprendono diverse attività: Visita ad agriturismi per le classi dell'infanzia di Grignano e per le prime della primaria di Brembate. È prevista la visita del castello di Padernello a Brescia per le classi V della primaria di Grignano, mentre per le primarie di Brembate sono previste le visite al Parco Giocabosco di Lenna (BG) per le classi seconde; la visita a Capo di Ponte, al Parco Nazionale delle Incisioni Rupestri di Naquane per le classi III; la visita al Museo Egizio di Torino per le quarte e una gita al Campo Gulliver di Veduggio per le quinte. La secondaria di Brembate prevede una visita al parco avventura di Torre Boldone per le classi prime, una visita al parco Curone di Montevicchio (LC) per le seconde e per le terze una visita a Milano al Museo del Design, al binario 21 e anche al Villaggio Unesco di Crespi d'Adda. Il progetto "sportivamente" consiste in una serie di attività legate a differenti sport, aventi finalità che vanno oltre al movimento corporeo e intendono favorire l'aggregazione tra compagni di classe.



Figura 42. Attività dai PTOF dell'Istituto comprensivo di Brembate.

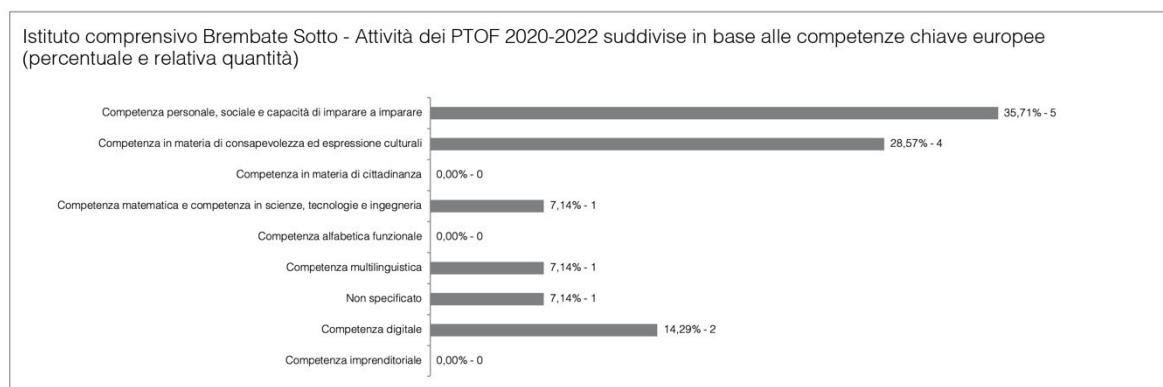


Figura 43. Attività dai PTOF dell'Istituto comprensivo di Brembate suddivise in base alle competenze chiave europee.

L'importanza che l'istituto comprensivo dà alla conoscenza e al contatto con il territorio è evidente da alcune delle attività proposte nel PTOF nell'ambito del progetto dedicato alle "visite e viaggi d'istruzione". Le uscite didattiche spaziano dalle più strettamente legate all'ambiente come le visite agli agriturismi e ai parchi naturali, fino alle gite guidate che prevedono un contatto più immediato con il patrimonio culturale locale, come ad esempio

le visite al Castello di Padernello, a Capo di Ponte e al Parco Nazionale delle Incisioni Rupestri. Inoltre, il progetto “promozione della salute”, (categoria 13, fig. 42) prevede una serie di attività che intendono promuovere la salute attraverso ad esempio attività sportive, attività sull'alimentazione, sull'ecologia etc., tra queste viene riconosciuta anche la promozione della salute *attraverso la conoscenza del territorio e della sua storia*.

8.3.5. L'analisi del P.T.O.F. dell'Istituto comprensivo di Brentonico

A partire dall'anno scolastico 2016/2017 l'Istituto Comprensivo di Brentonico venne accorpato all'Istituto Comprensivo di Mori. Tuttavia, il processo di fusione tra le realtà di Mori e di Brentonico è stato nuovamente interrotto e con l'inizio dell'anno scolastico 2020 l'Istituto comprensivo di Brentonico è ritornato ad essere una realtà a sé stante. Questa scissione non ha consentito il reperimento della documentazione aggiornata non ancora disponibile e il P.T.O.F. qui analizzato si riferisce agli anni 2017-2020. L'Istituto è situato nel comune di Brentonico ed accoglie gli alunni di scuola primaria e secondaria che risiedono nel capoluogo e nelle frazioni dell'altopiano. Questo plesso comprende una scuola primaria e una scuola secondaria di primo grado. L'edificio è composto da quattro corpi principali che ospitano, oltre alle classi di primaria e secondaria, anche mensa, palestra, aula magna, laboratori e segreteria.

L'analisi delle attività didattiche esplicitate nel PTOF ha portato ai risultati visibili nei due grafici sottostanti (figg. 44-45).

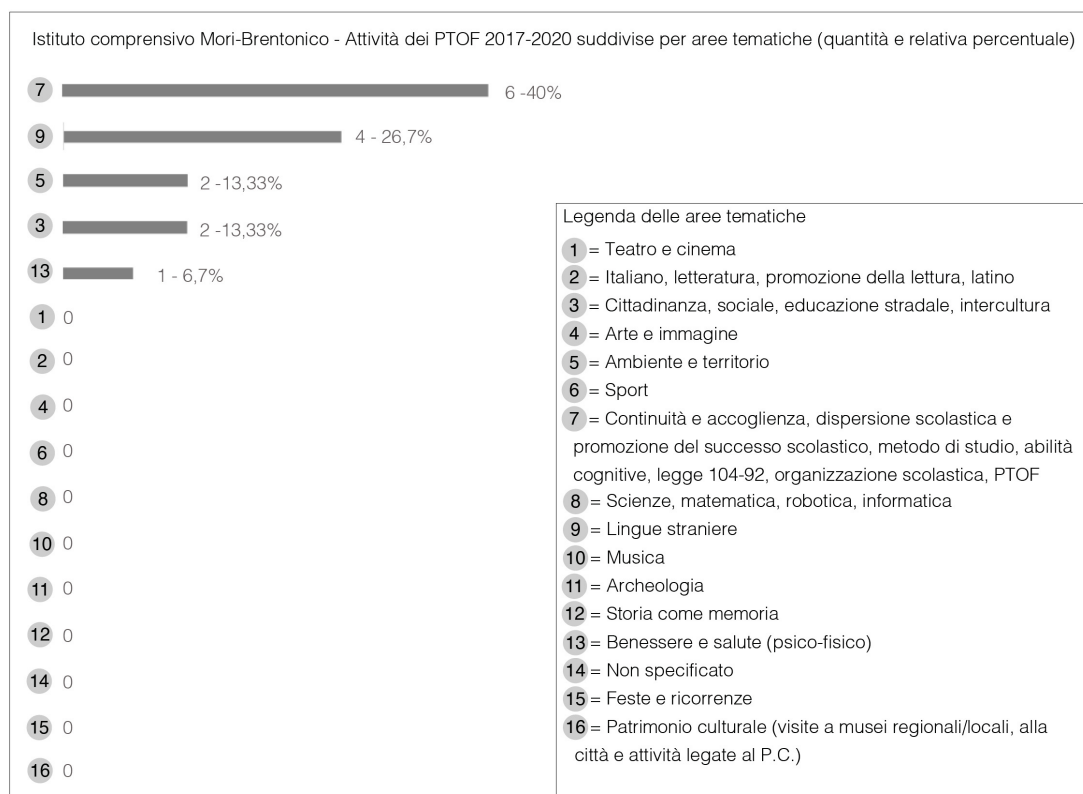


Figura 44. Attività dai PTOF dell'Istituto comprensivo di Brentonico.

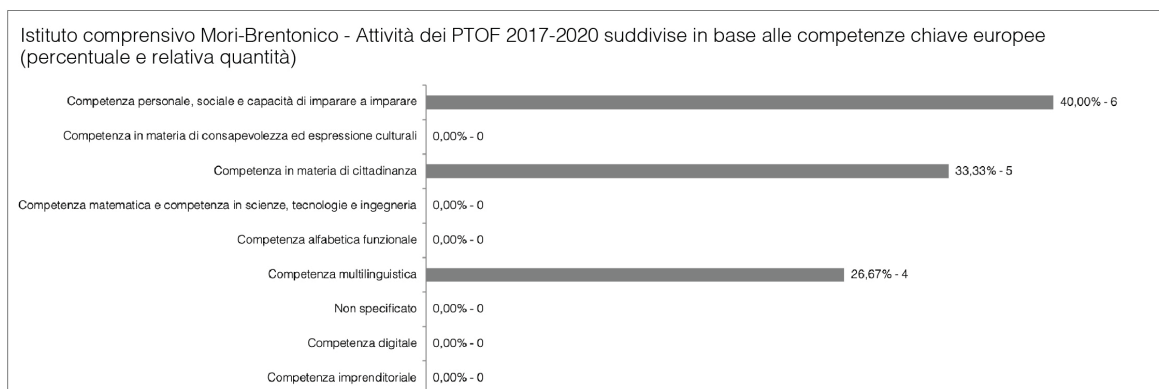


Figura 45. Attività dai PTOF dell'Istituto comprensivo di Brentonico suddivise in base alle competenze chiave europee.

Salta subito all'occhio come le attività svolte presso il plesso di Brentonico siano fortemente indirizzate all'accoglienza scolastica, così come specificato nei progetti di Istituto consultati relativi agli anni 2014-2017 e 2017-2020²⁹². Accanto ad un aumento della

²⁹² Si ringraziano gli Insegnanti e il Preside del plesso di Brentonico, oggi Istituto Comprensivo, per la gentilezza e la disponibilità dimostrate. In particolare, si ringraziano la Maestra Veronica Sartori e la Prof.ssa Chiara Silli.

popolazione autoctona, nel corso dell'ultimo decennio si è assistito ad un maggiore incremento di insediamento di famiglie extracomunitarie²⁹³. Per rispondere ai nuovi bisogni e alle nuove sfide che questo fenomeno porta con sé, l'Istituto ha attivato diversi percorsi di accoglienza sia per gli studenti che per le relative famiglie, grazie anche al contributo economico della Provincia Autonoma di Trento che ha permesso l'erogazione di percorsi di facilitazione all'apprendimento della lingua italiana, di integrazione e di scambio culturale²⁹⁴.

Nel contesto di questo PTOF non sono previste attività riguardanti il patrimonio culturale o l'archeologia, né locali né relative al territorio regionale o nazionale.

Tuttavia, vanno sottolineate nel contesto di Brentonico e in generale per tutta l'area della Provincia Autonoma di Trento, particolari attività didattiche sul piano dell'educazione Ambientale che tengono conto delle caratteristiche e delle peculiarità della provincia. Queste attività sono pensate a livello normativo Provinciale e rivestono un ruolo centrale nei recenti piani di studio provinciali. In particolare, si fa leva sull'educazione ad un corretto rapporto con l'ambiente naturale e all'acquisizione di atteggiamenti e comportamenti responsabili, percorsi che la provincia sostiene per tutti i curricoli disciplinari e viene perseguita con iniziative specifiche²⁹⁵. Vengono inoltre promossi progetti didattici particolari, come il progetto interdisciplinare *scuola montagna*²⁹⁶. Uno degli obiettivi di

²⁹³ Dati dichiarati nel PTOF e confermati dall'Ufficio anagrafe del Comune di Brentonico.

²⁹⁴ Progetti triennali di istituto 2014-2017 e 2017-2020.

²⁹⁵ Dai Progetti triennali di istituto 2014-2017 e 2017-2020: 1. per gli/le alunni/e della Scuola primaria sono in atto progetti in collaborazione con l'Agenzia provinciale per l'ambiente (APPA) e con le Guardie forestali, SAT; 2. nella scuola secondaria, con l'obiettivo di promuovere atteggiamenti e comportamenti responsabili verso l'ambiente e la conoscenza delle relazioni fra fenomeni diversi, è nata l'idea di valorizzare il verde della Scuola secondaria di primo grado e mantenere i legami con il territorio, recuperando tradizioni legate all'agricoltura secondo metodi biologici; 3) le insegnanti che curano il progetto, anche con l'intervento di esperti, svolgono con gli/le alunni/e le attività per realizzare gradualmente il progetto, che prevede la suddivisione dello spazio verde in varie zone dedicate al giardino o a colture diverse. Questo progetto interdisciplinare dà la possibilità di acquisire ed approfondire conoscenze e, nello stesso tempo, offre momenti di attività manuale per la coltivazione e la trasformazione dei prodotti; 4) scoperta del territorio: nella scuola primaria, sono frequenti le uscite a piedi negli ambienti vicini all'abitato, mentre nella scuola secondaria, tutti gli anni viene organizzata la giornata ecologica alla riscoperta degli antichi percorsi sulle montagne circostanti.

²⁹⁶ Dal Progetto di Istituto 2014-2017: l'interdisciplinarietà del progetto comprende: *Scienze*: Conoscenza della flora locale; Conoscenza della fauna locale; Cenni di geologia; *Geografia*: Cenni di meteorologia; Cenni di topografia; *Storia*: Conoscenza della storia locale; *Cultura*: Alimentazione; Abbigliamento; Usi e costumi (tradizione locale); Sicurezza (segnaletica, pronto intervento, segnalazione, ecc.); Vita comunitaria (nell'attività e nelle strutture); *Informatica ed*

questa attività era di consentire ai ragazzi delle scuole di «giocare, divertirsi, socializzare, fare gruppo, creare comunità, rafforzare valori autentici»²⁹⁷.

Il progetto viene poi riconfermato con la *Delibera di Giunta Provinciale n.1723 del 11/7/2008*²⁹⁸ che vede la conferma del progetto *Scuola-Montagna e territorio*²⁹⁹ con l'obiettivo di inserire nei curricoli scolastici la *correlazione tra educazione fisico-motoria e il territorio, proponendo attività in stretta relazione con le diverse realtà (culturali, sportive, sociali, ecc.)* facendo entrare nella scuola il territorio e, viceversa, facendo uscire la scuola sul territorio, con il coinvolgimento di tutti gli studenti trentini chiamati ad acquisire, in modo graduale e continuativo, conoscenze e abilità specifiche nelle attività relative all'ambiente della montagna, estivo e invernale e all'ambiente antropico: usi e costumi/sicurezza e prevenzione³⁰⁰.

L'offerta formativa dell'Istituto di Brentonico recepisce inoltre i *Piani di Studio Provinciali e gli Indirizzi alle istituzioni scolastiche e formative per la XV legislatura* (Delibera Provinciale n. 1907 del 2 novembre 2015), e nel contempo vuole rispondere in maniera efficace al mutare delle esigenze educative e delle istanze territoriali.

educazione all'immagine: Lettura mappe satellitari e creazione di percorsi, stesura powerpoint, utilizzo di fotocamere digitali, creazione di video documentari e registrazioni dei suoni ambientali.

²⁹⁷ *Il curriculum scolastico, dalla scuola primaria alle superiori, venga arricchito con l'inserimento di esperienze di avvicinamento concreto alla montagna per legare maggiormente i ragazzi al proprio territorio, renderli consapevoli delle potenzialità che la stessa offre, vivere in modo più diretto la natura e apprezzare i valori fondamentali che la montagna sa trasmettere.* Allegato alla Delibera della Giunta Provinciale n° 1510 del 20/7/2007, pp. 6-7 e Allegato alla Delibera della Giunta Provinciale n° 1723 del 11/7/2008, p. 3.

²⁹⁸ Documento di aggiornamento del Protocollo d'Intesa tra Provincia Autonoma di Trento, Consiglio delle Autonomie Locali e CONI provinciale di Trento, Allegato alla Delibera della Giunta Provinciale n° 1723 del 11/7/2008.

²⁹⁹ *L'ambiente trentino rappresenta una straordinaria risorsa a disposizione delle scuole per proporre ai giovani un approccio stimolante ai temi della montagna e del territorio. Con la sua ricchezza di paesaggi e la varietà di ambienti il Trentino si presenta come un laboratorio naturale, fruibile in tutti i periodi dell'anno per finalità culturali, sportive, ludiche. La montagna e la sua cultura rappresentano un patrimonio unico per avvicinare i giovani alla natura e per sensibilizzarli a valori quali l'impegno, la fatica, la solidarietà, lo spirito di gruppo, la salubrità, la pratica dello sport a diretto contatto con la natura.* Documento di aggiornamento del Protocollo d'Intesa tra Provincia Autonoma di Trento, Consiglio delle Autonomie Locali e CONI provinciale di Trento, Allegato alla Delibera della Giunta Provinciale n° 1723 del 11/7/2008, p. 13.

³⁰⁰ Ibidem.

8.3.6. Alcune riflessioni

Complessivamente, nelle tre aree campione le attività relative al patrimonio culturale locale e in particolare che comprendono la conoscenza e la tutela dell'archeologia tra gli obiettivi formativi, sono assai scarse. Più in generale, tra le attività dell'Istituto di Brembate viene riconosciuta la promozione della salute *attraverso la conoscenza del territorio e della sua storia*. Esplicitando questo concetto l'istituto comprensivo di Brembate mostra di essere in linea con le più recenti teorie sull'efficacia dell'introduzione in contesti di apprendimento formale di tematiche legate al patrimonio culturale (si veda introduzione al capitolo 8 sulla scuola). Prendersi cura insieme di qualcosa di comune e volerlo proteggere, contribuisce a promuovere un senso di responsabilità duraturo e di rispetto verso la conoscenza e i valori degli altri residenti o cittadini. La coesione sociale può quindi essere promossa attraverso il processo stesso di cura del patrimonio così da rendere più semplice attuare piani di tutela che siano sostenuti dalle comunità e che siano sostenibili per la società.

L'orientamento didattico della Provincia Autonoma di Trento e di conseguenza quello del comune di Brentonico mostra un forte attaccamento al lato ambientale. In questo contesto però, non viene dato molto peso al patrimonio culturale locale, ma tutta l'attenzione è puntata sulle ricchezze naturali e paesaggistiche del territorio. L'importanza data allo sport di montagna è un altro punto focale delle delibere provinciali, a sottolineare come l'impegno sportivo da un lato e la conoscenza dell'ambiente naturale dall'altro, possano portare lo studente ad un futuro professionale garantito. Non vengono presi in considerazione i rapporti con il patrimonio culturale e in particolare delle aree archeologiche e museali di cui la provincia è ricca e che potrebbero coadiuvare il futuro lavorativo dei giovani trentini, soprattutto in quelle aree in cui l'attività sportiva legata al paesaggio montano è fortemente limitata (come nella stessa area di Brentonico oppure della Valsugana, entrambe ricche di offerta culturale e archeologica che potrebbero dare nuovo slancio turistico ed economico).

Una nota va aggiunta in merito alle competenze chiave europee, utilizzate in questo lavoro per categorizzare le attività presenti nei diversi PTOF. Tali competenze sono state concepite per essere in linea con i cambiamenti socio-economici degli ultimi anni, infatti nella raccomandazione che le definisce viene specificato che esse intendono porre le basi per creare società più uguali e democratiche (cfr. capitolo 8.2 sulle competenze). Dati i principi di fondo su cui si basano le otto competenze, sarebbe auspicabile una minore

generalizzazione di tutto ciò che riguarda il patrimonio culturale, soprattutto nell'ottica di condivisione di azioni fortemente sostenute dalle politiche culturali delle istituzioni internazionali come l'UNESCO e il Consiglio d'Europa che, con una serie di Convenzioni e Raccomandazioni, mirano a promuovere un approccio più aperto e democratico ai beni culturali, dove la popolazione non è solo destinataria delle ricerche e dei progetti di valorizzazione del patrimonio ma bensì partecipa attivamente alla loro gestione. Come già esplicitato all'inizio del presente capitolo, l'UNESCO opera a livello globale per promuovere lo sviluppo di sistemi educativi inclusivi e di qualità, a questo riguardo è necessario che i sistemi educativi di ogni nazione stimolino la diffusione di principi di cittadinanza responsabile, compresi quelli di conoscenza e tutela del patrimonio a partire da una dimensione locale. Solo in questo modo è possibile garantire l'incremento di interesse nelle nuove generazioni verso queste tematiche, fondamentali per lo sviluppo del senso di appartenenza ad un luogo e necessario strumento per stimolare la cooperazione civile. Purtroppo, se il patrimonio culturale non fa parte dall'ambito scolastico, e non rientra nelle conoscenze di una persona fin dai primi anni di scuola, c'è il rischio che passi in secondo piano e che non entri più a far parte delle agende politiche europee.

Capitolo 9.

Scuola e archeologia: idee e proposte

L'exkursus legislativo proposto nel capitolo 8 ha mostrato come fin dalle origini la scuola italiana fosse parte di un sistema fortemente centralizzato e come il continuo susseguirsi di riforme rendesse difficile l'adeguamento e il funzionamento delle indicazioni didattiche sull'intero territorio nazionale.

Il canale dell'istruzione era inoltre ben distinto tra quello umanistico e tecnico. La cultura umanistica era basata sull'insegnamento di discipline perlopiù letterarie e filosofiche, comunemente viste come base della cultura formativa per le classi dirigenti del Paese. Tuttavia, la *Storia* e le *Nozioni di antichità latine e greche* erano considerati fondamentali nell'istruzione secondaria di inizio secolo per 'forgiare' le menti della classe dirigente. Si inserisce in questo contesto la prima normativa dello stato a protezione delle «cose immobili e mobili che abbiano interesse storico, archeologico, paleontologico o artistico»³⁰¹. In questo panorama vigeva ancora il netto distacco dalle altre scuole degli Istituti di Belle Arti in cui rientravano i beni culturali oltre alla scultura e all'architettura. L'insegnamento della Storia nelle scuole di ogni grado doveva rispondere all'obiettivo di educazione patriottica, con argomenti sulla Roma Imperiale, l'Italia dei Comuni e l'ascesa dell'Italia Sabauda. Il controllo della mobilità sociale attuato tramite l'accesso all'istruzione portò come diretta conseguenza la burocratizzazione del sistema scolastico e all'infittirsi di leggi che limiteranno la libertà e l'autonomia dell'apparato scolastico³⁰² che rimarrà invariato per oltre cento anni fino alla fondamentale modifica di fine XX secolo e l'introduzione delle leggi sull'autonomia scolastica. In epoca fascista è emblematico il riferimento

³⁰¹ L. 20 giugno 1909, n. 364 (G.U. n. 150 del 28 giugno 1909).

³⁰² Dal Passo s.d., p. 2.

all'archeologia per creare unità nazionale in termini identitari e propagandistici (v. fig. 46). Con le riforme post-fascismo le *visite a monumenti e musei* diventano metodi per dare concretezza all'insegnamento, anche se la visione suggerita all'alunno dev'essere *quasi fiabesca, di visioni, miti, leggende dei popoli della più lontana antichità*.



Figura 46. Due soldati delle truppe alleate appoggiati sul piedistallo della statua di Augusto. Nucleo di propaganda del Ministero della cultura popolare della Repubblica Sociale Italiana, Centro di Ateneo per la Storia della Resistenza e dell'Età Contemporanea (CASREC), Università di Padova.

È dopo la seconda Guerra mondiale che si ripropone nelle scuole il dibattito tra cultura umanistica e scientifica, non a caso di lì a poco l'economia avrebbe richiesto operai e manodopera per l'imminente boom economico. Dagli anni Novanta del secolo scorso si è accentuato il divario a favore dell'inserimento nei curricula scolastici delle materie scientifiche, direttamente spendibili nel mondo del lavoro³⁰³.

La riforma di fine XX secolo che porta all'autonomia giuridica degli istituti scolastici è uno dei cardini fondamentali per il rinnovamento della scuola, con la decadenza dei vecchi programmi ministeriali nazionali per permettere l'introduzione in ogni istituzione scolastica della propria offerta formativa. È proprio dalla fine degli anni Novanta che è iniziato il lento declino dell'importanza della storia con un taglio delle ore per l'insegnamento³⁰⁴ per

³⁰³ Pompeo Faracovi 2011.

³⁰⁴ Cfr. le opinioni nelle interviste in Venturi 2019.

proseguire fino alla riforma Gelmini³⁰⁵. L'importanza data dai singoli istituti nel contesto dell'autonomia didattica alle attività scientifiche è dimostrata, come si è visto, dall'analisi delle attività contenute nei PTOF degli Istituti Comprensivi di Padova (v. cap. 8.3.2) in cui le attività legate al patrimonio e all'archeologia sono una percentuale al di sotto del 2% sul totale.

Bisogna attendere le normative più recenti per poter parlare di archeologia nel curriculum per l'insegnamento della storia. Infatti, è nel 2007 che compare per la prima volta l'archeologia tra gli approcci metodologici per lo studio delle testimonianze del passato tra gli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado*.

È solo in questo momento che l'archeologia esce dalla visione radicata del "bello" fine a sé stesso e dalla sua funzione meramente artistica intesa come insieme di beni da conservare. Il concetto viene ribadito nel d.m. del 16 Novembre 2012, n. 254 nel quale compare un chiaro riferimento all'*Educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva* e l'archeologia viene introdotta finalmente tra i metodi per l'insegnamento della storia.

Nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, si garantisce la formazione di una *scuola unitaria di base* e si definisce anche il profilo delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione. L'unità è intesa anche per quanto riguarda il curriculum delle diverse discipline, come la storia, che viene unificata cronologicamente in un unico percorso che dalla preistoria si sviluppa fino all'età contemporanea.

I risultati esposti in questo lavoro vogliono essere un invito a riflettere sul ruolo che l'archeologo ha assunto nel contesto dell'educazione formale e sul posto che la sua figura professionale ha raggiunto nei diversi ambiti sociali ed economici, tali da non consentire che la disciplina sia considerata nella trattazione della storia nei canali ufficiali dell'educazione nazionale.

³⁰⁵ La riforma Gelmini ha inoltre visto il ritorno all'insegnamento di materie non insegnate per circa due decenni da circa la metà degli insegnanti in seguito alla specializzazione imposta dal modulo (riforma del maestro unico) con un calo sia in termini di qualità dell'insegnamento dovuto al maggior carico di lavoro, sia in termini di apprendimento da parte degli studenti in molte materie (FBK - IRVAPP 2016).

In generale oggi la ricerca scientifica non può esimersi da un'attività parallela di condivisione con le comunità e le relative scuole. Il patrimonio archeologico, inteso come singoli monumenti o in termini più diffusi di paesaggio storico, deve continuare a rivestire un ruolo fondamentale nella storia locale e nazionale.

È possibile che l'archeologia negli ultimi decenni non sia stata in grado di riorientare i propri interessi e contatti con l'istruzione formale e questo contribuisce senz'altro ad un apparente disinteresse e allontanamento del pubblico, soprattutto giovane, dalle tematiche relative al patrimonio culturale, certamente favorito dal contesto nazionale in cui la gestione del patrimonio archeologico è molto complessa e centralizzata.

È necessario agire velocemente per riportare le materie umanistiche verso l'importanza che meritano come strumenti per comprendere il passato e integrarlo nelle politiche scolastiche in maniera sostenibile attraverso l'inserimento di compiti reali e significativi nei supporti didattici di tutte le tipologie.

La soluzione non sta nel portare la materia archeologica a scuola, ma nel portare il metodo che l'archeologia ha sviluppato per indagare una complessità storica che contraddistingue la nostra società. Il metodo archeologico permette lo sviluppo di attività multidisciplinari in cui l'archeologia funge da filo conduttore. Lo svolgimento diretto da parte di archeologi di attività didattiche nelle scuole, il loro monitoraggio e la misurazione del relativo impatto (pre e post attività), dimostra come anche una singola attività possa influire positivamente sulla percezione degli studenti verso il patrimonio culturale locale (Schivo 2020) e sul ruolo che l'archeologia può assumere nel contesto della tutela e della valorizzazione del patrimonio. Tuttavia, questo tipo di attività didattiche, svolte una tantum, dipendono solamente dall'interesse del singolo docente verso l'archeologia, un interesse che è indipendente dal curriculum di storia e dall'orientamento formativo del singolo istituto, ecco perché, nonostante le collaborazioni con i singoli insegnanti o scuole vadano in ogni caso incoraggiate, ma rischiano tuttavia di rimanere casi sporadici, frutto dell'iniziativa personale del docente fino a diventare una sorta di "eventi rari" nel panorama scolastico regionale e nazionale³⁰⁶.

³⁰⁶ Alcune interviste eseguite dalla scrivente a 10 docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado della provincia di Padova e Vicenza, mostrano che la scelta di svolgere attività didattiche con tematiche archeologiche e sul patrimonio culturale locale, è da imputarsi alla volontà del singolo docente interessato e che partecipa di sua iniziativa a proposte esterne agli istituti scolastici, come da parte di associazioni culturali o partecipa a bandi comunali/regionali. A questo

Un canale percorribile potrebbe essere quello di coinvolgere gli insegnanti in corsi di formazione in cui poter entrare in contatto con il metodo archeologico e apprendere i metodi per la costruzione di attività didattiche di apprendimento multidisciplinari, così da amplificare la possibilità che queste attività vengano reiterate nel corso degli anni scolastici e perdano il carattere di sporadicità³⁰⁷. Già Morelli nel 2008 sosteneva che «per inserire consapevolmente l'educazione al patrimonio nella programmazione scolastica [...] è necessario prevedere in primis questa educazione nella formazione degli insegnanti» (Morelli 2008a, p. 173)³⁰⁸. A questo importante punto viene incontro la Legge n. 107/2015 che dispone la formazione in servizio degli insegnanti come «obbligatoria, permanente e strutturale»³⁰⁹, un'opportunità quindi, per favorire la diffusione di corsi che insistano sulle tematiche archeologiche e del patrimonio, sempre però in un'ottica di innovazione didattica (Pentucci 2016). Non va dimenticata poi la già citata legge Legge n. 92 del 20 agosto 2019³¹⁰ che ha introdotto, a partire dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, con iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile a partire dalla scuola dell'infanzia a favorire il raggiungimento degli obiettivi da perseguire entro il 2030 a salvaguardia della convivenza e dello sviluppo sostenibile stabiliti dall'ONU nell'Agenda 2030. Nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica, le *Linee guida 2020* emanate dal Ministero si sviluppano intorno a tre nuclei concettuali che ne costituiscono i pilastri, tra questi, il *nucleo numero due* corrisponde allo *sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio*, in cui troverebbero sicuramente spazio tutte le pratiche di

proposito e nell'ambito di questa ricerca, era prevista un'indagine quantitativa sul corpo docente del Comune di Padova, purtroppo il lavoro è stato interrotto dalla situazione sanitaria internazionale.

³⁰⁷ Si vedano ad esempio i corsi offerti dal DiPaSt (Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio) di Bologna che offrono corsi gratuiti per insegnanti sull'uso delle fonti nella didattica della storia ai fini di una conoscenza e valorizzazione del patrimonio locale. Oppure a livello internazionale anche le iniziative promosse dal MAE (Museo de Archeologia e Etnologia) di San Paolo del Brasile (Curso EaD 2020).

³⁰⁸ Cfr. le esperienze dei corsi di formazione per insegnanti in campo numismatico in Montanari 2008, (in particolare Morelli 2008b); cfr. anche Ercolani Cocchi 2003 come strumento didattico per la formazione di insegnanti in campo numismatico.

³⁰⁹ L. 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, (G.U. Serie Generale n.162 del 15 luglio 2015).

³¹⁰ Le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* sono state pubblicate con il D.M. n. 35 del 22.06.2020, online in: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020>.

educazione al patrimonio e in cui l'archeologia con il suo metodo, che si presta all'interdisciplinarietà e consente la concreta creazione di compiti significativi ed autentici (v. cap. 9.6). Per fare solo alcuni esempi, nei corsi per docenti relativi all'insegnamento dell'educazione civica, potrebbero rientrare le metodologie archeologiche di studio del paesaggio storico, dell'archeologia dell'architettura per la tutela dei centri storici e rurali e molto altro. Tutte le tematiche sono pertinenti con l'educazione ambientale, lo sviluppo ecosostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari³¹¹ e la stessa Agenda 2030 fa riferimento alle tematiche appena esposte all'articolo 3 indicando come: «trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia» (e qui mi permetto di aggiungere: con la Storia e l'Archeologia)³¹².

Sarebbe oltremodo auspicabile che anche le istituzioni museali, così capillari nel nostro Paese³¹³, e i percorsi didattici in essi proposti, elaborassero delle attività inserite concretamente nel curriculum scolastico, così da rendere più semplice per un insegnante il collegamento con le attività offerte ad esempio, dal museo del territorio (Mattozzi 2015)³¹⁴. Già sul finire degli anni Settanta dello scorso secolo si sottolineava questa necessità di trasformazione dei musei in luoghi le cui attività integrano i programmi scolastici, sia la necessità di un personale educativo consapevole e si metteva in luce il potenziale educativo del museo per sviluppare negli studenti un senso di attaccamento al proprio patrimonio (Keding Olofsson 1979).

³¹¹ Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, Allegato A, pubblicate con il D.M. n. 35 del 22.06.2020.

³¹² Ibidem. Si veda anche il sito di INDIRE che propone molti spunti e suggerimenti per gli insegnanti: <https://scuola2030.indire.it/>.

³¹³ L'Italia è pienissima di musei: in un comune italiano su tre (2.311) è presente almeno una struttura a carattere museale. Ne troviamo una ogni 50 Km² e una ogni 6 mila abitanti. La maggior parte sono musei, gallerie o raccolte di collezioni (3.882), cui si aggiungono 630 monumenti e complessi monumentali, 327 aree e parchi archeologici e 69 strutture ecomuseali (dati ISTAT 2019).

³¹⁴ Anche Mattozzi (2015) pone l'accento sulla necessità di valorizzare la didattica museale attraverso la sua integrazione nel curriculum; cfr. anche Rabitti, Santini 2008. Nell'ambito dell'educazione al patrimonio, fondamentali i lavori del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università di Macerata, cfr. da ultimo Brunelli, Ascenzi, Meda 2019. Da sottolineare anche progetti di coinvolgimento a più ampio respiro di intere comunità del già citato DiPaSt: cfr. Borghi, Dondarini, Galletti 2019; Borghi, Dondarini 2015; Borghi, Dondarini 2014.

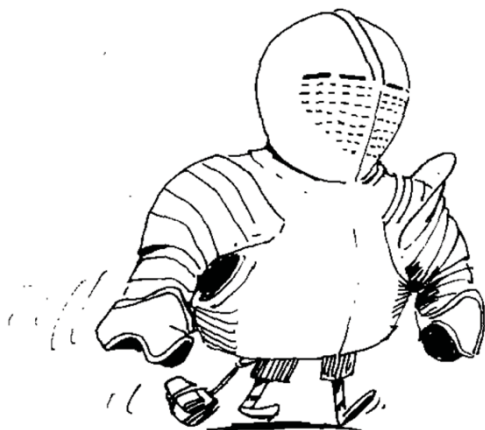


Figura 47. Immagine da Keding Olofsson U. (ed.) 1979, *Museums and children*, illustrazioni di Gerard Teichert.

Per quanto riguarda l'archeologia nello specifico, sarebbe prima auspicabile un inserimento delle tematiche archeologiche nei curricoli, in particolare attraverso l'inserimento di unità didattiche

di apprendimento nei manuali scolastici, in modo da favorire la comprensione e l'uso del metodo archeologico fin dalle esperienze in classe e sotto la guida dell'insegnante. Il ruolo degli insegnanti in questo processo diventa più che mai fondamentale, ma rischia di non essere favorevole al patrimonio culturale e all'archeologia. Infatti, per l'ordinamento italiano, un laureato in archeologia (classe di laurea S2 o M2) non dispone dei crediti richiesti dal Ministero sufficienti per l'insegnamento della storia nei diversi gradi di istruzione. Questo significa che nella maggior parte dei casi, un docente di storia nelle scuole secondarie di primo grado possiede un diploma di laurea di classi riferibili a Storia o a Lettere (antiche – moderne). Può essere quindi comprensibile che spunti su tematiche archeologiche e del patrimonio culturale non siano inseriti da parte degli insegnanti che hanno una formazione, seppur ottima e indiscutibilmente di qualità, diversa da quella delle classi di laurea legate al patrimonio culturale e archeologico. Una possibile soluzione potrebbe essere quella di proporre dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti in cui si sviluppino e si approfondiscano le metodologie archeologiche nell'ottica, ad esempio, della costruzione di unità didattiche di apprendimento multidisciplinari.

L'analisi dei manuali di storia (Schivo 2021) ha dimostrato come il metodo e l'archeologia in generale ne siano estranei e come le fonti materiali utilizzate ad illustrare i libri di storia siano scarsamente presenti e non siano usate al pieno della loro potenzialità. Si evidenzia pertanto, sia una mancanza di riconoscimento del ruolo che l'archeologia ha nella conoscenza dei fatti storici, sia il mancato adeguamento dei contenuti dei libri di testo rispetto alle normative in vigore relative ai curricoli di storia (cfr. Schivo 2021), sia alle normative più recenti che vedono l'introduzione dell'obbligo dell'educazione civica come

materia in tutti i gradi di istruzione³¹⁵. Dato che nei manuali non compare alcuna suggestione all'archeologia, nemmeno all'inizio del volume di classe prima quando si accenna all'importanza delle fonti materiali, l'utilità delle immagini come strumenti utili ai fini della comprensione e apprendimento di tematiche archeologiche è molto bassa (cfr. Schivo 2021). Oramai gran parte delle case editrici propongono una grande varietà di corsi di aggiornamento gratuiti per docenti, nei quali vengono esaminate moltissime tematiche e vengono forniti approfondimenti per il corpo docente su come usare al meglio i diversi tipi di supporti didattici, il tutto messo a libera disposizione dalle case editrici nel contesto di adozione dei libri di testo³¹⁶. Il ruolo delle case editrici è diventato fondamentale sia nella formazione continua del docente, sia come fonte di produzione di supporti didattici materiali e online di alta qualità, ai quali si affiancano i canali di formazione istituzionali promossi dal Ministero dell'Istruzione³¹⁷ o offerti direttamente da Istituti scolastici³¹⁸. Ad esempio, una collaborazione diretta tra archeologi come consulenti presso le case editrici che si occupano di editoria scolastica potrebbe portare non solo ad un miglioramento in termini di conoscenza generale del metodo archeologico come strumento per la conoscenza storica, ma anche ad uno sbocco professionale di qualità per una categoria, come quella degli archeologi, messa sempre più in difficoltà dall'avanzare della "disumanizzazione" scolastica e della società.

In conclusione, per fare in modo che il patrimonio culturale entri in modo sostenibile nelle politiche di gestione territoriale, è necessario che esso diventi parte integrante delle conoscenze, esperienze e quindi competenze delle giovani generazioni che, ricordiamo, fanno parte delle comunità locali di oggi e del futuro, in un'ottica di *titolarità culturale* (Paini 2020) 'guidando' la scuola come un 'veicolo cargo' che conduce alla definizione di quel processo che porta gli individui di una comunità ad acquisire consapevolezza per la presa in carico dell'eredità culturale ricevuta dal passato.

Questo renderà possibile una migliore percezione pubblica dell'archeologia e del patrimonio culturale, con conseguente aumento della partecipazione nel proprio territorio,

³¹⁵ L. n. 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* e d. n. 35 del 22 giugno 2020 contenente le *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

³¹⁶ Si vedano online i singoli siti delle diverse case editrici che propongono manuali scolastici.

³¹⁷ <https://www.formarealfuturo.it/>; <https://sofia.istruzione.it/>.

³¹⁸ Il FutureLab Marconi offre attività formative rivolte a tutti i docenti d'Italia: <https://sites.google.com/iti-marconi.edu.it/futurelabmarconi/home>

in cui far rientrare piani di tutela e di valorizzazione³¹⁹. Ecco allora il ruolo che l'archeologo dovrebbe avere: «rendere le persone consapevoli del proprio passato, aiutarle a comprenderlo meglio e a farlo diventare un elemento rilevante nelle proprie vite» ed è in quest'ottica che l'archeologo deve assumere il ruolo di “buon mediatore” (Brogiolo, Chavarría Arnau 2020).

9.1. Il metodo archeologico utile alla *didattica della storia*

L'archeologia permette di riflettere sulla cronologia, di sviluppare un metodo scientifico indagando su fonti primarie e consente di interpretare dati, ricostruire storie di vita e analizzare i contesti spaziali in cui si trovano i reperti (Egea Vivancos, Arias Ferrer, Pernas García 2017, p. 29). Senza dubbio è una disciplina scientifica che va oltre la storia: se si pensa alle diverse tecniche scientifiche a cui l'archeologia ricorre per indagare i diversi contesti in cui è coinvolta (sia in un contesto di scavo stratigrafico che di studio di un paesaggio storico o di indagine in un centro urbano) risulta subito chiaro che le scienze che vengono coinvolte sono molteplici: dalla geografia, geologia, matematica, chimica, scienze naturali, disegno, ecc. Essendo l'archeologia più concreta, se messa in relazione alla disciplina storica, l'archeologia facilita la costruzione del cosiddetto pensiero storico³²⁰. Pensare storicamente vuol dire conseguire una consapevolezza storica dando significato al presente (Rüsen 2007). Questo percorso è un processo che fa parte della vita quotidiana di ogni individuo e che diventa più complesso all'aumentare delle conoscenze disciplinari (Bellatti, Sabido-Codina 2020). Nella didattica della storia è fondamentale l'uso di fonti primarie per poter sviluppare un apprendimento attivo, autonomo, strategico, riflessivo, cooperativo e responsabile (Fernández 2006). Ad esempio, l'introduzione dell'archeologia in classe consente l'uso di fonti primarie come evidenze storiche che

³¹⁹ Cfr. Brunelli 2013 per una riflessione sull'“archeologia educativa” in Italia.

³²⁰ Si cfr. Seixas, Morton 2012 per i sei concetti strutturanti del pensiero storico la cui funzione didattica è stata elaborata da Saiz Serrano (2015). Il pensare storicamente prevede: 1. il comprendere la storia come risultato interpretativo di evidenze da fonti primarie e secondarie (evidenza storica); 2. relazionare i fatti storici individuando cause e conseguenze (causa e conseguenza); 3. individuare cambiamenti e continuità di durate corta, media e lunga (cambiamento e continuità); 4. usare il punto di vista storico per interpretare i fatti del passato (prospettiva storica); 5. attribuire significato storico a eventi del passato aventi conseguenze su larga scala (rilevanza storica); 6. apprendere il valore etico della storia elaborando opinioni su di fenomeni contestualizzati del passato (dimensione etica della storia).

favoriscono nello studente di ragionare sui cambiamenti e continuità analizzando cause e conseguenze³²¹. Usare le fonti materiali per favorire un ragionamento inferenziale, permette alla classe di comprendere gli avvenimenti storici dimostrando il logico conseguire dei fatti e permetterebbe l'acquisizione di competenze storiche come la capacità di saper pensare e fare storicamente (cfr. Seixas, Morton 2013).

La 'didattica dell'oggetto' dopotutto, è una strategia che non è nuova nel panorama didattico, ma che rimane di grande attualità³²². L'introduzione di oggetti nelle classi fu già appannaggio di Maria Montessori che conferì all'oggetto grandi potenzialità educative (cfr. ad es. Montessori 1935). Anche l'UNESCO dalla metà dello scorso secolo stabiliva l'importanza del contatto diretto nella didattica tra gli studenti e gli oggetti³²³.

L'introduzione dell'archeologia nella scuola offre vantaggi per comprendere il passato, ma a condizione che venga presentata agli studenti come un metodo di indagine attraverso gli oggetti, o attraverso le questioni metodologiche implicite nel lavoro (Egea Vivancos, Arias Ferrer, Pernas García 2017, p. 145). La chiave, senza dubbio si trova nella natura stessa della disciplina che si presta all'interdisciplinarietà, caratteristica richiesta e fondamentale nella più recente didattica scolastica.

9.2. Proposte per l'inserimento dell'archeologia nel curriculum di Storia

Per presentare le proposte di progetti didattici in cui il metodo archeologico e la *competenza alla consapevolezza ed espressione culturale* siano parte del curriculum di storia, è necessario fare una premessa sul contesto teorico e metodologico impiegato per lo sviluppo delle attività che verranno presentate.

In letteratura, infatti, ci sono molteplici modelli progettuali per far fronte alla costruzione di attività formative³²⁴

³²¹ Cfr. Hodder 2012 secondo il quale la vita sociale degli esseri umani dipende dagli oggetti che sono anche i principali indizi su come vivevano nel passato. Cfr. anche Andreetti 1993 che propone l'insegnamento della storia a partire da evidenze primarie.

³²² Sono molteplici le attività didattiche di archeologia proposte nelle scuole, tra quelle edite si propone a titolo di esempio: Levstik, Henderson, Lee 2014; Egea Vivancos, Arias Ferrer, Pernas García 2014; Montenegro 2014; Corbishley 2011.

³²³ Confluite nelle pubblicazioni delle *Monographs on education*, cfr. in part. Keding Olofsson 1979 e Santacana I Metrse, Llonch Molina 2012 sulla didattica dell'oggetto nei musei.

³²⁴ Per una disamina sui differenti modelli progettuali cfr. Castoldi, Cisotto 2019; Castoldi 2011; Azzali, Cristanini 1995; Bertocchi 2000; Baldacci 2005.

La competenza si può misurare solo in contesti di situazioni operative, infatti viene definita spesso come “sapere agito” (Da Re 2016) e per essere misurata gli studenti devono essere posti in situazioni concrete in cui poter risolvere un problema attraverso compiti individuali o di gruppo.

In letteratura questi compiti sono definiti “compiti significativi”, “di realtà”, “autentici”, “in situazione” tutte quelle situazioni in cui gli studenti sono chiamati a mobilitare le conoscenze e le abilità applicandole ad una situazione concreta che sia il più possibile vicina alla realtà³²⁵.

9.3. Le Unità di Apprendimento

Le Unità di Apprendimento (UdA) consentono un apprendimento per competenze utilizzando fattivamente le conoscenze pre-assimilate e integrandole con le abilità derivanti da altri campi del sapere. Le UdA fanno parte della didattica laboratoriale con cui si utilizza una modalità di insegnamento che mette in evidenza l'insufficienza della lezione frontale e la integra con attività che permettano all'alunno di mettere in pratica quanto appreso (Garritano 2020). Nel contesto delle UDA verrà quindi richiesto allo studente di acquisire competenze piuttosto che contenuti teorici.

Per progettare con successo un'UDA, il docente dovrà assicurarsi che l'ambiente sia cooperativo, che la partecipazione dello studente sia attiva e favorita da attività interattive e che l'autovalutazione delle competenze apprese sia incoraggiata. Gli studenti devono essere incoraggiati ad evidenziare le difficoltà riscontrate, in questo modo il docente potrà concentrarsi sul processo di apprendimento più che sul risultato, favorendo la metacognizione, cioè la riflessione sul percorso mentale che viene attivato, per elaborare la risposta ad un quesito posto. Le UdA prevedono una visione dell'ambiente di apprendimento basata sulla realtà, in cui la conoscenza è costruita grazie alla risoluzione di problemi svolgendo compiti autentici e basati sulla realtà, che siano sufficientemente complessi da favorire pratiche riflessive e metacognitive (Castoldi 2011, p. 107).

³²⁵ Da Re 2016; Trincherò 2017; Di Marco 2016; Castoldi, Cisotto 2019.

9.4. La cornice normativa e pedagogica delle Unità di Apprendimento (UdA)

Le Unità di Apprendimento si diffondono nella scuola italiana grazie alla legge delega n. 53 del 2003, altrimenti nota come “Riforma Moratti” che apporta un significativo cambiamento nel passaggio dal concetto di insegnamento a quello di apprendimento introducendo i Piani di Studio Personalizzati³²⁶.

É quindi fondamentale fornire gli strumenti più idonei per accedere alla conoscenza, garantendoli a ciascun studente quindi diversificando i percorsi e individualizzandoli. Si consente agli studenti di raggiungere obiettivi comuni di conoscenza (cioè le competenze fondamentali) anche attraverso percorsi differenti.

Ogni studente ha una propria forma di eccellenza cognitiva. Personalizzazione significa mettere in atto le strategie didattiche più idonee in modo che l'eccellenza cognitiva possa realizzarsi al massimo livello per ogni studente.

I decreti successivi alla riforma Moratti del 2003, il D.Lgs. n. 59 del 2004 e il D. Lgs. N. 226 del 2005, chiariscono il concetto di *piano di studio personalizzato* e introducono il concetto di *Unità di Apprendimento*.

Nelle indicazioni del 2004 si legge che il cuore del processo educativo si trova anche nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti, di progettare Unità di Apprendimento caratterizzate da obiettivi formativi che siano significativi per i singoli allievi³²⁷. L'unione delle legislazioni e delle teorie dell'apprendimento ha portato alla diffusione nella scuola italiana delle Unità di Apprendimento.

³²⁶ Il Piano di Studio Personalizzato indica il percorso didattico che la scuola costruisce per ogni alunno, personalizzandolo nella progettazione, nello svolgimento (le unità di apprendimento) e nella verifica (portfolio delle competenze), legge delega n. 53 del 2003.

³²⁷ Nell'aggettivo “significativi” usato nella legge si fa chiaro riferimento alle teorie cognitive dell'apprendimento. L'apprendimento significativo è definibile come un apprendimento che permette di dare un senso alle conoscenze pregresse, permettendo di integrarle con nuove informazioni. Lo studente deve essere in grado di adoperare queste conoscenze in diversi contesti, sviluppando quindi capacità di problem solving, di pensiero critico e di metariflessione, consentendo così alle conoscenze di diventare vere e proprie competenze (si veda ad esempio Ausubel 1995; 2000; Calvani 2009; 2011a-b; Novak 2010; 2001); perché questo accada è necessario che l'immagine e quello che rappresenta, intercetti le preconoscenze dell'alunno in modo da favorire la riorganizzazione degli schemi mentali posseduti ai fini di una loro ristrutturazione cognitiva (Calvani 2011c, pp. 31-32).

Nelle indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati, allegata al D.Lgs. n. 59 del 2004, viene riportata la definizione di Unità di Apprendimento che prevede³²⁸:

1) flessibilità dei gruppi: il processo di insegnamento-apprendimento, in base ai principi dell'individualizzazione e della personalizzazione, può essere vagliato su singoli alunni, su piccoli gruppi o sull'intera classe, questo in base ai bisogni di conoscenza che il docente è riuscito ad individuare.

2) Obiettivi formativi integrati: le UdA devono mirare al raggiungimento di obiettivi formativi che siano integrati tra loro. Questo significa che le UdA devono far maturare delle competenze e non a far acquisire delle nozioni astratte e avulse dal contesto in cui si svolgono le esperienze dei discenti.

Nella legge si distingue quindi tra gli *obiettivi didattici* perseguiti dalle *unità didattiche* (UD) che mirano all'acquisizione di nozioni, secondo una tradizione scolastica ormai superata, dagli *obiettivi formativi* che mirano invece alla formazione della persona in quanto essere umano a tutto tondo. Gli obiettivi, quindi, devono essere concepiti in maniera integrata poiché il sapere non viene più inteso in maniera parcellizzata e suddiviso per le singole materie ma in modo olistico, in senso transdisciplinare in cui gli apprendimenti sono continuamente interconnessi.

3) Modalità di verifica: un'UdA è completa se il docente prende in considerazione le modalità con cui sarà possibile verificare il buon esito del processo di insegnamento-apprendimento.

L'insieme delle UdA effettivamente realizzate con le opportune differenziazioni che si fossero rese necessarie per favorire il processo di apprendimento nella classe, dà origine

³²⁸ Le Unità di Apprendimento, individuali, di gruppi di livello, di compito o elettivi oppure di gruppo classe, sono costituite dalla progettazione: a) di uno o più obiettivi formativi tra loro integrati (definiti anche con i relativi standard di apprendimento, riferiti alle conoscenze e alle abilità coinvolte); b) delle attività educative e didattiche unitarie, dei metodi, delle soluzioni organizzative ritenute necessarie per concretizzare gli obiettivi formativi formulati; c) delle modalità con cui verificare sia i livelli delle conoscenze e delle abilità acquisite, sia se e quanto tali conoscenze e abilità si sono trasformate in competenze personali di ciascuno. Ogni istituzione scolastica, o ogni gruppo docente, deciderà il grado di analiticità di questa progettazione delle Unità di Apprendimento (dal D.Lgs. n. 59 del 2004).

al Piano di Studio Personalizzato, che resta a disposizione degli studenti, da cui si ricava la documentazione utile per compilare il portfolio delle competenze.

Le principali differenze tra UdA e Unità Didattica sono riassunte nella figura 48:

Differenze tra UD e UdA	
Unità didattica	Unità di Apprendimento
È focalizzata sul formatore	È focalizzata sul soggetto che apprende
L'insegnante programma l'insegnamento prevedendo e orientando il processo indipendentemente dagli studenti	Parte dai bisogni formativi del discente a cui il docente deve rispondere
Imperniata su un argomento del programma e scelto a priori dal docente	Deve rispondere ad un bisogno conoscitivo dello studente, quindi, deve risolvere un problema
Si fonda su una parcellizzazione della conoscenza	Ha un approccio olistico e aperto all'interdisciplinarietà
Struttura consequenziale e rigida. L'insegnante è responsabile della sua ideazione, della sua progettazione e applicazione, diventa una attività autoreferenziale senza che tenga conto delle necessità dello studente	Struttura circolare e flessibile: l'attività è in continuo divenire.

Figura 48. Principali differenze tra un'unità didattica e un'unità di apprendimento.

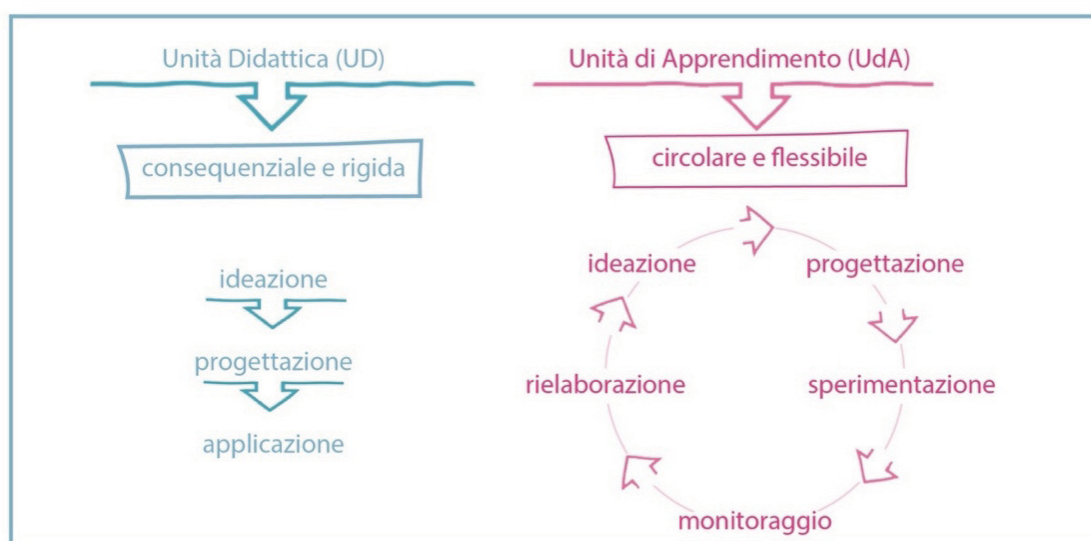


Figura 49. Struttura schematica delle UD e delle UdA. L'ideazione iniziale di un'UdA dovrebbe sempre partire dai bisogni dei discenti, dopodiché l'UdA va sperimentata e vanno osservati i cambiamenti e gli imprevisti rispetto alla programmazione iniziale. La progettazione deve essere il più possibile flessibile, così che il docente possa tenere conto delle differenti risposte date dalla classe. Il percorso, quindi, andrà modificato a seconda della risposta degli studenti. Dopo la fase di sperimentazione e la conseguente fase di monitoraggio dei progressi dell'UdA, ne va verificata l'efficacia in base alla reazione della classe (per una classe può risultare poco stimolante o al contrario sovraccaricare il processo cognitivo). Nei casi in cui l'UdA non risultasse adatta va rielaborata in corso d'opera: si ritorna così alla fase iniziale di ideazione per progettare una nuova UdA in base a quello che è emerso, modificando le tematiche più sensibili per gli studenti. (Schema rielaborato da Fuoriclasse 2019).

9.5. Progettare una Unità di Apprendimento

Il processo per la produzione delle UdA che vengono proposte, fa riferimento al modello della progettazione a *ritroso* (Wiggins, McTighe 2004).

Questo modello prevede diversi passi:

1. Identificazione degli obiettivi desiderati al termine del percorso;
2. Determinazione dell'accettabilità della prestazione;
3. Pianificazione delle attività e delle esperienze.

A partire da questo modello, Ferrari e Da Re (2016) propongono una procedura in diversi passaggi:

Procedure per la progettazione delle UdA	
Procedura I.	Procedura II.
1. individuazione delle competenze chiave prevalenti	1. immaginare problemi su cui ipotizzare il compito significativo
2. indicazione dei traguardi che si intendono osservare	2. schematizzare le Fasi di sviluppo dell'attività
3. immaginare problemi su cui ipotizzare il compito significativo	3. indicazione delle esperienze dello studente e delle metodologie di intervento dell'insegnante
4. specificare le abilità che si intendono acquisire nell'UdA	4. individuazione delle competenze chiave prevalenti
5. schematizzare le Fasi di sviluppo dell'attività	5. indicazione dei traguardi che si intendono osservare
6. indicazione delle esperienze dello studente e delle metodologie di intervento dell'insegnante	6. specificare le abilità che si intendono acquisire nell'UdA
7. pianificazione di tempi, strumenti e risorse necessarie	7. pianificazione di tempi, strumenti e risorse necessarie
8. stabilire il prodotto da valutare	8. stabilire il prodotto da valutare

Figura 50. Due possibili procedure per la progettazione di un'UdA 'a ritroso'. (Rielaborato da Ferrari 2016, p. 19).

9.6. Proposte di Unità di Apprendimento inserite nel curriculum di storia

Uno dei problemi riscontrati dai progetti didattici proposti nelle scuole è il raccordo con l'attività curricolare, in quanto spesso le attività extra (come possono essere quelle di archeologia o di altri argomenti non direttamente riferibili ad un ambito curricolare

specifico), tendono a rimanere separate rispetto all'attività curricolare ordinaria e risultano spesso come attività che sottraggono tempo all'attività scolastica ordinaria (si cfr. Castoldi 2011, p. 145). Questo è uno dei motivi che spinge, nell'ambito di questa ricerca, a proporre delle attività che siano effettivamente 'agganciate' al curricolo di storia. Data l'unità del curricolo verticale introdotto all'inizio degli anni Duemila, anche l'elaborazione delle unità di apprendimento vanno considerate come tali nell'ottica dell'inserimento nei volumi di testo in adozione nelle scuole.

L'introduzione dell'archeologia, infatti, andrebbe inserita sia nei manuali della scuola primaria che nei manuali della secondaria di primo grado come qui si propone, in un percorso uniforme per l'intero curricolo verticale, così da garantire un reiterate degli argomenti e una agevolazione nell'apprendimento nel lungo periodo.

Data la particolarità a 'struttura circolare' di un'UdA, le attività che vengono di seguito proposte sono da considerare una linea guida che andrà quindi adattata da ogni insegnante sulla base del gruppo classe.

Le Unità di Apprendimento ipotizzate e che vengono di seguito presentate, sono basate sui manuali della casa editrice Zanichelli *L'ora di storia* per le classi prime, seconde e terze della scuola secondaria di primo grado. Ognuno dei tre manuali è suddiviso in Unità, ogni unità comprende quattro capitoli nei quali sono contenuti e sviluppati i fatti relativi alla storia d'Italia con frequenti riferimenti alla storia europea e internazionale.

Le attività che vengono proposte vertono a far comprendere allo studente l'importanza che il contributo dell'archeologia può apportare nella comprensione del processo storico, al momento completamente estranea ai manuali (cfr. Schivo 2021).

In particolare, le attività sono state pensate secondo uno sviluppo diacronico che a partire dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, prosegue accompagnando lo studente fino alla classe terza, in un'ottica di percorso finalizzato al raggiungimento di diverse competenze.

9.6.1. I fili conduttori che accompagnano le attività

Le attività sono state pensate globalmente all'interno di alcune tematiche specifiche e poi sviluppate singolarmente nel contesto specifico del manuale. Il percorso così articolato nell'arco dei tre anni, porta lo studente a poter fare riflessioni: a) sull'importanza e sul contributo che le fonti materiali (come un reperto archeologico o archivistico) possono dare nella comprensione e definizione dei fatti storici e b) sull'importanza del patrimonio

culturale materiale e immateriale come bene comune; sviluppando così competenze attraverso un ragionamento induttivo, che gli consentiranno di acquisire ad una consapevolezza critica applicabile a diverse tipologie di fonti, indipendentemente dall'epoca storica.

Le tematiche che fungono da fili conduttori delle diverse attività sono:

a. Archeologia e metodi: contestualizzazione dei materiali proposti nel libro - reperti - nello scavo archeologico; archeologia dell'architettura; archeobotanica; topografia urbana; epigrafia ecc.

b. Il patrimonio culturale materiale e immateriale locale e internazionale: con l'obiettivo di imparare a conoscerlo attraverso l'uso di fonti disponibili online (con preferenza data a canali istituzionali) collegate al contesto territoriale di riferimento su scala regionale e locale. In particolare, l'uso di fonti cartografiche porta alla elaborazione di attività da svolgersi sul territorio e in classe/casa.

c. L'analisi critica di una fonte materiale: dal reperto (di scavo, epigrafe ecc.) alle fonti più recenti (audiovisive e foto d'epoca), come parti di un patrimonio culturale fondamentale ai fini della ricostruzione storica più recente.

9.6.2. Contesto normativo delle attività proposte

Tutte le attività proposte sono inoltre calate nel contesto normativo in vigore al fine di sottolineare l'importanza che gli argomenti proposti svolgono nel panorama nazionale. In particolare le abilità da mettere in gioco e le competenze da acquisire fanno riferimento alle seguenti normative:

- D. 16 novembre 2012, n. 254: «I docenti si impegnano a far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche, a far apprezzare il loro valore di beni culturali». Negli obiettivi da acquisire al termine del terzo anno viene inoltre specificato: «uso delle fonti: conoscere alcune procedure e tecniche di lavoro nei siti archeologici, nelle biblioteche e negli archivi; usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti».

- L. 20 agosto 2019, n. 92 Introduce l'insegnamento scolastico dell'educazione civica: il patrimonio culturale ricade nel nucleo concettuale n. 2. sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio

9.6.3. *Elenco delle attività proposte*³²⁹:

Volume 1, L'ora di Storia:

Archeologia e metodi – I reperti longobardi nel contesto dello scavo stratigrafico

Archeologia e metodi: Il paesaggio storico – I castelli e l'archeologia dell'architettura

Archeologia e metodi: Topografia urbana – I palazzi Pubblici nel contesto urbano

Archeologia e metodi: – Il paesaggio storico e l'importanza del paesaggio rurale tra ieri-oggi

Volume 2, L'ora di Storia

Patrimonio culturale – Le wunderkammer e concetto di museo – conoscere il museo locale

Archeologia e metodi: Topografia urbana – I lazzaretti nello spazio urbano: il caso di Milano

Archeologia e metodi – Lo scavo stratigrafico a Waterloo e l'effetto delle guerre

Patrimonio culturale immateriale – L'Expo di Milano e l'importanza del patrimonio culturale immateriale

Volume 3, L'ora di Storia

Archeologia e metodi: Topografia urbana – Il XX secolo e i catasti urbani

Archeologia e metodi – Epigrafia della Grande Guerra

Patrimonio culturale locale – Il 'nostro' patrimonio

³²⁹ Tutte le attività sono state verificate nella loro efficacia ed applicabilità nel contesto dei manuali dalla responsabile coordinamento editoriale della Casa Editrice Zanichelli, dott.ssa L. Russo, che ringrazio sentitamente per la disponibilità e la cortesia.

PROPOSTE DI UNITÀ DI APPRENDIMENTO

inserite nel curricolo di storia delle classi I, II, III
della scuola secondaria di primo grado.

Manuale adottato: L'ora di storia, ed. Zanichelli, voll. 1-2-3



ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è diventare un archeologo che deve scegliere gli oggetti per fare una mostra sui longobardi.

FASE 1 a scuola in classe (30 minuti)
Insieme all'insegnante e a partire dalle immagini riportate sul vostro libro di storia, osservate i reperti longobardi e cercate di capire in che contesto l'archeologo li ha trovati, a chi appartenevano. Insieme all'insegnante dividetevi in gruppi da 5-6 studenti.

FASE 2 (a scuola in gruppo 2 ore)
Cercate online qualche altra immagine di reperti longobardi che volete esporre nella vostra mostra. Date un titolo alla mostra che riesca ad attrarre il pubblico. Distribuite gli incarichi all'interno del gruppo: chi cerca le immagini dei reperti, chi cerca informazioni sulla loro provenienza, chi sulla funzione dell'oggetto e a chi apparteneva. Descrivete insieme il materiale trovato compilando la Scheda di Reperto Archeologico per ogni oggetto della mostra. Suddividete tra i membri del gruppo il materiale da montare a casa nel power point.

FASE 3 a casa o in gruppo online (1 ora)
Singolarmente o in gruppo online, create un power point che mostri il percorso espositivo della vostra mostra.

SCHEDA DI REPERTO ARCHEOLOGICO

Tipo di reperto:

Luogo e contesto di ritrovamento (ad es. castello, edificio ecc.):

Datazione:

Luogo di conservazione:

Descrizione dell'oggetto (materiale, lavorazione, misure, colore, funzione):

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, scienze naturali, geografia, arte e immagine, italiano

Costruire un castello nel medioevo

L'**archeologia dell'architettura** è una disciplina che fornisce all'archeologo dei metodi per ricostruire la storia di un edificio antico (come ad esempio un castello) **osservando la muratura** per capire come è stato costruito, che **materiali** sono stati usati e **da dove provengono**.

La **geologia** della zona geografica in cui veniva costruito un edificio, influisce sul materiale da costruzione che veniva estratto dalle **cave** (tipo di pietra, colore, forma). I blocchi di pietra dovevano essere trasportati su carri trainati da buoi e le **spese di trasporto** incidono molto sul costo della costruzione. Inoltre, il luogo dove costruire un castello doveva essere adeguato, come ad esempio su un'altura. Oltre a cavaatori, muratori e scalpellini, erano molto importanti i falegnami e i carpentieri che svolgevano un ruolo fondamentale nel cantiere di costruzione di un castello.



Fig. 1. Manoscritto conservato a Londra, British Museum. Raffigura il re Offa durante i lavori di costruzione dell'abbazia di Saint Albans accompagnato dall'architetto e dall'abate, XIV secolo.



Fig. 2. Dettaglio dell'affresco conservato all'abbazia di Saint Savin sur Gartempe, XII secolo.



Fig. 3. Manoscritto conservato a Berna, Biblioteca municipale. Raffigura il pagamento dei materiali da costruzione, XV secolo.



Fig. 4. Manoscritto conservato a Strasburgo, Biblioteca nazionale. Raffigura il lavoro nel cantiere di costruzione di un edificio, XII secolo.

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è realizzare un tutorial sotto forma di video o di presentazione power point nel quale si spiegano i punti fondamentali da tenere in considerazione per la costruzione di un castello e i materiali necessari.

FASE 1 a scuola in classe (45 minuti)

Insieme all'insegnante, osservate le immagini proposte nella pagina e provate a capire chi erano i lavoratori di un cantiere medievale.

Successivamente dividetevi in gruppi da 5-6 studenti e scegliete un castello tra quelli elencati. Vanno tenuti in considerazione: la scelta del territorio in base alla morfologia del terreno; la vicinanza alle fonti di approvvigionamento dei materiali costruttivi e delle vie per il trasporto dei materiali fino al cantiere di costruzione. Osserva le immagini dei castelli nella pagina, cercate altre immagini online e osservate i materiali costruttivi e il luogo in cui è situato il castello.

FASE 3 a casa da soli o in gruppo online (1 ora)

Singolarmente o in gruppo, individua le immagini più adatte ed elabora un breve testo (da registrare o da scrivere su una slide) relativo ad ogni problematica da tenere in considerazione sulla costruzione di un castello in pietra nel medioevo.

FASE 2 (a scuola in gruppo 2 ore)

Distribuite gli incarichi all'interno del gruppo: chi cerca le immagini del castello in cui si vedano le murature, chi cerca il territorio su mappe online, chi cerca informazioni sulle cave del territorio, chi sulle vie per il trasporto del materiale ecc. Analizzate e descrivete insieme il materiale trovato. Provate a capire le difficoltà e le problematiche nel costruire un castello nel medioevo. Suddividete tra i membri del gruppo il materiale da montare a casa nel power point.

Proposte di castelli da analizzare:

Castello di Ussel (AO)
Castello di Monselice (PD)
Rocca di Rivoli (VR)
Rocca Pisana (GR)
Castello di Monte Copiolo (PU)
Castello di Barletta (BA)
Castello di Acquafredda (CA)
Castello di Salemi (TP)
Castello di Caronia (ME)

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, matematica, scienze naturali, geografia, tecnologia, arte e immagine, italiano

I Palazzi Comunali e palazzi pubblici

Il palazzo comunale (o palazzo pubblico) è il palazzo di una città in cui nel medioevo, risiedevano gli organismi amministrativi che guidavano la città stessa, come il podestà, il governo o altro, a seconda del tipo di organizzazione cittadina. Un palazzo pubblico dalle architetture imponenti e alla moda era anche il **simbolo del potere economico, politico e culturale** che ciascuna Città o Comune deteneva nei confronti degli altri.



Fig. 1. Palazzo della Ragione di Padova.



Fig. 3. Palazzo del Comune di Parma.



Fig. 3. Palazzo della Ragione di Milano.

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è comprendere la funzione di un palazzo comunale medievale e organizzare un percorso di visita in una città medievale.

FASE 1 a scuola in classe (1 ora)

Insieme all'insegnante e a partire dagli esempi riportati sul vostro libro di storia, cercate informazioni sui palazzi comunali. A cosa servivano? Dove sono collocati nel tessuto urbano? Come appaiono oggi e che funzione hanno quei palazzi? Insieme all'insegnante dividetevi in gruppi da 5-6 studenti, ogni gruppo sceglierà una città da analizzare.

FASE 2 (a scuola in gruppo 1 ora)

Cercate online informazioni sul palazzo comunale della città scelta. Insieme, in gruppo, stabilite il percorso di visita più efficace che consenta di raggiungere il palazzo comunale medievale a partire dalla stazione dei treni più vicina. Durante il percorso vanno tenuti in considerazione anche eventuali punti d'interesse come monumenti e palazzi medievali. Distribuite gli incarichi all'interno del gruppo, chi cerca informazioni sui palazzi medievali della città lungo il percorso, chi cerca informazioni sul palazzo comunale, chi cerca le immagini.

FASE 3 a casa o in gruppo online (1 ora)

Singolarmente o in gruppo online, create un percorso di visita utilizzando gli strumenti di google earth: inserite le tappe lungo il percorso con le relative foto e brevi testi descrittivi per ogni singola tappa e condividete il percorso con i compagni.

Proposte di palazzi pubblici:

Palazzo della Ragione di Padova
Palazzo della Ragione di Vicenza
Palazzo della Ragione di Verona
Palazzo della Ragione di Bergamo
Palazzo della Ragione di Milano
Palazzo Comunale della città di Monza
Palazzo Vecchio di Firenze
Palazzo Pretorio di Arezzo
Palazzo del Comune di Parma
Palazzo Comunale di Piacenza
Palazzo del Comune di Novara
Palazzo Pretorio di Palermo

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, geografia, arte e immagine, tecnologia, italiano.

I cambiamenti climatici e il paesaggio agrario

Nel corso del XIV secolo l'uomo dovette far fronte a **cambiamenti climatici** che provocarono gravi conseguenze in agricoltura e a cui seguirono inevitabili carestie.

Ma come conosciamo il **clima del passato** e ciò che veniva coltivato e mangiato nel medioevo? Oltre alle fonti scritte giunte fino a noi e alle informazioni che possiamo ricavare da affreschi o da miniature, molto importante per la conoscenza dell'ambiente, dell'agricoltura e dell'alimentazione del passato è l'**archeobotanica**.

Questa scienza aiuta a ricostruire l'ambiente del passato attraverso l'analisi al microscopio dei **resti vegetali** ritrovati negli scavi archeologici (come ad esempio: resti di cibo carbonizzati, carbone di legna bruciata nel focolare, semi di piante e di frutta).

Il paesaggio agrario

Il **paesaggio** che vediamo oggi non è uguale a quello del passato. L'ambiente di oggi è il risultato dei **cambiamenti** che l'uomo e gli eventi naturali hanno operato nel corso del tempo.

L'uomo, nel corso della storia, ha modificato il territorio rendendolo più utile ai propri **bisogni** coltivando diverse specie vegetali per la produzione di cibo; ha così convertito il territorio naturale in territorio agrario.

Ogni paesaggio agrario che noi vediamo oggi nelle nostre regioni è la combinazione degli elementi naturali originari (tipo di terreni, corsi dei fiumi, tipo di clima) e delle tecniche usate dalla popolazione che vi vive su quei territori.



Figura 1. Ogni vegetale ha delle specifiche caratteristiche fisiche che se viste al microscopio ci consentono di risalire alla specie. In questa figura si vede un microscopio a cui è collegato uno schermo in cui si vede l'immagine ingrandita di un pezzo di carbone di legna di faggio (*Fagus sylvatica*). Grazie al legno carbonizzato ritrovato in uno scavo archeologico medievale, possiamo sapere che in quel determinato luogo erano presenti faggi, probabilmente un bosco.



Figura 2. Paesaggio agrario coltivato a vigneto. Si vede nella figura che questo territorio è caratterizzato da un paesaggio collinare con aree boschive. (Vigneti di Fonzaso e di Arsìè, provincia di Belluno - Veneto).

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è costruire una mappa tematica che illustri le colture tradizionali, e non, di una regione o di un territorio d'Italia. La mappa dovrà essere accompagnata da un testo che descriva le principali peculiarità delle singole colture e da una descrizione generale del paesaggio agrario della regione.

FASE 1 a scuola in classe (30 minuti)

Insieme all'insegnante, fate un brainstorming sull'importanza dell'agricoltura e dello sviluppo rurale oggi. Potete consultare insieme la pagina web del "Progetto Eccellenze Rurali" (www.reterurale.it). Insieme all'insegnante dividetevi in gruppi da 5-6 studenti. Scegliete una regione d'Italia.

I paesaggi agrari selezionati per ogni regione sono disponibili all'indirizzo:

<https://www.reterurale.it>

FASE 2 (a scuola in gruppo 2 ore)

Cercate quali sono le produzioni agricole tradizionali della regione scelta e dove vengono coltivate. Distribuite gli incarichi all'interno del gruppo: chi posiziona le colture su una mappa, chi cerca immagini sia delle aree coltivate che delle specie coltivate, chi cerca le caratteristiche principali delle colture, chi cerca informazioni per descrivere il territorio. Analizzate insieme il materiale trovato creando dei brevi testi informativi per ogni specie coltivata nella regione scelta. Provate a capire le caratteristiche morfologiche delle aree di coltura e quali sono le caratteristiche climatiche adatte e qual è l'impatto di queste colture sul territorio.

FASE 3 a casa in gruppo o online (30 minuti)

Collocate su una mappa le singole colture trovate.

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza imprenditoriale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, scienze naturali, geografia, italiano

Le wunderkammer e il concetto di museo

Il termine **wunderkammer** (camera delle meraviglie) nasce nel XVI secolo per indicare lo spazio o la stanza, di solito di un palazzo signorile, in cui venivano raccolti **esemplari rari**, curiosi e bizzarri di storia naturale, manufatti e oggetti vari. La wunderkammer è all'origine del **concetto moderno di museo**, infatti, è stato proprio l'interesse verso qualcosa di "meraviglioso" a far nascere nell'uomo la necessità di una **conoscenza scientifica e sistematica**.

La wunderkammer, al contrario di un museo moderno, non aveva un metodo di esposizione degli oggetti che conteneva, essi erano disposti nella stanza in modo casuale così da accentuare la loro idea di meraviglia e di sensazionalità.

I musei in Italia

L'Italia è pienissima di musei: in un comune italiano su tre (2.311) è presente almeno una struttura a carattere museale. Ne troviamo una ogni 50 Km² e una ogni 6 mila abitanti. La maggior parte sono musei, gallerie o raccolte di collezioni (3.882), cui si aggiungono 630 monumenti e complessi monumentali, 327 aree e parchi archeologici e 69 strutture ecomuseali (dati ISTAT 2019).



Figura 1. Dipinto raffigurante un 'Gabinetto delle Curiosità', di Johann Georg Hainz, 1666, Amburgo, Kunsthalle.



Figura 2. Dipinto raffigurante un 'Armadio d'Arte', di Domenico Remps, XVIII secolo, Firenze, Museo dell'Opificio delle Pietre Dure.

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è fare una presentazione power point che illustri le scelte espositive di un museo presente in una provincia d'Italia.

FASE 1 a scuola in classe (30 minuti)

Insieme all'insegnante cercate informazioni sulle wunderkammer e provate a capire che tipo di oggetti venivano esibiti e quale era la logica di esposizione. Che differenze ci sono con i musei moderni?

FASE 2 (a scuola in gruppo 30 minuti)

Insieme all'insegnante dividetevi in gruppi da 5-6 studenti. Scegliete un Comune vicino alla vostra scuola, attraverso una ricerca online, censite tutti i musei presenti, anche quelli meno conosciuti. Sceglietene uno e cercate maggiori informazioni possibili.

FASE 3 a casa o in gruppo (1 pomeriggio)

Andate a visitare il museo scelto con la famiglia singolarmente o in gruppo con i vostri compagni. Portate al museo carta e penna per prendere appunti sull'esposizione. Gli oggetti sono esposti per tema? Per periodo storico? Qual è la logica espositiva del museo che avete scelto? Fate attenzione, se dovete fare delle foto generali alle stanze, non in tutti i musei è consentito, chiedete prima l'autorizzazione!

FASE 4 (a scuola in gruppo 1 ora)

In gruppo componete il power point che mostri le diverse tappe espositive aggiungendo la vostra impressione personale.

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, arte e immagine, lingue straniere, geografia, italiano

La peste nello spazio urbano: topografia urbana e toponomastica

La topografia (parola che deriva dal greco *topos* = luogo + *graphein* = scrivere), e in particolare la **topografia urbana**, studia la configurazione di una città o di un centro abitato e la distribuzione delle sue strade e dei suoi monumenti. In associazione alla topografia è fondamentale la **toponomastica**, che studia il nome dei **luoghi** sotto l'aspetto della loro origine e formazione.

Lo storico e l'archeologo usano queste discipline per analizzare l'**evoluzione e i cambiamenti spaziali** avvenuti in un territorio o in una città.

Tra XVI e XVIII secolo, ma in alcune città già dal XIV secolo, si svilupparono in Italia e in Europa efficienti **istituzioni sanitarie**. Furono le gravissime **epidemie** di peste, tra cui quella del Seicento, che spinsero alcuni stati e città a dar vita ai **lazzaretti**. Ma cos'erano e **dove erano inseriti nelle città?** Uno dei primi centri ad affrontare il problema di come difendersi dall'epidemia fu già nel XIV secolo Venezia, importante città mediterranea aperta ai traffici commerciali con tutto il mondo conosciuto.



Figura 1. Napoli. L'Isola di Nisida nel XVI secolo è uno dei primi lazzaretti per l'isolamento delle merci che viaggiavano sulle navi provenienti da zone contaminate dalla peste.



Figura 2. Venezia. Il primo della storia. Il Lazzaretto Vecchio è un'isola della Laguna Veneta, situata molto vicino alla costa occidentale del Lido di Venezia. Nel 1423 il Senato della Repubblica deliberò di destinare l'isola a ricovero di persone e merci provenienti da paesi infetti.



Fig. 3. Roma. Lazzaretto all'Isola Tiberina. Il 19 Giugno del 1656, mentre Roma è colpita da una epidemia di peste, viene allestito un lazzaretto all'Isola Tiberina.



Fig. 4. Messina. Si hanno notizie di un primo nucleo del lazzaretto ad opera della Corporazione dei portuali già nel XIV secolo, nella zona del porto. Nel 1575 avviene l'edificazione del lazzaretto in occasione dell'epidemia di peste. (Penisola Falcata, carta Velardi 1869).

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è quello di mettere in pratica il lavoro del topografo creando una mappa sovrapponibile, con la carta da lucido o al computer, che mostri i cambiamenti avvenuti nel quartiere del Lazzaretto di Milano.

FASE 1 a scuola in classe (30 minuti)

Brainstorming con insegnante: dove veniva costruito il lazzaretto e perché. Pensate alla recente pandemia e riflettete sul ruolo della scienza nella gestione del contagio. Osservate dov'erano collocati i lazzaretti indicati nella pagina rispetto ai centri cittadini; controllate se ce n'era uno anche nella vostra città.

FASE 2 (a scuola in coppie 2 ore)

Dividetevi a coppie. Cercate informazioni sul Lazzaretto di Milano. Sul sito dell'Archivio di Stato di Milano è possibile visualizzare la mappa ottocentesca Lombardo Veneta del Comune di Milano. Individua i fogli (le parti di mappa) in cui dovrebbe essere possibile vedere l'area in cui sorgeva il Lazzaretto. Cosa rimane? Cercate foto d'epoca e mappe storiche che testimonino i cambiamenti avvenuti in quell'area della città.

FASE 3 a casa da soli (30 minuti)

Sovrapponendo un foglio di carta da lucido alla mappa odierna di Milano, disegna dove era collocato il lazzaretto. Puoi svolgere lo stesso lavoro digitalmente usando il computer.

Sito dell'archivio di Stato di Milano dove trovare il catasto Lombardo-Veneto digitalizzato:

<https://www.archiviodistatomilano.beniculturali.it>



Fig. 5. Giovan Battista Rastellini, dipinto del 1890, Museo di Milano.

Il Lazzaretto di Milano venne costruito tra la fine del XV secolo e l'inizio del XVI fuori da Porta Orientale. Era strutturato come un grande quadrato assai ampio che occupava tutta l'area compresa tra le attuali via Lazzaretto, San Gregorio, corso Buenos Aires, viale Vittorio Veneto.

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, scienze naturali, tecnologia, arte e immagine, geografia, italiano

L'archeologia e la battaglia di Waterloo

L'archeologia ricostruisce gli eventi del passato e studia la storia delle società attraverso l'analisi delle loro **testimonianze materiali** giunte fino a oggi (manufatti, architetture, resti biologici).

Il metodo dello **scavo stratigrafico** è applicabile in molti contesti e periodi storici.

Lo scavo stratigrafico e l'archeologia hanno dimostrato che le **battaglie** di fine Novecento duravano poco tempo. Waterloo in particolare è stata combattuta nel corso di una giornata, lasciando **tracce nel terreno** lasciate dagli schieramenti opposti che si sono scontrati a Waterloo e che gli archeologi analizzano per ricostruire gli eventi della battaglia.

La maggior parte di queste tracce assume la forma dei numerosi **oggetti metallici** sparati da armi, caduti o lasciati cadere durante una battaglia. A Waterloo la grande maggioranza di questi manufatti è data dalle palle di moschetto, che nel corso della giornata sono state sparate a centinaia di migliaia. In generale le battaglie ottocentesche non hanno lasciato molte tracce fisiche sul paesaggio, a parte le **tombe** scavate per i morti nei giorni successivi.

A Waterloo, però, la battaglia invece di essere combattuta solo su campi aperti, ha coinvolto anche **edifici**, tra cui il complesso del castello di Hougomont, la fattoria di La Haye Sainte e il villaggio di Plancenoit, che servivano tutti da punti di forza rispetto alla linea principale degli Alleati.



Figura 1. La carica dei corazzieri francesi contro i "quadrati" della fanteria britannica durante la battaglia di Waterloo rappresentata nel dipinto ad olio su tela datato 1874 del pittore francese Henri Félix Emmanuel Philippoteaux (Parigi, 3 aprile 1815 – Parigi, 8 novembre 1884). Il dipinto è conservato al Victoria and Albert Museum di Londra.

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è diventare un archeologo che organizza le attività di scavo sul sito del campo di battaglia di Waterloo e cataloga i reperti archeologici trovati compilando una scheda di reperto materiale.

FASE 1 a scuola in classe (1 ora)

Insieme all'insegnante dividetevi in gruppi da 5-6 studenti.

Osservate l'immagine della battaglia proposta nel libro. Individuate quali potrebbero essere i resti archeologici che oggi potremmo trovare durante uno scavo sul campo. Confrontatevi con gli altri gruppi e create un elenco di reperti archeologici comune.

FASE 2 a scuola (2 ore)

Insieme all'insegnante guardate il sito <https://waterloouncovered.com/archaeology/> relativo al progetto Waterloo Uncovered Confrontate i reperti presenti sul sito con il vostro elenco per valutare se le vostre ipotesi erano corrette.

FASE 3 a casa o in gruppo online (1 ora)

Il progetto Waterloo Uncovered permette ai reduci di guerra di partecipare agli scavi archeologici: gli studi psicologici sui partecipanti, rivelano come il lavoro archeologico sul campo di battaglia di Waterloo stia aiutando i veterani il personale militare a riprendersi da alcuni degli impatti mentali e fisici del loro servizio. Scrivete una riflessione sull'impatto che ogni guerra ha sulle persone che vi combattono e sul territorio.

Sito del progetto di scavo a Waterloo:

<https://waterloouncovered.com/archaeology/>

SCHEDA DI REPERTO ARCHEOLOGICO

Nome del compilatore:

Tipo di oggetto:

Descrizione dell'oggetto (materiale, misure, colore, peso, funzione):

Dimensioni (circonferenza e diametro in mm):

Datazione/periodo:

Nazionalità dell'esercito di riferimento:

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza imprenditoriale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, arte e immagine, tecnologia, scienze naturali, lingua inglese, geografia, italiano

Il patrimonio culturale immateriale e l'expo di Milano

Nel 2015 si è svolto a Milano l'Expo Universale. Milano aveva già ospitato un'esposizione universale nel 1906, il tema dell'epoca furono i trasporti. Nel 2015 il tema è stato: "Nutrire il pianeta, energia per la vita", quindi il fulcro dell'expo era l'**alimentazione**, le abitudini alimentari internazionali e la mancanza di cibo, l'**uso responsabile delle risorse** con uno sguardo al futuro.

L'Expo di Milano 2015 è stata l'occasione per rafforzare l'importanza del **patrimonio alimentare** italiano e internazionale, tutelandolo anche dalla perdita della **tradizione**.

Il patrimonio culturale immateriale

L'UNESCO salvaguardia il **patrimonio culturale immateriale** definendolo come le pratiche, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze e le abilità (inclusi gli strumenti, gli oggetti, i manufatti, e gli spazi culturali), che le comunità, i gruppi e, in alcuni casi, gli individui riconoscono come parte del loro patrimonio culturale.

Ne sono un esempio:

- Le tradizioni ed espressioni orali
- Le arti dello spettacolo
- Le pratiche sociali, rituali e gli eventi festivi;
- La conoscenza e le pratiche riguardanti la natura e l'universo
- L'artigianato tradizionale
- Il patrimonio alimentare



Figura 1. L'alpinismo è l'arte di scalare vette e pareti in alta montagna, in tutte le stagioni. Nel 2019 l'Ipinismo viene iscritto nella Lista Rappresentativa del Patrimonio Culturale Immateriale dell'Umanità.



Figura 2. Nel 2016 la Dieta Mediterranea rientra nel patrimonio immateriale UNESCO, per la promozione di uno stile di vita e di una cultura favorevole allo sviluppo sostenibile.



Figura 3. Dal 2008 l'Opera dei Pupi è iscritta tra i Patrimoni Immateriali dell'Umanità dell'UNESCO; è stato il primo tra i patrimoni immateriali italiani ad essere inserito nella lista.

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è diventare un cuoco e girare una video-ricetta che illustri e descriva una specialità culinaria tipiche della propria famiglia, di una regione o del proprio paese d'origine.

FASE 1 a scuola in classe (45 minuti)

Insieme all'insegnante fate un brainstorming sul patrimonio immateriale italiano, quali sono i beni immateriali riconosciuti dall'UNESCO? Riuscite a fare qualche esempio di patrimonio culturale immateriale che vorreste salvaguardare nel vostro territorio/regione?

FASE 2 a scuola in gruppo (30 minuti)

Insieme all'insegnante discutete sulle ricette tipiche della vostra regione o del vostro paese d'origine.

FASE 3 a casa (1 pomeriggio)

Condividete con i familiari quanto discusso in classe e scegliete una ricetta tipica che rappresenti la vostra cultura. Registrate una breve video-ricetta per esporre le particolarità del vostro piatto indicando ingredienti, dosi e fasi di preparazione.

FASE 4 a scuola (1 ora)

Esponete il risultato del vostro lavoro in un'ottica di accrescimento culturale.

Siti consultabili:

<http://www.unesco.it/it/ItaliaNellUnesco/Detail/189>

<https://delegazioneunesco.esteri.it/rappun-esco/it/italia-all-unesco/patrimonio-mondiale/gli-elementi-del-patrimonio-immateriale.html>

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, lingua straniera, arte e immagine, geografia, italiano

Il XIX secolo e i catasti

Cos'è un catasto? A cosa serve?

Un catasto è un **inventario generale dei beni immobili** (edifici e terreni), che li descrive e ne definisce la rendita ai fini della tassazione **fiscale**. È costituito da un insieme di documenti (come mappe e registri) in cui si annotano le caratteristiche tecnico-economiche degli immobili, i dati dei **possessori** e i **cambiamenti** che si verificano nel tempo. Le mappe catastali del territorio italiano sono contenute negli **Uffici del Catasto** presenti in ogni regione. La consultazione del catasto è necessaria ogni volta che qualcuno deve **comprare o vendere** una casa o un terreno.

Storia del catasto

L'idea del catasto nasce già nel corso del medioevo, ma sono rare le mappe di quel periodo. Le più importanti riforme catastali vennero introdotte nel XVIII secolo in diversi stati italiani ed europei ma è soprattutto durante il XIX secolo che vennero introdotte le rappresentazioni grafiche del terreno con la costruzione di mappe su carta: il **Catasto Napoleonico**, seguito da quello **Austriaco** voluto da Maria Teresa d'Austria; il **Catasto Borbonico** di Sicilia; il **Catasto Gregoriano** ecc.). Ogni particella disegnata sulla mappa rappresenta gli edifici e i terreni di un possessore (cioè una persona che ne detiene il diritto di proprietà e ne può ricavare una rendita economica). Ogni proprietà veniva rilevata geometricamente e disegnata sui mappali del catasto. L'obiettivo era di censirle tutte ai fini di attuare un'imposizione fiscale adeguata alla rendita di ogni proprietà.

Oggi queste mappe catastali storiche sono considerate dei **Beni culturali archivistici** e sono conservate presso gli Archivi di Stato presenti nelle varie Regioni d'Italia. Alcuni archivi hanno digitalizzato le mappe catastali storiche e sono quindi consultabili online, altre sono disponibili in edizioni stampate e in altri casi sono visionabili solo presso l'Archivio di Stato in cui sono conservate.

Confrontando le mappe dei **catasti storici** con le **mappe attuali** si possono comprendere le **modifiche urbanistiche** avvenute nel corso del tempo nelle città e nei territori. I catasti storici sono importanti perché ci forniscono l'immagine delle città subito prima dei cambiamenti sociali ed economici che dalla fine del XIX secolo e per tutto il XX hanno modificato profondamente la storia e lo sviluppo delle città. Confronta ad esempio le due immagini sottostanti della stessa area della città di Bologna: molte cose sono cambiate...



Fig. 1. Archivio di Stato di Roma, Presidenza generale del censo, Catasto gregoriano, Mappe e broliardi, mappa n. 169, Comune di Bologna.



Fig. 2. Comune di Bologna, zona di Porta Lama oggi (immagine da Google Earth).

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è fare un poster che illustri i cambiamenti urbanistici e degli spazi avvenuti nelle città attraverso l'uso di materiale d'archivio (catasti storici e foto d'epoca degli edifici e degli spazi urbani).

FASE 1 a scuola in classe (30 minuti)

Insieme all'insegnante fate un brainstorming sui principali cambiamenti sociali ed economici avvenuti nel corso del XIX secolo e riflettete sulla centralità delle città. Dividetevi in gruppi da 5-6 studenti. Ogni gruppo sceglie una città o un quartiere.

FASE 2 (a scuola in gruppo 2 ore)

Distribuite gli incarichi all'interno del gruppo: chi cerca il catasto storico o carte antiche online, chi foto d'epoca, chi confronta le immagini della città attuale con Google Maps, chi cerca e confronta i toponimi delle vie e piazze. Insieme selezionate le immagini e le informazioni per costruire il poster.

FASE 3 a casa (1 ora)

Singolarmente o in gruppo online create un poster inserendo i materiali scelti insieme in classe descrivendo il cambiamento di alcuni quartieri della città rispetto ad oggi.

Siti consultabili con catasti storici online:**Milano**

<http://asmilano.it/Divenire/home.htm>

Brescia e Cremona

<https://rbb.provincia.brescia.it/archivi/archivio-di-povalaveno-comune-e-fondi-aggregati/catasto-storico-3/>

Padova e Rovigo

<https://archiviodistato.provincia.padova.it/catasto/guida.php>

Verona

https://archivio.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=41253

Trieste**Catasto Franceschino**

<http://www.catasti.archiviodistatotrieste.it/Divenire/collezione.htm?idColl=10649281&viewMode=gallery&numPage=97>

Catasto Generale della Toscana

<https://www.regione.toscana.it/-/castore>
<http://www502.regione.toscana.it/castoreapp/>

Regione Puglia

http://sast.beniculturali.it/index.php?valueSolr=&keySolr=&qS-tart=0&facetQuery=&recPag=10&recPag=10&keyword=Ricerca+per+parola%3A&tipologiaFile_fc=Uc&soggettoConservatoreKey_fc=&fondoKey_fc=&subFondoKey_fc=&subFondo2Key_fc=

Regione Sicilia

Il catasto storico non è online, ma è consultabile su un volume edito. Su questo sito sono disponibili i riferimenti del volume da cercare nelle biblioteche: http://www.regione.sicilia.it/beniculturali/dirbenicult/info/news/eventi/catasto_borbonico/volume.html

Catasto Gregoriano

<http://www.imago.archiviodistatoroma.beniculturali.it/Gregoriano/mappe.php>

In questo sito dell'Archivio di Stato di Roma è possibile la consultazione delle mappe di moltissime province del centro Italia e di tutto il loro territorio (tra cui, Ancona, Ascoli, Benevento, Bologna, Camerino, Civitavecchia, Comarca, Fermo, Ferrara, Forlì, Frosinone, Macerata, Perugia, Ravenna, Rieti, Spoleto, Pesaro Urbino, Viterbo)

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, tecnologia, arte e immagine, geografia, italiano

L'epigrafia della Grande Guerra

L'epigrafia

L'epigrafia è una branca dell'archeologia che si occupa della lettura e interpretazione delle epigrafi. Le epigrafi sono le iscrizioni fatte su diversi materiali (su pietra, metallo, legno ecc.) e con diverse tecniche (graffito, incisione, dipinto ecc.) e sono una fonte materiale fondamentale per tutte le epoche storiche, dalle più antiche alle più recenti.

Epigrafi come fonti

Nel corso del Primo Conflitto Mondiale, i soldati di ogni esercito europeo incisero, durante la loro permanenza al fronte, innumerevoli "graffiti" il cui testo era a carattere ufficiale o personale: targhe, iscrizioni, epigrafi, lapidi ma anche semplici graffiti incisi sui manufatti bellici. Reparti militari, comandanti o semplici soldati hanno impresso sulla roccia, sul cemento o sul legno il proprio nome, hanno battezzato una postazione, ricordato un commilitone caduto.

L'insieme di queste scritte, di varia tipologia, rappresenta un eccezionale archivio a cielo aperto, un patrimonio di fonti materiali lasciatoci dai soldati che combatterono nelle trincee della Prima Guerra Mondiale. È da considerare come un bene culturale pubblico che non deve andare perduto e deve essere tutelato e conosciuto.

Queste particolari testimonianze rappresentano un patrimonio unico: il numero di iscrizioni ritrovato su tutto il fronte italiano, dallo Stelvio all'Adriatico è impressionante. Tuttavia, alcune di queste epigrafi ormai si stanno progressivamente deteriorando e rischiano di scomparire. Da pochi anni è iniziata un'accurata attività di censimento e catalogazione di questi manufatti.



Fig. 1. Epigrafe con graffiti raffiguranti un uccello. Quota 121 di Monfalcone (Cima Pietrarossa).



Fig. 2. Foto d'epoca della Prima Guerra Mondiale. Si vedono due epigrafi italiane all'ingresso di due gallerie a Malga Mandrielle (Altopiano di Asiago, VI).

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è diventare un epigrafista e analizzare le epigrafi ritrovate sul fronte della Grande Guerra.

FASE 1 a scuola in classe (30 minuti)

Insieme all'insegnante fate un brainstorming sulle epigrafi come fonti materiali, riflettendo sulla presenza di scritte storiche relative al Novecento nel proprio territorio.

FASE 2 a scuola in gruppo (2 ore)

Insieme all'insegnante dividetevi in gruppi. Ciascun gruppo dovrà compilare due schede epigrafiche relative alla Grande Guerra. Cercando online, scegliete due epigrafi da analizzare. Cercate tutte le informazioni necessarie per compilare la scheda epigrafica.

FASE 3 a casa (1 ora)

Completate la scheda epigrafica con le informazioni trovate.

FASE 4 a scuola in classe (1 ora)

Presentate il vostro lavoro alla classe.

Siti consultabili:

Sito Catasto epigrafia della Grande Guerra:

<https://caisag.ts.it/catasto-epigrafia-grande-guerra/>

http://www.graffitidiguerra.it/easyne2/LYT.aspx?Code=GRAG&ID-LYT=868&ST=SQL&SQL=id_documento=3

<http://www.archeologiagrandeguerra.it/>

SCHEDA DI REPERTO EPIGRAFICO

Sito di ritrovamento (Regione, Provincia, Comune, Località)
Coordinate GPS e quota altimetrica
Tecnica di scrittura (graffita, scolpita, dipinta ecc.)
Materiale
Struttura di supporto (indicare la struttura che ospita l'epigrafe e il suo contesto, es. muro di edificio, di un caposaldo, di una trincea, di una galleria ecc.)
Misure dell'epigrafe (altezza e larghezza massima in cm)
Forma del campo epigrafico (rettangolare, quadrato, diviso in più parti ecc.)
Lingua e alfabeto (es. italiano, tedesco, latino, cirillico, ebraico ecc.)
Tipo di caratteri (capitali, corsivi, stampato minuscolo ecc.)
Trascrizione del testo
Osservazioni
Data di rilevamento
Disegno/rilievo

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, tecnologia, arte e immagine, geografia, italiano

Il 'nostro' patrimonio culturale

Secondo l'**articolo 9 della Costituzione italiana**, "la Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della nazione".

L'UNESCO, nel 1998, definisce il patrimonio culturale come "l'insieme degli elementi naturali e culturali tangibili e intangibili, ereditati dal passato o creati recentemente. Attraverso tali elementi, i gruppi sociali ne riconoscono l'identità". Da questa definizione si capisce che il termine patrimonio culturale non è legato solo all'arte e i monumenti, ma comprende anche la sfera immateriale relativa alle usanze e alle tradizioni.

In Italia i Beni Culturali sono disciplinati dal **Codice dei beni culturali e del paesaggio** del 2004 che li definisce come le "cose immobili e mobili che [...] presentano interesse artistico, storico, archeologico, etnoantropologico, archivistico e bibliografico e le altre cose individuate dalla legge o in base alla legge quali testimonianze aventi valore di civiltà". Tra i beni culturali vi sono anche i beni paesaggistici definiti come "gli immobili e le aree [...] costituenti espressione dei valori storici, culturali, naturali, morfologici ed estetici del territorio, e gli altri beni individuati dalla legge".

Lo stato ne garantisce la tutela, la protezione e la conservazione per fini di pubblica fruizione.

Valorizzare il patrimonio culturale significa **fare e promuovere attività** che ne migliorino la conoscenza e che permettano così di promuoverne la conservazione accrescendo l'interesse pubblico. Solo così è possibile **trasmettere a tutti** i valori sociali di cui tale patrimonio è portatore.



Fig. 1. Fanciulla sulla roccia a Sorrento, dipinto di Filippo Palizzi. Datato al 1871 circa, conservato ai Musei civici di Pavia.

ATTIVITÀ:

L'**obiettivo** è realizzare un video di presentazione del patrimonio culturale meno conosciuto della propria zona.

FASE 1 a scuola in classe (30 minuti)

Insieme all'insegnante fate un brainstorming per individuare qual è il patrimonio culturale materiale e immateriale della vostra zona. Oltre ai monumenti più famosi, pensate anche alle cose meno conosciute e che vorreste preservare per il futuro.

FASE 2 a scuola in gruppo (2 ore)

Insieme all'insegnante dividetevi in gruppi. Ciascun gruppo dovrà scegliere un bene del patrimonio locale. Descrivetelo ed esprimete il valore che ha per voi e per la comunità. Indicate i punti di forza e di debolezza della valorizzazione e tutela di questo bene.

FASE 3 a casa in gruppo online (2 ore)

Create il video di presentazione del bene che avete scelto inserendo le vostre riflessioni e punti di vista.

FASE 4 a scuola in classe (1 ora)

Presentate il vostro lavoro alla classe, potete scegliere insieme al vostro insegnante se pubblicare i video sul sito della scuola.

Alcuni spunti:

-Nel tuo comune o nei comuni vicini, ci sono dei monumenti o musei che sono poco conosciuti?

-Conoscete un bene che vorreste venisse valorizzato di più?

-Quale monumento, luogo, spazio del tuo comune (o più in generale del territorio), vi sta particolarmente a cuore e vorreste preservare per il futuro?

COMPETENZE: competenza alfabetica funzionale; competenza digitale; competenza in materia di cittadinanza; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

MULTIDISCIPLINARITÀ: storia, tecnologia, arte e immagine, geografia, scienze, matematica, italiano

Capitolo 10.

Conclusioni generali

«d'una città non godi le sette o settantasette meraviglie,
ma la risposta che dà a una tua domanda»

Marco Polo al Gran Kan (Calvino, Le città invisibili, 1972, p. 20).

10.1. Riflessioni sul valore

Le forme tradizionali di valore, in particolare il valore *estetico*, *storico* e *architettonico*, continuano a prevalere nel contesto amministrativo della valutazione del bene culturale (Byrne, Brayshaw, Ireland 2003; Gibson 2009), anche se, come visto, i criteri di selezione del patrimonio culturale sono diversi da Paese a Paese (cfr. cap. 3). Come altre ricerche hanno sottolineato nel tentativo di registrare i valori attribuiti al patrimonio culturale non ci sono valori universali ad esso assegnato. Tuttavia diversi professionisti e pubblici li assegnano in modo contestuale anche in relazione a situazioni socio-politiche (Ruíz Martínez, Pastor Pérez, p. 187). In particolare, i valori *estetico* e *architettonico*, sono intimamente legati alla materialità del bene culturale (relativi quindi, anche al suo stato di conservazione). La fase di valorizzazione, intesa nel nostro Paese come promozione dell'interesse da parte degli organi competenti, riguarda sia lo stato fisico dell'oggetto, con la previsione di misure di protezione, restauro e di messa in sicurezza ai fini della fruizione fisica (quello che ad esempio può

accadere per un sito archeologico), sia di misure di promozione della conoscenza del bene, assicurando le migliori condizioni di valorizzazione possibile.

Tuttavia, valori che rispondono alla fisicità dell'oggetto, non sono che alcuni dei parametri che entrano in gioco nel contesto della dichiarazione di interesse. Come visto (cap. 3), un ulteriore parametro può comprendere la considerazione del valore economico come fondamentale per la progettazione sostenibile per la fruizione di un luogo del patrimonio (come renderlo accessibile per la comunità e i turisti o come calcolare gli investimenti necessari per far fronte a questi bisogni in un contesto con risorse spesso limitate). Il processo di tutela però, dovrebbe aprirsi maggiormente alla sfida di integrare il sistema dei *valori culturali* fin dalle prime fasi del processo di identificazione dell'interesse culturale mettendo in pratica processi partecipativi. Il progetto di intervento che deriverebbe dall'interazione tra questi tre parametri (aspetto materiale – valori *estetico-architettonico* , valore *economico* e valore *culturale*) e da un conseguente approccio multidisciplinare, consentirebbe lo sviluppo di politiche culturali maggiormente sostenibili perché sentite dalla società che vive il territorio.

I risultati delle analisi sul valore attribuito ai beni del patrimonio culturale confermano la mutabilità del concetto di valore che viene percepito in modo diverso ad esempio a seconda dell'età o del tempo in cui una persona rimane in contatto con quel particolare bene del patrimonio culturale locale. Pensare quindi di registrare con efficacia i diversi valori culturali attribuiti al patrimonio non è una soluzione realizzabile. Nonostante questo,



Figura 51: Stilizzazione della chiesa di San Vittore a Brembate.

la rilevazione dei valori che una società attribuisce al proprio patrimonio rimane importante in qualsiasi azione di conservazione in un'ottica di partecipazione alle decisioni sul patrimonio e il metodo qui proposto (cfr. cap. 7 e le riflessioni al cap. 7.3) può essere un valido punto di partenza per un'auspicata 'comunicazione' tra gli esperti e i diversi gruppi sociali (cfr. cap. 3),

così come prevista dalla raccomandazione per l'attuazione della Convenzione europea sul paesaggio (Consiglio d'Europa 2008)³³⁰.

Il patrimonio culturale assurgerebbe così al suo primario ruolo di favorire il progresso culturale e sociale, al servizio della società. Dobbiamo quindi superare l'idea di patrimonio come un'eredità fissa, immutabile e focalizzata sul passato, per giungere a quella di un'eredità mutevole e centrata soprattutto sul presente (Smith, Akagawa 2009)³³¹, ricavandone così anche dei vantaggi di benessere in senso partecipativo e sociale, riconoscendo i *valori culturali locali*, anche se mutevoli e legati alle generazioni. Il patrimonio culturale può inoltre diventare una risorsa economica per la comunità, ma è necessaria una gestione territoriale basata su politiche culturali impostate su un «modello di sviluppo che attivi sia il patrimonio statico, ma anche e soprattutto il patrimonio dinamico», cioè il capitale umano e imprenditoriale (D'Auria 2017, p. 125).

La ricerca di un dialogo attivo, anche con il mondo accademico, potrebbe produrre modi nuovi per migliorare il processo di gestione (sebbene la gestione sia cosa diversa dalla ricerca), la ricerca potrebbe e dovrebbe essere guidata al fine di comprendere e sviluppare il ruolo dei professionisti del patrimonio nei 'processi del patrimonio' (Smith, Campbell 1998; Smith 2008). Casi che a mio avviso sono stati concretizzati ad esempio nel lavoro delle "summer schools di ricerca partecipata" portate avanti dall'Insegnamento di Archeologia Medievale dell'Università di Padova (cfr. Chavarría Arnau 2018) in cui la pratica immersiva degli studenti universitari nel lavoro sul campo, a contatto, quindi, con tutte le problematiche reali, consente di applicare sul territorio i metodi della ricerca comunitaria.

Sicuramente bisognerà operare ulteriori passi a livello di formazione universitaria, che prevedano uno scambio inter-disciplinare che andrebbe incoraggiato alla luce del ruolo che l'archeologia deve assumere nella società, come quello di comprendere al meglio i molteplici modi in cui il passato viene valutato, contestato e interpretato oggi (Hollowell, Nicholas 2008, p. 85). Auspicando, inoltre, che la ricerca archeologica inizi a dialogare più approfonditamente con quella sociologica che già ha sviluppato metodi in grado di rilevare le diverse forme di partecipazione sociale in vari ambiti. In questo lavoro è stata presentata una piccola parte di tecnica della ricerca sociale e sicuramente ci sono ancora molti passi da fare affinché le due discipline si integrino in un processo sinergico di mutuo interesse (cfr. cap. 7.3). La natura

³³⁰ «La partecipazione implica una comunicazione a due vie da parte di esperti e scienziati alla popolazione e viceversa» (Consiglio d'Europa 2008, II.2.3).

³³¹ Infatti anche siti archeologici industriali piuttosto recenti, possono essere conservati e presentati a beneficio sia dei siti che delle comunità locali (Grimwade, Carter 2000). Per l'Italia si veda il caso del Comune di Ivrea sottoposta a tutele particolari poiché simbolo dell'impresa industriale di Olivetti (cfr. Galuzzi 2016).

dinamica e complessa delle relazioni tra le persone e i siti del patrimonio rappresenta una sfida per il modo in cui concepiamo il patrimonio culturale e le scienze sociali possono aiutarci a interagire con le comunità.

Sarebbe fondamentale focalizzare l'attenzione sui contributi che le scienze umane e sociali possono fornire nel contesto del management del patrimonio, nell'ottica ormai condivisa di bene culturale come *processo sociale* piuttosto che come mera collezione di oggetti. La multidisciplinarietà (studi economici, sociologici e antropologici), produrrebbe importanti conoscenze su interpretazioni, significati, e 'valori della gente', ovvero gli aspetti culturali del patrimonio.

La raccolta del valore culturale proposta in questo lavoro, nonostante i suoi limiti, è frutto di un diretto rapporto tra professionisti della cultura e i membri di una comunità che valutano il bene in oggetto.

Per tutte le decisioni di conservazione, è necessario tenere presente che ogni parte interessata ha i propri obiettivi: per comprendere quale sia la migliore strategia per preservare il patrimonio culturale, è necessario capire cosa pensa ognuno dei gruppi interessati e le relazioni tra questi gruppi (Arizpe 2000, p. 37). In questo senso va ricordata l'importanza della mappatura degli stakeholders (Castillo *et al.* 2015c, p. 418). Considerare tutte le parti interessate potrebbe inoltre essere utile per prevenire conflitti tra gruppi diversi (portatori di valori differenti) nel caso di scelte conservative che prevedano la sensibile diminuzione di un valore rispetto ad un altro.

Attribuire un valore culturale ad un bene del patrimonio, come abbiamo visto, è un processo complesso che include una grande varietà di idee, sentimenti e sensazioni in cui si riconosce sé stessi in relazione al proprio passato, che si vorrebbe trasmettere alle generazioni future.

Il processo di tutela (processo di dichiarazione di interesse in Italia) inizia quando istituzioni e professionisti della cultura decidono che vale la pena preservare un oggetto o un luogo che "ha valore", che conta e che è "importante" per la comunità. L'attribuire un valore a qualcosa è l'atto che di per sé dà inizio al processo di identificazione del "patrimonio culturale". In questa fase sarebbe quindi necessario provare a comprendere e registrare il maggior numero di valori possibili attribuiti dai portatori d'interesse che entrano in relazione con il bene culturale, così da comprendere il significato globale del bene per il quale inizia il processo della tutela.

La seconda fase, quella di valorizzazione, è quel processo di promozione dell'interesse attribuito al bene culturale, per rendendolo disponibile a tutti. La conservazione del bene, considerata come azione che segue l'atto di dichiarazione dell'interesse (quando quindi un luogo o un oggetto è già stato riconosciuto come avente un interesse), può necessitare di

interventi tecnici (restauro, messa in sicurezza). Anche nel processo di conservazione i valori attribuiti in partenza al bene culturale, non sono semplicemente preservati, ma vengono modificati e ridefiniti e talvolta ne vengono creati di nuovi. Il valore economico andrebbe sempre considerato in un processo di tutela, poiché potrebbe consentire una gestione migliore e sostenibile del bene culturale.

Ecco quindi che il processo della “dichiarazione di interesse” va visto come un “dibattito continuo” in cui ogni fase del processo stesso, qualcuno appone dei valori, ne modifica i significati e ne crea di nuovi.

In generale, per concludere, i professionisti della cultura nella gestione del patrimonio, devono continuare ad assumersi il ruolo autorevole nel decidere che cosa è incluso nel patrimonio, ma diventa sempre più auspicabile un dialogo con le comunità interessate. È innegabile che in futuro la gestione del patrimonio avrà sempre più bisogno di esperti nel campo umanistico e di conoscenze scientifiche da affiancare all’archeologia. Ad esempio, l’etica e la sostenibilità ambientale potrebbero offrire utili prospettive per analizzare e organizzare i criteri di selezione dei siti del patrimonio (Emerick 2009). L’ampliare il concetto di patrimonio per consentire non solo agli esperti, ma all’intera comunità di essere coinvolta nel processo di “fare il patrimonio”, non significa ridurre il contributo di archeologi e di altri esperti poiché essi hanno il dovere di continuare ad inserire i “pezzi di passato” nei processi di formazione dell’eredità a beneficio della società contemporanea (Enqvist 2014, p. 117).

Le tecnologie dell’informazione e i *social media* stanno fornendo nuovi modi di attuare la democrazia e consentire il coinvolgimento del pubblico. L’uso di strumenti informatici potrebbe essere la strada per una migliore consultazione della comunità nel campo del patrimonio, metodi veloci, diretti ed economici per registrare il valore *culturale*, come esemplificato in questa ricerca. I cittadini potrebbero così più agevolmente prendere parte a processi di partecipazione più attiva e il ruolo dei professionisti della cultura potrebbe coadiuvare questo processo. Tale consapevolezza può essere una chiave per il cambiamento, consentendo discussioni più aperte e costruttive.

Inoltre, poiché la conservazione del patrimonio genera conseguenze per il futuro, una preoccupazione legittima nella valutazione del patrimonio culturale è quella di come i valori futuri possano essere presi in considerazione, dal momento che non si possono ancora esaminare le generazioni future (cfr. cap. 3). Ovviamente, le generazioni si sovrappongono in una certa misura e parte di questi valori futuri sono presi in considerazione dalle motivazioni ereditarie delle generazioni attuali. Ma sorgono ancora problemi poiché la conservazione del patrimonio culturale a volte comporta prospettive a lungo termine e si è già riscontrato nel

campo dell'arte come le preferenze future si discostano dai valori detenuti dalle generazioni attuali (Frey 2000; Mourato, Mazzanti 2002, p. 58).

I metodi collaborativi che coinvolgono professionisti del patrimonio e comunità in una rete continua di relazioni con i siti del patrimonio, sono probabilmente i modi più produttivi per migliorare i processi di valorizzazione del paesaggio storico (Jones 2017). Una democratizzazione del patrimonio, ovvero approfondimenti sulla partecipazione della comunità e l'inclusione sociale, potrebbe stabilire un legame tra conoscenza archeologica e benessere delle persone nelle società contemporanee e future³³².

10.2. Comunità e percezione dell'archeologia e del patrimonio culturale

I risultati del progetto europeo NEARCH (cfr. cap. 2) hanno messo in luce come il pubblico italiano (ben l'86% del campione) sia "curioso" e richieda una maggiore informazione in ambito archeologico. Già molti autori hanno evidenziato la potenzialità dell'archeologia nel sollecitare l'interesse e la curiosità del pubblico³³³ ma come allo stesso tempo una serie di luoghi comuni aleggi pesantemente nelle menti del pubblico potenzialmente interessato (cfr. Moshenska 2017). Questi concetti errati derivano perlopiù da divulgazione di massa di scarsa qualità, come alcuni programmi televisivi, stampa o videogiochi, creando falsi preconcetti e comprensioni errate di quella che realmente è l'archeologia e il ruolo che l'archeologo assume nella società. Lo ha dimostrato in questa ricerca anche l'11% degli intervistati di Brentonico che associa l'archeologia alle scienze della terra, o in generale circa il 35% del campione di entrambe le comunità di Brembate e Brentonico che associa alla parola 'archeologia' a idee e sensazioni vaghe, come i concetti di bellezza ed emozione (cfr. capp. 5-7).

Ecco che allora sono fondamentali progetti come quello che si è presentato in questa tesi, che hanno il valido obiettivo di indagare sulla percezione pubblica dell'archeologia e su come essa si formi nelle piccole comunità. Il fine ultimo è fondamentale nell'individuare le criticità e proporre delle strategie d'azione per le quali l'archeologo come scienziato sociale, potrebbe

³³² «The repositioning of heritage as part of community development has also brought changes to the way that the more traditional categories of heritage places, such as individual buildings, historic towns and archeological sites, are perceived, valued and treated. By becoming integrated in the development process, heritage has been subsumed into a process that is inherently dynamic by responding directly and constantly to the evolving needs of society at any given time» (Araoz, 2011, p. 57).

³³³ Cfr. Hortlof 2005; 2007 e si veda Volpe 2020 per riflessioni sulla comunicazione archeologica con il pubblico, pp. 47-81.

Intervenire. Intervenire significa concretizzare processi di ricerca partecipata che soddisfino da un lato la curiosità del pubblico interessato, con contenuti di alta qualità (e in Italia ce ne sono molti esempi, cfr. cap. 1), e dall'altro contribuiscano a restituire al patrimonio archeologico il ruolo primario di generatore d'interesse culturale, partecipato e condiviso socialmente nella comunità che li ha ricevuti in eredità e li deve tramandare a sua volta.

In particolare, il ruolo delle singole comunità, intese come aree geografiche in senso amministrativo-comunale (cfr. cap. 4), sono fondamentali in questo processo di riconoscimento e ristrutturazione della percezione verso il patrimonio culturale e archeologico, «abbandonando la tradizionale concezione "proprietaria" del patrimonio in un'ottica di reale servizio pubblico» (Volpe 2020, p. 94).

Ricerche su vasta scala rischiano di perdere di vista le peculiarità e di rendere il patrimonio come qualcosa di distante e poco riconoscibile per le persone di un territorio, mentre progetti calati sul territorio (cfr. a titolo di es. Chavarría 2018) fanno emergere nei cittadini di un territorio un senso di responsabilità e di sentire comune verso il patrimonio culturale, in un'ottica di "titolarità" come presa in carico di un qualcosa che va conosciuto e protetto per le generazioni future (Paini 2020). I risultati di questo lavoro mostrano come alcuni dei valori, in particolare quello ereditario, (inteso come necessità di tramandare il patrimonio al futuro), siano stati riconosciuti come fondamentali per alcuni beni del patrimonio culturale locale: il complesso delle malghe del Comune di Brentonico, nato come sistema di gestione territoriale sostenibile e di sussistenza comunitaria in aree montane, oggi sta scomparendo. Il dato emerso da questa ricerca però dimostra come questo articolato sistema sia in crisi anche e certamente per i cambiamenti sociali ed economici che hanno interessato tutta la società a partire dal secondo dopoguerra, ma anche per il mancato confronto tra le parti interessate: dalle amministrazioni locali alle categorie economiche come le famiglie che ancora oggi portano avanti, non senza difficoltà, le attività di "malgari". A questo si unisce il pensiero comune delle persone: il 23% dei partecipanti all'indagine dichiara di sentire un valore ereditario per il comprensorio delle malghe dell'Altopiano di Brentonico e il 32% percepisce un valore sociale (inteso come importante per il patrimonio della comunità intera).



Figura 52: Una malga in stato di abbandono, Altopiano di Brentonico.



Figura 53: Stilizzazione di una malga dell'altopiano di Brentonico.

Purtroppo, come si è visto (cfr. capp. 5-7), anche la percezione dei valori culturali è influenzata dall'avanzare dell'età. È quindi necessario agire in fretta, in modo da portare l'archeologia e il patrimonio culturale ad essere importante per le nuove generazioni che saranno le stesse che dovranno prendersene cura. Si è visto in questo lavoro qual è l'importanza della formazione in

questo senso e come è diventato urgente l'intervento nel contesto dell'istruzione formale (cfr. cap. 8).



Figura 54: Momenti delle attività didattiche svolte con i ragazzi dell'istituto comprensivo di Brembate e Grignano.

Come si è visto nel capitolo 4, i risultati dell'indagine sociologica tramite le interviste a membri delle comunità campione permettono di sottolineare la mancanza di una linea unitaria tra le attività proposte dalle associazioni culturali e le attività svolte nelle scuole e questo potrebbe essere uno svantaggio nella percezione del patrimonio culturale e sulla sua conoscenza da parte della comunità. Inoltre, il mancato coordinamento nell'associazionismo locale crea una dispersione delle risorse con conseguente disaffezione verso queste tematiche che potrebbero, invece, diventare un perno sia per uno sviluppo economico basato sulle risorse del territorio e sostenibile, sia un canale di integrazione culturale che spesso manca nelle comunità sempre più multiculturali.

Sicuramente l'idea di trovare dei punti di interesse comune tra le associazioni, per creare azioni sinergiche sul territorio, potrebbe favorire l'indirizzo dei finanziamenti dell'amministrazione comunale più produttivo ed efficace. Il coordinamento delle risorse locali dovrebbe venire promosso da una "rete" in risposta a richieste provenienti da varie parti della comunità.

L'intervista con il Consigliere comunale con delega alla pubblica istruzione di Brembate, ha evidenziato come l'amministrazione comunale sia favorevole ad una maggiore interazione tra le associazioni locali: *«Abbiamo supportato il progetto Guide di San Vittore fatte in collaborazione con la Pro Loco e con i ragazzi di scuola. L'ideale sarebbe di cominciare a conoscere la storia di Brembate fin da bambini, poi su 100 che gliela dici rimane impresso a tre, ma è sempre qualcosa. Con gli 'amici di San Vittore' vogliamo fare visite guidate ad itinerario sulla chiesa, la villa e altre cose».*

Soprattutto in questo periodo di difficoltà per il mondo della cultura diventa fondamentale un coordinamento delle risorse locali e la costruzione di una "rete online". L'obiettivo è quello di riunire i soggetti del territorio che organizzano diverse attività e propongono una scelta culturale condivisa e specifica per ogni associazione del territorio (come ad esempio visite guidate sul territorio, corsi di vario tipo come corsi di fotografia del patrimonio culturale; attività didattiche per le scuole da inserire nei PTOF). Come afferma il consigliere comunale di Brembate, l'amministrazione ha già operato in questo senso: *«Abbiamo messo dei punti fermi nel PTOF [...] andiamo a vedere la nostra storia a partire da Brembate fino a Crespi d'Adda [...] il docente deve portare un progetto al comune che può finanziarlo, noi li finanziamo, ma resta comunque a discrezione del docente l'inserimento di progetti che riguardino la storia del territorio».*

Proposte: finalità della "rete"

L'adesione volontaria alla "rete" da parte delle associazioni del territorio dovrebbe condurre da un lato ad una facilitazione comunicativa con riunioni plenarie scadenze e da un lato ad una condivisione di obiettivi che potrebbero portare ad una migliore offerta culturale sul territorio. La rete consentirebbe la conoscenza e l'informazione reciproca. Permetterebbe di migliorare l'offerta culturale in termini di distribuzione dei corsi e delle attività sul territorio e di definizione omogenea dell'offerta.

L'offerta potrebbe essere monitorata con una verifica condivisa sull'adeguatezza delle risorse e dei risultati ottenuti. Può promuovere sinergie e azioni innovative.

Gli obiettivi della rete potrebbero quindi essere:

a) Coordinare la programmazione e l'organizzazione delle attività offerte dalle singole associazioni dando spazio e visibilità in un'unica pagina dell'offerta culturale del territorio (utile in un contesto di risorse economiche limitate).

- b) Mettere gli aderenti (associazioni, gruppi, scuole) in connessione, con uno scambio di esperienze e di informazioni aggiornate (favorendo le sinergie fra gli interventi e le competenze del pubblico, del privato sociale, del volontariato)
- c) Migliorare la qualità dei prodotti (ad esempio corsi) e dell'offerta culturale e la motivazione dei partecipanti a "collaborare per il territorio"
- d) Renderebbe possibile una ricognizione dell'offerta territoriale per informare la cittadinanza dei servizi offerti con l'uso di una pagina web costantemente e tempestivamente aggiornata (gestita dalla Pro Loco?)
- e) Sondare più puntualmente i bisogni e gli interessi culturali del territorio (possibilità di inserire questionari di gradimento sulle attività svolte o questionari per capire l'interesse della cittadinanza verso le attività proposte)
- f) Promuovere lo sviluppo di rapporti di collaborazione tra i vari soggetti (fondamentale ad esempio per la collaborazione con le scuole potrebbe essere un gruppo di lavoro interno alla Rete per scambiare esperienze e proposte tra docenti e volontari al fine di realizzare attività didattiche, di orientamento, di conoscenza del territorio).
- g) Promuovere progetti e azioni innovative.

Questa sinergia, possibile in territori medio-piccoli come è il comune di Brembate o quello di Brentonico, consentirebbe di rafforzare il concetto di "comunità del patrimonio". Il concetto di *heritage community* (comunità del patrimonio) è stato motivo di dibattito particolarmente energico nell'ambito della stesura della convenzione di Faro del 2005. In questo contesto è stata riconosciuta la necessità di trovare un equilibrio realizzabile tra il preciso senso giuridico della *communauté* nell'uso francese e il concetto di lingua inglese di *community* inteso come gruppo di individui che sono naturalmente associati a qualche fattore come luogo di residenza, eventi storici o semplicemente perché scelgono di associarsi in una causa comune (Fojut 2009, p. 20).

Ai fini della stesura della Convenzione di Faro, c'era il desiderio di enfatizzare la natura pubblica e volontaria dell'appartenenza a una tale comunità, nonché l'idea che esistano comunità del patrimonio in cui i membri condividono valori e obiettivi comuni, tra i quali spicca la volontà di perpetuazione del patrimonio come eredità. La definizione di comunità del patrimonio che si ritrova nella Convenzione di Faro è: «*A heritage community consists of people who value specific aspects of cultural heritage which they wish, within the framework of public action, to sustain and transmit to future generations*»³³⁴ (Fojut 2009, p. 20) e si

³³⁴ Traduzione non ufficiale in italiano dalla convenzione di Faro (Consiglio d'Europa 2005): Una comunità del patrimonio è costituita da persone che apprezzano specifici aspetti del patrimonio

potrebbe rispecchiare in parte in un progetto di “rete” condivisa che potrebbe favorire un miglioramento della conoscenza e della percezione del patrimonio culturale locale.

10.3. Fruizione della cultura e classe sociale: scuola e patrimonio per una possibilità di cambiamento

Parlando di classi sociali, ci si riferisce alla varietà di disuguaglianze tra le persone e tra i gruppi distinguibili in una società. Queste differenze sono classificabili in economiche, di genere, religiose, sociali e culturali più in generale. È ormai ampiamente riconosciuto che le disuguaglianze sociali derivano dalla maggiore o minore accessibilità in termini di opportunità, alle risorse economiche, sociali e culturali e che sono definite dalla posizione che ogni individuo occupa all'interno del sistema di stratificazione sociale (cfr. Giddens 2001; Jedlowski 2009).

Una teoria importante nell'ambito della distinzione sociale tra classi è quella del noto sociologo francese Bourdieu che riesce ad andare oltre le teorie marxista e weberiana delle classi, basate su una definizione prettamente economica³³⁵. Egli, nella sua opera *La distinzione* (1979)

culturale che desiderano, nell'ambito dell'azione pubblica, ai fini di sostenerlo e trasmetterlo alle generazioni future.

³³⁵ Per collocare le persone nella distribuzione di classe bisogna tener conto dei modi in cui si combinano i diversi tipi di capitale, cioè delle dimensioni complessive del capitale. Ad un polo troviamo i liberi professionisti che appartengono alla classe superiore, e che possiedono sia capitale economico che capitale culturale; all'altro polo troviamo chi non possiede nell'uno né l'altro e sono sia le classi popolari (operai e salariati agricoli), sia la frazione inferiore dei ceti medi, cioè gli impiegati di ufficio, con scarsi titoli di studio, poco reddito e pochi consumi. Secondo B, così come per Marx, anche a livello culturale le classi sociali dominanti cercano di affermare i propri interessi di classe.

Diversamente da Marx, concentra la sua teoria non su dottrine e ideologie esplicite, ma sui gusti, che considera delle vere e proprie pratiche culturali, cioè come dei comportamenti che incorporano la cultura della società, in quanto attraverso essi si manifestano concretamente i valori etici e giudizi estetici. È attraverso i gusti, ossia le preferenze di consumo, che nelle società capitaliste contemporanea si combatte una lotta da parte delle classi superiori per distinguersi dalle altre e per affermare il proprio sistema di classificazione sociale. Il gusto trasforma le cose e gli oggetti di consumo in segni distinti e distintivi, ed è dunque una vera e propria arma sociale.

Bourdieu mostra, attraverso l'indagine statistica, l'esistenza di una netta diversificazione di classe dei consumi in una serie di ambiti, dall'alimentazione alla cura del corpo, alla cultura in senso stretto. Dalla netta diversificazione delle spese tra 3 gruppi occupazionali interni alla borghesia, rileva l'esistenza di tre diverse maniere di affermare la propria distinzione rispetto alla classe operaia. Le strutture di consumo assumono, tra i professori da un lato, gli industriali e i grossi commercianti dall'altro, forme inverse che rispecchiano le strutture dei rispettivi capitali. Mentre le spese dei professori sono molto elevate per quanto riguarda la cultura, basse per i consumi alimentari e intermedie per la cura personale e la rappresentanza, il contrario avviene tra gli

espone la necessità di superare il modello comune di stratificazione sociale basato sulle classi e sul relativo potere economico ed elabora il concetto delle differenziazioni tra classi sociali basate sul complesso intreccio di fattori economici, sociali e culturali (Weininger 2005). Bourdieu, introduce il concetto di *campo*, inteso come un'«arena sociale all'interno della quale, proprio come in un gioco, gli individui agiscono, sviluppano strategie e si contendono risorse» (Wallace, Wolf 2008, p. 91)³³⁶.

In questo contesto, la società diventa una sorta di spazio sociale in cui possono esistere diversi campi³³⁷. Il capitale, quindi, cessa di essere solamente di tipo economico, al quale vengono associati: il capitale sociale, il capitale culturale e il capitale simbolico³³⁸.

10.3.1. Il patrimonio culturale e la sua importanza sociale

È sul concetto di capitale culturale che Bourdieu ha investito buona parte delle sue riflessioni spiegando da un lato cosa si intende per capitale culturale, dall'altro nella volontà di approfondire la relazione tra questo capitale e le disuguaglianze sociali e del mondo educativo (Bourdieu, Passeron 1972; Bourdieu 1995). Egli teorizza che il capitale culturale è rappresentato dalle capacità e dalle competenze derivanti dalle esperienze passate di un

industriali e i grossi commercianti. A questi poi si contrappongono i liberi professionisti, che destinano all'alimentazione una quota del loro bilancio pari a quella dei professori, mentre alla cura personale e alla rappresentanza dedicano la percentuale più elevata tra tutti i gruppi sociali.

³³⁶ L'uso di una metafora attinente al gioco, mostra cosa Bourdieu intendesse con il concetto di *campo*: «sono i rapporti di forza tra i giocatori (gli individui) a definire la struttura del campo. Ogni giocatore ha davanti a sé delle pile di fiches di diverso colore (i tipi di capitale), la sua forza nel gioco, la sua posizione nello spazio del gioco, e la sua strategia di gioco. Due individui dotati di un capitale globale pressoché uguale possono differire sia per la loro posizione che per le loro strategie» (Bourdieu, Wacquant 1992, p. 69).

³³⁷ Ciascun campo «può essere definito come una rete o una configurazione di relazioni oggettive fra posizioni. Queste posizioni sono oggettivamente definite, nella loro esistenza e nelle determinazioni che impongono ai loro occupanti, dalla loro collocazione nella struttura della distribuzione del potere, il cui possesso consente l'accesso alle specifiche ricompense che sono in palio nel campo» (Bourdieu, Wacquant 1992, p. 63)

³³⁸ Il capitale economico fa riferimento alle risorse materiali e monetarie degli individui; il capitale sociale è descritto come la «somma delle risorse, attuali e virtuali, che fanno capo a un individuo o ad un gruppo in quanto questo possiede una rete durevole di relazioni, conoscenze e reciproche riconoscenze più o meno istituzionalizzato» (Bourdieu 1992, p. 87). Il capitale culturale è formato sia dal livello di istruzione scolastica, sia dalle conoscenze e competenze derivanti dal contesto familiare. Invece, il capitale simbolico «è un capitale a base cognitiva, fondato sulla conoscenza e sul riconoscimento» (Bourdieu 1995, p. 144) e di conseguenza non rappresenta una «entità oggettiva (una risorsa, una sostanza, una cosa), ma designa gli effetti esercitati dalle altre forme di capitale» (Paolucci 2011, p. 30).

individuo, ovvero competenze cognitive e non cognitive; in secondo luogo, il capitale culturale è rappresentato anche da beni materiali culturali (libri, quadri, reperti ecc.) e in terzo luogo è formato dai titoli di studio avuti nell'ambito dell'istruzione formale (capitale culturale istituzionalizzato) (Bourdieu 1979).

Alcuni studiosi (Savage *et al.* 2013) propongono un nuovo concetto e modello di classe sociale, (con rilevazioni sperimentali in contesto britannico³³⁹), in cui vengono utilizzate sia misure economiche, sia misure relative ai capitali culturale e sociale³⁴⁰. Questa classificazione sociale attesta che la fruizione del patrimonio culturale, tra questo quindi l'archeologia, è preferita dalle classi sociali elevate.

Le conseguenze di uno scarso interesse verso il patrimonio culturale non è solo una questione di pari opportunità: il problema della mancanza di fruizione del patrimonio da parte della popolazione influisce sulle tematiche del suo godimento e conoscenza in termini ereditari per le generazioni future. È ben chiaro come la partecipazione attiva dei cittadini sia fondamentale per lo sviluppo di una consapevolezza e di una sensibilità collettiva per il sostegno dei luoghi

³³⁹ Dati provenienti dal BBC's Great British Class Survey (GBCS), un'indagine fatta nel 2011 sulla struttura sociale del Regno Unito. I risultati pubblicati si basano su un sondaggio di 325.000 adulti, 160.000 residenti in Gran Bretagna. L'obiettivo era quello di rilevare il capitale economico, sociale e culturale dei soggetti rispondenti. L'uso di un questionario online e di uno uguale ma fatto vis-à-vis su un campione rappresentativo della popolazione britannica (1.026 persone) ha permesso di indagare la classe come costrutto multidimensionale definita e misurata in base alla quantità e al tipo di capitale economico, culturale e sociale riportato. Il capitale economico è definito come reddito e patrimonio; il capitale culturale come quantità e tipo di interessi e attività culturali e capitale sociale come quantità e status sociale dei conoscenti dei soggetti intervistati, familiari, contatti personali e commerciali misurando le connessioni sociali in base alla conoscenza di persone inserite in 37 diversi tipi di lavori (utilizzando quindi la definizione di capitale sociale di Lin 2001). Questo quadro teorico sulle classi è stato sviluppato da Pierre Bourdieu che per primo ha pubblicato la sua teoria della distinzione sociale nel 1979 (Bourdieu 1979). Per determinare il capitale culturale, sono state poste domande sulle attività e gli interessi del tempo libero; gusto musicale; consumo dei media. Sono state sviluppate due categorie culturali, una per la cultura "intellettuale", la preferenza per interessi come musica classica, architettura storica, musei, gallerie d'arte, jazz, teatro e ristoranti francesi; e l'altra per "cultura emergente", apprezzamento e partecipazione ad attività come videogiochi, social networking, sport, uscire con gli amici, allenarsi in palestra e concerti rap o rock (per un maggiore dettaglio si vedano Savage *et al.* 2013; Prieur, Savage 2011; Bennet *et al.* 2008; <http://blog.ukdataservice.ac.uk/the-great-british-class-survey-now-available-from-the-uk-data-service/>).

³⁴⁰ Relativamente al capitale culturale, è stata condotta un'indagine basata su 27 variabili culturali, che ha permesso di distinguere due tipi di capitale culturale: a) intellettuale (highbrow cultural capital) con preferenze per musica jazz o classica, alta cucina, musei, mostre e b) emergente (emerging cultural capital) apprezzamento e partecipazione ad attività come videogiochi, social networking, sport, uscire con gli amici, allenarsi in palestra e concerti rap o rock.

della cultura. Non è infatti logico preoccuparsi per il degrado di alcuni siti archeologici e per l'incuria di collezioni museali se non si conosce la loro storia e provenienza (Gremigni 2016, p. 10)³⁴¹. In un simile contesto la scuola pubblica rimane fondamentale in un'ottica di fruizione e conoscenza del patrimonio culturale.

La scuola è uno dei primi ambiti e a volte l'unico (cfr. cap. 8.1) in cui una persona entra in contatto con l'archeologia ed è per questo che le attività e le proposte educative devono diventare di qualità e soprattutto integrarsi con i curricoli in un'ottica multidisciplinare (cfr. le proposte al cap. 9). Purtroppo però risulta evidente come nel contesto italiano l'archeologia sia completamente estranea al curriculum di storia (Schivo 2021) e come essa non rientri, se non con attività saltuarie, nelle proposte didattiche extracurricolari degli istituti analizzati (cfr. cap. 8.3).

Come si è visto, è altresì necessario una partecipazione delle realtà culturali locali, a cominciare dall'apparato museale e dei parchi archeologici che devono integrare nella propria offerta didattica un maggiore coinvolgimento delle scuole in modo da favorire la fruizione dei plurimi prodotti didattici di alta qualità già offerti dalle istituzioni museali: in questo senso va applicata la "regola d'oro" dell'offerta didattica che tenga presente lo sviluppo di competenze chiave da un lato e dall'altro che soddisfi le necessità formative dei curricoli, agevolando così le uscite didattiche delle classi (cfr. cap. 8). Solo in tal modo le attività culturali sul territorio non si traducono solo in "ore extra-scolastiche di svago" o in "eventi particolari e saltuari", ma in reali momenti di formazione che creano consapevolezza culturale nei giovani verso il territorio. Tuttavia, come visto anche dai risultati sperimentali (cfr. cap. 8.3.3) le azioni didattiche mirate, seppur sporadiche, portano ad un maggiore interesse e coscienza del patrimonio archeologico e architettonico della città.

Si fa spesso riferimento alla scarsità e disomogeneità delle ore di storia dell'arte previste nei diversi gradi e ordini scolastici, imputando quindi unicamente a questa materia il ruolo di "educazione al patrimonio culturale" (cfr. ad esempio Gremigni 2016, in part. pp. 11-16). Questa visione a mio avviso, va superata in favore di una visione di educazione al patrimonio più articolata, interdisciplinare e che sia in linea con lo sviluppo di competenze trasversali, in particolare con quelle relative alla "consapevolezza ed espressione culturale" e di "cittadinanza": andare oltre il singolo curriculum di storia dell'arte consente un approccio multi sfaccettato alle tematiche del patrimonio e dell'educazione civica, che può raggiungere tutti i gradi e ordini scolastici con il conseguente superamento del problema degli indirizzi di scuola, dell'influenza dell'ambiente familiare e di classe sociale (cfr. *supra*). Attività didattiche svolte in

³⁴¹ Su queste riflessioni cfr. Gremigni 2016; Settis 2002, 2005, 2010, 2012, 2014; Toscano 1999; Toscano, Gremigni 2008.

contesti di PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento) obbligatorie per tutti i percorsi di studi superiori, possono diventare un'occasione per riprendere e proseguire un percorso culturale che però deve iniziare fin dal curriculum verticale affinché possa essere efficace e permettere una sensibilizzazione e lo svilupparsi di interesse³⁴².

10.3.2. La 'presa in carico del patrimonio'

La Convenzione di Faro mette il focus sulle comunità, concependole come soggetti responsabili e titolari del patrimonio culturale³⁴³. È necessario smettere di parlare del concetto di fruizione che risulta essere un atto passivo e dirigersi verso il concetto di 'presa in carico' del patrimonio culturale da parte di soggetti titolari, soprattutto delle giovani generazioni, poiché solo quando si sente proprio il bene ereditato, gli si dà attenzione, lo si protegge e lo si sente proprio in senso pieno³⁴⁴.



Figura 55: Momenti delle attività didattiche svolte con i ragazzi dell'istituto comprensivo di Brembate e Grignano.

Il cambio di focus derivante dalla Convenzione di Faro ci invita ad affrontare il ruolo dei cittadini, come 'singoli' e come 'comunità', i cui ruoli sono centrali.

³⁴² Cfr. Schivo 2021 e cap. 9.

³⁴³ Pains 2020c 22'25.

³⁴⁴ Pains 2020b, 3h38'00.

Il modo comune di intendere i 'singoli' e le 'comunità' è sempre stato ricondotto al concetto di «pubblico» (inteso come in inglese «audience»)³⁴⁵. Ma il «pubblico» è per definizione un soggetto passivo, che fruisce un bene ma non ne è responsabile³⁴⁶, mentre la Convenzione di Faro supera questo concetto di pubblico solo fruitore.

Le attività e le conoscenze relative al patrimonio vanno quindi svolte in un'ottica di «titolarità culturale» intesa come superamento del pubblico come fruitore, definibile come un processo di esercizio di un diritto, un percorso di costante acquisizione di responsabilità individuale e collettiva, di 'presa in carico' dell'eredità culturale. La titolarità culturale richiede di superare il concetto di pubblico fruitore del patrimonio e consente di superare la dicotomia tutela/fruizione³⁴⁷.

In termini di "titolarità culturale" molto interessante è la sfida lanciata sul social TikTok da alcune studentesse del Liceo De Sanctis di Trani per "riconquistare la loro titolarità culturale" e il loro diritto a partecipare. Il social TikTok è quindi diventato un luogo virtuale dove rivendicare il diritto a partecipare al patrimonio culturale, unendo il lato ludico della piattaforma ai fini didattici. L'innovazione digitale sta nella sfida che due ragazzi devono lanciarsi: i due ragazzi devono essere di età diversa, uno deve essere più grande per guidare il processo di creazione di un prodotto digitale sul patrimonio culturale trasformandolo in un prodotto di apprendimento e insegnamento. Un ragazzo tutor-facilitatore deve collaborare con un ragazzo più giovane che verrà stimolato a cercare un bene culturale del territorio per lui significativo, a partire dal quale dare spazio alla propria creatività scegliendo la tipologia di *challenge* da riprodurre sul social. La sfida prevede delle *challenges* digitali che attivino la titolarità culturale dei giovani chiedendo loro ad esempio di postare una foto nella chiesa più antica della città, creare un video in un particolare tipo di paesaggio, riprodurre una foto d'epoca ecc. Tutte le sfide hanno lo scopo di condurre i ragazzi a riflettere e domandarsi, collaborare, fare ricerca in biblioteche o contattare storici locali o anziani che conservino la memoria culturale di qualche evento storico-sociale che viene chiesto di riprodurre. Il video finale sarà la documentazione della sua preparazione e del processo stesso. Tutto ciò seguito dal tutor³⁴⁸. Il video di qualche secondo, è solo un prodotto, quello che conta è il processo di ricerca e informazione del soggetto che assume il compito di organizzare i contenuti che quindi vanno individuati e studiati.

³⁴⁵ Pains 2020c 24'11.

³⁴⁶ Pains 2020c 31'30.

³⁴⁷ Pains 2020c 38'55.

³⁴⁸ Progetto di Luna Anzelmo, Elena Di Gaetano, Clea Maiullari, Antonella Russo, Letizia Scandamarre, ex studentesse del Liceo De Sanctis di Trani e Partecipanti ad #hackCultura2019.

Il processo creativo che va stimolato negli individui, è una sua capacità di interpretare il patrimonio culturale e di costruire la sua capacità attraverso l'organizzazione dei contenuti (come una sorta di curatela non professionale che interpreta le opere di una mostra organizzando i contenuti)³⁴⁹.

In accordo con Gremigni (2016), è quindi fondamentale che la scuola contribuisca ad una fruizione del patrimonio che diventi un'esperienza autentica (cfr. a tal riguardo i compiti autentici come unità di apprendimento in questo lavoro al cap. 9.7), che nasca da un desiderio di conoscenza seguito da un processo di ricerca perché – come dichiara il Marco Polo di Calvino – «d'una città non godi le sette o settantasette meraviglie, ma la risposta che dà a una tua domanda», *Marco Polo al Gran Kan* (Calvino, *Le città invisibili*, 1972, p. 20).

³⁴⁹ Pains 2020c 36'37.

Bibliografía

A

ACHS 2012 = Campbel G., Smith L. 2012, *Association of Critical Heritage Studies, Manifiesto*, on line in <https://www.criticalheritagestudies.org/history> (ultimo acceso: 6.05.20).

Agnew N., Bridgland J. (eds.) 2006, *Of the Past, for the Future: Integrating Archaeology and Conservation*, Proceedings of the Conservation Theme at the 5th World Archaeological Congress, Washington D.C. (22-23 June 2003), The Getty Conservation Institute, Los Angeles.

Ahmad Y. 2006, *The Scope and Definitions of Heritage: From Tangible to Intangible*, "International Journal of Heritage Studies", 12:3, pp. 292-300, DOI:10.1080/13527250600604639.

Aitchison K. 2009, *After the 'Gold Rush': Global Archaeology in 2009*, "World Archaeology", 41, 4, pp. 659-671.

Aitchison K. 2018, *Cultural Heritage in Times of Economic Crisis*, in C. Smith (ed.), *Encyclopedia of Global Archaeology*, Springer International Publishing, New York.

Alberich Nistal T. 2004, *Guía fácil de la participación ciudadana: Manual de gestión*, Dykinson SI, Madrid.

Almansa Sánchez J. 2006, *La imagen popular de la arqueología en Madrid*, "Arqueoweb", 8(1), on line in: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/arqueoweb/pdf/8-1/almansa.pdf> (ultimo acceso: 12/06/2021).

Almansa Sánchez J. (ed.) 2013, *Arqueología Pública en España*, AHIA: Colección Arqueología Pública, 4, JAS Arqueología S.L.U., Madrid.

Altschul, J. H., Patterson T.C. 2010, *Trends in Employment and Training in American Archaeology*, in W. Ashmore, D. Lippert, B.J. Mills (eds.), *Voices in American Archaeology*, Society for American Archaeology, Washington, DC.

Alves L.A., Pinto H. 2019, *Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado*, "Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado", 22(1), pp. 71-81.

American Perceptions of Archaeology 2018 = American Perceptions of Archaeology, 2018 Ipsos American Perceptions of Archaeology Poll, Society for American Archaeology, on line in: <https://www.saa.org/education-outreach/public-outreach/public-perceptions-studies> (ultimo accesso 28/12/2019).

Andreotti K. 1993, *Teaching History from Primary Evidence*, David Fulton Publishers, London.

Anichini *et al.* 2015 = Anichini A., Bucciarelli I., Chipa S., Morani R., Parigi L., Taddeo G. 2015, *Contenuti Didattici Digitali e Libri di testo: quando il manuale non si porta più a mano*, "Indire Informa", Istituto Nazionale Documentazione Innovazione per la ricerca educativa, on line in: <https://www.indire.it/2015/05/29/contenuti-didattici-digitali-e-libri-di-testo-quando-il-manuale-non-si-porta-piu-a-mano/> (ultimo accesso: 24-01-2021).

Apaydin V. 2016, *Development and Re-Configuration of Heritage Perception: History Textbooks and Curriculum*, "Online Journal in Public Archaeology", 6, pp. 27-50.

Appelbaum B. 2007, *Conservation Treatment Methodology*, Butterworth-Heinemann, Oxford.

Apple M., Christian-Smith L. (eds.) 1991, *The politics of the textbook*, Routledge, London-New York.

Araoz G.F. 2011, *Preserving heritage places under a new paradigm*, "Journal of Cultural Heritage Management and Sustainable Development", 1(1), pp. 55-60, doi:10.1108/20441261111129933.

Arias Ferrer L., Egea-Vivancos A. 2017, *Thinking Like an Archaeologist: Raising Awareness of Cultural Heritage Through the Use of Archaeology and Artefacts in Education*, "Public Archaeology", 16(2), pp. 90-109.

Arizpe L. 2000, *Cultural Heritage and Globalization*, in E. Avrami, R. Mason, M. de la Torre, (eds.), *Values and Heritage Conservation*, The Getty Conservation Institute, Los Angeles, pp. 32-37.

Ascenzi A., Brunelli M., Meda J. 2019, *School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy*, "Paedagogica Historica", <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1660387>.

Ashley-Smith J. 1995, *Definitions of Damage*, on line in: <http://cool.conservation-us.org/byauth/ashley-smith/damage.html> (ultimo accesso:12/05/2020).

Ashley-Smith J. 1999, *Risk Assessment for Object Conservation*, Butterworth-Heinemann, Oxford.

Atalay S. 2004, *Multiple Voices for Many Ears in Indigenous Archaeological Practice*, Society for American Archaeology, Washington DC.

Atalay S. 2006, *Indigenous Archaeology as Decolonializing Practice*, "American Indian Quarterly", 30(3, 4), pp. 280-310.

Atalay S. 2008, *Multivocality and Indigenous Archaeologies*, in J. Habu, C. Fawcett, J.M. Matsunaga, *Evaluating Multiple Narratives: Beyond Nationalist, Colonialist, and Imperialist Archaeologies*, pp. 29-44, New York.

Atalay S. 2010, *We don't talk about Çatalhöyük, we live it': sustainable archaeological practice through community-based participatory research*, "World Archaeology", 42, (3), pp. 418-429.

Atalay S. 2012, *Community-Based Archaeology: Research with, by, and for Indigenous and Local Communities*, University of California Press, Berkeley.

Atalay *et al.* 2014 = S. Atalay, L.R. Clauss, R.H. McGuire, J.R. Welch (eds.), *Transforming Archaeology*, Left Coast Press, Walnut Creek, (CA).

Atkinson S.A., Banks I., O'Sullivan J. (eds.) 1996, *Nationalism and Archaeology*, Cruithne Press, Glasgow.

Ausubel D.P. 1995, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.

Ausubel D.P. 2000, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Springer, Dordrecht.

Avanzini M., Salvador I., Neri S. 2016, *Le pietre focaie storiche del Monte Baldo tra uso del territorio ed economia minore*, Archeologia delle Alpi, pp. 99-105.

Avdela E. 2000, *The teaching of history in Greece*, "Journal of Modern Greek Studies", 18, pp. 239-253.

Avrami E., Mason R., de la Torre M., (eds.) 2000, *Values and Heritage Conservation*, The Getty Conservation Institute, Los Angeles.

B

Baldassarre G. 2018, *Open Salapia: il progetto di archeologia pubblica dello scavo di Salapia (Trinitapoli)*, in A. Falcone, A. D'Eredità (eds.), *Archeosocial. L'archeologia riscrive il web: esperienze, strategie e buone pratiche*, pp. 123-145, Dielle Editore, Roma.

Balme J., Wilson M. 2004, *Perceptions of Archaeology in Australia amongst educated young Australians*, "Australian Archaeology", 58,1, pp. 19-24.

Barbagli G.M. 1974, *Disoccupazione Intellettuale e Sistema Scolastico in Italia (1859-1973)*, Il Mulino, Bologna.

Barreiro D. 2015, *Altamira, tercera vida*, in A. Castillo (ed.) *Proceedings of the First International Conference on Best Practices in World Heritage: Archaeology*, (Menorca, Balearic Island 2012) Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 63-80.

- Barreiro D., Criado-Boado F. 2015, *Analizando el valor social de Altamira*, "ph - Proyectos, Actuaciones y Experiencias", 87, Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, pp. 108-127.
- Basinyi S. 2019, *Living with Heritage. The Case of Tsodilo World Heritage Site and Neighbouring Localities*, Archaeopress, Oxford.
- Bauman Z. 2003, *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. 2006, *Vita liquida*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. 2010, *L'etica in un mondo di consumatori*, Laterza, Roma-Bari.
- Baxter I. 2009, *Means Maketh the End. The Context for the Development of Methodologies to Assess the State of the Historic Environment in the UK*, in M.L. Stig Sørensen, J. Carman (eds.), *Heritage Studies: Methods and Approaches*, Routledge, London, pp. 85-102.
- Bel J.C. 2017, *Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo*, "Revista de Educación", 377, pp. 82-110, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-377-354.
- Bellatti I., Sabido-Codina J. 2020, *L'uso delle fonti storiche come pratica per la formazione degli insegnanti di istruzione primaria dell'Università di Barcellona*, "Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History", 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/11831>
- Belvedere S. 2015, *Il sistema educativo italiano. Tematiche e normativa*, Soveria Mannelli (CZ).
- Bender S.J., Smith G. (eds.) 2000, *Teaching archaeology in the Twenty-first century*, Society for American Archaeology, Washington DC.
- Bennett *et al.* 2008 = Bennett T., Savage M., Silvia E.B., Warde A., Gayo-Cal M., Wright D., *Culture, Class, Distinction*, Routledge, London.
- Benetti F. 2020, *Il diritto di partecipare, Aspetti giuridici del rapporto tra pubblico e archeologia*, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN).
- Bernard H.R. 2006, *Research method in anthropology. Qualitative and quantitative approaches*, fourth edition, Altamira Press, Lanham.
- Berta B. 2005, *La formazione della figura professionale dell'architetto. Roma 1890-1925*, Dottorato in Storia e conservazione dell'oggetto d'arte e di architettura XX ciclo, Dipartimento di studi Storico-artistici, Archeologici e sulla Conservazione, prof. V. Franchetti Pardo, prof.ssa M.L. Neri, Università degli Studi di Roma Tre.
- Bertoni Jovine D. 1976, *Storia della didattica*, in A. Semeraro (ed.), vol. I, Editori Riuniti, Roma.
- Bobbio N. 1971, *Introduzione alla Costituzione*, Laterza, Bari-Roma.
- Boom K.H.J. 2018, *Imprint of Action: The Sociocultural Impact of Public Activities in Archaeology*, Sidestone Press, Leiden.

- Bonacchi C. 2009, *Archeologia pubblica in Italia. Origini e prospettive di un 'nuovo' settore disciplinare*, "Ricerche Storiche", 2-3, pp. 329-350.
- Bonacchi et al. 2012 = Bonacchi C., Furneaux C., Pett D. 2012, *Public engagement through online TV channels: a way forward for the communication of archaeology?*, in C. Bonacchi (ed.), *Archaeology and Digital Communication: towards Strategies of Public Engagement*, London, pp. 50-65.
- Bonacchi C. 2013, *The Development of Public Archaeology in Italy: A Review of Recent Efforts*, "Public Archaeology", XII (3), pp. 211-216, DOI: 10.1179/1465518714Z.00000000044.
- Bonacchi C. 2014, *Understanding the public experience of archaeology in the UK and Italy: a call for a 'sociological movement' in Public Archaeology*, "European Journal of Post-Classical Archaeologies", 4, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN), pp. 377-400.
- Bonacchi C. 2014b, *Archeologia Pubblica al tempo della crisi economica*, in C. Parello, M.S. Rizzo (eds.), *Archeologia Pubblica al tempo della crisi*, Atti delle Giornate Gregoriane VII Edizione (29-30 novembre 2013), Bari, pp. 19-23.
- Bonacchi C., Moshenska G. 2015, *Critical reflections on digital public archaeology*, "Internet Archaeology", 40, on line in: <https://intarch.ac.uk/journal/issue40/7/1/toc.html> (ultimo accesso: 18/12/2020).
- Bonacini E. 2011, *Nuove tecnologie per la fruizione e la valorizzazione del patrimonio culturale*, Aracne Editrice, Roma.
- Bonacini E. 2012, *Il museo partecipativo sul Web: forme di partecipazione dell'utente alla produzione culturale e alla creazione di valore culturale*, "Il capitale culturale", *Studies on the Value of the Cultural Heritage*, n. 5, pp. 93-125, on line in: <http://www.unimc.it/riviste/index.php/cap-cult/article/view/201/396>, (ultimo accesso: 18/12/2020).
- Bonacini E. 2018, *Partecipazione e co-creazione di valore culturale. #iziTRAVELSicilia e i principi della Convenzione di Faro*, "Il capitale culturale". *Studies on the Value of the Cultural Heritage*, n. 17, pp. 227-273, on line in: (<http://riviste.unimc.it/index.php/cap-cult/article/view/1722/1333>) (ultimo accesso: 18/09/21).
- Bonacini E. 2021, *Storytelling digitale in ambito culturale e il suo ruolo in ambito educativo*, "Culture Digitali", n. 0, rivista online in: <https://www.diculther.it/rivista/storytelling-digitale-in-ambito-culturale-e-il-suo-ruolo-in-ambito-educativo/> (ultimo accesso: 18/09/21).
- Bonaiuti G. 2011, *Organizzatori grafici ed apprendimento*, in A. Calvani (ed.) 2011a, pp. 75-127.
- Bohne A., Heinrich, M.U. 2000, *Das Bild der Archäologie in der Öffentlichkeit: Eine Befragung in Bonn und Köln*, "Mitteilungen des Deutschen Archäologen-Verbandes", 31, 2, pp. 1-34.
- Bollo A. 2003, *Le due facce della fruizione museale*, on line in: http://www.fizz.it/home/sites/default/files/allegati/articoli/pdf_articoli_completi/2003-bollo.pdf, (ultimo accesso: 20-03-19).

Boom K.H.J. 2018, *Imprint of Action: The Sociocultural Impact of Public Activities in Archaeology*, Sidestone Press, Leiden.

Bourdieu P., Passeron J.C. 1972, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris (trad. it. *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*, Guaraldi, Bologna, ed. 2006).

Bourdieu P. 1979, *La Distinction: critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris, (trad. it. *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Il Mulino, Bologna, ed. 2004).

Bourdieu, P. 1995, *Ragioni pratiche*, Il Mulino, Bologna.

Bordieu P., Darbel A. 1991, *The Love of Art: European Art Museums and their Public*, Polity Press, Cambridge.

Bourdieu P., Wacquant L. 1992, *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino.

Borghi L. 1958, *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Sansoni, Firenze.

Borghi B. (ed.) 2008, *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del patrimonio*, Pàtron editore, Bologna.

Borghi B. 2014, *L'uso delle fonti nella didattica della Storia e del patrimonio*, in Cenedella C., Mascheroni S.A. (eds.), *Fonti del sapere. didattica ed educazione al patrimonio culturale*. Virtuosa, Aicurzio (MB), pp. 63-88.

Borghi B., Dondarini R. 2014, *Le radici per volare. Una Festa per la Storia*, "Heritage & Museography", 14, pp. 5-6.

Borghi B., Dondarini R. 2015, *Le radici per volare: Ricerche ed esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio*, Bologna: Minerva.

Borghi B., Dondarini R., Galletti F. 2019, *The International Feast of History: Active Learning of History for Active Citizens*, in J. A. Pineda-Alfonso, N. de Alba Fernández, E. Navarro Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, pp. 329-349, PA: IGI Global, Hershey.

Bortolotti A., Calidoni M., Mascheroni S., Mattozzi I. 2008, *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*, Franco Angeli, Milano.

Branchesi L., (ed.) 2006, *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando editore, Roma.

Branchesi L. 2006, *La pedagogia del patrimonio e la sua valutazione: ambiti della ricerca, metodologie, risultati e prospettive*, in Branchesi L. (ed.) 2006, pp. 31-52.

Brittain M., Clack T.J. 2007, *Archaeology and the Media*, Left Coast Press, Walnut Creek (CA).

- Brogiolo G.P. 2012, *Archeologia pubblica in Italia: quale futuro?*, "European Journal of Post-Classical Archaeologies", 2, pp. 269-278.
- Brogiolo G.P. 2015, *Some principles and methods for a stratigraphic study of historic landscapes*, in Chavarría Arnau A., Reynolds A. (eds.) 2015, pp. 359-371.
- Brogiolo G.P. (ed.) 2017, *Este l'Adige e i Colli Euganei. Storie di paesaggi*, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN).
- Brogiolo G.P. 2017b, *Ha un futuro il passato di Vobarno?*, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN).
- Brogiolo G.P. 2018, *Un'archeologia per le comunità locali*, in P.M. de Marchi, D. Francescano (A cura di) *Monterosso: la riscoperta dell'antico*, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN), pp. 87-94.
- Brogiolo, G.P., Chavarría Arnau A. (eds.) 2017, *Monselice. Archeologia e architetture tra Longobardi e Carraresi*, Progetti di Archeologia 19, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN).
- Brogiolo G.P., Chavarría Arnau A. 2019, *Archaeology for local communities in Northern Italy: experiences of participatory research in an adverse legal framework*, "European Journal of Post Classical Archaeologies", n. 9, pp. 101-122.
- Brogiolo G.P., Chavarría Arnau A. 2020a, *Archeologia postclassica. Temi, strumenti, prospettive*, Carocci Editore, Roma.
- Brogiolo G.P., Chavarría Arnau A. 2020b, *Archeologia e sostenibilità nell'era post (?) COVID-19*, "European Journal of Post-classical Archaeologies", 10, 2020, pp. 7-20.
- Brogiolo G.P., J. Sarabia (eds.) 2016, *Drena: insediamenti e paesaggi dai Longobardi ai nostri giorni*, SAP Società Archeologica, Quingentole.
- Brusa A. 1991, *Il programma di storia*, Scandicci (FI).
- Bruillard *et al.* 2006 = Bruillard É., Aamotsbakken B., Knudsen S.V., Horsley M. 2006, *Caught in the Web Or Lost in the Textbook?* Eighth International Conference on Learning and Educational Media, IARTEM, The international association for Research on Textbooks and Education Media.
- Brunelli M. 2013, *Archeologi educatori. Attuali tendenze per un'archeologia educativa in Italia, tra heritage education e public archaeology*, "Il capitale culturale", VII, pp. 11-32.
- Bruni F. 2013, *Immagini dinamiche: appunti per un catalogo degli usi didattici*, "Form@re", Open Journal per la formazione in rete, 12, n. 79, , pp. 3-12, on line in: <https://doi.org/10.13128/formare-12596> (ultimo accesso: 25/09/2020).
- Burger St., Lorenz Ch. (eds.) 2010, *Nationalizing the past. Historians as nation builders in modern Europe*, Pelgrave, New York.

Burger St., Donovan M., Passmore K. (eds.) 1999, *Writing national histories. Western Europe since 1800*, Routledge, London - New York.

Byrne D. 1991, *Western Hegemony in Archaeological Heritage Management*, "History and Anthropology", 5, pp. 269-276.

Byrne et al. 2003 = Byrne D., Brayshaw H., Ireland T. 2003, *Social Significance: A Discussion Paper*, Second edition, New South Wales National Parks and Wildlife Service, Hurstville.

Byrne D., Nugent M. 2004, *Mapping Attachment: A Spatial Approach to Aboriginal Post-contact Heritage*, Department of Environment and Conservation, New South Wales, Sydney.

Byrne, D. 2008, *Heritage as Social Action*, in G. Fairclough, R. Harrison, J.H. Jameson Jr., J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Routledge, London, pp. 149-73.

C

Cairolì D. 2015, *L'insegnamento della storia antica e medievale nelle scuole fasciste e sovietiche fra le due guerre mondiali: manuali di scuola elementare a confronto*, "Historia y Memoria de la Educación", 2, pp. 113-129.

Cajani L. 2014, *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, Laboratorio dell'ISPF, XI, DOI: 10.12862/ispf14L205.

Calidoni M. 2006, *Pedagogia del patrimonio e scuola*, in L. Zerbini (ed) *La didattica museale*, Roma, pp. 95-138.

Calidoni M. 2008, *La didattica museale e l'educazione al patrimonio: dalla parte della scuola*, in M.T. Rabitti, C. Santini (eds.), *Il museo nel curriculum di storia*, pp. 19-39, Franco Angeli, Milano.

Calvino I. 1972, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino.

Canestri G. 1983, *Centovent'anni di storia della scuola (1861 – 1983)*, Loescher, Torino.

Canestri G., Ricuperati G. 1976, *Scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino.

Caputo M. 2017, *Archeologia pubblica a Laopoli-Cencelle (VT): analisi del potenziale*, in *Teporis Signa. Archeologia della tarda antichità e del medioevo*, XII, Spoleto, pp. 59-97.

Carman J. 2009, *Where the Value Lies: The Importance of Materiality to the Immaterial Aspects of Heritage*, in E. Waterton, L. Smith (eds.), *Taking Archaeology out of Heritage*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 192-208.

Carman J. 2015, *Archaeological Resource Management: An International Perspective*, Cambridge (Mass.).

Carretero *et al.* 2013 = Carretero M., Asensio M., Rodríguez-Moneo M. (eds.) 2013, *History education and the construction of national identities*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.

Carver M. 1996, *On Archaeological Value*, "Antiquity", 70 (267), pp. 45-56.

Casalegno A. 1996, *Ignorare il passato non aiuta a capire il nostro presente*, "Il Sole 24 ore", 16 novembre.

Castañeda Q.E. 2009, *The "Past" as Transcultural Space: Using Ethnographic Installation in the Study of Archaeology*, "Public Archaeology", 8, pp. 262-282.

Castañeda Q.E., Matthews C.N. (eds.) 2008, *Ethnographic Archaeologies: Reflections on Stakeholders and Archaeological Practice*, Alta Mira Press, Lanham.

Castelnuovo G. 1923, *Sopra i problemi dell'insegnamento superiore e medio a proposito delle attuali riforme*, Tipografi a della Reale Accademia dei Lincei, Roma.

Castillo A. 2013, *Archaeological Heritage management in the World Heritage: a proposal from Preventive Archaeology. The Significance of World Heritage: Origins, Management, Consequences The Future of the World Heritage Convention in a Nordic Perspective*, in B. Jansson (ed.), *International conferences on World Heritage*, WHILD (The World Heritages: Global Discourse and Local Implementations), (Falun - Sweden 2010; Vasa – Finland 2011) University of Dalarna, Sweden, pp. 179-195.

Castillo A. (ed.) 2014, *Documentary: Un pasado con futuro: de la Arqueología al Patrimonio Mundial* (subtitled in English: Past with future: from Archaeology to World Heritage), Universidad Complutense de Madrid.

Castillo A. 2015a, *Mapping stakeholders in archaeological heritage management. Fernweh, crossing borders and connecting people in archaeological heritage management*, in H. Von Dries, S.J. van der Linde, A. Strecker (eds.) *Essays in honour of prof. Willem J.H. Willems*, Sidestone Press, Leiden, pp. 64-67.

Castillo A. (ed.) 2015b, *Proceedings of the First International Conference on Best Practices in World Heritage: Archaeology*, (Menorca, Balearic Island 2012) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Castillo *et al.* 2015c = Castillo A., Domínguez M., Salto-Weiss I., *Citizenship and heritage commitment: looking for participatory methodologies adapted to the urban cultural heritage context*, in M. di Stefano (ed.), *Heritage and Landscape as Human Values*, Proceedings of 18th ICOMOS General Assembly (Firenze, Dicembre 2014), ICOMOS, pp. 416-422.

Castillo A. 2019, *Participative processes in cultural heritage management. Methodology and critical results based on experiences within the Spanish World Heritage context*, "Journal of Postclassical Archaeology", 9, pp. 61-76.

Castillo *et al.* 2016 = Castillo A., Domínguez M., Yáñez A. 2016, *Percepción ciudadana del patrimonio mundial y la arqueología en tres ciudades españolas: primeros casos de estudio*, in

Interpreting the Past through Participatory Approaches: Ideals and Challenges in Archaeological Practice, "Complutum", 27, 2, pp. 295-314.

Castillo A., Menéndez S. 2014, *Managing Urban Archaeological Heritage: Latin American Case Studies*, "International Journal of Cultural Property", 21, pp. 55-77.

Castillo A., Mestre, M. 2012, *Ciudades Patrimonio Mundial y sus delimitaciones: casos de estudio en España, Paisaje cultural urbano e identidad territorial*, Proceedings of Conference 2nd Coloquio Internacional RIGPAC, (Firenze 2012), pp. 906-919.

Castillo A., Querol M.A. 2014, *Archaeological Dimension of World Heritage: From Prevention to Social Implications*, in A. Castillo (ed.), *Archaeological Dimension of World Heritage: From Prevention to Social Implications*, EE.UU., Springer, pp. 1-11.

Castoldi M. 2011, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti* (12^a ed. 2020) Carocci, Roma.

Castoldi M. 2016, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma.

Catarsi E. 1990, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860 1985)*, La Nuova Italia, Firenze.

Cavallera H.A. 2013, *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Bagno a Ripoli (FI).

Cavalleri M. 1996, *Quale novità? Nei programmi c'è sempre stato*, "La Repubblica", 1° ottobre.

Cerini G., Fiorin I. 2001, *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, (coll. con Zanichelli), Tecnodid, Napoli.

Cerri A. 2006, *L'aspetto politico del programma del Consiglio d'Europa in materia di pedagogia del patrimonio*, in L. Branchesi (ed.) *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*, Armando editore, Roma, pp. 19-29.

Chatterjee H., Noble, G. 2013, *Museums, health and well-being*, London.

Chavarría Arnau A. (ed.) 2011, *Padova: Architetture Medievali, Progetto ARMEP (2007-2010)*. Progetti di Archeologia 1, SAP Società Archeologica, Mantova.

Chavarría Arnau A. 2015, *Detecting and understanding historic landscapes: approaches, methods and beneficiaries*, in A. Chavarría Arnau, A. Reynolds (eds.) 2015, pp. 7-18.

Chavarría Arnau A. 2016, *Il "Medioevo fantastico" dalla prospettiva dell'archeologo*, "Archeologia dell'Architettura", XXI, supplemento, pp. 13-18.

Chavarría Arnau A., Zucconi V. 2016, *Medioevo Fantastico. L'invenzione di uno stile nell'architettura tra fine 800 e inizio 900*, All'Insegna del Giglio, Firenze.

Chavarría Arnau et. al 2017 = Chavarría Arnau A., Benetti F., Giannetti F., Santacesaria V., *Digital historical landscapes and the public: the case of medieval Padua and the Colli Euganei*, "European Journal of Post Classical Archaeologies", 7.

Chavarría Arnau A. 2017 (ed.), *Ricerche sul centro episcopale di Padova (scavi 2011-2012)*, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN).

Chavarría Arnau A. 2018, *Ricerca partecipata in archeologia: l'esperienza delle summerschools dell'Oltresarca trentino*, in A. Chavarría Arnau, M.A. Causarano (eds.) *La memoria culturale dell'Oltresarca trentino. Paesaggi, persone e storie di pietre*, pp. 9-20, SAP Società Archeologica, Quingentole.

Chavarría Arnau A. 2019a, *La ricerca partecipata nell'archeologia del futuro / Participatory research in the archaeology of the future*, "Il Capitale Culturale", Suppl. 9, 2019, pp. 369-387.

Chavarría Arnau A. 2019b, *Archaeology for local communities in Northern Italy: experiences of participatory research in an adverse legal framework*, "European Journal of Post Classical Archaeologies", 9, 2019, pp. 101-122.

Chavarría Arnau A. 2018, *Ricerca partecipata in archeologia: l'esperienza delle summerschools dell'Oltresarca trentino*, in A. Chavarría Arnau, M.A. Causarano (eds.) *La memoria culturale dell'Oltresarca trentino. Paesaggi, persone e storie di pietre*, SAP Società Archeologica, Quingentole (MN), pp. 9-20.

Chavarría Arnau A., Causarano M.A. (eds.) 2018, *La memoria culturale dell'Oltresarca trentino. Paesaggi, persone e storie di pietre*, SAP Società Archeologica, Quingentole.

Chavarría Arnau A., Reynolds A. (eds.) 2015, *Detecting and Understanding Historic Landscapes*, "European Journal of Post-Classical Archaeologies", Studies 2.

Chavarría Arnau A., Vedovetto P. c.s., *Wiki loves churches! La piattaforma Wikicare per la catalogazione collaborativa delle chiese altomedievali in Italia*, "Archeologia e Calcolatori", 32.1.

Clark K. 2005, *The bigger picture: archaeology and values in long-term cultural resource management*, in C. Mathers, T. Darvill, B. Little (eds.), *Heritage of Value, Archaeology of Renown*, Gainesville, pp. 317-330.

Clark K. 2006 (ed.), *Capturing the public value of heritage: proceedings of the London conference*, London: English Heritage, on line in: www.academia.edu/3639888/Capturing_the_Public_Value_of_Heritage (ultimo accesso 15/05/2020).

Clark K. 2012, *The Bigger Picture: Archaeology and Values in Long-Term Cultural Resource Management*, in S. Sullivan, R. Mackay, R. (eds.), *Archaeological Sites: Conservation and Management*, Getty Conservation Institute, Los Angeles, pp. 105-119.

Clark K., Lennox R. 2019, *Public value and cultural heritage*, in A. Lindgreen, N. Koenig-Lewis, M. Kitchener, J.D. Brewer, M.H. Moore, T. Meynhardt (eds.), *Public Value*, Routledge, London-New York.

Clavir M. 2002, *Preserving What is Valued: Museums, Conservation, and First Nations*, UBC Press, Vancouver.

Codignola T. 1986, *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 120-148.

Collau C. 2002, *Bilan coûts-avantages de la protection des monuments: les châteaux de l'Essonne*, in X. Greffe (ed.), *mémoire de 3e cycle*, Université de Paris-I, DESS Produits culturels.

Colwell C. 2016, *Collaborative Archaeologies and Descendant Communities*, "Annual Review of Anthropology", 45, 1, pp. 113-127, doi: 10.1146/annurev-anthro-102215-095937

Colwell Chanthaphonh *et al.* 2011 = Colwell Chanthaphonh C., Ferguson T.J., Gann D.W., *Multivocality in Multimedia: Collaborative Archaeology and the potential of Cyberspace*, in K. Okamura, A. Matsuda (eds.), *New Perspectives in Global Public Archaeology*, New York, pp. 239-249.

Cominelli G. 2017, *Dimenticare Gentile*, "Mondoperaio", 1, pp. 48-57.

Comoglio M. 2010, *La letteratura italiana sui museum visitor studies: una rassegna critica*, Fondazione Fitzcarraldo, Torino.

Conocimiento y percepción 2012 = A.A.VV. *Conocimiento y percepción del patrimonio histórico en la sociedad española*, Madrid, Caja de Madrid, Fundación.

Consiglio d'Europa 1969 = *European Convention on the Protection of the Archaeological Heritage*, European Treaty Series 66, Strasbourg, on line in: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/066.htm> (ultimo accesso 15/6/21).

Consiglio d'Europa 1975 = *European Charter of Architectural Heritage*, Amsterdam.

Consiglio d'Europa 1985 = *Convention for the Protection of the Architectural Heritage of Europe*, European Treaty Series 121, Strasbourg, on line in: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/121.htm> (ultimo accesso 15/6/21).

Consiglio d'Europa 2000 = *European Landscape Convention*, European Treaty Series 176, Strasbourg, on line in: <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/176.htm> (ultimo accesso 15/6/21).

Consiglio d'Europa 2005 = *Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, [The Faro Convention], European Treaty Series 199, Strasbourg, on line in: <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/199> (ultimo accesso 15/6/21).

Consiglio d'Europa 2008 = Raccomandazione CM / Rec (2008) 3 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sugli orientamenti per l'attuazione della Convenzione europea del paesaggio (Adottato dal Comitato dei Ministri il 6 febbraio 2008 alla 1017a riunione dei delegati dei ministri)

Consiglio d'Europa 2015 = *The Namur Declaration adopted at the sixth ministerial conferences of Ministers responsible for Cultural Heritage* (Namur 23-4 April 2015), on line in: <https://rm.coe.int/16806a89ae> (ultimo accesso 15/6/21).

Consiglio d'Europa 2017 = *European Cultural Heritage Strategy for the 21st Century*, on line in:

<https://rm.coe.int/european-heritage-strategy-for-the-21st-century-strategy-21-full-text/16808ae270> (ultimo accesso 15/6/21).

Cooper *et al.* 1995= M.A. Cooper, A. Firth, J. Carman, D. Wheatley (eds.), *Managing Archaeology*. London, Routledge.

Corbetta P. 2015a, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 1: I paradigmi di riferimento*, Bologna.

Corbetta P. 2015b, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 2: Le tecniche quantitative*, Bologna.

Corbetta P. 2015c, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 3: Le tecniche qualitative*, Bologna.

Corbetta P. 2015d, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 4: L'analisi dei dati*, Bologna.

Corbishley M. 2011, *Pinning down the past. Archaeology, Heritage and Education today*, The Boydell Press (2nd ed. 2016), Woodbridge.

Cracknell S. 1986, *Introduction*, in S. Cracknell, M. Corbishley (eds.), *Presenting archaeology to young people*, London, pp. 1-2.

Cracknell S., Corbishley M. (eds.) 1986, *Presenting archaeology to young people*, London.

Criado F. 1996, *Hacia un modelo integrado de investigación y gestión del Patrimonio Histórico: La cadena interpretativa como propuesta*, "PH boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico", 16, pp. 73-78.

Cultural Heritage Counts For Europe 2015 = Cultural Heritage Counts for Europe. Full Report, on line in: https://issuu.com/europanostra/docs/chcfe_report_executivesummary_it/11 (ultimo accesso: 18/04/20).

Coscia C., Vycpalek M. 2008, *Building the value of the cultural assets: the heritage*, "Quality in Cultural Heritage Management", 61, Dossier 2, pp. 61-66.

Curso EaD 2020, *corsi di formazione di archeologia per insegnanti*, on line in: <https://museu.ufsc.br/cursodocentes/> (ultimo accesso: 13/09/21).

Cutajar *et al.* 2016 = Cutajar J.D., Duckor A., Sully D., Fredheim L.H. 2016, *A significant statement: new outlooks on treatment documentation*, "Journal of the Institute of Conservation", 39, 2, pp. 81-97.

D

D'Amico N. 2010, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna.

Da Re F. 2013, *La didattica per competenze*, Pearson Italia, Milano.

Da Re F. 2016, *Competenze. Didattica, valutazione, certificazione*, Pearson Italia, Milano.

Da Re F. 2018a, *Life skill e competenze chiave nel curriculum*, "Rivista dell'istruzione", n. 6, pp. 44-48.

Da Re F. 2018b, *Valutare e certificare a scuola*, Pearson Italia, Milano.

Dal Passo F s.d., *Storia della scuola italiana*, on line in: <https://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/868/5.%20STORIA%20DELLA%20SCUOLA%20ITALIANA%20-%20Fabrizio%20Dal%20Passo.pdf> (ultimo accesso: 10/02/2020).

Dal Passo F., Laurenti A. 2017, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Anzio-Lavinio (RM).

D'après Ed. Malivaud 1977, *Leçons de théorie micro-économique*, Dunod, Paris, pp. 204-207.

D'Auria A. 2017, *Il valore dei beni culturali: paradigmi per un approccio non strumentale ad uno sviluppo heritage-based*, in G. Vito (ed.) *Sebastà Isolympia. Il patrimonio riscoperto, l'eredità culturale da valorizzare*, Napoli, pp. 102-127.

Dal Maso C., Ripanti F. (ed.) 2015, *Archeostorie. Manuale non convenzionale di archeologia vissuta*, Cisalpino Istituto Editoriale Universitario, Milano.

Darvill T. 1995, *Value Systems in Archaeology*, in Cooper et al. (eds.), *Managing Archaeology*. London, Routledge, pp. 38-48.

Dawdy S. L. 2016, *Patina: A Profane Archaeology*. University of Chicago Press, Chicago.

De Falco M., Corolla A., Giostra C., Torsellini L., Nucciotti M., Bonacchi C. (eds) 2012, *Primo congresso nazionale di Archeologia pubblica in Italia: i progetti*, Firenze, http://www.archeopubblica2012.it/wp-content/uploads/2012/10/01_Arianna_Totale_Poster.pdf.

De Felice G. 2020, *Archeologia di un paesaggio contemporaneo. Le guerre del Novecento nella Murgia pugliese*, Edipuglia, Bari.

De Nardi S. 2014, *Senses of Place, Senses of the Past: Making Experiential Maps as Part of Community Heritage Fieldwork*, "Journal of Community Archaeology & Heritage", 1(1), pp. 5-22.

de la Torre M. (ed.) 2002, *Assessing the Value of Cultural Heritage*, The Getty Conservation Institute, Los Angeles.

de la Torre *et al.* 2005 = de la Torre M., MacLean M., Mason, R., Myers D. (eds.) 2005, *Heritage Values in Site Management: Four Case Studies*, Getty Conservation Institute, Los Angeles.

De Santi *et al.* 2008 = De Santi A., Guerra R., Morosini P. 2008, Istituto Superiore di Sanità, *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Rapporti ISTISAN 08/1, on line in: www.iss.it. (ultimo accesso: 21/12/2020).

De Sars F., Cambe G. 2010, *Image de l'archéologie auprès du grand public*, Étude n°10-0500390-01, Étude Ipsos/Inrap, on line in: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wc0qqmG8fh8J:www.culture.gouv.fr/Media/Regions/Drac-Ile-de-France/manifestations-nationales/Journees-de-l-archeologie-2012-ipsos-image-de-l-archeologie-aupres-du-grand-public+&cd=12&hl=it&ct=clnk&gl=it> (ultimo accesso: 12/12/2020).

De Troyer V. 2005, *Il patrimonio culturale in classe. Manuale pratico per gli insegnanti*, Progetto europeo Hereduc, Garant, Anversa, on line in <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/norme/2005%20Hereduc%20manuale.pdf> (ultimo accesso: 13/11/2020).

De Varine H. 2005, *Le radici del futuro. Il patrimonio culturale al servizio dello sviluppo locale*, CLUEB, Bologna.

Dei M. 1998, *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.

Delvecchio F. 2005, *Statistica per la ricerca sociale*, Bari.

Demas M. 2002, *Planning for Conservation and Management of Archaeological Sites*, in J.M. Teutonico, G. Palumbo (eds.) *Management Planning for Archaeological Sites*, an International Workshop Organized by the Getty Conservation Institute and Loyola Marymount University (May 2000), The Getty Conservation Institute, Los Angeles, pp. 27-54.

Di Cola V., Ramundo A. 2019, *L'università scende in strada. Il Progetto di archeologia pubblica "Appia primo miglio"*, in Modolo *et al.* 2019, pp. 439-444.

Di Stefano M. (ed.) 2015, *Heritage and Landscape as Human Values*, Proceedings of 18th ICOMOS General Assembly (Firenze, Dicembre 2014), ICOMOS.

Díaz-Andreu M. 2016, *Social values and the participation of local communities in World Heritage: a dream too far?*, "European Journal of Post Classical Archaeologies" 6, pp. 193-212.

Díaz-Andreu M. 2017, *Heritage Values and the Public*, "Journal of Community Archaeology & Heritage", 4:1, pp. 2-6.

Díaz-Andreu M., Champion T. (eds.) 1996, *Nationalism and archaeology in Europe*, UCL Press, London.

Dijoux A.C. 2012, *Patrimoine et histoire locale. Enjeux didactiques et pédagogiques*, Mémoire Master 2 Métiers de l'enseignement, Université de la Réunion, Versailles.

Dragoni P., Cerquetti P. (eds.) 2019, *L'archeologia pubblica prima e dopo l'archeologia pubblica*, "Il Capitale culturale", suppl. 9.

Dümcke C., Gnedovsky M. 2013, *The Social and Economic Value of Cultural Heritage: literature review*, European Expert Network on Culture (EENC), on line in: <https://www.interarts.net/descargas/interarts2557.pdf> (ultimo accesso: 20/04/20).

Durán Salado I. 2011, *Recomendaciones técnicas para la participación social en la gestión de los paisajes culturales*, Sevilla.

E

Edgeworth M. (ed.) 2006. *Ethnographies of Archaeological Practice: Cultural Encounters, Material Transformations*, AltaMira, Walnut Creek, CA.

Edroma E. 2001, *The Notion of Integrity for Natural Properties and Cultural Landscapes*, in G. Saouma-Forero (ed.) *Authenticity and Integrity in an African Context: Expert Meeting, Great Zimbabwe National Monument* (Zimbabwe, 26–29 May 2000), UNESCO, Paris, pp. 50-58.

Egea Vivancos A., Pernas S.; Arias Ferrer L. 2014, *Re-construyendo la historia a partir del patrimonio arqueológico*, in Fontal O., Ibáñez, A; Martín, L. (eds.), *Reflexionar desde las experiencias: Una visión complementaria entre España, Francia y Brasil*, Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Madrid: IPCE/OEPE, on line in: <http://www.congreso.oepe.es/> (ultimo accesso: 23/01/2021).

English Heritage 2000, *Power of Place. The Future of the Historic Environment*, Power of Place Office, London.

English Heritage 2008, *Conservation Principles, Policies and Guidance for the Sustainable Management of the Historic Environment*, on nline in: www.english-heritage.org.uk/professional/advice/conservation-principles/.

Enriques F. 1971, *Federigo Enriques a Vailati*, Lettera del 17 maggio 1902, in G. Lanaro (ed.) *Epistolario di G. Vailati*, Einaudi, Torino.

Enriques F. 1923, *Il valore umanistico della scienza nella cultura nazionale*, "Periodico di matematiche", 1923, p. 3.

Enqvist J. 2014, *The new heritage: a missing link between finnish archaeology and contemporary society?*, "Fennoscandia archaeologica", XXXI, pp. 101-123.

Eogan J. 2010, *The Impact of the Recession on Archaeology in the Republic of Ireland*, in N. Schlanger, K. Aitchison (eds.), *Archaeology and the Global Economic Crisis. Multiple Impacts, Possible Solutions*, Culture Lab Editions, Tervuren, pp. 19-24.

E. Ercolani Cocchi 2003, *Dal baratto all'euro. Storia della moneta dalle origini ai giorni nostri*. Con CD-ROM, Editoriale Olimpia, Sesto Fiorentino.

European Journal of Post Classical Archaeologies, n. 9, 2019.

F

Fadda D. 2019, *Analisi della percezione comunitaria del patrimonio archeologico postclassico del quartiere Marina a Cagliari. Metodo e risultati di un'indagine di Archeologia pubblica*, in R. Martorelli (ed.) *Know the Sea to Live the Sea. Conoscere il mare per vivere il mare*, Atti del convegno (Cagliari, 7-9 marzo 2019), Morlacchi, Perugia, pp. 197-222.

FAI 2008, *I giovani italiani e l'arte*, Astraricerche, Milano.

Fairclough, G. 2008a, *New Heritage: An Introductory Essay*, in G. Fairclough, R. Harrison, J.H. Jameson, J. Schofield (eds.) *The Heritage Reader*, Routledge, New York, pp. 297-312.

Fairclough G. 2008b, *The Long Chain'*, *Archaeology, Historical Landscape Characterization and Time Depth in the Landscape*, in G. Fairclough, R. Harrison, J.H. Jameson, J. Schofield (eds) *The Heritage Reader*, Routledge, New York, pp. 408-424.

FBK - IRVAPP 2016, *Bambini che imparano meno?: gli effetti della riforma Gelmini nella scuola primaria*, Fondazione Bruno Kessler, Bologna.

Feld K., Wygant S. 2000, *E-interviewers add human touch to Web-based research*, "Quirk's media", online in: <https://www.quirks.com/> (ultimo accesso 15/6/21).

Feilden B. 2003, *Conservation of Historic Buildings*, Elsevier, Oxford.

Fernández A. 2006, *Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56, on line in: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152> (ultimo accesso il 12/01/2021).

Fiorani D. 2014, *Materiale/Immateriale. Frontiere del restauro*, "Materiali e Strutture. Problemi di conservazione", 5-6, pp. 9-23, on line in: https://www.researchgate.net/publication/309463065_Donatella_Fiorani_MaterialeImmateriale_Frontiere_del_restauo_in_Materiali_e_Strutture_Problemi_di_conservazione_nn_5-6_2014_pp_9-23 (ultimo accesso il 20/10/2019).

Fojut N. 2009, *The philosophical, political and pragmatic roots of the convention*, in *Heritage and beyond*, Council of Europe, pp. 3-22.

Fondazione Giovanni Agnelli 2009, *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*, Laterza, Roma-Bari.

Fondazione Giovanni Agnelli 2010, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari.

Fondazione Giovanni Agnelli 2011, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari.

Fondazione Giovanni Agnelli 2014, *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*, Laterza, Roma-Bari.

Foster S. 2011, *Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision*, "Education Inquiry", 2, pp. 5-20.

Franchi E. 2003, *Dalle cattedre ambulanti all'insegnamento ufficiale: l'ingresso della storia dell'arte nei licei*, "Ricerche di Storia dell'Arte", 79, p. 5.

Fredheim H., Khalaf M. 2016, *The significance of values: heritage value typologies re-examined*, "International Journal of Heritage Studies", 22,6, pp. 466-481.

Frey B. 2000, *Evaluating cultural property: The economic approach*, "Journal of Cultural Property", 6, pp. 231-246.

Frugoni C. 1996, *Ma così si uccide il Medioevo*, "La Repubblica", 9 novembre 1996.

Fusco Girard L. 1990, *Risorse architettoniche e culturali: Valutazioni e strategie di conservazione*, Franco Angeli, Milano.

Fusco Girard L. 1994, *I beni ambientali: valutazioni e strategie di conservazione, tra conflitto e cooperazione*, "Genio rurale – Estimo e Territorio", 5, pp. 35-44.

Fusco Girard L., Nijkamp P. 1997, *Le valutazioni per lo sviluppo sostenibile delle città e del territorio*, Milano.

Fusco Girard L., Nijkamp P. 2004, *Energia, bellezza, partecipazione: la sfida della sostenibilità*, Milano.

Fusco Girard 2019, *Implementing the circular economy: the role of cultural heritage as the entry point*, "BDC - Bollettino del centro Calza Bini", 9, pp. 245-277.

Fusco Girard L. 2021, *The circular economy in transforming a died heritage site into a living ecosystem, to be managed as a complex adaptive organism*, "Aestimum", 77, pp. 145-180.

Fusco Girard L., Vecco M. 2019, *The evaluation of Places, between instrumental and Intrinsic values*, "BDC - Bollettino del centro Calza Bini", 2, pp. 473-495.

Fusco Girard L., Vecco M. 2021, *The "Intrinsic Value" of Cultural Heritage as Driver for Circular Human-Centred Adaptive Reuse*, "Soustainability", 13, 3231, DOI: doi.org/10.3390/su13063231.

G

Galuzzi P. 2016, *Storicità dell'architettura moderna: tutela e rigenerazione delle architetture olivettiane a Ivrea*, "Techne", 12, pp. 122-128. DOI: 10.13128/Techne-19343.

GCI 1998-2005 = GCI (Getty Conservation Institute) (1998–2005), *Research on the Values of Heritage*, on line in: www.getty.edu/conservation/our_projects/field_projects/values/values_publications.html (ultimo accesso 15/6/21).

Genovesi G. 2004, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.

Giacardi L. 2006, *L'insegnamento della matematica in Italia dall'Unità al fascismo*, in L. Giacardi (ed.) *Da Casati a Gentile. Momenti di storia dell'insegnamento secondario della matematica in Italia*, Agorà, La Spezia.

Giannini M.S. 1976, *I beni culturali*, "Rivista trimestrale di diritto pubblico", 1, pp. 3-38.

Gibson L. 2009, *Cultural Landscapes and Identity*, in L. Gibson, John R. Pendlebury (eds.), *Valuing Historic Environments*, Ashgate, Farnham, pp. 67-92.

Giddens A. 2001, *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna.

Goldstein D. 2020, *Two states. eight textbooks. Two american stories*, New York Times, Jan. 12, on line in: <https://www.nytimes.com/interactive/2020/01/12/us/texas-vs-california-history-textbooks.html> (ultimo accesso 18/8/21).

Golinelli G.M. (ed.) 2012, *Patrimonio culturale e creazione di valore. Verso nuovi percorsi*, CEDAM, Padova.

Golinelli G.M. (ed.) 2015, *Cultural Heritage and Value Creation, Towards New Pathways*, Springer, New York.

Gómez Robles L. 2010, *A Methodological Approach towards Conservation*, "Conservation and Management of Archaeological Sites", 12 (2), pp. 146-169.

González M. 1999, *Investigación y puesta en valor del Patrimonio Histórico. Planteamientos y Propuestas desde la Arqueología del Paisaje*. Tesis doctorales, Universidade de Santiago de Compostela.

González-Pérez C., Parcero-Oubiña C. 2011, *A Conceptual Model for Cultural Heritage. Definition and Motivation*, in *Revive the Past*, Proceedings of the 39th Conference in Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology (Beijing, China, 12th-16th of April 2011).

Gould P. 2018, *Empowering Communities through Archaeology and Heritage: The Role of Local Governance in Economic Development*, Bloomsbury, London-New York.

Gratsia I. 2010, *Citizen and Monument. The Case of the Greek Island of Naxos*, "Conservation and Management of Archaeological Sites", 12, (1), pp. 75-86.

Gratsia I., Lekakis S. (eds.) 2010, *Monuments of Naxos at Risk. Citizens Talk About Them (in Greek)*, Monumenta, Athens.

Graves-Brown P., Jones S., Gamble C. (eds.) 1996, *Cultural identity and archaeology. The construction of European communities*, Routledge, London - New York.

Green et al. 2003 = Green L. W., George, M. A., Daniel M., Frankish, C. J., Herbert, C. P., Bowie, W.R. et al. 2003, *Guidelines for participatory research in health promotion*, in Minkler M., Wallerstein N. (eds.) 2003, *Community based participatory research for health*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 419-428.

Greffe X. 1997, *Le poids en emploi des monuments et du patrimoine*, Paris.

Greffe X. 2002, *La valorisation économique du patrimoine*, Rapport au Dep et à la Dapa, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.

Greffe X. (ed.) 2003, *La valorisation économique du patrimoine: mesure et outils*, Direction de l'administration générale. Bulletin du Département des études et de la prospective, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.

Gremigni E. 2016, *Beni culturali e disuguaglianze sociali: il ruolo della scuola*, "Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione", 1, pp. 1-25.

Griffiths S. 2021, *University fees to fall — but arts degrees may suffer*, "The Sunday Times", May 16, on line in: <https://www.thetimes.co.uk/article/university-fees-to-fall-but-arts-degrees-may-suffer-l9sp3hv93> (ultimo accesso 8/8/21).

Grima R. 2009, *A Reply to "what is Public Archaeology?"*, "Present Pasts", 1, pp. 53-54.

Grimwade G., Carter B. 2000, *Managing Small Heritage Sites with Interpretation and Community Involvement*, "International Journal of Heritage Studies", 6(1), pp. 33-48.

Guermandi M.P. (ed.) 2018, *Gli europei e l'archeologia. Un'indagine sulla percezione dell'archeologia e del patrimonio archeologico da parte dei cittadini europei*, Istituto per I beni artistici culturali e naturali, Bologna.

H

Hamilakis Y., Anagnostopoulos A. 2009, *What is archaeological ethnography?*, "Public Archaeology", 8, pp. 65-87.

Harrison R. 2010, *What is heritage?*, in R. Harrison (ed.) *Understanding the Politics of Heritage*, Manchester University Press, Manchester, pp. 5-42.

Harrison R. 2013, *Heritage. Critical Approaches*, Routledge, London.

Harvey D.C. 2001, *Heritage Pasts and Heritage Presents: temporality, meaning and the scope of heritage studies*, "International Journal of Heritage Studies", 7, 4, pp. 319-338.

Healy K. 2006, *Asset-based community development: Recognising and building on community strengths*. in A. O'Hara, Z. Weber (eds.), *Skills for human service practice: Working with individuals, groups and communities*, Oxford University Press, South Melbourne, pp. 247-258.

Henson D. 2006, *Television archaeology: education or entertainment?*, *Institute of Historical Research conference publications on line* in: <http://www.history.ac.uk/education/conference/henson.html> (ultimo accesso 16/02/20).

Henson D. 2011, *The Educational Purpose of Archaeology*, in K. Okamura, A. Matsuda (eds.), *New Perspectives in Global Public Archaeology*, Springer, New York, pp. 217-226.

Henson D. 2017a, *Archaeology and education*, in G. Moshenska (ed.) *Key concepts in public archaeology*, University College London Press, London, pp. 43-59.

Henson D. 2017b, *The public perceptions of the Mesolithic*, PhD thesis: University of York.

Henson D. 2020, *Archaeology's place in education: under threat or an opportunity?*, "Post Classical Archaeology", 10, pp. 91-106.

Henson *et al.* 2009 = Henson D., Bailey G., Piccini A. 2009, *Bonekickers: informing, educating, entertaining?*, in S. Lemaitre, C. Schall (eds.), *How do the media represent archaeology, what is at stake?*, Kineon, Brussels, pp. 31-44.

Heritage Counts 2015, *Historic Environment Forum, Historic England 2015*, on line in: http://blogs.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope/wp-content/uploads/2015/12/Heritage_Counts_2015.pdf (ultimo accesso: 12/04/2020).

Heritage Lottery Fund 2016, *Values and Benefits of Heritage. A Research Review*, on line in: www.hlf.org.uk/values-and-benefits-heritage (ultimo accesso: 12/04/2020).

Hilliard D. 2013, *Exploring the Links Between Dialogic Interaction and Written Argumentation* in T. Plomp, N. Nieveen (eds), *A level History (16–19 Years Old): A Design-Based PhD Research Study*, Educational Design Research, Part B: Illustrative Cases, Enschede, Nederland, pp. 555-579.

Historic England 2015a, *Managing Significance in Decision-taking in the Historic Environment. Historic Environment Good Practice in Planning Advice Note 2*. London: Historic England, on line in: <https://content.historicengland.org.uk/images-books/publications/gpa2-managing-significance-in-decision-taking/gpa2.pdf/> (ultimo accesso: 12/04/2020).

Historic England 2015b, *Exploring English Attitudes to Historic Places*, YouGov Poll, on line in: http://blogs.encatc.org/culturalheritagecountsforeurope//wp-content/uploads/2015/12/Heritage_Counts_2015.pdf (ultimo accesso: 12/04/2020).

Hodder I. 2008, *Multivocality and social archaeology*, in J. Habu, C. Fawcett and J.M. Matsunaga (eds.), *Evaluating Multiple Narratives: Beyond Nationalist, Colonialist, Imperialist Archaeologies*, Springer, New York, pp. 196-212.

Hodder I. 2012, *Entangled: un'archeologia delle relazioni tra esseri umani e cose*, Wiley-Blackwell, Malden (MA).

Hodder I., Doughty L. 2007, *Mediterranean Prehistoric Heritage: Training, Education and Management*, McDonald Institute for Archaeological Research, Cambridge.

Högberg *et al.* 2018 = Högberg A., Holtorf C., May S., Wollentz G., *No future in archaeological heritage management?*, "World Archaeology", DOI: 10.1080/00438243.2017.1406398

Holden J., Hewison R. 2004, *Challenge and Change: HLF and Cultural Value. A report to the Heritage Lottery Fund*, Heritage Lottery Fund, London.

Holden, J., Hewison, R. 2006, *Public value as a framework for analysing the value of heritage: the ideas*, in K. Clark (ed.), *Capturing the Public Value of Heritage*, The proceedings of the London conference (London 25-26 January 2006), English Heritage, London, pp. 14-18.

Hollowell J., Mortensen L. (eds.) 2009, *Ethnographies and Archaeologies: Iterations of the Past*, University Press of Florida, Gainesville.

Hollowell J., Nicholas G. 2008, *A Critical Assessment of Ethnography in Archaeology*, in Castañeda Q.E., Matthews C.N. (eds.) 2008, pp. 63-94.

Hollowell J., Nicholas G. 2009, *Using Ethnographic Methods to Articulate Community-Based Conceptions of Cultural Heritage Management*, "Public Archaeology", 8, 2, pp. 161-175.

Holt-Lunstad *et al.* 2010 = Holt-Lunstad J., Smith T.B., Layton J.B. 2010, *Social relationship and mortality risk: A meta-analytic review*, "Plos Medicine", 7, pp. 1-20.

Holtorf C. 2005a, *From Stonehenge to Las Vegas. Archaeology as Popular culture*, Altamira, Walnut Creek.

Holtorf C. 2005b, *Iconoclasm. The destruction to losses of heritage reconsidered*, in G. Coulter-Smith (ed.) *Art in the Age of Terrorism*, Holberton, London, pp. 228-240.

Holtorf C. 2007, *Archaeology is a Brand! The Meaning of Archaeology in Contemporary Popular Culture*, Oxford.

Holtorf C. 2017, *Perceiving the Past: From Age Value to Pastness*, "International Journal of Cultural Property", 24, doi:10.1017/S0940739117000236, pp. 497-515.

Holtorf C., Fairclough G. 2013, *The New Heritage and re-shapings of the past*, in A. González-Ruibal (ed.), *Reclaiming Archaeology. Beyond the Tropes of Modernity*, Routledge, London, pp. 197-210.

Holtorf C., Schadla-Hall T. 1999, *Age as Artefact: On Archaeological Authenticity*, "European Journal of Archaeology", 2(2), pp. 29-247.

Howery C. 2013, *Forum: The effects of the economic crisis on archaeology in Greece*, "Journal of East Mediterranean Archaeology and Heritage Studies", 1 (3), pp. 228-233.

Humphris J., Bradshaw R. 2017, *Understanding 'the community' before community archaeology: A case study from Sudan*, "Journal of Community Archaeology & Heritage", 4, 3, pp. 203-217.

I

Ibáñez A. 2013, *El patrimonio arqueológico de Sevilla, una reflexión desde la arqueología pública*, "PH Investigación", 1 (December), pp. 89-107, on line in: http://www.iaph.es/phinvestigacion/index.php/phinvestigacion/article/view/10#.VzG_jOQat6I (ultimo accesso 15/6/21).

ICOMOS 1964 = *The Venice Charter, International Charter for the Conservation and Restoration of Monuments and Sites*, 1964.

ICOMOS 1978 = Statutes.

ICOMOS 1979 = *The Australia ICOMOS Guidelines for the Conservation of Places of Cultural Significance ("Burra Charter")*.

ICOMOS 1988 = *Guidelines to the Burra Charter: procedures for undertaking studies and reports*, on line in: <http://www.marquis-kyle.com.au/bcstudies.htm> (ultimo accesso: 29/04/2020).

ICOMOS 1994 = *The Nara Document on Authenticity*.

ICOMOS 1999 = *The Burra Charter, The Australia ICOMOS Charter for the Conservation of Places of Cultural Significance*, on line in: <http://australia.icomos.org/publications/charters>, (ultimo accesso il 12/11/2020).

ICOMOS 2010 = *New Zealand Charter for the Conservation of Places of Cultural Heritage Value*, Auckland, ICOMOS New Zealand, on line in: http://www.icomos.org.nz/docs/NZ_Charter.pdf, (ultimo accesso il 12/11/2020).

ICOMOS 2013 = *The Burra Charter, The Australia ICOMOS Charter for Places of Cultural Significance*, 2013, on line in: <https://australia.icomos.org/wp-content/uploads/The-Burra-Charter-2013-Adopted-31.10.2013.pdf>, (ultimo accesso: 12/11/2020).

Immonen V. 2012, *Heritageisation as a material process: the bishop's crosier of Turku Cathedral, Finland*, "International Journal of Heritage Studies", 18(2), pp. 144-59.

Ingoglia C. (ed.) 2018, *Il patrimonio culturale di tutti, per tutti*, Edipuglia, Bari.

Interpreting the Past 2016 = Interpreting the Past through Participatory Approaches: Ideals and Challenges in Archaeological Practice, "Complutum", 27, 2.

Inzerillo G. 1974, *Storia della politica scolastica in Italia*, Editori Riuniti, Roma.

INVALSI 2010, *Rapporto nazionale PISA 2009. Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*, on line in: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf (ultimo accesso: 12/03/2020).

INVALSI 2013, OCSE PISA 2012. Rapporto nazionale a cura di INVALSI, on line in: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf (ultimo accesso: 11/04/2020).

Ipsos 2011 = *La bonne image de l'archéologie dans l'opinion*, on line in: <https://www.ipsos.com/fr-fr/la-bonne-image-de-larcheologie-dans-lopinion> (ultimo accesso 15/6/21).

ISTAT 2009, *I diplomati e lo studio. Anno 2007*, on line in: <http://www.istat.it/it/files/2011/02/testointegrale20091112.pdf?title=I+diplomati+e+lo+studio+-+12%2Fnov%2F2009+-+testointegrale20091112.pdf> (ultimo accesso: 14/03/2020).

ISTAT 2010, *I percorsi di studio e di lavoro dei diplomati. Indagini 2004 e 2007*, on line in: http://www3.istat.it/dati/catalogo/20100929_01/inf_10_04_i_percorsi_di_studio_e_di_lavoro_dei_diplomati.pdf (ultimo accesso: 11/04/2020).

ISTAT 2012, *Il sistema dell'istruzione. Anno scolastico 2011/2012*, on line in: <http://www.istat.it/it/archivio/17290> (ultimo accesso: 11/04/2020).

ISTAT 2013a, *Statistiche culturali. Anni 2010-2011*, on line in: <http://www.istat.it/it/archivio/79529> (ultimo accesso: 11/04/2020).

ISTAT 2013b, *I musei, le aree archeologiche e i monumenti in Italia. Anno 2011*, on line in: <http://www.istat.it/it/files/2013/11/Musei2011-28nov.pdf?title=Musei+e+monumenti+in+Italia+-+28%2Fnov%2F2013+-+Testo+integrale.pdf> (ultimo accesso: 11/04/2020).

J

Jameson J.H. 2013, *Archaeologists at the Table: From Community to Global*, in J.H. Jameson, J. Eogan (eds.), *Training and Practice for Modern Day Archaeologists*, Springer, pp. 3-14.

Jameson J.H., Eogan J. 2013, *Introduction*, in J.H. Jameson, J. Eogan (eds.), *Training and Practice for Modern Day Archaeologists*, Springer, pp. VII-XIV.

Jedlowski P. 2009, *Il mondo in questione. Introduzione alla storia del pensiero sociologico*, Carocci, Roma.

Jokilehto J. 1995, *Authenticity: A General Framework for the Concept*, in K.E. Larsen (ed.) *Nara Conference on Authenticity in Relation to the World Heritage Convention*, (Nara, Japan, 1-6 November 1994), UNESCO World Heritage Centre, Paris, pp. 17-34.

Johnston C. 1994, *What is Social Value? A Discussion Paper*, Australian Government Publishing Service, Canberra.

Jonchery A., Dezellus J. 2014, *A l'écoute des visiteurs de l'archéologie: état des lieux et résultats d'enquête. L'archéologie à la rencontre des publics*, Transmission et médiation des résultats de la recherche, colloque 26–27 novembre 2014. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, on line in: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiquesministerielles/Archeologie/Rencontres-despublics/Les-publics-face-a-leur-passe> (ultimo accesso il 20/11/2020).

Jones S. 1997, *The archaeology of ethnicity. Constructing identities in the past and the present*. Routledge, London - New York.

Jones S. 2006, *'They made it a living thing didn't they . . .': The Growth of Things and the Fossilization of Heritage*, in R. Layton, S. Shennan, P. Stone (eds.) *A Future for Archaeology: The Past in the Present*, UCL Press, London, pp. 107-126.

Jones S. 2017, *Wrestling with the Social Value of Heritage: Problems, Dilemmas and Opportunities*, "Journal of Community Archaeology & Heritage", 4,1, pp. 21-37.

Jones S., Leech S. 2015, *Valuing the Historic Environment: a critical review of existing approaches to social value*, University of Manchester, AHRC Cultural Value Report, on line in: <http://hdl.handle.net/1893/23881> (ultimo accesso 13.05.20).

K

Kaeser M.A. 2016, *La médiation de l'archéologie. Ethique de la complaisance ou impératif épistémologique?*, "Situ", 28, on line in: <http://insitu.revues.org/12814>; doi:10.4000/insitu.12814 (ultimo accesso 15/6/21).

Kajda K., Kostyrko M. 2016, *Contemporary Dimension of Heritage Promotion – Towards Socially Engaged Archaeology*. "Sprawozdania Archeologiczne", 68, pp. 9-23.

Kaeser M.A. 2017, *Collective representations and identity construction: the material constraints of archaeology*, in L. Manolokakis, N. Schlanger, A. Coudart (eds.), *European Archaeology: Identities and Migrations. Hommages à Jean-Paul Demoule*, Leiden, pp. 69-83.

Kasvikis K. 2017, *They ought to know the achievements of the ancient Greeks: The views of greek prospective teachers on the educational role of archaeology*, "International Journal of Historical Learning, Teaching and Research", vol. 15.1, pp. 1-13.

Keding Olofsson U. (ed.) 1979, *Museums and children*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, on line in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000036521> (ultimo accesso: 21/01/21).

Keene S. 2005, *Fragments of the World: Uses of Museum Collections*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Oxford.

King T.F. 2002, *Thinking about Cultural Resource Management: Essay from the Edge*, Alta Mira Press, Walnut Creek, CA.

King T.F. 2004, *Cultural Resource Laws and Practice*, Alta Mira Press, Walnut Creek, CA.

Klamer A., Zuidhof P.W. 1998, *The Value of Cultural Heritage: Merging Economic and Cultural Appraisals*, in R. Mason (ed.) 1998b, *Economics and Heritage Conservation*, The Getty Conservation Institute, Los Angeles, pp. 23-61.

Kohl P., Fawcett C. (eds.) 1995, *Nationalism, politics, and the practice of Archaeology*, Cambridge University Press, Cambridge.

Kotsakis *et al.* 1993 = Kotsakis K., Vokotopoulos L., Lekka A., Fourligka E. 1993, *Cultural Heritage and Local Community: The Excavation of Toumba in Thessaloniki*, Paper Presented at the Conference, Monument and Society, organized by the Technical Chamber of Greece, (Athens, 1 December 1993).

Kotsakis *et al.* 2007 = Kotsakis K., Kaukoula K., Nanoglou S., Astreinidou P. 2007, *Paliambela Management Plan*, in I. Hodder, L. Doughty (eds.) *Mediterranean Prehistoric Heritage: Training, Education and Management*, McDonald Institute for Archaeological Research, Cambridge.

Kotsakis *et al.* 2015 = Kotsakis K., Kasvikis K. & Theodoroudi E. 2015, *Twenty Years After: Community Attitudes and Perceptions of Archaeology*, Paper Presented at the 21st Annual Meeting of the European Association of Archaeologists (EAA), Glasgow, 2-5 September.

Kotsakis, K. 2020, *'What a Wonderful Past'! Material Culture and Archaeological Representations in Greek Primary History Textbooks (1974-2020)*, "Journal of public archaeology".

Koziol *et al.* 2013 = Koziol A., Trelka M., Florjanowicz P. 2013, *Spoleczno-gospodarcze oddziaływanie dziedzictwa kulturowego. Raport z badań społecznych*, (trad. Impatto sociale ed economico del patrimonio culturale. Rapporto di ricerca sociale), Narodowy Instytut Dziedzictwa, Warszawa, on line in: http://www.nid.pl/pl/Informacje_ogolne/Aktualnosci/news.php?ID=2150 (ultimo accesso: 20/12/2020).

Kretzmann J.P., McKnight J.L. 1993, *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*, Evanston, Illinois, ABCD Institute.

Krutilla J.V. 1967, *Conservation Reconsidered*, "The American Economic Review", 57, 4, pp. 777-786.

Kyriakidis E. 2020, *A community empowerment approach to heritage management. From Values Assessment to Local Engagement*, Routledge, London-New-York.

L

La Regina A. (ed.) 2009, *L'archeologia e il suo pubblico*, Gunti editore, Roma.

Lacaita C.G. 1973, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia, 1859-1914*, Firenze.

Lafrenz Samuels K. 2008, *Value and Significance in Archaeology*, "Archaeological Dialogues", 15, pp. 71-97.

Lamprakos M. 2014, Riegl's 'Modern Cult of Monuments' and the Problem of Value, "Change Over Time", 4, 2, pp. 418-435.

Lancaster K.J. 1966, *A New Approach to Consumer Theory*, "Journal of Political Economy", 74, 2, pp. 132-157.

Laneve C. 1988, *Per una pedagogia dei beni culturali*, in Laneve C. (ed.) *Beni culturali e didattica. Esperienze e prospettive*, atti del convegno *La didattica dei Beni culturali*. (Taranto, 28-29 novembre 1986), Vita e Pensiero, Milano.

Larsen K.E. (ed.) 1995, *Nara Conference on Authenticity*, Tapir Publishers, Trondheim (Norway).

Lattanzio P. 2020, in *Un "Faro" per le comunità patrimoniali*, Convegno DiCultHer #1, (9 ottobre 2020), on line in: <https://www.diculther.it/webinar-settimanali-sulla-convenzione-di-faro-ottobre-2020-aprile-2021/> (ultimo accesso 15/8/21).

Laverack G. 2015, *Public health: Power, empowerment and professional practice*, Palgrave Macmillan, London.

Lazzari O. 2017, *Archaeology in the Media. Survey Concerning Public Perceptions of Archaeology for the Theoretical Archaeology Group Conference*, on line in: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScOr_yn7XsoKgj0GMpZMOzviWYWdxM0vtfEbLNRrDOuHvY7Gw/viewform (ultimo accesso: 12-12-2020).

Lazzerini L. 2017, *Archeologia pubblica e archeologia medievale: percezione e conoscenza. Sei anni di visitor studies in Toscana: 2009-2015*, Tesi di Laurea, Università degli Studi di Firenze, Relatore Prof. G. Vannini.

Lazzerini L. 2019, *Archeologia Pubblica in Italia. Osservazioni sulla percezione di un settore in cerca*

di una definizione nazionale, in Nuciotti, Bonacchi, Molducci (ed.) 2019, pp. 173-182.

Lelli L, Serio N. (ed.) 2012, *Scuola e professionalità docente*, Roma.

Lennox R. 2016, *Heritage and Politics in the Public Value Era: an analysis of the historic environment sector, the public, and the state in England since 1997* (Doctoral dissertation, University of York), on line in: <http://etheses.whiterose.ac.uk/13646/> (ultimo accesso 15/6/21).

Lennox R. 2021, *CifA response to threats to Chester & Sheffield archaeology departments*, on line in: <https://www.archaeologists.net/news/cifa-response-threats-chester-sheffield-archaeology-departments-1621502237> (ultimo accesso 25/8/21).

Lenzi *et al.* 2012 = Lenzi M, Vieno A., Perkins D.D., Santinello M., Elgar F.J., Morgan A., Mazzardis S., *Family Affluence, School and Neighborhood Contexts and Adolescents' Civic Engagement: A Cross-National Study*, "American Journal Community Psychology", 50, pp. 197-210.

Leone D., Turchiano M., Volpe G. 2019, "Fish & Chips". *Un progetto su beni culturali, paesaggio e comunità*, in G. Cipriani, A. Cagnolati (eds.), *Scienze umane tra ricerca e didattica, Vol 1, Dal mondo classico alla modernità: linguaggi, percorsi, storie e luoghi*, Atti del convegno internazionale di studi (Foggia, 24-26 settembre 2018), Il Castello, Campobasso, pp. 425-448.

Lertcharnrit T. 2010, *Heritage Values and Meanings in Contemporary Thailand*, in G.S. Smith, P.M. Messenger, H.A. Soderland (eds.) *Heritage Values in Contemporary Society*, Left Coast Press, Walnut Creek, CA, pp. 279-285.

Levstik L.S., Henderson A.G., Schlarb J.S. 2005, *Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition*, in R. Ashby, P. Gordon, P. Lee (eds.) *Understanding history*, International Review of History Education, vol. 4, Routledge, London - New York, pp. 34-48.

Levstik, L.S.; Henderson A.G., Lee Y. 2014, *The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency*, "The Social Studies", v. 105, n. 4, pp. 184-192.

Lewis C., Scott A. 2019, *Our Lincolnshire Heritage Survey*, in C. Lewis, A. Scott, A. Cruse, R. Nicholson, D. Symonds 2019, *Exploring public engagement with heritage*, Archaeopress, Oxford.

Lipe W.D. 1984, *Value and Meaning in Cultural Resources*, in H. Cleere (ed.) *Approaches to the Archaeological Heritage. A Comparative Study of World Cultural Resource Management Systems*, Cambridge University Press (New Directions in Archaeology), Cambridge, pp. 1-11.

Little B. 2012, *Public benefits of public archaeology*, in R. Skeates, C. McDavid, J. Carman (eds.), *The Oxford Handbook of Public Archaeology*, pp. 396-413.

Lombardo Radice G. 1970, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, XXXVI ed. (I ed. 1913), Sandron, Firenze.

Lombardo-Radice G. 1970, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, XXXVI ed. (I ed. 1913), Sandron, Firenze.

Lowenthal D. 1985, *The Past is a Foreign Country*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lowenthal D. 1989, *Art and Authenticity*, in I. Lavin (ed.) *World of Art: Themes of Unity in Diversity*, Acts of the XXVIth International Congress of the History of Art, Pennsylvania University Press, pp. 843-847.

Lowenthal D. 1992, *Authenticity? The Dogma of Self-Delusion*, in M. Jones (ed.) *Why Fakes Matter: Essays in Problems of Authenticity*, British Museum Press, London, pp. 184-192.

Lowenthal D. 1995, *Changing Criteria for Authenticity*, in K.E. Larsen (ed.) *Nara Conference on Authenticity in Relation to the World Heritage Convention* (Nara, Japan, 1-6 November 1994), UNESCO World Heritage Centre, Paris, pp. 121-136.

Lowenthal D. 2008, *Authenticities Past and Present*, "CRM: The Journal of Heritage Stewardship", 5, 1, 2008, on line in: <https://www.nps.gov/crmjournal/winter2008/view.html> (ultimo accesso: 05/05/2020).

Lucidi F., Alivernini F., Pedon A. 2008, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna.

Luigini A., Panciroli C. (a cura di) 2018, *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*, Milano, on line in: https://ojs.francoangeli.it/_omp/index.php/oa/catalog/download/334/142/1578-1/ (ultimo accesso: 18/09/21).

M

Maffioli F. 1996, *Critiche anche dall'«Osservatore»*, "il Giornale", 24 novembre.

Malfitana D. (ed.) *Archeologia "Quo vadis?" Riflessioni metodologiche sul futuro di una disciplina*, Atti del Workshop internazionale (Catania, 18-19 gennaio 2018), CNR, Catania.

Mangione G.R.J., De Santis F. 2021, *La pedagogia del patrimonio per ripensare il curriculum della piccola scuola. Il museo come terzo spazio educativo*, "Culture Digitali", n. 0, rivista online in: <https://www.diculther.it/rivista/la-pedagogia-del-patrimonio-per-ripensare-il-curriculum-della-piccola-scuola-il-museo-come-terzo-spazio-educativo/> (ultimo accesso: 18/10/21).

Manzo G. 2004, *Verso una teoria delle diseguglianze di opportunità educative*, "Studi di sociologia", 42, pp. 1-79.

Marcato P. 2019, *Analisi multidisciplinare del paesaggio storico delle malghe di Brentonico (TN) tra XIX e XXI secolo*, tesi di Scuola di Specializzazione in Beni Archeologici, Relatrice prof.ssa A. Chavarría Arnau, Università degli Studi di Padova.

Marciniak A., Pawleta M. 2010, *Archaeology in Crisis: The Case of Poland*, in N. Schlanger, K. Aitchison (eds.), *Archaeology and the Global Economic Crisis. Multiple Impacts, Possible Solutions*, Culture Lab Editions, Tervuren, pp. 87-96.

- Marmocchi P., Dall'Aglio C., Tannini M. 2004, *Educare le life skills*, Erickson, Trento.
- Martëns G., Castillo A. 2014, *Arqueología y Patrimonio Mundial: internet y la difusión del conocimiento*. in A. Castillo (ed.) *Proceedings of the First International Conference on Best Practices in World Heritage: Archaeology*, (Menorca, Balearic Island 2012), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 709-720.
- Martín Civantos J.M. 2015, *Landscape archaeology and rural communities: ethnoecology and social involvement*, in A. Chavarría Arnau, A. Reynolds (eds.) 2015, pp. 335-358.
- Martín Civantos J.M., Bonet García M.T. 2015, *MEMOLA project. Mediterranean Mountainous Landscapes: an historical approach to cultural heritage based on traditional agrosystems*, "European Journal of Post Classical Archaeologies", 5, pp. 347-56.
- Martini M. 2017, *Lavorare per competenze: progettazione, valutazione e certificazione*, Torino.
- Martorelli R. 2019 (ed.), *Know the Sea to Live the Sea. Conoscere il mare per vivere il mare*, Atti del convegno (Cagliari, 7-9 marzo 2019), Morlacchi, Perugia.
- Marx A., Nurra F., Salas Rossenbach K. (eds.) 2017, *Europeans & Archaeology. A survey on the European perception of archaeology and archaeological heritage*, Paris.
- Mason R. 1998a, *Theoretical and Practical Arguments for Values-centered Preservation*, "The Journal of Heritage Stewardship", 9, 3, pp. 21-48.
- Mason R. (ed.) 1998b, *Economics and Heritage conservation, Los Angeles: A Meeting Organized by the Getty Conservation Institute* (Los Angeles, December 1998), The Getty Conservation Institute, Los Angeles.
- Mason R. 2002, *Assessing Values in Conservation Planning: Methodological Issues and Choices*, in M. de la Torre (ed.) *Assessing the Values of Cultural Heritage*, The Getty Conservation Institute, Los Angeles, pp. 5-30.
- Mason R. 2008, *Assessing Values in Conservation Planning: Methodological issues and choices*, in G. Fairclough, R. Harrison, J.H. Jameson Jr., J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Routledge, London, pp. 99-124.
- Mason R. 2010, *Assessing values in conservation planning: methodological issues and choices*, in G. Fairclough, R. Harrison, J.H. Jameson Jr., J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Routledge, London-New York, pp. 99-124.
- Mason R., Avrami E.C. 2002, *Heritage values and challenges of conservation planning*, in J.M. Teutonico, G. Palumbo (eds.), *Management Planning for Archaeological Sites*, an International Workshop Organized by The Getty Conservation Institute and Loyola Marymount University (19-22 May 2000, Corinth Greece), Los Angeles, pp. 12-26.
- Mathers *et al.* 2005 = Mathers C., Darvill T., Little B. (eds.), *Heritage of Value, Archaeology of Renown: Reshaping Archaeological Assessment and Significance*, University Press of Florida, Gainesville.

Mattiacci A. (ed.) 1998, *La gestione dei beni artistici e culturali nell'ottica del mercato. Prefazione di Valdo R.*, Guerini e Associati, Milano.

Mattozzi I. 1992, *Che il piccolo storico sia! Un modello per la ricerca storico-didattica*, "I viaggi di Erodoto", 16, pp. 170-180.

Mattozzi I. 2000, *La didattica dei beni culturali: alla ricerca di una definizione*, in M. Cisotto Nalon (a cura di) *Il Museo come laboratorio per la scuola. Per una didattica dell'arte*, Atti Terza Giornata Regionale di Studio sulla Didattica Museale (Padova, 1999), pp. 17-44.

Mattozzi I. 2004, *Fare vedere la storia*, in E. Perillo, C. Santini (a cura di), *Il fare e il far vedere nella storia insegnata. Didattica laboratoriale e nuove risorse per la formazione storica e l'educazione ai beni culturali*, Polaris, Faenza, pp. 127-152.

Mattozzi I. 2008, *Comunicare l'archeologia. Ricerca e interazione in dieci anni di didattica*, Atti della XI Giornata Regionale di Studio della Didattica Museale (Este, 2007), Treviso, pp. 16-25.

Mattozzi I. 2011, *Pensare la storia da insegnare*, Volume 1. *Pensare la storia*, Cenacchi Editore, Castelguelfo.

Mattozzi I. 2015, *Il museo nel curriculum di storia: una questione di trasposizione didattica*, "Educar em Revista", n. 58, pp. 69-85, DOI: 10.1590/0104-4060.43470.

Matsuda A. 2009, *Engaging with Archaeology: A Study on the Relationship between Local People and the excavation of the "Villa of Augustus" in Somma Vesuviana (Italy)*, PhD Thesis, University College of London

Matsuda A. 2011, *Archaeology by the (Far) East in the West: What Do Local People Think If Japanese Archaeologists Excavate the "Villa of Augustus" in Italy?*, in K. Okamura, A. Matsuda (eds.) 2011, *New Perspectives in Global Public Archaeology*, Springer, New York-Dordrecht-Heidelberg-London, pp. 167-181.

Matucci G., Rigano F. (ed.) 2016, *Costituzione e istruzione*, Franco Angeli, Milano.

Mazzanti M. 2002, *Cultural Heritage as Multi-dimensional, Multi-value and Multi-attribute Economic Good: Toward a New Framework for Economic Analysis and Valuation*, "Journal of Socio-Economics", 31, pp. 529-58.

Mazzanti M. 2003, *Metodi e strumenti di analisi per la valutazione economica del patrimonio culturale*, Franco Angeli, Milano.

McManamon F.P. 1991, *The Many Publics for Archaeology*, "American Antiquity", 56, No. 1, pp. 121-130, Cambridge University Press.

McBryde I. 1997, *The Ambiguities of Authenticity. Rock of Faith or Shifting Sands?* "Conservation and Management of Archaeological Sites", 2, pp. 93-100.

McLay et al. 2008 = McLay E., Bannister K., Joe L., Thom B., Nicholas G.P., *A'lhut tu tet Sul'hweentst [Respecting the ancestors]: Understanding Hul'qumi'num heritage laws and concerns for protection of archaeological heritage*, in C. Bell, V. Napoleon (eds.), *First Nations cultural heritage and law: cases studies, voices and perspectives*, UBC Press, Vancouver, pp. 158-202.

Megale C. (ed.) 2018, *Costruire il passato in Etruria. Il senso dell'archeologia nella società contemporanea*, ETS, Pisa.

Mehrotra R. 2004, *Constructing Cultural Significance: Looking at Bombay's Historic Fort Area, "Future Anterior"*, 1(2), pp. 24-31.

Méndez A. 2000, *El Patrimonio Arqueológico en la ciudad de Alcalá de Henares. El parque arqueológico "Ciudad romana de Complutum" Ciudad, Arqueología y Desarrollo. La Musealización de Yacimientos Arqueológicos*, Primer Congreso Internacional (Septiembre de 2000), Consejería de Educación de la CM, Ayuntamiento de Alcalá de Henares, Museu D'Historia de la Ciutat de Barcelona, Alcalá de Henares, Madrid, pp. 89-113.

Menu A. 2000, *Optimisation de l'exploitation touristique du patrimoine culturel: l'exemple du château de la Ripaille*, mémoire de 3e cycle in X. Greffe (ed.), Université de Paris-I, DESS Produits culturels.

Merriman N. 2000, *Beyond the glass case: the past, the heritage and the public in Britain*, Leicester University Press, Leicester & New York.

Merriman N. (ed.) 2004a, *Public Archaeology*, Routledge, London - New York.

Merriman N. 2004b, *Introduction*, in N. Merriman (ed.), *Public Archaeology*, London-New York, pp. 1-17.

Merriman N. 2016, *Beyond the Glass Case: The Past, the Heritage and the Public, Second Edition*, Routledge, New York.

Merrony M., Eisenburg J.M. 2009, *The global heritage industry and the recession: Bucking the trend?*, "Minerva", 20 (1), p. 2.

MIBACT 2014, *Minicifre della Cultura*, Gangemi Editore, Roma, on line in: http://www.ufficiostudi.beniculturali.it/mibac/multimedia/UfficioStudi/documents/1425902120318_Minicifre_2014_bassa_risoluzione.pdf (ultimo accesso 15/5/20).

MIBACT 2016, *Musei, monumenti e aree archeologiche statali. Rilevazione 2015*, Roma: Ministero dei beni e delle attività culturali e del Turismo, on line in: http://www.beniculturali.it/mibac/multimedia/MiBAC/documents/1452786836128_2015MuseiPerSito.pdf (ultimo accesso 15/7/20).

Millar S. 2006, *Stakeholders and community participation*, in A. Leask, A. Fiall (eds.), *Managing World Heritage Sites*, Amsterdam-Boston-London-New York, pp. 37- 55.

Milanese M. 2014, *Dal progetto di ricerca alla valorizzazione. Biddas – Museo dei Villaggi Abbandonati della Sardegna (un museo open, un museo per tutti)*, "Archeologia Medievale", XLI, pp. 115-126.

MIUR 2013a, *Focus*, “*La dispersione scolastica*”, on line in: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/9b568f0d-8823-40ff-9263-faab1ae4f5a3/Focus_disperzione_scolastica_5.pdf (ultimo accesso: 11/04/2020).

MIUR 2013b, *Focus* “*Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale A.S. 2013/2014*”, on line in: <http://www.regioni.it/download/news/314448/> (ultimo accesso: 11/04/2020).

MIUR 2013c, *Focus* “*Il passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado all'Università. Diplomatici Anno Scolastico 2011/2012 – Immatricolati Anno Accademico 2012/2013*”, on line in: http://statistica.miur.it/data/notiziario_1_2012.pdf (ultimo accesso: 12/04/2020).

MIUR 2014a, *Focus* “*Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione. Anno Scolastico 2014/2015*”, on line in: http://www.istruzione.it/allegati/2015/Focus_iscrizioni_as2015_2016_pubblicazione.pdf (ultimo accesso: 12/04/2020).

MIUR 2014b, *Focus* “*Anticipazione sui principali dati della scuola statale. A.S. 2014/2015*”, on line in: http://www.istruzione.it/allegati/2014/Avvio_Anno_Scolastico2014_2015_3.pdf (ultimo accesso: 12/04/2020).

MIUR 2015, *Focus* “*Gli immatricolati nell'anno accademico 2014/2015*”.
Approfondimento: Il percorso universitario dei diplomati 2010, on line in: http://www.istruzione.it/allegati/2015/focus_giugno2015.pdf (ultimo accesso: 13/04/2020).

Modolo *et al.* 2019 = Modolo M., Pallechi S., Volpe G., Zanini E. (eds.), *Una lezione di archeologia globale. Studi in onore di Daniele Manacorda*, Edipuglia, Bari.

Molinari L., Felicioni P., Sabatini C. 2012, *La professione docente nella scuola autonoma. Funzione. Poteri. Organizzazione. Stato giuridico. Responsabilità. La dimensione europea dell'educazione*, Edizioni Anicia, Roma.

Molinari L., Felicioni P., Sabatini C. 2015, *Il regolamento in materia di autonomia scolastica. Commento sistematico al DPR n. 275 del 1999 aggiornato con la riforma dei licei, degli istituti professionali e tecnici (2010) e con le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012)*, Edizioni Anicia, Roma.

Montanelli I. 1996, *Il progetto Berlinguer? Che brividi! (La stanza di Montanelli)*, “Corriere della Sera”, 5 ottobre.

Montenegro M. 2012, *Arqueología en la Escuela: experiencias en el sector septentrional del Noroeste argentino*, Revista de Antropología Chilena, Santiago de Chile, v. 44, n. 3, p. 487-498. On line in: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562012000300011> (ultimo accesso: 21/01/2021).

Montessori M. 1935, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione accresciuta ed ampliata con molte tavole e figure, Loescher, Roma.

Monti M., Megale C. 2019, *Quanto l'archeologia diventa un'opportunità per disegnare il futuro*, in Dragoni, Cerquetti 2019, pp. 417-448.

Moore M.H. 1995, *Creating Public Value: Strategic Management in Government*, Harvard University Press, Cambridge.

Moore T., Tully G. 2018, *Connecting Landscapes: Examining and Enhancing the Relationship Between Stakeholder Values and Cultural Landscape Management in England*, "Landscape Research", 43(6), pp. 1-15.

Monnier L. 2003, *Les nouveaux territoires du patrimoine*, Conférence sur la gestion de Culture espace, Conférence de l'Association nationale des villes et pays d'art et d'histoire (Sénat, 9 avril 2003).

Morandi M. 2014, *La scuola secondaria in Italia: ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano.

Morate Martín G. 2007, *Conocimiento y percepción del patrimonio histórico en la sociedad española*, "E-rph: revista electrónica de patrimonio histórico", 1, on line in: www.revistadepatrimon.es (ultimo accesso: 12/11/2019).

Morate Martín *et al.* 2012 = Morate Martín G.; Castillo Ruiz J.; García Fernández J., *Conocimiento y percepción del patrimonio histórico en la sociedad española*, "E-rph: revista electrónica de patrimonio histórico", 84, pp. 236-238.

Morate Martín G. (ed.) 2012, *Conocimiento y percepción del patrimonio histórica en la sociedad española*. Fundación Caja Madrid, Madrid.

Morelli A.L. 2008a, *L'educazione al patrimonio tra formazione e pratica didattica*, in Borghi B. (ed.) *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del patrimonio*, pp. 171-180, Pàtron editore, Bologna.

Morelli A.L. 2008b, *La numismatica nel curriculum scolastico e nella formazione dei docenti*, in Montanari V. (ed.) 2008, *Le figure raccontano meraviglie. L'arte, la storia, il museo. 10 anni di ricerca e sperimentazione a "Tessellae"*, pp. 54-55, Maverick Communications, Ravenna.

Moscato M.T. 2013, *Preadolescenti a scuola: insegnare nella secondaria di primo grado*, Milano.

Moshenska G. 2014, *Public Archaeology (Some Common Types)*, on line in: <https://gasmasquerade.wordpress.com/2015/01/1.1/public-archaeology-some-common-types/> (ultimo accesso 13/6/20).

Moshenska G. 2017 *Introduction: Public Archaeology as a Practice and Scholarship Where Archaeology Meets the World*, in Moshenska (ed.), *Key Concept in Public Archaeology*, UCL Press, London, pp. 2-13.

Moshenska G., Dahnjal S. (eds.) 2011, *Community Archaeology: Themes, Methods and Practices*, Oxbow Books.

MORI 2000a, *Attitudes Towards the Heritage*, Research Study Conducted for English Heritage, English Heritage, London

MORI 2000b, *What Does 'Heritage' Mean to You?*, on line in: <https://www.ipsos.com/ipsos-mori/en-uk/what-does-heritage-mean-you> (ultimo accesso 15/6/21).

MORI 2003, *Making Heritage Count?* Research Study Conducted for English Heritage, Department for Culture, Media and Sport and the Heritage Lottery Fund, English Heritage, London.

Mourato S., Mazzanti M. 2002, *Economic Valuation of Cultural Heritage: Evidence and Prospect* in de la Torre 2002.

Mott Davis M. 1978, *Archaeology, A Matter of Public Interest*, in J. Gunn (ed.), *Papers in Applied Archaeology*, Center for Archaeological Research, University of Texas, Sant'Antonio.

Mydland L., Grahn W. 2012, *Identifying heritage values in local communities*, "International Journal of Heritage Studies", 18:6, pp. 564-587, DOI: 10.1080/13527258.2011.619554

N

NEARCH 2018 = *Gli europei e l'archeologia*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali, Regione Emilia-Romagna.

NIPO/AIC 1996. Samenvatting Bevolkingsonderzoek 'archeologie' [Summary Population Study 'Archaeology'], "Archeologisch Informatie", Cahier 10, Archeologisch Informatie Centrum, Leiden.

Newton G. 2021, *University of Sheffield archaeology department set to close after management takes decision to cut courses*, "The Yorkshire Post", 26th May 2021, on line in: <https://www.yorkshirepost.co.uk/education/university-of-sheffield-archaeology-department-set-to-close-after-management-takes-decision-to-cut-courses-despite-34000-people-signing-a-petition-to-save-it-3250550> (ultimo accesso 15/6/21).

Nizzo V. 2015, *Archeologia partecipata*, in C. Dal Maso, F. Ripanti (eds.), *Archeostorie. Manuale non convenzionale di archeologia vissuta*, Cisalpino, Milano, pp. 259-271.

Nizzo V. 2016a, *Il passato vive nelle mani di chi lo eredita*, "Forma Urbis", 21, 9, pp. 11-16.

Nizzo V. 2016b, *Valori, riflessioni, prospettive da uno scavo partecipato: la "terramara" di Pilastrini a quattro anni dal terremoto*, "Forma Urbis", 21, 9, pp. 42-44.

Nizzo V. 2017, *Da Ferrara a Faro: esperienze e strategie per la costruzione di una percezione partecipata dell'archeologia*, in S. Pallecchi (ed.), *Raccontare l'Archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, Sesto Fiorentino, pp. 71-84.

Nizzo V. 2019a, *Comunicare il Museo Etrusco*, "Il Capitale culturale", 20, pp. 451-487.

Nizzo V. 2019b, *Ieri, oggi e domani. I primi 130 anni del Museo Nazionale etrusco di Villa Giulia tra passato, presente e futuro*, in G.M. Della Fina (ed.), *Musei d'Etruria*, Atti del XXVI convegno internazionale di studi sulla storia e l'archeologia dell'Etruria (Orvieto, 14-16 dicembre 2018), "Annali della Fondazione per il Museo C. Faina", 26, pp. 95-126.

Nizzo V. 2019c, *Storie di persone e di musei al museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia*, in V. Nizzo (ed.), *Storie di persone e di musei: persone, storie, racconti ed esperienze dei musei civici di Lazio, Umbria, Toscana tra tutela e valorizzazione*, Editorial Service System, Roma, pp. 17-62.

Nolan C. 2020, *Sites of Existential Relatedness: Findings from Phenomenological Research at Stonehenge, Avebury and the Vale of Pewsey, Wiltshire, UK*, "Public Archaeology", 18 (1), pp. 28-51. DOI: 10.1080/14655187.2019.1762151.

Nucci A. 1996, *Tutti i difetti del decreto Berlinguer*, "il Resto del Carlino", 12 novembre.

Nucciotti M. 2011, *Il progetto PAPT: massa critica e sperimentazioni*, in Vannini 2011, pp. 35-42.

Nucciotti M., Bonacchi C. (eds.) 2012, *Primo congresso nazionale di archeologia pubblica in Italia: estratti delle relazioni*, Firenze, on line in: http://www.archeopubblica2012.it/wp-content/uploads/2012/10/AP_abstracts_web.Pdf (ultimo accesso 15/6/21).

Nucciotti M. et al. 2015 = M. Nucciotti, M. De Falco, L. Lazzerini, K. Radziwiłko 2015, *Archeologia Pubblica in Toscana e Museologia per l'Archeologia Medievale*, in P. Arthur, Leo Imperiale (eds.) *L'allestimento del castello di Arcidosso (Monte Amiata, Gr)*, pp. 71-75.

Nucciotti M., Bonacchi C., Molducci C. (eds.) 2019, *Archeologia Pubblica in Italia*, Firenze University Press, Firenze.

O

OECD 2011, *Growing Income Inequality in OECD Countries: What Drives it and How Can Policy Tackle it?*, on line in: <https://www.oecd.org/els/soc/47723414.pdf> (ultimo accesso: 11/04/2020).

OECD 2013a, *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity. Giving Every Student The Chance To Succeed. Vol. 2*, on line in: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-II.pdf> (ultimo accesso: 13/04/2020).

OECD 2013b, *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices. Vol. 4*, on line in: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf> (ultimo accesso: 13/04/2020).

O'Keefe P.J., Prott L.V. 1984, *Law and the Cultural Heritage. Vol. 1: Discovery and Excavation*,

Abingdon. Ó Ríagáin R., Popa C.N. (eds.) 2012, *Archaeology and the (De)Construction of National and Supra-National Polities*, *Archaeological Review from Cambridge*, vol. 27.2.

Okamura K., Matsuda A. (eds.) 2011, *New Perspectives in Global Public Archaeology*, New York.

Olivier A., van Lindt P. 2014, *Valletta Convention perspectives: an EAC survey*, in V.M. van der Haas, P.A.C. Schut (eds.), *The Valletta Convention: Twenty Years After – Benefits, Problems, Challenges*, *Europae Archaeologiae Consilium*, EAC Occasional Paper, Brussels, 9, pp. 165-176.

Olivier A. 2019, *Socialising heritage: polity and praxis*, "European Journal of Post Classical Archaeologies", 9, pp. 9-34.

Orbaşlı A. 2008, *Architectural Conservation: Principles and Practice*, Blackwell Science, Oxford.

Osti G. et al. 2017 = Osti G., Dal Fiume L., Bergamini S., Guerzoni R., Boschetti M., Pirani M., Tassi S., *Memory and earthquake: the Pilastrì excavation project (Emilia Romagna, northern Italy) toward a shared community archaeology approach*, "Archeostorie. Journal of Public Archaeology" 1, pp. 47-56, DOI: https://doi.org/10.23821/2017_3b.

Oxford Economics 2016 = *The impact of Heritage Tourism for the UK Economy*, Report for the Heritage Lottery Fund, on line in: www.hlf.org.uk/economic-impact-uk-heritagetourism-economy (ultimo accesso 15/8/21).

P

Pagliantini L. 2018, *Lo scavo archeologico di S. Giovanni (Isola d'Elba) e la rada di Portoferraio: il racconto di un'isola e di una ricerca condivisa e partecipata*, in C. Megale (ed.), *Costruire il passato in Etruria. Il senso dell'archeologia nella società contemporanea*, ETS, Pisa, pp. 125-131

Pagoulatos G. 2017, *Lessons for the Eurozone from Greece's painful crisis years. Country had to adjust in recession because it failed to do so in its pre-crisis boom*, *Financial Times*, 09-07-2017, on line in: <https://www.ft.com/content/d61da8a2-7b61-11e7-ab01-a13271d1ee9c> (ultimo accesso: 10-12-2019).

Paini G. 2020a, *Titolarità culturale*, on line in: <https://www.diculther.it/temi-titolarita-culturale-di-germano-paini/> (ultimo accesso: 17-07-21).

Paini G. 2020b, in *Un "Faro" per le comunità patrimoniali*, Convegno DiCultHer #1, (9 ottobre 2020), on line in: <https://www.diculther.it/webinar-settimanali-sulla-convenzione-di-faro-ottobre-2020-aprile-2021/> (ultimo accesso: 17-07-21).

Paini G. 2020c, *La Titolarità culturale*, in *Un "Faro" per le comunità patrimoniali*, Convegno #2 (23 ottobre 2020), on line in: <https://www.diculther.it/webinar-settimanali-sulla-convenzione-di-faro-ottobre-2020-aprile-2021/> (ultimo accesso: 17-07-21).

Palermo R., Tosolini A. 2010, *Dizionario della riforma: dalla A alla Z tutte le trasformazioni del sistema scolastico dal 2008 ad oggi*, Catania.

Pallecchi S. (ed.) *Raccontare l'archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, Atti del convegno (Policastro Bussentino, 14-15 maggio 2016), All'insegna del Giglio, Firenze.

Paolucci A. 1996, *Siamo in pieno black-out semantico*, "Il Giornale dell'Arte", 147, 30.

Paolucci G. 2011, *Introduzione a Bourdieu*, Laterza, Roma-Bari.

Parello M.C., Rizzo M.S (eds.) 2014, *Archeologia Pubblica al tempo della crisi*, Atti delle giornate gregoriane VII edizione (29-30 novembre 2013), Edipuglia, Bari.

Parello G. 2018, *Archeologia pubblica al parco archeologico e paesaggistico della Valle dei Templi di Agrigento*, in Malfitana 2018, pp. 403-410.

Parello G. c.s., *Il parco archeologico e paesaggistico della Valle dei Templi di Agrigento. Nuove strategie per la condivisione del patrimonio*, in *Roma e il mondo adriatico. Dalla ricerca archeologica alla pianificazione del territorio*, Atti del convegno (Macerata, 19-20 maggio 2017).

Parga-Dans E. 2010, *Commercial Archaeology in Spain: Its Growth, Development and the Impact of the Global Economic Crisis*, in N. Schlanger, K. Aitchison (eds.), *Archaeology and the Global Economic Crisis. Multiple Impacts, Possible Solutions*, Culture Lab Editions, Tervuren, pp. 45-54.

Parga-Dans E. 2014, *Informe sociológico. Anexo I: Informe descriptivo de la encuesta de valoración de la visita*, Programa de Investigación para la Conservación Preventiva y Régimen de acceso a la Cueva de Altamira. Memoria final. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, on line in: http://digital.csic.es/bitstream/10261/113130/3/Anexo_I_informe_descriptivo_valoracion_visita.pdf (ultimo accesso 11/4/20).

Pastor A. 2016, *Towards a social archeological conservation in Barcelona*, "Complutum", 27(2), pp. 259-280.

Pastor Pérez A. 2014, *Conservación preventiva y sinergias con la población local: el Barrio Gótico de Barcelona a través del Pla Barcino*, Barcelona, (inedito, citato in Ruíz Martínez, Pastor Pérez 2015).

Paterlini A., Ripanti F. 2016, *Che cos'è l'Archeologia pubblica*, "Archeostorie Magazine", 6 luglio, on line in: <https://www.archeostorie.it/che-cose-l-archeologia-pubblica/> (ultimo accesso 15/6/20).

Pavan-Woolfe L., Pinton S. 2019, *Il valore del patrimonio culturale per la società e la comunità. La Convenzione del Consiglio d'Europa tra teoria e prassi*, Linea Edizioni, Padova.

Pearson M., Sullivan S. 1995, *Looking after Heritage Places: The Basics of Heritage Planning for Managers, Landowners and Administrators*. Melbourne University Press, Carlton, Victoria.

Pereira Roders A., Oers Van R. 2011, *World Heritage cities management*, "Facilities", 29(7/8), pp. 276-285, doi: 10.1108/02632771111130898.

Perini R., Puricelli E. 2013, *Didattica per competenze*, Roma.

Pétursdóttir Þ. 2013, *Concrete matters: Ruins of modernity and the things called heritage*, "Journal of Social Archaeology", 13(1), pp. 13-53.

Philipidis D. 2004, Νάξος: ένα αναπτυξιακό πρόβλημα [Naxos, a Developmental Problem], in Πρακτικά Διημερίδας «Νησιά του Αιγαίου, προστασία φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος». Athens: Ελληνική Εταιρεία για την προστασία του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς, [trad. *Naxos: un problema di sviluppo*, in Atti del Convegno *Isole del Mar Egeo, protezione dell'ambiente naturale e strutturato*, Società Ellenica per la Protezione dell'Ambiente e del Patrimonio Culturale, Atene] pp. 62-66.

Pinna F. 2018, *Archeologia medievale e costruzione partecipata dell'identità locale: percorsi di archeologia di comunità a Luogosanto (Sardegna nord-orientale)*, in F. Sogliani, B. Gargiulo, E. Annunziata, V. Vitale (eds.), VIII Congresso di Archeologia Medievale (Matera, 2018), Borgo San Lorenzo, pp. 85-86.

Pinna F. 2018, *Archeologia medievale e costruzione partecipata dell'identità locale: percorsi di archeologia di comunità a Luogosanto (Sardegna nord-orientale)*, in F. Sogliani et al. (eds.), VIII congresso nazionale di archeologia medievale (Matera, 12-15 settembre 2018), vol I, All'Insegna del Giglio, Firenze.

Pinna F. 2019a, *Archeologia e costruzione partecipata dell'identità locale: percorsi di archeologia di comunità in Sardegna*, "European Journal of Post Classical Archaeology", 9, pp. 123-146.

Pinna F. 2019b, *L'Università di Cagliari e la stratigrafia di un rapporto consolidato col territorio, tra ricerca, didattica e 'terza missione' universitaria. Dagli scavi archeologici di Sant'Eulalia a "UniCa C'è"*, in Martorelli 2019, pp. 171-184.

Pinna F. 2019c, *Luogosanto medievale: archeologia e comunità. Dagli scavi del Palazzo di Baldu un percorso di archeologia pubblica in Sardegna*, Morlacchi, Perugia.

Pinna F., Milia V. 2020, *Analisi della percezione del patrimonio culturale di età medievale a Luogosanto: monitoraggio e questionari nell'ambito della 'Scuola di Archeologia e Comunità' (2017-2019)*, VI Ciclo di Studi Medievali, Atti del Convegno (Firenze, 8-9 giugno 2020), NUME Gruppo di ricerca sul medioevo latino, EBS Print, pp. 435-441.

Pizzato F.A. 2019, *Introduzione: didattica, ultima frontiera*, in F.A. Pizzato (a cura di), *Una nuova frontiera della didattica. Metodi, tecnologie, esperienze italiane*, Carocci, Roma, pp. 13-22.

Poulios I. 2010, *Moving beyond a values-based approach to heritage conservation*, "Conservation and Management of Archaeological Sites", 12(2), pp. 170-185.

Poria Y., Reichel A., Cohen R. 2013, *Tourists perceptions of World Heritage Site and its designation*, "Tourism Management", 35, pp. 272-274.

Pokotylo D., Guppy N. 1999, *Public Opinion and Archaeological Heritage: Views from Outside the Profession*, "American Antiquity", Vol. 64, No. 3 (Jul., 1999), pp. 400-416.

Pompeo Faracovi O. 2011, *150 anni di scuola pubblica in Italia, educazione umanistica e scientifica dopo l'Unità*, "Comune Notizie", n. 77, on line in http://www.comune.livorno.it/_cn_online/index.php?id=1121&lang=it (ultimo accesso il 10/02/2021).

Poria Y., Reichel A., Cohen R. 2013, *Tourists perceptions of World Heritage Site and its Designation*, "Tourism Management", 35, pp. 272-274.

Prieur A., Savage M., 2011, *Updating cultural capital theory: A discussion based on studies in Denmark and in Britain*, "Poetics", 39, n. 6, pp. 566-580.

Prince D.R., Schadla-Hall T. 1985, *The Image of the Museum: A Case-Study of Kingston upon Hull*, "Museums Journal", 85 (2), pp. 39-45.

Prince D.R., Schadla-Hall T. 1987, *On the Public Appeal of Archaeology*, "Antiquity", 61, pp. 69-70.

Pyburn A. 2009, *Practising Archaeology: As if It Really Matters*, "Public Archaeology", 8, 2, pp. 161-175.

Pye E. 2001, *Caring for the past: Issues in Conservation for Archaeology and Museums*, James & James, London.

R

Ragazzini D. 1990, *Storia della scuola italiana*, Le Monnier, Firenze.

Ramos M., Duganne D. 2000, *Exploring Public Perceptions and Attitudes about Archaeology*, Society for American Archaeology, Harris Interactive Inc., New York.

Rapanà M., Travaglia E., Piffer P. (eds.) 2020, *I Paesaggi Culturali dell'Alta Val di Cembra. Risultati del progetto partecipato PAST*, Rete di Riserve, Alta Val di Cembra, Avisio.

Repousi M. 2011, *History education in Greece*, in E. Erdmann, W. Hasberg (eds.), *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European discourse on history education*, Wochenschau Verlag, Erlangen, pp. 329-370.

Reynolds A., Chavarría Arnau A. (eds.) 2015, *Detecting and understanding historic landscapes*, PCA Studies, 2.

Rabitti M.T., Santini C. 2008, *Il museo nel curriculum di storia*, Franco Angeli, Milano.

Ricci E. 2005, *Divulgazione scientifica: Dialogo tra scienza, giornalismo e persuasione* in A. Lucchini (ed.) *La magia della scrittura: Scrivere per farsi leggere, neurolinguistica e stile efficace*, Milano.

Richards J. D. *et al.* 2017, *Archaeology, Heritage, and Social Value: Public Perspectives on European Archaeology*, European Journal of Archaeology, ISSN 1461-9571, pp. 1-35.

Richardson L.J. 2014, *Understanding Archaeological Authority in a Digital Context*, "Internet Archaeology", 38, on line in: <<http://intarch.ac.uk/journal/issue38/1/3.html>> (ultimo accesso: 12/11/2019).

Ricolfi L. 1996, *Incertezza e verità. Un confronto fra tecniche telematiche di sondaggio*, in F. Di Spirito, P. Ortoleva, C. Ottaviano (eds.), *Lo strabismo telematico. Contraddizioni e tendenze della società dell'informazione*, Utet, Torino, pp. 199-219.

Riegl A. 1903 (ed. 1998), *The Modern Cult of Monuments: Its Character and Its Origins*, in K. Michael Hays (eds.), *Oppositions Reader*, Princeton, NJ: Princeton University Press, pp. 69-83.

Riegl A. 1903b (ed. 1982), *The Modern Cult of Monuments: Its Character and Its Origin* (1903), in K.W. Forster, D. Ghirardo (eds. trans.), "Oppositions", 25, pp. 21-51.

Rivoltella P.C. 2014, *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*, La Scuola, Brescia.

Rodney H. 2011, 'Counter-Mapping' Heritage, Communities and Places in Australia and the UK, in J. Schofield, R. Szymanski (eds.), *Local Heritage, Global Context: Cultural Perspectives on Sense of Place*, Ashgate, Farnham, pp. 79–98.

Ripanti F. 2017, *Italian public archaeology on fieldwork: an overview*, Archeostorie, "Journal of Public Archaeology", 1, pp. 93-104.

Ripanti F., Zanini E. 2012, *Pubblicare uno scavo all'epoca di youtube: comunicazione archeologica, narrativa e video*, "Archeologia e Calcolatori", 23, pp. 7-30.

Rossi P. 1991, *Storia e storicismo nella filosofia contemporanea*, Il Saggiatore, Milano.

Rossi M.M. 1995, *Le proposte per la riforma della scuola italiana. Formulate da una commissione di professori dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (1945-46)*, "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", 2, pp. 273-298.

Rossi M., Vecchione G. 2006, *La tutela del Patrimonio Archeologico Nazionale*, Roma.

Royal Historical Society 2021, *RHS statement on the recent closure of UK History departments*, on line in: <https://royalhistoc.org/rhs-statement-on-recent-closure-of-uk-history-departments/> (ultimo accesso: 30/8/21).

Rudolff B. 2006, *'Intangible' and 'tangible' heritage. A topology of culture in contexts of faith*, PhD diss., Johannes Gutenberg-University of Mainz.

Ruiz Martínez A., Pastor Pérez A. 2015, *Hacia una arqueología social en el centro de Barcelona. Aproximación metodológica para el estudio del uso del Patrimonio Arqueológico Urbano*, "La Linde. Revista Digital de Arqueología Profesional", 5, pp. 140-192.

Rüsen J. 2007, *How to make sense of the past – salient issues of Metahistory*, "The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa", 3 (1), pp. 169-221.

Russel Bernard H. 2011, *Research Methods in Anthropology, qualitative and quantitative approaches*, Altamira Press, Lanham- New York- Toronto-Oxford.

Russell R., Winkworth K. 2010, *Significance 2.0. A Guide to Assessing the Significance of Collections*, Commonwealth of Australia 2010, on line in: www.environment.gov.au/heritage/publications/significance2-0/ (ultimo accesso: 10/3/21).

Ruiz Martínez A., Pastor Pérez A. 2015, *Hacia una Arqueología social en el centro de Barcelona. Aproximación metodológica para el uso del patrimonio urbano*, "La Linde", 5, pp. 140-192.

Rypkema D. 2005, *The Economics of Historic Preservation: A Community Leaders Guide*, National Trust for Historic Preservation, Washington.

Rypkema D., Cheong C. 2011, *Measurements and indicators of heritage as development*, in ICOMOS 17th General Assembly (Paris, 2011-11-27/2011-12-02), Paris.

S

Sacchi M. 2009, *Breve storia della scuola italiana*, "Il filo di Arianna, Rivista on line per la didattica nelle scuole superiori", on line in <http://www.ariannascuola.eu/filodiarianna/it/storia3/i-fatti-della-storia/dal-1848-al-1870/162-italia/151-breve-storia-della-scuola-italiana.html#link> (ultimo accesso: 18/4/19).

Sáiz Serrano J. 2015, *Educación histórica y narrativa nacional*, Phd Thesis, Universitat de Valencia, on line in: <https://core.ac.uk/download/pdf/71050538.pdf> (ultimo accesso: 22/01/2021).

Sakellariadi A. 2011, *Archaeology for the People? Greek Archaeology and its Public: an Analysis of the Socio-Political and Economic Role of Archaeology in Greece*, PhD Thesis, University College of London.

Sakellariadi A. 2015, *Data from Archaeology for the People? Greek Archaeology and its Public: An Analysis of the Socio-Political and Economic Role of Archaeology in Greece*, "Journal of Open Archaeology Data", DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/joad.af>

Salmona P. 2008, *Le rébus au fond du labyrinthe*, "Archéopages", Hors-série, 1, pp. 120-123.

Sanna Montanelli M. 2019, *Un 'Faro' alla Marina: beni culturali e 'comunità patrimoniali' per una innovazione sociale nel quartiere portuale di Cagliari*, in R. Martorelli 2019 (ed.), pp. 185-190.

Santacana I Metrse J., Llonch Molina N. 2012, *Manual de didáctica del objeto en el museo*, Ediciones Trea, Somonte-Cenero, Gijón.

- Santamaita S. 2010, *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Santoriello A. 2017, *Dalla convenzione di Faro alle comunità: raccontare l'archeologia e le vocazioni storiche di un territorio. L'esperienza di "Ancient Appia Landscapes"*, in S. Pallecchi (ed.) *Raccontare l'archeologia. Strategie e tecniche per la comunicazione dei risultati delle ricerche archeologiche*, Atti del convegno (Policastro Bussentino, 14-15 maggio 2016), All'insegna del Giglio, Firenze.
- Santoriello A., Musmeci D. 2019, *La via Appia a Benevento ("Beneventum"- "Calor fl."): dalla ricerca alle comunità*, in M.L. Larchi (ed.), *Via Appia, "regina viarum". Ricerche, contesti, valorizzazione*, Atti del convegno internazionale (Melfi-Venosa, 3-4 maggio 2017), Venosa, pp. 69-90.
- Santinello *et al.* 2018 = Santinello M., Vieno A., Lenzi M. 2018, *Fondamenti di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- SARAT 2018, *Türkiye'de Arkeoloji ve Toplum İlişkisi Kamuoyu Araştırması Sonuç Raporu* [trad. *Il rapporto tra archeologia e società in Turchia Rapporto finale del sondaggio sull'opinione pubblica*], on https://www.saratprojesi.com/storage/files/SARAT_KAMUOYU_ARAS_TIRMASI_SONUC_RA_PORU.pdf (ultimo accesso: 15/6/21).
- Sauer W. (ed.) 2004, *Archaeology and ancient history: Breaking down the boundaries*, Routledge, London.
- Savage *et al.* 2013 = Savage M., Devine F., Cunningham N., Taylor M., Li Y., Hjellbrekke J., Le Roux B., Friedman S., Miles A., *A new model of social class? Findings from the BBC's Great British Class Survey Experiment*, "Sociology", 47, 2, pp. 219-250.
- Scalco L., Salvadori M. 2019, *Comunicazione e didattica archeologica in scavi aperti e non ultimati: spunti e riflessioni dalla Casa delle bestie ferite (Aquileia)*, "Annales de Arqueología Cordobesa", 30, pp. 421-442.
- Scarrocchia S. 1995 (ed.), *Alois Riegl: teoria e prassi della conservazione dei monumenti. Antologia di scritti, discorsi, rapporti 1898-1905, con una scelta di saggi critici*, CLUEB, Bologna.
- Schaepe *et al.* 2017 = D. Schaepe, B. Angelbeck, D. Snook, J.R. Welch 2017, *Archaeology as Therapy: Connecting Belongings, Knowledge, Time, Place, and Well-Being*, "Current Anthropology", 58(4), pp. 502-533.
- Schivo S. 2020, *Italian schools and medieval heritage: the harmony is yet to come*, Intervento al 26th European Association of Archaeologists, Virtual Annual Meeting (2020), in "Education shaping public perceptions of medieval archaeology" session.
- Schivo S. 2021, *L'archeologia nei manuali di storia: il caso di Padova*, "Journal of Postclassical Archaeology", 11, pp. 349-386.
- Schivo S. c.s., *12 Unità di apprendimento sul patrimonio culturale e archeologico*, in S. Paolucci, G. Signorini, L. Marisaldi, *Di Tempo in Tempo*, 3 voll., seconda ed. 2022, Zanichelli, Bologna.

- Schlanger N. 2010, *Postscript: On dead canaries, Guineapigs and Trojanhorses*, in N. Schlanger, K. Aitchison (eds.), *Archaeology and the global economic crisis: Multiple impacts, possible solutions*, Culture Lab Editions, Trevuren, pp. 107-115.
- Schlanger, N., Aitchison, K. (eds.) 2010, *Archaeology and the Global Economic Crisis. Multiple Impacts, Possible Solutions*, Culture Lab Editions, Trevuren.
- Schofield, J. 2008, *Heritage management, Theory and Practice*, in G. Fairclough, R. Harrison, J.H. Jameson Jr., J. Schofield (eds.), *The Heritage Reader*, Routledge, London, pp. 15-30.
- Scurati C. (ed.) 1993, *Orientamenti e programmi della scuola materna, elementare e media*, Brescia.
- Seixas P., Morton T. 2012, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*, Nelson, Toronto.
- Semeraro D. 1996, *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, La Nuova Italia scientifica, Roma.
- Serianni L., Trifone M. (eds.) 2004, *Dizionario della lingua italiana Devoto - Oli*, Le Monnier, Firenze.
- Settis S. 2002, *Italia S.p.A. L'assalto al patrimonio culturale*, Einaudi, Torino.
- Settis S. 2005, *Battaglie senza eroi. I Beni culturali tra istituzioni e profitto*, Electa, Milano.
- Settis S. 2010, *Paesaggio Costituzione cemento. La battaglia per l'ambiente contro il degrado civile*, Einaudi, Torino.
- Settis S. 2012, *Azione Popolare. Cittadini per il bene comune*, Einaudi, Torino.
- Settis S. 2014, *Se Venezia muore*, Einaudi, Torino.
- Sgarbi V., Tremonti G. 2017, *Rinascimento. Con la cultura (non) si mangia*, Baldini-Castoldi, Milano.
- Shadla-Hall T. 1999, *Editorial*, "Public Archaeology", 2, 2, pp. 147-158.
- Shankland D. (ed.) 2012, *Archaeology and Anthropology: Past, Present and Future*, Berg, London-New York.
- Shinn T., Whitley R. (eds.) 1985, *Expositing Science: Forms and Functions of Popularisation*, Dordrecht: Reidel
- Skeates R. 2000, *Debating the Archaeological Heritage*, Duckworth, London.
- Siciliano S. 2008, *La media morfosi del patrimonio culturale*, Ipermedium Libri, Napoli.
- Silverman H., Ruggles D.F. 2007, *Cultural heritage and human rights*, in H. Silverman, D.F. Ruggles (eds.), *Cultural Heritage and Human Rights*, New York, pp. 3-22.
- Sini F. 2019, *Per un catalogo delle malghe baldensi: tra archeologia, architettura e identità alpina*, tesi di Laurea Magistrale, relatrice prof.ssa A. Chavarría Arnau, Università degli Studi di Padova.

Sinistrero V. 1948, *La legge Boncompagni del 4 ottobre 1848 e la libertà della scuola*, "Salesianum", 3.

Sluga H. 1993. *Heidegger's Crisis: Philosophy and Politics in Nazi Germany*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Sluga H. 1999, *Age of the World Picture*, Lecture given at Berkeley, October 7.

Sluga H. 2005, *Heidegger's Nietzsche*, in H. Dreyfus, M. Wrathall (eds.), *A Companion to Heidegger*, Blackwell, Oxford, pp. 102-120.

Smardz K., Smith Sh. J. (eds.) 2000, *The archaeology education handbook. Sharing the past with kids*, Society for American Archaeology, Altamira Press, Walnut Creek, CA.

Smith L. 2004, *Archaeological theory and the politics of cultural heritage*, Routledge, London-New York.

Smith L. 2006, *The Uses of Heritage*, Routledge, London-New York.

Smith L., Akagawa N. 2009, *Introduction*, in L. Smith, N. Akagawa (eds.), *Intangible Heritage*, Routledge, London-New York, pp. 1-10.

Smith L., Waterton E. 2009, *Heritage, Communities and Archaeology*, Duckworth, London,

Sogliani F. 2018, *Raccontare l'archeologia in Basilicata: alcuni progetti di valorizzazione e musealizzazione del territorio (Progetto Archeo-Bradano" PIT Bradanica. Progetto Satrianum)*, "Forma Urbis", 23, 3, pp. 47-56.

Social Value of Altamira 2014 = *Executive Summary of the Project on the Social Value of Altamira. Programa de Investigación para la Conservación Preventiva y Régimen de acceso a la Cueva de Altamira*, Memoria final. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, on line in: http://digital.csic.es/bitstream/10261/112865/3/Executive_Summary_Social_Value_def.pdf (ultimo accesso 12/4/20).

Solé G. (ed.) 2015, *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*, Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Solima L. 1998, *La gestione imprenditoriale dei musei. Percorsi strategici e competitivi nel settore dei Beni culturali*, CEDAM, Padova.

Solima L. 2008, *Visitatore, cliente, utilizzatore: nuovi profili di domanda museale e nuove traiettorie di ricerca*, in A. Bollo (ed.) *I pubblici dei musei. Conoscenza e politiche*, Franco Angeli, Milano, pp. 65-76.

Solli *et al.* 2011 = Solli B., Burström M., Domanska E., Edgeworth M., González-Ruibal A., Holtorf C., Lucas G., Oestigaard T., Smith L., Witmore C. 2011, *Some Reflections on Heritage and Archaeology in the Anthropocene*, "Norwegian Archaeological Review", (44)1, pp. 40-88.

Solomon M., Forbes S. 2008, *Mori Cultural Database: IPinCH case study proposal. Research proposal submitted to the Intellectual Property Issues in Cultural Heritage Project*, Simon Fraser University, Burnaby, BC.

Spatafora F. 2018, *Relazione, partecipazione e nuovi linguaggi: politiche culturali e gestione del nuovo Museo Salinas (PA)*, in Ingoglia 2018, pp. 157-171.

Spencer H. 1806, *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, Appelton & C., New York.

Stone P. 1986, *Are the Public Really Interested?*, in C. Dobinson, R. Gilchrist (eds.), *Archaeology, Politics and the Public*, York University Archaeological Publications, York, pp. 14-21.

Strand et al. 2003 = Strand N., Cutforth N., Stoecker R., Marullo S., Donohue P. 2003, *Community-Based Research in Higher Education: Principles and Practices*, Jossey-Bass/John Wiley Periodicals, San Francisco.

Stobart M. 1999, *Fifty Years of European Co-operation on History-textbooks: The Role and Contribution of the Council of Europe*, "Internationale Schulbuchforschung", 21, pp. 147-161.

Stovel H. 1995, *Considerations in Framing Authenticity: Questions for Conservation*, in K.E. Larsen (ed.) *Nara Conference on Authenticity*, Tapir Publishers, Trondheim (Norway), pp. 393-398.

Stovel H. 2008, *Origins and Influence of the Nara Document on Authenticity*, "APT Bulletin", 39, 2/3, pp. 9-17.

Stroulia A., Sutton S.B. (eds.) 2010, *Archaeology in Situ: Sites, Archaeology, and Communities in Greece*, Rowman & Littlefield, Lanham (MD).

Stubbs J.H. 2009, *Time Honored: A Global View of Architectural Conservation*, Wiley, Hoboken, NJ.

Svimez 1961, *Un secolo di statistiche italiane: Nord e Sud: 1861-1961*, SVIMEZ, Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno, Stabilimento tipografico Fausto Failli, Roma.

Synnestvedt A., M. Persson 2007, *Mångkulturella möten kring en forntida lämning* [trad: *Incontri multiculturali attorno a un'antica reliquia*], Bricoleur Press, Lindome.

Szmelter I. 2010, *A New Conceptual Framework for the Preservation of the Heritage of Modern Art*, in U. Schädler-Saub, A. Weyer (eds.) *Theory and Practice in the Conservation of Modern and Contemporary Art: Reflections on the Roots and the Perspectives*, Archetype, London, pp. 33-49.

T

Talamo G. 1960, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giufre, Milano.

Tarlow S. 2012, *The Archaeology of Emotion and Affect*, "Annual Review of Anthropology", 41(1), pp. 169-185, doi:10.1146/annurevanthro-092611-145944.

Taylor J. 2013, *Intergenerational justice: A useful perspective for heritage conservation*, "CeROArt, Conservation, Exposition, Restauration d'Objets d'Art", Revue électronique, on line in: <https://journals.openedition.org/ceroart/3510> (ultimo accesso: 13/07/21).

Taylor T., Macintyre S. 2017, *Cultural wars and history textbooks in democratic societies*, in M. Carretero, St. Berger, M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan, London, pp. 613-635.

Teutonico J.M., Palumbo G. 2002, *Management Planning for Archaeological Sites*, International Workshop by the Getty Conservation Institute and Loyola Marymount University (Corinth 19-22 may 2000), the Getty Conservation Institute, Los Angeles.

Thomas S. 2015, *Collaborate, condemn, or ignore? Responding to non-archaeological approaches to archaeological heritage*, "European Journal of Archaeology", 18(2), pp. 312-335.

Thomas S., Lea J. 2014, *Public Participation in Archaeology*, Woodbridge.

Thomson I. 2011, *Heidegger's Aesthetics*, in E.N. Zalta (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, on line in: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/heidegger-aesthetics/> (ultimo accesso 13/04/2020).

Throsby D. 2010, *The Economics of Cultural Policy*, Cambridge University Press, Cambridge.

Togni R. (ed.) 1977, *Indagine sulla didattica dei beni culturali in Lombardia*, Unicopli, Milano.

Toscano M.A. 2008, *Beni culturali e sociologia*, in M.A. Toscano, E. Gremigni (eds.), *Introduzione alla sociologia dei Beni Culturali*, Testi antologici, Le Lettere, Firenze.

Toscano M.A., Gremigni E. (eds.) 2008, *Introduzione alla sociologia dei Beni Culturali*, Testi antologici, Le Lettere, Firenze.

Toscano M.A., Gremigni E. 2011, *Del bello e del buono. La scuola alla prova della cultura del patrimonio storico e artistico*, Le Lettere Università, Firenze.

Troitiño M. 1995, *Ciudad y patrimonio cultural: el centro histórico de Cuenca*, "Anales de Geografía", 15, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Tully G. 2007, *Community Archaeology: general methods and standards of practice*, "Public Archaeology", 6, pp. 155-187.

Tully G., Allen M.J. 2017, *Participatory Augering: A Methodology for Challenging Perceptions of Archaeology and Landscape Change*, "Public Archaeology", 16, 3-4, pp. 191-213, DOI: 10.1080/14655187.2018.1496519.

Tully *et al.* 2019 = Tully G., Piai C., Rodríguez Hernández J., Delhommeau E., *Understanding Perceptions of Cultural Landscapes in Europe: A Comparative Analysis Using 'Oppida' Landscapes*,

in *The Historic Environment: Policy & Practice*, 10,2, pp. 198-223, DOI: 10.1080/17567505.2019.1587251.

U

Un Museo della scuola in provincia di Belluno? 1999, Atti del Convegno, Belluno.

Ucko P.J. 1994, *Museums and Sites: Cultures of the Past Within Education. Zimbabwe, Some Ten Years On*, in P. Stone, B. Molyneaux (eds.) *The Presented Past: Heritage, Museums and Education*, Routledge, London, pp. 237-282.

UNESCO 1954 = Convention for the Protection of Cultural Property in the Event of Armed Conflict with Regulations for the Execution of the Convention 1954, Aja.

UNESCO 1972 = Protezione del Patrimonio Mondiale culturale e naturale.

UNESCO 2003 = Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale (2003), Parigi.

Ubaldo N. 2016b, *La comunicazione visiva in tre manuali di storia*, "La ricerca", 10, pp. 37-44, on line in: <https://laricerca.loescher.it/la-ricerca-10/> (ultimo accesso: 27/09/2020).

UNESCO 2016 = UNESCO World Heritage Centre. *World Heritage Education Programme*, on line in: <http://whc.unesco.org/en/wheducation> (ultimo accesso: 20-11-20).

UNESCO 2020, *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*, on line in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (ultimo accesso: 15/6/21).

UNESCO 2030, *Education 2030 Framework for Action*, on line in: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (ultimo accesso: 15/6/21).

V

Valenti M. 2016, "We invest in Public Archaeology". *The Poggibonsi Archaeodrome Project: an Alliance between People, Municipality and University*, "European Journal of Postclassical Archaeologies", 6, pp. 329-342.

Valenti M. 2017, *Appunti, grezzi, per un'agenda di Archeologia Pubblica in Italia*, in J. Mitchell, J. Moreland, B. Leal (eds.), *Encounters, Excavations and Argosies. Essays for Richard Hodges*, Oxford, pp. 314-328.

van Boxtel C., van Drie J. 2017, *Engaging Students in Historical Reasoning: The Need for Dialogic History Education*, in M. Carretero et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London, pp. 573-589.

van den Dries, M.H. 2014, *Community Archaeology in the Netherlands*, "Journal of Community Archaeology and Heritage", 1, pp. 69-88.

van den Dries M.H. 2015, *From Malta to Faro, How Far Have We Come? Some Facts and Figures on Public Engagement in the Archaeological Sector in Europe*, in P.A.C. Schut, D. Scharff, L. de Wit, (eds.), *Setting the Agenda: Giving New Meaning to the European Archaeological Heritage* (EAC Occasional Paper 10), Europae Archaeologia Consilium, Namur, pp. 45–55.

van den Dries M.H., van der Linde S.J. 2012, *Twenty Years after Malta: Archaeological Heritage as a Source of Collective Memory and Scientific Study*, "Analecta Prehistorica Leidensia", 43/44, pp. 9-19.

van den Dries M.H., Boom K., van der Linde S. 2015, *Exploring archaeology's social values for present day society*, "Analecta Prehistorica Leidensia", 45, pp. 221-234.

van den Dries et al. 2015 = van den Dries M.H., van der Linde S.J., Strecker A. (eds.) 2015, *Fernweh. Crossing borders and connecting people in archaeological heritage management. Essays in honour of prof. Willem J.H. Willems*, Sidestone Press, Leiden.

Vannini G. (ed.) 2011, *Archeologia pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*, Atti del workshop (Firenze, 12 luglio 2010), Firenze.

Vannini et al. 2014 = G. Vannini, M. Nuciotti, C. Bonacchi, *Archeologia pubblica e Archeologia Medievale*, "Archeologia Medievale", XL, pp. 183- 95.

Vaquerizo Gil D., Ruiz Osuna A.B. 2013, *Arqueología somos todos*, in A. Sánchez (ed.) *Arqueología pública en España*, JAS Arqueología, Madrid, pp. 221-273.

Vecco M. 2011, *L'evoluzione del concetto di patrimonio culturale*, Milano.

Vecco M. 2010, *A definition of cultural heritage: from the tangible to the intangible*, "Journal of Cultural Heritage", 11, 3, pp. 321-324.

Vecco M. 2019, *Value and values of cultural heritage*, in A. Campelo, L. Reynolds, A. Lindgreen, M. Beverland (eds.), *Cultural Heritage*, Routledge, London-New-York, pp. 23-38.

Veneziani M. 1996, *Novecento*, "Epoca", 18 ottobre, s.p.

Venturi I. 2019, *"Ridateci la Storia", la rivolta delle scuole*, "La Repubblica", 1 marzo 2019, on line in: https://www.repubblica.it/scuola/2019/03/01/news/scuola_presidi_professori-220472640/ (ultimo accesso: 12/01/2021).

Vizcaíno Estevan A. 2013, *La arqueología Pública. Un soplo de aire fresco*, "La Linde", 1, pp. 9-23.

Vizcaíno Estevan A. 2015, *Dilemas, reflexiones y posibilidades de una investigación arqueológica que se pretende socialmente comprometida*, "La Linde", 5, pp. 193-214.

Vizcaíno Estevan A. 2014, *Iberos, públicos y cultura de masas. El pasado ibérico en el imaginario colectivo valenciano*, tesis doctoral, Universitat de València.

Volpe G. 2016, *Un patrimonio italiano: beni culturali, paesaggio e cittadini*, Utet, Novara.

Volpe G. 2020, *Archeologia pubblica. Metodi, tecniche, esperienze*, Carocci, Roma.

W

Wadsworth Y. 1998, *What is participatory action research?*, *Action Research International*, Paper 2, on line in: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html> (ultimo accesso: 13/4/19).

Walker M., Marquis-Kyle P. 2004, *The Illustrated Burra Charter: Good Practices for Heritage Places*, Australia ICOMOS, Burwood, Victoria.

Wallace R.A., Wolf A. 2008, *La teoria sociologica contemporanea*, Il Mulino, Bologna.

Walle A.H. 1998, *Cultural Tourism: A Strategic Focus*, Westview, Boulder.

Walter N. 2014, *From values to narrative: a new foundation for the conservation of historic buildings*, "International Journal of Heritage Studies", 20:6, pp. 634-650.

Waterton E., Smith L. 2009, *There is no such thing as Heritage*, in E. Waterton, L. Smith (eds.), *Taking Archaeology out of Heritage*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 10-27.

Weininger E.B. 2005, *Foundations of Pierre Bourdieu's class analysis*, in E.O. Wright (eds), *Approaches to social analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 82-118.

Welch J.L., Corbishley M. 2020, *Curriculum Matters: Case Studies from Canada and the UK*, in *The 'Other Grand Challenge': Learning and Sharing in Archaeological Education and Pedagogy*, "Journal of Archaeology and Education", 4, on line in: <https://digitalcommons.library.umaine.edu/jae/vol4/iss3/> (ultimo accesso: 13-01-21).

Willems W.J.H. 2014, *Malta and its consequences: a mixed blessing*, in V.M. Van Der Haas, .A.C. Schut (eds.), *The Valletta Convention: Twenty Years After – Benefits, Problems, Challenges*, Brussels, pp. 151-156.

Wilshut A.H. 2009, *History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries*. "Journal of Curriculum Studies", 42(5), pp. 693-723.

Y

Yañez A. 2015, *¿Cómo consideran los jueces el Patrimonio Mundial y la Arqueología en sus decisiones? Respuesta e incidencia en el planeamiento territorial*, in A. Castillo (ed.) *Proceedings of the First International Conference on Best Practices in World Heritage: Archaeology*, (Menorca, Balearic Island 2012), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp. 497-510.

Young P.A. 2003, *The archaeologist as story-teller: how to get the public to care about what you do*, "The SAA Archaeological Record", 3(1), pp. 7-10.

Z

Zammuner V.L. 1996, *Interviste e questionari: processi psicologici e qualità dei dati*, Roma.

Zammuner V.L. 2008, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna.

Zhang X., Zhou L., Wu Y., Skitmore M., Deng Z. 2015, *Resolving the conflicts of sustainable World Heritage landscapes in cities: fully open or limited access for visitors?*, "Habitat International", 46, pp. 91-100.

Zanini E. 2018, *Archeologia pubblica: dalla pratica della condivisione alla ricerca*, in Malfitana 2018, pp. 175-189.

Zanini E. 2019a, *"Percorsi bioGrafici": un progetto di archeologia pubblica del contemporaneo a Monforte San Giorgio (ME)*, in Dragoni, Cerquetti 2019.

Zanini E. 2019b, *"Uomini e cose a Vignale": bilancio di un decennio di Archeologia Pubblica, condivisa e (forse) sostenibile*, in Dragoni, Cerquetti 2019, pp. 449-473.

Ziano I. 2021, *L'università pubblica italiana e i mali del neoliberalismo che non si vogliono vedere*, "Valigia Blu", 4 agosto 2021, on line in: <https://www.valigiablu.it/neoliberalismo-normale-pisa-universita/> (ultimo accesso: 8/8/21).

Zimmer J., Wilk R., Pyburn A. 1995, *A Survey of Attitudes and Values in Archaeological Practice*, "Society for American Archaeology Bulletin", 13(5), pp. 10-12.

Zipsane H. 2011, *The vision and illusion of lifelong learning solutions through untraditional partnerships*, in P. Kearns, S. Kling and C. Wistman (eds.) *Heritage, regional development and social cohesion*, Östersund, Jamtli, pp. 179-193.

Zuanni C. 2013, *Review: Archeologia Pubblica in Italia (Firenze, 2012)*, "Online Journal in Public Archaeology", 3, pp. 134- 138.

Sitografia

<https://www.saratprojesi.com/en>

<https://www.sfu.ca/ipinch/project-components/community-based-initiatives/moriori-cultural-database/>.

<https://centri.unibo.it/dipast/it/didattica/cfp-l-uso-delle-fonti-nella-didattica-della-storia-conoscere-e-valorizzare-il-patrimonio-locale>

<https://www.archeokids.it/larcheologia-nelle-scuole/>

<http://www.mastereditoria.it/ilblog/leditoria-scolastica-oggi-intervista-a-federica-giardino/>

<http://www.mastereditoria.it/ilblog/il-ruolo-delleditoria-scolastica-nelleducazione-intervista-a-federica-giardino/>

Normativa scolastica

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L. 394 del 30 dicembre 2006, Raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 4 Giugno 2018, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

L. 15 marzo 1997, n. 59, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa. (GU Serie Generale n.63 del 17-03-1997 - Suppl. Ordinario n. 56).

D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31)

D. Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (GU Serie Generale n.257 del 04-11-2005 - Suppl. Ordinario n. 175).

D. 16 novembre 2012, n. 254, Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89. (GU Serie Generale n.30 del 05-02-2013).

L. 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).

D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 60, Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività', a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).

Indicazioni Nazionali e nuovi scenari 2018, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione. Direzione Generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione, Documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Documento elaborato dal Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continuo dell'insegnamento di cui al D.M. 1/8/2017, n. 537, integrato con D.M. 16/11/2017, n. 910.

L. 20 agosto 2019, n. 92 Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. (19G00105) (GU Serie Generale n.195 del 21-08-2019).

Appendice

BREMBATE**DESCRIZIONE DEL CAMPIONE**

"----- Genere -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Donna	91	45.27
Uomo	110	54.73
Totale	201	100.00
NA	6	0.03

"----- Fascia di età -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
18-25 anni	26	12.75
26-36 anni	38	18.63
37-57 anni	63	30.88
58-78 anni	64	31.37
79-99 anni	8	3.92
under 18	5	2.45
Totale	204	100.00
NA	3	0.01

"----- Generazione -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
I Generazione	72	35.29
II Generazione	101	49.51
III Generazione	31	15.20
Totale	204	100.00
NA	3	0.01

"----- Istruzione -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Laurea	33	16.34
Post Laurea	5	2.48
Scuola elementare	20	9.90
Scuola media	54	26.73
Scuola superiore	90	44.55
Totale	202	100.00
NA	5	0.02

"----- Professione -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Casalingo	14	6.93
Dipendente privato	49	24.26
Dipendente pubblico	15	7.43
Disoccupato	6	2.97
Imprenditore	5	2.48
Insegnante	6	2.97
Libero professionista	27	13.37
Pensionato	58	28.71
Studente	22	10.89
Totale	202	100.01
NA	5	0.02

"----- Anzianità Residenza -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Non abito a Brembate	25	12.20
Da meno di 5 anni	12	5.85
Da 6 a 10 anni	9	4.39
Da 11 a 20 anni	19	9.27
Più di 20 anni	39	19.02
Dalla nascita	101	49.27
Totale	205	100.00
NA	2	0.01

DOMANDA 1. Se le chiedessero di scattare una sola foto da usare per una pubblicità che sponsorizza Brembate, dove la scatterebbe? (RISPOSTE RICATEGORIZZATE, per le categorie cfr. cap. 5):

"----- 1.0 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
1	108	52.17
2	20	9.66
3	16	7.73
4	11	5.31
5	26	12.56
7	1	0.48
8	1	0.48

9	11	5.31
10	7	3.38
12	6	2.90
Totale	207	99.98
NA	0	0.00

DOMANDA 2. Indichi tre posti specifici in cui porterebbe un amico/parente che viene in visita nel comune di Brembate(monumenti, piazze, musei, luoghi in natura ecc...)3 risposte; (RISPOSTE RICATEGORIZZATE, per le categorie cfr. cap. 5):

```
"----- 2.1 -----"
"--- CATEGORIALE ---"
      N      %
1      32  15.46
2      16   7.73
3      46  22.22
4       7   3.38
5      80  38.65
7       2   0.97
8       1   0.48
9      10   4.83
10      3   1.45
12     10   4.83
Totale 207 100.00
NA       0   0.00
```

```
"----- 2.2 -----"
"--- CATEGORIALE ---"
      N      %
1      35  16.91
2      24  11.59
3      51  24.64
4       7   3.38
5      44  21.26
7       1   0.48
9      20   9.66
10      7   3.38
11      1   0.48
12     17   8.21
Totale 207 99.99
NA       0   0.00
```

```
"----- 2.3 -----"
"--- CATEGORIALE ---"
      N      %
1      14   6.76
2      43  20.77
3      51  24.64
4      10   4.83
5      24  11.59
6       8   3.86
7       4   1.93
9      20   9.66
10      6   2.90
11      2   0.97
12     25  12.08
Totale 207 99.99
NA       0   0.00
```

DOMANDA 4. Se conosce la chiesa di San Vittore, in una scala da -2 a 2 in cui 2 corrisponde a "d'accordo" e -2 a "contrario", indichi come si dichiarerebbe in merito a queste affermazioni(risposte categorizzate in valori: cfr. capitolo 7 relativamente alla domanda 4 e alla sua categorizzazione):

LEGENDA VALORI DOMANDA 4:

4A - 4AA = VALORE ECONOMICO
4B - 4BB = VALORE EREDITARIO
4C - 4CC = VALORE IDENTITARIO
4D - 4DD = VALORE STORICO
4E - 4EE = VALORE AFFETTIVO-PERSONALE
4F - 4FF = VALORE ARCHITETTONICO

```
"----- 4A -----"
"--- Quantitative ---"
      Min. 1st Qu.  Median  Mean 3rd Qu.  Max.
-1.0000  0.0000  0.5000  0.5242  1.0000  2.0000
"var:  0.353782655597767"
"sd:  0.594796314378097"
```

```
"----- 4B -----"
"--- Quantitative ---"
      Min. 1st Qu.  Median  Mean 3rd Qu.  Max.
-2.0000  0.6667  1.0000  0.9597  1.6667  2.0000
"var:  0.683916222447008"
"sd:  0.826992274720271"
```

```

"----- 4C -----"
"--- Quantitative ---"
  Min. 1st Qu. Median Mean 3rd Qu. Max.
-1.4545 0.2727 0.6364 0.5801 0.9091 1.6364
"var: 0.272039245878076"
"sd: 0.521573816327158"

```

```

"----- 4D -----"
"--- Quantitative ---"
  Min. 1st Qu. Median Mean 3rd Qu. Max.
-1.400 1.800 2.200 1.949 2.600 2.600
"var: 0.616976689648703"
"sd: 0.785478637296205"

```

```

"----- 4E -----"
"--- Quantitative ---"
  Min. 1st Qu. Median Mean 3rd Qu. Max.
-1.6000 0.0000 0.8000 0.7024 1.3000 2.0000
"var: 0.784023263449182"
"sd: 0.885450881443562"

```

```

"----- 4F -----"
"--- Quantitative ---"
  Min. 1st Qu. Median Mean 3rd Qu. Max.
-2.000 1.333 2.000 1.502 2.000 2.000
"var: 0.544627362703541"
"sd: 0.737988728032848"

```

DOMANDA 4. CATEGORIALE

```

[1] "----- 4AA -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      0  0.00
abb. contrario  18  8.70
indifferente   47 22.71
abb. d'accordo 133 64.25
d'accordo      9  4.35
Totale        207 100.01
NA              0  0.00

```

```

[1] "----- 4BB -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      4  1.93
abb. contrario  5  2.42
indifferente   40 19.32
abb. d'accordo 92 44.44
d'accordo      66 31.88
Totale        207 99.99
NA              0  0.00

```

```

[1] "----- 4CC -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      0  0.00
abb. contrario  8  3.86
indifferente   67 32.37
abb. d'accordo 129 62.32
d'accordo      3  1.45
Totale        207 100.00
NA              0  0.00

```

```

[1] "----- 4DD -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      0  0.00
abb. contrario  2  0.97
indifferente   14  6.76
abb. d'accordo 30 14.49
d'accordo     161 77.78
Totale        207 100.00
NA              0  0.00

```

```

[1] "----- 4EE -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      1  0.48
abb. contrario 16  7.73
indifferente   74 35.75
abb. d'accordo 69 33.33
d'accordo      47 22.71
Totale        207 100.00
NA              0  0.00

```

```

[1] "----- 4FF -----"
[1] "--- Categoriale ---"
      N      %
contrario      1  0.48

```

abb. contrario	3	1.45
indifferente	19	9.18
abb. d'accordo	59	28.50
d'accordo	125	60.39
Totale	207	100.00
NA	0	0.00

8

DOMANDA 4. BIVARIATA: "valori" con "genere, fascia di età, generazione, istruzione, professione, anzianità di residenza" (Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates) (cfr. capitolo 7):

LEGENDA VALORI DOMANDA 4 (cfr. capitolo 7 relativamente alla domanda 4):

4A - 4AA = VALORE ECONOMICO
4B - 4BB = VALORE EREDITARIO
4C - 4CC = VALORE IDENTITARIO
4D - 4DD = VALORE STORICO
4E - 4EE = VALORE AFFETTIVO-PERSONALE
4F - 4FF = VALORE ARCHITETTONICO
In grassetto i significativi:

```
[1] "----- 4A- Genere -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4A`
X-squared = 3.423, df = NA, p-value = 0.7706

[1] "----- 4A- Fascia di età -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4A`
X-squared = 29.921, df = NA, p-value = 0.4528

[1] "----- 4A- Generazione -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4A`
X-squared = 15.822, df = NA, p-value = 0.1924

[1] "----- 4A- Istruzione -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4A`
X-squared = 20.519, df = NA, p-value = 0.6112

[1] "----- 4A- Professione -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4A`
X-squared = 53.667, df = NA, p-value = 0.2594

[1] "----- 4A- Anzianità Residenza -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4A`
X-squared = 35.486, df = NA, p-value = 0.4258

[1] "----- 4B- Genere -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4B`
X-squared = 3.359, df = NA, p-value = 0.957

[1] "----- 4B- Fascia di età -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4B`
X-squared = 57.141, df = NA, p-value = 0.1054

[1] "----- 4B- Generazione -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4B`
X-squared = 28.153, df = NA, p-value = 0.04398

[1] "----- 4B- Istruzione -----"

      Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
```


data: Brembate[i] and Brembate\$`4B`
X-squared = 35.147, df = NA, p-value = 0.5167

[1] "----- 4B- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4B`
X-squared = 114.52, df = NA, p-value = 0.002999

[1] "----- 4B- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4B`
X-squared = 72.902, df = NA, p-value = 0.07446

[1] "----- 4C- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4C`
X-squared = 17.775, df = NA, p-value = 0.3133

[1] "----- 4C- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4C`
X-squared = 83.598, df = NA, p-value = 0.3708

[1] "----- 4C- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4C`
X-squared = 34.998, df = NA, p-value = 0.3173

[1] "----- 4C- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4C`
X-squared = 50.549, df = NA, p-value = 0.8116

[1] "----- 4C- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4C`
X-squared = 161.63, df = NA, p-value = 0.1049

[1] "----- 4C- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4C`
X-squared = 122.35, df = NA, p-value = 0.1254

[1] "----- 4D- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4D`
X-squared = 6.7179, df = NA, p-value = 0.4663

[1] "----- 4D- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4D`
X-squared = 38.012, df = NA, p-value = 0.3353

[1] "----- 4D- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4D`
X-squared = 24.729, df = NA, p-value = 0.03848

[1] "----- 4D- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4D`

X-squared = 22.717, df = NA, p-value = 0.7281

[1] "----- 4D- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4D`
X-squared = 67.648, df = NA, p-value = 0.1634

[1] "----- 4D- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4D`
X-squared = 86.355, df = NA, p-value = 0.01099

[1] "----- 4E- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4E`
X-squared = 14.847, df = NA, p-value = 0.6422

[1] "----- 4E- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4E`
X-squared = 120.78, df = NA, p-value = 0.04048

[1] "----- 4E- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4E`
X-squared = 75.595, df = NA, p-value = 0.0004998

[1] "----- 4E- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4E`
X-squared = 61.177, df = NA, p-value = 0.6452

[1] "----- 4E- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4E`
X-squared = 159.7, df = NA, p-value = 0.1629

[1] "----- 4E- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4E`
X-squared = 150.65, df = NA, p-value = 0.04448

[1] "----- 4F- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4F`
X-squared = 5.2261, df = NA, p-value = 0.6797

[1] "----- 4F- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4F`
X-squared = 120.23, df = NA, p-value = 0.0004998

[1] "----- 4F- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4F`
X-squared = 52.328, df = NA, p-value = 0.0004998

[1] "----- 4F- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`4F`
X-squared = 26.678, df = NA, p-value = 0.4723

```
[1] "----- 4F- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4F`
X-squared = 72.121, df = NA, p-value = 0.1649
```

```
[1] "----- 4F- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data:  Brembate[i] and Brembate$`4F`
X-squared = 63.936, df = NA, p-value = 0.05647
```

DOMANDA 5. Scriva le prime tre cose che le vengono in mente quando sente la parola "ARCHEOLOGIA" (3 risposte; RISPOSTE RICATEGORIZZATE, per le categorie cfr. cap. 5):

```
"----- 5.1 -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
1      24 11.59
2      18  8.70
3      20  9.66
4       7  3.38
5     92 44.44
6      14  6.76
7       1  0.48
8       3  1.45
9      28 13.53
Totale 207 99.99
NA       0  0.00
```

```
"----- 5.2 -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
1      18  8.70
2      20  9.66
3      22 10.63
4       6  2.90
5     86 41.55
6       6  2.90
7       5  2.42
8       4  1.93
9      40 19.32
Totale 207 100.01
NA       0  0.00
```

```
"----- 5.3 -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
1      12  5.80
2      16  7.73
3      26 12.56
4       5  2.42
5     74 35.75
6       4  1.93
7       4  1.93
8       2  0.97
9     64 30.92
Totale 207 100.01
NA       0  0.00
```

DOMANDA 6. Da dove viene la sua conoscenza sull'archeologia? (6 risposte)

```
"----- 6.1 -----"
"--- Catoriale ---"
      N      %
Altro                    5  2.42
Giornali e riviste       1  0.48
Il mio lavoro ha a che fare con l'archeologia  3  1.45
Internet                 9  4.35
Libri sull'argomento    12  5.80
Musei                   3  1.45
N.R.                    4  1.93
Scuola                  149 71.98
Televisione            18  8.70
Università              1  0.48
Videogiochi            2  0.97
Totale                  207 100.01
NA                       0  0.00
```

```
"----- 6.2 -----"
```

"--- Catoriale ---"

	N	%
Giornali e riviste	2	1.92
Il mio lavoro ha a che fare con l'archeologia	1	0.96
Internet	22	21.15
Libri sull'argomento	32	30.77
Musei	9	8.65
Televisione	25	24.04
Università	4	3.85
Videogiochi	9	8.65
Totale	104	99.99
NA	103	0.50

"----- 6.3 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Altro	2	4.00
Giornali e riviste	3	6.00
Internet	11	22.00
Libri sull'argomento	2	4.00
Televisione	28	56.00
Università	4	8.00
Totale	50	100.00
NA	157	0.76

"----- 6.4 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Giornali e riviste	4	22.22
Internet	1	5.56
Musei	3	16.67
Televisione	9	50.00
Università	1	5.56
Totale	18	100.01
NA	189	0.91

"----- 6.5 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Musei	2	33.33
Televisione	3	50.00
Università	1	16.67
Totale	6	100.00
NA	201	0.97

"----- 6.6 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Musei	1	50.00
Televisione	1	50.00
Totale	2	100.00
NA	205	0.99

DOMANDA 7. Conosce un sito archeologico o museo archeologico presente nella sua area?

"----- 7.0 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
0	111	53.62
1	96	46.38
Totale	207	100.00
NA	0	0.00

DOMANDA 7.1. Se si, quale:

"----- 7.1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Archeopark	3	3.30
Basilica di Santa Giulia di Bonate Sotto	3	3.30
Castello di Trezzo	1	1.10
Centro storico di Bergamo alta	13	14.29
Chiesa S. Tome a San Bartolomeo	1	1.10
Graffiti Val Camonica	2	2.20
Grotte di San Vittore	13	14.29
Museo di Bergamo	27	29.67
Museo di Milano	1	1.10
Museo di Storia Naturale a Bergamo	1	1.10
Museo Egizio Torino	1	1.10
Necropoli	1	1.10
Necropoli di Golasecca	1	1.10
Palazzo del Podestà Bergamo	1	1.10
Ponte Vecchio	1	1.10
San Fermo	1	1.10
Scavi Rimani a Ciserano	1	1.10
Scavi sottosuolo	1	1.10
Sito archeologico romano a Grignano	6	6.59

Tombe a Brembate	1	1.10
Tombe longobarde Trezzo sull'Adda	1	1.10
Villaggio Crespi	10	10.99
Totale	91	100.03
NA	116	0.56

DOMANDA 8. Nell'ultimo anno. Quante volte, pressappoco, ha fatto queste azioni:

LEGENDA AZIONI DOMANDA 8 (cfr. capitolo 5 relativamente alla domanda 8 e alla sua categorizzazione):

8A - 8AA = VISITARE

8B - 8BB = LEGGERE

8C - 8CC = GUARDARE

8D - 8DD = DONARE

"----- 8.A -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
-1.0000	0.2500	0.7500	0.8708	1.2500	4.0000
"var: 0.671629496740303"					
"sd: 0.819530046270607"					

"----- 8.B -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
-1.0000	0.0000	0.3333	0.5459	1.0000	4.0000
"var: 0.619107921747062"					
"sd: 0.786834113232937"					

"----- 8.C -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
-1.0000	0.3333	0.6667	1.0225	1.6667	4.0000
"var: 0.986544304292756"					
"sd: 0.993249366620868"					

"----- 8.D -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.0000	0.0000	0.0000	0.3015	1.0000	4.0000	8
"var: 0.666209837064108"						
"sd: 0.816216783130627"						

DOMANDA 8. CATEGORIALE

[1] "----- 8AA -----"

[1] "--- Categoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	8	3.86
3-6 volte	49	23.67
7-12 volte	104	50.24
più di 12 volte	46	22.22
Totale	207	99.99
NA	0	0.00

[1] "----- 8BB -----"

[1] "--- Categoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	12	5.80
3-6 volte	99	47.83
7-12 volte	77	37.20
più di 12 volte	19	9.18
Totale	207	100.01
NA	0	0.00

[1] "----- 8CC -----"

[1] "--- Categoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	6	2.90
3-6 volte	64	30.92
7-12 volte	82	39.61
più di 12 volte	55	26.57
Totale	207	100.00
NA	0	0.00

[1] "----- 8DD -----"

[1] "--- Categoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	15	7.25
3-6 volte	128	61.84
7-12 volte	45	21.74
più di 12 volte	19	9.18
Totale	207	100.01
NA	0	0.00

DOMANDA 8. BIVARIATA: "azioni" con "genere, fascia di età, generazione, istruzione, professione, anzianità di residenza" (Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates):
LEGENDA AZIONI DOMANDA 8 (cfr. capitolo 5 relativamente alla domanda 4 e alla sua categorizzazione) In grassetto i significativi:
8A - 8AA = VISITARE
8B - 8BB = LEGGERE
8C - 8CC = GUARDARE
8D - 8DD = DONARE

[1] "----- 8A- Genere -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.A`
 X-squared = 9.8102, df = NA, p-value = 0.9615

[1] "----- 8A- Fascia di età -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.A`
 X-squared = 111.59, df = NA, p-value = 0.1534

[1] "----- 8A- Generazione -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.A`
 X-squared = 47.374, df = NA, p-value = 0.08196

[1] "----- 8A- Istruzione -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.A`
 X-squared = 49.344, df = NA, p-value = 0.9615

[1] "----- 8A- Professione -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.A`
 X-squared = 142.17, df = NA, p-value = 0.5012

[1] "----- 8A- Anzianità Residenza -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.A`
 X-squared = 101.21, df = NA, p-value = 0.5267

[1] "----- 8B- Genere -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.B`
 X-squared = 17.947, df = NA, p-value = 0.1714

[1] "----- 8B- Fascia di età -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.B`
 X-squared = 84.585, df = NA, p-value = 0.1609

[1] "----- 8B- Generazione -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.B`
 X-squared = 30.591, df = NA, p-value = 0.3338

[1] "----- 8B- Istruzione -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.B`
 X-squared = 65.276, df = NA, p-value = 0.2154

[1] "----- 8B- Professione -----"
 Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
 data: Brembate[i] and Brembate\$`8.B`
 X-squared = 138.39, df = NA, p-value = 0.1139

```

[1] "----- 8B- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.B`
X-squared = 74.13, df = NA, p-value = 0.6642

[1] "----- 8C- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.C`
X-squared = 17.175, df = NA, p-value = 0.3078

[1] "----- 8C- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.C`
X-squared = 81.987, df = NA, p-value = 0.2924

[1] "----- 8C- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.C`
X-squared = 40.034, df = NA, p-value = 0.09295

[1] "----- 8C- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.C`
X-squared = 68.043, df = NA, p-value = 0.2624

[1] "----- 8C- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.C`
X-squared = 126.04, df = NA, p-value = 0.3568

[1] "----- 8C- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.C`
X-squared = 70.719, df = NA, p-value = 0.8591

[1] "----- 8D- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.D`
X-squared = 4.9972, df = NA, p-value = 0.4353

[1] "----- 8D- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.D`
X-squared = 28.193, df = NA, p-value = 0.2959

[1] "----- 8D- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.D`
X-squared = 9.0384, df = NA, p-value = 0.5362

[1] "----- 8D- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.D`
X-squared = 22.235, df = NA, p-value = 0.3183

[1] "----- 8D- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`8.D`
X-squared = 31.38, df = NA, p-value = 0.7756

[1] "----- 8D- Anzianità Residenza -----"

```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8.D`
X-squared = 40.437, df = NA, p-value = 0.1394

DOMANDA 9. È iscritto a qualche associazione culturale locale o nazionale?

"----- 9.0 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
0	180	87.38
1	26	12.62
Totale	206	100.00
NA	1	0.00

DOMANDA 10a. Le piacerebbe partecipare a degli eventi che hanno per tema la storia e l'archeologia del suo territorio?

"----- 10.0 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
No perché non investirei del tempo per imparare di più sulla storia e l'archologia del territorio	20	9.90
No perché non mi interessa l'argomento	27	13.37
Sarei disposto a dedicare 2-3 pomeriggi/sera a settimana	8	3.96
Sarei disposto a dedicare un pomeriggio/sera a settimana	88	43.56
Si purchè siano gratuiti	59	29.21
Totale	202	100.00
NA	5	0.02

DOMANDA 10b. Se sì, che tema le interesserebbe approfondire? (2 risposte)

"----- 10.1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Altro	3	1.96
Archeologia del territorio	25	16.34
Natura	58	37.91
Storia locale	67	43.79
Totale	153	100.00
NA	54	0.26

"----- 10.2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Altro	2	3.12
Archeologia del territorio	35	54.69
Storia locale	27	42.19
Totale	64	100.00
NA	143	0.69

RICATEGORIZZAZIONE RISPOSTE DOMANDE 4 E 8 (Cfr. capitoli 5 e 7). TABELLE DI FREQUENZA INCROCIATE:

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`4AA`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |frequenza di riga
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |frequenza totale
|-----|
    
```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`4AA`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	9	24	54	4	91
	0.089	0.484	0.269	0.001	
	0.099	0.264	0.593	0.044	0.453
	0.500	0.522	0.422	0.444	
	0.045	0.119	0.269	0.020	
Uomo	9	22	74	5	110
	0.073	0.400	0.223	0.001	
	0.082	0.200	0.673	0.045	0.547
	0.500	0.478	0.578	0.556	
	0.045	0.109	0.368	0.025	
Column Total	18	46	128	9	201
	0.090	0.229	0.637	0.045	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`4BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
|-----|
    
```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`4BB`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	1	2	19	44	25	91
	0.363	0.031	0.102	0.260	0.435	
	0.011	0.022	0.209	0.484	0.275	0.453
	0.250	0.400	0.487	0.489	0.397	
	0.005	0.010	0.095	0.219	0.124	
Uomo	3	3	20	46	38	110
	0.300	0.025	0.085	0.215	0.360	
	0.027	0.027	0.182	0.418	0.345	0.547
	0.750	0.600	0.513	0.511	0.603	
	0.015	0.015	0.100	0.229	0.189	
Column Total	4	5	39	90	63	201
	0.020	0.025	0.194	0.448	0.313	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`4CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
|-----|
    
```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`4CC`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	2	37	52	0	91
	0.726	2.223	0.446	1.358	
	0.022	0.407	0.571	0.000	0.453
	0.250	0.578	0.413	0.000	
	0.010	0.184	0.259	0.000	
Uomo	6	27	74	3	110
	0.601	1.839	0.369	1.124	
	0.055	0.245	0.673	0.027	0.547
	0.750	0.422	0.587	1.000	
	0.030	0.134	0.368	0.015	
Column Total	8	64	126	3	201
	0.040	0.318	0.627	0.015	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`4DD`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`4DD`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	1	5	12	73	91
	0.010	0.283	0.036	0.052	
	0.011	0.055	0.132	0.802	0.453
	0.500	0.357	0.429	0.465	
	0.005	0.025	0.060	0.363	
Uomo	1	9	16	84	110
	0.008	0.234	0.030	0.043	
	0.009	0.082	0.145	0.764	0.547
	0.500	0.643	0.571	0.535	
	0.005	0.045	0.080	0.418	
Column Total	2	14	28	157	201
	0.010	0.070	0.139	0.781	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`4FF`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`4FF`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	1	0	9	24	57	91
	0.662	1.358	0.089	0.126	0.056	
	0.011	0.000	0.099	0.264	0.626	0.453
	1.000	0.000	0.500	0.421	0.467	
	0.005	0.000	0.045	0.119	0.284	
Uomo	0	3	9	33	65	110

	0.547	1.124	0.073	0.105	0.047	
	0.000	0.027	0.082	0.300	0.591	0.547
	0.000	1.000	0.500	0.579	0.533	
	0.000	0.015	0.045	0.164	0.323	
Column Total	1	3	18	57	122	201
	0.005	0.015	0.090	0.284	0.607	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`4EE`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`4EE`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	0	9	34	34	14	91
	0.453	0.426	0.107	0.244	1.760	
	0.000	0.099	0.374	0.374	0.154	0.453
	0.000	0.562	0.479	0.493	0.318	
	0.000	0.045	0.169	0.169	0.070	
Uomo	1	7	37	35	30	110
	0.375	0.352	0.089	0.202	1.456	
	0.009	0.064	0.336	0.318	0.273	0.547
	1.000	0.438	0.521	0.507	0.682	
	0.005	0.035	0.184	0.174	0.149	
Column Total	1	16	71	69	44	201
	0.005	0.080	0.353	0.343	0.219	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`8AA`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Donna	4	19	45	23	91
	0.039	0.160	0.057	0.476	
	0.044	0.209	0.495	0.253	0.453
	0.500	0.413	0.437	0.523	
	0.020	0.095	0.224	0.114	
Uomo	4	27	58	21	110
	0.033	0.132	0.047	0.394	
	0.036	0.245	0.527	0.191	0.547
	0.500	0.587	0.563	0.477	
	0.020	0.134	0.289	0.104	
Column Total	8	46	103	44	201
	0.040	0.229	0.512	0.219	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`8BB`)

Cell Contents

```

|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Donna	4	42	35	10	91
	0.378	0.024	0.010	0.420	
	0.044	0.462	0.385	0.110	0.453
	0.333	0.442	0.461	0.556	
	0.020	0.209	0.174	0.050	
Uomo	8	53	41	8	110
	0.313	0.020	0.008	0.348	
	0.073	0.482	0.373	0.073	0.547
	0.667	0.558	0.539	0.444	
	0.040	0.264	0.204	0.040	
Column Total	12	95	76	18	201
	0.060	0.473	0.378	0.090	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`8CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Donna	1	29	33	28	91
	1.085	0.069	0.286	0.516	
	0.011	0.319	0.363	0.308	0.453
	0.167	0.475	0.412	0.519	
	0.005	0.144	0.164	0.139	
Uomo	5	32	47	26	110
	0.897	0.057	0.237	0.427	
	0.045	0.291	0.427	0.236	0.547
	0.833	0.525	0.588	0.481	
	0.025	0.159	0.234	0.129	
Column Total	6	61	80	54	201
	0.030	0.303	0.398	0.269	

> CrossTable(Brembate\$Genere,Brembate\$`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 201

Brembate\$Genere	Brembate\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	

Donna	7	53	22	9	91
	0.006	0.287	0.217	0.426	
	0.077	0.582	0.242	0.099	0.453
	0.467	0.421	0.500	0.562	
	0.035	0.264	0.109	0.045	
Uomo	8	73	22	7	110
	0.005	0.237	0.180	0.352	
	0.073	0.664	0.200	0.064	0.547
	0.533	0.579	0.500	0.438	
	0.040	0.363	0.109	0.035	
Column Total	15	126	44	16	201
	0.075	0.627	0.219	0.080	

#`Fascia di età`

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`4AA`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`4AA`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	0	4	1	5
	0.441	1.127	0.194	2.754	
	0.000	0.000	0.800	0.200	0.025
	0.000	0.000	0.031	0.111	
	0.000	0.000	0.020	0.005	
18-25 anni	2	5	18	1	26
	0.038	0.127	0.102	0.019	
	0.077	0.192	0.692	0.038	0.127
	0.111	0.109	0.137	0.111	
	0.010	0.025	0.088	0.005	
26-36 anni	3	10	22	3	38
	0.037	0.239	0.236	1.045	
	0.079	0.263	0.579	0.079	0.186
	0.167	0.217	0.168	0.333	
	0.015	0.049	0.108	0.015	
37-57 anni	7	20	35	1	63
	0.374	2.363	0.736	1.139	
	0.111	0.317	0.556	0.016	0.309
	0.389	0.435	0.267	0.111	
	0.034	0.098	0.172	0.005	
58-78 anni	6	11	44	3	64
	0.022	0.816	0.205	0.011	
	0.094	0.172	0.688	0.047	0.314
	0.333	0.239	0.336	0.333	
	0.029	0.054	0.216	0.015	
79-99 anni	0	0	8	0	8
	0.706	1.804	1.595	0.353	
	0.000	0.000	1.000	0.000	0.039
	0.000	0.000	0.061	0.000	
	0.000	0.000	0.039	0.000	
Column Total	18	46	131	9	204
	0.088	0.225	0.642	0.044	

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`4BB`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total

```
| N / Table Total |
|-----|
```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`4BB`				Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo
under 18	0	0	1	2	2
	0.098	0.123	0.002	0.024	0.104
	0.000	0.000	0.200	0.400	0.400
	0.000	0.000	0.026	0.022	0.031
	0.000	0.000	0.005	0.010	0.010
18-25 anni	0	1	4	13	8
	0.510	0.206	0.190	0.169	0.010
	0.000	0.038	0.154	0.500	0.308
	0.000	0.200	0.103	0.143	0.123
	0.000	0.005	0.020	0.064	0.039
26-36 anni	2	0	11	16	9
	2.114	0.931	1.921	0.053	0.798
	0.053	0.000	0.289	0.421	0.237
	0.500	0.000	0.282	0.176	0.138
	0.010	0.000	0.054	0.078	0.044
37-57 anni	2	3	15	28	15
	0.473	1.373	0.725	0.000	1.282
	0.032	0.048	0.238	0.444	0.238
	0.500	0.600	0.385	0.308	0.231
	0.010	0.015	0.074	0.137	0.074
58-78 anni	0	1	8	31	24
	1.255	0.206	1.466	0.210	0.638
	0.000	0.016	0.125	0.484	0.375
	0.000	0.200	0.205	0.341	0.369
	0.000	0.005	0.039	0.152	0.118
79-99 anni	0	0	0	1	7
	0.157	0.196	1.529	1.849	7.772
	0.000	0.000	0.000	0.125	0.875
	0.000	0.000	0.000	0.011	0.108
	0.000	0.000	0.000	0.005	0.034
Column Total	4	5	39	91	65
	0.020	0.025	0.191	0.446	0.319

```
> CrossTable(Brembate$`Fascia di età`,Brembate$`4CC`)
```

```
Cell Contents
|-----|
| N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
|-----|
```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`4CC`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	2	3	0	5
	0.196	0.104	0.006	0.074	
	0.000	0.400	0.600	0.000	0.025
	0.000	0.031	0.023	0.000	
	0.000	0.010	0.015	0.000	
18-25 anni	1	7	18	0	26
	0.000	0.199	0.174	0.382	
	0.038	0.269	0.692	0.000	0.127
	0.125	0.108	0.141	0.000	
	0.005	0.034	0.088	0.000	
26-36 anni	2	15	19	2	38
	0.174	0.691	0.984	3.717	
	0.053	0.395	0.500	0.053	0.186
	0.250	0.231	0.148	0.667	

	0.010	0.074	0.093	0.010	
37-57 anni	5	22	36	0	63
	2.590	0.185	0.315	0.926	
	0.079	0.349	0.571	0.000	0.309
	0.625	0.338	0.281	0.000	
	0.025	0.108	0.176	0.000	
58-78 anni	0	18	45	1	64
	2.510	0.281	0.584	0.004	
	0.000	0.281	0.703	0.016	0.314
	0.000	0.277	0.352	0.333	
	0.000	0.088	0.221	0.005	
79-99 anni	0	1	7	0	8
	0.314	0.941	0.781	0.118	
	0.000	0.125	0.875	0.000	0.039
	0.000	0.015	0.055	0.000	
	0.000	0.005	0.034	0.000	
Column Total	8	65	128	3	204
	0.039	0.319	0.627	0.015	

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`4DD`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`4DD`	Brembate\$`Fascia di età`	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	Row Total
under 18	0	0	2	3	5	
	0.049	0.319	2.338	0.217		
	0.000	0.000	0.400	0.600	0.025	
	0.000	0.000	0.069	0.019		
	0.000	0.000	0.010	0.015		
18-25 anni	0	0	6	20	26	
	0.255	1.657	1.436	0.008		
	0.000	0.000	0.231	0.769	0.127	
	0.000	0.000	0.207	0.125		
	0.000	0.000	0.029	0.098		
26-36 anni	1	4	8	25	38	
	1.057	1.029	1.250	0.774		
	0.026	0.105	0.211	0.658	0.186	
	0.500	0.308	0.276	0.156		
	0.005	0.020	0.039	0.123		
37-57 anni	1	5	8	49	63	
	0.237	0.242	0.102	0.003		
	0.016	0.079	0.127	0.778	0.309	
	0.500	0.385	0.276	0.306		
	0.005	0.025	0.039	0.240		
58-78 anni	0	4	5	55	64	
	0.627	0.002	1.846	0.460		
	0.000	0.062	0.078	0.859	0.314	
	0.000	0.308	0.172	0.344		
	0.000	0.020	0.025	0.270		
79-99 anni	0	0	0	8	8	
	0.078	0.510	1.137	0.475		
	0.000	0.000	0.000	1.000	0.039	
	0.000	0.000	0.000	0.050		
	0.000	0.000	0.000	0.039		
Column Total	2	13	29	160	204	
	0.010	0.064	0.142	0.784		

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`4FF`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`4FF`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	0	0	1	4	5
	0.025	0.074	0.417	0.125	0.286	
	0.000	0.000	0.000	0.200	0.800	0.025
	0.000	0.000	0.000	0.017	0.032	
	0.000	0.000	0.000	0.005	0.020	
18-25 anni	0	1	1	9	15	26
	0.127	0.998	0.628	0.350	0.054	
	0.000	0.038	0.038	0.346	0.577	0.127
	0.000	0.333	0.059	0.155	0.120	
	0.000	0.005	0.005	0.044	0.074	
26-36 anni	0	1	5	11	21	38
	0.186	0.348	1.061	0.004	0.224	
	0.000	0.026	0.132	0.289	0.553	0.186
	0.000	0.333	0.294	0.190	0.168	
	0.000	0.005	0.025	0.054	0.103	
37-57 anni	1	1	7	18	36	63
	1.547	0.006	0.583	0.000	0.176	
	0.016	0.016	0.111	0.286	0.571	0.309
	1.000	0.333	0.412	0.310	0.288	
	0.005	0.005	0.034	0.088	0.176	
58-78 anni	0	0	4	18	42	64
	0.314	0.941	0.333	0.002	0.198	
	0.000	0.000	0.062	0.281	0.656	0.314
	0.000	0.000	0.235	0.310	0.336	
	0.000	0.000	0.020	0.088	0.206	
79-99 anni	0	0	0	1	7	8
	0.039	0.118	0.667	0.714	0.898	
	0.000	0.000	0.000	0.125	0.875	0.039
	0.000	0.000	0.000	0.017	0.056	
	0.000	0.000	0.000	0.005	0.034	
Column Total	1	3	17	58	125	204
	0.005	0.015	0.083	0.284	0.613	

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`4EE`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`4EE`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	2	0	3	0	5
	0.025	6.592	1.765	1.013	1.127	
	0.000	0.400	0.000	0.600	0.000	0.025
	0.000	0.125	0.000	0.043	0.000	
	0.000	0.010	0.000	0.015	0.000	
18-25 anni	0	5	6	12	3	26
	0.127	4.299	1.100	1.169	1.398	
	0.000	0.192	0.231	0.462	0.115	0.127
	0.000	0.312	0.083	0.174	0.065	
	0.000	0.025	0.029	0.059	0.015	
26-36 anni	1	4	16	12	5	38
	3.555	0.349	0.499	0.057	1.486	
	0.026	0.105	0.421	0.316	0.132	0.186
	1.000	0.250	0.222	0.174	0.109	
	0.005	0.020	0.078	0.059	0.025	
37-57 anni	0	4	28	19	12	63
	0.309	0.179	1.495	0.250	0.343	
	0.000	0.063	0.444	0.302	0.190	0.309
	0.000	0.250	0.389	0.275	0.261	
	0.000	0.020	0.137	0.093	0.059	
58-78 anni	0	1	21	21	21	64
	0.314	3.219	0.112	0.019	2.990	
	0.000	0.016	0.328	0.328	0.328	0.314
	0.000	0.062	0.292	0.304	0.457	
	0.000	0.005	0.103	0.103	0.103	
79-99 anni	0	0	1	2	5	8
	0.039	0.627	1.178	0.184	5.663	
	0.000	0.000	0.125	0.250	0.625	0.039
	0.000	0.000	0.014	0.029	0.109	
	0.000	0.000	0.005	0.010	0.025	
Column Total	1	16	72	69	46	204
	0.005	0.078	0.353	0.338	0.225	

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`8AA`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	0	0	4	1	5
	0.196	1.152	0.862	0.014	
	0.000	0.000	0.800	0.200	0.025
	0.000	0.000	0.039	0.022	
	0.000	0.000	0.020	0.005	
18-25 anni	2	1	11	12	26
	0.943	4.157	0.345	6.425	
	0.077	0.038	0.423	0.462	0.127
	0.250	0.021	0.107	0.261	
	0.010	0.005	0.054	0.059	
26-36 anni	0	11	20	7	38
	1.490	0.576	0.035	0.287	
	0.000	0.289	0.526	0.184	0.186
	0.000	0.234	0.194	0.152	
	0.000	0.054	0.098	0.034	
37-57 anni	5	17	27	14	63
	2.590	0.426	0.727	0.003	
	0.079	0.270	0.429	0.222	0.309
	0.625	0.362	0.262	0.304	

	0.025	0.083	0.132	0.069	
58-78 anni	1	18	34	11	64
	0.908	0.719	0.088	0.816	
	0.016	0.281	0.531	0.172	0.314
	0.125	0.383	0.330	0.239	
	0.005	0.088	0.167	0.054	
79-99 anni	0	0	7	1	8
	0.314	1.843	2.170	0.358	
	0.000	0.000	0.875	0.125	0.039
	0.000	0.000	0.068	0.022	
	0.000	0.000	0.034	0.005	
Column Total	8	47	103	46	204
	0.039	0.230	0.505	0.225	

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`8BB`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	0	1	2	2	5
	0.294	0.798	0.010	5.055	
	0.000	0.200	0.400	0.400	0.025
	0.000	0.010	0.026	0.105	
	0.000	0.005	0.010	0.010	
18-25 anni	1	10	13	2	26
	0.183	0.452	1.134	0.073	
	0.038	0.385	0.500	0.077	0.127
	0.083	0.103	0.171	0.105	
	0.005	0.049	0.064	0.010	
26-36 anni	1	20	17	0	38
	0.683	0.206	0.571	3.539	
	0.026	0.526	0.447	0.000	0.186
	0.083	0.206	0.224	0.000	
	0.005	0.098	0.083	0.000	
37-57 anni	6	33	18	6	63
	1.420	0.309	1.275	0.003	
	0.095	0.524	0.286	0.095	0.309
	0.500	0.340	0.237	0.316	
	0.029	0.162	0.088	0.029	
58-78 anni	4	30	23	7	64
	0.015	0.006	0.030	0.181	
	0.062	0.469	0.359	0.109	0.314
	0.333	0.309	0.303	0.368	
	0.020	0.147	0.113	0.034	
79-99 anni	0	3	3	2	8
	0.471	0.170	0.000	2.114	
	0.000	0.375	0.375	0.250	0.039
	0.000	0.031	0.039	0.105	
	0.000	0.015	0.015	0.010	
Column Total	12	97	76	19	204
	0.059	0.475	0.373	0.093	

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`8CC`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
-----

```

```

|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	0	0	3	2	5
	0.147	1.520	0.488	0.346	
	0.000	0.000	0.600	0.400	0.025
	0.000	0.000	0.037	0.037	
	0.000	0.000	0.015	0.010	
18-25 anni	2	1	11	12	26
	1.995	6.029	0.029	3.805	
	0.077	0.038	0.423	0.462	0.127
	0.333	0.016	0.134	0.222	
	0.010	0.005	0.054	0.059	
26-36 anni	1	9	15	13	38
	0.012	0.563	0.005	0.860	
	0.026	0.237	0.395	0.342	0.186
	0.167	0.145	0.183	0.241	
	0.005	0.044	0.074	0.064	
37-57 anni	2	23	21	17	63
	0.012	0.775	0.738	0.006	
	0.032	0.365	0.333	0.270	0.309
	0.333	0.371	0.256	0.315	
	0.010	0.113	0.103	0.083	
58-78 anni	1	26	27	10	64
	0.414	2.205	0.063	2.844	
	0.016	0.406	0.422	0.156	0.314
	0.167	0.419	0.329	0.185	
	0.005	0.127	0.132	0.049	
79-99 anni	0	3	5	0	8
	0.235	0.133	0.990	2.118	
	0.000	0.375	0.625	0.000	0.039
	0.000	0.048	0.061	0.000	
	0.000	0.015	0.025	0.000	
Column Total	6	62	82	54	204
	0.029	0.304	0.402	0.265	

> CrossTable(Brembate\$`Fascia di età`,Brembate\$`8DD`)

Cell Contents

```

|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$`Fascia di età`	Brembate\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	1	2	1	1	5
	1.088	0.412	0.006	0.817	
	0.200	0.400	0.200	0.200	0.025
	0.067	0.016	0.023	0.059	
	0.005	0.010	0.005	0.005	
18-25 anni	3	19	4	0	26
	0.619	0.442	0.461	2.167	
	0.115	0.731	0.154	0.000	0.127
	0.200	0.148	0.091	0.000	
	0.015	0.093	0.020	0.000	
26-36 anni	3	25	9	1	38
	0.015	0.056	0.079	1.482	

	0.079	0.658	0.237	0.026	0.186
	0.200	0.195	0.205	0.059	
	0.015	0.123	0.044	0.005	
37-57 anni	6	39	12	6	63
	0.404	0.007	0.186	0.107	
	0.095	0.619	0.190	0.095	0.309
	0.400	0.305	0.273	0.353	
	0.029	0.191	0.059	0.029	
58-78 anni	1	38	17	8	64
	2.918	0.116	0.740	1.333	
	0.016	0.594	0.266	0.125	0.314
	0.067	0.297	0.386	0.471	
	0.005	0.186	0.083	0.039	
79-99 anni	1	5	1	1	8
	0.288	0.000	0.305	0.167	
	0.125	0.625	0.125	0.125	0.039
	0.067	0.039	0.023	0.059	
	0.005	0.025	0.005	0.005	
Column Total	15	128	44	17	204
	0.074	0.627	0.216	0.083	

```
> #Generazione
> CrossTable(Brembate$Generazione,Brembate$`4AA`)
```

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`4AA`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
I Generazione	6	11	52	3	72
	0.020	1.688	0.719	0.010	
	0.083	0.153	0.722	0.042	0.353
	0.333	0.239	0.397	0.333	
	0.029	0.054	0.255	0.015	
II Generazione	10	30	57	4	101
	0.133	2.292	0.952	0.047	
	0.099	0.297	0.564	0.040	0.495
	0.556	0.652	0.435	0.444	
	0.049	0.147	0.279	0.020	
III Generazione	2	5	22	2	31
	0.198	0.567	0.220	0.292	
	0.065	0.161	0.710	0.065	0.152
	0.111	0.109	0.168	0.222	
	0.010	0.025	0.108	0.010	
Column Total	18	46	131	9	204
	0.088	0.225	0.642	0.044	

```
> CrossTable(Brembate$Generazione,Brembate$`4BB`)
```

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 204

| Brembate\$`4BB`

Brembate\$Generazione	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	Row Total
I Generazione	0	1	8	32	31	72
	1.412	0.331	2.414	0.000	2.831	
	0.000	0.014	0.111	0.444	0.431	0.353
	0.000	0.200	0.205	0.352	0.477	
	0.000	0.005	0.039	0.157	0.152	
II Generazione	4	3	26	44	24	101
	2.060	0.111	2.319	0.025	2.080	
	0.040	0.030	0.257	0.436	0.238	0.495
	1.000	0.600	0.667	0.484	0.369	
	0.020	0.015	0.127	0.216	0.118	
III Generazione	0	1	5	15	10	31
	0.608	0.076	0.145	0.099	0.002	
	0.000	0.032	0.161	0.484	0.323	0.152
	0.000	0.200	0.128	0.165	0.154	
	0.000	0.005	0.025	0.074	0.049	
Column Total	4	5	39	91	65	204
	0.020	0.025	0.191	0.446	0.319	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`4CC`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`4CC` abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	Row Total
I Generazione	0	19	52	1	72
	2.824	0.677	1.031	0.003	
	0.000	0.264	0.722	0.014	0.353
	0.000	0.292	0.406	0.333	
	0.000	0.093	0.255	0.005	
II Generazione	7	37	55	2	101
	2.332	0.722	1.106	0.178	
	0.069	0.366	0.545	0.020	0.495
	0.875	0.569	0.430	0.667	
	0.034	0.181	0.270	0.010	
III Generazione	1	9	21	0	31
	0.038	0.078	0.123	0.456	
	0.032	0.290	0.677	0.000	0.152
	0.125	0.138	0.164	0.000	
	0.005	0.044	0.103	0.000	
Column Total	8	65	128	3	204
	0.039	0.319	0.627	0.015	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`4DD`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`4DD` abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	Row Total
-----------------------	-----------------------------------	--------------	----------------	-----------	-----------

I Generazione	0	4	5	63	72
	0.706	0.075	2.678	0.755	
	0.000	0.056	0.069	0.875	0.353
	0.000	0.308	0.172	0.394	
	0.000	0.020	0.025	0.309	
II Generazione	2	9	16	74	101
	1.030	1.021	0.188	0.343	
	0.020	0.089	0.158	0.733	0.495
	1.000	0.692	0.552	0.463	
	0.010	0.044	0.078	0.363	
III Generazione	0	0	8	23	31
	0.304	1.975	2.930	0.071	
	0.000	0.000	0.258	0.742	0.152
	0.000	0.000	0.276	0.144	
	0.000	0.000	0.039	0.113	
Column Total	2	13	29	160	204
	0.010	0.064	0.142	0.784	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`4FF`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`4FF`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
I Generazione	0	0	4	19	49	72
	0.353	1.059	0.667	0.106	0.540	
	0.000	0.000	0.056	0.264	0.681	0.353
	0.000	0.000	0.235	0.328	0.392	
	0.000	0.000	0.020	0.093	0.240	
II Generazione	1	2	12	29	57	101
	0.515	0.178	1.526	0.003	0.386	
	0.010	0.020	0.119	0.287	0.564	0.495
	1.000	0.667	0.706	0.500	0.456	
	0.005	0.010	0.059	0.142	0.279	
III Generazione	0	1	1	10	19	31
	0.152	0.649	0.970	0.160	0.000	
	0.000	0.032	0.032	0.323	0.613	0.152
	0.000	0.333	0.059	0.172	0.152	
	0.000	0.005	0.005	0.049	0.093	
Column Total	1	3	17	58	125	204
	0.005	0.015	0.083	0.284	0.613	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`4EE`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`4EE`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
I Generazione	0	1	22	23	26	72
	0.353	3.824	0.458	0.075	5.873	

	0.000	0.014	0.306	0.319	0.361	0.353
	0.000	0.062	0.306	0.333	0.565	
	0.000	0.005	0.108	0.113	0.127	
II Generazione	1	8	44	31	17	101
	0.515	0.001	1.957	0.293	1.464	
	0.010	0.079	0.436	0.307	0.168	0.495
	1.000	0.500	0.611	0.449	0.370	
	0.005	0.039	0.216	0.152	0.083	
III Generazione	0	7	6	15	3	31
	0.152	8.585	2.231	1.944	2.278	
	0.000	0.226	0.194	0.484	0.097	0.152
	0.000	0.438	0.083	0.217	0.065	
	0.000	0.034	0.029	0.074	0.015	
Column Total	1	16	72	69	46	204
	0.005	0.078	0.353	0.338	0.225	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`8AA`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	1	18	41	12	72
	1.178	0.120	0.594	1.105	
	0.014	0.250	0.569	0.167	0.353
	0.125	0.383	0.398	0.261	
	0.005	0.088	0.201	0.059	
II Generazione	5	28	47	21	101
	0.273	0.962	0.313	0.138	
	0.050	0.277	0.465	0.208	0.495
	0.625	0.596	0.456	0.457	
	0.025	0.137	0.230	0.103	
III Generazione	2	1	15	13	31
	0.506	5.282	0.027	5.167	
	0.065	0.032	0.484	0.419	0.152
	0.250	0.021	0.146	0.283	
	0.010	0.005	0.074	0.064	
Column Total	8	47	103	46	204
	0.039	0.230	0.505	0.225	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`8BB`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	4	33	26	9	72
	0.013	0.045	0.025	0.785	
	0.056	0.458	0.361	0.125	0.353
	0.333	0.340	0.342	0.474	

	0.020	0.162	0.127	0.044	
II Generazione	7	53	35	6	101
	0.189	0.515	0.183	1.234	
	0.069	0.525	0.347	0.059	0.495
	0.583	0.546	0.461	0.316	
	0.034	0.260	0.172	0.029	
III Generazione	1	11	15	4	31
	0.372	0.949	1.031	0.429	
	0.032	0.355	0.484	0.129	0.152
	0.083	0.113	0.197	0.211	
	0.005	0.054	0.074	0.020	
Column Total	12	97	76	19	204
	0.059	0.475	0.373	0.093	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`8CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	1	29	32	10	72
	0.590	2.315	0.323	4.306	
	0.014	0.403	0.444	0.139	0.353
	0.167	0.468	0.390	0.185	
	0.005	0.142	0.157	0.049	
II Generazione	3	32	36	30	101
	0.000	0.055	0.521	0.399	
	0.030	0.317	0.356	0.297	0.495
	0.500	0.516	0.439	0.556	
	0.015	0.157	0.176	0.147	
III Generazione	2	1	14	14	31
	1.299	7.528	0.190	4.091	
	0.065	0.032	0.452	0.452	0.152
	0.333	0.016	0.171	0.259	
	0.010	0.005	0.069	0.069	
Column Total	6	62	82	54	204
	0.029	0.304	0.402	0.265	

> CrossTable(Brembate\$Generazione,Brembate\$`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 204

Brembate\$Generazione	Brembate\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	2	43	18	9	72
	2.050	0.105	0.393	1.500	
	0.028	0.597	0.250	0.125	0.353
	0.133	0.336	0.409	0.529	
	0.010	0.211	0.088	0.044	

II Generazione	9	64	21	7	101
	0.333	0.006	0.028	0.238	
	0.089	0.634	0.208	0.069	0.495
	0.600	0.500	0.477	0.412	
	0.044	0.314	0.103	0.034	
III Generazione	4	21	5	1	31
	1.299	0.123	0.425	0.970	
	0.129	0.677	0.161	0.032	0.152
	0.267	0.164	0.114	0.059	
	0.020	0.103	0.025	0.005	
Column Total	15	128	44	17	204
	0.074	0.627	0.216	0.083	

#Istruzione

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`4AA`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`4AA`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	1	1	17	1	20
	0.343	2.868	1.399	0.055	
	0.050	0.050	0.850	0.050	0.099
	0.056	0.021	0.132	0.125	
	0.005	0.005	0.084	0.005	
Scuola media	5	11	35	3	54
	0.007	0.195	0.008	0.347	
	0.093	0.204	0.648	0.056	0.267
	0.278	0.234	0.271	0.375	
	0.025	0.054	0.173	0.015	
Scuola superiore	9	25	52	4	90
	0.120	0.787	0.522	0.053	
	0.100	0.278	0.578	0.044	0.446
	0.500	0.532	0.403	0.500	
	0.045	0.124	0.257	0.020	
Laurea	3	8	22	0	33
	0.001	0.013	0.041	1.307	
	0.091	0.242	0.667	0.000	0.163
	0.167	0.170	0.171	0.000	
	0.015	0.040	0.109	0.000	
Post Laurea	0	2	3	0	5
	0.446	0.602	0.012	0.198	
	0.000	0.400	0.600	0.000	0.025
	0.000	0.043	0.023	0.000	
	0.000	0.010	0.015	0.000	
Column Total	18	47	129	8	202
	0.089	0.233	0.639	0.040	

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`4BB`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`4BB`				Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo
Scuola elementare	0	0	4	8	8
	0.396	0.495	0.005	0.093	0.437
	0.000	0.000	0.200	0.400	0.400
	0.000	0.000	0.103	0.089	0.125
	0.000	0.000	0.020	0.040	0.040
Scuola media	0	1	10	21	22
	1.069	0.085	0.017	0.389	1.398
	0.000	0.019	0.185	0.389	0.407
	0.000	0.200	0.256	0.233	0.344
	0.000	0.005	0.050	0.104	0.109
Scuola superiore	4	2	19	40	25
	2.760	0.023	0.152	0.000	0.433
	0.044	0.022	0.211	0.444	0.278
	1.000	0.400	0.487	0.444	0.391
	0.020	0.010	0.094	0.198	0.124
Laurea	0	2	5	17	9
	0.653	1.714	0.295	0.359	0.203
	0.000	0.061	0.152	0.515	0.273
	0.000	0.400	0.128	0.189	0.141
	0.000	0.010	0.025	0.084	0.045
Post Laurea	0	0	1	4	0
	0.099	0.124	0.001	1.410	1.584
	0.000	0.000	0.200	0.800	0.000
	0.000	0.000	0.026	0.044	0.000
	0.000	0.000	0.005	0.020	0.000
Column Total	4	5	39	90	64
	0.020	0.025	0.193	0.446	0.317

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`4CC`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`4CC`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	0	9	11	0	20
	0.792	1.119	0.197	0.297	
	0.000	0.450	0.550	0.000	0.099
	0.000	0.141	0.087	0.000	
	0.000	0.045	0.054	0.000	
Scuola media	1	12	39	2	54
	0.606	1.526	0.751	1.790	
	0.019	0.222	0.722	0.037	0.267
	0.125	0.188	0.307	0.667	
	0.005	0.059	0.193	0.010	
Scuola superiore	7	32	50	1	90
	3.312	0.426	0.766	0.085	
	0.078	0.356	0.556	0.011	0.446
	0.875	0.500	0.394	0.333	
	0.035	0.158	0.248	0.005	
Laurea	0	9	24	0	33
	1.307	0.203	0.510	0.490	
	0.000	0.273	0.727	0.000	0.163
	0.000	0.141	0.189	0.000	
	0.000	0.045	0.119	0.000	
Post Laurea	0	2	3	0	5
	0.198	0.109	0.007	0.074	
	0.000	0.400	0.600	0.000	0.025
	0.000	0.031	0.024	0.000	

	0.000	0.010	0.015	0.000	
Column Total	8	64	127	3	202
	0.040	0.317	0.629	0.015	

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`4DD`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`4DD`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	0	1	3	16	20
	0.198	0.108	0.019	0.008	
	0.000	0.050	0.150	0.800	0.099
	0.000	0.071	0.107	0.101	
	0.000	0.005	0.015	0.079	
Scuola media	0	5	3	46	54
	0.535	0.422	2.688	0.335	
	0.000	0.093	0.056	0.852	0.267
	0.000	0.357	0.107	0.291	
	0.000	0.025	0.015	0.228	
Scuola superiore	2	6	14	68	90
	1.380	0.009	0.186	0.082	
	0.022	0.067	0.156	0.756	0.446
	1.000	0.429	0.500	0.430	
	0.010	0.030	0.069	0.337	
Laurea	0	1	7	25	33
	0.327	0.724	1.286	0.026	
	0.000	0.030	0.212	0.758	0.163
	0.000	0.071	0.250	0.158	
	0.000	0.005	0.035	0.124	
Post Laurea	0	1	1	3	5
	0.050	1.232	0.136	0.212	
	0.000	0.200	0.200	0.600	0.025
	0.000	0.071	0.036	0.019	
	0.000	0.005	0.005	0.015	
Column Total	2	14	28	158	202
	0.010	0.069	0.139	0.782	

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`4FF`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`4FF`				Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo
Scuola elementare	0	0	1	4	15
	0.099	0.297	0.343	0.529	0.706
	0.000	0.000	0.050	0.200	0.750
	0.000	0.000	0.056	0.069	0.123
	0.000	0.000	0.005	0.020	0.074
					0.099

Scuola media	0	0	5	16	33	54
	0.267	0.802	0.007	0.016	0.005	
	0.000	0.000	0.093	0.296	0.611	0.267
	0.000	0.000	0.278	0.276	0.270	
	0.000	0.000	0.025	0.079	0.163	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Scuola superiore	1	2	10	24	53	90
	0.690	0.329	0.489	0.131	0.034	
	0.011	0.022	0.111	0.267	0.589	0.446
	1.000	0.667	0.556	0.414	0.434	
	0.005	0.010	0.050	0.119	0.262	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Laurea	0	1	0	13	19	33
	0.163	0.531	2.941	1.311	0.043	
	0.000	0.030	0.000	0.394	0.576	0.163
	0.000	0.333	0.000	0.224	0.156	
	0.000	0.005	0.000	0.064	0.094	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Post Laurea	0	0	2	1	2	5
	0.025	0.074	5.423	0.132	0.344	
	0.000	0.000	0.400	0.200	0.400	0.025
	0.000	0.000	0.111	0.017	0.016	
	0.000	0.000	0.010	0.005	0.010	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Column Total	1	3	18	58	122	202
	0.005	0.015	0.089	0.287	0.604	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`4EE`)

Cell Contents	
-----	-----
N	
Chi-square contribution	
N / Row Total	
N / Col Total	
N / Table Total	
-----	-----

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`4EE`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	0	1	7	5	7	20
	0.099	0.158	0.000	0.446	1.183	
	0.000	0.050	0.350	0.250	0.350	0.099
	0.000	0.067	0.099	0.074	0.149	
	0.000	0.005	0.035	0.025	0.035	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Scuola media	0	3	15	19	17	54
	0.267	0.254	0.835	0.037	1.566	
	0.000	0.056	0.278	0.352	0.315	0.267
	0.000	0.200	0.211	0.279	0.362	
	0.000	0.015	0.074	0.094	0.084	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Scuola superiore	1	10	35	25	19	90
	0.690	1.646	0.358	0.926	0.180	
	0.011	0.111	0.389	0.278	0.211	0.446
	1.000	0.667	0.493	0.368	0.404	
	0.005	0.050	0.173	0.124	0.094	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Laurea	0	1	13	16	3	33
	0.163	0.859	0.169	2.153	2.850	
	0.000	0.030	0.394	0.485	0.091	0.163
	0.000	0.067	0.183	0.235	0.064	
	0.000	0.005	0.064	0.079	0.015	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Post Laurea	0	0	1	3	1	5
	0.025	0.371	0.326	1.030	0.023	
	0.000	0.000	0.200	0.600	0.200	0.025
	0.000	0.000	0.014	0.044	0.021	
	0.000	0.000	0.005	0.015	0.005	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Column Total	1	15	71	68	47	202
	0.005	0.074	0.351	0.337	0.233	
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`8AA`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	0	8	11	1	20
	0.792	2.607	0.063	2.680	
	0.000	0.400	0.550	0.050	0.099
	0.000	0.174	0.107	0.022	
	0.000	0.040	0.054	0.005	
Scuola media	4	11	28	11	54
	1.620	0.137	0.008	0.088	
	0.074	0.204	0.519	0.204	0.267
	0.500	0.239	0.272	0.244	
	0.020	0.054	0.139	0.054	
Scuola superiore	3	17	46	24	90
	0.089	0.596	0.000	0.778	
	0.033	0.189	0.511	0.267	0.446
	0.375	0.370	0.447	0.533	
	0.015	0.084	0.228	0.119	
Laurea	1	8	15	9	33
	0.072	0.031	0.198	0.370	
	0.030	0.242	0.455	0.273	0.163
	0.125	0.174	0.146	0.200	
	0.005	0.040	0.074	0.045	
Post Laurea	0	2	3	0	5
	0.198	0.652	0.080	1.114	
	0.000	0.400	0.600	0.000	0.025
	0.000	0.043	0.029	0.000	
	0.000	0.010	0.015	0.000	
Column Total	8	46	103	45	202
	0.040	0.228	0.510	0.223	

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`8BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	3	10	5	2	20
	2.763	0.038	0.903	0.027	
	0.150	0.500	0.250	0.100	0.099
	0.250	0.105	0.065	0.111	
	0.015	0.050	0.025	0.010	
Scuola media	4	23	21	6	54
	0.196	0.226	0.008	0.293	
	0.074	0.426	0.389	0.111	0.267
	0.333	0.242	0.273	0.333	
	0.020	0.114	0.104	0.030	
Scuola superiore	4	38	39	9	90
	0.339	0.442	0.642	0.120	
	0.044	0.422	0.433	0.100	0.446
	0.333	0.400	0.506	0.500	

	0.020	0.188	0.193	0.045	
Laurea	1	20	11	1	33
	0.470	1.293	0.198	1.281	
	0.030	0.606	0.333	0.030	0.163
	0.083	0.211	0.143	0.056	
	0.005	0.099	0.054	0.005	
Post Laurea	0	4	1	0	5
	0.297	1.156	0.431	0.446	
	0.000	0.800	0.200	0.000	0.025
	0.000	0.042	0.013	0.000	
	0.000	0.020	0.005	0.000	
Column Total	12	95	77	18	202
	0.059	0.470	0.381	0.089	

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`8CC`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	1	12	5	2	20
	0.277	6.181	1.137	2.180	
	0.050	0.600	0.250	0.100	0.099
	0.167	0.200	0.062	0.036	
	0.005	0.059	0.025	0.010	
Scuola media	2	19	24	9	54
	0.098	0.546	0.254	2.212	
	0.037	0.352	0.444	0.167	0.267
	0.333	0.317	0.296	0.164	
	0.010	0.094	0.119	0.045	
Scuola superiore	2	18	39	31	90
	0.170	2.853	0.235	1.722	
	0.022	0.200	0.433	0.344	0.446
	0.333	0.300	0.481	0.564	
	0.010	0.089	0.193	0.153	
Laurea	1	8	12	12	33
	0.000	0.331	0.115	1.012	
	0.030	0.242	0.364	0.364	0.163
	0.167	0.133	0.148	0.218	
	0.005	0.040	0.059	0.059	
Post Laurea	0	3	1	1	5
	0.149	1.545	0.504	0.096	
	0.000	0.600	0.200	0.200	0.025
	0.000	0.050	0.012	0.018	
	0.000	0.015	0.005	0.005	
Column Total	6	60	81	55	202
	0.030	0.297	0.401	0.272	

> CrossTable(Brembate\$Istruzione,Brembate\$`8DD`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Istruzione	Brembate\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	0	16	4	0	20
	1.386	0.996	0.029	1.782	
	0.000	0.800	0.200	0.000	0.099
	0.000	0.127	0.091	0.000	
	0.000	0.079	0.020	0.000	
Scuola media	6	23	13	12	54
	1.362	3.388	0.130	10.738	
	0.111	0.426	0.241	0.222	0.267
	0.429	0.183	0.295	0.667	
	0.030	0.114	0.064	0.059	
Scuola superiore	7	56	22	5	90
	0.093	0.000	0.293	1.137	
	0.078	0.622	0.244	0.056	0.446
	0.500	0.444	0.500	0.278	
	0.035	0.277	0.109	0.025	
Laurea	1	26	5	1	33
	0.724	1.425	0.666	1.281	
	0.030	0.788	0.152	0.030	0.163
	0.071	0.206	0.114	0.056	
	0.005	0.129	0.025	0.005	
Post Laurea	0	5	0	0	5
	0.347	1.135	1.089	0.446	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.025
	0.000	0.040	0.000	0.000	
	0.000	0.025	0.000	0.000	
Column Total	14	126	44	18	202
	0.069	0.624	0.218	0.089	

#Professione

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`4AA`)

Cell Contents

N	
Chi-square contribution	
N / Row Total	
N / Col Total	
N / Table Total	

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`4AA`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	2	3	9	0	14
	0.454	0.011	0.000	0.554	
	0.143	0.214	0.643	0.000	0.069
	0.111	0.065	0.069	0.000	
	0.010	0.015	0.045	0.000	
Dipendente privato	3	12	31	3	49
	0.428	0.063	0.009	0.578	
	0.061	0.245	0.633	0.061	0.243
	0.167	0.261	0.238	0.375	
	0.015	0.059	0.153	0.015	
Dipendente pubblico	4	4	7	0	15
	5.307	0.100	0.729	0.594	
	0.267	0.267	0.467	0.000	0.074
	0.222	0.087	0.054	0.000	
	0.020	0.020	0.035	0.000	
Disoccupato	0	3	2	1	6
	0.535	1.953	0.897	2.446	
	0.000	0.500	0.333	0.167	0.030
	0.000	0.065	0.015	0.125	
	0.000	0.015	0.010	0.005	
Imprenditore	2	0	3	0	5
	5.423	1.139	0.015	0.198	

	0.400	0.000	0.600	0.000	0.025
	0.111	0.000	0.023	0.000	
	0.010	0.000	0.015	0.000	
Insegnante	0	2	4	0	6
	0.535	0.294	0.005	0.238	
	0.000	0.333	0.667	0.000	0.030
	0.000	0.043	0.031	0.000	
	0.000	0.010	0.020	0.000	
Libero professionista	3	9	15	0	27
	0.147	1.322	0.325	1.069	
	0.111	0.333	0.556	0.000	0.134
	0.167	0.196	0.115	0.000	
	0.015	0.045	0.074	0.000	
Pensionato	4	9	42	3	58
	0.264	1.341	0.585	0.215	
	0.069	0.155	0.724	0.052	0.287
	0.222	0.196	0.323	0.375	
	0.020	0.045	0.208	0.015	
Studente	0	4	17	1	22
	1.960	0.204	0.570	0.019	
	0.000	0.182	0.773	0.045	0.109
	0.000	0.087	0.131	0.125	
	0.000	0.020	0.084	0.005	
Column Total	18	46	130	8	202
	0.089	0.228	0.644	0.040	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`4BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`4BB`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	0	0	5	5	4	14
	0.277	0.347	2.126	0.271	0.043	
	0.000	0.000	0.357	0.357	0.286	0.069
	0.000	0.000	0.132	0.055	0.062	
	0.000	0.000	0.025	0.025	0.020	
Dipendente privato	2	0	9	24	14	49
	1.093	1.213	0.005	0.168	0.150	
	0.041	0.000	0.184	0.490	0.286	0.243
	0.500	0.000	0.237	0.264	0.219	
	0.010	0.000	0.045	0.119	0.069	
Dipendente pubblico	0	1	5	9	0	15
	0.297	1.065	1.681	0.744	4.752	
	0.000	0.067	0.333	0.600	0.000	0.074
	0.000	0.200	0.132	0.099	0.000	
	0.000	0.005	0.025	0.045	0.000	
Disoccupato	0	0	2	3	1	6
	0.119	0.149	0.673	0.033	0.427	
	0.000	0.000	0.333	0.500	0.167	0.030
	0.000	0.000	0.053	0.033	0.016	
	0.000	0.000	0.010	0.015	0.005	
Imprenditore	2	0	0	1	2	5
	36.499	0.124	0.941	0.696	0.109	
	0.400	0.000	0.000	0.200	0.400	0.025
	0.500	0.000	0.000	0.011	0.031	
	0.010	0.000	0.000	0.005	0.010	
Insegnante	0	0	2	4	0	6
	0.119	0.149	0.673	0.622	1.901	
	0.000	0.000	0.333	0.667	0.000	0.030
	0.000	0.000	0.053	0.044	0.000	

	0.000	0.000	0.010	0.020	0.000	
Libero professionista	0	2	5	12	8	27
	0.535	2.654	0.001	0.002	0.036	
	0.000	0.074	0.185	0.444	0.296	0.134
	0.000	0.400	0.132	0.132	0.125	
	0.000	0.010	0.025	0.059	0.040	
Pensionato	0	1	7	24	26	58
	1.149	0.132	1.402	0.173	3.163	
	0.000	0.017	0.121	0.414	0.448	0.287
	0.000	0.200	0.184	0.264	0.406	
	0.000	0.005	0.035	0.119	0.129	
Studente	0	1	3	9	9	22
	0.436	0.381	0.313	0.084	0.591	
	0.000	0.045	0.136	0.409	0.409	0.109
	0.000	0.200	0.079	0.099	0.141	
	0.000	0.005	0.015	0.045	0.045	
Column Total	4	5	38	91	64	202
	0.020	0.025	0.188	0.450	0.317	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`4CC`)

Cell Contents	
N	
Chi-square contribution	
N / Row Total	
N / Col Total	
N / Table Total	

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`4CC`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalino	0	6	8	0	14
	0.554	0.552	0.073	0.208	
	0.000	0.429	0.571	0.000	0.069
	0.000	0.094	0.063	0.000	
	0.000	0.030	0.040	0.000	
Dipendente privato	2	15	31	1	49
	0.002	0.018	0.001	0.102	
	0.041	0.306	0.633	0.020	0.243
	0.250	0.234	0.244	0.333	
	0.010	0.074	0.153	0.005	
Dipendente pubblico	0	10	5	0	15
	0.594	5.794	2.082	0.223	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.074
	0.000	0.156	0.039	0.000	
	0.000	0.050	0.025	0.000	
Disoccupato	0	1	4	1	6
	0.238	0.427	0.014	9.311	
	0.000	0.167	0.667	0.167	0.030
	0.000	0.016	0.031	0.333	
	0.000	0.005	0.020	0.005	
Imprenditore	2	0	3	0	5
	16.398	1.584	0.007	0.074	
	0.400	0.000	0.600	0.000	0.025
	0.250	0.000	0.024	0.000	
	0.010	0.000	0.015	0.000	
Insegnante	0	2	4	0	6
	0.238	0.005	0.014	0.089	
	0.000	0.333	0.667	0.000	0.030
	0.000	0.031	0.031	0.000	
	0.000	0.010	0.020	0.000	
Libero professionista	4	7	16	0	27
	8.032	0.282	0.056	0.401	
	0.148	0.259	0.593	0.000	0.134
	0.500	0.109	0.126	0.000	
	0.020	0.035	0.079	0.000	

Pensionato	0	15	42	1	58
	2.297	0.620	0.840	0.022	
	0.000	0.259	0.724	0.017	0.287
	0.000	0.234	0.331	0.333	
	0.000	0.074	0.208	0.005	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Studente	0	8	14	0	22
	0.871	0.152	0.002	0.327	
	0.000	0.364	0.636	0.000	0.109
	0.000	0.125	0.110	0.000	
	0.000	0.040	0.069	0.000	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Column Total	8	64	127	3	202
	0.040	0.317	0.629	0.015	
-----	-----	-----	-----	-----	-----

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`4DD`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`4DD`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	0	2	1	11	14
	0.139	1.341	0.507	0.000	
	0.000	0.143	0.071	0.786	0.069
	0.000	0.154	0.034	0.070	
	0.000	0.010	0.005	0.054	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Dipendente privato	2	4	10	33	49
	4.730	0.227	1.250	0.740	
	0.041	0.082	0.204	0.673	0.243
	1.000	0.308	0.345	0.209	
	0.010	0.020	0.050	0.163	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Dipendente pubblico	0	2	2	11	15
	0.149	1.109	0.011	0.046	
	0.000	0.133	0.133	0.733	0.074
	0.000	0.154	0.069	0.070	
	0.000	0.010	0.010	0.054	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Disoccupato	0	0	0	6	6
	0.059	0.386	0.861	0.364	
	0.000	0.000	0.000	1.000	0.030
	0.000	0.000	0.000	0.038	
	0.000	0.000	0.000	0.030	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Imprenditore	0	0	2	3	5
	0.050	0.322	2.290	0.212	
	0.000	0.000	0.400	0.600	0.025
	0.000	0.000	0.069	0.019	
	0.000	0.000	0.010	0.015	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Insegnante	0	0	2	4	6
	0.059	0.386	1.505	0.102	
	0.000	0.000	0.333	0.667	0.030
	0.000	0.000	0.069	0.025	
	0.000	0.000	0.010	0.020	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Libero professionista	0	3	4	20	27
	0.267	0.917	0.004	0.059	
	0.000	0.111	0.148	0.741	0.134
	0.000	0.231	0.138	0.127	
	0.000	0.015	0.020	0.099	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Pensionato	0	2	4	52	58
	0.574	0.804	2.248	0.970	
	0.000	0.034	0.069	0.897	0.287
	0.000	0.154	0.138	0.329	
	0.000	0.010	0.020	0.257	
-----	-----	-----	-----	-----	-----
Studente	0	0	4	18	22
	0.218	1.416	0.224	0.036	

	0.000	0.000	0.182	0.818	0.109
	0.000	0.000	0.138	0.114	
	0.000	0.000	0.020	0.089	
Column Total	2	13	29	158	202
	0.010	0.064	0.144	0.782	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`4FF`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`4FF`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	0	0	2	4	8	14
	0.069	0.208	0.573	0.002	0.025	
	0.000	0.000	0.143	0.286	0.571	0.069
	0.000	0.000	0.118	0.068	0.066	
	0.000	0.000	0.010	0.020	0.040	
Dipendente privato	1	2	5	15	26	49
	2.365	2.224	0.186	0.033	0.436	
	0.020	0.041	0.102	0.306	0.531	0.243
	1.000	0.667	0.294	0.254	0.213	
	0.005	0.010	0.025	0.074	0.129	
Dipendente pubblico	0	0	2	5	8	15
	0.074	0.223	0.431	0.087	0.124	
	0.000	0.000	0.133	0.333	0.533	0.074
	0.000	0.000	0.118	0.085	0.066	
	0.000	0.000	0.010	0.025	0.040	
Disoccupato	0	0	0	3	3	6
	0.030	0.089	0.505	0.888	0.107	
	0.000	0.000	0.000	0.500	0.500	0.030
	0.000	0.000	0.000	0.051	0.025	
	0.000	0.000	0.000	0.015	0.015	
Imprenditore	0	0	0	2	3	5
	0.025	0.074	0.421	0.199	0.000	
	0.000	0.000	0.000	0.400	0.600	0.025
	0.000	0.000	0.000	0.034	0.025	
	0.000	0.000	0.000	0.010	0.015	
Insegnante	0	0	1	3	2	6
	0.030	0.089	0.485	0.888	0.728	
	0.000	0.000	0.167	0.500	0.333	0.030
	0.000	0.000	0.059	0.051	0.016	
	0.000	0.000	0.005	0.015	0.010	
Libero professionista	0	1	5	4	17	27
	0.134	0.895	3.274	1.915	0.029	
	0.000	0.037	0.185	0.148	0.630	0.134
	0.000	0.333	0.294	0.068	0.139	
	0.000	0.005	0.025	0.020	0.084	
Pensionato	0	0	2	16	40	58
	0.287	0.861	1.701	0.052	0.705	
	0.000	0.000	0.034	0.276	0.690	0.287
	0.000	0.000	0.118	0.271	0.328	
	0.000	0.000	0.010	0.079	0.198	
Studente	0	0	0	7	15	22
	0.109	0.327	1.851	0.051	0.221	
	0.000	0.000	0.000	0.318	0.682	0.109
	0.000	0.000	0.000	0.119	0.123	
	0.000	0.000	0.000	0.035	0.074	
Column Total	1	3	17	59	122	202
	0.005	0.015	0.084	0.292	0.604	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`4EE`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`4EE`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	0	1	6	6	1	14
	0.069	0.002	0.237	0.310	1.502	
	0.000	0.071	0.429	0.429	0.071	0.069
	0.000	0.067	0.085	0.087	0.022	
	0.000	0.005	0.030	0.030	0.005	
Dipendente privato	1	5	14	18	11	49
	2.365	0.509	0.603	0.095	0.002	
	0.020	0.102	0.286	0.367	0.224	0.243
	1.000	0.333	0.197	0.261	0.239	
	0.005	0.025	0.069	0.089	0.054	
Dipendente pubblico	0	1	9	3	2	15
	0.074	0.012	2.636	0.880	0.587	
	0.000	0.067	0.600	0.200	0.133	0.074
	0.000	0.067	0.127	0.043	0.043	
	0.000	0.005	0.045	0.015	0.010	
Disoccupato	0	0	2	2	2	6
	0.030	0.446	0.006	0.001	0.294	
	0.000	0.000	0.333	0.333	0.333	0.030
	0.000	0.000	0.028	0.029	0.043	
	0.000	0.000	0.010	0.010	0.010	
Imprenditore	0	0	2	2	1	5
	0.025	0.371	0.033	0.050	0.017	
	0.000	0.000	0.400	0.400	0.200	0.025
	0.000	0.000	0.028	0.029	0.022	
	0.000	0.000	0.010	0.010	0.005	
Insegnante	0	0	3	3	0	6
	0.030	0.446	0.377	0.441	1.366	
	0.000	0.000	0.500	0.500	0.000	0.030
	0.000	0.000	0.042	0.043	0.000	
	0.000	0.000	0.015	0.015	0.000	
Libero professionista	0	3	12	7	5	27
	0.134	0.494	0.664	0.536	0.215	
	0.000	0.111	0.444	0.259	0.185	0.134
	0.000	0.200	0.169	0.101	0.109	
	0.000	0.015	0.059	0.035	0.025	
Pensionato	0	1	18	17	22	58
	0.287	2.539	0.279	0.399	5.853	
	0.000	0.017	0.310	0.293	0.379	0.287
	0.000	0.067	0.254	0.246	0.478	
	0.000	0.005	0.089	0.084	0.109	
Studente	0	4	5	11	2	22
	0.109	3.428	0.966	1.616	1.808	
	0.000	0.182	0.227	0.500	0.091	0.109
	0.000	0.267	0.070	0.159	0.043	
	0.000	0.020	0.025	0.054	0.010	
Column Total	1	15	71	69	46	202
	0.005	0.074	0.351	0.342	0.228	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`8AA`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |

```

```

|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Casalingo	0	5	6	3	14
	0.554	1.030	0.162	0.011	
	0.000	0.357	0.429	0.214	0.069
	0.000	0.109	0.059	0.065	
	0.000	0.025	0.030	0.015	
Dipendente privato	5	10	25	9	49
	4.823	0.120	0.003	0.418	
	0.102	0.204	0.510	0.184	0.243
	0.625	0.217	0.245	0.196	
	0.025	0.050	0.124	0.045	
Dipendente pubblico	0	5	8	2	15
	0.594	0.735	0.024	0.587	
	0.000	0.333	0.533	0.133	0.074
	0.000	0.109	0.078	0.043	
	0.000	0.025	0.040	0.010	
Disoccupato	0	2	3	1	6
	0.238	0.294	0.000	0.098	
	0.000	0.333	0.500	0.167	0.030
	0.000	0.043	0.029	0.022	
	0.000	0.010	0.015	0.005	
Imprenditore	0	1	3	1	5
	0.198	0.017	0.089	0.017	
	0.000	0.200	0.600	0.200	0.025
	0.000	0.022	0.029	0.022	
	0.000	0.005	0.015	0.005	
Insegnante	0	2	3	1	6
	0.238	0.294	0.000	0.098	
	0.000	0.333	0.500	0.167	0.030
	0.000	0.043	0.029	0.022	
	0.000	0.010	0.015	0.005	
Libero professionista	2	9	7	9	27
	0.810	1.322	3.228	1.322	
	0.074	0.333	0.259	0.333	0.134
	0.250	0.196	0.069	0.196	
	0.010	0.045	0.035	0.045	
Pensionato	1	12	36	9	58
	0.732	0.110	1.539	1.341	
	0.017	0.207	0.621	0.155	0.287
	0.125	0.261	0.353	0.196	
	0.005	0.059	0.178	0.045	
Studente	0	0	11	11	22
	0.871	5.010	0.001	7.162	
	0.000	0.000	0.500	0.500	0.109
	0.000	0.000	0.108	0.239	
	0.000	0.000	0.054	0.054	
Column Total	8	46	102	46	202
	0.040	0.228	0.505	0.228	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`8BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|      N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Casalingo	0	6	5	3	14
	0.832	0.041	0.021	2.151	
	0.000	0.429	0.357	0.214	0.069
	0.000	0.064	0.065	0.158	
	0.000	0.030	0.025	0.015	
Dipendente privato	5	28	16	0	49
	1.499	1.185	0.384	4.609	
	0.102	0.571	0.327	0.000	0.243
	0.417	0.298	0.208	0.000	
	0.025	0.139	0.079	0.000	
Dipendente pubblico	0	8	6	1	15
	0.891	0.149	0.014	0.120	
	0.000	0.533	0.400	0.067	0.074
	0.000	0.085	0.078	0.053	
	0.000	0.040	0.030	0.005	
Disoccupato	0	3	3	0	6
	0.356	0.015	0.222	0.564	
	0.000	0.500	0.500	0.000	0.030
	0.000	0.032	0.039	0.000	
	0.000	0.015	0.015	0.000	
Imprenditore	1	2	1	1	5
	1.664	0.046	0.431	0.597	
	0.200	0.400	0.200	0.200	0.025
	0.083	0.021	0.013	0.053	
	0.005	0.010	0.005	0.005	
Insegnante	0	3	3	0	6
	0.356	0.015	0.222	0.564	
	0.000	0.500	0.500	0.000	0.030
	0.000	0.032	0.039	0.000	
	0.000	0.015	0.015	0.000	
Libero professionista	2	12	9	4	27
	0.098	0.025	0.162	0.840	
	0.074	0.444	0.333	0.148	0.134
	0.167	0.128	0.117	0.211	
	0.010	0.059	0.045	0.020	
Pensionato	4	26	22	6	58
	0.089	0.036	0.001	0.054	
	0.069	0.448	0.379	0.103	0.287
	0.333	0.277	0.286	0.316	
	0.020	0.129	0.109	0.030	
Studente	0	6	12	4	22
	1.307	1.754	1.557	1.801	
	0.000	0.273	0.545	0.182	0.109
	0.000	0.064	0.156	0.211	
	0.000	0.030	0.059	0.020	
Column Total	12	94	77	19	202
	0.059	0.465	0.381	0.094	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`8CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Casalingo	0	5	6	3	14
	0.416	0.141	0.037	0.173	
	0.000	0.357	0.429	0.214	0.069
	0.000	0.082	0.075	0.055	

	0.000	0.025	0.030	0.015	
Dipendente privato	2	14	16	17	49
	0.204	0.043	0.598	1.003	
	0.041	0.286	0.327	0.347	0.243
	0.333	0.230	0.200	0.309	
	0.010	0.069	0.079	0.084	
Dipendente pubblico	0	3	8	4	15
	0.446	0.517	0.714	0.002	
	0.000	0.200	0.533	0.267	0.074
	0.000	0.049	0.100	0.073	
	0.000	0.015	0.040	0.020	
Disoccupato	0	1	2	3	6
	0.178	0.364	0.060	1.143	
	0.000	0.167	0.333	0.500	0.030
	0.000	0.016	0.025	0.055	
	0.000	0.005	0.010	0.015	
Imprenditore	1	1	2	1	5
	4.882	0.172	0.000	0.096	
	0.200	0.200	0.400	0.200	0.025
	0.167	0.016	0.025	0.018	
	0.005	0.005	0.010	0.005	
Insegnante	0	1	4	1	6
	0.178	0.364	1.110	0.246	
	0.000	0.167	0.667	0.167	0.030
	0.000	0.016	0.050	0.018	
	0.000	0.005	0.020	0.005	
Libero professionista	2	9	8	8	27
	1.790	0.088	0.678	0.057	
	0.074	0.333	0.296	0.296	0.134
	0.333	0.148	0.100	0.145	
	0.010	0.045	0.040	0.040	
Pensionato	1	26	23	8	58
	0.303	4.111	0.000	3.845	
	0.017	0.448	0.397	0.138	0.287
	0.167	0.426	0.287	0.145	
	0.005	0.129	0.114	0.040	
Studente	0	1	11	10	22
	0.653	4.794	0.600	2.684	
	0.000	0.045	0.500	0.455	0.109
	0.000	0.016	0.138	0.182	
	0.000	0.005	0.054	0.050	
Column Total	6	61	80	55	202
	0.030	0.302	0.396	0.272	

> CrossTable(Brembate\$Professione,Brembate\$`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 202

Brembate\$Professione	Brembate\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Casalingo	0	6	4	4	14
	0.970	0.855	0.249	6.758	
	0.000	0.429	0.286	0.286	0.069
	0.000	0.048	0.089	0.235	
	0.000	0.030	0.020	0.020	
Dipendente privato	7	29	10	3	49
	3.825	0.080	0.077	0.306	
	0.143	0.592	0.204	0.061	0.243
	0.500	0.230	0.222	0.176	
	0.035	0.144	0.050	0.015	

Dipendente pubblico	0	11	3	1	15
	1.040	0.289	0.035	0.055	
	0.000	0.733	0.200	0.067	0.074
	0.000	0.087	0.067	0.059	
	0.000	0.054	0.015	0.005	
Disoccupato	0	4	2	0	6
	0.416	0.018	0.329	0.505	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.030
	0.000	0.032	0.044	0.000	
	0.000	0.020	0.010	0.000	
Imprenditore	1	3	1	0	5
	1.232	0.005	0.012	0.421	
	0.200	0.600	0.200	0.000	0.025
	0.071	0.024	0.022	0.000	
	0.005	0.015	0.005	0.000	
Insegnante	0	4	1	1	6
	0.416	0.018	0.085	0.485	
	0.000	0.667	0.167	0.167	0.030
	0.000	0.032	0.022	0.059	
	0.000	0.020	0.005	0.005	
Libero professionista	3	18	4	2	27
	0.681	0.080	0.675	0.033	
	0.111	0.667	0.148	0.074	0.134
	0.214	0.143	0.089	0.118	
	0.015	0.089	0.020	0.010	
Pensionato	2	35	16	5	58
	1.015	0.038	0.734	0.003	
	0.034	0.603	0.276	0.086	0.287
	0.143	0.278	0.356	0.294	
	0.010	0.173	0.079	0.025	
Studente	1	16	4	1	22
	0.181	0.378	0.166	0.392	
	0.045	0.727	0.182	0.045	0.109
	0.071	0.127	0.089	0.059	
	0.005	0.079	0.020	0.005	
Column Total	14	126	45	17	202
	0.069	0.624	0.223	0.084	

#`Anzianità Residenza`

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`4AA`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`4AA`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brembate	2	9	14	0	25
	0.017	1.864	0.273	0.976	
	0.080	0.360	0.560	0.000	0.122
	0.111	0.191	0.106	0.000	
	0.010	0.044	0.068	0.000	
Da meno di 5 anni	2	1	8	1	12
	0.850	1.115	0.010	0.604	
	0.167	0.083	0.667	0.083	0.059
	0.111	0.021	0.061	0.125	
	0.010	0.005	0.039	0.005	
Da 6 a 10 anni	0	5	3	1	9
	0.790	4.179	1.348	1.198	
	0.000	0.556	0.333	0.111	0.044
	0.000	0.106	0.023	0.125	
	0.000	0.024	0.015	0.005	
Da 11 a 20 anni	1	7	11	0	19
	0.268	1.605	0.124	0.741	
	0.053	0.368	0.579	0.000	0.093

	0.056	0.149	0.083	0.000	
	0.005	0.034	0.054	0.000	
Più di 20 anni	3	8	28	0	39
	0.053	0.099	0.332	1.522	
	0.077	0.205	0.718	0.000	0.190
	0.167	0.170	0.212	0.000	
	0.015	0.039	0.137	0.000	
Dalla nascita	10	17	68	6	101
	0.144	1.637	0.135	1.075	
	0.099	0.168	0.673	0.059	0.493
	0.556	0.362	0.515	0.750	
	0.049	0.083	0.332	0.029	
Column Total	18	47	132	8	205
	0.088	0.229	0.644	0.039	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`4BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`4BB`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brembate	0	2	7	12	4	25
	0.488	3.170	0.923	0.073	1.945	
	0.000	0.080	0.280	0.480	0.160	0.122
	0.000	0.400	0.175	0.132	0.062	
	0.000	0.010	0.034	0.059	0.020	
Da meno di 5 anni	1	0	3	3	5	12
	2.505	0.293	0.185	1.016	0.375	
	0.083	0.000	0.250	0.250	0.417	0.059
	0.250	0.000	0.075	0.033	0.077	
	0.005	0.000	0.015	0.015	0.024	
Da 6 a 10 anni	0	1	4	3	1	9
	0.176	2.775	2.867	0.248	1.204	
	0.000	0.111	0.444	0.333	0.111	0.044
	0.000	0.200	0.100	0.033	0.015	
	0.000	0.005	0.020	0.015	0.005	
Da 11 a 20 anni	0	1	8	6	4	19
	0.371	0.621	4.970	0.703	0.680	
	0.000	0.053	0.421	0.316	0.211	0.093
	0.000	0.200	0.200	0.066	0.062	
	0.000	0.005	0.039	0.029	0.020	
Più di 20 anni	1	0	3	22	13	39
	0.075	0.951	2.792	1.269	0.033	
	0.026	0.000	0.077	0.564	0.333	0.190
	0.250	0.000	0.075	0.242	0.200	
	0.005	0.000	0.015	0.107	0.063	
Dalla nascita	2	1	15	45	38	101
	0.000	0.869	1.124	0.001	1.115	
	0.020	0.010	0.149	0.446	0.376	0.493
	0.500	0.200	0.375	0.495	0.585	
	0.010	0.005	0.073	0.220	0.185	
Column Total	4	5	40	91	65	205
	0.020	0.024	0.195	0.444	0.317	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`4CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |

```

```

| Chi-square contribution |
|       N / Row Total |
|       N / Col Total |
|       N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`4CC`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brembate	1	12	12	0	25
	0.001	1.940	0.885	0.244	
	0.040	0.480	0.480	0.000	0.122
	0.125	0.182	0.093	0.000	
	0.005	0.059	0.059	0.000	
Da meno di 5 anni	2	3	7	0	12
	5.010	0.193	0.040	0.117	
	0.167	0.250	0.583	0.000	0.059
	0.250	0.045	0.054	0.000	
	0.010	0.015	0.034	0.000	
Da 6 a 10 anni	1	7	1	0	9
	1.198	5.808	3.840	0.088	
	0.111	0.778	0.111	0.000	0.044
	0.125	0.106	0.008	0.000	
	0.005	0.034	0.005	0.000	
Da 11 a 20 anni	1	10	8	0	19
	0.090	2.465	1.309	0.185	
	0.053	0.526	0.421	0.000	0.093
	0.125	0.152	0.062	0.000	
	0.005	0.049	0.039	0.000	
Più di 20 anni	1	7	31	0	39
	0.179	2.459	1.700	0.380	
	0.026	0.179	0.795	0.000	0.190
	0.125	0.106	0.240	0.000	
	0.005	0.034	0.151	0.000	
Dalla nascita	2	27	70	2	101
	0.956	0.936	0.653	1.045	
	0.020	0.267	0.693	0.020	0.493
	0.250	0.409	0.543	1.000	
	0.010	0.132	0.341	0.010	
Column Total	8	66	129	2	205
	0.039	0.322	0.629	0.010	

```
> CrossTable(Brembate$`Anzianità Residenza`,Brembate$`4DD`)
```

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|       N / Row Total |
|       N / Col Total |
|       N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`4DD`				Row Total
	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brembate	0	5	8	12	25
	0.244	6.350	5.633	2.892	
	0.000	0.200	0.320	0.480	0.122
	0.000	0.357	0.276	0.075	
	0.000	0.024	0.039	0.059	
Da meno di 5 anni	1	1	2	8	12
	6.659	0.040	0.054	0.199	
	0.083	0.083	0.167	0.667	0.059
	0.500	0.071	0.069	0.050	
	0.005	0.005	0.010	0.039	
Da 6 a 10 anni	0	2	4	3	9

	0.088	3.123	5.840	2.306	
	0.000	0.222	0.444	0.333	0.044
	0.000	0.143	0.138	0.019	
	0.000	0.010	0.020	0.015	
Da 11 a 20 anni	0	2	2	15	19
	0.185	0.380	0.176	0.002	
	0.000	0.105	0.105	0.789	0.093
	0.000	0.143	0.069	0.094	
	0.000	0.010	0.010	0.073	
Più di 20 anni	1	1	2	35	39
	1.009	1.039	2.242	0.683	
	0.026	0.026	0.051	0.897	0.190
	0.500	0.071	0.069	0.219	
	0.005	0.005	0.010	0.171	
Dalla nascita	0	3	11	87	101
	0.985	2.202	0.757	0.847	
	0.000	0.030	0.109	0.861	0.493
	0.000	0.214	0.379	0.544	
	0.000	0.015	0.054	0.424	
Column Total	2	14	29	160	205
	0.010	0.068	0.141	0.780	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`4FF`)

```

Cell Contents
-----|
|                N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`4FF`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brembate	0	1	5	9	10	25
	0.122	1.099	3.584	0.453	1.735	
	0.000	0.040	0.200	0.360	0.400	0.122
	0.000	0.333	0.278	0.153	0.081	
	0.000	0.005	0.024	0.044	0.049	
Da meno di 5 anni	1	1	2	1	7	12
	15.142	3.870	0.850	1.743	0.009	
	0.083	0.083	0.167	0.083	0.583	0.059
	1.000	0.333	0.111	0.017	0.056	
	0.005	0.005	0.010	0.005	0.034	
Da 6 a 10 anni	0	0	2	4	3	9
	0.044	0.132	1.852	0.767	1.097	
	0.000	0.000	0.222	0.444	0.333	0.044
	0.000	0.000	0.111	0.068	0.024	
	0.000	0.000	0.010	0.020	0.015	
Da 11 a 20 anni	0	0	2	7	10	19
	0.093	0.278	0.066	0.429	0.194	
	0.000	0.000	0.105	0.368	0.526	0.093
	0.000	0.000	0.111	0.119	0.081	
	0.000	0.000	0.010	0.034	0.049	
Più di 20 anni	0	1	4	14	20	39
	0.190	0.323	0.097	0.686	0.546	
	0.000	0.026	0.103	0.359	0.513	0.190
	0.000	0.333	0.222	0.237	0.161	
	0.000	0.005	0.020	0.068	0.098	
Dalla nascita	0	0	3	24	74	101
	0.493	1.478	3.883	0.884	2.727	
	0.000	0.000	0.030	0.238	0.733	0.493
	0.000	0.000	0.167	0.407	0.597	
	0.000	0.000	0.015	0.117	0.361	
Column Total	1	3	18	59	124	205
	0.005	0.015	0.088	0.288	0.605	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`4EE`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`4EE`					Row Total
	contrario	abb. contrario	indifferente	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brembate	0	3	17	3	2	25
	0.122	0.564	7.365	3.484	2.323	
	0.000	0.120	0.680	0.120	0.080	0.122
	0.000	0.188	0.233	0.043	0.043	
	0.000	0.015	0.083	0.015	0.010	
Da meno di 5 anni	0	4	4	3	1	12
	0.059	10.020	0.017	0.267	1.064	
	0.000	0.333	0.333	0.250	0.083	0.059
	0.000	0.250	0.055	0.043	0.022	
	0.000	0.020	0.020	0.015	0.005	
Da 6 a 10 anni	0	3	5	1	0	9
	0.044	7.515	1.005	1.359	2.020	
	0.000	0.333	0.556	0.111	0.000	0.044
	0.000	0.188	0.068	0.014	0.000	
	0.000	0.015	0.024	0.005	0.000	
Da 11 a 20 anni	0	1	12	4	2	19
	0.093	0.157	4.049	0.897	1.202	
	0.000	0.053	0.632	0.211	0.105	0.093
	0.000	0.062	0.164	0.058	0.043	
	0.000	0.005	0.059	0.020	0.010	
Più di 20 anni	1	1	13	18	6	39
	3.447	1.372	0.057	1.809	0.865	
	0.026	0.026	0.333	0.462	0.154	0.190
	1.000	0.062	0.178	0.261	0.130	
	0.005	0.005	0.063	0.088	0.029	
Dalla nascita	0	4	22	40	35	101
	0.493	1.913	5.423	1.061	6.715	
	0.000	0.040	0.218	0.396	0.347	0.493
	0.000	0.250	0.301	0.580	0.761	
	0.000	0.020	0.107	0.195	0.171	
Column Total	1	16	73	69	46	205
	0.005	0.078	0.356	0.337	0.224	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`8AA`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brembate	3	7	12	3	25
	4.201	0.281	0.037	1.214	
	0.120	0.280	0.480	0.120	0.122
	0.375	0.149	0.115	0.065	
	0.015	0.034	0.059	0.015	

Da meno di 5 anni	2	3	5	2	12
	5.010	0.022	0.194	0.178	
	0.167	0.250	0.417	0.167	0.059
	0.250	0.064	0.048	0.043	
	0.010	0.015	0.024	0.010	
Da 6 a 10 anni	0	3	6	0	9
	0.351	0.425	0.450	2.020	
	0.000	0.333	0.667	0.000	0.044
	0.000	0.064	0.058	0.000	
	0.000	0.015	0.029	0.000	
Da 11 a 20 anni	2	7	5	5	19
	2.136	1.605	2.233	0.127	
	0.105	0.368	0.263	0.263	0.093
	0.250	0.149	0.048	0.109	
	0.010	0.034	0.024	0.024	
Più di 20 anni	0	6	24	9	39
	1.522	0.968	0.898	0.007	
	0.000	0.154	0.615	0.231	0.190
	0.000	0.128	0.231	0.196	
	0.000	0.029	0.117	0.044	
Dalla nascita	1	21	52	27	101
	2.195	0.201	0.011	0.830	
	0.010	0.208	0.515	0.267	0.493
	0.125	0.447	0.500	0.587	
	0.005	0.102	0.254	0.132	
Column Total	8	47	104	46	205
	0.039	0.229	0.507	0.224	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`8BB`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brembate	2	15	6	2	25
	0.197	0.850	1.224	0.043	
	0.080	0.600	0.240	0.080	0.122
	0.167	0.155	0.078	0.105	
	0.010	0.073	0.029	0.010	
Da meno di 5 anni	2	5	4	1	12
	2.397	0.081	0.057	0.011	
	0.167	0.417	0.333	0.083	0.059
	0.167	0.052	0.052	0.053	
	0.010	0.024	0.020	0.005	
Da 6 a 10 anni	0	6	3	0	9
	0.527	0.712	0.043	0.834	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.044
	0.000	0.062	0.039	0.000	
	0.000	0.029	0.015	0.000	
Da 11 a 20 anni	3	9	5	2	19
	3.204	0.000	0.640	0.032	
	0.158	0.474	0.263	0.105	0.093
	0.250	0.093	0.065	0.105	
	0.015	0.044	0.024	0.010	
Più di 20 anni	1	20	14	4	39
	0.721	0.130	0.029	0.041	
	0.026	0.513	0.359	0.103	0.190
	0.083	0.206	0.182	0.211	
	0.005	0.098	0.068	0.020	
Dalla nascita	4	42	45	10	101

	0.618	0.702	1.315	0.044	
	0.040	0.416	0.446	0.099	0.493
	0.333	0.433	0.584	0.526	
	0.020	0.205	0.220	0.049	
Column Total	12	97	77	19	205
	0.059	0.473	0.376	0.093	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`8CC`)

```

Cell Contents
-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 205

Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brembate	3	7	10	5	25
	7.032	0.061	0.000	0.382	
	0.120	0.280	0.400	0.200	0.122
	0.500	0.111	0.122	0.093	
	0.015	0.034	0.049	0.024	
Da meno di 5 anni	1	3	3	5	12
	1.198	0.128	0.675	1.070	
	0.083	0.250	0.250	0.417	0.059
	0.167	0.048	0.037	0.093	
	0.005	0.015	0.015	0.024	
Da 6 a 10 anni	0	2	6	1	9
	0.263	0.212	1.600	0.793	
	0.000	0.222	0.667	0.111	0.044
	0.000	0.032	0.073	0.019	
	0.000	0.010	0.029	0.005	
Da 11 a 20 anni	0	6	8	5	19
	0.556	0.004	0.021	0.000	
	0.000	0.316	0.421	0.263	0.093
	0.000	0.095	0.098	0.093	
	0.000	0.029	0.039	0.024	
Più di 20 anni	1	15	13	10	39
	0.018	0.758	0.433	0.007	
	0.026	0.385	0.333	0.256	0.190
	0.167	0.238	0.159	0.185	
	0.005	0.073	0.063	0.049	
Dalla nascita	1	30	42	28	101
	1.294	0.035	0.063	0.073	
	0.010	0.297	0.416	0.277	0.493
	0.167	0.476	0.512	0.519	
	0.005	0.146	0.205	0.137	
Column Total	6	63	82	54	205
	0.029	0.307	0.400	0.263	

> CrossTable(Brembate\$`Anzianità Residenza`,Brembate\$`8DD`)

```

Cell Contents
-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

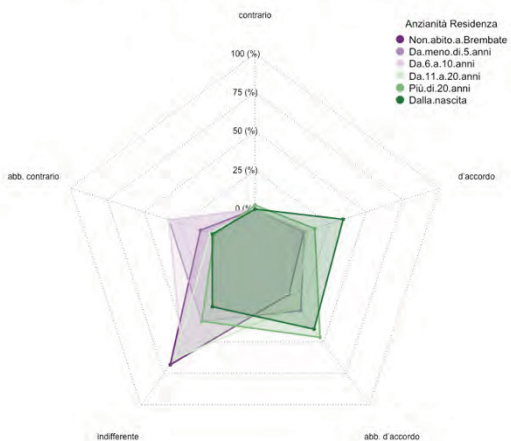
```

Total Observations in Table: 205

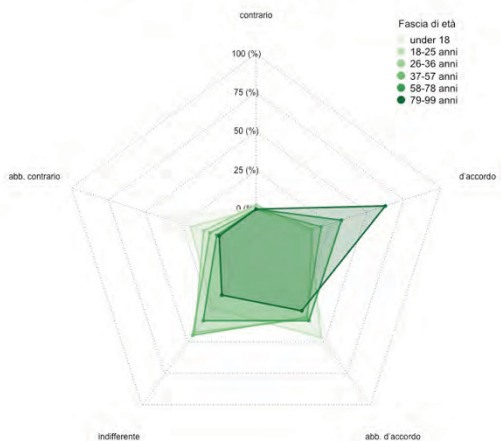
Brembate\$`Anzianità Residenza`	Brembate\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brembate	4	18	2	1	25
	3.079	0.366	2.217	0.651	
	0.160	0.720	0.080	0.040	0.122
	0.286	0.141	0.044	0.056	
	0.020	0.088	0.010	0.005	
Da meno di 5 anni	3	5	3	1	12
	5.802	0.829	0.051	0.003	
	0.250	0.417	0.250	0.083	0.059
	0.214	0.039	0.067	0.056	
	0.015	0.024	0.015	0.005	
Da 6 a 10 anni	0	5	2	2	9
	0.615	0.068	0.000	1.852	
	0.000	0.556	0.222	0.222	0.044
	0.000	0.039	0.044	0.111	
	0.000	0.024	0.010	0.010	
Da 11 a 20 anni	3	13	2	1	19
	2.234	0.109	1.130	0.268	
	0.158	0.684	0.105	0.053	0.093
	0.214	0.102	0.044	0.056	
	0.015	0.063	0.010	0.005	
Più di 20 anni	0	24	9	6	39
	2.663	0.005	0.023	1.937	
	0.000	0.615	0.231	0.154	0.190
	0.000	0.188	0.200	0.333	
	0.000	0.117	0.044	0.029	
Dalla nascita	4	63	27	7	101
	1.217	0.000	1.052	0.394	
	0.040	0.624	0.267	0.069	0.493
	0.286	0.492	0.600	0.389	
	0.020	0.307	0.132	0.034	
Column Total	14	128	45	18	205
	0.068	0.624	0.220	0.088	

BREMBATE. GRAFICI RADAR RELATIVI ALLA DOMANDA 4 (cfr. capitolo 7 per commenti).

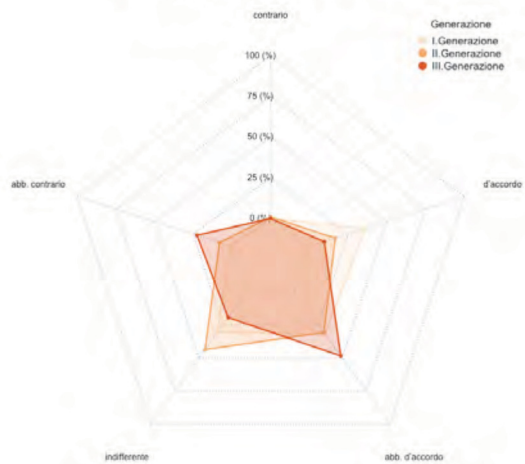
Valore culturale: Affettivo-Personale (4EE) - Anzianità Residenza



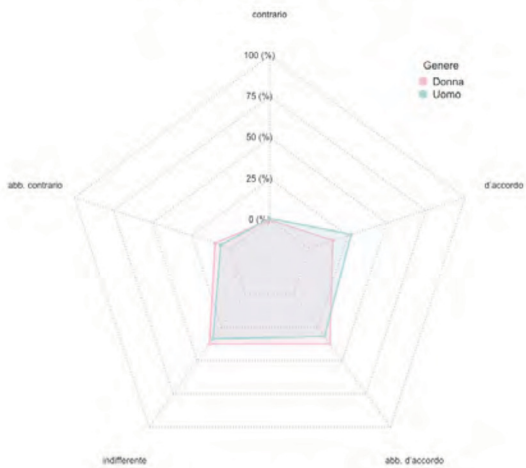
Valore culturale: Affettivo-Personale (4EE) - Fascia di età



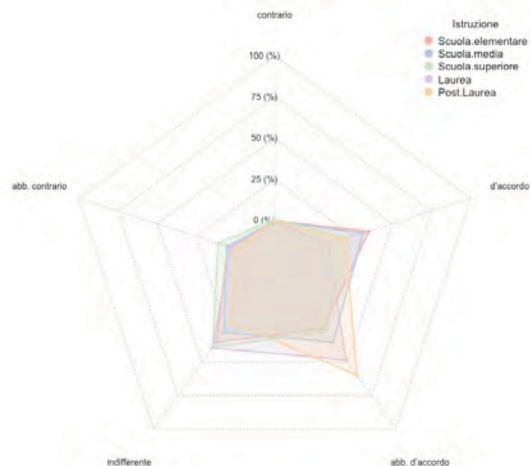
Valore culturale: Affettivo-Personale (4EE) - Generazione



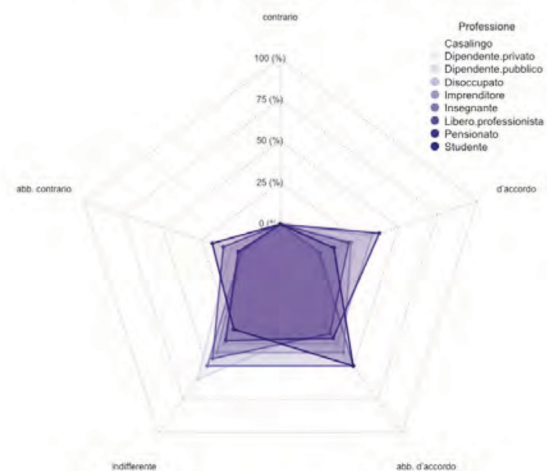
Valore culturale: Affettivo-Personale (4EE) - Genere



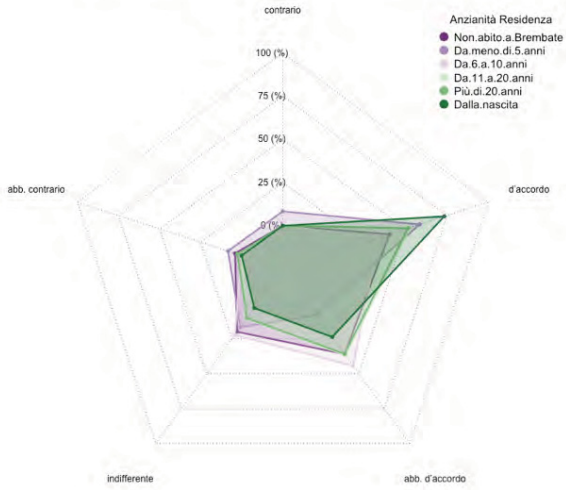
Valore culturale: Affettivo-Personale (4EE) - Istruzione



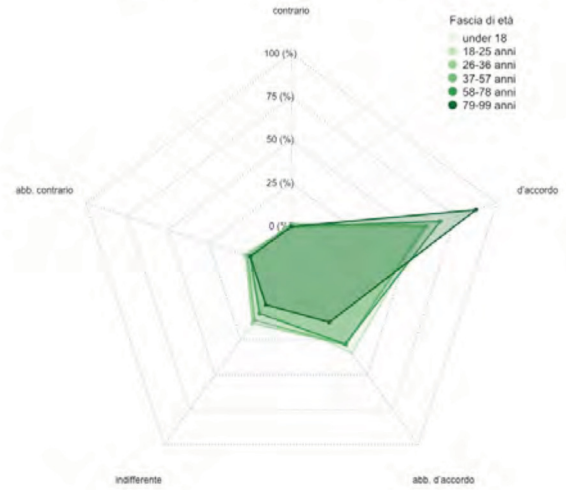
Valore culturale: Affettivo-Personale (4EE) - Professione



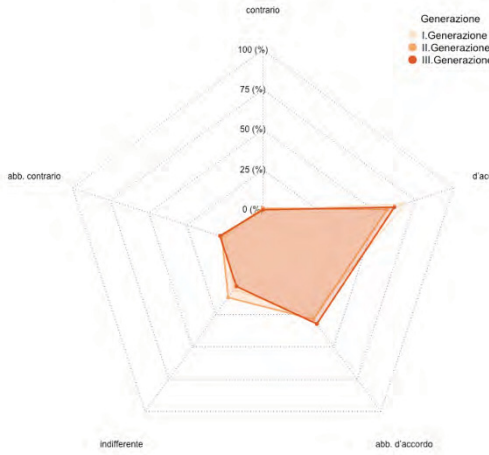
Valore culturale: rchitettonico-Estetico (4FF) - Anzianità Residenza



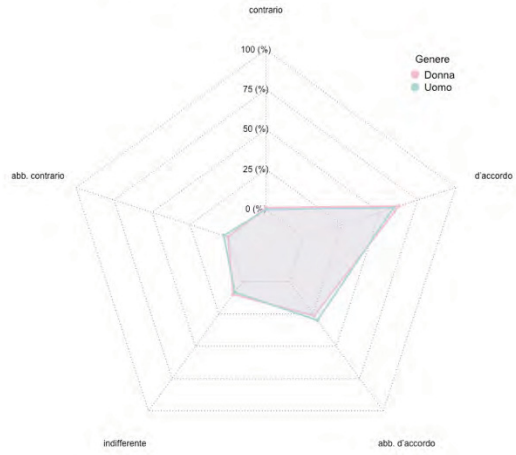
Valore culturale: Archittonico-Estetico (4FF) - Fascia di età



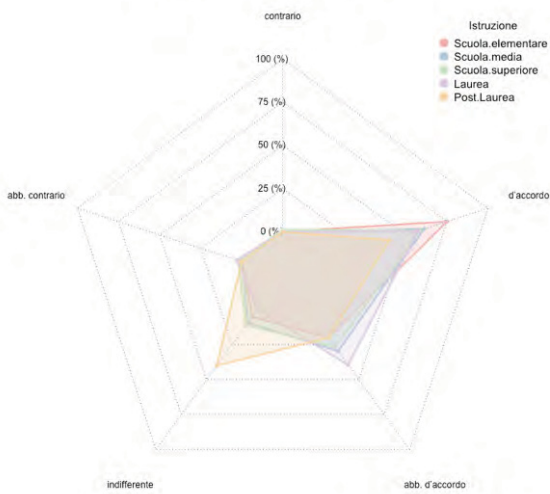
Valore culturale: Archittonico-Estetico (4FF) - Generazione



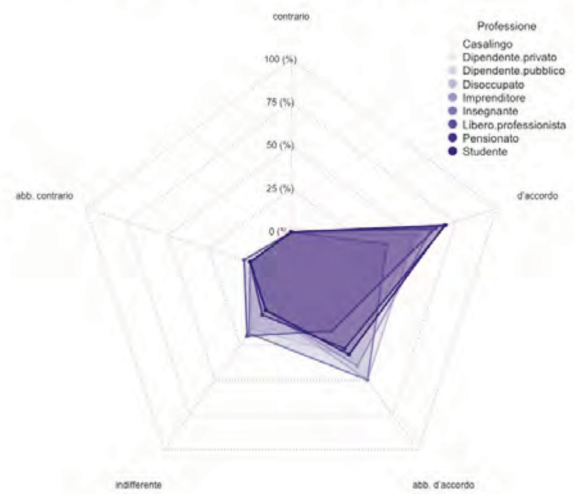
Valore culturale: Archittonico-Estetico (4FF) - Genere



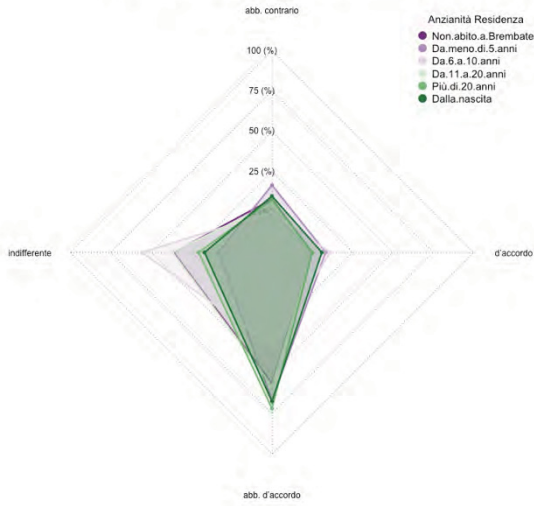
Valore culturale: Archittonico-Estetico (4FF) - Istruzione



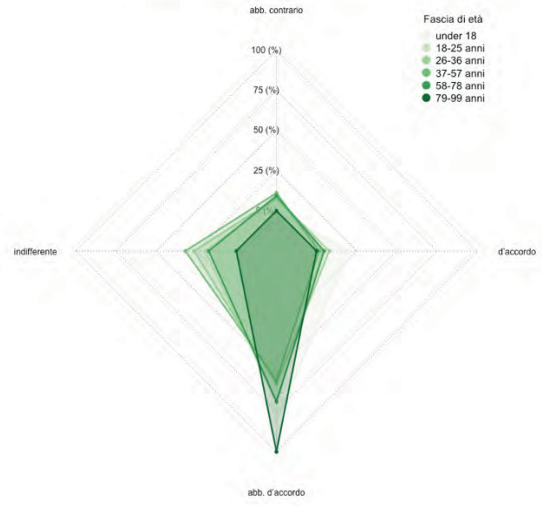
Valore culturale: Archittonico-Estetico (4FF) - Professione



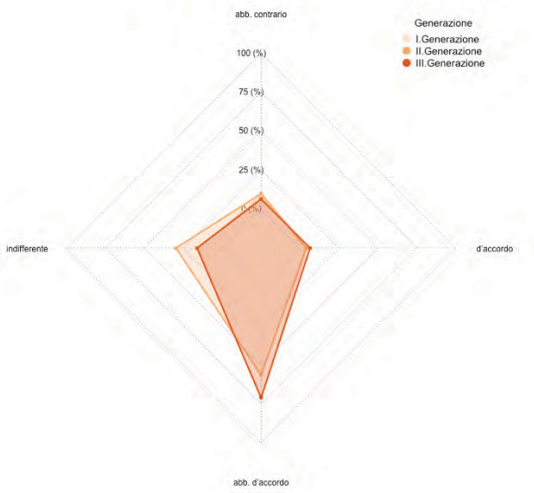
Valore culturale: Economico (4AA) - Anzianità Residenza



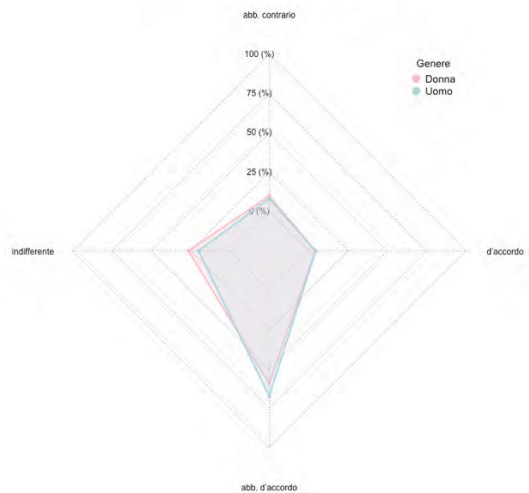
Valore culturale: Economico (4AA) - Fascia di età



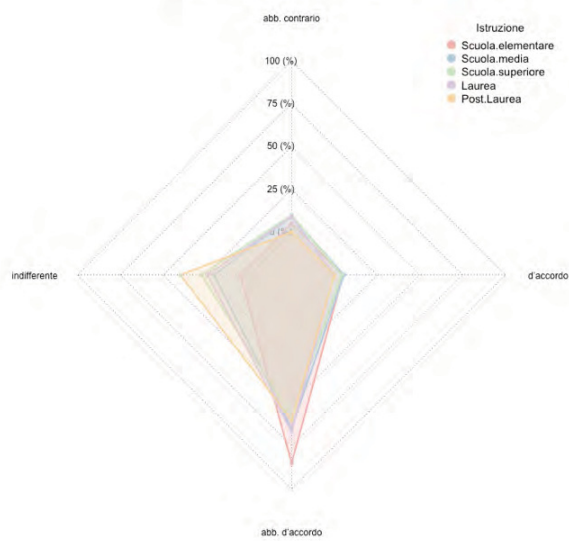
Valore culturale: Economico (4AA) - Generazione



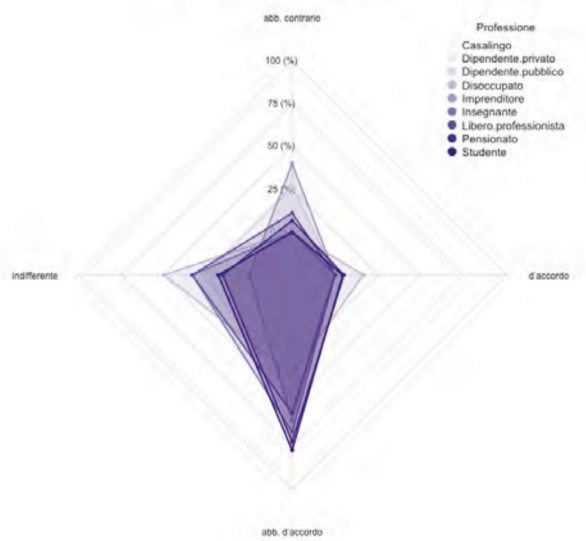
Valore culturale: Economico (4AA) - Genere



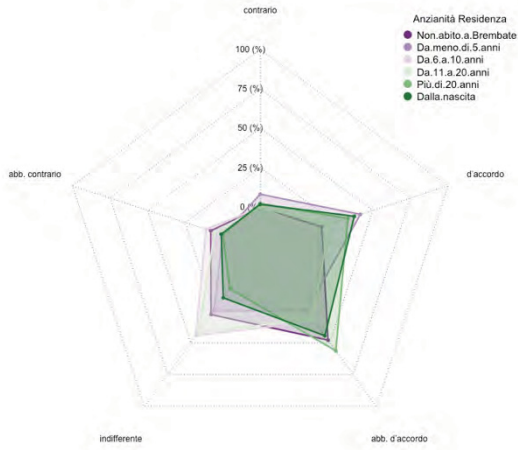
Valore culturale: Economico (4AA) - Istruzione



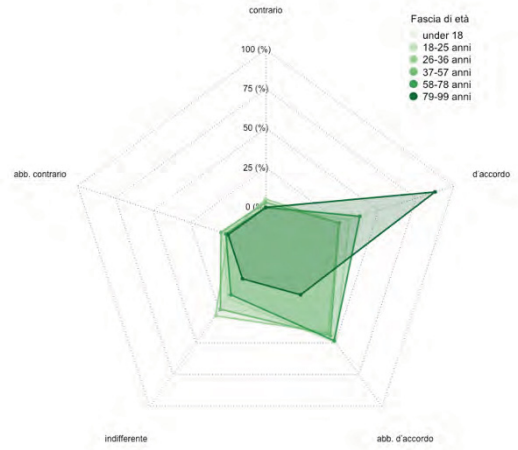
Valore culturale: Economico (4AA) - Professione



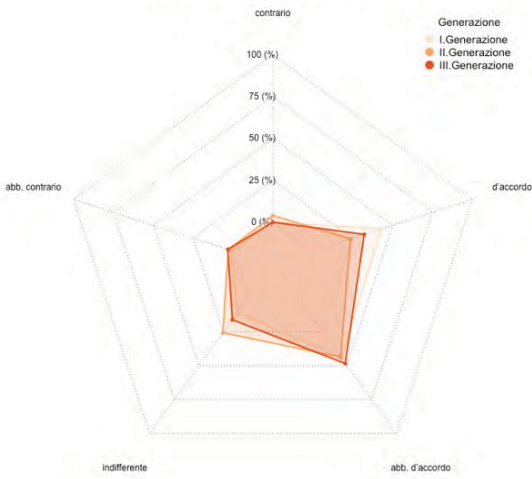
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Anzianità Residenza



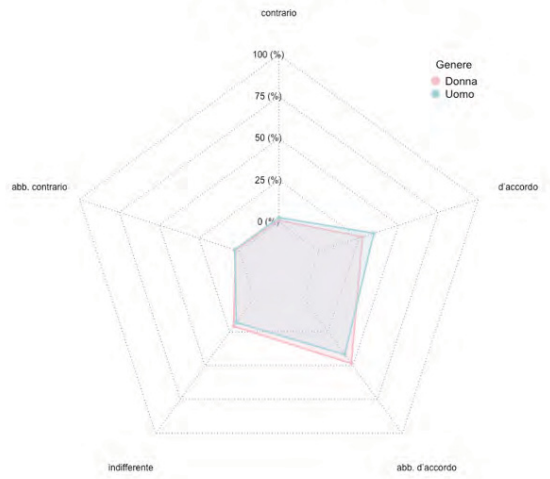
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Fascia di età



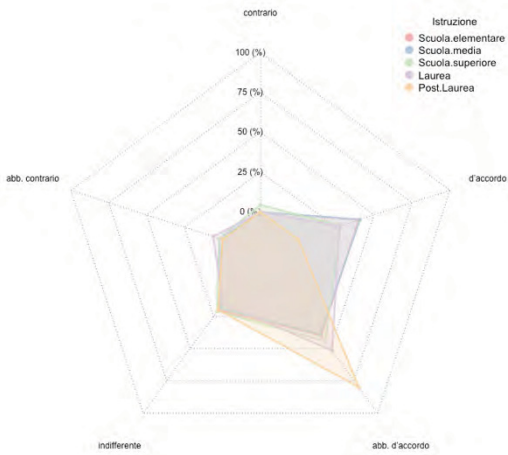
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Generazione



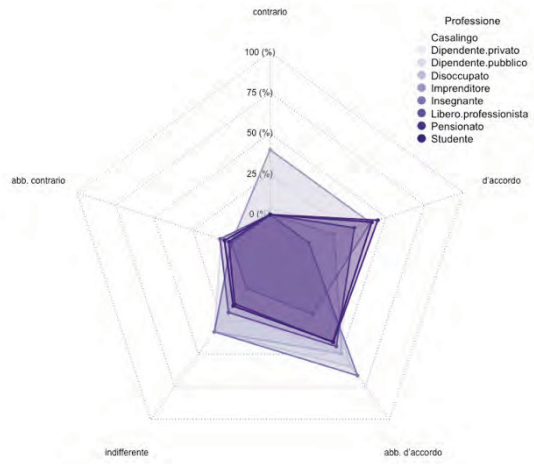
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Genere



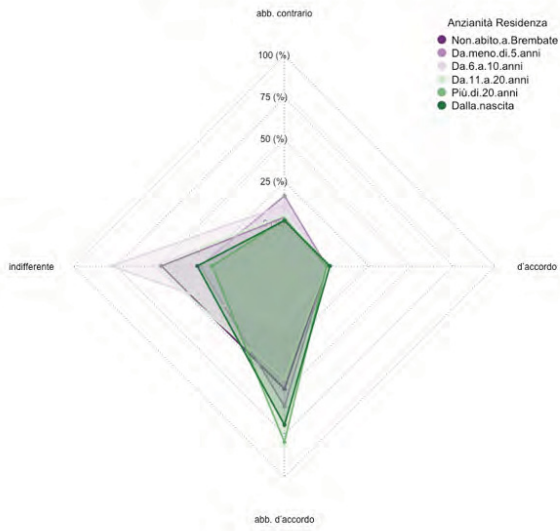
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Istruzione



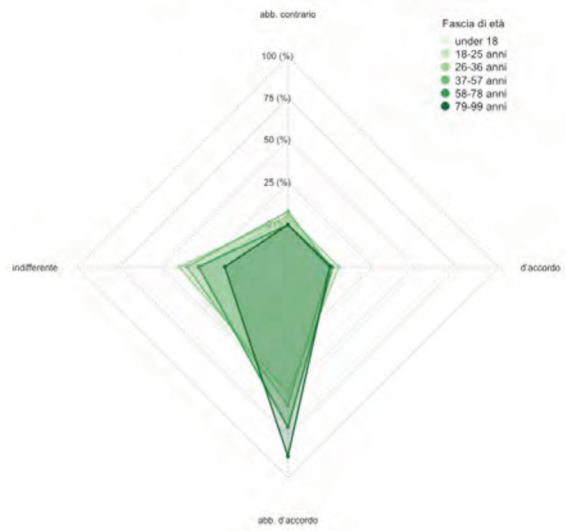
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Professione



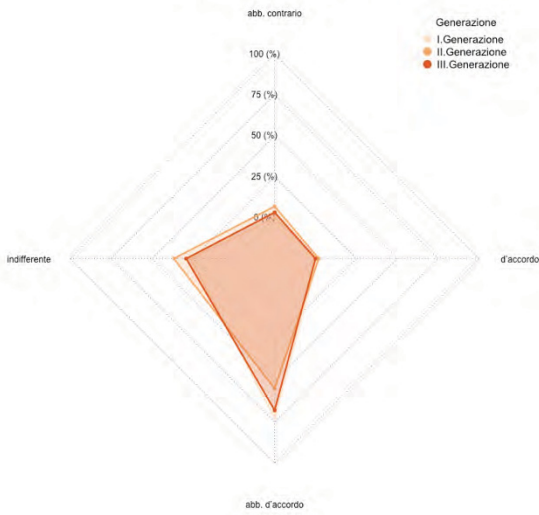
Valore culturale: Identitario (4CC) - Anzianità Residenza



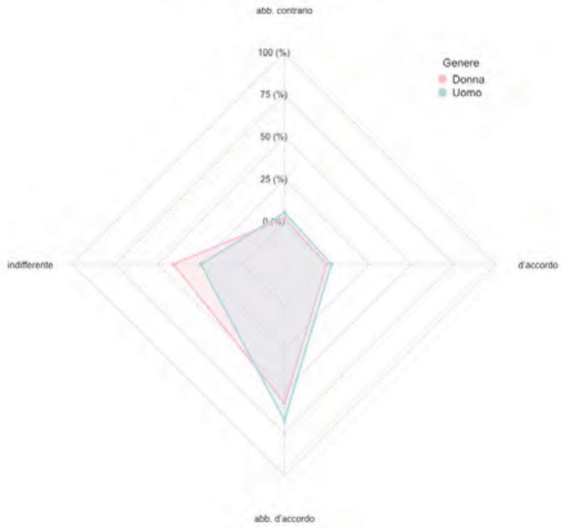
Valore culturale: Identitario (4CC) - Fascia di età



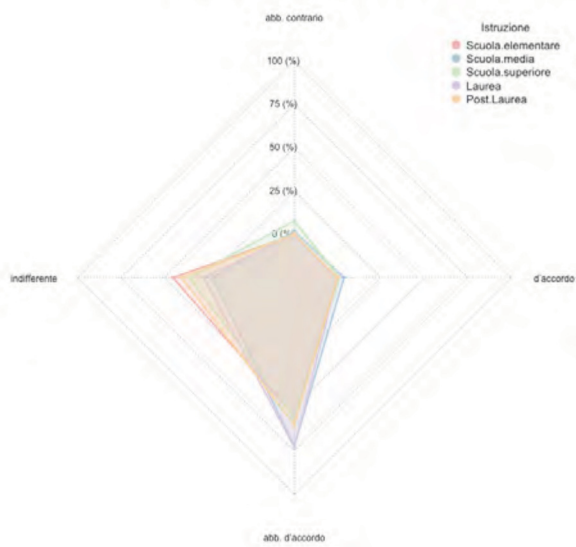
Valore culturale: Identitario (4CC) - Generazione



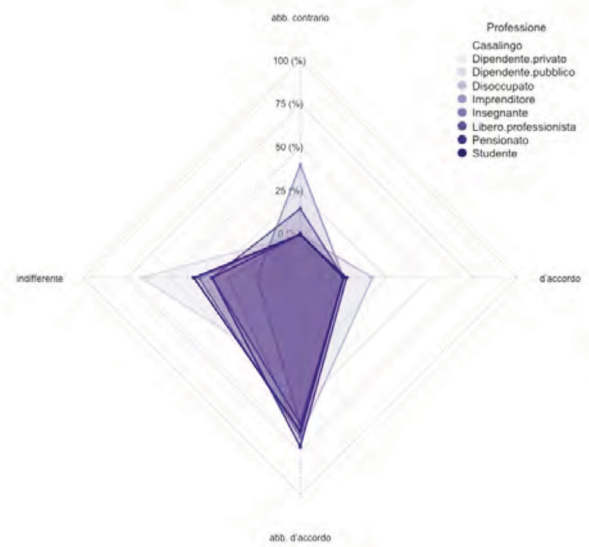
Valore culturale: Identitario (4CC) - Genere



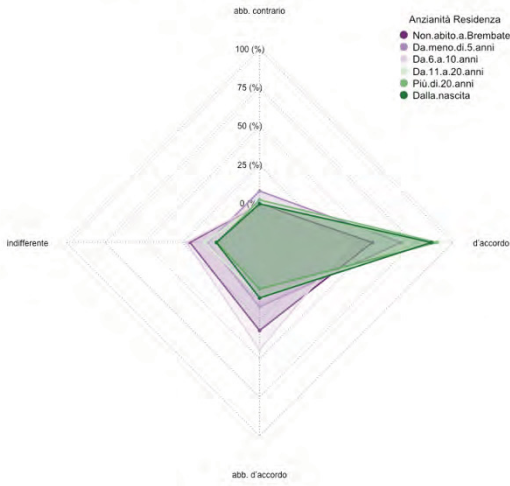
Valore culturale: Identitario (4CC) - Istruzione



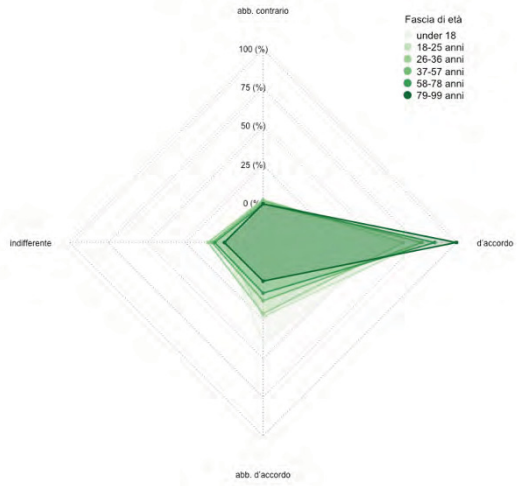
Valore culturale: Identitario (4CC) - Professione



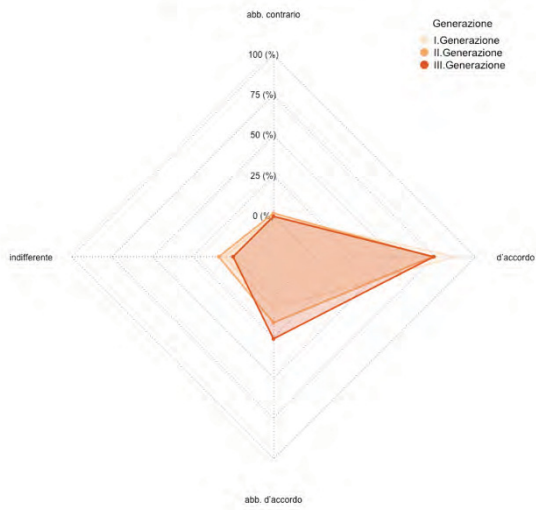
Valore culturale: Storico (4DD) - Anzianità Residenza



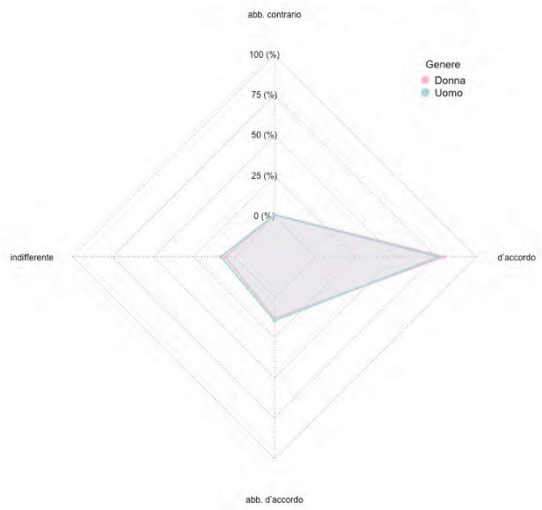
Valore culturale: Storico (4DD) - Fascia di età



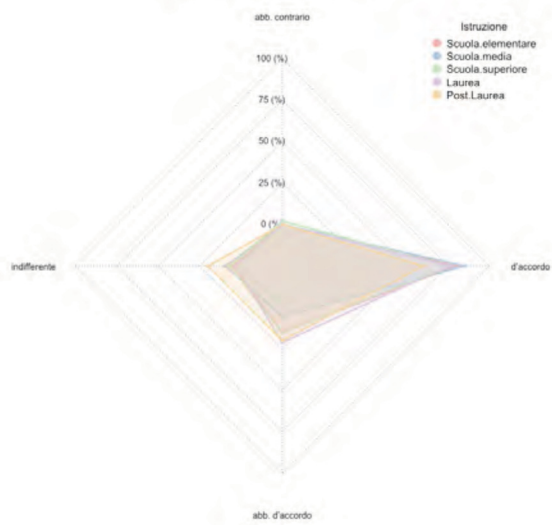
Valore culturale: Storico (4DD) - Generazione



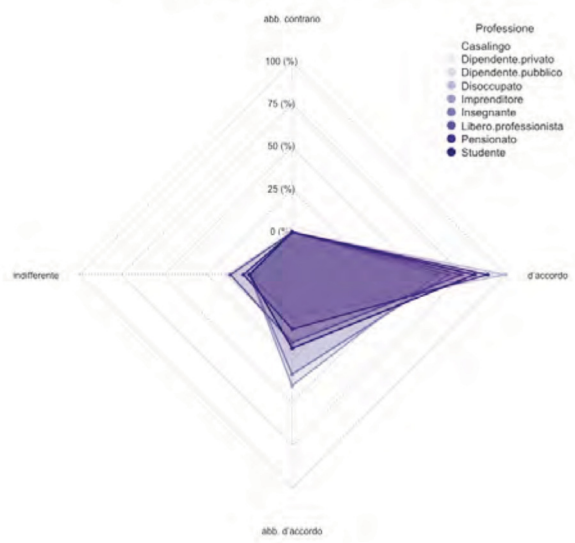
Valore culturale: Storico (4DD) - Genere



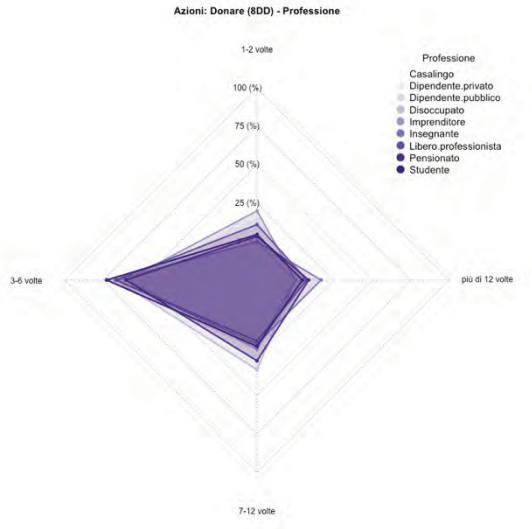
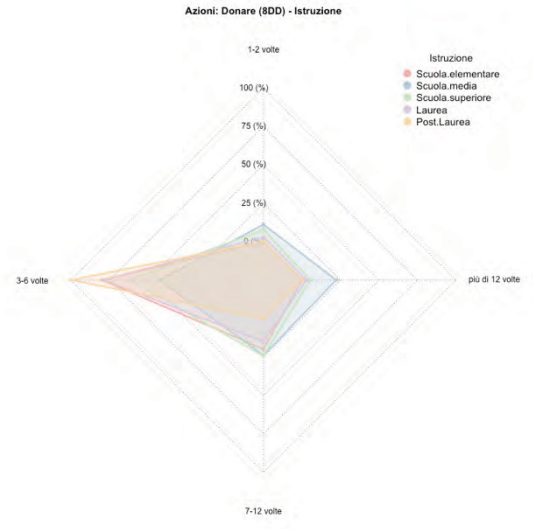
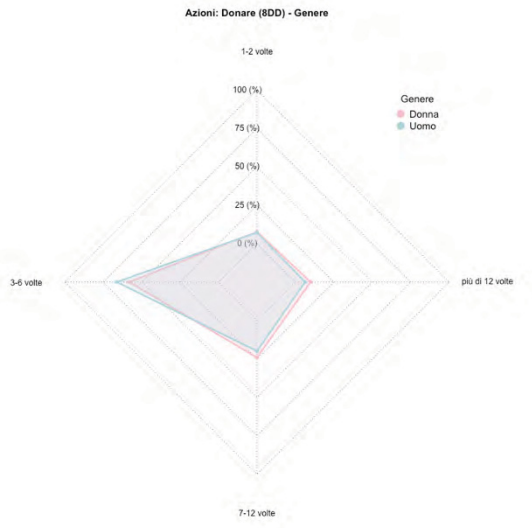
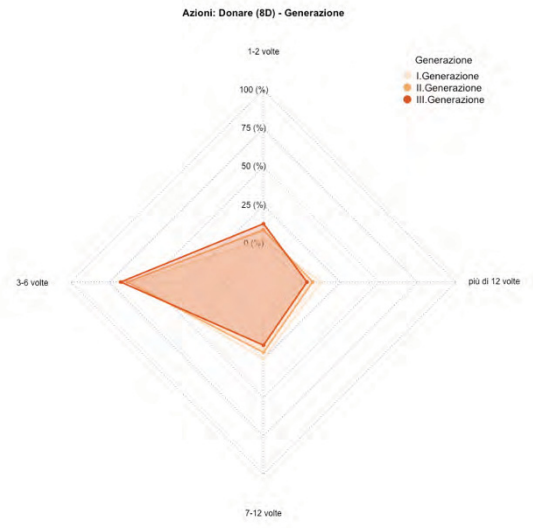
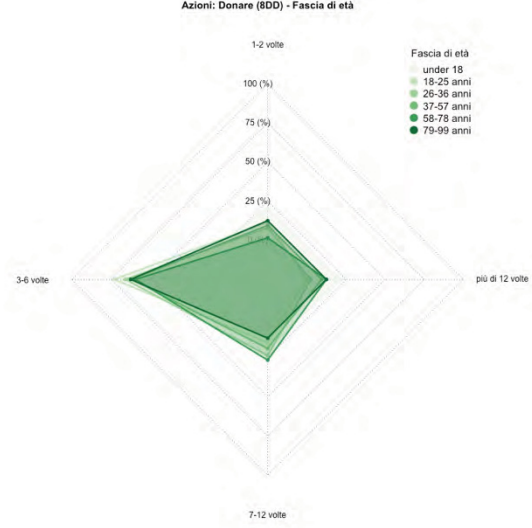
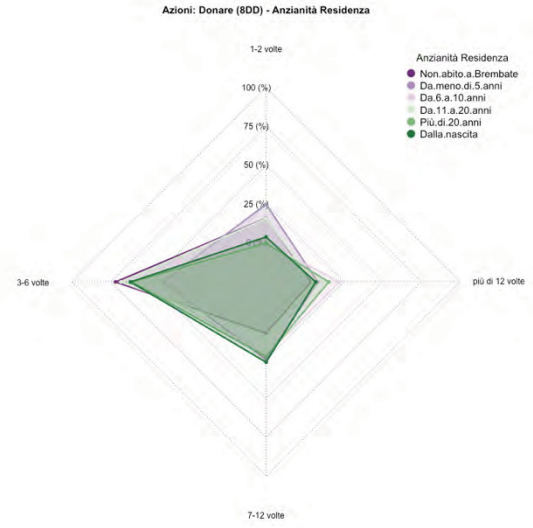
Valore culturale: Storico (4DD) - Istruzione



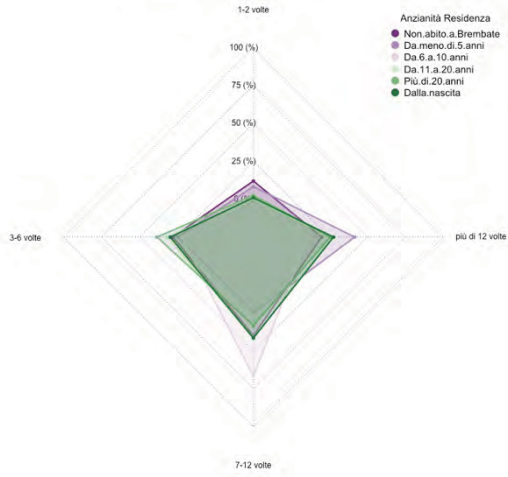
Valore culturale: Storico (4DD) - Professione



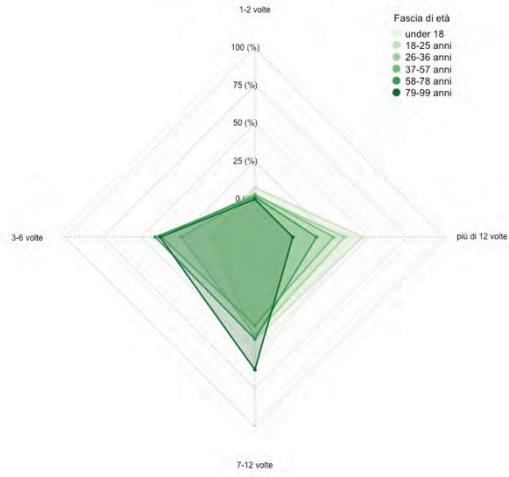
BREMBATE. GRAFICI RADAR RELATIVI ALLA DOMANDA 8 (cfr. capitolo 5 per commenti).



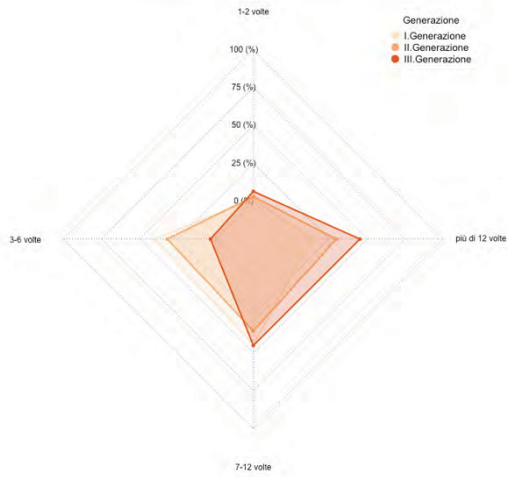
Azioni: Guardare (8CC) - Anzianità Residenza



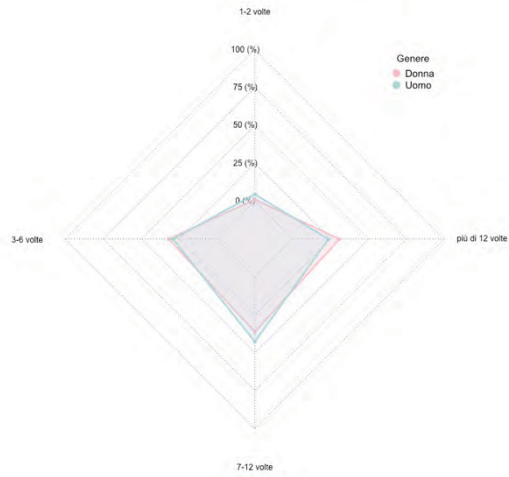
Azioni: Guardare (8CC) - Fascia di età



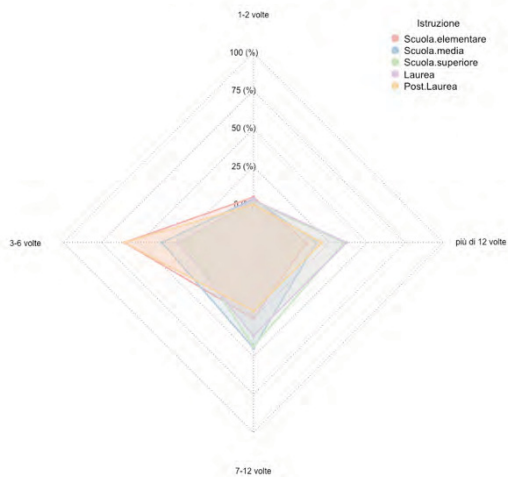
Azioni: Guardare (8CC) - Generazione



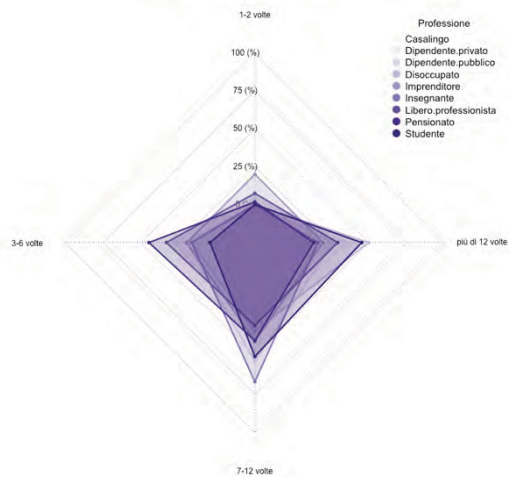
Azioni: Guardare (8CC) - Genere



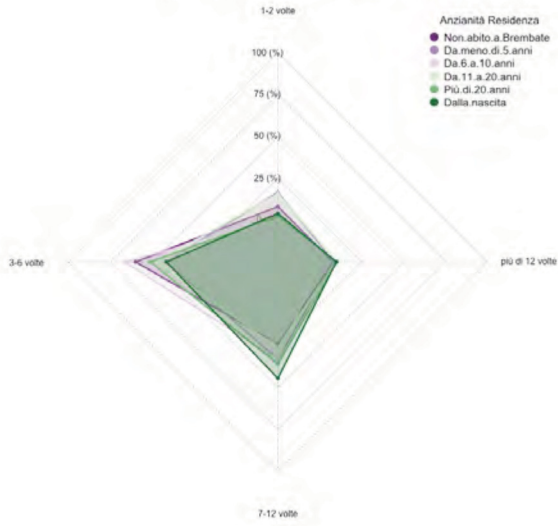
Azioni: Guardare (8CC) - Istruzione



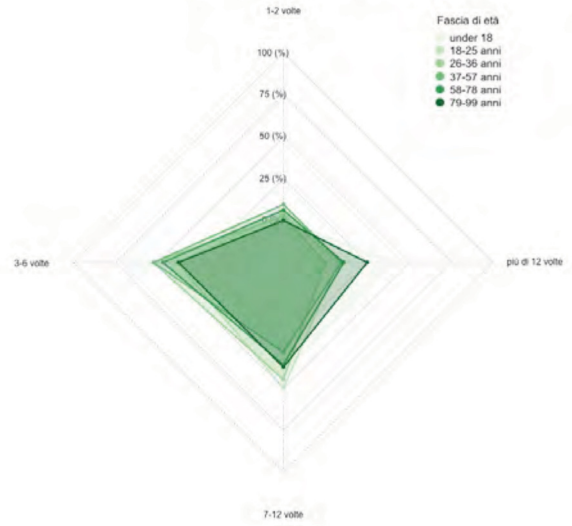
Azioni: Guardare (8CC) - Professione



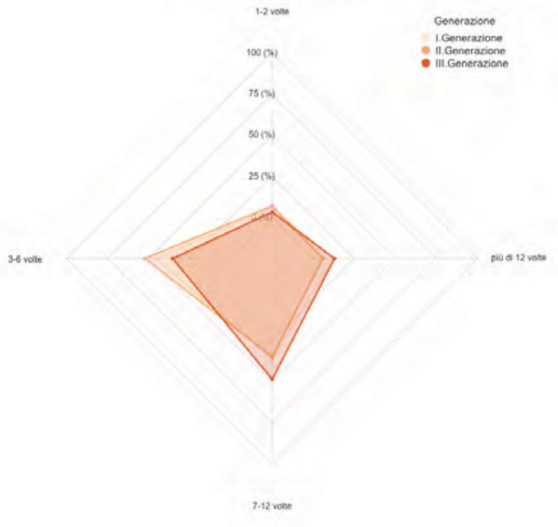
Azioni: Leggere (88B) - Anzianità Residenza



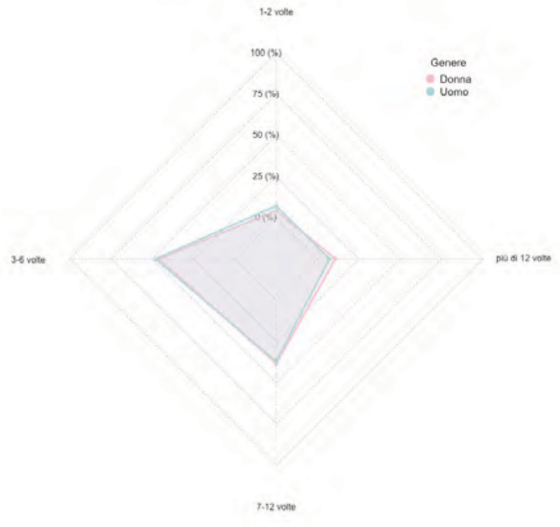
Azioni: Leggere (88B) - Fascia di età



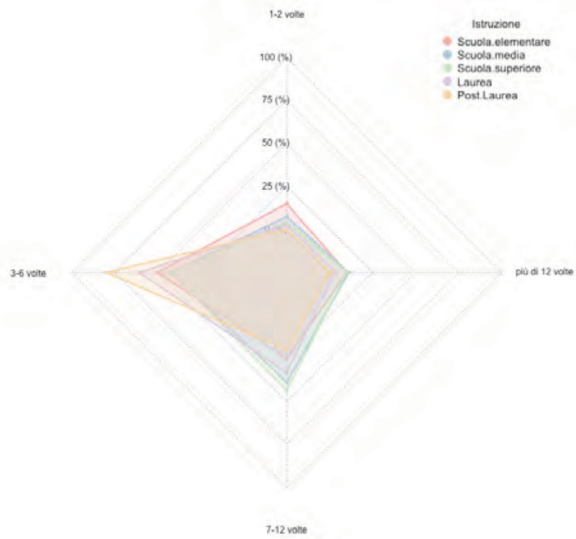
Azioni: Leggere (88B) - Generazione



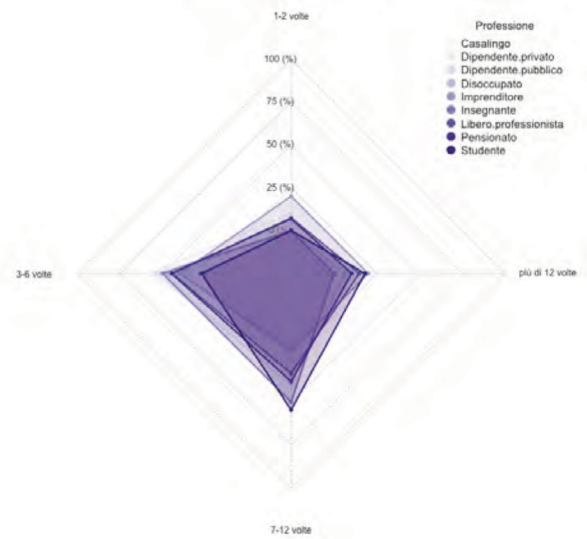
Azioni: Leggere (88B) - Genere



Azioni: Leggere (88B) - Istruzione



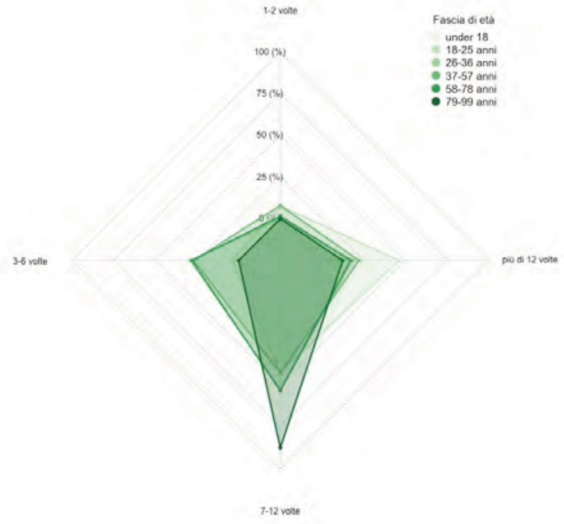
Azioni: Leggere (88B) - Professione



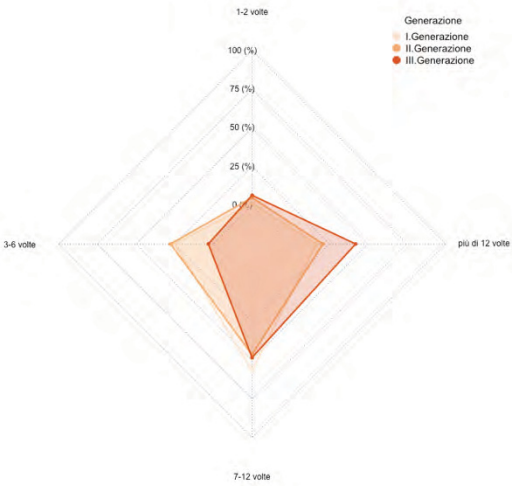
Azioni: Visitare (8AA) - Anzianità Residenza



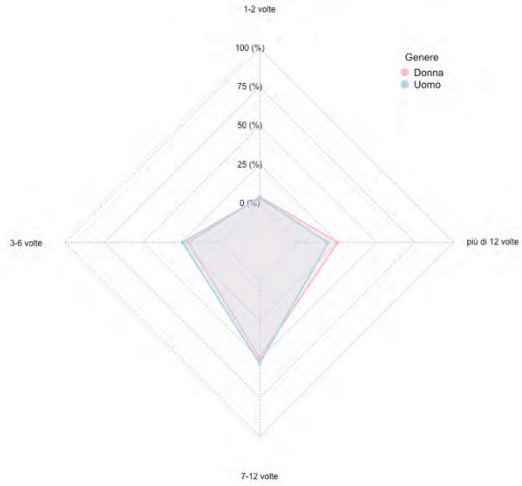
Azioni: Visitare (8AA) - Fascia di età



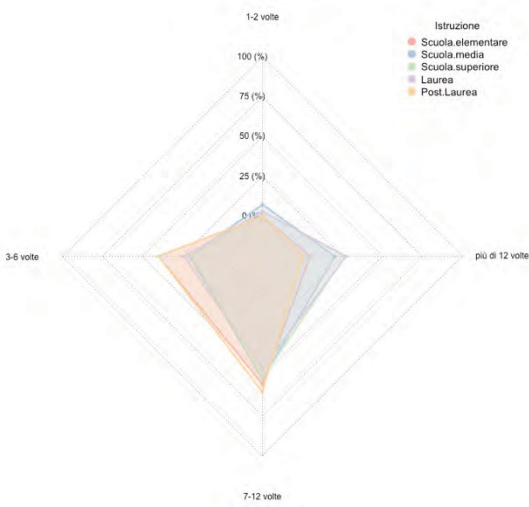
Azioni: Visitare (8AA) - Generazione



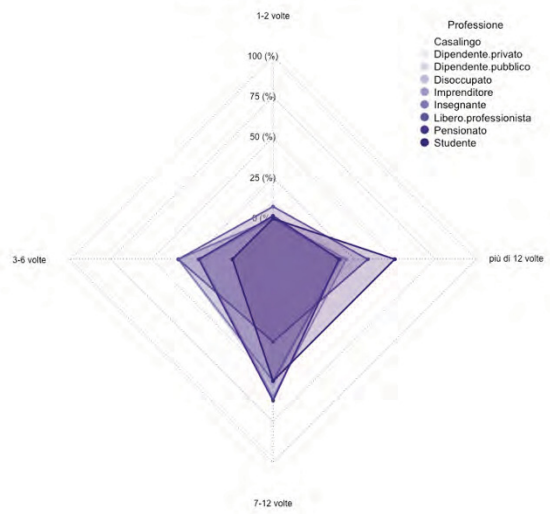
Azioni: Visitare (8AA) - Genere



Azioni: Visitare (8AA) - Istruzione



Azioni: Visitare (8AA) - Professione



TEST DI INDIPENDENZA SULLE RISPOSTE RI-CATEGORIZZATE (DOMANDE 4 e 8. Cfr. capitoli 5 e 7). In grassetto i significativi.

```
[1] "----- 4AA- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4AA`
X-squared = 1.5408, df = NA, p-value = 0.6752

[1] "----- 4AA- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4AA`
X-squared = 16.483, df = NA, p-value = 0.3468

[1] "----- 4AA- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4AA`
X-squared = 7.137, df = NA, p-value = 0.3118

[1] "----- 4AA- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4AA`
X-squared = 9.3231, df = NA, p-value = 0.6792

[1] "----- 4AA- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4AA`
X-squared = 30.527, df = NA, p-value = 0.1774

[1] "----- 4AA- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4AA`
X-squared = 20.96, df = NA, p-value = 0.1359

[1] "----- 4BB- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4BB`
X-squared = 2.176, df = NA, p-value = 0.7116

[1] "----- 4BB- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4BB`
X-squared = 26.385, df = NA, p-value = 0.1799

[1] "----- 4BB- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4BB`
X-squared = 14.512, df = NA, p-value = 0.07196

[1] "----- 4BB- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4BB`
X-squared = 14.195, df = NA, p-value = 0.5522

[1] "----- 4BB- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4BB`
X-squared = 68.515, df = NA, p-value = 0.003998

[1] "----- 4BB- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4BB`
X-squared = 33.82, df = NA, p-value = 0.03548
```

```

[1] "----- 4CC- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4CC`
X-squared = 8.6854, df = NA, p-value = 0.01699

[1] "----- 4CC- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4CC`
X-squared = 16.25, df = NA, p-value = 0.3623

[1] "----- 4CC- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4CC`
X-squared = 9.5681, df = NA, p-value = 0.1354

[1] "----- 4CC- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4CC`
X-squared = 14.564, df = NA, p-value = 0.2414

[1] "----- 4CC- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4CC`
X-squared = 52.504, df = NA, p-value = 0.008496

[1] "----- 4CC- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4CC`
X-squared = 31.722, df = NA, p-value = 0.01649

[1] "----- 4DD- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4DD`
X-squared = 0.69518, df = NA, p-value = 0.8796

[1] "----- 4DD- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4DD`
X-squared = 16.106, df = NA, p-value = 0.3353

[1] "----- 4DD- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4DD`
X-squared = 12.076, df = NA, p-value = 0.05497

[1] "----- 4DD- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4DD`
X-squared = 9.962, df = NA, p-value = 0.5502

[1] "----- 4DD- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4DD`
X-squared = 24.585, df = NA, p-value = 0.3988

[1] "----- 4DD- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4DD`
X-squared = 43.935, df = NA, p-value = 0.004498

```

```

[1] "----- 4EE- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4EE`
X-squared = 5.4622, df = NA, p-value = 0.2229

[1] "----- 4EE- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4EE`
X-squared = 41.48, df = NA, p-value = 0.03698

[1] "----- 4EE- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4EE`
X-squared = 30.003, df = NA, p-value = 0.0004998

[1] "----- 4EE- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4EE`
X-squared = 16.617, df = NA, p-value = 0.3638

[1] "----- 4EE- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4EE`
X-squared = 33.14, df = NA, p-value = 0.3663

[1] "----- 4EE- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4EE`
X-squared = 66.781, df = NA, p-value = 0.0004998

[1] "----- 4FF- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4FF`
X-squared = 4.187, df = NA, p-value = 0.3818

[1] "----- 4FF- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4FF`
X-squared = 11.443, df = NA, p-value = 0.8841

[1] "----- 4FF- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4FF`
X-squared = 7.2635, df = NA, p-value = 0.5222

[1] "----- 4FF- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4FF`
X-squared = 15.733, df = NA, p-value = 0.4058

[1] "----- 4FF- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4FF`
X-squared = 24.033, df = NA, p-value = 0.7256

[1] "----- 4FF- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate$`4FF`
X-squared = 44.866, df = NA, p-value = 0.01299

[1] "----- 8AA- Genere -----"

```

```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8AA`
X-squared = 1.3389, df = NA, p-value = 0.7531

[1] "----- 8AA- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8AA`
X-squared = 27.443, df = NA, p-value = 0.02999

[1] "----- 8AA- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8AA`
X-squared = 15.665, df = NA, p-value = 0.01899

[1] "----- 8AA- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8AA`
X-squared = 12.173, df = NA, p-value = 0.4263

[1] "----- 8AA- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8AA`
X-squared = 34.091, df = NA, p-value = 0.08846

[1] "----- 8AA- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8AA`
X-squared = 27.116, df = NA, p-value = 0.03548

[1] "----- 8BB- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8BB`
X-squared = 1.5205, df = NA, p-value = 0.6712

[1] "----- 8BB- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8BB`
X-squared = 18.992, df = NA, p-value = 0.2119

[1] "----- 8BB- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8BB`
X-squared = 5.7703, df = NA, p-value = 0.4643

[1] "----- 8BB- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8BB`
X-squared = 11.568, df = NA, p-value = 0.4933

[1] "----- 8BB- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8BB`
X-squared = 24.675, df = NA, p-value = 0.4238

[1] "----- 8BB- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)
data: Brembate[i] and Brembate$`8BB`
X-squared = 14.452, df = NA, p-value = 0.4873

[1] "----- 8CC- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

```

data: Brembate[i] and Brembate\$`8CC`
X-squared = 3.5742, df = NA, p-value = 0.3238

[1] "----- 8CC- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8CC`
X-squared = 26.332, df = NA, p-value = 0.03398

[1] "----- 8CC- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8CC`
X-squared = 21.617, df = NA, p-value = 0.0009995

[1] "----- 8CC- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8CC`
X-squared = 21.616, df = NA, p-value = 0.03648

[1] "----- 8CC- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8CC`
X-squared = 32.688, df = NA, p-value = 0.1039

[1] "----- 8CC- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8CC`
X-squared = 16.677, df = NA, p-value = 0.3278

[1] "----- 8DD- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8DD`
X-squared = 1.7105, df = NA, p-value = 0.6457

[1] "----- 8DD- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8DD`
X-squared = 14.216, df = NA, p-value = 0.4958

[1] "----- 8DD- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8DD`
X-squared = 7.4717, df = NA, p-value = 0.2684

[1] "----- 8DD- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8DD`
X-squared = 28.447, df = NA, p-value = 0.008496

[1] "----- 8DD- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8DD`
X-squared = 22.852, df = NA, p-value = 0.5127

[1] "----- 8DD- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brembate[i] and Brembate\$`8DD`
X-squared = 26.563, df = NA, p-value = 0.03848

Genere	Fascia di età	Istruzione	Professione
- Donna	- 18-25 anni	- scuola elementare	- Pensionato/a
- Uomo	- 26-36 anni	- scuola media	- Libero professionista
	- 37-57 anni	- scuola superiore	- Imprenditore/rice
	- 58-78 anni	- laurea	- Studente/essa
	- 79-99 anni	- post-laurea	- Casalingo/a
			- Disoccupato/a
			- Dipendente (Pubblico)
			- Dipendente (Privato)
			- Insegnante

Dove abita?

- | | | |
|--------------|-----------------|---|
| - Brentonico | - Polsa | - Sorne |
| - Castione | - Prada | - Non abito sull'Altopiano di Brentonico, |
| - Cazzano | - Saccone | specificare dove abita: _____ |
| - Corné | - San Giacomo | |
| - Crosano | - San Valentino | |

Da quanti anni vive sull'Altopiano di Brentonico?

- | | |
|---------------------|--|
| - Da meno di 5 anni | - Più di 20 anni |
| - Da 6 a 10 anni | - Dalla nascita |
| - Da 11 a 20 anni | - Non abito sull'Altopiano di Brentonico |

1. Se le chiedessero di scattare una sola foto da usare per una pubblicità che sponsorizza l'Altopiano di Brentonico, dove la scatterebbe?

1) _____

2. Indichi tre posti specifici in cui porterebbe un amico/parente che viene in visita sull'Altopiano di Brentonico (monumenti, piazze, musei, luoghi in natura ecc...):

1) _____

2) _____

3) _____

3. Conosce la chiesa dei santi Pietro e Paolo a Brentonico?

- No
- Sì

4. Se conosce la chiesa dei santi Pietro e Paolo, in una scala da -2 a 2 in cui 2 corrisponde a “d’accordo” e -2 a “contrario”, indichi come si dichiarerebbe in merito a queste affermazioni:

	2 (d'accordo)	1 (abbastanza d'accordo)	0 (né d'accordo né contrario)	-1 (abbastanza contrario)	-2 (contrario)
Il Comune stanZIA 500.000 € per ristrutturare la chiesa					
La chiesa ha avuto un ruolo importante nella storia di Brentonico					
È importante fare lavori di ristrutturazione per mantenere la chiesa in buono stato per le generazioni future					
Ho molti ricordi personali legati a questa chiesa					
La chiesa va conservata perchè è antica					
La chiesa va conservata per il suo valore architettonico ed estetico					
Se un comune vicino offrì dei soldi per comprare la chiesa dei ss. Pietro e Paolo, sarei favorevole a venderla					
Questa chiesa fa parte dell'identità di un Brentegano					
Ho il diritto di essere consultato nelle decisioni che riguardano la chiesa (restauri, cambiamenti architettonici ecc..)					
In caso di bisogno, contribuirei con del denaro per la ristrutturazione della chiesa					
Mi arrabbierei molto se qualcuno danneggiasse la chiesa					

5. Scriva le prime tre cose che le vengono in mente quando sente la parola “ARCHEOLOGIA”:

1) _____

2) _____

3) _____

6. Da dove viene la sua conoscenza sull'archeologia?

- | | |
|---|----------------------|
| - Scuola | - Internet |
| - Videogiochi | - Università |
| - Il mio lavoro ha a che fare con l'archeologia | - Giornali e riviste |
| - Libri sull'argomento | - Televisione |
| - Musei | - Altro _____ |

7. Conosce un sito archeologico o museo archeologico presente nella sua area?

- No
- Sì Se sì, quale _____:
- Nell'ultimo anno non l'ho mai visitato
- Nell'ultimo anno lo ho visitato almeno una volta
- Nell'ultimo anno lo ho visitato almeno tre volte
- Non l'ho mai visitato

8. Nell'ultimo anno. Quante volte, pressappoco, ha fatto queste azioni:

	mai perchè non mi interessa	mai	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte
Lettura riviste di archeologia						
Lettura di romanzi storici						
Visitato siti archeologici						
Visitato un sito UNESCO						
Lettura di libri di storia locale						
Visitato un museo in provincia						
Cercato su internet eventi culturali per parteciparvi						
Guardato trasmissioni televisive a tema archeologico						
Guardato serie tv "fantasy" (es. Il trono di spade)						
Ho donato denaro ad associazioni culturali (es. FAI)						
Visite guidate sul territorio con guide storiche o ambientali						

9. È iscritto a qualche associazione culturale locale o nazionale?

- No
- Sì Se sì, quale? _____

10. Le piacerebbe partecipare a degli eventi che hanno per tema la storia e l'archeologia del suo territorio?

- No perchè non investirei del tempo per imparare di più sulla storia e archeologia del territorio
- No perchè non mi interessa l'argomento
- Sì

Se sì:

- Sì purchè siano gratuiti
- Sarei disposto a dedicare un pomeriggio/sera a settimana
- Sarei disposto a dedicare due-tre pomeriggi/sere a settimana

Che tema le interesserebbe approfondire? (Massimo due risposte)

- Natura
- Storia locale
- Archeologia del territorio
- Altro _____

11. Attribuisca, segnando con una X, **MASSIMO DUE** valori ai seguenti elementi:

	Valore economico	Valore estetico	Valore storico	È patrimonio della comunità (valore sociale)	Va conservato per le generazioni future	Valore affettivo personale
La chiesa dei ss. Pietro e Paolo						
Le malghe in montagna						
Castello di Dosso Maggiore						
I terrazzamenti con i muretti a secco						
I mulini della Sorna						
L'orto dei semplici di Palazzo Eccheli-Baisi						
Le cave di Castione						
Le càneve (cantine) sotterrane						
Il centro storico di Castione						
Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita						
Il sentiero dei castagneti						

12. Saprebbe indicare quali tradizioni, usanze, saperi caratterizzano l'Altopiano di Brentonico?

Può indicare ad esempio:

- cose e saperi tipici del posto (tradizioni ed espressioni orali, culinarie)
- consuetudini sociali, riti ed eventi festivi, sagre;
- saperi e pratiche;
- artigianato tradizionale.

BRENTONICO**DESCRIZIONE DEL CAMPIONE**

"----- Genere -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Donna	71	55.04
Uomo	58	44.96
Totale	129	100.00
NA	0	0.00

"----- Fascia di età -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
under 18	19	14.84
18-25 anni	23	17.97
26-36 anni	13	10.16
37-57 anni	35	27.34
58-78 anni	30	23.44
79-99 anni	8	6.25
Totale	128	100.00
NA	1	0.01

"----- Generazione -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
I Generazione	38	29.69
II Generazione	48	37.50
III Generazione	42	32.81
Totale	128	100.00
NA	1	0.01

"----- Istruzione -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Scuola elementare	4	3.10
Scuola media	35	27.13
Scuola superiore	71	55.04
Laurea	16	12.40
Post Laurea	3	2.33
Totale	129	100.00
NA	0	0.00

"----- Professione -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Casalingo	4	3.10
Dipendente privato	23	17.83
Dipendente pubblico	11	8.53
Disoccupato	6	4.65
Imprenditore	4	3.10
Insegnante	5	3.88
Libero professionista	7	5.43
Pensionato	34	26.36
Studente	35	27.13
Totale	129	100.01
NA	0	0.00

"----- Anzianità Residenza -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Non abito a Brentonico	22	17.32
Da meno di 5 anni	6	4.72
Da 6 a 10 anni	6	4.72
Da 11 a 20 anni	18	14.17
Più di 20 anni	13	10.24
Dalla nascita	62	48.82
Totale	127	99.99
NA	2	0.02

DOMANDA 1. Se le chiedessero di scattare una sola foto da usare per una pubblicità che sponsorizza Brembate, dove la scatterebbe? (RISPOSTE RICATEGORIZZATE, per le categorie cfr. cap. 5):

"----- 1.0 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
0	13	10.08
2	21	16.28
3	2	1.55
4	29	22.48
5	8	6.20
6	14	10.85
7	2	1.55
8	16	12.40

9	1	0.78
10	1	0.78
11	6	4.65
13	3	2.33
14	4	3.10
18	5	3.88
19	1	0.78
20	3	2.33
Totale	129	100.02
NA	0	0.00

DOMANDA 2. Indichi tre posti specifici in cui porterebbe un amico/parente che viene in visita nel comune di Brembate (monumenti, piazze, musei, luoghi in natura ecc...) 3 risposte; (RISPOSTE RICATEGORIZZATE, per le categorie cfr. cap. 5):

"----- 2.1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
0	3	2.33
2	8	6.20
3	5	3.88
4	23	17.83
5	20	15.50
6	25	19.38
7	2	1.55
8	13	10.08
9	1	0.78
10	1	0.78
11	1	0.78
13	1	0.78
14	4	3.10
15	2	1.55
18	1	0.78
19	9	6.98
20	7	5.43
23	3	2.33
Totale	129	100.04
NA	0	0.00

"----- 2.2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
0	10	7.75
2	13	10.08
3	6	4.65
4	22	17.05
5	23	17.83
6	8	6.20
7	5	3.88
8	13	10.08
9	3	2.33
11	1	0.78
14	4	3.10
15	1	0.78
18	2	1.55
19	5	3.88
20	8	6.20
23	5	3.88
Totale	129	100.02
NA	0	0.00

"----- 2.3 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
0	20	15.50
2	19	14.73
3	1	0.78
4	13	10.08
5	12	9.30
6	11	8.53
7	2	1.55
8	17	13.18
9	4	3.10
12	1	0.78
13	1	0.78
14	4	3.10
17	1	0.78
18	2	1.55
19	11	8.53
20	4	3.10
22	1	0.78
23	2	1.55
24	1	0.78
25	1	0.78
26	1	0.78
Totale	129	100.04
NA	0	0.00

DOMANDA 4. Se conosce la chiesa di San Vittore, in una scala da -2 a 2 in cui 2 corrisponde a "d'accordo" e -2 a "contrario", indichi come si dichiarerebbe in merito a queste affermazioni (risposte categorizzate in valori: cfr. capitolo 7 relativamente alla domanda 4 e alla sua categorizzazione):

LEGENDA VALORI DOMANDA 4:

4A - 4AA = VALORE ECONOMICO
 4B - 4BB = VALORE EREDITARIO
 4C - 4CC = VALORE IDENTITARIO
 4D - 4DD = VALORE STORICO
 4E - 4EE = VALORE AFFETTIVO-PERSONALE
 4F - 4FF = VALORE ARCHITETTONICO

"----- 4A -----"
 "--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.00000	-0.50000	0.00000	0.09921	0.50000	1.50000	3

 var: 0.448079365079365"
 sd: 0.669387305735151"

"----- 4B -----"
 "--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-2.0000	-0.3333	0.3333	0.3413	1.0000	2.0000	3

 var: 0.857714285714286"
 sd: 0.926128655055163"

"----- 4C -----"
 "--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.4545	0.0000	0.3182	0.3023	0.7273	1.4545	3

 var: 0.306093139184048"
 sd: 0.553256847390114"

"----- 4D -----"
 "--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-2.20	1.40	1.80	1.73	2.60	2.60	3

 var: 0.788683174603175"
 sd: 0.888078360620939"

"----- 4E -----"
 "--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.6000	-0.4000	0.0000	0.1762	0.8000	2.0000	3

 var: 0.796548571428571"
 sd: 0.892495698268945"

"----- 4F -----"
 "--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-2.000	1.000	1.333	1.320	2.000	2.000	3

 var: 0.649601410934744"
 sd: 0.805978542477865"

DOMANDA 4. CATEGORIALE

"----- 4AA -----"
 "--- Categoriale ---"

	N	%
contrario	0	0.00
abb. contrario	101	80.16
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	24	19.05
d'accordo	1	0.79
Totale	126	100.00
NA	3	0.02

"----- 4BB -----"
 "--- Categoriale ---"

	N	%
contrario	2	1.59
abb. contrario	67	53.17
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	46	36.51
d'accordo	11	8.73
Totale	126	100.00
NA	3	0.02

"----- 4CC -----"
 "--- Categoriale ---"

	N	%
contrario	0	0.00
abb. contrario	74	58.73
indifferente	0	0.00
abb. d'accordo	52	41.27
d'accordo	0	0.00

```
Totale      126 100.00
NA          3   0.02
```

```
"----- 4DD -----"
"--- Catoriale ---"
```

```
      N      %
contrario      1   0.79
abb. contrario 13  10.32
indifferente   0   0.00
abb. d'accordo 27  21.43
d'accordo      85  67.46
Totale         126 100.00
NA              3   0.02
```

```
"----- 4EE -----"
"--- Catoriale ---"
```

```
      N      %
contrario      1   0.79
abb. contrario 80  63.49
indifferente   0   0.00
abb. d'accordo 34  26.98
d'accordo      11   8.73
Totale         126 99.99
NA              3   0.02
```

```
"----- 4FF -----"
"--- Catoriale ---"
```

```
      N      %
contrario      1   0.79
abb. contrario 19  15.08
indifferente   0   0.00
abb. d'accordo 45  35.71
d'accordo      61  48.41
Totale         126 99.99
NA              3   0.02
```

DOMANDA 4. BIVARIATA: "valori" con "genere, fascia di età, generazione, istruzione, professione, anzianità di residenza" (Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates) (cfr. capitolo 7):

LEGENDA VALORI DOMANDA 4 (cfr. capitolo 7 relativamente alla domanda 4)

4A - 4AA = VALORE ECONOMICO

4B - 4BB = VALORE EREDITARIO

4C - 4CC = VALORE IDENTITARIO

4D - 4DD = VALORE STORICO

4E - 4EE = VALORE AFFETTIVO-PERSONALE

4F - 4FF = VALORE ARCHITETTONICO

In grassetto i significativi:

```
[1] "----- 4A- Genere -----"
```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

```
data: Brentonico[i] and Brentonico$`4A`
X-squared = 3.2512, df = NA, p-value = 0.7036
```

```
[1] "----- 4A- Fascia di età -----"
```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

```
data: Brentonico[i] and Brentonico$`4A`
X-squared = 27.732, df = NA, p-value = 0.3218
```

```
[1] "----- 4A- Generazione -----"
```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

```
data: Brentonico[i] and Brentonico$`4A`
X-squared = 20.639, df = NA, p-value = 0.01349
```

```
[1] "----- 4A- Istruzione -----"
```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

```
data: Brentonico[i] and Brentonico$`4A`
X-squared = 26.014, df = NA, p-value = 0.1509
```

```
[1] "----- 4A- Professione -----"
```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

```
data: Brentonico[i] and Brentonico$`4A`
X-squared = 49.924, df = NA, p-value = 0.1969
```

```
[1] "----- 4A- Anzianità Residenza -----"
```

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

```
data: Brentonico[i] and Brentonico$`4A`
```

X-squared = 26.437, df = NA, p-value = 0.3703

[1] "----- 4B- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4B`
X-squared = 12.768, df = NA, p-value = 0.4123

[1] "----- 4B- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4B`
X-squared = 88.353, df = NA, p-value = 0.007496

[1] "----- 4B- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4B`
X-squared = 47.081, df = NA, p-value = 0.003498

[1] "----- 4B- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4B`
X-squared = 44.882, df = NA, p-value = 0.5177

[1] "----- 4B- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4B`
X-squared = 108.35, df = NA, p-value = 0.2314

[1] "----- 4B- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4B`
X-squared = 82.699, df = NA, p-value = 0.04548

[1] "----- 4C- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4C`
X-squared = 18.517, df = NA, p-value = 0.7351

[1] "----- 4C- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4C`
X-squared = 158.65, df = NA, p-value = 0.001499

[1] "----- 4C- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4C`
X-squared = 69.186, df = NA, p-value = 0.000995

[1] "----- 4C- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4C`
X-squared = 77.536, df = NA, p-value = 0.6957

[1] "----- 4C- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4C`
X-squared = 194.77, df = NA, p-value = 0.2124

[1] "----- 4C- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4C`

X-squared = 116.79, df = NA, p-value = 0.3388

[1] "----- 4D- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4D`
X-squared = 8.2291, df = NA, p-value = 0.5582

[1] "----- 4D- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4D`
X-squared = 53.487, df = NA, p-value = 0.1699

[1] "----- 4D- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4D`
X-squared = 20.064, df = NA, p-value = 0.3383

[1] "----- 4D- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4D`
X-squared = 35.58, df = NA, p-value = 0.4338

[1] "----- 4D- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4D`
X-squared = 105.25, df = NA, p-value = 0.02599

[1] "----- 4D- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4D`
X-squared = 81.553, df = NA, p-value = 0.003998

[1] "----- 4E- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4E`
X-squared = 15.126, df = NA, p-value = 0.5372

[1] "----- 4E- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4E`
X-squared = 100.39, df = NA, p-value = 0.05547

[1] "----- 4E- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4E`
X-squared = 39.352, df = NA, p-value = 0.1394

[1] "----- 4E- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4E`
X-squared = 76.593, df = NA, p-value = 0.2129

[1] "----- 4E- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4E`
X-squared = 161.99, df = NA, p-value = 0.06447

[1] "----- 4E- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4E`

X-squared = 90.296, df = NA, p-value = 0.2299

[1] "----- 4F- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4F`
X-squared = 9.5212, df = NA, p-value = 0.6337

[1] "----- 4F- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4F`
X-squared = 54.888, df = NA, p-value = 0.4853

[1] "----- 4F- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4F`
X-squared = 23.417, df = NA, p-value = 0.3498

[1] "----- 4F- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4F`
X-squared = 58.78, df = NA, p-value = 0.2154

[1] "----- 4F- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4F`
X-squared = 97.146, df = NA, p-value = 0.3243

[1] "----- 4F- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`4F`
X-squared = 76.059, df = NA, p-value = 0.07996

DOMANDA 5. Scriva le prime tre cose che le vengono in mente quando sente la parola "ARCHEOLOGIA" (3 risposte; RISPOSTE RICATEGORIZZATE, per le categorie cfr. cap. 5):

"----- 5.1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
1	12	9.30
2	10	7.75
3	12	9.30
4	3	2.33
5	47	36.43
6	21	16.28
8	2	1.55
9	22	17.05
Totale	129	99.99
NA	0	0.00

"----- 5.2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
1	9	6.98
2	8	6.20
3	16	12.40
4	3	2.33
5	44	34.11
6	15	11.63
8	4	3.10
9	30	23.26
Totale	129	100.01
NA	0	0.00

"----- 5.3 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
1	8	6.20
2	8	6.20
3	13	10.08
4	3	2.33
5	44	34.11
6	7	5.43

8	1	0.78
9	45	34.88
Totale	129	100.01
NA	0	0.00

DOMANDA 6. Da dove viene la sua conoscenza sull'archeologia? (6 risposte)

----- 6.1 -----

--- Catoriale ---

	N	%
Altro	7	5.60
Giornali e riviste	1	0.80
Il mio lavoro ha a che fare con l'archeologia	1	0.80
Internet	4	3.20
Libri sull'argomento	11	8.80
Scuola	90	72.00
Televisione	8	6.40
Università	1	0.80
Videogiochi	2	1.60
Totale	125	100.00
NA	4	0.03

----- 6.2 -----

--- Catoriale ---

	N	%
Altro	3	6.00
Giornali e riviste	2	4.00
Internet	11	22.00
Libri sull'argomento	12	24.00
Musei	3	6.00
Televisione	14	28.00
Università	3	6.00
Videogiochi	2	4.00
Totale	50	100.00
NA	79	0.61

----- 6.3 -----

--- Catoriale ---

	N	%
Altro	1	4.55
Giornali e riviste	1	4.55
Internet	2	9.09
Libri sull'argomento	1	4.55
Musei	1	4.55
Televisione	13	59.09
Università	3	13.64
Totale	22	100.02
NA	107	0.83

----- 6.4 -----

--- Catoriale ---

	N	%
Altro	1	16.67
Internet	1	16.67
Musei	1	16.67
Televisione	3	50.00
Totale	6	100.01
NA	123	0.95

DOMANDA 7. Conosce un sito archeologico o museo archeologico presente nella sua area?

----- 7.0 -----

--- Catoriale ---

	N	%
0	69	53.49
1	60	46.51
Totale	129	100.00
NA	0	0.00

DOMANDA 7.1. Se si, quale:

----- 7.1 -----

--- Catoriale ---

	N	%
Castel Maggiore	1	2.00
Castelli	1	2.00
Castello di Avio	3	4.00
Centro Storico di Milano	1	2.00
Chiesa di S. Paolo	1	2.00
Chiesetta di S. Matteo	1	2.00
grotta del Colombo	1	2.00
Impronte dei Dinosauri	4	6.00
La Cripta di S. Paolo	1	2.00
MAG	1	2.00
monte Giovo	1	2.00
MUSE	4	8.00
museo civico di Rovereto	4	4.00
Museo dei Fossili	8	16.00

Palafitte di Ledro	1	2.00
Palazzo Baisi	10	20.00
Palazzo Lodron Trento	1	2.00
Rocca di Riva	1	2.00
Scavi Isola S. Andrea Loppio	2	4.00
Trincee	3	4.00
Totale	50	100.00
NA	79	0.61

DOMANDA 8. Nell'ultimo anno. Quante volte, pressappoco, ha fatto queste azioni:

LEGENDA AZIONI DOMANDA 8 (cfr. capitolo 5 relativamente alla domanda 8 e alla sua categorizzazione):

8A - 8AA = VISITARE

8B - 8BB = LEGGERE

8C - 8CC = GUARDARE

8D - 8DD = DONARE

"----- 8.A -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.000	0.250	0.750	0.726	1.000	3.500	4
var: 0.549486559139785"						
sd: 0.7412736061265"						

"----- 8.B -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.0000	0.0000	0.3333	0.4444	1.0000	2.6667	6
var: 0.581815421979356"						
sd: 0.762768262304716"						

"----- 8.C -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.0000	0.3333	1.0000	0.8280	1.3333	4.0000	4
var: 0.815383512544803"						
sd: 0.90298588723457"						

"----- 8.D -----"

"--- Quantitative ---"

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
-1.0000	0.0000	0.0000	0.2377	1.0000	4.0000	7
var: 0.61245088741363"						
sd: 0.782592414615443"						

DOMANDA 8. CATEGORIALE

"----- 8AA -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	5	4.10
3-6 volte	38	31.15
7-12 volte	64	52.46
più di 12 volte	15	12.30
Totale	122	100.01
NA	7	0.05

"----- 8BB -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	10	8.20
3-6 volte	56	45.90
7-12 volte	46	37.70
più di 12 volte	10	8.20
Totale	122	100.00
NA	7	0.05

"----- 8CC -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	7	5.79
3-6 volte	36	29.75
7-12 volte	62	51.24
più di 12 volte	16	13.22
Totale	121	100.00
NA	8	0.06

"----- 8DD -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
mai	0	0.00
1-2 volte	14	11.57
3-6 volte	74	61.16
7-12 volte	27	22.31

più di 12 volte 6 4.96
Totale 121 100.00
NA 8 0.06

DOMANDA 8. BIVARIATA: "azioni" con "genere, fascia di età, generazione, istruzione, professione, anzianità di residenza" (Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates):

LEGENDA AZIONI DOMANDA 8 (cfr. capitolo 5 relativamente alla domanda 4 e alla sua categorizzazione):

8A - 8AA = VISITARE

8B - 8BB = LEGGERE

8C - 8CC = GUARDARE

8D - 8DD = DONARE

In grassetto i significativi:

[1] "----- 8.A- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.A`
X-squared = 10.855, df = NA, p-value = 0.8876

[1] "----- 8.A- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.A`
X-squared = 82.234, df = NA, p-value = 0.4143

[1] "----- **8.A- Generazione** -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

**data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.A`
X-squared = 43.329, df = NA, p-value = 0.04398**

[1] "----- 8.A- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.A`
X-squared = 56.245, df = NA, p-value = 0.6297

[1] "----- 8.A- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.A`
X-squared = 115.66, df = NA, p-value = 0.7021

[1] "----- 8.A- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.A`
X-squared = 72.956, df = NA, p-value = 0.6877

[1] "----- 8.B- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.B`
X-squared = 7.8251, df = NA, p-value = 0.8506

[1] "----- 8.B- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.B`
X-squared = 72.379, df = NA, p-value = 0.1174

[1] "----- **8.B- Generazione** -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

**data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.B`
X-squared = 37.017, df = NA, p-value = 0.02899**

[1] "----- 8.B- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.B`
X-squared = 48.703, df = NA, p-value = 0.4283

[1] "----- 8.B- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.B`
X-squared = 136.71, df = NA, p-value = 0.01699

[1] "----- 8.B- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.B`
X-squared = 47.214, df = NA, p-value = 0.8786

[1] "----- 8.C- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.C`
X-squared = 11.683, df = NA, p-value = 0.7021

[1] "----- 8.C- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.C`
X-squared = 68.66, df = NA, p-value = 0.5352

[1] "----- 8.C- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.C`
X-squared = 22.294, df = NA, p-value = 0.8511

[1] "----- 8.C- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.C`
X-squared = 48.097, df = NA, p-value = 0.6117

[1] "----- 8.C- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.C`
X-squared = 80.684, df = NA, p-value = 0.959

[1] "----- 8.C- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.C`
X-squared = 65.638, df = NA, p-value = 0.6072

[1] "----- 8.D- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.D`
X-squared = 3.4933, df = NA, p-value = 0.4813

[1] "----- 8.D- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.D`
X-squared = 13.29, df = NA, p-value = 0.8861

[1] "----- 8.D- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.D`
X-squared = 9.6122, df = NA, p-value = 0.2979

[1] "----- 8.D- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.D`
X-squared = 23.803, df = NA, p-value = 0.1129

[1] "----- 8.D- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.D`
X-squared = 21.589, df = NA, p-value = 0.8576

[1] "----- 8.D- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico\$`8.D`
X-squared = 26.062, df = NA, p-value = 0.2029

DOMANDA 9. È iscritto a qualche associazione culturale locale o nazionale?

"----- 9.0 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
0	102	79.07
1	27	20.93
Totale	129	100.00
NA	0	0.00

DOMANDA 10a. Le piacerebbe partecipare a degli eventi che hanno per tema la storia e l'archeologia del suo territorio?

"----- 10.0 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
No perché non investirei del tempo per imparare di più sulla storia e l'archologia del territorio	19	15.32
No perché non mi interessa l'argomento	27	21.77
Sarei disposto a dedicare 2-3 pomeriggi/sera a settimana	6	4.84
Sarei disposto a dedicare un pomeriggio/sera a settimana	46	37.10
Si purchè siano gratuiti	26	20.97
Totale	124	100.00
NA	5	0.04

DOMANDA 10b. Se sì, che tema le interesserebbe approfondire? (2 risposte)

"----- 10.1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Altro	6	6.74
Archeologia del territorio	9	10.11
Natura	53	59.55
Storia locale	21	23.60
Totale	89	100.00
NA	40	0.31

"----- 10.2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
Altro	2	6.90
Archeologia del territorio	9	31.03
Storia locale	18	62.07
Totale	29	100.00
NA	100	0.78

DOMANDA 12. Attribuisce un massimo di due valori al seguente elenco di beni culturali (cfr. capitolo 5)

"----- 12a1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	5	4.35
economico	3	2.61
ereditario	6	5.22
estetico	19	16.52
sociale	12	10.43
storico	70	60.87
Totale	115	100.00
NA	14	0.11

"----- 12a2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	4	7.02
ereditario	8	14.04
estetico	1	1.75
sociale	32	56.14
storico	12	21.05
Totale	57	100.00
NA	72	0.56

"----- 12b1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	1	0.85

economico	30	25.42
ereditario	12	10.17
estetico	13	11.02
sociale	44	37.29
storico	18	15.25
Totale	118	100.00
NA	11	0.09

"----- 12b2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	11	17.74
economico	1	1.61
ereditario	30	48.39
estetico	1	1.61
sociale	13	20.97
storico	6	9.68
Totale	62	100.00
NA	67	0.52

"----- 12c1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	1	0.94
economico	3	2.83
ereditario	5	4.72
estetico	19	17.92
sociale	9	8.49
storico	69	65.09
Totale	106	99.99
NA	23	0.18

"----- 12c2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	2	5.41
ereditario	11	29.73
sociale	15	40.54
storico	9	24.32
Totale	37	100.00
NA	92	0.71

"----- 12d1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	3	2.94
economico	6	5.88
ereditario	3	2.94
estetico	44	43.14
sociale	12	11.76
storico	34	33.33
Totale	102	99.99
NA	27	0.21

"----- 12d2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	3	7.14
ereditario	11	26.19
estetico	3	7.14
sociale	11	26.19
storico	14	33.33
Totale	42	99.99
NA	87	0.67

"----- 12e1 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
economico	12	11.01
ereditario	2	1.83
estetico	18	16.51
sociale	15	13.76
storico	62	56.88
Totale	109	99.99
NA	20	0.16

"----- 12e2 -----"

"--- Catoriale ---"

	N	%
affettivo	5	7.94
ereditario	27	42.86
sociale	20	31.75
storico	11	17.46
Totale	63	100.01
NA	66	0.51

```

"----- 12f1 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  1  0.93
economico 18 16.67
ereditario  5  4.63
estetico   47 43.52
sociale    17 15.74
storico    20 18.52
Totale    108 100.01
NA         21  0.16

```

```

"----- 12f2 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  2  3.64
ereditario 14 25.45
estetico   6 10.91
sociale    16 29.09
storico    17 30.91
Totale    55 100.00
NA         74  0.57

```

```

"----- 12g1 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  2  1.90
economico 24 22.86
ereditario  5  4.76
estetico   9  8.57
sociale    6  5.71
storico    59 56.19
Totale   105 99.99
NA         24  0.19

```

```

"----- 12g2 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  2  5.13
ereditario 13 33.33
estetico   1  2.56
sociale   13 33.33
storico   10 25.64
Totale    39 99.99
NA         90  0.70

```

```

"----- 12h1 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  4  3.85
economico 12 11.54
ereditario  8  7.69
estetico   13 12.50
sociale    19 18.27
storico    48 46.15
Totale   104 100.00
NA         25  0.19

```

```

"----- 12h2 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  6 16.67
ereditario 13 36.11
estetico   1  2.78
sociale    9 25.00
storico    7 19.44
Totale    36 100.00
NA         93  0.72

```

```

"----- 12i1 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  2  2.06
economico  2  2.06
ereditario  1  1.03
estetico   17 17.53
sociale   22 22.68
storico   53 54.64
Totale    97 100.00
NA         32  0.25

```

```

"----- 12i2 -----"
"--- Categoriale ---"
      N      %
affettivo  2  6.25
ereditario  8 25.00

```


estetico	3	9.38
sociale	10	31.25
storico	9	28.12
Totale	32	100.00
NA	97	0.75

"----- 1211 -----"

"--- Categoriale ---"

	N	%
affettivo	1	0.90
economico	86	77.48
ereditario	6	5.41
estetico	8	7.21
sociale	7	6.31
storico	3	2.70
Totale	111	100.01
NA	18	0.14

"----- 1212 -----"

"--- Categoriale ---"

	N	%
affettivo	7	17.50
economico	1	2.50
ereditario	17	42.50
estetico	4	10.00
sociale	10	25.00
storico	1	2.50
Totale	40	100.00
NA	89	0.69

"----- 12m1 -----"

"--- Categoriale ---"

	N	%
affettivo	4	3.74
economico	17	15.89
ereditario	7	6.54
estetico	33	30.84
sociale	27	25.23
storico	19	17.76
Totale	107	100.00
NA	22	0.17

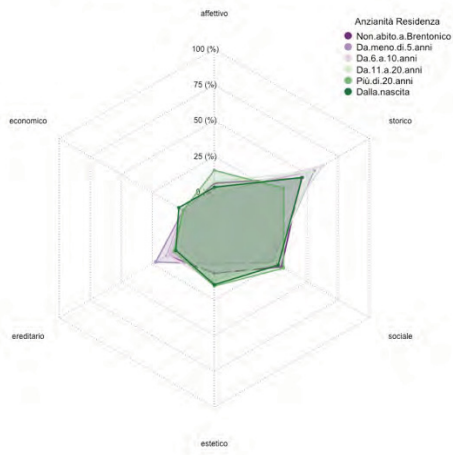
"----- 12m2 -----"

"--- Categoriale ---"

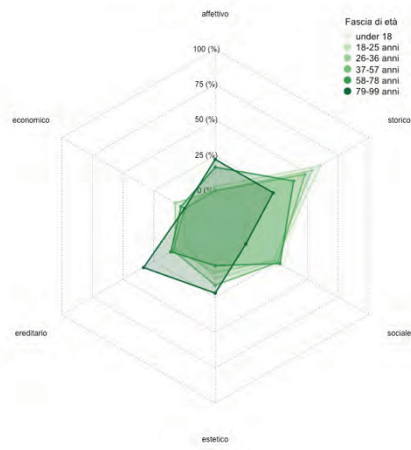
	N	%
affettivo	8	16.33
ereditario	17	34.69
estetico	5	10.20
sociale	12	24.49
storico	7	14.29
Totale	49	100.00
NA	80	0.62

BRENTONICO. DOMANDA 12. GRAFICI RADAR: PATRIMONIO CULTURALE E VALORI ATTRIBUITI IN RELAZIONE AI DIVERSI ATTRIBUTI ("genere, fascia di età, generazione, istruzione, professione, anzianità di residenza"):

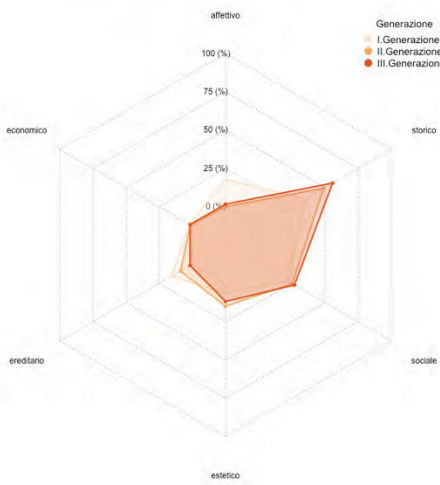
La chiesa dei ss. Pietro e Paolo (12a) - Anzianità Residenza



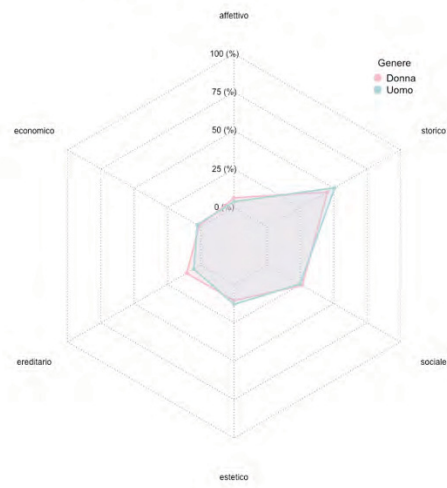
La chiesa dei ss. Pietro e Paolo (12a) - Fascia di età



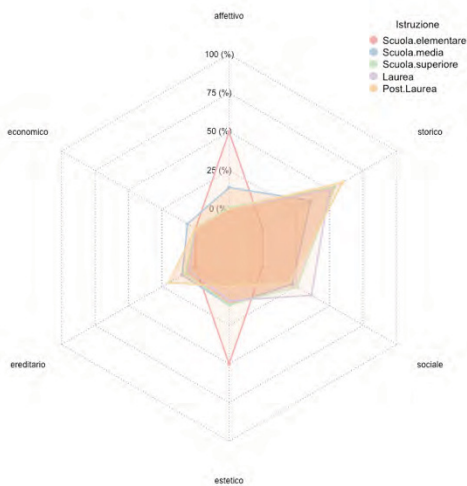
La chiesa dei ss. Pietro e Paolo (12a) - Generazione



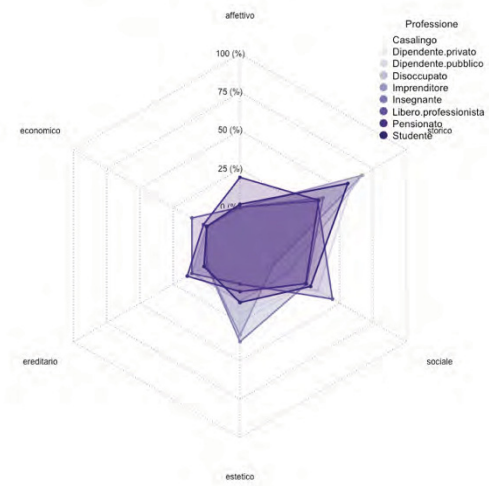
La chiesa dei ss. Pietro e Paolo (12a) - Genere



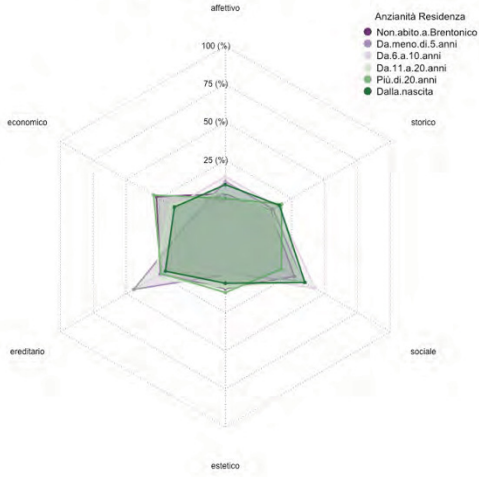
La chiesa dei ss. Pietro e Paolo (12a) - Istruzione



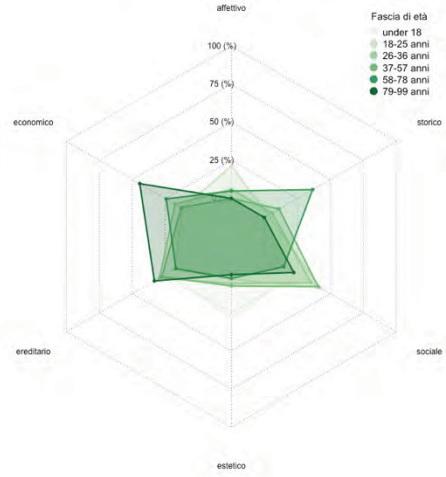
La chiesa dei ss. Pietro e Paolo (12a) - Professione



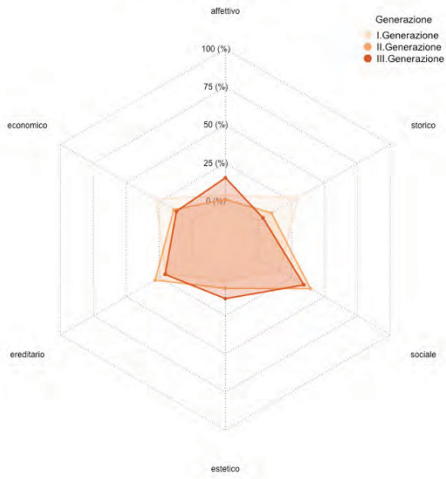
Le malghe in montagna (12b) - Anzianità Residenza



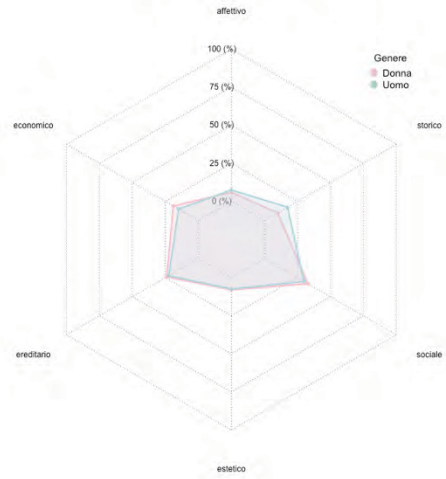
Le malghe in montagna (12b) - Fascia di età



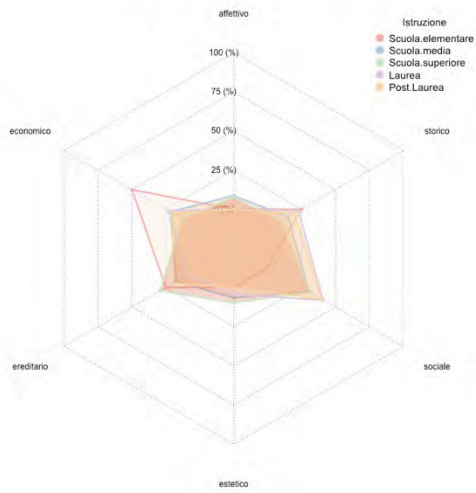
Le malghe in montagna (12b) - Generazione



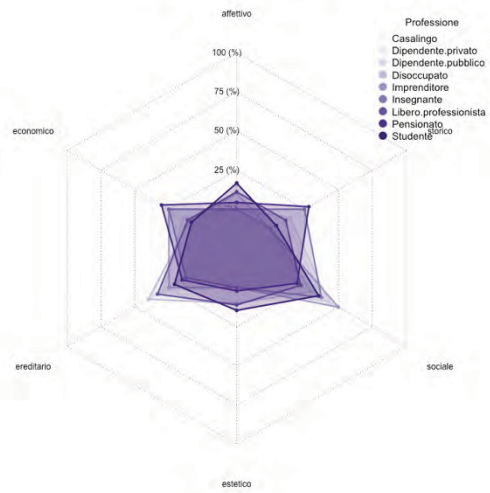
Le malghe in montagna (12b) - Genere



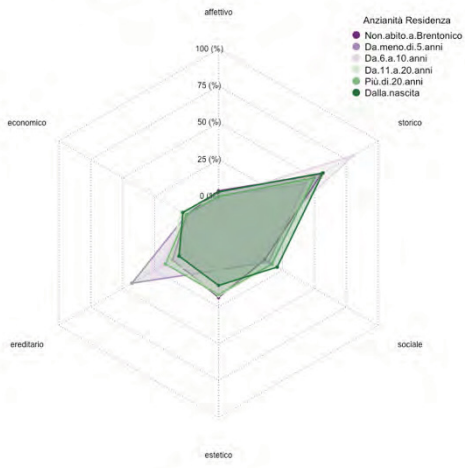
Le malghe in montagna (12b) - Istruzione



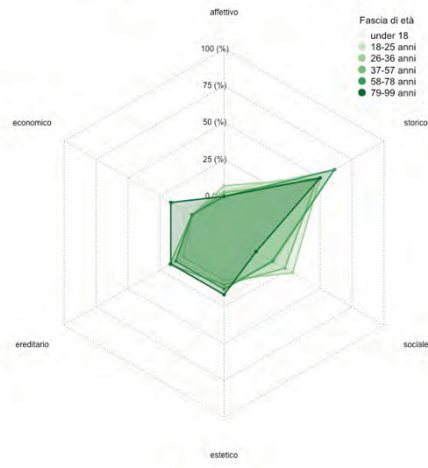
Le malghe in montagna (12b) - Professione



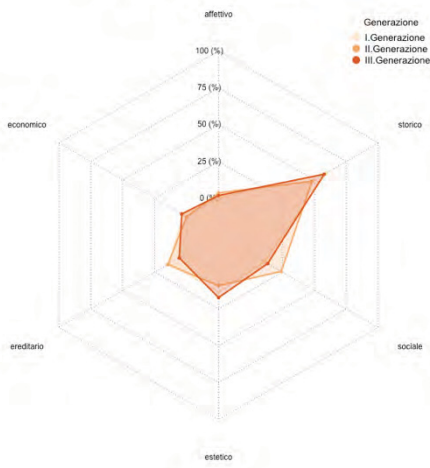
Castello di Dosso Maggiore (12c) - Anzianità Residenza



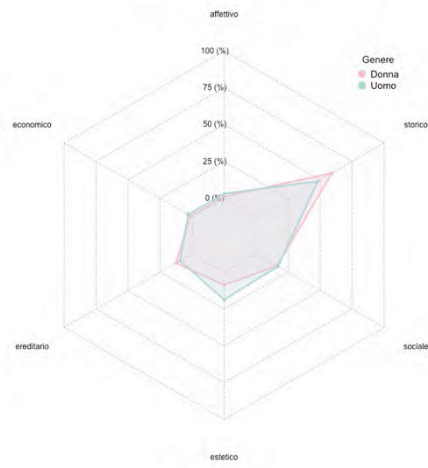
Castello di Dosso Maggiore (12c) - Fascia di età



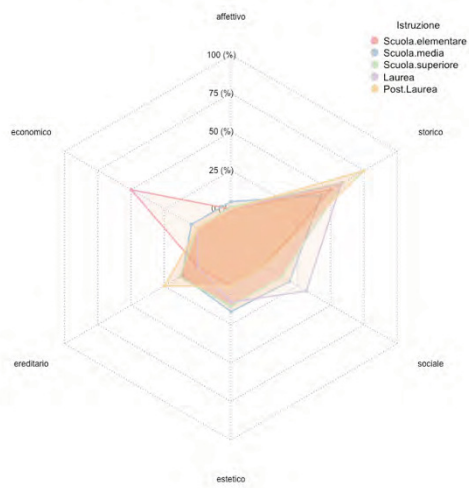
Castello di Dosso Maggiore (12c) - Generazione



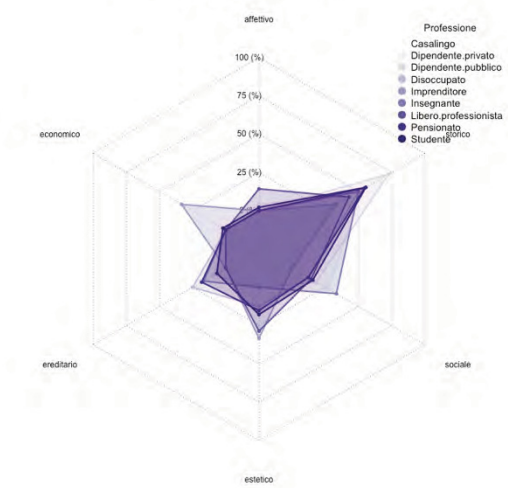
Castello di Dosso Maggiore (12c) - Genere



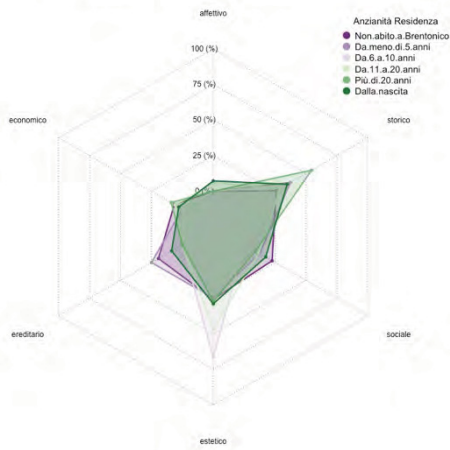
Castello di Dosso Maggiore (12c) - Istruzione



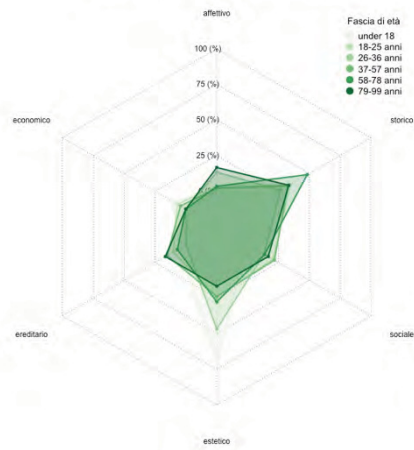
Castello di Dosso Maggiore (12c) - Professione



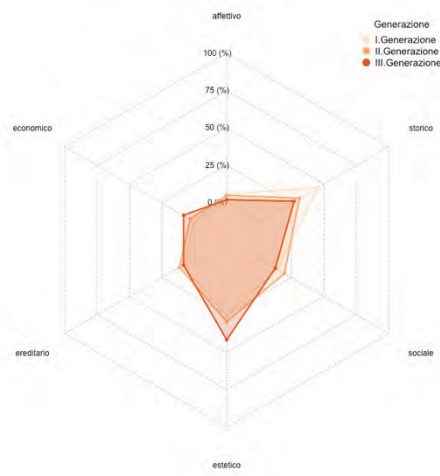
I terrazzamenti con i muretti a secco (12d) - Anzianità Residenza



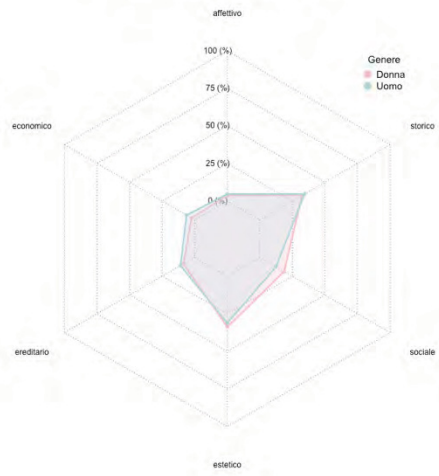
I terrazzamenti con i muretti a secco (12d) - Fascia di età



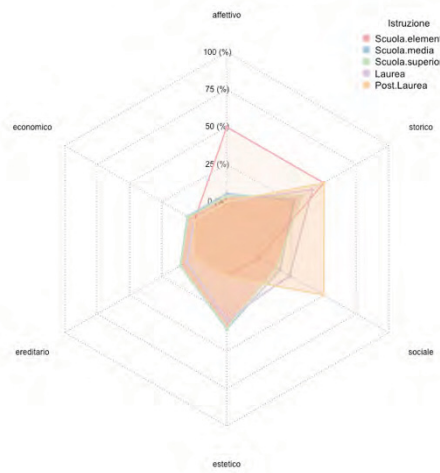
I terrazzamenti con i muretti a secco (12d) - Generazione



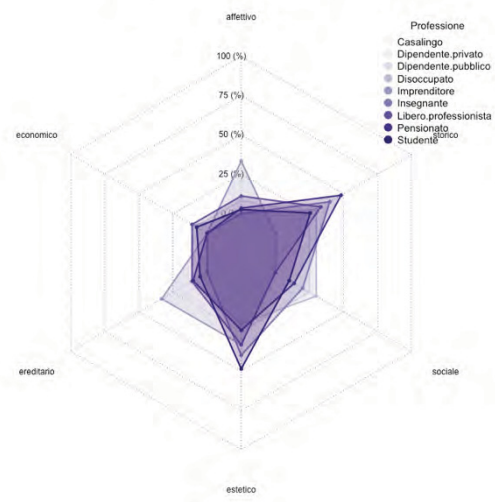
I terrazzamenti con i muretti a secco (12d) - Genere



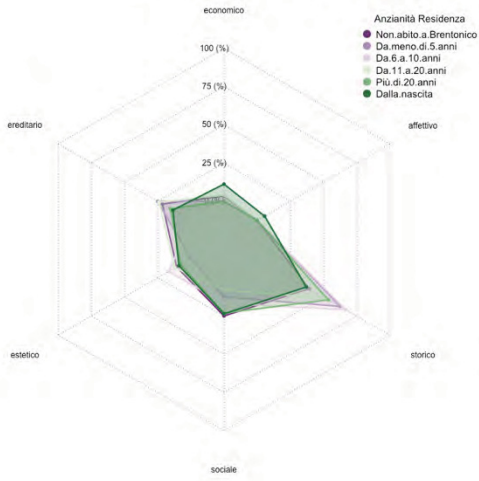
I terrazzamenti con i muretti a secco (12d) - Istruzione



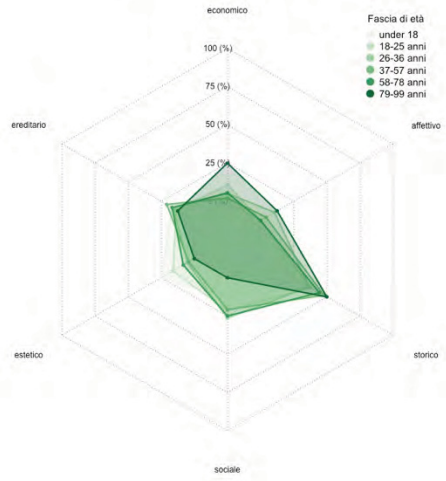
I terrazzamenti con i muretti a secco (12d) - Professione



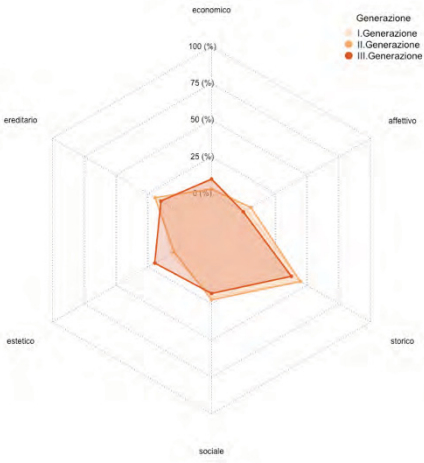
I mulini della Sorna (12e) - Anzianità Residenza



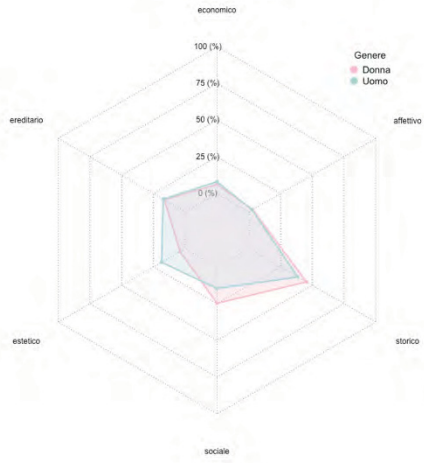
I mulini della Sorna (12e) - Fascia di età



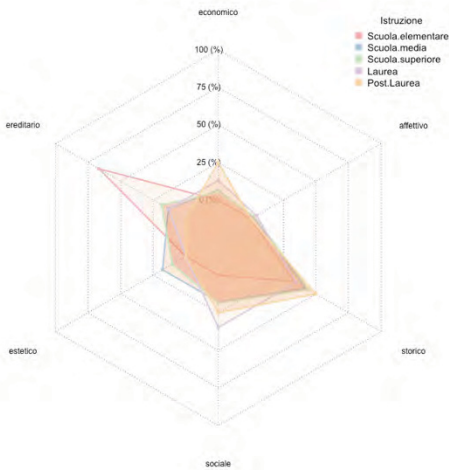
I mulini della Sorna (12e) - Generazione



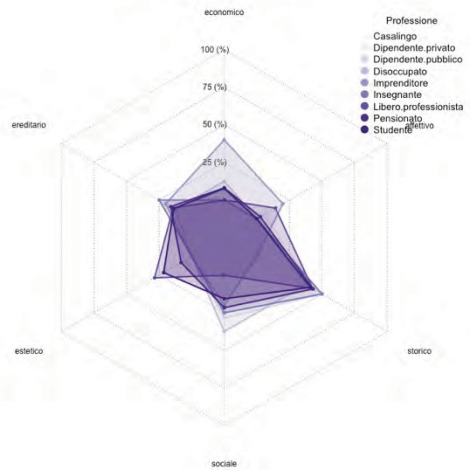
I mulini della Sorna (12e) - Genere



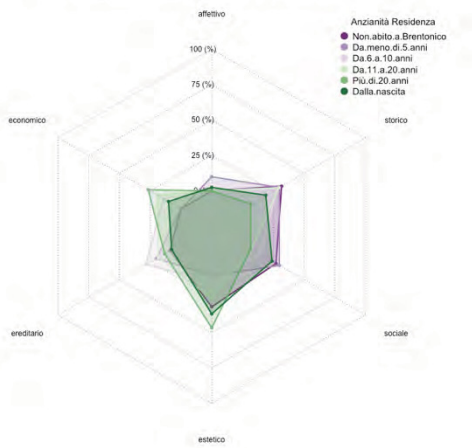
I mulini della Sorna (12e) - Istruzione



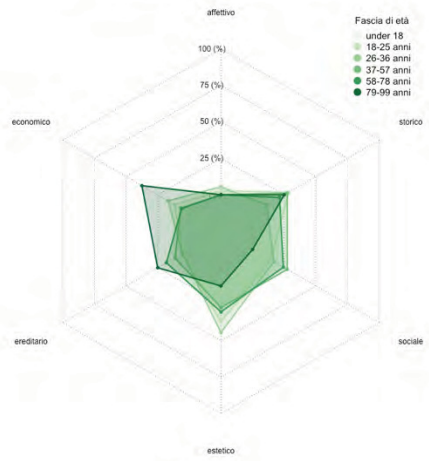
I mulini della Sorna (12e) - Professione



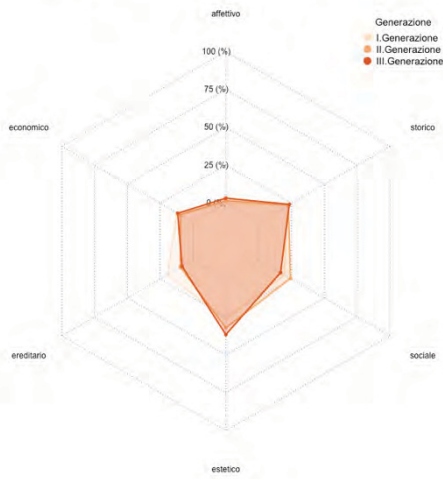
L'orto dei semplici di Palazzo Eccheli-Baisi (12f) - Anzianità Residenza



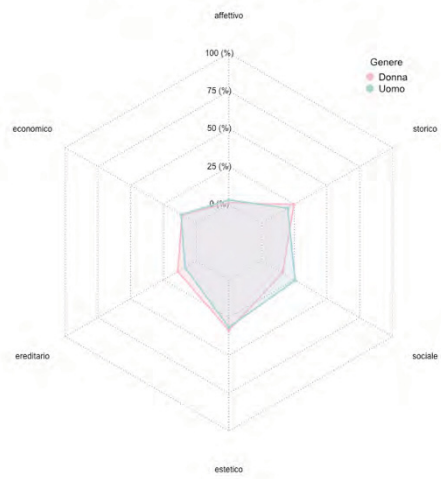
L'orto dei semplici di Palazzo Eccheli-Baisi (12f) - Fascia di età



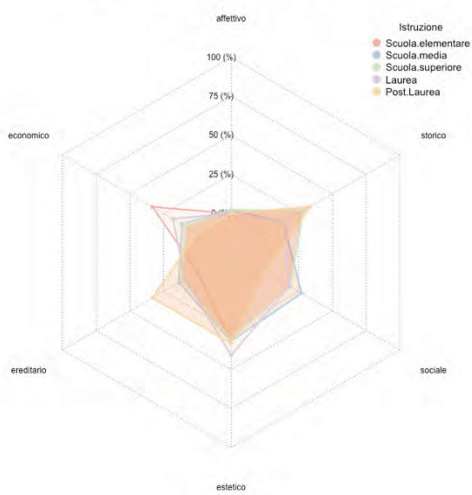
L'orto dei semplici di Palazzo Eccheli-Baisi (12f) - Generazione



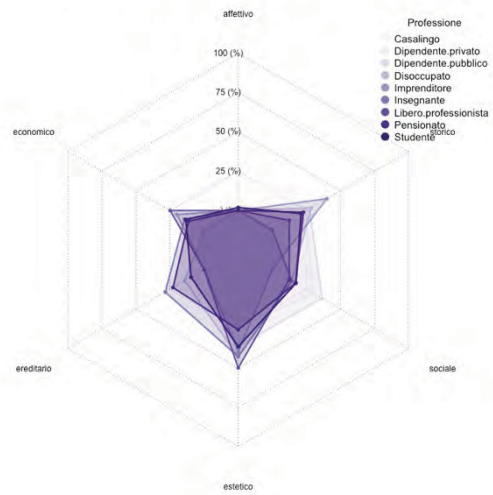
L'orto dei semplici di Palazzo Eccheli-Baisi (12f) - Genere



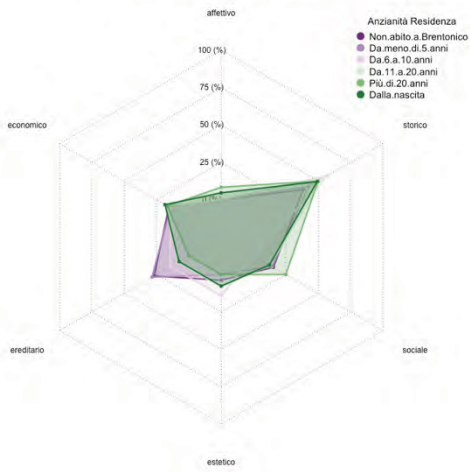
L'orto dei semplici di Palazzo Eccheli-Baisi (12f) - Istruzione



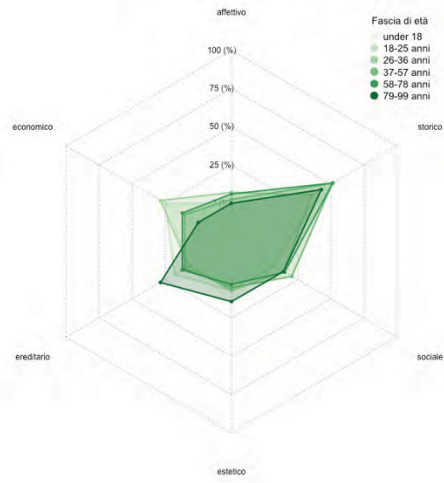
L'orto dei semplici di Palazzo Eccheli-Baisi (12f) - Professione



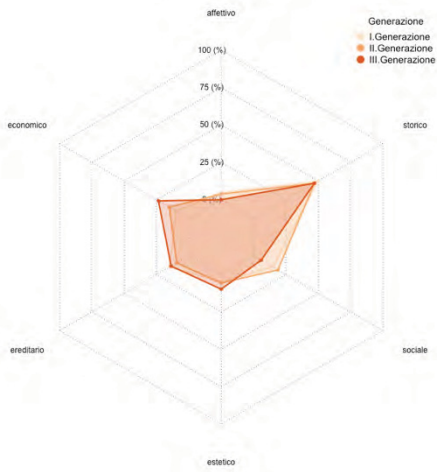
Le cave di Castione (12g) - Anzianità Residenza



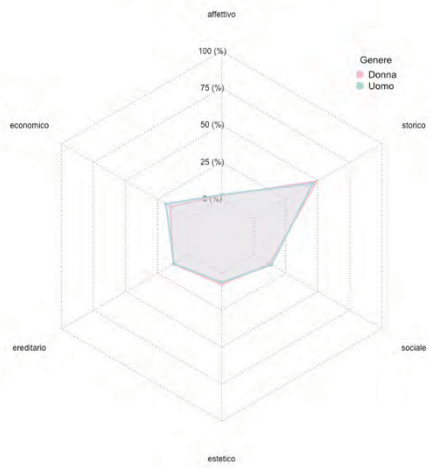
Le cave di Castione (12g) - Fascia di età



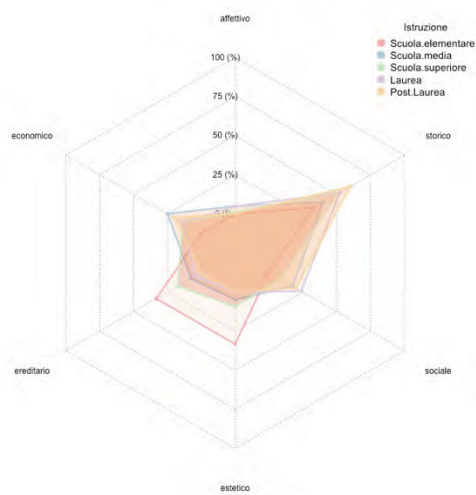
Le cave di Castione (12g) - Generazione



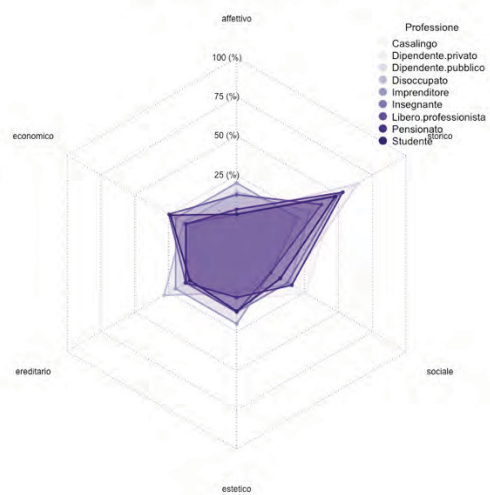
Le cave di Castione (12g) - Genere



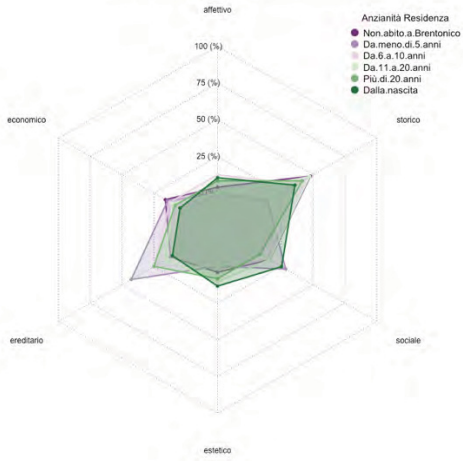
Le cave di Castione (12g) - Istruzione



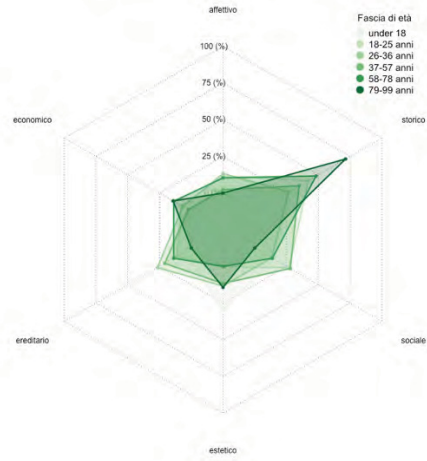
Le cave di Castione (12g) - Professione



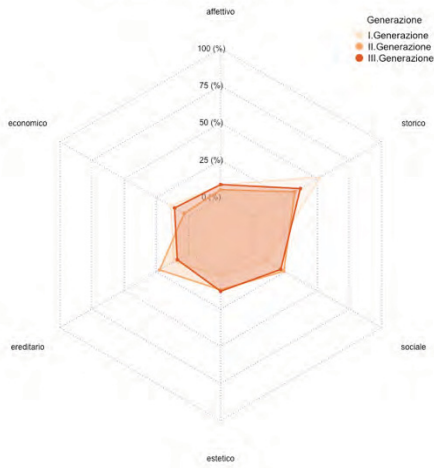
Le c ane (cantine) sotteranee (12h) - Anzianit  Residenza



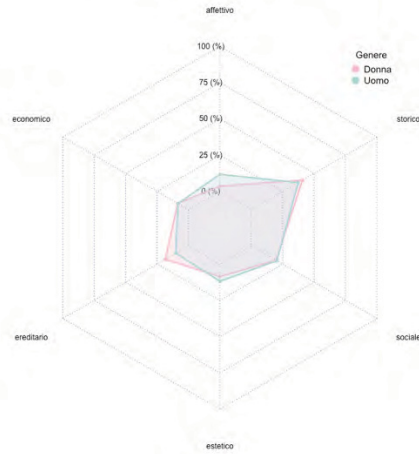
Le c ane (cantine) sotteranee (12h) - Fascia di et 



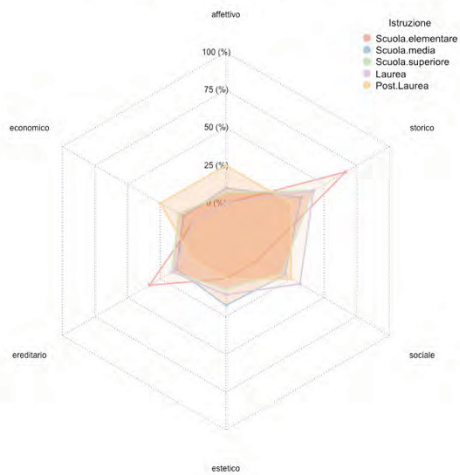
Le c ane (cantine) sotteranee (12h) - Generazione



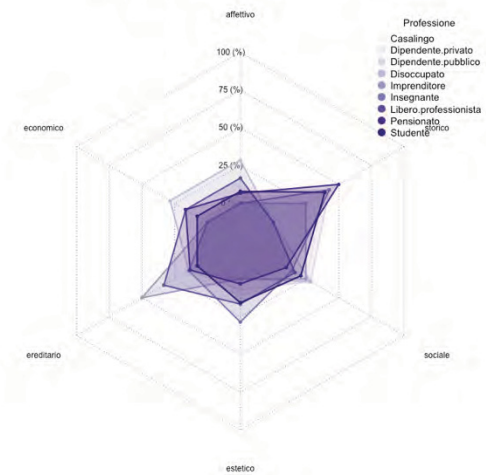
Le c ane (cantine) sotteranee (12h) - Genere



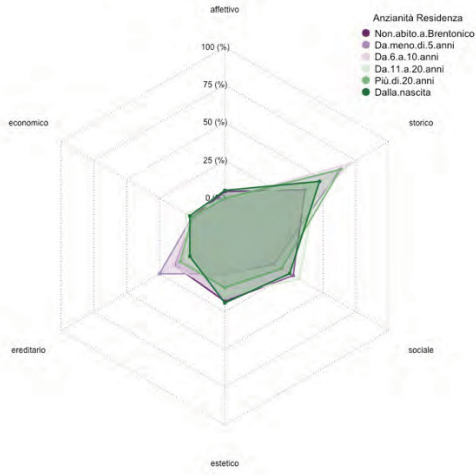
Le c ane (cantine) sotteranee (12h) - Istruzione



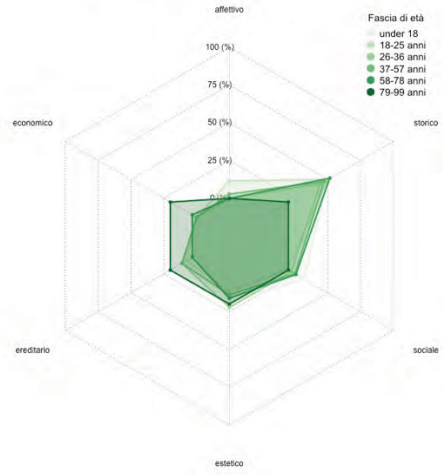
Le c ane (cantine) sotteranee (12h) - Professione



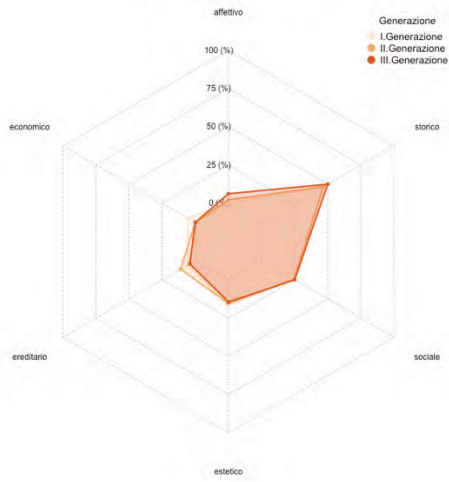
Il centro storico di Castione (12) - Anzianità Residenza



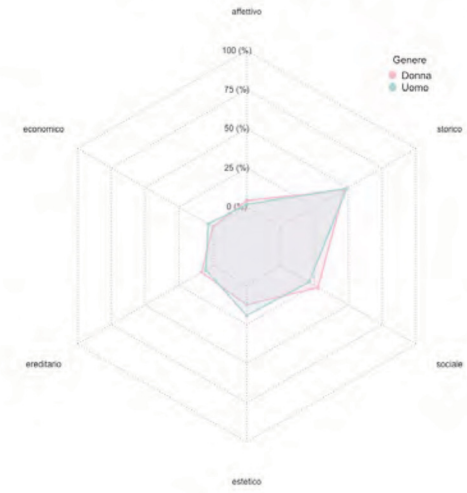
Il centro storico di Castione (12) - Fascia di età



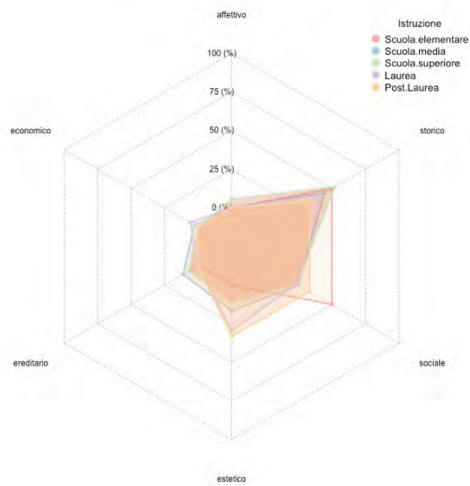
Il centro storico di Castione (12) - Generazione



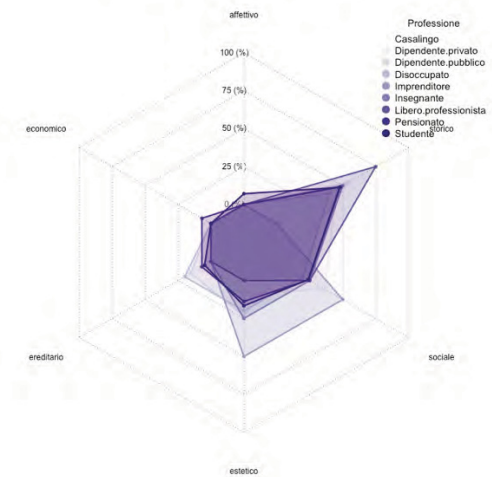
Il centro storico di Castione (12) - Genere



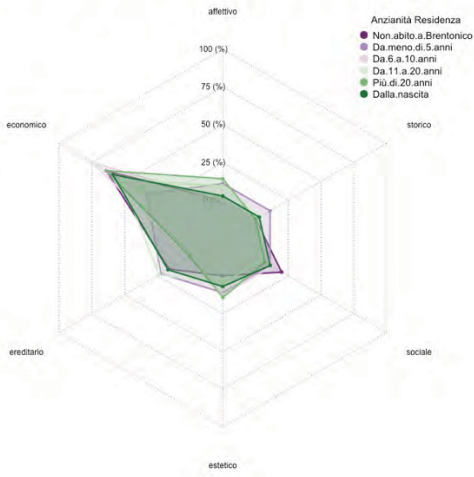
Il centro storico di Castione (12) - Istruzione



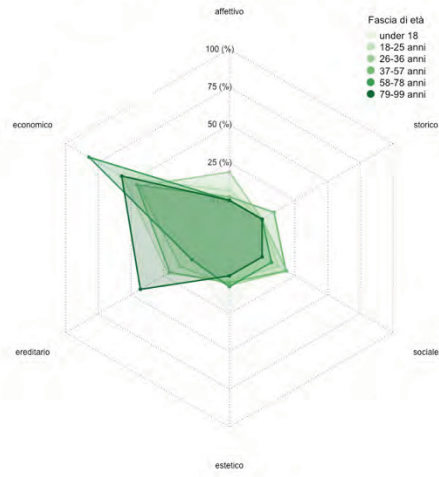
Il centro storico di Castione (12) - Professione



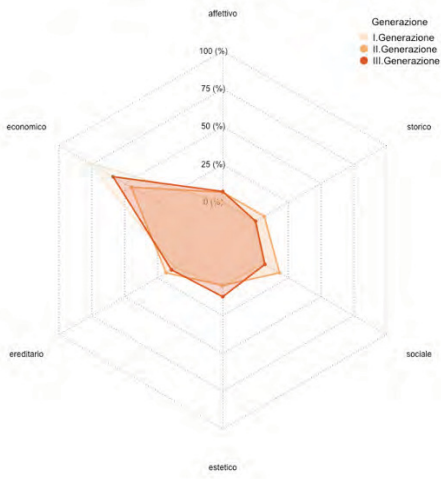
Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita (12) - Anzianità Residenza



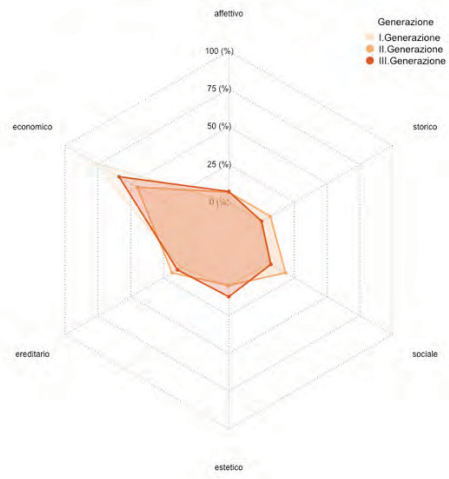
Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita (12) - Fascia di età



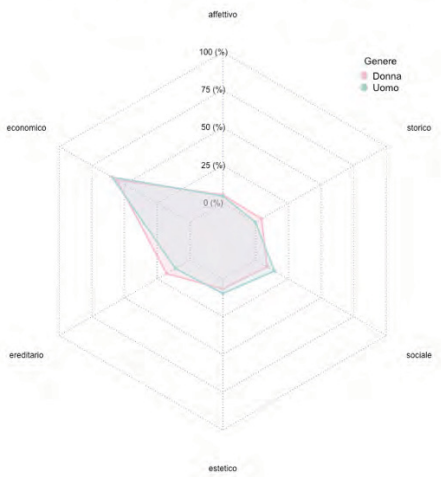
Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita (12) - Generazione



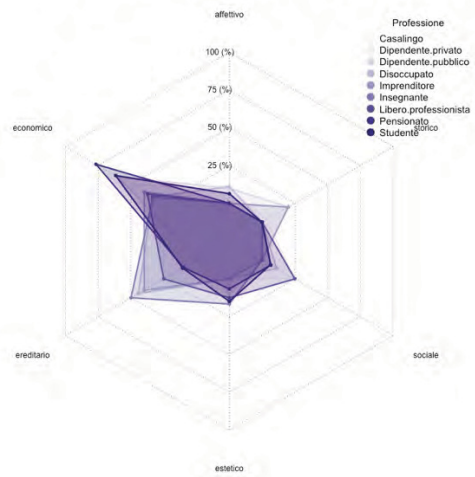
Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita (12) - Generazione



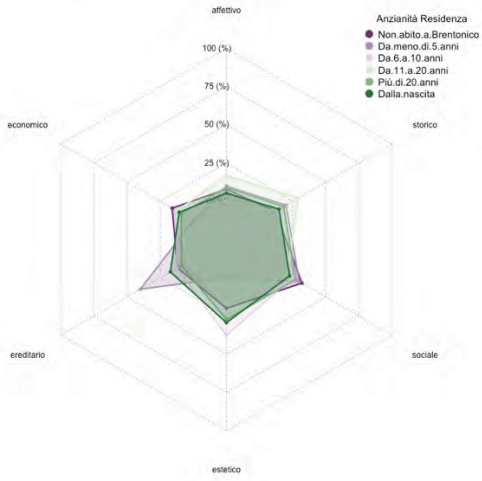
Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita (12) - Genere



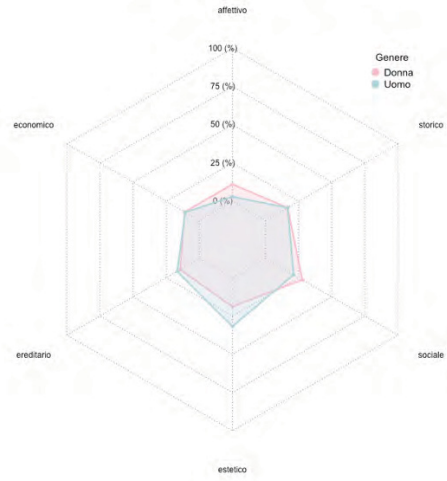
Il comprensorio sciistico con i suoi impianti di risalita (12) - Professione



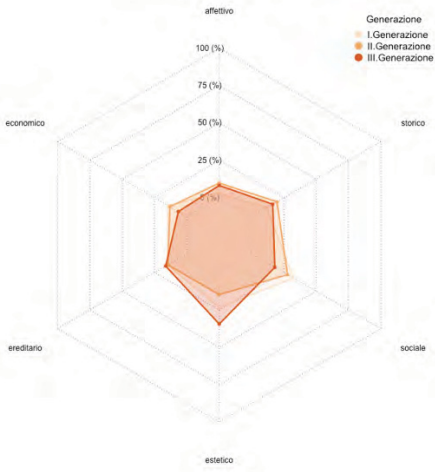
Il sentiero dei castagneti (12m) - Anzianità Residenza



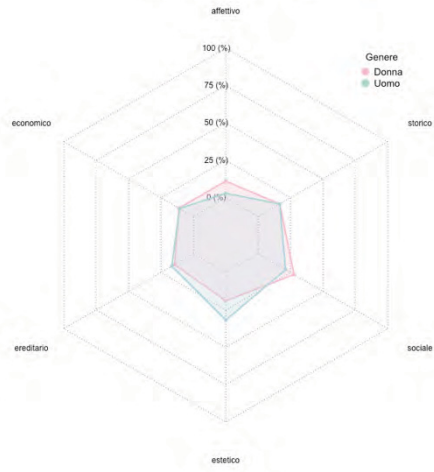
Il sentiero dei castagneti (12m) - Genere



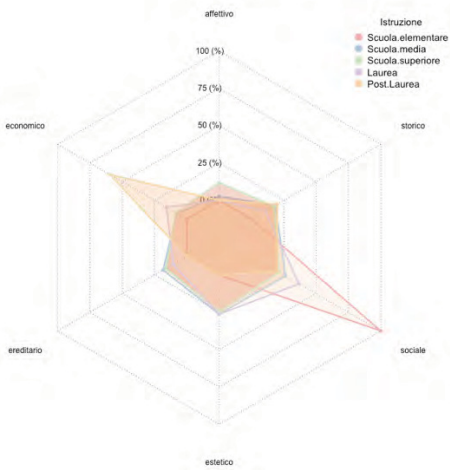
Il sentiero dei castagneti (12m) - Generazione



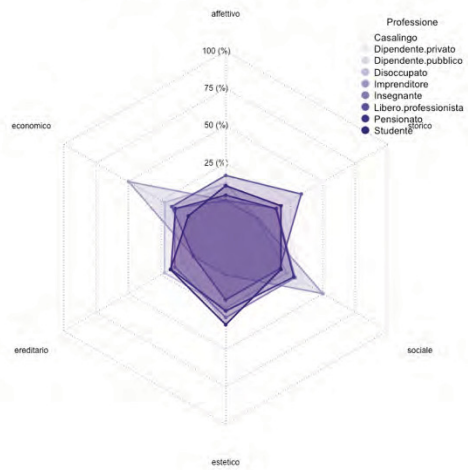
Il sentiero dei castagneti (12m) - Genere



Il sentiero dei castagneti (12m) - Istruzione



Il sentiero dei castagneti (12m) - Professione



RICATEGORIZZAZIONE RISPOSTE DOMANDE 4 E 8 (Cfr. capitoli 5 e 7). TABELLE DI FREQUENZA INCROCIATE:

#Genere

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`4AA`)

Cell Contents

```

|-----|
|              N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|
    
```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`4AA`			Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	58	12	0	70
	0.064	0.133	0.556	
	0.829	0.171	0.000	0.556
	0.574	0.500	0.000	
	0.460	0.095	0.000	
Uomo	43	12	1	56
	0.079	0.167	0.694	
	0.768	0.214	0.018	0.444
	0.426	0.500	1.000	
	0.341	0.095	0.008	
Column Total	101	24	1	126
	0.802	0.190	0.008	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`4BB`)

Cell Contents

```

|-----|
|              N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|
    
```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`4BB`			Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	
Donna	0	39	25	70
	1.111	0.085	0.012	0.002
	0.000	0.557	0.357	0.086
	0.000	0.582	0.543	0.545
	0.000	0.310	0.198	0.048
Uomo	2	28	21	56
	1.389	0.106	0.015	0.003
	0.036	0.500	0.375	0.089
	1.000	0.418	0.457	0.455
	0.016	0.222	0.167	0.040
Column Total	2	67	46	126
	0.016	0.532	0.365	0.087

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`4CC`)

Cell Contents

```

|-----|
|              N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|
    
```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`4CC`		Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	
Donna	41	29	70
	0.000	0.000	
	0.586	0.414	0.556
	0.554	0.558	
	0.325	0.230	
Uomo	33	23	56
	0.000	0.001	
	0.589	0.411	0.444
	0.446	0.442	
	0.262	0.183	
Column Total	74	52	126
	0.587	0.413	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`4DD`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`4DD`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	0	5	16	49	70
	0.556	0.684	0.067	0.067	
	0.000	0.071	0.229	0.700	0.556
	0.000	0.385	0.593	0.576	
	0.000	0.040	0.127	0.389	
Uomo	1	8	11	36	56
	0.694	0.855	0.083	0.084	
	0.018	0.143	0.196	0.643	0.444
	1.000	0.615	0.407	0.424	
	0.008	0.063	0.087	0.286	
Column Total	1	13	27	85	126
	0.008	0.103	0.214	0.675	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`4FF`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`4FF`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	0	8	25	37	70
	0.556	0.619	0.000	0.286	
	0.000	0.114	0.357	0.529	0.556
	0.000	0.421	0.556	0.607	
	0.000	0.063	0.198	0.294	

Uomo	1	11	20	24	56
	0.694	0.773	0.000	0.357	
	0.018	0.196	0.357	0.429	0.444
	1.000	0.579	0.444	0.393	
	0.008	0.087	0.159	0.190	
Column Total	1	19	45	61	126
	0.008	0.151	0.357	0.484	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`4EE`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`4EE`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Donna	1	48	13	8	70
	0.356	0.284	1.836	0.584	
	0.014	0.686	0.186	0.114	0.556
	1.000	0.600	0.382	0.727	
	0.008	0.381	0.103	0.063	
Uomo	0	32	21	3	56
	0.444	0.356	2.295	0.730	
	0.000	0.571	0.375	0.054	0.444
	0.000	0.400	0.618	0.273	
	0.000	0.254	0.167	0.024	
Column Total	1	80	34	11	126
	0.008	0.635	0.270	0.087	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`8AA`)

```

Cell Contents
-----
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----

```

Total Observations in Table: 122

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Donna	3	23	34	8	68
	0.016	0.156	0.078	0.016	
	0.044	0.338	0.500	0.118	0.557
	0.600	0.605	0.531	0.533	
	0.025	0.189	0.279	0.066	
Uomo	2	15	30	7	54
	0.021	0.197	0.099	0.020	
	0.037	0.278	0.556	0.130	0.443
	0.400	0.395	0.469	0.467	
	0.016	0.123	0.246	0.057	
Column Total	5	38	64	15	122
	0.041	0.311	0.525	0.123	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`8BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 122

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Donna	5	32	25	6	68
	0.059	0.020	0.016	0.033	
	0.074	0.471	0.368	0.088	0.557
	0.500	0.571	0.543	0.600	
	0.041	0.262	0.205	0.049	
Uomo	5	24	21	4	54
	0.074	0.025	0.020	0.041	
	0.093	0.444	0.389	0.074	0.443
	0.500	0.429	0.457	0.400	
	0.041	0.197	0.172	0.033	
Column Total	10	56	46	10	122
	0.082	0.459	0.377	0.082	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`8CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 121

Brentonico\$Genere	Brentonico\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Donna	2	23	33	9	67
	0.908	0.472	0.052	0.002	
	0.030	0.343	0.493	0.134	0.554
	0.286	0.639	0.532	0.562	
	0.017	0.190	0.273	0.074	
Uomo	5	13	29	7	54
	1.127	0.585	0.064	0.003	
	0.093	0.241	0.537	0.130	0.446
	0.714	0.361	0.468	0.438	
	0.041	0.107	0.240	0.058	
Column Total	7	36	62	16	121
	0.058	0.298	0.512	0.132	

> CrossTable(Brentonico\$Genere,Brentonico\$`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 121

| Brentonico\$`8DD`

Brentonico\$Genere	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	Row Total
Donna	7	41	18	2	68
	0.096	0.008	0.526	0.558	
	0.103	0.603	0.265	0.029	0.562
	0.500	0.554	0.667	0.333	
	0.058	0.339	0.149	0.017	
Uomo	7	33	9	4	53
	0.123	0.011	0.676	0.716	
	0.132	0.623	0.170	0.075	0.438
	0.500	0.446	0.333	0.667	
	0.058	0.273	0.074	0.033	
Column Total	14	74	27	6	121
	0.116	0.612	0.223	0.050	

```
> #`Fascia di età`
> CrossTable(Brentonico$`Fascia di età`,Brentonico$`4AA`)
```

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`4AA`			Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	15	4	0	19
	0.003	0.034	0.152	
	0.789	0.211	0.000	0.152
	0.150	0.167	0.000	
	0.120	0.032	0.000	
18-25 anni	17	6	0	23
	0.107	0.568	0.184	
	0.739	0.261	0.000	0.184
	0.170	0.250	0.000	
	0.136	0.048	0.000	
26-36 anni	10	1	0	11
	0.164	0.585	0.088	
	0.909	0.091	0.000	0.088
	0.100	0.042	0.000	
	0.080	0.008	0.000	
37-57 anni	28	5	1	34
	0.024	0.358	1.948	
	0.824	0.147	0.029	0.272
	0.280	0.208	1.000	
	0.224	0.040	0.008	
58-78 anni	24	6	0	30
	0.000	0.010	0.240	
	0.800	0.200	0.000	0.240
	0.240	0.250	0.000	
	0.192	0.048	0.000	
79-99 anni	6	2	0	8
	0.025	0.140	0.064	
	0.750	0.250	0.000	0.064
	0.060	0.083	0.000	
	0.048	0.016	0.000	
Column Total	100	24	1	125
	0.800	0.192	0.008	

```
> CrossTable(Brentonico$`Fascia di età`,Brentonico$`4BB`)
```

Cell Contents

```

|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`4BB`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	8	9	2	19
	0.304	0.468	0.682	0.064	
	0.000	0.421	0.474	0.105	0.152
	0.000	0.119	0.200	0.182	
	0.000	0.064	0.072	0.016	
18-25 anni	0	11	10	2	23
	0.368	0.143	0.357	0.000	
	0.000	0.478	0.435	0.087	0.184
	0.000	0.164	0.222	0.182	
	0.000	0.088	0.080	0.016	
26-36 anni	1	7	3	0	11
	3.858	0.207	0.233	0.968	
	0.091	0.636	0.273	0.000	0.088
	0.500	0.104	0.067	0.000	
	0.008	0.056	0.024	0.000	
37-57 anni	0	26	7	1	34
	0.544	3.318	2.243	1.326	
	0.000	0.765	0.206	0.029	0.272
	0.000	0.388	0.156	0.091	
	0.000	0.208	0.056	0.008	
58-78 anni	1	12	11	6	30
	0.563	1.035	0.004	4.276	
	0.033	0.400	0.367	0.200	0.240
	0.500	0.179	0.244	0.545	
	0.008	0.096	0.088	0.048	
79-99 anni	0	3	5	0	8
	0.128	0.387	1.561	0.704	
	0.000	0.375	0.625	0.000	0.064
	0.000	0.045	0.111	0.000	
	0.000	0.024	0.040	0.000	
Column Total	2	67	45	11	125
	0.016	0.536	0.360	0.088	

> CrossTable(Brentonico\$`Fascia di età`,Brentonico\$`4CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`4CC`		Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	
under 18	13	6	19
	0.273	0.396	
	0.684	0.316	0.152
	0.176	0.118	
	0.104	0.048	
18-25 anni	11	12	23
	0.503	0.729	
	0.478	0.522	0.184
	0.149	0.235	
	0.088	0.096	

26-36 anni	8	3	11
	0.340	0.493	
	0.727	0.273	0.088
	0.108	0.059	
	0.064	0.024	
37-57 anni	24	10	34
	0.745	1.081	
	0.706	0.294	0.272
	0.324	0.196	
	0.192	0.080	
58-78 anni	15	15	30
	0.429	0.622	
	0.500	0.500	0.240
	0.203	0.294	
	0.120	0.120	
79-99 anni	3	5	8
	0.636	0.923	
	0.375	0.625	0.064
	0.041	0.098	
	0.024	0.040	
Column Total	74	51	125
	0.592	0.408	

```
> CrossTable(Brentonico$`Fascia di età`,Brentonico$`4DD`)
```

```
Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|
```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`4DD`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	3	5	11	19
	0.152	0.531	0.196	0.245	
	0.000	0.158	0.263	0.579	0.152
	0.000	0.231	0.185	0.131	
	0.000	0.024	0.040	0.088	
18-25 anni	0	3	4	16	23
	0.184	0.155	0.189	0.019	
	0.000	0.130	0.174	0.696	0.184
	0.000	0.231	0.148	0.190	
	0.000	0.024	0.032	0.128	
26-36 anni	0	1	5	5	11
	0.088	0.018	2.898	0.774	
	0.000	0.091	0.455	0.455	0.088
	0.000	0.077	0.185	0.060	
	0.000	0.008	0.040	0.040	
37-57 anni	1	3	8	22	34
	1.948	0.081	0.059	0.031	
	0.029	0.088	0.235	0.647	0.272
	1.000	0.231	0.296	0.262	
	0.008	0.024	0.064	0.176	
58-78 anni	0	3	3	24	30
	0.240	0.005	1.869	0.731	
	0.000	0.100	0.100	0.800	0.240
	0.000	0.231	0.111	0.286	
	0.000	0.024	0.024	0.192	
79-99 anni	0	0	2	6	8
	0.064	0.832	0.043	0.072	
	0.000	0.000	0.250	0.750	0.064
	0.000	0.000	0.074	0.071	
	0.000	0.000	0.016	0.048	
Column Total	1	13	27	84	125

	0.008	0.104	0.216	0.672	
--	-------	-------	-------	-------	--

```
> CrossTable(Brentonico$`Fascia di età`,Brentonico$`4FF`)
```

```
Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
|-----|
```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`4FF`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	4	6	9	19
	0.152	0.428	0.103	0.002	
	0.000	0.211	0.316	0.474	0.152
	0.000	0.211	0.133	0.150	
	0.000	0.032	0.048	0.072	
18-25 anni	0	2	11	10	23
	0.184	0.640	0.894	0.098	
	0.000	0.087	0.478	0.435	0.184
	0.000	0.105	0.244	0.167	
	0.000	0.016	0.088	0.080	
26-36 anni	0	2	5	4	11
	0.088	0.064	0.273	0.310	
	0.000	0.182	0.455	0.364	0.088
	0.000	0.105	0.111	0.067	
	0.000	0.016	0.040	0.032	
37-57 anni	1	6	14	13	34
	1.948	0.134	0.253	0.675	
	0.029	0.176	0.412	0.382	0.272
	1.000	0.316	0.311	0.217	
	0.008	0.048	0.112	0.104	
58-78 anni	0	4	8	18	30
	0.240	0.069	0.726	0.900	
	0.000	0.133	0.267	0.600	0.240
	0.000	0.211	0.178	0.300	
	0.000	0.032	0.064	0.144	
79-99 anni	0	1	1	6	8
	0.064	0.038	1.227	1.215	
	0.000	0.125	0.125	0.750	0.064
	0.000	0.053	0.022	0.100	
	0.000	0.008	0.008	0.048	
Column Total	1	19	45	60	125
	0.008	0.152	0.360	0.480	

```
> CrossTable(Brentonico$`Fascia di età`,Brentonico$`4EE`)
```

```
Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
|-----|
```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`4EE`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
under 18	0	12	5	2	19
	0.152	0.002	0.000	0.064	
	0.000	0.632	0.263	0.105	0.152

	0.000	0.150	0.152	0.182	
	0.000	0.096	0.040	0.016	
18-25 anni	0	11	12	0	23
	0.184	0.940	5.787	2.024	
	0.000	0.478	0.522	0.000	0.184
	0.000	0.138	0.364	0.000	
	0.000	0.088	0.096	0.000	
26-36 anni	1	9	1	0	11
	9.452	0.546	1.248	0.968	
	0.091	0.818	0.091	0.000	0.088
	1.000	0.113	0.030	0.000	
	0.008	0.072	0.008	0.000	
37-57 anni	0	29	4	1	34
	0.272	2.409	2.759	1.326	
	0.000	0.853	0.118	0.029	0.272
	0.000	0.362	0.121	0.091	
	0.000	0.232	0.032	0.008	
58-78 anni	0	14	9	7	30
	0.240	1.408	0.147	7.201	
	0.000	0.467	0.300	0.233	0.240
	0.000	0.175	0.273	0.636	
	0.000	0.112	0.072	0.056	
79-99 anni	0	5	2	1	8
	0.064	0.003	0.006	0.124	
	0.000	0.625	0.250	0.125	0.064
	0.000	0.062	0.061	0.091	
	0.000	0.040	0.016	0.008	
Column Total	1	80	33	11	125
	0.008	0.640	0.264	0.088	

> CrossTable(Brentonico\$`Fascia di età`,Brentonico\$`8AA`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 121

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	2	5	9	3	19
	2.997	0.157	0.110	0.176	
	0.105	0.263	0.474	0.158	0.157
	0.500	0.132	0.141	0.200	
	0.017	0.041	0.074	0.025	
18-25 anni	1	8	10	2	21
	0.135	0.299	0.110	0.140	
	0.048	0.381	0.476	0.095	0.174
	0.250	0.211	0.156	0.133	
	0.008	0.066	0.083	0.017	
26-36 anni	0	1	9	2	12
	0.397	2.034	1.109	0.176	
	0.000	0.083	0.750	0.167	0.099
	0.000	0.026	0.141	0.133	
	0.000	0.008	0.074	0.017	
37-57 anni	1	15	15	4	35
	0.021	1.462	0.666	0.026	
	0.029	0.429	0.429	0.114	0.289
	0.250	0.395	0.234	0.267	
	0.008	0.124	0.124	0.033	
58-78 anni	0	4	19	3	26
	0.860	2.125	2.003	0.015	
	0.000	0.154	0.731	0.115	0.215
	0.000	0.105	0.297	0.200	
	0.000	0.033	0.157	0.025	

79-99 anni	0	5	2	1	8
	0.264	2.463	1.177	0.000	
	0.000	0.625	0.250	0.125	0.066
	0.000	0.132	0.031	0.067	
	0.000	0.041	0.017	0.008	
Column Total	4	38	64	15	121
	0.033	0.314	0.529	0.124	

> CrossTable(Brentonico\$`Fascia di età`,Brentonico\$`8BB`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 122

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	5	6	6	2	19
	7.610	0.849	0.189	0.126	
	0.263	0.316	0.316	0.105	0.156
	0.500	0.107	0.130	0.200	
	0.041	0.049	0.049	0.016	
18-25 anni	4	11	7	0	22
	2.676	0.081	0.202	1.803	
	0.182	0.500	0.318	0.000	0.180
	0.400	0.196	0.152	0.000	
	0.033	0.090	0.057	0.000	
26-36 anni	0	6	6	0	12
	0.984	0.044	0.481	0.984	
	0.000	0.500	0.500	0.000	0.098
	0.000	0.107	0.130	0.000	
	0.000	0.049	0.049	0.000	
37-57 anni	1	17	14	3	35
	1.217	0.054	0.049	0.006	
	0.029	0.486	0.400	0.086	0.287
	0.100	0.304	0.304	0.300	
	0.008	0.139	0.115	0.025	
58-78 anni	0	12	11	3	26
	2.131	0.000	0.146	0.354	
	0.000	0.462	0.423	0.115	0.213
	0.000	0.214	0.239	0.300	
	0.000	0.098	0.090	0.025	
79-99 anni	0	4	2	2	8
	0.656	0.029	0.342	2.756	
	0.000	0.500	0.250	0.250	0.066
	0.000	0.071	0.043	0.200	
	0.000	0.033	0.016	0.016	
Column Total	10	56	46	10	122
	0.082	0.459	0.377	0.082	

> CrossTable(Brentonico\$`Fascia di età`,Brentonico\$`8CC`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 120

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	4	1	12	1	18
	10.678	3.585	0.784	0.817	
	0.222	0.056	0.667	0.056	0.150
	0.667	0.028	0.194	0.062	
	0.033	0.008	0.100	0.008	
18-25 anni	0	10	8	3	21
	1.050	2.173	0.749	0.014	
	0.000	0.476	0.381	0.143	0.175
	0.000	0.278	0.129	0.188	
	0.000	0.083	0.067	0.025	
26-36 anni	0	2	8	1	11
	0.550	0.512	0.944	0.148	
	0.000	0.182	0.727	0.091	0.092
	0.000	0.056	0.129	0.062	
	0.000	0.017	0.067	0.008	
37-57 anni	1	12	16	6	35
	0.321	0.214	0.240	0.381	
	0.029	0.343	0.457	0.171	0.292
	0.167	0.333	0.258	0.375	
	0.008	0.100	0.133	0.050	
58-78 anni	0	7	15	5	27
	1.350	0.149	0.079	0.544	
	0.000	0.259	0.556	0.185	0.225
	0.000	0.194	0.242	0.312	
	0.000	0.058	0.125	0.042	
79-99 anni	1	4	3	0	8
	0.900	1.067	0.311	1.067	
	0.125	0.500	0.375	0.000	0.067
	0.167	0.111	0.048	0.000	
	0.008	0.033	0.025	0.000	
Column Total	6	36	62	16	120
	0.050	0.300	0.517	0.133	

> CrossTable(Brentonico\$`Fascia di età`,Brentonico\$`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N          |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 120

Brentonico\$`Fascia di età`	Brentonico\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
under 18	3	12	2	2	19
	0.277	0.007	1.088	1.161	
	0.158	0.632	0.105	0.105	0.158
	0.214	0.162	0.077	0.333	
	0.025	0.100	0.017	0.017	
18-25 anni	3	13	4	2	22
	0.073	0.024	0.123	0.736	
	0.136	0.591	0.182	0.091	0.183
	0.214	0.176	0.154	0.333	
	0.025	0.108	0.033	0.017	
26-36 anni	2	6	4	0	12
	0.257	0.265	0.754	0.600	
	0.167	0.500	0.333	0.000	0.100
	0.143	0.081	0.154	0.000	
	0.017	0.050	0.033	0.000	
37-57 anni	4	23	8	0	35
	0.002	0.093	0.023	1.750	
	0.114	0.657	0.229	0.000	0.292

	0.286	0.311	0.308	0.000	
	0.033	0.192	0.067	0.000	
58-78 anni	1	16	6	2	25
	1.260	0.022	0.063	0.450	
	0.040	0.640	0.240	0.080	0.208
	0.071	0.216	0.231	0.333	
	0.008	0.133	0.050	0.017	
79-99 anni	1	4	2	0	7
	0.041	0.023	0.154	0.350	
	0.143	0.571	0.286	0.000	0.058
	0.071	0.054	0.077	0.000	
	0.008	0.033	0.017	0.000	
Column Total	14	74	26	6	120
	0.117	0.617	0.217	0.050	

```
> #Generazione
> CrossTable(Brentonico$Generazione,Brentonico$`4AA`)
```

```
Cell Contents
-----|
| N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
-----|
```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`4AA` abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	Row Total
I Generazione	30	8	0	38
	0.005	0.068	0.304	
	0.789	0.211	0.000	0.304
	0.300	0.333	0.000	
	0.240	0.064	0.000	
II Generazione	38	6	1	45
	0.111	0.807	1.138	
	0.844	0.133	0.022	0.360
	0.380	0.250	1.000	
	0.304	0.048	0.008	
III Generazione	32	10	0	42
	0.076	0.465	0.336	
	0.762	0.238	0.000	0.336
	0.320	0.417	0.000	
	0.256	0.080	0.000	
Column Total	100	24	1	125
	0.800	0.192	0.008	

```
> CrossTable(Brentonico$Generazione,Brentonico$`4BB`)
```

```
Cell Contents
-----|
| N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
-----|
```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`4BB` contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	Row Total
I Generazione	1	15	16	6	38
	0.253	1.415	0.393	2.110	
	0.026	0.395	0.421	0.158	0.304

	0.500	0.224	0.356	0.545	
	0.008	0.120	0.128	0.048	
II Generazione	1	33	10	1	45
	0.109	3.269	2.373	2.213	
	0.022	0.733	0.222	0.022	0.360
	0.500	0.493	0.222	0.091	
	0.008	0.264	0.080	0.008	
III Generazione	0	19	19	4	42
	0.672	0.548	0.996	0.025	
	0.000	0.452	0.452	0.095	0.336
	0.000	0.284	0.422	0.364	
	0.000	0.152	0.152	0.032	
Column Total	2	67	45	11	125
	0.016	0.536	0.360	0.088	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`4CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`4CC`		Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	
I Generazione	18	20	38
	0.899	1.304	
	0.474	0.526	0.304
	0.243	0.392	
	0.144	0.160	
II Generazione	32	13	45
	1.078	1.565	
	0.711	0.289	0.360
	0.432	0.255	
	0.256	0.104	
III Generazione	24	18	42
	0.030	0.044	
	0.571	0.429	0.336
	0.324	0.353	
	0.192	0.144	
Column Total	74	51	125
	0.592	0.408	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`4DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`4DD`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
I Generazione	0	3	5	30	38
	0.304	0.229	1.254	0.780	
	0.000	0.079	0.132	0.789	0.304
	0.000	0.231	0.185	0.357	
	0.000	0.024	0.040	0.240	

II Generazione	1	4	13	27	45
	1.138	0.099	1.107	0.347	
	0.022	0.089	0.289	0.600	0.360
	1.000	0.308	0.481	0.321	
	0.008	0.032	0.104	0.216	
III Generazione	0	6	9	27	42
	0.336	0.610	0.001	0.053	
	0.000	0.143	0.214	0.643	0.336
	0.000	0.462	0.333	0.321	
	0.000	0.048	0.072	0.216	
Column Total	1	13	27	84	125
	0.008	0.104	0.216	0.672	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`4FF`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`4FF`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
I Generazione	0	5	9	24	38
	0.304	0.104	1.601	1.819	
	0.000	0.132	0.237	0.632	0.304
	0.000	0.263	0.200	0.400	
	0.000	0.040	0.072	0.192	
II Generazione	1	8	19	17	45
	1.138	0.197	0.484	0.980	
	0.022	0.178	0.422	0.378	0.360
	1.000	0.421	0.422	0.283	
	0.008	0.064	0.152	0.136	
III Generazione	0	6	17	19	42
	0.336	0.023	0.234	0.067	
	0.000	0.143	0.405	0.452	0.336
	0.000	0.316	0.378	0.317	
	0.000	0.048	0.136	0.152	
Column Total	1	19	45	60	125
	0.008	0.152	0.360	0.480	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`4EE`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 125

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`4EE`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
I Generazione	0	19	11	8	38
	0.304	1.164	0.093	6.483	
	0.000	0.500	0.289	0.211	0.304
	0.000	0.237	0.333	0.727	
	0.000	0.152	0.088	0.064	
II Generazione	1	38	5	1	45

	1.138	2.939	3.984	2.213	
	0.022	0.844	0.111	0.022	0.360
	1.000	0.475	0.152	0.091	
	0.008	0.304	0.040	0.008	
III Generazione	0	23	17	2	42
	0.336	0.560	3.152	0.778	
	0.000	0.548	0.405	0.048	0.336
	0.000	0.287	0.515	0.182	
	0.000	0.184	0.136	0.016	
Column Total	1	80	33	11	125
	0.008	0.640	0.264	0.088	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`8AA`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 121

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	0	9	21	4	34
	1.124	0.264	0.506	0.011	
	0.000	0.265	0.618	0.118	0.281
	0.000	0.237	0.328	0.267	
	0.000	0.074	0.174	0.033	
II Generazione	1	16	24	6	47
	0.197	0.104	0.030	0.005	
	0.021	0.340	0.511	0.128	0.388
	0.250	0.421	0.375	0.400	
	0.008	0.132	0.198	0.050	
III Generazione	3	13	19	5	40
	2.129	0.015	0.220	0.000	
	0.075	0.325	0.475	0.125	0.331
	0.750	0.342	0.297	0.333	
	0.025	0.107	0.157	0.041	
Column Total	4	38	64	15	121
	0.033	0.314	0.529	0.124	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`8BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 122

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	0	16	13	5	34
	2.787	0.010	0.003	1.757	
	0.000	0.471	0.382	0.147	0.279
	0.000	0.286	0.283	0.500	
	0.000	0.131	0.107	0.041	
II Generazione	1	23	20	3	47
	2.112	0.094	0.293	0.189	
	0.021	0.489	0.426	0.064	0.385

	0.100	0.411	0.435	0.300	
	0.008	0.189	0.164	0.025	
III Generazione	9	17	13	2	41
	9.463	0.176	0.391	0.551	
	0.220	0.415	0.317	0.049	0.336
	0.900	0.304	0.283	0.200	
	0.074	0.139	0.107	0.016	
Column Total	10	56	46	10	122
	0.082	0.459	0.377	0.082	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`8CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 120

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	1	11	18	5	35
	0.321	0.024	0.000	0.024	
	0.029	0.314	0.514	0.143	0.292
	0.167	0.306	0.290	0.312	
	0.008	0.092	0.150	0.042	
II Generazione	1	14	24	7	46
	0.735	0.003	0.002	0.122	
	0.022	0.304	0.522	0.152	0.383
	0.167	0.389	0.387	0.438	
	0.008	0.117	0.200	0.058	
III Generazione	4	11	20	4	39
	2.155	0.042	0.001	0.277	
	0.103	0.282	0.513	0.103	0.325
	0.667	0.306	0.323	0.250	
	0.033	0.092	0.167	0.033	
Column Total	6	36	62	16	120
	0.050	0.300	0.517	0.133	

> CrossTable(Brentonico\$Generazione,Brentonico\$`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 120

Brentonico\$Generazione	Brentonico\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
I Generazione	2	20	8	2	32
	0.805	0.004	0.164	0.100	
	0.062	0.625	0.250	0.062	0.267
	0.143	0.270	0.308	0.333	
	0.017	0.167	0.067	0.017	
II Generazione	6	29	12	0	47
	0.049	0.000	0.324	2.350	
	0.128	0.617	0.255	0.000	0.392
	0.429	0.392	0.462	0.000	
	0.050	0.242	0.100	0.000	

III Generazione	6	25	6	4	41
	0.309	0.003	0.936	1.855	
	0.146	0.610	0.146	0.098	0.342
	0.429	0.338	0.231	0.667	
	0.050	0.208	0.050	0.033	
Column Total	14	74	26	6	120
	0.117	0.617	0.217	0.050	

#Istruzione

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico`4AA`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Istruzione	Brentonico`4AA`			Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	4	0	0	4
	0.196	0.762	0.032	
	1.000	0.000	0.000	0.032
	0.040	0.000	0.000	
	0.032	0.000	0.000	
Scuola media	26	8	0	34
	0.058	0.359	0.270	
	0.765	0.235	0.000	0.270
	0.257	0.333	0.000	
	0.206	0.063	0.000	
Scuola superiore	55	13	1	69
	0.002	0.002	0.374	
	0.797	0.188	0.014	0.548
	0.545	0.542	1.000	
	0.437	0.103	0.008	
Laurea	14	2	0	16
	0.108	0.360	0.127	
	0.875	0.125	0.000	0.127
	0.139	0.083	0.000	
	0.111	0.016	0.000	
Post Laurea	2	1	0	3
	0.068	0.321	0.024	
	0.667	0.333	0.000	0.024
	0.020	0.042	0.000	
	0.016	0.008	0.000	
Column Total	101	24	1	126
	0.802	0.190	0.008	

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico`4BB`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Istruzione	Brentonico`4BB`			Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo

Scuola elementare	0	4	0	0	4
	0.063	1.649	1.460	0.349	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.032
	0.000	0.060	0.000	0.000	
	0.000	0.032	0.000	0.000	
Scuola media	1	16	14	3	34
	0.393	0.239	0.203	0.000	
	0.029	0.471	0.412	0.088	0.270
	0.500	0.239	0.304	0.273	
	0.008	0.127	0.111	0.024	
Scuola superiore	1	39	23	6	69
	0.008	0.145	0.190	0.000	
	0.014	0.565	0.333	0.087	0.548
	0.500	0.582	0.500	0.545	
	0.008	0.310	0.183	0.048	
Laurea	0	8	6	2	16
	0.254	0.030	0.004	0.260	
	0.000	0.500	0.375	0.125	0.127
	0.000	0.119	0.130	0.182	
	0.000	0.063	0.048	0.016	
Post Laurea	0	0	3	0	3
	0.048	1.595	3.313	0.262	
	0.000	0.000	1.000	0.000	0.024
	0.000	0.000	0.065	0.000	
	0.000	0.000	0.024	0.000	
Column Total	2	67	46	11	126
	0.016	0.532	0.365	0.087	

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico`4CC`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Istruzione	Brentonico`4CC`		Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	
Scuola elementare	4	0	4
	1.160	1.651	
	1.000	0.000	0.032
	0.054	0.000	
	0.032	0.000	
Scuola media	20	14	34
	0.000	0.000	
	0.588	0.412	0.270
	0.270	0.269	
	0.159	0.111	
Scuola superiore	41	28	69
	0.006	0.008	
	0.594	0.406	0.548
	0.554	0.538	
	0.325	0.222	
Laurea	7	9	16
	0.611	0.870	
	0.438	0.562	0.127
	0.095	0.173	
	0.056	0.071	
Post Laurea	2	1	3
	0.032	0.046	
	0.667	0.333	0.024
	0.027	0.019	
	0.016	0.008	
Column Total	74	52	126

```

-----|-----|-----|-----|
|          0.587 |          0.413 |          |          |
|-----|-----|-----|-----|

```

```
> CrossTable(Brentonico$Istruzione,Brentonico$`4DD`)
```

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Istruzione	Brentonico\$`4DD`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	0	1	2	1	4
	0.032	0.836	1.524	1.069	
	0.000	0.250	0.500	0.250	0.032
	0.000	0.077	0.074	0.012	
	0.000	0.008	0.016	0.008	
Scuola media	0	2	5	27	34
	0.270	0.648	0.717	0.720	
	0.000	0.059	0.147	0.794	0.270
	0.000	0.154	0.185	0.318	
	0.000	0.016	0.040	0.214	
Scuola superiore	1	10	16	42	69
	0.374	1.166	0.100	0.444	
	0.014	0.145	0.232	0.609	0.548
	1.000	0.769	0.593	0.494	
	0.008	0.079	0.127	0.333	
Laurea	0	0	4	12	16
	0.127	1.651	0.095	0.135	
	0.000	0.000	0.250	0.750	0.127
	0.000	0.000	0.148	0.141	
	0.000	0.000	0.032	0.095	
Post Laurea	0	0	0	3	3
	0.024	0.310	0.643	0.471	
	0.000	0.000	0.000	1.000	0.024
	0.000	0.000	0.000	0.035	
	0.000	0.000	0.000	0.024	
Column Total	1	13	27	85	126
	0.008	0.103	0.214	0.675	

```
> CrossTable(Brentonico$Istruzione,Brentonico$`4FF`)
```

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Istruzione	Brentonico\$`4FF`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	0	3	0	1	4
	0.032	9.524	1.429	0.453	
	0.000	0.750	0.000	0.250	0.032
	0.000	0.158	0.000	0.016	
	0.000	0.024	0.000	0.008	
Scuola media	0	4	12	18	34
	0.270	0.248	0.002	0.144	
	0.000	0.118	0.353	0.529	0.270

	0.000	0.211	0.267	0.295	
	0.000	0.032	0.095	0.143	
Scuola superiore	1	11	26	31	69
	0.374	0.034	0.075	0.173	
	0.014	0.159	0.377	0.449	0.548
	1.000	0.579	0.578	0.508	
	0.008	0.087	0.206	0.246	
Laurea	0	1	7	8	16
	0.127	0.827	0.289	0.008	
	0.000	0.062	0.438	0.500	0.127
	0.000	0.053	0.156	0.131	
	0.000	0.008	0.056	0.063	
Post Laurea	0	0	0	3	3
	0.024	0.452	1.071	1.649	
	0.000	0.000	0.000	1.000	0.024
	0.000	0.000	0.000	0.049	
	0.000	0.000	0.000	0.024	
Column Total	1	19	45	61	126
	0.008	0.151	0.357	0.484	

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico`4EE`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|          N / Row Total |
|          N / Col Total |
|          N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Istruzione	Brentonico`4EE`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Scuola elementare	0	3	1	0	4
	0.032	0.083	0.006	0.349	
	0.000	0.750	0.250	0.000	0.032
	0.000	0.037	0.029	0.000	
	0.000	0.024	0.008	0.000	
Scuola media	0	20	8	6	34
	0.270	0.117	0.150	3.097	
	0.000	0.588	0.235	0.176	0.270
	0.000	0.250	0.235	0.545	
	0.000	0.159	0.063	0.048	
Scuola superiore	1	45	18	5	69
	0.374	0.032	0.021	0.174	
	0.014	0.652	0.261	0.072	0.548
	1.000	0.562	0.529	0.455	
	0.008	0.357	0.143	0.040	
Laurea	0	10	6	0	16
	0.127	0.002	0.656	1.397	
	0.000	0.625	0.375	0.000	0.127
	0.000	0.125	0.176	0.000	
	0.000	0.079	0.048	0.000	
Post Laurea	0	2	1	0	3
	0.024	0.005	0.045	0.262	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.024
	0.000	0.025	0.029	0.000	
	0.000	0.016	0.008	0.000	
Column Total	1	80	34	11	126
	0.008	0.635	0.270	0.087	

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico`8AA`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |

```



```

| Chi-square contribution |
|       N / Row Total   |
|       N / Col Total   |
|       N / Table Total  |
|-----|

```

Total Observations in Table: 122

Brentonico\$Istruzione	Brentonico\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	0	2	2	0	4
	0.164	0.456	0.005	0.492	
	0.000	0.500	0.500	0.000	0.033
	0.000	0.053	0.031	0.000	
	0.000	0.016	0.016	0.000	
Scuola media	1	10	17	5	33
	0.092	0.008	0.006	0.219	
	0.030	0.303	0.515	0.152	0.270
	0.200	0.263	0.266	0.333	
	0.008	0.082	0.139	0.041	
Scuola superiore	4	23	30	9	66
	0.620	0.290	0.617	0.097	
	0.061	0.348	0.455	0.136	0.541
	0.800	0.605	0.469	0.600	
	0.033	0.189	0.246	0.074	
Laurea	0	2	14	0	16
	0.656	1.786	3.745	1.967	
	0.000	0.125	0.875	0.000	0.131
	0.000	0.053	0.219	0.000	
	0.000	0.016	0.115	0.000	
Post Laurea	0	1	1	1	3
	0.123	0.005	0.209	1.080	
	0.000	0.333	0.333	0.333	0.025
	0.000	0.026	0.016	0.067	
	0.000	0.008	0.008	0.008	
Column Total	5	38	64	15	122
	0.041	0.311	0.525	0.123	

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico\$`8BB`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|       N / Row Total   |
|       N / Col Total   |
|       N / Table Total  |
|-----|

```

Total Observations in Table: 122

Brentonico\$Istruzione	Brentonico\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	0	4	0	0	4
	0.328	2.550	1.508	0.328	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.033
	0.000	0.071	0.000	0.000	
	0.000	0.033	0.000	0.000	
Scuola media	2	16	11	4	33
	0.184	0.048	0.167	0.620	
	0.061	0.485	0.333	0.121	0.270
	0.200	0.286	0.239	0.400	
	0.016	0.131	0.090	0.033	
Scuola superiore	8	30	23	5	66
	1.240	0.003	0.143	0.031	
	0.121	0.455	0.348	0.076	0.541
	0.800	0.536	0.500	0.500	
	0.066	0.246	0.189	0.041	
Laurea	0	6	9	1	16

	1.311	0.246	1.459	0.074	
	0.000	0.375	0.562	0.062	0.131
	0.000	0.107	0.196	0.100	
	0.000	0.049	0.074	0.008	
Post Laurea	0	0	3	0	3
	0.246	1.377	3.088	0.246	
	0.000	0.000	1.000	0.000	0.025
	0.000	0.000	0.065	0.000	
	0.000	0.000	0.025	0.000	
Column Total	10	56	46	10	122
	0.082	0.459	0.377	0.082	

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico`8CC`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 121

Brentonico\$Istruzione	Brentonico`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	0	4	0	0	4
	0.231	6.635	2.050	0.529	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.033
	0.000	0.111	0.000	0.000	
	0.000	0.033	0.000	0.000	
Scuola media	3	8	18	5	34
	0.543	0.442	0.019	0.057	
	0.088	0.235	0.529	0.147	0.281
	0.429	0.222	0.290	0.312	
	0.025	0.066	0.149	0.041	
Scuola superiore	4	23	30	7	64
	0.024	0.823	0.238	0.253	
	0.062	0.359	0.469	0.109	0.529
	0.571	0.639	0.484	0.438	
	0.033	0.190	0.248	0.058	
Laurea	0	1	11	4	16
	0.926	2.970	0.957	1.678	
	0.000	0.062	0.688	0.250	0.132
	0.000	0.028	0.177	0.250	
	0.000	0.008	0.091	0.033	
Post Laurea	0	0	3	0	3
	0.174	0.893	1.392	0.397	
	0.000	0.000	1.000	0.000	0.025
	0.000	0.000	0.048	0.000	
	0.000	0.000	0.025	0.000	
Column Total	7	36	62	16	121
	0.058	0.298	0.512	0.132	

> CrossTable(Brentonico\$Istruzione,Brentonico`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 121

Brentonico\$Istruzione	Brentonico\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Scuola elementare	0	4	0	0	4
	0.463	0.987	0.893	0.198	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.033
	0.000	0.054	0.000	0.000	
	0.000	0.033	0.000	0.000	
Scuola media	2	22	7	1	32
	0.783	0.302	0.003	0.217	
	0.062	0.688	0.219	0.031	0.264
	0.143	0.297	0.259	0.167	
	0.017	0.182	0.058	0.008	
Scuola superiore	10	41	11	5	67
	0.652	0.000	1.044	0.847	
	0.149	0.612	0.164	0.075	0.554
	0.714	0.554	0.407	0.833	
	0.083	0.339	0.091	0.041	
Laurea	1	5	9	0	15
	0.312	1.899	9.547	0.744	
	0.067	0.333	0.600	0.000	0.124
	0.071	0.068	0.333	0.000	
	0.008	0.041	0.074	0.000	
Post Laurea	1	2	0	0	3
	1.228	0.015	0.669	0.149	
	0.333	0.667	0.000	0.000	0.025
	0.071	0.027	0.000	0.000	
	0.008	0.017	0.000	0.000	
Column Total	14	74	27	6	121
	0.116	0.612	0.223	0.050	

#Professione

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`4AA`)

Cell Contents

	N
Chi-square contribution	
N / Row Total	
N / Col Total	
N / Table Total	

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`4AA`			Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	2	2	0	4
	0.454	2.012	0.032	
	0.500	0.500	0.000	0.032
	0.020	0.083	0.000	
	0.016	0.016	0.000	
Dipendente privato	20	1	1	22
	0.317	2.429	3.902	
	0.909	0.045	0.045	0.175
	0.198	0.042	1.000	
	0.159	0.008	0.008	
Dipendente pubblico	11	0	0	11
	0.540	2.095	0.087	
	1.000	0.000	0.000	0.087
	0.109	0.000	0.000	
	0.087	0.000	0.000	
Disoccupato	5	1	0	6
	0.008	0.018	0.048	
	0.833	0.167	0.000	0.048
	0.050	0.042	0.000	
	0.040	0.008	0.000	
Imprenditore	3	1	0	4
	0.013	0.074	0.032	
	0.750	0.250	0.000	0.032
	0.030	0.042	0.000	
	0.024	0.008	0.000	

Insegnante	2	3	0	5
	1.006	4.402	0.040	
	0.400	0.600	0.000	0.040
	0.020	0.125	0.000	
	0.016	0.024	0.000	
Libero professionista	3	2	0	5
	0.253	1.152	0.040	
	0.600	0.400	0.000	0.040
	0.030	0.083	0.000	
	0.024	0.016	0.000	
Pensionato	27	7	0	34
	0.002	0.042	0.270	
	0.794	0.206	0.000	0.270
	0.267	0.292	0.000	
	0.214	0.056	0.000	
Studente	28	7	0	35
	0.000	0.017	0.278	
	0.800	0.200	0.000	0.278
	0.277	0.292	0.000	
	0.222	0.056	0.000	
Column Total	101	24	1	126
	0.802	0.190	0.008	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`4BB`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`4BB`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	0	2	2	0	4
	0.063	0.008	0.199	0.349	
	0.000	0.500	0.500	0.000	0.032
	0.000	0.030	0.043	0.000	
	0.000	0.016	0.016	0.000	
Dipendente privato	1	17	4	0	22
	1.213	2.403	2.024	1.921	
	0.045	0.773	0.182	0.000	0.175
	0.500	0.254	0.087	0.000	
	0.008	0.135	0.032	0.000	
Dipendente pubblico	0	9	2	0	11
	0.175	1.697	1.012	0.960	
	0.000	0.818	0.182	0.000	0.087
	0.000	0.134	0.043	0.000	
	0.000	0.071	0.016	0.000	
Disoccupato	0	5	1	0	6
	0.095	1.026	0.647	0.524	
	0.000	0.833	0.167	0.000	0.048
	0.000	0.075	0.022	0.000	
	0.000	0.040	0.008	0.000	
Imprenditore	0	3	1	0	4
	0.063	0.358	0.145	0.349	
	0.000	0.750	0.250	0.000	0.032
	0.000	0.045	0.022	0.000	
	0.000	0.024	0.008	0.000	
Insegnante	0	1	3	1	5
	0.079	1.035	0.756	0.727	
	0.000	0.200	0.600	0.200	0.040
	0.000	0.015	0.065	0.091	
	0.000	0.008	0.024	0.008	
Libero professionista	0	2	2	1	5

	0.079	0.163	0.017	0.727	
	0.000	0.400	0.400	0.200	0.040
	0.000	0.030	0.043	0.091	
	0.000	0.016	0.016	0.008	
Pensionato	1	12	15	6	34
	0.393	2.044	0.539	3.097	
	0.029	0.353	0.441	0.176	0.270
	0.500	0.179	0.326	0.545	
	0.008	0.095	0.119	0.048	
Studente	0	16	16	3	35
	0.556	0.366	0.813	0.001	
	0.000	0.457	0.457	0.086	0.278
	0.000	0.239	0.348	0.273	
	0.000	0.127	0.127	0.024	
Column Total	2	67	46	11	126
	0.016	0.532	0.365	0.087	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`4CC`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`4CC`		Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	
Casalingo	3	1	4
	0.180	0.257	
	0.750	0.250	0.032
	0.041	0.019	
	0.024	0.008	
Dipendente privato	15	7	22
	0.335	0.476	
	0.682	0.318	0.175
	0.203	0.135	
	0.119	0.056	
Dipendente pubblico	7	4	11
	0.045	0.064	
	0.636	0.364	0.087
	0.095	0.077	
	0.056	0.032	
Disoccupato	5	1	6
	0.618	0.880	
	0.833	0.167	0.048
	0.068	0.019	
	0.040	0.008	
Imprenditore	3	1	4
	0.180	0.257	
	0.750	0.250	0.032
	0.041	0.019	
	0.024	0.008	
Insegnante	2	3	5
	0.299	0.425	
	0.400	0.600	0.040
	0.027	0.058	
	0.016	0.024	
Libero professionista	3	2	5
	0.001	0.002	
	0.600	0.400	0.040
	0.041	0.038	
	0.024	0.016	
Pensionato	15	19	34
	1.236	1.759	
	0.441	0.559	0.270

	0.203	0.365	
	0.119	0.151	
-----	-----	-----	-----
Studente	21	14	35
	0.010	0.014	
	0.600	0.400	0.278
	0.284	0.269	
	0.167	0.111	
-----	-----	-----	-----
Column Total	74	52	126
	0.587	0.413	
-----	-----	-----	-----

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`4DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`4DD`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	0	1	0	3	4
	0.032	0.836	0.857	0.034	
	0.000	0.250	0.000	0.750	0.032
	0.000	0.077	0.000	0.035	
	0.000	0.008	0.000	0.024	
Dipendente privato	1	4	5	12	22
	3.902	1.319	0.017	0.544	
	0.045	0.182	0.227	0.545	0.175
	1.000	0.308	0.185	0.141	
	0.008	0.032	0.040	0.095	
Dipendente pubblico	0	0	5	6	11
	0.087	1.135	2.963	0.272	
	0.000	0.000	0.455	0.545	0.087
	0.000	0.000	0.185	0.071	
	0.000	0.000	0.040	0.048	
Disoccupato	0	0	3	3	6
	0.048	0.619	2.286	0.271	
	0.000	0.000	0.500	0.500	0.048
	0.000	0.000	0.111	0.035	
	0.000	0.000	0.024	0.024	
Imprenditore	0	0	3	1	4
	0.032	0.413	5.357	1.069	
	0.000	0.000	0.750	0.250	0.032
	0.000	0.000	0.111	0.012	
	0.000	0.000	0.024	0.008	
Insegnante	0	0	0	5	5
	0.040	0.516	1.071	0.785	
	0.000	0.000	0.000	1.000	0.040
	0.000	0.000	0.000	0.059	
	0.000	0.000	0.000	0.040	
Libero professionista	0	0	0	5	5
	0.040	0.516	1.071	0.785	
	0.000	0.000	0.000	1.000	0.040
	0.000	0.000	0.000	0.059	
	0.000	0.000	0.000	0.040	
Pensionato	0	2	4	28	34
	0.270	0.648	1.482	1.118	
	0.000	0.059	0.118	0.824	0.270
	0.000	0.154	0.148	0.329	
	0.000	0.016	0.032	0.222	
Studente	0	6	7	22	35
	0.278	1.580	0.033	0.110	
	0.000	0.171	0.200	0.629	0.278
	0.000	0.462	0.259	0.259	
	0.000	0.048	0.056	0.175	

Column Total	1	13	27	85	126
	0.008	0.103	0.214	0.675	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`4FF`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`4FF`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Casalingo	0	1	0	3	4
	0.032	0.261	1.429	0.584	
	0.000	0.250	0.000	0.750	0.032
	0.000	0.053	0.000	0.049	
	0.000	0.008	0.000	0.024	
Dipendente privato	1	5	9	7	22
	3.902	0.853	0.166	1.251	
	0.045	0.227	0.409	0.318	0.175
	1.000	0.263	0.200	0.115	
	0.008	0.040	0.071	0.056	
Dipendente pubblico	0	2	6	3	11
	0.087	0.070	1.092	1.015	
	0.000	0.182	0.545	0.273	0.087
	0.000	0.105	0.133	0.049	
	0.000	0.016	0.048	0.024	
Disoccupato	0	0	3	3	6
	0.048	0.905	0.343	0.003	
	0.000	0.000	0.500	0.500	0.048
	0.000	0.000	0.067	0.049	
	0.000	0.000	0.024	0.024	
Imprenditore	0	0	3	1	4
	0.032	0.603	1.729	0.453	
	0.000	0.000	0.750	0.250	0.032
	0.000	0.000	0.067	0.016	
	0.000	0.000	0.024	0.008	
Insegnante	0	0	2	3	5
	0.040	0.754	0.026	0.139	
	0.000	0.000	0.400	0.600	0.040
	0.000	0.000	0.044	0.049	
	0.000	0.000	0.016	0.024	
Libero professionista	0	0	1	4	5
	0.040	0.754	0.346	1.030	
	0.000	0.000	0.200	0.800	0.040
	0.000	0.000	0.022	0.066	
	0.000	0.000	0.008	0.032	
Pensionato	0	5	8	21	34
	0.270	0.003	1.413	1.252	
	0.000	0.147	0.235	0.618	0.270
	0.000	0.263	0.178	0.344	
	0.000	0.040	0.063	0.167	
Studente	0	6	13	16	35
	0.278	0.099	0.020	0.053	
	0.000	0.171	0.371	0.457	0.278
	0.000	0.316	0.289	0.262	
	0.000	0.048	0.103	0.127	
Column Total	1	19	45	61	126
	0.008	0.151	0.357	0.484	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`4EE`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 126

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`4EE` contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	Row Total
Casalingo	0	4	0	0	4
	0.032	0.840	1.079	0.349	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.032
	0.000	0.050	0.000	0.000	
	0.000	0.032	0.000	0.000	
Dipendente privato	1	19	2	0	22
	3.902	1.813	2.610	1.921	
	0.045	0.864	0.091	0.000	0.175
	1.000	0.237	0.059	0.000	
	0.008	0.151	0.016	0.000	
Dipendente pubblico	0	8	3	0	11
	0.087	0.148	0.000	0.960	
	0.000	0.727	0.273	0.000	0.087
	0.000	0.100	0.088	0.000	
	0.000	0.063	0.024	0.000	
Disoccupato	0	4	2	0	6
	0.048	0.010	0.090	0.524	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.048
	0.000	0.050	0.059	0.000	
	0.000	0.032	0.016	0.000	
Imprenditore	0	3	1	0	4
	0.032	0.083	0.006	0.349	
	0.000	0.750	0.250	0.000	0.032
	0.000	0.037	0.029	0.000	
	0.000	0.024	0.008	0.000	
Insegnante	0	4	0	1	5
	0.040	0.215	1.349	0.727	
	0.000	0.800	0.000	0.200	0.040
	0.000	0.050	0.000	0.091	
	0.000	0.032	0.000	0.008	
Libero professionista	0	3	2	0	5
	0.040	0.010	0.314	0.437	
	0.000	0.600	0.400	0.000	0.040
	0.000	0.037	0.059	0.000	
	0.000	0.024	0.016	0.000	
Pensionato	0	16	10	8	34
	0.270	1.446	0.074	8.530	
	0.000	0.471	0.294	0.235	0.270
	0.000	0.200	0.294	0.727	
	0.000	0.127	0.079	0.063	
Studente	0	19	14	2	35
	0.278	0.467	2.197	0.365	
	0.000	0.543	0.400	0.057	0.278
	0.000	0.237	0.412	0.182	
	0.000	0.151	0.111	0.016	
Column Total	1	80	34	11	126
	0.008	0.635	0.270	0.087	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`8AA`)

```

Cell Contents
-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```


Total Observations in Table: 122

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Casalingo	1	1	0	2	4
	4.264	0.049	2.098	4.625	
	0.250	0.250	0.000	0.500	0.033
	0.200	0.026	0.000	0.133	
	0.008	0.008	0.000	0.016	
Dipendente privato	0	6	14	3	23
	0.943	0.189	0.310	0.010	
	0.000	0.261	0.609	0.130	0.189
	0.000	0.158	0.219	0.200	
	0.000	0.049	0.115	0.025	
Dipendente pubblico	0	2	7	1	10
	0.410	0.399	0.587	0.043	
	0.000	0.200	0.700	0.100	0.082
	0.000	0.053	0.109	0.067	
	0.000	0.016	0.057	0.008	
Disoccupato	0	3	2	0	5
	0.205	1.336	0.148	0.615	
	0.000	0.600	0.400	0.000	0.041
	0.000	0.079	0.031	0.000	
	0.000	0.025	0.016	0.000	
Imprenditore	0	2	1	0	3
	0.123	1.215	0.209	0.369	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.025
	0.000	0.053	0.016	0.000	
	0.000	0.016	0.008	0.000	
Insegnante	0	2	2	1	5
	0.205	0.126	0.148	0.241	
	0.000	0.400	0.400	0.200	0.041
	0.000	0.053	0.031	0.067	
	0.000	0.016	0.016	0.008	
Libero professionista	0	3	3	1	7
	0.287	0.308	0.123	0.023	
	0.000	0.429	0.429	0.143	0.057
	0.000	0.079	0.047	0.067	
	0.000	0.025	0.025	0.008	
Pensionato	1	8	19	3	31
	0.058	0.284	0.461	0.173	
	0.032	0.258	0.613	0.097	0.254
	0.200	0.211	0.297	0.200	
	0.008	0.066	0.156	0.025	
Studente	3	11	16	4	34
	1.852	0.016	0.189	0.008	
	0.088	0.324	0.471	0.118	0.279
	0.600	0.289	0.250	0.267	
	0.025	0.090	0.131	0.033	
Column Total	5	38	64	15	122
	0.041	0.311	0.525	0.123	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`8BB`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 122

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	

Casalingo	1	0	1	2	4
	1.378	1.836	0.171	8.528	
	0.250	0.000	0.250	0.500	0.033
	0.100	0.000	0.022	0.200	
	0.008	0.000	0.008	0.016	
Dipendente privato	1	11	9	2	23
	0.416	0.019	0.012	0.007	
	0.043	0.478	0.391	0.087	0.189
	0.100	0.196	0.196	0.200	
	0.008	0.090	0.074	0.016	
Dipendente pubblico	0	1	9	0	10
	0.820	2.808	7.253	0.820	
	0.000	0.100	0.900	0.000	0.082
	0.000	0.018	0.196	0.000	
	0.000	0.008	0.074	0.000	
Disoccupato	0	4	1	0	5
	0.410	1.267	0.416	0.410	
	0.000	0.800	0.200	0.000	0.041
	0.000	0.071	0.022	0.000	
	0.000	0.033	0.008	0.000	
Imprenditore	0	3	0	0	3
	0.246	1.913	1.131	0.246	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.025
	0.000	0.054	0.000	0.000	
	0.000	0.025	0.000	0.000	
Insegnante	0	3	1	1	5
	0.410	0.217	0.416	0.850	
	0.000	0.600	0.200	0.200	0.041
	0.000	0.054	0.022	0.100	
	0.000	0.025	0.008	0.008	
Libero professionista	0	3	4	0	7
	0.574	0.014	0.701	0.574	
	0.000	0.429	0.571	0.000	0.057
	0.000	0.054	0.087	0.000	
	0.000	0.025	0.033	0.000	
Pensionato	0	16	10	4	30
	2.459	0.361	0.152	0.966	
	0.000	0.533	0.333	0.133	0.246
	0.000	0.286	0.217	0.400	
	0.000	0.131	0.082	0.033	
Studente	8	15	11	1	35
	9.177	0.071	0.366	1.217	
	0.229	0.429	0.314	0.029	0.287
	0.800	0.268	0.239	0.100	
	0.066	0.123	0.090	0.008	
Column Total	10	56	46	10	122
	0.082	0.459	0.377	0.082	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`8CC`)

```

Cell Contents
-----|
| N |
| Chi-square contribution |
| N / Row Total |
| N / Col Total |
| N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 121

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Casalingo	1	0	2	1	4
	2.553	1.190	0.001	0.420	
	0.250	0.000	0.500	0.250	0.033
	0.143	0.000	0.032	0.062	
	0.008	0.000	0.017	0.008	
Dipendente privato	0	9	10	3	22
	1.273	0.920	0.144	0.003	

	0.000	0.409	0.455	0.136	0.182
	0.000	0.250	0.161	0.188	
	0.000	0.074	0.083	0.025	
Dipendente pubblico	0	3	6	1	10
	0.579	0.000	0.150	0.079	
	0.000	0.300	0.600	0.100	0.083
	0.000	0.083	0.097	0.062	
	0.000	0.025	0.050	0.008	
Disoccupato	0	3	2	0	5
	0.289	1.538	0.123	0.661	
	0.000	0.600	0.400	0.000	0.041
	0.000	0.083	0.032	0.000	
	0.000	0.025	0.017	0.000	
Imprenditore	0	2	1	0	3
	0.174	1.374	0.188	0.397	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.025
	0.000	0.056	0.016	0.000	
	0.000	0.017	0.008	0.000	
Insegnante	0	1	4	0	5
	0.289	0.160	0.807	0.661	
	0.000	0.200	0.800	0.000	0.041
	0.000	0.028	0.065	0.000	
	0.000	0.008	0.033	0.000	
Libero professionista	0	0	5	2	7
	0.405	2.083	0.557	1.247	
	0.000	0.000	0.714	0.286	0.058
	0.000	0.000	0.081	0.125	
	0.000	0.000	0.041	0.017	
Pensionato	2	10	15	5	32
	0.012	0.024	0.119	0.140	
	0.062	0.312	0.469	0.156	0.264
	0.286	0.278	0.242	0.312	
	0.017	0.083	0.124	0.041	
Studente	4	8	17	4	33
	2.290	0.337	0.000	0.030	
	0.121	0.242	0.515	0.121	0.273
	0.571	0.222	0.274	0.250	
	0.033	0.066	0.140	0.033	
Column Total	7	36	62	16	121
	0.058	0.298	0.512	0.132	

> CrossTable(Brentonico\$Professione,Brentonico\$`8DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|          N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 121

Brentonico\$Professione	Brentonico\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Casalingo	1	1	1	1	4
	0.624	0.855	0.013	3.240	
	0.250	0.250	0.250	0.250	0.033
	0.071	0.014	0.037	0.167	
	0.008	0.008	0.008	0.008	
Dipendente privato	2	14	7	0	23
	0.164	0.000	0.680	1.140	
	0.087	0.609	0.304	0.000	0.190
	0.143	0.189	0.259	0.000	
	0.017	0.116	0.058	0.000	
Dipendente pubblico	1	5	4	0	10
	0.021	0.204	1.402	0.496	
	0.100	0.500	0.400	0.000	0.083
	0.071	0.068	0.148	0.000	

	0.008	0.041	0.033	0.000	
Disoccupato	1	4	0	0	5
	0.307	0.290	1.116	0.248	
	0.200	0.800	0.000	0.000	0.041
	0.071	0.054	0.000	0.000	
	0.008	0.033	0.000	0.000	
Imprenditore	0	2	1	0	3
	0.347	0.015	0.163	0.149	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.025
	0.000	0.027	0.037	0.000	
	0.000	0.017	0.008	0.000	
Insegnante	0	4	1	0	5
	0.579	0.290	0.012	0.248	
	0.000	0.800	0.200	0.000	0.041
	0.000	0.054	0.037	0.000	
	0.000	0.033	0.008	0.000	
Libero professionista	2	3	1	1	7
	1.749	0.383	0.202	1.228	
	0.286	0.429	0.143	0.143	0.058
	0.143	0.041	0.037	0.167	
	0.017	0.025	0.008	0.008	
Pensionato	2	18	7	2	29
	0.547	0.004	0.043	0.220	
	0.069	0.621	0.241	0.069	0.240
	0.143	0.243	0.259	0.333	
	0.017	0.149	0.058	0.017	
Studente	5	23	5	2	35
	0.223	0.119	1.011	0.040	
	0.143	0.657	0.143	0.057	0.289
	0.357	0.311	0.185	0.333	
	0.041	0.190	0.041	0.017	
Column Total	14	74	27	6	121
	0.116	0.612	0.223	0.050	

```
#`Anzianità Residenza`
> CrossTable(Brentonico$`Anzianità Residenza`,Brentonico$`4AA`)
```

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 124

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`4AA`			Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brentonico	15	5	1	21
	0.186	0.215	4.074	
	0.714	0.238	0.048	0.169
	0.152	0.208	1.000	
	0.121	0.040	0.008	
Da meno di 5 anni	4	2	0	6
	0.130	0.606	0.048	
	0.667	0.333	0.000	0.048
	0.040	0.083	0.000	
	0.032	0.016	0.000	
Da 6 a 10 anni	4	2	0	6
	0.130	0.606	0.048	
	0.667	0.333	0.000	0.048
	0.040	0.083	0.000	
	0.032	0.016	0.000	
Da 11 a 20 anni	15	3	0	18
	0.028	0.067	0.145	

	0.833	0.167	0.000	0.145
	0.152	0.125	0.000	
	0.121	0.024	0.000	
Più di 20 anni	11	2	0	13
	0.037	0.106	0.105	
	0.846	0.154	0.000	0.105
	0.111	0.083	0.000	
	0.089	0.016	0.000	
Dalla nascita	50	10	0	60
	0.092	0.224	0.484	
	0.833	0.167	0.000	0.484
	0.505	0.417	0.000	
	0.403	0.081	0.000	
Column Total	99	24	1	124
	0.798	0.194	0.008	

> CrossTable(Brentonico\$`Anzianità Residenza`,Brentonico\$`4BB`)

```

Cell Contents
-----|
|              N |
| Chi-square contribution |
|      N / Row Total |
|      N / Col Total |
|      N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 124

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`4BB`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brentonico	0	9	9	3	21
	0.339	0.366	0.188	0.694	
	0.000	0.429	0.429	0.143	0.169
	0.000	0.138	0.196	0.273	
	0.000	0.073	0.073	0.024	
Da meno di 5 anni	0	2	4	0	6
	0.097	0.417	1.414	0.532	
	0.000	0.333	0.667	0.000	0.048
	0.000	0.031	0.087	0.000	
	0.000	0.016	0.032	0.000	
Da 6 a 10 anni	0	4	2	0	6
	0.097	0.232	0.023	0.532	
	0.000	0.667	0.333	0.000	0.048
	0.000	0.062	0.043	0.000	
	0.000	0.032	0.016	0.000	
Da 11 a 20 anni	1	12	3	2	18
	1.735	0.697	2.025	0.102	
	0.056	0.667	0.167	0.111	0.145
	0.500	0.185	0.065	0.182	
	0.008	0.097	0.024	0.016	
Più di 20 anni	0	9	2	2	13
	0.210	0.701	1.652	0.622	
	0.000	0.692	0.154	0.154	0.105
	0.000	0.138	0.043	0.182	
	0.000	0.073	0.016	0.016	
Dalla nascita	1	29	26	4	60
	0.001	0.191	0.629	0.329	
	0.017	0.483	0.433	0.067	0.484
	0.500	0.446	0.565	0.364	
	0.008	0.234	0.210	0.032	
Column Total	2	65	46	11	124
	0.016	0.524	0.371	0.089	

> CrossTable(Brentonico\$`Anzianità Residenza`,Brentonico\$`4CC`)

```

Cell Contents
-----|

```

```

|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 124

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`4CC`		Row Total
	abb. contrario	abb. d'accordo	
Non abito a Brentonico	11	10	21
	0.117	0.162	
	0.524	0.476	0.169
	0.153	0.192	
	0.089	0.081	
Da meno di 5 anni	2	4	6
	0.632	0.875	
	0.333	0.667	0.048
	0.028	0.077	
	0.016	0.032	
Da 6 a 10 anni	5	1	6
	0.660	0.914	
	0.833	0.167	0.048
	0.069	0.019	
	0.040	0.008	
Da 11 a 20 anni	10	8	18
	0.020	0.027	
	0.556	0.444	0.145
	0.139	0.154	
	0.081	0.065	
Più di 20 anni	8	5	13
	0.027	0.037	
	0.615	0.385	0.105
	0.111	0.096	
	0.065	0.040	
Dalla nascita	36	24	60
	0.039	0.054	
	0.600	0.400	0.484
	0.500	0.462	
	0.290	0.194	
Column Total	72	52	124
	0.581	0.419	

> CrossTable(Brentonico\$`Anzianità Residenza`,Brentonico\$`4DD`)

```

Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|

```

Total Observations in Table: 124

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`4DD`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brentonico	0	1	3	17	21
	0.169	0.400	0.541	0.471	
	0.000	0.048	0.143	0.810	0.169
	0.000	0.091	0.111	0.200	
	0.000	0.008	0.024	0.137	
Da meno di 5 anni	1	1	0	4	6
	18.715	0.411	1.306	0.003	
	0.167	0.167	0.000	0.667	0.048
	1.000	0.091	0.000	0.047	
	0.008	0.008	0.000	0.032	

Da 6 a 10 anni	0	3	2	1	6
	0.048	11.441	0.368	2.356	
	0.000	0.500	0.333	0.167	0.048
	0.000	0.273	0.074	0.012	
	0.000	0.024	0.016	0.008	
Da 11 a 20 anni	0	1	5	12	18
	0.145	0.223	0.298	0.009	
	0.000	0.056	0.278	0.667	0.145
	0.000	0.091	0.185	0.141	
	0.000	0.008	0.040	0.097	
Più di 20 anni	0	0	4	9	13
	0.105	1.153	0.483	0.001	
	0.000	0.000	0.308	0.692	0.105
	0.000	0.000	0.148	0.106	
	0.000	0.000	0.032	0.073	
Dalla nascita	0	5	13	42	60
	0.484	0.020	0.000	0.018	
	0.000	0.083	0.217	0.700	0.484
	0.000	0.455	0.481	0.494	
	0.000	0.040	0.105	0.339	
Column Total	1	11	27	85	124
	0.008	0.089	0.218	0.685	

> CrossTable(Brentonico\$`Anzianità Residenza`,Brentonico\$`4FF`)

Cell Contents

N
Chi-square contribution
N / Row Total
N / Col Total
N / Table Total

Total Observations in Table: 124

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`4FF`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brentonico	0	2	5	14	21
	0.169	0.268	0.901	1.303	
	0.000	0.095	0.238	0.667	0.169
	0.000	0.118	0.211	0.230	
	0.000	0.016	0.040	0.113	
Da meno di 5 anni	1	1	1	3	6
	18.715	0.038	0.637	0.001	
	0.167	0.167	0.167	0.500	0.048
	1.000	0.059	0.022	0.049	
	0.008	0.008	0.008	0.024	
Da 6 a 10 anni	0	3	2	1	6
	0.048	5.764	0.014	1.290	
	0.000	0.500	0.333	0.167	0.048
	0.000	0.176	0.044	0.016	
	0.000	0.024	0.016	0.008	
Da 11 a 20 anni	0	3	9	6	18
	0.145	0.115	0.932	0.920	
	0.000	0.167	0.500	0.333	0.145
	0.000	0.176	0.200	0.098	
	0.000	0.024	0.073	0.048	
Più di 20 anni	0	2	3	8	13
	0.105	0.027	0.625	0.403	
	0.000	0.154	0.231	0.615	0.105
	0.000	0.118	0.067	0.131	
	0.000	0.016	0.024	0.065	
Dalla nascita	0	6	25	29	60
	0.484	0.602	0.478	0.009	
	0.000	0.100	0.417	0.483	0.484
	0.000	0.353	0.556	0.475	
	0.000	0.048	0.202	0.234	
Column Total	1	17	45	61	124
	0.008	0.137	0.363	0.492	

```
> CrossTable(Brentonico$`Anzianità Residenza`,Brentonico$`4EE`)
```

```
Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|
```

Total Observations in Table: 124

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`4EE`				Row Total
	contrario	abb. contrario	abb. d'accordo	d'accordo	
Non abito a Brentonico	0	16	5	0	21
	0.169	0.589	0.100	1.863	
	0.000	0.762	0.238	0.000	0.169
	0.000	0.205	0.147	0.000	
	0.000	0.129	0.040	0.000	
Da meno di 5 anni	0	3	3	0	6
	0.048	0.159	1.116	0.532	
	0.000	0.500	0.500	0.000	0.048
	0.000	0.038	0.088	0.000	
	0.000	0.024	0.024	0.000	
Da 6 a 10 anni	0	6	0	0	6
	0.048	1.313	1.645	0.532	
	0.000	1.000	0.000	0.000	0.048
	0.000	0.077	0.000	0.000	
	0.000	0.048	0.000	0.000	
Da 11 a 20 anni	0	14	3	1	18
	0.145	0.633	0.759	0.223	
	0.000	0.778	0.167	0.056	0.145
	0.000	0.179	0.088	0.091	
	0.000	0.113	0.024	0.008	
Più di 20 anni	1	9	1	2	13
	7.643	0.083	1.845	0.622	
	0.077	0.692	0.077	0.154	0.105
	1.000	0.115	0.029	0.182	
	0.008	0.073	0.008	0.016	
Dalla nascita	0	30	22	8	60
	0.484	1.588	1.871	1.347	
	0.000	0.500	0.367	0.133	0.484
	0.000	0.385	0.647	0.727	
	0.000	0.242	0.177	0.065	
Column Total	1	78	34	11	124
	0.008	0.629	0.274	0.089	

```
> CrossTable(Brentonico$`Anzianità Residenza`,Brentonico$`8AA`)
```

```
Cell Contents
|-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|           N / Row Total |
|           N / Col Total |
|           N / Table Total |
|-----|
```

Total Observations in Table: 120

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`8AA`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brentonico	2	6	12	2	22
	2.188	0.134	0.018	0.205	
	0.091	0.273	0.545	0.091	0.183
	0.500	0.158	0.190	0.133	

	0.017	0.050	0.100	0.017	
Da meno di 5 anni	0	2	3	1	6
	0.200	0.005	0.007	0.083	
	0.000	0.333	0.500	0.167	0.050
	0.000	0.053	0.048	0.067	
	0.000	0.017	0.025	0.008	
Da 6 a 10 anni	1	1	3	1	6
	3.200	0.426	0.007	0.083	
	0.167	0.167	0.500	0.167	0.050
	0.250	0.026	0.048	0.067	
	0.008	0.008	0.025	0.008	
Da 11 a 20 anni	0	7	9	1	17
	0.567	0.486	0.001	0.596	
	0.000	0.412	0.529	0.059	0.142
	0.000	0.184	0.143	0.067	
	0.000	0.058	0.075	0.008	
Più di 20 anni	0	3	8	1	12
	0.400	0.168	0.459	0.167	
	0.000	0.250	0.667	0.083	0.100
	0.000	0.079	0.127	0.067	
	0.000	0.025	0.067	0.008	
Dalla nascita	1	19	28	9	57
	0.426	0.050	0.124	0.493	
	0.018	0.333	0.491	0.158	0.475
	0.250	0.500	0.444	0.600	
	0.008	0.158	0.233	0.075	
Column Total	4	38	63	15	120
	0.033	0.317	0.525	0.125	

> CrossTable(Brentonico\$`Anzianità Residenza`,Brentonico\$`8BB`)

```

Cell Contents
-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 120

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`8BB`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brentonico	2	8	10	2	22
	0.194	0.500	0.291	0.015	
	0.091	0.364	0.455	0.091	0.183
	0.250	0.143	0.217	0.200	
	0.017	0.067	0.083	0.017	
Da meno di 5 anni	0	3	3	0	6
	0.400	0.014	0.213	0.500	
	0.000	0.500	0.500	0.000	0.050
	0.000	0.054	0.065	0.000	
	0.000	0.025	0.025	0.000	
Da 6 a 10 anni	1	1	4	0	6
	0.900	1.157	1.257	0.500	
	0.167	0.167	0.667	0.000	0.050
	0.125	0.018	0.087	0.000	
	0.008	0.008	0.033	0.000	
Da 11 a 20 anni	2	9	5	2	18
	0.533	0.043	0.523	0.167	
	0.111	0.500	0.278	0.111	0.150
	0.250	0.161	0.109	0.200	
	0.017	0.075	0.042	0.017	
Più di 20 anni	0	7	3	1	11
	0.733	0.679	0.351	0.008	
	0.000	0.636	0.273	0.091	0.092
	0.000	0.125	0.065	0.100	
	0.000	0.058	0.025	0.008	

Dalla nascita	3	28	21	5	57
	0.168	0.074	0.033	0.013	
	0.053	0.491	0.368	0.088	0.475
	0.375	0.500	0.457	0.500	
	0.025	0.233	0.175	0.042	
Column Total	8	56	46	10	120
	0.067	0.467	0.383	0.083	

> CrossTable(Brentonico\$`Anzianità Residenza`,Brentonico\$`8CC`)

```

Cell Contents
-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```

Total Observations in Table: 119

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`8CC`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brentonico	0	6	14	2	22
	1.109	0.065	0.657	0.310	
	0.000	0.273	0.636	0.091	0.185
	0.000	0.167	0.230	0.125	
	0.000	0.050	0.118	0.017	
Da meno di 5 anni	0	2	1	2	5
	0.252	0.157	0.953	2.622	
	0.000	0.400	0.200	0.400	0.042
	0.000	0.056	0.016	0.125	
	0.000	0.017	0.008	0.017	
Da 6 a 10 anni	1	0	4	1	6
	1.608	1.815	0.278	0.046	
	0.167	0.000	0.667	0.167	0.050
	0.167	0.000	0.066	0.062	
	0.008	0.000	0.034	0.008	
Da 11 a 20 anni	1	5	10	0	16
	0.046	0.005	0.394	2.151	
	0.062	0.312	0.625	0.000	0.134
	0.167	0.139	0.164	0.000	
	0.008	0.042	0.084	0.000	
Più di 20 anni	1	4	4	3	12
	0.258	0.038	0.752	1.192	
	0.083	0.333	0.333	0.250	0.101
	0.167	0.111	0.066	0.188	
	0.008	0.034	0.034	0.025	
Dalla nascita	3	19	28	8	58
	0.002	0.120	0.101	0.005	
	0.052	0.328	0.483	0.138	0.487
	0.500	0.528	0.459	0.500	
	0.025	0.160	0.235	0.067	
Column Total	6	36	61	16	119
	0.050	0.303	0.513	0.134	

> CrossTable(Brentonico\$`Anzianità Residenza`,Brentonico\$`8DD`)

```

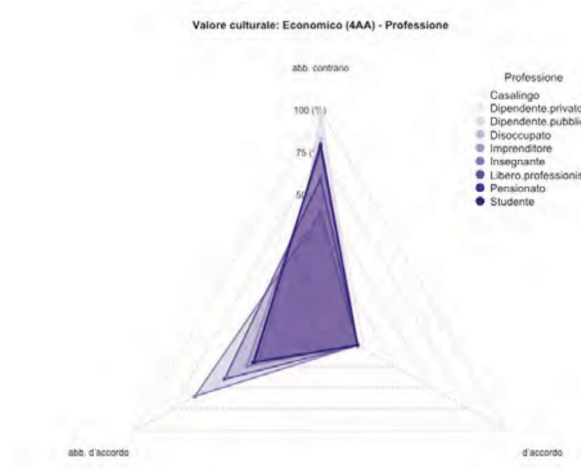
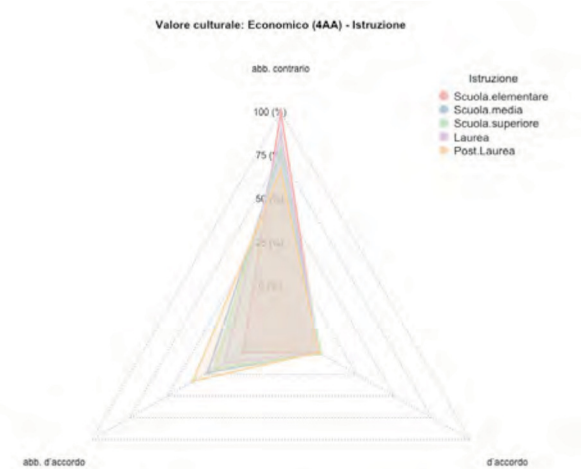
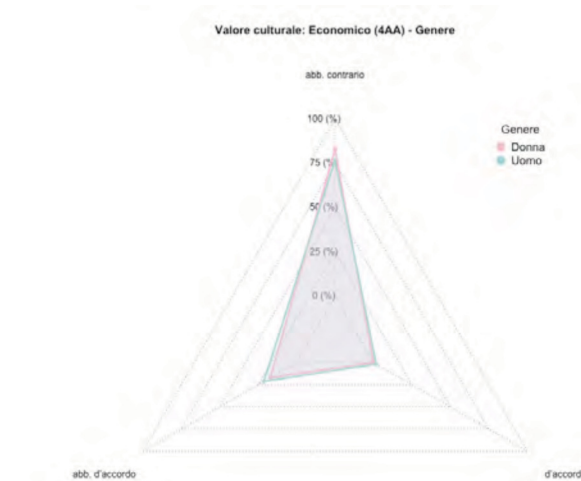
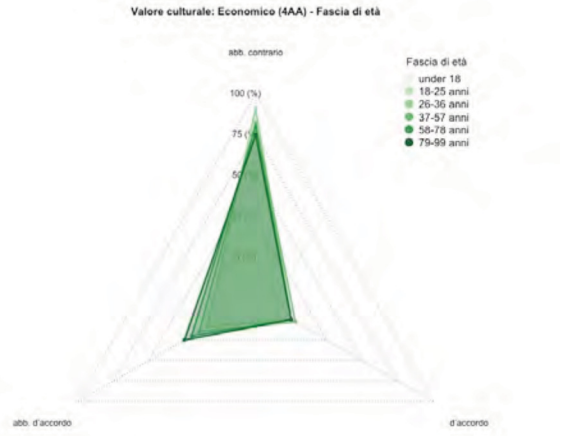
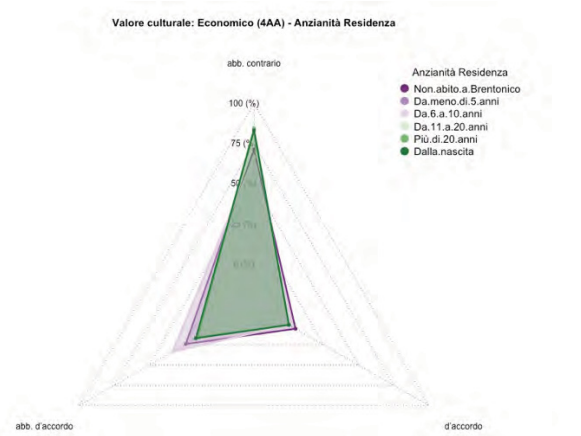
Cell Contents
-----|
|           N |
| Chi-square contribution |
|   N / Row Total |
|   N / Col Total |
|   N / Table Total |
-----|

```

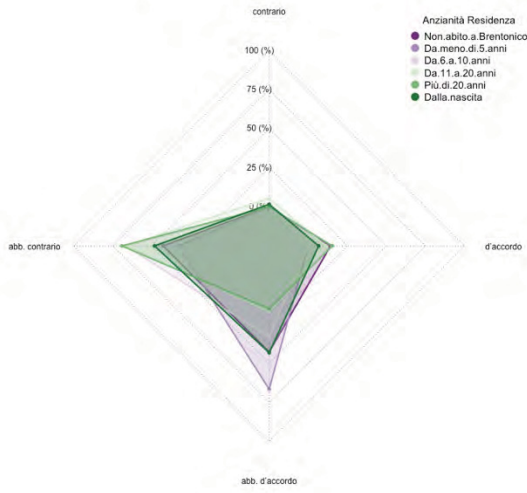
Total Observations in Table: 119

Brentonico\$`Anzianità Residenza`	Brentonico\$`8DD`				Row Total
	1-2 volte	3-6 volte	7-12 volte	più di 12 volte	
Non abito a Brentonico	1	10	10	1	22
	0.819	0.906	5.025	0.011	
	0.045	0.455	0.455	0.045	0.185
	0.077	0.137	0.370	0.167	
	0.008	0.084	0.084	0.008	
Da meno di 5 anni	0	5	1	0	6
	0.655	0.473	0.096	0.303	
	0.000	0.833	0.167	0.000	0.050
	0.000	0.068	0.037	0.000	
	0.000	0.042	0.008	0.000	
Da 6 a 10 anni	1	2	1	2	6
	0.181	0.767	0.096	9.525	
	0.167	0.333	0.167	0.333	0.050
	0.077	0.027	0.037	0.333	
	0.008	0.017	0.008	0.017	
Da 11 a 20 anni	3	10	3	0	16
	0.897	0.003	0.109	0.807	
	0.188	0.625	0.188	0.000	0.134
	0.231	0.137	0.111	0.000	
	0.025	0.084	0.025	0.000	
Più di 20 anni	0	9	3	0	12
	1.311	0.365	0.028	0.605	
	0.000	0.750	0.250	0.000	0.101
	0.000	0.123	0.111	0.000	
	0.000	0.076	0.025	0.000	
Dalla nascita	8	37	9	3	57
	0.505	0.118	1.196	0.006	
	0.140	0.649	0.158	0.053	0.479
	0.615	0.507	0.333	0.500	
	0.067	0.311	0.076	0.025	
Column Total	13	73	27	6	119
	0.109	0.613	0.227	0.050	

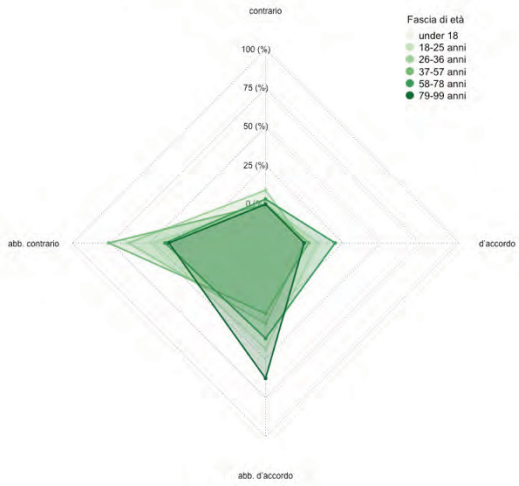
BRENTONICO. GRAFICI RADAR RELATIVI ALLA DOMANDA 4 (cfr. capitolo 7 per commenti).



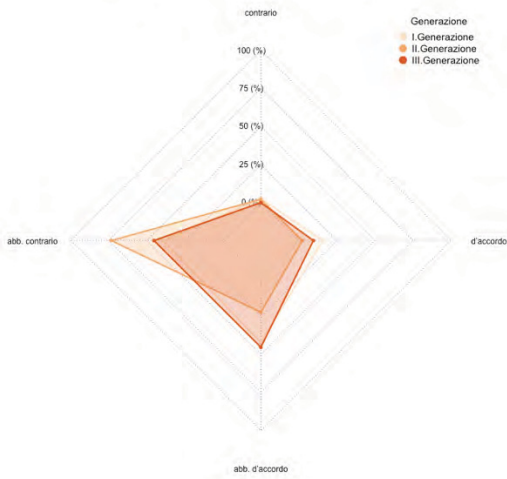
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Anzianità Residenza



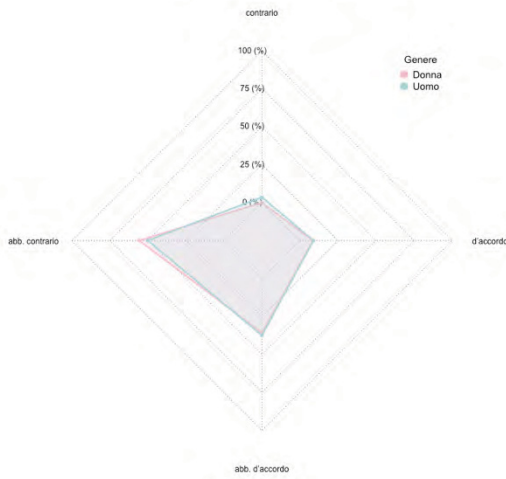
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Fascia di età



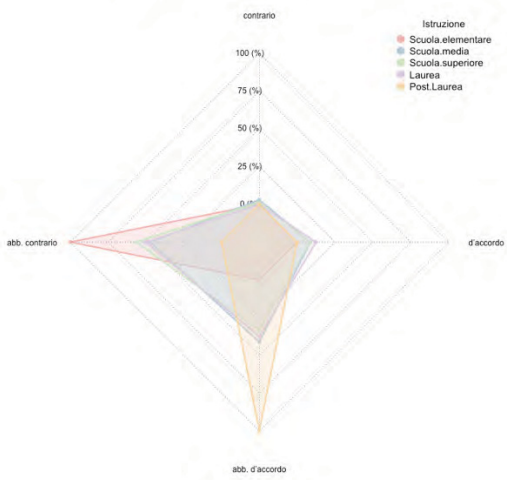
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Generazione



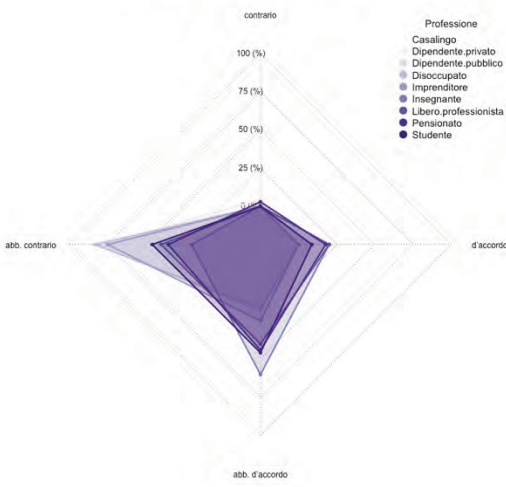
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Genere



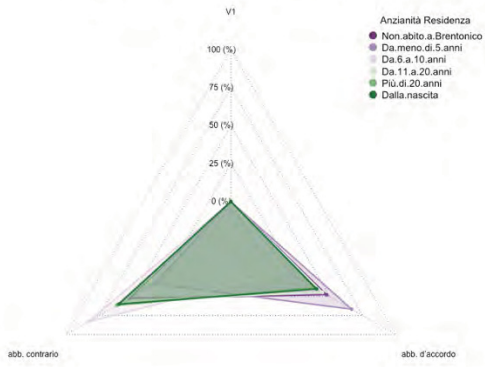
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Istruzione



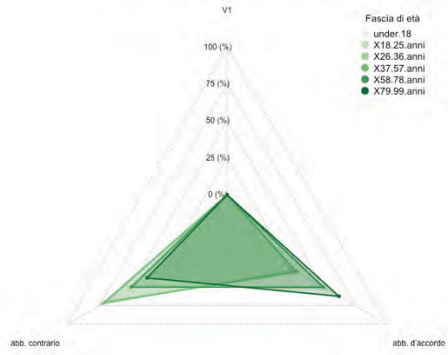
Valore culturale: Ereditario (4BB) - Professione



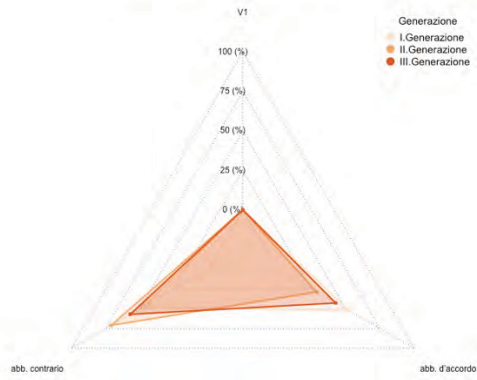
Valore culturale: Identitario (4CC) - Anzianità Residenza



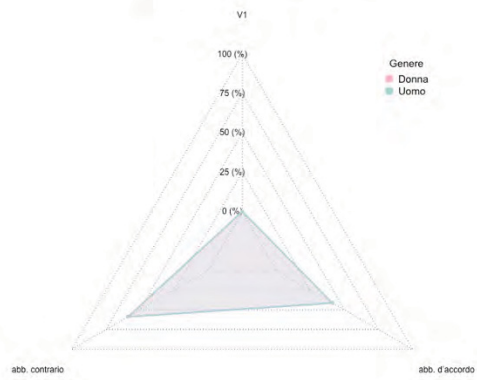
Valore culturale: Identitario (4CC) - Fascia di età



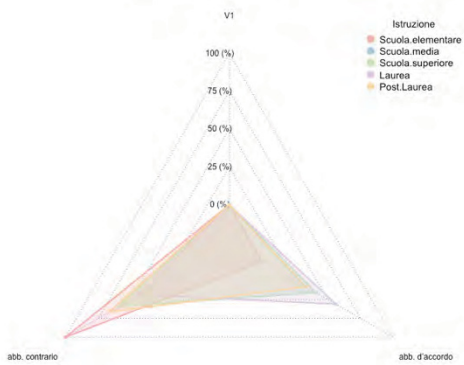
Valore culturale: Identitario (4CC) - Generazione



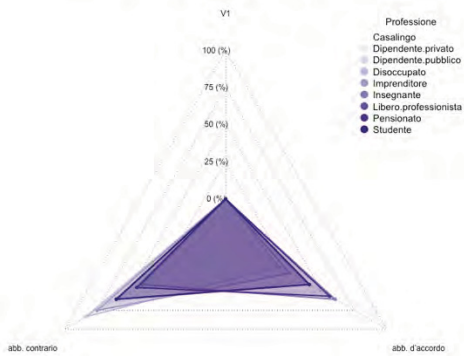
Valore culturale: Identitario (4CC) - Genere



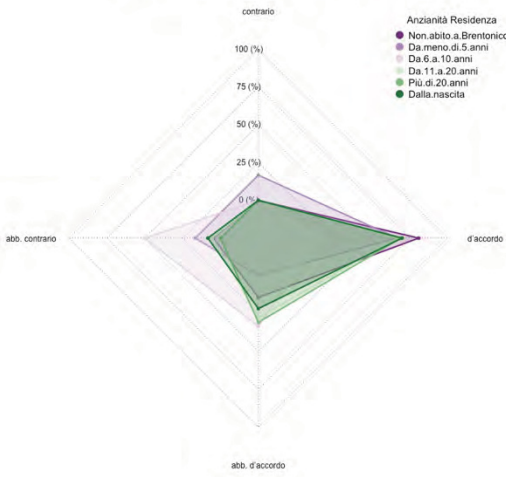
Valore culturale: Identitario (4CC) - Istruzione



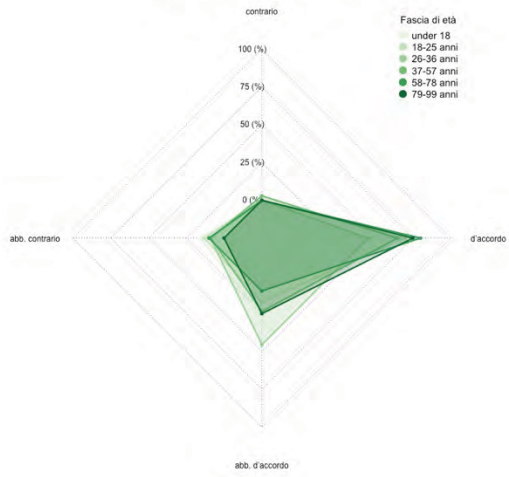
Valore culturale: Identitario (4CC) - Professione



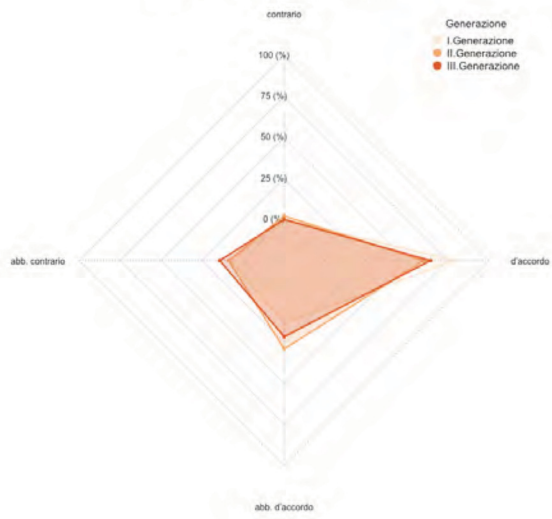
Valore culturale: Storico (4DD) - Anzianità Residenza



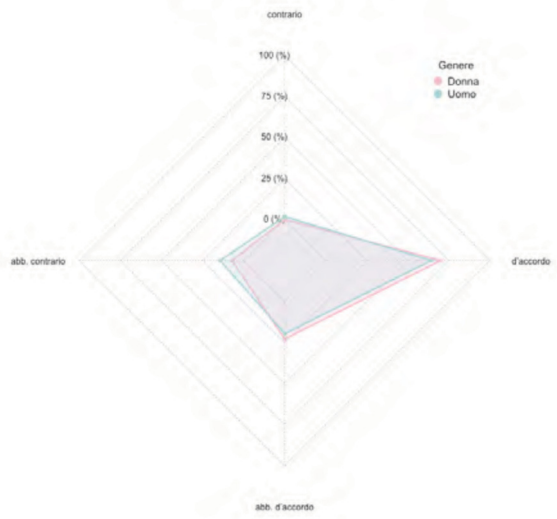
Valore culturale: Storico (4DD) - Fascia di età



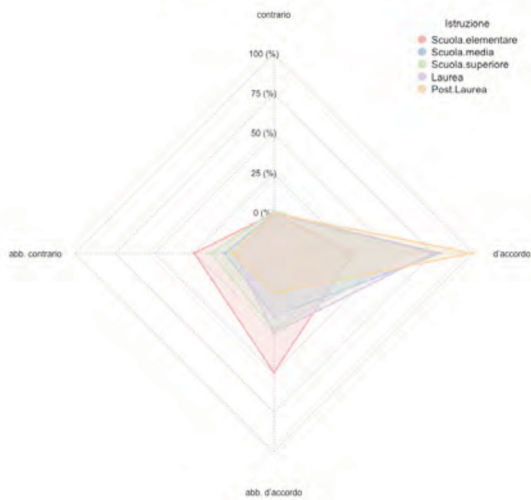
Valore culturale: Storico (4DD) - Generazione



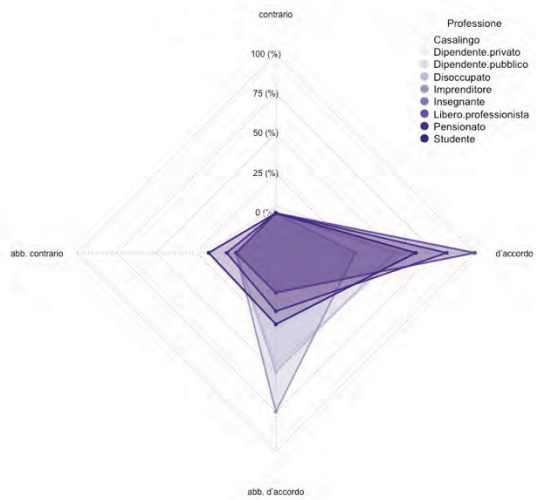
Valore culturale: Storico (4DD) - Genere



Valore culturale: Storico (4DD) - Istruzione

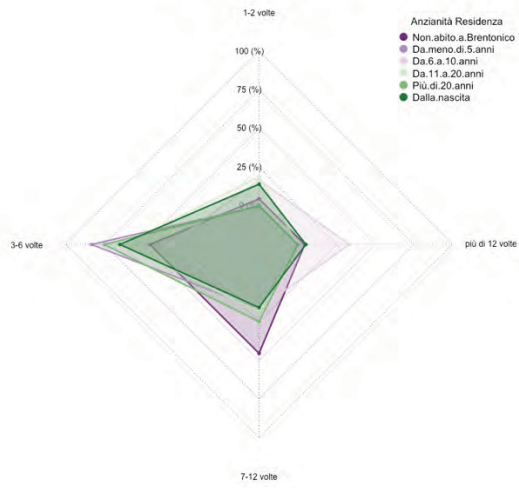


Valore culturale: Storico (4DD) - Professione

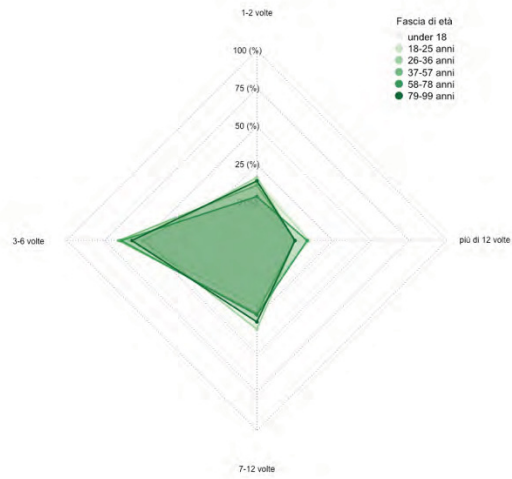


BRENTONICO. GRAFICI RADAR RELATIVI ALLA DOMANDA 8 (cfr. capitolo 5 per commenti).

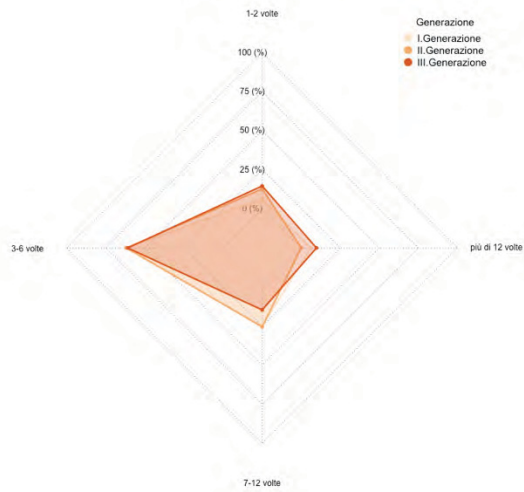
Azioni: Donare (8DD) - Anzianità Residenza



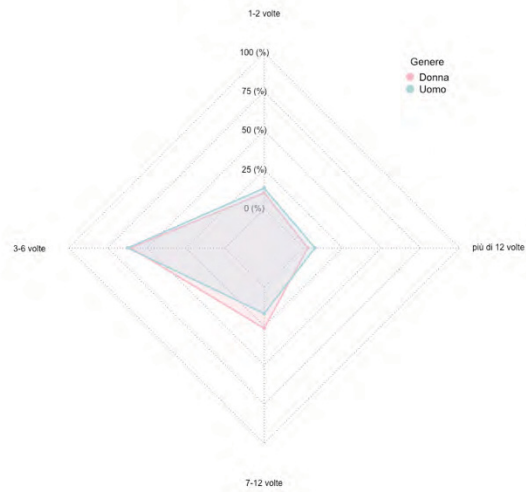
Azioni: Donare (8DD) - Fascia di età



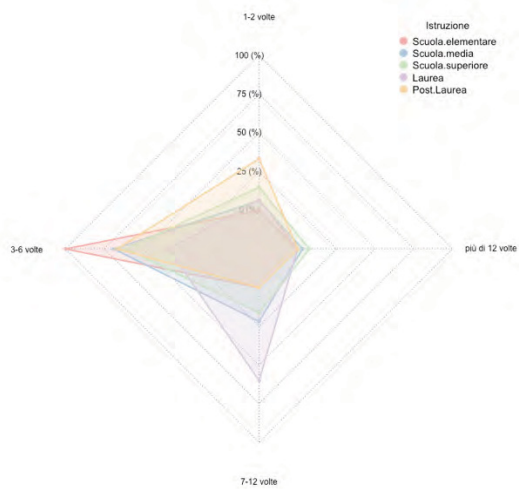
Azioni: Donare (8D) - Generazione



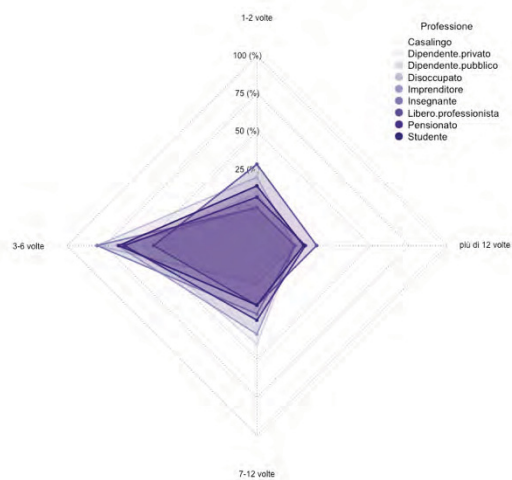
Azioni: Donare (8DD) - Genere



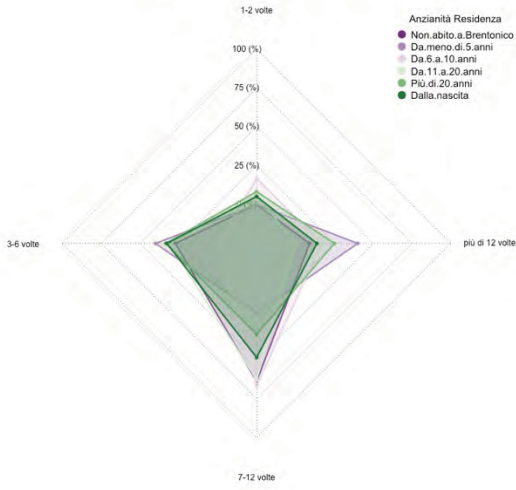
Azioni: Donare (8DD) - Istruzione



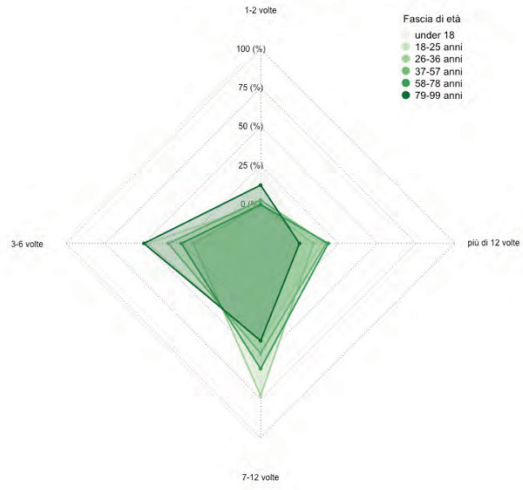
Azioni: Donare (8DD) - Professione



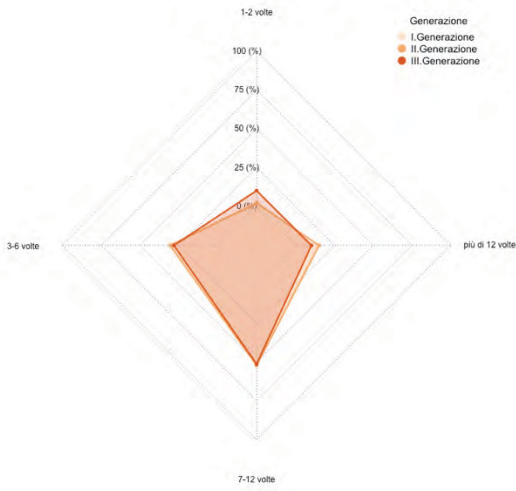
Azioni: Guardare (8CC) - Anzianità Residenza



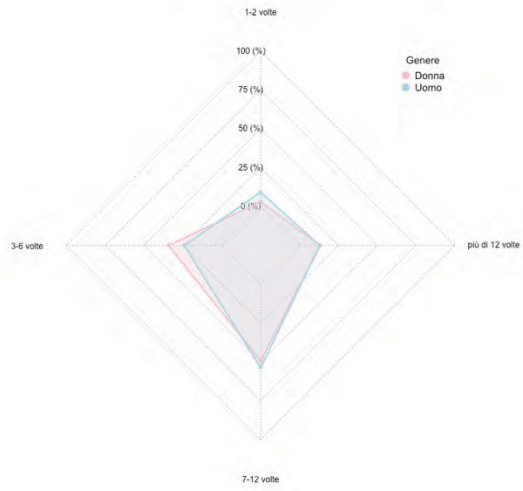
Azioni: Guardare (8CC) - Fascia di età



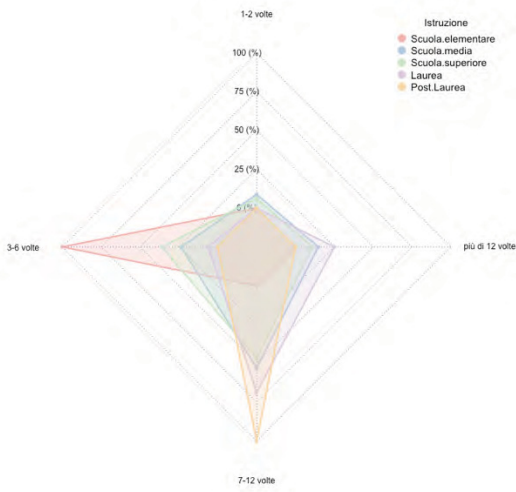
Azioni: Guardare (8CC) - Generazione



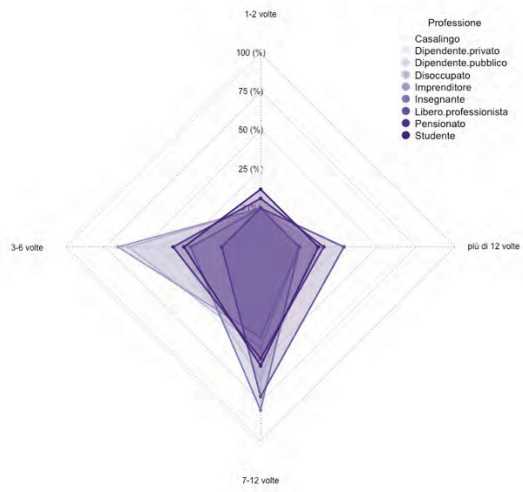
Azioni: Guardare (8CC) - Genere



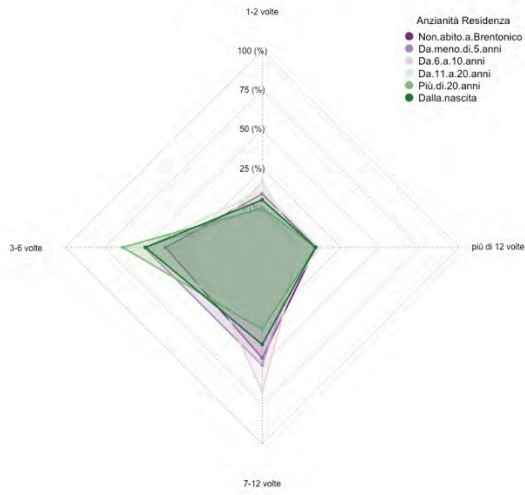
Azioni: Guardare (8CC) - Istruzione



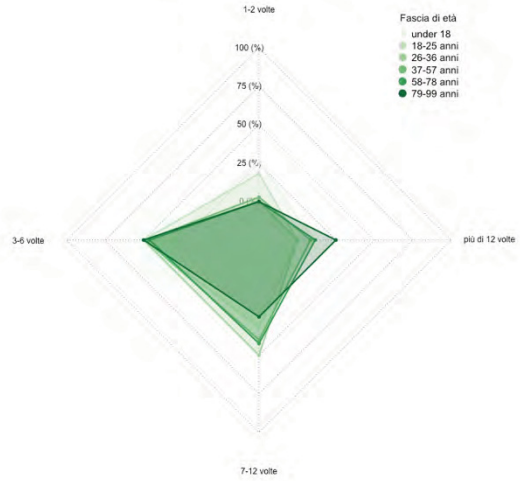
Azioni: Guardare (8CC) - Professione



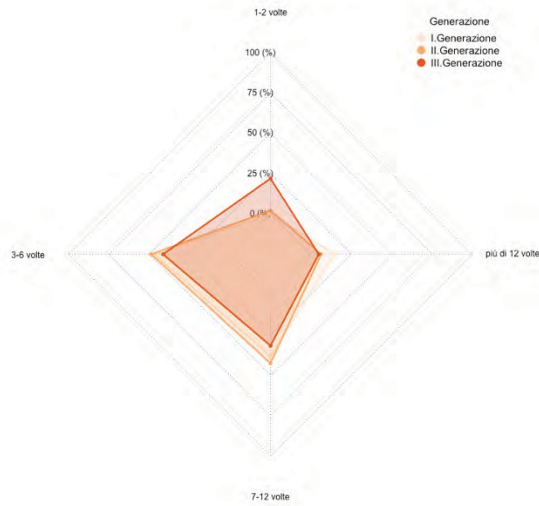
Azioni: Leggere (8BB) - Anzianità Residenza



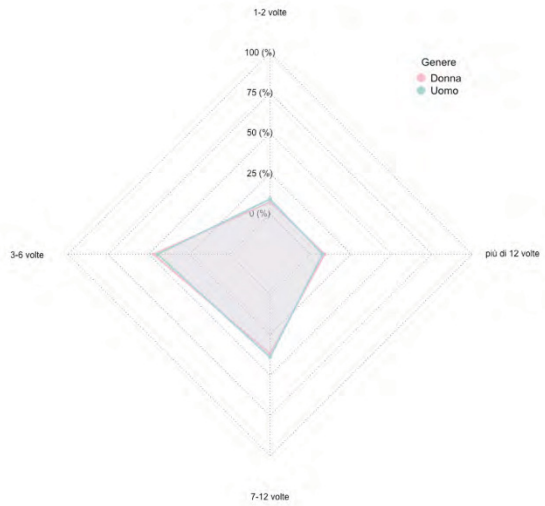
Azioni: Leggere (8BB) - Fascia di età



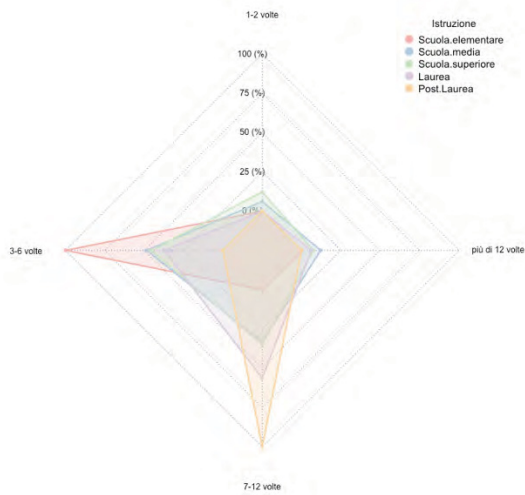
Azioni: Leggere (8BB) - Generazione



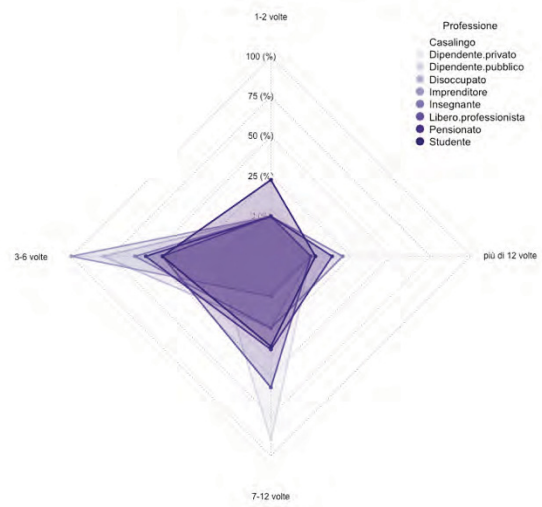
Azioni: Leggere (8BB) - Genere



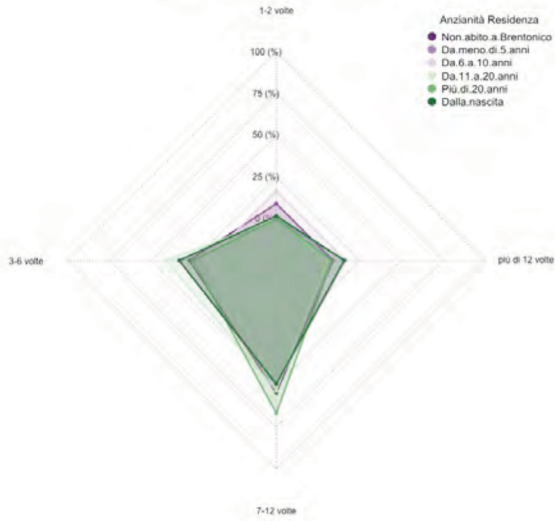
Azioni: Leggere (8BB) - Istruzione



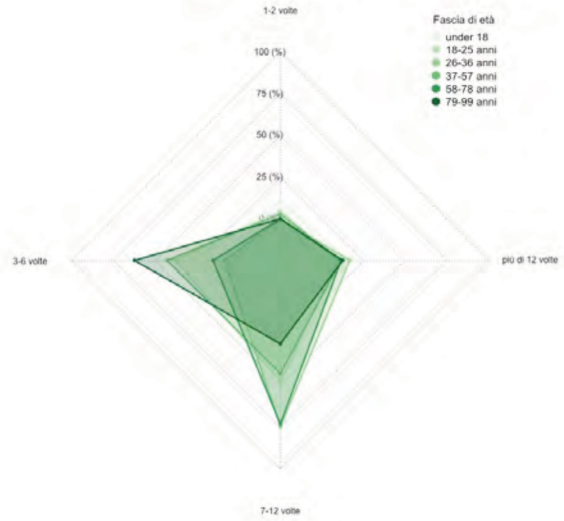
Azioni: Leggere (8BB) - Professione



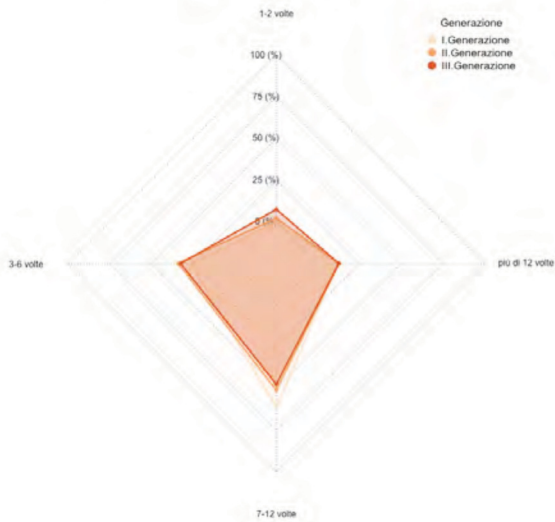
Azioni: Visitare (8AA) - Anzianità Residenza



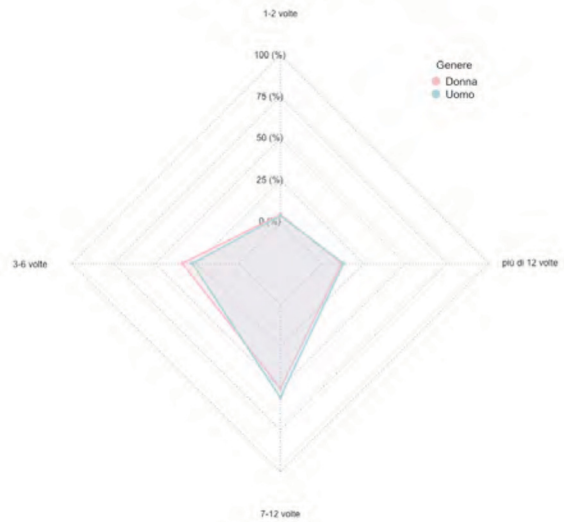
Azioni: Visitare (8AA) - Fascia di età



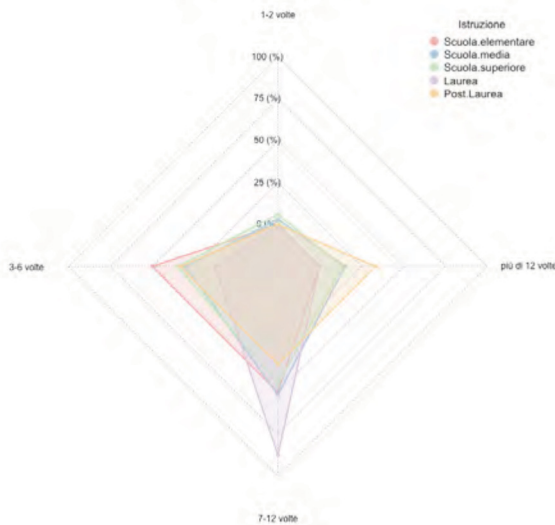
Azioni: Visitare (8AA) - Generazione



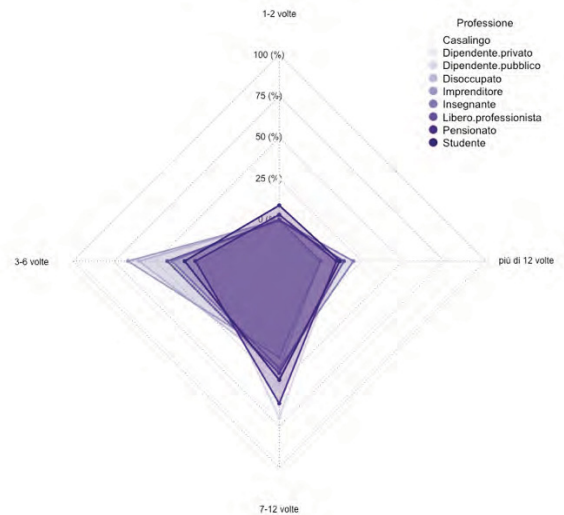
Azioni: Visitare (8AA) - Genere



Azioni: Visitare (8AA) - Istruzione



Azioni: Visitare (8AA) - Professione



TEST DI INDIPENDENZA SULLE RISPOSTE RI-CATEGORIZZATE (DOMANDE 4 e 8. Cfr. capitoli 5 e 7) In grassetto i significativi:

```
[1] "----- 4AA- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4AA`
X-squared = 1.6931, df = NA, p-value = 0.4723

[1] "----- 4AA- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4AA`
X-squared = 4.6932, df = NA, p-value = 0.9365

[1] "----- 4AA- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4AA`
X-squared = 3.3097, df = NA, p-value = 0.5237

[1] "----- 4AA- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4AA`
X-squared = 3.0612, df = NA, p-value = 0.8391

[1] "----- 4AA- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4AA`
X-squared = 19.564, df = NA, p-value = 0.2454

[1] "----- 4AA- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4AA`
X-squared = 7.3319, df = NA, p-value = 0.6072

[1] "----- 4BB- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4BB`
X-squared = 2.7228, df = NA, p-value = 0.5017

[1] "----- 4BB- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4BB`
X-squared = 23.742, df = NA, p-value = 0.05547

[1] "----- 4BB- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4BB`
X-squared = 14.375, df = NA, p-value = 0.02099

[1] "----- 4BB- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4BB`
X-squared = 10.468, df = NA, p-value = 0.4803

[1] "----- 4BB- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4BB`
X-squared = 26.625, df = NA, p-value = 0.3448

[1] "----- 4BB- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4BB`
X-squared = 13.825, df = NA, p-value = 0.5362
```

```

[1] "----- 4CC- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4CC`
X-squared = 0.0016372, df = NA, p-value = 1

[1] "----- 4CC- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4CC`
X-squared = 7.1706, df = NA, p-value = 0.1979

[1] "----- 4CC- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4CC`
X-squared = 4.9192, df = NA, p-value = 0.08946

[1] "----- 4CC- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4CC`
X-squared = 4.3838, df = NA, p-value = 0.3803

[1] "----- 4CC- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4CC`
X-squared = 7.0378, df = NA, p-value = 0.5467

[1] "----- 4CC- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4CC`
X-squared = 3.5623, df = NA, p-value = 0.6337

[1] "----- 4DD- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4DD`
X-squared = 3.089, df = NA, p-value = 0.3733

[1] "----- 4DD- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4DD`
X-squared = 11.423, df = NA, p-value = 0.7251

[1] "----- 4DD- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4DD`
X-squared = 6.2575, df = NA, p-value = 0.3693

[1] "----- 4DD- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4DD`
X-squared = 11.354, df = NA, p-value = 0.3743

[1] "----- 4DD- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4DD`
X-squared = 32.434, df = NA, p-value = 0.2124

[1] "----- 4DD- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4DD`
X-squared = 39.17, df = NA, p-value = 0.004998

```

```
[1] "----- 4EE- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4EE`
X-squared = 6.8845, df = NA, p-value = 0.05747

[1] "----- 4EE- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4EE`
X-squared = 37.327, df = NA, p-value = 0.002499

[1] "----- 4EE- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4EE`
X-squared = 23.144, df = NA, p-value = 0.0004998

[1] "----- 4EE- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4EE`
X-squared = 7.2217, df = NA, p-value = 0.7316

[1] "----- 4EE- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4EE`
X-squared = 31.64, df = NA, p-value = 0.2209

[1] "----- 4EE- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4EE`
X-squared = 25.358, df = NA, p-value = 0.09645

[1] "----- 4FF- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4FF`
X-squared = 3.2847, df = NA, p-value = 0.3573

[1] "----- 4FF- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4FF`
X-squared = 10.727, df = NA, p-value = 0.7906

[1] "----- 4FF- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4FF`
X-squared = 7.2859, df = NA, p-value = 0.2824

[1] "----- 4FF- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4FF`
X-squared = 17.205, df = NA, p-value = 0.1209

[1] "----- 4FF- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4FF`
X-squared = 21.374, df = NA, p-value = 0.4813

[1] "----- 4FF- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`4FF`
X-squared = 33.996, df = NA, p-value = 0.01799
```

```

[1] "----- 8AA- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8AA`
X-squared = 0.60225, df = NA, p-value = 0.923

[1] "----- 8AA- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8AA`
X-squared = 18.922, df = NA, p-value = 0.2059

[1] "----- 8AA- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8AA`
X-squared = 4.6049, df = NA, p-value = 0.5962

[1] "----- 8AA- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8AA`
X-squared = 12.636, df = NA, p-value = 0.4058

[1] "----- 8AA- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8AA`
X-squared = 22.647, df = NA, p-value = 0.5502

[1] "----- 8AA- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8AA`
X-squared = 10.492, df = NA, p-value = 0.7901

[1] "----- 8BB- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8BB`
X-squared = 0.28792, df = NA, p-value = 0.959

[1] "----- 8BB- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8BB`
X-squared = 23.77, df = NA, p-value = 0.06297

[1] "----- 8BB- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8BB`
X-squared = 17.826, df = NA, p-value = 0.005497

[1] "----- 8BB- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8BB`
X-squared = 15.198, df = NA, p-value = 0.2269

[1] "----- 8BB- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8BB`
X-squared = 48.629, df = NA, p-value = 0.004998

[1] "----- 8BB- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8BB`
X-squared = 9.2667, df = NA, p-value = 0.8681

```

```

[1] "----- 8CC- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8CC`
X-squared = 3.2119, df = NA, p-value = 0.3638

[1] "----- 8CC- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8CC`
X-squared = 28.628, df = NA, p-value = 0.01499

[1] "----- 8CC- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8CC`
X-squared = 3.7069, df = NA, p-value = 0.7311

[1] "----- 8CC- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8CC`
X-squared = 21.229, df = NA, p-value = 0.05447

[1] "----- 8CC- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8CC`
X-squared = 21.215, df = NA, p-value = 0.6397

[1] "----- 8CC- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8CC`
X-squared = 14.938, df = NA, p-value = 0.4468

[1] "----- 8DD- Genere -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8DD`
X-squared = 2.7137, df = NA, p-value = 0.4533

[1] "----- 8DD- Fascia di età -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8DD`
X-squared = 9.5953, df = NA, p-value = 0.8776

[1] "----- 8DD- Generazione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8DD`
X-squared = 6.8986, df = NA, p-value = 0.3368

[1] "----- 8DD- Istruzione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8DD`
X-squared = 20.95, df = NA, p-value = 0.05947

[1] "----- 8DD- Professione -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8DD`
X-squared = 18.372, df = NA, p-value = 0.7986

[1] "----- 8DD- Anzianità Residenza -----"

Pearson's Chi-squared test with simulated p-value (based on 2000 replicates)

data: Brentonico[i] and Brentonico$`8DD`
X-squared = 24.807, df = NA, p-value = 0.05497

```