

mi^o eum

La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale

Convegno finale del progetto di Ateneo “CROSS-cultural Doors. The perception and communication of cultural heritage for audience development and rights of citizenSHIP in Europe” (Cross-ship)

Università di Macerata, Dipartimenti di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo e di Studi Umanistici
Atti del convegno (Macerata, 4-6 maggio 2016)

a cura di Francesca Coltrinari

eum


Economia vs. Cultura?
Quaderni della sezione di Beni culturali “Giovanni Urbani”
Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del
turismo

4

Collana diretta da Massimo Montella

Comitato scientifico:

Giuseppe Capriotti, Alessio Cavicchi, Mara Cerquetti, Francesca Coltrinari, Patrizia Dragoni, Pierluigi Feliciati, Enrico Nicosia, Valeria Merola, Francesco Pirani, Mauro Saracco, Emanuela Stortoni

 **eum** edizioni università di macerata > **2006-2016**

isbn 978-88-6056-498-6

Prima edizione: dicembre 2016

©2016 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

I contributi presenti nel volume sono stati sottoposti a *peer review* secondo i criteri di scientificità previsti dal Protocollo UPI (Coordinamento delle University Press Italiane).

Indice

- Francesca Coltrinari
9 Introduzione
- Sessione prima
La percezione del patrimonio culturale nella scuola
- Agustín Escolano Benito
17 Patrimonio, Escuela, Ciudadanía
- Elisabetta Patrizi
37 Il ruolo della conoscenza paesaggistica dell'Italia nel processo di costruzione della coscienza nazionale. Il caso de *Il Bel Paese* di Antonio Stoppani
- Dorena Caroli
53 Immagini della «patria lontana»: il patrimonio culturale, artistico e paesaggistico nei libri di lettura per le scuole italiane all'estero
- Roberto Sani
75 Il patrimonio culturale e naturale per la promozione dell'identità nazionale e del sentimento di cittadinanza: il caso degli «almanacchi regionali» per la scuola elementare introdotti dalla riforma Gentile del 1923
- Luigiaurelio Pomante
91 I beni paesaggistici e culturali italiani nei libri di lettura e nei sussidiari per la scuola elementare dal fascismo al secondo dopoguerra
- Anna Ascenzi
113 «La mia Patria». Il patrimonio culturale della penisola nei quaderni di scuola dal ventennio fascista al secondo dopoguerra

Sessione seconda
Scritture di viaggio

- Laura Piccolo
141 Introduzione
- Luca Pierdominici
149 La vista e lo sguardo: l'Italia di Guillaume de La Penne nelle *Gestes des Bretons en Italie sous le pontificat de Grégoire XI* (1378)
- Daniela Fabiani
167 André Suarès, pellegrino della Bellezza
- Francesco Pirani
179 In viaggio negli archivi delle Marche. Storici tedeschi alla ricerca del patrimonio documentario medievale fra Otto e Novecento
- Marija A. Vasil'eva
197 «Domani scorgerò le torri di Livorno». Gli appunti di viaggio sconosciuti di V. Varšavskij
- Valerio Massimo De Angelis
209 Un museo mobile: la percezione interattiva della memoria culturale in *The Marble Faun* di Nathaniel Hawthorne
- Amanda Salvioni
229 L'Italia in dissolvenza nelle *causeries* di Lucio Victorio Mansilla

Sessione terza
Culture e letterature migranti

- Franca Sinopoli
245 Introduzione
- Michela Meschini
249 Riconcettualizzare lo spazio urbano: migrazioni, incroci, identità in *Milano, fin qui tutto bene* di Gabriella Kuruvilla
- 273 Vivere e raccontare lo spazio urbano: conversazione con Gabriella Kuruvilla
a cura di Michela Meschini

- Sara Lorenzetti
279 Costellazioni spaziali e patrimonio culturale nella narrativa di Amara Lakhous

Sessione quarta
Musei e patrimonio culturale

- Perla Innocenti
297 Cultural connectors for a migrating heritage: museums in contemporary Europe
- Cristiana Zanasi
313 I Musei come strumenti di integrazione attraverso la cultura. L'esperienza del Museo Civico Archeologico Etnologico di Modena
- Emanuela Stortoni
323 Il patrimonio archeologico nella percezione del pubblico straniero: il caso maceratese
- Francesca Coltrinari
349 La comunicazione del patrimonio storico-artistico nei musei: un'indagine in alcune pinacoteche civiche delle Marche
- Giuseppe Capriotti, Mara Cerquetti
373 *The turn to the non-visitor* in un contesto multiculturale. Presupposti teorici ed evidenze empiriche di una ricerca esplorativa
- Edith Cognigni, Francesca Vitrone
397 "Lingue e culture in movimento": percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola

Edith Cognigni, Francesca Vitrone*

“Lingue e culture in movimento”: percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola

1. *Il patrimonio immateriale da eredità trasmessa e risorsa da condividere*

Le finalità del progetto di ricerca-azione “Lingue e culture in movimento” sono legate alla necessità, particolarmente chiara nel momento attuale, di indagare la rappresentazione della diversità linguistico-culturale in ambito educativo e sperimentare percorsi didattici finalizzati al reciproco riconoscimento, arricchimento e consapevolezza. L'intrinseco legame che raccorda lingua e cultura e le connota entrambe del valore di “patrimonio” è ben illustrato in due noti documenti dell'Unesco, la *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali* del 2005 e la precedente *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale* del 2003, ratificate in Italia nel 2007 e sempre più attuali. In contrapposizione con la più tradizionale definizione di “patrimonio culturale” della Convenzione Unesco del 1972¹,

* Università di Macerata, Dipartimento di Studi umanistici - lingue, mediazione, storia, lettere, filosofia, e-mail: edith.cognigni@unimc.it, francesca.vitrone@gmail.com.

Il contributo è il frutto di riflessioni comuni delle autrici. Ai fini accademici i parr. 1, 2, 3 sono da attribuirsi a E. Cognigni; l'intero par. 4 e le Conclusioni sono da attribuirsi a F. Vitrone.

¹ Unesco 1972. Si veda in particolare l'art. 1 in cui il patrimonio culturale è definito come l'insieme di «opere architettoniche, plastiche o pittoriche monumentali, elementi o strutture di carattere archeologico, iscrizioni, grotte e gruppi di elementi di valore universale eccezionale dal punto di vista storico, artistico o scientifico».

focalizzata sull'oggetto e sul concetto di eccellenza², i due documenti ne propongono una visione più ampia e dinamica in cui si include anche il "patrimonio immateriale". Oltre alle espressioni più strettamente culturali e sociali, ne fanno parte anche le lingue, i dialetti e le isole alloglotte che le comunità, i gruppi o gli individui riconoscono in quanto parte del proprio patrimonio³.

La Convenzione Unesco del 2005 ribadisce inoltre la natura di "comune patrimonio dell'umanità" della diversità culturale già espressa nella *Dichiarazione Universale*⁴ e, soprattutto, la necessità che ciascun individuo acquisisca consapevolezza circa la pluralità delle singole identità – proprie ed altrui – come pure delle società nella loro globalità. È evidente quindi che,

accanto alla più tradizionale visione *sostanzialista* del patrimonio come un insieme di beni statici e sedimentati da conservare e da trasmettere (attraverso un processo di comunicazione spesso ridotto a una traiettoria lineare e a senso unico), si sta gradualmente affermando un modo più *dialogico e processuale* di intendere il patrimonio come insieme di beni da condividere⁵.

L'Unesco invita in sostanza ad una nuova interpretazione del patrimonio culturale che, come sostiene Bodo⁶, non costituisca semplicemente una *eredità trasmessa* ma possa rappresentare una *risorsa condivisa* in grado di generare spazi terzi, luoghi di espressioni culturali condivise. Tale concezione di patrimonio svolge un ruolo importante nei processi d'inclusione tanto in ambito museale quanto in quello educativo, nei quali la prospettiva interculturale offre l'occasione di accedere a storie, memorie, appartenenze linguistiche e culturali, considerandole non unicamente come un'eredità del singolo o della sua comunità di appartenenza, ma come "risorse" da condividere.

Si tratta chiaramente di principi promossi da tempo nella scuola multiculturale attraverso un diffuso approccio intercultu-

² Cfr. Bodo 2009a.

³ Unesco 2003. Si veda in particolare l'art. 2 nel quale si specifica che «Il "patrimonio culturale immateriale" [...] si manifesta tra l'altro nei seguenti settori: a) tradizioni ed espressioni orali, ivi compreso il linguaggio, in quanto veicolo del patrimonio culturale immateriale».

⁴ Unesco 2002.

⁵ Bodo 2009b, pp. 75.

⁶ Bodo 2009b.

rale alle discipline, nonché largamente auspicati dalle politiche linguistiche educative sia a livello europeo che nazionale, come di seguito discusso.

2. *La diversità linguistica nelle politiche educative europee e nazionali*

Da oltre un decennio i documenti del Consiglio d'Europa in merito all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue sottolineano l'importanza della promozione della diversità linguistica in quanto veicolo privilegiato del dialogo interculturale. Numerosi sono i documenti nei quali si invoca la necessità di approcci e curricula scolastici rinnovati in cui le dimensioni dell'educazione plurilingue ed interculturale si compenetrino e siano sempre più obiettivo esplicito dell'insegnamento linguistico o disciplinare attraverso la lingua di scolarizzazione⁷. In particolare, la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*⁸ indica gli orientamenti e le azioni concrete da mettere in atto, in modo tale che l'educazione plurilingue e interculturale possa costituire

un esplicito obiettivo generale, considerando come un unico processo l'insieme degli insegnamenti della lingua e in lingua (ivi compresa la lingua di scolarizzazione), incoraggiando gli insegnanti a lavorare in stretta collaborazione e dando uguale importanza all'apertura alle lingue e alle culture, alle competenze comunicative e (inter)culturali, all'autonomia dell'apprendente e alle competenze trasversali⁹.

La trasversalità della lingua nel curriculum e l'importanza che essa riveste nell'acquisizione dei contenuti disciplinari e nel raggiungimento del successo scolastico, oltre che di una piena cittadinanza, sono da tempo stati espressi in ambito italiano sia nei programmi della scuola di base sia nella ricerca didattica, seppure trovino ancora una limitata applicazione¹⁰. Già dagli anni Settanta, le *Dieci tesi per l'educazione linguistica demo-*

⁷ Per una sintesi aggiornata si veda Calò 2015.

⁸ Beacco *et al.* 2011.

⁹ Ivi, p. 13.

¹⁰ Cfr. Calò 2015, p. 235.

*cratica*¹¹ del gruppo Giscel, ai fini dello sviluppo delle capacità linguistiche, sottolineavano infatti la necessità di coinvolgere «non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti» (Tesi VII), come pure il bisogno di dare visibilità e tenere conto delle “lingue” di tutti gli alunni, in quanto «la scuola deve assumere come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)» (Tesi IV). Ad oltre quarant’anni dalla loro elaborazione, le *Dieci Tesi* ci rammentano dunque che i contesti educativi devono tenere conto che il plurilinguismo – e con esso la pluralità culturale – è tratto endogeno del nostro Paese prima che conseguenza dei flussi migratori, una condizione che accomuna un’ampia parte degli alunni, siano essi italiani o di cittadinanza non italiana nelle varie declinazioni possibili che i due termini possono assumere (dialettofoni, stranieri neo-arrivati, seconde generazioni, figli di coppie miste...), ed alla quale si accompagna sempre più spesso una storia familiare di migrazione o di temporanea mobilità, data anche la crescente emigrazione degli italiani all’estero¹².

3. “*Lingue e culture in movimento*”: il progetto

Seppure la diversità linguistica e culturale sia una ricchezza, si deve ammettere che non sempre è agevole portarne alla luce il valore, e che le giovani generazioni sono sempre più nella necessità di essere stimolate ad una visione critica e consapevole, ad organizzare le proprie informazioni e rappresentazioni, al fine di costruire reti in cui connettere ed armonizzare tradizione, presente ed innovazione. È su queste consapevolezze che si fonda il progetto di ricerca azione “Lingue e culture in movimento”, condotto nell’a.s. 2015/2016 presso l’Istituto Comprensivo “E. Medi” di Porto Recanati (MC), di cui nei paragrafi successivi sono illustrati sinteticamente gli obiettivi, le fasi principali e alcuni esiti significativi.

La scuola è inserita in un contesto dal profilo socio demografico molto particolare, che oltre ad un’elevata presenza di famiglie provenienti da migrazioni interne, è caratterizzato da

¹¹ Giscel 2010.

¹² Cfr. Licata 2015.

un'incidenza del 22,2% di cittadini stranieri sul totale della popolazione, percentuale massima nelle Marche e tra le più alte in Italia¹³. La città è infatti sede del noto Hotel House, un enorme condominio che ospita circa 2000 persone, il 90% delle quali di origine straniera e proveniente da 40 diversi Paesi, separato anche sul piano urbanistico dal resto della città¹⁴. La scuola di Porto Recanati rispecchia il variegato contesto socioculturale in cui è inserita, presentando da tempo un'elevata presenza di alunni le cui famiglie sono originarie di altre regioni italiane o di altri Paesi, in gran parte non comunitari¹⁵.

Obiettivo principale del progetto è dunque la sensibilizzazione al potenziale che l'ampia diversità linguistica e culturale della scuola e della città di Porto Recanati offrono come terreno di autoriflessione e confronto, per docenti ed alunni *in primis* ma anche per le loro famiglie e tutto il territorio.

3.1 *Le fasi del progetto*

La prima fase del progetto ha visto la somministrazione di un breve questionario a tutti gli alunni di età compresa tra i 9 e i 12 anni, in ragione delle specificità di questa fascia di età in ordine allo sviluppo dell'identità, permettendo tanto di offrire spunti di riflessione a docenti ed alunni, che di raccogliere dati sulla composizione dei repertori plurilingui, l'uso di lingue e dialetti in ambito familiare ed amicale, la percezione della diversità linguistica in senso ampio e, in modo più specifico, delle lingue/varietà di lingue presenti nel proprio repertorio o ambiente di vita¹⁶. La seconda fase si proponeva inoltre di valorizzare, attraverso

¹³ Gli stranieri residenti a Porto Recanati al 1° gennaio 2016 sono 2.788: la comunità straniera più numerosa proviene dal Senegal (15,7%), cui seguono quelle provenienti dal Pakistan (15,0%) e dal Bangladesh (10,9%). Vd. Tuttitalia.it, Sezione Cittadini Stranieri 2016, <<http://www.tuttitalia.it/marche/89-porto-recanati/statisti-che/cittadini-stranieri-2016/>>, giugno 2016.

¹⁴ Per approfondire si veda Cancellieri 2013.

¹⁵ Nell'a.s. 2015/2016 l'incidenza della presenza straniera sul totale degli alunni va dal 25,6% della Scuola Secondaria al quasi 35% di quella Primaria.

¹⁶ Alcuni degli esiti del questionario sono ripresi e commentati nei parr. 4.1 e 4.2 e in parte nel par. 4.3 in modo funzionale alla progettazione e alla sperimentazione dei percorsi didattici interdisciplinari.

la didattica disciplinare, la diversità linguistico-culturale e la migrazione come patrimonio comune e terreno di confronto ed autoriflessione. A tale scopo è stato previsto un ciclo di incontri formativi con le 18 docenti partecipanti: oltre ai principi e ad alcune prospettive applicative nell'ambito dell'educazione plurilingue ed interculturale, sono stati trattati i temi della mediazione culturale e familiare in contesto migratorio e dell'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nella didattica¹⁷. Gli incontri teorico-pratici hanno fornito spunti utili alla progettazione collaborativa di percorsi didattici interdisciplinari intesi a valorizzare la diversità linguistica e culturale individuale e/o territoriale, anche in assenza di alunni di origine straniera nelle proprie classi. A tale riguardo, si discuteranno di seguito le linee di indirizzo principali dei percorsi didattici sperimentati nelle classi, presentando alcuni dei prodotti realizzati e dei risultati ottenuti¹⁸.

Esito finale del progetto è inoltre la realizzazione di un'esposizione virtuale dei prodotti realizzati dalle 8 classi aderenti su *migrazioni, diversità linguistico-culturale e concittadinanza*, nell'ipotesi di una sua condivisione a livello internazionale attraverso la Rete e i social networks.

3.2 *L'indagine empirica: campione e metodologia della ricerca*

Come accennato, la prima fase del progetto ha previsto la somministrazione di un questionario a circa 270 alunni, il 34% dei quali è di origine straniera ed in gran parte nato in Italia (60%). Nel 70% dei casi essi provengono da famiglie con due genitori stranieri e, in misura minore, da famiglie con un solo genitore straniero che in genere è la madre.

Per l'evidente diversità negli usi e negli atteggiamenti linguistici che possono derivare dai repertori plurilingui familiari, il

¹⁷ Si ringraziano le prof.sse Chiara Sirignano e Lorella Giannandrea dell'Università di Macerata per il prezioso contributo fornito ai fini degli incontri formativi in presenza.

¹⁸ Vd. par. 4.3.

campione è stato suddiviso in 3 corpora o sottocampioni: un primo corpus di famiglie con due genitori stranieri; un secondo corpus relativo alle famiglie con un solo genitore straniero o miste, un terzo corpus di famiglie con due genitori italiani.

La metodologia di analisi adottata è dunque di tipo comparativo e fondata su un approccio misto, in quanto intende mettere in luce tendenze generali attraverso un *approccio quantitativo*, ma nel contempo cerca di far emergere interpretazioni più fini – a volte in controtendenza – che necessitano di un *approccio qualitativo*.

Nel prosieguo di questo lavoro ci soffermeremo su alcuni esiti significativi del questionario utili ai fini di una riflessione sulla percezione della diversità linguistico-culturale nei contesti educativi multiculturali nell'ottica di tracciare possibili piste operative, interrogandoci su due aspetti in particolare: da un lato, se e in quale misura le lingue e le loro varietà presenti nei repertori plurilingui degli alunni e nel contesto locale sono percepite come "patrimonio"; dall'altro, quale percezione e quali atteggiamenti verso la diversità linguistica emergono globalmente nel campione individuato.

4. *L'analisi dei dati: la diversità linguistica nella percezione degli alunni*

4.1 *Percezione ed atteggiamenti verso la diversità linguistica*

Se la diversità linguistica è considerata una ricchezza dai documenti di politica linguistica europea¹⁹, nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo* della scuola italiana la consapevolezza della diversità di lingue e loro varietà è parte integrante dei "Traguardi per lo sviluppo delle competenze"²⁰, ovvero dell'orizzonte augurabile ed allo stesso tempo prescrittivo della

¹⁹ Cfr. par. 2.

²⁰ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Numero speciale, 2012, p. 31, <<http://www.indicazioninazionali.it>>, giugno 2016.

loro formazione. Va detto che i bambini ed i ragazzi delle classi coinvolte danno l'impressione di essere una generazione capace di realizzare un tale obiettivo, se incoraggiata e messa in condizione di farlo. Come emerge dal questionario, l'atteggiamento verso la diversità linguistica è generalmente positivo: ben il 41% ha curiosità attiva verso questa ricchezza. Il dato è confermato dalla risposta ad alcune domande, dagli esiti poco prevedibili, che i bambini hanno accolto senza problemi: alla domanda «Ti piacerebbe saper disegnare lettere o numeri di altre lingue?» quasi tutti rispondono affermativamente, soprattutto gli alunni che hanno uno o due genitori stranieri. Inoltre, al quesito «Hai oggetti o vestiti con scritte in altre lingue?» la maggioranza risponde in modo affermativo, e diversi mostrano di essere incuriositi proprio da questo aspetto. Non solo c'è quindi in generale un elevato grado di interesse ad ampliare il proprio patrimonio linguistico ma anche un atteggiamento generalmente aperto verso le tracce dei codici altrui che popolano il proprio quotidiano, come emerge in modo particolare nei questionari della scuola primaria. Qualcuno ha osservato che, nonostante le varie lingue abbiano in comune il loro ruolo di efficaci mezzi di comunicazione per i propri parlanti, nella realtà concreta e quotidiana dei contesti sociali multilingui esiste sempre una gerarchia che riflette la stratificazione sociale, ma la "naturalità" (che è poi presupposto di una inevitabilità) di questa situazione è già stata messa in discussione²¹. I bambini del campione mostrano che, in determinate condizioni e quando preoccupazioni valutative o di stigmatizzazione sociale vengono minimizzate, la "naturalità" può essere anche quella della curiosa osservazione, cauta ma sinceramente divertita, e che le gerarchie risentono di questa flessibilità, tutta da coltivare.

Va rilevato d'altra parte che il 32% del campione dichiara di sentirsi a volte in difficoltà nel sentir parlare una lingua diversa dalla propria, e che anche questo risulta abbastanza trasversale. Tuttavia questo rilievo non contraddice la citata apertura positiva al plurilinguismo ma in certo modo ne precisa il senso, portando con sé questioni sensibili legate al ruolo delle abilità

²¹ De Carlo, Anquetil 2011, p. 6.

ricettive, alle competenze parziali e in particolare all'intercomprensione tra lingue affini, il cui valore è già stato spesso sottolineato in campo educativo²²; il disagio di chi è esposto all'oralità di un codice sconosciuto o quasi non è certamente fenomeno raro, essendo anzi particolarmente destabilizzante, ed infatti l'intercomprensione è già stata messa in rapporto ad un'educazione all'ascolto dell'altro²³, che è poi anche benefica per il sé e le sue insicurezze nel momento in cui si incontra l'alterità.

4.2 *Lingue preferite e desiderate, specchio di identità ed appartenenze*

Per quel che riguarda le preferenze sulle lingue, nel campione dato l'atteggiamento verso il patrimonio immateriale sembra per così dire partire dal suo ruolo etimologico, se si accetta l'idea che la parola *patrimonium* unisce originariamente il concetto di *pater* e quello del *munus*, il *dovere*, l'*incarico* in sé di proteggere il nucleo familiare ed alimentarlo, insieme al frutto che ne deriva, beni accumulati per farlo. Un'area, insomma, in delicato equilibrio tra concretezza delle appartenenze necessarie ed immaginario ad esse legato, che è spesso un orizzonte aperto in cui le lingue sono spazi potenziali di (auto)realizzazione. Da un lato, infatti, la statistica del campione ci dice che le appartenenze identitarie e i retroterra sociolinguistici di provenienza si riflettono molto nella prima o seconda lingua preferita, dove almeno una delle due è quasi sempre connessa alle origini familiari, ma anche in quelle che abbiamo definito "lingue desiderate", ovvero lingue che si conoscono poco o si vorrebbero approfondire. A prima vista, ciò apparirebbe come un arroccamento sul proprio ambito linguistico ma a ben guardare si nota un atteggiamento più complesso, non solo perché frutto di un generale atteggiamento positivo verso l'apprendimento linguistico (come nel caso dell'alunno tunisino che dice «non so scrivere bene nella mia lingua, mi piacerebbe impararla bene») ma soprattutto perché diversi precisano questa "preferenza" e

²² Ivi, pp. 82 ss.

²³ *Ibidem*.

le conferiscono un orizzonte ben più largo: come il bimbo con madre domenicana che vorrebbe conoscere anche «lo spagnolo di Spa(g)na», fino al bambino di origine egiziana interessato a conoscere... i geroglifici!

La chiarezza con cui diversi bambini riconnettono, insomma, il loro immaginario linguistico ad una dimensione estesa nello spazio e nel tempo ed investono se stessi del ruolo di esploratori della complessità linguistico-culturale, dovrebbe far riflettere, e la scuola italiana che recepisce le indicazioni europee sul plurilinguismo tenerne conto nel momento in cui va a leggere affermazioni ed atteggiamenti per intervenire in modo più consapevole e adeguato.

Va rilevato e commentato, seppure brevemente, il dato sulla lingua italiana relativo al campione di alunni con due genitori stranieri: in modo condiviso e trasversale, sebbene il fenomeno sia più visibile negli alunni che hanno un solo genitore straniero, l'italiano ha un posto importante, essendo prima preferenza nel 30%, e seconda preferenza nel 36%, giungendo in questo caso quasi ad eguagliare il ruolo della lingua d'origine. Non è solo una preferenza obbligata, riflesso della scolarizzazione, perché l'italiano è usato quasi come lingua esclusiva per comunicare tanto con fratelli e sorelle che coetanei, per oltre il 70% in entrambi i casi. Un'ulteriore conferma, se occorre, della capacità di questi bambini e ragazzi di diversificare il proprio spazio linguistico, variando la faccia del prisma su cui si collocano.

Un'ultima considerazione va inoltre fatta relativamente alla percezione e agli atteggiamenti verso i dialetti. Va precisato innanzitutto che, negli alunni con due genitori stranieri, non sempre c'è una consapevolezza chiara di quale sia la differenza tra italiano e dialetto e, forse anche in dipendenza di ciò, il dialetto locale in particolare è scarsamente presente negli usi linguistici dei nuovi italiani e del tutto assente tra le lingue preferite o desiderate. Presente negli usi linguistici di molti alunni con almeno un genitore italiano, tuttavia, il dialetto rappresenta difficilmente una lingua preferita o desiderata, e laddove è dichiarato come tale si tratta generalmente di un dialetto meridionale, come ad esempio il napoletano o il pugliese.

Tra gli alunni con due genitori stranieri, non è rara inoltre la presenza di dichiarazioni che fanno pensare ad una mancanza di serenità nei confronti del dialetto, che può essere perfino temuto: «io non parlo nessun dialetto, sono normale» afferma un ragazzino; oppure, quando presente va giustificato, come nel caso di un altro alunno che afferma «io parlo dialetto napoletano, ma perché c'ho mezza famiglia a Napoli».

Si comprende dunque l'opportunità di proporre interventi didattici in cui le varietà locali dell'italiano siano parte integrante del processo di valorizzazione della diversità linguistico-culturale, anch'esse simboli e veicoli di una pluralità identitaria prima che culturale.

4.3 Per una didattica del patrimonio linguistico-culturale: i percorsi sperimentati

Nel corso del progetto sono stati sperimentati sei percorsi interdisciplinari a valenza interculturale. In via generale, tutte le classi partecipanti, tanto della scuola primaria che secondaria, hanno cercato di coinvolgere più possibile le famiglie e di contestualizzare le esperienze sul territorio, pur se lo sguardo si rivolgeva a un orizzonte molto ampio, per ricomprendersi la dimensione mondiale e la pluralità; si è sempre fatto leva sulla creatività dei bambini e dei ragazzi, incoraggiando quell'atteggiamento già commentato di curiosità e apertura che era emerso dai questionari.

Ciò è evidente ad esempio nel progetto "Sinfonia di ambienti", realizzato dalla classe 1°C della scuola secondaria, in cui le spiagge, gli uccelli marini, il cielo e in generale lo spazio quotidiano acquistano una valenza educativa speciale perché rivissuti attraverso un ascolto intenso e raccolto; si va a riflettere sui suoni che ci circondano fino a dar loro un nome tutto da negoziare, perché diverso in ogni lingua, cosicché diventa esso pure suono da ascoltare (fig. 1).

Il percorso «Babelica classe, sguardi sul mondo» della classe 2°B si è concentrato, invece che sull'ascolto, sul dialogo e sullo scambio, e tuttavia in modo del tutto coerente con quanto visto sinora. Tra le varie attività, i ragazzi si sono intervistati recipro-

camente, ed hanno prodotto racconti scritti e rappresentazioni grafiche dei repertori linguistici presenti in classe, per poi coinvolgere i genitori di origine straniera nella lettura in classe di testi letterari, spesso parte della propria storia familiare, tradotti in italiano con l'ausilio dei figli e occasione per conoscere aspetti specifici sulle lingue e le culture presenti in classe. Un modo di dar spazio a quel senso di ricerca di radici ma anche di ragioni, che emergeva dai questionari, e di valorizzare tanto le lingue e culture altre che l'italiano, dai ragazzi tanto amato e usato per dialogare con i coetanei²⁴ e che qui si fa lingua che veicola il confronto.

Nel percorso “Feste in famiglia”, realizzato dalle classi 5°D e 5°E della scuola primaria, le dimensioni culturale e religiosa, così delicate da trattare e spesso fonte di problematicità, sono qui affrontate in modo originale ed efficace usando come tramite il loro essere vissute in famiglia; quando non etichettata come ‘famiglia dell’altro’ ma vista come luogo di affetti e tradizioni, la famiglia è situazione comune a tutti gli alunni, ed ha permesso un dialogo diretto e proficuo in cui il ruolo di “genitore” mediava efficacemente quello di “esponente della cultura x”; di fatto, nei vari progetti sono soprattutto i genitori stranieri che hanno contribuito notevolmente alla realizzazione delle attività e, in alcuni casi, hanno anche proposto di fare ulteriori incontri. I bambini hanno riutilizzato molte informazioni raccolte negli incontri in un “gioco dell’oca plurilingue ed interculturale”, sperimentato poi allegramente dagli stessi alunni (fig. 2).

Momenti del proprio vissuto tanto soggettivo quanto culturale che riescono a rimodellarsi diventando frammenti mobili e potenzialmente nuovi da condividere, non icone da esporre. Il patrimonio – per tornare alla già chiarita metafora – è qui davvero sia *incarico* da tutelare che *dono*²⁵ da condividere.

Anche il ricco percorso delle classi 4°A e 4°B della Scuola Primaria, dal titolo “Il mondo ‘in gioco’”, usa il gioco come linguaggio comune e metafora interculturale: tra le varie atti-

²⁴ Vd. *supra*, par. 4.1.

²⁵ Si fa qui riferimento ad un altro importante significato della parola latina *munus* che, insieme a *pater*, costituisce una delle radici etimologiche di “patrimonio” come discusso nel par. 4.2.

vità proposte, particolarmente significativi sono i tangram attraverso i quali i bambini sono stati invitati a rappresentare graficamente un elemento del proprio patrimonio culturale, materiale o immateriale, cui hanno poi assegnato una didascalia in una o più lingue del proprio repertorio (figg. 3-3bis).

Conclusioni

Ad un primo bilancio, gli aspetti positivi appaiono ampiamente maggiori rispetto alle criticità emerse: in generale si rileva un coinvolgimento attivo di gran parte degli alunni – italiani e stranieri – che si sono avvicinati con viva curiosità alle attività proposte (sia per i temi che per le modalità didattiche), sentendosi protagonisti.

Le (auto)valutazioni fornite dalle classi con apposite schede di riflessione hanno in generale rilevato un livello elevato di efficacia del progetto in ordine al raggiungimento degli obiettivi previsti, soprattutto per ciò che concerne la valenza educativa interculturale. Le docenti notano anche che le attività hanno incoraggiato, come era augurabile, dinamiche collaborative; in particolare, viene rilevata l'importanza delle emozioni nel processo, quali fattori che emergono con vivacità nei diversi momenti vissuti e che, se accolte e non temute, portano un generale miglioramento del successo formativo, confermando studi molto noti in questo ambito²⁶. La valorizzazione del patrimonio linguistico-culturale in quanto patrimonio immateriale risulta, quindi, coerentemente ed intimamente connessa all'espressione del sé oltre che del "noi" culturale e, in particolar modo nei progetti che più direttamente coinvolgevano la famiglia, ha dato ottimi esiti. Questo non appare una semplice coincidenza ma più probabilmente si lega al fatto che la famiglia è una dimensione di mediazione tra individuo e collettività, al tempo stesso luogo di trasmissione ma spesso anche di rinegoziazione dei riferimenti culturali. Ne esce quindi riconfermato il ruolo sempre più strategico della famiglia e la necessità pedagogica di modelli

²⁶ Per una sintesi vedi Vignati 2000.

di attenzione specifici²⁷ e soprattutto il valore della “autentica” collaborazione scuola-famiglia.

Ciò che sembra aver dato a “Lingue e culture in movimento” una sorta di plusvalenza è stato dunque il collegamento con la ricchezza artistica e culturale oltre che linguistica, creando un sostrato condiviso di riferimenti per cui si voleva realmente “arricchirsi a vicenda”, non solo rispettare un codice di comportamenti (inter)culturalmente corretti. Le insegnanti hanno mostrato di aver ben compreso le indicazioni concettuali di fondo del progetto, ma hanno anche saputo valorizzarle declinandole ciascuna nel loro contesto; tutti i progetti, pur nelle loro specificità, hanno teso a prendere in conto il vissuto dei ragazzi e cercato di far emergere percezioni ed emozioni, partendo dalla realtà quotidiana ed arrivando alla rielaborazione dell’immaginario, così individuale come collettivo, in un continuum naturale e necessario. Entro quel contesto locale difficile e complesso, si conferma quindi il ruolo delle lingue «per la vita di ciascuno e per le collettività, giungendo per il tramite linguistico a postulare una stretta correlazione con i concetti di coesione sociale, di inclusione e di vita democratica»²⁸. Inoltre, si è evidenziato che l’intima connessione auspicata dal progetto tra lingue-culture e apprendimento disciplinare ha un potenziale effettivo laddove venga realizzata attraverso il contributo attivo degli alunni, e può condurre a esiti sorprendenti, riuscendo a coniugare la tutela identitaria e la visione unificante ma non uniformante: come nel progetto sui suoni per l’educazione musicale e artistica, dove lo studio delle parole specifiche nelle diverse lingue si armonizza con la visione di una Natura che parla la lingua di tutti e “per” tutti; un progetto come questo ha anche una valenza aggiuntiva, perché la scuola deve incoraggiare la consapevolezza dell’ambiente come bene comune in una comunità di destino che è tanto europea quanto planetaria²⁹ sulla scia di quanto propone Morin e del suo insegnare a vivere³⁰.

²⁷ Sirignano 2005.

²⁸ Vd. Calò, Ferreri 2009.

²⁹ MIUR 2012, p. 7.

³⁰ Morin 2015.

Queste raccomandazioni, così fortemente condivise da più fronti, trovano spesso ostacoli nella realizzazione concreta delle "buone pratiche", anche per la frammentazione dei tempi e dei temi delle attività scolastiche; il pericolo latente è sempre che la trasversalità necessaria e implicita del curriculum venga oscurata. In effetti, come si evince dalle schede di rilevazione finale, a volte i progetti hanno faticato a conciliare la prospettiva interculturale e plurilingue con la programmazione disciplinare, ma solo quando la programmazione stessa non è stata rimessa in gioco, e si è cercato di "inserire" le attività piuttosto che farne la base costitutiva, o quando la mancanza concreta di tempi e di supporto ha reso difficile il lavoro. In molti casi, gli obiettivi di apprendimento disciplinari hanno invece ottenuto una valorizzazione, e soprattutto si sono comunque rivestiti agli occhi dei bambini e dei ragazzi di una luce diversa, positiva e interessante; diverse insegnanti notano che gli alunni "andavano oltre" le loro aspettative nel cogliere le potenzialità delle attività, ed esse hanno dovuto essere rielaborate in atto, come del resto è corretto per un docente "professionista riflessivo" che considera la didattica una scienza della progettazione³¹ ma sa rimodulare il suo presente entro l'azione educativa, fuori da logiche semplicistiche della progettazione³².

La possibilità di usufruire di un ambiente online per i docenti, una "casa virtuale" del progetto, è stato anch'esso un elemento interessante, sebbene l'esperienza abbia dimostrato che per valorizzare l'apporto positivo di una simile risorsa è necessario creare precedentemente le premesse, e lungo la via coltivare con costanza la complessa mediazione che si determina, il che è tutt'altro che agevole³³. Nel progetto di ricerca azione condotto si evidenzia comunque, nel complesso, come la didattica plurilingue possa con adeguati supporti avere un effetto integratore, che media tra identità (del soggetto, della lingua ma anche della disciplina) e fattori in gioco; se autentica, come rilevato in vari studi, essa non va a costituirsi come alternativa all'apprendi-

³¹ Cfr. Laurillard 2012.

³² Cfr. Rossi, Pezzimenti 2012.

³³ Sulla difficoltà di queste situazioni, si veda ad es. Damiano *et al.* 2013, cap. 6.

mento curricolare, e non causa rotture³⁴ ma costituisce un'intima risorsa. Non possiamo quindi che augurarci che la percezione dei reciproci patrimoni linguistici e culturali non si limiti ai confini spazio-temporali di una sperimentazione ma possa diventare obiettivo permanente dell'insegnamento nei contesti educativi multiculturali. Le dicotomie teoria-pratica che investono tuttora il rapporto progettazione-didattica curricolare non potranno che beneficiarne, e così l'armonico sviluppo delle personalità plurilingui dei soggetti dell'oggi e del domani.

Riferimenti bibliografici

- J.-C. Beacco, M. Byram, M.M. Cavalli, D. Coste, M. Egli Cuenat, F. Goullier, J. Panthier, Strasbourg, Council of Europe, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2010; trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, «Italiano LinguaDue», 1, 2011, <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532>>, giugno 2016.
- J.-C. Beacco, D. Coste, P.-H. van de Ven, H. Vollmer, *Langue et matières scolaires Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg, Conseil de l'Europe; trad. it. *Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli*, «Italiano LinguaDue», 1, 2011, <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240/1452>>, giugno 2016.
- S. Bodo, *Per una educazione del patrimonio in chiave interculturale*, «Insula Fulcheria», vol. A, XXXIX, 2009, pp. 160-169 (2009a).
- , *Sviluppare “spazi terzi”: una nuova sfida per la promozione del dialogo interculturale nei musei*, in A.M. Pecci (a cura di), *Patrimoni in migrazione. Accessibilità, partecipazione, mediazione nei musei*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 75-84 (2009b).
- R. Calò, S. Ferreri, *Le ragioni di una traduzione*, premessa alla trad. it. di *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, a cura di D. Coste, Viterbo, Sette Città, 2009, pp. XI-XXIV.
- R. Calò, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Roma, Aracne, 2015.

³⁴ Cfr. Beacco *et al.* 2010, p. 30.

- A. Cancellieri, *Hotel House. Etnografia di un condominio multietnico*, s.l., Professionaldreamers, 2013.
- E. Damiano, L. Giannandrea, P. Magnoler, P.G. Rossi, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Milano, Franco Angeli, 2013.
- M. De Carlo, M. Anquetil, *L'intercomprensione da pratica sociale a oggetto della didattica*, in M. De Carlo (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto S. Elpidio, Wizarts, 2011, pp. 27-97.
- Giscler, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, ed. trilingue a cura di Silvana Ferreri, Viterbo, Sette Città, 2010.
- D. Laurillard (edited by), *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*, London, Routledge, 2012; trad. it. *L'insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*, Milano, Franco Angeli, 2014.
- D. Licata (a cura di), *Rapporto Italiani nel mondo 2015*, Fondazione Migrantes, Roma, Tau editrice, 2015.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, (MIUR) *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, «Annali della Pubblica Istruzione», Numero speciale, 2012, <<http://www.indicazioninazionali.it>>, giugno 2016.
- E. Morin, *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, s.l., Éditions Actes Sud, 2014; trad. it. *Insegnare vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Cortina, 2015.
- P.G. Rossi, L. Pezzimenti, *La trasposizione didattica*, in P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 167-183.
- C. Sirignano, *Ricerca educativa e pluralismo familiare. Itinerari e prospettive per una nuova pedagogia delle famiglie*, Pisa, IEPI, 2005.
- Tuttitalia.it, Sezione Cittadini Stranieri 2016, <<http://www.tuttitalia.it/marche/89-porto-recanati/statistiche/cittadini-stranieri-2016/>>, giugno 2016.
- Unesco, *Convezione riguardante la protezione sul piano mondiale del patrimonio culturale e naturale*, Parigi, 1972.
- , *Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla Diversità Culturale*, Parigi, 2002, <http://www.unesco.it/_files/DIVERSITA_culturale/dichiarazione_diversita.pdf>, giugno 2016.

- , *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, Parigi, 2003, <<http://www.unesco.beniculturali.it/getFile.php?id=48>>, giugno 2016.
- , *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, Parigi, 2005, <http://www.unesco.it/_filesDIVERSITAculturale/convenzione_diversita.pdf>, giugno 2016.
- R. Vignati, *La scuola delle emozioni. Apprendimento ed educazione emozionale. Atti del Convegno: Un ponte educativo sul Terzo millennio*, Fermo, Centro Studi di Polizia, 2000, pp. 1-6.



Fig. 1. I rumori del mare, dal percorso “Sinfonia di ambienti”



Fig. 2. Il gioco dell'oca dal percorso “Feste in famiglia”



Fig. 3. I tangram plurilingui, dal percorso “Il mondo ‘in gioco’”

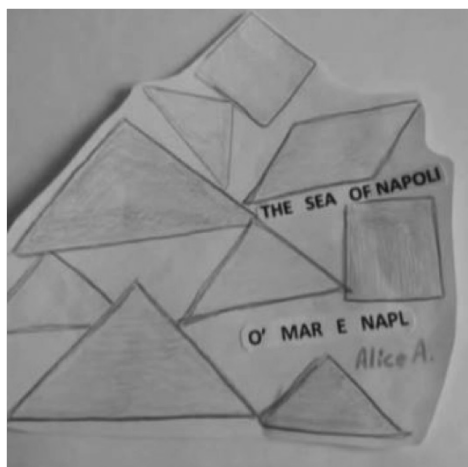


Fig. 3bis. I tangram plurilingui, dal percorso “Il mondo ‘in gioco’”