

# Le culture e le letterature ispanoamericane nella scuola italiana

a cura di

Adele Villani e Francesco Caracci





Collana Studi e Ricerche 140

STUDI UMANISTICI  
Serie Studi latinoamericani

# Le culture e le letterature ispanoamericane nella scuola italiana

*a cura di*

*Adele Villani e Francesco Caracci*



SAPIENZA  
UNIVERSITÀ EDITRICE

2023

Copyright © 2023

**Sapienza Università Editrice**

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

[www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it)

[editrice.sapienza@uniroma1.it](mailto:editrice.sapienza@uniroma1.it)

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

*Registry of Communication Workers registration n. 11420*

ISBN: 978-88-9377-284-6

DOI: 10.13133/9788893772846

Publicato nel mese di luglio 2023 | *Published in July 2023*



Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione –  
Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia e diffusa in modalità  
open access (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

*Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial –  
NoDerivatives 3.0 Italy (CC BY-NC-ND 3.0 IT)*

Impaginazione a cura di | *Layout by:* Adele Villani e Francesco Caracci

In copertina | *Cover image:* foto di Francesco Caracci, *Sintesi della stanza* 333.

# Indice

Prefazione	7
Introduzione	9
PARTE I – CONTRIBUTI	
Una panoramica sulla presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nei libri di testo per la Scuola Secondaria di secondo grado	21
<i>Francesco Caracci</i>	
Le seconde generazioni di origine ispanoamericana come risorsa nelle lezioni di Lingua spagnola: un'esperienza personale	45
<i>Serena Giuliano</i>	
Le seconde generazioni a scuola e all'università: una visione panoramica	67
<i>Adele Villani</i>	
La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi	87
<i>Silvana Serrani</i>	
Dittature tra Argentina, Cile e Spagna	111
<i>Bernardo Mele</i>	
Il teatro ispanoamericano nella scuola: una proposta didattica e tecnologica	121
<i>Karin Chirinos Bravo</i>	
Letteratura e nuove tecnologie nella didattica di ELE: sviluppo di una proposta a partire da un racconto di Augusto Monterroso	141
<i>Elisa Mariottini, Rossana Grieco, María Vargas Nogales</i>	

Un progetto didattico: il turismo sostenibile in America Latina	163
<i>Francesca Russo, Sabrina Di Gaetano</i>	
Autori e autrici (in ordine alfabetico)	183

# Prefazione

*Stefano Tedeschi* – Sapienza Università di Roma

Il libro che oggi potete leggere, curato da Adele Villani e Francesco Caracci, nasce da una storia abbastanza lunga, portata avanti negli ultimi anni, e che ha superato con successo tutti gli ostacoli che la nostra vita recente ci ha messo davanti.

Non pochi dei moltissimi studenti e studentesse che sono passati dai miei corsi universitari hanno poi scelto la strada dell'insegnamento, con itinerari che ho potuto seguire attraverso le reti sociali, un mezzo che mi ha permesso di rimanere in contatto con alcuni e alcune di loro.

Questa piccola rete è infatti alla base di questo progetto, dato che uno dei partecipanti a questo libro -Bernardo Mele- nell'aprile del 2020, dunque in piena fase di confinamento dovuto alla pandemia, mi contattò per alcune informazioni su possibili future collaborazioni tra la scuola dove insegna e l'Università.

Ho sempre pensato che le facoltà umanistiche debbano avere una relazione più stabile e organica con il mondo della scuola, e dunque da questa richiesta è nato il progetto di realizzare una serie di incontri con insegnanti di Lingua Spagnola delle scuole superiori di primo e secondo grado interessati alla trasmissione delle ricchezze del mondo culturale ispanoamericano nei loro corsi.

Grazie a un passaparola efficace, abbiamo allora creato un primo gruppo che con molta costanza si è incontrato tra l'autunno del 2020 e la primavera del 2021 per affrontare la questione della presenza, o forse piuttosto dell'assenza, delle culture e delle letterature ispanoamericane dai programmi e dai libri di testo destinati agli studenti delle scuole italiane. I mezzi di comunicazione a distanza sperimentati durante la pandemia ci hanno permesso di ampliare la

rete al di là dei confini cittadini e regionali, permettendoci di avere una visione generale della situazione, con punti di vista anche molto diversificati e complementari.

Nello stesso periodo Francesco Caracci stava preparando la sua tesi di laurea magistrale sulla presenza della letteratura ispanoamericana nei libri di testo delle scuole superiori di secondo grado, e la nostra rete ha contribuito in modo sostanziale al suo lavoro, con interviste e suggerimenti che hanno permesso anche qui un'analisi approfondita dei manuali maggiormente adottati nelle scuole, con uno sguardo critico che ritroverete poi nel suo contributo a questo volume.

In parallelo Adele Villani stava svolgendo un progetto di ricerca sulla presenza e sulle difficoltà di studenti e studentesse cosiddetti di "seconda generazione", nell'università, che non poteva ovviamente ignorare i loro percorsi precedenti, a partire proprio dalle scuole di provenienza.

Tutte queste attività sono confluite nelle Giornate di Studi su "Le Culture e le Letterature Ispanoamericane nella scuola italiana" del 9 e 10 settembre del 2021, che si sono svolte in Sapienza non appena la situazione pandemica ci ha permesso una prudente riapertura al pubblico.

Le Giornate di Studi nascevano dunque dal confronto con il gruppo di docenti di Lingua Spagnola, a partire dall'analisi della situazione della presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nei percorsi didattici, nei libri di testo e nelle prassi della scuola italiana, sia a livello di Scuola Media che di Scuola Superiore, in esse è stata avviata la riflessione che trovate sintetizzata nei contributi di questo volume.

In quelle giornate si è iniziato a riflettere su possibili itinerari alternativi e su proposte concrete di inserimento di tematiche, autori e testi ispanoamericani, in una pratica didattica che mostra sempre più la necessità di aprirsi all'alterità, anche nelle sue dimensioni geograficamente più lontane.

Il risultato che qui si presenta vuole essere un contributo a questo allargamento della visione, e all'inclusione di un mondo che, seppure distante, è invece molto più vicino a noi di quanto si pensi, con problemi e prospettive comuni, che in alcuni casi sono anche in anticipo rispetto alle nostre.

# Introduzione

*Adele Villani, Francesco Caracci*

Lo scoppio della pandemia da Covid-19 e le numerose proroghe dello stato d'emergenza, dovute al perdurare della situazione pandemica, hanno imposto la ricerca di modelli didattici innovativi, fruibili tanto in presenza quanto a distanza. Il ricorso alla ormai nota didattica blended, e il conseguente impiego massiccio di nuove tecnologie in ambito educativo, ha obbligato i docenti a sperimentare un tipo di apprendimento ibrido, in grado di coniugare i metodi didattici tradizionali con un tipo di formazione più autonoma in rete. Ne consegue che anche il rapporto fra spazi e tempi tanto dell'apprendimento come dell'insegnamento abbia subito significative trasformazioni: basti pensare alla semplice creazione di aule virtuali, che ha reso possibile lo scambio di informazioni o materiali e, più genericamente, l'interazione a distanza tra gli utenti riproducendo in maniera più o meno efficace le dinamiche di un'aula fisica.

Sebbene il parere dei dirigenti scolastici sulla DAD non sia del tutto positivo, sembra che il maggiore utilizzo delle tecnologie e della comunicazione a distanza indotto dalla pandemia debba considerarsi, dopo tutto, un'esperienza da valorizzare. Secondo una recente indagine ISTAT, il 31,5% dei dirigenti scolastici auspica uno svolgimento parziale della didattica a distanza anche una volta rientrata l'emergenza, senza notevoli differenze a livello territoriale (la quota varia dal 28,1% del Centro al 33,6% nel Nord-ovest). Le differenze divengono, invece, più marcate tra i dirigenti di scuole secondarie di primo e secondo grado: è evidente, infatti, che i dirigenti delle scuole superiori sono più favorevoli a mantenere parte della didattica a distanza (41,4% contro il 22,9% dei dirigenti delle scuole secondarie di primo grado), essendo meno complessa da attuare nel caso di ragazzi più grandi e

dunque più autonomi nella gestione degli strumenti digitali. Al di là di tali discrepanze circa la modalità di svolgimento delle lezioni, la maggior parte conviene nel promuovere l'impiego di materiali digitali, la creazione di biblioteche online, l'utilizzo di filmati, etc. (ISTAT, 2022).

Proprio in tale quadro di innovazione didattica si inserisce il presente volume, il quale raccoglie, tra l'altro, le esperienze di alcuni docenti di lingua spagnola nel cimentarsi con strumenti e approcci all'insegnamento della propria disciplina completamente nuovi. Nella ferma convinzione che la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali costituisca oggi un traguardo imprescindibile, le proposte educative contenute nel libro conciliano il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per la conoscenza delle lingue con lo sviluppo di alcune abilità trasversali ritenute di pari importanza. L'ambito di studi cui fanno riferimento gli articoli, infatti, è esclusivamente quello della lingua spagnola, benché preme evidenziare che alcune proposte didattiche contengano preziosi spunti di interesse anche per altre discipline, tra cui, in particolare, l'Educazione Civica.

Da settembre 2020, come noto, l'Educazione Civica è divenuta una disciplina trasversale che interessa tutti i gradi scolastici, a partire dalla scuola dell'Infanzia fino alla scuola secondaria di II grado. Le recenti disposizioni ministeriali in merito traggono spunto dall'idea che, superando i canoni di una tradizionale disciplina e assumendo la valenza di matrice valoriale trasversale da coniugare con le altre discipline di studio, l'insegnamento dell'Educazione Civica possa abbandonare quell'approccio basato su superficiali aggregazioni di contenuti teorici in favore di processi di interconnessione tra saperi disciplinari ed extra-disciplinari.

Troppo spesso, infatti, l'insegnamento di tale materia, lungi dal formare una vera e propria coscienza civica, che, nella società contemporanea, non può non ricomprendere il riconoscimento dell'alterità, è consistita in un mero esercizio mnemonico volto a ricordare, a grandi linee, le principali fonti normative italiane, Costituzione in primis. Non bisogna dimenticare, tuttavia, che la Carta del 1948, prima di regolare il funzionamento degli Organi del potere, stabilisce un insieme di principi atti a uniformare l'intero ordinamento e definiti, non a caso,

principi fondamentali. A ben vedere, tali principi non sono altro che delle norme a tutela di un mondo plurale e democratico, in cui l'uguaglianza fra gli individui è garantita non solo a livello teorico ma anche e soprattutto a livello fattuale: basti pensare alla disciplina che discende dal riconoscimento dello status di cittadino straniero (art. 10), al quale sono garantiti tendenzialmente gli stessi diritti dei cittadini italiani, o alla disciplina che discende dal pieno riconoscimento della libertà di confessione (art. 7) o ancora a tutti i principi ispiratori della Carta che declinano i più ampi principi di uguaglianza sostanziale e di solidarietà sociale (art. 3 e 2).

Qualunque azione didattica aggiornata non può, pertanto, prescindere dalla trasmissione di tale codice valoriale, che costituisce le fondamenta della società in cui gli alunni vivono e si formano. Modalità di insegnamento trasmissive ed esercitative, che consentono al massimo di ampliare conoscenze e abilità, ma non vere e proprie competenze, non possono più considerarsi sufficienti. Alla luce di ciò, è bene individuare interventi educativo-didattici tesi a incentivare, lo sviluppo di un "sapere agito" attraverso, ad esempio, prestazioni autentiche o "compiti di realtà", ma anche a consolidare capacità socio-emotivo-relazionali mediante metodi di apprendimento cooperativo (tutoraggio tra pari, flipped classroom, metodo autobiografico, role plays, attività di dibattito) (Milani 2017: 115).

Bisogna riconoscere che negli ultimi tempi si è palesata la volontà del Legislatore di attuare appieno il dettato costituzionale in ambito scolastico, quantomeno nel riconoscimento di una scuola divenuta ormai multietnica e plurale. Sul piano normativo, il sistema d'istruzione italiano riconosce che la presenza di alunni di diversa provenienza è un fatto strutturale, legato a un'immigrazione che ha perso i caratteri della transitorietà, divenendo ormai stabile. Se per lungo tempo le politiche scolastiche hanno agito in un'ottica emergenziale, mettendo in atto buone prassi destinate perlopiù all'accoglienza degli alunni con trascorso migratorio, oggi il mondo dell'istruzione ha manifestato l'esigenza di sistematizzare tali estemporanee iniziative. La crescente presenza di studenti aventi origine straniera, infatti, non consente più di procrastinare la definizione di un modello di integrazione interculturale cucito su misura per la scuola italiana.

Nell'ambito di un inderogabile processo di innovazione dell'istruzione, dunque, le più recenti linee guida ribadiscono a più riprese la

necessità di delineare nuove teorie pedagogiche in grado di valorizzare la singolarità dell'individuo, sia nella sua dimensione individuale sia in quella sociale ove "si svolge la sua personalità [...]" (art. 2 Cost.). Nella medesima direzione appare orientato il programma di azione elaborato dall'ONU, denominato Agenda 2030, il quale prevede il raggiungimento di 17 obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile entro il 2030. In particolare, l'obiettivo 4 chiama in causa proprio la scuola, segnalando l'esigenza di "Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti". Promuovere, in sintesi, lo sviluppo sostenibile mediante l'avvicinamento a stili di vita sostenibili, significa sensibilizzare gli alunni verso tematiche sociali fondamentali, quali i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale, la valorizzazione della diversità culturale, etc.

È proprio a partire da questo "nuovo" orientamento della scuola italiana, ispirato ai principi dell'educazione interculturale, che è scaturita una riflessione specifica rispetto alle possibilità che può avere un docente di lingua spagnola di sensibilizzare i propri discenti verso il confronto e il dialogo con l'altro. Nell'ambito di tale ragionamento è maturata, infatti, l'idea di ripensare i tradizionali metodi didattici, che rispecchiano, già a giudicare dalla struttura dei libri di testo, quel paradigma centro-periferia da tempo contrastato dagli studi postcoloniali. Coerentemente, inoltre, con i più recenti indirizzi della ricerca artistico-letteraria, sempre più propensa ad analizzare i prodotti culturali da una prospettiva transnazionale e transculturale, cioè da un'ottica di reciprocità e globalità, il presente volume mira, in primis, a constatare l'enorme divario esistente tra la trattazione della letteratura spagnola, ritenuta "centro", e quella della letteratura ispanoamericana, considerata come mera appendice della prima. Proprio il ripensamento di tale retaggio teorico, il quale sembra ignorare i metodi della ricerca decoloniale, tesa a ripensare le modalità di produzione del sapere in una dimensione internazionale, costituisce la base su cui si innestano i diversi contributi che compongono il volume.

In secondo luogo, ciascuno dalla propria angolazione, gli articoli propongono un focus originale su di un aspetto della cultura d'oltreoceano (letteratura, società, storia, teatro, turismo) che tenga conto, tra l'altro, delle principali disposizioni del Ministero in materia di digitalizzazione, inclusione e sostenibilità. Ciò che emerge, in conclusione, è

una sorta di naturale predisposizione della realtà culturale ispanoamericana a essere veicolo di contenuti di sorprendente attualità. Nel dettaglio, si fa riferimento alla spiccata funzionalità della letteratura e della storia delle Repubbliche d'oltreoceano all'attuazione di pratiche didattiche che mirino tanto alla trasmissione di valori universali, quali il rispetto per l'alterità e l'interazione tra culture diverse, quanto all'acquisizione di elementi contenutistici, quali la giustizia sociale, la difesa dell'ambiente, il diritto all'autodeterminazione dei popoli, etc.

Un valore aggiunto che si ritiene doveroso sottolineare è la capacità degli autori di aver saputo coniugare lo studio di alcune delle più recenti nozioni teoriche con l'esperienza didattica su campo. Inoltre, la partecipazione alla stesura del libro di un gruppo eterogeneo, composto da insegnanti di lingua spagnola delle Scuole Secondarie di primo e secondo grado e da docenti ispanoamericanisti provenienti dal contesto accademico, costituisce un altro punto forte del volume. La preziosa testimonianza degli autori, che ha costituito la base per un'attenta elaborazione di proposte didattiche innovative, apporta al testo concretezza e praticità, così da renderlo attuale e soprattutto attuabile nel contesto scolastico. In tal modo, allontanandosi dalle pure astrazioni propriamente teoriche e/o concettuali, il volume delinea differenti percorsi educativi aventi come perno la cultura e la letteratura ispanoamericana, la quale, per ovvie ragioni storiche, come già evidenziato, sintetizza al meglio l'incontro tra culture diverse.

I contributi dei docenti, inoltre, poiché elaborati in seno all'accelerazione della didattica digitale dovuta alla crisi pandemica, dedicano ampio spazio al tema dell'impiego di tecnologie digitali nella scuola, con il fine, tra l'altro, di progettare nuovi e più avvincenti ambienti di apprendimento. In particolare, gli articoli si soffermano sull'impellente necessità di reperire e organizzare contenuti digitali da poter condividere all'interno della comunità scolastica e fuori di essa attraverso apposite piattaforme, note come Learning Management System (LMS) (Ligorio et al. 2021), o appositi spazi di archiviazione, come Google Drive, che integrino i tradizionali strumenti didattici.

Dopo aver descritto brevemente le principali riflessioni che hanno ispirato il presente lavoro, si riportano di seguito i contenuti chiave degli articoli cui si è appena accennato.

Il volume si apre con il lavoro di Francesco Caracci, il quale presenta un'indagine sperimentale ed empirica nel campo della ricerca

educativa. Nel dettaglio, l'approfondimento intende fornire una panoramica sulla presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nei libri di testo destinati allo studio della lingua spagnola più in uso nella scuola superiore italiana. A tale scopo, la ricerca è stata articolata in due fasi: la prima si concentra sulla raccolta e successiva rielaborazione di alcuni dati ottenuti mediante un'indagine quali-quantitativa, cui ha partecipato un gruppo di docenti di lingua spagnola in servizio presso alcune Scuole Secondarie di secondo grado italiane. A partire dai risultati emersi dall'indagine, la seconda fase è consistita in un'analisi comparativa di otto manuali di lingua spagnola, suddivisi tra libri per l'insegnamento della lingua e antologie letterarie, la quale ha reso possibile l'individuazione di alcune linee di tendenza nei testi analizzati. Tra gli aspetti più rilevanti emersi dallo studio, vi è l'evidente riscontro di una linea editoriale ben precisa all'interno delle case editrici, già rilevata da Paola Calef, nel 2014, nel suo articolo "Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché, come". In ragione di tali prassi, i testi restituiscono un'immagine della produzione letteraria d'oltremare, limitata per di più al solo XX secolo, continentale e atemporale, e in ogni caso come mera appendice della letteratura spagnola. Alla luce di ciò, è di tutta evidenza come tale fattuale marginalità poco si concilia con i richiamati principi dell'educazione interculturale e con gli obiettivi stabiliti dall'ONU nell'Agenda 2030.

Ad ogni modo, il ruolo centrale dell'interculturalità e della pratica didattica, ambedue intese al contempo come fine e strumento per favorire l'educazione all'inclusione e alla giustizia sociale, sono oggetto di studio anche di altri approfondimenti.

La medesima tematica, ad esempio, viene trattata, con le dovute differenze, da Serena Giuliano, la quale rielabora alcuni dati ISTAT relativi agli alunni 2G di origine ispanoamericana presenti nelle scuole italiane. In virtù dei risultati, l'autrice delinea una proposta didattica tesa a valorizzare tale componente straniera durante le lezioni di ELE. La prima riflessione che salta all'occhio riguarda le scelte scolastiche degli alunni 2G: si registra, infatti, in questi ultimi una maggiore propensione per le Scuole Secondarie di secondo grado tecniche e professionali, diversamente dai colleghi autoctoni che prediligono i Licei. Inoltre, è altrettanto evidente come i casi di fallimento scolastico siano di gran lunga superiori rispetto a quelli degli studenti italiani. Nella convinzione che una maggiore integrazione e partecipazione di tali

alunni nel contesto classe possa in qualche modo arginare il rischio di esiti scolastici negativi, il contributo analizza tali fenomeni dal punto di vista statistico e delinea delle possibili buone pratiche che tengono conto, tra l'altro, della "nuova" disciplina trasversale dell'Educazione Civica. Secondo tale proposta, ispirata al metodo autobiografico, l'alunno ispanoamericano, che costituisce il materiale didattico "autentico", svolge la doppia funzione di oggetto e soggetto del proprio sapere nonché dell'intera comunità-classe.

Sulla scia dell'analisi condotta da Giuliano, l'articolo realizzato da Adele Villani fornisce una visione macroscopica sulla presenza delle seconde generazioni nei vari gradi dell'ordinamento scolastico italiano. Il principale obiettivo dello studio è quello di dimostrare come esiti negativi di integrazione scolastica possano tradursi, in ultima analisi, in minori possibilità di ascesa sociale. Confrontando, infatti, le più aggiornate statistiche sul grado di integrazione delle nuove generazioni di italiani nel corso dell'esperienza scolastica e di quella universitaria, l'articolo pone in rilievo la stretta correlazione tra gli ostacoli formativi sperimentati nella scuola e le difficoltà che incontra tale categoria di studenti già solamente nell'accesso agli studi superiori. Rimanendo nell'ambito della didattica inclusiva e interculturale, i successivi articoli si avvalgono di differenti teorie pedagogiche allo scopo di elaborare alcune proposte didattiche che forniscono ampio risalto alla componente digitale.

Il primo contributo sul tema della digitalizzazione della didattica è a firma di Silvana Serrani. La docente dell'università brasiliana di Campinas descrive in maniera approfondita i concetti alla base della proposta didattica Multirete-Discorsiva e, in tale ottica, elabora alcune linee guida destinate alla pianificazione e realizzazione di corsi di lingua spagnola. In tale spazio, la letteratura ispanoamericana rappresenta lo strumento didattico per eccellenza per l'individuazione e l'abbattimento dello stereotipo socioculturale. Dopo una lunga disamina circa i meccanismi cognitivi che generano gli stereotipi e i pregiudizi, l'articolo presenta cinque passi per affrontare sistematicamente il problema, corredati di esempi concreti tratti da libri didattici di lingua spagnola. Ciò al fine di dimostrare come il metodo sperimentato si muova, anch'esso, nella stessa direzione dell'Agenda Educativa 2030 e dell'Educazione Civica.

Il forte legame tra le questioni socioculturali e l'Educazione Civica

è il principale oggetto di studio dell'articolo di Bernardo Mele. Quest'ultimo, dal canto suo, presenta una proposta didattica dal taglio decisamente storiografico già testato in una classe quinta di un Liceo Linguistico del Lazio. Il primo elemento degno di menzione è l'utilizzo didattico di una web app gratuita, ThingLink, la quale permette di esplorare uno spazio virtuale attraverso un'immagine o un video dove il docente, creatore del progetto, inserisce dei tag per accedere a ulteriori risorse digitali. L'autore applica tale strumento multimediale nell'ambito di una unità didattica di apprendimento (UDA) volta a prendere in esame i punti di contatto e le divergenze tra i regimi dittatoriali di Spagna, Cile e Argentina. Nello specifico, l'articolo è strutturato in modo da indurre gli allievi a riflettere sulle conseguenze culturali e sociali derivate dall'esperienza di tali governi autoritari, che ancora oggi costituiscono un tema caldo del dibattito politico internazionale. L'intento è quello di mettere in evidenza la diversa rielaborazione dei regimi attraverso un confronto tra il caso spagnolo e quelli ispanoamericani, che già da tempo hanno condannato apertamente la violenza delle dittature del XX secolo.

L'implementazione delle risorse digitali nella didattica costituisce l'anima anche del testo presentato da Karín Chirinos Bravo, che propone la creazione di una piattaforma virtuale (e educativa) contenente al suo interno un database digitale del teatro ispanoamericano dall'epoca precolombiana ad oggi. In un'ottica di rete, l'autrice sottolinea l'importanza di un database open access e in coordinamento con vari gruppi di ricerca o con laboratori teatrali a livello mondiale, che garantisca l'eterogeneità e il continuo rinnovamento dei contenuti. In tal modo, il materiale della piattaforma può spaziare da una biblioteca digitale dei testi esistenti (e delle rispettive traduzioni) alle informazioni sul contesto storico-letterario in cui nasce l'opera, dagli studi critici già esistenti alle nuove produzioni user generated. Ciò consentirebbe di rinnovare la tradizionale modalità di trasmissione del sapere in ambito accademico, creando una nuova pedagogia dell'abbondanza dei dati che permetterebbe di razionalizzare le risorse economiche disponibili.

La ricerca di un'alternativa alla tradizionale trasmissione del sapere viene proposta anche da Rossana Grieco, Elisa Mariottini e María Vargas Nogales nell'articolo dal titolo "Proposta di attività didattica e tecnologica a lezione di E/LE a partire da un racconto di Augusto Monterroso". Dopo una disamina dei vantaggi relativi all'uso del

microracconto come genere letterario veicolare per l'insegnamento della letteratura ispanoamericana nella Scuola Secondaria, viene elaborata una proposta didattica costruita intorno al racconto "Mr. Taylor" di Monterroso. Il testo, corredato di numerosi esempi e dimostrazioni da poter offrire agli alunni (utilizzo di QR Codes, infografiche, immagini scatenanti e bio-letterarie), permette di soddisfare le necessità educative delle nuove generazioni e di risolvere in modo adeguato le sfide degli attuali contesti di insegnamento (in presenza e/o virtuali).

Infine, Francesca Russo e Sabrina Di Gaetano chiudono il volume con un articolo dedicato al turismo sostenibile in America Latina e all'organizzazione pratica di un itinerario turistico del Perù mediante l'utilizzo di strumenti multimediali. Il fine della proposta didattica è, da un lato, quello di far acquisire ai discenti una modalità responsabile nella pianificazione di itinerari turistici, dall'altro quello di generare un dibattito circa le conseguenze derivanti da un aumento eccessivo del turismo di massa. Il progetto, naturalmente, costituisce anche l'occasione per conoscere il sito archeologico di Machu Picchu, dichiarato patrimonio culturale e naturale dall'UNESCO nel 1983, nonché, più in generale, per esplorare il Perù.

Si ritiene che tutti i contributi raccolti costituiscano un primo e importante passo verso una maggiore valorizzazione delle culture e delle letterature ispanoamericane nella scuola italiana, nel pieno rispetto delle più recenti disposizioni ministeriali. Vi è, infatti, la ferma convinzione che simili lavori, oltre a poter arricchire e ampliare l'universo didattico, possano mettere in luce le potenzialità educative della cultura ispanoamericana tout court, penalizzata da un radicato approccio eurocentrico nell'insegnamento della lingua spagnola. A riprova di ciò, a mero titolo esemplificativo, si segnala che la maggior parte dei testi scolastici introduce la letteratura ispanoamericana soltanto a partire dal XIX secolo, in concomitanza con l'avvento del Modernismo, e perdipiù riservandole solamente qualche saltuario approfondimento o qualche linea all'interno di un paragrafo dedicato alla Spagna, dimostrando che quanto precede le lotte per l'Indipendenza non è ritenuto valido oggetto di studio. In una prospettiva di confronto, sarebbe importante, al contrario, conoscere come la vicenda della Conquista abbia riversato la saggezza antica e autoctona nel panorama culturale e letterario contemporaneo.

In conclusione, siamo convinti che ampliare il tempo e lo spazio

dedicato al mondo ispanoamericano, seguendo le linee guida suggerite dall'Agenda 2030 e le direttive degli studi pedagogici recenti, sia l'unico modo per permettere ai discenti di sviluppare una maggiore consapevolezza di questo "mondo capace di contenere molti mondi diversi" (Marcos 1997) e, perciò, delle grandi diversità e ricchezze socio-culturali che esistono in questa particolarissima regione del mondo.

PARTE I

CONTRIBUTI



# Una panoramica sulla presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nei libri di testo per la Scuola Secondaria di secondo grado

*Francesco Caracci* – Sapienza Università di Roma

**Abstract.** L'articolo presenta un'indagine sperimentale, empirica e multimetodica nel campo della ricerca educativa volta a fornire una panoramica sulla presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nei libri di testo della scuola superiore italiana. A tale scopo, il lavoro è stato suddiviso in due fasi: dapprima, si è provveduto alla raccolta e alla rielaborazione di alcuni dati ottenuti attraverso un'indagine quali-quantitativa, a cui ha partecipato un gruppo di docenti di spagnolo delle scuole secondarie di secondo grado. A partire dai risultati emersi dall'indagine, è stata poi realizzata un'analisi comparativa di otto manuali didattici frequentemente utilizzati per l'insegnamento dello spagnolo, suddivisi tra libri per l'insegnamento della lingua e antologie testuali, la quale ha reso possibile l'individuazione di linee di tendenza, convergenze e divergenze tra i testi analizzati.

**Abstract.** The article presents an experimental, empirical and multi-method investigation in the field of educational research. The aim of the research is to provide an overview of the presence of Hispano-American cultures and literature in the textbooks of the Italian high school. The method adopted is composed of two phases: a preliminary one, in which quantitative and qualitative research is conducted on a group of secondary school Spanish teachers; and the central phase, which started after the collected data was analysed. Through the comparative analysis of eight teaching manuals frequently used by Spanish teachers, divided between books for language teaching and textual anthologies, it was possible to define trends, convergences and divergences across the texts analysed.

## 1. Riflessioni preliminari

Nel 2014, all'interno della rivista torinese *Quadri – Quaderni di Ricognizioni*, viene pubblicato un articolo dal titolo "Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché, come", la cui autrice è Paola Calef. Nello scritto la studiosa descrive la situazione della letteratura ispanoamericana nei manuali didattici con i seguenti termini:

Ovvie ragioni di spazio [...] operano una scelta ben precisa, strutturando una duplice e decisamente asimmetrica offerta: da un lato, un canone peninsulare di lingua spagnola ampio e articolato e molto spesso assai ben radicato – con pochi scarti da un manuale all'altro –, dall'altro, un canone minuto anazionario e atemporale, ma perlopiù schiacciato sulla produzione del Novecento dell'America Latina.

Nello stesso articolo, viene specificato che suddetta produzione, «finisce per occupare, con alcune campionature eccellenti, un unico capitolo immancabilmente finale», divenendo così «un'appendice della letteratura peninsulare, spesso a dispetto dei titoli di copertina». A distanza di otto anni, queste parole sono state confermate da alcune valutazioni sorte nell'ambito di un seminario tenuto dal Prof. Stefano Tedeschi presso l'Università Sapienza di Roma - nel settembre 2021. Tale incontro, inoltre, ha costituito il terreno fertile sul quale ha iniziato a germogliare la riflessione che ha poi mosso la presente ricerca.

Tra le righe del testo di Calef, infatti, si può intravedere una specie di invito formale a esaminare la presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nel sistema educativo. Allo stesso tempo, l'incontro accademico ha messo in luce la necessità di un'analisi approfondita del materiale didattico usato nella scuola italiana per l'insegnamento di ELE. Si tratta di una silente richiesta collettiva mossa non certo per il capriccio di un gruppo di studiosi ispanoamericanisti, bensì scaturita dall'osservazione delle dinamiche socioculturali che coinvolgono gli adolescenti italiani.

Come è evidente, i processi di globalizzazione in atto da oltre trenta anni e l'ampliamento dei mezzi di comunicazione di massa avvenuti nel XX secolo, congiunti all'avvento di Internet e alla conseguente digitalizzazione, hanno fatto sì che le nuove generazioni, in tutto il

mondo, potessero fruire agevolmente e in maniera illimitata della produzione culturale latinoamericana, spaziando dalla filmografia alla tradizione enogastronomica. L'influenza dei *mass media* è da molto tempo ritenuta centrale nella creazione della cultura di massa e nella definizione della società di massa (Besozzi 1983: 182), in quanto modella ogni aspetto del nostro patrimonio intellettuale e, perciò, determina tanto ciò di cui si ha cognizione quanto ciò che si ignora. Di conseguenza, è molto probabile che un alunno conosca l'ubicazione geografica del Messico, ma che ignori quella della Galizia, e che, pertanto, abbia mangiato *tacos* e *nachos*, ma che non abbia idea di cosa sia un *gaspacho* o una *tortilla*. Allo stesso modo, si presume che il discente abbia delle basiche nozioni relative al Día de los Muertos, attraverso, solo per citare un esempio, il recente film della Disney *Coco* (2017), ma che sia all'oscuro delle violente dinamiche de *la corrido*, messe in scena dal film della BlueSky *Ferdinand* (2017).

È proprio da queste osservazioni empiriche che nasce il desiderio – da parte di studiosi ispanoamericanisti – di approfondire le ragioni sottostanti all'esigua presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nei libri di testo delle Scuole Secondarie di secondo grado, quindi di comprendere perché si dedichi così poca attenzione a questo territorio geograficamente molto distante, ma culturalmente molto vicino. La presente indagine sperimentale, dunque, si è sviluppata, da un lato, a partire dal punto di vista di professoressa e di professori italiani di lingua spagnola, impiegati nella scuola secondaria di I e II grado, quali affermano di alternare quotidianamente al mondo spagnolo il mondo ispanoamericano come base per la didattica. Dall'altro lato, si è ritenuto necessario assumere una posizione studentocentrica, che ponga al centro dell'analisi i contenuti presenti nei manuali didattici in relazione ai loro fruitori, nel tentativo di comprendere i reali benefici che la classe può trarre dallo studio delle differenti sfaccettature che costituiscono la realtà latinoamericana.

Ovviamente, non si vuole presumere che le culture e le letterature ispanoamericane siano "migliori" (o peggiori) di quelle spagnole, ma si vuole porre l'accento sui vantaggi che l'attività didattica può trarre dalle prime. Se è importante ricordare che la letteratura, in generale, costituisce uno strumento atto a sviluppare la coscienza all'uso del linguaggio nelle sue differenti manifestazioni (Terracini 1974: 371), si rende, dunque, necessario tenere ben presente che inserire la

letteratura ispanoamericana nei programmi significa avere l'occasione di presentare un linguaggio sviluppato in un contesto autentico, con varietà linguistiche e registri variegati, ben definiti in un contesto sociale ricco e prolifico. E non solo: è bene, infatti, ricordare che il fine ultimo della letteratura è quello di aiutare a sviluppare il piacere per la lettura (Spaliviero 2020: 31), che, come è facilmente intuibile, può tradursi anche in un miglioramento delle abilità di comprensione e produzione scritta (e orale) degli alunni. Essa, inoltre, è in grado di fornire gli strumenti necessari per affrontare molte tematiche socioculturali, attraverso cui i discenti acquisiscono consapevolezza del mondo (Giusti 2011: 4).

Nello specifico, la letteratura ispanoamericana permette di analizzare il mondo da una prospettiva culturale che normalmente non viene presa in considerazione, così da aiutare lo studente nella costruzione di un immaginario di una realtà altra rispetto alla propria. Ciò permette lo sviluppo di una *coscienza interculturale*, che consente al discente di identificarsi anche con culture diverse da quella di appartenenza (Sitman, Lerner 1994: 227).

L'interculturalità, inoltre, è una competenza cardinale al fine di soddisfare molti obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, essendo uno strumento strategico per la promozione dell'inclusione sociale, economica e politica di tutti i cittadini, a prescindere da sesso, età, disabilità, razza, etnia o religione (Bachiorri, Ferrari 2020). La consapevolezza del concetto giuridico-sociale del *Buen Vivir*, ad esempio, responsabilizzerebbe i discenti ad avere un maggior rispetto di *Pachamama* (Svampa, Viale 2020: 202-213), quindi agli obiettivi 14 e 15, rispettivamente "Vita sott'acqua" e "Vita sulla terra". Allo stesso modo, la conoscenza, anche solo parziale, delle diverse lotte e dei movimenti per la giustizia ecologica e sociale presenti in America Latina (Svampa, Viale 2020: 33-37) permetterebbe l'avvicinamento agli obiettivi 5, 10 e 13, ovvero "Parità di genere" (rivendicato dal movimento transfemminista *Ni una menos*) "Ridurre le disuguaglianze" e "Lotta al cambiamento climatico".

L'uso della letteratura ispanoamericana fornisce, pertanto, diversi stimoli culturali e linguistici che possono risultare molto utili nella classe di ELE, vista la sua infinita capacità di presentare continue innovazioni sia a livello formale che contenutistico. Soprattutto queste ultime, infatti, svolgono la doppia funzione di avvicinamento culturale

e di veicolo per lo sviluppo dell'interlingua: si tratta di uno stimolo che utilizza la lingua meta allo scopo di esplorare strutture linguistiche e culturali, analizzare realtà diverse che possono arrivare a toccare le corde emozionali e intellettuali dell'animo umano, a qualsiasi latitudine (Sitman, Lerner 1994: 228).

Si tratta di testi di alta carica culturale contenenti valori umani universali, che possono esser compresi anche da un pubblico ancora non in possesso delle competenze linguistiche di livello avanzato. Anche lo studente o la studentessa la cui interlingua non permette una comprensione totale del testo, infatti, è comunque in grado di identificare nel testo i valori che conosce; e per i valori sconosciuti, invece, il docente dovrà effettuare una mediazione interculturale, spiegandogli tutti gli aspetti linguistici e culturali, ovvi ad un nativo, che il discente non è in grado di cogliere da solo (Calef 2014: 134-135). Si sta parlando, perciò, di un processo interattivo che porta ad una maggiore comprensione dei valori estetici, morali, spirituali, sociali dei paesi latinoamericani nella loro totalità. La lingua spagnola diventa così patrimonio di molte nazioni e di popoli differenti, ubicati in aree geografiche distanti nel mondo. Il docente di spagnolo, interlocutore fidato, si trasforma, in qualità di mediatore linguistico e culturale, in una sorta di ambasciatore non di un paese, ma, più in generale, di un codice di valori che appartiene al mondo ispanoamericano (Sitman, Lerner 1994: 229).

Tutte queste riflessioni hanno perciò condotto a una ricerca sperimentale in merito alla presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane in alcuni libri di testo adottati dai docenti di lingua spagnola nella scuola superiore italiana di secondo grado. L'obiettivo principale di tale studio è quello di offrire un bagaglio di considerazioni che siano verificabili, controllabili e sistemiche: analizzando, infatti, il tema da diversi punti prospettici, il lavoro evidenzia le reali difficoltà, i valori e le finalità dell'insegnamento della lingua spagnola attraverso la letteratura ispanoamericana.

Tale caratteristica ha reso quindi la ricerca sia empirica che olistica, ma anche multimethodica e trasversale. Il fine ultimo, infatti, è quello di definire linee tendenziali, convergenze e divergenze dell'offerta didattica e delle opinioni dei docenti: una sorta di mappa di lettura che si possa proporre ai decisori – ovvero chi influenza il sistema didattico – e a coloro che si impegnano per creare un programma didattico che sia sempre più inclusivo e accattivante.

## 2. La ricerca

La ricerca si avvale di tre diversi metodi di indagine: un'indagine quantitativa, un'analisi qualitativa e un lavoro di comparazione. I primi due procedimenti hanno come oggetto di studio l'esperienza diretta di un gruppo di professori e di professoresse di lingua spagnola che lavorano nella scuola secondaria italiana di secondo grado. L'operazione di comparazione, invece, prende in esame alcuni manuali didattici della disciplina adottati nella scuola italiana e suggeriti dal campione docenti individuato.

### 2.1. L'indagine quantitativa

Per quanto riguarda il metodo quantitativo, si è utilizzato un questionario autocompilato che è stato sottoposto a un campione di dieci docenti di lingua e cultura spagnola, tutti in servizio da più di 5 anni (M=2, F=8), i quali hanno deciso volontariamente di offrire il loro contributo alla presente ricerca. È stato quindi costruito un questionario *ad hoc* attraverso Google Documenti, al quale i partecipanti hanno risposto in maniera totalmente anonima. L'anonimato, come è noto, è considerato di fondamentale importanza, poiché abbassa il livello di *reattività*: un termine, quest'ultimo, impiegato dagli psicologi al fine di indicare la tendenza delle persone a modificare il proprio comportamento quando sanno di essere osservate (Schacter *et al.* 2014).

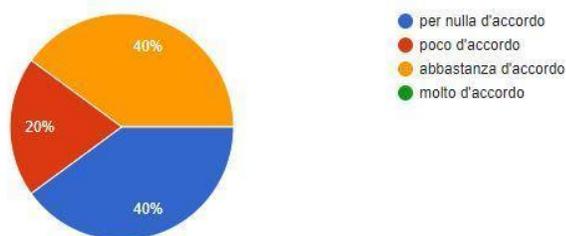
Le cinquantadue affermazioni che andavano a comporre il questionario erano volte ad analizzare l'intera realtà scolastica e la sua relazione con il mondo spagnolo e ispanoamericano. Le asserzioni, infatti, spaziavano dal rapporto con gli alunni latinoamericani di seconda generazione a quello con i colleghi (di spagnolo e non), dalla sensibilità del dirigente scolastico verso tematiche ispanoamericane alle attività di stage/tirocinio in lingua spagnola, dalla relazione tra scuola e realtà ispanoamericane presenti sul territorio alla scelta del materiale didattico, dall'uso dei laboratori di lingua all'eventuale partecipazione a corsi di formazione svolti in spagnolo. Analizzare aspetti così diversificati tra loro è stato necessario per una comprensione *tout court* delle dinamiche scolastiche vissute dal docente, sì da indagare

approfonditamente il vasto spettro di relazioni interpersonali – che va ben al di là della nota dicotomia docente-discente – che influenzano la scelta della quotidiana programmazione didattica. I professori potevano rispondere alle affermazioni con “molto d’accordo” o “abbastanza d’accordo”, successivamente valutati come *giudizio positivo*; “poco d’accordo” o “per nulla d’accordo”, valutati come *giudizio negativo*; e “altro”, opzione che permetteva loro di rispondere liberamente attraverso la compilazione digitale.

Una volta che tutti i professori hanno compilato il questionario, attraverso l’uso di tecniche quantitative di raccolta dei dati (Gattico, Mantovani, 1998), si è provveduto alla rielaborazione delle informazioni ottenute e alla conversione di queste in appositi grafici. Il dato più interessante per gli scopi del presente studio è emerso da alcune domande, come la n.34 (Tab. 2.1.), la n.35 (Tab. 2.2.) e la n.36 (Tab. 2.3.). Il primo di questi quesiti chiedeva ai docenti se vi fosse un equilibrio tra lo spazio dedicato alla cultura spagnola e quello dedicato alla cultura ispanoamericana all’interno dei libri di testo:

34. I libri di testo di spagnolo che utilizzo per insegnare contengono la stessa quantità di materiale sia della cultura spagnola che della cultura ispanoamericana

10 risposte

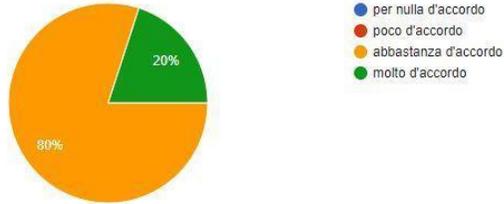


Tab. 2.1.

Nonostante si possa leggere nel grafico che ben il 40% del campione in analisi si trovi abbastanza d’accordo nell’affermare che vi sia un equilibrio tra le due letterature, il 60% degli intervistati ritiene che esso non sia sufficiente. Un dato, quest’ultimo, che trova conferma nelle successive due domande, rispettivamente la n.35 e n.36, riguardanti i testi didattici e le case editrici:

35. Nei libri di testo di spagnolo delle scuole superiori tutto viene spiegato attraverso una prospettiva eurocentrica

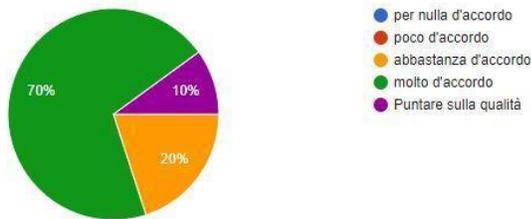
10 risposte



Tab. 2.2.

36. Gli approfondimenti riguardanti la cultura e la letteratura ispanoamericana dovrebbero essere maggiormente presi in considerazione dalle case editrici

10 risposte



Tab. 2.3.

La quasi univocità nelle dichiarazioni dei professori ha reso necessaria un'analisi più approfondita, in grado di dare più specificità alle riflessioni personali di ciascun docente.

## 2.2. L'indagine qualitativa

Si è deciso di integrare i risultati della prima analisi con una seconda indagine, stavolta di tipo qualitativo, che è consistita nella realizzazione di interviste semistrutturate allo stesso campione di docenti (Trincherò 2020: 92). Sono stati intervistati otto docenti (M=2, F=6) su dieci<sup>1</sup>, *vis-a-vis*, in un contesto formale, utilizzando strumenti di comunicazione digitale come Zoom. L'uso di tale dispositivo ha permesso, inoltre, di registrare le interviste e, di conseguenza, di convertire più

<sup>1</sup> Due docenti hanno preferito non rilasciare interviste per ragioni personali.

facilmente i contenuti in dati testuali.

Entrando più nel dettaglio della struttura delle interviste, si segnala che le prime due domande sono sempre state conoscitive, nell'intento di mettere a proprio agio l'intervistato. Tale aspetto si ritiene fondamentale per la buona riuscita e la conseguente attendibilità dell'intervista, il cui obiettivo ultimo, si rammenta, è quello di dialogare in profondità e di riflettere insieme sui temi della ricerca senza l'influenza di preconcetti o *clichè*. In tal modo, infatti, si riduce notevolmente la possibilità di incappare nel cosiddetto "effetto stereotipo", cioè in pregiudizi che indirizzano gli atteggiamenti e orientano le risposte degli intervistati (Schacter et al. 2014). È opportuno, infatti, ricordare che questi professori e professoressa possiedono – e in qualche modo costituiscono – le informazioni necessarie per la ricerca in questione, e dunque il valore della loro testimonianza è elevatissimo.

Nel corso dell'intervista si è domandato ai professori, tra l'altro, di indicare i valori socioculturali che, a loro avviso, vengono trasmessi ai discendenti attraverso la cultura e la letteratura ispanoamericana:

(1)

*Prof. 1 -«[...] Una finestra verso la diversità, verso l'incontro con l'altro. Questo è un valore educativo fondamentale.»*

*Prof. 2 -«Credo che sia fondamentale per gli alunni, per dargli uno sguardo molto più globale, perché il mondo va in quella direzione [...].»*

*Prof. 3 -«[...] L'idea di diversità, che è una cosa che gli studenti hanno veramente bisogno di toccare con mano, di vedere [...] un'idea di multietnicità se vogliamo. [...] E probabilmente anche un'idea di integrazione [...].»*

*Prof. 4 -«La problematica del colonialismo, quindi fare luce su quello che è stato lo scontro-incontro, per comprendere le problematiche socioeconomiche del mondo attuale. [...] Come questo eurocentrismo che ci portiamo dal Medioevo continua ad avere delle ripercussioni serie "al otro lado del charco".»*

*Prof. 5 -«Per quanto riguarda la letteratura, quello che passa principalmente è il Realismo Magico [...].»*

*Prof. 6 -«Sicuramente l'accettazione dell'altro, anzi, forse prima di tutto l'accettazione di sé.»*

*Prof. 7 -«Il multiculturalismo, l'idea che c'è un mondo che va al di là*

*del nostro Occidente.[...]. »*

*Prof. 8 -«L'unica cosa che facciamo, almeno per quanto riguarda noi docenti di lingua [...] sono due o tre autori massimo, tipo Pablo Neruda, Márquez, insomma i più noti. [...]»<sup>2</sup>.*

“Diversità”, “accettazione”, “integrazione”, “multietnicità” sono i termini che vengono espressi con maggiore frequenza e che meglio esprimono il parere del corpo docenti.

Successivamente, si è posta una domanda più specifica agli intervistati, riguardante i libri scolastici di spagnolo attualmente presenti nel mercato editoriale, chiedendo loro di precisare se esista un equilibrio nella presenza di contenuti legati alla Spagna e di contenuti legati all'America Latina. Come per il questionario, anche questa domanda ha generato una serie di risposte praticamente univoche, che però si sviluppano in più punti:

(2)

*Prof. 1 -«Si tende a prediligere l'aspetto culturale soprattutto della penisola. [...] La sezione dedicata alla cultura e alla letteratura ispanoamericana è sempre molto limitata rispetto a quella iberica, [...]. Dal punto di vista dei libri di lingua [...] non si lavora molto sull'aspetto letterario, più su quello culturale, e devo dire che i testi ho utilizzato sono sempre abbastanza equilibrati.»*

*Prof. 2 -«Diciamo che negli anni ho notato un maggiore peso della cultura ispanoamericana. Prima zero, poi qualcosina alla fine del libro. Adesso, in quello che uso io, ogni capitolo ha la sua parte [...]»*

*Prof. 3 -«Più che di uno squilibrio parlerei di un'assenza sostanziale.»*

*Prof. 4 -«Per niente, nei libri si inizia a parlare di America Latina dal Modernismo, quindi quando non si può non considerare.»*

*Prof. 5 -«Si trovano pochissimi autori [...] e soprattutto non viene fatto grande cenno al fatto che siano ispanoamericani.»*

*Prof. 6 -«Paradossalmente sono più equilibrati i libri delle medie, perché ci sono autori come Pablo Neruda che magari sono presenti nei libri di insegnamento per la lingua, come “Ode al tomate”, che si*

---

<sup>2</sup> Ringrazio le professoresse V. A. Moreno, R. Grieco, F. Russo, S. D'Afflisio, S. Fogagnoli, S. Giuliano e i professori B. Mele e M. Diquigiovanni per le loro risposte.

*presta bene per quel tipo di unità didattica.»*

*Prof. 7 -«Per quanto riguarda i libri di testo, secondo me no: la trattazione delle due aree che costituiscono il mondo ispanico non sono equilibrate [...].»*

*Prof. 8 -«I paesi latinoamericani sono abbastanza messi da parte, anche dal punto di vista linguistico [...].»*

Si ricava una prima riflessione interessante che riguarda, nello specifico, la differenza nel modo in cui la cultura e letteratura ispanoamericana viene trattata dai libri del biennio e da quelli del triennio.

I docenti riscontrano, in effetti, una maggiore armonia dei contenuti nei testi per l'insegnamento della lingua, usati generalmente al biennio – e in alcuni casi alle medie –, rispetto ai libri di letteratura. Nei confronti del materiale presente all'interno delle antologie letterarie, infatti, vengono mosse forti critiche, poiché la cultura e la letteratura ispanoamericana viene spesso relegata al capitolo finale del libro – come già annunciato da Calef nel lontano 2014 –. Inoltre, i docenti evidenziano come essa sia molto circoscritta anche a livello temporale, dal momento che si menziona soltanto la letteratura del XX secolo, con delle rare eccezioni che riguardano Rubén Darío e la storia dei movimenti indipendentisti.

Nonostante tali considerazioni, la maggior parte dei professori è d'accordo nell'affermare che il tempo ha apportato una maggiore diversificazione dei contenuti nella produzione di testi scolastici, e che perciò vedono una maggiore propensione da parte delle case editrici all'inclusione di materiale ispanoamericano. Ad ogni modo, tutti gli insegnanti che hanno avuto tra le mani l'antologia letteraria "Letras Libres", convergono nell'idea che il testo proposto da Mondadori sia ben bilanciato, con ogni capitolo del libro suddiviso in due sezioni, dedicate rispettivamente alla Spagna e all'America Latina.

Per concludere questa riflessione con i docenti, si chiedeva loro come mai gli editori applichino questa politica così poco inclusiva verso la letteratura ispanoamericana. In questo caso le risposte sono state divergenti ed eterogenee:

(3)

*Prof. 1 -«Io me lo spiego soltanto con la vicinanza geografica e con la*

*mananza di un campo di studi ispanoamericano forte in Italia.»*

*Prof. 2 -«Io penso che sia innanzitutto una questione di nomenclatura della materia, perché [...] è “lingua e cultura spagnola”, quindi loro (le case editrici) pensano limitatamente “Ok, spagnolo è Spagna, quindi basiamo tutto sulla Spagna”.»*

*Prof. 3 -«Secondo me sono le linee guida ministeriali [...] che tendono molto a limitare tutto al mondo, alla cultura e alla letteratura spagnola.»*

*Prof. 4 -« Io credo sia una mancanza di attenzione.»*

*Prof. 5 -«Probabilmente le persone che aiutano e contribuiscono a creare libri di testo provengono semplicemente dalla Spagna e non tengono conto del progresso dell’America Latina rispetto al 1900»*

*Prof. 6 -«Secondo me c’è una scarsa conoscenza della letteratura ispanoamericana.»*

*Prof. 7 -«C’è una posizione forse un po’ eurocentrica, ovvero il pensiero che da noi in Europa la letteratura ispanoamericana è arrivata negli anni ‘60 e quindi è quella che si propone.»*

*Prof. 8 -«[...] Le case editrici si appoggiano alla Spagna e ad altre case spagnole, quindi [...] si appoggiano su autori esclusivamente spagnoli. »*

Come anticipato, una volta terminata l’indagine qualitativa, si è passati ad analizzare gli strumenti didattici usati dagli stessi docenti durante le attività di insegnamento: i libri di testo.

### **2.3. L’analisi comparativa**

I manuali didattici suggeriti con più frequenza dal corpo docenti (nel questionario e nelle interviste) hanno costituito il corpus da sottoporre ad analisi comparativa. Sono stati selezionati otto manuali didattici, ovvero: “Aula Internacional 1” e “Aula Internacional 2” (Corpas, García, Garmendia, Soriano 2014), “Rumbo español 1” e “Rumbo español 2” (Alegre, Almarza, Bloise, Fernández, Jiménez, Quarello 2019), “En un lugar de la literatura” (Ramos, Santos, Santos 2018), “ConTextos literarios” (Garzillo, Ciccotti 2017), “Horizontes” (Cadelli, Salvaggio, Brunetti, Sánchez, Vargas 2018) e, infine, “Letras Libres” (Uribe Malларino, Caramia, Ercolani, Manfredini 2019).

Ovviamente è stato necessario tenere conto della diversa natura dei libri per l'insegnamento della lingua e delle antologie letterarie, e perciò dell'enorme varietà di contenuti. Dati gli scopi della ricerca, si è scelto di analizzare solo le attività e i testi che contenessero riferimenti alle culture e alle letterature ispanoamericane, così individuare le linee di tendenza editoriali e poi tracciare delle possibili mappe di lettura con cui orientarsi nel mondo dei manuali didattici di spagnolo.

L'indagine ha dimostrato che i libri di testo per l'insegnamento della lingua tendono a concentrarsi, sebbene ciascuno in misura diversa, sulle tradizioni culturali latinoamericane, senza tralasciare ovviamente gli aspetti che appartengono alla cultura spagnola. Se, infatti, "Aula internacional 1", "Rumbo español 1" e "Rumbo español 2" presentano una situazione grossomodo bilanciata, poiché una metà dei capitoli è dedicata alla Penisola iberica e l'altra metà è dedicata al mondo ispanoamericano, "Aula internacional 2", ad esempio, contiene poco meno di un quarto dei capitoli dedicati all'America Latina (solo tre su undici nello specifico).

Per quanto riguarda, invece, l'aspetto qualitativo dei contenuti, emerge che i testi in analisi prendono in considerazione la realtà ispanoamericana sia come entità compatta e omogenea – intesa come "America Latina" –, sia come realtà plurale, cioè considerando le singole nazioni che la compongono. Essi presentano, ad esempio, capitoli interamente dedicati al Costa Rica (Alegre *et al.* 2019: 156), al Messico (Alegre *et al.* 2019: 14), alla Bolivia (Corpas *et al.* 2014: 129), a Cuba (Alegre *et al.* 2019: 154) e all'Argentina (Alegre *et al.* 2019: 36), con esercizi di comprensione scritta e orale dedicati a città come Buenos Aires (Corpas *et al.* 2014: 82), Caracas (Alegre *et al.* 2019: 77), Lima (Alegre *et al.* 2019: 77) e L'Avana (Corpas *et al.* 2014: 70). La mancanza di capitoli dedicati ai restanti quindici paesi che appartengono al continente latinoamericano viene colmata da un'analisi culturale abbastanza completa di queste realtà, da intendersi sia come il "complesso delle istituzioni sociali, politiche ed economiche, delle attività artistiche, delle manifestazioni spirituali e religiose, che caratterizzano la vita di una determinata società in un dato momento storico", sia – in senso più strettamente antropologico –, come "l'insieme dei valori, simboli, concezioni, credenze, modelli di comportamento, e anche delle attività

materiali, che caratterizzano il modo di vita di un gruppo sociale”<sup>3</sup>.

In effetti, i libri di grammatica presentano la cultura dei diversi Paesi a trecentosessanta gradi, trattando aspetti come la musica, l’arte, la geografia, la gastronomia, il vestiario, l’architettura, la flora e la fauna, ma anche il turismo, i monumenti naturali, l’immigrazione, la storia, le leggende, le differenze linguistiche, le disuguaglianze sociali e i personaggi famosi – sia a livello artistico che storico. Il materiale presentato nelle attività, siano esse cartacee o multimediali, è abbastanza attuale e utile a stimolare l’interesse dei discenti verso una cultura di cui conoscono solo gli aspetti più globalizzati, ovvero quelli facenti parte della *mass culture*.

Soprattutto per quanto riguarda l’aspetto digitale, è possibile affermare che ormai tutti i libri per il biennio presentano una grande varietà di materiale multimediale: “Aula Internacional” offre un CD-ROM contenente numerosi file audio utili per gli esercizi di comprensione orale e scritta. Analogamente, “Rumbo Español” è munito di un e-book utilizzabile offline e di differenti *QR Code* che permettono la visualizzazione di videoclip riguardanti le varie tematiche trattate nel capitolo come, ad esempio, il video dello chef messicano che prepara *los Tacos del Pastor* (Alegre *et al.* 2019: 31) o il video di un volontario che lavora per una ONG in Guatemala (Alegre *et al.* 2019: 111). La natura intrinseca dei file video e audio permette ai discenti di entrare in contatto con varietà linguistiche ispanoamericane autentiche, caratterizzate perciò da un uso alternativo di pronomi, lessico – entrambi i manuali presentano brevi approfondimenti in merito – e, più in generale, di varietà diatopiche e registri differenti.

Bisogna, infine, ribadire che la presenza di testi poetici o di frammenti letterari è davvero ridotta al minimo, tanto che, tra tutti i libri di didattica della lingua presi in analisi, il numero di testi presentati si può contare sulle dita di una mano.

Per quanto riguarda le antologie letterarie, invece, le considerazioni da fare riguardo alle *tendenze* dei libri esaminati sono decisamente differenti: data l’affinità dei contenuti letterari – selezionati poiché quelli culturali sono presenti sotto forma di approfondimenti che variano di libro in libro – possiamo, infatti, confrontare tre antologie letterarie simili per struttura, forma e contenuto, e, per contrasto, esaminare una

---

<sup>3</sup> <https://www.treccani.it/vocabolario/cultura/>

quarta che se ne discosta completamente.

“En un lugar de la literatura”, “Horizontes” e “ConTextos literarios” – antologie letterarie che propongono il proprio materiale didattico in ordine cronologico – trattano il mondo ispanoamericano principalmente da un punto di vista storiografico, che spesso si limita al capitolo sulla scoperta dell’America. In questo spazio, di solito non viene fatta menzione delle civiltà esistenti prima dell’arrivo degli europei nel Nuovo Mondo, né tantomeno si analizzano in maniera approfondita testi e autori che narrano la Conquista: si accenna, infatti, a frate Bartolomeo de las Casas (Garzillo *et al.* 2017: 99-100) o a Garcilaso de la Vega (Ramos *et al.* 2018: 97), a cui a volte sono dedicati brevi approfondimenti, senza però presentarli come pionieri – o semplicemente autori – della letteratura ispanoamericana. La totale assenza di nozioni riguardanti le civiltà e/o gli imperi precolombiani in queste tre antologie mette in evidenza una pratica ormai consolidata nei libri di testo, cioè quella di parlare e di considerare il mondo ispanoamericano solo a partire dal contatto con la civiltà europea. La visione eurocentrica è così preponderante al punto tale da oscurare secoli e secoli di evoluzione di arti e scienze, di civiltà e culture, come se avesse senso parlare degli *indios* solo in funzione dell’arrivo degli spagnoli nel territorio e da ultimo dell’incontro-scontro tra le due culture. L’assenza di una dimensione diacronica, inoltre, ha una funzione deumanizzante, visto che l’eliminazione dei tratti storico-culturali antecedenti all’arrivo degli europei amplifica la visione degli indigeni come subumani, come esseri da sfruttare e civilizzare attraverso una violenza legittima(ta) (Volpato 2011).

Proseguendo con l’analisi delle antologie, si nota come dopo la Conquista i libri mostrano un vuoto temporale che copre circa tre secoli: la storia riprende dal capitolo in cui si affrontano i movimenti indipendentisti e le successive guerre di indipendenza, ma non si riscontra alcun riferimento ad autori o personaggi storici rilevanti per l’epoca, come José Martí o José Hernández – presentati al massimo in apposite schede di approfondimento.

Tutti i libri convergono poi nel presentare – generalmente nell’ottavo capitolo – come primo autore ispanoamericano Rubén Darío, padre del Modernismo – a cui sporadicamente viene associata la figura di Vincent Huidobro –, di cui viene sempre presentata “Sonatina”, sua poesia più famosa e contenuta nella collezione “Azul”. A livello

storiografico, Darío viene sempre associato agli anni della Guerra di Cuba, avvenimento storico molto importante che viene ben analizzato da tutti i libri presi in visione. Si trova poi un altro vuoto contenutistico che dura fino al capitolo finale, generalmente dedicato interamente al mondo ispanoamericano e che prende in analisi questa realtà a livello storico, artistico e letterario. In questo capitolo si è soliti trovare molto spazio dedicato alle dittature che hanno caratterizzato la storia ispanoamericana dell'ultimo secolo, e quindi al successivo processo di (re)democratizzazione.

Sul versante artistico-visivo troviamo, in tutti i testi, il tridente composto da Frida Kahlo, Diego Rivera e Fernando Botero, dei quali vengono prese in analisi alcune delle opere più famose. A livello letterario troviamo solo artisti e opere appartenenti al XX secolo; si viene così a definire un *canone*, visto che *tutte* e tre le antologie nominate presentano in maniera sistematica Neruda, Borges, Márquez, Allende, Cortázar e Paz. Ad eccezione di questi nomi, gli altri artisti sono inseriti a discrezione degli autori, e cambiano perciò di antologia in antologia, anche se si possono notare con più frequenza nomi come Mistral ed Esquivel. Questi dati testuali acquistano però un ulteriore senso e valore se si considera la proporzione tra questi autori e quelli iberici presentati dai rispettivi manuali didattici: "Horizontes" presenta dieci autori ispanoamericani e sessantuno autori spagnoli; "En un lugar de la literatura" presenta sedici scrittori ispanoamericani e sessantatré autori spagnoli; mentre "ConTextos Literarios" ne presenta dodici per l'America Latina e sessantacinque per la penisola iberica. Ne emerge perciò che la proporzione nelle tre antologie letterarie prese in analisi si aggira intorno al 6:1, cifra non propriamente equilibrata se si desidera fornire una prospettiva paritaria e inclusiva, che non sia influenzata dalla visione eurocentrica della storia, del mondo e della cultura in generale.

È però necessario ammettere che "Horizontes" presenta tre differenze rispetto agli altri due testi: *in primis* si può notare che il canonico capitolo finale offre una più completa e dettagliata storiografia latinoamericana, che inizia con le società precolombiane e termina con la storia contemporanea (Cadelli *et al.* 2018: 532-539). *In secundis*, il libro presenta autori e testi non appartenenti al XX secolo, come Bartolomé de las Casas, Garcilaso de la Vega (Cadelli *et al.* 2018: 80-82) e José Hernández (Cadelli *et al.* 2018: 295-296), mostrando così un secondo punto di

divergenza con “En un lugar de la literatura” e “ConTextos Literarios”. Infine, il testo pubblicato da Europass contiene un capitolo finale tematico, dal titolo “Ciudadanía intercultural” (Cadelli *et al.* 2018: 594), in cui si parla di tematiche come immigrazione, viaggio e sostenibilità, che ovviamente coinvolgono il mondo ispanoamericano, offrendo perciò una possibile alternativa al consueto capitolo presentato in maniera cronologica.

La situazione è invece molto differente nell’antologia letteraria “Letras Libres”: come già affermato in precedenza – e suggerito anche da molti docenti nelle interviste condotte –, il libro suddivide ogni capitolo in due parti, presentando parallelamente materiale storico, artistico e letterario proveniente sia dalla penisola iberica che dal mondo ispanoamericano. Questa impostazione permette agli autori dell’antologia di presentare circa quaranta autori provenienti dalla penisola iberica e venti autori ispanoamericani, e perciò emerge che il rapporto tra autori spagnoli e autori provenienti dall’ America Latina sia di 2:1. Si parla comunque di un rapporto non proporzionato, ma che lascia intravedere uno spiccato interesse verso quel mondo e quegli autori dimenticati dagli altri testi.

Il libro presenta fin dal secondo capitolo – il primo è dedicato ai generi letterari – differenti aspetti socioculturali e artistici delle società azteca, maya e inca (Uribe Mallarino *et al.* 2019: 72-77), esibendo come prime testimonianze letterarie – ma comunque frutto di una iniziale tradizione orale – il *Popol Vuh* e l’*Ollantay* (Uribe Mallarino *et al.* 2019: 78-82); testi che non vengono nemmeno nominati dai libri precedentemente analizzati. Questa operazione dà così valore e importanza non solo alle civiltà precolombiane, ma a testi fondamentali, canonici, che da sempre costituiscono parte integrante dell’identità latinoamericana passata e presente.

Oltre ad un’analisi che segue in maniera diacronica le vicende storiche e letterarie del territorio latinoamericano, questo manuale didattico presenta altre due grandi differenze rispetto alle altre antologie letterarie analizzate. Innanzitutto, il testo di Mondadori dedica l’intero capitolo undici (parallelo al capitolo nove, interamente dedicato a Federico García Lorca) a Gabriel García Márquez (Uribe Mallarino *et al.* 2019: 456); trentacinque pagine in cui viene analizzata in maniera dettagliata la vita, le tematiche e le opere dello scrittore colombiano, con approfondimenti specifici riguardanti *Cien años de soledad*, *Crónica de*

*una muerte anunciada* e *Un señor muy viejo con unas alas enormes*. Inoltre, troviamo una scheda di tre pagine in cui si analizzano le differenti varietà diatopiche dello spagnolo attuale (classificato in otto aree linguistiche) e, perciò, le caratteristiche principali di *español del Caribe*, *español de México y Centroamérica*, *español de los Andes*, *español de Chile* e *español austral o de la Plata* (Uribe Mallarino *et al.* 2019: 43-45). Nonostante la presenza degli approfondimenti riguardanti le differenti varietà linguistiche sia stata già trattata nei manuali per l'insegnamento della lingua spagnola, nessuna delle antologie letterarie prese in analisi aveva mai toccato questo argomento, peculiarità che rende questa antologia letteraria unica nel suo genere.

Il confronto contenutistico con gli altri testi, che sia esso quantitativo o qualitativo, è perciò difficile, perché questo libro di testo propone in maniera costante e continuativa uno sguardo approfondito sulla realtà ispanoamericana. La differenza con gli altri libri sta nella capacità del testo di definire e identificare l'America Latina come un universo a sé stante, in connessione con l'Europa, ma con una propria cultura, identità e autonomia letteraria che esiste da molto prima dell'arrivo degli europei nel Nuovo Mondo.

### 3. Conclusioni

Come già affermato in più occasioni dai docenti di spagnolo intervistati, la cultura e la letteratura ispanoamericana permette la trasmissione di valori fondamentali per i cittadini del futuro, utili a costruire nei discenti coscienze critiche e consapevolezza del panorama e dei movimenti globali.

Concludendo, si può dire che i libri per la didattica della lingua sono abbastanza bilanciati nella loro offerta contenutistica, presentando in modo equilibrato tanto materiale proveniente dal Vecchio Continente quanto materiale proveniente dal Nuovo, grazie alla miriade di risorse che propongono agli studenti e alle studentesse per esercitarsi ed esercitare la lingua viva.

Si ritiene però necessario muovere un appunto alle antologie letterarie, dato che tutti i docenti concordano nel dire <sup>4</sup> che "una ventina di

---

<sup>4</sup> In linea con quanto emerso sia mediante il questionario che attraverso le interviste.

pagine nel capitolo finale del libro” non sono abbastanza per presentare la letteratura ispanoamericana, sia anche in maniera parziale. Infatti, tutte le antologie analizzate, ad eccezione di “*Letras Libres*”, presentano uno squilibrio davvero netto nella scelta contenutistica, affrontando nel corso del triennio fin troppi autori e opere provenienti dalla penisola iberica e una manciata di autori e opere provenienti dal territorio ispanoamericano.

Un qualunque manuale per l’insegnamento della letteratura e dunque della cultura ispanoamericana dovrebbe tener conto di tutte le diverse fasi storiche e sociali esperite dalle diverse popolazioni, e perciò dovrebbe presentare non solo materiale del XX secolo, ma anche parte del corpus di testi che, attraverso i movimenti di recupero delle tradizioni precolombiane, sono arrivati fino a noi per mezzo della tradizione orale e, successivamente, di quella scritta. Nonostante questi testi siano stati nel tempo “tradotti e traditi”, e dunque abbiano in parte perso la loro forma originale, sono testimonianze concrete dell’esistenza di una cultura e letteratura ispanoamericana – vasta e radicata – ben prima dell’arrivo di Cristoforo Colombo.

Questa realtà non viene quasi mai spiegata in maniera chiara agli studenti: la *conquista* dell’America Latina sembra essere, soprattutto dal punto di vista culturale (ma non solo), la conquista di uno spazio vuoto, di una cultura vergine e non strutturata (Antonucci, Tedeschi 2008: 25). È questo un pregiudizio culturale eurocentrico che si scontra con la complessità storica e artistica di un universo culturale proprio dell’America Latina. Tale universo, non solo ha rielaborato la propria cultura ancestrale, ma ha anche, sotto l’influenza del dominio spagnolo, riversato quella saggezza antica e autoctona nel panorama culturale e letterario contemporaneo e globale.

Questi aspetti fanno emergere – in linea con quanto evinto dai confronti qualitativi e quantitativi con i docenti e dal lavoro di comparazione tra manuali – la presenza di una predisposizione a mettere in primo piano la letteratura spagnola e a considerare la letteratura ispanoamericana come la sua appendice. Tale integrazione si presenta, inoltre, *sine formae*, non in grado, cioè, di superare la visione unitaria dell’America Latina, così da precludere la trasmissione di una consapevolezza dell’eterogeneità che esiste in questo territorio così ampio. Si dovrebbe, invece, bilanciare i contenuti dell’offerta didattica, ampliare il tempo e lo spazio dedicato al mondo ispanoamericano, col fine

di interrompere la pratica della marginalizzazione culturale e orientarsi verso una didattica radicata nella diversità e nell'inclusione. Presentare realtà diverse e distanti da quelle di appartenenza aiuta i discenti alla tolleranza, alla comprensione e all'empatia, educandoli così all'interculturalità. Quest'ultima competenza è ritenuta centrale per la riduzione sistemica delle disuguaglianze globali, per il conseguimento della parità di genere, per la lotta al cambiamento climatico e per il rispetto della vita sott'acqua e sulla terra, tutti obiettivi imposti dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Evidenziare le differenze, partendo dall'aspetto geografico, passando per quello storico e sociale fino ad arrivare a quello linguistico e letterario, predispone gli alunni a una comprensione più approfondita e ricca delle dinamiche culturali che compongono questa porzione di «mondo capace di contenere molti mondi diversi» (Marcos 1997).

## Bibliografia

### 1. Fonti

ANTONUCCI, Fausta / TEDESCHI, Stefano (2008). *Letteratura ispanoamericana. Storia e testi dalla Scoperta al Modernismo*. Roma: Aracne Editrice.

BACHIORRI, Antonella / FERRARI, Mario (2020). *Agenda 2030 a scuola. La scienza per lo sviluppo sostenibile*. Bologna: Zanichelli.

GATTICO, Emilio / MANTOVANI, Susanna (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Mondadori.

GIUSTI, Simone (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.

MARCOS, Subcomandante (1997). *Le sette tessere 'ribelli' del rompicapo globale. La IV guerra mondiale è cominciata*. Bologna: Museodei by Hermatena.

SCHACTER, Daniel L. / GILBERT, Daniel T. / WEGNER Daniel M. (2014). *Psicologia generale*. Bologna: Zanichelli.

SPALIVIERO, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

SVAMPA, Maristella / VIALE, Enrique (2020). *El colapso ecológico ya llegó*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

TRINCHERO, Roberto (2020). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Editori Laterza.

VOLPATO, Chiara (2011). *Deumanizzazione. Come si legittima la violenza*. Roma: Editori Laterza.

### 2. Pubblicazioni online

BESOZZI, Elena (1983). "MASS MEDIA E CULTURA DI MASSA: ALCUNE CONSIDERAZIONI GENERALI E UNA RIVISITAZIONE DEL CONTRIBUTO DI E. MORIN." *Studi Di Sociologia* 21, no. 2: 181–189.

<http://www.jstor.org/stable/23004064> (Visitato il 15 marzo, 2022)

CALEF, Paola (2014). "Didattica della letteratura spagnola. Cosa, perché, come." *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne* 1, no.1.

[https://www.researchgate.net/publication/310802936\\_Didattica\\_della\\_letteratura\\_spagnola\\_Cosa\\_perche\\_come](https://www.researchgate.net/publication/310802936_Didattica_della_letteratura_spagnola_Cosa_perche_come) (Visitato il 20 febbraio, 2022)

SITMAN, Rosalie / LERNER, Ivonne (1994). "Literatura Hispanoamericana: Herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera". *Actas de la ASELE*, Centro Virtual Cervantes.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_v.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_v.htm) (Visitato il 20 febbraio, 2022)

TERRACINI, Lore (1974). "SULLA DIDATTICA DELLA LETTERATURA". *Belfagor* 29, no. 4: 369-87.

<http://www.jstor.org/stable/26142859> (Visitato il 15 febbraio, 2022)

### 3. Sitografia

Dizionario Treccani Online: <https://www.treccani.it/vocabolario/>

### 4. Manuali in analisi

CORPAS, Jaime / GARCÍA, Eva / GARMENDIA, Agustin / SORIANO, Carmen (2014). *Aula Internacional 1*. Barcellona: Difusión.

CORPAS, Jaime / GARCÍA, Eva / GARMENDIA, Agustin / SORIANO, Carmen (2014). *Aula Internacional 2*. Barcellona: Difusión.

ALEGRE, Cristina / ALMARZA, Mabel / BLOISE, Carmen / FERNÁNDEZ, Juan M. / JIMÉNEZ, Alicia / QUARELLO, Serenella (2019). *Rumbo español 1*. Londra: Pearson.

ALEGRE, Cristina / ALMARZA, Mabel / BLOISE, Carmen / FERNÁNDEZ, Juan M. / JIMÉNEZ, Alicia / QUARELLO, Serenella (2019). *Rumbo español 2*. Londra: Pearson.

RAMOS, Catalina / SANTOS, Maria J. / SANTOS Mercedes, (2018). *En un lugar de la literatura*. Milano: De Agostini.

GARZILLO, Liliana / CICCOTTI, Rachele, (2017). *ConTextos literarios*. Roma: Zanichelli.

CADELLI, Eleonora / SALVAGGIO, Manuela / BRUNETTI, Alessandra / SÁNCHEZ, Caballero P. / VARGAS, Vergara M. (2018). *Horizontes. Paisajes literarios y raíces culturales del mundo hispano*. Milano: Europass.

URIBE MALLARINO, María R. / CARAMIA, Alessandra / ERCOLANI, Marcella / MANFREDINI, Valentina (2019). *Letras Libres*. Milano: Mondadori Education.



# Le seconde generazioni di origine ispanoamericana come risorsa nelle lezioni di Lingua spagnola: un'esperienza personale

*Serena Giuliano* – Liceo

**Abstract.** I dati elaborati dai principali centri statistici italiani relativi agli alunni di seconda generazione di origine ispanoamericana mostrano, tra l'altro, una netta preferenza di questi ultimi per le scuole secondarie di secondo grado di indirizzo tecnico e professionale nonché un più alto grado di fallimento scolastico rispetto ai compagni italiani. A partire da tale considerazione e dalla personale esperienza di insegnamento nelle scuole, il presente articolo definisce una proposta didattica rivolta principalmente a docenti di Lingua Spagnola, la quale tiene conto sia dei principi fondamentali dell'educazione interculturale sia di alcuni obiettivi contenuti nell'Agenda 2030, volti, tra l'altro, proprio a contrastare tali fenomeni. Scongiurando il rischio di incappare in stereotipi e banalizzazioni, le attività didattiche proposte pongono al centro l'alunno ispanoamericano, rendendolo, al contempo, oggetto e soggetto del proprio sapere. Ruolo del docente sarà guidare tale percorso provando a stimolare nei discenti la curiosità e l'interesse per l'alterità.

**Abstract.** From the analysis of Italian data, it emerges that second-generation Hispanic American students prefer technical secondary schools and that the number of school failures is higher.

Starting from this consideration, this article intends to define a didactic proposal, which considers both the fundamental principles of intercultural education and some objectives contained in the 2030 Agenda aimed at countering these phenomena.

Finally, to avoid stereotypes and trivialization, the best strategy will be to use authentic material: the Hispanic American student himself is the object and the subject of his own knowledge and the teacher must

do nothing but guide this process by stimulating curiosity and interest in learning otherness.

## 1. Premessa

Da un'analisi attenta dei dati Istat emerge che la maggior parte degli studenti di seconda generazione presenti nelle scuole italiane proviene dal Perù o dall'Ecuador (Tabella 1). Ciononostante, è facile incontrare nelle classi anche studenti provenienti da altri Paesi d'oltreoceano, quali El Salvador, la Colombia, la Repubblica Dominicana, il Nicaragua etc. È possibile affermare, più genericamente, che non di rado vi è più di uno studente ispanofono per classe, il quale mantiene un rapporto più o meno stretto con la propria cultura di origine. A giudicare dai dati, che a breve saranno presentati, tale fenomeno appare ancora più evidente nei contesti metropolitani di Milano e Roma, e coinvolge maggiormente la scuola primaria e la secondaria di secondo grado.

ITALIA. Alunni stranieri iscritti per ordine e grado scolastico, principali cittadinanze e continenti di provenienza (a.s. 2019/2020)					
Cittadinanza	Numero	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Romania	156.715	31.484	54.984	32.625	37.622
Albania	118.778	22.239	43.078	25.254	28.207
Marocco	108.454	22.830	43.848	22.576	19.200
Cina	55.995	9.012	20.120	14.634	12.229
India	29.572	6.723	11.338	6.143	5.368
Egitto	28.963	6.424	11.357	6.363	4.819
Moldavia	26.071	4.560	9.034	5.182	7.295
Filippine	26.008	3.704	7.611	5.910	8.783
Pakistan	22.483	4.115	9.477	4.967	3.924
Bangladesh	20.749	5.072	8.860	4.187	2.630
Tunisia	20.743	3.954	7.489	4.659	4.641
Perù	20.625	3.475	6.676	4.159	6.315
Ucraina	20.326	3.130	6.685	4.409	6.102
Nigeria	17.239	4.859	6.757	2.893	2.730
Senegal	16.696	3.175	6.248	3.777	3.496
<b>Ecuador</b>	<b>14.931</b>	<b>2.282</b>	<b>4.965</b>	<b>3.161</b>	<b>4.523</b>
Nord Macedonia	13.999	2.178	5.452	3.431	2.938
Sri Lanka	13.295	3.011	4.742	2.781	2.761

Tab. 1.1.

### 1.1. Il modello migratorio peruviano

Analizzando i dati della serie storica circa gli stranieri residenti in Italia con cittadinanza peruviana, riferita all'intervallo di tempo 2015-2021 (Tabella 2), è evidente come i flussi migratori dal Perù siano a poco a poco diminuiti, per poi tornare a crescere, a partire dal 2020, secondo

la stessa distribuzione territoriale attuale. Infatti, secondo il censimento permanente della popolazione dell'ISTAT, aggiornato al 1° gennaio 2021, la presenza di cittadini peruviani regolarmente soggiornanti in Italia ha registrato un incremento, più o meno significativo a seconda delle regioni, rispetto all'anno precedente. In ordine decrescente, Lombardia, Lazio e Piemonte si confermano le regioni a maggiore concentrazione di immigrati di origine peruviana, con una variazione, rispetto al 2020, che si attesta in media attorno al 4,5% (Tabella 3). Tale valore percentuale, tuttavia, raddoppia in Toscana e in Liguria, territori che occupano rispettivamente il quarto e il quinto posto nella classifica delle regioni italiane con il più alto numero di cittadini peruviani.

### Distribuzione per regione negli ultimi anni

Stranieri residenti con cittadinanza peruviana al 1° gennaio di ogni anno.

Regione	2021	2020*	2019*	2018	2017	2016	2015
<b>Abruzzo</b>	264	240	249	247	270	289	336
<b>Basilicata</b>	26	21	19	22	22	17	16
<b>Calabria</b>	56	53	50	48	49	52	52
<b>Campania</b>	885	947	938	987	1.006	991	1.000
<b>Emilia-Romagna</b>	3.733	3.549	3.455	3.601	3.696	3.836	3.984
<b>Friuli Venezia Giulia</b>	239	209	194	190	190	195	222
<b>Lazio</b>	14.778	14.219	14.467	16.004	16.322	16.886	17.601
<b>Liguria</b>	4.258	3.858	3.879	4.163	4.196	4.371	5.013
<b>Lombardia</b>	42.935	41.127	40.962	42.992	43.727	45.673	48.381
<b>Marche</b>	2.234	2.127	2.138	2.211	2.265	2.471	2.677
<b>Molise</b>	15	11	17	16	10	8	13
<b>Piemonte</b>	11.714	11.091	11.106	11.828	12.013	13.032	14.021
<b>Puglia</b>	177	186	176	179	189	181	173
<b>Sardegna</b>	185	183	182	200	202	201	200
<b>Sicilia</b>	201	202	193	210	222	223	215
<b>Toscana</b>	10.637	9.685	9.937	10.444	10.478	10.801	10.892
<b>Trentino-Alto Adige</b>	1.177	1.071	1.049	1.078	1.117	1.190	
<b>Umbria</b>	1.465	1.405	1.388	1.446	1.566	1.643	1.857
<b>Valle d'Aosta</b>	92	88	90	96	96	100	117
<b>Veneto</b>	1.475	1.390	1.370	1.417	1.474	1.554	1.695
<b>Totale ITALIA</b>	<b>96.546</b>	<b>91.662</b>	<b>91.859</b>	<b>97.379</b>	<b>99.110</b>	<b>103.714</b>	<b>108.465</b>

(\*) popolazione post-censimento

Tab. 1.2. Elaborazione su dati ISTAT

### Classifica per regione

Classifica delle regioni italiane ordinata per numero di residenti peruviani .

Regione	Peruviani			% su tutta la popolaz. straniera	Variazione % anno precedente	
	Maschi	Femmine	Totale			
1. Lombardia	18.833	24.102	42.935	44,5%	3,61%	+4,4%
2. Lazio	5.940	8.838	14.778	15,3%	2,33%	+3,9%
3. Piemonte	4.875	6.839	11.714	12,1%	2,81%	+5,6%
4. Toscana	4.607	6.030	10.637	11,0%	2,50%	+9,8%
5. Liguria	1.791	2.467	4.258	4,4%	2,84%	+10,4%

Tab. 1.3. Elaborazione su dati ISTAT

Sebbene gli incrementi appena riportati rappresentino dei chiari segnali di un *trend* in progressiva crescita, le variazioni registrate non modificano in maniera significativa l'incidenza di tale popolazione su quella generale degli stranieri residenti in Italia, la quale si mantiene sempre intorno al 2% (in valori assoluti, 96.546 peruviani su 5.171.894 cittadini stranieri) (ISTAT, dati aggiornati al 1.01.2021).

Le statistiche, inoltre, confermano l'esistenza di una sorta di polarizzazione di genere, a favore della componente femminile, la cui quota, pari a 55.386, supera di quasi 15 mila unità la componente maschile, che rappresenta circa il 42% della popolazione peruviana totale residente in Italia (contro il 58% circa delle donne). Tale caratteristica colloca la comunità al terzo posto tra le principali comunità in Italia per incidenza femminile<sup>1</sup>. Si tratta di un fenomeno tipico di un modello migratorio che vede soprattutto le donne emigrare sole e per prime, per poi ricorrere al ricongiungimento familiare una volta raggiunta una maggiore stabilità socio-economica nel Paese ospitante. Non a caso, il Dossier IDOS 2021 individua come principale motivo di rinnovo del permesso di soggiorno ai cittadini peruviani quello familiare, seguito da quello per motivi di lavoro: una caratteristica, quest'ultima, comune a tutta la migrazione dall'Isipanoamerica (Tabella 4). A supporto dei dati appena commentati, si richiama nuovamente il Rapporto del MLPS 2020, il quale precisa che circa il 70% dei cittadini

<sup>1</sup> I dati sono consultabili nel Rapporto annuale sulla presenza dei migranti, relativo alla comunità peruviana in Italia, realizzato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). Il documento è aggiornato al 1° gennaio 2020.

peruviani presenta un'occupazione: di questi, circa il 47% è impiegato nei servizi alla persona, con un tasso di inattività femminile relativamente basso, pari circa al 24%.

Cittadinanza	Numero	% F	% lungo-sogg.	% pds a termine	DI CUI %		
					Lavoro	Famiglia	Protez. internaz. ed ex uman.
Marocco	397.889	46,9	66,9	33,1	20,3	77,4	0,9
Albania	381.120	49,2	63,4	36,6	18,5	77,3	0,8
Cina	279.728	50,3	64,2	35,8	56,7	35,4	0,6
Ucraina	223.489	78,9	70,2	29,8	24,5	68,0	5,0
India	153.946	42,1	60,4	39,6	28,2	59,2	0,7
Filippine	150.752	57,4	67,9	32,1	46,6	47,8	0,2
Egitto	138.717	33,5	65,5	34,5	29,1	65,7	1,9
Bangladesh	138.509	31,0	59,4	40,6	31,6	50,9	15,1
Pakistan	122.404	29,7	48,9	51,1	21,9	41,0	33,6
Moldova	114.124	66,8	73,7	26,3	22,1	76,5	0,3
Sri Lanka	100.033	47,4	68,5	31,5	41,2	56,1	1,4
Tunisia	94.246	39,6	68,3	31,7	21,3	73,7	1,3
Senegal	93.354	28,1	59,8	40,2	28,2	50,3	18,7
Nigeria	91.619	45,1	36,5	63,5	13,5	28,5	54,0
<b>Perù</b>	<b>85.000</b>	<b>58,4</b>	<b>66,1</b>	<b>33,9</b>	<b>28,6</b>	<b>65,0</b>	<b>3,1</b>
<b>Ecuador</b>	<b>66.477</b>	<b>57,1</b>	<b>75,3</b>	<b>24,7</b>	<b>29,8</b>	<b>67,5</b>	<b>0,2</b>
Nord Macedonia	56.578	48,9	73,3	26,7	15,8	82,4	0,7
Ghana	42.496	36,4	57,6	42,4	29,3	45,4	21,6
Kosovo	42.034	44,4	66,2	33,8	21,1	70,1	6,5
Brasile	41.616	73,8	23,9	76,1	7,2	84,0	1,0
Russia	38.661	81,9	38,4	61,6	10,1	78,0	1,1
Stati Uniti	33.676	60,8	8,7	91,3	4,9	59,7	0,0
Serbia	28.166	51,5	69,8	30,2	17,0	71,9	6,0
Rep. Dominicana	27.558	62,2	39,7	60,3	12,4	86,5	0,2
Costa d'Avorio	23.228	38,0	50,5	49,5	19,6	31,4	44,9
Cuba	22.235	72,7	18,3	81,7	6,0	92,2	1,1
Turchia	19.777	43,7	53,6	46,4	21,4	46,3	18,2
Bosnia-Erzegovina	19.690	46,2	71,0	29,0	17,6	74,9	3,0
Algeria	18.636	39,1	73,1	26,9	16,5	75,6	3,2
Colombia	18.093	62,0	39,9	60,1	10,9	68,4	9,7
El Salvador	16.235	59,1	35,4	64,6	22,0	37,3	37,9
Georgia	15.286	82,7	55,0	45,0	30,3	47,7	16,0
Mali	14.676	5,0	10,4	89,6	15,7	3,9	78,2
Afghanistan	13.514	8,9	21,2	78,8	1,2	9,8	88,2
Camerun	13.504	46,7	51,7	48,3	11,8	36,5	29,5
Gambia	13.384	4,4	4,6	95,4	28,1	5,4	62,1
Burkina Faso	12.344	34,7	66,8	33,2	28,7	42,9	22,1
Iran	12.192	50,2	32,7	67,3	17,5	29,5	14,5
Bolivia	11.615	61,5	67,5	32,5	35,0	60,2	0,4
Venezuela	11.191	65,4	12,3	87,7	4,3	65,1	26,9
Somalia	8.716	29,3	11,9	88,1	1,9	7,2	89,8
Bielorussia	8.645	81,9	44,2	55,8	10,1	80,6	0,9
Guinea	8.150	17,5	23,5	76,5	20,6	16,2	58,5

Tab. 1.4. Dati Dossier IDOS 2021

Secondo le statistiche riportate nell'ultimo Dossier IDOS, riferite all'a.s. 2019/2020, su un totale di 876.798 alunni stranieri (il dato dell'a.s. 2018/2019 registra 860.000 unità, di cui il 64,5% nati in Italia), pari al 10% del totale degli alunni, 20.625 sarebbero gli alunni di origine peruviana, concentrati soprattutto nella Scuola primaria e Secondaria di secondo grado. Rispetto all'anno scolastico precedente, si è registrato un aumento del 5,8%, con un tasso di crescita superiore a quello rilevato per il totale degli alunni non comunitari. L'incidenza su questi ultimi è costante in tutti gli ordini scolastici, intorno al 2,5%, ma raggiunge il 4% nella Scuola Superiore (Tabella 5).

Ordine scolastico	Perù			Totale non comunitari			Incidenza % su totale non comunitari
	v.%	Incidenza % femminile	Variazione % 2020/2019	v.%	Incidenza % femminile	Variazione % 2020/2019	
Infanzia	16,9%	48,8%	3,3%	18,9%	47,5%	1,1%	2,7%
Primaria	32,1%	49,3%	8,8%	36,4%	47,9%	1,5%	2,6%
Secondaria di I grado	20,2%	50,3%	6,4%	21,7%	46,8%	5,2%	2,8%
Secondaria di II grado	30,7%	51,8%	3,8%	23,0%	49,2%	3,5%	4,0%
<b>Totale</b>	<b>20.546</b>	<b>50,2%</b>	<b>5,8%</b>	<b>689.019</b>	<b>47,9%</b>	<b>2,6%</b>	<b>3,0%</b>

Fonte Elaborazione Area SpINT di Anpal Servizi su dati Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per lo Studente

**Tab. 1.5.**

Tale quadro è da collegare, con ogni probabilità, al modello migratorio della comunità in esame: su un totale di 85.000 cittadini peruviani, titolari di permesso di soggiorno, nel 2020, il 66% è titolare di un permesso di lunga durata, cioè non soggetto a rinnovo, e soltanto il 33,9% di un permesso a termine, segno di una migrazione ormai stabilizzata nel Paese. Ciò spiegherebbe l'aumento di seconde generazioni nelle scuole, un fenomeno strettamente legato, a sua volta, alle frequenti richieste di ricongiungimenti familiari: il 65% dei permessi rilasciati ai cittadini peruviani, infatti, è legato a motivi di famiglia. Alla luce di ciò, risulta facile comprendere, in primo luogo, la ragione per cui la presenza di alunni peruviani è maggiore nelle Scuole Secondarie di secondo grado. In secondo luogo, l'arrivo in Italia di tali ragazzi in età adolescenziale spiega in parte sia il maggiore rischio di dispersione scolastica sia le maggiori difficoltà a integrarsi nel contesto classe.

## 1.2. Il modello migratorio ecuadoriano

Diversamente dalla comunità peruviana, il numero di cittadini ecuadoriani residenti in Italia ha continuato a diminuire negli ultimi cinque anni, ad eccezione di alcune regioni, le quali hanno registrato un lieve incremento degli individui appartenenti alla comunità in esame. Secondo il censimento ISTAT del 1 gennaio 2021, sono 72.193 gli ecuadoriani stabilmente residenti in Italia, su un totale di 5.171.894 stranieri, una cifra che corrisponde a circa l'1,4% dell'insieme dei cittadini non comunitari. Come negli anni precedenti, le regioni con la maggiore concentrazione di ecuadoriani sono Lombardia, Liguria e Lazio, seguite subito dopo Piemonte ed Emilia-Romagna. Escluso il territorio ligure, tutte le altre regioni menzionate hanno registrato un decremento che oscilla dall'1,4% della regione meneghina al 4,5% del territorio che ospita la capitale (Tabella 6).

### Classifica per regione

Classifica delle regioni italiane ordinata per numero di residenti ecuadoriani .

Regione	Ecuadoriani				% su tutta la popolaz. straniera	Variazione % anno precedente
	Maschi	Femmine	Totale	%		
1. Lombardia	15.177	18.572	33.749	46,7%	2,83%	-1,2%
2. Liguria	7.377	9.193	16.570	23,0%	11,06%	+3,2%
3. Lazio	3.163	4.672	7.835	10,9%	1,23%	-4,5%
4. Piemonte	1.647	2.108	3.755	5,2%	0,90%	-1,9%
5. Emilia-Romagna	1.433	1.943	3.376	4,7%	0,60%	-1,4%

Tab. 1.6. Elaborazione su dati ISTAT

Le cifre appena fornite, naturalmente, non costituiscono una variazione significativa rispetto all'anno precedente: complessivamente, la comunità ecuadoriana è diminuita dello 0,6%. Una percentuale evidentemente irrisoria, che non si esclude possa rappresentare anche il risultato di un aumento di cittadini ecuadoriani a cui è stata riconosciuta la cittadinanza italiana.

Un altro indicatore importante di un flusso migratorio in graduale diminuzione è rappresentato dal numero di visti di ingresso rilasciati dall'Italia a cittadini ecuadoriani nell'anno 2019/2020: si registra una variazione pari al -70,9% rispetto all'anno precedente (Dossier IDOS 2021). Un calo, in verità, che rispecchia una diminuzione nella

presenza di cittadini non comunitari sul territorio italiano iniziata già l'anno precedente. In quanto al numero di lungosoggiornanti, il 75,3% degli ecuadoriani è titolare di un permesso di soggiorno di lunga durata, indicatore di una comunità ormai stabilizzatasi sul territorio italiano. Di questi, il 57% appartiene a donne ed è stato richiesto per motivi familiari (67,5%) o di lavoro (29,8%) (Tabella 4).

Secondo le statistiche riportate nell'ultimo Dossier IDOS, riferite all'a.s. 2019/2020, su un totale di 876.798 alunni stranieri (si rammenta che il dato dell'a.s. 2018/2019 registra 860.000 unità, di cui il 64,5% nati in Italia), pari al 10% del totale degli alunni, 14.931, circa l'1,7% del totale degli alunni UE ed extra UE, è di origine ecuadoriana (Tabella 7).

**ITALIA. Alunni stranieri iscritti per ordine e grado scolastico, principali cittadinanze e continenti di provenienza (a.s. 2019/2020)**

Cittadinanza	Numero	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
Romania	156.715	31.484	54.984	32.625	37.622
Albania	118.778	22.239	43.078	25.254	28.207
Marocco	108.454	22.830	43.848	22.576	19.200
Cina	55.995	9.012	20.120	14.634	12.229
India	29.572	6.723	11.338	6.143	5.368
Egitto	28.963	6.424	11.357	6.363	4.819
Moldavia	26.071	4.560	9.034	5.182	7.295
Filippine	26.008	3.704	7.611	5.910	8.783
Pakistan	22.483	4.115	9.477	4.967	3.924
Bangladesh	20.749	5.072	8.860	4.187	2.630
Tunisia	20.743	3.954	7.489	4.659	4.641
Perù	20.625	3.475	6.676	4.159	6.315
Ucraina	20.326	3.130	6.685	4.409	6.102
Nigeria	17.239	4.859	6.757	2.893	2.730
Senegal	16.696	3.175	6.248	3.777	3.496
<b>Ecuador</b>	<b>14.931</b>	<b>2.282</b>	<b>4.965</b>	<b>3.161</b>	<b>4.523</b>
Nord Macedonia	13.999	2.178	5.452	3.431	2.938
Sri Lanka	13.295	3.011	4.742	2.781	2.761

**Tab. 1.7.** Dossier IDOS 2021

Rispetto all'anno scolastico precedente gli alunni della comunità in esame sono diminuiti del 2,7% a fronte di un sensibile aumento (+2,6%) evidenziato sul totale degli alunni non comunitari. Il numero degli iscritti ecuadoriani si è ridotto in tutti gli ordini scolastici, ad eccezione delle scuole secondarie di primo grado che hanno fatto registrare un +1,7%. La riduzione più significativa si rileva nelle scuole di infanzia: -10,2%. L'incidenza degli studenti appartenenti alla comunità in esame sul totale degli alunni non comunitari è più alta nella scuola secondaria di secondo grado, dove è di cittadinanza ecuadoriana il 2,9% degli iscritti, mentre risulta più bassa nella scuola di infanzia dove scende all'1,7% (Tabella 8). Un fenomeno dovuto con ogni probabilità, anche in questo caso, all'arrivo dei minori in età adolescenziale.

**Tabella A1 – Alunni per provenienza e ordine di scuola (v.a. e v.%). A.S. 2019/2020**

Ordine scolastico	Ecuador			Totale non comunitari			Incidenza % su totale non comunitari
	v.%	Incidenza % femminile	Variazione % 2020/2019	v.%	Incidenza % femminile	Variazione % 2020/2019	
Infanzia	15,3%	47,1%	-10,2%	18,9%	47,5%	1,1%	1,7%
Primaria	33,2%	49,8%	-1,9%	36,4%	47,9%	1,5%	2,0%
Secondaria di I grado	21,2%	50,0%	1,7%	21,7%	46,8%	5,2%	2,1%
Secondaria di II grado	30,3%	50,3%	-2,3%	23,0%	49,2%	3,5%	2,9%
<b>Totale</b>	<b>14.926</b>	<b>49,6%</b>	<b>-2,7%</b>	<b>689.019</b>	<b>47,9%</b>	<b>2,6%</b>	<b>2,2%</b>

Fonte Elaborazione Area SpINT di Anpal Servizi su dati Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per lo Studente

Tab. 1.8.

### 1.3. Introduzione

La rielaborazione dei dati statistici relativi alle due comunità oggetto di studio offrono interessanti spunti di riflessione, in special modo per docenti di Lingua Spagnola, in merito all'urgenza di fornire al più presto una efficace risposta didattica al fenomeno migratorio. In un'ottica di inclusione e interculturalità, infatti, è bene cominciare a ragionare sulla necessità di valorizzare, in generale, la componente straniera presente nelle scuole e, in questa sede, quella ispanofona, che indubbiamente costituisce materiale autentico nell'ambito delle lezioni di Lingua Spagnola. A tale scopo, si analizzano qui di seguito alcuni comportamenti diffusi tra le seconde generazioni di origine ispanoamericana, e più volte riscontrati nel corso degli ultimi anni, da cui trae origine il presente studio. L'osservazione di tali studenti, infatti, ha suggerito una riflessione più profonda circa la necessità di ritagliare degli spazi di confronto, nell'ambito delle ore ordinarie di lingua o in quelle dedicate all'Educazione Civica, su tematiche sociali fondamentali per educare gli alunni alla cittadinanza globale: si menziona, a titolo esemplificativo, proprio il tema della migrazione, che si propone di analizzare, come si vedrà più avanti, da molteplici prospettive, da quella giuridica a quella letteraria, fino a quella biografica.

In primo luogo, è bene precisare che, come prevede la Legge 91/1992 sullo *ius sanguinis*, nella maggior parte dei casi gli studenti 2G ispanoamericani, pur nascendo in Italia, non possiedono la cittadinanza italiana. La mancanza di un riconoscimento formale dell'appartenenza a un gruppo maggioritario pone già in partenza il discendente in

una condizione di insicurezza, esponendolo inevitabilmente a un maggiore rischio di discriminazione da parte dei compagni. Altrettanto frequente, come visto, è l'arrivo in Italia tramite domanda di ricongiungimento familiare; si tratta di una procedura che trapianta tali ragazzi, talvolta in età già adolescenziale, in un Paese di cui ignorano ogni cosa: dalla storia ai costumi, alla cultura in senso lato. Per tale ragione, mediante l'emanazione della Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico*, l'ordinamento scolastico italiano ha voluto riconoscere a tale categoria di studenti dei Bisogni Educativi Speciali (BES) che, come noto, prevedono la redazione di un Piano Didattico Personalizzato (PDP) volto a prevenire eventuali casi di insuccesso scolastico. Tuttavia, nonostante l'adozione di simili misure straordinarie, i dati dimostrano che un numero ancora elevato di alunni di seconda generazione, in generale, non viene ammesso alla classe successiva o abbandona prematuramente gli studi, confermando la necessità di individuare strategie didattiche mirate che garantiscano pari opportunità all'intera comunità studentesca.

Entrando in contatto con studenti di seconda generazione ispanoamericani, il primo aspetto riscontrato è un forte bisogno di affermazione nel contesto classe, probabile riflesso di un più grande bisogno di affermazione nella società ospitante che accomuna grossomodo tutte le comunità di immigrati. Tale necessità, si è osservato, può dare origine a due comportamenti diametralmente opposti in aula: da un lato, infatti, il bisogno di accettazione dell'alunno può sfociare in un desiderio costante di polarizzare l'attenzione su di sé durante le lezioni, dall'altro, la voglia di riscatto sociale può sviluppare un atteggiamento quasi ossessivo verso lo studio. Quest'ultimo comportamento, in particolare, appare preponderante tra le alunne, le quali mostrano, come tra gli autoctoni, una condotta migliore e un migliore rendimento scolastico. Cionondimeno, in entrambi i casi, nel corso delle lezioni, è emerso una sorta di rifiuto verso la propria cultura d'origine.

Vi sono, inoltre, casi in cui il rifiuto si rivolge, al contrario, verso la società ospitante e si manifesta attraverso atteggiamenti ben diversi da quelli appena descritti: in tale circostanza, infatti, si è osservata una totale chiusura verso l'esterno, una preoccupante tendenza all'isolamento in classe. Sebbene la socialità sia problematica per ogni adolescente, non si ritiene una mera coincidenza che tale comportamento si

verifichi con più frequenza in alunni abituati, per loro ammissione, a frequentare quasi esclusivamente propri connazionali e a comunicare perlopiù nella lingua d'origine in contesti extra-scolastici. Tale ultimo tratto, chiaramente, non rappresenta alcun ostacolo per la lezione di Lingua Spagnola, tuttavia, l'evidente disinteresse verso la socialità così come la negazione o l'idealizzazione delle origini sopra evidenziate costituiscono in qualche modo due facce della stessa medaglia, vale a dire la prova di un inderogabile rinnovamento dei processi di integrazione da attuare nelle scuole italiane.

Alla luce di ciò, dunque, si può meglio comprendere la ragione per cui il docente è chiamato oggi a mettere in atto strategie didattiche ispirate ai principi dell'educazione interculturale, tese a favorire l'inclusione di tali studenti nel gruppo classe o, più in generale, nel contesto scolastico. Data la tipologia di insegnamento, il docente di Lingua Spagnola appare favorito in tal senso: visto, infatti, il carattere per sua natura interattivo e dinamico delle lezioni, incoraggiare il coinvolgimento degli alunni stranieri, in particolare quelli di origine ispanoamericana, risulta in apparenza più semplice. Lavorando, infatti, in un ambito che conduce il discente inevitabilmente al dialogo con "l'alterità", è quasi automatico educare all'empatia e al rispetto della propria cultura e di quella altrui. A ben vedere, in effetti, ciascun alunno impara a conoscere meglio sé stesso attraverso l'altro: in tal modo, lo studente italiano può costruire la propria identità negoziando alcuni dei suoi valori. Dal canto suo, invece, lo studente di seconda generazione ha l'occasione di condividere il proprio *habitus* e di negoziarlo a sua volta.

L'inevitabile ripensamento della propria identità, a doppio senso, induce tutti gli alunni a sospendere il proprio giudizio sull'altro, contribuendo così ad abbattere possibili pregiudizi o stereotipi sulle rispettive culture. Tale rielaborazione, spesso interna e inconscia, può tornare utile in più discipline, assolvendo anche ai dettami della metodologia CLIL.

## 2. Una proposta didattica per classi con alunni 2G

Il presupposto da cui parte la presente proposta è che la presenza di alunni 2G nella classe costituisca una preziosa risorsa per la lezione di lingua spagnola. Tale precisazione è doverosa poiché, secondo quanto riportato da alcuni alunni di origine ispanoamericana, vi sono ancora docenti che intervengono sul lessico o sulla pronuncia che contraddistinguono, ad esempio, le varianti peruviana ed ecuadoriana, secondo una visione unitaria, ormai superata, della lingua spagnola. È evidente come tale atteggiamento non valorizzi le sfumature linguistiche, che, in un'ottica interculturale, sarebbero senz'altro interessanti per l'intero gruppo classe; al contempo, prassi così consolidate potrebbero favorire negli alunni ispanofoni quella introversione di cui si è discusso in apertura. Diretta conseguenza di ciò, quindi, è proprio quel duplice rifiuto verso la propria cultura di origine e verso quella del Paese di accoglienza. Coerentemente con tali pratiche, si segnala che la maggior parte dei libri di testo in adozione riproduce questo approccio "neocoloniale".

A riprova dell'arricchimento derivante dalla disponibilità di tali alunni in classe, si riportano di seguito alcune testimonianze.

In una classe seconda di un liceo linguistico di Roma, su un totale di 19 alunni, vi sono due ragazzi dominicani, tre ecuadoriani e una ragazza peruviana. Altri hanno origini disparate: due alunne sono filippine, una rumena, uno capoverdiano e una bosniaca. Vi sono poi studenti che sono figli di coppie miste, cioè che hanno un genitore di origine non italiana, e che pertanto dominano una seconda lingua oltre l'italiano.

Nell'ambito di una lezione di grammatica, si è introdotto il lessico relativo all'abbigliamento: partendo dal testo, nell'elenco degli indumenti il libro riportava il termine *sudadera* come traduzione di "felpa". Il vocabolo ha richiamato l'attenzione di alcuni alunni, in particolare, i tre alunni ecuadoriani hanno fatto presente che nella loro variante la parola "felpa" viene resa con *chompa*. Al dibattito improvvisato si sono poi unite la ragazza peruviana, la quale ha suggerito, a sua volta, che in Perù si utilizzano i vocaboli *chompa* e *polera*, e i due studenti della Repubblica Dominicana che hanno proposto *suéter*. Infine, la lettrice di origine argentina ha arricchito il confronto segnalando l'uso del termine *buzo* nella variante rioplatense. L'aneddoto, avente puro valore

esemplificativo, dimostra come, con estrema naturalezza, si possano innescare nel corso delle lezioni dei *debate*, nello specifico di tipo linguistico, che interviene su due fronti: in termini di obiettivi di apprendimento, è evidente come tale esperienza ampli il bagaglio lessicali dei discenti, indipendentemente dalla cultura originaria. Sul piano relazionale, invece, l'episodio incentiva la partecipazione alla classe degli alunni di origine straniera secondo la metodologia del *Collaborative Learning*. Si segnala, a tal proposito, l'intervento anche degli alunni provenienti da altri Paesi, quali le Filippine, che hanno evidenziato come il vocabolo *camiseta* esista anche nella loro lingua madre, con una semplice variazione ortografica (*kamiseta*).

L'esperienza in classi contraddistinte da una forte componente straniera ha dimostrato come, assecondando simili momenti di scambio nello svolgimento della lezione, si incrementa il coinvolgimento degli alunni (tutti) in ragione, in primo luogo, di una naturale curiosità verso ciò che è estraneo, in secondo luogo, di un desiderio di approvazione e riconoscimento da parte dell'intera comunità-classe (nei discenti stranieri) che la lezione in qualche modo sembra appagare.

Dati gli esiti positivi di simili spazi di confronto, si ritiene realmente possibile dare concretezza ai principi della didattica interculturale, i quali possono davvero contribuire al superamento di visioni stereotipate e preconcetti relativi a culture altre ben radicati nell'immaginario comune dei ragazzi <sup>2</sup>.

Nella medesima cornice si inserisce la proposta di approfondire nell'ambito dell'insegnamento della Lingua Spagnola il tema dello scontro-incontro tra due culture, che può essere declinato in due modi: da una prospettiva diacronica si può presentare alla classe la vicenda della Scoperta, soffermandosi sui concetti antropologici di identità e transculturazione; da una prospettiva sincronica, invece, si può affrontare l'utilizzo del tema migratorio nelle sue differenti manifestazioni artistico-letterarie. Partire da un'analisi del fenomeno migratorio permette, ad esempio, di apprendere la normativa generale relativa all'immigrazione che riguarda molti dei nostri alunni. Basti pensare ai

---

<sup>2</sup> A riprova di quanto affermato nel testo, si segnala che, durante un *brainstorming* sugli elementi culturali che comunemente si associano all'America Latina, sono emerse le seguenti parole: *salsa, bachata, reggaeton, tacos, guacamole*, Maradona, Messi e Maluma. A partire da ciò, sono affiorati con totale ingenuità alcuni stereotipi, quali pigrizia, promiscuità, delinquenza, illegalità, etc.

diritti umani, alle politiche di accoglienza, ai processi di esclusione e denominazione. L'idea, in generale, è quella di non limitare lo studio al singolo evento storico o al singolo episodio di cronaca, ma di prendere la Storia come punto di partenza per toccare tematiche di attualità, quali l'uguaglianza, la giustizia sociale, l'ecologia, etc. Estendendo tale approccio alle altre discipline, si potrebbe individuare un modello pedagogico coerente e strutturato, ispirato all'interculturalità, attraverso cui costruire identità culturali plurali e consapevoli. Sarebbe opportuno, infatti, non affrontare la diversità in modo sporadico, ma renderla un valore aggiunto e una priorità della scuola. La stessa definizione di "cittadino italiano" o di "studente di seconda generazione" che attiene più all'ambito giuridico, nel primo caso, e a quello sociologico, nel secondo, andrebbe utilizzata come spunto per ragionare sullo stesso concetto di "cittadinanza".

In tale ottica di rinnovamento, si riportano di seguito due esperimenti condotti in due classi prime di una scuola secondaria di primo grado, aventi anch'esse alunni immigrati dal Sud America.

Il primo caso proposto riguarda il Messico: molti studenti hanno appreso alcune nozioni sulla nazione attraverso cartoni animati come *Speedy Gonzales* e film d'animazione come *Coco* (2017), sviluppando l'idea che i messicani indossino *sombreros* in qualunque occasione, suonino in gruppi di *mariachi* e bevano quotidianamente *tequila*. In qualche rara occasione, il Messico è stato associato anche a località turistiche balneari e a siti archeologici, che confermano grosso modo la conoscenza limitata della nazione centroamericana.

Ciononostante, è possibile definire un percorso didattico proprio a partire da una base culturale già nota: è esattamente quanto è stato realizzato in una delle due classi citate, dove, proiettando il film Disney *Coco* si sono intrapresi alcuni percorsi di approfondimento inerenti il Messico. In particolare, il film è divenuto lo strumento attraverso cui introdurre degli elementi della tradizione culturale messicana, quali la *Catrina*, gli *alebrijes*, la *Llorona* e il *Día de los Muertos* con *ofrendas* e *cempansúchil*. Nella scuola media inferiore si può pensare ad assegnare un compito di realtà attinente la celebrazione del 2 novembre in Messico come, ad esempio, la realizzazione di una *ofrenda* in omaggio a uno dei loro personaggi storici preferiti (gli studenti possono creare i loro *cempansúchil* e il *papel picado*, nonché dipingere la loro

*calavera*)<sup>3</sup>.

Inoltre, da un punto di vista strettamente linguistico, può essere curioso approfondire l'uso frequente dei diminutivi tra i parlanti messicani.

Riprendendo il discorso dell'interdisciplinarietà, la visione del film in questione può essere anche il punto di partenza per approfondire, durante l'ora di insegnamento della Religione Cattolica, la celebrazione del Giorno dei Morti nei vari Paesi, e per realizzare un confronto con la tradizione anglosassone di *Halloween* in Lingua Inglese. Allo stesso modo, è possibile coinvolgere Storia dell'Arte studiando le piramidi delle civiltà precolombiane o la traiettoria artistica di Frida Kahlo, dal momento che entrambe appaiono nel film. Inoltre, si potrebbe creare un collegamento con Storia e Geografia, chiedendo ai docenti di approfondire l'area geografica del Messico e il tema della colonizzazione (che può essere esteso anche al docente di Francese). Perfino le materie scientifiche potrebbero essere coinvolte: le piramidi, infatti, sono oggetto di studio in Geometria e, date le abilità dei Maya in astronomia, si potrebbe introdurre l'argomento in Scienze. Infine, gli alunni potrebbero creare una connessione con Scienze Motorie, approfondendo le origini e le regole del gioco della *pelota*, anch'esso presente nel film, e per Musica i gruppi musicali dei *mariachi*.

Si ritiene, dunque, che l'esistenza di *cliché* tra gli alunni possa essere contrastata proprio riprendendo tali schemi mentali semplicistici, che divengono così la base su cui costruire la lezione, orientata verso un'analisi più specifica e interdisciplinare proprio nell'intento di abbattere tali pregiudizi. Nella più ampia prospettiva di fornire un indirizzo ben preciso alla politica scolastica, la cui priorità oggi deve essere quella di educare i discenti alla diversità e promuovere il benessere scolastico degli alunni stranieri, è bene rimarcare la coerenza tematica tra quest'ultima iniziativa e la precedente proposta educativa.

A riprova della (r)esistenza di tali radicati meccanismi cognitivi, è stato condotto un esperimento analogo, stavolta in una classe quinta di un Liceo Linguistico romano, avente ad oggetto la Colombia: in tal caso, il *cliché*, come è facile immaginare, era legato al fenomeno del

---

<sup>3</sup> A un livello di istruzione più alto può essere interessante approfondire il personaggio di Frida Kahlo, o partire da alcuni spunti come il cane di razza xoloitzcuintle, originario del Messico, che compare nel film insieme ad alcune piramidi per parlare delle civiltà precolombiane.

narcotraffico. A giudicare dai primi commenti condivisi dalla classe, la subcultura di serie televisive come *Narcos* (2015) ha avuto un peso non indifferente nella diffusione di tale immagine criminale del Paese. Secondo la metodologia sopra richiamata, dunque, si è provveduto qui a decostruire non solo lo stereotipo, ma soprattutto l'idealizzazione diffusa di simili ambienti malavitosi tra gli adolescenti, facendo leva su aspetti che potessero demitizzare la figura del narcotrafficante, quali corruzione, tratta di persone, violenza e abusi. Si è poi proposto di realizzare un parallelismo con altre organizzazioni criminali, il quale ha consentito di mettere in luce, tra l'altro, il legame tra illegalità e migrazione dalla prospettiva dell'Educazione Civica. Il tema migratorio, che consente anche eventuali digressioni su esperienze personali di migrazione (rielaborazione del trascorso migratorio), offre uno spazio di confronto sull'esistenza di muri noti e meno noti nel mondo: ad esempio, Ceuta o Melilla in Europa o, ancor più attinente, il confine tra Stati Uniti e Messico (Tijuana-San Diego, Ciudad Juárez-El Paso).

A conferma dell'interesse suscitato in classe dalle varie sfaccettature del mondo criminale, si segnala che gli alunni italiani hanno preparato degli approfondimenti su alcune dei settori in cui opera la mafia, mentre quelli di origine ispanoamericana hanno analizzato le biografie de *El Chapo*, di Pablo Escobar e, nel caso di uno studente salvadoregno, è stata presa in esame l'organizzazione transnazionale della *Mara Salvatrucha*. Dal punto di vista della Lingua spagnola, il tema è stato ripreso nelle lezioni curricolari trattando della (narco)cultura attraverso la (narco)letteratura (ad esempio, *La reina del Sur* (2002) di Augusto Pérez-Reverte) o la letteratura di frontiera, la (narco)musica e, più in generale, il (narco)folklore.

Ad ogni modo, senza dover per forza discostarsi dal programma, si può ricorrere a tale approccio anche per introdurre, ad esempio, Gabriel García Márquez e il Realismo Magico. È quanto è stato realizzato nella medesima quinta, dove si è abbordato il tema mediante l'incipit della già menzionata serie *Narcos*: "Il realismo magico si verifica quando in un'ambientazione realistica e minuziosamente dettagliata si introduce un elemento troppo strano per essere credibile"<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Per un pubblico di alunni più giovani si suggerisce il nuovo film della Disney *Encanto* (2021) che si incentra sui poteri magici di ogni membro della numerosa famiglia colombiana dei Madrigal paragonabile, per certi aspetti, alla famiglia Buendía. In questo caso, ci si rivolge ad alunni di primo anno che, pur non avendo

Un altro spunto per smontare lo stereotipo del narcotraffico e approfondire l'argomento può essere quello di mostrare i quadri che Botero realizza per immortalare la morte di Pablo Escobar. Anche in questo caso si può trattare il tema con una lente multidisciplinare, o secondo la metodologia CLIL, trattando la droga e i suoi effetti in Scienze e la produzione artistica di Fernando Botero in Storia dell'Arte. La stessa relazione tra ambienti delinquenti e rotte migratorie è stata affrontata, con i dovuti distinguo, in una classe prima di un'altra scuola secondaria di primo grado romana nelle ore di Educazione Civica. In tale spazio, il tema è stato introdotto proprio a partire dalla definizione di frontiera/barriera fisica e dalla funzione dei vari "muri" presenti nel mondo. Due alunni di origine ebraica hanno esordito descrivendo le loro emozioni dinanzi al Muro del Pianto, fornendo l'assist per mostrare e chiedere di commentare agli alunni un'immagine toccante del muro che divide Tijuana da San Diego. Dopo aver raccolto le impressioni dei discenti e aver dato loro alcune coordinate storico-geografiche, si è spostato il *focus* dalla migrazione-violenza all'utilizzo di muri come tele di artisti. Naturalmente, è stato immediato il collegamento con il muralismo messicano e con le più recenti espressioni artistiche della *street art*: attraverso una *nube de palabras* contenente riferimenti alla tecnica e al messaggio implicito nelle opere, si è presentata la figura di Diego Rivera e, compiendo un salto temporale enorme, quella di Banksy e di Carlos Atoche<sup>5</sup>. Dopo aver messo in risalto la funzione talvolta di denuncia di tali lavori, è stato proposto ai discenti di realizzare un proprio "murales" cartaceo che contenesse un messaggio di solidarietà in lingua spagnola. L'elaborato, che teneva anche conto degli obiettivi 5, 10 e 16 dell'Agenda 2030<sup>6</sup>, è stato valutato tenendo conto del lessico ridotto a disposizione degli alunni, dell'originalità del disegno, dell'attinenza del messaggio e, infine, dell'esposizione orale di quanto rappresentato. Attraverso l'uso di animali o

---

ancora familiarità con la letteratura ispanoamericana, tramite il film possono essere avvicinati alla letteratura ispanoamericana. Inoltre, l'attività ben si presta come *tarea final* per consolidare i contenuti minimi oggetto del primo anno, quali il vocabolario della famiglia, della casa, la descrizione fisica e caratteriale dei personaggi.

<sup>5</sup> Carlos Atoche è un famoso artista peruviano che realizza le sue opere in diversi quartieri di Roma. Nello specifico, vi sono alcuni murales proprio nei pressi della scuola frequentata dagli alunni della classe in questione.

<sup>6</sup> Agenda 2030: obiettivo 5 "parità di genere", obiettivo 10 "ridurre le disuguaglianze", obiettivo 16 "pace, giustizia e istituzioni solide".

persone, ma anche di eroi di fumetti o cartoni animati, gli alunni hanno proposto dei murales con messaggi chiari e incisivi orientati alla valorizzazione della diversità, come, ad esempio, *la diversidad nos hace especiales*.

Vi sono numerose altre attività che possono essere proposte in una singola classe, come progetto, o coinvolgendo l'intero istituto, sotto forma di laboratori per incrementare l'offerta formativa. A tal proposito, si è pensato ad iniziative più ludiche che riguardassero, ad esempio, la danza, la cucina, il fumetto o il cinema.

Nel primo caso si può partire dalla storia del folklore latinoamericano trattando il *Son* cubano, passando per l'evoluzione dei ritmi e delle danze locali, fino ad arrivare ai balli più famosi come la *salsa*, la *bachata* o il *reggaeton*. A fine anno è possibile pensare a un saggio degli alunni della scuola media inferiore, frutto di un percorso di collaborazione che coinvolge discipline quali Musica, Scienze motorie, Storia e Geografia.

Riguardo al secondo tema, la cucina, dopo che gli alunni hanno studiato il lessico relativo alla cucina e agli alimenti, conviene presentare piatti tipici come *moros y cristianos* o il *pabellón criollo* che si prestano perfettamente per il tema dell'interculturalità. Nella stessa classe prima della scuola secondaria di primo grado è stata assegnata la realizzazione di un volantino per pubblicizzare l'inaugurazione di un proprio ristorante di cucina tipica centro e sudamericana e la realizzazione di un menù. Altro lavoro interessante, proposto a fine anno, è stato quello di far realizzare degli inviti in Lingua Spagnola per una festa a tema di un ipotetico compagno ispanoamericano, chiedendo loro di precisare il menù e una selezione musicale per l'evento. Sono state così proposte una festa a tema *Día de los muertos*, con tanto di *tacos* e *guacamole*, o una *parrilla* con carne argentina. È stato, inoltre, proposta la realizzazione di una video ricetta in cui gli alunni potessero cucinare un piatto tipico e il risultato, oltre che divertente, è stato molto interessante. Dato il successo dell'iniziativa, si è pensato anche alla creazione di un laboratorio di più incontri per realizzare *tapas* inclusive al fine di conoscere l'Ispanoamerica anche attraverso il gusto.

Per ciò che concerne il fumetto, è stata portata a termine la seguente attività per la materia Alternativa all'Insegnamento della Religione Cattolica. Partendo dalla lettura del libro *Pesi Massimi: storie di sport, razzismi, sfide* (2014) di Federico Appel, esperto di letteratura per

l'infanzia, il quale a fumetti spiega la lotta contro i regimi dittatoriali e il razzismo intrapresa da alcuni sportivi di fama mondiale. Dopo la lettura, si è chiesto ai ragazzi di realizzare un loro fumetto su uno sportivo a scelta: un alunno ha presentato il caso del calciatore cileno Carlos Caszely, noto per l'opposizione alla dittatura di Pinochet.

Infine, da svolgere in classe o come attività di cineforum, si suggerisce la visione di alcuni film in lingua spagnola sul tema dell'interculturalità: con alunni più piccoli, si possono proporre anche semplici film d'animazione come *La ruta hacia El Dorado* (2000) o *Las aventuras de Tadeo Jones* (2012) o, per alunni più grandi, lungometraggi più complessi come *Apocalypto* (2006) o *El abrazo partido* (2004).

A chiusura di tale raccolta di esperienze didattiche, aventi come denominatore comune l'educazione interculturale, si presenta ora un progetto laboratoriale spendibile anche nell'ambito del PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): il giornalino scolastico. Si tratta di uno strumento flessibile, che può avere uscite settimanali o anche mensili, disponibile in formato cartaceo e/o digitale. La rivista può essere curata e redatta dagli stessi alunni, nonché affiancata da un blog o da un podcast sulla webradio dell'istituto. Suggerendo di sviluppare più sezioni, si potrebbe pensare di valorizzare l'individualità linguistica e culturale attraverso uno spazio dal titolo "Lo sapevi che...", dove sono raccolte alcune piccole curiosità dal mondo. Dato il ruolo centrale che la fotografia riveste tra le nuove generazioni, sarebbe interessante creare anche un'apposita sezione dal titolo "Foto dal mondo", dove potrebbero confluire immagini di paesaggi, animali, luoghi affascinanti e poco noti. Le numerose possibilità di utilizzo del giornalino permettono di individuare e valorizzare anche altre attitudini riscontrate nei discenti: coloro che possiedono buone capacità nel disegno e una passione per i manga, potrebbero dare sfogo alla loro creatività disegnando fumetti. Allo stesso modo, gli alunni appassionati di scrittura potrebbero pubblicare storie, racconti e poesie che trattino il tema dell'incontro con l'altro in un'apposita sezione "letteraria". Per l'apprendimento tra pari, è ugualmente interessante pensare a dei suggerimenti di letture di libri o di visione di film. In tal senso, allora, si è pensato a sezioni come "il film del mese", o "la lettura della settimana" o "l'opera di oggi". Per dare concretamente voce agli alunni di seconda generazione, o più in generale a quelli di origine straniera, risulta efficace l'intervista doppia per

mettere a confronto due sistemi linguistici e culturali differenti. Senza tralasciare la dimensione ludica, come ogni giornalino che si rispetti, non devono mancare giochi linguistici quali cruciverba in lingua o rebus.

Tali attività possono essere chiaramente riadattate in base al *target* di riferimento, che può variare di volta in volta, agli interessi dei ragazzi o al loro indirizzo di studio, così da renderle più pertinenti. Vogliono, infatti, essere uno spunto per contrastare i fenomeni descritti in apertura, quali la dispersione scolastica e la scelta preponderante di scuole tecnico-professionali al posto di licei.

### 3. Conclusioni

I percorsi interdisciplinari presentati tengono inevitabilmente conto degli obiettivi dell'Agenda 2030: ad esempio, l'obiettivo che riguarda la parità di genere (obiettivo 5) e quello che tende a ridurre le disegualianze (obiettivo 10) per contribuire a creare un clima di pace e giustizia (obiettivo 16) risultano essere centrali in tal senso.

Alla luce di ciò, si ritiene ormai inaccettabile continuare a ignorare la necessità di assumere un approccio interculturale nel rapporto docente-discente. È giunto, infatti, il momento di interfacciarsi concretamente con i materiali a disposizione per evitare di incappare in banalizzazioni ancora troppo frequenti. In tale ottica, l'articolo ha voluto proprio dimostrare come il miglior materiale didattico a disposizione del docente, sia esso di lingua spagnola o meno, sia proprio quello autentico. È bene, infatti, che la componente straniera della comunità scolastica, diventi oggetto e soggetto del progetto di vita personale e collettivo. Il docente non deve fare altro che favorire l'integrazione di tali alunni nel contesto classe, facendo emergere varianti linguistiche e differenze culturali che generano curiosità reciproca tra gli alunni. Tale processo, dapprima guidato e poi automatizzato, costituisce la chiave, da un lato, per mettere in pratica concretamente i principi che hanno ispirato le teorie pedagogiche interculturali, dall'altro, per contribuire alla costruzione di identità plurali e consapevoli.

## Bibliografia

BOCCHIO RAMAZIO, Flavia / PAPETTI, Laura / RAMOS, Catalina / SANTOS, María J. / SANTOS Mercedes (2020). *L'inclusione in classe*. Novara: DeAgostini DeaScuola

BOSCAINI, Gloria (2019). *Cronoletras*. Torino: Loescher Editore.

GARZILLO, Liliana / CICCOTTI, Rachele (2017). *ConTextos literarios*. Bologna: Zanichelli.

RAMOS, Catalina / SANTOS, María J. / SANTOS Mercedes (2018). *En un lugar de la literatura*. Milano: DeAgostini DeaScuola.

URIBE MALLARINO, María R. / CARAMIA, Alessandra / ERCOLANI, Marcella / MANFREDINI, Valentina (2019). *Letras Libres*. Milano: Mondadori Education.

## Sitografia

Agenda 2030:

<https://unric.org/it/agenda-2030/> (Visitato il 21/04/2022)

Istruzione Legge 170-2010:

[https://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/Primo\\_Ciclo/normativa/alle-gati/legge170\\_10.pdf](https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/alle-gati/legge170_10.pdf) (Visitato il 17/04/2022)

Ministero dell'Istruzione:

<https://www.miur.gov.it/> (Visitato il 22/04/2022)



# Le seconde generazioni a scuola e all'università: una visione panoramica

*Adele Villani* – Sapienza Università di Roma

**Abstract.** Obiettivo principale del presente studio è, in primo luogo, sottolineare come l'esperienza di stress acculturativi da parte di alunni 2G nel corso dell'esperienza scolastica possa ostacolarne la riuscita nel percorso universitario. In secondo luogo, mediante un approccio quanti-qualitativo, lo studio è teso a fornire alcune proposte utili a supporto di una iniziale pianificazione di politiche inclusive, a partire da un progetto realizzato presso un ateneo romano. Il lavoro, in particolare, pone in rilievo i fattori sociali e individuali che, in ambito scolastico, determinano o meno il buon esito del processo di acculturazione degli alunni stranieri. Nella convinzione, infatti, che tali shock culturali, se trascurati, pongano gli studenti 2G in una condizione di svantaggio rispetto ai compagni autoctoni, precludendo loro, in ultima analisi, ogni opportunità di ascesa sociale, il testo pone l'accento sul forte etnocentrismo che ancora oggi connota saldamente il sistema educativo italiano.

**Abstract.** The main aim of this paper is to emphasize how the experience of acculturative stress at school could compromise the success of second generation students at university. Furthermore, through a quanti-qualitative method, the essay provides some useful proposals in order to support a first planning of welcoming policies. The paper especially highlights social and individual factors which determine the success or the failure of students' acculturation process. Being sure that the overlook of these cultural shocks put 2G students in a condition of disadvantage, the paper aimed at stressing the ethnocentrism which still inspires the Italian education system.

## 1. Introduzione

I giovani di origine straniera, nati in Italia o all'estero, costituiscono una presenza sempre più viva e tangibile nelle nostre scuole. Secondo le statistiche più aggiornate del Ministero dell'Istruzione (d'ora in avanti MI), oggi le cosiddette "seconde generazioni", o meglio le "nuove generazioni italiane", come esse stesse si definiscono, rappresentano il 10% della comunità studentesca totale: un dato che dovrebbe sollecitare chi opera in contesti educativi a implementare strategie didattiche e organizzative conformi alle esigenze di una scuola sempre più multiculturale. È di tutta evidenza, infatti, come l'intero sistema dell'istruzione italiano, università compresa, si trovi dinanzi a una sfida educativa che non può più lasciare spazio a tentennamenti. In effetti, la presenza nelle scuole e negli atenei italiani di bambini e ragazzi aventi una storia di migrazione, diretta o familiare, può considerarsi un dato ormai strutturale del sistema educativo italiano. Cionondimeno, preme segnalare che, in quanto alla valorizzazione della componente straniera, l'università sembra mostrare un lieve ritardo rispetto alla scuola, la quale, al contrario, ha quantomeno preso coscienza della portata di tale fenomeno. Il medesimo divario si riscontra anche nell'ambito della ricerca, dove le indagini di carattere socio-pedagogico relative ai percorsi educativi e biografici degli alunni con trascorso migratorio presenti nei cicli di studi primario e secondario risultano di gran lunga più numerose rispetto alle ricerche che hanno ad oggetto il grado di integrazione degli studenti 2G iscritti ai più alti livelli di istruzione.

Ciò detto, il presente contributo, avente pura valenza descrittiva, intende, *in primis*, sottolineare come l'esperienza di *stress acculturativi* da parte di alunni 2G durante il percorso scolastico possa ostacolare, talvolta finanche compromettere, la riuscita del percorso universitario. In secondo luogo, mediante un approccio quanti-qualitativo, lo studio è teso a fornire alcune proposte utili a supporto di una iniziale pianificazione di politiche inclusive. Il lavoro, in particolare, pone in evidenza i fattori sociali e individuali che, in ambito scolastico, determinano o meno il buon esito del *processo di acculturazione* degli alunni stranieri, da intendersi qui nel senso antropologico del termine, e cioè come un processo di cambiamento culturale e psicologico, a doppio senso, dovuto al contatto duraturo con persone appartenenti a culture

differenti. Nella convinzione, infatti, che tali *shock culturali*, se trascurati, pongano gli studenti 2G in una condizione di svantaggio rispetto ai compagni autoctoni, precludendo loro, in ultima analisi, ogni opportunità di ascesa sociale, il testo pone l'accento sul forte *etnocentrismo* che ancora oggi connota saldamente il sistema educativo italiano.

Ciononostante, è doveroso riconoscere che l'attenzione da parte delle istituzioni italiane verso le seconde generazioni di immigrati è aumentata negli ultimi anni: un esempio eloquente, in tal senso, è senz'altro rappresentato dall'attivazione, nel 2017, del Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (CoNNGI). In sinergia con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, infatti, alcune associazioni di giovani con background migratorio attive sul territorio nazionale hanno costituito un'associazione di promozione sociale che le rappresenti in maniera unitaria, sia a livello nazionale sia internazionale.

Limitatamente al settore dell'istruzione, il MI ha senz'altro fornito un prezioso contributo alla definizione di interventi educativi volti a garantire maggiori opportunità di inclusione e di valorizzazione della *pluralità identitaria* dei giovani con *background* migratorio. Una chiara dimostrazione di tale impegno è ravvisabile nei numerosi progetti che il Ministero, di concerto con altri dicasteri interessati, ha avviato, ad esempio, nell'ambito del programma FAMI 2014-2020 (Fondo europeo asilo migrazione e integrazione), destinato proprio alle politiche di integrazione dei migranti. Il MI, inoltre, ha riservato diversi spazi di confronto al tema dell'interculturalità nelle scuole, collaborando con enti locali e promuovendo l'attività di organizzazioni radicate sul territorio italiano (si menziona, a titolo esemplificativo, il progetto *Costruttori di ponti*, realizzato, tra l'altro, con la Fondazione migrantes).

Sebbene apprezzabile, la messa in atto delle iniziative citate denota ancora una grave mancanza di un modello di integrazione interculturale di riferimento: le scelte politiche, infatti, sono sempre state orientate più a gestire, di volta in volta, le varie emergenze dell'immigrazione, cioè la prima accoglienza (Tarozzi 2015: 14), piuttosto che a ricercare strategie di dialogo e confronto con i cittadini stranieri in una prospettiva a lungo termine (D'Agostino *et al.* 2014). Non è un caso, infatti, che il Manifesto 2022 delle Nuove generazioni italiane ribadisca, al primo posto, proprio la necessità di migliorare le politiche scolastiche di integrazione degli studenti stranieri nella scuola. In merito, il documento programmatico propone, rispettivamente al primo e al

quarto punto, di “promuovere una formazione specifica dei docenti rivolta alla gestione di classi multiculturali” e di “costruire un sistema integrato di orientamento e di transizione scuola-lavoro”. Due aspetti, questi ultimi, che racchiudono, in estrema sintesi, il senso del presente lavoro, il quale propone di indagare un aspetto della migrazione ancora poco esplorato.

## 2. L'esperienza scolastica

Benché le istituzioni scolastiche si trovino ad affrontare una situazione che potremmo definire in qualche modo “nuova”, i cambiamenti sociali e culturali cui oggi è chiamato a far fronte il sistema educativo italiano richiamano alla mente, con le dovute differenze, alcune circostanze e problematiche che furono descritte già da Tullio De Mauro nel suo famoso volume *L'educazione linguistica*, pubblicato nel 1975. Per ragioni storiche ben note, infatti, dal secondo dopoguerra fino ancora alla metà degli anni '70, il forte divario tra le regioni del nord e quelle del sud e, più in generale, le forti identità territoriali presenti in tutta la penisola si traducevano in un marcato ed endemico *pluralismo idiomatico*: l'alternanza tra l'uso dell'italiano e quello dei dialetti locali, con i quali la lingua ufficiale coesisteva in vari contesti, da quello familiare a quello sociale, era assai frequente nella popolazione (Loiero, De Mauro: *la variazione e la scuola*, 386). In quello stesso anno, non a caso, il GISCEL (Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica, formatosi nel 1973) aveva approvato la pubblicazione delle note *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (1975), che più avanti sarebbero divenute il manifesto fondativo del gruppo: si trattava di un testo collettivo, scritto dallo stesso De Mauro, che sottoponeva all'attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani i presupposti teorici basilari e le rispettive linee di intervento dell'educazione linguistica.

L'iniziativa era nata dal desiderio di denunciare come la pedagogia linguistica tradizionale fosse ancora ben lontana dal raggiungimento di quegli obiettivi democratici ed egualitari che ispiravano la Carta costituzionale, secondo cui l'accesso alla lingua (e all'istruzione) rappresentava un diritto fondamentale. Nel dettaglio, il volume intendeva porre in evidenza la forte contraddizione esistente fra il *monolinguisimo* praticato e predicato dalla scuola, che perpetuava la divisione sociale

in classi, e il *plurilinguismo* di fatto della società italiana, all'epoca largamente dialettofona. A partire da queste considerazioni, De Mauro proponeva un tipo di insegnamento che non imponesse il monolinguisimo della lingua colta, bensì che ambisse alla *variabilità*, cioè alla capacità di riconoscere e dominare le diverse varietà d'uso della lingua tanto nel tempo come nello spazio, sia esso geografico, comunicativo o sociale (Loiero, 2020).

A distanza di oltre quarant'anni dalla loro prima pubblicazione, entrambi i volumi citati sono stati riproposti in edizioni aggiornate che ribadiscono, tra l'altro, il dovere dell'educazione linguistica, e più in generale del docente, di rimuovere tutti quegli elementi ostativi alla piena partecipazione dell'alunno alla vita sociale e politica:

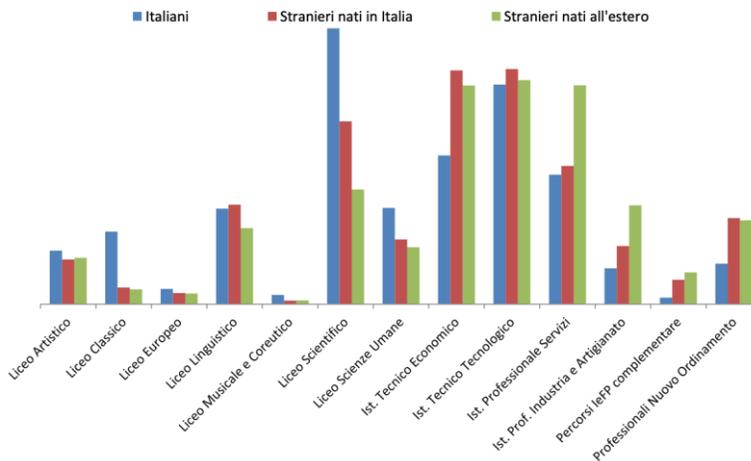
“una buona educazione linguistica non può non mirare alla promozione delle capacità linguistiche di tutti, (non può) non essere democratica, profondamente conforme all'art. 3, comma secondo, della Costituzione della Repubblica italiana”  
(De Mauro 2018: 23)

È chiaro che la scuola a cui si rivolgeva De Mauro già ai tempi della sua *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963) presenta con quella odierna diversi punti in comune, in primis quello di rappresentare il luogo privilegiato del contatto linguistico tra l'italiano e le lingue parlate dagli alunni con *background migratorio*. A ben vedere, in effetti, lo storico plurilinguismo determinato, tra l'altro, dalle migrazioni tra il sud e il nord del Paese, oggi è stato sostituito da un *neoplurilinguismo*, venutosi a definire attraverso la mescolanza tra l'italiano e le lingue parlate dalle numerose comunità di immigrati. La presenza di tali lingue, oltre ad aver generato un graduale ripensamento dello spazio linguistico nazionale, divenuto sempre più globale, ha condotto a una inevitabile ridefinizione dei modelli di formazione e di valutazione delle competenze (Vedovelli 2017). Ciò spiega come mai i modelli didattici cui oggi ambisce il mondo scolastico non possono più prescindere da una sensibilizzazione dei docenti verso una trattazione etica della diversità linguistico-culturale e da una totale apertura al dialogo interculturale (Benucci 2020).

Sebbene siano ormai numerose le ricerche che mettono in luce inserimenti formativi e percorsi scolastici di successo da parte di alunni

di origine straniera, diversi sono ancora gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di un pieno multiculturalismo: primo fra tutti, un sistematico ritardo negli studi dovuto sia alle più frequenti bocciature sia all'inserimento di tali alunni in classi inferiori rispetto all'età che possiedono. A ciò si aggiunga il fenomeno del cosiddetto *drop out*, cioè dell'abbandono scolastico prematuro legato spesso alla mancanza di attrattiva e concretezza della scuola. A sua volta, quest'ultima considerazione può essere utile a comprendere l'evidente preferenza da parte di tali alunni per i percorsi brevi (fig.1), che avviano alla professione, e l'esclusione a priori di più alti livelli di istruzione.

**Grafico 13** – Distribuzione degli alunni di scuola Secondaria di II grado per settore (composizione percentuale) – A.S. 2018/2019



**Tab. 2.1.**

Coerentemente con altre ricerche svolte nell'ultimo decennio sul tema, un'indagine condotta dall'Istat nel 2015 mostra come il successo scolastico sia, tra l'altro, strettamente connesso alla conoscenza della lingua italiana. (IDOS, 2021) Le debolezze formative sopra elencate, infatti, appaiono direttamente proporzionali alle difficoltà linguistiche e presentano importanti ricadute non solo sulla scelta del percorso formativo della scuola secondaria o sull'accesso all'università, ma anche sulla transizione scuola-lavoro. Infine, tra i fattori più rilevanti che incidono sulla performance scolastica vi è lo status socio-economico dei genitori, benché, confrontando i rispettivi indicatori di dispersione e

apprendimento, si osservi che, a parità di tale fattore, il divario tra alunni stranieri e autoctoni si riduce sensibilmente. (OECD 2017)

Oltre agli ostacoli appena descritti, sussistono una serie di fattori socio-culturali che impediscono la piena realizzazione del principio di universalità dell'accesso scolastico. In molte occasioni, come noto, l'arrivo di studenti stranieri (e la creazione di classi multietniche) viene percepito dall'opinione pubblica come un possibile fattore di rischio in ragione della diversa appartenenza culturale (linguistica, etnica, religiosa, ecc.), dello status giuridico (cittadini italiani, non italiani, quasi-italiani, neo-italiani, italo-qualcos'altro, ecc.) e, infine, dello status socio-economico (è noto che il livello occupazionale e il reddito medio dei cittadini stranieri sono mediamente inferiori a quelli degli autoctoni) (Colombo 2014:160). A tal proposito, limitatamente al contesto scolastico, la sociologa americana Twine (1996) introduce il concetto di *boundary events* (eventi-confine), vale a dire episodi all'apparenza banali che possono arrivare a minare profondamente l'autostima del discente, persino a condizionare l'identità negli individui più vulnerabili (Twine 1996). In special modo in età adolescenziale, infatti, quando il processo di costruzione dell'identità individuale è ancora in corso, anche la semplice e apparentemente innocua domanda "da dove vieni?" può sollecitare importanti reazioni emotive, che spaziano dal semplice stupore a un lacerante senso di estraneità e inadeguatezza. Chi pone le domande raramente immagina di suscitare una reazione significativa nel proprio interlocutore, eppure, rivolgere a un ragazzo una domanda sulla propria origine significa implicitamente mettere in discussione l'idea che possa appartenere al luogo in cui si trova, provocando un crollo improvviso della fiducia (Visweswaran 1994). Similmente, bisogna immaginare che queste stesse domande vengano poste al discente dalla famiglia e dalla comunità d'origine, confermando in qualche modo quell'idea di "diversità" che può originare un senso di differenza ed estraneità (Granata 2012).

Tali riflessioni costituiscono uno spunto interessante per ragionare sull'impellente necessità di quantificare in quale misura l'estrazione sociale e l'etnia di un alunno di origine straniera determinano una oggettiva condizione di disparità nelle opportunità educative: tale *disuguaglianza formativa*, legata agli esiti scolastici, ai risultati di apprendimento e alle effettive chance di successo dei ragazzi, deve sollecitare la scuola a proporre soluzioni correttive, preventive o quantomeno di

compensazione (Colombo 2014: 160). D'altronde, le statistiche confermano che il fenomeno della dispersione scolastica colpisce maggiormente i cittadini stranieri rispetto a quelli italiani: nella scuola secondaria di I grado la percentuale di alunni stranieri che abbandona la scuola si è attestata, nel periodo 2017/2018, al 2,92%, contro lo 0,45% relativo agli alunni con cittadinanza italiana. Come prevedibile, inoltre, i dati suggeriscono che gli stranieri nati all'estero presentano una percentuale di abbandono maggiore, pari al 4,11%, rispetto agli stranieri di seconda generazione, indubbiamente più integrati, i quali registrano una percentuale di abbandono complessivo dell'1,84% (MIUR 2019).

Il fenomeno della dispersione scolastica, ad ogni modo, è senz'altro legato anche a una più generica condizione di difficoltà in cui verte la scuola, accusata di non assolvere più a quelle funzioni, «auspicate e spesso idealizzate, di ascensore sociale, luogo di riscatto per alcuni strati della società, di acquisizione di saperi e di promozione della cultura» (Benvenuto 2011).

La funzione sociale della scuola, del resto, non è un concetto dei giorni nostri: già in *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*, del 1916, il filosofo e pedagogista statunitense John Dewey (1859-1952) ricordava l'enorme responsabilità civile, sociale e culturale di formare cittadini democratici che spetta ai contesti educativi. Proprio al fine di favorire l'inclusione in ambienti scolastici multietnici, nel suo articolo "Il pensiero riflessivo per una società interculturale", Giordana Spzunar recupera il concetto di atteggiamento scientifico di Dewey, che si esplica in una modalità di pensiero riflessivo, e la sua correlata proposta didattica, basata sull'interiorizzazione di tale metodo scientifico e su un apprendimento di tipo cooperativo. A suo avviso, tale atteggiamento riflessivo costituisce un prezioso strumento in grado, da una parte, di supportare e promuovere le strategie di riduzione del pregiudizio e dello stereotipo (Dovidio *et al.* 2010), intesi come categorie mentali astratte e semplificate a cui il nostro cervello attinge automaticamente in presenza di una dissonanza cognitiva, dall'altra, esso permette di sviluppare e attivare la competenza interculturale, per dirla con Deardorff, cioè la capacità di interagire in modo efficace e adeguato in una situazione interculturale.

Seguendo l'approccio descritto, si può comprendere come l'acquisizione di un abito di pensiero riflessivo possa ridurre, in ultima analisi,

quello “svantaggio”, concepito come un fatto socioculturale, che caratterizza la maggior parte degli alunni stranieri. Ancora una volta, quindi, la scuola è chiamata a risolvere un dilemma di difficile soluzione: per colmare o eliminare lo svantaggio bisognerebbe, infatti, agire sulla società, sull’ambiente extrascolastico, sulla stessa struttura socioeconomica (Berruto 2019: 5).

È evidente che i cambiamenti sociali necessari ad accogliere questo approccio “multiculturale” richiedano tempo. Cionondimeno, in ambito scolastico, possono essere d’aiuto alcune buone pratiche già utilizzate in realtà particolarmente connotate dalla presenza di alunni di origine straniera.

Un esperimento condotto in una scuola primaria ha confermato che le strategie identificate dalla letteratura come efficaci per la riduzione del pregiudizio, quali il contatto indiretto e diretto (Allport 1954; Hodson & Hewstone 2013) nonché l’attivazione dell’empatia nei confronti delle persone migranti e il *perspective taking* (Allport 1954; Hodson & Hewstone 2013; Batson et al. 2002; Birtel & Crisp 2012) possono decostruire eventuali stereotipi e avere un’influenza positiva sulle rappresentazioni e sulle narrazioni del fenomeno migratorio dei bambini (Gabrielli et al., 2019). L’intento del progetto è stato quello di delineare una proposta didattica che coniugasse alcuni obiettivi di apprendimento individuati con la sensibilizzazione degli alunni al rispetto dei diritti umani, contrastando lo sviluppo del pregiudizio etnico (Gabrielli et al., 2019).

I “buoni” modelli, quindi, esistono: ciò che manca è una loro applicazione diffusa e costante. Il multiculturalismo, infatti, non può essere più inteso come un fattore cui dedicare sporadici esperimenti, bensì deve divenire un valore del mondo scolastico ed educativo in genere. Molte ricerche hanno evidenziato come nelle scuole l’approccio interculturale non sia mai riuscito a permeare le pratiche educative e l’organizzazione scolastica (Benvenuto 2011). In effetti, benché formalmente il modello educativo interculturale sia stato accettato dai vari istituti scolastici, di fatto, nessuno di essi ha mai messo in atto una programmazione didattica sistematizzata e coerente ispirata ai principi dell’educazione interculturale. Non a caso, una delle principali e più frequenti critiche mosse a tale approccio pedagogico è la mancanza di concretezza, quasi si trattasse di una serie di direttive ideali di cui tener conto, ma impossibili da realizzare. Pur essendo recepite in numerosi

documenti nazionali ed europei di politica educativa, numerosi pedagogisti esperti nel settore denunciano che la pedagogia interculturale manchi di una chiara definizione semantica e di una condivisa elaborazione epistemologica (Portera 2017: 304).

Oggi, dunque, è quanto mai necessaria una riflessione in merito alla necessità di ridefinire, in un'ottica interculturale, l'attuale approccio all'insegnamento.

Un primo passo in tale direzione può essere rappresentato da quanto proposto nel documento, redatto nel 2014, recante le "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri", ispirato a *La Via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (2007). Come si può facilmente evincere dal titolo, il testo si configura come un prezioso riferimento per la messa in atto di linee di azione tese a favorire la riuscita scolastica degli studenti di origine straniera. Nella medesima cornice si inserisce senz'altro la legge 20 agosto 2019, n.92, che ha introdotto dall'anno scolastico 2020-2021 l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica nel primo e secondo ciclo d'istruzione, promuovendo iniziative di sensibilizzazione alla cittadinanza responsabile già a partire dalla scuola dell'infanzia. Pur nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica, nel dettaglio, la norma impone alle scuole l'obbligo di aggiornare i propri curricula tenendo conto di tre nuclei concettuali fondamentali, che costituiscono i pilastri della Legge: Costituzione, Sviluppo Sostenibile e Cittadinanza Digitale. Alla base di tale normativa vi è l'idea di dover sviluppare negli alunni un sapere non più settoriale ma unificato, che contribuisca alla formazione di futuri cittadini con punti di riferimento culturali e identitari locali e globali, proiettati in una dimensione antropologica mondiale. Non a caso, da settembre 2020, con Decreto del Ministro dell'Istruzione 22.06.2020 n.35, il MI ha integrato la norma mediante la pubblicazione di un documento che racchiude un insieme di orientamenti atti a una corretta attuazione dell'innovazione normativa in materia di insegnamento dell'Educazione Civica nelle scuole di ogni ordine e grado.

### **3. L'università**

Come anticipato in premessa, la questione dell'inclusione si ripropone

in tutta la sua complessità anche nel mondo accademico, molto spesso connotato dalle stesse difficoltà, per gli studenti stranieri, incontrate nell'ambiente scolastico.

A lungo si è ritenuto che la questione non meritasse approfondimento, poiché il mero approdo all'Università da parte degli studenti 2G veniva considerato in qualche modo come la prova di un successo. Tuttavia, alcune recenti analisi dimostrano che tali studenti incontrano maggiori difficoltà rispetto ai propri colleghi autoctoni nel corso dell'esperienza universitaria. Oltre a uno studio condotto personalmente, sul quale ci si soffermerà più avanti, sul punto, risultano di grande interesse i dati emersi dall'ultimo questionario AlmaLaurea, risalente a novembre 2021.

Proprio il questionario in esame fornisce lo spunto per una considerazione fondamentale sul tema: il solo fatto di aver tenuto conto, per la prima volta, della possibilità di separare i percorsi universitari degli studenti autoctoni rispetto a quelli di origine straniera rappresenta una prima e doverosa presa di coscienza dei cambiamenti in atto nel mondo universitario. Isolando soltanto gli elementi particolarmente rilevanti ai fini del presente studio, vale a dire quelli che dimostrano come gli esiti dell'esperienza scolastica abbiano forti ripercussioni anche sull'esperienza universitaria, il primo dato interessante riguarda le immatricolazioni: oltre il 30% degli studenti 2G si iscrive per la prima volta all'università in età più adulta, con uno o due anni di ritardo rispetto all'età consueta. A tale dato è possibile fornire almeno due spiegazioni: da un lato, la possibilità che il ritardo sia la conseguenza di un ritardo accumulato a scuola, in ragione di una bocciatura o di un inserimento in una classe inferiore rispetto all'età anagrafica, dall'altro la possibilità che tali studenti, date le difficoltà incontrate, si confrontino più spesso con problemi di indecisione nella prosecuzione degli studi. Si potrebbe poi individuare una terza spiegazione nel fatto che, come indica AlmaLaurea, il 79,1% degli studenti 2G possiede un lavoro; dunque, la priorità di raggiungere l'indipendenza economica totale o parziale dalla famiglia potrebbe aiutare a comprendere le ragioni di tale esitazione.

Un aspetto che di primo acchito sorprende, date le riflessioni appena condivise, ma che a uno sguardo più attento risulta coerente, è la maggiore propensione di tali studenti allo svolgimento di esperienze di studio all'estero (riconosciute dal corso di studi) rispetto ai colleghi

italiani. È lecito, in effetti, ricollegare tale scelta a un possibile nuovo progetto di migrazione o, più astrattamente, a una maggiore disponibilità alla mobilità.

Le considerazioni finora riportate possono essere di supporto anche alla comprensione dei due dati che seguono, e cioè quelli relativi alle tempistiche per il conseguimento della laurea e ai voti di laurea. L'indagine condotta dal consorzio interuniversitario ha rilevato, in primo luogo, che, rispetto al complesso dei laureati autoctoni, i laureati di origine straniera conseguono più spesso il titolo universitario con un anno di ritardo (25,7% contro il 21,7%). In secondo luogo, la ricerca ha evidenziato che si laureano mediamente con un voto inferiore di circa 4 punti rispetto ai colleghi di origine italiana (99,8 contro 110). Proseguendo nell'analisi, un tratto rilevante, da analizzare più propriamente in relazione con la scelta degli indirizzi scolastici riportati nella Tabella 1, attiene le percentuali dei laureati riferite all'anno accademico 2019/2020: le 2G, che costituiscono nel complesso solo l'1,7% del totale dei laureati, risultano presenti soprattutto nei percorsi di primo livello (2,1%), mentre lo sono in misura decisamente minore nei Corsi di Laurea Magistrale (1,3%) e ancor meno nelle Lauree a Ciclo Unico (0,8%). Nel 2020, infatti, solo il 57,5% dei laureati 2G ha dichiarato di essersi iscritto a una laurea di secondo livello, contro il 66,5% osservato nei colleghi autoctoni.

Strettamente connesso al dato precedente è, senza alcun dubbio, quello concernente le scelte universitarie. Gli studenti 2G prediligono, in ordine decrescente: corsi di studio di indirizzo economico (24,3% rispetto al 14,4% degli italiani), seguiti da quelli di ambito linguistico (13,7% rispetto al 7,2%), quasi a parità di punteggio con i corsi di indirizzo medico-sanitario (perlopiù professioni sanitarie) e farmaceutico (12,9% contro 13,7%), infine, percorsi di studio di carattere politico-sociale o di comunicazione (12,8% contro 8,5%).

Nella consapevolezza che tali risultati possano essere determinati anche dal solo background familiare di provenienza e che, pertanto, possano essere equiparati a quelli degli studenti autoctoni provenienti dagli strati meno privilegiati della società, non si esclude l'interferenza di alcuni fattori strettamente legati al background migratorio. A tal proposito, si ritiene, infatti, che la frequente frammentarietà delle famiglie, il minore capitale umano e sociale nonché le scarse abilità linguistiche, abbiano un peso nel percorso universitario (Lagomarsino e

Ravecca 2014).

**ITALIA. Immatricolati nelle università italiane per categoria, genere ed età (a.a. 2011/12 e 2020/21)**

Studenti	Gen.	2011/12		2020/21*		Età	2011/12		2020/21*	
		v.a.	%	v.a.	%		v.a.	%	v.a.	%
Stranieri con diploma estero	F	3.738	54,8	3.908	51,0	<=19	2.119	31,1	3.011	39,3
	M	3.085	45,2	3.753	49,0	>=20	4.704	68,9	4.650	60,7
	Tot.	6.823	100,0	7.661	100,0	Tot.	6.823	100,0	7.661	100,0
Stranieri con diploma italiano	F	3.568	63,0	5.676	62,6	<=19	1.541	27,2	3.549	39,1
	M	2.096	37,0	3.394	37,4	>=20	4.123	72,8	5.521	60,9
	Tot.	5.664	100,0	9.070	100,0	Tot.	5.664	100,0	9.070	100,0
Italiani	F	142.803	56,1	166.287	56,3	<=19	192.186	75,4	227.163	77,0
	M	111.918	43,9	128.885	43,7	>=20	62.535	24,6	68.009	23,0
	Tot.	254.721	100,0	295.172	100,0	Tot.	254.721	100,0	295.172	100,0

\*Dati provvisori.

FONTE: Centro Studi e Ricerche IDOS. Elaborazioni su dati Mur - Anagrafe Nazionale Studenti.

**Tab. 3.2.**

Ad ogni modo, si osserva negli ultimi tempi un aumento della quota di coloro che si immatricolano ad un'età inferiore o uguale a 19 anni, dal 27,2% nell'a.a. 2011/12 al 39,1% nell'a.a. 2020/21 (Tabella 2). Tale dato suggerisce un'inversione di tendenza virtuosa, anche considerando che sono esclusi dall'analisi i giovani naturalizzati, i quali, concludendo presumibilmente gli studi superiori in tempi più brevi, si iscrivono all'università ad età più giovani. (Giudici, IDOS, 2021)

### 3.1. Uno sguardo all'università: un caso di studio

Si è visto quali sono i principali ostacoli che gli studenti 2G incontrano nell'ambito del loro percorso universitario. A questo punto, al solo fine di fornire un ulteriore contributo alla riflessione sul tema, può essere utile riportare i primi risultati di uno studio condotto sulla presenza delle nuove generazioni di italiani presso l'Università Sapienza di Roma, cui è seguita la messa in campo di alcune iniziative volte a valorizzare la componente straniera della comunità studentesca.

Il lavoro è stato articolato in tre fasi, due delle quali risultano, in parte, ancora in corso di svolgimento. A grandi linee, la prima è consistita nella raccolta dei dati statistici sull'immigrazione in Italia, con un focus particolare sulle seconde generazioni. In un secondo momento,

le cifre sono state rielaborate e confrontate con quelle riferite alla presenza di studenti 2G iscritti presso l'Università Sapienza di Roma, al fine di comprovare l'esistenza di una correlazione tra di esse.

Tale operazione ha consentito, nella fase successiva, di definire con maggiore precisione il campione di studi, il quale al momento è oggetto di un'analisi qualitativa volta a definire, tra l'altro, il reale grado di integrazione degli studenti all'interno della comunità universitaria. Una volta conclusosi anche tale passaggio, si è provveduto all'elaborazione di alcune proposte d'intervento mirate a dare risalto all'interculturalità che contraddistingue tali generazioni, con ricadute positive soprattutto per l'Ateneo.

In merito alla prima fase, si fa presente che essa è stata dedicata principalmente ad approfondire le modalità di inserimento dei giovani nati in Italia da coppie miste o composte da ambedue i genitori stranieri. Dapprima, infatti, si è provveduto a consultare i dati più aggiornati circa la composizione e la distribuzione geografica delle seconde generazioni in Italia, allo scopo di valutare in maniera adeguata l'impatto demografico sul territorio. In virtù di quanto emerso dall'indagine, è possibile affermare che tali ragazzi presentano percorsi ed esiti di integrazione più o meno positivi, a seconda della comunità cui appartengono.

Dopo aver registrato i dati forniti dai principali Dossier Statistici sull'Immigrazione (tra cui IDOS e ISTAT), lo studio si è soffermato su quattro comunità ritenute, per ragioni numeriche e per affinità di caratteristiche, le più interessanti ai fini del progetto: le comunità filippina, latinoamericana, romena e ucraina. Tali comunità, infatti, oltre a costituire il frutto di una migrazione di natura economica, seppur avvenuta in periodi diversi, risultano essere tutte piuttosto stabili sul territorio italiano, al punto che la maggior parte degli individui di cui si compongono è considerata cittadino residente a tutti gli effetti.

In seguito a tale opportuno inquadramento del fenomeno migratorio sul piano nazionale, si è provveduto a restringere il campo di indagine, limitando esclusivamente la ricerca alla presenza di seconde generazioni nel Lazio e nella provincia romana.

A tal proposito, è doveroso, inoltre, segnalare l'importante contributo che i sondaggi effettuati dal MI hanno fornito alla ricerca. Secondo quanto riportato dal Ministero, negli ultimi anni è stato rilevato, oltre a un incremento degli alunni stranieri di seconda generazione tra

gli iscritti ai vari gradi dell'istruzione, un aumento di questi ultimi tra coloro i quali decidono di proseguire gli studi anche oltre l'obbligo scolastico.

Dopo aver messo in ordine i primi dati raccolti, ci si è avvalsi della collaborazione del Centro statistico di Ateneo per riuscire a stilare, come già anticipato, una statistica degli studenti immigrati iscritti presso Sapienza.

Nello specifico, si è scelto di prendere in esame gli immatricolati a corsi di laurea triennale o a ciclo unico e i laureati da non oltre quattro anni delle facoltà che, ad oggi, presentano il maggior numero di studenti aventi origine straniera, vale a dire: Lettere e Filosofia, Medicina e Odontoiatria, Medicina e Psicologia e, infine, Scienze Politiche. È stata esclusa dalla selezione la categoria degli studenti internazionali poiché si è ritenuto che avessero meno probabilità di essere una seconda generazione.

Il campione di studi è stato individuato isolando dagli elenchi degli immatricolati e dei laureati di ciascuna facoltà gli studenti che presentavano nazione di nascita straniera ma di cittadinanza italiana, o viceversa, oppure ambedue le nazioni straniere. In tutti i casi, sono stati presi in considerazione solamente quei ragazzi che mostravano di aver conseguito l'ultimo titolo di studi in Italia. Successivamente, a ciascuno studente è stata inviata una mail contenente un breve questionario.

Il sondaggio è servito, per prima cosa, a eliminare tutti quei ragazzi nati all'estero ma italiani a tutti gli effetti, i quali, in ragione del Paese di nascita, erano finiti negli elenchi degli studenti immigrati di seconda generazione. In secondo luogo, esso è stato utile a fornire, sin da subito, una panoramica generale del grado d'integrazione dei ragazzi, fuori e dentro l'Università, facendo leva su fattori chiave, quali: eventuale esperienza migratoria, condizione socio-economica, aspetti relazionali.

Al contempo, si è tentato di mettere in luce la possibile esistenza di un nesso causale tra la percezione talvolta negativa dell'esperienza universitaria di tali studenti e il loro rendimento negli studi. I grafici generati dalle risposte non hanno dato riscontro di eclatanti casi di malcontento tra i partecipanti, ma hanno evidenziato una differenza pari circa al 10% del totale tra il numero dei laureati italiani e quelli di origine straniera.

Sarebbe stato interessante mettere a confronto le situazioni delle quattro facoltà selezionate, tuttavia, gran parte delle risposte è giunta dalla facoltà di Lettere e Filosofia, in special modo da corsi di ambito linguistico. Per tale ragione, in corso d'opera, si è deciso di concentrare lo studio solamente su questi ultimi. Riguardo alle altre facoltà, invece, si è preferito registrare semplicemente il dato sulla presenza di studenti di seconda generazione.

I risultati del questionario, sommati alle statistiche sugli studenti 2G, hanno evidenziato come le quattro comunità sopracitate, cioè le più numerose sul territorio nazionale, siano anche le più grandi in Sapienza. Inoltre, in conformità con i dati MI circa la presenza di alunni immigrati nelle Scuole Superiori di Secondo grado italiane, l'incidenza maggiore sul totale degli immatricolati in Sapienza tra il 2015 e il 2019 è rappresentata dalla comunità romena, il cui valore si attesta intorno al 30%.

In generale, è possibile affermare che il numero più alto di immatricolazioni da parte di studenti 2G si registra nell'a.a. 2017/2018, con un valore assoluto pari a 662 unità su un totale di 10.739. Ciò significa che circa il 6% degli immatricolati complessivi è di origine straniera ma non è studente internazionale (l'1% in più rispetto all'anno precedente e una differenza davvero irrisoria rispetto all'anno successivo). Il dato può ritenersi attendibile, in quanto inferiore di pochi punti percentuali rispetto alle cifre dichiarate dal MI sugli alunni 2G nelle Scuole Superiori e aggiornate all'a.s. 2016/2017.

A completamento di tale analisi quantitativa, la seconda fase del progetto ha voluto dare maggiore spazio al dialogo con gli studenti selezionati, nell'intento di conoscere più da vicino le loro storie di vita. Le interviste biografiche realizzate fino ad oggi hanno consentito di riprendere alcuni temi che nel questionario erano stati appena accennati: a partire dalle interviste, inoltre, si sono sviluppate riflessioni interessanti in merito a eventuali occasioni, tipologie e modalità di formazione attraverso cui l'esperienza migratoria dei ragazzi, diretta o indiretta, così come la loro identità ibrida possano essere valorizzate nel contesto accademico. Scopo ultimo del progetto, infatti, è quello di proiettare tali generazioni, dotate di una naturale predisposizione alla mediazione interculturale, oltre che delle competenze linguistiche necessarie, in una dimensione di mediazione di tipo professionale o in situazioni di "mediazione diffusa" in ambito universitario. È

esattamente in tale contesto che è maturata la proposta di offrire agli iscritti ad alcuni Corsi di Studi della Facoltà di Lettere e Filosofia, tra cui, solo a titolo esemplificativo, quelli di indirizzo linguistico e antropologico, la possibilità di svolgere un tirocinio formativo inerente la mediazione interculturale in ambito sanitario presso l'Ufficio Stranieri e il Day Surgery di Medicina della migrazioni del Policlinico Umberto I di Roma. Sebbene l'accesso alla selezione sia stato garantito a tutti gli studenti dei Corsi, il fatto di essere una seconda generazione costituisce un requisito preferenziale ai fini della valutazione. L'accordo mira, nello specifico, alla definizione di un percorso formativo volto a sviluppare, tra l'altro, alcune competenze trasversali fondamentali che caratterizzano il profilo dell'operatore interculturale, quali empatia, capacità comunicative, relazionali e di ascolto. Inoltre, in linea di continuità in qualche modo con l'obiettivo perseguito già dalle scuole, l'esperienza offre anche l'occasione per approfondire la normativa italiana in materia di immigrazione e di tutela del diritto alla salute.

A tal proposito, preme evidenziare che l'Università ha già mosso i primi passi in tale direzione mediante l'avvio di altri progetti, anch'essi volti alla sensibilizzazione della comunità universitaria verso l'inclusione sociale e la comunicazione interculturale. Si fa riferimento, nello specifico, al progetto Mentorship, da poco conclusosi, il quale ha costituito un primo valido esperimento di integrazione basato sull'impiego del modello educativo tra pari (peer-to-peer) in attività di orientamento universitario (peer tutoring). L'impiego di mediatori, ossia di figure facilitanti, può senz'altro favorire la comunicazione nell'ambito universitario (o scolastico, come riporta la Circolare n.205 del 1990, primo riferimento normativo all'impiego della figura del mediatore nelle scuole) (Cestaro 2013:45) e la valorizzazione della cultura d'origine.

#### **4. Conclusioni**

Il buon esito di simili esperienze suggerisce la necessità di continuare a investire risorse nell'ambito, più in generale, della mediazione e della comunicazione interculturale, sotto forma non più solo di temporanee opportunità formative, bensì come modello strutturale che connoti il modo di agire dell'intero Ateneo. Un'università, infatti, che immagina

nel suo prossimo futuro di rappresentare un modello di inclusione e di multietnicità non può senz'altro prescindere dalla valorizzazione della propria componente internazionale.

Data, poi, l'epoca di costanti e robusti flussi migratori in cui viviamo, è augurabile che il tema dell'interculturalità assuma un ruolo sempre più centrale anche nei rapporti tra gli atenei e le istituzioni scolastiche, le quali per prime si trovano a dover fronteggiare la problematica dell'integrazione dei propri alunni. In un'ottica di dialogo e di collaborazione con le scuole, il modello che si sta tentando di instaurare nel contesto universitario potrebbe rappresentare, da un lato, un valido strumento di supporto per il servizio di orientamento rivolto sia alla comunità studentesca sia alle famiglie, dall'altro, una valida occasione per l'Università di arricchire l'offerta formativa dei Corsi di Studio sopracitati offrendo agli studenti la possibilità di cimentarsi in un'inedita attività di mediazione diffusa.

## Bibliografia

- BENVENUTO, Guido (2011). *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Roma: Anicia
- BENUCCI, Antonella (2020). Quale didattica per il plurilinguismo oggi? *EL.LE*, v. 9, n. 2.
- BERRUTO, Gaetano (2019). Disuguaglianza e svantaggio linguistico. Il punto di vista della sociolinguistica. *Quaderni del GISCEL*. Firenze: Franco Cesati Editore, 1-10.
- BOZZETTI, Alessandro (2018). "Seconde generazioni e istruzione universitaria: spunti di riflessione a partire da un'indagine esplorativa" in *AA.VV. Sociologia Italiana - AIS Journal of Sociology*, n. 11.
- CASINI, Simone (2019). In principio erat verbum? Tullio De Mauro e le riflessioni americane di educazione linguistica democratica. *Italica*, v. 96: 94-126.
- CESTARO, Margherita (2013). Educare "stando nel mezzo". *Mediazione interculturale tra ricerca e formazione*. Padova: CLEUP.
- COLOMBO, Maddalena (2014). I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze. *REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum.*, Anno XXII, n. 42, 159-170.
- DE MAURO, Tullio (2011). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma: Editori Laterza.
- DE MAURO, Tullio (2018). *L'educazione linguistica democratica*. Roma: Editori Laterza (1900).
- DEWEY, John (1997). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press (1926).
- GABRIELLI, Sara / SZPUNAR, Giordana / BENVENUTO, Guido / MARICCHIOLO, Fridanna / CATALANO, Maria G. / PERUCCHINI, Paola (2019). Riconoscere l'Altro a scuola: il caso dei migranti. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, XI, n.3: 86-99.
- GALLINA, Francesca (2021). Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue. *GISCEL. Quaderni di Base*, n.3. Firenze: Franco Cesati Editore.
- GIUDICI, Cristina / VICARI, Donatella / ATTANASIO, Massimo / PRIULLA, Andrea / TRAPPOLINI, Eleonora (2021). Gli studenti stranieri nelle università italiane. *Dossier Statistico Immigrazione 2021*: 224-228.
- GRANATA, Anna (2012). *Nuovi italiani, generatori di intercultura. Studium Educationis, L'educativo nelle professioni*, XIII, n. 1.
- LAGOMARSINO, Francesca / RAVECCA, Andrea (2014). *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*. Roma: FrancoAngeli Editori.

LOIERO, Silvana (2019). De Mauro, la variazione e la scuola. In: Moretti, Bruno / Kunz, Aline / Natale, Silvia / Krakenberger, Etna (eds.) *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso del SLI* (Berna 2018). Milano: Oficinaventuno, 385-400.

LOIERO, Silvana (2019). Tullio De Mauro: Dieci Tesi per una scuola democratica. *Quaderni del GISCEL*. Firenze: Franco Cesati Editore.

PORTERA, Agostino (2017). Educazione e pedagogia interculturale. In: Fiorucci, Massimiliano / Pinto Minerva, Franca / Portera, Agostino (eds.) *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS, 299-311.

SZPUNAR, Giordana (2021). Il pensiero riflessivo per una società interculturale. In: Polenghi, Simonetta / Cereda, Ferdinando / Zini, Paola (eds.) *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*. Storia, linee di ricerca e prospettive. Rovato-Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

TWINE, France Winddance (1996). Brown skinned white girls: class, culture and the construction of white identity in suburban communities. In *Gender, Place and Culture*, 3 (2), 57-72.

VEDOVELLI, Massimo (2017). Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale. In: Vedovelli, Massimo *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne Editrice, 27-48.

VISWESWARAN, Kamala (1994) *Fictions of Feminist Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

# La cultura e la letteratura nelle lezioni di spagnolo: cinque passi multirete-discorsivi contro gli stereotipi

*Silvana Serrani* – Universidade Estadual de Campinas, Brasile

**Abstract.** In questo capitolo si presentano sinteticamente i risultati della ricerca a partire da alcune linee guida teoriche e metodologiche per la pianificazione e realizzazione di lezioni e corsi di lingua spagnola. Nel dettaglio, si ricorre ad analisi pre-pedagogiche e a materiali con maggiore inclusione della letteratura/cultura ispanoamericana e conseguente approfondimento di questioni socio-culturali. Verrà esposta sommariamente la Proposta Multirete-Discorsiva, che sarà esemplificata per arginare gli stereotipi socioculturali. Dopo una breve presentazione concettuale sugli stereotipi e pregiudizi, vengono presentati cinque passi per affrontare sistematicamente il problema, sulla base di esempi concreti tratti da libri didattici di lingua spagnola e da un poema ed un racconto della letteratura ispanoamericana. La discussione esposta mette in evidenza i progressi forniti dalla procedura in direzione degli obiettivi fissati dall'Agenda 2030 dell' ONU per l'Educazione.

**Abstract.** This chapter presents succinctly results of the research on theoretical and methodological guidelines for the planning and implementation of Spanish language lessons and courses through: a) pre-pedagogical analyses and b) integration of material with greater inclusion in this case of Hispanic American literature and culture, and the consequent deepening of sociocultural issues. The Discursive Multi-Network Proposal will be briefly exposed, and will be exemplified with a procedure for dealing with sociocultural stereotypes. After a brief conceptual presentation on stereotype and prejudice, five steps will be presented to systematically address the problem, based on

concrete examples taken from Spanish language teaching books, a poem and a story belonging to Hispanic American literature. The discussion will show how the procedure can allow progress towards the UN 2030 Agenda for Education.

## **1. Un'introduzione al tema degli stereotipi socioculturali e alla proposta multirete-discorsiva<sup>1</sup>**

Gli stereotipi socioculturali rafforzano i pregiudizi che vanno contro i principi dell'educazione di qualità per la formazione di cittadini responsabili e per l'inclusione sociale nella vita democratica. Tali principi, non a caso, sono stati delineati e sottoscritti da 193 Paesi nell'Agenda ONU 2030, attualmente considerata come riferimento per i progetti educativi nel mondo<sup>2</sup>.

Il termine stereotipo iniziò ad essere utilizzato nel campo della tipografia per designare il metodo, sviluppato alla fine del XVIII secolo, per la stampa a ripetizioni massive a partire da un modello fisso di caratteri grafici. Successivamente, si ebbero usi sempre più ampi della parola, ad esempio nel campo della critica letteraria per evidenziare l'esistenza di formule fisse o luoghi comuni nei testi. Nella prima metà del XX secolo, il termine iniziò ad essere utilizzato anche nei campi della pubblicità, della sociologia e degli studi sull'opinione pubblica. In questi ambiti, infatti, Walter Lippmann è stato un pioniere nell'utilizzarlo regolarmente in questionari e sondaggi, attraverso i quali ha ricercato dati empirici sulle immagini mentali delle persone, in relazione alla realtà. Le definizioni classiche di stereotipo provengono, quindi, dal campo delle scienze sociali. Per esempio, Marie Jahoda definisce che «uno stereotipo è una credenza che non risulta da ipotesi confermate da prove, ma come qualcosa considerato, in tutto o in parte inattendibile, come un dato di fatto» (Amossy, Herschberg Pierrot

---

<sup>1</sup> Sono molto grata a Tino Possemato per aver recensito la versione italiana di questo capitolo.

<sup>2</sup> Ringrazio il collega Stefano Tedeschi, con il quale da più di un decennio condivido progetti accademici e accordi di cooperazione nell'area della letteratura ispanoamericana, per il suo invito a partecipare al Seminario da lui coordinato presso l'Università degli Studi di Roma 1-La Sapienza, a fine 2021, sui rapporti università-scuola nell'ambito dell'insegnamento dello spagnolo e delle sue letterature, e da cui è nato questo volume.

2001: 33)<sup>3</sup>. Sul punto, Gustave Fisher afferma che gli stereotipi sono «modi di pensare attraverso cliché, che designano categorie descrittive semplificate, basate su credenze e immagini riduzioniste, con le quali qualificiamo altre persone o altri gruppi sociali, soggetti a pregiudizio» (Amossy, Herschberg Pierrot 2001: 33).

Va sottolineato che lo stereotipo corrisponde a una dimensione classificatoria, in relazione alla quale sorge il pregiudizio, in quanto tendenza o atteggiamento della dimensione emotiva. I risultati di indagini basate su studi sistematici e verificabili mostrano che, nella maggior parte dei casi, queste rappresentazioni cristallizzate, molte delle quali con un comprovato effetto dannoso, non dipendono da solide basi fattuali (Amossy, Herschberg Pierrot 2001: 40-43) e non fanno mai parte di un'educazione alla democrazia nonché al rispetto delle differenze socioculturali. Pertanto, in questo lavoro si discutono ed esemplificano cinque passi sistematici, basati sulla denominata Proposta Multirete-Discorsiva, che possono essere utili per rilevare e superare stereotipi culturali eventualmente presenti nei libri di testo o nei materiali paradidattici utilizzati nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera.

La proposta Multirete-Discorsiva (MR-D) è la sistematizzazione di un insieme di parametri corrispondenti ai domini culturale, linguistico-discorsivo e didattico, che guida la selezione, l'integrazione dei materiali e il trattamento dei contenuti nelle classi di lingua. Ciò che caratterizza la MR-D è che tutte le sue procedure si basano sulla teoria per l'Analisi del Discorso sviluppata originariamente in Francia (Pêcheux 1983) che, a sua volta, riprende presupposti teorici e metodologici bakhtiniani (Bakhtin 1984) e considera la soggettività con l'ipotesi dell'inconscio (Authier-Revuz 1995). Questa relazione diretta con l'analisi del discorso non era considerata nella Proposta Multidimensionale del ricercatore canadese (Stern 1993), in cui inizialmente ci si è basati per sviluppare la multirete-discorsiva. La MR-D, le cui componenti interne saranno discusse nelle sezioni successive, funziona come una guida per effettuare in modo sistematico e graduale: a) l'analisi dei materiali didattici; b) la selezione di diverse risorse testuali cartacee e multimediali, come complementi paradidattici; c) la

---

<sup>3</sup> Quando le citazioni sono riferite ad opere consultate in altre lingue, come indicato nella Bibliografia, la traduzione mi appartiene.

pianificazione di lezioni o corsi completi e d) l'organizzazione delle attività in aula e fuori di essa.

Il termine multi-rete è dovuto alla costruzione sistematica di reti testuali che comportano anche l'inclusione della letteratura. Ciò in quanto il *sistema linguistico e sociolinguistico* (registri espressivi, varietà regionali e altri, come quelli di classe sociale o gruppo culturale), il *discorso* (posizioni soggettive e sociali, argomentazione e visione del mondo di enunciatori e interlocutori presupposti e reali ed effetti di significati costruiti), il *contesto storico* (immediato e mediato) e *le relazioni socioculturali e sociopolitiche*, esplicitamente o implicitamente presenti in tutti i discorsi, sono mostrati in modo particolarmente tangibile nel genere letterario<sup>4</sup>. Nei termini della teoria bakhtiniana, il genere letterario corrisponde al tipo cosiddetto secondario, che richiede un lavoro meticoloso per essere prodotto, mentre il primario corrisponde ai generi colloquiali, quotidiani, prodotti spontaneamente (Bakhtin 2000: 281.). Come è noto, infatti, il genere letterario ha la particolarità di includere frequentemente al suo interno i generi primari.

## 2. Descrizione sintetica dei cinque passi

I passi che vengono proposti sono "multi-rete-discorsivi" perché la loro applicazione progressiva si basa sulle tre componenti della proposta in esame, che sono:

- *interculturale*, che corrisponde ai contenuti e alle pratiche relative alla contestualizzazione territoriale, sociale e storico-culturale di enunciati e testi (orali o scritti, con qualsiasi mezzo) tenuto conto della diversità culturale nell'insegnamento, in questo caso, dello spagnolo;
- *di lingua-discorso e dei generi (discorsivi)*, che fa riferimento ai contenuti del sistema linguistico e alla sua enunciazione, considerando l'appartenenza a generi discorsivi previsti dal programma di insegnamento;
- *delle pratiche di linguaggio in laboratori multi-rete discorsivi*, che corrisponde alla progettazione, elaborazione e realizzazione di laboratori di comprensione e produzione in spagnolo come lingua straniera, prestando attenzione ad articolare i contenuti previsti nelle due componenti precedenti, poiché tutte e tre sono interdipendenti. Gli elementi

---

<sup>4</sup> Sono grata ad Angela Kleiman per i suoi commenti su questo tema.

che compongono internamente ciascuna componente verranno approfonditi più avanti, nella sezione tre, attraverso l'esemplificazione dei cinque passi.

### **2.1. Primo passo: la valutazione critica<sup>5</sup>**

Si tratta qui di prestare attenzione ad un'affermazione, un testo, un'immagine o a qualsiasi tipo di contenuto di un materiale proposto per essere utilizzato in classe e valutarli osservando se i loro significati siano presentati come "naturali o evidenti". Di fronte a ciò, è necessario porsi interrogativi e dubbi che possano emergere da una rappresentazione socioculturale stereotipata costruita con: a) generalizzazioni esplicite, oppure b) significati impliciti, come vedremo nella trattazione degli esempi.

### **2.2. Secondo passo: la paternità (chi, dove e quando enuncia?)**

Questo passo prevede la costante verifica delle fonti, rispondendo alla semplice domanda: chi parla qui?, o meglio, chi enuncia?, poiché si tratta di osservare chi è responsabile di una certa enunciazione, vale a dire, il punto di vista predominante. Ovviamente, il solo fatto che ci sia soltanto il nome di uno sconosciuto, fuori da ogni contesto, non basta. In questo passo è necessario chiedersi: di chi è la responsabilità di ciò che viene affermato o presentato, perché questo è ciò che caratterizza la paternità. Quando questo è esplicito, il lettore può esercitare più direttamente la sua presa di posizione in quanto ad affinità, ad opposizione o altro. Ma se una formulazione viene presentata come una generalizzazione surrettiziamente accettata da tutti, è necessario mettere in discussione la diluita paternità di questa, che potrebbe, alla fine, rafforzare gli stereotipi.

---

<sup>5</sup> Ringrazio Germán Correa per il suo contributo riguardo il termine che ho finalmente scelto per sintetizzare questo primo passo in spagnolo (*cuestionamiento*) e Tino Possemato per le sue considerazioni per la scelta terminologica in italiano.

### **2.3. Terzo passo: la relazione del testo/immagine in valutazione con le attività proposte allo studente**

Questa terza fase consiste nel verificare se in un determinato manuale ci sono attività proposte agli studenti, basate o in qualche modo realizzate su affermazioni, testi o immagini che pongono interrogativi riguardo agli stereotipi e la cui paternità non sia esplicita. A volte, autori di libri di testo molto competenti -e che difendono anche esplicitamente posizioni non stereotipate delle manifestazioni culturali-, partendo da un testo con argomentazioni stereotipate o prevenute, possono occupare tutta o buona parte di un'unità con esercizi attorno a quegli argomenti. Così facendo, inavvertitamente, si può avere l'effetto opposto di rafforzarli<sup>6</sup>.

### **2.4. Quarto passo: la costruzione di una rete testuale e di immagini, inclusi i testi letterari – in questo caso di letteratura ispanoamericana**

Presentati i primi tre passi in cui predomina un approccio analitico, si passa ora ai due successivi il cui focus è più pratico/applicato.

Come è noto, ogni insegnante ben preparato e che esercita la sua professione con impegno è solito integrare i materiali delle sue classi con risorse paradidattiche di arricchimento. Tuttavia, è stato osservato, in contesti didattici in diversi paesi e latitudini<sup>7</sup>, come molte volte queste integrazioni vengano realizzate in modo prevalentemente casuale. Allo scopo, la MR-D è una risorsa per sistematizzarle.

In questo quarto passo, si tratta o di ignorare testi o immagini stereotipate di un determinato materiale, o di prenderli come punto di partenza per approfondire lo studio di un tema socioculturale. Per questo va costruita una rete di risorse testuali o di immagini, seguendo la sequenza dei componenti della MR-D. Un modo rapido ed efficace

---

<sup>6</sup> Ho sviluppato un'analisi dettagliata di un'unità didattica con queste caratteristiche in Serrani, 2020b.

<sup>7</sup> Ho partecipato alla valutazione dei corsi in Brasile e Argentina e ho effettuato visite accademiche di osservazione nella pedagogia spagnola negli Stati Uniti, in Francia e a Città del Capo. Recentemente ho discusso l'argomento con insegnanti di spagnolo e italiano di lingua spagnola.

a tal fine, utilizzando le risorse digitali oggi disponibili, è inserire nei motori di ricerca elettronici frasi o domande di senso opposto all'argomento interrogato nella prima fase. Nell'esemplificazione si vedrà in seguito come ottenere *sistematicamente* testi, audio o immagini per sviluppare un determinato argomento, partendo dalla messa in discussione di approcci stereotipati o pregiudiziali. Oltre alle risorse elettroniche, ovviamente, è importante la biblioteca personale o istituzionale della scuola in cui lavora l'insegnante. La rete testuale e di immagini da costruire, ovviamente, avrà sempre come orizzonte i discenti, il programma ed il contesto in cui si tiene una determinata lezione o corso.

### **2.5. Quinto passo: progettare/realizzare laboratori di insegnamento-apprendimento dello spagnolo in una prospettiva multirete-discorsiva**

Considerando la rete sistematicamente costruita di testi e immagini (statiche o video), in questo quinto passo si tratta di prevedere la realizzazione di laboratori di comprensione e produzione in spagnolo, supportati dalla terza componente della proposta della multirete-discorsiva composta da:

- a) pratiche prevalentemente *di comprensione: lettura, comprensione auditiva e apprezzamento uditivo-visivo* (può trattarsi di immagini senza testo o di musica solo strumentale, ma che motivino la comprensione-produzione verbale);
- b) pratiche prevalentemente *di produzione: scritta, orale e traduzione tra lingue o trasposizione tra varietà o discorsi*.

## **3. Esempi di applicazione dei cinque passi contro gli stereotipi socioculturali, includendo la letteratura ispanoamericana**

Per esemplificare l'applicazione dei passi proposti, si farà riferimento ad un caso tratto dal libro *Aula Internacional 3* (Corpas *et al.* 2014), ancora ampiamente utilizzato a varie latitudini per l'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera, anche se gli autori hanno

recentemente prodotto l'aggiornamento chiamato *Aula Internacional Plus* (2020). Si tratta di un materiale in cui si tiene conto dei temi culturali in modo attento e non superficiale. Ad esempio, nell'Unità 4 di questo volume c'è una sezione dedicata agli stereotipi nazionali (con spiegazioni storicamente e sociologicamente fondate sulle rappresentazioni dell'uso del termine "gallego" in Argentina e sulle rappresentazioni degli argentini in Spagna). Inoltre, per quanto riguarda l'approccio alla lingua, una costante positiva di questo materiale è il fatto che per avvicinarsi ad una data espressione o ad una regola del sistema linguistico, gli esempi sono presentati prevalentemente a partire dal suo uso in testi o dialoghi.

Quanto all'Unità 3, dalla quale si coglierà l'esempio da trattare, il suo obiettivo è "fare un articolo sui costumi e sulle regole di comportamento sociale della gente del nostro paese" (Corpas *et al.* 2014: 35). In effetti, è importante che il libro affronti la questione dei costumi socioculturali. La prima sezione di questa unità si chiama "Come interagire in Spagna e non morire nel tentativo" e la seconda "Otto cose da tenere a mente in Spagna". Cioè, la proposta del manuale didattico focalizza la dimensione socioculturale in un'interessante prospettiva socio-relazionale. Anche se sarà presa come esempio una questione sugli stereotipi emergenti da un esercizio colto da questo manuale, ciò non sminuisce le caratteristiche meritorie del libro. A differenza della posizione che sostiene l'assoluta eliminazione dei manuali didattici, la MRD si propone, invece, come strumento per utilizzarli progredendo con alla base qualsiasi materiale. In questo caso, si farà riferimento ad un esempio tratto dalla sezione "Altri esercizi" della suddetta Unità 3. All'esercizio numero undici vengono presentate le immagini di tre persone, un ragazzo, identificato come Roberto, una giovane donna, Elisenda, e un altro giovane identificato come Arturo, senza altri dettagli di luogo o contesto sociale, temporale o situazionale. A tali figure sono attribuite le risposte alla domanda: "cosa ti piace di più del tuo lavoro e cosa ti piace di meno?" (Corpas *et al.* 2014: 171). Sulla base delle immagini e dei testi, le attività proposte sono: "Guarda queste tre persone, leggi quello che dicono. Poi rispondi alle domande" (Corpas *et al.* 2014: 171). Di seguito esemplificherò come impiegare i cinque passi multirete-discorsivi proposti, rispetto a quanto dice una di quelle persone.

### 3.1. Valutazione critica (primo passo) di una rappresentazione stereotipata della professione docente

Vediamo nell'esempio (1) la risposta di Roberto su ciò che gli piace di più del suo lavoro.

(1).

*Una de las cosas que más me gusta de mi trabajo son las vacaciones. Tenemos más de dos meses en verano, dos semanas en Navidad y una semana en Semana Santa. También me gusta trabajar con niños. Es muy gratificante. Y me gusta la libertad que tengo: nadie me obliga a nada, puedo hacer lo que quiero en clase. (Corpas et al, 2014: 171)*

La questione emerge dall'attribuzione all'insegnante che ciò che gli piace di più del suo lavoro è, precisamente, non lavorare. Gli piace anche non avere obblighi e fare ciò che vuole con i bambini. Da breve indagine non sistematica e anonima che è stata svolta con insegnanti italiani, spagnoli e brasiliani, di cui ora verranno riportate le risposte, emerge tuttavia che nessuno di loro ha menzionato le ferie.

(2).

*Prof. 1 -«transmitir a los niños el amor por lo que aprenden»*

*Prof. 2 -«acompañar el desarrollo de los niños»*

*Prof. 3 -«el contacto diario con los niños»*

*Prof. 4 -«las relaciones y diálogos que se tienen en el día a día de la escuela»*

*Prof. 5 -«percibir que al enseñar puedo contribuir a la formación humana y de la sociedad»*

*Prof. 6 -«Lo que más me gusta de dar clase es poder ayudar al otro a entender y por eso le doy todo lo que yo sé. ¡Y tengo una enorme paciencia!»*

*Prof. 7 -«Enseñar en una clase obliga a ser generosa, a saber motivar, a compartir algo que a ti te gusta e interesa, que te parece importante difundir. También es educar en unos valores: aprender a escuchar, a respetarse, a expresar pensamientos y emociones. [...]»*

*Prof. 8 -«Lo que más me gusta es la diversidad, las diferentes lenguas*

*y culturas de los alumnos que me hacen aprender tantas cosas.»*  
 Prof. 9 -«Enseñar una segunda lengua es introducir al alumno en un mundo de comunicación diferente al suyo. [...]. Este desafío, el de adentrar al alumno en un mundo, que en un principio le es ajeno, y transitar con él este camino de forma atractiva es para mí siempre una tarea entusiasmante. [...]»<sup>8</sup>.

Statisticamente, queste risposte non provano nulla, ma aiutano a porre in evidenza le diverse visioni di un tema socioculturale e gli effetti deleteri di una rappresentazione discorsiva stereotipata.

### **3.2. La componente interculturale della MR-D nell'applicazione del secondo passo**

La risposta alla domanda: chi sta enunciando? non può essere, come già detto, un semplice nome decontestualizzato. Operare con la componente interculturale della MR-D significa valutare:

- a) il territorio, lo spazio e il momento storico-culturale in cui si svolge sempre ogni discorso;
- b) la persona – in quanto posizione soggettiva dell'enunciatore-, e il gruppo sociale rappresentato;
- c) la presenza o meno di legati socioculturali, cioè realizzazioni o contribuzioni individuali o comunitarie di una cultura.

Si tratta quindi di osservare i dati contestuali sul luogo territoriale, sociale e sulla posizione soggettivo-argomentativa dell'enunciatore di un testo. Nel nostro esempio, non si sa nulla dell'enunciatore Roberto, ma poiché l'unità riguarda i costumi in Spagna, si può ipotizzare che si tratti di un insegnante spagnolo. Tuttavia, anche se ciò fosse chiaro, sarebbe insufficiente, perché, come vedremo esemplificando il quarto passo, è facilmente possibile lavorare con testi adeguatamente contestualizzati, requisito fondamentale nella prospettiva MR-D.

---

<sup>8</sup> Ringrazio le professoressa Alessandra Urbano, Liliana Pacilio e Yamilka Rabasa per le loro risposte e per l'accesso che mi hanno dato alle dichiarazioni di altri colleghi.

### **3.3. La componente di lingua-discorso e generi alla base del terzo passo.**

Nella seconda componente della MR-D, quella di lingua-discorso e dei generi (discorsivi), si considerano:

- a) i contenuti del sistema *fono-morfo-sintattico* della lingua spagnola, previsto per l'insegnamento in una lezione, unità o corso, senza tralasciare l'enunciazione nella dimensione semantica. Per tale ragione è cruciale il rapporto esplicito-implicito di ogni formulazione, cioè il rapporto di ciò che viene detto con i suoi presupposti e sottintesi in un dato contesto discorsivo. E questo ci porta al secondo costituente;
- b) *ill'i genere/i discorsivo/i* a fuoco. Nell'esercizio che si sta commentando, il genere che sembra spiccare è quello dell'intervista per una sorta di reportage sulle consuetudini del lavoro. Sulla base delle dichiarazioni delle tre persone, l'esercizio presenta domande a cui lo studente deve rispondere. I primi quesiti sono: "Quale lavoro svolge ciascuna di esse? Come mai?" (Corpas *et al.* 2014: 171). Di conseguenza, ci si aspetta dallo studente che trovi naturale o prevedibile, da parte di un insegnante, ritenere le vacanze l'aspetto più piacevole del suo lavoro. Va notato che, più avanti, nel libro vi sono due domande che motivano la dimensione interazionale con lo studente (una caratteristica molto positiva). Le domande sono: "Quale di questi tre lavori è più simile al tuo? Perché? E quale di questi tre lavori ti piace di più? Come mai?" (Corpas *et al.* 2014: 171). Tuttavia, ciò non rimuove il problema nodale dalla discussione appena affrontata.

### **3.4. Costruzione di una rete testuale-discorsiva e di immagini che pone in discussione le rappresentazioni stereotipate**

La rete di testi o immagini esemplificata qui di seguito ha la funzione di mostrare posizioni discorsive che consentono di approfondire il tema. Nel caso in esame, la rappresentazione fornita dei docenti spagnoli come professionisti interessati soltanto alle proprie vacanze può essere facilmente messa in discussione inserendo in un motore di ricerca una frase semanticamente opposta - come ad esempio: "insegnanti esemplari in Spagna". Tale ricerca permetterà di accedere agevolmente a testi con rappresentazioni discorsive molto distanti da

quella attribuita a Roberto nell'esempio (1). Di seguito, per motivi di spazio, sarà riportato solo un frammento del testo consultabile integralmente all'indirizzo elettronico indicato in coda<sup>9</sup>.

(3).

***Los cinco mejores profesores de España, propuestos por sus alumnos*** Por Héctor G. Barnés 28/01/2019 - 17:55

*Este año, más de 1.800 docentes han sido seleccionados por sus pupilos para aspirar a los Premios Educa. Hablamos con los cinco que el jurado ha preferido sobre el resto:*

*La Grotteria, García Arias, Martínez Ortiz, García-Saúco Hijano, Corell.*

*[...] Todo comenzó en 2015, el día en que César Bona fue nominado al Global Teacher Prize, el premio concedido por la Varkley Foundation para reconocer al mejor docente del mundo. Le seguiría poco después David Calle, y, un par de años más tarde, el gaditano Xuxo Ruiz formó parte de los 50 candidatos a alzarse con dicho galardón. [...].*

*Educación Infantil: Constanza Micaela La Grotteria (35 años, Escuela Infantil Al Cole, Valencia)*

*A Coni, como la conoce todo el mundo, le picó el gusanillo de ser profesora desde la infancia en su Buenos Aires natal. Ya de pequeña le parecía que el salto desde ser la encargada de la biblioteca a profesora era natural, aunque la presión de su entorno para que estudiase una licenciatura la condujo a Filosofía. Así que cuando su familia llegó a Valencia en 2002, huyendo de la crisis económica argentina, decidió por fin cumplir su sueño y se lanzó a formarse como técnica de Educación Infantil.*

*[...] Coni: "Infantil no es solo cuidados, sino también aprendizaje".*

[https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-01-28/mejores-profesores-espana\\_1788818/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-01-28/mejores-profesores-espana_1788818/) (Acceso: 08/02/2022).

A partire da un testo complementare, la rete di testi costruita può continuare ad essere ampliata. Ad esempio, inserendo in un motore di ricerca uno dei nomi degli insegnanti citati in (3), è possibile trovare rapidamente un video sul lavoro del pluripremiato professore Xuxo

<sup>9</sup> Questa procedura sarà mantenuta nella presentazione di tutti gli esempi.

Ruiz come nell'esempio (4).

- (4). <https://www.youtube.com/watch?v=BGRgLjEVIgM>  
(Accesso: 10/02/2022)

Nel video, il professor Ruiz mostra come applica trucchi magici, in seguito spiegati ai suoi studenti, allo scopo di stimolare l'attenzione e la comprensione di diversi concetti scientifici da parte loro.

Nell'esempio (3) si può osservare anche un caso di interculturalità, poiché l'insegnante premiata in Spagna è un'immigrata arrivata dall'America Latina. Così, ampliando la ricerca al contesto ispanoamericano, cioè inserendo nel motore "insegnanti esemplari dell'America Latina", si trovano rapidamente molti esempi, come quello mostrato in (5).

- (5).

*[...] candidatos al premio al Mejor Maestro del Mundo por sus creativos proyectos en escuelas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos y Uruguay. [...] Felipe Ramírez, Escuela Hospitalaria Puerto Montt (Los Lagos, Chile)*

*Ramírez supo desde un principio que su trabajo como maestro en la escuela de un hospital no era simplemente enseñar ciencia o historia [...]. En la escuela de Ramírez hay niños de todas las edades, algunos de los cuales han estado en hospitales durante toda su vida [...]. Una de las herramientas poderosas [de Ramírez] es involucrar a toda la escuela en proyectos, por ejemplo, participando en una competencia para crear una obra de arte pública. Cada niño contribuyó a un libro gigante de poesía, Poemario de Color [...] y usaron matemáticas para ilustrar [...] con la técnica japonesa shibori. El proyecto fue parte de una exhibición en el Museo Nacional de Bellas Artes, en Santiago de Chile.*

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-47091446>

(Accesso: 8/02/2022)

Naturalmente, non trattandosi di creare una rete testuale incentrata solo su punti di vista positivi degli insegnanti, si potrebbe ipotizzare anche l'inserimento di un articolo con un'indagine su cosa si intende

per “buon insegnante” e su quali tratti rendano un docente non meritevole tale qualificazione, come nell’esempio seguente.

(6).

*Es interesante observar que los profesores definen a un mal maestro como alguien desorganizado y no comprometido, mientras que los alumnos lo definen como alguien prepotente, injusto, barco [10...] y cerrado. Entre hombres y mujeres prácticamente no hay diferencias en las definidoras [...]. Son muy pocas las características que aparecen en la literatura y que son propias de un mal maestro. La desorganización y la dificultad para transmitir sus conocimientos, o falta de comunicación adecuada, son características mencionadas tanto por Check, mientras que Strickland menciona conductas no profesionales, entre las cuáles podemos encontrar la impaciencia y el incumplimiento. [...] (Sánchez Ochoa, Domínguez Espinosa 2007: 15)*

Come già detto, una rete MR-D presta attenzione all’inclusione del genere letterario. Si è scelta per questa discussione la poesia “Autorretrato” di Nicanor Parra<sup>11</sup>.

(8)

De “Autorretrato” (fragmento)	De “Autoritratto” (frammento)
<i>Soy profesor de un liceo oscuro He perdido la voz haciendo clases (Después de todo o nada Hago cuarenta horas semanales).</i>	Sono insegnante in un liceo oscuro, Ho perduto la voce a far lezione. (E dopo tutto, o niente, Faccio quaranta ore a settimana).
<i>¿Qué os parece mi cara abofeteada?</i>	Che ve ne pare del mio viso pesto?

<sup>10</sup> Nella varietà spagnola messicana, “barco” è un insegnante che dà solo buoni voti.

<sup>11</sup> Questa poesia, oltre ad appartenere al libro classico *Poemas y Antipoemas* de Parra, si trova nell’antologia della sua opera recentemente pubblicata da Matteo Lefevre in Italia, che uso come riferimento.

<i>¡Verdad que inspira lástima mirarme! Y qué decís de esta nariz podrida Por la cal de la tiza degradante.</i>	Davvero ormai a guardarmi faccio pena! E che ne dite del mio naso marcio Per la polvere acre del gessetto?
<i>En materia de ojos, a tres metros No reconozco ni a mi propia madre.</i>	E se veniamo agli occhi, a tre metri Non riconosco più neanche mia madre
<i>¿Qué me sucede?" – Nada. Me los he arruinado haciendo clases (...)</i>	Che mi succede? Niente, Me li sono sciupati a far lezione (...)
<i>Aquí me tienen hoy Detrás de este mesón inconfortable Embrutecido por el sonsonete De las quinientas horas semanales.</i>	Eccomi qui oggi invece Dietro a questa deprimente cattedra Abbrutito dall'aspra cantilena Di cinquecento ore a settimana.
(Parra, Nicanor 2019: 52-54).	(Parra, Nicanor. Traduzione di Lefevre, Matteo 2019: 53-55).

In 3.5 si tornerà sulla poesia, ma inizialmente, in modo molto riduttivo, si può dire che Parra qui poetizza sulle condizioni avverse dell'attività didattica quotidiana. In questo senso, altro materiale in rete può essere relativo a testi sulle difficoltà nell'esercizio della professione, come nell'esempio seguente.

(9) <https://bit.ly/3BUoEcQ> (Accesso: 10/02/2022)

Prima di discutere sui laboratori di linguaggio, è interessante sottolineare che in tutti i materiali estratti con la ricerca sono presenti dati di contestualizzazione molto precisi su protagonisti e pratiche didattiche comprovate, la cui discussione può arricchire la formazione degli

studenti e anche le conoscenze degli insegnanti.

### **3.5. L'interdipendenza delle componenti e i fondamenti teorico-metodologici della MR-D nell'organizzazione di laboratori di comprensione e produzione in lingua spagnola**

In questa sezione si farà riferimento prevalentemente a questioni pratiche di insegnamento-apprendimento ma, sebbene ne saranno commentate le tecniche, l'intenzione non è quella di prescrivere o difendere quelle che sarebbero "più nuove" o "migliori". Lo scopo è, da un lato, mostrare l'articolazione tra le tecniche di insegnamento e l'interdipendenza delle componenti della MR-D, dall'altro, sottolineare questioni teorico-metodologiche fondamentali in ogni contesto durante la progettazione di laboratori.

Un laboratorio, per definizione, si sviluppa attraverso pratiche in cui gli studenti non producono *per* il docente, ma *con* lui, per raggiungere risultati prefissati. Nell'esempio in analisi, tali attività potrebbero consistere nella preparazione di podcast, report o articoli scritti per un blog del corso su argomenti connessi a legati culturali, quali: i già menzionati casi di insegnanti premiati, l'opera di Nicanor Parra, le condizioni di lavoro docente, etc., secondo accordi tra docente e studenti. Partendo da una rete testuale come quella esemplificata, dando rilevanza alla dimensione contestuale - come è previsto nella prima componente, quella *interculturale*, della MR-D -, si suggerisce una previsione di laboratori con tre o più gruppi di studenti su materiali riguardanti i temi individuati in Spagna [I], in America Latina [II] ed in Italia [III]. Si suggerisce, inoltre, che il lavoro di ogni gruppo analizzi, da un lato, i testi sui progetti ottimistici sviluppati da docenti premiati in diversi contesti e, dall'altro, la poesia, in cui l'ottimismo è assente. Sarebbe opportuno, altresì, prendere in esame gli articoli in parallelo ad altri testi su condizioni difficili per il lavoro di insegnamento. A fattore comune dei tre gruppi, infatti, è prevista l'inclusione della poesia di Parra, il cui contesto specifico è il Cile, ma che, come tutta la buona poesia, può sollecitare il lettore di qualsiasi contesto.

Va ricordato che nella proposta multirete-discorsiva, la considerazione della cultura di origine degli studenti è cruciale per le profonde questioni identitarie e affettive che i temi di quella cultura possono

suscitare in quanto elemento motivante. Inoltre, dal punto di vista socioculturale, è rilevante per lo studente poter esercitarsi a parlare o scrivere del proprio paese di origine nella lingua *target*. Per questo motivo, considerando il contesto dell'insegnamento dello spagnolo in Italia, il lavoro del gruppo [III] può essere avviato con ricerche su Internet di insegnanti premiati in questo paese, come la seguente:

(10) <https://bit.ly/3HrcCJp> (Accesso: 10/02/2022)

Poiché il testo è in italiano, tra le attività di questo gruppo la lettura sarà seguita da pratiche di traduzione scritta in spagnolo, stabilendo come uno degli obiettivi la preparazione della produzione orale da esporre agli altri gruppi, al fine di suscitare anche in questi ultimi quel fattore motivazionale di cui si è fatto cenno. L'esempio (10) tratta del lavoro del professor Leonardo Durante, dell'Istituto Enrico Fermi, inserito tra i 50 migliori professori del mondo. In aggiunta al legato culturale del progetto pedagogico di questo professore, il nome del suo istituto può essere altresì utilizzato dagli studenti per svolgere una ricerca e spiegare in spagnolo ai colleghi chi era Enrico Fermi e perché il fisico italiano ha vinto il Premio Nobel.

Tornando all'illustrazione dei tre gruppi, per sistematizzare le pratiche di laboratorio, un suggerimento è quello di seguire il percorso dei componenti della MR-D e, sulla base di essi, stimolare le iniziative degli studenti e gli sviluppi successivi. Per quanto riguarda la componente interculturale, vale la pena iniziare tenendo presente la concezione e le accezioni della nozione di cultura di Eagleton. L'autore la definisce come "un insieme di valori, costumi, credenze e pratiche che costituiscono lo stile di vita di un determinato gruppo", e aggiunge che "la cultura è la conoscenza implicita del mondo attraverso la quale le persone negoziano modi adeguati di agire in specifici contesti" (Eagleton 2005: 54-55). Quanto alle accezioni, esse sono: *la cultura come produzione di conoscenza artistica e scientifica, come stile di vita caratteristico; come civiltà e come rivendicazione di identità specifica, minoritaria o emarginata* (Eagleton 2005: 11-15). Da queste basi è possibile interrogarsi ed esprimersi su territori, spazi, momenti storici, persone, gruppi sociali e legati presenti nei materiali scelti da ciascun gruppo.

Per quanto riguarda le pratiche di comprensione, cioè i laboratori MR-D di lettura globale dei testi, la pratica tradizionale

dell'orientamento con domande può essere mantenuta, ma ponendo attenzione ai fondamenti della loro formulazione. Come mostra Rabasa (2022), tali domande possono essere di due livelli: uno iniziale, in cui ci si interroga su affermazioni esplicite o contenuti impliciti facilmente recuperabili, e un secondo tipo di domande che mirano ad una più profonda interpretazione degli enunciati. Ad esempio, nel caso del testo sull'insegnante di scuola infantile premiata (3), una domanda del primo tipo potrebbe essere: l'insegnante Cony è un'immigrata? E un esempio del secondo tipo potrebbe essere: perché l'insegnante afferma che l'educazione della prima infanzia è anche apprendimento e non solo cura? Si tornerà alle domande sulla lettura e sulla sua concezione nel riferimento alla terza componente della MR-D.

Si passa quindi alla seconda componente *lingua-discorso e generi (discorsivi)*. Nell'unità del libro didattico che ha motivato la costruzione della nostra rete testuale, tra i contenuti del sistema della lingua spagnola si rinvengono espressioni come *suelo hacer, lo normal, lo habitual* etc., e ricorsi lessicali su consuetudini sociali, vocabolario del lavoro e della scuola (Corpas *et al.* 2014: 35). Pertanto, seguire questa componente nei lavori di laboratorio include il riconoscimento e la pratica di quel tipo di espressioni (abbondanti nella nostra rete testuale), come anche espressioni con verbi irregolari nel presente, come *empezar, mostrar, (re)conocer, concluir*, usate nella descrizione di esperienze didattiche innovative. A seconda della pianificazione e del livello della classe o del corso, per le storie riportate da un gruppo all'altro potrà essere usato il discorso diretto oppure l'inclusione del discorso indiretto.

Per quanto riguarda i generi discorsivi, dagli esempi dell'esercizio del libro didattico considerato, emerge che l'intervista e la relazione sono quelli su cui viene posta l'attenzione. Per questo, un secondo laboratorio potrebbe essere incentrato sulla produzione di una breve intervista o questionario (anonimo o meno) ai docenti della scuola stessa sulle abitudini e preferenze nell'esercizio della loro professione. Essendo in Italia, i testi iniziali sarebbero in italiano con conseguente lavoro di traduzione. Nella prospettiva MR-D, la pratica traduttiva è rivendicata – e non esclusa dalle lezioni di lingua, come è avvenuto in decenni precedenti – poiché essa consente di sollecitare domande sull'interculturalità e sulla scelta di espressioni adeguate in modo molto concreto e utile nell'apprendimento di una lingua. Ovviamente,

un risultato del laboratorio potrebbe essere anche quello di includere una selezione di risposte in un blog del corso o commentarle in un podcast.

Per le ragioni già discusse all'inizio, il genere poetico utilizzato nell'esempio soddisfa quell'opzione prevista dalla MR-D di far ricorso al genere letterario. Trattandosi di laboratori per lezioni di lingua e non di teoria letteraria, il focus sarà posto sulla sensibilizzazione soggettiva ad una lettura da una prospettiva socioculturale ricordando, però, che un testo poetico non è un documento ed ha sempre una dimensione artistica, polisemica e, secondo Eagleton, di finzione. Tuttavia, resta aperto, sempre con obiettivo la produzione orale o scritta, un approccio critico e di analisi letteraria per coloro tra gli studenti che fossero interessati ad approfondire la poesia di Parra<sup>12</sup>. Chiaramente, la finzione in letteratura è uno strumento utilizzato per toccare – e spesso scuotere – la realtà più profonda della nostra esistenza. Pertanto, rispetto all'esempio (8), la discussione sui significati e il disagio prodotto dal poema parriano contribuiscono sicuramente ad una visione più profonda del tema in esame. L'attenzione provocatoria sul lato duro o di routine che può avere la vita di un insegnante può essere discussa considerando testi di altri generi, come l'esempio (9) che tratta delle condizioni di lavoro degli insegnanti in un contesto spagnolo [Gruppo I], mentre gli altri gruppi [II e III] potrebbero cercare testi analoghi sul problema nei paesi dell'America Latina ed in Italia.

È interessante che l'“autoritratto” di Parra, in armonia con la sua anti-poesia dell'uomo comune, sia quello di un insegnante di Liceo. Includendo un articolo sulla carriera di Parra nel laboratorio, gli studenti potrebbero scoprire che il poeta, dopo i suoi studi post-laurea a Oxford e negli Stati Uniti, è stato professore di fisica all'Università del Cile, ma in questa poesia si rappresenta come un insegnante di scuola. Un altro esempio di distacco poetico dall'oggettività è che nella prima strofa le ore settimanali del maestro sono quaranta e alla fine del poema sono cinquecento. Una domanda pertinente potrebbe essere: perché il poeta ha cambiato quel numero di ore?

Per quanto riguarda la terza componente della MR-D, delle *pratiche*

---

<sup>12</sup> Si potrebbe partire dalla domanda se Parra abbia scritto su questo argomento in qualche altra poesia. La risposta sarebbe affermativa, dal momento che Parra la riprende in “Vida de perros” dal suo libro *Versos de salon*, che può indurre ad uno studio comparativo, tra le altre possibilità riguardanti la sua poetica.

*di linguaggio*, la discussione sarà incentrata sinteticamente sui fondamenti teorico-metodologici per la previsione generale delle pratiche di comprensione e produzione verbale. Per quanto riguarda le pratiche di comprensione, sia di lettura che di ascolto, ciò che una visione discorsiva del linguaggio presuppone è che la lettura non debba essere confusa con la decodificazione e che la comprensione orale vada oltre la mera intelligibilità dell'esplicito.

Ad esempio, quando si considera la lettura di un verso della poesia di Parra, come: "Ho perso la voce durante le lezioni", a una domanda del tipo: l'insegnante ha mantenuto la voce? uno studente può rispondere ripetendo ciò che dice la poesia: -no, ha perso la voce durante le lezioni. In tal caso potrebbe trattarsi semplicemente di decodifica<sup>13</sup>. Nelle domande orali del tipo: la voce dell'insegnante è potente? Saremmo nella dimensione dell'intelligibilità se uno studente rispondesse, senza usare gli stessi termini del verso, dimostrando con le sue parole di comprenderne il significato nella sua dimensione cognitiva e referenziale. Un tipo di domanda che, al contrario, richiede un'interpretazione e quindi una lettura critica, potrebbe essere: qual è lo stato fisico ed emotivo dell'insegnante nella poesia e perché? La risposta farà riferimento allo sforzo, alle condizioni di lavoro e all'usura di quell'insegnante, a causa delle condizioni di lavoro in cui agisce.

Riguardo alla produzione in spagnolo, farò delle considerazioni sulla riformulazione, che è tipica nelle pratiche di laboratorio. Data l'attuale preoccupazione per la difficoltà nella produzione scritta degli studenti, le lezioni di lingua straniera possono anche contribuire a un migliore rapporto degli studenti con la capacità di scrivere in generale. Indipendentemente dal genere discorsivo previsto per l'esito di un laboratorio di scrittura, l'insistenza sulle pratiche di riformulazione sarà sempre vantaggiosa. In differenti esperienze con la MR-D (Serrani 2020), sono state impiegate le pratiche di riformulazione *per aggregati*, basandosi su studi come quelli di Fabbre e Cappeau (1996). Un tipo è di aggregati aspettati, quando dopo una affermazione scritta si aggiungono particelle come *o sea, es decir, mejor* o equivalenti in modo che lo studente aggiunga una parafrasi che permetta di esprimere meglio il

---

<sup>13</sup> Sfortunatamente, questo tipo di domanda si trova spesso in modo relativamente frequente nei materiali didattici delle lingue, dove a volte esercizi basati su criteri vero/falso portano più a pratiche di decodifica che non ad una lettura di comprensione interpretativa.

significato di ciò che ha scritto. L'altro tipo sono le *aggiunte inaspettate*, quando allo studente viene chiesto di aggiungere ipotesi, esempi, enumerazioni, spiegazioni o altri sviluppi per rafforzare la propria argomentazione. Queste procedure relative alla scrittura possono ovviamente essere applicate alla produzione orale in laboratori di discussione basati sulla rete costruita da materiali testuali.

Per concludere questa discussione sulle pratiche di laboratorio MR-D, compresi i testi della letteratura ispanoamericana, si ritiene opportuno fare riferimento ai lavori di Rabasa (2020 e 2022). Da testi e immagini stereotipate dell'universo femminile in un libro didattico, Rabasa, seguendo le componenti della MR-D, ha costruito una rete testuale discorsiva che include il racconto "Anhedonia" della scrittrice cubana Mylene Fernández Pintado. In esso, due donne che erano amiche nella loro prima giovinezza si incontrano anni dopo per strada. Una di loro è una professionista *single* di successo che sta guidando la sua macchina quando incontra la sua vecchia amica, che è a piedi, e le chiede di salire. Quest'ultima è sposata, ha un figlio e ha un lavoro che definisce poco interessante e di *routine*. I monologhi interiori delle due protagoniste mostrano come entrambe si invidino. Nella sua analisi ed elaborazione pre-pedagogica, Rabasa espone modi per sfruttare diverse prospettive riguardanti l'universo femminile nell'ambito del lavoro non manuale. Nella rete testuale-discorsiva e di immagini, costruita per i laboratori di insegnamento-apprendimento dello spagnolo, l'autrice include strisce di Mafalda, testi di Simon de Beauvoir e altre risorse per proporre laboratori di comprensione e produzione in spagnolo, seguendo abilmente le componenti della proposta multirete-discorsiva.

#### 4. Considerazioni finali

L'accesso alla letteratura è concepito dal prestigioso critico Antonio Candido (2004) come un diritto umano, proprio per l'effetto umanizzante della lettura letteraria. La stessa, in quanto linguaggio artistico, favorisce la comprensione delle sfumature della nostra condizione esistenziale. L'inserimento di approcci rinnovati alla letteratura nel contesto educativo è necessario anche perché è uno dei pochi spazi della società contemporanea in cui questo diritto può essere esercitato.

L'inclusione dei legati letterari ispanoamericani contribuisce certamente all'arricchimento dell'educazione alla diversità culturale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030. La proposta multirete-discorsiva, in generale, e i passi per superare gli stereotipi, in particolare, cercano anch'essi di fornire un contributo al raggiungimento di tali obiettivi. In sintesi, questo corrisponde a quattro ambiti: quello *teorico-metodologico*, che evidenzia costantemente il fondamento dei suoi principi discorsivo-dialogici; quello *pratico*, che offre sistematizzazioni tese a facilitare la progettazione e la trattazione dei contenuti di cultura-letteratura. Questi ultimi, infatti, se non banalizzati, presentano complessità che talvolta li fanno scomparire dai corsi di lingua; in termini di visioni del mondo, la MR-D favorisce, strutturalmente, anche la *pluralità delle prospettive semantiche*, al fine di sviluppare la lettura critica e l'arricchimento espressivo-culturale. Infine, la *trasversalità* di tale metodo agevola l'integrazione in progetti pedagogici diversi<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Sono grata a Germán Correa, Patricia Franzoni e Yamilka Rabasa per i commenti dopo la loro lettura della versione preliminare di questo testo.

## Bibliografia

- AMOSSY, Ruth / HERSCHBERG PIERROT, Anne (1997). *Stéréotypes et clichés: Langue, discours, société*. Trad.: Leila Gándara. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*. 2 vol. Paris: Larousse.
- BAKHTIN, Mikhail (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard. Trad. Maria E. G. Pereira. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CANDIDO, Antonio (2004). O direito à literatura. En Candido, Antonio *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 169-191.
- CORPAS, Jaime / GARMENDIA, Agustín / SORIANO, Carmen / SANS, Neus (2005). *Aula Internacional 3. Curso de Español*. Barcelona: Difusión, S.L., Nueva edición 2014.
- EAGLETON, Terry (2000). *The Idea of Culture*. Trad. Sandra C. Branco. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.
- FABRE, Clarisse / CAPPEAU, Paul (1996). *Pour une dynamique de l'apprentissage: lecture/ écriture/ réécritures*. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 101: 46-59.
- FRANZONI, Patricia / CORREA, Germán (2020). *Ensino De Português Como Língua Estrangeira: O Gênero Biografia em Perspectiva Multirrede-Discursiva*. In: Serrani, Silvana (ed.). *Cultura e Literatura no Ensino de Língua-discurso*. Campinas: Pontes, 101-131.
- LEFEVRE, Matteo (2019). Un antipoeta alla corte della poesia. In Parra, Nicanor *L'ultimo spegne la luce*. Firenze: Bompiani - Capoversi: 5-28.
- PARRA, Nicanor (2017). *El ultimo apaga la luz*. Ed. e trad. it.: Matteo Lefevre (2019), *L'ultimo spegne la luce*. Firenze: Bompiani.
- PÊCHEUX, Michel (1983). *Le Discours: Structure ou Événement?* Trad. Eri Orlandi. O Discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 7ª ed., 2015.
- RABASA, Yamilka (2020). *Subsídios para a Complementação Multirrede-Discursiva de Livro Didático de Espanhol a Partir de um Conto Cubano: O Universo Feminino como Tema Cultural*. In: Serrani, Silvana (ed.). *Cultura e Literatura no Ensino de Língua-discurso*. Campinas: Pontes, 157-196.
- RABASA, Yamilka (2022). 'Anhedonia': um conto cubano em perspectiva multirrede-discursiva na formação de professores de espanhol. D.E.L.T.A. *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 37, n. 1: in corso di stampa.

- SÁNCHEZ OCHOA, Silvia A. / DOMÍNGUEZ ESPINOSA, Alejandra (2007). *Buenos Maestros vs. Malos Maestros. Psicología Iberoamericana*, v. 15, n. 2: 11-16.
- SERRANI, Silvana (2020a). *A proposta multirrede-discursiva: antecedentes, descrição geral e exemplos*. In: Serrani, Silvana (ed.). *Cultura e Literatura no Ensino de Língua-discurso*. Campinas: Pontes, 29-63.
- SERRANI, Silvana (2020b). *Desconstruindo Estereótipos Culturais: Análise E Complementação Multirrede-Discursiva*. In: Serrani, Silvana (ed.). *Cultura e Literatura no Ensino de Língua-discurso*. Campinas: Pontes, 255-287.
- STERN, Hans Heinrich (1993). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# Dittature tra Argentina, Cile e Spagna

*Bernardo Mele* – Liceo Scientifico “E. Majorana”, Latina (LT)

**Abstract.** Il presente lavoro è stato pensato come proposta didattica di Educazione Civica rivolta ad alunni del quinto anno delle scuole superiori di secondo grado del Liceo Linguistico. L'intento è quello di mettere in risalto gli aspetti fondamentali dei regimi dittatoriali di Spagna, Cile e Argentina e, soprattutto, le conseguenze culturali e sociali che ne sono derivate e che sono tuttora riscontrabili in tali paesi. Per la presentazione dell'unità di apprendimento è stata utilizzata la piattaforma Thinglink, dove è possibile accedere e utilizzare tutto il materiale preparato per le lezioni in aula. Alla base di questo lavoro vi è l'idea che tra le dittature sopra elencate esistano dei collegamenti, forse non sempre evidenti, che solo negli ultimi anni stanno cominciando ad essere oggetto di discussione e rivalutazione storica.

**Abstract.** This work has been conceived as a didactic plan for a Civic Education lesson directed to fifth-year secondary school students, specializing in foreign languages studies. The objective is to highlight key aspects of dictatorships in Spain, Chile and Argentina and, especially the long-lasting sociocultural consequences that are still looming over those countries. For the presentation of the didactic unit the Thinglink platform has been used, where it is possible to find and to use all the material prepared per the lessons. The rationale for this work is that connections exist between the mentioned dictatorships, that are not always visible, and that only recently have become an object of scholarly discussion and historical reconsideration.

## 1. Introduzione

Il presente lavoro è stato pensato e impostato come unità di apprendimento utile per tematiche di Educazione Civica o CLIL. L'impostazione è volontariamente molto flessibile, anche grazie alla piattaforma scelta per la sua presentazione alla classe, ovvero Thinglink. Il programma, infatti, consente al docente di definire un percorso originale, di integrare i materiali presenti e di saltarne alcuni in base alle proprie esperienze didattiche e temporali. Si tratta essenzialmente di un contenitore digitale in cui è possibile collegare qualunque tipo di documento, ad esempio testi, video e link per collegarsi ad altri siti e/o piattaforme digitali. Al seguente link è possibile accedere alla presentazione che guiderà il discente lungo il percorso:

(1)

<https://www.thinglink.com/scene/1490052854285598721>

Lo scopo di questo lavoro non è solamente fornire dei cenni storici sulle dittature di Spagna, Cile e Argentina, ma creare una coscienza nei discenti attraverso diversi materiali, come giornali e articoli dell'epoca, film e documentari. In particolare, si vuole portare gli alunni a riflettere sulle conseguenze tuttora riscontrabili nelle società dei Paesi interessati seguendo un metodo didattico di tipo induttivo. Il fine è quello di spingerli a trarre delle considerazioni personali, sviluppare un senso critico e di ricerca, fornire degli strumenti e un metodo di indagine che potrà essere utile ai discenti anche nel proseguimento degli studi in ambito universitario. Si vuole, infine, evitare di trasmettere delle nozioni da apprendere in modo mnemonico e da dover ripetere durante la fase valutativa.

I materiali utilizzati sono stati tutti inseriti nella piattaforma Thinglink dove sono facilmente visionabili. I tre paesi precedentemente citati e che sono oggetto di questa proposta didattica sono stati scelti per ragioni di abbondanza di materiali disponibili e per la maggiore risonanza mediatica che hanno avuto gli eventi storici trattati in tali luoghi. È importante ricordare che il presente lavoro è rivolto a studenti di quinto anno di liceo linguistico e, pertanto, non è intenzione dell'insegnante effettuare un lavoro di ricerca, ma fornire un approccio didattico guidato per coinvolgere gli alunni.

L'obiettivo dell'unità di apprendimento realizzata, che verrà a palesarsi procedendo con lo studio dei materiali, è quello di evidenziare le tracce ancora presenti e i conflitti non ancora risolti degli eventi presentati. Come verrà esposto lungo il percorso, si cercherà di dimostrare i differenti approcci adottati dai diversi paesi per cercare di trovare una soluzione alle conflittualità ereditate dai totalitarismi, ma tuttora presenti. Si vedrà come, ad esempio, il governo argentino stia faticosamente cercando di rielaborare l'esperienza della dittatura militare, mentre in altri casi, come in Spagna, ancora manchi la volontà politica e culturale di trovare un equilibrio e una sorta di "pace" tra vittime e carnefici ancora viventi.

Cercando di seguire il classico schema logico di un'unità di apprendimento, è prevista una parte iniziale, definita di *riscaldamento*, volta a suscitare l'interesse degli alunni nonché a risvegliare eventuali conoscenze pregresse. Il percorso rappresenta, inoltre, uno strumento particolarmente efficace per la valutazione delle capacità critiche e di analisi degli studenti, per lo sviluppo di strategie comunicative utilizzando gli eventi oggetto di studio.

Come affermato in precedenza, l'unità didattica consente di proporre delle ipotesi di percorso flessibili e adattabili alle esigenze di classe. Infatti, grazie o a causa di tali caratteristiche, il docente non è tenuto ad attenersi a rigide tabelle di marcia, con orari da rispettare o scadenze, ma può scegliere liberamente modalità e tempi di somministrazione del materiale e delle eventuali verifiche.

La proposta, inoltre, suggerisce di utilizzare in aula articoli di quotidiani italiani, al fine di mettere in luce il ruolo che il nostro Paese ha avuto, e sta ancora avendo, a livello internazionale per portare a termine il difficile processo di ricerca della verità e di giustizia nei confronti delle vittime delle dittature e dei loro familiari.

## 2. Fasi dell'unità di apprendimento

L'unità di apprendimento, consultabile al link riportato nell'Introduzione del presente articolo, si apre con la proiezione di una foto scattata dall'autore nella città di Santa Rosa (Argentina). L'immagine ritrae un murale in cui l'associazione delle *Abuelas de la Plaza de Mayo* invita le persone nate tra il 1975 e il 1980, aventi dubbi sulla propria identità

familiare, a prendere contatti con l'organizzazione.

Lo scopo dell'immagine è quello di avvicinare i discenti al tema dell'attività senza proporre dati o eventi storici, che potrebbero annoiare i ragazzi o fargli percepire l'argomento come qualcosa lontano nel tempo, bensì cercando di stimolare la loro curiosità attraverso un semplice input visivo. Partendo dall'immagine si può chiedere agli alunni se comprendono a chi è rivolto e a cosa si riferisce il murale. Prendendo infatti in considerazione l'età attuale delle persone a cui è rivolto il messaggio dell'immagine, l'argomento dovrebbe apparire agli occhi degli alunni più vicino nel tempo e recente.

In tutte le classi in cui è stata proposta l'attività nessuno studente è stato in grado di spiegare il perché dell'invito a contattare l'associazione. In alcuni casi, nemmeno alunni con genitori argentini erano in grado di rispondere e solo qualcuno sapeva vagamente risalire alla dittatura argentina del secolo scorso e alla definizione di *desaparecido*.

A questo punto del percorso didattico diventa necessario fornire delle informazioni e fare chiarezza sui terribili eventi che hanno avuto luogo in vari paesi del Sud America.

Nella piattaforma è stato inserito del materiale estratto da differenti libri di testo di storia e letteratura in lingua spagnola per le scuole superiori di secondo grado. Si tratta di testi diffusi in ambito scolastico come *ConTextos Literarios* (2017), *Literatura en tu tiempo* (2021), entrambi della Zanichelli, e *Letras Libres* (2019), della Mondadori, in cui si affrontano in modo generico ma efficace gli eventi storici trattati. In particolare, i testi mettono in evidenza i colpi di stato che hanno dato il via alle dittature e le conseguenti vicende drammatiche dei *desaparecidos*.

Ciononostante, viene dato poco risalto alle attuali ripercussioni degli eventi come, ad esempio, ai processi giudiziari che si sono svolti negli ultimi anni anche in Italia. Tale aspetto è facilmente spiegabile dal fatto che i libri di testo vengono stampati con largo anticipo rispetto al momento in cui sono disponibili sul mercato editoriale. Pertanto, risulta necessario approfondire tali ripercussioni con materiale disponibile su internet, in particolar modo sui quotidiani online. In questo caso l'insegnante ha deciso di prendere come esempio un articolo apparso su *Ilfattoquotidiano.it* in data 09 luglio 2021. Si precisa che tali punti saranno trattati alla fine dell'unità.

Nella proposta di percorso sono stati inseriti degli approfondimenti che, quando le tempistiche lo consentono, meriterebbero di essere

trattati e commentati in classe: uno di questi è il *Plan Cóndor*. Qui viene trattato con un articolo preso da Wikipedia, probabilmente troppo esteso per essere discusso nel suo complesso, ma sicuramente affidabile nelle fonti e nelle informazioni. Pertanto, è possibile sintetizzarlo in classe o spiegarlo attraverso altre fonti. È bene chiarire che l'uso di Wikipedia è stato scelto per ragioni di semplicità dovute al fatto che nei testi scolastici non sono presenti spiegazioni di tipo storico che possano descrivere in modo dettagliato quanto avvenuto. Pur non trattandosi di una fonte autorevole, è utile a livello scolastico come mezzo di approfondimento.

Ad ogni modo, è necessario illustrare, anche senza entrare nel dettaglio, le caratteristiche della repressione politica e del terrorismo di stato operato dai regimi dittatoriali e dell'influenza che gli Stati Uniti hanno avuto in tali circostanze per interessi geopolitici (Parades 2004: 122-137).

Una volta discussi tali argomenti, si propone un salto temporale e geografico alla storia politica più recente della Spagna: il *Pacto del olvido*, anch'esso presentato alla classe attraverso Wikipedia.

Tale approfondimento si rende necessario per iniziare a marcare una delle grandi differenze, ormai evidenti, riguardo ai diversi approcci adottati dai governi democratici nei confronti dei regimi autoritari che li hanno preceduti. Partendo da atteggiamenti simili, cioè dalla volontà, se non di negare o giustificare, quantomeno di tendere a dimenticare le terribili ingiustizie commesse, si cerca di lasciarsi alle spalle il passato e di guardare avanti. A tal proposito è utile fare riferimento alle più recenti *Ley de memoria histórica* del 2007 e alle successive leggi a livello di comunità autonome.

A distanza di anni, la storia ha dimostrato che le strade tra quanto accaduto in America Latina e quanto avvenuto in Spagna si sono allontanate sempre di più, ottenendo dei risultati molto distanti tra loro. Se quanto accaduto in Sud America è entrato nel nostro immaginario collettivo grazie al costante lavoro de *Las Abuelas de Plaza de Mayo*, non è possibile affermare la stessa cosa per quanto accaduto in Spagna. In quest'ultimo caso si è a lungo cercato, a tutti i livelli politici, di nascondere la realtà storica con l'intenzione di voler guardare al futuro. Questo atteggiamento è in parte cambiato con la recente *Ley de Memoria histórica* già menzionata e la più recente *Ley de memoria democrática* (2020). Tali leggi hanno lo scopo di preservare la memoria storica di

quanto accaduto e rendere così giustizia alle vittime del regime franchista. Mancano però ad oggi degli interventi giudiziari, dei veri e propri processi che condannino in via definitiva i responsabili dei crimini compiuti durante la dittatura.

Al fine di cercare di sviluppare il senso critico degli alunni viene di seguito proposta un'attività di ricerca. Proprio perché l'intenzione è di evitare un approccio nozionistico, viene richiesto agli alunni di ricercare informazioni ed esempi di altri regimi dittatoriali attualmente esistenti.

Dopo aver effettuato la ricerca, è consigliabile chiedere agli alunni di presentare i loro lavori alla classe e attivare il dialogo tra gli alunni con la tecnica del *Debate*.

Dal momento che il programma di insegnamento della lingua spagnola nelle scuole prevede, come noto, anche lo studio letterario, si è ritenuto necessario integrare l'unità con un percorso di letture appartenenti al filone della letteratura sulle dittature. Essendo troppo ampia e variegata per essere trattata in aula, si consiglia di selezionare alcuni dei titoli più importanti, a discrezione del docente, e di far scegliere un titolo da leggere a ciascun alunno. Tra i titoli considerati più rappresentativi in tale contesto vi sono *El señor Presidente*, testo di Miguel Ángel Asturias pubblicato nel 1946, e *El otoño del Patriarca*, opera di Gabriel G. Márquez pubblicata nel 1975. In alternativa è possibile selezionare dei frammenti da leggere e commentare in classe.

Tra le attività didattiche volte a sviluppare la capacità di analisi degli alunni possiamo trovare l'analisi e la comprensione del testo o il commento critico di un frammento dell'opera scelta.

La proposta didattica prosegue cambiando tipo di materiale su cui lavorare, vale a dire le proposte cinematografiche che trattano il tema in discussione sotto diversi punti di vista. In un caso, *La noche de los lápices*, diretto da Héctor Olivera e uscito nel 1986, si narra un evento storico realmente accaduto e conosciuto con lo stesso titolo del film: si tratta della vicenda di un gruppo di studenti incarcerati e torturati semplicemente per aver richiesto uno sconto sul biglietto dell'autobus. *Sur*, film di Fernando Solanas e uscito nel 1988, invece, si centra sulla ritrovata libertà di un prigioniero politico durante il ritorno alla democrazia. *Garage Olimpo*, film del 1999 e diretto da Mario Bechis, è probabilmente il titolo più difficile da poter visionare in classe a causa dei contenuti spesso realistici, dato che il *focus* del film sono le scene di

detenzione e tortura dei prigionieri politici. Tra i titoli più recenti si consiglia la visione di *No*, film del 2012 diretto da Pablo Larraín, che tratta la storia della campagna per il No al referendum svoltosi in Cile nel 1988 in cui i cittadini vennero chiamati a scegliere tra il regime di Pinochet o un tipo di governo democratico.

Tra tutto il materiale video proposto, quello che si considera imprescindibile è il documentario del 2018 dal titolo *El silencio de otros*. Si tratta di un documentario che illustra in modo originale quali sono attualmente i lasciti della dittatura spagnola e che prende in esame diversi punti di vista e diversi aspetti forse ancora poco noti. In particolare, durante il documentario, si segue un gruppo di volontari che cercano di applicare il diritto alla giustizia delle vittime di tortura durante il regime e un processo per i responsabili. Le loro speranze verranno disattese, ma è comunque possibile vedere come, nel caso della dittatura argentina, sia stato possibile ristabilire un criterio di giustizia grazie all'intervento di altri paesi che, come l'Italia, hanno processato i responsabili di tortura nei confronti dei propri cittadini. Viene, inoltre, presentato il problema dei cosiddetti *niños robados*, fenomeno tristemente famoso nel mondo argentino, ma non altrettanto in Spagna.

A questo punto è possibile iniziare a tracciare un parallelo e un confronto tra le diverse dittature e tornare a esaminare la foto posta all'inizio dell'unità. L'ideale sarebbe dedicare del tempo al dibattito in classe, porre delle domande agli alunni e guidare il dibattito cercando di dare la parola a tutti. Capire cosa ha attirato maggiormente la loro attenzione, quali sono i punti in comune degli eventi storici tra i diversi paesi, il diritto alla giustizia e, forse, la domanda a cui non si può dare una risposta: è possibile perdonare? È possibile dimenticare le ingiustizie subite senza che vengano formalmente individuati i responsabili?

Nella fase finale dell'unità si passa all'analisi di articoli presenti su due testate informative online: la scelta è ricaduta su questi testi perché ritenuti più adatti a dimostrare quanto sia ancora lontana la parola fine, nonché a rendere l'idea della portata internazionale e attuale del tema.

(2)

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49808171>

A proposito del trasferimento della salma di Franco dalla Valle de los Caídos.

(3)

<https://www.ilfattoquotidiano.it/2021/07/09/operazione-condor-la-cassazione-conferma-14-ergastoli-per-gli-omicidi-di-italiani-desaparecidos-condannati-ex-ufficiali-e-007-sudamericani/6256582/>

Riguardo le condanne inflitte dalla cassazione nei confronti di 14 ex ufficiali argentini accusati della sparizione di cittadini argentini di origine italiana.

Al termine della lettura, le reazioni da parte degli alunni potranno essere le seguenti: da un lato, il tema potrà suscitare un forte interesse e, di conseguenza, generare un ricco e animato dibattito, dall'altro, potrà evidenziare come la maggior parte dei ragazzi ignori completamente i recenti provvedimenti presi dal governo spagnolo, quali lo spostamento della salma del dittatore. In particolare, il tema della memoria sembra dividere gli alunni in due poli: se da una parte vi è chi pensa che tutti i riferimenti al franchismo, come i nomi delle vie e delle piazze o i simboli sugli edifici, andrebbero rimossi, dall'altra vi è chi, al contrario, ritiene che andrebbero mantenuti in quanto memoria storica.

L'articolo del quotidiano italiano risulta inoltre molto interessante perché la questione dei processi giudiziari portati avanti dalla magistratura italiana non era stata trattata in precedenza, ma si inserisce perfettamente nell'ambito del diritto internazionale. Tale macrotema viene affrontato, infatti, dopo la visione del documentario già menzionato *El silencio de otros* diretto da Almudena Carracedo e Robert Bahar, il quale è risultato vincitore di numerosi premi, tra cui il Miglior Documentario ai premi Goya del 2019. Infatti, come descritto, alcuni casi di crimini contro l'umanità commessi in Spagna vengono presi in esame in Argentina, mentre gli eventi tragici argentini vengono, alla fine, giudicati e condannati in Italia.

### **3. Conclusioni**

Arrivati al termine dell'unità gli alunni dovrebbero essere in grado di riferire, in lingua spagnola, le vicende che hanno caratterizzato le dittature in Argentina, Cile e Spagna. Oltre a ciò, possono essere chiamati ad argomentare sulle cause che hanno generato tali dittature e sui relativi effetti, ancora oggi tangibili, di tali governi autoritari: a titolo esemplificativo, si ricordano le ferite ancora aperte derivate dalla scomparsa di migliaia di oppositori. Si vuole, a tal riguardo, ricordare ai discenti che molti di questi atti di violenza sono stati perpetrati dallo Stato su giovani studenti poco più che ventenni. Infine, un tema che solitamente appassiona molto gli studenti e che dà vita ad accesi dibattiti è quello della rimozione dei simboli franchisti dalle strade o dei monumenti sparsi in tutta la Spagna.

## Bibliografia

- ASTURIAS, Miguel Ángel (1997). *El señor presidente*. Madrid: Cátedra.
- BELLINI, Giuseppe (1997). *Nueva historia de la literatura hispanoamericana*. Barcelona: Castalia.
- GARCIA MÁRQUEZ, Gabriel (1992). *El otoño del patriarca*. Madrid: Espasa Calpe.
- GARZILLO, Liliana / CICCOTTI, Rachele (2017). *ConTextos Literarios*. Bologna: Zanichelli.
- GONZALES, Echevarría, Roberto (2001). *La voz de los maestros: Escritura y autoridad en la literatura latinoamericana moderna*. Madrid: Verbum.
- NILSON, Cezar Mariano (1998). *Operación Cóndor. Terrorismo de Estado en el cono Sur*. Buenos Aires: Lholé-Lumen.
- PAREDES, Alejandro (2004). *La Operación Cóndor y la guerra fría*. Universum, v. 19, n. 1: 122-137.
- PONZI, Maria C. / MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, Marina (2021). *La literatura en tu tiempo*. Milano: Zanchelli.
- URIBE MALLARINO, María R. / CARAMIA, Alessandra / ERCOLANI, Marcella / MANFREDINI, Valentina (2019). *Letras Libres*. Milano: Mondadori Education.
- ZANATTA, Loris (2017). *Storia dell'America Latina contemporanea*. Bari: Laterza.

## Sitografia

Bbc Mundo:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-49808171> (Visitato il 28.02.2022)

Il fatto quotidiano:

<https://www.ilfattoquotidiano.it/2021/07/09/operazione-condor-la-cassazione-conferma-14-ergastoli-per-gli-omicidi-di-italiani-desaparecidos-condannati-ex-ufficiali-e-007-sudamericani/6256582/> (Visitato il 28.02.2022)

Wikipedia:

[https://es.wikipedia.org/wiki/Novela\\_del\\_dictador](https://es.wikipedia.org/wiki/Novela_del_dictador) (Visitato il 28.02.2022)

[https://es.wikipedia.org/wiki/Pacto\\_del\\_Olvido](https://es.wikipedia.org/wiki/Pacto_del_Olvido) (Visitato il 28.02.2022)

[https://es.wikipedia.org/wiki/Plan\\_C%C3%B3ndor](https://es.wikipedia.org/wiki/Plan_C%C3%B3ndor) (Visitato il 28.02.2022)

# Il teatro ispanoamericano nella scuola: una proposta didattica e tecnologica

*Karin Chirinos Bravo* – Sapienza Università di Roma

**Abstract.** L'ampliamento della frontiera digitale nella didattica, accelerato dalla crisi pandemica, ha portato con sé una serie di innovazioni nel sistema educativo. Alla luce di ciò, l'articolo propone la creazione di una piattaforma virtuale che contenga un database digitale del teatro ispanoamericano dall'epoca precolombiana ad oggi. Il database, in open access e coordinato da vari gruppi di ricerca e/o da laboratori teatrali a livello mondiale, è volto a garantire eterogeneità e un continuo rinnovamento dei contenuti. In tal modo, il materiale della piattaforma potrà spaziare da una biblioteca digitale dei testi esistenti (e delle rispettive traduzioni) a nuove produzioni user generated.

Obiettivo principale del progetto, infatti, è quello di rinnovare la tradizionale modalità di trasmissione del sapere in ambito accademico o scolastico, creando una nuova "educazione ampliata" che adotti uno sguardo più trasversale e che costruisca un universo educativo globale.

**Abstract.** The expansion of the digital frontier in education, accelerated by the pandemic crisis, has brought a series of innovations to the education system. Therefore, the article proposes the creation of a virtual platform that contains a digital database of the Spanish-American theater from the pre-Columbian era to today. The database, open access and in coordination with various research groups and theatrical practices worldwide, would ensure the heterogeneity and continuous renewal of the contents. The platform material can range from a digital library of existing texts (and their respective translations) to new user-generated productions.

The aim is to renew the traditional way of transmitting knowledge in the academic field, creating a new “extended education” in order to provide a multi-perspective point of view and to build a global educational universe.

## 1. Introduzione

*I bei libri sono scritti in una specie di lingua straniera.*

Marcel Proust, Contro Saive-Beuve

Il presente contributo propone l'utilizzo di una piattaforma didattica virtuale dedicata al teatro ispanoamericano, coordinata da diversi gruppi di ricerca e laboratori teatrali presenti in tutto il mondo. In particolare, il progetto promuove la creazione di un archivio digitale interattivo, ad accesso libero, che possa custodire l'intera produzione teatrale ispanoamericana dall'epoca precolombiana sino ad oggi.

Obiettivo principale del presente studio, infatti, è quello di fornire alle istituzioni scolastiche o accademiche coinvolte nel progetto alcune possibili soluzioni e degli strumenti, quale, ad esempio, la traduzione di metadati nelle varie lingue europee, che consentano loro di amministrare e condividere le proprie collezioni digitali in tutto il web (non solo, dunque, nei rispettivi portali).

Il lavoro, inoltre, intende porsi come guida per i docenti di Lingua e Cultura Spagnola delle scuole italiane e del mondo accademico: fine ultimo dell'iniziativa, infatti, è la definizione di una proposta didattica tecnologica tesa a incrementare l'uso della lingua e della letteratura ispanoamericana per la comunicazione e per lo sviluppo delle capacità e delle abilità prescritte dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCERL), a prescindere dal livello di preparazione del discente e dalla modalità di erogazione della didattica (in presenza o da remoto).

Senza alcuna pretesa esaustiva, infine, l'articolo solleva alcune questioni di carattere critico riguardanti la rappresentazione digitale dell'“evento teatrale”, dal momento che la “rivoluzione digitale” ha dato i suoi frutti anche nel campo dello spettacolo, soprattutto durante la pandemia da Covid-19.

Dal punto di vista pedagogico, si segnala che i risultati derivati

dall'uso di molteplici applicazioni tecnologiche nelle lezioni di ELE e di letteratura ispanoamericana, personalmente riscontrati, riguardano, in special modo, il grado di motivazione degli studenti, l'esercizio e il progressivo apprendimento della lingua, la collaborazione tra i membri della classe e, da ultimo, la differenziazione nonché la maggiore consapevolezza del proprio processo individuale di apprendimento o di autogestione.

L'epoca in cui viviamo, d'altronde, ci ha posto dinanzi a numerose sfide, tra cui, proprio quella di dover implementare con urgenza l'apprendimento a distanza, confidando nella collaborazione e nella comprensione di tutta la comunità.

Ciò detto, si procederà qui di seguito alla presentazione della proposta didattica, nella speranza che l'esperienza personale di chi scrive possa costituire un punto di partenza e un supporto per le lezioni di Lingua Spagnola e, più in generale, per una maggiore conoscenza della cultura ispanica. Si precisa che il lavoro si presenta suddiviso in tre parti: premessa, contenuti e conclusioni.

### **1.1. Premessa**

Gli stati membri del Consiglio europeo hanno lavorato per lungo tempo all'elaborazione di un Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (d'ora in avanti QCERL), vale a dire di un sistema descrittivo che, come noto, garantisca una standardizzazione e un riconoscimento ufficiale degli esami, dei manuali e dei programmi delle lingue moderne. In tale quadro di riferimento vengono riportati, infatti, i diversi livelli di abilità e di padronanza della lingua che il discente deve dimostrare di possedere nella comunicazione in differenti situazioni e contesti di vita. Separatamente, viene descritta nel dettaglio ciascuna abilità o capacità attesa per ogni livello, secondo un modello di apprendimento continuo e progressivo volto, al contempo, a incentivare l'interazione e il dialogo con la cultura della lingua di studio. Grazie a tali linee guida, i professori, gli studenti e tutti coloro i quali partecipano tanto all'insegnamento quanto all'apprendimento di lingue straniere dispongono, in un'ottica di collaborazione, di una base comune per coordinare i propri sforzi e per far riconoscere i titoli conseguiti tra i vari Paesi. A titolo informativo, si elencano qui di seguito

i sei livelli di competenza individuati dal QCERL, a cui corrispondono le rispettive certificazioni rilasciate dagli enti preposti proprio a tale scopo: il livello A1 (Elementare), il livello A2 (Basico), il livello B1 (Intermedio), il livello B2 (Avanzato), il livello C1 (Superiore) e il livello C2 (Madrelingua).

Nel rispetto di quanto prescritto dal QCERL, l'Europa ha realizzato una guida recante le cinque capacità e abilità di base che lo studente di una lingua straniera europea è tenuto ad acquisire per ciascuno dei livelli curriculari. Il documento, inoltre, individua alcuni criteri di apprendimento standard, cioè una serie di parametri adattabili a qualunque lingua di studio, in grado di garantire allo studente le risorse necessarie per interagire e sapersi destreggiare in situazioni di vita quotidiana.

Dati gli scopi del presente studio, si ritiene doveroso fornire un breve approfondimento circa le cinque capacità o competenze che svilupperanno gli alunni di lingua straniera e nelle quali progrediranno a mano a mano che avanzino nello studio e nell'uso della lingua. Tali abilità, infatti, costituiscono la base per una corretta pianificazione delle lezioni e dei materiali destinati alle lezioni di ELE, comprendenti anche l'insegnamento della cultura e della letteratura in lingua spagnola:

1. **Comprensione orale:** si riferisce alla capacità che possiede l'alunno di interpretare e comprendere la lingua di studio quando la ascolta. A seconda del livello, può andare dalla comprensione di parole ed espressioni di base a quella di messaggi e idee principali fino alla comprensione dei dettagli e al riconoscimento in modo naturale di qualsiasi tipo di conversazione o di lingua parlata da nativi a velocità normale, acquisendo familiarità con gli accenti locali e regionali.
2. **Comprensione del testo:** si riferisce alla capacità di leggere e comprendere i testi scritti nella lingua di studio. Oscilla dal semplice riconoscimento delle singole parole alla capacità di leggere facilmente ogni forma di lingua scritta, finanche testi astratti e linguisticamente complessi che possano implicare l'eventuale utilizzo di un linguaggio tecnico o specializzato.
3. **Interazione orale:** si riferisce alla capacità dell'alunno di riuscire a partecipare attivamente durante conversazioni spontanee con parlanti nativi in contesti quotidiani, dove esiste un doppio

canale di comunicazione in cui si “negozia” il significato e il messaggio, si passa dalla ripetizione di parole e frasi popolari con argomenti piuttosto familiari, facendo delle pause e chiedendo di ripetere, qualora vi sia empatia tra i due interlocutori, alla capacità di esprimersi con fluidità, usando modi di dire e parlando in maniera colloquiale, potendo così partecipare attivamente a qualsiasi argomento di conversazione improvvisato.

4. Espressione orale: a differenza dell’interazione orale, questa capacità si riferisce alla presentazione orale di informazioni che sono state provate in precedenza. L’alunno comincia dalla preparazione e memorizzazione di parole e frasi semplici e arriva alla trattazione chiara, concisa e strutturata di qualunque argomento, sapendo adattarsi al contesto.

5. Produzione scritta: si riferisce alla capacità che possiede lo studente di scrivere nella lingua di studio, partendo da parole e frasi semplici, come testi di cartoline, lettere, mail, etc., e arrivando alla stesura di avvisi e articoli complessi e ben strutturati aventi una determinata struttura logica.

Attraverso il QCERL possiamo stabilire i gradi di competenza di base che gli alunni acquisiscono e sviluppano concretamente, la capacità di usarli in contesti reali e lo sviluppo delle loro abilità comunicative e sociali, strutturando l’acquisizione in livelli progressivi utili per individuare i criteri di attuazione, gli obiettivi, la suddivisione in sequenza dei contenuti, la valutazione e lo sviluppo sociolinguistico di ciascun gruppo di alunni, il punto in cui ciascuno studente riesce autogestirsi e a definire il ritmo del proprio apprendimento.

Ciononostante, in linea con il QCERL, nell’ambito di un processo di insegnamento/apprendimento di una lingua straniera attraverso un focus comunicativo, la letteratura come risorsa didattica ha acquisito nuovamente vigore, in seguito al riconoscimento della competenza culturale come componente intrinseca della competenza comunicativa. Tale cambio di prospettiva affonda le proprie radici nella recente reinterpretazione del concetto di competenza comunicativa, che, oltre a riferirsi al superamento di bisogni vitali tramite lo sviluppo di abilità linguistiche, si riferisce alla capacità di interagire in maniera efficace in una lingua straniera. Ciò implica necessariamente una conoscenza minima delle modalità di pensiero, del sentire e del codice di valori

implicito condiviso da tutti i parlanti nativi di tale lingua: vale a dire, “*la fiche de identité*” della società (Porcher 1986), il loro modo di vedere, di sentire e di agire, in sintesi, la loro cultura.

Prendendo coscienza del fatto che dietro a una lingua si nasconde un universo reale di idee e di culture avente pari valore rispetto a quello dell’azione (Montesa y Garrido 1994), diviene evidente come l’insegnamento di una lingua straniera non possa più limitarsi esclusivamente all’addestramento linguistico, alla riproduzione di schemi linguistici o alla formazione di meccanismi cognitivi e all’acquisizione di abilità. Esso, infatti, deve insegnare a conoscere anche quella dimensione culturale “altra”.

Senza ombra di dubbio, la manifestazione culturale più emblematica di una lingua, intesa come fenomeno comunicativo, è la sua letteratura. Come la cultura è matrice e risultato di una lingua, così la produzione letteraria è il risultato di una determinata cultura espressa in una determinata lingua; in tal modo, si può ben comprendere come tutte e tre, lingua, cultura e letteratura divengano inseparabili. D’altro canto, i testi letterari sono espressione dei vari aspetti della lingua (grammaticali, funzionali, culturali) in una circostanza autentica e presentano una ricca gamma di registri e dialetti (compreso il linguaggio della strada), inquadrati all’interno di una cornice sociale (McKay 1982). Per tale ragione, dal momento che possono fungere da supporto ai modelli di apprendimento dell’alunno, essi costituiscono una valida risorsa didattica (Romero Blazquez 1998). Al contempo, le opere, in quanto testimonianza dell’epoca in cui nascono, specchio della cultura e degli stili di vita della collettività che parla quella lingua (Sánchez Lobato 1996), permettono di avvicinarsi a tali diverse mentalità, costituendo anche un ottimo strumento di avvicinamento culturale.

Si tratta di una preziosa esperienza di apertura a nuovi orizzonti a partire dai testi e dalle attività mediante le quali si lavorano le quattro abilità: si insegnano e si esercitano le strutture grammaticali e il lessico dello spagnolo in un contesto autentico e variegato, e al contempo si scopre in tutta la sua eterogeneità il mosaico di dialetti e di subculture di cui si compone il mondo ispanico (Martínez-Vidal 1994). Facendo leva sulle strategie e sul sapere già assimilato dagli studenti (capacità di lettura e discorsiva nella L1 e linguistica nella L2), professori e alunni, insieme e individualmente, assaporano il piacere derivante dal riconoscimento dei segni discorsivi e linguistici propri della lingua

spagnola. Da una parte esplorano la *forma*, strutture sintattiche e lessico dello spagnolo abilmente adoperati e modellati dagli autori per trasmettere significati (*prospettiva linguistico-stilistica*), dall'altra il *contenuto*, diversi nuclei tematici che si intrecciano con allusioni ed elementi culturali espliciti e impliciti (*prospettiva culturale*), dei testi in spagnolo, che rappresentano la chiave per aprire le porte del mondo ispanico. In tal modo, lo studente si vede esposto all'eterogeneo e variegato mondo della lingua spagnola attraverso la sua letteratura: le diverse varietà diatopiche, i diversi registri, le differenze lessicali e sintattiche regionali, le particolarità idiosincratice, tutto un repertorio sorto da una eredità culturale comune che racchiude "*lo español, lo hispanoamericano y lo indígena a la vez*" (Sitman y Lerner: 1994). Tale dimostrazione pratica di inter e intra-culturalismo non può che determinare una presa di coscienza della grande pluralità che contraddistingue il mondo ispanofono da ambedue i lati dell'Atlantico.

È proprio la relazione dialettica esistente tra i paesi dell'Ispanoamerica e la Spagna a indurre una riflessione in merito al modo in cui la letteratura spagnola e quella ispanoamericana si siano fatte carico del peso delle convulsioni storiche che hanno scosso tanto la Spagna quanto i diversi paesi dell'America Latina, trasformando il testo letterario in un riflesso della vita dall'enorme valore documentale.

In tal modo la letteratura svolge una tripla funzione di stimolo, veicolo e strumento per l'acquisizione della competenza comunicativa, nelle sue declinazioni linguistica e culturale: il testo letterario incita il lettore a usare la lingua meta per esplorare, decifrare e interpretare il contenuto e le strutture linguistiche/stilistiche del brano, immergendolo al contempo nella cultura straniera, così da aiutarlo nello sviluppo di una coscienza culturale più ampia che gli consenta eventualmente di apprendere e giudicare le manifestazioni di un mondo culturale diverso dal proprio (Sitman y Lerner:1994).

Ad ogni modo, in quanto educatori, è nostra responsabilità offrire disponibilità a tutti gli alunni, andando incontro alle loro diverse necessità, e farlo nel miglior modo possibile. Molti professori, oltre ad adempiere alle proprie responsabilità e al proprio lavoro, traggono vantaggio dalla convivenza e dall'interazione delle lezioni: potremmo affermare, a tal riguardo, che le lezioni di ELE, per loro natura, non sono le tradizionali lezioni, se paragonate ad altre materie e discipline. Ciò risulta particolarmente vero in Italia, dove, in ragione dei flussi

migratori dai Paesi ispanoamericani del XX secolo, la presenza di nativi ispanofoni nel territorio nazionale ha fatto sì che il paese occupasse il terzo posto a livello mondiale tra le nazioni con maggiore migrazione da quell'area (Istituto Cervantes 2019). Tale dato, che non diminuisce se prendiamo in esame le nuove generazioni di quella migrazione, risulta di particolare interesse per il presente studio poiché la presenza significativa in aula di alunni provenienti dalle Repubbliche d'oltremare può costituire una risorsa per le lezioni di ELE. Tali alunni, infatti, consentono rafforzare quel viaggio di esplorazione, identificazione, interpretazione e scoperta interculturale innescato dal testo, rendendo il processo di apprendimento un processo interattivo e intersoggettivo di comunicazione – tra l'autore e il testo, il testo e il lettore (il discente), il lettore e gli altri (il professore e gli altri compagni) – che culmina nell'acquisizione della competenza linguistica e nell'avvicinamento culturale. I testi della letteratura spagnola e ispanoamericana divengono così fine e mezzo per l'insegnamento/apprendimento della lingua, fornendo il pretesto per lavorare tanto esponenti linguistici quanto contenuti culturali.

In Italia, il Ministero dell'Istruzione stabilisce l'obbligatorietà dell'insegnamento di una Lingua e cultura straniera oltre l'inglese nella scuola secondaria di primo grado. Inoltre, dispone che nell'arco del triennio della secondaria di secondo grado, di indirizzo linguistico, si insegni la letteratura spagnola, inglobando al suo interno anche quella ispanoamericana.

D'altro canto, negli ultimi anni, il processo di riforma attivato dal MI, ha garantito una maggiore autonomia e flessibilità alle scuole, creando così le condizioni per la definizione di piani formativi "alternativi", capaci di rispondere alle necessità di crescita culturale e personale degli alunni. Tra le proposte si distingue il progetto "Teatro e Didattica":

Il processo di riforma attivato dal Miur in questi anni garantisce maggiore autonomia e flessibilità alle scuole creando, così, i presupposti per piani formativi capaci di rispondere ai fabbisogni di crescita culturale e personale degli studenti.

L'utilizzo degli spazi di flessibilità permette di seguire percorsi alternativi di apprendimento che hanno trovato nel teatro lo

strumento didattico ideale, la sintesi e l'interazione perfetta tra scolastico ed extrascolastico, tra curricularità ed extracurricularità, tra aula e laboratorio.

In tal senso, l'educazione teatrale a scuola si risolve, oltre che nell'acquisizione da parte degli studenti di abilità o competenze artistiche, anche e soprattutto nell'impiego del teatro come strumento pedagogico trasversale, in grado di incidere profondamente sulla crescita della persona nella sua intelligenza cognitiva ed emotiva.

In tale ambito il Ministero ha avviato un lungo e proficuo percorso di promozione, sostegno e valorizzazione della pratica teatrale nelle scuole di ogni ordine e grado<sup>1</sup>.

Le indicazioni strategiche per l'uso didattico delle attività teatrali (disposizioni MI) definiscono il ruolo del teatro nelle scuole e lo allontanano dal campo della sperimentazione improvvisata. In tal modo, quest'ultimo si trasforma in una parte dell'offerta educativa delle scuole italiane di tutti i livelli, ottenendo la piena cittadinanza nel bagaglio di formazione degli studenti.

Tale proposta innovativa è stata trascurata dalle scuole, benché supportata da diverse iniziative ministeriali; tra queste si menziona il concorso "Scrivere il teatro", rivolto agli alunni italiani, la cui premiazione avviene il 27 marzo, cioè nella giornata internazionale del teatro, una data stabilita a Parigi nel 1962 dall'Istituto Internazionale del Teatro (d'ora in poi ITI), l'organizzazione teatrale più grande al mondo fondata dall'UNESCO nel 1948.

In Italia, l'ITI e il MI collaborano per stimolare la creazione artistica tra i giovani con corsi dedicati alla scrittura e ispirati alla pace tra i popoli. Ogni anno, il 27 marzo, viene trasmesso un messaggio affidato a una personalità di spicco della cultura mondiale per condividere le riflessioni dal vivo sul teatro e sulla cultura di pace. Il messaggio viene tradotto in più lingue, stampato e diffuso tramite giornali, radio e TV. Infatti, il concorso annuale "Scrivere il teatro", organizzato dal MI in collaborazione con il Centro italiano dell'ITI, ha come scopo sensibilizzare l'uso del teatro nelle scuole come una forma artistica dall'alto valore sociale ed educativo. In tal modo, il concorso diviene un invito per gli studenti di primaria e secondaria di tutta Italia a mettersi alla prova

---

<sup>1</sup> <https://miur.gov.it/web/guest/teatro-e-didattica>

come drammaturghi, con la drammaturgia e la scrittura scenica, presentando un testo di non oltre dodici minuti.

Nella medesima cornice, cioè quella che unisce il teatro all'apprendimento di lingue e culture straniere, si inserisce il progetto *Glottodrama*, una metodologia innovativa per l'insegnamento di lingue straniere attraverso il laboratorio teatrale e con il supporto del Programma di Apprendimento Permanente della Commissione Europea (*Lifelong Learning Programme*)<sup>2</sup>.

Inoltre, in ambito universitario, l'Università Sapienza di Roma si colloca al primo posto nella classifica delle università europee che hanno sviluppato e conservano il più grande Archivio Teatrale di Ateneo (Centro Teatro Ateneo), oggi Archivio audio-video dello Spettacolo (DSAS), partner ECLAP (*European Collected Library of Artistic Performance*). Ad oggi il progetto ECLAP, avviato nel 2010, continua a essere il progetto europeo più ampio e completo in materia di raggruppamento e pubblicazione di documenti teatrali (principalmente audiovisivi)<sup>3</sup>, controllato scientificamente e reperibile online.

Ciononostante, tale archivio non comprende video di opere ispanoamericane: malgrado il quadro normativo favorevole e le diverse iniziative isolate, ad oggi, non esiste ancora una biblioteca digitale completa del teatro spagnolo e ispanoamericano, consultabile in open access, dove gli alunni dei diversi livelli di apprendimento della lingua spagnola possano consultare, conoscere, apprendere e esaminare le opere teatrali dei Paesi ispanofoni. In tal senso, si potrebbero aggiungere le pagine web degli archivi digitali del teatro ispanoamericano esistenti:

<http://archivoartea.uclm.es/mediatecas/>      cuenta con mediateca

---

<sup>2</sup> <https://www.glottodrama.eu/it>

<sup>3</sup> <https://web.uniroma1.it/labs/>

Il progetto ECLAP è stato cofinanziato dalla Commissione europea e consiste in un archivio online contenente le principali collezioni di istituzioni europee e archivi speciali come quello di Franca Rame e Dario Fo. L'infrastruttura di ECLAP utilizza lo standard XML e la piattaforma di accesso aperto AXMEDIS che permette di visitare i contenuti a disposizione da qualsiasi luogo del mondo.

<https://asodat.uv.es/> base de datos del teatro clásico español  
<http://archive.hemisphericinstitute.org/hemi/> base de datos, hemeroteca virtual, no completa porque solo contemporánea  
<https://www2.uned.es/centroinvestigacionSELITEN@T/congreprox.html> Investigación de Semiótica Literaria, teatral y nuevas tecnologías. Prof. José Romera  
<https://www.celcit.org.ar> Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral  
<https://www.celcit.org.ar/publicaciones/biblioteca-teatral-dla/>  
<https://www.interdram.cl> solo obras chilenas  
<https://teatromexicano.com.mx> solo obras mexicanas  
<https://www.uv.mx/mae/docentes-e-investigadores/dr-antonio-prietostambaugh/> maestría en Artes escénicas de la Universidad Veracruzana  
<https://theatre-plateau.unistra.fr/asociacion-internacional-de-teatrosiglo-21/> Asociación dedicada a las culturas teatrales hispánicas e iberoamericanas del siglo XXI  
<http://teatroteca.teatro.es/opac/#indice> teatroteca  
<https://home.uni-leipzig.de/iafsl/index.html> Centro de investigación iberoamericana de maguncia-germersheim / leipzig (cia)  
<https://teatrounam.com.mx/teatro/teatro-en-video/>  
 (Chirinos 2019 :102).

Oltre a contenere informazioni esaustive del panorama teatrale ispanoamericano, esse mantengono le caratteristiche di un generatore per multipli recettori, con l'informazione che fluisce in un solo senso, dal primo al secondo, e buona parte di questa produzione conserva l'impostazione autore-lettore o presentatore-pubblico. In quanto risultato di tale tradizione di informazione rivolta in un'unica direzione, gli articoli e le ricerche scritte da decine di mani o i lavori collaborativi esistenti rimangono distanti dagli ambienti dei professori, dei ricercatori e degli altri utenti, diminuendo di conseguenza le possibilità di scambio e di arricchimento accademico tra individui a migliaia di chilometri di distanza. Questo conservatorismo metodologico fortemente presente in ambito accademico e, in alcuni casi, il semi-analfabetismo digitale non è soltanto una norma, ma sembra essere ben visto e appartenere, paradossalmente, all'insieme di elementi che

contribuiscono alla definizione dello *status* di intellettuale per un professore o ricercatore. In tal modo, il lavoro con migliaia di dati che provengono da basi disponibili nel web prosegue secondo il metodo che usava relativamente poche fonti. Per alcuni è come se la ricerca non si trasformasse affatto, lasciando studiare solo i propri documenti e utilizzare i dati digitali scaricati dal web. Tuttavia, dovrebbe essere chiaro che i risultati hanno molto più valore quando vengono impiegate decine e centinaia di dati che lo stesso studioso ha consultato nell'archivio, o quando si ricorre a centinaia di migliaia, o persino milioni, di dati che provengono da lavori realizzati da gruppi di ricerca numerosi.

## 2. Contenuto della proposta

Il passaggio del documento digitale da fonte a metafonte, con il suo carico di aggiustamenti epistemologici, fu introdotto da Jean Philippe Genet a metà degli anni '70 per riferirsi alle fonti che usano dati massivi provenienti, con frequenza sempre maggiore, dal lavoro di grandi gruppi:

Introducendo i propri parametri interpretativi, la codifica digitale non ha fornito una mera tecnica riproduttiva, bensì ha alterato il tradizionale meccanismo di trasmissione e comunicazione della fonte, creando un differente oggetto documentario, intermediato informaticamente, capace di sommare e raccordare diversi contenuti e strumenti quali per esempio banche dati, saggi, bibliografie. Teorizzando la nascita della metafonte alla luce degli sviluppi tecnologici, Genet aggiorna l'endiadi 'documento-monumento' allargando il campo a tutte quelle risorse strutturate informaticamente e che di fatto già negli anni Novanta si presentavano come nuovo veicolo rappresentativo della realtà (Genet 1994: 3-17).

A tale caratteristica centrale bisogna aggiungere due aspetti importanti posti in rilievo da Neithard Blust: a) la metafonte dovrebbe essere aperta a revisioni (Blust 1989: 14) e, derivante dal punto precedente, b) la necessità di prestare attenzione alla metodologia di costruzione, infatti, "once the construction of a database has reached a certain stage it can be very difficult to modify it to meet fresh research demands"

(Bulst 1989: 16).

Tale definizione conduce a due conseguenze importanti per i metodi di ricerca: da un lato, nega che ogni lavoro digitale, vale a dire mediato da un computer o da un sistema informatico, sia una metafonte. Ciò vuol dire che, poiché una metafonte nasce dall'insieme di più fonti, allora un'unica fonte che ha subito un processamento digitale non ha alcun carattere straordinario e continua a costituire una fonte tradizionale.

In contrasto, la condizione di novità, il carattere implicito e latente definiscono l'informazione della metafonte, la quale a sua volta, collegandosi ad altri dati, conduce alla generazione di una nuova informazione fino ad allora nascosta.

Ne deriva che non tutti gli oggetti digitali sono metafonti: non lo sono, ad esempio, le pagine, i suoni o le mappe digitalizzate a cui si è appena accennato. Brevemente, infatti, le metafonti sono delle risorse digitali composte da informazioni incrociate a partire dalle quali, mediante il processamento di milioni di dati simultaneamente, se ne generano di nuove. Tale insieme di fonti, ottenuto tramite mezzi informatici, genera nuove informazioni che non erano osservabili direttamente nella fonte tradizionale.

In virtù di tali caratteristiche, le metafonti possono essere ritenute degli oggetti creativi a sé stanti, non soltanto per la loro lettura, come avviene nelle fonti tradizionali, bensì proprio per la loro natura plurale, vale a dire in ragione della loro condizione di insieme.

Al contrario, ciò che deve essere esplicito nelle metafonti, è il carattere interpretativo da cui dipendono la scelta delle fonti da intrecciare, il *design* del database, il caricamento dell'informazione (spaziale o meno) in tale archivio, la definizione degli algoritmi che associano i dati e, infine, il calcolo che determina i risultati.

L'insieme di tali azioni interpretative sarà sempre, o quantomeno dovrebbe essere, complementare per i nuovi ricercatori che costruiscono, abbattano e ricostruiscono l'informazione. Ciò consente di introdurre l'ultima caratteristica richiesta a una metafonte: l'interfaccia con i re-interpretatori e la rappresentazione, a partire da ciò, dei dati, degli algoritmi e dei risultati.

Cionondimeno, come sostiene Vitali, «è difficile stabilire una lineare corrispondenza tra gli strumenti di informazione e di mediazione delle conoscenze tipici dei supporti tradizionali e quelli presenti

nel mondo digitale» (Vitali 2004: 72). La metafonte digitale (online), dunque, si pone come alternativa alla narrazione classica, sequenziale e cronologica; essa, infatti, estrapola i contenuti dalla diacronia per distribuirli dentro uno spazio nel quale l'utente, a sua volta, ha la possibilità di modificare, pubblicare, condividere e rimescolare i contenuti mediatici, innescando così un processo di ibridazione che Manovich ha definito *deep remixability*:

È ormai evidente che la nostra e "la cultura del remix". Oggi, molte delle arene culturali e di tendenza – la musica, la moda, il design, l'arte, le applicazioni web, i media generati dagli utenti, il cibo – sono remix, fusioni, collage e mashup. Se il postmoderno è la cifra degli anni Ottanta, il remix è quella degli anni Novanta, dei Duemila, e probabilmente anche del prossimo decennio (Manovich 2010: 195).

Il valore metodologico e documentario del teatro in supporto digitale (materiali audiovisivi), è sostenuto da studiosi quali Erika Fischer-Lichte, che scrive: «Precisamente su documentación es la condición de posibilidad para que se pueda hablar de ellas» (Fischer Lichte 2013:156), e dagli studi di Valentina Valentini sulla videoteca teatrale. Valentini in *Ricostruire – Ricostruire lo Spettacolo* (1986) scrive:

Il problema della legittimità di ricostituire, mediante particolari procedure analitiche, l'oggetto spettacolo nella sua completezza, costituisce un'altra tappa nel processo di fondazione scientifica degli statuti teorici del teatro. [...] Il problema che gli studi di semiotica del teatro affrontano riguarda le procedure metalinguistiche attraverso le quali è possibile rendere disponibile lo spettacolo come oggetto di analisi: i sistemi di descrizione e trascrizione, ovvero quelle procedure «documentarie» capaci di tradurre in linguaggio verbale (descrizione) o notazionale(trascrizione) lo spettacolo teatrale, o di trasporlo mediante registrazione audiovisiva. (Valentini, 1986: p. 48).

E gli studi di Marco de Marinis che dinanzi al contrasto di focus disciplinare sullo studio del teatro in supporto digitale sostiene:

Credo che resti sostanzialmente valida l'idea di studiare il teatro – aprendo la storiografia al contributo indispensabile delle scienze umane e sociali e alle scienze della vita – come processo, anzi come insieme di processi, piuttosto che come prodotto o insieme di prodotti, inevitabilmente segnati da una inattuabile impermanenza. In questo modo la nuova teatrologia si sottrae alle aporie delle ambizioni restitutive-ricostruttive, mentre schiva – mi pare – le obiezioni dei fanatici dell'effimero irrecuperabile, puntando su ciò che è durevole e persistente. (De Marinis, in Bazzocchi- Bignami 2013: 25).

Secondo De Marinis ciò che è duraturo e persistente è la permanenza delle pratiche, in tal senso la registrazione cinematografica o videomagnetica svolge anche una funzione documentale insostituibile e propone una serie di prescrizioni di cui tener conto tanto per i realizzatori quanto per gli utenti delle fonti visive. Secondo De Marinis, ad esempio, bisognerebbe provare a utilizzare la camera come strumento per la documentazione e l'analisi diretta del vissuto teatrale da parte dello spettatore nonché per raccogliere l'eco che lo spettacolo produce nella società e nella cultura (1997: 191).

In particolare, rispetto all'opportunità di essere co-creatori dell'informazione concessa agli utenti, risultano di enorme interesse alcuni esperimenti che, prendendo come esempio le riflessioni di Agamben, propongono l'idea di profanazione dell'archivio attraverso un processo costante di disarchiviazione e riarchiviazione, come esperimenti di forme narrative sincretiche: tra database, montaggio audio-video, ricostruzione 3D e *mobile games* essi danno vita a una informazione stratificata in cui il ruolo dello spettatore/utente è quello del co-creatore<sup>4</sup>.

La proposta di creazione di un archivio online strutturato in modo tale da poter essere trasformato rifiuta un ordine univoco e trova nella costante riorganizzazione la sua ragione d'essere. Il materiale di ricerca, una videoteca, un archivio di interviste, i commenti, un sistema

---

<sup>4</sup> *App Archivio Centro Teatro Ateneo* dell'università Sapienza di Roma. *El motion Capture MoCap* progetto sviluppato nell'ambito del Master in Animazione 3D della medesima università.

di note e citazioni, infatti, coesistendo sullo stesso piano (digitale) insieme al testo drammatico a cui si riferiscono, permettono all'utente di inserire due o più fonti in collegamento, generando così una nuova creazione.

Nelle righe che seguono si descrive il contenuto (non esaustivo e ampliabile) di un possibile archivio digitale interattivo, ad accesso aperto, del teatro ispanoamericano:

- Biblioteca virtuale e videoteca di opere teatrali dell'Ispanoamerica dall'epoca precolombiana a oggi: il testo drammatico e il testo spettacolare (video) di opere dei 19 Paesi. Traduzione del testo drammatico nelle lingue europee e video sottotitolato nelle lingue europee.
- Analisi critica delle opere, segnalazioni di recensioni, articoli scientifici e traduzioni dell'opera
- Blog educativo teatro y ELE: attività linguistiche e letterarie. Studi sociolinguistici e semiotici delle opere proposte e attività di ELE di utilizzo delle opere per ogni livello del MCER. Materiale gratuito, scaricabile e in costante aggiornamento e retroalimentazione con i docenti della scuola
- Videogiochi interattivi che modificano le opere teatrali in base a indicatori storici e fattori contestuali proposti
- Novità: informazione aggiornata su eventi culturali in ambito teatrale organizzati nei 19 paesi ispanofoni dell'America Latina
- Congressi ed eventi relazionati con il teatro e l'insegnamento dello spagnolo L2: concorsi, corsi di aggiornamento di lingua e cultura di tali paesi (a distanza)
- Comprendere quando sia possibile opere e studi della Guinea Equatoriale e delle Filippine, d'accordo con una visione panispanica dello spagnolo.

### 3. Conclusioni

Il ricercatore, il docente e lo studente/utente sono tenuti, oggi, a considerare i progressi delle nuove tecnologie, in grado di depositare testimonianze multiformi dotate di un proprio linguaggio. In tal modo, le possibilità narrative si ampliano costantemente non solo per gli artisti

e i drammaturghi, ma anche per gli studiosi, i ricercatori e i docenti. L'innovazione digitale, pertanto, richiede al docente di Lingua e cultura spagnola delle scuole secondarie italiane di saper coniugare il rigore critico con l'esplorazione di nuovi ambiti di ricerca, nell'ottica di una nuova "educazione ampliata". In tale prospettiva, il processo di insegnamento avviene naturalmente tramite l'uso di canali digitali che implicano l'adozione di uno sguardo obliquo e di una visione dello studente come co-creatore di contenuti.

## Bibliografía

- BAZZOCCHI, Vincenzo / BIGNAMI, Paola (2013). *Le arti dello spettacolo e il catalogo*. Roma: Carocci editore.
- BULST, Neithard (1989). *Prosopography and the computer: Problems and possibilities*. En Denley P., S. Fogelvik y C. Harvey (eds.), *History and computing II*. Manchester: Manchester University Press, 12-19.
- CHIRINOS, Karín (2019). *Antígonas del siglo xxi. Poéticas del duelo y performatividad queer en el teatro femenino hispanoamericano contemporáneo*. Roma: Nova Delphi.
- CORPAS, Jaime / GARCÍA, Eva / GARMENDIA, Agustín / SORIANO, Carmen (2014). *Aula internacional 1. Curso de español nueva edición A1*. Barcelona: Editorial Difusión.
- DE MARINIS, Marco (1997). *Comprender el teatro. Lineamientos de una nueva teatrología*. Buenos Aires: Galerna.
- DE MARINIS, Marco (2013). Gli studi sulle arti dello spettacolo nell'era del documento. In: Bazzocchi, Vincenzo / Bignami, Paola (eds.). *Le arti dello spettacolo e il catalogo*. Roma: Carocci editore, 21-27.
- FISCHER-LICHTE, Erika (2013). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- GENET, J Jean-Philippe (1994). Source, metasource, texte, histoire. In: Bocchi, Francesca / Denley, Peter (eds.). *Storia & multimedia: Atti del settimo congresso Internazionale Association for History & Computing*. Bologna: Grafis, 3-17.
- MANOVICH, Lev (2010). *Software culture*. Milano: Edizioni Olivares.
- MARTÍNEZ-VIDAL, Carlos (1994). Jorge Alberto Sábato: Una vida. In: Ciapuscio, Héctor (ed.). *Repensando la política tecnológica: Homenaje a Jorge A. Sábato*. Buenos Aires: Nueva Visión-CEA/UBA, 83-93.
- MCKAY, Sandra (1982). Literature in the ESL classroom. *Tesol Quarterly* 16(4), 529-536.
- MONTESA, Salvador / GARRIDO, Antonio (1994). La literatura en la clase de lengua. In: Montesa, Salvador / Garrido, Antonio (eds.). *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: Asele, 449-457.
- PORCHER, Louis (1986). *La civilisation*, Paris: Clé international.
- ROMERO BLAZQUEZ, Covadonga (1998). El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. In: Celis, Ángela / Heredia, José Ramón (eds.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 379-388.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (1996). Modelos de uso de lengua en la literatura actual: la lengua desde la enseñanza. In: Montesa, Salvador / Gomís Blanco, Pedro (eds.). *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*, 235-246.

SITMAN, Rosalie / LERNER, Ivonne (1994). *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 5 (2): 129-135.

VALENTINI, Valentina (1987). *Eventi performativi e nuovi media*. Roma: Bulzoni Editore

VALENTINI, Valentina (2003). *Pratiche del video*. Roma: Bulzoni Editore.

VITALI, Stefano (2004). *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*. Milano: Bruno Mondadori.

## Sitografia

Annuario dell'Istituto Cervantes 2019

[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_19/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_19/) (02/09/2021).

El español: una lengua viva. Informe 2018

[https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2018.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf) (04/09/2021).

Eclap, e-library for performing arts,

<https://www.eclap.eu/portal/?q=it>, web (16/04/2022).

Indicazioni in merito a valutazione, certificazione delle competenze ed

Esame di Stato nelle scuole del primo ciclo d'istruzione:

[http://www.istruzione.it/allegati/2017/prot1865\\_17.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/prot1865_17.pdf) (02/09/2021).

Glottodrama

<https://www.glottodrama.eu/it> (12/04/2022).

Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di I° grado:

[https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all\\_c.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_c.pdf) (02/09/2021).

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione:

<http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012> (02/09/2021).

Laboratorio Audiovisivo per lo Spettacolo (LABS)

<https://web.uniroma1.it/labs/> (12/04/2022).



# Letterature e nuove tecnologie nella didattica di ELE: sviluppo di una proposta a partire da un racconto di Augusto Monterroso

*Rossana Grieco, Elisa Mariottini* – Campus dei Licei “M. Ramadù”,  
Cisterna di Latina (LT)

*María Vargas Nogales* – Istituto Comprensivo “A. Manunzio”,  
Latina Scalo (LT)

**Abstract.** Il presente lavoro dimostra come il racconto sia un genere letterario veicolare per l'insegnamento della letteratura ispanoamericana nella scuola secondaria. In modo specifico, la scelta del racconto «Mr. Taylor» dello scrittore guatemalteco Augusto Monterroso offre molteplici canali di concretizzazione didattica grazie alla varietà di riferimenti culturali, tematici e compositivi che in esso si intrecciano. Viene elaborata di seguito una proposta articolata e concreta di multimedialità e digitalizzazione dei contenuti, con esempi e dimostrazioni di diverse attività. Questa scelta è focalizzata alla realizzazione di obiettivi ampi ma tangibili: soddisfare le necessità educative delle nuove generazioni di alunni, risolvere in modo adeguato le sfide degli attuali contesti di insegnamento (in presenza e/o virtuali) e rappresentare in modo organico il ruolo di asse costruttivo nello sviluppo delle competenze civiche e trasversali degli alunni.

**Abstract.** This work investigates the opportunity to choose short stories as a vehicular literary genre for teaching Hispano-American literature in secondary school. Specifically, the choice of the story «Mr. Taylor» by the Guatemalan writer Augusto Monterroso offers multiple channels of didactic concretization due to the variety of cultural, thematic and compositional references that are intertwined in it. An articulated and concrete proposal for multimedia and content digitization is elaborated below, along with examples and demonstrations of different activities. This choice is focused on setting broad goals that can be identified as follows: to satisfy the educational needs of new

generations of pupils, to adequately solve the challenges of current teaching contexts (face-to-face and / or virtual) and to cohesively represent the role of constructive axis in developing pupils' civic and transversal skills.

## 1. Contestualizzazione del testo: l'autore, Augusto Monterroso

Augusto Monterroso (1921-2003), scrittore guatemalteco integratosi nella vita letteraria messicana, è un autore classico nel panorama del microracconto in lingua spagnola. Suo è il celebre racconto minimo di una sola riga «Il dinosauro», presente in numerose antologie di questo peculiare genere letterario. L'enorme popolarità raggiunta da questo autore si deve all'ampia diffusione di alcune delle sue narrazioni brevi e microfinzioni nelle quali risaltano l'umore e l'ironia, aspetti caratteristici della sua opera.

Il racconto breve, «Mr Taylor», come «Il dinosauro», fa parte di *Opere complete e altri racconti*, del 1959. «Mister Taylor» è il ritratto di un capitalista americano che si perde nei tropici e che, spinto dalla sete di maggiore ricchezza, organizza un'attività che consiste nel tagliare le teste degli indigeni per portarle nei musei degli Stati Uniti. Questo business non solo devasta il Paese tropicale, ma conduce anche il protagonista alla sua stessa morte. Si tratta di un racconto palesemente antimperialista, molto lontano dal realismo sociale ancora imperante negli anni Cinquanta. L'autore ha confessato di averlo scritto per rispondere alla necessità di attaccare il governo degli Stati Uniti e la *United Fruit Company*, che in quel momento intervenivano in Guatemala per rovesciare il governo rivoluzionario di Arbenz.

### 1.1. Perché proprio il racconto?

Il racconto è un genere letterario completamente autonomo che per le sue peculiari caratteristiche si adatta meglio di altri generi alla creazione di attività didattiche diversificate, motivanti, ludiche, creative e innovatrici. Tra le più importanti di queste caratteristiche è fondamentale indicare la narratività e la funzionalità; con ciò si intende che la lettura di un racconto si può portare a termine nell'arco di un'unica

lezione. Altri aspetti che fanno del racconto uno strumento didattico di grande utilità sono la sua universalità e lo scopo morale che vi soggiace (Lagmanovich 2006); è infatti noto che da sempre i racconti sono utilizzati come pratica di insegnamento da tutte le culture.

## **1.2. Applicazioni didattiche del racconto**

I racconti sono uno strumento di grande utilità nella didattica della lingua in quanto alimentano il piacere per la lettura in lingua straniera e si adattano alla creazione di attività basate su tutte e cinque le abilità linguistiche. Tramite la lettura a voce alta consentono l'osservazione e la discriminazione dei suoni dello spagnolo, contribuendo all'acquisizione delle regole di fonetica e di ortografia, così da rivelarsi ideali per esercitarsi nella pronuncia e nell'intonazione. In questo modo, permettono di lavorare su qualunque ambito grammaticale, dal più semplice al più complesso; agevolano l'acquisizione del lessico; consentono di lavorare su diversi registri (colto, informale, etc.) e varietà diatopiche (americanismi, per esempio) (Balboni 1998). Inoltre, fungono da esempio per diverse tipologie testuali come le descrizioni, le narrazioni, i dialoghi e facilitano la comprensione dell'uso dei connettori. Si sollecita, inoltre, l'esercizio della memoria e vengono provocate risposte emotive come gioia, tristezza, rabbia, ilarità, etc., contribuendo allo sviluppo umano attraverso l'educazione emozionale per favore la creatività, l'immaginazione e l'inventiva negli studenti. Infine, il racconto è un genere molto popolare e radicato nella cultura spagnola e ispanoamericana, pertanto offre la possibilità di scegliere tra un'immensa varietà di testi.

Di seguito si riporta la proposta didattica elaborata.

## **2. Monterroso tra e sui banchi di scuola: insegnare letteratura ispanoamericana attraverso le nuove tecnologie.**

La letteratura è uno dei modi per avvicinarsi alla lingua studiata, non solo in termini di apprendimento e di conoscenza formale, ma anche come mezzo per entrare in una cultura diversa e capire il mondo che sta alla base dell'altra lingua. Infatti, rispetto ai testi creati

specificamente per gli alunni di una lingua straniera e che possono risultare artificiali, i testi letterari, essendo materiale autentico, offrono una grande quantità di informazioni socioculturali che aiutano lo studente a superare qualsiasi tipo di pregiudizio e stereotipo secondo il principio della «*desfamiliarización*» (Tusón 1996: 15). In tal modo, infatti, lo studente impara a prescindere da tutto ciò che è apparentemente quotidiano, e quindi familiare, annullando così l'ovvietà delle idee che la sua tradizione gli ha trasmesso. Inoltre, le molteplici possibilità di interpretazione di un testo letterario, la sua capacità di interpellare il lettore, di emozionarlo e farlo partecipare sono altre ragioni per cui la presenza della letteratura in classe non è solo possibile, ma estremamente valida: la letteratura produce un coinvolgimento profondo, «una risposta emotiva» (Lazar 1993: 3) che invita lo studente ad appellarsi al suo mondo interiore, ad interagire con il testo attraverso la sua esperienza e a sviluppare la sua autonomia di pensiero. Nel caso di quella ispanoamericana, trattandosi di una letteratura ampia, le cui opere sono state realizzate non solo in epoche diverse, ma anche in molti Paesi diversi, l'insegnante può selezionare il materiale in ragione degli interessi e dei bisogni educativi dei suoi studenti. Rendere più flessibile e modificare la programmazione in funzione delle esigenze degli allievi significa considerare prioritaria l'analisi delle variabili affettive, delle motivazioni e degli interessi degli studenti. Tale atteggiamento, inoltre, tiene conto delle loro abilità e competenze, cosicché essi non siano semplici destinatari di informazioni trasmesse, ma costruttori di apprendimento che compiono uno sforzo di cooperazione, comprensione, interpretazione e, successivamente, produzione e comunicazione.

Pertanto, l'insegnante svolge un ruolo importante nella misura in cui esplora i possibili metodi per proporre i testi letterari senza banalizzarli, considerandoli testi vivi e comunicativi. La letteratura, infatti, consente di interpellare individualmente i lettori, di essere accettata o respinta, di offrire un approccio non solo intellettuale e linguistico, ma anche affettivo e sensoriale, promuovendo il piacere di viaggiare attraverso l'immaginazione e di giocare con il linguaggio. A questo proposito, le nuove tecnologie offrono molteplici opportunità. Una proposta innovativa dal punto di vista della flessibilità dei materiali è quella di offrire all'insegnante e al suo allievo un manuale digitale adattabile, in cui le unità didattiche e i testi possano essere scelti, nell'immenso

panorama della letteratura ispanofona, secondo le caratteristiche menzionate.

Inoltre, le nuove tecnologie permettono di superare la distanza che si è andata creando tra il sapere che si insegna a scuola e il sapere che si impara fuori per produrre forme di comunicazione e approcci didattici più efficaci. Infatti, diverse forme di linguaggio, come quello della pubblicità, del multimediale, del cinema e, negli ultimi decenni, dei social media, hanno sviluppato nuove sensibilità e hanno affermato l'esigenza di una comunicazione che associ parole, suoni e immagini. In questo panorama, la letteratura deve essere utilizzata al di là dei tradizionali confini disciplinari, poiché la generazione degli studenti che popola le aule scolastiche è cresciuta davanti allo schermo del computer, del cellulare e nella rete. Tali spazi digitali portano l'individuo a non essere solo navigatore, ma anche esploratore, messaggero, pirata e, soprattutto, ad avere un ruolo attivo per poter *esistere*. Gli studenti, quindi, non sono più disposti ad essere soggetti passivi nel processo di apprendimento, ma sperano di interagire con l'insegnante e con i testi: il problema nasce quando si trascurano queste aspettative, trasmettendo informazioni, invece di costruire insieme conoscenza. Il sapere pertanto deve essere un «saper essere» e un «saper fare», un «sapere in azione» (Schön 1993: 155). È evidente che un adolescente cresciuto con le cuffie nelle orecchie e navigatore di internet; perciò, esploratore e creatore di percorsi conosciuti e non, non può più essere un semplice utente del sapere, ma deve viverlo attraverso i suoi sensi. È bene, infatti, che l'alunno non percepisca la realtà scolastica come qualcosa di limitativo rispetto al sapere offerto da quella extrascolastica, dove si offre una vera pluralità di linguaggi, come la parola nelle sue differenti manifestazioni, ma anche le immagini, il suono e il movimento del corpo in uno spazio reale e virtuale.

Ne deriva l'utilità di una strategia didattica di approccio alla letteratura e al suo apprendimento che tenga conto della possibilità di costruire un continuo intertestuale tra diversi discorsi artistico-culturali. In tale prospettiva, l'interazione tra i testi della cultura con la C maiuscola e la cultura popolare sarebbe auspicabile nel costituire una porta di accesso all'esperienza letteraria per le giovani generazioni. Infatti, motivare alla lettura e allo studio della letteratura *attraverso multi-media*, cioè molti mezzi di comunicazione, tradizionali e innovativi, passando per il linguaggio verbale e paraverbale, è estremamente

attraente agli occhi di questi autentici «predatori audiovisivi» (Lomas 1999: 153). Tali strumenti stimolano la sfera intellettuale degli alunni a partire dalla sfera sensoriale, e quindi creano una forma di comunicazione potenziata, che non si limita a spiegare un argomento, ma lo rievoca con l'intensità delle immagini, con l'efficacia del ritmo, con il potere evocativo dei suoni.

Senza dubbio

Il verbo leggere non sopporta l'imperativo, avversione che condivide con alcuni altri verbi: il verbo "amare", il verbo "sognare". Naturalmente si può sempre provare. Dai, forza: "Amami!" "Sogna!" "Leggi!" "Leggi! Ma insomma, leggi, diamine, ti ordino di leggere!" "Sali in camera tua e leggi!" Risultato? Niente (Pennac 1993: 11).

Non si può obbligare gli studenti a leggere un'opera, tanto meno ad amarla, ma si può far in modo di avvicinarli ai testi letterari affinché sia possibile la loro scoperta e la loro fruizione. In tal senso, si promuovono atteggiamenti positivi verso i contenuti da lavorare e si riesce a mantenere alto l'interesse durante le lezioni, se l'apprendimento diventa un processo più attivo e partecipativo con attività che favoriscono l'autoapprendimento e l'apprendimento cooperativo. Si possono, infatti, proporre diversi tipi di attività che incoraggiano lo studente a usare le sue abilità e competenze in modo indipendente o integrato. In questo, vecchie e nuove tecnologie si completano offrendo risorse infinite.

Prima della lettura, è indispensabile motivare gli studenti verso l'argomento, risvegliare la loro curiosità, attivare le loro preconcoscenze e esperienze. Ad esempio, si chiede loro di interpretare immagini, *word cloud* e video per anticipare il lessico, la rappresentazione dei personaggi o le caratteristiche di un'epoca; di formulare ipotesi sull'argomento o la storia a partire dal titolo, o da un altro testo, anche di tipo musicale.

Durante la lettura, sia intensiva sia estensiva, occorre focalizzare l'attenzione degli allievi sui punti chiave del testo, risolvere eventuali difficoltà di comprensione e di interpretazione. Pertanto, attività come preparare e rispondere a domande su quanto letto, fare previsioni sul seguito della storia, della sequenza degli eventi e della struttura della narrazione e ordinare le diverse parti hanno lo scopo di potenziare

strategie di comprensione e interpretazione del testo letterario, aumentare la conoscenza del lessico e rafforzare la capacità critica dello studente.

Dopo la lettura, si cerca soprattutto di sviluppare gli aspetti produttivi e creativi grazie ad attività che potenziano le abilità di espressione orale, scritta e l'interazione. Si può inventare un finale diverso o teatralizzare la storia, trasformare il testo letterario in un'altra tipologia di testo, oppure organizzare *debate* a squadre riguardante i temi presentati e il loro legame con l'attualità. Per realizzare queste attività si possono utilizzare programmi come *Padlet* per la costruzione di muri digitali, *Genial.ly* e *Prezi* per la creazione di presentazioni e video presentazioni, immagini interattive, infografiche e *game*. Un'altra proposta interessante è l'applicazione a livello educativo del codice QR (*Quick Response Barcode*), una tecnologia che permette di crittografare rapidamente un testo di diversa tipologia in formato di codice a barre.

Prima di illustrare come tali strumenti possano essere inseriti in attività concrete costruite su un racconto di Monterroso, è indispensabile menzionare l'uso dei *podcast*, veri e propri archivi sonori. Infatti, questi sono mezzi che potrebbero facilitare un'immersione interattiva, multi-sensoriale e multilingue, che permetterebbero la caduta delle barriere tra attore e spettatore. È però doveroso ricordare che la voce, strumento utile alla creazione di un ambiente in cui tutti partecipano emotivamente e cognitivamente, sembra essere scomparsa dalle aule:

«Strana scomparsa, quella della lettura a voce alta. Cosa avrebbe pensato Dostoevskij? E Flaubert? Non si ha più diritto di mettersi le parole in bocca prima di ficcarle in testa? Niente più orecchie? Niente più musica? Niente più saliva? Parole senza gusto? E poi cos'altro? Forse che Flaubert non se l'è urlata fino a farsi scoppiare i timpani, la sua Bovary? Non è forse la persona in assoluto più adatta per sapere che l'intelligenza del testo passa attraverso il suono delle parole da cui scaturisce tutto il loro significato? E non è lui che più di ogni altro sa, lui che si è azzuffato con la musica intempestiva delle sillabe e la tirannia del ritmo, che il significato si pronuncia? Cosa? Testi muti per puri spiriti? A me, Rabelais! A me, Flaubert! Dostoevskij! Kafka! Dickens, a me! Giganteschi urlatori di senso, accorrete! Venite a soffiare nei nostri libri! Le nostre parole hanno bisogno di corpo! I nostri libri hanno bisogno di vita!»

(Pennac 1993: 176-177).

C'è un'unione intima, nascosta, profonda tra la letteratura e l'oralità: il suono della parola parlata/ascoltata fa parte della magia del testo. «L'uomo ascolta non solo con le orecchie, ma con tutto il corpo» (Passerini 1992: 38-39): questa affermazione si riferisce agli studi degli effetti del suono sulla pelle che hanno dimostrato l'esistenza di una correlazione tra «sensibilità cutanea e fonazione», una «vera geografia della sensibilità cutanea all'ascolto». Sicuramente l'oralità rappresenta il primo e il più penetrante degli ambienti in cui il soggetto fa esperienza di *immersione* fin dai primi momenti di vita, sviluppa strategie di conoscenza della realtà, e ciò suppone un aumento dell'affettività verso la componente orale. Anche in aula, la lettura e l'ascolto di testi letterari potrebbero diventare una *necessità*: la voce di un poeta, di uno scrittore di romanzi, racconti e opere di teatro, potrebbe risuonare tra le pareti della classe e continuare ad emozionare gli studenti di oggi.

### 3. L'importanza dei contenuti multimediali

Se pensiamo all'importanza dei *social media* nell'attualità, uno sguardo generale all'utenza della Rete ci fornisce una panoramica molto eloquente: secondo l'Eurostat, nel 2021 la maggior concentrazione tra gli utenti dei *social media* appartiene alla Generazione Y, i cosiddetti *millennials*, con una partecipazione sempre più ampia della Generazione Z, ovvero i *centennials*. Il 50% della popolazione mondiale è utenza attiva dei *social media*, vale a dire all'incirca 3.8 miliardi di persone:

- l'84% delle persone che hanno accesso a internet utilizza i social media;
- il 90% delle persone tra 18 e 29 anni sono utenti attivi dei social media;
- le persone con un'età compresa tra 16 e 24 anni impiegano all'incirca tre ore al giorno nella navigazione tra i diversi social media;
- in generale, un terzo del tempo impiegato nella navigazione in internet è destinato ai *social media*.

### 3.1. L'importanza dell'immagine: immagini scatenanti e infografica

Uno tra i più importanti riferimenti attuali nell'ambito dell'Educazione e Pedagogia Visiva in Spagna, María Acaso, sottolinea quanto sia importante «avvicinare gli alunni alla cultura visiva», in modo da creare un effetto di «stupore» e «sorpresa pedagogica nell'aula» che «riesca a risvegliare gli alunni dal letargo della noia davanti alla didattica tradizionale». Inoltre, si riesce così a «valorizzare gli alunni e coinvolgerli nella didattica in un ruolo di creazione condivisa» (2013: 148-151).

Un buon punto di partenza può essere una rappresentazione essenziale, priva di qualsiasi elemento superfluo, come input didattico di un'immagine scatenante.

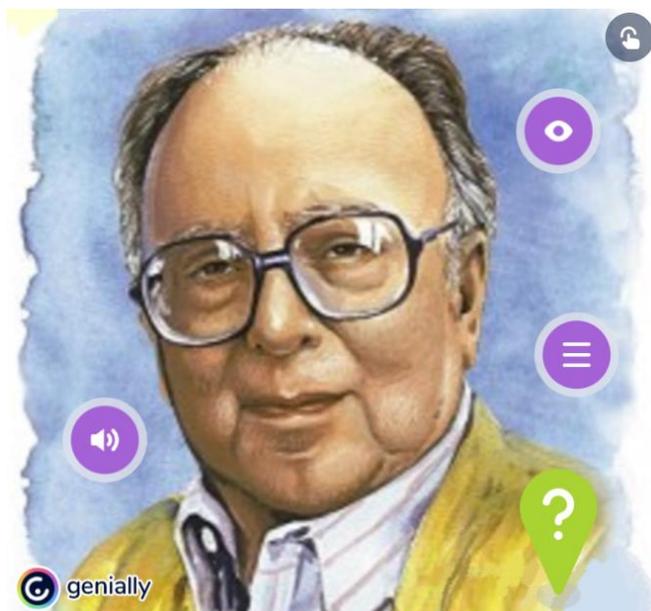


Fig. 3.1. Esempio di immagine scatenante su Augusto Monterroso.

L'utilizzo delle immagini finalizzato a creare un sistema di rappresentazione grafica in grado di riprodurre il rapporto dell'individuo con quanto lo circonda costituisce una strategia di comunicazione che

l'essere umano attua da tempi preistorici.

Come evidenzia Marit Acuña, esperta in strategia di Educazione al Digitale (2018), nell'era tecnologica in cui viviamo:

«le immagini sono diventate un elemento fondamentale per la comunicazione, poiché internet e i dispositivi BYOD hanno consentito l'accesso ad ingenti quantità di informazioni di tipo grafico, contribuendo così allo sviluppo in noi di una maggiore e migliore percezione della realtà attraverso i canali visivi».

L'infografica come tale è uno strumento risalente agli anni 80 nell'ambito comunicativo della stampa grafica, nato precisamente per soddisfare la necessità di rappresentare in modo schematico, attraente, sintetico ed immediato il rapporto esistente tra i diversi input o punti chiave di una serie di contenuti informativi intorno ad un nucleo tematico.

Si tratta di una strutturazione versatile del contenuto che può essere sfruttata come *input* per la *narrazione*, la *spiegazione di avvenimenti*, la *descrizione di situazioni* ed *iter di sviluppo*. Il suo format si è evoluto a partire dal contesto cartaceo o statico in cui è sorto. Così, attualmente troviamo delle infografiche interattive, in formato video, di animazione digitale o persino in modalità GIF.

Nell'ambito educativo l'infografica è in piena espansione. Le motivazioni non possono essere attribuibili solo alla moda tecnologica, ma alle molteplici possibilità di organizzazione dell'informazione (nonché alle innumerevoli potenzialità come generatore di contenuti) che offre questo format:

- è più interpretativo di un semplice schema;
- offre una maggior possibilità di sviluppo delle capacità di analisi da parte degli alunni;
- risulta più interessante da esplorare rispetto al testo scritto o alla presentazione multimediale;
- la sua elaborazione risulta essere più breve e abbordabile rispetto a quella di un video.

Grazie al suo potere comunicativo e interattivo, l'infografica può diventare una risorsa didattica, integrandosi pienamente così nel delicato processo pedagogico dell'insegnamento. Inoltre, offre significativi vantaggi, quali: facilitare la comprensione dei contenuti, favorire il

coinvolgimento nella didattica degli alunni con Bisogni Educativi Speciali e, infine, incentivare lo sviluppo della creatività e le capacità espressive degli alunni.

Quando invitiamo i nostri studenti a creare delle infografiche, stiamo dando loro non solo la possibilità di concentrarsi sulla memorizzazione del contenuto, ma anche un'opportunità per la riflessione, l'immaginazione, l'analisi e la rielaborazione del materiale fornito. La riorganizzazione del contenuto attraverso l'infografica diventa così un obiettivo didattico da raggiungere.

Si tratta, quindi, di consolidare la padronanza della conoscenza sull'argomento proposto attraverso le capacità di ricerca, analisi, sintesi ed esposizione grafica e visiva. Gli specialisti nell'ambito della neuroscienza (Guillén 2017) sottolineano il fatto che le infografiche facilitano la trasmissione dell'informazione proprio perché riescono ad attivare entrambi gli emisferi cerebrali: quello sinistro (responsabile del ragionamento logico) e quello destro (responsabile invece della visualizzazione e dell'interpretazione delle immagini).

È per questo che l'infografica, anche se non può sostituire la totalità del contenuto, aumenta notevolmente nello studente la probabilità di memorizzare il contenuto stesso.

### **3.1.1. Fare della creazione infografica un'esperienza di apprendimento *memorabile***

Secondo Fernando Trujillo (2016: 18-28), esperto in Pedagogia e Strategia Digitale, il disegno e la progettazione di situazioni di apprendimento che possano risultare *memorabili* per gli alunni si profila come uno degli obiettivi essenziali nella così denominata e altamente richiesta Pedagogia Organica. Come osserva Trujillo, il docente del XXI secolo deve innanzitutto lavorare su sé stesso nell'acquisizione di tre abilità di base: essere creativo, essere connesso alla realtà circostante e vivere come un *leader* civico nel suo ambito di riferimento. Abilità, queste ultime, da coniugare con l'apprendimento per competenze (soprattutto in Educazione Civica) che si intende sviluppare negli alunni.

### 3.1.2. Come strutturare un'infografica

Quali sono gli elementi indispensabili nella strutturazione di un'infografica? Un'organizzazione efficace dei contenuti all'interno di questo *format* richiede sicuramente un'adeguata focalizzazione dei seguenti punti di riferimento:

- Titolo: scelta di un titolo breve e conciso; attraente e/o acuto.
- Corpo: distribuzione *piacevole* di testo e immagine; linguaggio semplice e diretto; immagini iconiche che dovrebbero essere prevalenti rispetto alla presenza della parte scritta (l'immagine e il testo breve dovrebbero essere il *richiamo* del contenuto profondo sottostante).
- Fonti: rispetto per il concetto di proprietà intellettuale; è importante prevedere uno spazio per la citazione dei riferimenti di partenza.
- Autore: creazione di uno spazio per citare l'autore o autori di quell'infografica (nel caso specifico, gli alunni che l'hanno realizzata).

### 3.1.3. Passaggi nell'elaborazione di un'infografica

Una volta individuati gli aspetti precedentemente esposti, l'iter da seguire nella stesura dell'infografica prevede differenti passaggi: *in primis* è necessario individuare l'argomento da trattare, così da poter procedere con la raccolta dei dati e delle informazioni. Una volta selezionati i contenuti più rilevanti, si procede con l'elaborazione di una bozza, sia essa fatta a mano o in un formato digitale, così da gestire più facilmente l'organizzazione e il raggruppamento di sottoargomenti. Una volta concluse queste operazioni, si può passare alla scelta di un programma o strumento di sviluppo (*Infogram, Piktochart, Genial.ly, Create.ly, Canva*, etc.), per poi concludere con la definizione dello stile e del carattere tipografico (non si dovrebbe andare oltre l'abbinamento di tre *font* tipografici diversi).



Fig. 3.2. Esempio di infografica sul racconto *Mr. Taylor* di Monterroso.

### 3.2. Altri format multimediali: la bio letteraria

In questo caso, si parte dall'immagine dell'autore e da una breve citazione illustrativa della sua opera o della sua linea di pensiero. Si creano i collegamenti con gli aspetti biografici (se la stesura del testo viene realizzata dagli alunni non dovrebbe superare le 250 parole) e si stabilisce un repertorio di citazioni rappresentative più ampio.

Nell'elaborazione di questo tipo di format bisogna tener conto di una serie di principi:

1. *Menos es más*: non bisogna sovraccaricare la composizione grafica né con i testi né tanto meno con effetti di animazione non necessari che possano distogliere l'attenzione del pubblico potenziale dall'obiettivo prioritario, cioè, quello di illustrare e far conoscere la figura dello scrittore in questione.
2. Aspetto professionale: si dovrebbe orientare il lavoro degli studenti verso un obiettivo di visibilità ampia, e quindi, far sì che si impegnino nell'impostare il proprio lavoro come lo farebbe un professionista.
3. Pulizia dell'immagine è sinonimo di credibilità: i dettagli riportati dovrebbero essere sempre pertinenti ed informativi. Se non lo sono, è preferibile farne a meno.



Fig. 3.3. Esempio di *bio letteraria* su Augusto Monterroso.

### 3.3. Raccolta digitale di citazioni e brani dell'autore

Questo format impiega per la sua elaborazione principi simili al format precedente. Risulta interessante la possibilità di aggiungere delle interazioni di tipo sonoro, come, ad esempio, una musica di sottofondo adeguata oppure una registrazione della lettura di alcuni brani da parte degli alunni stessi. Molto utile anche la possibilità di connettere questo tipo di prodotto multimediale, in modo interattivo e tramite collegamento, con il prodotto della *bio letteraria*.



Fig. 3.4. Esempio di raccolta di citazioni del racconto *Mr. Taylor*.

### 3.4. Monterroso e la magia dei *QR code*

#### 3.4.1. Cosa sono i *QR code*

I codici QR (*Quick Response Code*), chiamati anche codici BIDI, sono codici a barre a risposta rapida che memorizzano tutte le informazioni in una matrice di punti bidimensionale. La loro caratteristica principale è la presenza di tre quadrati, collocati rispettivamente nei due angoli superiori e nell'angolo sinistro inferiore, i quali permettono di rilevare la posizione del codice al lettore. Il fatto che le informazioni siano codificate all'interno di un quadrato consente di concentrare una grande quantità di informazioni, da poter scansionare tanto attraverso telefoni cellulari dotati del relativo software quanto da computer con programmi come *QRreader*.

#### 3.4.2. I *QR* nella didattica

Grazie alla loro estrema versatilità e facilità di impiego, i *QR code* sono degli strumenti che rendono i processi di apprendimento più accessibili e stimolanti. Essi consentono, inoltre, di integrare la realtà concreta con quella virtuale e aumentata, così come avviene nei diversi metodi

e approcci didattici, quali il *mobile & virtual learning*, l'apprendimento esperienziale e il *learning-by-doing*. Attraverso un QR code si possono collegare e condividere istantaneamente contenuti multimediali di diversa tipologia (testi, immagini, audio, video, animazioni, mappe, link, etc.), scambiando informazioni in modo facile, dinamico e gratuito, così da favorire il coinvolgimento e la motivazione degli studenti. Per creare un codice QR è sufficiente copiare in un generatore gratuito di *QR code* il link pubblico del contenuto educativo da condividere, utilizzando materiale direttamente da internet o materiale proprio condiviso in rete.

Di seguito si esemplificano tre tipologie di attività con codici QR, suddivise in tre fasi di lettura, da poter svolgere sul racconto di Monterroso.

Durante la prima fase, precedente alla lettura, si invitano gli studenti a osservare l'immagine sottostante e a formulare ipotesi sul testo, sulla storia che leggeranno, sui personaggi che incontreranno, e a scriverle nel muro virtuale che si crea inquadrando il *QR code*.



Fig. 3.5. Esempio di attività di prelettura.

Nella seconda fase, perciò durante la lettura, gli studenti inquadrano il codice QR e ascoltano il racconto letto da Monterroso. Dopo l'ascolto, nella stessa pagina web, si trova il testo completo.

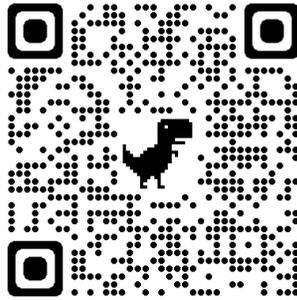


Fig. 3.6. Esempio di attività di ascolto/lettura.

Infine, nella terza fase, ovvero dopo la lettura, si invitano gli studenti a dare la loro interpretazione personale del racconto usando diversi strumenti, per esempio, presentazioni con *Prezi* e cortometraggi, da condividere in rete e nel proprio istituto mediante codici QR.



Fig. 3.7. Esempi di presentazioni realizzate da studenti: esempio 1, esempio 2.

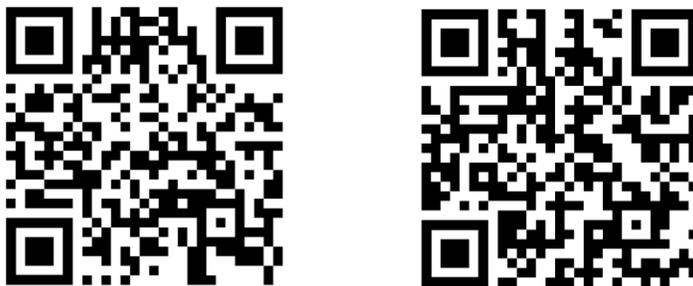


Fig. 3.8. Esempi di cortometraggi realizzati da studenti: esempio 3, esempio 4.

## 4. Conclusioni

L'obiettivo del presente lavoro è quello di sviluppare una proposta didattica a partire da un racconto appartenente alla letteratura ispanoamericana, mediante l'uso delle nuove tecnologie. Per raggiungere tale finalità si è scelto il testo *Mr. Taylor* dello scrittore guatemalteco Augusto Monterroso per la grande varietà di riferimenti culturali, tematici e compositivi che in esso si intrecciano. Nella prima parte, quindi, dopo aver tracciato un breve quadro di riferimento per contestualizzare l'autore e l'opera, è stato evidenziato come il racconto, grazie alle sue caratteristiche, alle sue funzionalità e alla sua autonomia, sia un genere letterario che si presta perfettamente alle attività di insegnamento-apprendimento.

Nella seconda parte, si è dimostrato come la letteratura sia uno dei modi per avvicinarsi alla lingua studiata, al suo mondo e alla cultura attraverso materiali autentici e con un coinvolgimento profondo, emozionale degli studenti. L'insegnante svolge un ruolo importante nella misura in cui esplora i possibili metodi per proporre i testi letterari senza banalizzarli, considerandoli testi vivi e comunicativi. A tal proposito, sono state analizzate le molteplici opportunità offerte dalle tecnologie che permettono di superare la distanza tra il sapere che si insegna e il sapere che si impara fuori, producendo approcci didattici più efficaci.

Il fine è quello di motivare alla lettura e allo studio della letteratura attraverso *multimedia*, cioè molti mezzi di comunicazione, da quelli elettronici e digitali alla scrittura, passando per il linguaggio verbale e paraverbale, sì da stimolare la sfera intellettuale e sensoriale dei discenti, e creare forme di apprendimento più attive e partecipative.

Successivamente, nell'ultima parte, si è illustrato come tali strumenti possano essere inseriti in attività concrete costruite sul racconto di Monterroso, avanzando proposte per la costruzione di muri digitali con programmi come *Padlet*, la creazione di presentazioni e video-presentazioni con *Genial.ly*, *Prezi*, *Canva*, l'uso dei podcast per far tornare la voce nell'aula scolastica, la realizzazione di *Immagini Scatenanti*, l'elaborazione di *infografiche memorabili*, la costruzione di *bio-letterarie* e l'applicazione a livello educativo dei codici QR (*Quick Response Barcode*).

In definitiva, le nuove tecnologie applicate allo studio della letteratura rappresentano una porta aperta verso molteplici itinerari, per percorrere ed esplorare il mondo. Si tratta, infatti, di viaggi linguistici e culturali, nei quali i viaggiatori, il mittente e il destinatario si scambiano i ruoli in un gioco dove si impara per il semplice desiderio di partecipare. Il ruolo dell'insegnante è quello di scoprire il mezzo che più si adatta agli stili di apprendimento dei suoi studenti, perché possano sperimentare il gusto per la lettura. A tale scopo, è bene ricorrere alle nuove tecnologie cosicché il testo non rimanga silenzioso sui banchi, ma parli ai discenti e li inviti a sperimentare il dolce desiderio di perdersi tra le sue pagine.

## Bibliografia

- ACASO, María (2013). *rEDUvolution*. Barcellona: Paidós (2017).
- ARNOLD, Jane (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: CUP.
- BALBONI, Paolo E. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino: Utet Libreria.
- GARRIDOM MORAGA, Antonio / MONTESA PEYDRO, Salvador (1992). El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas. *Cable, Revista de Didáctica del español como lengua extranjera*, n. 9: 22-28.
- GUILLÉN, Jesús (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Bogotá: AutoresEditores
- LAGMANOVICH, David (2006). *El microrrelato. Teoría e historia*. Palencia: Menoscuarto Ediciones.
- JURADO MORALES, José / ZAYAS MARTÍNEZ, Francisco (2002). *La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Cadice: Universidad de Cádiz.
- LAZAR, Gillian (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: CUP.
- LOMAS, Carlos (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcellona: Paidós.
- PASSERINI, Walter / TOMATIS Alfred (1992). *Management dell'ascolto*. Milano: Franco Angeli.
- PENNAC, Daniel (1993). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- SANZ PASTOR, Marta (2000). La literatura en el aula de E/LE. *Frecuencia-L* 14: 24-27.
- SCHÖN, Donald (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare (2010). *La screen generation: media, culture e compiti dell'educazione*. Cittadini in crescita 2: 5-9.
- TRUJILLO, Fernando (2016). *De la provisión de servicios a la creación de experiencias: la necesidad de un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje (de lenguas) en el siglo XXI*. In: Herrera, Francisco (ed.). *La formación del profesorado de español: innovación y reto*. Barcellona: Difusión, 18-28.
- TUSÓN, Jesús (1996). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcellona: Octaedro.

## Sitografia

ACUÑA, Marit:

<https://www.evirtualplus.com/infografia-en-el-aprendizaje/> (Visitato il 19/2/2022)

Centro Virtual Cervantes:

<https://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/antologia/> (Visitato il 15/2/2022)

<https://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/obra/obras.htm> (Visitato il 19/2/2022)

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/saopaulo\\_2010/24\\_castro.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/saopaulo_2010/24_castro.pdf) (Visitato il 17/2/2022)

Eurostat:

<https://ec.europa.eu/eurostat/home> (Visitato il 20/2/2022)

#### LINK ALLE ATTIVITÀ MULTIMEDIALI PRESENTI NELL'ARTICOLO

- Fig.1:  
<https://view.genial.ly/6132fc0b003e770de09639d5/interactive-image-augusto-monterroso-recursos>
- Fig.2:  
<https://view.genial.ly/6133016de03e610df65aea30/interactive-content-info-monterroso>
- Fig.3:  
<https://view.genial.ly/6132f623e03e610df65aea1a/interactive-content-bio-literatura-augusto-monterroso>
- Fig.4:  
<https://view.genial.ly/6132e862e3eff10def73f949/video-presentation-lista-frases-augusto-monterroso>
- Fig.5:  
[https://padlet.com/eli\\_mariottini/ppm5uez6ljuq6174](https://padlet.com/eli_mariottini/ppm5uez6ljuq6174)
- Fig.6:  
<https://lenguayliteratura.org/proyectoaula/augusto-monterroso-mister-taylor/>
- Fig.7:  
<https://prezi.com/b9xh7bnjghcs/mister-taylor-augusto-monterroso/> ;  
<https://prezi.com/hqaskmxjadsk/analisis-del-cuento-mister-taylor/>
- Fig.8:  
<https://youtu.be/oLGLBYPmSGU> ; <https://youtu.be/efhaU9Q1jEQ>

### **Risorse digitali**

- <https://genial.ly>
- <https://prezi.com/es/>
- <https://soundcloud.com>
- <https://www.worldliteraryatlas.com/es>

# Un progetto didattico: il turismo sostenibile in America Latina

*Francesca Russo, Sabrina Di Gaetano* – Istituto Tecnico per il Turismo  
“C. Colombo”, Roma (RM)

**Abstract.** Obiettivo principale del presente lavoro è quello di illustrare brevemente un progetto didattico che, tenendo conto degli obiettivi 8 e 12 dell'Agenda 2030, stimoli i discenti a valorizzare e diffondere il patrimonio storico-culturale dei Paesi latinoamericani, mediante la definizione di itinerari turistici responsabili in quelle aree geografiche. Il progetto prevede come nucleo centrale “Il Turismo sostenibile in America Latina” e mira, tra l'altro, ad analizzare le linee guida e gli interventi di difesa dei siti Unesco. L'aspetto teorico della materia si concretizza nella parte pratica attraverso la creazione di una scheda tecnica di T.S. (Turismo Sostenibile) e la realizzazione di un itinerario turistico del Perù che implichi l'utilizzo della tecnologia integrata e, più in generale, di preziose risorse multimediali.

**Abstract.** The main objective of the following work is to demonstrate how to promote a sustainable way of planning tours to Latin American destinations and to present goals 8 and 12 of the 2030 Agenda by looking at archaeological sites in Peru.

This research focuses on the central theme of “Sustainable Tourism in Latin America” and examines the principles of a) Sustainable Tourism and its powerful significance, b) the protection and preservation of cultural and natural heritage by Unesco. Peru is the destination used by the students in order to elaborate on these concepts. The theoretical aspect of the subject is concretized in the practical part through the creation of a technical pattern of S.T. and the realization of a tourist itinerary of Peru using internet apps and multimedia technologies.

## 1. Premessa

Il progetto didattico che sarà presentato qui di seguito intende approfondire lo studio delle culture e delle civiltà ispanoamericane da una prospettiva attuale e innovativa, vale a dire quella del turismo sostenibile. Si ritiene, infatti, che tale ambito, oltre a costituire un interessante punto di partenza e di snodo per molteplici riflessioni, possa essere un utile suggerimento per ampliare lo spazio dedicato al mondo ispanoamericano nei programmi scolastici di Lingua spagnola. In numerose occasioni di confronto con i colleghi, infatti, è emerso un ruolo di marginalità degli studi sulla letteratura e cultura ispanoamericana nei programmi scolastici. Le antologie letterarie adottate per il liceo, ad esempio, generalmente si limitano a presentare una manciata di autori ispanoamericani, di solito i più noti in Italia, e ad aggiungere talvolta alcune brevi schede di approfondimento su altri scrittori.

L'urgenza di fornire agli studenti una maggiore consapevolezza del ricco spettro di voci e di realtà che caratterizza la cultura ispanoamericana, al di là degli autori e dei temi proposti secondo lo schema appena richiamato, ha condotto alla definizione di una proposta didattica che viene integrata e rafforzata attraverso i dettami del turismo sostenibile. La maggiore sensibilità richiesta al viaggiatore al momento di programmare e poi vivere un'esperienza di viaggio, che si svolge oltre i circuiti prestabiliti, trova corrispondenza nell'esigenza di promuovere negli studenti quella stessa sensibilità rivolta, più genericamente, verso l'altro. Nel dettaglio, il progetto didattico, nato per l'insegnamento della Lingua spagnola in un Istituto Tecnico per il Turismo del Lazio, mira a potenziare le nozioni storico-letterarie relative al mondo andino e contestualmente a suscitare maggiore curiosità nei discenti verso la produzione artistica ispanoamericana.

### 2.1. Il turismo sostenibile e l'Educazione Civica

Come si può riscontrare sul sito del Ministero dell'Istruzione, la legge n.92 del 20 agosto 2019 introduce l'insegnamento dell'Educazione Civica nella scuola italiana secondo nuove modalità: a partire dall'anno scolastico 2020-2021, infatti, la disciplina deve essere impartita, con una metodologia trasversale, in un minimo di 33 ore annuali. Il testo,

inoltre, specifica che gli insegnamenti coinvolti devono essere individuati tra quelli curricolari, al fine di proporre e di valutare in modo integrato attività didattiche afferenti a tre nuclei tematici, tra cui quello dello Sviluppo Sostenibile, da inserire in modo proficuo nella programmazione (L.92/2019).

Alla luce di ciò, è evidente come il tema del Turismo sostenibile si inserisce a pieno titolo nell'obiettivo di sviluppare nell'alunno la comprensione, la consapevolezza e la sensibilità atte a maneggiare e sedimentare tra le proprie conoscenze e abilità i grandi temi della sostenibilità. La promozione del rispetto dell'altro e dell'ambiente sono parte degli obiettivi che l'Agenda 2030 si propone, nella sezione dedicata al turismo, in seno alle più ampie sfide globali. Si tratta di un tema ampio e potente, del quale, insieme con la classe, vengono messi in evidenza alcuni aspetti fondamentali, nell'intento di avviare poi un'analisi di una meta concreta e la successiva progettazione di un itinerario. In tal modo, si cerca di canalizzare l'attenzione su alcuni aspetti che permettano loro di familiarizzare con un tema altrimenti inesauribile.

In particolare, il progetto didattico elaborato è destinato a studenti iscritti al secondo biennio della Scuola Secondaria di secondo grado: dati i contenuti che pretende trattare, si ritiene che la proposta possa essere adatta a molteplici indirizzi, dal Tecnico per il Turismo al Liceo linguistico, a quello delle Scienze Umane, nonché a diversi livelli di istruzione, rimodulando naturalmente gli obiettivi di apprendimento. Il primo passaggio consiste nel presentare agli alunni il concetto di turismo sostenibile, da intendere come una forma di sensibilità che ognuno di noi dovrebbe adottare nella scelta di una destinazione turistica, ma anche come una modalità di viaggio di basso impatto sul pianeta e sulla comunità locale. A partire da tale riflessione, si può cominciare a ragionare sul significato che ha assunto il viaggio nel corso della storia, ponendo l'accento sul momento in cui, dagli anni '90 in poi, la vacanza è divenuta un'esigenza di consumo diffuso e di massa. Non a caso, in quegli stessi anni, nascono le prime considerazioni da parte delle istituzioni in merito alle ripercussioni che un afflusso concentrato di persone in determinati luoghi, divenuti alla moda o famosi anche per brevi periodi, possa avere sul futuro di una località e sulla sua comunità. Risale, infatti, all'aprile del 1995 la "Carta di Lanzarote" (redatta dall' ICEI, Istituto Cooperazione Economica Internazionale) vale a dire il primo documento, stilato da 18 paesi, teso, in primo luogo, a

indagare l'impatto del turismo di massa e, in ragione dei risultati, a individuare le prime linee guida in materia di turismo sostenibile. Dopo aver fornito tali informazioni alla classe, il progetto si propone di passare in rassegna l'evoluzione del tema della sostenibilità: dalle prime azioni dell'Organizzazione Mondiale del Turismo (d'ora in avanti OMT) alle più recenti indicazioni contenute nell'Agenda 2030, così da arrivare a una definizione più esaustiva di "turismo sostenibile".

Alla base di tale progetto vi è anche il desiderio di avvicinare l'argomento alle esperienze di viaggio degli alunni, affinché la didattica si arricchisca anche con il racconto di momenti personali, durante i quali, sperimentando un vero contatto con la popolazione locale, hanno provato la sensazione di uscire fuori dalla propria routine. A partire da tali impressioni, si può facilmente introdurre il concetto di bolla ambientale: l'espressione deriva dalla metafora coniata dallo storico e sociologo americano Daniel J. Boorstin, in *From Traveler to Tourist: the Lost Art of Travel. The Image: A Guide to Pseudo-events in America* (1962), allo scopo di definire la tendenza della società moderna a vivere solo pseudo eventi al posto di esperienze reali. La definizione, in particolare, si riferisce a una struttura cognitiva "protettiva", cioè a un atteggiamento involontario che spinge il turista alla ricerca di elementi a lui già noti e familiari in contesti extra-ordinari, rievocando in qualche modo inconsci meccanismi di autodifesa. Tale teoria sarà ripresa più avanti, negli anni '70, nelle ricerche sulle diverse tipologie di turista, tra cui quello di massa, analizzate dal sociologo israeliano Erik Cohen. Le riflessioni degli studiosi appena menzionati costituiscono uno spunto interessante per aprire un dibattito: da un lato, le indagini consentono di discutere sull'arricchimento culturale che può derivare da un'esperienza di viaggio, dall'altro esse invitano a mettere in discussione alcuni radicati schemi mentali che inducono a riprodurre meccanicamente scenari ed emozioni già note. A questo punto, il programma prevedeva la messa in pratica, mediante un viaggio all'estero, di quanto appreso fino a quel momento durante le lezioni. Sfortunatamente, però, le restrizioni imposte alla scuola dalla pandemia hanno sospeso temporaneamente qualunque attività extrascolastica, impedendo agli studenti di mettere a frutto lo studio teorico. Ciononostante, è evidente che, a completamento della proposta didattica elaborata, sia imprescindibile l'organizzazione da parte del docente, in

collaborazione con gli studenti, di un viaggio d'istruzione all'insegna della sostenibilità.

## 2.2. Aspetti del turismo sostenibile

Al termine di tale fase preparatoria, perché gli studenti possano delineare un itinerario rispondente ai criteri del turismo sostenibile, occorre presentare loro le linee guida tracciate dall'OMT riassunte attraverso le quattro aree principali che vengono di seguito schematizzate. Al fine di centrare l'obiettivo e di potersi districare in questo tema così versatile, complesso e multiforme è bene, infatti, mostrare loro una tavola che riporti tali imprescindibili caratteristiche, vale a dire:

1. ASPETTO ECONOMICO- il lavoro consiste, dapprima, in un'analisi del profilo economico di imprese turistiche locali. Successivamente, è necessario valutare se tali attività siano rispettose della conservazione degli ecosistemi e dei paesaggi. In particolare, perché tali realtà possano avere una ricaduta positiva sul futuro della destinazione stessa in termini di attrattività, è bene verificare le seguenti caratteristiche: l'impatto della loro attività sul benessere economico del luogo, l'utilizzo di energie rinnovabili, la promozione di un'economia circolare, in breve, l'esistenza di una progettazione redditizia e duratura mirata alle esigenze della comunità.

2. ASPETTO SOCIALE- il secondo passaggio è volto a trasmettere ai discenti il significato dei concetti di rispetto ed equità nei confronti della comunità locale. Si tratta, nello specifico, di evitare forme di sfruttamento lavorativo e di stabilire un codice che miri alla protezione della dignità e al rafforzamento del tessuto sociale mediante la formazione di profili professionali specifici.

3. ASPETTO LOCALE- l'obiettivo, qui, è quello di insegnare loro a valorizzare la cultura, l'artigianato, la gastronomia e tutte le altre tradizioni delle comunità locali. Affinché gli alunni comprendano a fondo i valori sottostanti ai principi del turismo sostenibile, è bene soffermarsi sull'importanza di salvaguardare le diversità culturali e di tutelare le minoranze etniche, così come ogni altro aspetto che contribuisca a preservare l'autenticità di un determinato luogo. Si tratta anche di individuare iniziative volte a favorire il coinvolgimento della comunità ospitante nell'attività turistica senza però forzare il cambiamento.

4. ASPETTO CULTURALE- tale ultimo passaggio chiude il doveroso studio propedeutico alla realizzazione di un itinerario turistico sostenibile. Facendo tesoro di quanto appreso in materia di salvaguardia dell'autenticità dei luoghi, si forniranno agli studenti le ultimissime istruzioni per la pianificazione di un viaggio alternativo rispetto ai percorsi più alla moda.

### 2.3. Machu Picchu

Dati gli scopi del presente volume, si è scelto di utilizzare come primo argomento di studio "Machu Picchu", uno dei simboli più conosciuti dell'Impero Inca e attrazione turistica per eccellenza del Perù. Lo studio è naturalmente propedeutico all'esercitazione pratica, che, come anticipato, vedrà gli alunni impegnati nella creazione di un itinerario. Nella definizione delle tappe del viaggio, il sito archeologico si pone come punto di partenza per dare spazio e visibilità a zone aventi pari valore storico, naturalistico e, da ultimo, identitario, ma meno note al turismo di massa.

Come noto, *Machu Picchu* è una delle capitali archeologiche d'America, dichiarata Patrimonio Culturale e Naturale nel 1983 e rientrata tra le sette meraviglie del mondo dal 2007. Il nome, in quechua meridionale, significa "Montagna Vecchia" ed si riferisce a un insieme di terrazzamenti, piazze, edifici religiosi ed urbani risalenti al XV secolo che mostra l'incredibile maestria dell'architettura precolombiana nello sfidare l'altura, i dirupi e le difficoltà del terreno. I suoi muri a secco hanno saputo resistere alla forza della natura circostante e ai terremoti della zona altamente sismica, grazie all'inclinazione, ai sapienti intagli e alle perfette incastonature di pietre magistralmente incuneate tra loro. L'architettura degli Inca, in effetti, fornisce un ulteriore spunto di riflessione attinente al tema della sostenibilità: come ricorda la scrittrice peruviana Alfonsina Barrionuevo, «los Incas consideraban que la naturaleza transfería dones como la fortaleza, la sabiduría y la magia espiritual, por lo que no se dañaba lo que ofrecía o pertenecía a la Madre Tierra» (2021).

Il sito, legato al culto del Sole e degli astri, su cui ancora aleggiavano misteri e leggende, fu dimenticato per secoli dal mondo occidentale, poiché interamente ricoperto di vegetazione. Nel 1911, Hiram

Bingham, professore di storia presso l'Università di Yale, fu il primo occidentale a scoprire Machu Picchu, grazie a una guida locale. La sua scoperta, pubblicata sulla rivista National Geographic nel 1913, fece conoscere al mondo le rovine della cittadella Inca e consacrò lo storico come suo scopritore. Ciononostante, studi più recenti, tra cui si cita la pubblicazione *Agustín Lizárraga: el gran descubridor del Machu Picchu* (2011) di Américo Rivas, affermano che un agricoltore peruviano, Agustín Lizárraga appunto, era già arrivato al sito nove anni prima, ma la sua scomparsa, nel 1912, gli aveva impedito di rivendicare la scoperta. La scelta della destinazione del Machu Picchu si configura, dunque, come strategica per avvicinare gli studenti ai temi che si intendono affrontare nell'unità dedicata al turismo sostenibile in Ispañaomerica: in primo luogo, il sito permette al docente di introdurre la storia e le caratteristiche delle civiltà precolombiane. In secondo luogo, trattandosi di una destinazione rientrata ormai da tempo nei circuiti del turismo di massa, essa può fornire l'occasione di dibattere sui rischi che possono derivare dallo sfruttamento di un sito e da un afflusso esagerato di turisti meno attenti. Infine, lo si può analizzare in quanto luogo simbolo sul quale gli studenti si possono esercitare per creare itinerari sostenibili, secondo le conoscenze acquisite.

Si possono, inoltre, approfondire ulteriori aspetti correlati. Nel 2015, il Comitato del Patrimonio Mondiale dell'Unesco ha preso in esame la situazione del sito, in quanto area posta in pericolo. Successive indagini hanno dimostrato che la cittadella si trovava tutto sommato in buono stato e che gli eventuali interventi dovevano mirare sia a gestire il flusso di turisti sia a preservare la riserva naturale nonché la popolazione residente nelle zone circostanti. Attraverso le misure adottate dal Governo e dal Ministero della Cultura del Perù, tese a regolare proprio l'ingresso dei flussi turistici per non danneggiarlo, è stata scongiurata l'ipotesi di inserirlo nella lista dei Patrimoni Unesco in pericolo.

#### **2.4. Il turismo sostenibile e l'Agenda 2030**

Il settore turistico riveste una grande importanza nell'Agenda 2030, come si evidenzia nei punti otto e dodici dello stesso documento, che a breve saranno approfonditi. Per questo lavoro sarà fondamentale

partire dall'analisi di essi, affinché gli alunni possano lavorare in modo efficace su un materiale interessante tanto per la sfera disciplinare della Lingua Spagnola quanto per quella dell'Educazione Civica. In particolare, con riferimento all'Obiettivo 8, dal titolo "Lavoro dignitoso e crescita economica", sarà approfondito il target 8.9, il quale recita: «Fino al 2030, elaborare e attuare politiche volte a promuovere un turismo sostenibile che crei posti di lavoro e promuova la cultura e i prodotti locali» (ONU 2015: 20). In merito alle finalità contenute nell'Obiettivo 12, "Produzione e consumo responsabile", si suggerisce di prendere in esame il target 2.b, vale a dire: «Sviluppare e attuare strumenti per monitorare gli effetti sullo sviluppo sostenibile, al fine di realizzare un turismo sostenibile che crei posti di lavoro e promuova la cultura e i prodotti locali» (ONU 2015: 23). A tal proposito, sarà necessaria una pianificazione dei modi di consumo e di produzione per realizzare un programma di turismo responsabile nel Paese in cui si prevede di raggiungere gli obiettivi citati.

## **2.5. Scheda tecnica per l'organizzazione di un itinerario turistico basato sui principi del turismo sostenibile**

Nell'intento di riuscire a elaborare l'itinerario immaginato, sarà proposto ai discenti di seguire i punti principali di una scheda tecnica, creata dal docente come modello a cui far riferimento. Innanzitutto, è necessario identificare i destinatari del percorso; bisognerà, infatti, segnalare sin da subito agli studenti l'importanza di individuare la tipologia di turista, perché sappiano riconoscere se si tratta di persone interessate a compiere viaggi in zone note o sconosciute al turismo di massa. In secondo luogo, si dovrà indicare loro di soffermarsi sulla tipologia di alloggio desiderata: ciò comporta una ricerca sulle strutture ricettive di cui dispone la destinazione turistica scelta. Infine, gli studenti dovranno documentarsi, come se dovessero realizzare una guida turistica, sui seguenti aspetti: le condizioni del trasporto pubblico urbano, suburbano e locale, al fine di agevolare gli spostamenti sul territorio di un possibile fruitore del viaggio. Se si immagina un viaggio di piacere, lo studente dovrà indicare al cliente eventuali visite escursionistiche o suggerire luoghi di ristoro che esaltino la tradizione enogastronomica locale. Dopo aver verificato che gli alunni abbiano raccolto

tutto il materiale inerente al luogo e, a partire dalle informazioni ottenute, abbiano sviluppato il programma di viaggio, sarà richiesto loro di realizzare una mappa reale online utilizzando l'app di Google *My maps* e un blog per la pubblicazione del proprio viaggio. In tal modo gli alunni avranno un quadro completo di come saper gestire concretamente la pianificazione di un progetto turistico.

Qui di seguito si riporta lo schema di un itinerario da mettere a disposizione degli studenti perché realizzino, sulla base del modello, il proprio tour:

- Giorno 1: Partenza [punto d'incontro dei partecipanti: aeroporti, stazioni ferroviarie, autobus]
- Dal giorno 2 al giorno 19: visite alle mete prescelte e descrizioni delle attività.
- Giorno 20: Ritorno alla città di origine.

Esempio (1):

- Schema dell'itinerario: 20 giorni
- Prezzi per persona [ricerca dei costi effettivi, nonché reali]
- Servizi inclusi, servizi non inclusi.
- Creazione di un tour reale con l'applicazione Google *My Maps*, con l'inserimento delle indicazioni stradali per raggiungere luoghi da visitare, dove soggiornare e mangiare.
- Apertura di un blog personale con l'uso dell'app *Blogger* di Google nel quale l'alunno presenterà il proprio lavoro conclusivo in lingua spagnola.

Obiettivo finale del circuito è che il turista ritorni ricco di esperienze sensoriali, grazie ad un mix di relazioni umane, culturali e di forti ricordi di sapori, della vista, di odori, di udito e di tatto che non dimenticherà mai nella sua vita (Pierozzi 2017: 164)

Inoltre, affinché gli studenti possano realmente addentrarsi nella cultura dei luoghi che propongono di analizzare, e che nella maggior parte dei casi non conoscono affatto, si ritiene che la letteratura di possa essere un prezioso strumento conoscitivo. Nel corso delle lezioni, pertanto, saranno consigliate agli alunni alcune letture, in lingua spagnola, riguardanti il Paese nel quale hanno scelto di organizzare il proprio tour. Trattandosi di un lavoro basato sull'utilizzo della

tecnologia integrata con app di internet e strumenti multimediali, sarà proposto di leggere tali libri su una piattaforma digitale raccomandata, così da agevolare, tra l'altro, gli alunni nella ricerca dei vocaboli presenti nel testo. Infatti, tale soluzione consente, attraverso collegamenti ipertestuali, di utilizzare il dizionario monolingua e di copiare, evidenziare, tradurre e condividere i contenuti selezionati. Nel caso specifico, avendo fornito come esempio una proposta di itinerario in Perù, si è scelto di abbinare al lavoro le seguenti letture digitali:

Garcilaso "El Inca" de La Vega, "Comentarios Reales de los Incas" (1609).

Mario Vargas Llosa, "Lituma en los Andes" (1993);

Hugo Montes, "Machu Picchu en la poesía de Pablo Neruda" (2015);

Miguel Gutiérrez Garitano, "Vilcabamba. El Reino Escondido. La historia del mayor secreto de los Andes" (2017).

Per quanto riguarda le suddette letture sarà consigliato agli alunni di seguire un filo conduttore. La prima parte di "Comentarios Reales de los Incas" sarà ideale, ad esempio, per l'introduzione della storia antica del Perù. Infatti, l'autore parte dalla scoperta delle nuove terre per descrivere successivamente la relazione tra conquistatori, cronisti e indios, la nascita del nome Perù, la vita e gli indumenti delle antiche popolazioni locali. Interessanti, in particolari, sono i capitoli sull'origine degli Inca, i re del Perù e soprattutto le informazioni riguardanti la fondazione della città imperiale di Cuzco e la gestione dell'impero sotto l'inca Manco Capac. Dopo aver concluso questa prima lettura, si suggerisce di presentare agli alunni il testo "Vilcabamba. El Reino Escondido", che si sviluppa in continuità con i "Comentarios": attraverso il racconto di un esploratore, l'opera conduce il lettore alla scoperta delle perdute città incaiche. Il libro di Hugo Montes "Machu Picchu en la poesía de Pablo Neruda", invece, aiuterà i discenti ad analizzare "Alturas de Machu Picchu", poema del celebre poeta cileno. Mediante lo studio del testo si potrà percepire, con gli occhi dell'io lirico, che la descrizione va oltre il sito in sé, in quanto Neruda fonde la magia naturale del luogo con la costruzione architettonica, pietra su pietra, realizzata con la forza e la maestria del popolo inca. Infine, la lettura "Lituma en los Andes" di Mario Vargas Llosa, servirà agli studenti per conoscere una parte della storia contemporanea del Perù e

un altro aspetto del paesaggio andino, quello più inospitale che fa da sfondo alla storia.

Un altro aspetto che è bene mettere in rilievo è il lavoro di ricerca di associazioni operanti sul territorio selezionato, impegnate nello sviluppo economico sostenibile del Paese. Si è scelto di prendere in considerazione "Ayuda en Acción", fondazione nata in Spagna nel 1981, ma operativa in molte zone del Perù dal 1988. Fino ad oggi tale associazione ha promosso numerose attività relative all'individuazione di un percorso educativo destinato a bambini peruviani, con lo scopo di offrire loro un futuro lavorativo, in previsione di un impiego che crei una società equa ed empatica. Nel corso del viaggio vedremo in quale modo i turisti si sentiranno coinvolti nell'attività di "Ayuda en Acción", poiché una parte dei proventi sarà destinata a iniziative solidali, presentate in un incontro organizzato virtualmente in un caffè di Cuzco, città in cui comincerà il nostro tour. Difatti, la capitale della civiltà Inca, Cuzco, il cui nome "Qosqo" in quechua significa "ombelico del mondo", (poiché per la cultura andina in quel punto convergevano tutte le energie del cosmo) (Uribe Mallarino et al. 2020), è stata presa come punto di partenza sia per la visita dei siti archeologici più interessanti nei dintorni della città, come Machu Picchu, sia per delle possibili escursioni organizzate sulle Ande. Per quanto riguarda la creazione dell'ente lavorativo, si è assegnato un nome fittizio all'agenzia di viaggio che si occupa di turismo sostenibile usando l'acronimo A.T.S., vale a dire Agenzia Turismo Sostenibile. Attraverso i principali siti internet sono stati individuati voli a costi vantaggiosi, trattamenti di mezza pensione presso strutture ricettive extra-alberghiere, come B&B o hotel a conduzione familiare, così come ristoranti tipici della zona. Il turista, una volta atterrato a Lima, trascorrerà il primo pernottamento con visita della città e sarà accompagnato da una guida, per poi giungere, il giorno successivo, a Cuzco. Si è pensato di organizzare il viaggio in piccoli gruppi. Ai partecipanti sarà richiesto di utilizzare la mappa creata su My Maps per raggiungere i luoghi indicati, come ad esempio il "Café Plaza" nella "Plaza de Armas", dove incontreranno le guide contattate sempre attraverso un'agenzia locale in attività e dove, soprattutto, conosceranno i responsabili dell'associazione "Ayuda en Acción", collaboratrice della fittizia Agenzia Turismo Sostenibile. L'altro aspetto interessante del viaggio è che le attività sono organizzate in base al rispetto della microeconomia circolare della

zona visitata e della biodiversità presente nei percorsi montagnosi previsti all'interno del circuito. Infatti, nei venti giorni dell'itinerario, sei sono dedicati all'attività di trekking: si sono scelti percorsi base con pernottamenti in tenda e cibo tradizionale preparato dalle guide, in collaborazione con i turisti presenti, su cucine da campo. Per tali escursioni è stata presa in considerazione l'associazione Wikiloc, specializzata in questo settore, il cui obiettivo principale è la condivisione dell'idea del viaggio, vissuto esclusivamente nel rispetto dell'ambiente. Le tappe turistiche sono state scelte sulla base dell'importanza dei siti archeologici, come la Valle Sacra, non lontano da Cuzco, poi Machu Picchu, per giungere infine a Vilcabamba. Il turista, però, avrà anche la possibilità di visitare opere architettoniche e urbanistiche del periodo della colonizzazione spagnola, che in questi luoghi s'innestarono con forza sui resti della civiltà Inca. Oltre ciò, si entrerà in contatto con gli abitanti del luogo, con le loro tradizioni, feste con balli popolari, vestiti realizzati con stoffe tipicamente peruviane famose per accostamenti di colori vivaci, che vanno dal rosso all'indaco. I mercatini e le piccole botteghe artigianali saranno le mete di molti acquisti di oggetti e indumenti da riportare come ricordi tipici di quella comunità che predilige il lavoro manuale, ma non solo. Ci si sentirà coinvolti anche dai profumi della cucina locale che potrà essere degustata nei ristoranti indicati in *My maps*, dove sarà possibile ordinare il piatto tipico peruviano *El Cheviche*. Infine, prima di ripartire si dà la possibilità di visitare un altro spettacolo della natura andina "La Montaña Arcoíris", i cui colori sembrano riprodurre quelli delle stoffe. Tuttavia, l'attività principale di A.T.S. è che il turista non sarà mai lasciato da solo, poiché sarà sempre accompagnato nelle sue avventure dalle guide locali, ospitato in B&B dove ad accoglierli sarà il calore dei padroni di casa. Il giorno prima della partenza verrà anche organizzato un incontro finale per i saluti con tutti gli ospiti e si celebrerà la partenza con una piccola festa al "Café Plaza", dove inizia e finisce in modo circolare il nostro itinerario. In questo incontro l'agenzia A.T.S. sottoporrà ai turisti un questionario di gradimento. Per quanto riguarda il calcolo del costo del viaggio è stata fatta una comparazione per individuare i prezzi più competitivi, basata su un'analisi e una ricerca del rapporto qualità/prezzo.

Secondo quanto esposto, si mostrerà agli alunni la presentazione dell'esempio di itinerario turistico, riportato qui di seguito:

Esempio (2):

### AGENZIA DI VIAGGI "A.T.S." ITINERARIO TURISTICO CUZCO

- Giorno 1: Partenza da Roma (FCO) 06:30-08:50-Amsterdam Schiphol (AMS) scalo da 3h45m- Partenza12:35 – Arrivo 19:10 Lima Jorge Chavez Intl. (LIM) scalo 19h45m - trasferimento in taxi all'hotel \*\*\*Casa San Martín (via San Martín,339 Lima, Perù) pernottamento e prima colazione. Cena al ristorante Tanta-Larcomar a 0.1km da Casa San Martín.

- Giorno 2: Dopo la colazione alle 09.30 una guida locale vi aspetta presso Casa San Martín per fare un giro per Lima fino alle 12.00. Trasferimento in taxi per l'aeroporto di Lima Jorge Chavez Intl. (LIM). Partenza con il volo 13:50 -Arrivo Cuzco Alejandro Velasco Astete Intl (CUZ) 15.05. Trasferimento in taxi al B&B Casa Rivero / Apartamentos Cuzco.

Alle 18.00 incontro di benvenuto con le guide del tour, in Plaza Café, situato in Plaza de Armas, facilmente raggiungibile utilizzando MyMaps, "ItinerarioPerù", per un incontro con i Responsabili dell'associazione "Ayuda en acción" con cui la nostra Agenzia di Turismo Sostenibile collabora per combattere la povertà, le disuguaglianze di genere in Perù. Essi presenteranno il progetto dedicato al miglioramento delle viviendas saludables che si sosterrà con una parte del ricavato del viaggio.

- Giorno 3: Visita della città di Cuzco.

Incontro in Plaza de Armas alle 09.30 con la nostra guida turistica. La Plaza de Armas è il cuore del centro storico di Cuzco. Gli Inca trasformarono questa palude nel centro amministrativo di tutto l'Impero. Sotto il dominio spagnolo furono costruiti in piazza edifici e chiese, seppellendo templi e palazzi inca. Si possono visitare la Cattedrale di Cuzco e la Chiesa della Compagnia di Gesù. Orario di visita della Chiesa: tutti i giorni dalle 8h alle 11h e dalle 13h alle 17h.

Quartiere di San Blas. È il quartiere più bello di Cuzco dove si

può fare una passeggiata per le strade strette, vedere le vecchie case coloniali o cercare qualche ricordo originale in alcuni dei negozi e laboratori artigianali. Tra i suoi luoghi più interessanti si trova la Chiesa di San Paolo Blas, la più antica della città, costruita su un tempio inca che vale la pena di entrare nel suo interno per vedere il suo fantastico pulpito in legno intagliato.

**Qorikancha e il Convento di Santo Domingo**

Qorikancha è stato un tempio costruito dagli Inca dedicato al dio Sole che col passare del tempo si è ampliato e abbellito fino a diventare il luogo di culto più importante dell'Impero Inca. Con l'arrivo degli spagnoli fu costruito il Convento di Santo Domingo sopra Qorikancha, distruggendo la parte superiore del tempio inca.

- **Giorno 4: Via Loreto e la Pietra dei dodici angoli.**

Il punto più famoso dei muri inca e situato tra i luoghi da vedere a Cuzco imprescindibili Si trova a pochi metri da Calle Loreto, in via Hatun Rumiyoq, dove si trova la Pietra dei dodici angoli, famosa per la sua grande finitura e bordata dai suoi dodici angoli.

**Mercato di San Pedro.**

Un altro dei luoghi da vedere a Cuzco è il "Mercato di San Pedro", il più antico e conosciuto della città. Questo mercato chiamato anche Mercato Centrale, è stato costruito dal famoso Gustav Eiffel, autore della Torre Eiffel. Al suo interno si possono vedere bancarelle di tutti i tipi di prodotti tipici del Perù come maracuja, ananas, mais, yucca, la papa andina e altri prodotti più comuni in tutti i mercati.

(Tour di Cuzco con guida turistica inclusa)

- **Giorno 5 e 6: Sacsayhuamán, Tambomachay, Qenqo.**

Oltre a Sacsayhuamán, ci sono altri tre siti archeologici inca che meritano di essere tra i luoghi da visitare a Cuzco. Il primo è Tambomachay, dedicato al culto dell'acqua e situato a 8 chilometri da Cuzco, in cui spicca un bel ambiente naturale dove si trovava un sistema idraulico inca formato da fonti, canali e acquedotti. Qenqo si trova a un chilometro da Sacsayhuamán

e anche molto vicino al Cristo Bianco, una statua di otto metri da cui si può prendere la strada per la città, con una fantastica vista sulla città di Cuzco.

(Visita alla zona archeologica inclusa)

- Giorno 7/8/9/10: Vilcabamba

Partenza il giorno 7 per Vilcabamba, la vera «città perduta degli inca» - in quechua il suo significato è “la Pianura Sacra”. Nei tempi moderni il suo nome si è trasformato in Espiritu Pampa, è il luogo che cercava Hiram Bingham quando scoprì Machu Picchu. La lunga camminata a bassa altitudine, che dura da quattro a nove giorni, è molto faticosa e comprende diverse salite e discese ripide prima di arrivare a Vilcabamba. Scelta del percorso: escursione a piedi (39.92 km) organizzata dall’associazione Wikiloc. Le guide locali installeranno tende da campeggio per la notte e prepareranno con l’aiuto dei turisti presenti ricette tradizionali, utilizzando cucine da campo. Ritorno a Cuzco il giorno 10. Cena preparata in Casa Rivero.  
(Escursione a Vilcabamba inclusa)

- Giorno 11: Giorno libero nella città di Cuzco

Si consiglia di visitare le meravigliose botteghe artigianali locali.

- Giorno 12/13: La Valle Sacra

La magica Valle Sacra degli Inca, situata a 15 chilometri da Cuzco, è uno dei luoghi più impressionanti da visitare in Perù. Da non perdere la piazza realizzata sulle rovine di un palazzo inca nonché le bancarelle per comprare oggetti artigianali che realizzano nella zona. Tutti questi luoghi si possono visitare con escursioni di un giorno da Cuzco: le due più comuni sono quelle dirette a Pisac e Ollantaytambo, a cui si aggiunge quella che percorre le Salineras de Maras e Moray. Mezza Pensione in casa Rivero.

(Il biglietto turistico della zona della Valle Sacra è incluso)

- Giorno 14: Aguas Calientes

A 110 km da Cuzco, è situato il villaggio di Aguas Calientes,

meta famosa non solo per essere la destinazione di tutti i treni per la visita della vicina Machu Picchu, ma anche per le sue acque termali che raggiungono una temperatura di 42 gradi. Il luogo è particolarmente indicato per persone affette da patologie reumatiche, renali e articolari. È previsto il pernottamento presso l'alloggio in Rupa Rupa High Jungle Eco B&B, completamente immerso nella natura delle Ande. Trattamento MP.

- Giorno 15: Machu Picchu

Il quindicesimo giorno finalmente si giungerà in autobus a Machu Picchu, la città perduta degli Inca. Spiccano, in particolare, le sue rovine del XV secolo come la pietra Intihuatana, il Tempio del Sole, il Tempio Principale, il Tempio del Condor e la Sala delle Tre Finestre. A fine escursione si farà ritorno a Cuzco. Cena in Casa Rivero.

(La prenotazione in anticipo della visita con guida turistica è obbligatoria ed è inclusa)

- Giorno 16/17: La Montagna Arcobaleno

Un'altra escursione raccomandabile nei pressi di Cuzco è quella alla Montagna Arcobaleno, chiamata anche la Montagna dei Sette Colori. Situata a più di 5000 metri di altezza sulla catena montuosa delle Ande, presenta uno dei fenomeni geologici più incredibili della terra, che l'hanno resa uno dei luoghi più conosciuti della zona in pochi anni. Escursione organizzata dall'associazione "Civitatis". Le guide locali installeranno delle tende da campeggio per il pernottamento e prepareranno il cibo con la partecipazione dei turisti presenti. (Prenotazione in anticipo della visita con guida turistica. Biglietto turistico incluso)

- Giorno 18: Ritorno a Cuzco. Giorno libero. MP in Casa Rivero

- Giorno 19: Piccola festa di addio con le nostre guide. Questionario di gradimento dalla nostra Agenzia A.T.S. Alle ore 15.30 trasferimento all'aeroporto di Cuzco. Partenza alle 16.55 arrivo alle 18:15 all'aeroporto di Lima (Jorge Chavez INTL) (LIM),

scalo da 1h40min. Partenza 19:55 per Amsterdam.

- Giorno 20: arrivo alle 15:20 all'aeroporto di Amsterdam con scalo di 5h 15min. Partenza alle 20.35. Arrivo alle 22:45 Roma (FCO).

Prezzo totale: 1.800 € per persona

Il prezzo include: Viaggio andata e ritorno, tutti i trasferimenti, trattamento di MP, visite ed escursioni, assicurazione, pagamento di una quota per sostenere le iniziative della fondazione "Ayuda en acción".

Il prezzo non include: bibite e pasti extra, spese personali, entrate ai siti archeologici o visite non incluse nel circuito, tasse aeroportuali.

### 3. Conclusioni

Obiettivo principale del presente progetto didattico è stato quello di fornire una "guida" per affrontare il tema del turismo sostenibile all'interno di un modulo di Educazione Civica con attenzione all'area di pregio storico-culturale del Perù che ruota intorno all'attrazione turistica del Machu Picchu. L'attività è stata presentata nei suoi vari punti di attuazione ed è stata suddivisa in due parti: una teorica e una pratica. Nello specifico, nella prima delle due fasi è stata presentata la civiltà precolombiana degli Inca attraverso la scoperta del sito del Machu Picchu, diventato Patrimonio Culturale Unesco. La descrizione del sito ha fornito uno spunto per affrontare il problema delle criticità legate all'enorme afflusso dei turisti e alla gestione del turismo di massa. Nella seconda fase, ovvero quella pratica, è stato creato un itinerario di turismo sostenibile nell'area geografica individuata, tenendo conto degli obiettivi 8.9 e 12.b dell'Agenda 2030. All'interno del modulo pratico, sono poi state suggerite ai discenti alcune letture di e-books correlate al Perù. Infine, si è elaborato un percorso sul modello proposto, attraverso l'utilizzo della tecnologia digitale. Con tale lavoro si è offerto, altresì, un esempio di metodologia schematica utile per ampliare la parte da dedicare al mondo ispanoamericano in seno alla programmazione generale di lingua e civiltà spagnola. Allo stesso modo, si possono affrontare temi di importanza trasversale legati ai principi della sostenibilità, dei diritti umani e delle disuguaglianze o, più in generale,

temi utili ai diversi indirizzi scolastici. Come si evince dallo sviluppo del lavoro, la pianificazione progettuale si è effettuata attraverso un'unità didattica dinamica, grazie anche all'utilizzo della tecnologia, scelta ritenuta motivante per gli alunni nella ricerca di informazioni specifiche, autentiche e reali. Infatti, il modello realizzato, riportato negli esempi, risulta non solo adatto allo sviluppo delle quattro abilità (produzione, comprensione, scritta e orale), ma anche all'acquisizione di competenze informatiche. Lo scopo principale è stato quello di proporre agli studenti un apprendimento alternativo della cultura e della civiltà incaica. Inoltre, lo studio teorico e l'elaborazione tecnico-pratica, basati, come già detto, su una ricerca reale, hanno conferito una maggiore completezza e ampiezza al panorama dell'attuale offerta didattica, per lo più carente di proposte di lavoro sul turismo sostenibile.

## Bibliografia

### Fonti

BOORSTIN, Daniel J. (1962). *The Image: A Guide to Pseudo-events in America*. New York: Vintage Books.

COHEN, Erik (1972). *TOWARD A SOCIOLOGY OF INTERNATIONAL TOURISM*. Baltimora: The John Hopkins University Press.

GUTIÉRREZ-GARITANO, Miguel (2017). *Vilcabamba. El Reino Escondido. La historia del mayor secreto de los Andes*. Madrid: La Esfera De Los Libros.

MONTES, Hugo (2015). *Machu Picchu en la poesía de Pablo Neruda*. Roma: Sandro Teti Editore.

PIEROZZI, Laura (2017). *¡Buen viaje! Curso de Español para el turismo*. Bologna: Zanichelli.

VARGAS LLOSA, Mario (2011). *Lituma en los Andes*. Barcellona: Planeta.

VEGA, Garcilaso de la. (1609). *Comentarios Reales de los Incas*. Barcellona: Castalia Ediciones.

URIBE MALLARINO, María R. / CARAMIA, Alessandra / ERCOLANI, Marcella / MANFREDINI, Valentina (2019). *Letras Libres*. Milano: Mondadori Education.

### Sitografia

Antropia:

<https://www.antropia.it/turismo-di-massa-origini-e-contraddizioni/> (Visitato il 30/07/21)

Archeologia del Perù:

<https://arqueologiadelperu.com/presentan-proyecto-de-reglamento-de-uso-sostenible-y-visita-turistica-para-la-conservacion-de-la-ciudad-inca-de-machupicchu> (Visitato il 30/01/22)

Ayuda en Acción:

<https://ayudaenaccion.org.pe> (Visitato il 09/08/21)

Carta di Lanzarote:

<https://www.aitr.org/wp-content/uploads/2014/04/carta-di-Lanzarote.pdf> (Visitato il 30/08/21)

Centro Studi Turistici Firenze:

<https://centrostudituristicifirenze.it/blog/storia-del-turismo-moderno-in-italia-e-nel-mondo/> (Visitato il 20/04/2022)

Civitatis:

<https://www.civitatis.com> (Visitato il 10/01/22)

EcoCultura:

<https://ecocultura.com/machu-picchu-construcción-respeto-naturaleza/> (Visitato il 20/08/21)

El Mundo:

[https://elmundo.es/el\\_mundo/2011/07/06/cultura/1309933157.html](https://elmundo.es/el_mundo/2011/07/06/cultura/1309933157.html) (Visitato il 28/08/21)

Ministero dell'Istruzione:

[https://www.istruzione.it/educazione\\_civica/](https://www.istruzione.it/educazione_civica/) (Visitato il 30/01/22)

Viaggi alla Fine del Mondo:

<https://www.viaggiallafinedelmondo.it> (Visitato il 19/01/22)

Wikiloc:

<https://it.wikiloc.com> (Visitato il 09/01/22)

World History Encyclopedia:

<https://www.worldhistory.org/trans/es/1-1254/arquitectura-inca/> (Visitato il 20/04/22)

Zanichelli Scuola:

<https://www.zanichelli.it/scuola/educazionecivica-agenda2030> (Visitato il 30/01/22)

<https://educazionecivica.zanichelli.it/che-cos-e-l-agenda-2030> (Visitato il 30/01/22)

## Autori e autrici (in ordine alfabetico)

### **Caracci Francesco**

Francesco Caracci è un dottorando PON appartenente al XXXVII ciclo presso il dottorato "Scienze del testo dal medioevo alla modernità: filologie medievali, paleografia, studi romanzi"

Successivamente alla laurea triennale in Lingue, Culture, Letterature, Traduzioni presso La Sapienza e ad un Master di primo livello in Interpretariato e Traduzione in inglese presso la SSML Gregorio VII, consegue il titolo magistrale in Scienze Linguistiche, Letterarie e della Traduzione nel 2021 presso La Sapienza con una tesi dal titolo *Sulla presenza delle culture e delle letterature ispanoamericane nei libri di testo per la Scuola Secondaria di secondo grado*.

Attivista all'interno dei movimenti per la giustizia socio-ecologica, attualmente lavora su un progetto scientifico dal titolo "Fondamenti di ecocritica andina", con il fine di far convergere il mondo accademico e extraaccademico attraverso la didattica digitale e l'ecologia letteraria.

### **Chirinos Bravo Karín**

Attualmente è docente a contratto di Lingua Spagnola presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche - SDS di Lingue e Letteratura Straniere dell'Università di Catania, e CEL di Lingua spagnola presso l'Università Sapienza di Roma. È stata docente a contratto di Lingua spagnola LIN/07 presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università Sapienza di Roma; presso il Dipartimento di Scienze Politiche dell'Università di Catania e presso il Dipartimento di

Sienze Politiche dell'Università Roma Tre. Inoltre ha lavorato come docente delle ore integrative del corso di Letteratura Spagnola II- Laurea Magistrale presso l'Università di Roma Tor Vergata, ateneo dove ha conseguito il (PhD) Dottorato di ricerca Studi Umanistici con la tesi dal titolo: *La riscrittura al femminile di Antigone nel teatro ispanoamericano contemporaneo*. Da questa ricerca è nato il saggio *Antígonas del siglo XXI. Poéticas del duelo y performatividad queer en el teatro femenino hispanoamericano contemporáneo*, Nova Delphi libri, collana Studi Letterari, 2019. I suoi ambiti di ricerca si concentrano sul teatro ispanoamericano del XXI secolo (secondo un'ottica queer/cuir), sulla rappresentazione e costruzione dell'alterità nella letteratura ispanoamericana dei secoli XVI-XVIII e sullo studio della narrativa degli Scrittori fra più mondi/ Writers Between Worlds (concentrandosi nella drammaturgia ispanoamericana in Europa). Ha partecipato in diversi congressi nazionali e internazionali. Ha diversi articoli scientifici e nel 2000 ha vinto la medaglia presidente della repubblica nel concorso per scrittori migranti Eks&Tra. Il suo ultimo libro di poesia (bilingue: italiano e siciliano /spagnolo e quechua) è intitolato *Archeologia dell'assenza*. Verbum, Madrid, 2021

## **Di Geatenao Sabrina**

Nata a Roma nel 1969, si laurea all'Università "La Sapienza" in Lingue e Letterature Straniere Moderne. Dal 1994 è Docente di Inglese e Spagnolo presso vari Istituti Superiori di Roma, dal 2000 Docente di Lingua e Cultura Spagnola, ottenendo la cattedra in ruolo presso l'Istituto Tecnico per il Turismo "Cristoforo Colombo" di Roma. Consegue Master e specializzazioni postuniversitarie nell'apprendimento delle lingue e un Master in traduzione letteraria presso "La Sapienza" di Roma. Vincitrice di 2 Progetti Erasmus nel 2000 e 2018, il primo per l'azione Socrates Comenius - lingua B: progetto didattico con aggiornamento svolto presso la "Escuela Internacional Tandem" di Madrid e il secondo Erasmus+ svolto ad Exeter con aggiornamento sulle tecnologie mobili applicate all'insegnamento. È stata coordinatrice di due scambi culturali tra gli studenti dell'I.T.T. "Cristoforo Colombo" di Roma e il Colegio Nacional di Buenos Aires sul tema della memoria e i diritti umani.

### **Giuliano Serena**

Serena Giuliano consegue una laurea magistrale in “Lingue moderne, Letterature e Scienze della Traduzione” presso l’Università Sapienza di Roma nel 2013. Successivamente, consegue il “Máster Universitario en formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas” presso UNIR Universidad Nacional de la Rioja che l’abilita alla professione di docente di Lingua Spagnola in Spagna. Dal 2016 ha insegnato Lingua Spagnola alternativamente nella scuola secondaria di primo grado, in un Liceo Linguistico e in un Istituto Tecnico Commerciale. Dopo aver vinto il concorso, dal 2019 è docente di ruolo prima nella Scuola secondaria di Primo grado e poi in quella Secondaria di Secondo grado. Attualmente è insegnante di Lingua Spagnola presso un Liceo Linguistico.

### **Grieco Rossana**

Rossana Grieco consegue la laurea specialistica in Scienze della traduzione nel 2011 all’Università Sapienza di Roma con una tesi dal titolo “El cuentero nace, no se hace”, incentrata sulla relazione tra Gabriel García Márquez e il cinema. Nel 2015 consegue l’abilitazione all’insegnamento presso l’Unint di Roma e nel 2016 è vincitrice di concorso a cattedra. Dal 2017 è docente di Lingua e cultura straniera all’IIS Campus dei Licei “Massimiliano Ramadù” di Cisterna di Latina, dove è referente e preparatrice per le certificazioni DELE. Ha particolarmente a cuore lo sviluppo umano degli studenti che cerca di stimolare costantemente con argomenti che li spingano alla riflessione critica sui problemi più importanti che affliggono il mondo quali disuguaglianze e questioni ambientali. È particolarmente attenta alla cura degli aspetti psicoemotivi che sottostanno ai processi di apprendimento, consapevole che l’emozione può più della cognizione.

### **Mariottini Elisa**

Elisa Mariottini è docente di lingua, letteratura, cultura spagnola e ispano-americana presso il Campus dei Licei “M. Ramadù” di Cisterna di Latina (LT): non un lavoro, la sua passione. È ideatrice e referente

di progetti scolastici di innovazione didattica, esperta e formatrice nell'uso delle nuove tecnologie in aula. Nel 2016 è stata nominata tra i migliori docenti d'Italia secondo l'*Italian Teacher Prize*.

Ha pubblicato tre volumi per l'apprendimento dello spagnolo attraverso l'approccio ludico e digitale, "Viajeros. Método de español basado en los estilos de aprendizaje" con Zanichelli (2010); l'ebook "Lo Spanglish" (formato Kindle, Amazon, 2012); numerosi articoli sull'insegnamento e sulle varietà dello spagnolo, tra i quali *Multimodalità e multimedialità per l'innovazione didattica* (in "Mare Magnum", Armando Editore, 2020); *Lingue a contatto e lingue di contatto: il plurilinguismo degli immigrati latino-americani negli Stati Uniti d'America* (in "Lingua e Società", FrancoAngeli, 2009), *Lo Spanglish. Un caso di mediazione interculturale* (in "Culture e tecniche della mediazione", CUEC, 2007).

Ha tradotto collezioni di poesie di scrittori contemporanei, tra i quali *Tempora* di Giulio Mazzali edito da L'Erudita e il *booklet Hommage à Federico García Lorca – Preludios y Canciones* per un omaggio poetico-musicale a Federico García Lorca, presentando ai lettori e ascoltatori italiani il grande artista spagnolo (Vittorio Zago, World Premiere Recording, 2018).

## **Mele Bernardo**

Fin da adolescente appassionato di musica, letteratura e soprattutto viaggi, decide di iscriversi alla facoltà di lingue e letterature straniere presso La Sapienza di Roma.

Durante gli studi ha modo di visitare il Sudamerica come volontario per una ONG, esperienza che lo porterà a conoscere il Perù e il cono sur del continente. Frequenta un anno accademico presso l'università di Santiago de Compostela grazie al programma Erasmus. Torna in Sudamerica grazie a una borsa di studio per poter effettuare la ricerca tesi all'estero. Dopo alcuni anni dedicati alla traduzione in ambito tecnico-scientifico decide di dedicarsi all'insegnamento. Per questo torna in Spagna e frequenta il Master de profesorado presso l'università di Salamanca. Dal 2017 insegna stabilmente lingua e cultura spagnola presso un istituto superiore.

## **Russo Francesca**

Nata a Napoli nel 1968, si è laureata presso l'Istituto Universitario Orientale in Lingue e Letterature Straniere Moderne indirizzo: lingua spagnola quadriennale, con tesi sullo scultore spagnolo rinascimentale Felipe de Vigarny. Nel 2022 ha conseguito la Laurea Triennale in Lettere Moderne presso l'Università degli Studi dell'Aquila, in Storia del Teatro. Nel 2004 ha superato un concorso sul turismo, indetto dalla Regione Campania, ottenendo il patentino di Guida Turistica in lingua spagnola. Ha partecipato a numerosi corsi di formazione postuniversitari per professori "ELE" in Spagna e nel 2014 ha vinto una borsa di studio per un corso di metodologia nell'insegnamento dello spagnolo raggiungendo il livello di "Maestría (C2)". Nel 2017 ha frequentato Erasmus Plus del "Cervantes Training" di Alcalá de Henares per la realizzazione di PON scolastici. Dal 1993 ha prestato servizio in molte scuole secondarie superiori a Napoli. È stata vincitrice di concorso a cattedra ordinario dell'anno 2000. Dall'anno 2007 è entrata di ruolo nella classe di concorso di Lingua e Cultura Spagnola, insegnando presso il Liceo Pimentel Fonseca di Napoli, l'Istituto Tecnico Turistico Colombo (RM), il Liceo Eliano-Luzzatti di Palestrina (RM). Attualmente è docente presso il Liceo Linguistico dell'I.I. S via Roma 298 di Guidonia (RM).

## **Serrani Silvana**

Silvana Serrani ha istituito l'area di insegnamento della lingua spagnola presso l'Università Statale di Campinas (Unicamp), in Brasile (1982), dove in seguito ha creato il Centro di Studi Ispanoamericani (CEHISP). Ha conseguito il post-dottorato presso la Columbia University, Stati Uniti, il master e il dottorato, presso l'Unicamp e la laurea, all'Università di Buenos Aires, sua città natale. Durante l'attività di professoressa per più di tre decenni presso l'Unicamp, ha orientato numerose tesi di master e dottorato in Studi Ispanoamericani. Ha sviluppato molteplici progetti di ricerca su tali studi, nelle aree della Linguistica Applicata e degli Studi Culturali e Letterari, in alcuni casi con stage di lavoro accademico presso le università di Parigi III, Grenoble III e Roma 1-La Sapienza. Ha pubblicato i risultati dei suoi studi in quattro libri, due volumi di riviste specializzate da lei curate e più di settanta articoli e capitoli di libri pubblicati in Argentina, Brasile (la

maggior parte), Francia, Italia e Spagna. Attualmente, avendo anche la cittadinanza italiana, trascorre la maggior parte dell'anno a Roma, da dove coordina corsi di formazione a distanza per insegnanti brasiliani di spagnolo e sviluppa un progetto di ricerca sulla poesia ispanoamericana del Cono Sud.

### **Vargas Nogales María**

Maria Vargas è docente titolare di Lingua Spagnola presso l'I.C. Aldo Manuzio (LT). È stata borsista internazionale dell'UNED e docente e formatore per l'Istituto Cervantes di Roma, con il quale attualmente collabora nella gestione delle certificazioni di Spagnolo come Lingua Straniera (DELE e SIELE). Ha ricevuto in due occasioni il Quality Label dell'Agenzia Europe eTwinning per i suoi progetti nell'ambito della didattica della lingua spagnola. È co-autrice di diversi manuali per la preparazione alla certificazione DELE e materiali finalizzati allo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti ("Las claves del DELE A2B1 para escolares" y "GENTE JOVEN - Dossier de recursos", 2015, per la casa editrice Difusion, mentre per la casa editrice Fidenia ha realizzato in collaborazione con l'Università Cattolica di Milano "En progreso, Dele B1", 2020). È membro attivo del Team Digitale dell'I.C. Aldo Manuzio e collabora con il Ministero dell'Istruzione nelle azioni di selezione professionale e come esperto formatore. Ha collaborato con l'Università Roma Tre e la UNINT come tutor di tirocini formativi per l'abilitazione docente.

### **Villani Adele**

Adele Villani collabora da tempo con la cattedra di Lingua e letterature ispanoamericane, Sapienza Università di Roma. Attualmente è docente a contratto di Lingua Spagnola presso il Dipartimento di Comunicazione e Ricerca sociale, Sapienza Università di Roma. Per oltre tre anni è stata assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali, dove ha lavorato a un progetto di ricerca dal titolo "Seconde generazioni all'università: problemi e prospettive". Al momento, coordina, insieme con il Prof. Tedeschi, il tirocinio per mediatori interculturali presso l'Ufficio Stranieri del

Policlinico Umberto I di Roma e il tutoraggio rivolto agli studenti internazionali della Facoltà di Lettere e Filosofia.

Linee di ricerca: relazioni transatlantiche Italia, Spagna e Ispanoamericana, la ricezione della cultura ispanica in Italia durante il fascismo, didattica interculturale e inclusiva nella scuola italiana.

CONSIGLIO SCIENTIFICO-EDITORIALE  
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

*Presidente*

UMBERTO GENTILONI

*Membri*

ALFREDO BERARDELLI  
LIVIA ELEONORA BOVE  
ORAZIO CARPENZANO  
GIUSEPPE CICCARONE  
MARIANNA FERRARA  
CRISTINA LIMATOLA

COMITATO SCIENTIFICO  
SERIE STUDI LATINOAMERICANI

*Responsabile*

STEFANO TEDESCHI (Roma, Sapienza)

*Membri*

CHIARA BOLOGNESE (Roma, Sapienza)  
SONIA NETTO SALOMAO (Roma, Sapienza)  
ALESSANDRA CIATTINI (Roma, Sapienza)  
SERGIO BOTTA (Roma, Sapienza)  
LUCIANO VASAPOLLO (Roma, Sapienza)

Opera sottoposta a peer review. Il Consiglio scientifico-editoriale, anche attraverso i comitati scientifici di serie, assicura una valutazione trasparente e indipendente delle opere sottoponendole in forma anonima a due valutatori ignoti agli autori e ai curatori. Per ulteriori dettagli si rinvia al sito: [www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it)

*This work has been subjected to a peer review. The Scientific-editorial Board, also through the scientific committees of series, ensures a transparent and independent evaluation of the works by subjecting them anonymously to two reviewers, unknown to the authors and editors. For further details please visit the website: [www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it)*

## COLLANA STUDI E RICERCHE

Per informazioni sui volumi precedenti della collana, consultare il sito:  
[www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it) | *For information on the previous volumes included  
in the series, please visit the following website: [www.editricesapienza.it](http://www.editricesapienza.it)*

130. Percorsi in Civiltà dell'Asia e dell'Africa II  
Quaderni di studi dottorali alla Sapienza  
*a cura di Marina Miranda*
131. Letture di Spinoza per il nuovo millennio  
*a cura di Pina Totaro e Giovanni Licata*
132. Lessico Leopardiano 2022  
*a cura di Valerio Camarotto*
133. Años ardientes y míticos  
El hispanismo italiano y los poetas de la Edad de Plata  
*Andrea Blarzino*
134. Mosaico insulare  
Verbi e modi contemporanei del racconto cubano  
*a cura di Mayerín Bello e Stefano Tedeschi*
135. Parola al testo  
Percorsi interdisciplinari di critica del testo  
*a cura di Olena Igorivna Davydova, Aliza Fiorentino, Giulia Lucchesi, Simone  
Muscionico, Mariangela Palombo*
136. Stilistica e letterature del mondo in lingua inglese  
nella didattica dei licei italiani  
*Isabella Marinaro*
137. Adaptation as a Transmedial Process  
Theories and Practices  
*edited by Mimmo Cangiano, Filippo Luca Sambugaro*
138. Centri storici, digitalizzazione e restauro  
Applicazioni e ultime normative della Carta del Rischio  
*Donatella Fiorani, Marta Acierno, Adalgisa Donatelli, Annarita Martello,  
Silvia Cutarelli*
139. The Quest for the Primordial  
An Inquiry into the Nationalist Rhetoric of Contemporary Japan  
*Elisa Vitali*
140. Le culture e le letterature ispanoamericane nella scuola italiana  
*a cura di Adele Villani e Francesco Caracci*





Il presente volume rappresenta il frutto di un'intensa riflessione, iniziata nell'autunno del 2020, circa la necessità di ampliare e innovare lo studio delle culture e delle letterature ispanoamericane nella scuola italiana. In primo luogo, il lavoro, adottando una prospettiva transnazionale e transculturale, mira a sottolineare l'enorme divario esistente tra la trattazione della letteratura spagnola e quella della letteratura ispanoamericana nei programmi di Lingua Spagnola. In secondo luogo, gli autori provano a delineare dei percorsi educativi alternativi che, tenendo conto dell'impiego di tecnologie digitali nella scuola, propongano di conciliare il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento previsti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) per la conoscenza delle lingue con lo sviluppo di alcune abilità trasversali ritenute di pari importanza.

**Adele Villani**, collabora da tempo con la cattedra di Lingua e letterature ispano-americane dell'Università Sapienza di Roma, dove da due anni è docente a contratto di Lingua Spagnola presso il Dipartimento CORIS. Coordina, insieme con il Prof. Tedeschi, il tirocinio per mediatori interculturali presso il Policlinico Umberto I di Roma e il tutoraggio per studenti internazionali della Facoltà di Lettere e Filosofia, Sapienza Università di Roma.

**Francesco Caracci**, è dottorando in Scienze del testo presso l'Università Sapienza di Roma. Nel 2021 ha conseguito il titolo magistrale in Scienze Linguistiche, Letterarie e della Traduzione con una tesi sulla presenza delle culture e letterature ispano-americane nei libri di lingua spagnola in uso presso le scuole italiane. È attivista all'interno dei movimenti per la giustizia socio-ecologica.

ISBN 978-88-9377-284-6



9 788893 772846

