

IL *PROJECT WORK* NELL'EDUCAZIONE AL PATRIMONIO STORICO-CULTURALE DEI CITTADINI MIGRANTI

Milena Angius¹

1. INTRODUZIONE

Nel presente articolo viene illustrata un'esperienza di *project work* realizzata con un gruppo di donne migranti che hanno frequentato i percorsi formativi del *Centro Italiano per Tutti - iBVA*, una realtà del privato sociale che opera da più di un decennio per l'inclusione dei cittadini migranti sul territorio milanese. Oltre al perfezionamento della competenza linguistico-comunicativa in italiano lingua seconda, il progetto aveva l'obiettivo di fare educazione al patrimonio in chiave interculturale attraverso una conoscenza più approfondita del territorio di residenza delle corsiste. Il *project work* prevedeva come prodotto finale la pubblicazione e la presentazione di *Girogiromondo – Guida al patrimonio interculturale della Milano etnica*, una Guida che attesta gli innumerevoli lasciti e scambi culturali, sia antichi che recenti, delle diverse comunità straniere nella città meneghina.

2. CHE COS'È LA DIDATTICA PER PROGETTI

Ideatore e fondatore della didattica per progetti fu William Heard Kilpatrick che, muovendosi nel solco dell'attivismo pedagogico americano inaugurato da John Dewey, in una delle sue opere più note (*The Project Method: the Use of the Purposeful ACT in the Educative Process, 1918*) sottolineò l'importanza delle esperienze reali e concrete, così come delle scoperte e acquisizioni autonome nel percorso di apprendimento di un discente e promosse un approccio basato sul *learning by doing* che avesse come fine ultimo la messa in relazione del *sapere* con il *saper fare*, mediante la realizzazione di un *progetto*. In questa prospettiva l'insegnante non era più l'unico depositario e trasmettitore di conoscenze, bensì il coordinatore, l'orientatore e il facilitatore di un processo apprenditivo continuo, in cui i diversi saperi emergevano e si integravano tra loro all'interno della comune esperienza. L'opera di Kilpatrick influenzò la cultura pedagogica di tutto il Novecento ed ebbe ripercussioni non solo sul sistema educativo americano, ma anche sulle agenzie formative europee; nella scuola italiana il "metodo dei progetti" venne applicato a partire dal 1994 negli Istituti Tecnici Industriali, con l'introduzione di un segmento curricolare definito *Area di Progetto* che prevedeva la realizzazione di progetti di ricerca multidisciplinare a cui dedicare non più del 10 % del monte ore annuo delle discipline coinvolte, lasciando ampia libertà agli insegnanti e agli studenti nella scelta dell'argomento da sviluppare in una o più annualità. Gli obiettivi della proposta erano favorire l'apprendimento delle strategie cognitive, sostenere l'autonomia e la creatività degli alunni,

¹ Centro Italiano per Tutti - iBVA Milano.

promuovere la socializzazione e lo spirito critico, nonché facilitare il confronto tra realtà scolastica e mondo del lavoro (Ministero della Pubblica Istruzione DM 9 marzo 1994).

3. IL PROJECT WORK NELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

La didattica progettuale venne adottata nell'insegnamento linguistico già negli anni '80, all'interno dell'approccio comunicativo. In questo tipo di metodologia di insegnamento, basata su un collegamento continuo fra aula e mondo esterno, non vi è separazione tra il momento in cui si apprende e il momento in cui si mette in pratica quanto appreso, divenendo la realtà fuori dall'aula essa stessa strumento di apprendimento (Quartapelle, 2009). Le attività metacomunicative, che si instaurano tra i discenti impegnati in un *project work* e i contatti con i nativi previsti da alcuni progetti, moltiplicano le opportunità di scambio comunicativo autentico, rafforzando le strutture linguistiche e ristrutturando l'interlingua. Rispetto ad altre metodologie, nel *project work* gli apprendenti affrontano con maggior frequenza eventi comunicativi di alta qualità, quali:

- «prendere decisioni in gruppo;
- sostenere la propria opinione e cercare di persuadere gli altri;
- discutere informalmente in gruppo;
- cooperare con gli altri per raggiungere uno scopo pratico;
- dividersi e organizzare il lavoro;
- intervistare ed essere intervistati;
- ricercare informazioni su Internet o in biblioteca;
- comprendere un testo scritto;
- elaborare i testi scritti di supporto a materiale iconografico;
- preparare una relazione scritta;
- elaborare dei dati sotto forma di grafici;
- esporre il proprio lavoro».

(Cassandro, Maffei, 2007: 244-245)

4. VANTAGGI E RISCHI DEL PROJECT WORK

Come postulato già da Kilpatrick (1918), la didattica per progetti favorisce l'apprendimento autonomo di nuove conoscenze e consente lo sviluppo di competenze trasversali, quali ad esempio agire in prima persona, coniugare il sapere con il saper fare, gestire e organizzare i ritmi e i tempi di lavoro, acquisire capacità collaborative e di mediazione dei conflitti, cooperare con gli altri per la realizzazione di un prodotto finale, confrontarsi con diverse fonti di documentazione, selezionando le informazioni e facendo ipotesi, elaborare dati, svolgere attività di *problem solving*, valorizzando le competenze pregresse, le differenze e le risorse di ciascuno. Oltre a questi vantaggi, è indubbio che tale metodologia comporti anche alcuni rischi, in particolar modo nel caso la si adotti in classi multietniche con adulti provenienti da sistemi scolastici molto tradizionali, come attesta la tabella 1:

Tabella 1. (Cassandro, Maffei, 2007: 240-241)

VANTAGGI	POSSIBILI RISCHI
Favorisce la cooperazione e quindi l'interazione tra studenti che è alla base di un sistema interlinguistico ricettivo e in evoluzione.	Lavorando in gruppo e autonomamente gli apprendenti possono avere la sensazione di essere abbandonati a se stessi, senza nessuno che li corregga o li indirizzi. A ciò si aggiunga che molti apprendenti preferiscono lavorare individualmente.
Sposta il <i>focus</i> didattico dall'insegnante al gruppo e dal gruppo al singolo individuo. Ciò evita le contrapposizioni dirette con l'insegnante (a meno che non siano espressamente ricercate dallo stesso apprendente) e allo stesso tempo aumenta il numero degli scambi in L2 contestualizzandoli.	Insegnante e studente possono sentirsi a disagio in ruoli meno tradizionali; specialmente con studenti provenienti da culture in cui i ruoli non possono essere messi in discussione.
Impone allo studente di agire in prima persona indirizzando così il proprio percorso di apprendimento verso una personalizzazione altrimenti impossibile.	Studenti con minore motivazione possono non gradire una maggiore autonomia; in primo luogo perché significa mettersi in discussione, ma soprattutto, significa impegnarsi maggiormente.
Allarga e aumenta le occasioni d'uso della L2 (a patto naturalmente che si allarghino i contesti d'uso e le varietà di testi prodotti). Fornisce occasioni mirate di contatti con parlanti nativi (ad esempio, con interviste nell'elaborazione di progetti di classe).	Specialmente nel caso di giovani adulti, è difficile trovare tematiche ritenute interessanti e condivise da tutta la classe.
Esce dagli schemi e dalle routine di classe e fornisce motivazione.	Le difficoltà di un modulo operativo e del lavoro di gruppo possono rapidamente demotivare gli studenti.
Fornisce l'occasione per utilizzare risorse concrete della vita reale in modo credibile (ad esempio l'aula multimediale, l'uso di Internet per fare ricerche ecc.).	Alcuni apprendenti adulti possono non essere interessati a sovrapporre "il tempo" dell'apprendimento e quello della vita reale, tendendo quindi a superare rigidamente i due aspetti.
Crea un clima di collaborazione e empatia tra apprendenti e tra apprendenti e insegnante, particolarmente fruttuoso per l'apprendimento.	La gestione della classe è più complessa, occorre una supervisione costante da parte dell'insegnante. Ad esempio, banalmente l'assenza di uno studente può bloccare il lavoro di tutto il gruppo.

In una simile prospettiva è di fondamentale importanza la consapevolezza del docente in merito alla complessità del *project work* che richiede una supervisione e un monitoraggio costante e la garanzia di una comunicazione efficace all'interno del gruppo-classe, al fine di ridurne al minimo i possibili rischi.

5. IL RUOLO DEL DOCENTE

In questa metodologia didattica, sempre in linea con l'approccio comunicativo, il docente non è depositario e dispensatore di sapere, bensì agisce come guida e regista con i seguenti compiti:

- negoziare con gli apprendenti gli obiettivi e i contenuti del progetto;
- suddividere il progetto in fasi di lavoro e assegnare i compiti a ciascun apprendente/gruppo di apprendenti;
- favorire e sostenere la motivazione;
- definire i tempi e le risorse a disposizione;
- monitorare le diverse fasi del percorso;
- prevedere, per quanto possibile, i compiti comunicativi che i discenti dovranno portare a termine e i tipi e generi testuali con cui entreranno in contatto;
- prevenire e mediare i conflitti che possono insorgere quando si lavora in gruppo;
- predisporre dei momenti di verifica *in itinere* e una valutazione finale.

Il ruolo svolto dal docente è quindi di grande complessità e richiede capacità di decentramento, flessibilità e creatività per gestire anche momenti di incertezza, dovuti alla mancanza talvolta del sostegno di un syllabo formale, in quanto non sempre risulta possibile stabilire a priori gli obiettivi glottodidattici e, conseguentemente, verificarne poi l'apprendimento. Eppure lavorare per progetti può essere anche fonte di grande soddisfazione per l'insegnante, in quanto consente di rispondere ai diversi bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, mettendo in atto interventi personalizzati, ormai indispensabili per far fronte alla complessità delle cosiddette classi ad abilità differenziate, ma anche sfruttando le pre-conoscenze acquisite di ciascuno, mettendole a disposizione del gruppo-classe. Il *project work*, in virtù della forte motivazione che può suscitare negli apprendenti il fatto di essere protagonisti di un progetto e autori di un prodotto, di svolgere attività diversificate, così come di avere l'opportunità di utilizzare la lingua in contesti autentici con una verifica immediata delle proprie competenze, può avere ricadute positive anche nei casi di blocco dell'interlingua, sollecitando il desiderio di miglioramento (Cassandro, Maffei, 2007).

6. TIPOLOGIE E FASI DI UN PROGETTO

Sulla base del contatto diretto con parlanti nativi della lingua *target*, Legutke e Thomas (1991) distinguono in *progetti esplorativi* (aperti alla relazione con i nativi), *testuali* (orientati all'elaborazione di testi), *di corrispondenza e scambio* (lettere, mail ...).

In relazione a un maggiore o minore coinvolgimento dei discenti nella scelta dei contenuti e delle modalità operative, Stoller (1997) individua tre diverse tipologie di progetti:

- strutturati;
- non strutturati;
- semistrutturati.

Nella prassi didattica il docente potrà orientarsi su una maggiore o minore strutturazione del percorso anche in base alla tipologia di apprendenti cui si troverà di fronte, bambini o adulti.

Per quanto riguarda l'articolazione delle diverse fasi di lavoro, Cassandro e Maffei (2007) propongono la seguente suddivisione:

- *pianificazione e preparazione*, in cui si sensibilizzano i corsisti in merito agli obiettivi, ai contenuti e al tipo di prodotto finale;
- *organizzazione del lavoro*, in cui si suddividono i compiti e si preparano i materiali necessari alla realizzazione del progetto;
- *svolgimento pratico*, in cui gli apprendenti svolgono i *task* fuori dall'aula raccogliendo e selezionando il materiale utile alla stesura del prodotto finale;
- *fasi preliminari alla presentazione*, in cui il docente supervisiona e corregge i testi prodotti e gli studenti simulano una presentazione;
- *presentazione e valutazione*, in cui i discenti espongono il lavoro e l'insegnante ne dà una valutazione finale.

7. IL PROGETTO GIROGIROMONDO - GUIDA AL PATRIMONIO INTERCULTURALE DELLA MILANO ETNICA

Si tratta di un *project work* realizzato nell'ambito di un percorso storico-culturale sulla città di Milano del *Centro Italiano per Tutti-iBVA* nell'anno scolastico 2016-2017. Le frequentanti erano una ventina di donne straniere di varia provenienza da tempo residenti in città, di età compresa fra i 27 e i 49 anni, con un *background* scolastico-culturale molto elevato e una competenza intermedia-avanzata in lingua italiana (dal livello B1 al C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*). Gli obiettivi del percorso erano il perfezionamento della lingua italiana, in particolare nella sua varietà storico-letteraria; l'educazione al patrimonio in chiave interculturale, intesa come pratica trasformativa, capace di aprire spazi di contaminazione, di ascolto e di mediazione; la creazione di un maggior senso di appartenenza e di una più ampia consapevolezza civica, grazie a una conoscenza più approfondita della città, della sua storia, dei suoi simboli e dei suoi monumenti.

Il percorso prevedeva una prima parte di approfondimento sulle dominazioni straniere del passato e sui loro lasciti culturali, a carico della docente; la seconda parte, gestita dalle corsiste con la supervisione dell'insegnante, consisteva in un *project work* con realizzazione finale di una Guida alla città multietnica da presentare in occasione della rassegna *Bookcity* 2017.

7.1. Scheda di descrizione del progetto

Riportiamo la scheda di descrizione del progetto sulla base del modello proposto da Cassandro e Maffei (2007):

Titolo	<i>Girogiromondo – Guida al patrimonio interculturale della Milano etnica</i>
Livelli di competenza	B1 – C1
Durata	90 ore
Obiettivi verificabili	Lettura e comprensione di testi storico-letterari.
Descrizione	Si tratta di una ricerca sulle impronte culturali delle diverse comunità straniere sulla Milano di ieri e di oggi. Il progetto prevede la stesura di una Guida finale.
Generi testuali	Testi descrittivi e espositivi; interviste; tabelle, grafici e schemi.
Funzioni	Descrivere, confrontare, negoziare, riassumere, esporre oralmente.
Scala delle attività QCER	Ricezione orale e scritta, interazione orale, produzione orale e scritta, mediazione.
Compiti	Ricerca delle informazioni sul web, nelle biblioteche, nei centri culturali, nei musei; pianificazione e stesura di un testo espositivo; esposizione orale del prodotto finale di fronte a un pubblico.
Caratteristiche	La classe è stata suddivisa in gruppi in base all'appartenenza etnica; ciascun gruppo ha fatto ricerche sulla propria comunità di appartenenza.
Attrezzature	Computer per la ricerca di informazioni sul web e per la produzione scritta; macchina fotografica per la documentazione iconica.
Tipo	Progetto esplorativo.
Osservazioni, link e suggerimenti	Si sono rivelate molto utili le statistiche demografiche sulla popolazione straniera messe a disposizione dal Comune di Milano e gli opuscoli informativi di musei, biblioteche, centri culturali.

7.2. Fasi del progetto

Le fasi del progetto si sono articolate come riportato nella Tabella 2:

Pianificazione e preparazione	In linea con l'approccio andragogico, l'insegnante ha stipulato un patto formativo con le apprendenti, negoziando il contenuto e le modalità di lavoro, così come gli obiettivi e l'articolazione del prodotto finale.
Organizzazione del lavoro	Le corsiste si sono divise in gruppi per appartenenza etnica, hanno deciso come suddividersi i compiti e hanno eletto un capogruppo che coordinasse il lavoro. L'insegnante ha fornito loro del materiale iniziale da cui partire per effettuare la ricerca e una scheda-Paese con le diverse voci da utilizzare come modello per la stesura della Guida.
Svolgimento pratico	Ogni membro di ciascun gruppo ha effettuato ricerche sul web, nei centri culturali, nei musei e nelle biblioteche per raccogliere il materiale che è stato poi selezionato ed elaborato per la stesura del prodotto finale. Ciascun coordinatore ha infine assemblato in un unico testo quanto prodotto dagli altri rappresentanti del gruppo.
Fasi preliminari alla presentazione	Ciascun gruppo ha presentato in classe la propria parte della Guida; l'insegnante ha proposto le correzioni; la Guida è stata pubblicata dal <i>Centro Italiano per Tutti</i> .
Presentazione e valutazione	La Guida è stata presentata dalle corsiste e dall'insegnante al <i>Museo delle Culture (MUDEC)</i> di Milano in occasione di <i>Bookcity</i> 2017.

7.3. Articolazione del prodotto finale

La Guida si apre con un'introduzione nella quale vengono illustrate le finalità del progetto e le modalità di lavoro adottate, segue poi una suddivisione in tre macrosezioni inerenti i continenti di provenienza delle corsiste-autrici, rispettivamente l'Africa,

l'America Latina e l'Europa. Ciascuna sezione è suddivisa in capitoli che corrispondono ai nove Paesi rappresentati nel gruppo-classe: Egitto, Marocco, Brasile, Perù, Moldavia, Polonia, Romania, Russia e Ucraina. Ogni capitolo è a sua volta articolato in quattordici paragrafi, corredati di foto che completano il testo:

- Storia della migrazione di quella particolare comunità straniera (fasi della migrazione, numero di residenti e loro caratteristiche, inserimento nel mondo del lavoro, rapporti con la madre patria, livello di integrazione, peculiarità ...).

La migrazione egiziana

Il primo considerevole flusso di egiziani a Milano si ha negli anni '70, quando giungono in città i primi migranti economici in cerca di lavoro: si tratta in maggioranza di uomini che si inseriscono nel settore edile e nel piccolo commercio. I flussi si intensificano in modo costante nei decenni successivi, fino ad arrivare a una presenza odierna di 35.902 unità, di cui 26.037 uomini e 9.865 donne (Istat 2016), con una percentuale di popolazione minorenni superiore al 30% e 5.050 cittadini irregolari (ORIM 2016). Le zone di provenienza dall'Egitto sono prevalentemente Sharkia, Asyut, El Menoufia, Fayyum e Dakahlya.

Dal punto di vista professionale gli egiziani sono inseriti nell'ambito del commercio, delle costruzioni, delle telecomunicazioni e della ristorazione, settore in cui prevale la scelta di aprire pizzerie piuttosto che ristoranti di cucina tipica; elevato è anche il numero di lavoratori autonomi.

La comunità egiziana a Milano non è particolarmente coesa, si tratta perlopiù di una presenza che tende a integrarsi, riducendo la propria visibilità sul territorio.

Curiosità. In Egitto, a 150 chilometri a sud del Cairo, esiste un villaggio "italiano" denominato Tatun (dal nome dell'antico sito archeologico), dove gli egiziani residenti a Milano hanno comprato terreni e edificato palazzi per ogni membro della famiglia.

- Zone di radicamento in città.
- Luoghi di culto.

Luoghi di culto

Per molti anni il principale luogo di culto della comunità peruviana è stata la **Basilica di Sant'Agostino** in Via Copernico 9, situata in una delle zone dove allora si registrava la maggior concentrazione di cittadini peruviani. La messa era molto coinvolgente, in quanto cantata con presenza di chitarre, tamburo e maracas. Nel cortile interno di questa chiesa per anni, in ottobre, si è svolta la celebrazione del Señor de los Milagros, durante la quale si

portava in processione la sacra immagine di Cristo Crocifisso. Secondo la tradizione il dipinto, opera di uno schiavo angolano che lo incise su un muro di Lima nel XVII secolo, sarebbe sopravvissuto a terremoti e altri eventi funesti. Con il crescere della devozione verso questa figura, considerata il patrono di tutti i peruviani emigrati all'estero, nel 1996 si è costituita la Hermandad del Señor de los Milagros e nel 2000 alcuni artigiani di Lima hanno fabbricato un'altra copia del Señor de los Milagros, situata nella **Chiesa di Santo Stefano Maggiore** (nell'omonima piazza), divenuta attualmente la parrocchia di riferimento per i peruviani a Milano.



La processione del Señor de los Milagros

- Luoghi di ritrovo e aggregazione (parchi, discoteche, locali ...).
- Istituzioni ufficiali (Consolati, Camere di Commercio, Uffici del Turismo ...).

Istituzioni ufficiali

Il **Consolato Generale del Regno del Marocco**, situato in Via Adele Martignoni 10, è una missione bilaterale che promuove gli interessi marocchini in Italia, svolgendo un ruolo importante nello sviluppo commerciale e negli scambi culturali.

A Milano ha sede anche l'**Ente Nazionale Turismo del Marocco** in Via Larga, 23. Infine, in Via Antonello da Messina 5 c'è un **Ufficio della Camera di Cooperazione Italo-Araba**, con sede centrale a Roma, che si occupa di promuovere la cooperazione economica e commerciale dell'Italia con i Paesi della Lega degli Stati Arabi, fra cui il Marocco.



La sede del Consolato Generale del Regno del Marocco

- Associazioni, Centri culturali, Scuole per il mantenimento della lingua e della cultura d'origine.

Associazioni/Centri culturali/Scuole

L'**Associazione culturale Italo - Ucraina «Maidan»** a Buscate, alle porte di Milano, promuove la conoscenza della storia, della cultura, della letteratura e dell'arte ucraina in Italia, attraverso attività culturali quali convegni, conferenze, dibattiti, seminari, mostre, corsi di lingua e letteratura.

Il 6 Maggio 2014 gli ucraini residenti in città hanno fondato l'**Associazione "Rinascimento dell'Ucraina"** per perseguire due scopi: facilitare il processo di integrazione dei connazionali e far conoscere l'Ucraina agli italiani, sia dal punto di vista culturale che da quello politico e sociale. La sede dell'associazione è in via Petrocchi 6, in zona Viale Monza.

Nella **Chiesa del Sacro Volto** è stata aperta una **scuola domenicale** di lingua e cultura ucraina per consentire ai figli dei cittadini ucraini che vivono a Milano di mantenere le proprie radici.

Il 23 settembre 2005 l'**Accademia Ucraina di Balletto (AUB)** ha aperto la sua sede stabile presso il Teatro delle Erbe di Milano, per poi trasferirsi nel 2006-07 presso l'Istituto Marcelline di Via Quadronno. Le allieve e gli allievi dagli 11 ai 20 anni, se lo desiderano, possono frequentare la Scuola Secondaria presso l'Istituto ed eventualmente soggiornare in convitto. In questo modo riescono a dedicarsi alla danza senza trascurare la preparazione scolastica. Presso la sede dell'Accademia Ucraina di Balletto si tengono anche corsi di formazione per insegnanti di danza.



*L'Accademia
Ucraina di Balletto
(AUB) presso
l'Istituto
Marcelline*

- Biblioteche, Archivi di documentazione, Case editrici, Librerie.

Biblioteche/Archivi di documentazione/Case editrici/ Librerie

La **Biblioteca romena** ha sede in Via San Vincenzo 3 (zona Sant'Ambrogio) ed è stata fondata nel 2009 con l'obiettivo di preservare l'identità culturale e linguistica dei romeni residenti nella Regione Lombardia. La biblioteca mette a disposizione dei

visitatori varie categorie di libri (letteratura, storia, poesia, geografia, letteratura per l'infanzia, album, dizionari, ecc.) e una videoteca con cd, dvd, cassette di musica romena, film, documentari artistici, fiabe per bambini in lingua romena.

Vi è anche una serie di materiali didattici, dizionari e libri di grammatica per il pubblico italiano che desidera imparare la lingua romena, fare tesi o ricerche. Oltre a essere un luogo per il prestito e la consultazione dei libri, la biblioteca si offre come spazio multiculturale con lo scopo di facilitare gli scambi interculturali italo-romeni.

L'Associazione Nazionale dei Bibliotecari e delle Biblioteche Pubbliche in Romania (ANBPR) ha lanciato il progetto **TE IUBEȘTE MAMA! (LA MAMMA TI VUOLE BENE!)**: il progetto nasce con lo scopo di attenuare il fenomeno dei cosiddetti "orfani bianchi", ossia quelle centinaia di migliaia di bambini romeni che hanno un'età inferiore ai 10 anni e spesso crescono senza i genitori, emigrati all'estero. Per consentire a questi bimbi di comunicare in modalità audiovisiva con le loro mamme e/o i loro papà almeno una volta alla settimana, 4 biblioteche del **Sistema Bibliotecario Urbano del Settore Biblioteche del Comune di Milano**, in via sperimentale, danno la possibilità ai genitori romeni che vivono nel capoluogo lombardo di prenotare gratuitamente una videoconferenza di 30 minuti. Il progetto, patrocinato dal Consolato Generale di Romania a Milano e dall'Ambasciata Italiana a Bucarest e sostenuto dall'Associazione Italiana Biblioteche, è nato dalla collaborazione di numerosi enti, tra cui l'Associazione delle Donne Romene in Italia (ADRI) e l'Associazione dei Romeni in Italia (ARI) ed è già stato avviato nelle seguenti biblioteche di zona:

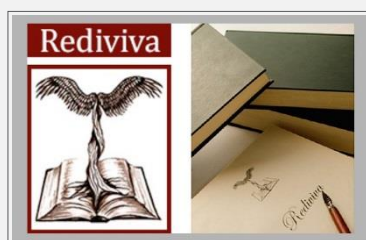
Biblioteca zona Baggio lunedì dalle 14.00 alle 16.00.

Biblioteca zona Crescenzago giovedì dalle 14.00 alle 16.00.

Biblioteca zona Fra' Cristoforo venerdì dalle 14.00 alle 16.00.

Biblioteca zona Gallaratese lunedì e mercoledì dalle 14.00 alle 16.00.

La casa editrice **Rediviva Edizioni** è nata nel marzo 2012 nell'ambito del **Centro Culturale Italo-Romeno di Milano** con l'obiettivo di favorire lo scambio culturale fra Romania e Italia, attraverso la conoscenza delle opere di scrittori dei due Paesi, nell'ottica di un arricchimento reciproco. Direttore editoriale è la scrittrice romena di lingua italiana Ingrid Beatrice Coman.



Logo della casa editrice Rediviva

- Riviste, periodici, giornali, programmi radio o TV.

Riviste/Periodici/Giornali/Programmi radio o TV

Nel 2008 è nato a Milano il mensile **Aljarida** (in italiano *Il giornale*), nuova *free press* bilingue italo-araba che si pone un duplice obiettivo: favorire l'integrazione della comunità araba in città e accompagnare gli italiani a scoprire il mondo dei migranti. L'iniziativa è nata da un gruppo di giovani mediatori culturali italiani e arabi e dall'Associazione *MEDInaTerranea* con il contributo della Provincia di Milano. Il periodico è distribuito gratuitamente nei negozi etnici, nelle scuole di italiano e nelle biblioteche di quartiere.

Almaghrebiya è una rivista dedicata ai maghrebini che vivono in Italia e si trova in vendita nelle edicole di tutta la penisola e in omaggio presso le ambasciate e i consolati. Oltre a informazioni che riguardano la comunità maghrebina in Italia, vi sono anche notizie dai Paesi d'origine.



Il mensile bilingue Aljarida



La rivista Almaghrebiya

- Musei, Monumenti, Opere d'arte.

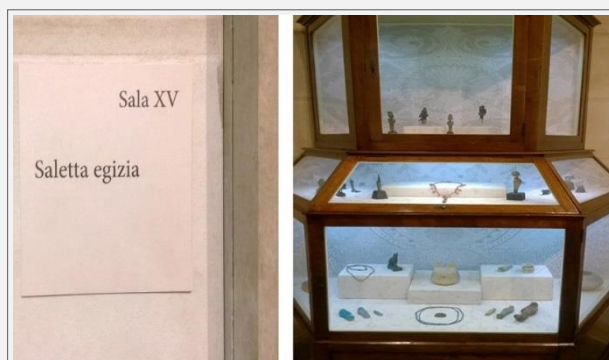
Musei/Monumenti/Opere d'arte

A **Casa Verdi**, la Casa di Riposo per Musicisti, sono conservate delle madie in legno intarsiato, dono del *chedivè* d'Egitto Ismail Pascià al Maestro di Busseto, in occasione della prima rappresentazione dell'*Aida* al Cairo il 24 dicembre 1871.



Le madie donate dal chedivè dell'Egitto a Giuseppe Verdi

A **Palazzo Morando**, sede del Museo del Costume e della Moda, nell'ala dell'edificio riproposta come abitazione, vi è la **Saletta egizia** con la collezione di manufatti egizi appartenuta alla contessa Lidya Caprara di Montalba, ultima proprietaria del Palazzo che alla sua morte lo donò al Comune di Milano. Il pavimento della saletta riporta un mosaico con motivi egizi, ispirato al mondo faraonico e greco-romano d'Egitto.



La collezione di manufatti egizi a Palazzo Morando

- Mostre, Festival, Rassegne artistico-culturali.
- Expo 2015 con il padiglione dei rispettivi Paesi e la frase-guida che ha orientato la partecipazione di ciascuna nazione.

EXPO 2015

La **Moldavia** ha partecipato a **Expo2015** con un Padiglione a forma di mela sbucciata, il frutto simbolo della vita. Il tema della partecipazione era "Splenda la luce - L'Energia del Sole, l'Energia della Terra, il Cibo per l'Umanità" e il messaggio che si voleva trasmettere riguardava l'importanza di un approccio ecologico in tutto ciò che facciamo e il ritorno a fonti primarie di energia come il sole, presente in Moldavia tutto l'anno, ed elemento essenziale per lo sviluppo dell'agricoltura biologica.



Il padiglione moldavo a Expo 2015

- Cittadini illustri di quella comunità straniera che hanno vissuto o soggiornato a lungo a Milano.

Russi illustri a Milano

La più importante città della Lombardia ha sempre attratto tante persone, fra cui molti russi celebri: viaggiatori, letterati, scienziati, artisti, uomini d'affari. Per alcuni di loro Milano è diventata una seconda casa: molti edifici, luoghi, musei e teatri ne conservano l'impronta fino a oggi. Tra i più famosi si annoverano lo scrittore Feodor Dostoevskiy, il compositore Mikhail Glinka, il cantante Feodor Shaljapin, la nobildonna Daria Fon Fikelmon, nipote di Mihail Kutuzov – il famoso militare russo –, tanti cantanti e ballerini della Scala, fra cui Maya Plesetskaya, Mstislav Rostropovich, Galina Vishnevskaya, Angelika Kravčenko, Jia Russkaya, gli scenografi Nikolay Benua e Giorgio Abkhasi, il coreografo George Balanchine, i pittori Ivan Karpoff e Natal'ja Kahl ... e la lista non finisce qui.

Tra i primi russi illustri che hanno lasciato traccia in città vi è **Yuriy Trakhaniot** (c1445 – c1510), di origini greche, diplomatico, scrittore e interprete alla corte della duchessa di Mosca Zoe Sofia Paleologo

prima e del Gran Duca Ivan III poi. In uno dei suoi soggiorni a Milano lasciò in eredità alla città un *Memorandum* in latino, risalente alla fine del quindicesimo secolo, in cui veniva descritta la Russia dello zar Ivan il Grande: si tratta di una descrizione fatta dai russi per gli italiani, con lo scopo di promuovere un'immagine positiva del proprio Paese. Di questo *Memorandum*, se ne può vedere una copia all'Archivio di Stato di Via Senato. In qualità di diplomatico Trakhaniot portò con sé dalla Russia diversi altri doni, pellicce e animali, fra cui il celebre ermellino dipinto da Leonardo in uno dei suoi più noti capolavori.

Aleksandr Suvorov (1729 – 1800), considerato uno fra i più grandi generali dei suoi tempi, vinse diverse battaglie, ottenendo prestigio e fama e passando alla storia come uno dei pochi a non essere mai stato sconfitto. Divenne famoso in Italia per l'impresa, compiuta nella primavera del 1799, con cui liberò Milano e Torino, occupate dalle truppe di Napoleone.

Dal 2011 una targa commemorativa a Palazzo Belgioioso ricorda il feldmaresciallo russo:

IN QUESTO PALAZZO NELL'ANNO 1799
IL GENERALE FELDMARESCIALLO
ALEKSANDR SUVOROV
GRANDE CONDOTTIERO RUSSO
FU OSPITE DURANTE LA CAMPAGNA
DI LOMBARDIA E PIEMONTE.



Aleksandr Suvorov



Targa a Palazzo Belgioioso



*L'ingresso di Suvorov a Milano
Dipinto di Adolf Iosifovich Charlemagne*

Tra i russi illustri nella città meneghina spiccano per l'originalità della loro storia il grande pittore Karl Brjullov (1799-1852) e la nobildonna Giulia Samòylova (1803-1875). Brjullov alla fine del 1820 visse a Milano, frequentò e si legò sentimentalmente alla contessa Giulia Samòylova, nobildonna russa trapiantata nel capoluogo lombardo. La Samoylova teneva un salotto, definito austriacante, nel Palazzo di Via Borgonuovo 20. Il salotto, frequentato da artisti, scrittori, pittori e musicisti famosi, possedeva una preziosissima raccolta d'arte, di cui facevano parte anche i ritratti che Karl Brjullov aveva fatto alla contessa.

La contessa nutriva una grande amicizia per l'artista e, secondo alcune voci, i due avrebbero anche voluto sposarsi, ma la vita li separava sempre.

Giulia Samoylova era una fascinosa dama russa che alcuni storici ritengono essere la figlia naturale del conte Litta che, spirato nel 1839 a San Pietroburgo, le lasciò gran parte della sua eredità. Sposata al conte Samojlov, a trent'anni rimase vedova e si trasferì a Milano, dove ben presto si fece notare nel bel mondo per i suoi atteggiamenti eccentrici. Ebbe numerosi amanti, fra cui il compositore Vincenzo Bellini e il musicista Giovanni Pacini, e organizzò numerose feste nel suo Palazzo in via Borgonuovo. A riprova delle sue stranezze vi sono diversi aneddoti che la riguardano: pare che avesse l'abitudine di fare il bagno nel latte come Poppea e che uno dei suoi servitori lo recuperasse per rivenderlo al Caffè Cova, dove i gentiluomini milanesi facevano a gara per aggiudicarsi i deliziosi sorbetti alla panna che ne derivavano.

- Milanesi illustri che hanno tracciato un legame storico con quel particolare Paese.

Milanesi illustri in Polonia

Bona Sforza (1494 – 1557), figlia di Gian Galeazzo Sforza, duca di Milano, nel 1518 sposò il Re di Polonia Sigismondo I e diventò regina. Apprese con rapidità la lingua polacca ed ebbe notevole influenza sullo sviluppo del Rinascimento in Polonia. Grazie a lei, sulle tavole polacche arrivarono la pasta, le spezie e molte verdure sino ad allora sconosciute, denominate "włoszczyzna", ossia italiane: pomodori, cavolfiori, carciofi, fagiolini, carote, broccoli, spinaci. Alcuni cronisti raccontarono che, dopo pochi mesi di permanenza di Bona alla corte reale a Cracovia, il re si accorse che la moglie era in avanzato stato di gravidanza e le chiese come fosse possibile, lei con un sorriso gli rispose che la frutta italiana matura prima.

Bona Sforza contribuì allo sviluppo e alla modernizzazione dello Stato polacco, facendo costruire ponti, mulini, segherie, fortezze, chiese e scuole. Ciononostante, a causa della sua

avidità e del carattere collerico, fu sempre reputata dall'opinione pubblica polacca il simbolo del male e della perversità.



Un ritratto di Bona Sforza



Moneta dedicata alla Regina Bona

Cesare Correnti (1815 – 1888), scrittore, patriota e politico, sin da giovane ebbe interesse per la Polonia e la sua storia. Fece amicizia con lo scrittore e attivista politico Józef Ignacy Kraszewski (1812 – 1887), che diventò suo consulente durante la stesura del libro "Storia della Polonia", opera rimasta incompiuta. Entrambi aderirono alle idee di indipendenza del proprio Paese e condivisero l'attività letteraria. Correnti diventò l'ambasciatore dell'opera di Kraszewski in Italia.

Arrigo Boito (1842-1918), poeta, narratore e compositore, esponente del movimento letterario della Scapigliatura, nacque a Venezia da madre polacca (la contessa Józefa Radolińska) e studiò al Conservatorio di Milano. Nel 1862 partì per la Polonia, dove nel 1865 fece amicizia con Józef Ignacy Kraszewski, cui dedicò l'omonimo sonetto. Nel 1914, insieme all'ingegnere Witold Rajkiewicz, fondò a Milano il Comitato Pro Polonia che promuoveva le idee di resurrezione dello Stato Polacco. Tradusse molte opere dal polacco all'italiano.



Cesare Correnti



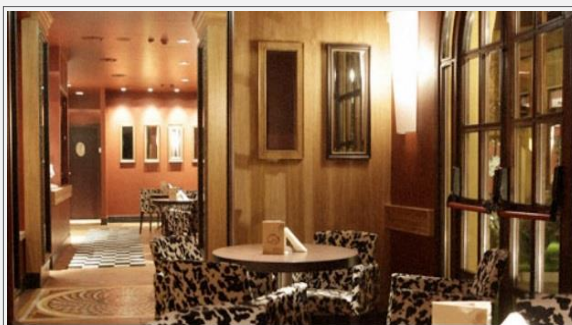
Arrigo Boito

- Ristoranti e negozi etnici.

Ristoranti e negozi etnici

Uno dei piatti più tipici della cucina brasiliana è il *churrasco*, una grigliata nella quale la carne viene messa in uno spiedo e cotta, per poi essere tagliata a pezzi sottili; l'usanza risale agli indiani Arawak (una delle popolazioni indigene del Brasile nord-occidentale) che arrostitavano la carne su una griglia di legno, denominata *barbacoa*, termine da cui deriva l'odierno *barbecue*. Sono molti i ristoranti a Milano che offrono questo e altri piatti tipici del Brasile. Ne citiamo solo alcuni:

- **Oficina do sabor**, in Via Gaetana Agnesi 17, insieme ai piatti tipici preparati dalla chef Natalia Costa, offre anche birre brasiliane e cocktail a base di frutta tropicale.
- **Barbacoa Churrascaria**, in via delle Abbadesse 30, è una catena di *churrascarias* (sette in Brasile, quattro in Giappone, una a Milano), inaugurata a San Paolo nel 1990; dagli arredi molto ricercati, è l'unica *churrascaria* inserita nella Guida Michelin.



Il ristorante Barbacoa Churrascaria

- **Lapa Ristorante brasiliano**, in Via Carlo Goldoni 3, prende il nome da un quartiere di Rio dove impera la movida carioca, luogo di incontro di artisti e intellettuali. Oltre a gustare i piatti tipici delle varie regioni, è possibile assistere a esposizioni di opere d'arte e presentazioni di libri.
- **Bem Brasil Milano**, in Via Bessarione 5 (zona Corso Lodi), è un angolo di Brasile in cui gustare le carni e i cocktail della tradizione.

Curiosità. Ai primi del '900, in seguito agli incentivi all'emigrazione elargiti dal governo giapponese e alla chiusura delle frontiere nordamericane, molte famiglie giapponesi arrivarono in Brasile, andando a formare la più numerosa colonia giapponese all'estero. La commistione tra i due popoli ha riguardato anche le tradizioni culinarie, così ancora oggi molti ristoranti brasiliani sono specializzati in cucina giapponese.

A Milano, ad esempio, il ristorante **Berimbau** in Via Marghera 43 propone il classico connubio, denominato Sushi Samba. Il **Copacabana Temakeria**, con due sedi in città, una in zona Sempione (Via Cesariano 14), l'altra sulla Darsena (Ripa di Porta Ticinese angolo Viale Gorizia), offre cucina fusion nippo-brasiliana in un'atmosfera altrettanto meticcica.

Tra i bar o locali che offrono prodotti tipici, segnaliamo il **Fruteiro do Brasil** che propone frutta tropicale surgelata, proveniente direttamente dal Brasile, per fare frullati, succhi, *smoothies*, yogurt o gelati. Il *Fruteiro* ha due negozi, uno in Via Rivoli 2 (Lanza) e uno in Via Cesare Correnti 2.

7.3. Criticità e punti di forza del progetto

La realizzazione del prodotto finale è stata molto complessa, a causa soprattutto della non omogeneità dei gruppi etnici, alcuni molto numerosi, altri formati da un unico componente; nel primo caso la difficoltà è consistita nel monitorare e coordinare le attività e nel mediare i conflitti, nel secondo caso il problema principale era la mole di lavoro, talvolta eccessiva, a carico di una sola corsista. Un'altra criticità è stata riuscire ad armonizzare i diversi livelli di competenza linguistico-comunicativa presenti in classe e prevedere a quali difficoltà sarebbero state esposte le apprendenti più deboli nel lavoro di ricerca al di fuori dell'aula. Vari sono stati i momenti di incertezza e di scoraggiamento rispetto al risultato finale del progetto, ampiamente compensati dalla motivazione e dall'interesse mai venuti meno e dal clima di grande collaborazione reciproca che le corsiste sono riuscite a instaurare. Infine, la presentazione della *Guida* in un luogo autorevole come il *Museo delle Culture* e l'interesse mediatico della stampa, delle radio e TV locali che ne è scaturito, hanno consentito loro di sentirsi cittadine attive e di sperimentare il proprio senso di autoefficacia e la capacità di autopromozione.

8. CONCLUSIONI

La didattica per progetti, grazie al ricorso all'apprendimento attivo e all'uso concreto della lingua per portare a termine compiti reali, volti alla realizzazione di un prodotto finale, consente di uscire dalla routine di classe e di tenere alta la motivazione; in virtù della sua grande flessibilità, inoltre, ben si adatta a cittadini migranti adulti con competenze pregresse, *background* culturali e bisogni comunicativi estremamente eterogenei. L'impossibilità di stabilire a priori degli obiettivi linguistico-comunicativi e, conseguentemente, di una verifica formale degli apprendimenti è ampiamente controbilanciata dall'opportunità di adattarsi ai diversi livelli di competenza, ritmi e stili di apprendimento delle classi ad abilità differenziate. Il *project work*, infine, fa sentire i discenti responsabili del proprio percorso di apprendimento e consente loro di sviluppare la competenza d'azione e la competenza sociale e interculturale, di coniugare il *sapere* con il *saper fare* e il *saper essere*, in linea con quanto suggerito dal *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bordallo I., Ginestet J. P. (1999), *Didattica per progetti*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bozzi G., Branduardi C., Cappelli F., Moro W., Valagussa M. (1998), *Dal progetto al processo*, Mursia, Milano.
- Cassandro M., Maffei S. (2007), “Didattica per progetti”, in Benucci A. (a c. di), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia, pp. 233-269.
- Mugnani C. (2011), *La didattica progettuale. Le buone pratiche*, Guerra, Perugia.
- Quartapelle F. (a cura di) (1999), *Didattica per progetti*, FrancoAngeli, Milano.
- Quercioli F. (2004), “La didattica modulare e per progetti nella prospettiva del “Quadro Comune Europeo”, in Jafrancesco E. (a cura di), *Le tendenze innovative del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue” e del Portfolio*, Edilingua, Atene, pp. 174-193.
- Ridarelli G. (1998), “Project work”, in Serra Borneto C. (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, pp. 173-187.