

## INSEGNARE ATTRAVERSO LE LINGUE TRA SCUOLA PRIMARIA E MUSEO

di Claudia Meneghetti

### ABSTRACT

*Nell'ultimo decennio un numero sempre maggiore di studiosi (tra gli altri, Conteh e J. Meier 2014, May 2014) ha contribuito a portare un cambio di paradigma nell'ambito della linguistica educativa volto a mettere in discussione l'approccio monolingue che predilige l'immersione totale nella lingua target. Ciò che questo nuovo paradigma propone è di sostenere l'uso di pratiche plurilingui (o translinguistiche) che permettano agli studenti di ricorrere al loro intero repertorio linguistico, e quindi al loro intero bagaglio di conoscenze, per poter affrontare il percorso scolastico e, in senso più ampio, per facilitare i processi di costruzione della loro identità. Tuttavia, affinché la scuola riesca in questa sfida è necessario che ci sia il sostegno di altre istituzioni che operano nello stesso territorio (ad esempio, i musei).*

*Dato questo contesto, il presente contributo vuole descrivere un progetto basato sulla didattica del translanguaging ideato tra scuola e museo, che ha come obiettivo primario quello di incoraggiare l'uso di tutte le lingue conosciute dagli studenti, promuovendo così la diversità linguistica e culturale delle classi.*

*Oltre alla presentazione del progetto e delle attività realizzate, verranno discussi tanto il concetto di translanguaging, qui inteso come pratica didattica, quanto le potenzialità degli oggetti museali intesi come risorsa utile per la promozione di un'educazione plurilingue e pluriculturale.*

### 1. INTRODUZIONE

"Come educatori, dobbiamo capire che gli spazi e le culture in cui i nostri studenti vivono sono da trovarsi non tanto in definizione a priori di *background* culturale o linguistico quanto nei flussi transculturali con cui i nostri studenti interagiscono. Vedendo l'educazione linguistica come una pratica di attivismo translinguistico, noi apriamo un importante spazio sia per contrastare discorsi omogenei sia per guardare alle molteplici risorse di un rinnovamento culturale<sup>1</sup>" (Pennycook 2006:114)

---

<sup>1</sup> Traduzione a cura dell'autrice. Testo originale: "As educators, we need to understand that the spaces and cultures our students inhabit are to be found not so much in predefinitions of cultural or linguistic background, as in the transcultural flows with which our students engage. By seeing language education as a practice in translingual activism, we open up an important space both to oppose the incursion of homogeneous discourses and to look to multiple sources of cultural renewal".

Questa citazione racchiude in sé una visione rinnovata di ciò che significa fare educazione linguistica, mettendo in evidenza la necessità di considerare il dinamismo dei contesti da cui gli studenti provengono come una risorsa per l'apprendimento di tutti. In linea con quanto afferma Pennycook, troviamo molti studiosi che si sono occupati o si occupano di studiare approcci, strategie e risorse che rendano la scuola uno spazio sempre più aperto alla diversità linguistica e culturale, pronto ad affrontare un 'nuovo multilinguismo', caratterizzato dall'uso di lingue che non provengono da aree vicine o contigue (Aronin, Hufeisen 2009). Si è infatti assistito nell'ultimo decennio ad un cambio di paradigma che ha portato coloro che operano nel campo della linguistica educativa ad interrogarsi su come rendere le classi linguisticamente e culturalmente eterogenee degli ambienti in cui i diversi repertori linguistici trovino spazio e vengano usati strategicamente per sostenere il processo di apprendimento non solo degli studenti con *background* migratorio, ma dell'intera classe, interessando così tanto gli studenti bi/plurilingui quanto quelli monolingui (tra gli altri Conteh, Meier 2014). Tra gli obiettivi alla base di questa posizione c'è quello primario di promuovere un clima linguisticamente inclusivo, ovvero capace di abbattere le ineguaglianze linguistico-culturali, sia a scuola sia fuori, riconoscendo l'intera identità degli studenti. Se questo è l'obiettivo, allora la scuola non può essere lasciata sola ma deve essere supportata dal lavoro di altre istituzioni che operano nello stesso territorio (Jaspers 2018), come ad esempio un museo che ne condivida la missione educativa.

Date queste brevi coordinate, in questo contributo si presentano le attività svolte all'interno di 'Oggetti Migranti', un progetto realizzato grazie alla collaborazione tra la Collezione Peggy Guggenheim<sup>2</sup> e il gruppo di ricerca MILE (*Museums and Innovation in Language Education*) dell'Università Ca' Foscari<sup>3</sup> di Venezia.

Tale collaborazione ha permesso di creare un laboratorio che valorizzasse e sostenesse la ricchezza linguistica e culturale delle classi coinvolte, intrecciando la didattica del *translanguaging* e l'uso degli oggetti e degli spazi museali. Per meglio comprendere gli obiettivi e le attività create, verrà descritto che cos'è il *translanguaging* e quali sono le caratteristiche del museo che hanno spinto a perseguire questo percorso partecipato tra scuola e museo.

## 2. IL TRANSLANGUAGING: CHE COS'È?

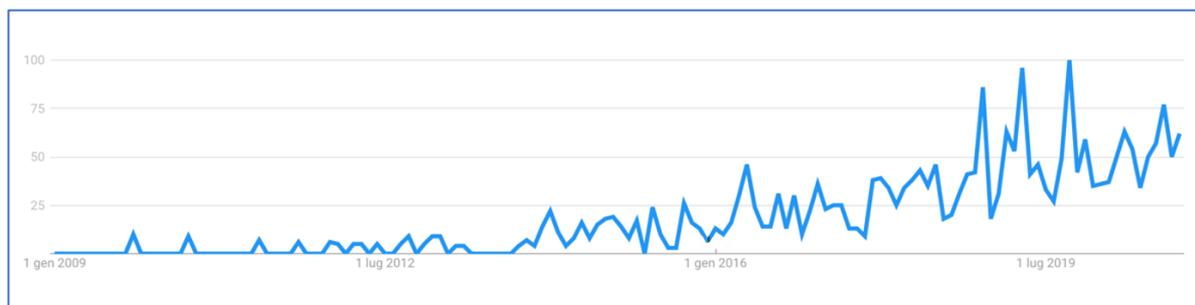
Digitando il termine *translanguaging* in *Google Trends*<sup>4</sup> è subito evidente come l'interesse rispetto a questo argomento sia cresciuto negli ultimi anni (fig. 1)

---

<sup>2</sup> Per maggiori informazioni sul museo si rimanda al loro sito: <https://www.guggenheim-venice.it/it/>. (ultima consultazione 22/02/2021)

<sup>3</sup> Per maggiori informazioni sul MILE si rimanda alla pagina del *Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue* (CRDL) del *Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati* <https://www.unive.it/pag/16976>. (ultima consultazione 22/02/2021)

<sup>4</sup> Google Trends è uno strumento gratuito che permette di visualizzare le tendenze di ricerca su Google di una determinata parola. I risultati relativi alla parola *translanguaging* sono consultabili



**Figura 1** Grafico di Google Trends che rappresenta le tendenze di ricerca del termine *translanguaging* dal 2009 ad oggi

Vediamo nello specifico di che cosa si tratta. Secondo quanto affermano Flores e Schissel (2014), è possibile descrivere questo concetto secondo due diverse prospettive: una sociolinguistica e una didattica. La prima descrive le pratiche discorsive delle comunità bilingui, che non sono delineate da confini ben definiti tra le lingue; la seconda, invece, si concentra su un approccio che permette agli insegnanti di costruire dei ponti tra queste pratiche linguistiche che si realizzano al di fuori delle mura della classe e quelle, invece, richieste in un contesto più formale come quello scolastico. Nel settore della linguistica educativa, il termine *translanguaging* viene usato per la prima volta da Baker (2001) come traduzione della parola gallese *trawsieithu*, conosciuta da Williams (1994)<sup>5</sup> durante il suo progetto di dottorato, per riferirsi a un modello di insegnamento bilingue che prevedeva l'alternanza dell'inglese e del gallese per scopi didattici: gli studenti potevano, ad esempio, ascoltare in inglese e rispondere in gallese o viceversa. In un articolo successivo, lo stesso Baker (2003) sottolinea come questo approccio sia associato ad importanti vantaggi, tra cui:

- un miglioramento delle competenze in L1;
- una maggior acquisizione della materia studiata, poiché il passaggio di un'informazione da una lingua all'altra richiede una comprensione approfondita dei contenuti;
- una maggior interazione tra casa e scuola, poiché i genitori possono aiutare i propri figli durante lo svolgimento dei compiti nella loro lingua madre.

Qualche anno dopo García (2009) riprende il termine definendolo come un approccio all'educazione bilingue che non considera le lingue come "due solitudini linguistiche" (Cummins 2007) ma che, al contrario, legittima e promuove in classe l'uso di pratiche

---

all'indirizzo: <https://trends.google.it/trends/explore?date=all&q=translanguaging>. (ultima consultazione 22/02/2021)

<sup>5</sup> Williams, C., 1994, *Arfarniad o ddulliau dysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog [An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Bilingual Secondary Education]* (Tesi di dottorato non pubblicata), University of Wales, Bangor (UK).

discorsive translinguistiche tipiche degli studenti bilingui. Successivamente la stessa studiosa insieme a Li Wei (2014) indica i 7 obiettivi di tale approccio, che possiamo così sintetizzare:

- adattare e differenziare l'insegnamento in base ai diversi tipi di studenti presenti nella classe, ad esempio bilingui, monolingui o bilingui emergenti<sup>6</sup>;
- costruire una conoscenza condivisa (*background knowledge*) tra gli studenti affinché ognuno sia in grado di dare significato tanto al contenuto insegnato quanto alle modalità di *languaging*<sup>7</sup>;
- rinforzare la comprensione e l'impegno sociopolitico, sviluppando così pensiero critico e consapevolezza profonda;
- sostenere la consapevolezza metalinguistica, sviluppando così il *transfer* crosslinguistico tra le lingue presenti nella classe;
- sostenere la flessibilità crosslinguistica, ovvero il passaggio da una lingua all'altra, spingendo gli studenti ad usare pratiche translinguistiche in modo competente, come l'alternanza delle lingue nelle diverse abilità (ad esempio, in oralità e in scrittura);
- coinvolgere tutti gli studenti, affermandone l'identità linguistica e culturale;
- decostruire le gerarchie linguistiche, interrogando le disuguaglianze linguistico-culturali.

### 3. CREARE UN LABORATORIO TRA SCUOLA E MUSEO: PERCHÉ?

Una delle peculiarità dell'apprendimento al museo sta nel fatto che esso si basa in primo luogo sull'interazione con gli oggetti museali, ovvero opere d'arte, artefatti, reperti e così via (Hooper-Greenhill 1994a). Tale interazione ha effetti positivi su diversi piani: cognitivo, affettivo ed educativo.

Dal punto di vista cognitivo interagire con oggetti concreti promuove un apprendimento multisensoriale e costruttivo che supporta la comprensione di concetti astratti (Scott e Hapgood 2002). Dal punto di vista affettivo, gli oggetti museali innescano nelle persone un'infinità di reazioni profonde (Weil 2002: 71) rendendo l'apprendimento significativo proprio perché basato sui propri ricordi e sulle proprie emozioni. Infine, dal punto di vista educativo, gli oggetti si aprono a letture plurime, alla negoziazione e co-costruzione di nuovi significati e si prestano a progetti interdisciplinari che vanno ben oltre la singola esperienza museale (Hooper-Greenhill 1994b).

---

<sup>6</sup> Con il termine 'bilingue emergente' ci si riferisce agli studenti con *background* migratorio presenti nella scuola, ad esempio nel contesto italiano gli studenti cosiddetti con cittadinanza non italiana); si preferisce usare questo termine per sottolineare le loro potenziali competenze, ovvero il loro ampio repertorio linguistico, invece che usare altri termini che si focalizzano sulle mancanze (ad esempio, 'non-italofono').

<sup>7</sup> Con *languaging* si intende un'idea di lingua non più intesa solo come mero oggetto, ma anche come strumento che permette/facilita processi dinamici volti a costruire e co-costruire significati (Swain 2006).

È proprio questo insieme di caratteristiche riconducibili all'uso degli oggetti museali che ha portato a scegliere il museo come spazio che può supportare la promozione di un'educazione plurilingue e pluriculturale nelle scuole.

#### 4. IL PROGETTO 'OGGETTI MIGRANTI'

Il progetto nasce da una collaborazione tra la Collezione Peggy Guggenheim e il MILE (*Museums and Innovation in Language Education*) progetto di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia e si inserisce all'interno di una serie di attività collaterali, progettate dal Dipartimento Educazione del museo, della mostra temporanea 'Migrating Objects: arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe nella Collezione Peggy Guggenheim'<sup>8</sup>. Grazie alla relazione dello stesso museo con le scuole del Veneto (progetto *A scuola di Guggenheim*<sup>9</sup>), sono state progettate delle visite-laboratorio della mostra condotte dagli operatori museali con il supporto degli insegnanti che incorporavano delle attività volte a incoraggiare l'uso di tutte le lingue<sup>10</sup> conosciute dagli studenti. Due erano gli obiettivi primari, strettamente interconnessi tra loro:

- da un lato, far conoscere la storia e l'identità degli oggetti esposti<sup>11</sup> attraverso il racconto del loro spostamento, del loro contatto con artisti e collezionisti occidentali e delle intersezioni di valori culturali sociali e simbolici che da questi spostamenti e contatti sono scaturiti;
- dall'altro, valorizzare e sostenere la ricchezza linguistica e culturale delle classi che visitano la mostra attraverso la didattica del *translanguaging*, in linea con gli obiettivi proposti da García e Li Wei (2014), come descritti nel paragrafo 2 di questo contributo.

Il progetto 'Oggetti Migranti' è iniziato nei primi mesi dell'anno scolastico 2019/2020 ed è ancora in corso.

---

<sup>8</sup> Ulteriori informazioni e materiali sulla mostra possono essere reperite al seguente link <https://www.guggenheim-venice.it/it/mostre-eventi/mostre/migrating-objects/>. (ultima consultazione 22/02/2021)

<sup>9</sup> Per ulteriori informazioni su A scuola di Guggenheim si rimanda al seguente sito <http://www.ascuoladiguggenheim.it/it/>. (ultima consultazione 22/02/2021)

<sup>10</sup> In linea con il quadro teorico in cui la didattica del *translanguaging* si inserisce, d'ora in poi con il termine 'lingue' si farà riferimento sia alle lingue tradizionalmente intese, le cosiddette *named languages*, sia alle varietà e ai dialetti.

<sup>11</sup> È importante ricordare che questi oggetti hanno spesso subito una narrativa imposta dalla cultura occidentale e proprio per questo c'era l'esigenza di lavorare sulla complessa identità che questi oggetti hanno via via costruito nel tempo.

## 5. LE ATTIVITÀ PROPOSTE TRA SCUOLA E MUSEO

Le attività sono state progettate sulla base del modello di Fazzi (2020),<sup>12</sup> basato su una stretta collaborazione tra scuola e museo. Il modello è scandito da tre fasi:

- una prima fase preparatoria alla visita-laboratorio, che prevede una o più lezioni introduttive in classe per contestualizzare, creare aspettative e lavorare su contenuti e aspetti linguistici utili per affrontare la fase successiva;
- una seconda fase al museo, che coincide con la visita-laboratorio;
- una terza fase, nuovamente in classe, detta di *follow up*, che prevede la creazione di un prodotto finale, con l'obiettivo di consolidare e espandere i contenuti trattati durante la visita-laboratorio e le pratiche linguistiche usate.

Nei prossimi paragrafi riportiamo la descrizione delle attività suddivise nelle tre fasi, di alcune modifiche apportate a causa dell'emergenza SARS-CoV-2 e dei primi risultati emersi.

### 5.1 ATTIVITÀ PRIMA DELLA VISITA-LABORATORIO

Una prima attività da proporre è quella delle *silhouette* linguistiche (Bush 2012)<sup>13</sup> con l'obiettivo di far emergere e fotografare l'intero repertorio linguistico di tutti gli studenti della classe. Viene consegnata ad ogni studente l'immagine di una *silhouette* in bianco e nero: l'immagine deve essere neutra, ovvero priva di connotazioni di genere, di riferimenti al colore della pelle o di qualsiasi altro dettaglio. Viene poi chiesto loro di pensare a tutte le lingue che parlano o che sentono come parte di sé e di associare a ogni lingua un colore diverso. Infine, viene richiesto di colorare la *silhouette* come meglio desiderano, associando le diverse lingue alle diverse parti del corpo. Possono associare più lingue a una stessa parte del corpo o non associarne nessuna. A conclusione ogni studente descrive oralmente o per iscritto la propria *silhouette* motivando le proprie scelte.

Un'altra attività da proporre in questa fase è la creazione di una bacheca plurilingue. Vengono realizzati dei cartelloni da appendere in classe in cui raccogliere il lessico utile per affrontare la visita-laboratorio (lessico del museo o relativo alla descrizione degli oggetti presenti in mostra). Le varie parole inserite vengono scritte in tutte le lingue dagli studenti (e dall'insegnante) della classe.

---

<sup>12</sup> Il modello di Fazzi (2020) è stato concepito sulla base di un precedente modello, proposto da Hooper-Greenhill (1994) nell'ambito della didattica museale, rielaborato per inserire la dimensione linguistica.

<sup>13</sup> Per un modello di *silhouette* linguistica si rimanda all'articolo scaricabile al seguente *link* [https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/2012-Busch-Applied\\_Ling.pdf](https://www.heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/2012-Busch-Applied_Ling.pdf) (ultima consultazione 22/02/2021).

Inoltre, è possibile creare un glossario plurilingue nel quale inserire, ad esempio, una lista di parole-chiave utili per la descrizione di un oggetto (forma, dimensione, colore, ecc.). Il glossario può essere creato sotto forma di libro della classe o in formato digitale (ad esempio, un Padlet).

Queste due ultime attività sono state adattate da Celic e Seltzer (2013) e da Carbonara e Scibetta (2020).

## 5.2 ATTIVITÀ DURANTE LA VISITA-LABORATORIO

Le attività in questa fase sono divise in due diversi momenti: una prima parte svolta tra le sale museali e una successiva che si realizza nell'aula didattica del museo.

La visita-laboratorio al museo prevede una serie di attività volte a scoprire:

- chi è Peggy Guggenheim;
- l'identità di alcuni oggetti esposti;
- l'influenza che questi oggetti hanno avuto su alcuni artisti occidentali.

Ad esempio, partendo dall'oggetto esposto in mostra *Poncho con camelidi*<sup>14</sup>, gli studenti, lavorando in piccoli gruppi, devono ipotizzare che cos'è, da dove viene, di che cosa è fatto e a che cosa serve. Ogni gruppo successivamente condivide le proprie ipotesi con l'operatore, l'insegnante e i compagni. Segue poi un momento in cui l'operatore chiede agli studenti se *poncho* è una parola italiana, se ci sono altre parole per dirlo (mantello) e come si dice nelle diverse lingue parlate dagli studenti.

Terminata la visita in museo, gli studenti insieme all'operatore museale si spostano in aula didattica e viene richiesto loro di realizzare il proprio collage plurilingue<sup>15</sup> e pluriculturale. A partire dalle foto degli studenti della classe tagliate in diverse parti (occhi, naso, bocca, ecc.) ogni studente crea il suo collage plurilingue e pluriculturale, assemblandolo e colorandolo a proprio piacimento. Ad ogni studente viene poi richiesto di inserire nel collage delle parole che descrivano le emozioni provate durante la mostra e il laboratorio, in questa fase gli studenti possono usare la lingua che più preferiscono o reputano più appropriata per descrivere quell'emozione.

---

<sup>14</sup> Per maggior informazioni sull'oggetto e per vederne una foto rimandiamo al *link* <https://www.guggenheim-venice.it/it/arte/opere/poncho-con-camelidi/> (ultima consultazione 22/02/2021).

<sup>15</sup> Un ringraziamento va a Clarissa Spoladore, educatrice museale, per aver dato l'idea che ha contribuito alla creazione di quest'attività, così come descritta.



**Figura 2** *Diverse fasi della creazione del collage plurilingue e pluriculturale*

### **5.3 ATTIVITÀ DOPO LA VISITA-LABORATORIO**

Una volta tornati in classi agli studenti viene richiesto di scegliere il proprio oggetto migrante: ognuno lo porta in classe o se non trasportabile può portare una foto o un breve video, cosicché tutti siano in grado di mostrare il proprio.

Ognuno deve compilare singolarmente una scheda (vedi appendice) relativa al proprio oggetto migrante: deve scrivere il nome dell'oggetto e la provenienza e descriverne il materiale e l'uso. Deve poi anche indicare se l'oggetto gli piace o no, spiegandone il perché. Infine, deve disegnare o incollare una foto del disegno.

Gli studenti sono liberi di creare delle schede usando solo l'italiano o anche un'altra lingua che può essere la lingua parlata a casa oppure un'altra lingua conosciuta o studiata a scuola.

### **5.4 ALCUNE MODIFICHE AVVENUTE**

A causa dell'emergenza SARS-CoV-2 che ha portato alla chiusura dei musei in territorio italiano durante l'anno scolastico 2019/2020, le attività previste al museo sono state riprogettate per permettere agli insegnanti di continuare con il progetto anche durante la DAD, ovvero la didattica a distanza. È stato prodotto un *tour* virtuale costruito sulla base delle attività e delle modalità della visita-laboratorio progettato in precedenza che ha permesso la continuazione del progetto nonostante le difficoltà dettate dal periodo storico. In questa nuova modalità non è stato possibile realizzare il collage plurilingue e pluriculturale poiché è mancata la presenza fisica dell'operatore museale.

## 5.5 PRIMI RISULTATI

Nonostante la ricerca sull'implementazione delle attività e sull'impatto che queste hanno avuto su docenti e studenti sia ancora agli inizi e i dati a disposizione siano parziali, sulla base di alcune interviste con dei docenti coinvolti sono emersi dei primi risultati incoraggianti. Innanzitutto, i docenti hanno notato un maggior ricorso alle diverse lingue dei repertori linguistici della classe, che sono diventate una vera e propria risorsa non solo per gli studenti con *background* migratorio, in termini di *scaffolding*<sup>16</sup> e di accessibilità al proprio bagaglio di conoscenze, ma per l'intera classe: è stato notato un arricchimento sia dal punto di vista linguistico (ad esempio, con momenti di confronto sull'uso di un determinato lessico nelle diverse lingue) sia da quello contenutistico (ad esempio, grazie alle storie e alle descrizioni condivise dagli studenti sui diversi oggetti migranti scelti). Inoltre, sono state rilevate ricadute positive anche da un punto di vista emotivo-relazionale: alcuni insegnanti hanno notato come le attività del progetto abbiano coinvolto anche studenti (o classi) solitamente considerati 'difficili' a livello comportamentale e come la loro vivacità si sia trasformata durante il progetto in curiosità e partecipazione.

## 6. CONCLUSIONI

Con il presente contributo abbiamo voluto dimostrare come la scuola possa contare sul supporto di altre istituzioni, come il museo, per la realizzazione di progetti volti a sostenere la differenza linguistica e culturale dentro e fuori la classe. Il modello adottato in 'Oggetti migranti' permette infatti agli studenti di sperimentare le stesse pratiche translinguistiche in continuità tra spazi museali (sotto la guida dell'operatore museale) e scolastici (grazie alle attività proposte dall'insegnante).

Nonostante il progetto non sia ancora concluso, abbiamo già potuto raccogliere un primo riconoscimento che spinge a continuare in questa direzione: 'Oggetti migranti' è risultato tra i vincitori del Label Europeo per le Lingue 2020<sup>17</sup>.

Crediamo che, alla luce dei risultati positivi raccolti finora, siano necessari ulteriori studi e sperimentazioni che permettano da un lato di creare ponti più solidi tra scuola e museo, dall'altro di approfondire le dinamiche di questo nuovo territorio ibrido che sicuramente può contribuire ad un'educazione plurilingue più equa, capace di coinvolgere l'intera identità linguistica e culturale di tutti gli studenti, costruire una conoscenza condivisa, oltretutto adattare e differenziare l'insegnamento in base alle diverse tipologie di studenti.

---

<sup>16</sup> Il termine inglese *scaffolding*, che letteralmente viene tradotto con 'impalcatura', sta ad indicare l'insieme di strategie a sostegno dell'apprendimento. Secondo Gibbons (2009:15), tale sostegno permette allo studente di sapere non solo cosa fare, bensì di come farlo, acquisendo così delle competenze che gli permettano in seguito di portare a termine compiti simili da solo.

<sup>17</sup> Per maggiori informazioni si rimanda al sito italiano del programma Erasmus+: <http://www.erasmusplus.it/progetti-vincitori-2020/> (ultima consultazione 22/02/2021).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BAKER, C., 2001, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Bristol [3° ed.].
- BAKER, C., 2003, "Biliteracy and Transliteracy in Wales: Language Planning and The Welsh National Curriculum", in HORNBERGER N. (eds.) *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters, Clevedon, 71-90.
- BUSCH, B., 2012, "The Linguistic Repertoire Revisited", *Applied Linguistics*, 33, 5, 503-523.
- CARBONARA, V., SCIBETTA, A., 2020, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- CELIC, C., SELTZER, K., 2013, *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for education*, CUNY-NYSIEB, New York.
- CONTEH, J., MEIER, G. (eds.), 2014, *The Multilingual Turn in Language Education: Opportunities and Challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- CUMMINS, J., 2007, "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms", *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 2, 221-40.
- FAZZI, F., 2020, "CLIL dalla scuola al museo: potenzialità, criticità e implicazioni glottodidattiche", *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 627-649.
- FLORES, N., SCHISSEL, J., 2014, "Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-based reform", *TESOL Quartely*, 48, 3, 454-479.
- GARCÍA, O., 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Basil/Blackwell, Malden (MA)-Oxford.
- GARCÍA, O., LI WEI, 2014, *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- GIBBONS, P., 2009, *English Learners Academic Literacy and Thinking, Learning in the Challenge Zone*, Heinemann, Portsmouth.
- HOOPER-GREENHILL, E., 1994a, *Gallery and Museum Education*, Leicester University Press, London.

- HOOPER-GREENHILL, E., 1994b, *Museums and Their Visitors*, Routledge, London.
- MAY, S. (ed.), 2014, *The Multilingual Turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, New York.
- PENNYCOOK, A., 2006, "Language Education as Translingual Activism", *Asia Pacific Journal of Education Review*, 66, 1-27.
- SCOTT, G. P., HAPGOOD, S. E., 2002, "Children Learning with Objects in Informal Learning Environments", in SCOTT, G. P. (ed.), *Perspectives on Object Centered Learning in Museums*, Lawrence Erlbaum Associations, London, 37-45.
- SWAIN, M., 2006, "Languaging, Agency, and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency", in BYRNES, H. (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, Continuum, London, 95-108.
- WEIL, S. E., 2002, *Making Museums Matter*, Smithsonian Institution Press, Washington-London.

## APPENDICE

# Migrating Objects

Arte dall'Africa, dall'Oceania e dalle Americhe  
nella Collezione Peggy Guggenheim



**Opera d'arte/ Artwork / Oeuvre d'art/ العمل الفني / 藝術品 /  
произведение искусства / Seko / Huner / آرٹ ورک / هنري کار**

---

**CHE COS'È?**

---

**DA DOVE VIENE?**

---

**COM'È FATTO?**

---

---

**A CHE COSA SERVE?**

---

---

---



Ti piace?     Sì     No

Perché? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_