

PROGETTO INCONTRO

Quest'opera è stata realizzata su iniziativa di Provincia di Lucca, Provincia di Grosseto, Provincia di Massa Carrara, Provincia di Pisa, Istituto Superiore Etnografico della Sardegna, Università di Cagliari, Centro Culturale Voce (Corsica), con il finanziamento del Fondo Europeo per lo Sviluppo Regionale nell'ambito del Programma Operativo Italia - Francia Marittimo 2007-2013 – Progetto “INterventi CONdivisi TRansfrontalieri di Ricerca sull'Oralità - INCONTRO”.

Iniziativa finanziata con il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, volume fuori commercio

www.incontrotransfrontaliero.com

Edizione promossa da:

Settore Editoria

Seid Editori srl

Via Antonio Giacomini, 26

50132 Firenze

Tel +39 055 0515943 Fax +39 055 5047277

www.seideditori.it - E-mail info@seideditori.it

Direttore: Silvia Manieri

Traduzione di Nelly Fournier

Impaginazione: Gabriele Crobeddu

Immagine di copertina tratta dalle *Cantigas de Santa Maria*, Alfonso X, “Il Saggio”, XIII sec.

Isbn 9788889473771

Finito di stampare nel mese di dicembre 2014

PROGETTO INCONTRO

Atti del Convegno

Condividere passati, seminare futuri:
trasmettere memorie plurali nel mondo globale

Fortezza di Mont'Alfonso, Castelnuovo di Garfagnana (LU)
7-8-9 aprile 2011

a cura di M. Elena Giusti

SEID
E D I T O R I

INDICE

INTRODUZIONE

Condividere passati, seminare futuri: trasmettere memorie plurali nel mondo globale 6

PARTE PRIMA

Apprendimento come co-costruzione di sensi: riflessioni per la valorizzazione educativa dei patrimoni locali 38
Intercultura e oralità narrativa a scuola 64
Forme di trasmissione orale della musica nella Sardegna di oggi 82
Ripensare le comunità di pratica..... 104

PARTE SECONDA

Scuola e “zingari tra virgolette”. Tracce di lettura 156
Scuola, etnografia, folklore 168
Tra antropologia e educazione 186

PARTE TERZA

Il museo degli Usi e Costumi della Gente Trentina tra scuola e territorio..... 200
L'oralità: saperi globali e pratiche locali. Esperienze didattiche, narratologia e poesia estemporanea 208
Da Nairobi a Pianizzoli, dalle Convenzioni Unesco alle voci dei poeti: Trasmissione, documentazione, creatività. Appunti sul percorso di IN.CON.T.R.O 228
“La passione alla poesia l’ho sempre avuta” 240

PARTE QUARTA

A scuola di tradizioni..... 258
I bambini tecnologici sognano pecore elettroniche? 278
L'insegnamento del canto del maggio nella didattica curricolare 286

PARTE QUINTA

Tradizione e creatività: percorsi didattico-musicali con il canto popolare 294
Il Canto del Maggio nella scuola. Contestualizzazione e descrizione dell'esperienza: punti di forza e criticità 308
Come e perché insegnare il Maggio a scuola 312
La didattica del Maggio a Buti..... 314
Cantar Maggio nella scuola d'infanzia 317
Scuola/INCONTRO 320
INCONTRO “Suoni e Tradizioni”. Un progetto, un video 325
INCONTRO “Suoni e Tradizioni”. Memorizzazione di pratiche tradizionali: segni, versicoli in rima, manipolazione delle farine..... 329

CONCLUSIONI

Polifonie nell'Incontro. Conclusioni..... 334

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Partager les passés, semer les futurs: transmettre les mémoires plurielles dans le monde global.....	7
--	---

PREMIÈRE PARTIE

L'apprentissage comme co-construction de sens: réflexions pour la valorisation éducative des patrimoines locaux	39
Interculture et oralité narrative à l'école	65
Les formes de transmission orale de la musique dans la Sardaigne d'aujourd'hui.....	83
Repenser la communauté de pratique	105

DEUXIÈME PARTIE

École et «tsiganes entre guillemets». Pistes de lecture	157
Ecole, Ethnographie, Folklore	169
Entre anthropologie et éducation	187

TROISIÈME PARTIE

Le musée des us et coutumes de la population du Trentin entre école et territoire...	201
L'oralité: savoirs globaux et pratiques locales. Expériences didactiques, narratologie et poésie improvisée	209
De Nairobi à Pianizzoli, des Conventions Unesco aux voix des poètes: Transmission, documentation, créativité. Notes sur le parcours de IN.CON.T.R.O	295
“La passion pour la poésie je l'ai toujours eu”	241

QUATRIÈME PARTIE

À l'école des traditions.....	259
Les enfants technologiques rêvent-ils de moutons électroniques?	279
L'enseignement du chant dU maggio dans le parcours didactique.....	287

CONCLUSIONS

Polyphonies dans l'INCONTRO. Conclusions.....	335
---	-----

INTRODUZIONE

CONDIVIDERE PASSATI, SEMINARE FUTURI: TRASMETTERE MEMORIE PLURALI NEL MONDO GLOBALE

M.E. Giusti, P. Clemente

Aria di montagna

Abbiamo voluto lasciare gli Atti di questo convegno nella forma in cui essi si sono prodotti qualche tempo fa. Un dialogo aperto, per certi aspetti iniziale, che domanda nuovi incontri e nuove sistematicità. Abbiamo tenuto il ritmo delle sessioni, come se fossero 5 atti, unità narrative, anche se poi c'è un unico percorso che oscilla tra antropologia, scuola, culture locali, generazioni, nuovo mondo tecnologico e globale, e cerca di costruire isole sulle quali approdare, tentare ancoraggi, in questo vasto mare di flussi. Il lettore vedrà rinvii tra i testi detti a voce, inserti di trascrizione di oralità, insieme a saggi più strutturati. Queste pagine dovrebbero dare l'idea di un libro aperto, nel senso di non finito, che continua nelle pratiche, chiede aggiornamenti, attività. Per cinque sessioni siamo stati insieme, in una primavera splendente, all'interno di una struttura montana. Diversi per mestieri, generazioni e storie, abbiamo incontrato bambini e poeti, ascoltato insegnanti elementari e professori universitari, nuclei di una difficile comunità di intenti che non ha molti precedenti di incontro operativo e solidale. Ma questo era il progetto IN.CON.T.R.O., incontrarsi era nell'acronimo. L'immagine dei cantori del Maggio all'aperto, in quell'aria tersa resta a memoria di un momento in cui forse anche le nostre menti erano più aperte come quell'aria. Eravamo nelle strutture recettive della Fortezza di Mont'Alfonso a Castelnuovo Garfagnana dal 7 al 9 Aprile del 2011.

INTRODUCTION

PARTAGER LES PASSÉS, SEMER LES FUTURS: TRANSMETTRE LES MÉMOIRES PLURIELLES DANS LE MONDE GLOBAL

M.E. Giusti, P. Clementeⁱ

Air de la montagne

Nous avons voulu laisser les Actes de ce colloque sous la forme dans laquelle ils se sont produits, il y a quelque temps déjà. Un dialogue ouvert, à certains égards, qui demandent de nouvelles rencontres et de nouvelles méthodes. Nous avons tenu le rythme des sessions, comme si il y avait cinq actes, des unités narratives, même si ensuite il y a un parcours unique qui oscille entre anthropologie, école, cultures locales, générations, nouveau monde technologique et global, et qui cherche à construire des îles sur lesquelles accoster, tenter des encrages, dans ce vaste océan de flux. Il sera proposé au lecteur des textes dits à l'oral, insérés en transcription d'oralité, avec des essais plus structurés. Ces pages souhaitent donner l'idée d'un livre ouvert, dans le sens d'inachevé, qui continue dans les pratiques, demande des mises à jour, des activités. Nous nous sommes réunis au cours de cinq sessions, durant un printemps resplendissant, dans une structure en montagne. Différents par les métiers, les générations et les histoires, nous avons rencontré des enfants et des poètes, écoutés des enseignants d'écoles élémentaires et des professeurs universitaires, noyaux d'une difficile communauté d'intentions qui n'a pas beaucoup de précédents en terme de réunions opérationnelles et de soutien. Ceci était le projet IN.CON.T.R.O, se réunir était dans l'acronyme. L'image des chanteurs du Maggio à l'ouverture, dans cet air

ⁱ En préparant ces actes avec une certaine distance de temps et en partageant le souvenir critique mais positif, nous avons également voulu insérer en italique des images, moins descriptives, pour restituer le climat d'une communauté d'expériences et de problèmes culturels qui sont aussi de citoyenneté de notre époque. Dans l'écriture commune, il y a une prédominance d'Elena Giusti dans les textes en mode «romain» et de Pietro Clemente pour ceux en italique.

IN.CON.T.R.O.

Nella progettazione di IN.CON.T.R.O (Interventi Condivisi Transfrontalieri di Ricerca sull'Oralità), la cui finalità ha riguardato la ricerca e lo studio delle espressioni prevalentemente orali nell'area transfrontaliera fra Corsica, Sardegna e Toscana (ma che abbiamo da subito voluto allargare, come nel caso dell'improvvisazione poetica, a orizzonti più vasti), uno degli obiettivi che ci siamo proposti ha riguardato la trasmissione di memorie in primo luogo alle generazioni più giovani, ma non solo, come indica anche il titolo di queste giornate.

Questo appuntamento è stato preceduto nell'ottobre 2010 da un'occasione seminariale "più intima" il cui tema, forse un po' troppo riduttivamente, era stato individuato nella didattica delle tradizioni; formula riassuntiva che al di là della denominazione ha però assolto a un compito ricognitivo al fine di avere conoscenza più appropriata su quanto era stato fatto nei territori coinvolti, nei percorsi di singole scuole e singoli docenti che da anni, talvolta in solitudine, tal altra con il supporto di amministrazioni locali, in tal senso hanno lavorato.

Consci dell'inadeguatezza di quella sintetica definizione, ci siamo lasciati con l'impegno a ripensare e a confrontarci in un momento di discussione più allargata rivolta al mondo della scuola e a tutte le sue componenti: insegnanti, alunni, dirigenti scolastici.

Contemporaneamente abbiamo guardato al territorio, inteso qui in termini ampi e generali, con la crescente attività didattica svolta dai Musei o dagli Enti Parco; alle Associazioni e ai singoli che a vario titolo vi operano ma, soprattutto, il nostro impegno è andato nella direzione dell'apertura al confronto con quelle discipline (e con i rispettivi studiosi) che da differente prospettiva si occupano delle dinamiche interne alla relazione educativa e ai principi che ne permettono una concreta applicabilità; all'universo della comunicazione linguistica e di quella sonora; al rapporto con l'antropologia dell'infanzia e delle generazioni; alla riflessione sulla memoria, sui modi e le forme della sua trasmissibilità.

La ragione del progetto è sottolineata da alcune parole chiave: la promozione, il dialogo, la trasmissione, le generazioni; essa contiene dunque quell'apertura verso cui dobbiamo tendere e che non vuole esaurirsi entro i confini angusti di pratiche intese a una mera salvaguardia e alla ripetizione stanca di modelli noti. Quella che per convenzione chiamiamo cultura popolare (aggettivazione che oggi si carica di una certa ambiguità e che dovrà essere ripensata) ha senz'altro una dimensione locale e dialettale e come tale viene vissuta, ma se ne guardassimo soltanto questa valenza saremmo portatori di un'ottica strabica, astorica e foriera di pericolose derive e penso all'uso che del localismo si fa in una certa cultura politica.

Serve nuova riflessione e nuova ricerca, il che implica di guardare alla complessità dell'oggi, alle tante alterità presenti nelle aule scolastiche che non possono esser lette esclusivamente in termini di passato e presente, ma che debbono doverosamente comprendere il portato culturale di chi proviene da lontano, così

limpide, reste en mémoire comme moment durant lequel nos esprits étaient aussi peut-être plus ouverts comme cet air. Nous étions dans les structures réceptives de la forteresse du Mont Alfonso à Castelnuovo Garfagnanaⁱⁱ du 7 au 9 avril 2011.

IN.CON.T.R.O

Dans la conception d'IN.CON.T.R.O (*Interventi Condivisi Transfrontalieri di Ricerca sull'Oralità*), dont la finalité concernait la recherche et l'étude des expressions principalement orales dans l'aire transfrontalière entre la Corse, la Sardaigne et la Toscane (mais que nous avons de suite voulu élargir, comme dans le cas de l'improvisation poétique, à des horizons plus vastes), un des objectifs que nous avons proposé concernait la transmission des mémoires aux générations plus jeunes en premier lieu, mais pas seulement, comme l'indique également le titre de ces journées.

Ce rendez-vous a été précédé en octobre 2010, par une occasion de séminaire «plus intime» dont le thème, peut-être un peu trop réducteur, a été identifié dans la *didactique des traditions*; formule réductrice qui au-delà du nom, cependant, s'acquiesce d'une mission de reconnaissance afin d'avoir une connaissance plus appropriée sur ce qui a été fait dans les territoires impliqués, dans les parcours d'écoles seules et de professeurs seuls qui depuis des années, parfois dans la solitude, parfois avec le soutien des administrations locales, ont travaillé dans ce sens.

Conscients de l'inadéquation de cette définition synthétique, nous nous sommes séparés avec l'obligation de repenser et de nous confronter dans un temps de discussions plus approfondies dédiées au monde de l'école et à l'ensemble de ses composants: enseignants, élèves, dirigeants scolaires.

Nous avons à la fois regardé le territoire, compris ici en termes larges et généraux, avec l'activité didactique croissante réalisée par les Musées ou par les Parcs nationaux; aux Associations et aux personnes qui à différents titres y travaillent mais, surtout, notre engagement a été dans le sens de l'ouverture à la comparaison avec ces disciplines (et avec des études respectives) qui par différentes perspectives s'occupent des dynamiques internes à la relation éducative et aux principes qui en permettent une application concrète; à l'univers de la communication linguistique et sonore; au rapport avec l'anthropologie de l'enfance et des générations; à la réflexion sur la mémoire, sur les modes et les formes de la transmission.

La raison du projet est soulignée par quelques mots clés: la promotion, le dialogue, la transmission, les générations; cela contient donc cette ouverture vers ce à quoi nous devons tendre et ne voulons pas nous épuiser dans d'étroites limites de pratiques visant à une simple sauvegarde et à la répétition fatiguée de modèles familiaux. Celle que, par convention, nous appelons culture populaire (formule qui aujourd'hui se charge d'une certaine ambiguïté et qui devra être repensée) a sans aucun doute une dimension locale et dialectale et c'est ainsi qu'elle est vécue, mais si nous en gardions surtout cette valeur nous serions porteurs d'une perspective vacillante, anhistorique

ⁱⁱ <http://montalfonso.it/montalfonso.htm>. La ville de Castelnuovo a une altitude qui s'étend de 220 à 1267 mètres, entre collines et montagne.

come di tutti gli altri soggetti coinvolti nei processi intesi al dialogo culturale e alla trasmissione: associazioni, centri culturali, musei.

Oggi “l’altro” è tra noi, pone problemi, ci interroga e si interroga su una sua inclusione che non significhi annullamento delle distanze culturali.

Per questo sono importanti le ragioni dell’incontro e il contributo di una didattica interculturale che si avvalga dell’antropologia e delle pedagogia dacché le due discipline pongono al centro l’uomo: l’una osservandolo nel suo stare e nel suo rapportarsi con il mondo e l’altra eleggendolo soggetto e agente in rapporto alle prassi educative. Il nostro tempo, che abbiamo chiamato della postmodernità, propone cambiamenti repentini e, soprattutto, simultanei che riguardano tutti gli ambiti della vita sociale e che generano spesso disorientamento. Parafrasando Kant si riconosce quale dato di fatto che la complessità del reale sconfigge qualsiasi schema interpretativo, ma in accordo con le sue parole è necessario per noi dotarci di strumenti di interpretazione per fronteggiare la realtà. Alla scuola, in virtù del ruolo istituzionale che svolge, viene chiesto di trovare risposte, le si assegna il ruolo primario di fornire gli strumenti cognitivi indispensabili per orientarsi entro i percorsi del presente, spesso connotati da ambiguità e da ambivalenze e comunque non certo semplici da decodificare.

I volti le passioni

Ricordare i volti, le passioni, gli interventi letti, quelli detti a voce, quelli di lunga esperienza quelli di nuovo orizzonte, con più teoria o più praticità, fa parte del vissuto di un incontro che, per un tempo breve, ci trasforma in comunità, piena di tensioni ma anche di ascolto, dotata di confini comuni, di un senso di appartenere a una attività comune, data dalla centralità del lavoro educativo per produrre cittadinanza, dalla volontarietà del confrontarsi e investire nell’insegnare, nel capire i molti modi dell’apprendere. Si trattasse di bambini rom musicalmente dotati e mal accolti dalla scuola o di bambini garfagnini iniziati al Maggio con i docenti in lotta per entrare più fortemente nei curricula, per non far diventare le tradizioni come una sorta di ‘ricreazione’ fuori degli obiettivi formativi, eravamo frammenti di una società civile che a suo modo costruisce una ‘resistenza’ contro la standardizzazione, la riduzione dei tempi, la fretta, la scarsa capacità di accoglienza delle istituzioni di cui facciamo anche noi parte. Che tiene aperte le forme della vita più varie, le difende e cerca di trasmetterle anche con le app e gli I-phone, in barba a chi ci vuole passatisti. Ma ci sono anche le difficoltà a far quadrare i conti. Con i bambini rom dai quali imparare un nuovo sguardo sulla scuola (su di noi) ma anche con i bambini marocchini, albanesi, sub sahariani che si affacciano nelle scuole e nelle università si fa fatica ad entrare in ‘polifonia’. Lo dichiariamo. Ma nel mondo dei musei, dei Maggi, delle culture popolari non si sono ancora affacciati e se lo sono succede nelle elementari ancora. Questo mondo di fusione, creazione, pluralità, conflittuale, difficile, atteso, attivo dagli anni 90 in Italia è ancora sull’uscio.

et présageant des dérives dangereuses, je pense notamment à l'utilisation qui se fait du localisme dans une certaine culture politique.

Une nouvelle réflexion et une nouvelle recherche est utile, ce qui implique de regarder la complexité du monde d'aujourd'hui, aux nombreuses altérités présentes dans les classes scolaires qui ne peuvent pas être lues exclusivement en termes de passé ou présent, mais qui doivent consciencieusement comprendre la portée culturelle de ce qui vient de loin, mais également de tous les autres sujets impliqués dans les processus visant au dialogue culturel et à la transmission: associations, centres culturels, musées.

Aujourd'hui «l'autre» est parmi nous, il pose des problèmes, nous questionne et s'interroge sur son inclusion qui ne signifie pas l'annulation des distances culturelles.

C'est pourquoi les raisons de la rencontre et la contribution d'une didactique interculturelle qui se sert de l'anthropologie et des pédagogies sont importantes, depuis que les deux disciplines mettent au centre l'homme: l'une en observant dans sa manière d'être et dans sa manière de se rapporter au monde et l'autre en élisant le sujet et l'agent en rapport aux pratiques éducatives. Notre temps, que nous avons appelé postmodernité, propose des changements soudains et, surtout, simultanés qui concernent tous les domaines de la vie sociale et qui génèrent souvent de une désorientation. Paraphrasant Kant, on reconnaît comme fait que la complexité du réel vainc tout autre schéma interprétatif, mais en accord avec ses mots il est nécessaire pour nous de se doter d'outils d'interprétation pour faire face à la réalité. Il est demandé à l'école, en vertu du rôle institutionnel qu'elle effectue, de trouver des réponses; il lui est affecté le rôle primaire de fournir les outils cognitifs indispensables pour s'orienter entre les parcours du présent, souvent connectés par l'ambiguïté et l'ambivalence et donc non certainement simples à décoder.

Les visages, les passions

Se rappeler les visages, les passions, les interventions lues, celles dites à l'oral, celles de longue expérience, celles de nouveaux horizons, avec plus de théorie et plus de pratique, fait partie du vécu d'une réunion qui, pour un bref moment, nous transforme en communauté, pleine de tensions mais aussi d'écoute, dotée de frontières communes, d'un sens d'appartenir à une activité commune, donnée par la centralité du travail éducatif pour produire de la citoyenneté, par la volonté de se confronter et de s'investir dans l'enseignement, dans la compréhension des nombreux modes d'apprentissage. Il s'agit d'enfants roms musicalement dotés et mal accueillis par l'école ou d'enfants de Garfagnana initiés au Maggio par les professeurs en lutte pour entrer plus fortement dans les programmes, pour que les traditions ne deviennent pas comme une sorte de «récréation» hors des objectifs formatifs. Nous étions des fragments d'une société civile qui à sa manière construit une «résistance» contre la standardisation, la réduction des temps, l'empressement, la capacité limitée d'accueil des institutions dont nous aussi nous faisons partis. Ce qui laisse les formes de la vie plus variées ouvertes, les défend et cherche à les transmettre aussi avec les applications et les I-phones, en dépit de ceux qui se veulent passésistes. Mais il y a aussi les difficultés à équilibrer les contes. Avec les enfants roms, desquels nous apprenons un nouveau

Tutto il mondo è paese, o forse no

Sono cambiati i modi dell'insegnamento e quelli dell'apprendimento e da oltre un ventennio la scuola italiana è coinvolta nel dibattito e nella sperimentazione di strategie finalizzate all'accoglienza e alla didattica interculturale; strada esperita nelle aule ancor prima che negli studi e nelle riflessioni, quando gli insegnanti, in primo luogo della scuola primaria, si son trovati dinanzi piccoli alunni di tante provenienze diverse. Con chi vive con noi, condividiamo la storia passata segnata dal colonialismo e quella presente dei tanti conflitti; gli spazi, il lavoro, i consumi, le istituzioni e fra esse, in primo luogo, la scuola.

Il sapere antropologico, ma anche quello linguistico, pedagogico, psicologico, possono offrire un contributo importante attraverso l'attenzione rivolta alle nuove soggettività e alla ricerca di strumenti adeguati ai bisogni della comunicazione globalizzata e offrire altresì la possibilità di conoscere e magari comprendere altri modi di pensare e di vivere l'apprendimento, di praticare l'insegnamento, di selezionare i saperi perfino quando, come nel caso della cultura rom, si giunge a una critica radicale della scuola dei gagi, come rilevano Pietro Clemente e Fabio Dei nella lettura del testo di Leonardo Piasere. Al tema dell'apprendimento in prospettiva antropologica come "pratica situata" è rivolta l'attenzione del saggio di Alessandro Simonicca che interviene sul carattere intersoggettivo del conoscere, su quello socializzato della cultura e sulla valenza etnocentrica nel concetto occidentale di istruzione, soffermandosi sugli effetti dell'apprendimento e del ruolo egemonico svolto nei processi di formazione: "il conoscere/apprendere si sviluppa su canali diversificati, entro contesti diversi di comunicazione e tramite tecnologie diverse di senso". Criticando la metafora delle radici Del Gobbo propone una riflessione pedagogica sul nesso tra le culture locali e le tecnologie della globalizzazione e della conoscenza digitale, e identifica nel pluralismo delle esperienze nei differenti contesti una sorta di ancora per una memoria utile nel mondo globale che dal "particolare locale sappia proiettare l'apprendimento in un futuro globale non omologante, ma dialogante, nel quale il locale, con le sue memorie e le sue storie possa essere valorizzato".

Questo pluralismo legato a una nuova cornice unitaria può essere praticato nella scuola anche con le forme della tradizione orale, come propone Lavinio con riferimento a un'esperienza didattica strutturata, in cui le fiabe incorporano sia il tema paremiologico "tutto il mondo è paese" sia quello "paese che vai usanza che trovi", riletti nella chiave dei nessi tra mondo globale e mondi locali. Una sorta di interculturalità già contenuta nella lunga attività di movimento e trasmissione della narrazione fiabistica.

Macchiarella segnala il caso del canto e della musica sarda come occasioni per riflettere sulla retorica dell'esaurirsi delle culture popolari, presentando la ricca esperienza di nuove generazioni interessate alla musica e al canto che condividono anche il mondo dell'Mp3 e del computer e che sono una ricchezza nuova da conoscere. Giovani che producono una domanda di apprendimento che dà

regard sur l'école (sur nous) mais aussi avec les enfants marocains, albanais, subsahariens qui se présentent dans les écoles et dans les universités, il est difficile d'entrer en «polyphonie». Nous le disons. Mais dans le monde des musées, des Maggi, des cultures populaires ils ne se sont pas encore, et si c'est le cas, cela se passe encore dans les écoles élémentaires. Ce monde de fusion, création, pluralité, conflictuel, difficile, attendu, actif depuis les années 90 en Italie est encore sur le seuil.

Tutto il mondo è paese, ou peut-être pas.

Les modes d'enseignement et d'apprentissage ont changé et depuis vingt ans l'école italienne est impliquée dans le débat et dans l'expérimentation de stratégies finalisées à l'accueil et à la didactique interculturelle: des chemins expérimentés dans les classes avant que dans les études et dans les réflexions, lorsque les enseignants, en premier lieu de l'école primaire, se sont trouvés devant des petits élèves de nombreuses et diverses provenances. Avec ceux qui vivent avec nous, nous partageons l'histoire passée marquée par le colonialisme et celle présente de nombreux conflits; les espaces, le travail, les consommations, les institutions et parmi eux, en premier lieu, l'école.

Le savoir anthropologique, mais aussi celui linguistique, pédagogique, psychologique, peuvent offrir une contribution importante à travers l'attention visant aux nouvelles subjectivités et à la recherche d'outils adéquats aux besoins de la communication globalisée et offrir également la possibilité de connaître et peut-être comprendre d'autres modes de penser et de vivre l'apprentissage, de pratiquer l'enseignement, de sélectionner les savoirs jusqu'à ce que, comme dans le cas de la culture rom, s'atteigne une critique radicale de l'école des *gagi*, comme le relevait Pietro Clemente et Fabio Dei dans la lecture du texte de Leonardo Piasere. Sur le thème de l'apprentissage en perspective anthropologique comme «pratique située» est mise l'attention de l'essai d'Alessandro Simonicca qui intervient sur le caractère intersubjectif de la connaissance, sur celui socialisé de la culture et sur la valeur ethnocentrique dans le concept occidental d'instruction, se logeant sur les effets de l'apprentissage et du rôle hégémonique joué dans les processus de formation: «le savoir/apprentissage se développe sur les canaux diversifiés, dans des contextes divers de communication et parmi les technologies diverses de sens». En critiquant la métaphore des racines, Del Gobbo propose une réflexion pédagogique sur le lien entre les cultures locales et les technologies de la globalisation et de la connaissance digitale, et identifie dans le pluralisme des expériences, dans les différents contextes, une sorte d'ancre pour une mémoire utile dans le monde global qui à partir du «local particulier sache projeter l'apprentissage dans un futur global non d'homologation, mais de dialogue, dans lequel le local, avec ses mémoires et ses histoires puisse être valorisé».

Ce pluralisme lié à un nouveau cadre unitaire peut être également pratiqué dans l'école avec les formes de la tradition orale, comme le propose Lavinio avec une référence à une expérience didactique structurée, dans laquelle les contes incorporent soit le thème parémiologique «tutto il mondo è paese» soit «paese che vai usanza che trovi», lus comme les liens essentiels entre monde global et mondes locaux. Une sorte d'interculturalité déjà contenue dans la longue activité de mouvement et de transmission de la narration des contes.

Macchiarella signale le cas du chant et de la musique sarde comme occasions pour réfléchir sur la rhétorique du déclin des cultures populaires, en présentant la

vita a scuole locali di canto e musica (Sas iscolas), che non perdono i tratti di una trasmissione basata su forme ‘altre’ della scolarità rispetto a quelle ufficiali, e mette in guardia dall’usare i concetti Unesco come ‘salvaguardia’) immaginando sempre contesti di impoverimento della tradizione. Tenores (canto polifonico) e launeddas (strumento musicale locale) sardi mostrano una grande e vivace vitalità da studiare nella nuova forma non più strettamente locale e nel nuovo mondo tecnologico.

Un nodo questo che richiama anche al rapporto tra mondo rom e scuola di cui si tratta in varie pagine a partire dal libro di L. Piasere, *Tra antropologia e educazione*, in cui il rapporto ‘zingari’ scuola si esprime in un conflitto nel quale l’antropologo trova tracce di altre forme di apprendimento, di altre modalità della trasmissione e del ‘fare scuola’. Così come le Iscolas sarde sono pratiche collettive di apprendimento, i giovani rom arrivano alla scuola pubblica con competenze musicali già acquisite e lì dentro del tutto svalutate. Pluralità e conflitti tra forme di ‘scolarità’ che – nel lessico classico dell’antropologia culturale – si riferiscono alla sfera dell’inculturazione e dell’acculturazione. Sfere ormai inseparabili e intersecate nel mondo globale.

La seconda parte del volume, seguendo il ritmo delle sessioni del convegno, riguarda proprio il libro di Leonardo Piasere. Paradossi e centralità della scuola sono al centro della riflessione di Piasere che si presenta come un uomo di scuola che guarda alla scuola come luogo di pratiche antropologicamente dense, luogo non finora particolarmente vocato all’interculturalità se non in modi di facciata e quindi luogo problematico e conflittuale nel quale ci fa entrare con i bambini rom, inadatti e imprevisi per quelle strutture standardizzate. Ne viene in evidenza lo spazio dell’etnografia, descrizione critica e al tempo stesso occasione di ri-apertura della scuola oltre i suoi drammatici confini, spesso incorporati nella categoria che ufficialmente la interpreta. Questo contributo fa da giusto riferimento alle molte relazioni sui temi di apprendimento, intergenerazione e didattiche extrascolari.

Tra l’Unesco e la vita

Nella pratica dell’etnografia si smontano retoriche correnti. Per chi rappresenta le tradizioni sempre morenti, come fontane ormai ridotte allo sgocciolamento ci sono nei racconti dei giovani sardi che si appaiano nella musica tradizionale, o in quelli dei bambini maggerini con computer e i-phone, immagini diverse. Anche il canto in poesia, quello dei poeti improvvisatori, dato spesso per morto, è ora vivo. Parlando di scuola è come se ancora da più parti cento fiori fiorissero e cento scuole gareggiassero. Così per le Iscolas in Sardegna e per le scuole di Maggio in Toscana. Ma le differenze bussano alla nostra attenzione. La crisi del Maggio in Toscana è stata fortissima, e rischia sempre la soglia dello spopolamento ‘simbolico’, ha meno strumenti ed attenzione, rispetto a quella sarda. Non è vero che tutto scompare ma nemmeno che tutto vive. Resistenza e resilienza

riche expérience de nouvelles générations intéressées par la musique et le chant et qui partagent aussi le monde du MP3 et de l'ordinateur, qui sont une nouvelle richesse à connaître. Des jeunes qui produisent une demande d'apprentissage qui donne vie aux écoles locales de chant et de musique (*Sas Iscolas*), qui ne perdent pas les traits d'une transmission basée sur des formes «autres» de la scolarité par rapport à celles officielles, et met en garde sur l'utilisation des concepts Unesco comme «sauvegarde» en imaginant toujours les contextes d'appauvrissement de la tradition. Les *Tenores* (chant polyphonique) et les *Launeddas* (instrument musical local) sardes montrent une grande et vive vitalité à étudier dans la nouvelle forme non plus strictement locale, et dans le nouveau monde technologique.

Un nœud qui se réfère également au rapport entre monde rom et école dont il est question dans diverses pages à partir du livre de L. Piasere, *Tra antropologia e educazione*, dans lequel le rapport «tsiganes»/école s'exprime dans un conflit où l'anthropologue trouve des traces d'autres formes d'apprentissage, d'autres modalités de la transmission et du «faire école». Ainsi comme les *Iscolas* sardes sont des pratiques collectives d'apprentissage, les jeunes roms arrivent à l'école publique avec des compétences musicales déjà acquises mais dépréciées. Pluralité et conflits entre formes de «scolarité» qui – dans le lexique classique de l'anthropologie culturelle – se réfèrent à la sphère de l'interculturalité et de l'acculturation. Sphères maintenant inséparables et qui se recoupent dans le monde global.

La seconde partie du volume, en suivant le rythme des sessions du colloque, concerne justement le livre de Leonardo Piasere. Les paradoxes et la centralité de l'école sont au centre de la réflexion de Piasere qui se présente comme un homme d'école qui regarde cette dernière comme un lieu de pratiques anthropologiquement denses, lieu non particulièrement voué jusqu'à présent à l'interculturalité si non en surface et donc lieu problématique et conflictuel dans lequel il nous fait entrer avec les enfants roms, inappropriés et non-prévus pour ces structures standardisées. Il est mis en évidence l'espace de l'ethnographie, une description critique et en même temps une occasion de ré-ouverture de l'école au-delà de ses frontières dramatiques, souvent incorporées dans la catégorie qui l'interprète officiellement. Cette contribution fait justement référence aux nombreuses relations que les thèmes de l'apprentissage, de l'intergénération et des didactiques extrascolaires.

Entre l'Unesco et la Vie

Dans la pratique de l'ethnographie se démontent les rhétoriques courantes. Pour celui qui représente les traditions toujours mourantes, comme fontaines désormais réduites au «goutte à goutte», il y a dans les histoires des jeunes sardes qui s'accoutument à la musique traditionnelle, ou dans celles des enfants chanteurs de Maggio avec les ordinateurs et les I-phones, les différentes images. Le chant en poésie, celui des poètes improvisateurs, donné souvent pour mort, est aussi vivant aujourd'hui. En parlant d'école, c'est comme si à nouveau, à différents endroits, fleurissaient cents fleurs et rivalisaient cents écoles. C'est ainsi pour les *Iscolas* en Sardaigne et pour les écoles de Maggio en Toscane. Mais les différences frappent notre attention. La crise

sono termini rilanciati per i musei etnografici che forse vanno bene anche per questi diversi mondi delle culture locali, in mezzo alla crisi che è di una fase ma che si trova davanti un'epoca di trasformazioni imprevedibili. E anche dove la semina di futuri dà già dei raccolti generosi, come orientare i percorsi come farsi parte – noi esperti studiosi- di una democrazia dei beni culturali, dei valori che hanno significato per la gente e che si fanno comunità di eredità? L'Unesco, per chi lavora in questo campo, sembra un 'altro mondo' che si intrude nel nostro, nella vita, chiedendo quasi ch'essa si regoli alle sue norme. Invece è il contrario, si tratta di un'idea internazionale di riconoscere i diritti delle culture locali e di farli autogestire, che ha delle grandi potenzialità a vivere dentro le vite, anche se viene dalle istituzioni del mondo organizzato. Qualche volta l'Unesco tocca sulla spalla noi 'esperti' e ci dice "fai fare a loro, non credere di sapere tutto tu, se ti va aiutali a fare quello che credono giusto, non fare l'esperto dei quadri, ma fai l'esperto della crescita dei cento fiori che fioriscono, se ne sei capace". Non tutti i paradossi vengono per nuocere.

Molti modi di trasmettere, molte forme di didattica

Il dibattito sulla scuola come oggetto di etnografia, vista da soggetti diversi rispetto agli utenti sui quali si è standardizzata, apre alla parte Terza, che propone forme di trasmissione didattica fuori della scuola.

Il Museo degli Usi e Costumi delle Genti Trentine – MUCGT – (con due interventi dei quali qui è riprodotto quello di Daniela Finardi e non quello di Silvana Sartori che pure è citato nei testi che seguono) si propone come luogo di trasmissione dei saperi del territorio e, nei suoi servizi educativi, è la ricerca sul campo ad aprire strade ad una didattica propria del Museo che arricchisce e si offre come complementare al mondo della scuola.

La narrazione di tradizione orale e Internet (Paolo Nardini) dialogano in forme di didattica ulteriore, come quelle realizzate dell'Archivio delle Tradizioni Popolari della Maremma Grossetana (ATPMG), che opera anche nelle scuole su temi che riguardano la fiabistica e la poesia improvvisata. Portare i poeti nelle aule è uno dei modi di trasmettere una cultura che ha radici nel comune mondo dell'epica letteraria che si è radicato nelle culture popolari restando ignoto, per lo più, all'insegnamento istituzionale. Dalla nuova vitalità della poesia improvvisata sia toscana che sarda e corsa, nasce l'idea di un riconoscimento Unesco di questa arte orale diffusa nel Mediterraneo (già Cipro ha avuto il riconoscimento Unesco ICH per la propria tradizione (Tsiattista); un tema che torna nel dialogo che Maria Elena Giusti e Valentina Zingari hanno avuto con Emilio Meliani e che viene riportato in trascrizione. Poeta di nuova generazione Meliani racconta la sua formazione, la scuola implicita e di 'passionista' che lo ha formato, in forme completamente diverse dall'educazione scolare, ma che richiamano molti dei processi di apprendimento oggi attivati anche dai media. Non a caso la formazione di Meliani è raccontata in una escursione cronologica e culturale apparente-

du Maggio en Toscane fut très forte, et est toujours sur le seuil du dépeuplement «symbolique», il y a moins d'outils et d'attention, par rapport à celle sarde. Il n'est pas vrai que tout disparaît, mais pas plus que tout vit.

Résistance et résilience sont des termes relancés par les musées ethnographiques qui sont peut-être bien aussi adaptés pour ces divers mondes des cultures locales, au milieu de la crise qui est dans une phase mais qui se trouve devant une époque de transformations imprévisibles. Aussi, où le semi du futur donne déjà des récoltes généreuses, comment orienter les parcours, comment faire partie – nous experts chercheurs – d'une démocratie des biens culturels, des valeurs qui ont une signification pour les personnes et qui font l'héritage d'une communauté? L'Unesco pour celui qui travaille dans ce champ, semble un «autre monde» qui empiète sur le nôtre, dans la vie, en demandant presque qu'elle se régule par ses normes. En fait c'est le contraire, il s'agit d'une idée internationale de reconnaître les droits des cultures locales et de les faire autogérer, cultures qui disposent de grandes potentialités pour faire partie de nos vies, même si cela vient des institutions du monde organisé. Parfois l'Unesco tape sur l'épaule de nous «experts» et nous dit «fais leur faire, il ne faut pas croire que tu sais tout toi, si ça te va de les aider à faire ce qu'ils croient juste, ne fais pas l'expert des cadres, mais fais l'expert de la croissance des cent fleurs qui fleurissent, si tu en es capables». Tous les paradoxes ne sont pas faits pour nuire.

De nombreuses manières de transmettre, de nombreuses formes de didactique

Le débat sur l'école comme objet d'ethnographie, vue par des sujets divers par rapport aux usagers sur lesquels elle s'est standardisée, ouvre à la troisième partie, qui propose des formes de transmission didactique hors de l'école.

Le *Musée des Us et Coutumes des Populations du Trentin* (avec deux interventions desquelles est retranscrite celle de Daniela Finardi et non celle de Silvana Sartori qui est aussi citée dans les textes qui suivent) se propose comme lieu de transmission des savoirs du territoire et, dans ses services éducatifs, incarne la recherche sur le champ à ouvrir des routes à une didactique propre du musée qui enrichit et se propose comme complémentaire au monde de l'école.

La narration de tradition orale et Internet (Paolo Nardini) dialoguent sous formes de didactique ultérieure, comme celles réalisées par les Archives des Traditions Populaires de la Maremma de Grosseto (ATPMG), qui opèrent aussi dans les écoles sur les thèmes qui concernent l'étude des contes et la poésie improvisée. Amener les poètes dans les classes est une des façons de transmettre une culture qui a des racines dans le monde commun de l'épopée littéraire qui s'est enracinée dans les cultures populaires en restant inconnue, principalement, à l'enseignement institutionnel. De la nouvelle vitalité de la poésie improvisée aussi bien toscane que sarde et corse, naît l'idée d'une reconnaissance Unesco de cet art oral diffus dans la méditerranée (Chypre a déjà eu la reconnaissance ICHⁱⁱⁱ de l'Unesco pour sa tradition (*Tsiattista*)); un thème qui

ⁱⁱⁱ NdT: Intangible Cultural Heritage.

mente paradossale ma paradigmatica: tra la nonna del 1899 con la sua passione per il canto e i figli che, su Internet, lo guidano a trovare le tracce della storia e dei Maestri dell'arte d'improvvisare dei quali decide di farsi allievo.

L'UNESCO, visto come un mondo lontano da chi non lavora attorno ai temi del patrimonio, produce, invece, riferimenti mondiali per valorizzare le culture locali in un contesto globale. A tal proposito ha da subito attivato una sua attività educativa (Valentina Zingari) con programmi di Media Education (attraverso i 'kit' formativi) rivolta alle nuove generazioni: "quelle per cui il mondo sarà più grande e con meno confini". Lavorare su questi temi porta al paradosso di una spinta all'essere protagonista della cultura locale, ma per iniziativa di una istituzione mondiale. Lavorare per la messa a punto di inventari delle culture locali, che prevedono la partecipazione attiva delle comunità, è uno dei difficili nodi dell'educare alla democrazia delle differenze culturali.

Affaccendarsi di scuole

Come un brusio di società attiva, traversata da tante storie personali, da fallimenti e riprese, si presenta la vita pratica del mondo educativo. Le scuole si raccontano in rapporto con tradizioni che hanno finito per essere estranee essendo native, secondo il modello antico dell'estirpare, che molte generazioni hanno conosciuto in passato con genitori e nonni impegnati a non usare il dialetto con figli e nipoti. Alla lontana ricordano quel nero antillano (Franz Fanon) che doveva studiare nel libro scolastico: "i nostri antenati erano i Galli". Ma se si è un passo in avanti lo si deve anche alle generazioni, alle lotte. Erano i primissimi anni '70 quando Mario Lodi proponeva l'ingresso di nonno Agostino in aula, capostipite di tanti nonni contadini e resistenti che hanno poi frequentato la scuola di base. Ma non c'è una vera cornice di intercultura che aiuti gli insegnanti e favorisca i processi. Anche gli antropologi non l'hanno costruita. Molte pubblicazioni sul cosa è, come dovrebbe essere, come è giusto che sia, ma poche sulle pratiche di trasmissione e di dialogo, che comportano anche conflitto e nuove interpretazioni, che stanno anche nel quadro di un mondo complesso e difficile da comprendere che ha un'isola del mediterraneo come emblema di diverse concezioni del futuro. Come seminare davanti a tante morti. Come fare intercultura senza accoglienza, senza guardarci allo specchio, senza prendere atto della diversità dei destini?

Scuola e culture della differenza

La terza parte del testo, così come la quarta e la quinta, sempre sul ritmo delle sessioni del convegno mettono in narrazione ed in scena molteplici forme di lavoro didattico basato su tradizioni locali, trasmissione intergenerazionale e aperture all'orizzonte globale.

rejoint la discussion que Maria Elena Giusti et Valentina Zingari ont eu avec Emilio Meliani et qui est retranscrite. Poète de nouvelle génération, Meliani, raconte sa formation, l'école implicite et de «passioniste» qui l'a formé, de formes complètement différentes de l'éducation scolaire, mais qui demandent beaucoup des processus d'apprentissage également activés aujourd'hui dans les médias. Non par hasard, la formation de Meliani est racontée dans un voyage chronologique et culturel apparemment paradoxal mais paradigmatique: entre la grand-mère de 1899 avec sa passion pour le chant et les enfants qui, sur Internet, le guident pour trouver les traces de l'histoire et des Maîtres de l'art d'improviser desquels il se fait l'élève.

L'Unesco, vu comme un monde lointain qui pour celui qui ne travaille pas autour des thèmes du patrimoine, produit, en fait, des références mondiales pour valoriser les cultures locales dans un contexte global. À cet égard, l'Unesco a immédiatement activé une de ses activités éducatives (Valentina Zingari) avec des programmes de *Media Education* (à travers les kits formatifs) destinés aux nouvelles générations: «celles pour qui le monde sera plus grand et avec moins de frontières». Travailler sur ces thèmes amène au paradoxe d'un coup de pouce pour être protagoniste de la culture locale, mais grâce à l'initiative d'une institution mondiale. Travailler pour la mise au point d'inventaires des cultures locales, qui prévoient la participation active des communautés, est l'un des nœuds difficiles de l'éducation à la démocratie des différences culturelles.

S'occuper des écoles

Comme un bourdonnement de société active, traversée par de nombreuses histoires personnelles, d'échecs et de reprises, se présente la vie pratique du monde éducatif. Les écoles se racontent en rapport avec les traditions qui ont fini par être étrangères en étant nées, selon l'ancien modèle du déracinement, que beaucoup de générations ont connues dans le passé avec des parents et des grands-parents occupés à ne pas utiliser le dialecte avec les enfants et petits-enfants. De manière lointaine, ils se rappellent ce noir antillais (Franz Fanon) qui devait être étudié dans le livre scolaire *I nostri antenati i galli*. Mais, s'il s'agit d'un passé en avant, on le doit également aux générations, aux luttes. Dans les débuts des années 70, lorsque Mario Lodi proposait l'entrée de Nonno Agostino dans les classes, ancêtre de nombreux grands-parents paysans et résistants qui ont fréquenté l'école de base. Mais il n'y a pas un vrai cadre d'interculture qui aide les enseignants et favorise les processus. Les anthropologues aussi ne l'ont pas construit. Il y a beaucoup de publications sur ce que c'est, comment cela devrait être, comment il est juste qu'il soit, mais peu sur les pratiques de transmission et de dialogue, qui conduisent également au conflit et à de nouvelles interprétations, qui sont aussi dans le cadre d'un monde complexe et difficile à comprendre, qui a une île de la méditerranée comme emblème pour différentes conceptions du futur. Comment semer devant tant de morts? Comment faire de l'interculture sans accueil, sans se regarder dans le miroir, sans prendre acte de la diversité des destins?

In queste pagine si trova testimonianza che consideriamo positivo l'incontro fra il mondo popolare e la scuola, sebbene esso non abbia il carattere dell'obbligatorietà, né la sua utilità possa darsi come scontata. Il presupposto d'avvio è che tale rapporto possa essere fecondo, che nell'economia della trasmissione delle conoscenze – perché ruolo fondamentale della scuola è trasmettere – esso entri quasi di necessità.

È questo per altro pensiero condiviso, se un'istituzione sovranazionale come l'UNESCO ha posto attenzione al problema a partire dalla Convenzione 2003 sulla salvaguardia del patrimonio culturale immateriale, dove si esplicita che tale patrimonio è “costantemente ricreato dalle comunità e dai gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia e dà loro un senso di identità e di continuità promuovendo in tal modo il rispetto per la diversità culturale e la creatività umana”. La genesi del rapporto tra cultura popolare e scuola va fatta risalire al secolo dei Lumi, quando in Europa si pensò a una scuola aperta ai ceti popolari e successivamente si avviò la riflessione sulle culture nazionali, popolari e etniche.

Per rimanere all'Italia, l'ingresso del folklore, della vita popolare, nelle aule scolastiche fa data dalla riforma Gentile (che vide l'attiva partecipazione di Giuseppe Lombardo Radice) del 1923 e si concretizzò anche attraverso la predisposizione e la stampa di veri e propri sussidiari la cui cura fu affidata a studiosi di settore. Basti pensare alla Collana diretta fra gli anni '20 e '30 da Luigi Sorrento, Canti, novelle e tradizioni delle regioni d'Italia il cui lungo sottotitolo significativamente recitava Per le Scuole Medie e le persone colte. Con illustrazioni, pagine musicali e un'appendice sui monumenti, le opere d'arte, le professioni e i commerci, quasi a voler comprendere da un lato il partecipare della cultura popolare con le opere d'arte e i monumenti e, dall'altro, la volontà di non riferirsi soltanto agli adolescenti in età scolare, ma ne indicava anche un possibile utilizzo entro quella che oggi chiameremmo educazione permanente. Sempre in quegli anni la vita rurale con i suoi ritmi, i suoi riti, la sua letteratura compiva il proprio ingresso nella esperienza didattica con la Toscana mezzadrile raccontata dai bambini di San Gersolè e nella manualistica scolastica.

Per giungere assai rapidamente a tempi più recenti, vado alla stagione degli anni Settanta e Ottanta, al momento culmine di ripresa dell'attenzione verso il mondo popolare da parte di studiosi e performers e dell'esordio degli enti locali con le loro politiche culturali.

A questo momento di nuova vitalità partecipa anche la scuola (talvolta d'intesa con l'ente locale) e si intensificano le esperienze centrate, allora, sullo studio e la ricerca attorno ai temi folklorici.

Abbiamo assistito all'apertura della scuola al territorio e all'idea di una didattica attiva che a partire dai pre-saperi degli alunni li connetteva al loro mondo di provenienza attraverso momenti di rudimentale etnografia i cui esiti venivano accolti nei tanti “giornalini” che allora si confezionavano e che finivano per costituire una sorta di saggio di fine anno scolastico.

L'école et les cultures de la différence

La troisième partie du texte, comme la quatrième partie, toujours sur le rythme des sessions du colloque, mettent en récit et en scène de multiples formes de travail didactique basé sur les traditions locales, la transmission intergénérationnelle et les ouvertures à l'horizon global.

Dans ces pages se trouve un témoignage que nous considérons positif, la rencontre entre le monde populaire et l'école, bien que ceci n'ait pas le caractère de l'obligation, ni que son utilité puisse être comme réduite. L'hypothèse du début est qu'un tel rapport puisse être fécond, que dans l'économie de la transmission des connaissances – parce que le rôle fondamental de l'école est de transmettre – ceci arrive presque par nécessité.

Ceci est une autre pensée partagée, si une institution supranationale comme l'UNESCO a mis l'attention sur le problème à partir de la Convention 2003 sur la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, dans laquelle s'explique que tel patrimoine est «constamment recréé par les communautés et les groupes en réponse à leur environnement, à leur interaction avec la nature et à leur histoire et leur donne un sens d'identité et de continuité en promouvant de telle sorte le respect pour la diversité culturelle et la créativité humaine». La genèse du rapport entre culture populaire et école peut nous faire remonter au siècle des Lumières, lorsqu'en Europe on pensa à une école ouverte aux classes populaires et ensuite l'on commença à réfléchir sur les cultures nationales, populaires et ethniques.

Pour rester en Italie, l'entrée du folklore, de la *vie populaire*, dans les classes scolaires fait date depuis la réforme Gentile (qui a vu la participation active de Giuseppe Lombardo Radice) de 1923 et se concrétisa à travers la préparation et l'impression de véritables subsidiaires dont la charge fut confiée à des chercheurs de ce domaine. Il suffit de penser à la Collection directe de Luigi Sorrento entre les années 20 et 30, *Canti, novelle e tradizioni delle regioni d'Italia* dont le long sous-titre disait de manière significative *Per le scuole Medie e le persone colte. Con illustrazioni, pagine musicali e un'appendice sui monumenti, le opere d'arte, le professioni e i commerci*, presque à inclure d'une part la participation de la culture populaire avec les œuvres d'art et les monuments et, de l'autre, la volonté de ne pas se référer uniquement aux adolescents en âge scolaire, mais en indiquait aussi une possible utilisation dans celle qu'aujourd'hui nous appellerions éducation permanente^{iv}. Toujours durant ces années, la vie rurale avec ses rythmes, ses rites, sa lecture effectuait son entrée dans l'expérience didactique avec la Toscane *mezzadriale* racontée par les enfants de San Gersolè et dans les manuels scolaires.

Pour accéder très rapidement à des époques plus récentes, je vais au chapitre des années 60 et 80, à l'époque culminante de reprise de l'attention des chercheurs et *performers* pour le monde populaire et à l'apparition des autorités locales avec leurs politiques culturelles.

^{iv} Puisque ce colloque se déroule sur le territoire de Lucques, j'aime rappeler que dans cette collection est sorti, sous la direction de Giovanni Giannini et Amos Parducci, le volume *Il popolo toscano*, édité à Milan en 1926, éditeur qui avait fait ses débuts avec la collection *I libri per la gioventù*, ensuite spécialisé en édition scolaire.

Il presupposto era dato dal pensare il rapporto con i più giovani in termini di continuità.

Una continuità che oggi è resa impossibile non foss'altro dall'aumento esponenziale delle informazioni necessarie a replicare la nostra cultura, ma soprattutto perché sono le discontinuità a prevalere e i pre-saperi degli studenti di oggi sono cosa ben diversa rispetto a ieri, imponendo uno sforzo maggiore nel processo di selezione di quanto si intende trasmettere.

In questo mutato scenario si dovrà pensare – e lo dico con le parole di Fabio Dei – “di impostare un processo educativo a partire dai modelli culturali che strutturano l'esperienza quotidiana, compreso l'ampliamento della nozione di folklore”.

Alla scuola come istituzione va l'attenzione più viva anche da parte dei depositari e testimoni dei saperi – ed è da essi stessi vista come una vera e propria zattera che può consentire l'approdo dell'azione connaturata al trasmettere – cui non è loro consentito di sottrarsi per il ruolo che occupano all'interno della società.

È questo un passaggio relativamente nuovo che impone un doppio ordine di riflessione: la prima ha a che fare con un'azione di supplenza e mediazione cui la scuola viene chiamata in assenza della possibilità di attivare percorsi di trasmissione, secondo i modi noti, all'interno del gruppo o della comunità; la seconda riguarda come anche il tragitto di tipo “scolastico” possa, magari inconsapevolmente, attivare un percorso viziato da essenzialismo a partire dalla riduzione delle variazioni e dall'imposizione di un modello standardizzato che, nell'immediato, potrebbe proporre soltanto brutte repliche di prodotti culturali (nel nostro caso di formalizzati orali).

La cultura è segnata da dinamismo, anche quella popolare, e tale prerogativa si esplica in contesti che trovano al proprio interno la forza e anche la fantasia, attraverso il processo di proposta-sanzione, per accogliere e socializzare o rifiutare.

Un modello di necessità semplificato e unico, in aggiunta veicolato da un centro per quanto autorevole esterno al gruppo detentore, può configurare una proposta “ossificata”; perché non si ereditano solo singoli “fatti” (ciresianamente parlando) o se si preferisce, prodotti, più o meno rivisitati, ma le modalità di azione, le formule di convalida (o di scadimento) con cui rappresentare e rappresentarsi.

Scuole locali nella rete del mondo

Nella parte quarta e nella quinta del testo è la scuola praticata ad avere la scena, per lo più la scuola che accoglie, che fa entrare dentro i suoi percorsi le forme della differenza locale, le ‘tradizioni’. Ed è questo il processo che ‘semina futuro’, perché sono nuove generazioni a esperire linguaggi che parevano relegati al passato e facendoli proprio li ridefiniscono, li rivivono, li restituiscono ai processi di trasmissione. Quanti ragazzi d'oggi delle scuole lucchesi saranno nonni

L'école participe aussi à ce moment de nouvelle vitalité (parfois en consultation avec l'autorité locale) et les expériences centrées s'intensifient, alors, sur l'étude et la recherche autour des thèmes folkloriques.

Nous avons assisté à l'ouverture de l'école sur le territoire et à l'idée d'une didactique active qui à partir des pré-savoirs des élèves les connectent à leur monde de provenance à travers des moments d'ethnographie rudimentaire dont les résultats étaient recueillis dans de nombreux «petits journaux» qui se confectionnaient alors et qui finissaient par constituer une sorte d'essai de fin d'année scolaire.

L'hypothèse faite était de penser le rapport avec les plus jeunes en termes de continuité.

Une continuité qui aujourd'hui est rendue impossible non seulement par l'augmentation exponentielle des informations nécessaires pour reproduire notre culture, mais surtout parce que ce sont les discontinuités qui prévalent et les pré-savoirs des étudiants d'aujourd'hui sont des choses bien différentes par rapport à hier, imposant un effort majeur dans le processus de sélection de ce qu'on souhaite transmettre.

Dans ce nouveau scénario nous devons penser – et je le dis avec les mots de Fabio Dei – «à imposer un processus éducatif à partir des modèles culturels qui structurent l'expérience quotidienne, en comprenant l'élargissement de la notion de folklore».

À l'école comme institution va l'attention plus vive des dépositaires et témoins des savoirs – et ceux-ci se considèrent comme un réel radeau qui peut permettre l'aboutissement de l'action inhérente de la transmission – qui ne sont pas autorisés à échapper au rôle qu'ils occupent à l'intérieur de la société.

C'est un passage relativement nouveau qui impose un double ordre de réflexion: le premier regarde l'action de substitution et de médiation où l'école est appelée en l'absence de la possibilité d'activer des parcours de transmission, selon les moyens connus, à l'intérieur d'un groupe ou de la communauté; le second concerne comment le type de voyage «scolaire» peut aussi, peut-être inconsciemment, activer un parcours contaminé par l'essentialisme à partir de la réduction des variations et de l'imposition d'un modèle standardisé qui, dans l'immédiat, pourrait proposer des mauvaises répliques de produits culturels (dans notre cas oraux).

La culture est marquée par le dynamisme, même celle populaire, et une telle prérogative s'explique dans des contextes qui trouvent parmi eux la force et aussi la fantaisie, à travers le processus de proposition-sanction, pour accueillir et socialiser ou refuser.

Un modèle de nécessité simplifié et unique, en outre véhiculé par un centre comme faisant autorité externe au groupe détenteur, peut configurer une proposition «ossifiée»; car il ne s'hérite pas seulement de seuls «faits» (en parlant à la manière d'Alberto Mario Cirese) ou si l'on préfère, produits, plus ou moins revisités, mais les modalités d'action, les formules de validation (ou de déclin) avec lesquelles *représenter* ou *se représenter*.

Les écoles locales dans le réseau du monde

Dans la quatrième partie et la cinquième partie du texte, c'est l'école pratiquée qui est mise en avant, ou du moins l'école qui accueille, qui fait entrer dans ses parcours

che trasmetteranno il Maggio, e che Maggio sarà quello che vivrà nel mondo dei loro nipoti.

Il discorso viene aperto da una esperienza sarda (Ignazio Murru) che tocca a tutto campo forme diverse della didattica (i ‘maestri’ esterni, gli esperti, i docenti interni come mediatori) e della tradizione orale, suggerendo riflessioni critiche e rilevando veri e propri errori che si possono fare nel trasmettere un patrimonio, che in Sardegna è anche definito dalla Legge sulla lingua e la cultura sarda.

Quindi – nei testi successivi – è il Maggio a farla da padrone con molteplici esperienze sia toscane che emiliane. In Toscana sono le province del Maggio drammatico a documentare la fatica di trasmettere l’esperienza nella scuola. Massa, Lucca e Pisa sono state centri di riferimento del Maggio e lo sono anche della sua trasmissione. Da anni si lavora e si sperimentano modi che chiedono apertura e nuova creatività, perché il linguaggio delle tradizioni viva nel mondo dei nativi digitali, non solo come occasione esterna, ma all’interno dei curricula. Per il Maggio (Buonvicini, Bertolini, Balducci, Bacci, Baroni-Lari, Bernardin-Puccini) ci sono ormai esperienze di ogni grado scolare da tesaurizzare e organizzare. Altri interventi propongono invece metodologie consolidate di lavoro con i canti popolari (Piastrini) ma anche con i giochi e i materiali della vita tradizionale (Pizzetti e la Provincia di Grosseto). Un nodo difficile che emerge in questo quadro è quello della nuova prospettiva interculturale che da anni ormai si affaccia nella scuola; per la Lunigiana si parla di una comunità variegata: albanese, marocchina, dominicana, sarda, calabrese, cui fare riferimento e con la quale attivare confronti.

Connettere tradizioni locali e nuove storie migranti resta uno dei nodi complessi della scena didattica delle tradizioni. Ma la scuola è il luogo attraverso il quale prima o poi un ragazzo marocchino canterà il maggio e uno senegalese entrerà in un gruppo di tenores sardi; auspicabilmente questi mondi si apriranno a nuove sensibilità e possibilità espressive.

Più patrie

Spesso abbiamo visto Lucca e la sua provincia come una patria riflettendo sull’Europa plurale che il Progetto IN.CON.T.R.O. ci ha spinto ad apprendere. Una patria perché simbolo di quelle storie territoriali che la storia ufficiale classifica in contenitori che non corrispondono alle forme vissute. Ce lo hanno insegnato gli amici della Corsica (protagonisti del Progetto IN.CON.T.R.O) con il loro non sentirsi francesi, ma anche i toscani con le loro storie “originarie” e i sardi. Dovevamo ammettere le nostre pluralità: così i sardi erano campidanesi o del capo di sopra, barbarcini e ogliastrini, e i toscani erano garfagnini e maremmani. Lucca non era Toscana, giacché ha una storia così diversa. Ma Lucca era anche il Maggio, già dai tempi di Pea. Provincia bianca e conservatrice, negli anni ’70 Lucca era il riferimento del dibattito critico sulle forme della cultura popolare, e dall’interno del suo mondo si esprimeva il progetto di ricerca che colleghiamo con il nome di Gastone Venturelli, tra filologia e passione per una

les formes de la différence locale, les «traditions». Ceci est le processus qui «sème les futurs», car ce sont les nouvelles générations qui expérimentent les langages qui paraissaient relégués au passé et en les faisant justement les redéfinissent, les revivent, les restituent aux processus de transmission. Combien d'enfants des écoles actuelles de Lucques seront des grands-parents qui transmettront le *Maggio*, et quel sera le *Maggio* qui vivra dans le monde de leurs petits-enfants?

La discussion est ouverte par une expérience sarde (Ignazio Murru) qui touche à toutes les différentes formes de la didactique (les «maîtres» externes, les experts, les professeurs internes comme médiateurs) et de la tradition orale, en suggérant des réflexions critiques et en relevant de réelles erreurs qui peuvent se produire dans la transmission d'un patrimoine, qui en Sardaigne est aussi défini par la Loi sur la langue et la culture sarde.

Ainsi – dans les textes suivants – c'est le *Maggio* qui ouvre la voie avec de multiples expériences aussi bien toscanes que de la région de l'Emilie. En Toscane se sont les provinces du *Maggio* dramatique qui attestent le passage de la transmission et l'expérience dans l'école. Massa, Lucques et Pise ont été les centres de référence du *Maggio* et le sont aussi pour sa transmission. Depuis des années, on travaille et il s'expérimente des moyens qui demandent de l'ouverture et une nouvelle créativité, car le langage des traditions vit dans le monde des natifs digitaux, non seulement comme occasion externe, mais aussi à l'intérieur des *programmes*. Pour le *Maggio* (Buonvicini, Bertolini, Balducci, Bacci, Baroni-Lari, Bernardin-Puccini), il y a des expériences de chaque niveau scolaire à amasser et organiser. D'autres interventions proposent des méthodologies consolidées par le travail avec les chanteurs populaires (Piastris) mais aussi avec les jeux et les matériaux de la vie traditionnelle (Pizzetti et la Province de Grosseto). Un nœud difficile qui émerge dans ce cadre est celui de la nouvelle perspective interculturelle qui depuis des années maintenant se présente dans l'école; pour la Lunigiane, on parle d'une communauté diversifiée: albanaise, marocaine, dominicaine, sarde, calabraise, laquelle fait référence et permet d'activer des comparaisons.

Connaitre les traditions locales et les nouvelles histoires des migrants reste un des nœuds complexes de la scène didactique des traditions. Mais l'école est le lieu à travers lequel avant et après un enfant marocain chantera le *maggio* et un sénégalais entrera dans un groupe de *tenores* sardes; espérant que ces mondes s'ouvriront à de nouvelles sensibilité et des possibilités expressives.

Plusieurs Patries

Souvent nous avons vu Lucques et sa province comme une patrie reflétant sur l'Europe plurielle que le projet IN.CON.T.R.O nous a permis d'apprendre. Une patrie car elle est le symbole de ces histoires territoriales que l'histoire officielle classe en conteneurs qui ne correspondent pas aux formes vécues. Ce sont les amis de la Corse qui nous l'ont appris (protagonistes du Projet IN.CON.T.R.O) avec le fait de ne pas se sentir français, mais aussi les toscans avec leurs histoires «originaires» et les sardes. Nous devons admettre nos pluralités: ainsi les sardes étaient du Campidano ou du dessus, de la Barbagia et de l'Ogliastra, et les toscans étaient de Garfagnana et

patria, un 'etnos', come diceva lui. Il dialogo tra Maremma e Garfagnana, aree anomale non mezzadrili della Toscana, tra Roberto Ferretti e Gastone Venturelli (entrambi morti anzitempo, all'orco alme d'eroi) e me che rappresentavo piuttosto quelle mezzadrili, è stato alla base della comunità di studi che ha animato la ricerca Toscana tra anni '70 e anni '90, anche oltre la morte dei due protagonisti. È passando per questa storia che Maria Elena Giusti e Pietro Clemente, che scrivono queste pagine si sono incontrati. Senza non sarebbe stato possibile. Il Centro Tradizioni popolari di Lucca resta un luogo di riferimento e per noi un luogo simbolico. Noi che, con il primo saggio di Giovanna Del Gobbo, cerchiamo di ancorare i nostri percorsi e non di mettere radici, sebbene molti abbiano dichiarato la loro ostilità alle metafore botaniche del radicamento. Siamo esseri mobili si dice. La metafora delle radici ha senso come difesa verso lo sradicamento, l'anomia. Ma come Lucca per noi è una possibile 'patria culturale' secondo l'espressione di Ernesto de Martino, non per esserci nati, così i mondi diversi del Progetto IN.CON.T.R.O. sono aperti al dialogo, al confronto, al mondo che va cambiando e in cui la crescita di popolazione scolastica, in buona parte legata ai migranti, lascia immaginare una società diversa piena di nuovi ricordi e dimenticanze. Come quando nel 2000 a Torino un autorevole storico si domandò chi avesse la memoria storica della città essendo i torinesi da più generazioni una infima minoranza. In questi mondo tentiamo ancoraggi, sommiamo patrie, trasformiamo il viaggio in pluralismo di storie locali.

Lucca: una storia speciale

Dire ricerca folklorica e scuola mi permette di passare a Lucca, di approdare alla realtà locale per dar conto delle esperienze cui questa amministrazione dà supporto da anni attraverso il Centro per la Ricerca, lo Studio e la Valorizzazione delle Tradizioni Popolari.

Un impegno fattivo che si è tradotto e si traduce con piccoli aiuti finanziari e appoggio logistico e che oggi si dota di uno strumento di governance quale il protocollo d'intesa "Scuola del Maggio" che intende rinsaldare in modo durevole i rapporti tra il Centro, le scuole, gli enti territoriali.

Vi si cita soltanto il Maggio drammatico, poiché forma attiva di teatro che oggi senz'altro necessita di attenzione particolare causa il progressivo invecchiamento degli attori e per la cui vita futura è auspicabile un ricambio generazionale, ma senza dimenticare le altre espressioni teatrali, la fiaba e più in generale quanto pertiene al patrimonio orale.

L'augurio è che anche questa occasione possa rappresentare una tappa nello sforzo di interpretare quanto avviene accanto a noi, e prendo a prestito, per concludere le parole benauguranti con le quali Pietro Clemente, ha avviato il Progetto IN.CON.T.R.O nel Maggio 2009:

“Ricordando i mari e le coste come luoghi di incontro e di asilo, ricordando le coste come luoghi di accoglienza e ospitalità delle nostre terre, dobbiamo dichia-

de la Maremma. Lucques n'était pas la Toscane, dans la mesure où elle a une histoire aussi différente. Mais Lucques c'était aussi le Maggio, déjà du temps de Pea. Province blanche et conservatrice, dans les années 70, Lucques était la référence du débat critique sur les formes de la culture populaire, et à l'intérieur de son monde s'exprimait le projet de recherche que l'on connecte avec le nom de Gastone Venturelli, entre philologie et passion pour une patrie, un «ethnos», comme il le disait. Le dialogue entre Maremma et Garfagnana, aires anormales non mezzadrile de la Toscane, entre Roberto Ferretti et Gastone Venturelli (morts tous les deux, âmes de héros) et moi qui représentais plutôt celle mezzadrili, a été à la base de la communauté d'études qui a animé la recherche Toscane entre les années 70 et les années 90, même outre la mort de deux protagonistes. Il s'est passé que pour cette histoire Maria Elena Giusti et Pietro Clemente, qui écrivent ces pages, se sont réunis. Sans cela, cela n'aurait pas été possible. Le Centre de Traditions Populaires de Lucques reste un lieu de référence et pour nous un lieu symbolique. Nous qui, avec le premier essai de Giovanna Del Gobbo cherchons à ancrer nos parcours et à ne pas mettre de racines, bien que beaucoup ont déclarés leur hostilité aux métaphores botaniques de l'enracinement. On dit que nous sommes des êtres mobiles. La métaphore des racines a un sens de défense vers le déracinement, l'anomie. Mais comme Lucques pour nous est une «patrie culturelle» possible selon l'expression d'Ernesto de Martino, non pas pour y être nés, ainsi les différents mondes du Projet IN.CON.T.R.O sont ouverts au dialogue, à la confrontation, au monde qui va en changeant et dans lequel l'augmentation de la population scolaire, en bonne partie liée aux migrants, laisse imaginer une société diverse, pleine de nouveaux souvenirs et d'oublis. Comme lorsqu'en 2000 à Turin un influent historien se demanda qui avait la mémoire historique de la ville, les turinois établis depuis plusieurs générations étant une infime minorité. Dans ce monde nous tentons des ancrages, nous ajoutons des patries, nous transformons le voyage en pluralisme d'histoires locales.

Lucques: une histoire spéciale

Dire recherche folklorique et école me permet de passer à Lucques, d'aborder la réalité locale pour rendre compte des expériences que cette administration soutient depuis des années à travers le Centre pour la Recherche, l'Etude et la Valorisation des Traditions Populaires.

Un engagement actif qui s'est traduit et se traduit par de petites aides financières et un appui logistique et qui aujourd'hui se dote d'un instrument de *gouvernance* comme le protocole d'accord «*Scuola di Maggio*» qui a l'intention de ressouder de manière durable les rapports entre le Centre, les écoles, les organismes territoriaux.

Il est surtout mentionné le *Maggio* dramatique, comme forme active de théâtre qui aujourd'hui sans autre nécessité d'une attention particulière, cause le vieillissement progressif des acteurs. Pour la vie future de ce dernier, un remplacement générationnel est souhaitable, mais sans oublier les autres expressions théâtrales, le conte et plus généralement de ce qui a trait au patrimoine oral.

CONDIVIDERE PASSATI, SEMINARE FUTURI

rare che il nostro lavoro volto a riconoscere e favorire la trasmissione di culture locali, non è compatibile con le identità che escludono e respingono.

La storia mostra che le nostre identità sono frutto degli scambi e dei contatti, delle egemonie, delle guerre e dei poteri, delle vocazioni regionali.

Una patria comune, nel nostro tempo, della quale si possa essere fieri, è quella in cui l'appartenenza è anche accoglienza dell'altro. Così vorremmo fosse la nostra regione transfrontaliera”.

L'espoir est que même cette occasion puisse représenter une étape dans l'effort d'interpréter ce qui se passe à côté de nous, et j'emprunte pour conclure les mots de bon augure avec lesquels Pietro Clemente, a initié le Projet IN.CONT.R.O en mai 2009.

«Rappelant les mers et les côtes comme lieux de rencontre et d'asile, rappelant les côtes comme lieux d'accueil et d'hospitalité de nos terres, nous devons déclarer que notre travail voué à reconnaître et favoriser la transmission de cultures locales, n'est pas compatible avec les identités qui excluent et rejettent.

L'histoire montre que nos identités sont le fruit des échanges et des contacts, des hégémonies, des guerres et des pouvoirs, des vocations régionales.

Une patrie commune, à notre époque, de laquelle nous puissions être fiers, est celle dans laquelle l'appartenance est aussi l'accueil de l'autre. Ainsi nous voudrions que soit notre région transfrontalière».