



## Teaching Restoration TO (or FOR) International Students?

Eva Coïsson, Veronica Padovani (Università degli Studi di Parma)

*Internationalization, both in research and in teaching, has become a highly sought-after process in academia. In particular, and especially in the past few years, the rewards introduced by the Italian Ministry for University and Research have encouraged the programming of university courses taught in English, the stipulation of an increasing number of student exchange agreements with foreign universities, and the scouting of international students for all university education levels: undergraduate, graduate, and PhDs. This surge in teaching opportunities for international students did not go together with the necessary reflexion on how teaching should be delivered and what peculiarities each discipline has in relation with the diverse cultures of the new audience.*

*This is a very complex issue, particularly in the field of restoration, a primarily cultural discipline, whose evolution in Europe required several centuries of theoretical elaboration, before the technical one. Today, as it also happens for other disciplines, university level teaching of the evolution of restoration has a mostly Europe-centric point of view. This paper therefore will focus on pointing out the limits of such "colonialist" teaching, aimed at exporting a supposedly "superior" culture, rather than understanding and adapting its own teachings to different cultural contexts. Some experiences will be described, in order to attempt at providing some useful ideas to foster a broader and deeper reflection on a delicate and complex topic.*

DIDACTICS FOR RESTORATION  
Tools, Internationalization, Skills

[www.archistor.unirc.it](http://www.archistor.unirc.it)

ArchistoR EXTRA 9 (2021)

ISSN 2384-8898

Supplemento di ArchistoR 16/2021

ISSN 978-88-85479-38-8

DOI: 10.14633/AHR344



# Insegnare il restauro AGLI studenti internazionali o PER gli studenti internazionali?

Eva Coïsson, Veronica Padovani

## *Introduzione: alcuni dati di contesto*

La programmazione del MIUR per il triennio 2016-2018 ha dato un forte impulso all'internazionalizzazione del sistema universitario, introducendo con il D.M. 635/2016 i criteri per la definizione dei corsi a carattere internazionale (poi integrati dal successivo D.M. 987/2016)<sup>1</sup>, che sono aumentati fino a superare i mille nell'anno accademico 2020-2021. Di questi, una percentuale crescente (dal 40% al 65% nei quattro anni presi in esame) sono erogati in lingua veicolare (per lo più inglese): nell'anno accademico appena concluso, il numero dei corsi di laurea in Italia la cui didattica è interamente in inglese è arrivato infatti a quota 668 in 70 atenei, in rapida crescita rispetto ai 440 in 55 atenei dell'anno accademico 2019-2020, ai 351 del 2018-2019 e ai 339 del 2017-2018<sup>2</sup>.

Già solo questi dati, con aumenti in progressione esponenziale (fig. 1), dovrebbe farci riflettere su cosa rappresenti questo trend per i nostri atenei, su come si stia perseguendo l'obiettivo internazionalizzazione e soprattutto sul perché. Se è vero, infatti, che l'internazionalizzazione è un obiettivo nobile e in qualche modo insito nella necessaria condivisione delle conoscenze propria dell'ambito accademico, è però quanto meno lecito sospettare che dietro a questi numeri ci siano

1. ZARA, STEFANI 2008, p. 156

2. Dati tratti dal sito web [www.university.it](http://www.university.it) (ultimo accesso 20.04.2021)

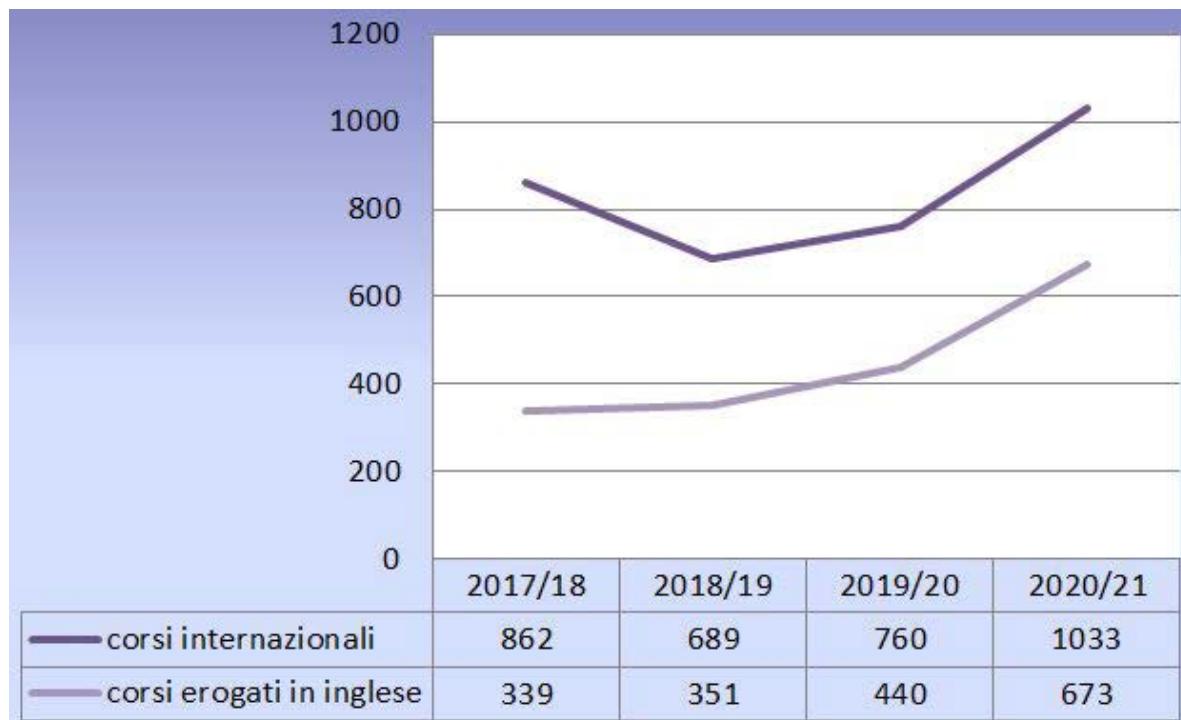


Figura 1. Numero di corsi erogati in lingua inglese nelle Università italiane negli ultimi quattro anni accademici (da [www.university.it](http://www.university.it)).

almeno due motivazioni più forti, che a loro volta sono due facce della stessa medaglia (o, meglio, della stessa moneta).

Da un lato, la stagnazione degli iscritti ai corsi di laurea delle università italiane (che da cinque anni oscillano attorno a 1.665.000 studenti, con variazioni inferiori all'1%) ha portato alla necessità di ampliare il bacino di utenza, offrendo corsi appetibili anche a chi non parla la lingua di Dante: il risultato è infatti che negli stessi cinque anni, gli iscritti stranieri nelle università italiane sono aumentati di oltre il 20%. In realtà i corsi di laurea in lingua dimostrano una forte attrattiva anche nei confronti degli stessi studenti italiani, che vedono forse nella formazione in lingua inglese la

possibilità di ampliare il proprio mercato del lavoro futuro: gli iscritti ai corsi erogati in inglese negli stessi cinque anni è infatti più che triplicato.

Ma a questo aspetto in qualche modo legato al libero mercato, si è aggiunto di recente anche una sorta di *doping* ministeriale, che dal 2017 attribuisce il 20% della quota premiale del Fondo di Finanziamento Ordinario in base ad indicatori relativi (tra le altre cose) anche all'internazionalizzazione e in particolare al loro incremento annuo. Inoltre, in un periodo di forti restrizioni alle possibilità di attivazione di nuovi corsi di laurea, i corsi internazionali sono sostanzialmente liberalizzati. In questo contesto, non stupisce che tanti atenei si siano lanciati in questa direzione, ma la domanda che rimane senza risposta a questo punto è 'come' hanno affrontato questa nuova sfida e che impatto ha avuto il cambio di lingua nell'erogazione di questi corsi, con particolare riferimento al settore dell'architettura e del restauro.

### *La situazione in ambito architettonico nelle università italiane*

Per l'anno accademico 2020-2021, i corsi di laurea erogati interamente in inglese in ambito architettonico in Italia sono stati 8, esattamente il doppio dell'anno precedente. A questi se ne aggiungono altri 19 (un corso di laurea, 8 corsi di laurea magistrale e 8 corsi di laurea a ciclo unico) che hanno il titolo di corso internazionale pur non essendo erogati in lingua straniera, poiché sono organizzati con altri atenei esteri e prevedono forme di integrazione dei curricula con mobilità degli studenti e riconoscimento reciproco delle attività formative<sup>3</sup>. Infine vi è il caso del corso di laurea magistrale di Parma, che prevede l'erogazione di tutti gli insegnamenti anche in inglese ma non lo sdoppiamento del percorso e quindi senza un titolo autonomo. Tra i corsi di laurea magistrale erogati interamente in lingua inglese, il corso di laurea magistrale in Architettura (Restauro) dell'Università La Sapienza di Roma è l'unico specificatamente orientato ai temi della conservazione architettonica.

Per valutare le modalità con le quali è necessario interagire con gli studenti internazionali, analizzare solo l'offerta erogata però non basta: è indispensabile indagare le provenienze, per poter iniziare un ragionamento sulle diverse culture con le quali ci si va a confrontare. Se gli studenti Erasmus ad esempio sono per certi versi culturalmente meno distanti da noi rispetto a quelli di provenienza extra-UE, è noto che nell'ambito del restauro ci sono notevoli differenze di approccio

3. *Ibidem*.

	Africa	Asia	Europa	EU	Nord America	Sud America	Oceania	Non definito
<b>L</b>	<b>8.277</b>	<b>10.564</b>	<b>13.135</b>	<b>12.088</b>	<b>949</b>	<b>4.974</b>	<b>40</b>	<b>81</b>
<b>LM</b>	<b>3.561</b>	<b>13.121</b>	<b>4.294</b>	<b>4.247</b>	<b>590</b>	<b>1.929</b>	<b>26</b>	<b>34</b>
<b>LM CU</b>	<b>1.268</b>	<b>2.597</b>	<b>2.989</b>	<b>3.127</b>	<b>227</b>	<b>558</b>	<b>20</b>	<b>15</b>
<b>V.O.</b>	<b>10</b>	<b>31</b>	<b>35</b>	<b>162</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>
<b>Totale</b>	<b>13.116</b>	<b>26.313</b>	<b>20.453</b>	<b>19.624</b>	<b>1.776</b>	<b>7.465</b>	<b>86</b>	<b>133</b>

Figura 2. Dati sull'origine degli studenti stranieri iscritti presso le università italiane nell'A.A. 2018/19 (da NALDI 2020).

già solo coi cugini di oltralpe<sup>4</sup>. Molto significativo e completo il panorama fornito a questo riguardo dal recente volume curato da Carolina Di Biase e Francesca Albani sulle esperienze di insegnamento della conservazione architettonica in ambito europeo, dal quale è possibile individuare analogie ma anche differenze tra le diverse scuole del vecchio continente<sup>5</sup>.

Purtroppo, i dati riguardo alle provenienze, necessari per poter affrontare questo tipo di analisi, sono difficili da reperire, almeno per quanto riguarda l'ambito architettonico nello specifico. Secondo lo studio condotto da Carlo Naldi con i dati aggiornati a fine 2019 (fig. 2), l'area geografica che primeggia per studenti complessivamente iscritti ai nostri atenei è l'Asia (in particolare Cina, Iran e India), seguita dall'Europa (con grande prevalenza della Romania), Africa (Marocco e Camerun in testa) e America (soprattutto meridionale)<sup>6</sup>.

### *I mezzi non giustificano il fine*

Dal quadro sopra esposto, risulta evidente che è stata posta finora più attenzione ai mezzi (linguistici) per raggiungere nuovi studenti che al fine (culturale) per cui lo facciamo (o dovremmo farlo). Sempre in termini di *mezzi* e *fini*, la stessa CRUI riconosce che «In sostanza, il premio di natura finanziaria non deve rappresentare il fine di quanto si fa negli Atenei, ma deve costituire

4. Per una introduzione alla storia comparata del restauro tra Italia e Francia si può vedere MALSERVISI, VITALE 2012.

5. DI BIASE, ALBANI 2019.

6. NALDI 2020.

il mezzo per incrementare la qualità e l'attrattività dei corsi di studio mediante la formulazione di un'offerta formativa realmente appetibile per un contesto sovranazionale» e ancora «la riflessione che il Ministero, anche alla luce della recente sentenza del Consiglio di Stato, dovrebbe promuovere presso gli Atenei è sulle priorità di natura didattica e metodologica che devono essere rispettate nella progettazione dei percorsi internazionali. Gli altri aspetti, finanziari, normativi, di docenza, o altro ancora, dovrebbero essere funzionali a garantire, nel migliore dei modi, la realizzazione dell'idea progettuale originaria»<sup>7</sup>.

Scollamento tra mezzi e fini i cui rischi in senso generale sono ben evidenziati da Gregory Bateson, con lo svilupparsi di una “visione strumentale della realtà” che allontana l'insegnamento da quello che dovrebbe essere il suo reale obiettivo, ovvero sviluppare una abitudine al pensiero e una capacità di imparare che possa influire sulla abilità dei discenti di capire il mondo e di agire in modo appropriato<sup>8</sup>. Traslando questi concetti sul piano dell'insegnamento del restauro, potremmo dire che non dobbiamo preoccuparci solo di trasferire nozioni e tecniche agli studenti internazionali, ma di insegnare un metodo per indagare il patrimonio culturale, per riflettere sulle sue necessità conservative e per valutare criticamente le opzioni disponibili per intervenire, anche al cambiare del contesto. Per fare questo, è necessario adattare metodi e contenuti alle culture di chi ci ascolta, con strategie variabili a seconda del tipo di corso (teorico, laboratoriale, di sintesi) e della platea (internazionale di provenienza omogenea, internazionale mista, mista italiana/internazionale).

### *Quali contenuti?*

Il rischio maggiore, quando si tratta di impostare un corso indirizzato agli studenti internazionali, è di pensare che sia sufficiente tradurre in inglese le slide e il materiale didattico già predisposto per gli studenti italiani. Questa impostazione porta inevitabilmente ad un effetto Europa-centrico che può essere letto quasi come una volontà di colonialismo culturale nei confronti di chi proviene da Paesi lontani (anche se, nella realtà, è spesso più frutto di pigrizia culturale, che di intenzione volontaria). L'atteggiamento che andrebbe adottato, dovrebbe invece ampliare gli orizzonti oltre i confini del nostro Paese e del nostro continente, in modo diverso a seconda del tipo di corso.

Per i corsi inerenti la storia e le teorie del restauro, ad esempio, si può partire dall'ambito europeo cercando però di mantenere un filo di analisi sincronica con i Paesi rappresentati in aula, eventualmente preparando qualche esempio di interventi o di personalità che abbiano operato nei diversi contesti. La

7. CHEER 2018.

8. BATESON 1977.



Figura 3. Attività didattica sul campo nella Cittadella di Damasco, Siria, 2007 (foto E. Coisson, 2007).

cosa ovviamente è più semplice se si tengono corsi direttamente all'estero e ci si può quindi concentrare su un singolo Paese, mentre può essere più complesso in corsi con molteplici provenienze, anche se si può partire dai dati storici per focalizzarsi sulle nazioni più rappresentate. Per quanto riguarda poi l'ultimo secolo, è certamente utile lasciare più spazio alla trattazione delle carte internazionali del restauro: del resto, dietro all'elaborazione di queste carte è già implicito un lungo lavoro di riflessione sulla consapevolezza della diversità del nostro patrimonio culturale, delle molteplici sfaccettature nella percezione dei valori, dei concetti di integrità ed autenticità applicati nei differenti contesti<sup>9</sup>.

Per i corsi inerenti i caratteri costruttivi dell'edilizia storica, potrebbe risultare dispersivo, se non addirittura irrealizzabile operativamente, rappresentare materiali e tecniche in uso nei vari periodi e nelle diverse aree di provenienza, specie nel caso di un gruppo classe particolarmente variegato. Appare più ragionevole legare in questo caso il contenuto al luogo in cui viene erogato il corso (che sarà presumibilmente anche il luogo in cui si trovano eventuali casi oggetto di studio diretto), riservando però un tempo congruo alla spiegazione del perché conoscere queste cose sia fondamentale per il restauro e del come si possa traslare lo stesso approccio anche a luoghi, tecniche e materiali differenti.

Una questione di metodo nell'approccio all'esistente che diventa ancor più pregnante nei laboratori progettuali di restauro, nei quali, come ci ricorda con molta chiarezza Francesco Doglioni<sup>10</sup>, non dobbiamo (e non dovremmo neanche con gli studenti nazionali) imporre le nostre idee ma fornire agli studenti gli strumenti per fare le proprie scelte, come frutto di un processo di crescita durante il progetto. Luogo ideale quindi per il confronto e il dialogo, anche con posizioni di partenza apparentemente lontane, purché basate su un corretto percorso di conoscenza delle caratteristiche e delle necessità dell'oggetto di studio e sulla capacità critica di analizzare le diverse opzioni e motivare la scelta di una di esse come base per il progetto.

### *Quali metodi?*

Come mette in evidenza Loughlin Kealy<sup>11</sup>, anche quando si sia definito correttamente quali contenuti trasmettere agli studenti, scopriamo che non sempre gli studenti imparano quello che noi crediamo di avergli insegnato e certamente questo è ancor più vero – e gli effetti del nostro insegnamento ancor più variegati – se la nostra *audience* ha una formazione di base e un *imprinting*

9. Significativa a questo proposito, anche se in italiano, la raccolta curata da Olimpia Niglio delle carte del restauro internazionali proprio come ausilio didattico per corsi svolti all'estero; NIGLIO 2012.

10. DOGLIONI 2008.

11. KEALY 2008.

*culturale* non omogeneo. Dobbiamo quindi prima di tutto essere consapevoli delle differenze presenti tra le persone che seguono i nostri corsi e documentarci in modo, da un lato, da poter adattare l'insegnamento ai diversi *background* formativi e culturali ma, dall'altro, anche possibilmente da trovare strategie per trasformare questa potenziale difficoltà di comunicazione in un'opportunità di arricchimento e di scambio culturale. Ovviamente dal punto di vista operativo, ci sarà molta differenza se si tratta di un corso erogato in Italia con studenti di tante diverse origini o invece di un corso erogato da un docente italiano all'estero, dove ci si può almeno concentrare su una sola cultura alla volta, da capire a fondo e anticipatamente per poterla affrontare in modo più mirato.

Quando i problemi comunicativi riguardano la padronanza della lingua da parte di chi ascolta, la lezione può guadagnare in efficacia grazie all'uso di materiale multimediale o ancor meglio di dimostrazioni dirette, visite in cantiere, esperimenti<sup>12</sup>. Un approccio di questo tipo, tra l'altro, può avere riscontri positivi anche da parte degli studenti italiani o che comunque non abbiano problemi legati alla lingua, come testimoniato da Renata Picone<sup>13</sup>, con particolare riferimento agli studenti delle Scuole di Specializzazione e al loro apprezzamento per le esperienze pratiche.

Un altro problema che si riscontra di frequente con gli studenti che affrontano insegnamenti negli ultimi anni di corso è la mancanza o disuniformità delle basi formative necessarie per affrontare corsi avanzati e laboratori progettuali: all'estero sono pochi i percorsi triennali che comprendono corsi di restauro, ma se gli studenti sono inseriti in corsi misti con italiani non è pensabile stravolgere l'organizzazione del corso ripartendo dai fondamentali. Meglio allora preparare una bibliografia integrativa in lingua e, ove possibile, consigliare la creazione di gruppi misti (da questo punto di vista l'organizzazione laboratoriale aiuta) per favorire uno scambio trasversale di conoscenze e competenze. Qualcosa di analogo accade nei corsi di restauro del corso di laurea magistrale di Parma, in cui studenti ingegneri e architetti seguono insieme e collaborano allo sviluppo del percorso di conoscenza e del progetto di restauro su casi studio reali, con vantaggi reciproci e favorendo l'avvio di un dialogo che dovrà necessariamente proseguire per tutta la loro vita professionale su questi temi.

Un altro metodo didattico che può andare nella direzione dell'arricchimento reciproco non solo tra studenti ma anche coi docenti è quello esposto da Marco Pretelli<sup>14</sup>: analizzare insieme casi studio

12. Interessanti a questo proposito gli esempi portati da Lorenzo Jurina dei modellini fisici realizzati per comunicare "con le mani" le tecniche per il restauro strutturale agli studenti armeni; JURINA 2006, p. 4.

13. Ci si riferisce qui a quanto esposto da Renata Picone, sulle Scuole di Specializzazione, nell'ambito della Tavola Rotonda pomeridiana.

14. Vedi nota precedente.

internazionali e confrontare punti di vista portati dalle persone di diversa provenienza permette di “entrare in risonanza” con le differenti culture e approcci al costruito e di “coniugare le nostre istanze con le loro aspettative”. Un metodo che coinvolge quindi maggiormente i discenti, chiamati in prima persona a esporre i casi dei propri Paesi di origine e a farsi ambasciatori delle proprie culture, ma al contempo allarga gli orizzonti dei docenti.

### *La terza (lingua) incomoda*

Spesso la lingua che si usa per comunicare con gli studenti internazionali non solo non è la lingua madre di chi ascolta, ma neanche di chi insegna.

Anche se questa metodologia didattica può sembrare una novità, viene praticata da migliaia di anni, forse addirittura dal 2350 a.C., quando gli Accadi, dopo la conquista della Sumeria, adottarono il sumero come lingua per l'apprendimento<sup>15</sup>. Ma gli esempi di insegnamento e apprendimento in lingue diverse da quella madre sono numerosissimi nel tempo e nello spazio: basti pensare ai paesi in cui vige il bilinguismo, o ai soggiorni di studio all'estero, per non parlare dell'adozione di 'lingue franche', il latino prima dell'inglese, per la condivisione del sapere scientifico.

Le ragioni che hanno storicamente portato all'utilizzo di questa metodologia didattica, in ultimissima analisi, hanno basi sia politiche che didattiche e sono le stesse che hanno portato alla sua riscoperta nell'Europa degli anni Novanta. La promozione dell'immersione linguistica, ridefinita *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* da David Marsh e Anne Maljers nel 1994<sup>16</sup>, fu mossa dalla visione di mobilità fra i paesi dell'Unione Europea che avrebbe richiesto più alti livelli di competenza linguistica rispetto a quelli riscontrati in quel momento nonché dalla volontà di garantire a un maggior numero di discenti un più alto livello di competenze<sup>17</sup>.

Queste ragioni sono ovviamente valide a tutt'oggi e sono tra gli elementi principali alla base della scelta di un percorso didattico che rappresenta una sfida e un'opportunità sia per i discenti, sia (ma forse soprattutto) per i docenti.

Dare e avere l'opportunità di comunicare contenuti rilevanti per l'area di studi e professionale, che nel nostro caso è quella dell'architettura, muoversi per studio e lavoro (ma anche diletto) in questo stesso ambito ma in un mondo più vasto di quello della nostra lingua madre, avere la possibilità di

15. POKRIVČÁKOVÁ 2015.

16. MARSH 1994.

17. MARSH 2012.

accedere e di contribuire a un sapere architettonico condiviso, sono obiettivi di tale importanza da rendere ampiamente superabili le eventuali difficoltà (che ora vedremo).

### *L'atroce dubbio dell'insegnante non madrelingua*

Se, come sostenuto da William Glasser, insegnare efficacemente è il mestiere più difficile che esista, allora insegnare efficacemente in una lingua diversa da quella madre costituisce una vera e propria sfida. Un delle sfide più difficili è interiore, ma come ogni sfida, anche questa presenta numerose opportunità per il docente.

Esiste infatti una particolare forma di sindrome dell'impostore che affligge i docenti di lingua, nota come "Non-Native Speaker Teacher Impostorhood". La dicotomia che spesso viene proposta (e con cui spesso gli insegnanti si identificano) nell'insegnamento delle lingue è madrelingua contro non-madrelingua<sup>18</sup>. Specialmente per quanto riguarda l'insegnamento della lingua inglese questa contrapposizione ha conseguenze sociali e psicologiche profonde, sebbene abbia radici quasi esclusivamente ideologiche e non abbia fondamenti sul piano linguistico<sup>19</sup>.

Una buona se non ottima padronanza della 'lingua franca' scelta per l'insegnamento disciplinare è resa indispensabile dalla duplice natura della metodologia didattica CLIL che prevede l'integrazione di contenuti e lingua, ma al netto di questo la sindrome dell'impostore alimentata dal non madrelinguismo può essere un ostacolo particolarmente pernicioso all'adozione della metodologia CLIL.

Il superamento di questo *bias* cognitivo, reso possibile dalla consapevolezza della sua esistenza, è un obiettivo che vale la pena di essere perseguito, sia quando si ricopre il ruolo dell'insegnante, sia quando si è discenti (e non è detto che neanche questa dicotomia di ruoli sia così valida, specialmente in un contesto CLIL). È infatti certamente vero che la diversità culturale e linguistica contribuisce alla creazione di un ambiente di apprendimento più equo e dinamico.

### *Ma gli studenti capiranno?*

Il timore che l'uso di una lingua diversa da quella madre limiti per qualità e quantità le informazioni recepite dagli studenti non madrelingua è ben documentato<sup>20</sup>, ma in qualche misura sopravvalutato: la letteratura mostra che quando gli studenti CLIL vengono valutati sui contenuti acquisiti ottengono

18. HOLLIDAY 2006.

19. LOWE, KICZKOWIAK 2016.

20. HAJER 2000.

mediamente risultati pari o migliori degli studenti che li hanno appresi nella loro lingua madre<sup>21</sup>. Questo risultato potrebbe però essere condizionato dall'autoselezione insita in un gruppo di studenti che avendo scelto volutamente di applicare un ulteriore livello di difficoltà all'ambiente di apprendimento, potrebbe possedere di partenza un più avanzato livello di conoscenze, al punto che alcuni autori suggeriscono che la metodologia CLIL sia in odore di elitarismo<sup>22</sup>.

La preoccupazione riguardo al recepimento dei contenuti e alla conseguente proficua rielaborazione dei concetti è, in ogni caso, più che legittima e denota una sincera volontà di contribuire ad un proficuo ambiente di apprendimento.

Il dialogo continuo, aperto e diretto tra docenti e discenti è in questo senso imprescindibile e deve essere favorito il più possibile. A questo possono essere affiancate periodiche verifiche dell'apprendimento (il cui scopo però non sarà contribuire alla valutazione finale) e da momenti di *formative evaluation* tramite questionari somministrati anche in forma anonima che potranno eventualmente permettere di "aggiustare il tiro".

#### *Alcune idee per superare l'empasse*

Si riportano di seguito alcuni spunti e consigli per rendere più dinamica ed efficace l'esperienza di insegnare un corso di restauro in modalità CLIL. Visto il momento in cui scriviamo, che impone a molti di noi di ripensare la didattica per essere erogata online a causa dell'epidemia di Covid-19, abbiamo cercato di favorire attività che possano essere effettuate sia in presenza, sia a distanza.

*Presentazioni.* Organizzare momenti di presentazione da parte degli studenti, singolarmente o a gruppi, può aiutarli ad esercitare la lingua parlata e a migliorare le proprie capacità di *public speaking*. Inoltre questi momenti possono essere preziosi per invitare studenti di altri paesi a condividere conoscenze e punti di vista su architettura e restauro del paese di provenienza, in un'ottica di condivisione e scambio delle esperienze cui si accennava poc'anzi. In ogni caso, che si tratti dell'esposizione del progetto finale del corso o di una breve presentazione di un argomento a scelta, possiamo dare alcuni consigli di ordine pratico:

- offrire uno schema di massima da seguire;
- stabilire chiari limiti di tempo;
- indicare glossari e fonti per il linguaggio tecnico specifico;

21. VAN DE CRAEN, CEULEERS, MONDT 2007.

22. CENOZ, GENESEE, GORTER 2014.

- stabilire un *framework* per la valutazione o per l'autovalutazione;
- indicare esempi virtuosi (es. TED talks);
- nel caso di lavori di gruppo, richiedere l'intervento di ogni partecipante
- prevedere soluzioni alternative in caso di problemi tecnici.

*Glossari.* Tutti siamo stati studenti e tutti ricordiamo quanto la memorizzazione di liste di parole fine a se stessa abbia vita assai breve. Ciononostante i glossari sono fondamentali per lo sviluppo di una proprietà di linguaggio in qualsiasi ambito, incluso quello del restauro architettonico. L'esplorazione di glossari tematici prima di affrontare un dato argomento aiuta a introdurre l'idea che la traduzione letterale spesso possa trarre in inganno ed essere fallace. Tutte le catene si trasformano inesorabilmente in *chains* senza una introduzione ai *tie rods*. Ciò detto, il modo migliore per costruire il linguaggio tecnico specifico è quello di familiarizzare con i termini in un contesto significativo e di interesse, un'attività quindi molto proficua è quella di costruire glossari personali cartacei in cui riportare tutti in termini nuovi che si incontrano man mano nelle lezioni e in bibliografia, indicandone il significato.

*Materiale "informale".* Il cinema, la letteratura, ma anche più semplicemente la televisione e i social network offrono innumerevoli spunti per parlare di architettura in modo informale. Un'attività sempre molto ben recepita dagli studenti è quella di scegliere un film, una serie o una *graphic novel* che abbiano uno stile architettonico caratteristico e chiedere agli studenti di descriverlo, con proprietà di linguaggio. La saga di Harry Potter, la serie de Il Trono di Spade, ma anche i film di supereroi della Marvel sono ottimi punti di partenza per garantire una giocosa attenzione che si trasformerà in una più agevole memorizzazione del linguaggio specialistico.

*Flipped classroom.* La tecnica didattica della *flipped classroom* o *flipped teaching* si basa sul ribaltamento della tradizionale sequenza lezione frontale - studio a casa - verifica in classe. Una sua possibile applicazione in un corso di restauro insegnato in lingua straniera è quella di assegnare letture di approfondimento su un tema prima di affrontarlo in aula, per poi dedicare il tempo della *lezione* alla discussione *alla pari* del tema. Questa modalità comporta diversi vantaggi, tra cui quello di favorire la partecipazione degli studenti con evidenti vantaggi sia in termini di apprendimento dei concetti sia per quanto riguarda l'esercizio della lingua parlata. Inoltre permette di esplorare in anticipo e in autonomia il linguaggio tecnico specifico, favorendone la comprensione in sede di lezione e la memorizzazione per il futuro. Sebbene sia innegabile che assegnare agli studenti universitari *compiti* da una lezione all'altra sia in Italia una pratica abbastanza rara (e poco amata dagli studenti stessi), chi scrive crede i vantaggi che ne derivano impongano almeno un uso occasionale.

## *Conclusioni*

In questa disamina breve ed inevitabilmente incompleta, abbiamo cercato di evidenziare come l'internazionalizzazione, per quanto inizialmente spinta per lo più da ragioni economiche e di *marketing* universitario, possa e debba diventare una preziosa occasione di interazione e scambio tra culture, a maggior ragione quando si tratta di discipline eminentemente culturali come il restauro. Per farlo, è necessario però un profondo ripensamento e adattamento di contenuti e metodi di insegnamento alle diverse condizioni al contorno (sede di insegnamento, origine e livello di omogeneità degli studenti, tipologia di corso). Le metodologie mostrate, la cui applicazione certamente comporta una fatica aggiuntiva che si aggiunge a quella che deriva dalla riorganizzazione del corso da parte del docente, possono però alla fine contribuire a rendere le lezioni più stimolanti per tutti: gli studenti - non solo internazionali - e i docenti, che, se saranno in grado di affrontare questa sfida comunicativa, vedranno aprirsi nuovi orizzonti, si troveranno a confrontarsi con punti di vista differenti e potranno attraverso questi estendere il proprio *network* professionale, arricchire il proprio bagaglio culturale, ma anche e soprattutto approfondire la propria umana esperienza.

## Bibliografia

ALBANI, DI BIASE 2019 - F. ALBANI, C. DI BIASE (eds), *The teaching of architectural conservation in Europe*, Maggioli, Sant'Arcangelo di Romagna 2019.

BATESON 1977 - G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

CENOZ, GENESEE, GORTER 2014 - J. CENOZ, J.F. GENESEE, D. GORTER, *Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward*, in «Applied Linguistics», 35 (2014), 3, pp. 243-262.

CHEER 2018 - CONSOLIDATING HIGHER EDUCATION EXPERIENCE OF REFORM, *I corsi di studio internazionali - Analisi* (31-03-2018), [https://www2.cruoi.it/cruoi/cheer\\_II/Corsi\\_internazionali/Ci%201\\_CdS%20internazionali\\_Analisi\\_31.03.2018.pdf](https://www2.cruoi.it/cruoi/cheer_II/Corsi_internazionali/Ci%201_CdS%20internazionali_Analisi_31.03.2018.pdf) (ultimo accesso 15.09.2020).

DOGLIONI 2008 - F. DOGLIONI, *Contents and Way of Teaching of a Course in Restoration at the Faculty of Architecture of the University IUAV of Venice*, in MUSSO, DE MARCO 2008, pp. 323-328.

HAJER 2000 - M. HAJER, *Creating a language-promoting classroom: content-area teachers at work*, in J. KELLY, L. STOOPS VERPLAETSE (a cura di) *Hall, Second and foreign language learning through classroom interaction*, Lawrence Erlbaum Associates N.J. and London, Mahwah 2000, pp. 265-280.

HOLLIDAY 2006 - A. HOLLIDAY, *Native-speakerism*, in «ELT Journal», (2006) 60, pp. 385-387.

JURINA 2006 - L. JURINA, *Vivere il monumento - Conservazione e novità*, Spirali, Milano 2006.

KEALY 2008 - L. KEALY, *Teaching/Thinking/Learning/Doing Conservation and Creativity in Architectural Education*, in MUSSO, DE MARCO 2008, pp. 41-48.

LOWE, KICZKOWIAK 2016 - R.J. LOWE, M. KICZKOWIAK, *Native Speakerism and the complexity of personal experience: a duoethnographic study*, in «Cogent Education» (2016), 3, 1264171.

MALSERVISI, VITALE 2012 - F. MALSERVISI, M.R. VITALE, *La costruzione del patrimonio architettonico in Francia e in Italia tra tradizioni culturali e pratiche di intervento*, in A. AVETA, M. DI STEFANO (a cura di) *Roberto Di Stefano. Filosofia della Conservazione e prassi del Restauro*, Atti del convegno (Napoli, 29-30 Novembre 2012), Arte Tipografica Editrice, Napoli 2012 pp. 286-293.

MARSH 1994 - D. MARSH, *Bilingual education & content and language integrated learning*, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union, University of Sorbonne, Paris 1994.

MARSH 2012 - D. MARSH, *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory*, University of Córdoba, Córdoba 2012.

MUSSO, DE MARCO 2008 - S.F. MUSSO, L. DE MARCO (eds), *Teaching Conservation/Restoration of the Architectural Heritage. Goals, Contents and Methods*, vol. 1, Transactions on Architectural Education N. 38, EAAE - European Association for Architectural Education, Leuven 2008.

NALDI 2020 - C. NALDI, *Studenti stranieri nel Sistema di Istruzione Superiore in Italia*, [http://uni-italia.it/archivio/file/DATI/Studenti\\_stranieri\\_2018\\_19\\_vers\\_\\_01\\_2020.pdf](http://uni-italia.it/archivio/file/DATI/Studenti_stranieri_2018_19_vers__01_2020.pdf) (ultimo accesso 15/09/2020).

NIGLIO 2012 - O. NIGLIO, *Le carte del restauro. Documenti e norme per la conservazione dei beni architettonici ed ambientali*, Collana Esempi di Architettura, Aracne, Roma 2012.

POKRIVČÁKOVÁ 2015 - S. POKRIVČÁKOVÁ, *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*, Constantine the Philosopher University, Nitra 2015.

VAN DE CRAEN, CEULEERS, MONDT 2007 - P. VAN DE CRAEN, E. CEULEERS, K. MONDT, *Cognitive development and bilingualism in primary schools: Teaching maths in a CLIL environment*, in D. MARSH, D. WOLFF (eds), *Diverse contexts - converging goals:*

*CLIL in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main 2007, pp. 185-200.

ZARA, STEFANI 2008 - V. ZARA, E. STEFANI, *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio*, Fondazione CRUI, Roma 2018.