

LA PRODUZIONE ORALE NELLA DIDATTICA DELL'ITALIANO LS IN COLOMBIA: COME FAR ACQUISIRE AGLI STUDENTI UN ATTEGGIAMENTO CRITICO ATTRAVERSO LE COMPETENZE COMUNICATIVE INTERCULTURALI

*Enrico Quaroni*¹

1. L'IMPORTANZA DELLA PRODUZIONE ORALE

Il corso di laurea in Lingue Moderne dell'Università EAN a Bogotá in Colombia è regolato dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, in cui si stabilisce la necessità di sviluppare negli studenti competenze linguistico-comunicative che concretamente corrispondono all'integrazione della competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica. L'aspetto centrale del corso di laurea è quello di creare una figura professionale in grado di inserirsi in un contesto aziendale nel quale dovrà svolgere funzioni interlinguistiche e saper gestire aspetti comunicativi in ambienti aziendali multiculturali e multilinguistici. Proprio la competenza comunicativa è uno degli aspetti fondamentali nella formazione degli studenti di Lingue Moderne.

L'obiettivo delle lezioni prese in esame è quello di indurre gli studenti a parlare in italiano e a ragionare criticamente grazie ad una prospettiva interculturale, ovvero nella quale siano presenti le componenti di conoscenza, di abilità di ricerca, di analisi e di interpretazione, e attitudini creative, di curiosità, di rispetto e di solidarietà verso l'altro.

La dimensione interculturale attraversa queste componenti che si relazionano in modo complesso tra di loro, in quanto sono tutte interdipendenti. Di fatto, non possono esistere abilità di ricerca e di analisi senza conoscenze su un tema specifico (Albarea, Izzo, 2002).

Questa serie di lezioni, organizzate in due unità di lavoro preparate *ad hoc* durante il secondo semestre accademico del 2015, e vertenti sulla didattica del parlato, nasce come reazione alla centralità delle competenze linguistiche nei sillabi dell'Università EAN. Ovviamente le insidie che si riscontrano in una proposta di questo tipo risiedono in primo luogo nella stessa natura del parlato, ovvero nel fatto che esso sia prodotto e recepito in tempo reale; che sia veloce, ed inoltre che non sia totalmente programmabile (cfr. Balboni, 2015). Inoltre ritengo di poter affermare che i sillabi utilizzati non sono del tutto adeguati per un processo educativo interculturale ed i risultati della prima unità di lavoro proposta

¹ Università EAN di Bogotá.

sono una prova di questa inadeguatezza, dato che il professore è spesso chiamato a prendere decisioni in corso, in risposta a situazioni impreviste o difficilmente prevedibili.

Il parlato è quindi intrinsecamente difficile da valutare per la velocità con cui avviene; inoltre è complesso gestire la correzione in quanto il *feedback* correttivo può inibire gli studenti bloccando lo scambio comunicativo, magari per intervenire sulla sola struttura morfosintattica, causando ulteriore demotivazione. L'oralità crea quindi problemi di ordine didattico ma, come afferma Balboni, la lingua è primariamente orale, e non possiamo tradire la realtà per mera comodità di insegnamento (cfr. Balboni, 2015).

Inoltre non possiamo dimenticare che nel momento della valutazione insorgono molte varianti che incidono nel giudizio e benché esso possa basarsi su dati oggettivi, ci sarà sempre, da parte del valutatore, un certo grado di soggettività.

I criteri che ho usato per valutare le due prove orali sono stati i seguenti: fluenza e sicurezza, vocabolario e correttezza morfosintattica. Volevo però evitare che gli studenti si limitassero a una mera esposizione orale, ossia la lettura di appunti previamente preparati.

All'interno del progetto "*Comunicación intercultural en el mundo globalizado*" avevo già sottolineato che il primo passo di un'educazione interculturale è organizzare spazi nei quali gli studenti possano acquisire conoscenze relative alla propria cultura senza distorsioni etnocentriche, ovvero diventando coscienti della relatività della propria cultura e riconoscendone i punti ambigui o negativi. Quando saranno sufficientemente sicuri della propria identità culturale, potranno allora provare a presentarla e comunicarla, essendo però consapevoli che questa potrebbe essere perturbata o perfino modificata. Di fatto, questo cammino di costruzione-trasformazione comporta una riscoperta della propria identità, ed inoltre, come evidenzia Mantovani, è un cammino che conduce all'espansione dei limiti della nostra identità al punto che si potrebbe includere nel "noi" ciò che prima era semplicemente "altro" (Mantovani, 2000: 41). Questa consapevolezza deve essere il punto di partenza per poter scoprire e valorizzare altre culture che devono intendersi come frammenti di un'unità dell'essere umano. Si può quindi affermare che conoscere ed apprezzare la propria identità culturale è il primo passo per accettare altre identità culturali. In questo modo, il parlante interculturale, come afferma Kumaravadivelu (2008: 169) con le parole riportate di seguito, è colui che rispetta e valorizza le differenze e allo stesso tempo non rinuncia alla propria identità, che conosce e difende:

While he [Gandhi] gladly opened his windows to let alien cultural winds to flow freely into his house, and while he used them to shape his own thought and action, his feet were firmly planted on the cultural core that he has inherited.

Secondo lo stesso autore, gli studenti portano con sé a lezione dei saperi della loro cultura e i docenti, trattandoli come *cultural informants*², intraprendono un cammino di scoperta con gli studenti stessi nel quale entrambi, docenti e studenti, saranno indotti a riflettere sulle loro identità. Nella realizzazione di questo esercizio, tutti parteciperanno ad un processo di mutuo beneficio nel lungo cammino della comprensione delle differenze

² In italiano non esiste una traduzione condivisa. Una possibile traduzione potrebbe essere "informatrici culturali".

culturali. Sono queste le ragioni per le quali ho voluto iniziare l'unità di lavoro con questioni relative alla città di Bogotá e non di un contesto sconosciuto agli studenti. Prima di tutto bisogna concentrarsi sulla propria città per capire meglio le peculiarità delle altre città: in questo modo le prime lezioni non risultavano decontestualizzate dalla vita quotidiana degli studenti (cfr. Kumaravadivelu, 2008: 192), e suscitavano perciò il loro interesse, come si evince dal seguente commento di una studentessa:

Figura 1

Cita: ¿si tuvieras que resumir las últimas tres clases con una palabra, un concepto, una frase o una idea, cual sería y por qué?

Interesante - la clase ha sido interesante porque hemos desarrollado diferentes temas que nosotros desarrollamos en nuestra cotidianidad. Asimismo la clase ha desarrollado nuevo vocabulario que nos permite ejecutar de una mejor manera a la hora que debemos hablar.

In questa prima fase dell'unità di lavoro ho voluto quindi che gli studenti si concentrassero sulla propria città, perché è il luogo da cui provengono: non conoscerlo significherebbe non conoscere se stessi.

2. ANALISI DEI DATI: DESCRIZIONE DELLE UNITÀ DI LAVORO E RELAZIONE CON LE COMPETENZE COMUNICATIVE INTERCULTURALI

All'interno del progetto di ricerca-azione in competenze comunicative interculturali *Comunicación Intercultural en el mundo globalizado y la formación multicultural y multilingüe de los profesionales en lenguas* presso l'Università EAN di Bogotá, ho sviluppato due unità di lavoro in un corso di italiano come lingua straniera, che includono competenze comunicative interculturali (d'ora in poi CCI), ovvero la conoscenza di un tema specifico (la città di Bogotá), le abilità di ricerca, di analisi, di interpretazione e di critica culturale ed infine gli atteggiamenti. L'obiettivo è quello di porre le basi per far maturare in ciascuno studente un potenziale parlante interculturale che, secondo la definizione di Byram (1997), è colui che possiede la capacità di mediazione per stabilire relazioni e chiarire disfunzioni tra parlanti di lingue diverse.

L'unità di lavoro proposta per il gruppo di italiano 2 (corrispondente ad un A2), durante il primo quarto del secondo semestre 2015, fa parte di questa logica ed il filo conduttore della prima unità di lavoro, che in termini di CCI è la dimensione della conoscenza, ha come

tema la città di Bogotá per le ragioni esposte anteriormente. Per il terzo quarto di semestre, invece, è stato scelto come argomento la crisi dei rifugiati in Europa.

La prima unità di lavoro si è sviluppata durante sette lezioni di due ore ciascuna, nelle quali gli studenti hanno lavorato, orientati dal professore, per raggiungere CCI di conoscenza, abilità e attitudini. Come ho spiegato precedentemente, il punto di partenza per poter scoprire e valorizzare altre culture è conoscere la propria. Per questa ragione abbiamo iniziato l'unità di lavoro con due sessioni focalizzate sulla competenza del sapere sul tema specifico della città di Bogotá, ovvero il luogo di provenienza della maggior parte degli studenti; durante queste prime due lezioni gli studenti sono stati esposti a materiale autentico scritto e orale.

Come punto di partenza per introdurre il tema, nella prima lezione ho proposto una lettura, in gruppi, di un testo di un portale specializzato in turismo, che descrive la Colombia come meta turistica. Il testo concerne le misure di sicurezza da adottare per viaggiare in Colombia, ed è proprio la sicurezza, riferita al contesto di Bogotá, ad essere il tema prescelto per la prima unità di lavoro e che sarà poi utilizzato dagli studenti per parlare della propria città. Inoltre il testo mi ha permesso di introdurre un elemento grammaticale previsto nel syllabus di Italiano 2, ovvero gli articoli partitivi. In particolare il testo era già diviso in cinque sottotemi che gli studenti dovevano riconoscere. Per comodità del lettore, riporto il testo lavorato dagli studenti, privo di titolo e diviso in 5 parti.

- 1) Pochi forse hanno avuto modo di intrattenere dei contatti telefonici con la Colombia, ma sicuramente chi *ha a che farci*, magari per lavoro, può testimoniare che si tratta di una popolazione estremamente cordiale, disponibile alla comunicazione e dalle buonissime maniere. Ciò premesso, vediamo come possiamo comportarci per non correre pericoli durante un viaggio in Colombia.
- 2) **Guerriglia.** Negli ultimi anni il fenomeno della guerriglia è sicuramente *calato*, ma questa è una situazione da evitare assolutamente. Molte sono infatti le zone che ancora sono *coinvolte* in fenomeni di questo genere. Si *sconsiglia* ad esempio, di non *avvicinarsi* alle zone amazzoniche, ossia in quelle lungo il confine con il Venezuela e nell'estremo sud verso l'Equador. Qua, oltre alle *faide* dei guerriglieri potremmo trovare anche le operazioni dell'esercito colombiano, assistendo a veri e propri scenari di guerra. Un po' più *sporadici* invece, sono gli attentati nelle grandi città e nel Caribe (la zona costiera turistica) dove gli attentati si verificano contro caserme e posti di polizia.
- 3) Cartagena, Medellin, Cali e Baranquilla sono le quattro città più visitate dai turisti. Come per le grandi città nel resto del mondo, le raccomandazioni sono quelle tipiche, ma possiamo forse aggiungere qualche *accortezza* più opportuna. Se non avete la possibilità di essere accompagnati da qualche abitante del posto, potete comunque visitare in sicurezza quasi la totalità dei luoghi, evitando favelas e *baraccopoli*. Questo però rigorosamente di giorno. Per la notte, invece, occorre molta più cautela e attenzione anche per andare nei locali d'intrattenimento. Il mezzo più utilizzato per spostarsi è il taxi, ma una saggia scelta suggerisce di affidarsi alle compagnie raccomandate dalle autorità locali.

- 4) **Rapine**. Per evitare di essere rapinati o **scippati**, il consiglio migliore è quello di **dare nell'occhio*** il meno possibile: *assicuratevi che tutti gli oggetti di valore siano nascosti e sotto controllo*. Altra nota da sottoporre alla vostra attenzione: *nonostante la prostituzione sia legale in Colombia*, è facile essere **adescati** da minorenni **incorrendo** così in un reato penale. In questo caso, la soluzione migliore è sicuramente l'astensione! Se dovete prendere un taxi, *non abbiate fretta!* Prendendo taxi **"al volo"**, infatti, si corre il rischio di **imbattersi** in quello che viene chiamato "paseo milionario", un rapimento lampo in cui i **malviventi** obbligano a ritirare dai **bancomat** tutto il contante disponibile.
- 5) Pacchi sospetti. Finita la vacanza, si torna a casa. Tutti sani e salvi. Forse è inutile dirlo, ma un ultimo consiglio **riguarda** proprio la partenza: non accettate per nessun motivo pacchi dagli sconosciuti. Potrebbe trattarsi di qualcuno che vi usa come corriere per il narcotraffico.

L'obiettivo di questa prima fase era quello di affrontare un tema, la sicurezza, per poi successivamente approfondire una sfumatura di questo stesso tema per comprenderlo meglio, in relazione a Bogotá. È in questo modo che ho organizzato le due unità di lavoro: una prima fase di scoperta dell'argomento trattato, una seconda fase di comprensione ed analisi, nella quale gli studenti hanno fatto ricerca, ed una terza fase di creazione che spiegherò nel dettaglio successivamente. Questa struttura mi ha permesso di lavorare meglio sulle tre CCI di sapere (sicurezza a Bogotá), abilità (ricerca, analisi, interpretazione) ed atteggiamenti (curiosità, rispetto, apertura a sistemi di valori differenti).

Nella seconda lezione lo stesso materiale autentico è stato analizzato in gruppi e per ogni punto gli studenti hanno prodotto un titolo per il paragrafo preso in considerazione utilizzando però gli articoli partitivi precedentemente spiegati, come nell'esempio: «In Colombia ci sono **delle** persone cordiali». In questo modo gli studenti hanno iniziato a produrre oralmente sul tema come segue:

Studente 1: «In Colombia ci sono **dei** pericoli»

Studente 2: «Ci sono **dei** guerriglieri in Colombia»

Studente 3: «Evitare **dei** pericoli in Colombia»

Studente 4: «**Dei** consigli per evitare **dei** malviventi»

Studente 1: «Quando torni a casa stai attento a **dei** pacchi sospetti»

Come titolo generale del testo gli studenti hanno proposto i seguenti: «Consigli per sopravvivere in Colombia» – «Alcuni pericoli in Colombia» – «Problemi sociali in Colombia» – «Come sono le cose in Colombia» – «Colombia per principianti».

Dalle registrazioni è interessante constatare che, quando è stato richiesto di parlare o scrivere sul proprio contesto di vita, gli studenti hanno mostrato motivazione e curiosità per scoprire nuove conoscenze e condividerle con i loro coetanei, come si evince dal commento di una studentessa precedentemente menzionato (vd. Fig. 1).

Successivamente abbiamo iniziato a disarticolare il tema generale della sicurezza in vari aspetti più specifici, che gli studenti hanno poi sviluppato come loro tema di ricerca ed esposizione finale. Gli aspetti selezionati sono alcuni dei problemi più sentiti della città: sicurezza dell'infanzia, sicurezza sanitaria, insicurezza ambientale, sicurezza infrastrutturale, sicurezza razziale. Questa è stata la fase più propriamente di comprensione ed analisi del tema, che gli apprendenti hanno svolto a gruppi in maniera autonoma.

L'interesse che si genera dalla relazione personale con il contesto può essere una grande fonte motivazionale per conseguire obiettivi che altrimenti non si raggiungerebbero, come per esempio far sì che gli studenti siano a proprio agio nel parlare anche di fronte ai propri compagni. Di fatto gli studenti indagati mostrano come l'interesse per la loro città sia molto stimolante e ciò crea dei presupposti positivi per scoprire in seguito un'altra realtà. Tuttavia non è sufficiente che gli studenti assumano un atteggiamento positivo rispetto a culture differenti, dato che anche gli stereotipi positivi possono ostacolare la comunicazione. Per questa ragione, durante l'intera unità di lavoro, ho provato a generare sempre la necessità di domandare e cercare nuove informazioni per creare curiosità rispetto a nuovi temi. Ho voluto, in un certo senso, provocare una certa dose di "sano scetticismo" in modo che gli studenti, autonomamente, sentissero il bisogno di approfondire gli aspetti considerati della loro città e quindi della propria cultura. È questa un'altra ragione per la quale ho deciso di registrare tutte le lezioni in modo da poter fissare gli atteggiamenti iniziali degli studenti e valutarne i possibili cambiamenti durante la unità di lavoro.

Nella fase di comprensione inoltre è stato introdotto un nuovo contenuto grammaticale, il passato prossimo; perciò l'obiettivo in questa fase è stato quello di indurre gli studenti a parlare al passato, avendo per argomento la declinazione prescelta del macrotema sicurezza. In questa fase ho utilizzato un altro testo autentico, utile sia per approfondire il tema della sicurezza, sia per presentare il passato prossimo. Il testo era un'intervista tradotta in italiano al sindaco della città di Medellin: è stata molto utile, oltre che per presentare il passato prossimo, soprattutto per mostrare agli studenti l'importanza dei dati per poter dimostrare la validità di un'ipotesi. Infatti il sindaco di Medellin esordisce con dei numeri precisi per presentare gli ottimi risultati ottenuti dalla sua città riguardo alla sicurezza, come si può leggere nella trascrizione dell'intervista³:

Medellin cambia volto grazie a un programma di rinnovo urbano.

Medellin (askanews) – Medellin cambia volto e storia. 20 anni fa la città colombiana era conosciuta in tutto il mondo per il vertiginoso tasso di criminalità innescato dal traffico di cocaina. Oggi la seconda città del paese appare completamente diversa. Dopo la morte di Pablo Escobar, il più famoso boss del cartello della droga di Medellin, la presenza ovunque della polizia garantisce sicurezza e ordine pubblico. E il tasso di omicidi precipita, come spiega con soddisfazione il sindaco Anibal Gaviria Correa: «Medellin aveva un tasso di 380 omicidi ogni 100mila abitanti all'inizio degli anni '90. Quest'anno è sceso a 38, dieci volte di meno. Abbiamo salvato migliaia e migliaia di vite umane».

³ Consultabile in rete all'indirizzo: <https://www.youtube.com/watch?v=ssvqIqukABs>.

Il cambio di scena è **cominciato** 10 anni fa quando è stato lanciato un imponente programma di rinnovo urbano, cominciato con un incremento massiccio della presenza di forze di sicurezza, che **ha permesso** l'integrazione delle periferie diseredate nel resto della città.

Il fiore all'occhiello è **stata** la costruzione nel 2004 di una rete di teleferiche a cui si sono aggiunti un sistema di metropolitane e imponenti scale mobili per superare i dislivelli collinari. L'integrazione **ha permesso** alle periferie di uscire dall'isolamento e dal controllo delle bande dei narcos.

«Prima impiegavo due ore per andare a lavorare, adesso ci metto la metà del tempo. Tutto è più semplice ed economico».

Nelle aree servite dalla teleferica tra il 2003 e il 2008 il tasso di omicidi è **sceso** del 66%.

«Il nuovo sistema dei trasporti, sottolinea Gustavo Duncan, professore all'università Los Andes, ha messo fine all'isolamento di quelle comunità che non vogliono scegliere la devianza criminale e che ora possono accedere alle opportunità offerte dalla città».

Nel 2014 per il suo programma di rinnovo urbano Medellin **ha previsto** un budget di spesa di 88 milioni di dollari.

Il passato prossimo è stato quindi introdotto cercando di farlo riconoscere agli studenti attraverso la comprensione orale dell'intervista e solo in seguito è stato spiegato esplicitamente. Successivamente sono stati eseguiti alcuni esercizi in gruppo per poi passare alla produzione di testi orali con il passato prossimo, mantenendo come argomento l'aspetto del macro tema sicurezza individuato da ciascuno studente:

Studente 1 (sicurezza dell'infanzia): l'abuso e l'abbandono sono stati il principale [sic] problema di insicurezza infantile.

Studente 2 (sicurezza sanitaria): la medicina gratuita è **stata** inefficace per molti anni per persone di ricorsi insufficienti.

Professore: correggi per favore *ricorsi*

Studente 2: risorse

Studente 3 (sicurezza delle infrastrutture): la purezza dell'acqua è ottimale perchè alcuni anni fa questa è **stata** una causa di malattie.

Studente 4 (sicurezza dell'ambiente): le persone **hanno buttato** spazzatura per molti anni.

Studente 5 (sicurezza razziale): i bogotani non **hanno avuto** tolleranza con altre culture.

Studente 6 (sicurezza dell'infanzia): i bambini **sono stati** implicati in casi tragici dove in molte situazioni sono finiti morti o con problemi fisici.

Studente 7 (sicurezza delle infrastrutture): a Bogota ha sicurezza infrastrutturale ma ci sono alcuni problemi come buchi perchè i governi anteriori **non hanno investito** nelle strade

Studente 8 (sicurezza dell'ambiente): i bogotani non **si sono preoccupati** per riciclare

Studente 9 (sicurezza razziale): la città non hanno sicurezza razziale perchè nell'educazione non **hanno insegnato** a rispettare le idee di ogni persona.

Professore: chi dice che i governi passati di Bogotà hanno investito male?

Studente 10: dobbiamo avere una cosa vera. Nell'audio su Medellin il sindaco dà cifre precise su cui basa la sua analisi, voi dovete fare lo stesso se no tutte le cosa uno mostra è vera.

L'affermazione di quest'ultimo studente sottolinea nuovamente quanto menzionato prima, ovvero l'importanza delle abilità di ricerca ed analisi per poter parlare senza generalizzare indebitamente. Uno degli obiettivi dichiarati di questa unità di lavoro è infatti quello di mostrare agli studenti quanto importante siano le competenze di analisi e di interpretazione, in questo caso di dati, per poter poi produrre un'opinione propria e fondata su elementi e fonti attendibili.

Tuttavia, senza descrivere nel dettaglio l'intera unità di lavoro, le prestazioni orali degli studenti alla fine della stessa Unità, non hanno avuto, a mio avviso, i risultati attesi. Mi riferisco in particolar modo alle presentazioni dell'ultima lezione dell'unità di lavoro. Benché tutti gli studenti avessero preparato testi oggettivamente complessi, ho evidenziato che la maggior parte degli studenti aveva (ovviamente) bisogno di leggere la propria parte di presentazione e quindi il discorso spesso non era spontaneo. Fin dalle prime presentazioni mi sono quindi domandato se la complessità dei testi prodotti dagli studenti era realmente l'obiettivo dell'attività didattica, perché questa complessità aveva probabilmente indotto gli studenti quasi a memorizzare la propria parte di presentazione per poi ripeterla meccanicamente davanti ai compagni. Quale apporto poteva avere un testo più difficile se esposto a memoria o leggendo? Sono proprio questi risultati che saranno materia di analisi e che mi hanno portato, *in itinere*, a cambiare in parte la struttura della seconda unità di lavoro. Di fatto è importante sottolineare che la ricerca-azione consiste proprio «nello sperimentare delle idee relative alla propria prassi per migliorarsi e per approfondire le proprie conoscenze riguardo al curriculum, l'insegnamento e l'apprendimento. Il risultato è un miglioramento in quello che succede nella classe e nella scuola, e un'articolazione e giustificazione migliore delle ragioni educative di base di quello che succede» (Kemmis & McTaggart, 1982 in Nunan, 1990: 63).

In particolare mi sono messo costantemente in discussione ed ho cercato sempre di chiedermi che cambiamenti potessi apportare al mio modo di insegnare per fare in modo che gli studenti potessero sentirsi il più possibile a loro agio in modo da agire al meglio delle loro possibilità.

3. DIFFERENZA DI RISULTATI TRA LE DUE UNITÀ DI LAVORO

I seguenti estratti appartengono alla presentazione orale del primo gruppo di studenti; il tema specifico è la sicurezza ambientale a Bogotá, e in particolare la situazione idrica della città.

Studente 1: la Colombia ha tre cadene montuose due oceani deserti foreste plurali e una posizione strategica che permette al paese di avere molta acqua e nel corso del tempo il paese ... è classificato come il sesto con più acqua nel mondo.

Ma il Ministero dell'Ambiente calcola che la metà di risorse hanno problemi di..di.. qualità.

Come si evince dalle registrazioni, questo stralcio, che per una studentessa di livello A2 comporta una certa difficoltà, è stato letto integralmente; sorte analoga ha avuto il testo seguente, abbastanza complesso, prodotto da una studentessa del medesimo gruppo:

Studente 2: per conclusioni sono suddivisi in tre aspetti importanti: disponibilità di acqua, l'inquinamento e disinquinamento del fiume Bogotà. Noi vogliamo dire che Bogotà e municipi vicini, ha esaurito quasi tutto le risorse di acqua...de la regione pertanto le istituzioni gove-governative devono analizzare e iniziare...e aliare in una azione per la recupera e la conservazione dell'acqua. Le principali fonti di inquinamento sono uso domestico industriale e questi impatti hanno un costo elevato per la città. E per ultimo il governo ha investito soldi per il trattamento de..dell'inquinamento del fiume Bogotà e tuttavia organizzazioni como el Acueduto e il serizio amministrativo dell'ambiente non gestiscono molto bene.

Inoltre, la maggior parte degli studenti non ha prodotto ragionamenti critici sui temi individuati, dato che si è limitata a descrivere dati di fatto, seppur con un eccellente vocabolario. Mi sono quindi interrogato sulle cause della scarsa spontaneità e superficialità degli studenti, che in questo senso non sono riusciti a raggiungere lo scopo prefissato di costruire un testo argomentativo su un aspetto problematico del macrotema sicurezza implicato con la loro città di residenza. In altre parole, da un lato la strategia comunicativa è stata riduttiva, ossia durante l'esecuzione del piano strategico sono insorte difficoltà che hanno indotto gli studenti a cambiare lo scopo originario, adattandolo ai propri mezzi linguistici (cfr. Faerch e Kasper, 1983). D'altra parte, però, sono rimasto positivamente sorpreso dalla qualità lessicale dei testi, sebbene, come già menzionato, siano stati prevalentemente ripetuti a memoria e persino letti.

Per questo motivo ho cercato, per l'unità di lavoro successiva, una metodologia di esposizione diversa, per fare in modo che gli studenti potessero esprimersi liberi da paure e inibizioni, in quanto ero sicuro che il gruppo potesse raggiungere risultati migliori in spontaneità e atteggiamento critico, ovvero due abilità che rientrano nel campo delle attitudini (saper essere) degli studenti, cioè le convinzioni e le motivazioni personali che consentono agli studenti di mettere in atto le altre due competenze di sapere e di saper fare. Nel terzo quarto di semestre ho quindi organizzato, insieme agli studenti, un'attività in cui, divisi in gruppi, e dopo essere stati nuovamente esposti a materiali autentici scritti e orali⁴, gli studenti rappresentavano uno Stato coinvolto nella gestione dei rifugiati in Europa.

⁴ Sono stati utilizzati vari articoli di giornali, tra i quali il più importante, per la fase di comprensione, è stato *Sei grafici ci dicono come smontare i luoghi comuni sull'immigrazione* di Jacopo Ottaviani, disponibile al seguente indirizzo: <http://www.internazionale.it/opinione/jacopo-ottaviani/2015/09/17/luoghi-comuni-immigrazione-grafici>. I grafici abbastanza comprensibili mi hanno permesso di smontare i pregiudizi più comuni sugli immigrati.

La scelta del soggetto si deve alla concomitanza dello sviluppo del nostro progetto di ricerca-azione con la crisi dei rifugiati in Europa, questione molto dibattuta dai media colombiani. Inoltre, sempre durante la seconda unità di lavoro, così come avvenuto nella prima, gli apprendenti hanno imparato un nuovo tempo verbale: il futuro semplice.

L'obiettivo di ogni Stato era presentare ed argomentare agli altri Stati la propria posizione rispetto alla gestione dell'attuale flusso di migranti. In questo modo abbiamo preparato una discussione finale, simile a una tavola rotonda, nella quale i 22 studenti, divisi in 6 gruppi, hanno rappresentato i seguenti Stati: Germania, Italia, Polonia, Unione Europea, Gran Bretagna e Siria come Paese ospite. Ogni Stato ha prodotto un *position paper* relativo alla seguente domanda: "Come vuole gestire il vostro Stato l'attuale flusso di migranti e rifugiati che arrivano diariamente nel vostro Paese?". Per preparare il *position paper* è stato necessario dedicare una lezione esclusivamente ai criteri di stesura di un testo argomentativo in italiano, sul quale gli studenti possedevano già alcune nozioni. In più le due lezioni precedenti erano state dedicate alla lettura e all'analisi di alcuni articoli di giornali italiani dedicati al medesimo argomento.

Il seguente estratto è l'*incipit* della discussione finale

- Professore: Bene avete rispettato i tempi.....Qualcuno vuole iniziare ad aggiungere qualcosa o approfondire una proposta? Altrimenti chiedo io.
- Professore: la Siria chiede la parola.
- Studente 1: noi non concordiamo con la Gran Bretagna perché è un paese stabile e possono resibire un gran numero di immigranti che cercano una nuova vita, una nuova oportunità di vita e...
- Studente 2: ..e...c'è anche l'istoria di perchè questa guerra è cominciato e ..viene di la Francia che non è qui ma lo parleremo all'Unione Europea perché voi rappresentate la Francia e la Gran Bretagnaavete promesso di unificare i Paesi arabi in uno solo che si chiamava la Gran Arabia i questo non è successo e...allora voi siete i responsabili per questa situazione perché questo ha generato tutti i diversi problemi che sono dentro nella Siria.
- Studente 3: anche come ha detto miei compagni, voi avete molte possibilità...molti esiliati arrivano a Turchia a Italia e dopo vanno a paesi come Gran Bretagna perchè la condizione che hanno che avete questi paese non sono la migliore e per questo loro vanno cercando molte opportunità.
- Professore: grazie Siria, Gran Bretagna vuole rispondere? O passa la parola. Italia, prego.

Da questo stralcio si evince subito che, da un punto di vista strettamente linguistico, la produzione non è di qualità superiore agli estratti relativi alla prima unità di lavoro, riportati precedentemente; tuttavia ci sono altri elementi che dobbiamo analizzare.

Il primo elemento da sottolineare è la maggiore spontaneità, che purtroppo non emerge dalla trascrizione, ma che ho potuto riscontrare dal vivo e che è comprovabile con le videoregistrazioni. Oltre che strutturare un discorso coerente, in questa prima fase gli studenti riescono a produrre interventi che si integrano e si sostengono a vicenda. Quindi già dalle prime battute ho riscontrato una certa solidarietà tra i membri dello stesso gruppo, aspetto che non si era verificato durante la prima unità di lavoro. In questo senso, il miglior

risultato si deve probabilmente alla modalità di produzione orale: è molto più stimolante un dibattito in gruppo su un tema specifico, anche se complesso e lontano dalla propria quotidianità, per fare in modo che gli studenti sviluppino e mettano alla prova abilità di pensiero critico ed abilità comunicative in una lingua straniera.

Inoltre è da evidenziare che, mentre gli estratti della prima unità di lavoro sono per alcuni aspetti superficiali ma morfosintatticamente e lessicalmente corretti, nell'estratto relativo alla seconda unità di lavoro ci sono sicuramente più errori linguistici, ma la strategia utilizzata dagli studenti è chiaramente realizzativa, ovvero lo scopo originale non viene alterato benché vengano prese in prestito parole dalla loro L1, lo spagnolo. È il caso dello Studente 1, che utilizza la parola «istoria» oppure «ricibire» invece di “accogliere”. Quando l'apprendente altera le parole della L1 cercando di adattare alla fonomorfologia della L2/LS, o quando cerca di usare al meglio le proprie conoscenze linguistiche, possiamo affermare che sta provando ad espandere i propri confini ovvero mostra un atteggiamento che gli permetterà di estendere il proprio repertorio linguistico-comunicativo, che è in definitiva l'obiettivo di qualsiasi studente di lingua.

Nella prima unità di lavoro invece gli studenti rimangono in generale sul vago, senza raggiungere lo scopo previsto di elaborare in modo argomentativo un tema (la sicurezza nella città di Bogotá) sebbene utilizzino un lessico adeguato e persino parole nuove, che tuttavia probabilmente non integreranno nel loro vocabolario.

Il secondo elemento importante è il contenuto dei loro interventi, frutto di previa ricerca. Gli studenti dell'estratto precedente, che rappresentavano la Siria, benché non avessero conoscenze specifiche sul contesto siriano e medio-orientale, sono riusciti a riportare in italiano fatti che possono essere effettivamente considerati tra le ragioni dell'attuale crisi in Siria. Dunque a che cosa può imputarsi la differenza nella spontaneità e nel contenuto dell'*output* degli studenti? Che cosa non funziona nella prima unità di lavoro che invece funziona nella seconda? Si può tentare di rispondere a questi interrogativi considerando che nella prima unità di lavoro gli studenti, ritornati in aula dopo un lungo periodo di vacanza, potrebbero non essere stati pronti a sufficienza per gestire al meglio una presentazione orale in italiano LS implicata con un tema certo inerente alla loro quotidianità (la città di Bogotá in cui vivono), ma che d'altra parte esige una capacità di riflessione esplicita e consapevole su problematiche non riducibili al solo dominio comunicativo privato (cfr. QCER) più immediato. Invece nella seconda parte del semestre gli studenti sarebbero stati più a loro agio, grazie a una maggiore continuità di studio garantita dalla frequenza al primo semestre. In altre parole, la disponibilità effettiva di conoscenze lessicali e grammaticali della prima unità di lavoro (agosto 2015) era più limitata rispetto alla seconda unità di lavoro (ottobre 2015), svoltasi sei settimane dopo. Questa conclusione tralascia però la dimensione affettiva, ovvero l'atteggiamento solidario che gli studenti hanno generalmente dimostrato con i compagni di gruppo.

4. CONCLUSIONI: LE RAGIONI DELLA DIFFERENZA

I dati forniti dalle videoregistrazioni del dibattito di gruppo sulla crisi dei rifugiati mostrano chiaramente che le discussioni a gruppi faccia a faccia funzionano molto meglio delle presentazioni frontali di singoli studenti, perché le prime permettono un confronto critico costruttivo e soprattutto spontaneo; al contrario, la presentazione frontale mette a disagio lo studente oltre a non motivare all'ascolto gli altri studenti. L'ansia, come è comprovato da molta letteratura psicolinguistica, ha una relazione negativa con la produzione di testi orali (Arnold, 2000); inoltre ritengo che essa sia più una conseguenza di certi aspetti dell'insegnamento delle lingue. Con questa considerazione voglio affermare che è necessario mettere a proprio agio gli studenti per poter parlare, scrivere, ascoltare e leggere in maniera che l'ansia non pregiudichi il loro rendimento. Per abbassare il cosiddetto filtro affettivo, ho cercato un diverso tipo di attività o, in altre parole, un tipo di strategia comunicativa che facilitasse l'interazione tra pari. Con strategia comunicativa mi riferisco ad un piano «per risolvere ciò che ad un individuo si presenta come un problema nel raggiungere un particolare scopo comunicativo» (Faerch e Kasper, 1983: 36). In questo senso lo scopo comunicativo dell'esercizio finale della seconda unità di lavoro era quello di presentare la posizione di uno Stato rispetto alla crisi dei rifugiati, spiegandola attraverso argomentazioni elaborate grazie alla precedente esposizione a materiali autentici, sia in classe sia a casa, oltre che attraverso il lavoro autonomo di ricerca. Questo processo di scoperta e comprensione è stato il medesimo utilizzato nella prima unità di lavoro. Ciò che cambia nella seconda unità di lavoro è la modalità della prova finale, ovvero un'attività orientata all'interazione fra pari nella quale, come professore, non sono quasi mai intervenuto. In particolare dovevo fare in modo, come sottolinea sempre Arnold (2000), di incoraggiare l'autostima e la fiducia negli studenti, creando opportunità nelle quali potessero produrre testi orali soddisfacenti; di spingere gli studenti ad assumersi moderatamente alcuni rischi, ma in un contesto rilassato e privo di minacce, grazie alla musica e talvolta con intermezzi ironici e ludici; infine, di permettere agli apprendenti di poter sbagliare.

Ho provato quindi a integrare questi aspetti e ricrearli durante tutta la unità di lavoro e soprattutto nella dinamica della discussione finale, ovvero una discussione a gruppi faccia a faccia. Gli studenti hanno così dovuto sempre parlare di fronte a tutta la classe.

Le videoregistrazioni, inoltre, forniscono un'evidenza importante: un'attività di questo tipo risulta molto motivante per tutti i partecipanti (per i locutori come per i semplici uditori) ed inoltre contribuisce a sviluppare l'abitudine al ragionamento critico. Del resto il tema della prima unità di lavoro era stato ben accettato dagli studenti, che tuttavia non hanno prodotto un discorso soddisfacente. A mio avviso questa mancanza può spiegarsi con la diversa dinamica dell'attività orale meno adeguata, dato che la motivazione e l'interesse verso il primo tema, pur elevati, sono stati inibiti quando lo studente non è stato messo a suo agio, come nella prima unità di lavoro. In questo primo caso l'ansia performativa indotta dal dover parlare in lingua straniera è stata ulteriormente esacerbata dalla richiesta di parlare singolarmente di fronte al pubblico composto dai compagni e dal professore.

Possiamo quindi affermare che esistono strategie più opportune per fare in modo che si possano raggiungere le CCI. Una di queste strategie è proprio quella di mettere i discenti e il professore sullo stesso piano e lasciare gli studenti liberi di esprimersi e di sbagliare, a patto che il professore, in un secondo momento, dia un *feedback* mirato a tutti gli studenti

Un secondo aspetto critico evidenziato da queste due sequenze è stata l'inadeguatezza del sillabo come solo strumento per l'insegnamento delle lingue in prospettiva interculturale: da quanto descritto finora consegue che, nel momento di pianificare le lezioni o un intero corso, non esiste un progetto perfetto *a priori*. Un sillabo, così come un semplice piano della lezione, è come un viaggio: sappiamo da dove e a che ora partiamo, ma non sappiamo nulla su ciò che potrà succedere durante il viaggio. È corretto seguire rigidamente tutte le fasi pianificate? È giusto mantenere la stessa velocità durante tutto il viaggio per arrivare puntualmente a destinazione? Che cosa succederebbe se un passeggero non potesse mantenere la medesima velocità? Forse non dovremmo dedicare la nostra attenzione solamente agli apprendenti più veloci, bensì a tutti, aspettando anche i più riflessivi. Dopo tutto, una scuola che non include apprendenti che abbiano differenti "metabolismi cognitivi" non potrebbe reputarsi tale.

Nel mio caso ho riorganizzato "durante il viaggio" quanto avevo programmato, perché i risultati della prima unità di lavoro non mi avevano soddisfatto e la maggior parte degli studenti non aveva raggiunto l'obiettivo che avevo previsto. Inoltre, inizialmente questo progetto comprendeva solo la prima unità di lavoro qui esposta, ed ho modificato il mio progetto solo successivamente ideando l'attività finale poco prima di iniziare la seconda unità di lavoro. Questo riassetto del progetto didattico *in itinere* risente del fatto che i sillabi utilizzati presso l'Università EAN non forniscono nessuna informazione sugli strumenti da utilizzare per educare ad analizzare e affrontare criticamente qualsiasi tema e dominio comunicativo, in quanto si basano essenzialmente sul raggiungimento di obiettivi linguistico-comunicativi individuati nel QCER.

A tal proposito, Kumaravadivelu cita lo studio di Crozet y Liddicoat (1999) i quali, nel definire che cosa sia l'insegnamento interculturale di lingue (ILT), affermano che:

ILT expands the traditional boundaries of language teaching by positioning language learning as a dual endeavour whereby learners not only learn the invisible cultural features of a foreign language but they also learn how to distance themselves from their native language/culture environment to see it for the first time as what it really is, as just one possible world view and not the only worldview. (Kumaravadivelu, 2008: 134).

In questo senso, programmare un'espansione dei limiti tradizionali dell'insegnamento delle lingue, che assomiglia molto all'espansione di cui parlano Tarone (1978), Faerch e Kasper (1983) relativamente alle strategie comunicative degli alunni, non potrà svolgersi solamente con l'affidarsi a un sillabo, proprio per l'imprevedibilità della risposta degli apprendenti, e per l'aleatorietà degli esiti che è propria della produzione orale.

Molto dipenderà dalle capacità degli insegnanti che dovranno formarsi in competenze specifiche per poter guidare gli studenti a distanziarsi progressivamente dalla propria lingua e dal proprio ambiente culturale. In altre parole i docenti di lingua dovranno essere in grado

di stimolare i propri studenti ad emanciparsi dall'etnocentrismo latente in tutti noi e che ci induce a giudicare gli altri, le altre culture, altri gruppi, siano essi etnici o sociali, unicamente in rapporto al nostro gruppo o alla nostra cultura.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albarea R., Izzo, D. (2002). *Manuale di pedagogia interculturale*, ETS, Pisa, .
- Arnold, J., (2000), *La dimensión, afectiva en el aprendizaje de idioma*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Balboni, P. (2015), "L'oralità e il saper parlare", intervento presentato in occasione di un progetto a cura del Ministero dell'Istruzione e di Rai Edu Lab sulla Seconda Lingua Comunitaria, consultabile in rete all'indirizzo: <http://www.ditals.com/tecniche-di-produzione-orale-balboni/>
- Byram, M., (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Faerch C., Kasper G. (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman, London.
- Kumaravadivelu B. (2008), *Cultural Globalization and Language Education*, Yale University Press, Londra.
- Mantovani, G. (2000), *Exploring Borders: Understanding Culture and Psychology*, Routledge, New York.
- Mariani L. (2011), "Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale", in *Italiano LinguaDue*, 3 (2011), 1, pp. 273-293: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1238/1450>
- Mariani L. (2014), "La competenza strategica nell'interazione orale: approcci teorici e prassi didattiche", in *Lingua e Nuova Didattica*, XLIII (2014), 3, pp. 10-21.
- Mariani, L., (2015). "Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale", in *Italiano Lingua Due*, 7 (2015), 1, pp. 111-130: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5014>
- Nunan, D. (1990), "The Teacher as Researcher", in C. Brumfit & R. Mitchell (eds), *Research in Language Classroom*, Modern English Publications and The British Council, London.
- QCER = *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford University Press, Firenze, 2002.
- Tarone E. (1978), "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report", in H.D. Brown, C. Yorio, R. Crymes, *Teaching and Learning ESL*, TESOL, Washington.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press, Cambridge.