SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 6 - 9 Anno LI 2013

ISSN 2281-5953

Editoriale *Gianfranco Porcelli*

Politiche linguistiche *Paolo E. Balboni*

Riflessioni metodologiche *Attilio Galimberti* • *Carlos Melero* • *Nicolò Seggiaro* • *Fabio Caon*

Dossier BLE – Bambini-Lingue-Europa 26 a cura di *Maria Cecilia Luise*

Le buone pratiche *Rossanna Pavan* • *Alessia Busetto* • *Camilla Spaliviero*

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Loescher

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 6-9/2013, ottobre 2013

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English
Advanced

Choose the best for your students

- **Trusted by universities**
  as proof of the right English skills for success at study and work
- **Global recognition**
  Accepted by over 3,000 institutions in the UK, Ireland, Australia, the USA, Canada and beyond
- **Quality and value**
  High-quality testing – but often at lower cost than other leading English tests
- **Support**
  Comprehensive support for you and your students

Accepted for university and student visa applications to Australia and the UK

Contact our team:

info@cambridgeenglish.it

www.cambridgeenglish.org/advanced

Certificate in Advanced English (CAE)

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LI 6-9 2013

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916

Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 – 34124 Trieste
milvia.corso@gmail.com

Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto di copertina: © Thinkstockphotos

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato dei revisori scientifici
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Maria Cecilia Luise, Firenze
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione: Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di ottobre 2013 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa. ISSN 2281-5953

SOMMARIO

EDITORIALE

2 ***Plus ça change...***
di Gianfranco Porcelli

POLITICHE LINGUISTICHE

4 **Ritornare a discutere sulla seconda lingua straniera nella scuola italiana**
di Paolo E. Balboni

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

8 **Quale classe per il XXI secolo?**
di Attilio Galimberti

13 **Nativi digitali o cittadini digitali?**
di Carlos Melero

18 **One Kid at a Time**
di Nicolò Seggiaro

23 **Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (Prima parte)**
di Fabio Caon

DOSSIER BLE – BAMBINI-LINGUE-EUROPA 26

a cura di Maria Cecilia Luise

29 **Le lingue nell'istruzione preprimaria: la situazione europea e gli orientamenti proposti dalla Commissione europea**
di Maria Cecilia Luise

33 **Studi di glottodidattica per la scuola dell'infanzia e primaria: *Raccontami una storia* di Flora Sisti**
a cura della Redazione

35 **Laboratorio DAR: didattica dell'arabo in ricerca**
di Francesca Della Puppa

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

38 **Prospettive di *gamification* nella classe di lingue: verso una teoria di riferimento**
di Ivan Lombardi

45 **La gramática es un juego de niños**
de Marcelino Cotilla Vaca

LE BUONE PRATICHE

52 **Native Americans**
di Rossanna Pavan

59 **Canzoni, lingua, letteratura: didattizzazione di *Galope* di Rafael Alberti**
di Alessia Busetto e Camilla Spaliviero

Plus ça change...

Gianfranco Porcelli
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

© Thinkstockphotos

... plus c'est la même chose. Non è un'osservazione generica, tipica di chi per qualche ragione non vuole il cambiamento o non sa accorgersi di come si evolvono le cose tutt'attorno – che gli piacciano o no. Mi riferisco a un aspetto specifico che riguarda questa rivista, chi la dirige, gli autori e i lettori: l'obbligo di sottoporre gli articoli, in forma anonima, a tre revisori per acquisirne l'approvazione. Senza di che i lavori non sono presentabili per le valutazioni ufficiali, soprattutto in ambito accademico.

In linea di principio, è positivo che si cerchi di contenere entro margini ristretti la discrezionalità dei valutatori, nei concorsi universitari o in altre selezioni. Però pensare che basti un meccanismo di qualsiasi genere per garantire l'imparzialità è illusorio. Le discussioni sul sito Returns On Academic ReSearch (ROARS – www.roars.it) e su molti altri attestano tutte le manchevolezze delle procedure messe in atto in Italia dagli organismi per la valutazione della ricerca universitaria. La polemica sulle "pubblicazioni scientifiche" è la più emblematica, per certi aspetti. Sono stati messi nell'elenco giornali e riviste generiche, pubblicazioni propagandistiche e divulgative di vario tipo, solo perché su tali testate risultano presenti lavori di cui sono autori docenti universitari di ruolo.

A scopo preventivo, dichiaro pubblicamente che l'"Eco del Giambellino", il mensile della mia parrocchia, non è una pubblicazione scientifica anche se ospita spesso lavori miei (di tutt'altro genere rispetto a quelli scientifici e professionali) e/o di altri parrocchiani che sono incardinati in università.

L'elenco ufficiale delle riviste scientifiche comprende anche *Scuola e Lingue Moderne*: giustamente, mi si permetta di dire, se si considera che vi appaiono studi e ricerche di tutto rispetto; con qualche mia perplessità, se si pensa agli editoriali, ai trafiletti di cronaca sulle attività dell'Associazione, ai resoconti di "buone pratiche" – scritti utili e interessanti per altri versi ma privi di ogni pretesa scientifica. In anni recenti il sito web dell'ANILS e la *Newsletter* diffusa per e-mail hanno consentito di rimuovere dalla rivista varie cose che un tempo vi comparivano: annunci di seminari locali, cronache delle Sezioni ecc., nonché notizie sui singoli soci, dalle culle alle nozze e ai necrologi. Classificata più correttamente come rivista professionale, *SeLM* assolve ai compiti per i quali è nata muovendosi su livelli diversi e non solo sul piano scientifico.

Con tutto ciò voglio dire che non è il contenitore quello che garantisce di per sé la qualità dei contenuti. Come membro di commissione nei concorsi universitari, assieme ai colleghi ho valutato molto positivamente lavori pubblicati su *SeLM* (di cui, sia chiaro, all'epoca ero un semplice lettore o, occasionalmente, autore) per le loro qualità intrinseche, non per il prestigio, vero o presunto, della testata. Per converso, abbiamo dovuto giudicare come meno validi altri studi apparsi su riviste scientifiche generalmente più accreditate. L'introduzione di automatismi che associano il valore delle pubblicazioni alle riviste su cui compaiono mi lascia quindi molto dubbioso.

Altrettanto posso dire per la pretesa di valutazione anonima. Come valutatore di progetti di ricerca nazionali e revisore di articoli, di solito non ho difficoltà a riconoscere chi si cela dietro l'anonimato. A volte è l'argomento stesso, un po' particolare, a fare da "firma"; in altri casi basta osservare la bibliografia; spesso, infine, nel testo si fa riferimento esplicito a un progetto di ricerca o sperimentazione di cui l'autore è promotore e a sue precedenti pubblicazioni che ne parlano. In un caso recente ho individuato l'autrice ancora prima di aprire il file di Word: passandovi sopra con il mouse, mi è apparso il suo nome.

La mia prima conclusione, di cui ho fatto partecipi i colleghi a cui ho chiesto di fare i revisori (per *SeLM* trovate l'elenco a p. 1), è che nessun marchingegno può sostituire l'onestà intellettuale di chi valuta. Mezzi e mezzucci per aggirare il nuovo sistema sono già emersi in vari casi; posso solo vigilare perché l'andazzo non prenda piede nelle testate di cui sono responsabile.

La seconda conclusione è che devo garantire a tutti – comunità scientifica, soci ANILS e lettori occasionali – il massimo di trasparenza rispetto al controllo di qualità dei lavori qui pubblicati. Per questo motivo, da questo numero i lavori sottoposti a revisione (o "referaggio", come ormai si usa dire, con un neologismo che proprio non mi piace) verranno segnalati con uno specifico attestato apposto a cura della Direzione in una nota finale.

Uno sguardo al 2013-14

Come già annunciato, questo è l'ultimo numero dell'anno sociale 2013 – rammento a tutti che l'anno sociale ANILS corrisponde all'anno solare e non all'anno scolastico/accademico. Il cambio di co-editore ha reso necessaria questa annata di transizione, che peraltro ha visto nascere la *Newsletter* e rinnovare il sito: si è cercato in questo modo non solo di supplire al minor numero di pagine stampate, ma anche di orientare gli iscritti verso gli strumenti e i canali di informazione che in futuro avranno un ruolo sempre più importante. Nuovamente sollecitiamo tutti i lettori a far avere un indirizzo di posta elettronica ai dirigenti delle proprie Sezioni, e tutti i responsabili di Sezione a inviare l'elenco degli indirizzi alla Direzione Amministrativa. Chi aderisce direttamente all'ANILS nazionale (perché non c'è una Sezione in zona o per altro motivo) trova nel nuovo portale il modulo per iscriversi alla *Newsletter* online.

Dal prossimo anno, *Scuola e Lingue Moderne* sarà di fatto quadrimestrale, pur mantenendo la numerazione d'origine, da 1 a 9 – i soci da più lunga data ricorderanno che la rivista usciva mensilmente per i nove mesi (allora!) dell'anno scolastico, ma in formato più piccolo e con meno pagine. Già allora c'era qualche numero speciale doppio, mentre dal 2004 i numeri plurimi sono la norma.

Il 2014 porterà anzitutto l'annunciato Seminario nazionale di Roma (17/18 gennaio 2014) su *L'educazione linguistica oggi: intercomprensione, bisogni speciali, nuove interazioni, nuovi materiali*. Il programma e le informazioni saranno diffuse prossimamente sul sito www.anils.it e mediante le *Newsletter*. In tale occasione, la Presidenza e i consiglieri nazionali presenti imposteranno il Congresso dell'Associazione che dovrà tenersi nel corso dell'anno – nel 2011 esso si tenne ad Alessandria in settembre e si prevede che nel 2014 l'epoca del Congresso sarà più o meno la stessa.

Per Statuto, il Congresso è l'organo che elegge i dirigenti nazionali e stabilisce gli indirizzi generali dell'attività dell'Associazione per il triennio successivo. In tale occasione decadono tutte le cariche sociali – comprese quelle locali. Dopo la conclusione del Congresso tutte le Sezioni provvederanno al rinnovo delle cariche locali, anche nel caso in cui il consiglio di Sezione attuale sia in carica da meno di tre anni. *Scuola e Lingue Moderne* ne dà l'annuncio con largo anticipo perché tutti i soci abbiano modo di concorrere in forma partecipata proponendo candidature, attività formative, innovazioni nella comunicazione interna e con l'esterno, temi di dibattito ecc. Saranno elettori ed eleggibili tutti i soci in regola con le quote del 2014. La Presidenza emanerà disposizioni precise in merito, ma intanto possiamo cominciare a pensarci.

Ritornare a discutere sulla seconda lingua straniera nella scuola italiana

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari, Venezia

Fabio Caon ha pubblicato nel 2012 un volume (gratuitamente reperibile online in http://edizionicf.unive.it/index.php/SAIL/issue/view/55) sulla percezione del francese come seconda lingua straniera e l'atteggiamento degli studenti verso questa lingua percepita come un obbligo, da un lato, e come un aborto didattico, dall'altro, visto che nelle superiori la seconda lingua straniera è evaporata, riforma dopo riforma. Questo significa che ciò che pareva acquisito, a seguito dal Trattato di Maastrich di 21 anni fa, e cioè che tutti i cittadini europei avessero diritto all'insegnamento di due lingue straniere (LS2) nella scuola, acquisito non è affatto, per cui bisogna ricominciare a

- sensibilizzare famiglie e studenti alla *necessità*, non al lusso, di una LS2;
- individuare gli spazi progettuali nelle scuole così da garantire tale prosecuzione e fare in modo che la miopia dei governanti non getti la sua ombra su milioni di giovani cui viene di fatto impedito l'esercizio del diritto sancito dal Trattato, che fa parte della Costituzione di tutti e 28 i paesi dell'Ue.

© Thinkstockphotos

1. Un profilo storico

Nel 1992 il Trattato prende atto di quella che, per l'Italia, era una prassi già comune nelle scuole medie e in alcuni licei, che si aprivano internazionalmente sfruttando gli spazi aperti dai Decreti Delegati del 1974. La LS2 era normalmente l'inglese, visto che le cattedre di ruolo erano primariamente di **francese**.
Nel decennio successivo il francese diviene prevalentemente LS2, insieme allo spagnolo, anche se il primo cala e il secondo aumenta; il tedesco rischia la sparizione. La supremazia dell'inglese, indiscussa come lingua internazionale, viene sancita con lo slogan delle tre *i*, "informatica, impresa, inglese", che Berlusconi lancia nel 1994. Al passaggio di secolo l'Italia, richiamata dalla Commissione Europea per non aver ancora istituzionalizzato la LS2, approva la legge 440 del 1997 e istituisce un fondo per l'introduzione opzionale della seconda lingua: è il Progetto Lingue 2000, che coinvolge Rai Educational e svolge formazione con i materiali tuttora

disponibili sul sito del Miur.
Nel 2001 il ministro Moratti inizia la riforma della scuola dell'obbligo secondo queste linee: nella scuola primaria l'inglese è *la* lingua straniera; nella scuola media l'inglese continua come lingua base con tre ore settimanali e si aggiunge una LS2 *obbligatoria*, con due ore settimanali; una terza ora opzionale è prevista, ma è impossibile attuarla per ovvi problemi di omogeneità nelle classi.
Nel 2003, con il decreto n. 53, il ministro Moratti stabilisce che al posto di due ore di LS2 si possano chiedere due ore di inglese.
Nel 2010 la circolare n.2 autorizza l'uso delle due ore di LS2 per il rafforzamento dell'italiano L2 degli studenti non nativi. Sono tutte modifiche parziali e prive di un filo conduttore, cui consegue uno tsunami di atti normativi relativi alle prove d'esame in una o due lingue straniere.
Nel 2009 il ministro Gelmini definisce la LS2 una possibilità e non più un obbligo, per cui nella maggior parte delle scuole superiori la continuità con la LS2 delle scuole medie è possibile solo se questa è presente nell'organico della scuola.
Anche da una rapida sintesi come questa emerge che mentre l'introduzione della LS2 –prima di fatto nelle scuole della borghesia italiana aperta al mondo e poi di diritto in base al Trattato di Maastrich – fu un atto di *politica educativa*, la sua scomparsa è solo frutto dell'*improvvisazione*, della *sciatteria*, della *disattenzione all'educazione* dei governi che l'hanno attuata, accecati dalla banalità delle tre *i* – cui, ad attestare l'improvvisazione, la sciatteria e la disattenzione globale, manca la quarta *i*, italiano, di cui tutti sappiamo quanto bisogno ci sarebbe per creare cittadini in grado di leggere, informarsi, esprimersi, interagire a parole e non a base di urla, dove le parole perdono significato semantico e hanno solo il significato pragmatico dell'aggressione e della sopraffazione.

2. Perché la seconda lingua straniera

È perfino stucchevole, dopo cinquant'anni di argomentazioni e sperimentazioni, dover scrivere il titoletto del secondo paragrafo. Ma è necessaria almeno una sintesi, che riguarda questi punti:

a) la LS2 fu proposta, da altri più autorevoli di me, e anche da me, e da tutta l'ANILS fin dagli anni Settanta, quando c'era da evitare il monolinguismo francese; oggi il problema è il monolinguismo inglese. La funzione educativa della LS2 sta nell'aggiungere a una lingua motivata dal bisogno e dalla strumentalità una lingua il cui studio è motivato dalla gratuita curiosità, dalla voglia di andare oltre, dalla constatazione che l'UE non è solo un insieme di stati tenuti insieme – comunicativamente parlando – dal collante dell'inglese lingua franca, ma anche da una rete intrecciata di rapporti bilaterali, per cui ogni persona ha un filo diretto con un paese indipendentemente dal bisogno strumentale immediato;
b) fu la ricerca canadese sul plurilinguismo, con Paradis, Cummins ed altri neuro-psicolinguisti nordamericani, a dimostrare che una persona plurilingue affronta in maniera più produttiva il *problem solving*, è più elastica nel muoversi tra percezione globale e analitica, ha maggiore facilità nell'apprendimento spontaneo di lingue – che in una prospettiva di *lifelong learning* è facilmente prevedibile;
c) sul piano strettamente metodologico, avere due lingue straniere permette di condurre riflessione comparativa tra tre lingue, includendo l'italiano, con evidenti vantaggi sul piano dell'educazione linguistica;
d) ancora in ambito metodologico troviamo il vantaggio dei transfer d'apprendimento: se i colleghi che si occupano di educazione linguistica sono collegati tra loro, quindi sono davvero *colleghi*, programmano in tre lo sviluppo delle abilità di comprensione, stesura di composizioni, riassunto, raccolta di appunti – lavorano alle stesse strategie cognitive nello stesso periodo con gli stessi studenti, creando una massa critica che il singolo docente non raggiungerà mai;
e) quanto detto in *d* per la comparazione interlinguistica è ancora più valido, più efficiente in ordine alla comparazione interculturale.

Nel testo che abbiamo richiamato all'inizio Fabio Caon riprende molte note e programmi ministeriali: ad esempio, nelle *Indicazioni per il curricolo* (MPI, 2007:59-64) del ministro Fioroni che hanno sostituito quelle Moratti si legge:

> L'apprendimento di almeno due lingue europee [...] permette all'alunno di acquisire una competenza plurilingue e pluriculturale e di esercitare la cittadinanza attiva oltre i confini del territorio nazionale. Con la padronanza di più lingue, l'alunno riconosce che esistono differenti sistemi linguistici e diviene

consapevole che i concetti veicolati attraverso lingue diverse possono essere, di volta in volta, analoghi oppure no.
È necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata [...] trasversalità in "orizzontale" con l'integrazione tra lingua materna e lingue straniere.
Con l'apprendimento di due lingue europee, [...] l'alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline.

A fronte di queste belle parole, pochi anni dopo siamo costretti a scrivere questo articolo che richiama l'ANILS e tutte le associazioni, gli studiosi, gli insegnanti, i politici che si occupano di educazione linguistica a difendere una realtà la cui necessità è ovvia, talmente ovvia che abbiamo avuto pudore nel descrivere in dettaglio i vantaggi...

3. L'ANILS e la battaglia per la seconda lingua straniera

È evidente che l'introduzione della LS2 non poteva essere una battaglia condotta da una sola associazione, ma è altrettanto evidente a chi conosce la storia dell'educazione linguistica in Italia che proprio l'ANILS e molti studiosi ad essa legati, da Titone a Freddi, sono stati impegnati nella riflessione e nella sperimentazione della LS2.
Per comprendere l'impegno dell'ANILS basta osservare dove compaiono i primi articoli e saggi, stando alla bibliografia generale dell'educazione linguistica, BaBELI, che si trova nell'area ricerca del Centro di ricerca sulla didattica delle lingue di Ca' Foscari (www.unive.it/centrodidatticalingue): si tratta di *Scuola e Lingue Moderne*, l'organo ufficiale dell'Associazione:

n. 7, 1987
BALBONI P.E., "Seconda lingua straniera nella scuola media: informazione e strumenti per l'impianto delle sperimentazioni";
n. 2, 1988
BALBONI P.E., "Due lingue straniere nella scuola media: aspetti glottodidattici";
n. 5, 1989
PORCELLI G., "Le due lingue straniere [nella scuola media]: problemi psicolinguistici e glottodidattici";
n. 2, 1990
BALBONI P.E., "La seconda lingua straniera nella scuola media: bibliografia completa ragionata";
n. 3, 1990
CACCO A., "TP e LS2: la scuola media innova e si rinnova";
n. 1, 1991
TITONE R., "Notazioni sul problema della seconda lingua straniera nella scuola media";
n. 9, 1994
BALDONI A., da non confondere con Balboni P.E., "I prerequisiti per la sperimentazione della seconda lingua straniera";
n. 5, 1997
BALBONI P.E., "Una o due lingue per una società? Due modelli a confronto".

Nel 1990 troviamo il primo studio consistente, condotto dall'Irrsae del Veneto, presieduto da Giovanni Freddi, studioso molto legato all'ANILS di cui sarà socio per decenni:

AA.VV., 1990, *Seconda lingua straniera e sperimentazione*, Venezia, Irssae Venezia. Include, insieme a saggi sulla normativa, anche riflessioni glottodidattiche:
BALBONI P.E., "Settori di intervento

comune in lingua italiana (e dialetto) e nelle due lingue straniere" e "Guida bibliografica ragionata";
CACCO A., "Aspetti problematici";
DI NOLA A., "Educazione linguistica e possibilità di raccordo L1, LS1, S2".

Nel 1992 il dibattito esce da *Scuola e Lingue Moderne* e approda sulla più diffusa rivista per la scuola media, che abbraccia tutte le discipline e quindi pone il tema, con un ampio inserto monografico, all'attenzione di tutti i docenti, non solo di quelli di lingua straniera:

BALBONI P.E. (1992), *La seconda lingua straniera nella scuola media*, inserto monografico in *Scuola e Didattica*, n. 9.
BALBONI P.E. (1996), "Il carico didattico nella scuola media. Aggiungere [la seconda lingua straniera] togliendo", in *Scuola e didattica*, n. 14.

Nel 1995 anche il lavoro di un altro Irrsae, quello della Toscana, trova spazio editoriale e, insieme all'esempio del Veneto, si pone come punto di riferimento per le centinaia di sperimentazioni che nel frattempo vanno nascendo:

AA.VV. (1995), *Un itinerario a più voci. La sperimentazione di seconda lingua straniera nelle scuole medie della Toscana*, Irrsae Toscana, Firenze. Include, oltre alla documentazione della sperimentazione:
BUCCELLI L., "Educazione linguistica e sperimentazione ex art. 3 della seconda lingua straniera: una ricerca-intervento dell'Irrsae Toscana";
MAIORANA S., "Un 'modello' neurolinguistico nella didattica integrata dell'italiano e delle lingue straniere";
MILAZZO U., "La sperimentazione come innovazione nell'approccio all'educazione linguistica";
PORCELLI G., "Il ruolo delle lingue straniere nello sviluppo cognitivo";
TITONE R., "L'insegnamento della seconda lingua straniera: una visione psicopedagogica del problema";
VEDOVELLI M., "Italiano e altre lingue a scuola: presupposti teorici e storico-culturali per il plurilinguismo nella scuola italiana".

Finalmente, due anni dopo, il Ministero pubblica due volumi sul tema della LS2. Il primo è un ampio resoconto, denso di analisi statistiche ma in cui emergono le linee glottodidattiche tracciate da Gianfranco Porcelli, il secondo focalizza una sperimentazione a Piacenza e vede una riflessione glottodidattica di Cristina Lavinio:

PORCELLI G. (1997), "Per un controllo di qualità sull'introduzione di una seconda lingua straniera", in M.P.I., *La sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media*, Roma, Ministero della Pubblica istruzione;
LAVINIO C. (1997), "Il plurilinguismo nel curricolo", in AA.VV. *La sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media*, M.P.I., Piacenza-Roma.

L'introduzione della LS2 pare ormai una cosa acquisita, nel nuovo millennio, e come tale viene presentata nell'ultimo saggio che, a quanto ci consta, affronta il tema:

BALBONI P.E. (2002), "La nuova frontiera: integrare due lingue straniere, integrare lingue e altre discipline", in MAZZOTTA P. (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*, Utet Libreria, Torino.

Come si vede, l'impegno dell'autore di questo saggio, persona "organica" all'ANILS e alla sua storia, visto che ha presieduto l'associazione per otto anni e continua ad operarvi, è stato un impegno sistematico, costante nel tempo. Ma vano.
Chi scrive non ha più l'età, la forza per riprendere una lotta che ha come fine l'arricchimento della società, i cui membri dovrebbero sapere non solo la lingua franca scarnificata di cultura e di profondità emozionale, perché tale è ormai l'inglese (lingua che chi scrive ha insegnato per dodici anni, e che ama), ma anche altre lingue "inutili", apprese non solo perché spendibili sul mercato del lavoro ma perché formative sul mercato della cognizione e delle emozioni e preziose per conoscere persone.

IL MONDO NELLE TUE MANI
Corsi di Lingue in Italia e all'estero
New English Travel offre ad insegnanti e studenti molti modi per imparare l'*inglese*, il *francese*, il *tedesco*, lo *spagnolo* e non solo!
- Vacanze studio in Italia e all'estero
- Stage linguistici
- Semestre/Anno all'estero
- Preparazione esami Cambridge
- Corsi di aggiornamento per insegnanti di lingue
- Summer Camp per bambini

WWW.NEWENGLISHTRAVEL.COM
learn a language and... TALK TO THE WORLD!!!
new english travel
In collaborazione con Loescher Editore

Quale classe per il XXI secolo?

Attilio Galimberti
Docente di lingua inglese e tutor coordinatore TFA, Bergamo

Il presente articolo si riferisce alla presentazione da me effettuata durante il Convegno nazionale ANILS "Le lingue nella scuola italiana: alla ricerca di nuove strategie per i prossimi 10 anni, oltre i temi assodati (tecnologie, CLIL, certificazioni)", convegno tenutosi a Milano il 9-10 novembre 2012.[1]
L'argomento trattato, in linea con la tematica del convegno, intende riportare un'esperienza in atto nella scuola statunitense da alcuni anni, riferita a un nuovo modello pedagogico denominato *Flipped Classroom* e a un'applicazione in via sperimentale di tale modello in una classe prima di scuola secondaria di secondo grado.

1. Origine della *Flipped Classroom*

Nel 2007, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, docenti di chimica presso la Woodland Park High School del Colorado, preoccupati della frequenza irregolare e delle numerose assenze di molti loro studenti, decidono di registrare le loro lezioni e di caricarle su *YouTube*, così che i loro allievi possano usufruirne da casa. In apparenza, il tutto sembra un semplice videocorso online. In realtà, si tratta di una rivoluzione nel metodo d'insegnamento: il fatto di trasferire la lezione frontale *fuori dalla* classe consente di liberare tempo prezioso *nella* classe da dedicare a occasioni di apprendimento collaborativo, in cui gli studenti, assistiti dall'insegnante, svolgono esercitazioni e compiti, socializzano dubbi e costruiscono così responsabilmente il loro percorso d'apprendimento.

I due docenti, già premiati in diverse occasioni,[2] diffondono la loro esperienza a livello nazionale e nel 2011 organizzano la prima Flipped Class Conference. Nel giugno 2012 pubblicano il testo *Flip Your Classroom –Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE Ltd., in cui chiariscono i punti essenziali della "classe rovesciata", qui da me sintetizzati:

La classe rovesciata NON È:
- sinonimo di videolezione;
- sostituire i docenti con video;
- un corso online;
- studenti che lavorano per conto loro;
- studenti che trascorrono tutto il tempo in classe davanti a un computer;
- studenti che lavorano in isolamento.

La classe rovesciata È:
- un modo per incrementare l'interazione e il tempo che il docente dedica a ogni studente;
- un ambiente di apprendimento in cui gli studenti diventano responsabili del loro processo di apprendimento;
- una classe in cui il docente non è il "saggio in cattedra" (*sage on the stage*), ma una "guida al fianco" (*guide on the side*) degli studenti;
- un tipo di istruzione *blended* (lezione frontale + apprendimento in modalità costruttivista);
- una classe in cui gli studenti assenti non perdono parti del programma;
- una classe in cui i contenuti sono sempre disponibili;
- un luogo in cui gli studenti ricevono un'effettiva istruzione personalizzata.

1 Tale presentazione, dal titolo *The Flipped Classroom* (La classe capovolta), è visibile al link http://prezi.com/z64rhu1es4gn/la-classe-rovesciata/

2 Nel 2002 Bergmann riceve il riconoscimento come miglior docente dell'anno; nel 2010 Sams riceve il Presidential Award for Excellence in Math and Science Teaching.

2. Diffusione della *Flipped Classroom*

L'interesse verso la *Flipped Classroom* si diffonde al punto tale che viene creata una comunità online,[3] con l'obiettivo di disseminarne contributi ed esperienze.
Nel contempo, anche il mondo accademico statunitense si interessa a questo modello d'istruzione. In tale ambito, l'esperienza più significativa è la Khan Academy,[4] fondata dall'ingegnere Salman Khan, che nel 2006 crea un'istituzione educativa la cui filosofia si basa proprio sul modello della "classe rovesciata".
Il sito della sua organizzazione contiene più di 3.200 lezioni videoregistrate per tantissime discipline. Persino Google e Bill Gates si interessano al progetto, che ora viene portato avanti da un nutrito staff di ingegneri. L'idea originale e la filosofia di base della Khan Academy sono chiaramente esposte in una presentazione dell'autore al TED.[5]

Una scuola che sperimenta questo modello si trova a Los Altos, nel distretto di San Francisco. Qui un'attenzione particolare è rivolta al rispetto dei diversi tempi di apprendimento degli studenti. "L'idea è quella di fornire segmenti di apprendimento che rispettino il ritmo di lavoro individuale di ogni singolo studente e che conducano all'effettivo raggiungimento di competenze. Ciò significa che gli studenti, dopo aver utilizzato le video lezioni, lavorano secondo i loro tempi su esercitazioni valutate. Ci saranno quindi studenti più veloci e altri studenti che, invece, necessitano di un recupero dei concetti essenziali. Per ognuno di loro gli insegnanti dispongono di un software che registra gli accessi di ogni studente e le attività svolte online, rileva immediatamente i livelli raggiunti, determina i loro bisogni educativi e stabilisce attività personalizzate da svolgersi in classe".[6]

la *Flipped Classroom* assegna importanza al tempo "liberato" per incrementare l'interazione

Le pratiche didattiche utilizzate per favorire l'apprendimento individuale, in ambito collaborativo, riguardano:

1. il tutoraggio in piccoli gruppi (docente e alcuni studenti) nel momento in cui il resto della classe lavora, con l'uso di *netbook*, sui contenuti del sito della Khan Academy;
2. l'approccio *one-to-one* tra docente e studente nel momento in cui, settimanalmente, si stabiliscono i nuovi obiettivi da raggiungere, in base ai risultati conseguiti nel periodo precedente;
3. il *peer-to-peer* tutoring, in cui uno studente assiste un compagno e lo aiuta a comprendere determinati concetti (lo studente che spiega si rende conto di aver capito così bene il concetto da poterlo trasmettere ad altri, come fa l'insegnante);
4. l'apprendimento per progetti, rivolto a piccoli gruppi che hanno acquisito le competenze necessarie tali da poterle applicare a nuovi casi.

Esistono quindi delle analogie tra la *Flipped Classroom* e la Khan Academy? L'analogia più evidente sta nel fatto che entrambe forniscono videolezioni fruibili ovunque e senza vincoli di spazio. Tra le differenze, la Khan Academy si basa più su un tipo di istruzione programmata (con apposito software), mentre la *Flipped Classroom* assegna maggiore importanza al tempo "liberato" per incrementare l'interazione tra docente e ogni singolo studente.

Per quanto riguarda l'Italia, gli studi di ricerca in questo ambito sono ancora esigui. Il più significativo è quello condotto da Graziano Cecchinato, ricercatore in pedagogia sperimentale alla Facoltà di Scienze della formazione e psicologia dell'Università di Padova[7].
Un rilevante esperimento in atto di erogazione di contenuti online, inoltre, è rappresentato dal progetto Oilproject.[8]

3 www.flippedlearning.org

4 www.khanacademy.org

5 http://www.ted.com/talks/lang/it/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.html (con sottotitoli in italiano)

6 "Our vision is to provide self-paced, individualized and mastery-based learning to students. This means students should watch videos and work on our assessment exercises at their own pace. Some students may race ahead, while others remediate prior topics. Teachers use a detailed dashboard to identify each student's needs and determine what activities to do in the classroom to meet those needs." (traduzione dell'autore)

7 http://prezi.com/x1cwlt_lx3bn/flipped-classroom-commentata/

8 http://www.oilproject.org/

3. La *Flipped Classroom* in ambito linguistico-umanistico

Da un esame dei siti che abbiamo elencato nelle note, la *Flipped Classroom* sembra più adeguata per quelle discipline in cui ci sia una certa quantità di concetti teorici da trasmettere, propedeutiche ad esercitazioni di laboratorio (matematica, scienze, chimica ecc.), ma non sono da escludere anche ambiti di derivazione umanistica.
Il sito della Khan Academy, infatti, offre migliaia di lezioni videoregistrate per aritmetica, algebra, geometria, calcolo delle probabilità, statistica, trigonometria, biologia, chimica, fisica, informatica, astronomia, medicina, ma contiene anche una sezione dedicata alla storia americana ed europea e alla storia dell'arte.

Per l'apprendimento delle lingue vediamo invece cosa scrivono Bergmann e Sams nel loro testo *Flip Your Classroom*:

In foreign language classes, teachers are recording grammar lessons and conversation starters so as to create time in class to use the language more practically. This includes having more conversation, reading literature and writing stories, all in the target language.
We visited one of these classes, a level 1 class, and observed students actively speaking Spanish. They were responding and gesturing in ways that corresponded to the teacher's instructions, which were entirely in Spanish. He would then ask students questions, and they would respond in Spanish. He reported to us how the videos had freed him up to do more of these engaging activities in his classroom (Bergmann, Sams 2012a:48).

Riporto altre due testimonianze di docenti americane coinvolte nella sperimentazione della *Flipped Classroom*. La prima è di Heather Witten, docente americana di spagnolo:

One of the biggest problems I have faced before flipping my class is that I have students of every level in every class. This meant I had students that understood material with one example, some that "got it" after two or three examples, and some that I always had to work with individually, no matter how much explanation or examples were given.
With the flipped class, I am meeting the needs of all the students at their own pace. I am free to spend more time with students that need more help, and those who understand the material quickly can move on to other areas where they struggle.
I see the flipped classroom as a valuable tool in the World Language classroom. One of the biggest struggles for WL teachers is spending as much time as possible in the target language during class time. Teaching grammar concepts can be very difficult to do in the target language. By removing these lessons from "class time", more time is available for the students to interact and practice in the target language (tratto dal blog http://spanishflippedclass.blogspot.it/).

Molto interessante è anche una sua recente presentazione, dal titolo *Flipped for Fluency*, visibile al link indicato in nota. [9]

La seconda docente, Catlin Tucker, Honors English Teacher, afferma:

For me, the beauty of the flipped classroom lies in the simple realization that instruction can take place in different mediums. We are no longer limited to a class period or a physical classroom. We have the opportunity to match the instructional activity with the environment that makes the most sense.
This flexibility is why technology has the potential to be so transformative in education. The goal of the flipped classroom should be to shift lessons from "consumables" to "produceables". Students today must be generators and producers. They must be able to question, problem solve, think outside of the box, and create innovative solutions to be competitive and successful in our rapidly changing global economy (tratto dal blog http://catlintucker.com/2012/04/flipped-classroom-beyond-the-videos/).

4. Sperimentare la *Flipped Classroom* in una classe di EFL

Il desiderio di sperimentare la metodologia *flipped* nasce dalla consapevolezza di operare in contesti "di classe" enormemente diversificati l'uno dall'altro, sempre più complessi e sempre più difficili da gestire. È necessaria una riflessione: in quali "classi" lavorano attualmente i docenti italiani di lingue (e non)? Classi con studenti...

1. che passano obbligatoriamente anni della loro vita in spazi fisici sempre più angusti e fatiscenti?
2. che parlano una sola lingua e sono testimoni di una sola cultura?
3. che parlano più lingue e sono testimoni di più culture?
4. in numero sempre crescente, allo scopo di ridurre il numero complessivo delle classi a livello nazionale, e contribuire così alla *spending review* nella pubblica amministrazione?
5. con evidenti difficoltà di apprendimento (dislessici,

9 http://www.sophia.org/flipped-class-webinar-with-heather-witten-111312-tutorial/?cid=eventwebinar11.13.12 Particolarmente significativa la parte 'Class Structure', al minuto 29 circa della registrazione video.

disgrafici, discalculici, ADHD, diversamente abili, audiolesi, ipovedenti ecc.)?
6. sempre più difficili da gestire a livello disciplinare?
7. dotati delle più moderne tecnologie (tablet, smartphone, LIM)?
8. che dichiarano di annoiarsi tutta la mattina?
9. con un *attention span* che irrimediabilmente precipita (quando si è fortunati) dopo l'intervallo?

E come ci immaginiamo un nuovo concetto di "classe" verso la fine XXI secolo, in un *setting* che serva ad aumentarne l'efficacia didattica? Una classe di studenti...
1. che non frequentano fisicamente un edificio pubblico (scuola), ma sono connessi tra di loro tramite le nuove tecnologie, pur abitando in località diverse?
2. che non devono seguire tutti lo stesso programma, rispettare gli stessi tempi e affrontare le stesse prove distribuite su un eguale numero di anni?
3. che preferiscono la *homeschooling*?
4. che "portano a scuola i loro sogni", così come ci dicono i proclami ministeriali?[10]
5. che opera in un nuovo modello educativo come quello prospettato da Sir Ken Robinson, esperto mondale di educazione?[11]

Non possiamo ovviamente saperlo. Come docenti "in trincea", possiamo però sicuramente ritrovarci in più di uno dei nove punti qui sopra elencati. In quanto docente in trincea ormai da decenni e sempre aperto alla ricerca e alla sperimentazione, ho deciso perciò di provare ad applicare alcuni aspetti della *Flipped Classroom* per l'insegnamento della lingua inglese in una classe prima di Istituto tecnico industriale.

5. Contesto operativo e fasi di lavoro

La classe scelta "da capovolgere" è composta da 28 studenti, di cui: tre DSA, due ADHD e un audioleso. Le lingue madri degli studenti sono: italiano (25), spagnolo (2), francese (1). Risultati dalla scuola secondaria di primo grado: cinque studenti con la media del 9, sette con la media dell'8, sei con la media del 7, dieci con la media del 6.

Strutture e sussidi a disposizione:
- un'aula diversa ogni ora (rotazione dovuta al numero maggiore di classi rispetto alle aule);
- un tablet per studente, con collegamento wireless (la scuola ha aderito al progetto Generazione Web Lombardia);
- un laboratorio linguistico con collegamento Internet per il PC del docente e il videoproiettore (1 ora a settimana);
- una piattaforma online (in dotazione col libro di testo);
- uso costante di strumenti del Web 2.0 e di attività *blended* preparate dal docente.[12]

Fasi di lavoro:
1. determinazione dei livelli linguistici mediante test online (col programma PROPROFS);
2. formazione di tre "classi/gruppi" online mediante un *social learning platform* (con EDMODO);
3. creazione di tre piste di lavoro e assegnazione di contenuti, attività ed esercitazioni online su tre diversi livelli, per lo sviluppo delle diverse abilità linguistico-comunicative, da svolgersi su tablet, PC o smartphone, in classe, a casa, in auto o sull'autobus. A tale scopo si fa uso di siti *freeware* e video educativi con esercitazioni relative alla fonetica, alla comprensione orale, ad attività di grammatica, di lessico, di giochi linguistici[13]
4. test di controllo/verifica (con EDMODO o ENGRADE, dotato di registro elettronico);
5. assegnazione di attività di recupero mediante *peer-tutoring* e intervento diretto del docente su piccoli gruppi;
6. nello stesso tempo, attività di approfondimento a piccoli gruppi per le eccellenze, relativamente a: produzione e interazione orale (VOICETHREAD), comprensione orale e produzione scritta (canzoni con LYRICSTRAINING), produzione scritta (creare animazioni online con XTRANORMAL), comprensione e produzione scritta (LESSONWRITER), progetti di scrittura collaborativa (con Google Documenti);
7. attività specifiche per studenti con DS (software Word Shark per dislessici) e valorizzazione

10 *Porta a scuola i tuoi sogni*, MIUR 2012, http://www.youtube.com/watch?v=yOuFZCQ_YLQ

11 *Changing Education Paradigms*, http://www.youtube.com/watch?v=xNDuCGZoc5M

12 Vedi i wikispace di classe: http://nattaefl.wikispaces.com, http://amaldi-english-corner.wikispaces.com, http://galliefl.wikispaces.com.

13 I link dei *tools* elencati nelle diverse fasi di lavoro sono visibili nella relazione http://prezi.com/z64rhu1es4gn/la-classe-rovesciata/ (dalla slide 46).

delle altre lingue della classe, mediante la partecipazione a progetti o reperimento di classi tramite il sito www.epals.com e di tandem linguistico tramite il sito www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etindex-en.html.

Le fasi sopra elencate, necessariamente in forma sintetica per motivi di spazio, non necessitano della creazione di video da parte del docente, in quanto sul Web si possono trovare centinaia di siti e lezioni per EFL. È richiesta invece un'accurata selezione e un adattamento da parte del docente.

5. Prospettive della *Flipped Classroom*

Pur essendo la sperimentazione ancora in fase iniziale (un bilancio più completo si potrà fare al termine di un intero anno scolastico), è possibile comunque elencare una serie di pro e contro. Indichiamo tra i vantaggi la possibilità di:

- occuparsi individualmente di ogni studente;
- introdurre gli strumenti Web 2.0 per scopi didattici specifici;
- favorire il *cooperative learning*;
- risparmiare carta;
- eliminare il vincolo della classe spaziotemporale;
- ridurre notevolmente la lezione frontale, migliorando i problemi disciplinari.

Tra i possibili problemi possiamo invece ricordare la necessità di:

- progettare e preparare ogni "lezione";
- aumentare il tempo di connessione (lavoro al computer);
- ridurre il tempo di "correzione", ma aumentare il tempo di "controllo e verifica" dei processi di apprendimento.

Rimangono perciò delle questioni aperte da considerare nell'utilizzo di una metodologia che si rifà ai fondamenti della *Flipped Classroom* e nella prospettiva di una sua più ampia sperimentazione anche in ambito linguistico, quali:

- ripensare il concetto di programmazione;
- rivisitare la funzione del libro di testo;
- riconoscere il valore del *blended learning*;
- reperire e approntare materiale per altre lingue;
- individuare docenti in servizio disponibili all'aggiornamento;
- formare i nuovi docenti (TFA);
- sollecitare la ricerca accademica nazionale e internazionale;
- implementare la ricerca-azione;
- sperimentare la *Flipped Classroom* in percorsi CLIL.

Bibliografia e sitografia

– BALBONI P. (2008), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.

– BERGMANN J., OVERMYER J., WILIE B. (2012), *The Flipped Class: Myths vs. Reality*, in "The Daily Riff", http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php.

– BERGMANN J., SAMS A. (2012a), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE Ltd.

– BERGMANN J., SAMS A. (2012b), *How the Flipped Classroom was Born*, in "The Daily Riff', http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php.

– CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.

– DOLCI R., PORCELLI G. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*, UTET-Libreria, Torino.

– DUDENEY G., HOCKLY N. (2007), *How to... Teach English with Technology*, Pearson Longman, London.

– FERLAZZO L., SYPNIESKI K.H. (2012), *The ESL/ELL Teacher's Survival Guide, Wiley*, Hoboken (NJ).

– NOBILI P. (a cura di) (2006), *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, Carocci Faber, Roma.

– PEACHEY N. (2009), *Web 2.0 Tools for Teachers*, http://www.technogogy.org.uk/Web20-Tools-for-Teachers.pdf.

– PORCELLI G. (2004), *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, UTET-Libreria, Torino.

Nativi digitali o cittadini digitali?

Carlos Melero
Università Ca' Foscari, Venezia

L'espressione *digital natives* è stata coniata da Marc Prensky nel suo famoso articolo "Digital Natives, Digital Immigrants" nel 2001 (Prensky 2001a), ma non si riesce a trovare una definizione di questi due concetti (è implicita in tutto il testo, ma forse non esplicita perché non è l'obbiettivo di Prensky). È vero che lungo tutto l'articolo si trova l'idea di una questione temporale: "Today's students have not just changed incrementally from those of the past, nor simply changed their slang, clothes, body ornaments, or styles, as has happened between generations previously...", "today's students – **K** through college – represent the first generations to grow up with this new technology", tanto per citarne qualcuna. Forse questo ha portato molti a pensare a una divisione generazionale.[1]

A nostro avviso, Prensky non indica nella prima parte del lavoro, e nemmeno nella seconda (Prensky 2001b), che **tutti** i nati dopo una certa data siano "nativi", bensì indica come il continuo contatto con le tecnologie sicuramente ha modificato il modo di apprendere, perfino di pensare, delle persone che hanno una quantità sufficiente di input (parte di un successivo articolo di Prensky è dedicata proprio a questo aspetto).

Prensky usa l'etichetta "*native*" che fa riferimento al luogo e non altre etichette che potrebbero far riferimento all'età, al momento o alla cronologia. Secondo il dizionario online Merriam-webster,[2] *native* vuol dire "(2) belonging to a particular place of birth; (4) belonging to or associated with one by birth; (5) natural, normal; (6) a: grown, produced, or originating in a particular place or in the vicinity; b: living or growing naturally in a particular region", quindi, a nostro avviso, il *digital native*, è colui che è nato e/o cresciuto nella "zona" digitale, ma anche chi vive o cresce con naturalità in quella "zona". Evitiamo di usare il termine *era* perché ha una fortissima connotazione cronologica, invece *zona* non presenta questa connotazione, anche se è evidente che questa *zona* è apparsa in un certo momento (Ferri 2011 data questo momento tra il 1985 e il 1996[3]) e ci permette anche di pensare ai "nativi digitali" non come quelli di una certa età ma come quelli che vivono e crescono in quella zona, indipendentemente dall'età (quindi usando come discriminante ciò che fanno e non quando sono nati).

Interpretando, quindi, *digital natives* come coloro che vivono e crescono nella zona digitale (più tardi cercheremo di definire il concetto di *zona digitale*), dobbiamo interpretare *digital immigrants* come coloro che questa zona la frequentano poco o molto poco, non sentendosi a proprio agio. Interpretando così i due termini coniati da Prensky,

1 Ricordiamo qui termini come N-Gen (Net Generation) o D-Gen (Digital Generation) che sono stati anche molto usati e rimandano più chiaramente a un'idea di generazione, quindi temporale.

2 http://www.merriam-webster.com/dictionary/native consultato ad agosto 2012.

3 "Tra il 1985 – anno della diffusione di massa dei Pc a interfaccia grafica e dei sistemi operativi a finestre – e il 1996 – l'inizio della rivoluzione d'Internet –, si è affermata rapidamente una nuova 'versione 2.0' dell'*homo sapiens*: si tratta dei 'nativi digitali'."

si possono giustificare alcune realtà che, considerate come un limite temporale, sarebbero difficilmente spiegabili, come ad esempio persone nate ben prima del 1985 che sono indubbiamente *digital natives*. Per fare un semplice esempio, tutti i programmatori e gli sviluppatori di software con più di 30 anni: Linus Torvalds (1969) creatore di Linux, Wozniak (1950) e Jobs (1955) fondatori della Apple Computer, o Gates (1955) fondatore di Microsoft, per citare i più famosi. Ma, allo stesso tempo, spiegherebbe perché persone nate in piena "era" digitale non sono *digital natives* (non frequentano la zona digitale) come, ad esempio, studenti di 15 anni che a mala pena sanno usare un computer.

La *zona digitale*

Intendiamo qui questa *zona* non come un luogo fisico, ma come un luogo mentale o attitudinale, cioè il modo e l'uso che si fa della tecnologia digitale. In base a come e quanto vengono usate e capite queste tecnologie, possiamo trovare dal *digital native* puro (chi padroneggia perfettamente questa zona) a colui che questa zona non l'ha mai visitata. Tra l'uno e l'altro, ci sono molti gradi e tipi di "utenti", allo stesso modo di una città, dove ci sono persone che la conoscono benissimo, chi la visita per la prima volta o chi, quella città, non l'ha mai visitata ma solo vista in qualche documentario o, addirittura, chi quella città non l'ha vista nemmeno in tv.
Ci risulta chiara questa analogia con una grande città per diversi motivi: il primo potrebbe essere perché ci permette di capire come, per il solo fatto di essere nati in una città determinata, non dobbiamo dedurre che la si conosca; ci si può nascere e poi emigrare in un'altra città, o conoscerla poco o settorialmente: non è strano che persone nate e cresciute in grandi capitali non conoscano affatto alcuni dei quartieri della propria città o non abbiano mai visitato alcuni monumenti, biblioteche o chiese. Nello stesso modo, essere nati e cresciuti durante l'era digitale non rende le persone esperte digitali. Al contempo, non è strettamente necessario essere nati in una determinata città per conoscerla in profondità: quindi anche chi è nato prima dell'era digitale può essere un esperto digitale. In altre parole, così come in una città c'è chi la conosce benissimo, chi la conosce quanto basta per muoversi, chi la conosce da turista appena arrivato e chi non la conosce affatto, nella zona digitale avremo chi la conosce benissimo (esperti digitali), chi la conosce quanto basta per muoversi dentro senza perdersi (utenti digitali), chi la conosce da turista appena arrivato (immigrato digitale) e chi non la conosce affatto (utente analogico).
L'analogia con la città ci permette anche di capire come la *zona digitale* è conformata: così come la città ha quartieri più o meno centrici, per lo shopping, per il divertimento, a luci rosse, una rete fognaria, musei, uffici, scuole ecc., la zona digitale ha anche competenze diverse che uno può conoscere o no. Ad esempio, come le scuole sono un luogo d'obbligata conoscenza per i cittadini di una qualsiasi città (perché tutti dobbiamo andarci) così l'uso di alcune tecnologie digitali è "obbligatorio" per tutti, ad esempio, la nuova tv digitale, i biglietti elettronici per l'autobus, le carte bancomat e di credito; allo stesso modo, così come ci sono altre parti della città che non sono d'obbligata conoscenza (musei, ad esempio) ma che la scuola ci sprona a conoscere e, a volte, ci porta a visitare, così anche alcuni usi digitali come la semplice navigazione in Internet, l'uso di sistemi di comunicazione digitale, il cellulare, la Posta Elettronica Certificata (PEC) ecc. vengono continuamente proposti a tutti nelle pubblicità, da parte del governo per rendere più veloce ed efficace la gestione ecc. O, come la rete fognaria, solo chi ci lavora o chi ne è appassionato la conosce, anche nella zona digitale alcune tecnologie vengono usate e capite da chi con esse ci lavora o ne è appassionato (linguaggi di programmazione informatica, ad esempio).
Così come il turista appena arrivato in città ha bisogno di una cartina (o un navigatore GPS) per muoversi e, quando lo fa, lo fa sulle vie principali, disorientato e cercando di capire dove sta andando mentre si stupisce e osserva l'architettura, la gente ecc., l'"immigrato digitale" che comincia ad addentrarsi nella *zona digitale* ha bisogno di guide, si muove per le strade principali (applicazioni, software ecc., più comuni e diffusi) e si sofferma con curiosità ad osservare le novità, e si entusiasma con queste; ma come i turisti della città, i "turisti digitali" si affidano a percorsi (procedure) chiari e diretti, seguendo le strade principali perché poco conoscitori dell'intorno ma, quando una di queste strade o procedure non è percorribile, corrono il rischio di rimanere bloccati perché non riescono a trovare alternative valide per arrivare all'obbiettivo: di fatto, non è strano che le persone poco pratiche della *zona digitale* imparino le procedure

per ottenere un risultato in modo meccanico, senza comprendere in realtà cosa stiano facendo, e quando uno dei passaggi intermedi non è disponibile per qualsiasi motivo (cambio nell'interfaccia utente, assenza di un determinato menù o software, ad esempio) rimangono bloccati senza possibilità di trovare strategie o procedure alternative. Un esempio, che forse alcuni riconosceranno, è quando un utente poco esperto impara come comprare su, diciamo, Ebay: se cambia l'interfaccia o la disposizione delle icone della pagina, l'utente non sa più come procedere perché la procedura è stata imparata in modo meccanico; o ancora, lo stesso utente seguendo il manuale d'istruzioni, ha imparato a sintonizzare la televisione, ma se cambia modello o marca di tv (perché ne compra una nuova, perché ha due tv a casa o per qualsiasi altra ragione) non è più capace di sintonizzare il nuovo televisore (o lo farà seguendo il nuovo manuale d'istruzioni).
È proprio qui dove, a nostro avviso, si radica la differenza tra il *digital native* e il *digital immigrant*, cioè nella capacità di muoversi nella *zona digitale* in modo naturale, come può farlo chi una città la conosce, senza paura di perdersi e conoscendo dove sta andando, capace di orientarsi senza difficoltà e conoscendo ciò di cui ha bisogno, ma non in modo automatico. Questo implica anche una maggiore velocità nell'imparare nuove procedure. Come succede quando una persona che conosce la città chiede ad un'altra dove si trovi un determinato negozio, basta una risposta del tipo: "È un po' più in là della libreria del Corso del Popolo". Per un nativo è sufficiente, per un turista è una risposta insoddisfacente, ha bisogno di un indirizzo concreto (Corso del Popolo, 31), di indicazioni su come arrivarci (devi andare alla fermata della metro X, sulla linea Y) e di come raggiungere il posto (quando esci dalla metro vedrai una libreria molto grande, segui in quella direzione per circa cento metri e lo trovi sulla tua sinistra); lo stesso succede con le tecnologie digitali, se due *nativi* si scambiano informazioni sull'uso di un determinato dispositivo o software, basta dare una veloce indicazione. Ad esempio, se qualcuno chiede cosa sia o come funziona *Flickr*, potrebbe ricevere una risposta del genere: "È il *Picasa* di *Yahoo!*". Questo implica anche una velocità d'apprendimento esponenziale e non aritmetica. Il *digital native* impara a destreggiarsi tra la tecnologia in modo esponenziale (non è strano vedere come, davanti a una tv mai vista, sono necessari pochi secondi perché il *digital native* riesca a destreggiare l'apparecchiatura con scioltezza), mentre l'*immigrant* impara in modo aritmetico (legge il manuale della prima tv, ma per sintonizzare la nuova tv ha bisogno d'imparare nuove procedure, non riesce ad intuirle).
È così che un *digital native* usa e maneggia la tecnologia, con naturalezza e scioltezza, conosce la *zona digitale* come un *native speaker* conosce la propria lingua, cioè, non si affida alla riflessione procedurale per ottenere i suoi risultati. L'*immigrant* come l'utente L2/S ha bisogno di riflettere sulla morfologia, sulla struttura, sul lessico (in maggior o minor misura in base al livello linguistico acquisito). Così anche l'*immigrant* digitale ha bisogno di riflettere sulle procedure, o continua a usare o mescolare risorse della *zona digitale* con quelle della, chiamiamola così, *zona analogica*; ad esempio, non è strano vedere come un *digital immigrant* possa usare un sistema elettronico per

© Thinkstockphotos

acquistare i biglietti dell'aereo ma, in una sorta di ancoraggio alla *zona analogica*, stampi una copia del biglietto "in caso ci sia qualche problema"; alcuni esempi simili li fa Prensky (2001a) quando parla di "digital accent" per indicare questo ancoraggio alla *zona analogica* (che per mantenere il simile linguistico potremmo chiamare "interlingua"):

> There are hundreds of examples of the digital immigrant accent. They include printing out your email (or having your secretary print it out for you – an even "thicker" accent); needing to print out a document written on the computer in order to edit it (rather than just editing on the screen); and bringing people physically into your office to see an interesting web site (rather than just sending them the URL). I'm sure you can think of one or two examples of your own without much effort. My own favorite example is the "Did you get my email?" phone call. Those of us who are Digital Immigrants can, and should, laugh at ourselves and our "accent".

Interpretando in questo modo *digital native* e *digital immigrant*, e cioè, come "cittadini digitali" o "turisti digitali" (il numero di persone che non usano nessun tipo di tecnologia o non ne sono a conoscenza deve essere molto ridotto se non pari a zero, quindi i "cittadini analogici" sarebbero una categoria puramente teorica o aneddotica), e non come persone nate nell'era digitale (ma abitanti della *zona digitale*), alcuni dei problemi sorti nell'interpretazione cronologica spariscono. Ad esempio, alcune limitate conoscenze digitali degli studenti più giovani, l'altissimo dominio digitale di persone nate ben prima dell'era digitale (come si indicava prima), o la digitalizzazione a macchia di leopardo di alcune persone

© Thinkstockphotos

(ad esempio, coloro che usano quotidianamente il web per rintracciare informazioni ma comprano il giornale cartaceo, o che comprano i biglietti aerei elettronici ma stampano la mail di conferma ricevuta).
Come dato aneddotico, si segnala come gli studenti che effettuano il test di livello linguistico per l'idoneità in lingua inglese presso il CLA (aa.aa. 2010/12) hanno un livello di competenze informatiche sempre più basso, così tanto da compromettere il risultato della prova. Nel corso degli anni, e mano a mano che arrivavano gli studenti cresciuti nell'era/zona digitale, le competenze informatiche crescevano, ma negli ultimi anni queste competenze sono in netto calo. L'interpretazione, come zona e non come periodo, che si dava sopra potrebbe anche spiegare questa bassa competenza: negli ultimi anni, i sistemi operativi dei dispositivi informatici (personal computer, tablet, telefono ecc.) e il software di applicativi (programmi di scrittura, ritocco fotografico, email ecc.) si sono evoluti cercando la semplicità e l'integrazione di piattaforme, rendendo il loro uso quasi intuitivo.

Pensiamo semplicemente a un utente con un tablet con tecnologia 3G incorporata: non deve configurare nessun collegamento a Internet, basta che inserisca una volta nome utente e password per poter comprare tutto il software disponibile direttamente dal dispositivo (quindi non deve saper installare o disinstallare nulla), e quindi scarica alcuni software (in questo caso chiamati Apps) per certe reti sociali, che, unitamente all'integrazione nel sistema operativo delle più grandi reti sociali (ad esempio Twitter nel'iOS dell'Apple), rendono tutto incredibilmente semplice, intuitivo e non richiedeono che l'utente capisca cosa succede *dietro le quinte*. Facciamo un esempio: qualche anno fa, per mandare un messaggio scritto a qualcuno dovevamo usare gli SMS (e quindi con un costo) o aprire il computer, collegarci a Internet, scrivere il messaggio e mandarlo. Con l'evolversi della tecnologia gli SMS sono stati in parte sostituiti (anche se per brevissimo tempo) dagli MMS perché avevano la possibilità di mandare file allegati (foto, musica ecc.) anche se di piccole dimensioni e a un costo chiaramente

superiore a quello degli SMS. Contemporaneamente i collegamenti a banda larga si sono diffusi e la tecnologia dell'email si è evoluta, rendendo relativamente semplice e veloce poter mandare una foto con una mail (prima era molto più complesso e la velocità di trasferimento dati lo rendeva molto lento), quindi l'email è stato il sistema prediletto per un periodo. Ma con l'arrivo delle reti sociali e il web 2.0, l'email ha cominciato il suo declino: se pubblico una foto su Facebook (o Google+ o altre reti sociali) la vedono tutti gli amici (come se la mandasse via mail) ma possono anche commentare tra di loro la foto, interagire, votare ("Mi piace"). Si è quindi cominciato a preferire quel sistema alla mail (anche perché posso comunicare con qualcuno anche in modo privato). Con l'arrivo dei telefoni intelligenti con accesso a Internet e l'interfaccia multitouch, unitamente all'integrazione di reti sociali nel sistema operativo, l'uso delle reti sociali stesse ha avuto la meglio sull'email: faccio una foto con il cellulare e, direttamente dalla foto con un tocco di dito, la pubblico sulla rete sociale, quindi non ho più bisogno di usare un computer, di scaricare le foto, di mettere loro nome ecc. Lo stesso processo hanno subito quasi tutti i software, si sono resi veramente intuitivi e integrati, quindi gli utenti non hanno più bisogno di sapere come si va da un posto all'altro perché ci pensa la macchina a farlo. Sarebbe come una persona che abita a Madrid, Roma o Milano, ma che usa sempre una macchina con autista per gli spostamenti: in realtà conoscerà i posti dove va, ma non sa bene come ci si arriva, non saprà usare strade alternative e non conoscerà altre parti della città tranne che quelle poche che deve frequentare, proprio perché è l'autista ad avere queste competenze.

In altre parole, l'evoluzione del software sta facendo in modo che la gente possa usare la tecnologia in modo incredibilmente semplice, ma questo implica anche che queste persone non devono conoscere per forza i processi (chi è appassionato o chi vuole li conoscerà, ma per usare la tecnologia non ho più bisogno di capirla), ecco perché gli studenti degli ultimi anni hanno competenze informatiche basse: non sanno usare il software "vecchio" o con interfaccia vecchia, preferiscono usare Google Libri piuttosto che un catalogo informatico di una biblioteca. Nel primo scrivo quello che voglio e sarà il computer a interpretare ciò che ho scritto (nome autore, cognome, titolo del libro, se è un articolo ecc.) mentre nel secondo caso si usa un'interfaccia vecchio stile, con un campo per nome, un altro per cognome, devo indicare se è un libro o articolo ecc. Gli studenti preferiscono usare i messaggi privati di Facebook rispetto ai messaggi email, nei primi indico solo il nome del destinatario (sarà il sistema a mandarlo alla persona giusta), vedo tutta la conversazione, lo faccio dalla stessa schermata dove sono senza cambiare programma ecc.; l'email invece richiede di scrivere l'indirizzo giusto, non vedo le conversazioni, ho una capacità limitata (non posso mandare grossi video perché troppo pesanti, mentre tramite Facebook posso), e tanti altri svantaggi. Quindi è logico pensare che i nuovi utenti non capiranno le "complicazioni" vecchie, come oggi quasi nessuno sotto i vent'anni capirebbe avere una tv senza telecomando (nello stesso modo, alcune persone il telecomando lo vedono come una complicazione), con tasti per il volume e per ciascun canale (con al massimo 12 canali), senza ingressi esterni per attaccare la PlayStation o la videocamera, dove i canali si sintonizzano con una rotellina... per loro sarebbe troppo complicato, per loro è più semplice una tv con un solo tasto per accenderla, un telecomando e un sistema automatico per sintonizzare le centinaia di canali (oltre a creare liste di canali personalizzati, impostazioni di colori e formati personalizzati ecc.), magari con un hardisk incorporato per registrare i programmi piuttosto di dover collegare un video registratore a nastro, accenderlo, sintonizzarlo, mantenere i nastri ordinati ecc.[4]

4 Il presente lavoro è stato valutato in forma anonima da tre *referees* e approvato. *(N.d.D.)*

Bibliografia

– FERRI P. (2011), *Nativi Digitali*, Bruno Mondadori, Milano-Torino

– PRENSKY M., "Digital Natives, Digital Immigrants", in *On the Horizon*, vol. 9, n. 5, ottobre 2001.

– PRENSKY M., "Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?", in *On the Horizon*, vol. 9, n. 6, ottobre 2001.

Sitografia

– http://www.merriam-webster.com (ultima consultazione agosto 2012)

One kid at a time

Nicolò Seggiaro
Città Studi, Biella

Il dibattito relativo allo stato di salute della scuola italiana, alla generale insoddisfazione avvertita da coloro che della scuola fanno parte, studenti e professori *in primis*, alle proposte per risolvere o almeno limitare questi motivi di insoddisfazione, è da sempre articolato e complesso. Se ci inseriamo in questo dibattito lo facciamo non con la presunzione di avere una soluzione definitiva, una panacea per i mali di cui la scuola soffre e di cui fa soffrire, ma con la semplice umiltà di chi vuole contribuire a tenere vivo un discorso fondamentale per tutti coloro cui la scuola sta a cuore. Riteniamo importante, in altre parole, prendere innanzitutto esplicitamente coscienza delle difficoltà della scuola e dar loro una formulazione chiara; solo dopo aver fatto questo sarà possibile abbozzare una strategia per affrontare i problemi più spinosi.
All'interno del *mare magnum* dei problemi della scuola (economici, organizzativi, burocratici, gestionali...) ci soffermeremo in particolare sulle questioni didattiche, non solo e non tanto perché le nostre esperienze professionali sono legate all'insegnamento, ma soprattutto perché siamo convinti del fatto che il malessere che studenti e professori avvertono dipenda, in massima parte, da uno scadimento dell'insegnamento stesso. Ammettendo di poter risolvere con un colpo di bacchetta magica tutti gli altri ordini di problemi, si sarebbe fatto davvero molto poco per migliorare in concreto l'insegnamento, se non si fossero affrontati i problemi didattici.

1. Malesseri

Iniziamo dunque cercando di mettere in primo piano quelli che ci sembrano essere i problemi centrali per gli allievi e per i professori. Vedremo che in molti casi, sebbene possano essere declinati in maniere differenti, si tratta di problemi analoghi, derivanti molto spesso dalle medesime radici: professori e allievi sono del resto rami, distinti ma solidali, che prendono forma a partire da un medesimo tronco. Per questo non tratteremo separatamente la situazione dei professori e degli allievi; distingueremo piuttosto due diversi aspetti della disaffezione nei confronti della scuola: innanzitutto vedremo che i problemi avvertiti tanto dai professori quanto dagli allievi sono riconducibili al concetto di alienazione; in secondo luogo vedremo che sia per gli uni sia per gli altri l'alienazione si traduce in una mercificazione dell'apprendimento e/o dell'insegnamento.

1.1. Alienazioni

Quando Karl Marx analizza l'alienazione cui l'operaio è soggetto nel regime di produzione capitalistico distingue quattro diversi aspetti rispetto a cui si può parlare di alienazione: l'operaio è alienato rispetto all'oggetto del proprio lavoro, rispetto alla produzione, rispetto a se stesso e rispetto ai propri simili. La nostra convinzione è che a queste stesse alienazioni, tra loro evidentemente legate, siano soggetti studenti e professori nel nostro sistema scolastico. Allievi e professori sono alienati innanzitutto rispetto all'oggetto del proprio lavoro nel senso che entambi si rapportano a esso come a qualcosa di estraneo (Marx 1932:69): i primi imparano nozioni che sentono nella maggior parte dei casi come superate, inutili, distanti dalla realtà; i secondi insegnano con lo spettro del programma ministeriale alle spalle, che in qualche modo sembra obbligarli e costringerli a ripetere, anno dopo anno, i medesimi contenuti. Quello che gli allievi vivono come un supplizio è in realtà un supplizio per i professori stessi, che in molti casi non riescono a riappropriarsi davvero di ciò che insegnano.
Questa prima alienazione deriva da quella più profonda relativa all'atto della produzione cioé, per noi, dell'insegnameno e/o dell'apprendimento. Se i contenuti appresi/insegnati sono percepiti come estranei, questo deriva dal fatto che il processo con cui essi vengono appresi/insegnati è sentito come

artefatto, costruito a tavolino, non naturale. Una delle critiche che da sempre si sente fare alla scuola è, in effetti, quella di essere un sistema chiuso, autoreferenziale, in cui vigono regole particolari che non sono quelle del mondo "reale", in cui si imparano le cose a tavolino, sottintendendo così che nella vita di tutti i giorni questo sistema non vale e che nel mondo del lavoro le cose si imparano in modo diverso.
Ancora più radicalmente, però, le parole che Marx utilizza per descrivere il rapporto che l'operaio ha con il proprio lavoro sembrano calzare perfettamente per tratteggiare la disaffezione che gli studenti sviluppano nei confronti dell'apprendimento: quando si chiede in cosa consista questa seconda alienazione egli sottolinea che essa "consiste prima di tutto nel fatto che il lavoro è esterno all'operaio, cioè non appartiene al suo essere, e quindi nel suo lavoro egli non si afferma, ma si nega, si sente non soddisfatto, ma infelice [...]. Perciò l'operaio solo fuori dal lavoro si sente presso di sé; e si sente fuori di sé nel lavoro [...]. La sua [del lavoro] estraneità si rivela chiaramente nel fatto che non appena vien meno la coazione fisica o qualsiasi altra coazione, il lavoro viene fuggito come la peste" (ivi:71). Studenti che percepiscono la scuola come qualcosa di imposto, che in essa si sentono a disagio, che non si realizzano nella scuola, ma che, in quello che ancora è considerato il migliore dei casi, si conformano a un modello standardizzato; soprattutto studenti che, terminata la coazione (obbligo scolastico o obbligo "sociale") fuggono l'apprendimento come la peste: questo panorama non è inusuale nella società e nella scuola italiana. Allo

le collaborazioni tra colleghi non sono la norma

stesso tempo gli insegnanti si sentono sempre meno realizzati dall'insegnamento, lamentano i continui tagli alle ore di lezione, vorrebbero, nei casi più virtuosi, poter dedicare più energie ai propri allievi, ma si sentono sempre più schiavi di un'istituzione fagocitata dalla burocrazia. Anche per gli insegnanti quindi la scuola è sempre più spesso qualcosa di "imposto".
"Come potrebbe l'operaio rendersi estraneo nel prodotto della sua attività, se egli non si estraniasse da se stesso nell'atto della produzione?" (*ibid.*). L'operaio aliena se stesso, non è più padrone della propria persona, della propria essenza. È questa nella visione di Marx la forma estrema di alienazione, che nega l'umanità dell'uomo. Non è possibile riprendere in questa sede l'analisi marxista incentrata sull'importanza del lavoro per l'effettiva realizzazione del singolo; è evidente peraltro che l'apprendimento è, ancor più profondamente del lavoro, centrale nella realizzazione di sé. Obbligati a conformarsi a un modello pensato troppi anni or sono, gli allievi perdono loro stessi, le loro specificità, in molti casi le loro passioni; se le conservano e le sviluppano ciò accade *nonostante* la scuola e non grazie a essa.
Allo stesso tempo i professori si conformano sempre più marcatamente alle esigenze che il programma impone loro, trovano sempre meno spazi per esprimere loro stessi e per far emergere le proprie passioni, preferiscono in molti casi seguire, per correttezza formale o per semplice comodità, la scansione dei manuali.
La perdita di se stessi si traduce in una perdita delle relazioni con i propri simili: le richieste scolastiche e conseguentemente lo studio e la sua gestione sono quasi esclusivamente personali, è inusuale vedere assegnati lavori di gruppo in cui ci si concentri sulla collaborazione e sulle competenze ad essa legate. A maggior ragione questo individualismo lo si può riscontrare nell'atteggiamento dei professori: collaborazioni tra colleghi non sono la norma, le compresenze sono sempre meno diffuse, i consigli di classe sono sempre più organismi di gestione delle incombenze burocratiche e sempre meno luogo di progettazione condivisa.
L'alienazione come l'abbiamo tratteggiata diviene, in modo ancora più evidente rispetto a quanto intuito da Marx, sinonimo di *spersonalizzazione*: proprio nel rapporto educativo, che dovrebbe permettere tanto all'allievo quanto al maestro di formare se stesso, le personalità dei singoli svaporano e perdono sostanza.

1.2. Mercificazione

Tutto quanto sopra accennato a proposito dell'alienazione dell'operaio si concretizza e si riunisce intorno a un tema centrale: la trasfromazione dell'operaio e del suo lavoro in una merce. Anche su questo punto ci sembra di cogliere un'analogia con il sistema scolastico: l'apprendimento degli allievi è ridotto a una valutazione numerica, gli aspetti qualitativi dell'apprendimento,

diversi per ogni singolo, sono del tutto dimenticati. Spesso gli studenti si sentono ridotti ai numeri con cui vengono valutati; ancora più grave è la tendenza, sempre più diffusa tra gli studenti, a studiare solo in vista della valutazione e non per una formazione personale di ampio respiro. Ma questa tendenza, costantemente deprecata dai professori, deriva proprio dalla pratica degli insegnanti di subordinare alla valutazione ogni altro aspetto dell'insegnamento e di valutare i propri allievi solo sulla base dei loro risultati nelle prove di verifica. L'apprendimento e l'insegnamento in questo senso sono mercificati e la loro costante traduzione in quantità numeriche non è che la logica conseguenza di questa trasformazione in merce di un processo formativo.
Una reale valutazione del percorso di apprendimento non può evidentemente guardare solo agli aspetti quantitativi, pena la perdita di relazione tra insegnati e allievi e, in ultima analisi, la totale spersonalizzazione.

2. Un nuovo paradigma

Messi in luce i problemi, in questo modo risulta evidente che ciò di cui sembra esserci bisogno, per migliorare la situazione della scuola, non è una serie di aggiustamenti parziali o qualche ritocco specifico, ma un vero e proprio cambio di paradigma. È quanto propongono esplicitamente Dennis Littky e Elliot Washor, che con la loro *Big Picture Learning* (BPL), hanno dato vita a un sistema scolastico innovativo. Siamo consapevoli del fatto che questo metodo non sia riproponibile tal quale nella scuola italiana: troppe sono le differenze tra l'istruzione statunitense e quella italiana. Anche per questo non ci proponiamo di riassumere in modo esaustivo tutte le peculiarità di questo nuovo approccio. Cionondimeno è nostra convinzione che, al di là delle specifiche realizzazioni e delle diverse declinazioni nazionali, questa nuova filosofia possa permetterci di affrontare i problemi che affliggono la scuola italiana e non solo.
Si tratterà allora di individuare quali siano le innovazioni principali della BPL, mostrando come si sia giunti a un vero e proprio cambiamento di paradigma.

2.1. Personalisation

In opposizione a un sistema nel quale le persone lasciano spazio a numeri e ruoli rigidamente standardizzati e in cui allievi e insegnanti finiscono per perdere loro stessi, il principale cardine della filosofia BPL è la personalizzazione: tutto l'apprendimento ruota intorno alla personalizzazione delle conoscenze, nel senso che gli studenti impareranno a partire dalle loro passioni e dalle loro attitudini. Non si tratta solo di una personalizzazione dei metodi di apprendimento, ma anche del tentativo più profondo di ritagliare, per ogni studente, un *curriculum* non strettamente identico a quello dei propri compagni. Per questo la famiglia di ogni studente è attivamente coivolta nella pianificazione dei percorsi in cui lo studente si impegnerà: ogni studente sarà chiamato a costruirsi, con la supervisione dei docenti e auspicabilmente della famiglia, un suo *learning plan*, approvato dalla scuola.
Il *learning plan* non va però immaginato come una sorta di piano di studi universitario: non si tratta di selezionare, partendo da un'offerta ampia, le discipline di specializzazione,

© Thinkstockphotos

ma di trovare, all'interno di ogni disciplina, ciò che può essere sviluppato dal singolo studente partendo dalle proprie passioni e specificità. Perché questo sia possibile sarà necessario non solo che un insegnante si faccia carico della supervisione del progetto, ma anche che gli insegnanti interpretino in modo diverso il proprio ruolo: non per nulla nella BPL il *teacher* lascia spazio a quello che viene definito *advisor*.

2.2. Relevance

In stretta relazione con la personalizzazione si trova quella che in inglese viene definita *relevance*. Con questo termine si intende sottolineare che lo studente è posto effettivamente al centro del processo di apprendimento perché ciò che studia è rilevante e significativo per lui. Non vi può essere apprendimento se ciò che viene appreso non si lega in modo organico ad altre conoscenze previamente acquisite.
Ancor più radicalmente, le mie conoscenze pregresse costituiranno il punto di partenza per la mia personale comprensione di ciò che apprendo.
Con *relevance* si intende anche sottolineare che ciò che viene appreso ha sempre una stretta relazione con il mondo reale e che la scuola non è pensata come un'istituzione chiusa in se stessa, ma è aperta alla collaborazione attiva con istituzioni pubbliche e private, imprese e in generale con il mondo del lavoro. Un ruolo importante da questo punto di vista è ricoperto dal *mentor*, figura appartenente al mondo del lavoro che affianca l'*advisor* nella gestione degli eventuali aspetti tecnico-pratici dei percorsi di apprendimento.

2.3. Authentic assessment

Percorsi di questo tipo non prevedono semplici valutazioni quantitative. Alla fine di ogni percorso lo studente deve sostenere una presentazione orale in cui riassume il lavoro portato a termine, facendo un bilancio dell'esperienza affrontata. Questa presentazione è il coronamento di un percorso e può essere la base per una valutazione di più ampio respiro rispetto a quelle cui siamo abituati, una valutazione che sappia cogliere non solo gli elementi contenutistici, ma anche e soprattutto la maturità e la responsabilità dello studente nel portare avanti il proprio progetto. Due aspetti ci sembrano però fondamentali: innanzitutto l'*advisor* segue il percorso da vicino e indicativamente ogni settimana dà una valutazione *in progress* del lavoro che lo studente sta compiendo. In questo modo è possibile seguire davvero lo sviluppo dell'apprendimento in ogni sua sfaccettatura. In secondo luogo lo studente è chiamato a sua volta a una riflessione costante sul proprio processo di apprendimento: è tenuto a scrivere brevi relazioni su quelli che ritiene i punti di forza e le criticità del proprio percorso e a fare un bilancio conclusivo non solo di ciò che ha appreso, ma di come lo ha appreso. È evidente che questa riflessione sulla propria modalità di apprendimento, del tutto assente nella scuola italiana, è la chiave per giungere a delle valutazioni che, qualitative o quantitative che siano, gli studenti non sentano come estrinseche, ma che possano considerare come autentiche.

l'apprendimento è centrale nella realizzazione di sé

2.4. Relation

Le tre caratteristiche finora analizzate sono tutte legate a doppio filo all'idea che a fondamento dell'apprendimento non possa che esserci una relazione forte: sarà possibile partire dalle passioni di uno studente solo se tra studente e insegnante si sarà creata una relazione; una relazione aperta e serena sarà inoltre la miglior garanzia del fatto che una valutazione non sarà vissuta come una sentenza, ma come una descrizione di quanto è stato fatto e di quanto resta da fare. La relazione sarà quindi innanzitutto tra un *advisor* e ogni singolo studente del gruppo da lui seguito; inoltre ci sarà relazione tra gli studenti che sono spinti a collaborare, a risolvere insieme problemi e finiscono per creare spontaneamente dei gruppi di lavoro in cui ognuno può contribuire alla riuscita dei progetti altrui con consigli, riflessioni, suggerimenti. Allo stesso tempo i colleghi stessi si troveranno sempre più spesso nella condizione di collaborare nella progettazione e nella realizzazione dei progetti. Infine una declinazione importante della relazione è quella tra la scuola e la comunità (sociale, economica, culturale) in cui essa è inserita: la torre d'avorio in cui la scuola si è spesso rinchiusa per nobilitarsi rischia sempre di più porla ai margini della società. La scuola deve invece, pur riconoscendo l'esistenza accanto a sé di molteplici fonti (formali e informali) di apprendimento, rivendicare

il proprio ruolo centrale nella formazione degli studenti.

3. Studenti responsabili

Sulla scorta di queste brevi annotazioni vorremmo mettere in luce quello che ci sembra essere il principale risultato di quello che, come detto, dobbiamo considerare un vero e proprio cambiamento di paradigma. Ciò a cui crediamo si debba puntare è una scuola che dia il proprio contributo nel formare studenti *responsabili*. Interessati e coinvolti davvero in un processo di formazione che loro stessi tratteggiano, descrivono e realizzano, gli studenti divengono necessariamente responsabili. O meglio: non vengono deresponsabilizzati come spesso succede a scuola, ma, considerati persone a tutto tondo, non possono prescindere da una vera e propria assunzione di responsabilità nei confronti di loro stessi e di chi ha dato loro credito credendo nella loro unicità. Responsabili dei loro successi e dei loro errori, che non possono essere considerati solo come dei fallimenti, ma vanno a loro volta compresi come fonte di apprendimento. Responsabili di ciò che imparano e di come lo imparano.

Ma, allo stesso tempo, il termine studente va riconsiderato e ci piace pensare che questo nuovo approccio permetta anche a quelli che usualmente sono indicati come professori, di pensarsi come persone che imparano, di riscoprirsi *studenti*. Se i malesseri da cui siamo partiti erano i medesimi per allievi e professori, un nuovo paradigma deve permettere a entrambi di affrontare quei problemi. Abbiamo analizzato i principali cambiamenti dal punto di vista degli allievi, ma è evidente che: ruolo dell'*advisor*, impegno progettuale, rinnovamento metodologico, collaborazione tra colleghi, approfondimento contenutistico, rapporto diretto con gli allievi, sentirsi parte di una comunità di persone, adulti o adolescenti, che imparano e si migliorano – tutte queste peculiarità e molte altre rinnovano profondamente il ruolo tradizionalmente assegnato ai docenti. Così gli insegnati potranno ritrovare loro stessi nelle vesti di persone che, guidando l'apprendimento degli studenti, sono allo stesso tempo condotti, dagli studenti, verso altri terreni di apprendimento.

Cultura e civiltà nella didattica delle lingue:

una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (Prima parte)

Fabio Caon
Università Ca' Foscari, Venezia

Le cattedre di lingua straniera si chiamano e si sono sempre chiamate di "lingua e civiltà", formalizzando anche legalmente un legame che oggi ci sembra ovvio – ma, come di tutte le cose "ovvie", se non ci si riflette, si rischia di svuotarle, di continuare a ripetere come un mantra espressioni che non significano più quello che volevano significare quando sono state coniate.
L'espressione "lingua e civiltà" o "lingua e cultura" non solo merita una riflessione, ma anche una serie di prese d'atto delle vie che si vogliono percorrere per il futuro. Infatti la didattica delle lingue straniere in Italia ha di fronte a sé tre possibili vie:

a. continuare a utilizzare la nozione tradizionale di cultura o civiltà: ogni unità didattica ha una lettura relativa ai pasti, all'organizzazione dello stato, con un po' di storia, di geografia e qualche attenzione sociologica – spesso regno dello stereotipo e volto a incuriosire lo studente con racconti di cose "strane" (aggettivo che ha la stessa origine etimologica, *extra*, di estraneo, strambo e... straniera, come la lingua che insegniamo);
b. differenziare il ruolo della cultura o civiltà nelle due lingue insegnate alla secondaria di primo grado:
   - annullarla, nell'insegnamento dell'inglese, perché questa è ormai insegnata nella prospettiva di lingua franca e non ha senso presentare il Big Ben o l'Empire State Building a studenti che useranno l'inglese con cinesi e marocchini, brasiliani e russi;
   - ridurla, nell'insegnamento delle altre lingue, perché due ore di lingue straniere alla settimana (tale è il miserevole spazio orario della seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado), sono pochissime per un "abbozzo" di lingua: gli studenti scopriranno la cultura straniera se andranno in vacanza nel paese della seconda lingua o avranno esperienze con parlanti madrelingua;
c. uscire sempre più sistematicamente dalla logica della cultura o civiltà intesa come presentazione di ciò che caratterizza un popolo rispetto a noi italiani (quindi focalizzata sulla differenza culturale), per andare verso una prospettiva di comunicazione interculturale (cfr. ad esempio il modello di Balboni 2007), in cui ciascuno è diverso se visto dalla prospettiva dell'interlocutore.

Tale prospettiva richiede di rivedere l'insegnamento privilegiando la presentazione di un modello di osservazione delle differenze e delle similarità culturali (che rispettivamente creano e non creano problemi di comunicazione) e "chiede" agli studenti di crearsi il loro manuale di comunicazione interculturale guardando, con intelligenza e secondo il modello cui abbiamo accennato sopra, film, documentari, Internet,

partecipando a social network, in progetti di scambio di classi tipo Comenius, durante viaggi di istruzione – e poi in una logica di *lifelong learning*, perché la comunicazione interculturale si evolve rapidissimamente, mano a mano che le culture si evolvono, si "contagiano", si intersecano, ibridando i modelli culturali e valori di civiltà da altre culture.

Proporremo quest'ultima prospettiva nella seconda parte di questo saggio, nel prossimo numero di questa rivista, focalizzando l'attenzione in questa prima parte sulla natura del concetto di "cultura/civiltà" negli anni Sessanta-Ottanta e poi negli anni Novanta.

1. La tradizione italiana: gli anni Sessanta-Ottanta

La tradizione italiana è in realtà una tradizione italo-francese: infatti, l'insegnamento linguistico inizia ad affrancarsi dall'approccio grammatico-traduttivo degli anni Sessanta (che non prevedeva un insegnamento della cultura se non come storia, letteratura) grazie anche al contatto con la realtà francese. Tale contatto tra la glottodidattica italiana e quella francese era, in particolare, con il Centre de Linguistique Appliquée di Besançon, dove già stava affermandosi la locuzione *Didactologie des langues cultures*, con un chiaro richiamo alla dimensione culturale, anche se nella didattica del francese la parola più usata era *civilisation*. A Besançon si forma Giovanni Freddi (uno dei fondatori della glottodidattica italiana, 1930-2012) che nel 1967 organizza un convegno sul tema, i cui atti diventano fondanti per l'innovazione italiana:
FREDDI G. (a cura di) (1968), *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Minerva Italica, Bergamo.

L'anno successivo, Freddi fonda una rivista che per un ventennio verrà inviata gratuitamente a decine di migliaia di docenti di lingue e il cui titolo è significativo: *Lingua e Civiltà* (nel 1974 passa al plurale, *Lingue*). In questa sede compaiono i primi saggi che mettono in una nuova luce la riflessione sul legame inscindibile tra lingua e cultura/civiltà e sulla necessità di separare modelli culturali autentici dagli stereotipi; il principio, agli albori dell'approccio comunicativo, è che non si può comunicare se non all'interno di un contesto culturale, che va quindi conosciuto. Alcuni dei saggi notevoli in cui viene elaborato quest'impianto sono:
FREDDI G., "La civiltà nella riforma dei programmi di lingue", n. 1, 1969.
FREDDI G., "Civiltà-civilisation et pédagogie des langues", n. 2, 1969.
BERNARDI P., "Lingua, cultura e civiltà", n. 2, 1072.
BERNARDI P., "La civiltà nell'insegnamento delle lingue straniere", n. 3, 1972.
PORCELLI G., "Testing e civiltà: la comprensione interculturale", n. 2, 1974.
FREDDI G., "Il discorso di fondo: lingua e cultura", n. 3, 1974.
GIACALONE V., "Cultura e contenuti", n. 1, 1975.
IANTORNO G., "Lingua e cultura", n. 3, 1975.
CHANTELAUVE O., "L'enseignement de la civilisation", nn. 1-2, 1977.
BALBONI P.E., "Il testing della civiltà", n. 1, 1985.

la comunicazione interculturale si evolve rapidissimamente

Negli stessi anni nasce un'altra rivista, *Lingua e nuova didattica (Lend)*, nella quale sono ospitate alcune riflessioni, anche se in maniera meno sistematica; all'interno di *Lend* anche Wanda D'Addio lega comunque la dimensione culturale alla necessità di imparare a comunicare in un contesto diverso dal proprio, a testimonianza di un fermento culturale volto alla rivisitazione di alcuni concetti chiave della didattica delle lingue:
D'ADDIO W., "L'insegnamento della civiltà nel metodo situazionale", n. 4, 1972.
BEACCO J.C., "Document authentiques et civilisation", n. 1, 1984.
CALASSO M.G., "La prospettiva linguistica di una educazione interculturale", n. 1, 1984.

Sempre nel 1972 interviene nel dibattito anche la più antica rivista glottodidattica italiana, *Scuola e Lingue Moderne (SeLM)*, fondata nel 1949 come organo dell'Associazione Nazionale degli Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS); questa rivista, come *Lend*, tace a lungo dopo il primo saggio, tranne per un prezioso intervento di Titone. *SeLM*, negli anni Novanta, ospiterà sistematicamente saggi sul tema, tra i quali sono storicamente rilevanti per della sensibilizzazione degli insegnanti:
CALÒ R., "Lingua e civiltà", n. 7, 1972.
TITONE R., "Comprendere un'altra cultura: un approccio a un'analisi comparativa in funzione pedagogica", n. 1, 1986.

Abbiamo citato Renzo Titone, un altro dei padri fondatori della glottodidattica italiana, che offre un contributo essenziale legando il tema della competenza culturale alla dimensione pedagogica:

la cultura è elemento chiave dell'identità, e per Titone l'insegnamento linguistico, pur avendo come fine la comunicazione, mira soprattutto all'evoluzione delle personalità e delle identità monolingui/culturali, che lo studioso vede come una "prigione" per la persona e come un "handicap" per la nuova realtà europea multinazionale; nella sua rivista *Rassegna italiana di linguistica applicata*, Titone ospiterà varie riflessioni sul tema; tra queste ci piace ricordare soprattutto
TITONE R., "Per una pedagogia della comprensione interculturale", n. 2, 1986
dove per la prima volta nella ricerca italiana si sposta dal tema cultura/civiltà alla nozione di interculturalità.
All'estero, negli stessi anni, erano usciti alcuni studi fondamentali "importati" in Italia dagli Stati Uniti da Titone il quale, negli anni Cinquanta, insegna Psicolinguistica applicata (una versione molto personalistica e pre-umanistica della glottodidattica) alla Georgetown University di Washington:
LADO R. (1957), *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
BROOKS N. (1968), "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom", in *Foreign Language Annals*, n. 1, pp. 204-217.
SEELYE H. (1974), *Teaching Culture: Strategies for Foreign Language Educators*, National Textbook Company, Skokie.

Negli anni successivi l'interesse per questo tipo di studi si manifesta significativamente anche in Europa, dove si sta iniziando un percorso di progressiva unificazione anche attraverso il più grande progetto di politica linguistica nella storia dell'umanità, Erasmus, grazie al quale si sposteranno per almeno un semestre quasi due milioni di giovani negli anni cruciali della loro formazione.
I capisaldi di questa riflessione sono:
VALDES J. (ed.) (1986), *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
DAMEN L. (1987), *Culture Learning. The Fifth Dimension in the Language Classroom*, Addison-Wesley, Reading.
GALISSON R. (1991), *De la langue à la culture par les mots*, CLE, Parigi.
PRODOMOU L. (1992), "What Culture? Which Culture? Cross-Cultural Factors in Language Learning", in *ELT Journal*, n.1.

La visione proposta in questi testi è strettamente legata all'idea di approccio comunicativo, declinato soprattutto nella sua realizzazione (metodo nozionale-funzionale), dove le cosiddette "nozioni culturali" hanno una rilevanza di primo piano, come dimostrato dai primi *livelli soglia* degli anni Settanta-Ottanta. È tuttavia una visione della cultura che tende a una certa aneddoticità e che, se mal interpretata, può ancora ancorarsi a stereotipi e luoghi comuni, tant'è vero che a metà anni Novanta l'UNESCO interviene con un testo fondante per la concezione moderna dell'insegnamento della cultura e della civiltà in un corso di lingua straniera:
UNESCO (1995), *Stéréotypes culturels et apprentissage des langues*, Unesco, Parigi.

In Italia, negli anni Ottanta appaiono i primi volumi sul tema, dopo oltre un decennio di sospensione dal primo (Freddi 1968, citato in apertura di questo paragrafo):
MINARDI G. (1980), *Dal contesto situazionale al contesto culturale*, Adriatica, Bari.
BECCHETTI A., CORNAVIERA D., PANZERI L. (a cura di) (1987), *La dimensione culturale nell'insegnamento di L2*, Bruno Mondadori, Milano.

Tali volumi non si differenziano dalla linea tracciata dalle pubblicazioni europee citate sopra, ma sono particolari perché provengono da un centro di formazione, l'Irrsae Puglia, e da un'associazione di insegnanti, Lend: in altre parole, inizia la divulgazione di largo respiro, che avviene anche con la presenza sempre più sistematica di una sezione dedicata alla dimensione culturale all'interno di convegni o di volumi per la formazione degli insegnanti.
Quegli anni, rappresentano la rivoluzione copernicana della glottodidattica grazie al Progetto speciale lingue straniere, iniziato nel 1980 e che in un decennio riqualificherà oltre la metà dei docenti di lingua straniera. Alcuni esempi di questa nuova presenza sono in
ZUANELLI E. (a cura di) (1982), *Italiano, dialetto, lingua straniera alla scuola elementare*, Arsenale, Venezia che include CHANTELAUVE CHIARI O., "La civiltà nell'insegnamento del francese"; ZANI G., "La civiltà nell'insegnamento dell'inglese".
KATERINOV K. (1983), "La cultura e la civiltà nell'insegnamento dell'italiano L2. Premesse teoriche", in KATERINOV K. (a cura di), *L'insegnamento della cultura e civiltà nei corsi d'italiano L2*, Guerra, Perugia.
CALASSO M.G. (1984), "La motivazione culturale nell'apprendimento delle lingue straniere", in Cidi/Lend, *L'educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Bruno Mondadori, Milano.
FREDDI G. (a cura di) (1984), *Lingue, Europa, istruzione superiore*, Minerva Italica, Bergamo che include BONINI G.F., "Insegnamento della letteratura-civiltà e didattica dei testi letterari"; CHANTELAUVE CHIARI O., "Lingua e civiltà. Spunti per una riflessione interdisciplinare".

ZUANELLI E. (1987), "Cross-cultural differences and language affectivity: implications for mother tongue and second language teaching", in GAGNÉ G. *et al.* (a cura di), *Selected papers in mother tongue education*, Foris, Dordrecht.

Una bibliografia generale e ragionata delle pubblicazioni degli anni Settanta-Ottanta sul tema della cultura nell'insegnamento delle lingue straniere si ha in
BALBONI P.E. (1985), "Lingue e civiltà straniere [bibliografia ragionata]", in AA.VV., *Itinerari per i concorsi a cattedre*, La Scuola, Brescia.

2. Gli anni Novanta e l'impulso verso il plurilinguismo e il pluriculturalismo

Nel 1992 viene firmato, dopo anni di lavoro preparatorio, il Trattato di Maastricht, che trasforma la precedente *Comunità economica*, il cui aggettivo ben chiarisce la natura e i limiti, in *Unione Europea*. L'articolo 126 di questo Trattato, che entra a far parte della costituzione di tutti i paesi aderenti all'Ue, prevede che tutti i cittadini europei abbiano diritto – quindi un *diritto costituzionale*, inalienabile – alla formazione in due lingue europee oltre alla madrelingua, tranne il Regno Unito e la Repubblica d'Irlanda che devono avere una lingua comunitaria. In altre parole, l'inglese non è più considerato sufficiente per formare il cittadino dell'Unione, ma serve una seconda lingua – e la ragione di questa scelta politicamente forte è proprio la dimensione culturale: l'inglese serve come lingua franca, garantisce la comunicazione, ma se si vuole iniziare un'integrazione culturale, se si vuole entrare in una logica interculturale e non solo pluriculturale, è necessario studiare a scuola una seconda lingua e *civiltà*, come dicono i testi ufficiali degli anni Novanta, anche se in letteratura glottodidattica il termine *cultura* soppianta lentamente *civiltà* – erroneamente ritenuto sinonimo. In ambito europeo escono alcuni testi fondamentali, che si aggiungono a quello di impatto mondiale della Kramsch:
BUTTJES D., BYRAM M. (ed.) (1991), *Mediating Languages and Cultures: Toward an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
BYRAM M. (ed.) (1994), *Culture and Language Learning in Higher Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
CAIN A. (1994), *Culture, civilisation: propositions pour un enseignement en classe de langue*, Institut National Recherche Pédagogique, Parigi.
BALBONI P.E. (1995), "La cultura straniera. Modelli di osservazione nel paese straniero e nelle classi di lingua", in WRINGE C. (ed.), *Formation Autonome. A European Self-Study Professional Development Project for Language Teachers*, FIPLV, Parigi.
Attard P.A. (ed.) (1996), *Language and Culture Awareness in Language Learning/Teaching for the Development of Learner Autonomy*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
BYRAM M. (1999), *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

La figura chiave è quella di Michael Byram, che diviene in questi anni il responsabile della riflessione culturale e interculturale del Consiglio d'Europa e del suo European Centre for Modern Languages di raz (centro fondamentale, da cui esce il *Quadro di Riferimento*, ma di cui l'Italia non fa parte in quanto non paga la sua quota di adesione).
La chiave del discorso di Byram è nell'evoluzione dalla nozione di cultura come elemento necessario alla comunicazione (come era stato negli anni precedenti con la sola eccezione di Renzo Titone), a un'idea di cultura come parte qualificante della formazione del cittadino europeo, quindi come cardine della dimensione *educativa*, e non solo *istruttiva* dell'insegnamento delle lingue straniere.
Il primo volume italiano degli anni Novanta ha un indice che ben illustra l'approccio di quegli anni al tema culturale, non più visto solo come accentuazione delle differenze ma come elemento costitutivo della *forma mentis*:
LAVINIO C. (a cura di) (1992), *Lingua e cultura nell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze. Include: BÉACCO J.C., "I discorsi sociali nella lezione di lingua"; D'ADDIO W., "Cultura, lingua e approcci comunicativi"; EVANGELISTI ALLORI P., "La conoscenza schematica: tra lingua e cultura nella interpretazione del discorso"; LAVINIO C., "Stilistica e cultura"; LO CASCIO V., "Strutture e strategie argomentative: variazioni culturali e implicazioni didattiche"; TOSI A., "Politica e didattica della lingua nei paesi della Comunità Europea".

Negli stessi anni ricomincia l'interesse vero la dimensione culturale da parte delle principali riviste per insegnanti di lingue straniere; *Scuola e Lingue Moderne*, la rivista dell'ANILS che in questo decennio è diretta da Paolo Balboni (da sempre attento a questo tema), pubblica alcuni saggi interessanti, tra i quali molti su questo tema, sia per il taglio, sia perché introducono la dimensione multimediale o perché aprono al passaggio da "cultura" a "intercultura":
CALVETTI F. (1992), "Alle elementari

un corso di civiltà del paese di cui si apprende la lingua: ragioni e orientamenti", n. 1.
COONAN C.M. (1992), "L'elemento culturale nell'insegnamento di una lingua straniera. Alcune osservazioni sull'insegnamento nella scuola elementare", n. 5.
SACCARDO D. (1994), "Hyperciviltà: un ipertesto didattico", n. 9.
RICCI GAROTTI F. (1999), "L'approccio interculturale nella didattica delle lingue straniere", n. 7.
VALENTE G. (2000), "La comunicazione interculturale. Un nuovo obiettivo per l'insegnamento linguistico", n. 2.

L'altra rivista per insegnanti, *Lingua e nuova didattica*, pubblica vari saggi, tra cui questi (come si nota, anche qui alla fine del decennio il focus passa sull'interculturalità):

NALESSO DIANA M. (1996), "Cultura e civiltà: riflessioni, approcci e contenuti", n. 1.
ORSINI R. (1998), "Gli stereotipi culturali e il libro di testo", n. 2.
BEACCO J.C. (1999), "L'enseignant de langues et le 'culturel' entre mots et discours", n. 2.
PIERI M.P. (1999), "Lingue straniere ed educazione interculturale: un valore aggiunto", n. 3.
CONTENTO S. (2001), "La seconda lingua nella comunicazione interculturale", n. 3.

Abbiamo notato come nelle due riviste che diffondono presso gli insegnanti le idee internazionali e quelle prodotte dalla ormai solidissima ricerca italiana muovano verso il concetto di intercultura e soprattutto di *comunicazione* interculturale (diversa dalla formazione della *cittadinanza* interculturale proposta dal Consiglio d'Europa e da studiosi come Byram e Béacco – quest'ultimo molto influente in Italia per gli anni trascorsi presso il *bureau linguistique* a Roma). Il volume chiave in questa direzione è BALBONI P.E. (1999), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia in cui l'autore, da sempre impegnato nella riflessone epistemologica, elabora una teoria che include la comunicazione interculturale, da sempre considerata parte della sociologia della comunicazione, nell'ambito degli studi relativi all'educazione linguistica.

© Thinkstockphotos

Sul piano operativo questa nuovissima impostazione – che poi sarebbe diventata la linea specifica della ricerca italiana sul tema – comportava, ad esempio, il fatto che, mentre fino ad allora i corsi universitari di comunicazione interculturale riguardavano i laureati in Scienze politiche e in Sociologia a indirizzo internazionale, con Balboni questi corsi divengono caratterizzanti per le facoltà di Lingue: non è pensabile un laureato in Lingue, e quindi un potenziale insegnante di lingua straniera, che non abbia affrontato una riflessione sulla natura della comunicazione interculturale, visto che per definizione il suo insegnamento mira a costruire una competenza comunicativa che verrà necessariamente esercitata – trasformata in performance comunicativa – in contesti in cui sono presenti almeno due culture.

Conclusione provvisoria

Questo saggio è diviso in due parti, come abbiamo anticipato; nel prossimo numero tratteremo

dunque del primo decennio del nostro secolo, vedendo come l'attenzione interculturale si sposti sempre di più sull'italiano L2, cioè quello insegnato agli immigrati che in questi anni raggiungono la loro massima presenza nella scuola italiana. Quanto ci preme notare è come la definizione di "cultura e civiltà" (che sinonimi non sono: la prima indica i modi di vivere della quotidianità, i modelli culturali di organizzazione sociale, di relazione interpersonale; la seconda quei modelli che un popolo ritiene identitari, che lo rendono diverso dagli altri popoli, e che secondo lui sono significativi e simbolici della propria appartenenza) inizi quando anziché studiare le regole e il lessico per poter leggere testi stranieri, in un mondo immobilizzato dalle dittature e dalle guerre mondiali, si incomincia a viaggiare, a ristabilire relazioni con altri popoli – e risulta chiaro che saper bene la grammatica è inutile se non si comprende il modo di vivere degli altri e, più in profondità, il loro modo di essere e di pensare.

La dimensione culturale è quindi innervata nell'approccio comunicativo, ne è la componente essenziale, senza la quale l'insegnamento delle lingue non può mirare alla competenza comunicativa: per l'Italia, questa è la lezione di Giovanni Freddi, ben descritta in PAVAN E. (2010), "La *scuola italiana* di didattica della cultura", in BALBONI P.E., CINQUE G. (a cura di), *Seminario di inguistica e Didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Cafoscarina, Venezia.

Ma altrettanto importante è vedere come negli anni Novanta il magistero di psicologia umanistica e relazionale di Renzo Titone divenga patrimonio europeo (non statunitense) in termini di creazione di "personalità bilingue", come lo studioso spiega in un suo volume del 1996 – personalità bilingue intesa come superiore, più adatta (in termini darwiniani, diremmo, sapendo il rischio di questa affermazione) al mondo interculturale e plurilingue che sta affermandosi in questo inizio del terzo millennio.

BLE
BAMBINI
LINGUE
EUROPA
a cura di
Maria Cecilia Luise
DOSSIER
26

Le lingue nell'istruzione preprimaria: la situazione europea e gli orientamenti proposti dalla Commissione europea

Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

In questo numero. Non solo inglese, non solo scuola primaria

In questo numero di BLE presentiamo tre contributi. Apre un breve saggio che vuole testimoniare l'interesse degli organismi europei e della ricerca per un accostamento sempre più precoce alle lingue straniere, coinvolgendo i bambini già dalla scuola preprimaria. La recensione di questo numero presenta poi un volume dedicato a chi insegna inglese non solo nella scuola primaria, ma anche nella scuola dell'infanzia, nella quale una metodologia che ruota intorno al raccontare storie incontra naturalmente le caratteristiche e le capacità dei bambini. Infine ci pare interessante ospitare la presentazione di un progetto sulla didattica della lingua araba in contesti non universitari, che ci porta a riflettere sulla presenza di questa come altre lingue cosiddette "immigrate", ma che possono essere inserite nei curricoli di studio anche come lingue straniere, nella scuola in particolare primaria, e sulle sue possibili valorizzazioni in un contesto integrato di Educazione plurilingue.

Gli organismi europei, Consiglio d'Europa e Unione Europea, fin dalla loro fondazione si sono occupati attivamente e assiduamente di educazione linguistica, multilinguismo, plurilinguismo e politica linguistica.
L'azione europea a favore dello sviluppo del multilinguismo punta in particolare sulla formazione e sull'educazione plurilingue, articolandosi principalmente intorno a:

- *l'accostamento precoce* alle lingue, quindi l'insegnamento delle lingue straniere fin dalla più tenera età, basato sulla nozione riassunta nell'espressione *earlier is better*: prima si inizia ad imparare le lingue straniere, meglio è; inserimento nei curricoli fin dalla scuola preprimaria delle lingue, formazione e aggiornamento degli insegnanti, ricerca e diffusione di metodologie e tecnologie didattiche adatte ai bambini anche molto piccoli;
- *l'educazione permanente*, che punta a coinvolgere tutta la persona e a caratterizzare ogni sua esperienza come possibile fonte di educazione, riassunta nelle espressioni *lifelong learning e lifewide learning:* una società multilingue e multiculturale quale è quella europea richiede competenze linguistiche e interculturali, competenze che possono essere potenziate e ampliate all'interno di un progetto di educazione permanente.

La scuola primaria è l'ultima arrivata nel panorama dell'insegnamento formale delle lingue straniere, e la scuola preprimaria si sta affacciando ora; sono due livelli scolastici che hanno una grande responsabilità nella costruzione della persona e del cittadino europeo plurilingue: oggi introdurre i bambini alla scoperta e conoscenza delle lingue straniere è sia un dovere politico sia un'opportunità sostenuta unanimemente dalla ricerca neurologica e psicologica (Daloiso 2006).
La scuola preprimaria inoltre avrà sempre più importanza nelle politiche e nelle pratiche educative dei paesi europei, alla luce degli obiettivi che l'Europa si è posta nel *Nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET 2020): il rafforzamento delle competenze linguistiche è una delle condizioni imprescindibili per garantire sistemi d'istruzione di qualità elevata, efficaci ed equi, ed entro il 2020 almeno il 95% dei bambini di età compresa tra i 4 anni e l'età dell'istruzione primaria obbligatoria dovrebbe partecipare all'istruzione della prima infanzia.
Altrettanto importanti in merito sono di conseguenza il monitoraggio delle esperienze di insegnamento delle lingue straniere, il loro coordinamento, l'armonizzazione della diffusione sul territorio in un livello dell'istruzione come quello

preprimario che ha una parte molto considerevole nel settore privato e non statale.
A testimonianza di ciò ricordiamo due recenti indagini: da una parte il "manuale strategico" che citiamo qui di seguito riporta i dati relativi all'insegnamento delle lingue straniere e immigrate registrando esperienze formali e informali in 28 paesi europei, pur sottolineando le difficoltà nel reperimento di queste informazioni e il fatto che non sempre sono esaustive o comparabili; dall'altra l'indagine coordinata dal British Council (2012) sulle tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa, che ha svolto le sue indagini relative alle scuole dell'infanzia limitandosi soltanto al settore pubblico, rileva esperienze di insegnamento di lingue straniere solo in 7 paesi sui 24 oggetto della ricerca.

Di seguito vogliamo riprendere e commentare brevemente alcuni dati e alcune riflessioni contenute nel "manuale strategico" della Commissione europea *Apprendimento efficiente e sostenibile delle lingue a livello preprimario* del 2011, dal quale traiamo le citazioni puntuali riportate nei paragrafi seguenti, alla luce della considerazione che la realizzazione dell'educazione plurilingue e interculturale comporta innanzitutto l'armonizzazione dei diversi livelli di scuola su un progetto coerente di sviluppo, nel nostro caso linguistico, della persona.
Il manuale "contiene una serie di orientamenti e raccomandazioni che sono il risultato degli scambi di esperienze in un gruppo di esperti nazionali. [...] Questi orientamenti e raccomandazioni riprendono esempi di buone pratiche e dati scientifici su come garantire la qualità, l'efficacia e la sostenibilità dell'apprendimento delle lingue nelle strutture preprimarie, ossia in qualsiasi tipo di contesto di apprendimento che precede la scuola primaria (nidi d'infanzia, scuole materne, ecc.)".
Per quanto riguarda quindi l'insegnamento delle lingue nella fascia preprimaria, dal manuale si evince che le attività di insegnamento precoce delle lingue straniere sono diffuse in quasi tutta Europa, ma che spesso partono da richieste locali o delle famiglie, non sono strutturate in modo formale, vengono affidate a personale dalle competenze più varie e sono diffuse in modo diseguale sul territorio. Lasciando da parte i numerosi e interessanti spunti di carattere glottodidattico e pedagogico, estrapoliamo alcuni punti forti per un'organizzazione

funzionale dell'insegnamento delle LS nel settore preprimario, che si possono riassumere in: *equità, qualità, coerenza, continuità*.
Equità e qualità risentono della natura spesso non istituzionale di questo tipo di insegnamento, che quindi spesso comporta la sua diffusione non omogenea sul territorio e la mancanza di garanzie su uno standard minimo di qualità dell'offerta formativa: "Laddove iniziare ad apprendere una lingua sin dall'infanzia è visto come un mezzo per avere migliori opportunità nella vita, ma l'accesso resta limitato, l'ELL si trova a fare i conti con problemi di equità: una migliore istruzione spesso significa che solo i privilegiati possono avere accesso fin dall?infanzia a corsi di lingua di buona qualità".
Inoltre, se la coerenza richiede di considerare centrale che "le esigenze dei bambini in età prescolare sono diverse da quelle dei bambini al primo anno della scuola primaria", e quindi mette in primo piano le forti specificità dei bambini fino a 5 o 6 anni, altrettanto fondamentale è garantire la continuità tra gradi successivi di istruzione: "Prove concrete mostrano quanto sia di norma utile, per garantire la continuità dell'apprendimento man mano che il bambino avanza nella sua carriera scolastica, un collegamento tra livelli di istruzione preprimaria, primaria e secondaria. Dove i sistemi di istruzione hanno offerto a tutti i bambini opportunità di imparare più di una lingua e la precocità costituisce la norma, il passaggio al livello di istruzione superiore avviene senza problemi e la grande maggioranza della popolazione è in grado di raggiunge livelli validi di conoscenza di una seconda lingua/lingua straniera".
Punto fondamentale anche nell'insegnamento delle lingue a livello preprimario risulta essere la formazione dei docenti: se, come ribadito dal manuale, sono necessarie competenze sia pedagogiche, sia interculturali, sia linguistiche, riguardo a questo ultimo ambito si specifica che "il personale dovrebbe avere una padronanza e una sicurezza sufficienti nella lingua di arrivo per poter parlare spontaneamente e correttamente al bambino, riproducendo in misura ragionevole la pronuncia e l'intonazione di un madrelingua. Dovrebbe essere inoltre in grado di utilizzare un livello di competenza comunicativa adatto all'età dei bambini, che possa fungere da modello". Questo non è certo il profilo di un docente al quale la scuola italiana richiede a malapena un livello B1 per poter insegnare inglese ai bambini...
Di seguito riportiamo l'elenco dei principali "orientamenti" contenuti nel manuale, quasi una checklist sulla quale riflettere per implementare a qualsiasi livello, da quello politico a quello didattico e metodologico, progetti di educazione plurilingue nella scuola preprimaria.

Orientamenti comprovati per migliorare il contesto politico a favore di ELL.

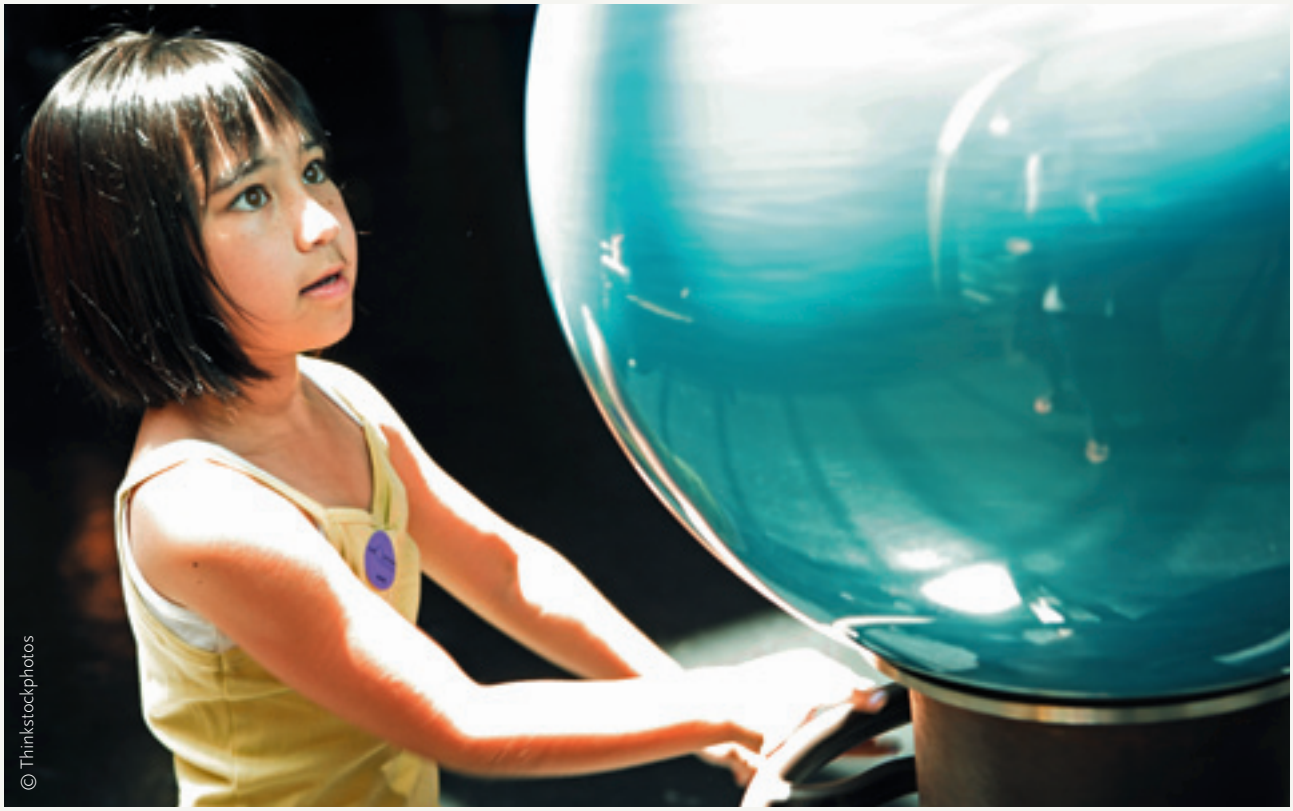
1. Qualsiasi politica di ELL destinata ai bambini nell'educazione preprimaria dovrebbe mirare a promuovere l'educazione interculturale e multilingue concentrandosi sullo sviluppo delle potenzialità personali del bambino. Se del caso, potrebbe anche fornire un'introduzione a una determinata lingua che verrà poi insegnata nella scuola primaria.

Orientamenti comprovati per i criteri di equità, qualità, continuità e coerenza.

2. Allineare i programmi di ELL ai principi e alle disposizioni applicabili all'educazione e alla cura della prima infanzia, incoraggiando le attività multilingui come parte dello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo dei bambini e concentrandosi sulla comunicazione nelle situazioni quotidiane e sulle competenze interculturali grazie ad un approccio integrato che si discosti dall'impostazione tradizionale di insegnamento delle lingue.
3. Promuovere un accesso equo all'ELL garantendo la coerenza tra obiettivi, contesto, risorse e risultati.
4. Raggiungere un adeguato equilibrio tra la sensibilizzazione alle diverse lingue e culture e l'apprendimento di una lingua specifica, in particolare incoraggiando l'ulteriore sviluppo del bilinguismo nei paesi che offrono tale possibilità.
5. Garantire la qualità e la continuità dei programmi linguistici, con particolare riguardo alla correlazione tra educazione preprimaria e scuola primaria. Sostenere la ricerca e la modellizzazione finalizzate a conciliare i programmi di studio con le diverse competenze linguistiche dei bambini che cominciano la scuola dell'obbligo, soprattutto di quelli con bisogni speciali.
6. Garantire un coordinamento appropriato laddove le responsabilità sono suddivise fra autorità incaricate dell'assistenza all'infanzia, da un lato, e responsabili dell'istruzione linguistica dall'altro.

Orientamenti comprovati in materia di processi pedagogici.

7. Le attività di ELL dovrebbero essere adeguate all'età dei discenti e al contesto preprimario. I bambini dovrebbero essere esposti alla lingua di arrivo in situazioni



© Thinkstockphotos

significative e, per quanto possibile, autentiche in modo che la lingua venga acquisita spontaneamente piuttosto che appresa in modo cosciente. I modelli pedagogici dovrebbero prendere in considerazione i vantaggi offerti dall'immersione.

8. I processi ELL dovrebbero essere validi e misurabili. Sebbene i bambini non vadano sottoposti formalmente a prove, è necessario incoraggiare le indagini e la sperimentazione per progettare, testare e convalidare i risultati di questi processi.
9. I materiali didattici dovrebbero essere ampiamente disponibili e godere di vasta diffusione grazie al potenziamento dei centri e delle biblioteche di risorse ELL e all'utilizzo di strumenti on line. Il personale va incoraggiato a mettere a punto tali strumenti linguistici.

Orientamenti comprovati per abilità e competenze appropriate del personale delle strutture preprimarie.

10. Mettere a punto adeguati programmi di istruzione e formazione per garantire che i formatori del personale e il personale che si occupa di ELL – compresi i madrelingua – siano in possesso delle seguenti qualifiche e competenze:
    - abilità linguistiche;
    - competenze in materia di pedagogia della prima infanzia e competenze di promozione della lingua e di monitoraggio linguistico;
    - competenze interculturali volte a migliorare la sensibilizzazione al multilinguismo e alla diversità culturale.
11. Favorire le occasioni di mobilità e cooperazione – in particolare tra paesi confinanti – offerte dai programmi UE e dai programmi nazionali nonché la creazione di strumenti di informazione multilingui. Occorre mettere in atto misure di sostegno che favoriscano l'integrazione del personale ELL distaccato da paesi stranieri.

Bibliografia

– BRITISH COUNCIL (2012), *Language Rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*, http://www.language-rich.eu/fileadmin/content/pdf/LRE_Italian_Language_Rich_Europe_-_Tendenze_nelle_politiche_e_nelle_pratiche_per_il_multilinguismo_in_Europa.pdf

– COMMISSIONE EUROPEA (2011), Apprendimento efficiente e sostenibile delle lingue a livello preprimario. Manuale strategico, http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_it.pdf

– DALOISO M. (2006), "Dieci tesi neuro-psicologiche a favore dell'accostamento precoce alle lingue straniere", http://www.psicolab.net/2006/dieci-tesi-neuro-psicologiche-a-favore-dell%c2%b4accostamento-precoce-alle-lingue-straniere/

– LUISE M.C. (2013), "Educazione Linguistica Plurilingue: cittadini europei dal nido all'università", in BALDI B., BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

Studi di glottodidattica per la scuola dell'infanzia e primaria: *Raccontami una storia* di Flora Sisti (Multidea, Roma, 2013)

A cura della Redazione

© Thinkstockphotos

Si comincia spesso dalla teoria, dalla definizione dell'ambito di studio, per passare poi all'applicazione, all'esemplificazione, alla formulazione di ipotesi e domande e alla risoluzione dei problemi. Questa guida per docenti della scuola dell'infanzia e primaria prende invece spunto dalle domande, dai materiali e dalle tecniche didattiche per riflettere sulle teorie linguistiche e acquisizionali.
Ogni capitolo cerca di rispondere ai principali interrogativi emersi durante i corsi di formazione per insegnanti e le lezioni universitarie. Il punto di partenza sarà dunque l'analisi delle tecniche glottodidattiche e quello d'arrivo la comprensione delle motivazioni scientifiche, legate alle scienze neurologiche, psicologiche, pedagogiche e sociologiche, che le supportano. L'intento non muove dall'illusione di poter agire direttamente sui processi di apprendimento ma lo scopo è quello di prendere coscienza di una serie di trasformazioni mentali che accompagnano la maturazione delle prestazioni linguistiche di un parlante normodotato. Tale consapevolezza ci guiderà nella ricerca non di un metodo *perfetto* ma di quello più *adeguato* all'età dei nostri studenti. Studiando le teorie neurolinguistiche e psicologiche relative allo sviluppo del linguaggio potremo quindi evitare di incorrere in errori imparando ad insegnare in modo più efficace e motivante.
Il titolo del manuale, *Raccontami una storia*, nasce dalla consapevolezza che leggere, raccontare o ancor meglio drammatizzare una storia costituisce un momento di comunicazione magico specialmente se il lettore è un genitore, una figura familiare o un insegnante. L'importanza dell'affabulazione nello sviluppo psicologico e cognitivo del bambino è ormai un dato scientificamente accertato: anche se nei primi mesi di vita il piccolo non capisce il significato delle parole, il racconto ad alta voce gli procura comunque un piacere intenso. Il ritmo della lingua e la voce familiare del narratore lo rassicurano e lo fanno sentire amato. La narrazione è inoltre strumento di conoscenza e mezzo per riorganizzare l'esperienza (come sostiene T. Taeschner,[1] riprendendo la corrente culturalista e il pensiero di Bruner[2]),creando una visione

1 TAESCHNER T. (a cura di) (2002), *L'insegnante magica*, Ed. Borla, Roma, pp. 212-3.
2 BRUNER J., BROWN R.W. (1956), *A Study of Thinking*, Wiley, New York (trad. it. *Il pensiero: strategie e categorie*, Armando Editore, Roma, 1969).

© Thinkstockphotos

più logica e stabile della realtà: essa consente all'individuo di capire ed immaginare il comportamento altrui e di regolare il proprio in maniera adeguata.
Tutto questo trasferito nell'ambito dell'apprendimento di una nuova lingua diventa di fondamentale importanza, in quanto la narrazione in LS fornisce il nuovo contesto pragmatico. Questa modalità privilegiata di comunicazione può allora essere riprodotta anche in una lingua straniera e, come è stato sperimentato con gli studenti che hanno utilizzato le storie del pacchetto multimediale *Puck's stories,* il format narrativo può diventare un'efficacie tecnica glottodidattica per favorire l'apprendimento del nuovo codice linguistico.
Questa guida si concentra quindi sulla comunicazione orale privilegiando le abilità di interazione (parlare e ascoltare) che sono quelle maggiormente esercitate nella scuola dell'infanzia e primaria. Partendo dalle scoperte neurologiche nell'ambito della linguistica acquisizionale e dalla psicolinguistica dell'età evolutiva si analizzano gli approcci comunicativi e i processi mentali che guidano le abilità di produzione e ricezione orale. Il campo viene poi circoscritto, nella seconda parte, allo studio delle tecniche di drammatizzazione e teatralizzazione e alla presentazione dell'approccio del *format narrativo*. Infine lo studio si chiude con un capitolo sull'utilizzo delle tecnologie informatiche nel corso di LS e per la formazione dei docenti.
Ogni capitolo inizia con degli interrogativi di ordine generale che servono a circoscrivere il campo e fornire uno stimolo alla lettura. Sono domande spesso utilizzate all'inizio delle lezioni di glottodidattica per far emergere le pre-conoscenze degli studenti e incoraggiare la discussione. Le sezioni finali dei vari capitoli denominate *Appunti* offrono uno spazio per annotare pagine o frasi particolarmente rilevanti per ciascun lettore (*Parti da ricordare*), argomenti da approfondire o chiarire (*Parti da rileggere/approfondire*) ed eventuali commenti (*Commenti*). Una breve sitografia essenziale viene poi offerta per ogni argomento trattato accanto a una serie di domande finali (*Per ripensare*) che ripercorrono i temi di ciascun capitolo. Le appendici raccolgono i testi e le diapositive che sono state usate durante il ciclo di lezioni e offrono brevi mappe concettuali che possono aiutare gli studenti a sistematizzare le nuove conoscenze. Una lista di *frequently asked questions* (FAQs), selezionate tra quelle raccolte durante le cinque edizioni del corso di formazione online, completano il volume. L'intento è quello di offrire un manuale di studio corredato dai commenti di quanti l'hanno precedentemente utilizzato; di partire dalla pratica didattica, come si è detto, per ricercare le ragioni scientifiche di tecniche e attività che si sono dimostrate particolarmente efficaci con un pubblico di studenti in età precoce.

Laboratorio DAR: didattica dell'arabo in ricerca

Francesca Della Puppa
Coordinatrice Laboratorio DAR

L'anno accademico 2012 ha visto la nascita del Laboratorio DAR, didattica dell'arabo in ricerca, in seno al Dipartimento di studi sull'Asia e sull'Africa mediterranea in collaborazione con il Dipartimento di studi linguistici e culturali comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia.
Il Laboratorio è nato con lo scopo di dedicarsi alle ricerche nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento dell'arabo in contesti non universitari.
Negli ultimi anni l'Università di Venezia si è trovata spesso coinvolta in studi e ricerche sulla didattica dell'arabo nelle scuole e nei corsi per adulti, sia in sedi istituzionali sia per enti privati. Ci sono state diverse tesi di laurea specialistica dedicate a questi argomenti e non solo: a Venezia nel 2008 fu avviato il primo corso sperimentale SSIS, a livello nazionale, per specializzare docenti nell'insegnamento dell'arabo. Attualmente, sempre a Venezia, si tengono i corsi TFA con lo stesso obiettivo. La novità, però, rispetto al 2008, è che nel frattempo il ministero dell'Istruzione ha emesso una circolare che attesta l'istituzione della classe di concorso A846: lingua e civiltà straniera Arabo/Ebraico, aprendo, in questo modo, la strada perché l'arabo possa a tutti gli effetti essere riconosciuta come lingua curricolare per le scuole. L'iter non è ancora perfezionato, la graduatoria non è aperta, ma le premesse ci sono e ci si augura che a breve sia possibile avere docenti specializzati, a tutti gli effetti riconosciuti a livello ministeriale, con credenziali sicure sul loro percorso formativo in materia.
Tali circostanze sono state la culla ideale perché in seno all'Università di Venezia si formasse questo Laboratorio di ricerca: si è colta l'istanza di fornire base scientifica alla didattica dell'arabo. Le prime mosse del Laboratorio sono state quelle di condurre una ricognizione sullo stato dell'arte, cercando di fare sintesi rispetto alle diverse realtà che in Italia si occupano dell'insegnamento dell'arabo in contesti non universitari. La raccolta dei dati non è stata semplice, ostacolata dalle difficoltà di arrivare a fonti di informazione attendibili. Ciononostante, un primo quadro è stato delineato e i risultati di tale ricerca sono stati esposti il 19 aprile 2013 nel primo seminario nazionale "L'arabo in classe: una sfida glottodidattica", organizzato da DAR e che si è tenuto a Venezia. Da questa prima ricognizione generale è emersa significativa la crescita di interesse per l'arabo come lingua da introdurre nelle scuole sia secondarie di II grado, sia primarie. Anche la presenza di alcuni presidi al seminario del 19 aprile, è stata testimonianza di questo interesse. Tralasciando la questione legata agli istituti di istruzione superiore, abbiamo potuto rilevare come la richiesta di inserimento dell'arabo nelle scuole primarie non sia solo un bisogno legato al recupero della L1 da parte di bambini di seconda generazione, figli di immigrati dai paesi arabi, ma sia anche un bisogno di aprire la scuola a orizzonti più ampi, offrendo ai bambini italofoni un'esperienza di avvicinamento alla conoscenza dell'altro attraverso lingue molto distanti. Inoltre, alcuni progetti di matrice interculturale hanno individuato la lingua araba come veicolo per lavorare su temi comuni: la fiaba, la canzone, la filastrocca. È emerso, poi, anche un ulteriore dato molto interessante per le ricerche didattiche: in una scuola primaria nel modenese esiste il progetto di voler inserire un percorso CLIL in arabo. Non ci risulta,

© Thinkstockphotos

attualmente, che il percorso sia stato portato a compimento, ma ciò che sicuramente costituisce una piccola rivoluzione di pensiero è che si possa mettere in progetto di usare la lingua araba per poter studiare a scuola! DAR sta raccogliendo testimonianze dalle scuole primarie che hanno attuato al loro interno brevi corsi di arabo per bambini con lo scopo sia di costituire una banca dati, sia di riflettere a livello metodologico sul "come" si può presentare questa lingua per un approccio e un apprendimento efficaci. Le questioni legate all'insegnamento dell'arabo in Italia sono molto aperte e ci sono temi complessi non ancora risolti rispetto, ad esempio, a quale arabo insegnare, a quali risorse utilizzare e alla preparazione stessa di molti insegnanti, chiamati a svolgere questo ruolo più in virtù della loro origine che della loro formazione didattica: infatti, come per tutte le lingue, non basta conoscere l'arabo per saperlo insegnare. Ecco che il lavoro del Laboratorio si pone come un punto di riferimento scientifico con il quale confrontarsi per cercare di creare percorsi coerenti ed efficaci. Un'altra frontiera aperta per gli studi di didattica dell'arabo è quella dell'informatica: sono sempre di più le risorse online per corsi, giochi, attività didattiche o per reperire risorse autentiche, ad esempio per i bambini, quali canzoni, filastrocche, cartoni animati. Non è semplice, anche in questo caso, scegliere in modo oculato il materiale da utilizzare, senza disorientarsi nel mare di opportunità disponibili nel web.

© Thinkstockphotos

Il Laboratorio DAR sta dedicando spazio alla ricerca in questo settore, stabilendo delle relazioni con altri centri di ricerca, non solo in Italia, per sviluppare supporti 2.0 per l'apprendimento dell'arabo.
DAR in arabo significa "casa" e l'intento del Laboratorio è quello di presentarsi come una casa nella quale oltre a trovare quanto necessario per accrescere la qualità dell'insegnamento dell'arabo in Italia, reperire risorse attuali, sperimentate con successo e frutto di studi e ricerche. Inoltre, vorrebbe essere una casa al centro di una rete di relazioni che metta in comunicazione il mondo accademico con le scuole, gli insegnanti, gli alunni, gli enti pubblici e le realtà private perché dalla sinergia di forze ed esperienze diverse possano nascere progetti e svilupparsi prodotti di qualità ad ampio raggio.
In questo senso, è già iniziato un dialogo con gli uffici scolastici regionali del Veneto, della Lombardia e della Sicilia.
All'interno del Laboratorio DAR, infine, la sezione "DARforma" si occupa di proporre alle scuole formazione per docenti e genitori sui temi legati alla lingua e alla cultura dei paesi arabi.
Il Laboratorio è nato da meno di un anno, le prospettive sono molto buone e le risposte che continuiamo a ricevere da singoli e organizzazioni ci incoraggiano a crescere. I passi che stiamo facendo saranno resi disponibili nel nostro sito (http://virgo.unive.it/dar/). Per contattarci potete scrivere a dar@unive.it.

What's the difference?

Prospettive di *gamification* nella classe di lingue: verso una teoria di riferimento

Ivan Lombardi
Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

Introduzione

2011: *gamification* è finalista come "parola dell'anno" per l'Oxford Dictionary.[1] Una sua possibile definizione: l'uso di elementi di gioco e tecniche di game design in contesti non ludici (Deterding, Dixon, Khaled, Nacke 2011; Werbach, Hunter 2012). Concetto nato nel mondo dell'industria, del commercio, e poi dilagato sul web, negli ultimi tempi è stato affiancato anche all'universo dell'educazione (Kapp 2012) – grazie anche a progetti pionieristici di grande successo come Khan Academy.
La base scientifica di riferimento della *gamification*, tuttavia, non viene dal suo contesto di nascita, ma dall'incontro di teorie psicologiche e pratiche di game design. Gran parte di queste teorie psicologiche fondamentali coinvolgono gli studi sulla motivazione, e sono ben note agli insegnanti di lingue; la disciplina glottodidattica, infatti, le ha integrate nei suoi approcci e modelli operativi fin dalle prime proposte di unità didattica (in Italia con Titone 1973 e Freddi 1993).
Il nostro obiettivo, in questo primo articolo su tre dedicati al tema, è analizzare come l'integrazione tra le due discipline, psicologia della motivazione e game design, ha dato origine a nuovi paradigmi d'azione. Nei prossimi numeri esamineremo le ricadute di questo modello in termini di (glotto)didassi, tramite esempi e studi di caso. Infine, presteremo attenzione alle tecnologie implicate dalle diverse concretizzazioni della *gamification*, e ricostruiremo uno scenario di esperienza ludicizzata nella classe di lingue.

Che cos'è la gamification?

Applicare prospettive di *gamification* alla classe di lingue non significa introdurre giochi o videogiochi nell'atto glottodidattico. Tale strategia è caratteristica della glottodidattica ludica (Caon, Rutka 2004; Lombardi 2013), che si situa, nell'epistemologia glottodidattica, a livello metodologico. Gli elementi ludici e di game design elencati *infra*, invece, operano a diversi livelli, e in particolare contribuiscono a rendere le pratiche glottodidattiche e i materiali più *significativi* e più *coinvolgenti* per gli apprendenti. Coinvolgimento e significatività non sono qui parole vuote, o atte a nascondere una generalizzazione teorica. Al contrario, sono l'oggetto principale degli studi sulla ludicizzazione:

> An explicit goal of the gamification process is to gain a person's attention and to involve him or her in the process you have created. Engagement of an individual is a primary focus of gamification (Kapp 2012:11).

> The mysterious factors that make life meaningful should be a central concern [...]. Recognizing the power of what we can call "game thinking" is one step on that path (Werbach, Hunter 2012:11).

Per esplorare la forza del "game thinking" è opportuno partire dalle domande a cui il concetto stesso cerca di rispondere: perché ognuno di noi gioca? Perché i migliori giochi e videogiochi calamitano la nostra attenzione e il nostro impegno, e lo sforzo di interrompere il gioco per tornare alle nostre attività quotidiane è così spesso spiacevole? Ma soprattutto:

1 Cfr. http://www.prnewswire.com/news-releases/squeezed-middle-is-named-oxford-dictionaries-word-of-the-year-2011-134361588.html (ultimo accesso 31.07.2013).

I can prove it!

Test your English now!

www.cambridgeenglish.org/testyourenglishnow

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English

quali sono gli elementi che rendono giochi e videogiochi così impellenti e motivanti in se stessi? E come si possono isolare questi elementi e applicarli alla realtà di tutti i giorni, a ciò che *dobbiamo* fare?
Il *divertimento* è la risposta più immediata, almeno alle prime due domande. I giochi divertono, e il divertimento, nelle sue diverse manifestazioni (Lazzaro 2004; Hunicke, Leblanc, Zubek 2004; Kim 2012; Lombardi 2012), è una delle sensazioni più motivanti che agli esseri umani è dato di provare. Ma il divertimento è in sé un fenomeno complesso, che può essere dissezionato e analizzato. A livello neurobiologico, esso è generato da un flusso di neurotrasmettitori (tra i maggiori: dopamina, adrenalina, noradrenalina) nel sistema mesolimbico del cervello (Lombardi 2012), che contiene i centri del piacere (Berns 2004); il flusso è molto probabilmente una risposta al superamento di un ostacolo o una sfida (i giochi, infatti, sono essenzialmente delle serie di ostacoli che volontariamente accettiamo di affrontare, cfr. Suits 1978). A livello psicologico, il divertimento tende al *flow* (Csikszentmihalyi 1990), il coinvolgimento olistico totale dei sensi (Lombardi 2013), l'attenzione massimizzata al compito che per Koster (2005:46) è sintomatica di un apprendimento in corso: "Fun is just another word for learning". A livello sociale, il divertimento può provocare un cambiamento. Sulla singola persona questo è piuttosto evidente: ridere, ad esempio, è un cambiamento di stato (Morreall 2009), e divertirsi altera la percezione del tempo (Gable, Poole 2012). Tuttavia il divertimento può contribuire a modificare comportamenti e abitudini non solo della persona in sé, ma al di fuori del sé, nel suo atteggiamento sociale.
La tesi è stata messa in pratica nell'ambito del progetto **The Fun Theory**. Sul sito omonimo (http://www.thefuntheory.com) sono raccolti i video che ne riassumono le iniziative: incentivare la sicurezza stradale (*Speed Camera Lottery*, *The Play Belt*), il corretto smaltimento dei rifiuti e la raccolta differenziata (*The World's Deepest Bin*, *Bottle Bank Arcade Machine*), l'esercizio fisico (*Piano Staircase*) – abitudini desiderabili e senza dubbio importanti per ognuno, ma non sempre messe in pratica per i motivi più disparati (mancanza di motivazione, pigrizia, difficoltà di inquadrare una piccola azione in un quadro generale ecc.). L'aggiunta di componenti, meccaniche e dinamiche di gioco finalizzate ai comportamenti desiderati ha contribuito in modo determinante al successo di questa sperimentazione: il "bidone più profondo del mondo" ha raccolto, in un giorno, 41kg di rifiuti in più del bidone "non ludicizzato" di poco discosto; la scala trasformata in tastiera di pianoforte è stata fatta suonare dal 66% in più di persone, che l'hanno preferita alle scale mobili; nei tre giorni dell'esperimento *Speed Camera Lottery*, i rilevatori di velocità di Stoccolma hanno registrato una diminuzione media del 22% della velocità nel centro cittadino.

La massima parte degli elementi di gioco utilizzati per gli esperimenti di The Fun Theory si ritrovano immutati nel paradigma della *gamification* con applicazioni (glotto)didattiche. Ciò è reso possibile dal ruolo *esterno all'oggetto* di simili elementi: la loro collocazione naturale è nello spazio di interazione tra l'oggetto (nel nostro caso la lingua straniera, e le tecnologie per l'educazione linguistica che se ne fanno strumento) e le persone (gli apprendenti la lingua straniera). In anticipo rispetto a un'applicazione pratica, è utile esplicitarne l'essenza teorica che fa capo a principi di psicologia della motivazione e di game design.

Gamification: coordinate teoriche

> Gamification is a form of motivational design [...]. It is fundamentally a means to get people interested in behaving a certain way (Werbach, Hunter 2012:45).

Motivazione condivide l'etimo di moto, movimento: è uno spostamento cosciente verso un obiettivo definito; le variabili per il raggiungimento dell'obiettivo sono direzione, intensità e persistenza (De Beni, Moè 2000). La conoscenza del funzionamento di questo *motivus*, storicamente il primo punto di molti modelli operativi glottodidattici (l'incoazione di Titone 1973, la motivazione di Freddi 1993, l'introduzione di Balboni 2012), è strumento di grande valore per l'insegnante, in quanto può contribuire all'analisi del grado di coinvolgimento degli studenti nel contesto scolastico (Maehr 1984). La *gamification*, con i suoi elementi, è a propria volta uno strumento studiato per aumentare il coinvolgimento, incanalando lo sforzo della persona verso la propria meta (ossia l'autoefficacia percepita, cfr. Bandura 1997), stimolandone la motivazione tramite l'esplicitazione del progresso, con feedback, riconoscimenti e ricompense, e/o ridisegnando il "quadro narrativo" della situazione (come nell'esempio della *multiplayer classroom* di Sheldon

2012, cfr. anche il nostro articolo nel prossimo numero).

Nello spirito di un approccio integrato, sovrano nella glottodidattica moderna, anche i riferimenti teorici sulla motivazione non possono essere unitari. Se il recente affermarsi della psicologia positiva ha sicuramente dato nuova linfa agli studi sulla motivazione, sarebbe però controproducente rigettare i risultati delle indagini cognitiviste; ugualmente, il comportamentismo, spesso vituperato nei suoi eccessi, può comunque fornire dimostrazioni scientifiche in grado di spiegare alcuni comportamenti umani.
Una prima distinzione, comunemente accettata, riconosce due tipi fondamentali di motivazione: *intrinseca* ed *estrinseca*. La motivazione intrinseca nasce da un desiderio personale di portare a termine un compito, poiché il compito stesso, nel suo attuarsi, ci dà piacere. La motivazione estrinseca, invece, ha luogo quando la pulsione all'azione orientata è avviata (e spesso mantenuta) da una forza esterna alla persona, e la persona stessa non prova diletto tanto nell'attività quanto nel raggiungimento dell'obiettivo – o, in alcuni casi, non prova diletto alcuno.
La glottodidattica italiana deve a Balboni (1994; 2012; cfr. anche Caon 2006) un modello correlato molto funzionale per la rappresentazione della motivazione in ottica didattica: lo schema tripartito della motivazione secondo dovere (puramente estrinseca), bisogno (estrinseca-intrinseca), piacere (intrinseca). In questi termini, la proposta ideale della *gamification* si può ricondurre al tentativo di *trasformare l'apprendimento delle lingue (a scuola) da un processo dovuto a un processo voluto*.

> l'autorealizzazione rimane la meta finale di ogni processo di educazione linguistica

Naturalmente, la dicotomia intrinseco-estrinseco non può rendere conto di tutto ciò che muove una persona verso un obiettivo. Sono senza dubbio da considerare i bisogni primordiali (nutrirsi, respirare, dormire), ma anche quei bisogni che nascono dall'essere comunitario degli umani: sentirsi al sicuro, circondarsi di affetti, realizzare e realizzarsi (Maslow 1954).
Questi bisogni sono, prima ancora che intrinseci, necessari. In alcuni casi, imparare una lingua straniera può essere un bisogno: per chi si trova quasi all'improvviso catapultato in un contesto linguistico-culturale diverso dal proprio, la L2 è un mezzo per la sopravvivenza, ancor prima di una via per l'autorealizzazione (che, è bene ricordarlo, rimane la meta finale di ogni processo di educazione linguistica, cfr. Freddi 2010).
In questa sede, tuttavia, ci concentriamo sulla classe di lingue, in cui l'opposizione astratta tra motivazione intrinseca ed estrinseca è sufficiente per intervenire sulle dinamiche della lezione e dell'unità di apprendimento.
Al massimo si può riconoscere un ulteriore livello di azione, che confina con la motivazione senza esserne veramente parte: quello della routine e dei *task* abitudinari. La teoria dell'apprendimento significativo (Novak 1998) ha screditato definitivamente il valore dell'apprendimento come somma di abitudini linguistiche; tuttavia, alcune piccole buone pratiche di condizionamento operante, a livello esterno, possono certamente contribuire alla succitata trasformazione dell'*atteggiamento* nei confronti dell'apprendimento.

Uno dei capisaldi della *gamification* è la teoria cognitivista dell'autodeterminazione. Secondo Deci e Ryan (1985), ogni persona è naturalmente orientata verso quei processi che possono portare a un miglioramento personale.
La motivazione nasce perciò come movimento interno, e cerca supporto nell'esterno – motivazione intrinseca ed estrinseca, si può dire, sono due elementi di un *continuum*, e non un'opposizione dicotomica.
La nascita e le variabili della motivazione sono vincolate, nell'ipotesi di Deci e Ryan, a tre bisogni fondamentali: **autonomia**, **competenza**, **relazionalità**. L'autonomia è la necessità di avere il controllo su una scelta, un'attività, un accadimento – la possibilità, almeno percepita, di poter fare ciò che meglio realizza i propri desideri, conduce ai propri obiettivi, si allinea ai propri principi. La competenza è il bisogno di sentirsi efficaci nelle interazioni con l'altro da sé, e principalmente con l'ambiente esterno: imparando qualcosa di nuovo e rendendoci conto del nostro progresso, costruiamo una via che porta a un senso delle nostre azioni. L'impulso alla relazionalità sottende alla connettività sociale: famiglia, amici, contatti (anche virtuali), rapporti – la motivazione è un moto personale che è tanto più forte quanto maggiore è l'interazione con le persone che incontriamo entro questo movimento.
I giochi, sostengono Werbach e Hunter (2012), sono

un'incarnazione perfetta della teoria dell'autodeterminazione: anche il più semplice di essi è un'attività autonoma, perché scelta, non imposta (così già nella definizione di gioco di Huizinga 1938 e di giochi di Caillois 1958), e il cui esito dipende più dall'abilità del giocatore che da fattori esterni, quali la fortuna e il caso. L'abilità stessa di chi gioca porta a un raggiungimento più o meno veloce dello stato finale del gioco (vittoria, sconfitta, stallo o indeterminato), e un uso reiterato dell'abilità è il percorso che porta alla maestria. Spesso, inoltre, i giochi sottendono più di un partecipante – e, con l'evoluzione sempre più social-virtuale delle interazioni, anche i giochi storicamente solitari cominciano a essere condivisi con amici e conoscenti sul web, e principalmente sui social network, innescando meccaniche di competizione e collaborazione.

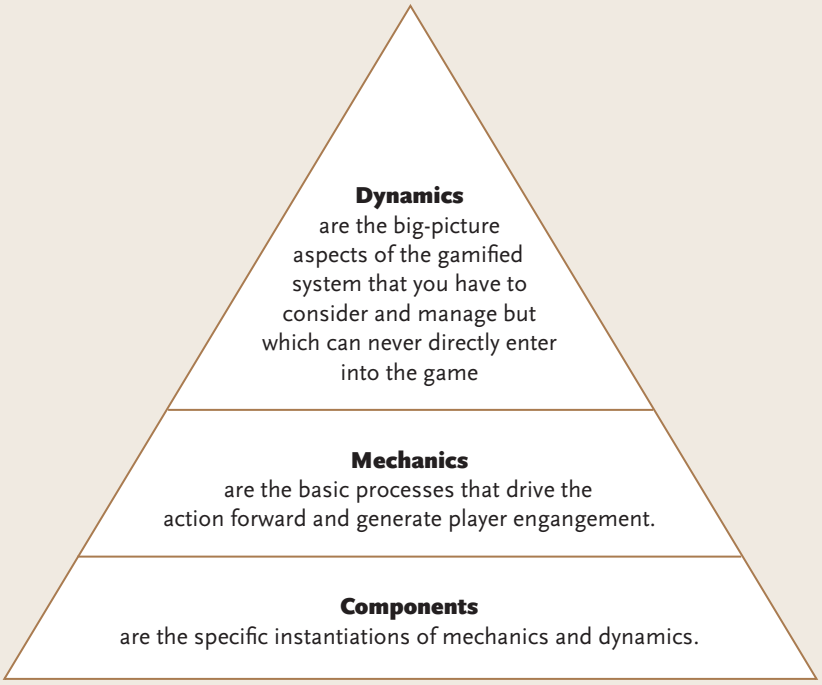
Applicando la medesima analisi alle pratiche scolastiche comuni, adottando il punto di vista dello studente, si riscontrano frizioni. L'**autonomia** ha uno spazio a tutti gli effetti scarso nella lezione tradizionale: curricolo e sillabo sono predeterminati, la presentazione dei contenuti è unilaterale, la sfera di influenza del singolo o del gruppo di apprendenti sulla didassi è scarsa. Questo fattore non implica, di per sé, che questo modello (glotto)didattico non sia valido – ne sottolinea, però, la sostanziale inefficacia nell'aumentare la motivazione (che, in un percorso eteroimposto quale la scuola dell'obbligo e, in seguito, la scelta di un percorso personale, ma non personalizzabile, ha una tendenza evidente a scemare). La **competenza** è un pilastro fondante della scuola; essa è pensata come punto di accesso a una conoscenza futura, così come l'aritmetica è funzionale all'algebra, o nella prospettiva della rete di unità di apprendimento (Balboni 2012). Tuttavia, l'esercizio della competenza spesso non è seguito da un feedback adeguato. In fondo, l'unico vero marcatore di progresso in uso nella scuola è il voto – e il voto, pur essendo fondamentalmente un punteggio (e i punti, lo si vedrà, sono parte integrante di quasi ogni realizzazione di *gamification*), è un marcatore demotivante. Esso non segnala un progresso verso la competenza, la maestria; al contrario, diminuisce a ogni errore, mettendo in luce non le conquiste, bensì le lacune. È inadeguato a sottolineare lo sforzo, costruttivo, dell'apprendimento. Se da un lato esso fornisce un feedback importante all'insegnante sul risultato dell'unità didattica, dall'altro può facilmente demoralizzare lo studente, poiché l'orientamento del processo tende verso il basso, invece di seguire il naturale orientamento positivo di ogni attività di arricchimento della conoscenza.
La **relazionalità** è forse il punto forte della scuola come correntemente intesa. Nella classe di lingue, le tecniche più motivanti sono pressoché sempre quelle che coinvolgono il gruppo, secondo meccaniche di tipo competitivo e collaborativo. La ludicizzazione, in questo ambito, può contribuire a rafforzare quanto di buono già si trova fra i banchi, utilizzando in particolare elementi finalizzati a incoraggiare maggiormente la collaborazione – una meccanica ugualmente valida, ma di segno opposto rispetto alla competizione, fermo restando che entrambe contribuiscono al medesimo obiettivo. Purtroppo, l'attenzione alla sola relazionalità non riesce a fare del modello analizzato un paradigma attivante a livello motivazionale. A scuola, l'influenza del rapporto tra gli studenti (accettazione, aggregazione, aiuto reciproco) e tra studenti e insegnanti sembra essere elemento importante, ma non fondativo (così l'esperienza in corso descritta da Eseryel, Law, Ifenthaler, Ge, Miller in stampa).

Dal "progetto" ai "mattoni": il ruolo del game design

Moltissime applicazioni di *gamification*, descritte tra gli altri da Zichermann e Cunningham (2011), Kapp (2012), Werbach e Hunter (2012), usano elementi di game design (una disciplina a propria volta ibrida, che sposa psicologia dell'esperienza e pensiero sistemico, nonché sceneggiatura e programmazione) al fine di "aggiungere uno strato di gioco sulla realtà", per richiamare una metafora già in McGonigal (2011) e resa celebre dai TED di Jesse Schell e Seth Priebatsch.[2] A differenza di scenari più o meno immaginari e più o meno condivisibili, questi elementi tipici di giochi e videogiochi, che si riconoscono in **componenti**, **meccaniche** e **dinamiche** (o estetiche, secondo la

2 Jesse Schell, *When games invade real life*, http://www.ted.com/talks/jesse_schell_when_games_invade_real_life.html (ultimo accesso 31.07.2013); Seth Priebatsch, *The game layer on top of the world*, http://www.ted.com/talks/seth_priebatsch_the_game_layer_on_top_of_the_world.html (ultimo accesso 31.07.2013).

FIGURA 1.1 – LA GERARCHIA DEGLI ELEMENTI DI GIOCO



(Werbach, Hunter 2012:82)

denominazione di Zichermann, Cunningham 2011), sono effettivamente ed efficacemente adottati come sostegno alla motivazione verso obiettivi utili, ma poco invitanti. Alcuni esempi celebri sono Fitocracy e Nike+, che incoraggiano l'attività fisica dando all'utente scelte sull'attività, possibilità di personalizzazione, feedback immediati sul risultato e condivisione con la propria sfera sociale; Practically Green, che mette in luce i consumi individuali in scala globale, consiglia e promuove comportamenti personalizzati responsabili nei confronti dell'ambiente, tenendo traccia sempre consultabile dei progressi; Duolingo, che dà la possibilità di avvicinarsi a una lingua straniera (secondo un approccio fortemente strutturalista basato sulla traduzione interlineare) scegliendo il proprio percorso all'interno della lingua stessa, esplorandola e sperimentandola, e contribuendo contemporaneamente alla localizzazione del web.

I tre elementi succitati sono, a diversi gradi di astrazione, quei meccanismi rispondenti alle restanti domande che aprono il testo (ossia: cosa rende giochi e videogiochi così coinvolgenti? Come possiamo trasferire questo coinvolgimento dal piano virtuale al piano reale?).

Le **dinamiche** sono gli aspetti di fondo che si vogliono ricreare a supporto della motivazione, ma sui quali non si ha un intervento diretto – sono necessari degli strumenti (vale a dire, meccaniche e componenti) a fare da tramite tra l'idea e la sua realizzazione. A seguito del loro spoglio di più di cento implementazioni di *gamification*, Werbach e Hunter (2012) citano cinque dinamiche di uso comune: *emozioni*, *narrativa*, *progresso*, *relazioni*, *restrizioni*. Nei giochi si trovano normalmente incarnate nella sospensione volontaria dell'incredulità, in competitività e collaborazione, nella storia narrata, nell'idea del viaggio e della crescita dei personaggi, e naturalmente nelle regole stesse dei giochi, che fissano i paletti entro il quale il gioco è considerato tale.

Le **meccaniche** sono le traduzioni pratiche delle dinamiche, quei processi che portano avanti la motivazione e il coinvolgimento. Per Werbach e Hunter (2012) sono dieci: *casualità*, *collezione*, *competizione*, *cooperazione*, *feedback*, *ricompense*, *sfide*, *transazioni*, *turni*, *vittoria* (o pareggio o sconfitta – in ogni caso, lo stato che determina la fine del gioco). I migliori e più longevi giochi incorporano tutte queste meccaniche (ad esempio Monopoly tra i giochi da tavolo, o World of Warcraft tra i videogiochi). La ludicizzazione può intervenire sull'attività scegliendo di applicare le meccaniche più adatte alla situazione, e non per forza tutte (spesso *più* non è *meglio*, anzi: alcuni progetti debbono il loro successo alla semplicità, come il già citato The Fun Theory).

Il numero dei **componenti** – gli elementi con cui la persona interagisce direttamente, e che sono finalizzati a mettere in moto le meccaniche e sostenere le dinamiche – è variabile. Alla base di pressoché ogni progetto di *gamification*, soprattutto sul web, si trova la "triade PBL" (Werbach, Hunter 2012): *punti*, *badges*, *classifiche* (o *leaderboards*); tra gli altri i più comuni sono: *avatar*, *beni* (o *valute*) *virtuali*, *contenuti da condividere*, *contenuti da sbloccare*, *livelli*, *missioni* (o *quest*), *obiettivi*, *squadre/gruppi*.

I tre elementi di game design analizzati nella loro gerarchia

(cfr. anche la FIGURA 1.1) costituiscono l'ossatura di ogni processo di *gamification*. Questi possono assumere forme disparate: nella seconda parte dell'articolo, contenuta nel prossimo numero di *SeLM*, analizzeremo due esempi di *gamification* nell'ambito dell'educazione che fanno uso estensivo di "game thinking", e che presentano caratteristiche drasticamente diverse: Khan Academy e *multiplayer classroom*.

Nella prossima puntata...

Una frase da telefilm, questa, che però ben illustra i principi citati. In un contesto narrativo, anticipazioni e indizi promuovono la motivazione (alla visione, in tv; alla lettura, nel nostro caso; alla scoperta della lingua, in ambito glottodidattico) facendo leva sulla curiosità, ossia sulla nostra naturale tendenza a conoscere ed esplorare. Un motore potente è infatti quello legato alla volontà di sapere "come va a finire" un film, un videogioco, una storia. Le dinamiche che sollecita sono emozioni, narrativa, progresso e restrizioni: si dà traccia di argomenti topici, si lascia intuire uno svolgimento imprevisto, ma si nasconde il fatto principale.
Così faremo noi, anticipando:

- La discussione di un uso di *gamification* per apprezzare la matematica – e farlo in inglese.
- L'incontro con un gruppo di studenti in missione, in cerca del "Sacro Graan bel voto".
- Una sbirciata dietro le quinte dei modelli più recenti di impostazione didattica (per scoprirne gli elementi comuni alla *gamification*).

E infine, nella terza parte...

Bibliografia

– BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
– BANDURA A. (1997), *Self-efficacy. The Exercise of Control*, W.H. Freeman, New York.
– BERNS J.S. (2004), "Something Funny Happened to Reward", in *Trends in Cognitive Sciences*, 8 (15), pp. 193-194.
– CAILLOIS R. (1958), *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Gallimard, Paris.
– CAON F. (2006), *Pleasure in Language Learning. A Methodological Challenge*, Guerra, Perugia.
– CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
– CSIKSZENTMIHALYI M. (1990), *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Harper Collins, New York.
– DE BENI R., MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
– DECI E., RYAN R. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York.
– DETERDING S., DIXON D., KHALED R., NACKE L. (2011), "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'", in *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments*, ACM, Tampere, pp. 9-15.
– ESERYEL D., LAW V., IFENTHALER D., GE X., MILLER R. (in stampa), "An Investigation of the Interrelationships Between Motivation, Engagement, and Complex Problem Solving in Game-based Learning", in *Journal of Educational Technology and Society*, 1/2014.
– FREDDI G. (1993), *Glottodidattica. Principi e tecniche*, Canadian Society for Studies, Ottawa.
– FREDDI G. (2010), *Lingue: strumenti di Humanitas. Studi, saggi, modelli educativi e glottodidattici, bibliografie*, EDUCatt, Milano.
– GABLE P.A., POOLE B.D. (2012), "Time Flies When You're Having Approach-Motivated Fun: Effects of Motivational Intensity on Time Perception", in *Psychological Science*, 23 (8), pp. 879-886.
– HUIZINGA J. ([1938] 2006), *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Rowohlt, Hamburg.
– HUNICKE R., LEBLANC M., ZUBEK R. (2004), *MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research*, http://www.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf (ultimo accesso 31.07.2013).
– KAPP K.M. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction. Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer, San Francisco (CA).
– KIM A.J. (2012), *Social Engagement: Who's Playing? How do They Like to Engage?*, http://amyjokim.com/2012/09/19/social-engagement-whos-playing-how-do-they-like-to-engage/ (ultimo accesso 31.07.2013).
– KOSTER R. (2005), *A Theory of Fun for Game Design*, Paraglyph Press, Scottsdale (AZ).
– LAZZARO N. (2004), *Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story*, http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf (ultimo accesso: 31.07.2013).
– LOMBARDI I. (2012), "Not-so-serious Games for Language Learning. Now with 99.9% more humour on top", in *Procedia Comuter Science*, 15/2012, pp. 148-158.
– LOMBARDI I. (2013), *Game* [not] *over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*, Guerra – AItLA "Strumenti per la ricerca", Perugia.
– MAEHR M.L. (1984), "Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment", in AMES R., AMES C. (a cura di), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, Academic Press, New York, pp. 115-144.
– MASLOW A. ([1954] 1987), *Motivation and Personality*, Harper Collins, New York.
– MCGONIGAL J. (2011), *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*, Penguin Press, New York.
– MORREALL J. (2009), *Comic Relief: A Comprehensive Philosophy of Humor*, Wiley-Blackwell, Chichester.
– NOVAK J. (1998), *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools for Schools and Corporations*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ).
– SHELDON L. (2012), *The Multiplayer Classroom. Designing Coursework as a Game*, Course Technology – Cengage Learning, Boston (MA).
– SUITS B. (1978), *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*, University of Toronto Press, Toronto.
– TITONE R. (1973), "A Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model of Language Behaviour and Language Learning'", in *Rassegna Italiana di Linguistica applicata*, 5 (1), pp. 5-18.
– WERBACH K., HUNTER D. (2012), *For the Win. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, Wharton Digital Press, Philadelphia (PA).
– ZICHERMANN G., CUNNINGHAM C. (2011), *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, O'Reilly Media, Beijing-Cambridge-Farnham-Köln-Sebastopol-Tokyo.

La gramática es un juego de niños

Marcelino Cotilla Vaca
Liceo linguistico "Marcelline Tommaseo", Milano - Università Cattolica, Milano

Intención

Desde la aceptación y asunción de una serie de principios teóricos básicos de los enfoques comunicativos por parte de la mayoría de los docentes de lenguas extranjeras, hemos pretendido adaptar tales presupuestos a todos y cada uno de los aspectos del aula real de español. La realidad nos ha enseñado que el encuentro de estos presupuestos con las condiciones externas del proceso enseñanza-aprendizaje resulta, al menos en la escuela pública italiana, de no fácil ejecución. Nos enfrentamos a tiempos breves de desarrollo de los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* y por la vía de la simplificación de los tiempos, hemos vuelto a sucumbir en la facilitación que conllevan los acercamientos descriptivos tradicionales.
En este camino la estructura gramatical descarnada y presentada en el aula, por excesivo protagonismo, paradójicamente suele llevar las de perder. La asimilación por parte del alumno de la estructura sigue constituyendo un escollo difícil de salvar.
El elemento lúdico suele ser abandonado en beneficio del cumplimiento de la programación, lo que a su vez generará problemas en la adquisición del umbral posterior. La finalidad comunicativa descrita ya en los años noventa se sustituye por la finalidad de cumplimiento escolar, como si en aquella no se contuvieran ya de por sí los principios y las actuaciones de un desarrollo programático ejemplar. Del mismo modo, el objetivo final comunicativo de la "tarea" (Zanón 1990:19) se ve suplantado por la finalización de la unidad del manual.
Nuestra intervención pretende no solo plantear el problema, sino aportar líneas de reflexión conjuntas para el desarrollo de respuestas concretas en el aula de Español Lengua Extranjera (ELE) de la escuela italiana.

Presupuestos

Por lo general, los cursos de español en la escuela italiana siguen centrados en la estructura gramatical como eje del desarrollo del curso. Se trata, pues, de un alejamiento definitivo de los principios de la enseñanza de orientación comunicativa y un regreso o incluso un anclaje en las líneas nocional-funcionales anteriores a los años Ochenta (Pastor Cesteros 2000:41-42), en donde los aspectos formales o funcionales se van compensando según el curso se desarrolla, con la complicidad del syllabus de orientación comunicativa (Yalden 1982).
Como punto de partida, hay que recordar la diferenciación establecida por parte del profesor Salazar entre gramática objeto (GO), "gramática teoría" (GT) y "gramática metateoría" o "lingüística teórica" (GM). A raíz de tal distinción, la GM desde un enfoque comunicativo aplicado a la enseñanza "debe partir de la consideración del lenguaje como un instrumento simbólico destinado a la comunicación humana y [del] que es su dimensión semántico-pragmática (y no, por tanto, la sintáctica) la más relevante para explicar su naturaleza" (Salazar 2006:1-3).
Las dificultades de avance de la GT en el currículum escolar desde un punto de vista del enfoque comunicativo no deberían desmoralizar al docente. Antes bien, tienen que constituirse en un motivo de revisión permanente del currículum mismo de ELE, que de este modo puede enriquecerse desde una visión de la lengua

como método de comunicación en la enseñanza reorientada a la integración del alumno en la sociedad que usa el español.
Por lo demás, no se trata de descuidar la atención a la forma. Como se demuestra en los estudios para el caso del inglés del profesor Long (1985, 1997) sobre la enseñanza de la lengua mediante tareas (ELMT) podemos presentar un sílabo en donde la atención a la forma puede ser encauzada y programada sin contar necesariamente con una fijación gramatical a priori.
En este sentido, y siguiendo de nuevo al profesor Long (2005) hay que considerar varios aspectos si queremos conseguir una GO adecuada al aprendizaje real con sustento real en la sociedad que usa la lengua:

- un análisis previo de las necesidades de cada grupo de alumnos, puesto que el sílabo se tiene que adaptar al grupo y no viceversa;
- hay que evitar los modelos artificiales de frases elaboradas para la enseñanza con poco sustento en la realidad, pero frecuentes en los manuales de texto;
- hay que considerar que en la adquisición de un ítem formal, como de cualquier otro "learners pass through developmental stages" y, por tanto, no podemos forzar, como frecuentemente se hace, la adquisición, que, muy a menudo y por esta vía, resulta en parte o en todo fallida;
- "the idea that what you teach is what they learn, and when you teach it is when they learn it, is not just simplistic, it is wrong" y, por ello, hay que considerar también, y sobre todo, al aprendiz concreto dentro del grupo;
- el exceso de atención por la forma produce también aburrimiento y, en consecuencia, desmotivación, logrando el efecto contrario al perseguido con la supuesta aceleración de la programación;
- la consideración de que muchos alumnos han aprendido con la tención focalizada sobre la forma ignora el hecho de que esos alumnos han aprendido a pesar de la forma y que otros muchos han fracasado.

Sin embargo, ante tales evidencias, no está de más considerar un problema central en nuestras aulas, el de la masificación. Pese a todo, ello no puede y no debe inducir a caer en la desmoralización. Es siempre mejor alcanzar menos objetivos que terminar el programa de enseñanza (sin contar con el aprendizaje, sino solo con la evaluación de elementos aprendidos por memorización) sin objetivos reales de comunicación alcanzados y, sobre todo, abortando o comprometiendo el proceso de adquisición de la lengua en un alumno para el futuro. Además, como recuerda Sonsoles Fernández (2001:7), "terminar un libro o un programa no significa apropiarse de la lengua", consideración válida solo en el caso de que constituya este realmente el objetivo final del proceso de aprendizaje .
En este sentido, y ante la dificultad de ofrecer en el aula momentos contextuales en donde la forma se adquiera sin metalenguaje, el proceso de aprendizaje, de incorporación progresiva de la necesidad y asimilación de la forma, puede verse favorecido por el entorno CLIL/AICLE, como demuestra, por ejemplo, la práctica llevada a cabo por los profesores Vicente-Rasoamalala y Quintero García (2007:1127- 8) para estudiantes nativos de japonés, y como se empieza a poner en práctica en nuestras aulas.
En el caso de la enseñanza actual de la gramática en Italia en general se plantean actividades cerradas de deducción de reglas, en donde el concepto de "riflessione sulla lingua" viene a sustituir el de "insegnamento della lingua" (Luise 2011:8-12). Se trata de la línea el profesor Salazar propugnaba en los años Noventa para la enseñanza de

© Thinkstockphotos

ELE. Habrá que considerar, sin embargo, que hay muchos modos de plantear una actuación de deducción explícita. El tipo de actividad (cerrada o abierta, en parejas, en pequeños grupos o en gran grupo), la consideración de los procesos progresivos de deducción en uno u otro modo o la evaluación de dichos procesos pueden orientar muy diversamente tales presupuestos metodológicos.

De la reflexión lingüística al método socrático

De nuevo volvemos a considerar con el profesor Salazar (2006:6) que lo que no se plantea es una dicotomía "gramática sí / gramática no", ya que la gramática entendida como GO se halla necesariamente presente en todo proceso de aprendizaje de lenguas. Lo pertinente es preguntarse sobre si es necesario instaurar en el aula "procedimientos de instrucción consciente acompañados de un discurso y reflexión metalingüísticos, que pertenecen consecuentemente al ámbito de la GM y de la GT". Así pues, la primera dicotomía realmente cuestionable es el metalenguaje. Una y otra vez insistimos en nuestros encuentros de formación en la búsqueda y en la necesidad de desarrollo y exposición de material auténtico.
Para ello nos valemos de muchos materiales visuales y audiovisuales y programamos con cuidado la secuenciación y los objetivos, evaluamos las ventajas y los inconvenientes. Inquirimos acerca de las estrategias de aprendizaje válidas. Clasificamos materiales por tipos y hasta indagamos en el contenido a través de

procedimientos de instrucción consciente acompañados de un discurso y reflexión metalingüísticos

personajes, contexto, tipo de lengua usado, la adecuación extrelingüística del lenguaje y los condicionantes técnicos para desarrollar el material.[1]
Ahora bien, si todos estamos de acuerdo en que la visualización, además de presentar contextos favorables para el desarrollo de material auténtico "colabora con la ruptura de la clase tradicional", "mejora la interacción" y, por la fuerza de la visualidad, "provoca nuevas discusiones" (Mecías, Rodríguez 2009:3), no está claro por qué no siempre la visualización no afecta tanto a la cuestión de la reflexión formal, en beneficio exagerado de elementos metalingüísticos.
Nuestra experiencia de aula nos ayuda a comprender que el desarrollo de la distensión provocada también con elementos visuales en la reflexión lingüística (y no solo gramatical) provoca grandes resultados de asimilación progresiva.
Dicha reflexión puede plantearse como recorrido y no como fin en sí mismo. Y, desde luego, puede serlo solo si previamente se ha favorecido la adquisición de la necesidad a través de elementos visuales pertinentes.
Un buen ejemplo de ello puede ser el ingente material visual que acompaña, antes, durante y después de la reflexión formal, a la presentación de las estructuras de seguridad y probabilidad en diferentes grados, en la lección 9 del manual *Aula Internacional 3* (Corpas, Garmendia, Soriano 2006:74- 80), en donde diferentes culturas del ámbito del español y no solo, desaparecidas en la actualidad (Isla de Pascua, nazcas, Lago Ness, santería en Cuba) instauran la necesidad de la inseguridad y el debate de sus grados en el foco de atención de la clase. La necesidad de la incertidumbre por la forma, incluso como imput (estamos en un nivel B1), impone un debate sobre ella, nacido espontáneamente en el grupo. Sin embargo, no nos detenemos ahí. La duda por la forma es, no solo un requerimiento constante de la tradición en la enseñanza de la escuela italiana, sino también de nuestros aprendices. Acostumbrados a una insistencia desmesurada en la preocupación por la corrección lingüística, serán ellos mismos quienes inquirirán insistentemente a propósito de cuadros gramaticales prefijados, cerrados, inducidos.
Ante tal perspectiva, resultaría inútil ignorar constantemente tales preocupaciones. Y es a partir de estas numerosas preguntas de aula cuando hemos querido desarrollar una especie de botiquín de urgencia que pueda tranquilizar al grupo. El trabajo deductivo puede ir mucho más allá de un trabajo sobre la propia forma. No estaría de más incluir recorridos mnemotécnicos y facilitaciones de un metalenguaje que, además de resultar objetivamente impreciso,

1 Por poner un ejemplo minucioso de este trabajo y de todos y cada uno de sus pasos, remitimos al trabajo de las profesoras Mecías y Rodríguez (2009).

por desgracia es también traslúcido e intimidatorio a nivel didáctico. Nada más inexacto e intimidatorio, por ejemplo, que el concepto de verbo o forma verbal irregular. Si *pidiendo* le resulta "irregular" al investigador y al docente, es porque no se ha planteado que, frente a *queriendo*, cuenta con una regla más, una sola y que reproduce un modelo fuertemente estructurado: nada de irregularidad, hay que tranquilizar al alumno dándole la noción de una única regla, enormemente productiva.

Se trata de un cóctel de circunstancias que, de no ser atajado, puede desencadenar una petición desproporcionada de esfuerzo, que puede conducir a la desmotivación.

En nuestro trabajo cotidiano de aula tales estrategias son producto de éxitos en la gestión de la aproximación al alumno, que dejan a las espaldas, claro está, numerosos momentos de fracaso. Ni siquiera puede decirse que los planteamientos de lo que he dado en llamar acercamiento socrático a la GO (seguramente con escasa precisión terminológica), se hayan cobrado siempre éxitos y mucho menos éxitos rotundos, sino que se trata de tendencias de aula, de elementos que por lo general han funcionado en muy distintos grupos académicos, universitarios, de instituto o de escuela media.

Dicha aproximación se basa en la idea reiterada de que la gramática de aula, una variante concreta de una GO, debe resultar adaptable al grupo y no necesariamente idéntica a la de otro grupo ni siquiera aparentemente idéntico. Es el grupo el que debe desarrollar estrategias de captación de la estructura. El tan traído y llevado concepto de autonomía en el aprendizaje encuentra una real dificultad para su desarrollo si negamos al alumno el desarrollo de su GO. Recordemos que "el profesor es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos induzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por cómo lo han hecho y sugiere nuevas formas de hacer" (Fernández 2001:11) y no es quien impone ni siquiera el recorrido que exige el grupo en sí mismo. Se trata nada más, y nada menos, de quien propone y expone unas líneas de recorrido, que pueden ser perfectamente maleables en virtud de las necesidades. A continuación presentamos una serie de experiencias de aula que caminan en esta dirección.

Caso 1: La visualización a través del juego

En una clase de tercer año de *liceo* lingüístico (el equivalente a un cuarto de E.S.O. en España) se desarrolla un juego de acciones en el momento en el que se exponen. Los alumnos forman un círculo en torno al docente. Este plantea una serie de acciones dramatizadas con acompañamiento de gestos: *ahora estoy comiendo, ahora estoy estudiando*.

Surge la necesidad de usar dos elementos (una forma compuesta) que refieran la acción actual. Se organiza un pequeño consejo en donde las alumnas se preguntan por la necesidad de dos formas (*estoy* o *está* o *estás* o *están*, junto a *comiendo, estudiando*) frente a una de una acción no presente y actual, sino habitual (*como cada día, estudio normalmente*).

La explicación a este hecho por parte de una alumna es que hay dos formas, porque una señala la idea de acción en general (la forma con *estar*) y otra la acción concreta que se produce ahora mismo (*comiendo, estudiando*).

Tales conclusiones, que, obviamente, no se basan en una documentación metalingüística, tocan conjuntamente dos puntos. Por un lado, la

© Thinkstockphotos

formulación de una explicación útil al grupo. Por otro, el desarrollo de la capacidad de la autonomía.
Las líneas orientativas de la práctica lúdica se plantean en varios pasos:

- el grupo forma un círculo;
- uno de los alumnos (A) se coloca en el centro;
- A desarrolla una acción actual en desarrollo con gestos mientras formula con palabras otra acción actual en desarrollo;
- un segundo alumno (B) toma el puesto de A, gestualiza la acción formulada verbalmente por A y formula con palabras al mismo tiempo una tercera acción;
- un tercer alumno (C) toma el puesto de B, gestualiza la acción formulada verbalmente por A y formula con palabras al mismo tiempo una tercera acción;
- y así sucesivamente hasta completar una intervención por alumno inserto en el círculo.

Al final del juego se plantean desacuerdos de forma: **moriendo, *dormiendo*, frente a *volviendo,* y **vestiendo* frente a *pensando*. El docente finge no comprender los primeros y comprender después de la repetición: *¡Ah, muriendo!*
En el segundo caso, se pregunta por qué al alumno: son capaces de desarrollar estrategias de explicación de la respuesta a partir de modelos lingüísticos previamente conocidos (presente de indicativo: *se viste* frente a *piensa*).
El primer caso parece de más ardua solución, pero el docente interviene planteando el método socrático: Desarrolla la acción de nuevo. El alumno desarrolla la acción de dormir o morir cerrando los ojos, la de *volver* sin cerrarlos. El docente vuelve a intervenir: *¿En qué se parecen las acciones de morir y dormir?* Se dan una serie de respuestas entre las que se incluye la de cerrar los ojos. El docente interviene por tercera vez: *¿Y en qué se distinguen de la acción de volver?* Casi inmediatamente el alumno responde que en el hecho de no tener que cerrar los ojos. El docente pide que relacionen estos detalles con la forma, en donde *volviendo* tiene solo oes, porque se mantienen los ojos abiertos mientras se realiza la acción, y *muriendo* y *durmiendo* ues porque son acciones que se realizan con los ojos cerrados: O, frente a U.

Caso 2: Al tiempo por el espacio y el color

En cierta ocasión nos planteamos desarrollar con alumnos universitarios (sin orientación lingüística en su plan de estudios) una serie de consideraciones sobre cierta gestualidad a la hora de estudiar la *consecutio temporum* en español. Se trataba de explotar la referencia "hacia atrás" que el gesto de un determinado alumno empleaba al referirse a un tiempo anterior a otro en el pasado. Tal anterioridad fue identificada por el alumno en una forma nuevamente compuesta: *había estado allí varias veces* (antes que *estuve el año pasado en Roma*).
A partir de aquí se empezó a usar lo que se hallaba antes, después o junto al alumno que hablaba según ciertos marcadores morfológicos de la forma verbal. Así pues, y siempre según alumnos de nivel B2, el elemento *r* marca siempre futuro, ya sea en el infinitivo o las formas llamadas de futuro y condicional. El docente preguntó por qué el condicional se llamaba condicional si nunca era condicional, ni siquiera en oraciones en donde se halla una condición, pero sì posterior a alguna otra forma y por tanto sí futuro: *Si pudiera venir, te avisaría*.
La condición en la anterior secuencia se identificó en la primera parte (*si pudiera venir*), mientras que la segunda acción *te avisaría*, posterior en cualquier caso a la primera, era la condicionada por aquella.
En esta posición siempre aparecía un elemento con *r*, como se corresponde a una acción posterior (en esta caso de l pasado, pero también del presente). En *si puedo venir, te lo diré* la condición se mantiene en la primera parte, así como la futuridad de la segunda frente a la primera, en donde además se halla implícito el indicador de futuro *r* (*diré*).
Combinando, pues, dicho indicador con la posición, el grupo concluyó que *r* se debía colocar siempre por delante de donde se ubica la acción, ya sea en presente (*tendré* o *tengo que decir*) o en pasado *(tendría o tenía que decir*). Ello contrastaba con el elemento compuesto con el verbo *haber* conjugado, que era necesariamente anterior al presente (*he venido*) o al pasado (*había venido*).
Después de tales consideraciones, vertidas a lo largo del año de curso, el docente planteó los siete colores del arco iris (rojo, naranja, amarillo, verde, violeta, azul marino y celeste), cada uno de los cuales había que asociar a un momento de los aparecidos. Así, en primer lugar, las acciones de la órbita del presente se asociaron con los colores cálidos: presente (*estoy*), rojo; ante-presente (*he estado*), naranja; pos-presente o futuro del presente (*estaré*), amarillo, menos vívido por cuanto aún no realizado. En segundo lugar, las acciones de la órbita del pasado fueron asociadas a los colores fríos (por cuanto acciones ya vividas): pasado (*estuve*), azul; ante-pasado (*había estado*), violeta; pos-pasado o futuro del

pasado (*estaría*) celeste; a las que se les unió el imperfecto o pasado simultáneo (*estaba*), verde. Los colores presentaban afinidades similares al uso de los tiempos verbales entre ellos. En todo momento se evitó el uso del metalenguaje, aun yendo contra las peticiones de algunos alumnos que se dejaron llevar menos por el sentido lúdico del recorrido de aprendizaje. Finalmente, los colores fueron representados en el suelo mediante cartulinas en círculos de color colocadas antes o después los unos respecto a los otros. Se trató de una plataforma que permitió desarrollar ejemplos, y sobre la que los alumnos se entrenaron dinámicamente durante el resto del curso.

Conclusiones

No pretendemos con estos modelos sugerir un único camino del aprendizaje de la gramática para un estudiante de ELE. Antes bien, lo que pretendemos es invitar a la libertad de los caminos. Reivindicamos la circunstancialidad de la deducción formal en grupos concretos. No por ello dejamos de advertir que tales modelos de prácticas se basan en el principio de que el autoaprendizaje de la gramática también puede ser un autoaprendizaje de construcción de reglas, de que la deducción de reglas no cuenta con un reverso de reglas inamovibles y todo ello porque nos hallamos desprovistos de un metalenguaje específico y preciso.
El metalenguaje no es específico, porque la especificidad la proporciona el grupo de alumnos, como creemos que debe ser en una real orientación de la clase hacia el aprendizaje y el autoaprendizaje. De lo contrario el autoaprendizaje se reduce tristemente a manuales con reglas tradicionales inducidas y ejercicios inducidos, que son de autoaprendizaje solo porque cuentan con las soluciones al final.
No resulta preciso porque basta repasar la terminología lingüística para darse cuenta de que nos hallamos paradójicamente ante la terminología científica más imprecisa imaginable, sirva solo el ámbito de la temporalidad verbal de la que nos hemos ocupado: *condicional* (¿de qué? ¿tiempo o modo?), *pluscuamperfecto* (valga la paradoja), indefinido (¿hay algún tiempo verbal más definido?), por citar solo algunos ejemplos, y que aparecen incluso en manuales tan modernos como la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya, Castañeda Castro, Martínez Gila, Miguel López, Ortega Olivares, Ruiz Campillo 2005:128-37). Como consecuencia de lo anterior, no tendría tampoco sentido que tal metalenguaje fuera inamovible. Se trataría de una imposición estéril en un aula que pretende orientarse hacia el aprendizaje y, aun más, hacia el autoaprendizaje.
Sirvan las anteriores líneas como mera reflexión, sin pretensión alguna de dogmatizar en sentido alguno.

Bibliografia

– ALONSO RAYA R., CASTAÑEDA CASTRO A., MARTÍNEZ GILA P., MIGUEL LÓPEZ L., ORTEGA OLIVARES J., RUIZ CAMPILLO J.P. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Difusión, Barcelona.

– CONSEJO DE EUROPA DE LAS LENGUAS (2002), *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

– CORPAS J., GARMENDIA A., SORIANO C. (2006), *Aula Internacional 3*, Difusión, Barcelona.

– FERNÁNDEZ S. (2001), "Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas", en *Frecuencia L*, n. 17, pp. 6-16.

– GÓMEZ DEL ESTAL VILLARINO M. (2004), "La enseñanza de la gramática dentro del enfoque por tareas", en *Forma*, vol. 8, SGEL, Madrid, pp. 83- 107.

– LONG M.H. (1985), "A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based l Language Teaching", in HYLTENSTAM K., PIENEMANN M. (eds.), *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 77-99.

– LONG M.H. (1997), "Authenticity and Learning Potential in L2 Classroom Discourse", in JACOBS G.M. (ed.), *Language Classrooms of Tomorrow: Issues and Responses*, SEAMEO Regional Language Centre, Singapore, pp. 148-69.

– LONG M.H. (2005), "Focus on Form in Task: Based Language Teaching", *Annual McGraw—Hill Teleconference in Second Language Teaching*, http://www.mhhe.com/socscience/foreignlang/conf/option1.htm.

– LUISE M.C. (2011), *Insegnare la grammatica*, Laboratorio Itals – Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia, http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_modulo_grammatica_teoria.pdf.

– MECÍAS M.L., RODRÍGUEZ N. (2009), "Diseño de materiales audiovisuales para la clase ELE", en *V Encuentro brasileño de profesores de español. Suplementos MarcoELE*, n. 9, pp. 1-16, http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf.

– PASTOR CESTEROS S. (2000), "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas", en *Cuadernos Cervantes*, n. 26, pp. 38-44.

– PASTOR CESTEROS S. (2004), *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Universidad de Alicante.

– SALAZAR V. (2006), "Gramática y enseñanza comunicativa del español lengua extranjera", en DE MIGUEL MARTÍNEZ E. (a cargo de) (1992), *Aprendizaje y enseñanza del español-lengua extranjera en la enseñanza secundaria y en la educación de los adultos*, Universidad de Salamanca y Consejo de Europa, Salamanca y Estrasburgo, pp. 1-34, http://marcoele.com/descargas/2/salazar-gramatica_y_ensenanza_comunicativa.pdf

– VICENTE-RASOAMALALA L., QUINTERO GARCÍA D. (2007), "Enseñanza de ELE a través de tareas por contenidos: propuesta de actividad", in BRADFORD WATTS K., MULLER T., SWANSON M. (eds.), *JALT. Conference Proceedings*, JALT, Tokyo, pp. 1122-38.

– YALDEN J. (1982), *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*, Pergamon Press, New York.

– ZANÓN J. (1990), "Los enfoques por tareas en la enseñanza de las lenguas extranjeras", in *Cable*, n. 5, pp. 19-27.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

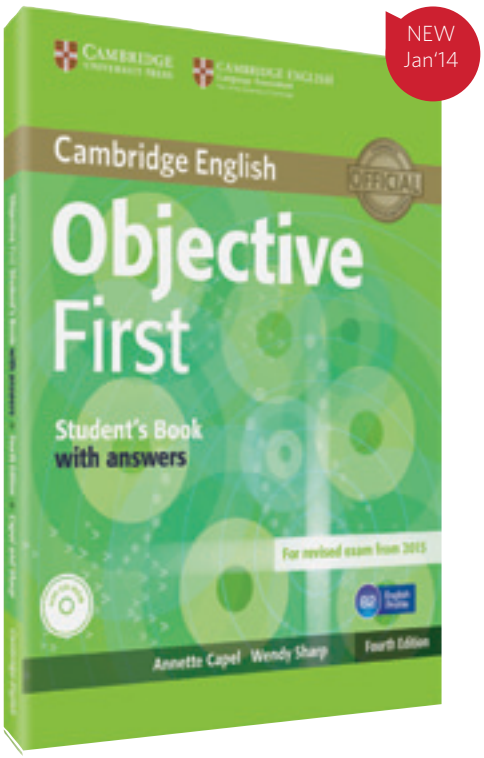
CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

CAMBRIDGE OFFICIAL PREPARATION MATERIAL

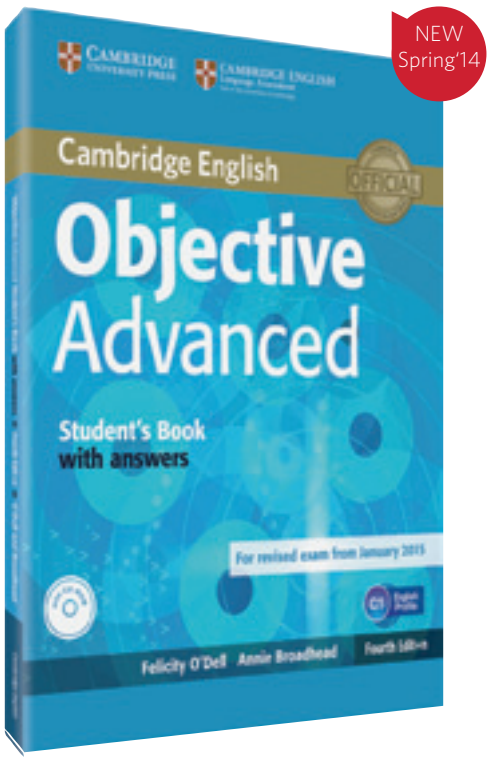
Cambridge English

Official preparation materials for the 2015 revised *Cambridge English: First* and *Cambridge English: Advanced* exams:

- Fully updated for the new exam specifications
- Short units offer a fun, fast-paced approach to learning
- Unique language exercises train students to avoid common exam mistakes
- Regular Exam Folders provide systematic preparation for each paper
- Writing Folders provide a special focus on writing skills and exam technique



Objective First 4th edition



Objective Advanced 4th edition

Visit **www.cambridge.org/elt/exams** to request an esample

Native Americans

Rossanna Pavan
SMS Padre R.Giuliani, Dolo (Ve)

Ogni anno, il Giorno della memoria coinvolge la gran parte delle scuole italiane con progetti e rappresentazioni atte a far conoscere e ricordare lo sterminio di cui fu vittima il popolo ebraico, disseminato per l'Europa, a cominciare dalle leggi razziali degli anni Trenta in Germania, fino alle leggi fasciste in Italia. Quest'anno, nella nostra scuola media, è stato proposto anche il Progetto Armenia onde introdurre, ai nostri quattordicenni, le vicissitudini di un altro travagliato popolo, con cui i nostri navigatori veneziani ebbero a legarsi fin dal 1299: gli Armeni. Popolo questo sterminato a casa propria dal governo turco, nell'arco di tempo che andò dal 1894 all'Aprile 1915, fino al totale annientamento del 1922. Come previsto dalla programmazione, le colleghe di storia e la sottoscritta assistemmo, con i nostri studenti delle classi terze comuni, a conferenze; fu allestita una mostra; furono letti e meditati passaggi sulla storia dell'Armenia, storia peraltro a tutti noi piuttosto sconosciuta; si organizzò un'escursione all'eremo di San Lazzaro, nella laguna veneta, al fine di visitare i tesori ivi custoditi. Nel caso del popolo ebraico e di quello armeno, si cercò insomma di trasmettere il concetto di *olocausto* e la tragedia umana e culturale che esso porta con sé. A questo punto però la mia presenza nel progetto non avrebbe avuto adeguata giustificazione se non avessi ampliato tale concetto lungo la mia linea programmatica e con il non secondario obiettivo di potenziare e arricchire la lingua straniera in questione. Forse che la progressiva e determinata eliminazione degli Indiani d'America da parte dei coloni bianchi prima e del governo Americano poi non fu olocausto? Il fatto è che dovevo motivare i miei studenti, reduci affaticati dalle due precedenti esperienze di studio in L1; dovevo incuriosirli e coinvolgerli per far loro conoscere quest'altra storia dell'umanità. E chissà che successivamente non saranno essi, da soli, in grado di individuare e indagare su tutte quelle tante storie simili a questa che si perpetrano ogni giorno su minoranze etniche che soccombono al motto machiavellico de **il fine giustifica i mezzi.** Iniziai così l'UD con *Dances with wolves* (USA 1990), cui feci precedere una breve fase di *brainstorming*, rigorosamente in inglese: "Do you know who were the first inhabitants of North America? Why did Columbus call them Indians? What do you know about their way of life? Have you ever seen pictures of American Indians? Do you think there are still American Indians in USA?" Le risposte non furono tra le più esatte o convinte e, planisfero alla mano, dovetti ricordare loro che "Columbus didn't know about the Americas, and crossing the Atlantic Ocean from Cadice, in Spain, he thought he had reached India, which was why he named those people Indians". La mia scelta del film cadde su *Balla coi Lupi* (tre ore di lezione) soprattutto per la facilità di *downloading* ma, se avessi potuto, avrei mostrato loro anche *Little Big Man* e *Soldato Blu*, titoli meno facili da reperire nel web o nelle videoteche, ma che consigliai loro come *optional homework*. Feci seguire la visione del film da un breve *oral T/F questionnaire* su ciò che avevano

Who's John Dunbar?	A soldier in the US Army	A deserter from the US Army
Why do Indians call him Dances with the Wolves?	Because he played with wolves	Because he chased and killed wolves
What does he find about the Indians?	They are violent and cruel	The are not savages at all
What does he think about the Whites?	They fight a right cause	They abuse thei power

capito, elencando di volta in volta, alla lavagna, il lessico sconosciuto o difficilmente intuibile:

Fu a questo punto che distribuii a ciascuno il materiale da me raccolto e selezionato nonché fotocopiato con la solita riduzione dei caratteri del 40%, ai fini del risparmio cartaceo. La scheda di tre facciate mod A4, che ne uscì, non prevedeva sottotitoli perché quella di individuarli sarebbe stata una delle fasi che sarebbe toccata ai ragazzi.Anche leggerla e tradurla insieme in classe, a cadenza settimanale, aiutando gli studenti a evidenziare i concetti, i nomi, le date più importanti, non è impresa facile, se il nostro scopo è quello di arrivare a tutti i membri della scolaresca, dai più versatili ai più distratti e demotivati; consiglio perciò di affrontarla iniziando ogni lezione col feedback orale dei contenuti delle spiegazioni precedenti, accogliendo sia gli interventi in LI sia in LS; tale controllo è necessario per: l'effetto positivo che la ridondanza trasmette su tutta la classe; l'arricchimento lessicale e il consolidamento delle strutture grammaticali più ricorrenti *(present* e *past tenses, pronouns, comparatives, conditionals, the passive form* ecc.).
Come succede con l'insegnamento a quelle età, è necessario arricchire la lezione con particolari curiosi oltre che utili. Ricordai, con i miei studenti, i film western che andavo a vedere da ragazzina, al cinema parrocchiale del mio paese, in cui gli indiani erano demonizzati al tal punto che la carica finale dell'artiglieria americana era applaudita con ovazioni e fischi di sollievo, che mai sarebbero permessi al giorno d'oggi. La cinematografia statunitense del secondo dopoguerra, della quale l'Italia era cliente, era riuscita a trasmetterci quello stereotipo di indiano crudele e incivile che già il popolo americano discriminava da sempre. Raccontai loro qualche aneddoto della biografia di capi storici come *Sitting Bull*, capo Sioux, che "although he sent his children to reservation schools, he would rather die an indian than live a white man"; e di *Geronimo*, Apache dell'Arizona che, ancorché prigioniero dei bianchi per un ventennio, sul letto di morte ammise:

I should never have surrendered, I should have fought until I was the last man alive; Cochise, chief of the Chiricahua group of Apache Indians of Arizona, who was friendly with the whites until some of his relatives

Around the Tepee.

were hanged by US soldiers for a crime they did not commit; Crazy Horse, revered by the Sioux as their greatest leader, who bravely resisted the encroachment of whites in the mineral-rich Black Hills, who refused to go on a reservation, joined Sitting Bull and won at Little Bighorn... spent a winter in a state of near starvation before surrendering, but was stabbed to death. With a bayonet while imprisoned. (The New Columbia Encyclopedia, Columbia University Press)

Intercalai i miei interventi in LS anche con brevi passi tratti dalle mie letture in italiano. Da *Chicago*, di Ala Al-Aswani, ed. Universale Economica Feltrinelli, lessi:

Chicago non è una parola inglese ma un termine in algonchino che significa "gran puzza" perché dove ora sorge la città in origine c'era una sconfinata distesa di terreni che gli indiani destinavano alla coltivazione di cipolle, dal cui odore penetrante è derivato il nome. Gli indiani hanno abitato per decenni a Chicago, sulle sponde del lago Michigan, coltivando cipolle, pascolando bestiame e vivendo in pace la loro vita. Fino al 1673, quando da quelle parti sono approdati un esploratore, Jolliet, e un gesuita francese, Marquette. I due uomini scoprirono Chicago, dove ben presto affluirono migliaia di coloni che le si avventarono addosso come formiche su un barattolo di miele. Nei cento anni che seguirono, i bianchi [...] uccisero tra i cinque e i dodici milioni di pellerossa [...]. Quegli stessi coloni bianchi che ammazzarono milioni di indiani, che si impossessarono delle loro terre e depredarono il loro oro, erano – al contempo – devotissimi cristiani. Molti coloni infatti pensavano che "gli indiani, nonostante siano in un certo qual modo creature di Dio [...]. Sono in armonia con un'altra essenza, maligna e imperfetta [...] sono come gli animali, creature senz'anima né coscienza". In grazia di queste sagge teorie, i Padri Fondatori potevano ammazzare tutti i pellerossa che volevano senza provare alcun rimorso, e i massacri che perpetravano durante il giorno non intaccavano la purezza della messa che celebravano ogni sera prima di andare a dormire.

Raccontai anche in classe di aver io stessa incontrato un indiano Lakota Sioux di Rosebud, invitato una decina di anni fa nella scuola in cui lavoravo, venuto per informare sulle precarie condizioni di vita del suo popolo e per raccogliere fondi, ma non aveva il copricapo di penne d'aquila né la faccia dipinta, si presentava modestamente ma dignitosamente vestito come noi. Tornando dunque al testo che somministrai alle mie due terze, poiché non è difficile reperire materiale documentativo nel web o in qualsiasi buon libro di civiltà, enuncerò di seguito solo alcuni estratti dai paragrafi, a mio parere più suscettibili di riflessione e discussione in classe che, come poc'anzi scrivevo, furono titolati dagli alunni medesimi.

Indians are the real native Americans. There were probably about 1.000.000 Indians in North America, north of the Rio Grande River in 1492. [...] The Indians never became a powerful people: they were divided into many independent tribes, each one with its own social, cultural, political and religious structure [...] thus being constantly weakened by fighting [...]. The word "primitive" doesn't mean Indians were uncivilized [...]. They had a democratic society and government, they recognized the participation of women in politics and the need of unanimous majority in key decisions [...] some had advanced agricultural techniques [...]. Some indian tribes were nomadic, some were pedestrian buffalo hunters, others used to live in villages raising crops but [...] the introduction of the horse by the Spanish brought great changes in their ways of life [...]. Their lives depended entirely on buffalos: they used the meat, the hide, its horns and bones. Nothing was wasted [...] the Indians had no written language, but they did have a sign language [...]. They lived in tepees, a tent made from buffalo hide PAPPALARDO C., MARTUCCI R. (2011), NewTrends, Medusa, Napoli e O'MALLEY K. (1997), Meeting Point, Mondadori Milano.

Questo paragrafo fu titolato: *American Indians' ways of life and Culture*. A proposito di *Reservations and other cultural aspects nowadays* annotai:

Most Native Americans and First Nations live on reservations. Today there is a reservation at least in every state in USA. The Indian reservation is a spiritual and cultural centre where the tribe's native language, cultural traditions and religious ceremonies are preserved [...] not many families live in the traditional tepee today [...] generally the inhabitants do not like visitors to come and look at them and take photos [...] The Totem Pole is not a religious icon [...] in summer the Sun Dance ceremony is held around the Totem Pole to please the spirit of the sun and ask for help [...] The Eagle represents: honesty, majesty, strenght, courage, wisdom, power and freedom [...] Eagle wings represent the balance between male and female [...] Eagle feathers must never come into contact with drugs or alcohol and Native Americans must never put them in a cupboard or a drawer [...] Powwows are meetings of different Native American tribes with dances contests, drumming contests and storytelling [...] spectators take off their hats and stand as a sign of respect. (tratto da wikipedia)

Al paragrafo: *American Indians and Nature* riservai uno spazio a parte, e non a caso!

The Indians lived in harmony with the earth [...] they believed in the

November 6, 2009: Obama opens rally of American Indians.

Absolute Great Spirit, Gitch Manito [...] even the fifteen poles of an Indian Tent have a special meaning: 1) respect yourself, other people and nature; 2) obedience to elders; 3) humility; 4) happiness; 5) love; 6) protection; 7) be strong, brave, honest; 8) faith in the Creator, yourself and other people; 9) the importance of the family; 10) have a clean body and spirit; 11) thank the Creator for everything beautiful; 12) share your possession; 13) hope for the future; 14) teach your children well; 15) unity and working together.

Aggiunsi le parole di un'anziana Wintu degli anni Cinquanta:

The white people never cared for land and deer or bear. We don't ruin things. We don't chop down the trees. We only use dead wood. The Indians never hurt anything, but the white people destroy all [...] how can the spirit of the earth like the white man? Everywhere the white man has touched it, it is sore.

Paragrafo successivo:

At first the European settlers had a good relationship with the tribes of native Americans. However, when new colonists started to move towards the far west, the Indians tried to prevent the white men from depriving them of their land and food supplies. After the discovery of gold in California (1849) wagon trains began to cross the last Indian areas: there was violence on both sides [...] not to forget three of the main battles: the massacre of Cheyennes at Sand Creek in 1864; the victory of the Sioux over general Custer at Little Big Horn in 1876; the massacre of Sioux (and last Yankee victory) in 1890 (titolo: *Conflicts and battles between the whites and the most important Indian tribes*). The Indians we see in western films are mostly the Redskins of the Western Plains. The most important tribes that occupied the vast prairies to the west of the Mississipi River were the Sioux, the Cheyennes, the Black Feet, the Comanches, the Crows, the Nez Percés, and further South the Mohawks, the Cherokees, the Seminoles, the Apaches [...] no doubt they had cruel and strange customs: when they went on the warpath they painted their bodies, they killed with their arrows and tomahawks [...] they used torture and scalping [...] they even used self torture to prove their courage. On the other hand they were compelled to defend their land against the whites' gun powder and rifles and greediness [...] that

Cabins and huts in reservations, housing Natives.

exterminated their people and their buffalos, making them die also of starvation (titolo: *Why the American Indian tribes' art of war was not so successful*).

Dopo le tre/quattro ore di lezione previste per la comprensione del testo che, ad aver più tempo a disposizione, si potrebbe corredare di immagini proposte con la LIM, assegnai il seguente questionario cui rispondere a casa e che avrebbe costituito anche parte del materiale per la prova d'esame orale di fine anno.

1. *Were there any Indians in North America at the time Columbus discovered the New World?*
2. *Why did Indians never become a powerful people?*
3. *Did wars among them constantly weaken them?*
4. *Can you name any of the major Indian tribes of the Western Plains?*
5. *What is a tepee? And a Totem? And a Powwow?*
6. *Why did gold-diggers and settlers enter Indian territories?*
7. *Which do you think were the differences between American Indians' way of life and white men's (Yankees')?*
8. *What was the Indians' livelihood based on?*
9. *After treaties were violated, where were the Indians compelled to go?*
10. *What did the Indians find in the reservations?*
11. *Where and when was there a bloody battle in which the Indians defeated the Whites?*
12. *Where and when were the Indians finally defeated?*
13. *How were the Indians depicted to the world? Why?*

Ritornando quindi al progetto iniziale in L1, proprio come per gli ebrei si era costituito lo Stato d'Israele alla fine della Seconda guerra mondiale e gli Armeni ricostituirono, nel 1991, la Repubblica indipendente d'Armenia, così proposi ai miei studenti un'indagine sul web che rivelasse la situazione attuale dei nativi americani negli Stati Uniti d'America.
È mia consuetudine, in questi casi, far condurre le ricerche dividendo la scolaresca in gruppi eterogenei – liberi di suddividersi in sottogruppi al fine di limitare ulteriormente la mole di lavoro – ai quali assegnavo l'incarico di iniziare, nel laboratorio di informatica a scuola, e di terminare, a casa, quelle ricerche per le quali avevo predisposto le seguenti tracce:

a) Treaties ratified (signed) and violated (broken) between US Government and Native Americans;

b) Find out how many Indians there are in the USA today; c) How many reservations are there in USA today, and how are they organized (do they have their own schools, hospitals, shops, courts...)?; d) Find out about the Indian economic, social, sanitary, schooling, job conditions in reservations, today.

So bene che l'ideale sarebbe stato quello di lavorare tutti insieme a scuola, per tutto il tempo necessario, invece di ridurre il mio monitoraggio al solo momento iniziale, ma il problema più stringente nella nostra scuola secondaria di primo grado sono quelle due o tre ore di lingua straniera immancabilmente risicate, oscurate, decurtate o sostituite con tanti altri programmi educativi, durante le quali ai profani sembra che noi docenti si possa ottenere chissà quali risultati.
Si cerca perciò di sostituire la cronica mancanza di tempo-scuola con strategie (come una maggiore richiesta di tempo-casa) che semplifichino il percorso intrapreso senza minimizzarne gli obiettivi finali. Concessi ai gruppi un paio di settimane dopo le quali ognuno avrebbe fornito il frutto delle proprie indagini sotto forma, al massimo, di una facciata in inglese (scaricato in originale o liberamente tradotto) in cui dessero prova di aver saputo cogliere sinteticamente l'oggetto della domanda. Il materiale cartaceo che raccolsi fu ovviamente letto e corretto dalla sottoscritta, a casa, riconsegnato a ogni capogruppo che provvide a leggerne e a spiegarne i contenuti a tutti i compagni nell'arco delle successive due lezioni. Il quadro che uscì dall'impegno dei ragazzi recitava quanto sinteticamente seguirà:

In 1830 the Indian Removal Act compelled the Indians to move west of the Mississippi River; in 1833 the Supreme court decided the Indians were foreigners; from 1871 every law or act for the Indians was decided by the Senate and the US House of Representatives; in 1887 the Congress wanted to break up tribes with the Dawes Bill. Only in 1924 the Indians were recognized US citizens so they had the right to vote, they had to pay taxes, and they took part in the Second World War where over four hundred Navajo, Choctaw and Comanche codetalkers communicated messages among different military units thanks to their nearly unknown languages.

Solo alla fine degli anni Sessanta con l'Indian Civil Rights Act, nel 1975 e nel 1978 il governo americano cominciò a concedere agli indiani d'America una certa libertà in fatto di diritti individuali, istruzione e libertà religiosa,

and in 1980, after 60 years' fight, the Sioux detained 100 million dollars to compensate for their loss of the Black Hills in 1871, but the Sioux Chiefs want their land, not the money! Among the progressive laws signed by President Clinton between 1993 and 1994, it must be considered the elimination of offensive use of mascots by schools and professional sports teams that reflect outdated stereotypes and perpetuate racism against Native Americans. In 2009 President Obama opened a gathering of representatives of 565 tribes of Native Americans [...] listing the data on unemployment among the Indians (between 50 and 80%!) and the disastrous standard of living in the reserves (more than 10% of homes have no running water) promising a strong commitment of his administration.

Nowadays in the USA there are 270-300 federal reservations (established by the federal government) west of the Mississippi, and 21 state reservations, the majority in the East. Some of the reservations are quite small (partly less than 1000 acres, the smallest comprises 100 acres), others are very large; some are inhabited by only one tribe, some are the home of several different tribes. Many are inhabited by non-indians, too, and a lot of reservation land has White owners or tenants (actually only about 140 reservations consist of exclusively tribal-owned land). Indians live in huts, council flats or in simple prefabricated houses... Teepees are too expensive, now [...] inhabitants are free to go and live anywhere they like [...]. Only one third of American Indians are resident on a reservation. Since 1975 the reservations are free to form their own tribal governments which are assembled by democratic elections [...]. Only dangerous criminals have to stand trial on a non-indian court [...] As a special privilege the American Indians in reservations do not have to pay taxes of any income or trade made upon their tribal land; the quality of life in some reservations is comparable to that in the developing world, with issues of infant mortality, life expectancy, teenage pregnancy, malnutrition and poverty, alcohol and drug abuse, unemployment, and low high school completion rates [...]. The "Digital Divide" is also a major area of concern for Native Americans and other minority groups, because many American Indians and Alaskan Natives have yet to be connected to basic telephone networks and are thus unable to access the Internet, they are at risk of falling even further behind in their ability to access employment, educational, and other opportunities made available by information technology.

Those who are poor can ask for help, but to get the subsidies need to fill in complicated questionnaires... many people are not able to compile them... there are no funds to repair their huts... most houses do not have true heating: during the day they use the wood stove, at night the gas... in hospitals new medicines are tested without the knowledge

of the people... in some indian schools government funding for bilingual education were cut, so Lakota culture has been deleted [...]. The schools have the highest rate of teacher turnover and they often lack the means for school supply and sufficient staff... secondary education is often inhibited by bureaucracy and the great distances to the universities [...]. It happened that all the money donated to the poor Pine Ridge reservation (South Dakota) ended up in the hands of the local government of the rich families of the reserve, which retained the money [...] Indians are also inhibited by the cost for food (which in reservations are absurdly enough higher than outside the reservations) and the financial burdens especially on City Indians, such as high rents and taxes (which they have to pay in full amount, unlike the Native Americans in the reservations. Indians' land is mostly of inferior quality... so for so many Natives there is no possibility to make a living by farming without the use of chemicals and in some reservations commercial hunting and fishing are prohibited, furthermore the lack of infrastructure [...] keeps most foreign industry from installing sites in the reservations [...]. Casinos and tourism seem to be, for some tribes, the only business to raise their income.

Non è difficile capire quanto le problematiche sollevate dai *projects* portassero i ragazzi a deduzioni e considerazioni personali che sinceramente auspicavo avvenissero, come per esempio la permissività della legislazione americana nel concedere agli indiani l'amministrazione di locali per il gioco d'azzardo; o il fatto che anche la calcolata e progressiva eliminazione dei nativi americani non fondava le proprie ragioni sull'intolleranza religiosa o razziale ma sulle solite ragioni economiche; sotto una luce positiva apparve anche il mancato diritto, per i coetanei d'oltreoceano, a una scuola più completa e continuativa e qualcuno si chiese perché la povertà (che io corressi con "disperazione") induce all'alcolismo e, nota forse marginale, anche l'aquila, uccello da sempre sacro agli indiani d'America, è stata "adottata" ed eretta a simbolo degli Stati Uniti d'America. Devo ammettere che, a primavera, avrei voluto continuare il rimanente anno scolastico proponendo un parallelismo con la storia di sofferenze degli aborigeni australiani, ma mi ammalai troppo a lungo per cimentarmi nuovamente: chissà che a qualche collega non arrida tale impresa!

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

1913 Cambridge English Proficiency
1980 Cambridge English Preliminary
1993 Cambridge English Business Certificates; Cambridge English Key
1997 BULATS
2010 Cambridge English First for Schools

One hundred years of excellence and innovation

1913 1 country, 3 candidates
1975 Cambridge English First
1989 IELTS
1991 Cambridge English Advanced
1996 Cambridge English Young Learners
2009 Cambridge English Key for Schools; Cambridge English Preliminary for Schools
2013 2700 centres, 130 countries, over 4 million candidates

2013 is the 100 year anniversary of Cambridge English exams. Coinciding with this important milestone, we are also changing our name from University of Cambridge ESOL Examinations to Cambridge English Language Assessment.

Our network has grown year-by-year from a single centre in 1913 to over 2,700 exam centres and 50,000 schools today.

The first *Cambridge English: Proficiency* exam was taken by three people in 1913. Now, over 4 million candidates a year take Cambridge English exams around the world, and the exams are accepted by over 13,000 colleges, universities and institutions worldwide.

www.cambridgeenglish.org/it

facebook.com/CambridgeEnglishItaly youtube.com/CambridgeEnglishTV

100 CAMBRIDGE ENGLISH CENTENARY 1913–2013

Canzoni, lingua, letteratura: didattizzazione di *Galope* di Rafael Alberti

Alessia Busetto, Camilla Spaliviero[1]

Collaboratrici Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica, Università Ca' Foscari, Venezia

La letteratura è una porta d'ingresso in altri mondi.
Il suo studio comporta sempre, di necessità, il ricorso a discipline diverse.
(Luperini, 2002:47)

Nemo 1978/Wikipedia

1. La canzone per la lingua e la letteratura

Con la sperimentazione che esponiamo nel presente articolo proponiamo un approccio alla lingua, alla cultura e alla letteratura straniera (spagnola, nel caso specifico) potenzialmente motivante per gli studenti, in quanto si avvale dell'uso della canzone. Le ragioni a sostegno della canzone come risorsa potenzialmente motivante per gli studenti sono molteplici: innanzitutto, la canzone è un materiale autentico, ovvero un materiale che non è stato prodotto per fini didattici e che per questo offre degli spunti linguistici, culturali e sociali reali e dinamici (sul concetto di materiale autentico, cfr. Wilkins 1976; per una declinazione glottodidattica cfr. Vassallo 2006; per una ulteriore declinazione concernente le canzoni, cfr. Caon 2011), motivando allo studio grazie ai fattori di novità e di coinvolgimento emotivo (per quanto attiene ai fattori motivazionali rimandiamo a Schumann 1997 e, per una declinazione su aspetti glottodidattici a Caon 2011); in secondo luogo, la ricercatezza stilistica, la profondità semantica e la capacità di suscitare emozioni rendono la canzone sia uno strumento efficace per avvicinare gli studenti allo studio della letteratura sia un testo letterario a tutti gli effetti. Afferma Caon (2011:28) a tal riguardo: "Riteniamo non solo che la canzone possa costituire un valido strumento didattico ma che il concetto di "canone letterario" possa essere integrato con questa particolare forma letteraria".

Per queste ragioni, nella presente sperimentazione abbiamo introdotto la poesia politica *Galope*, scritta dal poeta militante Rafael Alberti durante la Guerra civile spagnola, a partire da alcuni adattamenti musicali realizzati nel corso del XX secolo da vari artisti spagnoli tra cui il cantautore Paco Ibáñez.

1 Il presente contributo è stato concepito unitariamente dalle due autrici. Nella stesura, il paragrafo 1 è stato scritto da Camilla Spaliviero, il paragrafo 2 da Alessia Busetto, il paragrafo 3 è stato scritto da entrambe.

Ma come si può definire, innanzitutto, l'educazione letteraria? Balboni (2004: 6) la considera un'"iniziazione alla letteratura" che deve condurre lo studente alla scoperta dei "valori di verità, di testimonianza storico-culturale, di espressione estetica ottenuta tramite un uso particolare della lingua, talvolta da sola, talvolta in associazione con gesti, scene, musica, danza, ecc.". Risulta quindi evidente sia il ruolo centrale svolto dall'educazione linguistica in funzione dell'educazione letteraria sia la loro interdipendenza per l'insegnamento della letteratura. Infatti, se da un lato Luperini (2002:26) sostiene: "Senza educazione linguistica non si dà educazione letteraria", dall'altro afferma (2002:28): "L'educazione linguistica non sarà che un risvolto dell'educazione letteraria: un risvolto necessario perché senza competenze linguistiche non si dà la possibilità del commento testuale [...], ma sussidiario o strumentale, in quanto subordinato all'interpretazione letteraria del testo". Sulla relazione e sulla diversità tra educazione linguistica e letteraria, Lavinio (2010:48) considera: "L'educazione letteraria affonda [...] le sue radici nell'educazione linguistica (dato che la letteratura è fatta di materiale linguistico, di parole), ma, nello stesso tempo, è attenta, come l'educazione artistica, alla dimensione estetica". L'educazione linguistica, quindi, è strettamente funzionale all'educazione letteraria, la quale, però, travalica i confini della prima stabilendo dei rapporti interdisciplinari con altre arti (la musica, la danza, la pittura, ecc.), fondando la propria specificità nella ricerca di un risultato formale originale e creativo.

A partire dalle differenti posizioni esposte finora, quali sono, dunque, le finalità dell'educazione letteraria? Possiamo affermare che l'educazione letteraria non sia limitata allo sviluppo delle capacità di riconoscimento degli aspetti stilistici che caratterizzano un testo letterario in quanto tale, bensì che sia indirizzata ad insegnare a leggere criticamente un'opera per capirne il senso, motivando lo studente attraverso la scoperta del piacere e del bisogno che lo legano alla letteratura. Afferma Balboni (2012: 143): "La prima finalità dell'educazione letteraria è [...] far provare agli studenti il piacere della letteratura". Grazie all'educazione letteraria, lo studente è invitato a provare un piacere legato al riconoscimento della sua competenza letteraria e all'apprezzamento degli aspetti semantici e formali dell'opera. La scoperta dell'educazione letteraria come bisogno, invece, deriva dalla presa di consapevolezza della necessità di imparare a leggere e a scegliere i testi letterari, per trovarvi le risposte agli interrogativi personali quotidiani e per sviluppare quell'attitudine critica che consente di scegliere accuratamente le opere e di ampliare il proprio repertorio di letture. Conclude Balboni a tal proposito (2012:143): "Far scoprire agli allievi che nella letteratura presente e passata possono trovare risposte alle grandi domande che sbocciano nella loro consapevolezza è una seconda finalità dell'educazione letteraria".

Su queste basi teoriche, abbiamo didattizzato la canzone *A galopar*, risultato degli adattamenti musicali della poesia *Galope* di Rafael Alberti, per coniugare le finalità dell'educazione letteraria con una risorsa e delle strategie che potessero risultare efficaci per gli studenti. Questo perché le potenzialità della canzone per l'educazione linguistica, culturale e letteraria si concretizzano, come ricorda Caon (2011), solo grazie alla mediazione dell'insegnante, che deve proporre metodologie didattiche sempre varie e

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

International House
London

Cambridge **CELTA** Course Online

Collaborative online study combined with live teaching practice

- Online Course Tutors guide trainees through interactive, multimedia input sessions and written assignments
- Teaching Practice Tutors support trainees through their face-to-face teaching practice

www.cambridgeenglish.org/celta-course-online

differenti sul materiale autentico (per approfondimenti, cfr. Balboni 2012; Caon 2008).

2. La sperimentazione

La sperimentazione che presentiamo è stata svolta in compresenza durante le ore di lingua spagnola del Liceo Scientifico Giordano Bruno di Mestre (Venezia), su gentile concessione del dirigente scolastico prof. Roberto Gaudio, nel mese di giugno 2013[2].
Il percorso realizzato segue la psicologia della Gestalt[3] ed è organizzato in tre fasi fondamentali: prima, durante e dopo l'ascolto. All'interno di queste fasi si articolano sezioni dedicate alla comprensione del testo, alla grammatica, al lessico e all'interpretazione letteraria, ognuna volta allo sviluppo delle diverse abilità linguistiche (comprensione scritta/orale, produzione scritta/orale, interazione). Le attività sono differenziate in base al livello di competenza linguistica degli studenti e, soprattutto nella fase di post-ascolto, in base agli obiettivi didattici e disciplinari presenti nella programmazione annuale di ogni classe e selezionati dall'insegnante, che si rende responsabile delle dinamiche di interazione fra studenti:

- alla classe I si offrono esercizi grammaticali sul modo imperativo e sui pronomi e aggettivi indefiniti, argomenti entrambi previsti fra gli obiettivi disciplinari annuali, ed una sezione lessicale dedicata al glossario sul cavallo e alle espressioni idiomatiche spagnole con gli animali;
- alla classe II si presentano, in primis, la biografia essenziale di Rafael Alberti ed un breve excursus storico sulla Guerra Civile Spagnola, seguiti da esercizi che indagano il significato metaforico del testo e la connessione tra le componenti musicali e semantiche della canzone, con l'intento di avvicinare gli studenti alla letteratura e all'analisi artistico/letteraria, obiettivo didattico a partire dal terzo anno. Successivamente, è stata svolta la parte grammaticale e la sezione lessicale proposte alla classe I con l'aggiunta di esercizi di approfondimento sull'imperativo negativo, compreso fra gli obiettivi della programmazione annuale.
- alla classe III si propongono gli stessi esercizi della classe II con lo scopo di consolidare ulteriormente l'uso dell'imperativo e del congiuntivo ed ampliare il bagaglio lessicale degli studenti, integrati da una sezione dedicata all'interpretazione letteraria del testo poetico (obiettivo della programmazione annuale) attraverso l'analisi strutturale, il riconoscimento di figure retoriche e le interpretazioni personali degli arrangiamenti musicali.

3. Dalla teoria alla pratica: le attività

Per ragioni di spazio, si riportano di seguito (pp. 62-63) solo gli esercizi proposti alla classe III che, come già specificato, corrispondono ad una versione integrata degli esercizi delle classi I e II.

2 Le attività sono state svolte nei giorni 3, 6 e 8 giugno 2013, per una totalità di due ore in una classe I, due ore in una classe II e un'ora in una classe III.

3 I principi della Gestalt descrivono il processo di percezione e acquisizione di un input da parte del cervello umano in tre fasi fondamentali: globalità – analisi – sintesi. La glottodidattica fa generalmente precedere a queste un momento dedicato alla motivazione e conclude il processo con la verifica e il recupero delle carenze (Si veda Balboni par. 6.4.1. dell'edizione originale 2002).

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2004), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele*, UTET Università, Torino.
- CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire l'eccellenza e la difficoltà*, UTET Università, Torino.
- CAON F. (2011), *L'italiano parla Mogol. Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra Edizioni, Perugia.
- LAVINIO C. (2010), "L'educazione letteraria", in *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET Università, Torino, pp. 47-60.
- LUPERINI R. (2002), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- VETTOREL P. (2006), "Canzoni in classe: la vita non è (tutta) fuori", in *Lingua e nuova didattica*, n. 1, pp. 43-51.
- WILKINS D.A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

Per quanto concerne la sperimentazione, le attività sono state adattate da:

- ALONSO RAYA R. (2005), *Gramática básica del estudiante de español*, Clupguide, Barcelona.
- FINASSI PAROLO M. (2007), *Nueva gramática de español para italianos*, Petrini, Torino.

Sitografia

- http://www.youtube.com/watch?v=15JfnrqBqSI – *A galopar*, Paco Ibáñez
- http://www.youtube.com/watch?v=TZic8sIM1K8 – *A galopar*, Sínkope
- http://www.youtube.com/watch?v=Hfw2eQmVPlY – *A galopar*, Kuebass

ANTES DE LA ESCUCHA

1. **El título de esta canción es A galopar. Según tú, ¿de qué habla?**

2. **Trabajad en parejas. Con ayuda de tu compañero/a, escribid todos los verbos, los adjetivos y los sustantivos que asociáis al caballo.**

Verbos	Adjetivos	Sustantivos

DURANTE LA ESCUCHA

3. **Ahora escucha la canción y contesta a las preguntas. ¿De qué habla esta canción?**

4. **Escucha otra vez la canción y escribe todas las palabras que conoces.**

5. **He aquí el texto de la canción. Hay algunas palabras que no pertenecen al texto original. Escucha la canción y busca las palabras intrusas.**

Las tierras, las tierras, las tierras de España,
las grandes, las solas, las verdes, desiertas llanuras.
Galopa, caballo cuatralbo,
jinete del pueblo unido,
al sol y a la luna.
¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!
A corazón suenan, resuenan, resuenan
las tierras maduras de España, en las herraduras.
Galopa, jinete del pueblo en armas,
caballo cuatralbo,
caballo de espuma y de viento.
¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!
Nadie, nadie, nadie, que enfrente de tu sombra no hay
nadie;
que es nadie la muerte si va en tu montura.
Galopa, caballo cuatralbo,
jinete del pueblo que lucha,
que la tierra es tuya.
¡A galopar,
a galopar,
hasta enterrarlos en el mar!

DESPUÉS DE LA ESCUCHA

6. **¿Cuál es es significado del texto?**

7. **En tu opinión, ¿La adaptación musical desarrolla alguna función? ¿Cuál?**

Rafael Alberti Merello nació el 16 de diciembre de 1902 en El Puerto de Santa María (Cádiz) y fue un poeta español, miembro de la Generación del 27. Durante la Guerra Civil Española llegó a ser un poeta comprometido, utilizando su poesía como arma de combate del ejército republicano contra el bando nacional. Después de la victoria franquista se exilió a Suramérica por su militancia en el Partido Comunista. Volvió a España tras la muerte de Franco y murió el 28 de octubre de 1999 a los 96 años.
La **Guerra Civil Española** fue un conflicto social, político y militar que tuvo lugar en España tras el golpe de estado del 17 y 18 de julio de 1936, que fue llevado a cabo por una parte del ejército organizado por Francisco Franco contra el gobierno de la Segunda República Española y que terminó el 1 de abril de 1939, estableciéndose una dictadura que duraría hasta la muerte del dictador Franco el 22 de noviembre de 1975.

8. **Trabajad en grupos de tres. Leed la biografía de Rafael Alberti y las informaciones históricas sobre la Guerra Civil Española. En vuestra opinión, ¿Cuál podría ser el significado metafórico de este texto? Buscad en el texto las palabras que pueden justificar vuestra hipótesis.**

9. **Escucha estas versiones musicales del mismo texto. ¿Cuál prefieres? ¿Por qué?**

10. **En tu opinión, ¿Cuál es la versión musical que transmite más eficazmente el contenido del texto? ¿Por qué?**

IMPERATIVO

11. Transforma las frases según el ejemplo.

Ej.: Tienes que estudiar inglés. ▸ ¡Estudia inglés!
1. Tenéis que salir de aquí. ▸ _____
2. Tenemos que comer de todo. ▸ _____
3. Tiene que poner la mesa. ▸ _____
4. Tienes que hacer la cama. ▸ _____
5. Tenéis que soltar al perro. ▸ _____
6. Tenemos que escribir una carta. ▸ _____
7. Tienen que cuidar al niño. ▸ _____
8. Tienen que venir aquí. ▸ _____

12. Transforma en imperativo el verbo entre paréntesis según el ejemplo.

Ej.: (Tienes tú) ¡Ten cuidado! Si no cierras la puerta se te escapa el perro.
1. (Dar usted)_____ recuerdos a la familia.
2. (Poner tú)_____ las llaves encima de la mesa.
3. (Ir Ustedes)_____ al médico ahora mismo.
4. (Entrar vosotros) _____ muchachos.
5. (Hacer tú) _____ lo que quieras.
6. (Salir Ustedes) _____ de casa a las tres y media.
7. (Cruzar vosotros) _____ cuando no pasen coches.
8. (Venir tú)_____ a verme más a menudo.

13. Transforma las siguientes frases según el ejemplo.

Ej.: No quiero decírtelo. ▸ Pues no me lo digas.
1. Fumamos demasiado. ▸ Pues no _____ tanto.
2. Salgo todas las noches hasta muy tarde. ▸ Pues no _____ .
3. Bebemos mucho y después conduzco. ▸ Si conducís, no _____.
4. Conduzco muy rápido. ▸ Pues ten cuidado y no _____ tan rápido.
5. Siempre pensamos negativamente. ▸ Pues desde ahora en adelante no _____ así.
6. Tengo miedo de hablar con la gente. ▸ Pues no _____ miedo. Nadie te va a hacer nada.
7. Creemos que nadie nos quiere. ▸ No _____ eso. Mucha gente os quiere.
8. Como demasiado. ▸ Pues no _____ tanto.

14. Transforma las siguientes frases según el ejemplo.

Ej.: No quiero hacer deporte. ▸ _____ No lo hagas _____
1. No quiero ir a la fiesta. ▸ _____
2. No quiero llamar por teléfono. ▸ _____
3. No queremos comprar los sellos. ▸ _____
4. No quieren enviarle el paquete. ▸ _____
5. No quiero traducir esas cartas. ▸ _____
6. No queremos salir de casa. ▸ _____
7. No quiero echar al buzón esta postal. ▸ _____
8. No quiero pagarte el café. ▸ _____

INDEFINIDOS

15. Elige y completa con la forma adecuada según el ejemplo.

alguna	algunas	algunos	~~algún~~	algún	ningún	ningún	ninguno	todas	todos

Ej.: ¿Tienes algún día libre la semana que viene?
1. No entiendo _____ cosas de este libro. ¿Puedes ayudarme?
2. _____ jóvenes son muy responsables, pero son pocos.
3. Te puedes llevar _____ los diccionarios. No necesito _____.
4. No me gustan los caramelos ni los pasteles. _____ dulce me gusta.
5. ¿Qué te pasa? ¿Tienes _____ problema?
6. Ten cuidado con el horno. En _____ caso debes tocar el cristal. Quema.
7. A Juan le gustan _____ las películas de Almodóvar.
8. Si necesitas _____ chaqueta, yo te puedo prestar una.

16. Completa con el indefinido adecuado según el ejemplo.

Ej.: No ha llamado ___nadie___ .

1. Cuando Lucas llegó a Italia no conocía a _____.
2. _____ de lo que te has comprado me gusta.
3. _____ me ha dicho que Luisa y tú os habéis dejado. ¿Es verdad?
4. Alicia no tiene _____ vestido para ir a la fiesta.
5. No me gusta _____ salir con esa gente.
6. El señor Ramírez no tiene _____ posibilidad de salir de esta situación.
7. ¿Hay _____ caramelo en casa? No, no hay _____.
8. Oí al perro ladrar pero cuando salí no había _____.

LÉXICO

17. Glosario CABALLO

Yegua =	Heno =	Galope =
Potro =	Comedero =	Galopar =
Crin =	Beberero =	Jinete =
Cola =	Abrevar =	Equitación =
Montura =	Montar a caballo =	Concurso =
Casco =	Bajar / desmontar del caballo =	Barrera =
Riendas =	Andadura =	Carrera de caballos =
“A riendas sueltas” =	Paso =	Apostar =
Fusta =	Trote =	Apuesta =
Cuadra =	Trotar =	

18. Trabajad en parejas. Lee las expresiones españolas con los animales e intenta encontrar sus correspondientes italianas.

1. A Caballo regalado no se le mira el diente – _____
2. Cuando el gato está ausente los ratones se divierten. – _____
3. El que con lobos anda a aullar se enseña. – _____
4. Agarrar el toro por los cuernos. – _____
5. Haber cuatro gatos. – _____
6. Matar dos pájaros de un tiro. – _____
7. Dar gato por liebre. – _____
8. Cada oveja con su pareja. – _____

INTERPRETACIÓN

19. He aquí las definiciones de tres figuras retóricas. Búscalas en el texto e indica el verso donde se encuentran.

Aliteración	Aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión.
Anáfora	Repetición del mismo o de los mismos fonemas, sobre todo consonánticos, en una frase, contribuyendo a la estructura o expresividad del verso.
Metáfora	Figura retórica que consiste en la repetición de palabras al comienzo de los versos.

Aliteración	Anáfora	Metáfora
Verso...	Verso...	Verso...

20. En los siguientes versos caben unas figuras retóricas. En tu opinión, ¿Qué valores semánticos subrayan?

v.1 las tierras, las tierras, las tierras

_____

RISORSE ONLINE

L'offerta di Loescher per imparare sul web

Imparare Sul Web significa utilizzare le potenzialità e gli strumenti della rete e del digitale per insegnare, apprendere, capire, esplorare, e approfondire.

IMPAROSULWEB

Imparosulweb è la porta d'accesso alle espansioni online dei libri della Casa editrice. Docente e studente potranno registrarsi e sbloccare i contenuti legati al testo che possiedono: Imparosulweb contiene esercizi integrativi, video, percorsi tematici, materiali per la verifica, lezioni d'autore, test di recupero e di rinforzo, e molto altro.

PORTALI DI MATERIA

Loescher arricchisce la sua offerta online attraverso la creazione di pagine dedicate a ciascuna disciplina, aggiornate settimanalmente, ricche di materiale didattico (esercitazioni, ascolti, attività interattive mirate), ma anche news, link, spunti, schede tematiche, approfondimenti.
Una vera miniera di risorse, gratuite e ad accesso libero, per insegnanti e studenti.

WEBTV

Offre *on demand* videolezioni, documentari originali e interviste in italiano sulle principali materie, che possono essere corredati da sottotitoli e da schede di attività.

WWW.IMPAROSULWEB.EU

Loescher

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Official Preparation for **Cambridge English** exams

Intensive language revision and exam practice

- Each course provides 50–60 hours of core material to maximise students' performance.
- 'Exams tips' help students avoid common mistakes identified using the Cambridge Learner Corpus of real candidates' exam answers.
- A vocabulary syllabus based on English Profile research focuses on what students really need to learn.
- The CD-ROM provides interactive self-study, including Listening and Use of English practice.
- Two full official practice tests ensure students are ready for exam day.

www.cambridge.org/elt/exams