

Orientarsi in rete

Didattica delle lingue e tecnologie digitali

a cura di
Matteo La Grassa e Donatella Troncarelli

PROMUOVERE IL DIALOGO E LA CONSAPEVOLEZZA INTERCULTURALE IN AMBIENTI VIRTUALI

MATTEO LA GRASSA
Università per Stranieri di Siena

1. Introduzione

La natura sempre più composita dal punto di vista etnico e culturale che caratterizza le società contemporanee ha fatto emergere una serie di questioni, non ancora risolte specialmente nei paesi di più recente immigrazione come l'Italia, relative alle misure da adottare per favorire una reale e non conflittuale integrazione¹ dei migranti. Per affrontare in maniera efficace tali questioni, in Europa da qualche anno si guarda con crescente interesse al ruolo che possono rivestire le Tecnologie per l'Informazione e la Comunicazione (TIC), non solo per facilitare l'inserimento lavorativo o la riqualificazione professionale dei migranti, ma anche per rendere più efficace la loro integrazione sociale. Sono diversi, infatti, i documenti elaborati in ambito europeo che sottolineano l'importanza dell'uso delle TIC con finalità formative² e occupazionali

1 Il termine "integrazione" è, in alcuni casi, usato in contrapposizione a termini come "multiculturalismo" e "pluriculturalismo" (anche questi assumono sfumature di significato diverse tra loro). Tuttavia, in questo contributo si userà il termine "integrazione" con una accezione che non sottende nessuna idea di assimilazione delle culture migranti a quella della comunità del paese ospitante.

2 Di prioritaria importanza è l'uso delle TIC con lo scopo di migliorare le competenze linguistiche di migranti, specialmente durante il primo periodo di permanenza nel paese di arrivo (Redecker *et al.* 2010).

anche per i migranti (Commissione Europea 2005), in linea con i principi secondo cui l'Europa dovrebbe diventare la società basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo³. È naturale, pertanto, che l'uso delle TIC diffuso presso tutti coloro che vivono nei paesi europei, e quindi anche tra i migranti, rappresenta una condizione fondamentale per favorire la realizzazione di questo obiettivo.

Con riferimento ai migranti bambini e adolescenti, l'attenzione si è fino a ora focalizzata prevalentemente sul sostegno e il miglioramento del livello di educazione in contesto formale. L'uso delle nuove tecnologie è stato promosso, infatti, principalmente come supporto da utilizzare in contesto scolastico o comunque per attività strettamente correlate a esso: in primo luogo produzione e distribuzione di materiali didattici mirati agli apprendenti per facilitare il superamento delle loro difficoltà linguistiche. Minore attenzione, invece, è stata prestata all'utilizzo delle nuove tecnologie con lo scopo di migliorare le abilità e le competenze interculturali dei giovani migranti.

In questo quadro si sviluppa il progetto di ricerca denominato CALCOTE⁴ che viene qui presentato: nello specifico saranno definite le principali caratteristiche di un ambiente online pensato per lo sviluppo delle competenze interculturali di adolescenti non italiani. L'obiettivo che si intende perseguire mediante la realizzazione e l'utilizzo di questo ambiente è quello di favorire un processo di inclusione attraverso la diffusione di conoscenze interculturali e l'allargamento delle reti di socialità da realizzare tramite l'uso delle TIC. Il raggiungimento di tale obiettivo contribuirà all'ampliamento del bagaglio pluriculturale e plurilingue dei giovani immigrati e, più in generale, sosterrà una loro migliore integrazione nel territorio, come dimostrato da studi svolti in ambito europeo. Lo sviluppo delle competenze interculturali rappresenta una condizione fondamentale per un efficace inserimento degli adolescenti immigrati nella nostra società, a prescindere dal fatto che essi siano nati in Italia o abbiano vissuto in prima persona un percorso migratorio. Verranno indi-

3 Si tratta dei principi enunciati nel trattato di Lisbona del 2000.

4 Il progetto CALCOTE (Conosci gli ALtri, COncosci TE stesso) è stato sviluppato dall'Università per Stranieri di Siena in collaborazione con SILOG, una società toscana di consulenza informatica e sistemistica.

cati di seguito i presupposti teorici su cui si basa il progetto CALCOTE e saranno descritte le principali caratteristiche dell'ambiente online che lo rendono il luogo all'interno del quale gli utenti potranno realizzare le varie forme di "dialogo interculturale", favorendo il loro decentramento da una prospettiva monoculturale e il riconoscimento del valore di culture diverse dalla propria (Baraldi 2003).

2. Principali bisogni del pubblico di riferimento: studenti con cittadinanza non italiana

Molte caratteristiche proprie del fenomeno migratorio in Italia sono ormai note: la continua crescita⁵ (confermata anche in tempi di rilevante crisi economica per l'Italia), la diffusione a macchia di leopardo, la varietà dei paesi di provenienza, la tendenza alla stabilizzazione sul territorio.

Uno degli effetti di quest'ultimo aspetto del fenomeno migratorio costituisce un elemento di relativa novità rispetto ai primi anni Duemila: si tratta della rilevante presenza degli studenti non italiani⁶ nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, sebbene la maggiore presenza percentuale sia ancora concentrata nelle scuole elementari. Il gruppo di studenti iscritti in questi ordini di scuola è tutt'altro che indifferenziato per età, periodo di arrivo, percorso formativo svolto nel paese di origine, vissuto personale, rilevanza del gruppo etnico in Italia ecc. Le istituzioni e la scuola hanno, in alcuni casi, sottovalutato le possibili difficoltà in cui possono imbattersi gli studenti adolescenti non italiani: la risposta a tali difficoltà, in realtà non semplici da individuare, si è focalizzata soprattutto sulla questione dello sviluppo delle competenze linguistiche in italiano, limitandosi a offrire, tuttavia, una proposta formativa in genere poco differenziata e limitata nel tempo. Nella maggior parte dei casi l'atten-

5 Per una dettagliata presentazione dei dati quantitativi relativi alla presenza, ancora in crescita, dei migranti in Italia e per la descrizione dei vari aspetti a essa connessi, si rimanda principalmente al IDOS (a cura di) – Dossier Statistico 2013.

6 Nei documenti ministeriali, tutti questi studenti vengono genericamente definiti «con cittadinanza non italiana» includendo quindi, nonostante le opinioni contrarie di molti esponenti del mondo della scuola e delle istituzioni, anche chi è nato e vissuto da sempre in Italia.

zione si focalizza sugli studenti da poco inseriti a scuola e che presentano evidenti problemi dovuti alle loro limitate competenze linguistico-comunicative. Paradossalmente, però, questi problemi rappresentano anche quelli più semplici da risolvere, come dimostra il fatto che la lingua della comunicazione di base viene acquisita in tempi relativamente brevi da tutti gli studenti non italiani. Minore attenzione è stata finora, attribuita allo sviluppo di competenze necessarie per lo svolgimento di compiti complessi in contesto scolastico⁷; tali competenze sono, invece, quelle che più di altre dovrebbero essere esercitate in contesto formale: se, infatti, lo studente straniero sarà esposto per la maggior parte del tempo a input linguistico in italiano anche fuori dalla classe e avrà numerose occasioni di esercitare la lingua della prima comunicazione con i coetanei italiani in vari contesti, lo stesso, ovviamente, non potrà avvenire per lo sviluppo delle competenze necessarie a gestire la comunicazione e la testualità che si realizzano in ambito quasi esclusivamente scolastico e che, di conseguenza, richiederebbero la presenza di percorsi di formazione specificamente rivolti al loro sviluppo. Quanto sinteticamente detto contribuisce a determinare la maggiore percentuale di insuccesso scolastico degli studenti non italiani rispetto ai coetanei italiani: i dati, infatti, (Anno Scolastico 2013/2014), segnalano una consistente differenza nella percentuale degli ammessi agli esami della scuola secondaria di primo grado (97,5% degli italiani contro il 92% degli studenti non italiani) e ancor di più tra gli ammessi agli esami della scuola secondaria di secondo grado (89,1% degli italiani contro il 76,3% dei non italiani)⁸. La questione dello sviluppo delle competenze linguistiche di livello superiore a quello basilico è pertanto uno degli aspetti che non va assolutamente sottovalutato per conseguire un pieno e proficuo inserimento degli studenti non italiani nella nostra società e per garantire loro le stesse opportunità rispetto ai coetanei italiani.

Se, tuttavia, la riflessione sulla questione dello sviluppo delle com-

7 Esistono, ovviamente, lodevoli eccezioni. Tra queste si segnala l'offerta linguistico-formativa che la Provincia di Siena in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena ha indirizzato specificatamente agli studenti iscritti nelle scuole secondarie superiori e agli insegnanti di materie linguistiche e non linguistiche che si trovano a operare con essi. Per una descrizione di questa offerta si rimanda a Troncarelli, La Grassa (2014).

8 Fonte: Elaborazione ISMU su dati MIUR. Cfr. <http://goo.gl/ev5hYy>.

petenze linguistico-comunicative necessarie per la lingua dello studio è stata avviata e si cominciano a mettere in atto azioni volte al loro sostegno, non si rileva la medesima attenzione verso un altro aspetto di fondamentale importanza per creare le condizioni di una reale integrazione dei giovani immigrati, ovvero quello relativo allo sviluppo della loro competenza culturale.

3. Un modello di competenza multiculturale: la proposta del *Quadro comune europeo di riferimento*

Il fatto che la lingua e la cultura rappresentino due facce della stessa medaglia e formino un binomio inscindibile è un concetto che ormai da tempo fa parte del bagaglio di conoscenze comuni a quanti si occupano a vario titolo di educazione linguistica e didattica delle lingue⁹. Una efficace sistematizzazione teorica di questo concetto così familiare agli addetti ai lavori, si ritrova nel modello di competenza multiculturale proposta dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, da ora in poi QCER (Consiglio d'Europa 2002).

Il modello preso in considerazione, non solo individua competenze e abilità utilizzate nel processo di apprendimento e uso di una lingua, ma fornisce anche importanti indicazioni per interpretare il ruolo che assume, nella formazione del profilo di un apprendente, la conoscenza di aspetti culturali propri e altrui.

Per capire meglio come funziona questo modello, una breve ma necessaria premessa va innanzitutto fatta sull'approccio che il QCER definisce "orientato all'azione": qualsiasi parlante usa la lingua (la propria lingua madre o una lingua non materna) prevalentemente per realizzare specifici compiti in determinati contesti e raggiungere, in questo modo, gli obiettivi comunicativi che si è prefisso. Ne consegue che nella realizzazione di tali compiti non verranno messe in campo esclusivamente

9 Basti pensare al fatto che è ormai raro non trovare il binomio "lingua-cultura" nella denominazione sia dei corsi che dei materiali didattici.

competenze linguistiche *stricto sensu* e competenze sociopragmatiche¹⁰, ma anche competenze non linguistiche, definite dal QCER “competenze generali” e declinate all’interno delle categorie “sapere”, “saper fare”, “saper essere”, “saper apprendere”.

In questo modo, nella definizione del profilo di competenze di un parlante-attore sociale, entra in gioco in maniera rilevante la competenza culturale: ogni soggetto, infatti, mette in campo le sue competenze culturali, la sua conoscenza del mondo, al fine di svolgere determinati compiti anche quando agisce in una società che non è quella della sua comunità di appartenenza; al contempo, egli tenderà a sviluppare la conoscenza della società e della cultura delle comunità diverse dalla propria e l’interpretazione che riuscirà a farne senza deformarle sulla base di errati stereotipi andrà ad arricchire il suo bagaglio di competenze personali.

La proposta del QCER non si limita, tuttavia, a indicare la necessità di conoscere aspetti della società e della cultura correlati con la comunità che parla la lingua con cui si viene a contatto, ma essa supera questa concezione introducendo il concetto di “consapevolezza interculturale”.

3.1. Dalla competenza culturale alla consapevolezza interculturale

Per poter spiegare il cambiamento di prospettiva che induce a parlare principalmente di “consapevolezza interculturale” invece che di “competenza culturale”, occorre innanzitutto spiegare i termini della questione. Definire precisamente cosa si intende per competenza culturale non è una operazione del tutto scontata: una corretta definizione, infatti, presuppone una chiara idea di cosa si intenda per “cultura”; tuttavia, tale concetto può essere interpretato in vario modo. Nella prospettiva adottata in questo lavoro, per esempio, si intende non solo e non tanto l’insieme di artefatti realizzati da un popolo che assume un particolare valore all’interno di una determinata comunità. Questa concezione, di per sé

10 Mettendo sullo stesso piano le competenze linguistiche e comunicative – il QCER parla infatti di competenze linguistico-comunicative – viene in qualche modo risolta la questione della prevalenza delle une o delle altre nel processo di apprendimento linguistico che ha lungamente caratterizzato il dibattito in glottodidattica. Per una presentazione dei diversi modelli di competenza linguistica si rimanda a Diadori, Palermo, Troncarelli (2015).

lecita, che considera la conoscenza culturale strettamente dipendente dalla possibilità di conoscere, ed eventualmente apprezzare, i prodotti artistici, musicali, letterari di un popolo, non è tuttavia l'unica che è possibile adottare. Con il termine "cultura", infatti, ci si può riferire anche a tutte le forme di organizzazione sociale e alle modalità di risposta ai bisogni naturali proprie di una comunità. Nell'ambito di questo progetto che, si ricorda, si rivolge prevalentemente ad adolescenti immigrati e figli di immigrati presenti in Italia, si è ritenuto più proficuo fare riferimento prevalentemente, sebbene non esclusivamente, a questa seconda accezione del termine "cultura". Da questa scelta, come diretto corollario, ne consegue che lo sviluppo della competenza culturale risulterà legato prevalentemente ad aspetti relativi alla conoscenza della cultura intesa in senso antropologico, dunque senza particolare riferimento ai prodotti culturali di qualità che ogni popolo produce.

Obiettivo del progetto che si descrive in questo contributo è, tuttavia, quello di andare oltre lo sviluppo di una competenza culturale che preveda soltanto la conoscenza dei modelli della propria cultura d'origine e della cultura ospitante, provando a sviluppare, invece, una piena "consapevolezza interculturale" nei termini descritti dal QCER. Il documento, considerata la condizione plurilingue e pluriculturale che da tempo caratterizza i paesi europei e che non è limitata soltanto al contatto tra due lingue e due culture diverse¹¹ – quella della comunità autoctona e quella della comunità ospite – fa riferimento a una competenza che preveda la consapevolezza dei modelli di classificazione della realtà propri della cultura di appartenenza e la conoscenza, ed eventualmente l'apprezzamento, di modelli non di una sola, ma di più culture. Ogni cittadino, infatti, si trova ormai a muoversi all'interno di uno spazio linguistico e culturale in cui si realizzano il contatto e la contaminazione tra numerose lingue e culture.

Lo sviluppo della "consapevolezza interculturale" va dunque oltre la competenza socioculturale che si può sviluppare nei confronti di elementi e di aspetti della cultura di un paese nel quale ci si trova a vivere. Il

11 A questo proposito è utile fare riferimento alla posizione di Vedovelli che parla di «lingue immigrate» indicandone nel nostro Paese oltre 130. Un numero così alto è un chiaro indicatore della situazione estremamente differenziata dal punto di vista linguistico e culturale che caratterizza l'Italia.

concetto di consapevolezza interculturale estende l'ambito di riferimento a più culture e implica che si realizzino una serie di processi, in genere sequenziali e tra loro interrelati. Nello specifico, è possibile individuarne almeno tre:

- *Conoscenza dei modelli culturali relativi alla propria cultura.*

Ogni soggetto è portatore di modelli di interpretazione, di regole di comportamento, di aspetti di organizzazione della quotidianità, di valori che sono determinati in maniera rilevante dal contesto sociale in cui vive. Mentre per un adulto tali elementi assumono i tratti della stabilità, o almeno della minore mutevolezza, un adolescente immigrato vive senza dubbio una condizione maggiormente fluida, sebbene avrà comunque elaborato chiavi di lettura determinate dalla cultura di appartenenza. Il primo passo per lo sviluppo delle sue competenze consisterà dunque nel prendere consapevolezza dei modelli culturali relativi alla propria cultura.

- *Relativizzazione dei modelli culturali di appartenenza e conoscenza di altri modelli culturali.*

La seconda fase consiste nella presa di coscienza che i modelli culturali interiorizzati propri del gruppo sociale di appartenenza non sono gli unici con cui ci si deve confrontare. Questa consapevolezza, in molti casi, viene maturata in prima persona dagli adolescenti che, soprattutto quando sono migrati da diversi anni, si trovano a vivere in un contesto in cui sono esposti a sollecitazioni di modelli che fanno riferimento a culture diverse.

- *Accettazione ed eventuale apprezzamento di altri modelli culturali.*

Conoscere altri modelli culturali non implica di per sé una ristrutturazione dei propri schemi, né una reale possibilità di dialogo interculturale che sostenga lo sviluppo delle competenze tra i soggetti che vi partecipano. Per avvicinarsi a tale obiettivo occorre andare oltre la semplice conoscenza di tratti di culture diverse. L'ultima fase per uno sviluppo di una reale consapevolezza interculturale è definito proprio da questo processo che presuppone il distacco da una prospettiva monoculturale e lo sforzo per arrivare a una accettazione e a un eventuale apprezzamento di culture diverse dalla propria. Ciò non significa affatto un atteggiamento

acritico di tutto ciò che proviene da culture diverse, ma implica un dialogo e un confronto che porti alla assimilazione di nuove forme culturali e alla ridefinizione dei propri personali modelli in base ai nuovi contatti che si è avuto modo di sperimentare. Il percorso non deve, ovviamente, essere unidirezionale: sarà pertanto fondamentale creare le condizioni per uno scambio paritario all'interno del quale i partecipanti abbiano la possibilità di confrontarsi e consentire il passaggio di differenti forme culturali.

La condizione pluriculturale – che può verificarsi anche in ambienti virtuali – intesa come compresenza di numerose comunità e culture diverse, caratterizza le società contemporanee, determinando la moltiplicazione dei contatti e delle relazioni non più limitate allo scambio tra due sole culture, una propria della comunità ospitante, l'altra propria di quella ospite.

Per il giovane migrante, la promozione di un dialogo interculturale che preveda la partecipazione di soggetti di culture diverse, favorisce le condizioni per relativizzare sia la centralità della propria cultura d'origine, sia la percezione della cultura del paese in cui egli vive: questa, pur restando probabilmente quella con cui si confronterà più frequentemente, potrà essere considerata, in fondo, una delle tante con cui è possibile entrare in contatto.

4. Un ambiente virtuale per lo sviluppo della consapevolezza interculturale

All'interno del quadro che è stato sinteticamente descritto, con l'obiettivo di generare e sostenere lo sviluppo della consapevolezza interculturale nel pubblico di adolescenti immigrati e figli di immigrati, si è ritenuto che le nuove tecnologie rappresentassero uno strumento di grande utilità. Alcuni studi evidenziano infatti che gli immigrati sono frequenti fruitori di nuove tecnologie con lo scopo, tra l'altro, di mantenere i rapporti con i membri della rete familiare e amicale rimasti nel loro paese di origine o

emigrati in altri paesi¹². Viene pertanto smentita la presenza del cosiddetto *digital device* tra autoctoni e immigrati, anzi questi ultimi dimostrano di avere spesso maggiore dimestichezza con l'uso delle nuove tecnologie. Anche per quanto riguarda gli adolescenti, uno studio relativamente recente svolto in ambito italiano evidenzia il fatto che non vi è differenza sostanziale nella frequenza d'uso delle nuove tecnologie tra italiani e immigrati, sebbene il loro utilizzo sia sotto certi aspetti differente (Vittadini 2009).

La scelta di un ambiente virtuale per sviluppare le competenze culturali appare pertanto giustificata se si considera la familiarità nell'uso delle nuove tecnologie da parte del pubblico preso in considerazione. Oltre a tale aspetto, la realizzazione di un ambiente virtuale è stata dettata dal fatto che esso si può caratterizzare come uno spazio all'interno del quale l'adolescente immigrato¹³, che vive una fase della vita particolare per la definizione dei propri tratti identitari, può trovare importanti conferme e sperimentare esperienze utili a costruire la sua articolata identità più facilmente di quanto non riuscirebbe a fare interagendo esclusivamente in luoghi reali¹⁴ (Zinant 2009). L'utilizzo delle nuove tecnologie fornisce, infatti, la possibilità di far parte di reti sociali e amicali diverse; sarà possibile pertanto interagire: con amici e coetanei italiani; con amici e coetanei del paese di origine; con amici e coetanei del paese di origine ma residenti in Italia; con amici e coetanei di altri paesi residenti in Italia, nel loro paese o in altri paesi esteri; con i membri della propria famiglia d'origine. Le appartenenze a gruppi e reti sociali diverse non rimangono in opposizione tra loro, ma coesistono e possono arricchirsi reciprocamente. Nell'ambiente virtuale, anche grazie all'abbattimento dei vincoli spaziali che esso consente, può nascere e svilupparsi in modo spontaneo il dialogo interculturale tra persone appartenenti a culture diverse. Lo spazio virtuale, infatti, rende possibile la creazione di reti transnazionali,

12 Per una rassegna degli studi sull'utilizzo delle nuove tecnologie da parte dei migranti si rimanda a Premazzi (2010).

13 O anche adolescente "transculturale" come viene definito in alcuni studi (tra gli altri Riva, De Cordova 2009), per sottolinearne l'esposizione a modelli culturali molteplici.

14 Si tenga presente che l'interazione in ambienti virtuali non va a intaccare negativamente quella che avviene in ambienti reali; anzi, per molti adolescenti immigrati essa serve da rinforzo dei legami già nati in altri contesti.

moltiplica le possibilità di interazione tra utenti di tutte le culture e riduce, in questo modo, il rischio a cui si è accennato di una contrapposizione tra una cultura dominante della comunità del paese meta di emigrazione e una cultura debole che appartiene alla comunità migrante. Nel processo sottostante agli esiti che possono scaturire dal contatto tra culture diverse, l'uso delle nuove tecnologie non ha pertanto un ruolo neutrale, ma è di esso parte integrante.

Secondo alcune linee di ricerca (Berry 1997), dal contatto tra culture differenti possono scaturire diversi esiti e, tra questi, quello più desiderabile dovrebbe portare a una integrazione che prevede il mantenimento e la valorizzazione della cultura di origine e, contestualmente, il coinvolgimento attivo dei migranti nella società del paese ospitante. Sebbene questa descrizione degli esiti del contatto culturale sia condivisibile, tale visione sembra sottostimare la dimensione intergrupuale della costruzione dell'identità: oggi più che in passato, il contatto culturale non è un processo che riguarda solo il singolo, ma coinvolge anche i soggetti e i gruppi con cui esso interagisce. Tale aspetto è amplificato dall'uso delle nuove tecnologie che favoriscono la moltiplicazione delle interazioni, la riduzione della dimensione individualista nelle fasi di contatto con gli altri e generano, soprattutto con riferimento alle tecnologie mobili, momenti di socializzazione indipendenti da limiti spazio-temporali costrittivi.

Considerate le caratteristiche socio-anagrafiche e culturali dei principali destinatari del progetto e gli obiettivi che si vogliono conseguire, l'ambiente virtuale si candida, in sintesi, ad essere uno spazio privilegiato per promuovere lo scambio su numerosi contenuti e, di conseguenza, a favorire lo sviluppo della consapevolezza interculturale.

5. Una proposta di apprendimento informale

Da quanto fin qui detto, appare chiaro che il Progetto CALCOTE vuole a tutti gli effetti promuovere "apprendimento", intendendo con questo termine un processo di sviluppo di nuove competenze e di adattamento e ristrutturazione di competenze già possedute. Pertanto, insieme alla scelta di creare un ambiente di interazione virtuale, e strettamente

correlato con essa, ha rivestito una importanza fondamentale la definizione dell'approccio all'apprendimento da adottare.

Secondo una tassonomia, che si ritrova anche in numerosi documenti europei sulla formazione, si è soliti distinguere tra modalità di apprendimento "formale", "non formale" e "informale", ciascuna caratterizzata da proprie specificità. In sintesi, l'apprendimento formale si realizza in un ambiente istituzionale, prevede percorsi formativi definiti, modalità di verifica e, nella maggior parte dei casi, il conseguimento di un titolo di studio o di un certificato riconosciuto; l'apprendimento non formale ha in genere caratteristiche simili a quello di tipo formale, ma non prevede il conseguimento di un titolo riconosciuto¹⁵; l'apprendimento informale, infine, può realizzarsi in ambienti non istituzionali, si sviluppa a partire da esperienze concrete e solo successivamente promuove forme di osservazione e riflessione, presenta percorsi formativi flessibili e non definiti a priori, ma variabili sulla base delle personali scelte del soggetto in apprendimento¹⁶.

La modalità di formazione che si vuole proporre con il progetto che è stato sviluppato è, per una serie di motivi, di tipo informale¹⁷. Considerato che il pubblico di utenti a cui ci si rivolge è inserito in percorsi educativi regolari, si è scelto di proporre una offerta di tipo totalmente diverso, anche con l'intento di non replicare esperienze tipiche dell'apprendimento scolastico che, per motivi di varia natura che qui non verranno analizzati, rischiano di essere vissute dai giovani immigrati come poco motivanti. La volontà di far percepire l'ambiente virtuale realizzato come uno spazio nettamente separato da quello educativo istituzionale, si giustifica anche con la sostanziale differenza dei contenuti trattati: l'obiettivo, infatti, non è quello di migliorare le abilità di studio e le

15 Un esempio è quello dei corsi di lingua tenuti in sedi non istituzionali come associazioni no profit, scuole private ecc. Le modalità di insegnamento possono essere anche molto simili rispetto a quelle dei corsi tenuti in sedi istituzionali, ma non viene rilasciato un titolo riconosciuto.

16 Efficace è, a questo proposito, la metafora proposta da Cross (2006) che paragona l'apprendimento formale a un viaggio in autobus con strade e fermate già definite a priori; l'apprendimento informale, al contrario, sarebbe più simile a un viaggio in bicicletta durante il quale è possibile seguire il percorso che si ritiene più interessante, decidere di cambiarlo, scoprire luoghi che non si era pensato di visitare all'inizio del viaggio.

17 Si segnala che forme di apprendimento non formale e informale sono valorizzate, in maniera crescente, anche da parte delle istituzioni europee (Commissione Europea 2012).

competenze nelle materie curricolari¹⁸, ma piuttosto quello di sviluppare competenze interculturali a cui in contesto educativo può essere data attenzione soltanto *a latere* degli insegnamenti disciplinari. La didattica interculturale caratterizza (o dovrebbe caratterizzare) l'insegnamento nelle nostre scuole già da diversi anni, così come suggerito anche dalle direttive ministeriali (La Grassa 2004); per limitarci a un esempio, tutte le materie di studio dovrebbero essere presentate con una prospettiva non etnocentrica in modo da sostenere il dialogo e il confronto tra studenti che hanno culture diverse. Tuttavia, e non potrebbe essere diversamente, in questi contesti gli ambiti su cui focalizzarsi e a partire dai quali avviare una riflessione e un confronto interculturale, devono rimanere i contenuti delle materie disciplinari.

La proposta elaborata da questo progetto mantiene e sviluppa gli aspetti fondamentali dell'educazione interculturale ritenuta pedagogicamente valida, come tra l'altro sostenuto da molta letteratura sull'argomento (D'Ignazi 2005; Pinto Minerva 2002); diverso è però il *focus* di interesse: non vengono presi in considerazione, infatti, contenuti di materie disciplinari, ma contenuti riguardanti i principali aspetti che aiutano a definire la "cultura" di un popolo, con l'accezione che è stata spiegata nel paragrafo 3. Si ritiene che tale scelta possa determinare una serie di vantaggi a cui si accenna sinteticamente:

- mettere a frutto principi pedagogicamente validi (quelli riconducibili al dialogo e al confronto interculturale) facendo leva su contenuti motivanti e vicini al vissuto degli adolescenti migranti;
- consentire la gestione autonoma della comunicazione nell'ambiente virtuale da parte degli utenti, senza alcuna valutazione di un esperto esterno, ampliando in questo modo la loro potenziale partecipazione;
- evitare il rischio di sovrapposizione con la proposta formativa rea-

18 Si auspica, ovviamente, che sostenendo lo sviluppo delle competenze interculturali degli adolescenti immigrati si possano avere anche positive ricadute sul percorso educativo che essi stanno svolgendo. Inoltre, esistono punti di contatto tra alcuni contenuti proposti nell'ambiente virtuale e alcune materie disciplinari e, in relazione a queste, si potrà pensare a una interazione tra l'apprendimento formale scolastico e quello informale nell'ambiente virtuale. Tuttavia, al momento, il progetto persegue obiettivi di apprendimento sostanzialmente diversi da quelli proposti in contesto educativo.

lizzata dalla scuola o la creazione di una sorta di surrogato che ne ricalchi contenuti e modalità, limitandosi alla mera trasposizione di questi in ambiente virtuale.

Dunque, gli obiettivi che si intendono conseguire e i contenuti trattati giustificano l'adozione di un approccio di tipo totalmente informale. Oltre a quanto appena detto, si tenga presente che un approccio informale risulta particolarmente indicato per favorire un percorso di apprendimento interculturale (European Youth Centre 1995), perché porta a considerare i giovani adolescenti come i primi responsabili del loro apprendimento e li sostiene nella scoperta non eterodiretta di efficaci strategie e modalità per rapportarsi con successo alla complessa realtà culturale in cui agiscono.

Un altro fattore che sostiene la scelta di un approccio informale è costituito dalle specifiche caratteristiche dell'ambiente virtuale che è stato realizzato. Dopo la notevole attenzione rivolta alle piattaforme *e-learning* a lungo considerate lo strumento più idoneo per la realizzazione e l'erogazione della didattica a distanza, recentemente sembra emergere una visione in parte più critica nei confronti della portata realmente innovativa che le piattaforme possono avere in ambito didattico e formativo. La critica non riguarda tanto aspetti di tipo tecnico, quanto piuttosto alcuni limiti nella loro versatilità e usabilità in rapporto agli obiettivi dell'utente. Fermi restando tutti i noti vantaggi relativi all'abbattimento dei vincoli spazio-temporali e alle possibilità in termini di archiviazione e distribuzione di materiali didattici in vari formati, le piattaforme dimostrano alcuni limiti nella effettiva capacità di promuovere l'apprendimento informale (Boniuti 2006). Esse, infatti, si prestano bene, alla realizzazione di corsi online, che da un lato presenteranno i ben noti vantaggi della didattica *e-learning*, ma che, d'altra parte, rappresentano una proposta di formazione con caratteristiche tipiche dell'istruzione formale¹⁹.

La proposta di apprendimento informale realizzata con il progetto de-

19 Con ciò non si intende affatto tacciare di inefficacia la realizzazione di corsi online su piattaforme *e-learning*. Specialmente per alcune tipologie di corsi, per esempio quelli di lingua straniera (cfr. Troncarelli 2010; Torsani 2009), i vantaggi sono molteplici e dipendono non solo dalle caratteristiche tecniche del mezzo, ma dall'approccio pedagogico e metodologico che esse consentono (o, meglio, richiedono) di adottare. Senza che ciò implichi un giudizio di merito, è innegabile, tuttavia, che si tratti di proposte di tipo formale.

scritto in questo contributo ha trovato il suo naturale canale di trasmissione nell'ambiente virtuale realizzato che presenta caratteristiche di personalizzazione e flessibilità diverse da quelle delle piattaforme *e-learning* più comunemente utilizzate in ambito didattico (Moodle e A-tutor, per esempio); a sua volta l'elaborazione di tale ambiente, ha di fatto richiesto che fosse adottato un approccio informale: mezzo di trasmissione della proposta formativa e approccio metodologico si sono dimostrati, pertanto, reciprocamente interrelati.

Concludendo, il progetto CALCOTE non ha inteso avanzare una critica all'apprendimento formale in ambito educativo e proporre approcci diversi per favorire l'apprendimento di argomenti, come quelli delle materie curriculari, che si prestano per loro natura a essere presentati principalmente in contesti educativi tradizionali. La funzione della scuola come ambiente di accoglienza, socializzazione e apprendimento²⁰ resta ovviamente insostituibile, sebbene sia possibile e, si ritiene, opportuno, pensare a forme di integrazione tra apprendimento formale e informale. Il progetto CALCOTE va, tuttavia, in un'altra direzione; ci si augura comunque che la valorizzazione dei punti di contatto tra la proposta realizzata e i percorsi formativi scolastici possa rappresentare un possibile e proficuo sviluppo della ricerca sull'educazione interculturale.

6. L'ambiente virtuale

6.1. *Il quadro teorico*

Adottare un approccio informale all'apprendimento e servirsi degli strumenti che possono favorirlo non implica, ovviamente, l'assenza di un quadro di riferimento teorico, cosa che rischierebbe di generare una sorta di anarchia pedagogica. L'adozione di un approccio informale all'apprendimento, nei termini in cui si è cercato di definirlo nel paragrafo precedente, non è infatti in contrapposizione con i principi che sono stati tenuti in considerazione per la realizzazione dell'ambiente virtuale. Più

20 Si veda, a questo proposito, anche la critica di Calvani (2008) verso i troppo facili entusiasmi nell'adozione di un modello di conoscenza connettivista in contesto scolastico istituzionale

precisamente, l'ambiente intende sostenere forme di apprendimento di tipo collaborativo per cui l'aspetto interazionale risulta di prioritaria importanza. Lo sviluppo delle competenze, dunque, non sarà generato dalla semplice fruizione in autonomia di materiali e risorse a cui si potrà accedere in vario modo, ma principalmente dalla condivisione di competenze già possedute e dalla costruzione, mediante il dialogo e il confronto tra gli utenti, di nuove competenze. Il quadro teorico-metodologico all'interno del quale è stata sviluppata la proposta del progetto CALCOTE è quello delle teorie di stampo costruttivista e, in particolare, del costruttivismo sociale (Varisco 2002). Secondo queste teorie l'apprendimento non è considerato un processo imitativo e autonomo ma, soprattutto, il frutto di un processo che deve prevedere l'interazione con il gruppo dei pari, gli strumenti e le risorse esterne²¹. Come è facilmente intuibile, l'ambiente all'interno del quale sostenere questa modalità di apprendimento e gli strumenti da utilizzare all'interno di questo ambiente non hanno una incidenza trascurabile: essi consentono e, allo stesso tempo, favoriscono un apprendimento di tipo collaborativo.

6.2. Spazi, strumenti e modalità di comunicazione

L'ambiente virtuale che è stato realizzato è un portale diviso in macroaree tematiche. Ciascuna macroarea si riferisce a uno specifico aspetto della cultura da intendersi con l'accezione che è stata presentata nel par. 3. Nella versione attuale l'ambiente presenta 4 macroaree (cibo e cucina; musica; feste e tradizioni; luoghi di interesse) che sono state individuate sia tenendo conto dei principali temi trattati nei corsi di lingua volti anche allo sviluppo delle competenze culturali, sia di indagini svolte sul campo²².

21 Il costruttivismo sociale prevede anche l'interazione con gli esperti che tuttavia, per i motivi esposti nel par. 5, non è stata considerata in questo progetto.

22 Sono stati, infatti, somministrati questionari a studenti di cittadinanza non italiana iscritti nelle scuole secondarie superiori di Siena e provincia. Inoltre, sono stati somministrati questionari a studenti non italiani iscritti ai primi anni dei corsi universitari con età compresa tra i 21 e i 25 anni. Infine, sono stati considerati come gruppo di controllo studenti italiani di età diverse. I questionari avevano lo scopo di indagare sull'uso dei Social Network da parte di giovani e adolescenti e di individuare le aree tematiche da essi considerate di maggiore interesse per realizzare uno scambio interculturale.

Al momento del primo accesso nell'ambiente è necessario perfezionare una iscrizione e si avrà la possibilità di indicare la principale macro-area di interesse culturale²³. Questo implica che, a ogni accesso, si verrà reindirizzati nella sezione di principale interesse.

In ogni sezione sono presenti tre ambienti separati e strumenti di comunicazione diversi: un *forum*; un *blog tematico*; una *chat*.

Il *forum* è lo spazio all'interno del quale possono avvenire tutte le interazioni relative agli argomenti afferenti alla sezione in cui ci si trova. La funzione dei forum in contesto didattico è nota: in questo spazio, infatti, gli utenti potranno interagire, partecipare a discussioni in corso o aprire nuove linee di discussione, operando come una comunità di apprendimento all'interno della quale ogni soggetto potrà sentirsi incoraggiato ad apportare il proprio personale contributo, anche nel caso in cui abbia competenze di base inferiori a quelle degli altri²⁴. Dovrebbe essere limitato, pertanto, il rischio di scarsa partecipazione, grazie alla cosiddetta «partecipazione periferica legittimata» (Varisco 2002: 117) tipica dell'interazione in Rete: ognuno potrà contribuire alla discussione e alla condivisione delle conoscenze del gruppo rispettando le proprie personali modalità di interazione che possono anche prevedere un periodo di partecipazione solo osservativa. Per i motivi che sono stati esposti precedentemente, il forum non sarà moderato da un tutor esterno, ma sarà autogestito dagli utenti i quali potranno segnalare i messaggi come inappropriati (nel caso in cui non siano coerenti con l'area di riferimento) o potranno esprimere il loro gradimento rispetto a essi.

Il *blog tematico* è un altro fondamentale spazio di interazione. In questo blog si possono inserire messaggi, foto e video correlati con il tema dell'area in cui ci si trova. Il materiale inserito, che viene presentato in ordine cronologico, può essere indicizzato con parole chiave: in questo modo, inserendo le parole chiave nel motore di ricerca presente nell'ambiente, l'utente potrà facilmente trovare i messaggi di suo interesse. Inol-

23 Tale scelta, in ogni caso, potrà essere modificata in qualsiasi momento.

24 Si intende, ovviamente, che le competenze di partenza non devono essere diametralmente opposte. Tale condizione, infatti, è una delle cause possibili per cui si può scegliere di non sostenere un gruppo di apprendimento in ambiente virtuale. In ogni caso, è innegabile che una comunità di apprendimento che interagisce in Rete è caratterizzata, di per sé, da una maggiore accettabilità di membri del gruppo con competenze di livello eterogeneo.

tre, a ogni messaggio potrà essere attribuita una valutazione con una scala da uno a cinque: ciò favorirà il sostegno della discussione su temi coerenti con l'area di riferimento grazie esclusivamente all'autoregolamentazione del gruppo. Infine, ogni utente potrà condividere qualsiasi messaggio postato sul blog con i più comuni Social Network (Twitter, Facebook, Google+) favorendo l'apertura dello spazio virtuale anche a potenziali utenti esterni e allargando, in questo modo, la rete della comunità di apprendimento.

Uno strumento di comunicazione sincrona è la *chat* che può essere utilizzata da ogni pagina del portale; essa consente di comunicare in tempo reale con gli altri utenti online con cui si è entrati in contatto precedentemente.

Oltre a questi strumenti di comunicazione, in ogni area sono state inserite risorse esterne tematicamente coerenti ed è stato aggiunto un *Feed RSS* che dà notifica e consente di raccogliere gli aggiornamenti di uno o più siti di particolare rilievo per l'area all'interno della quale ci si trova. Anche questa scelta, come la possibilità di condividere sui Social Network gli articoli del blog tematico, va nella direzione di aprire verso l'esterno gli spazi di discussione dell'ambiente virtuale, in un'ottica che sostenga ancora di più l'apprendimento di tipo informale che ha tra i suoi fondamenti, per l'appunto, la condivisione di conoscenze che non provengono soltanto dai singoli membri della comunità, ma che sono, per così dire, distribuite²⁵ anche all'esterno di essa e a cui è possibile accedere anche grazie all'ausilio di supporti tecnici (Calvani 2005).

La possibilità di accedere a risorse esterne e gli strumenti di comunicazione inseriti nello spazio virtuale consentono di sfruttare pienamente i vantaggi del *Web 2.0* in termini di densità e qualità dell'interazione: si tratta, infatti, di un tipo di comunicazione molti a molti, non eterodiretta, che può essere realizzata in modalità asincrona (con il forum e i blog) e sincrona (con la chat). Inoltre, la comunicazione sfrutta sistemi semiotici diversi (testo scritto, immagini, foto e video), aspetto, questo, di grande utilità considerati i contenuti su cui si incentrano le aree del portale.

25 La concezione che la conoscenza non venga solo costruita dal singolo o dal gruppo (come affermato dagli approcci costruttivisti), ma esista distribuita anche al di fuori di esso, è propria degli approcci di tipo connettivista (Siemens 2005).

Una considerazione, infine, va fatta sui potenziali rischi che possono concretizzarsi durante le interazioni che si realizzeranno nell'ambiente virtuale. Considerata l'età degli apprendenti e il fatto che le interazioni non prevedono l'intervento di un tutor, i rischi sono sostanzialmente di due ordini diversi:

- possibilità che le discussioni si focalizzino su argomenti che niente hanno a che fare con le aree tematiche dell'ambiente;
- rischi di *flaming*.

Si tratta di rischi spesso insiti nella comunicazione online e la possibilità di arginarli, se si manifestano, è piuttosto problematica; per questo motivo si è cercato di adottare degli accorgimenti che potrebbero favorirne il controllo. Nel primo caso, per limitare il rischio di far volgere le interazioni verso argomenti completamente diversi rispetto a quelli proposti, nei tutorial elaborati per il corretto uso dell'ambiente, si è specificato di utilizzare gli spazi e gli strumenti di comunicazione in maniera coerente con il tema dell'area, sottolineando la differenza tra l'ambiente del progetto CALCOTE, che ha lo scopo di sviluppare prevalentemente la consapevolezza interculturale, e gli altri Social Network che possono avere, invece, scopi completamente diversi.

Il rischio di *flaming*, ovvero che si generi una conversazione dai toni accesi e poco rispettosi della *netiquette* che deve essere mantenuta nelle interazioni online, dovrebbe essere limitato dagli stessi utenti che, come si è accennato, hanno la possibilità di segnalare agli altri membri del gruppo la presenza di messaggi inappropriati. Questo privilegio concesso agli utenti dovrebbe fungere da deterrente verso i soggetti maggiormente provocatori che spesso sono presenti nei gruppi che interagiscono in Rete.

6.3. *La dimensione sociale nell'ambiente*

Considerati obiettivi, natura e contenuti del progetto, si auspica che il gruppo di utenti dell'ambiente virtuale realizzato possa agire come comunità di apprendimento. Da quanto si è detto finora, appare chiaro che il progetto non intende sviluppare un apprendimento autonomo, in cui l'u-

tente da solo fruisce di risorse che gli sono messe a disposizione. Il valore aggiunto nella creazione di un ambiente di apprendimento virtuale, infatti, risiede nel sostegno che esso può dare a forme di apprendimento collaborativo che si generano dall'interazione di un gruppo (Trentin 2008).

Esistono gruppi di tipo diverso che interagiscono online. Prendendo in considerazione la tassonomia proposta da Calvani (2005), si segnala che tutti i gruppi virtuali generano forme di apprendimento collaborativo, ma si differenziano per scopo, natura dell'affiliazione che li ha generati, natura della relazione tra i membri che li compongono, coerenza interna al gruppo e durata della loro esistenza. Tenuto conto di questi criteri, si ritiene che gli utenti dell'ambiente che abbiamo descritto dovrebbero configurarsi come una comunità di apprendimento. Infatti, il gruppo che interagisce in CALCOTE:

- dovrà avere almeno un obiettivo condiviso (lo sviluppo della consapevolezza interculturale) che costituirà anche il motivo prevalente per cui si appartiene alla comunità;
- si costituirà come gruppo in maniera volontaria, coerentemente con l'approccio di tipo informale che viene proposto;
- instaurerà una relazione di tipo prevalentemente affettivo-emozionale, assolutamente paritaria tra i membri del gruppo;
- sarà caratterizzato da una coerenza interna determinata dalla condivisione delle esperienze;
- avrà una durata che dipenderà dalla sussistenza dell'interesse verso i contenuti proposti²⁶.

Perché un qualsiasi gruppo di apprendimento virtuale possa mettersi insieme e conseguire obiettivi di apprendimento significativo, è necessario che si verifichino delle condizioni minime. Si è già accennato, per esempio, al fatto che se le competenze tra i membri sono fortemente eterogenee, sebbene l'apprendimento virtuale favorisca la partecipazione anche dei soggetti meno competenti secondo i propri stili e ritmi, biso-

²⁶ La durata della comunità, pertanto, non potrà essere indicata a priori, ma potrà dipendere, per esempio, anche dal rinnovato interesse dei membri del gruppo o dalla proposta di nuovi contenuti. Inoltre, l'ambiente rimane uno spazio aperto all'ingresso di tutti i soggetti interessati e ciò potrebbe prorogarne la durata per un periodo indefinito.

gnerà valutare con attenzione l'opportunità di creare una comunità. Un altro aspetto da considerare è la motivazione di partenza a far parte di un gruppo: se questa risulta assente o molto scarsa i risultati potranno essere deludenti. Anche secondo il modello di Garrison *et al.* (2000) una delle condizioni necessarie per la creazione di comunità di apprendimento è la *social presence*, ovvero la condizione per cui i membri si sentono parte di un gruppo²⁷. Al fine di facilitare e sostenere queste condizioni, si ritiene che si debba fare leva non solo sull'obiettivo condiviso dai vari membri (lo sviluppo della competenza interculturale), ma anche su un aspetto di natura diversa che caratterizza i cosiddetti "nativi digitali", ovvero la tendenza a esprimere la propria individualità, aspetto palesemente presente nei Social Network (Besana 2012). Esprimere la propria individualità fornendo, per esempio, alcune informazioni su se stessi e sui propri interessi, contribuirà a far percepire l'ambiente virtuale come non asettico e come uno tra i possibili ambienti di socialità, favorendo al contempo la possibilità di entrare in contatto e conoscere gli altri utenti che partecipano al progetto e, di conseguenza, incrementare le relazioni e lo scambio interculturale. Nell'ambiente virtuale che è stato costruito è prevista, dunque, un'area personale in cui sono presenti strumenti che vengono descritti sinteticamente nei paragrafi seguenti.

6.3.1. *Il profilo*

Ogni utente dello spazio virtuale avrà la possibilità di definire un proprio profilo personale, inserendo, se vuole:

- i propri contatti (e-mail, telefono ecc.);
- un testo introduttivo su di sé e sui propri interessi;
- una fotografia che apparirà accanto al proprio nome, nella notifica di ogni attività svolta nell'ambiente;
- i siti Internet maggiormente frequentati;
- altre informazioni sulle attività che si intendono svolgere, correlate con i temi trattati nell'ambiente.

27 Per una sintesi dell'ipotesi relativa al ruolo giocato da Internet nella creazione di nuove forme di socialità si rimanda a Rivoltella (2003).

Il profilo sarà visibile a tutti coloro che rientrano nella cerchia di amicizie dell'utente. La possibilità di definire un profilo personale, lungi dall'essere un diversivo poco collegato con i contenuti trattati, rappresenta invece un fondamentale strumento per creare una identità di gruppo e sentirsi accettati come membri di tale gruppo, condizione, questa, necessaria per la costruzione della comunità di apprendimento.

6.3.2. *Il blog personale*

Oltre al blog tematico, nell'ambiente è stato inserito un *microblog personale*. In questo caso, il blog è esclusivamente testuale ed è pensato per rivestire funzioni diverse rispetto a quello tematico (cfr. par. 6.2).

In questo spazio, infatti, l'utente può sia commentare le attività svolte dagli altri, sia inserire messaggi personali che saranno visibili e commentabili dalla sua cerchia di amici. L'interazione è incentrata su contenuti non necessariamente interrelati con quelli trattati nelle varie aree tematiche e, pertanto, può avere anche una funzione importante nel rendere più coeso il gruppo che interagisce nell'ambiente.

Rispetto ad altri strumenti, il blog si colloca in uno spazio limitrofo tra la dimensione personale e quella relazionale e riesce a coniugare, inoltre, gli aspetti tradizionali della narrazione con la tecnologia digitale (Bruni 2009). Il blog, infatti, ha una funzione simile a quella di un diario e favorisce la presentazione di argomenti legati al proprio vissuto; a differenza di un diario cartaceo, però, è possibile una interazione, ancorché non totalmente libera come nel forum, tra l'autore e i suoi lettori.

Il blog è coerente con una visione connettivista del sapere (Susca, De Kerckhove 2008): il suo utilizzo, infatti, consente e sostiene il rapporto tra il singolo autore e i lettori; gli utenti del blog hanno, inoltre, la possibilità di commentare i messaggi e generare connessioni con altri siti e blog, permettendo, in questo modo, uno scambio virtuoso tra autore, altri membri del gruppo, risorse a esso esterne.

Le particolari caratteristiche di questo strumento, che stimolano la narrazione di sé e permettono il commento e l'interazione su quanto si scrive, potranno rivelarsi importanti soprattutto per il principale pubblico di riferimento del progetto: il blog può diventare lo spazio per mettere in atto il «metodo narrativo» (Demetrio 2009), dando all'autore la pos-

sibilità di condividere con un gruppo di cui è entrato a far parte alcune esperienze personali, come quella della migrazione, che in altri contesti potrebbero risultare più difficili da raccontare.

In conclusione, si ritiene che il blog personale possa rappresentare uno strumento utile innanzitutto per valorizzare l'identità di chi lo gestisce, aspetto particolarmente importante nel progetto CALCOTE, e allo stesso tempo uno spazio, più "riservato" per sviluppare la consapevolezza interculturale.

6.3.3. *La bacheca*

La bacheca è uno spazio visibile anche ad altri utenti in cui è possibile tenere traccia delle proprie attività nell'ambiente e avere notifiche sulle proposte di attività che sono state ricevute o che si sono inviate ad altri contatti; si possono visualizzare, inoltre, le persone con cui si è in contatto e vedere quali attività hanno svolto (se hanno inserito messaggi, segnalato *link* esterni ecc.). Nella bacheca, infine, può essere espresso un pensiero personale che apparirà a chi sarà interessato a vedere il profilo dell'autore. La bacheca ha pertanto sia una funzione pratica, sia una ricaduta motivazionale: infatti, tenere traccia delle attività svolte da sé e dagli altri, aiuta a controllare in maniera pratica e con più efficacia i temi di discussione trattati e può risultare, anche se in maniera indiretta, un incentivo a partecipare più attivamente alle discussioni in corso.

6.4. *Spazi, strumenti e modalità per la riflessione sulla lingua*

Come si è detto più volte, il progetto CALCOTE ha come obiettivo principale lo sviluppo della consapevolezza interculturale degli utenti, ovvero giovani migranti di nazionalità non italiana. La lingua veicolare utilizzata nell'ambiente è l'italiano, di conseguenza tutte le interazioni avverranno in questa lingua. Ne consegue, pertanto, che in varia misura potranno essere sviluppate anche le competenze linguistico-comunicative in italiano²⁸ dei giovani che partecipano al progetto. Accanto a questo

28 Non essendo prevista una forma di comunicazione orale, le abilità sviluppate saranno prevalentemente quelle scritte.

sviluppo delle competenze, che si potrebbe definire “incidentale” nel senso che non viene proposta una riflessione specifica, ne viene promosso un altro in cui il *focus* risulta più chiaro: un’area dell’ambiente, infatti, sarà dedicata esplicitamente allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative. In tale area, utilizzando gli strumenti che sono già stati descritti (cfr. par. 6.2), ciascun membro della comunità potrà esplicitare i suoi dubbi sulla lingua italiana e ricevere dagli altri utenti risposte o indicazioni utili per reperirle. Inoltre, coerentemente con l’approccio e la teoria dell’apprendimento su cui si basa il progetto, saranno disponibili in tutte le pagine dell’ambiente strumenti di facilitazione linguistica come dizionari multilingui e traduttori che sosterranno lo sviluppo delle competenze e, allo stesso tempo, faciliteranno la comprensione degli articoli e dei messaggi da parte degli utenti con abilità linguistiche non ancora pienamente sufficienti a decodificarli in maniera autonoma, con una comprensibile ricaduta in termini di maggiore partecipazione anche di chi possiede limitate competenze, come potrebbero essere gli adolescenti da poco arrivati in Italia.

Infine, si segnala che l’ambiente prevede un’area specifica di interazione sugli aspetti che in modo maggiormente evidente mostrano il forte legame tra lingua e cultura. In tale area sarà possibile, sempre utilizzando l’italiano, riflettere su come le lingue rappresentino uno dei più evidenti prodotti culturali di un popolo e come esistano in ogni lingua numerose indicazioni, principalmente di tipo pragmatico-lessicale, in cui sono rintracciabili peculiarità proprie della cultura che le ha prodotte. Uno spazio che dovrebbe arrivare a suggerire, insomma, di considerare le lingue non solo come un mero strumento di comunicazione, ma anche, allo stesso tempo, strumenti di espressione di sé e di particolari visioni del mondo, ciascuna meritevole di essere considerata di pari dignità rispetto alle altre.

7. Conclusioni

Gli adolescenti e i giovani con cittadinanza non italiana presentano profili eterogenei che vanno presi in esame in maniera diversa in base alle caratteristiche che presentano: si tratta, infatti, di soggetti che possono

essere nati in Italia o essere arrivati nel nostro paese da tanti anni; oppure di persone da poco arrivate in Italia e che possono già aver sperimentato in prima persona uno o più percorsi migratori. Un atteggiamento comune nei loro confronti è quello di considerarne prevalentemente gli aspetti correlati con le limitate competenze linguistiche: vengono spesso organizzati, per questo motivo, laboratori linguistici e corsi di lingua italiana. Tuttavia, anche su questo piano, l'attenzione non è ancora sufficiente: una volta conseguite le competenze linguistiche necessarie per muoversi nei contesti di comunicazione quotidiana, si pensa erroneamente che il giovane immigrato possa non aver più bisogno di sostegno linguistico quando, al contrario, le difficoltà maggiori sorgono proprio nella gestione della testualità di tipo formale usata in ambito scolastico e accademico.

Un altro aspetto, ancora più trascurato rispetto a quello linguistico, riguarda l'inserimento²⁹ sociale del giovane migrante raggiungibile grazie allo sviluppo delle sue competenze culturali. Il progetto che è stato esposto in questo contributo con riferimento ai suoi presupposti teorici e ai principi metodologici, cerca proprio di dare priorità allo sviluppo delle competenze culturali e, in secondo luogo, linguistico-comunicative dei migranti. È nostra convinzione che un adeguato sviluppo delle competenze culturali, o meglio della consapevolezza interculturale come si è specificato nel par. 3, che preveda la valorizzazione delle identità e delle culture di ogni soggetto, rappresenti un obiettivo da perseguire se si vuole sostenere una società autenticamente pluriculturale. La sfida che ci si pone con questo progetto è quella di avvicinarsi a tale ambizioso obiettivo in maniera nettamente diversa rispetto alle modalità educative tradizionali, avanzando cioè una proposta di tipo totalmente informale e utilizzando le nuove tecnologie.

Non si nega che la realizzazione del progetto potrebbe dover far fronte ad alcune difficoltà di ordine pratico (come la disponibilità³⁰ effettiva delle tecnologie che richiedono connessione a Internet o le questioni relative alla tutela della *privacy*) e, forse, anche legate alle differenze cultu-

29 Si è già chiarita all'interno di questo contributo la valenza neutra e non assimilatoria data a termini come "integrazione" o "inserimento".

30 Si sottolinea che la difficoltà potrebbe riguardare l'accesso alla Rete, non la capacità d'uso delle nuove tecnologie relativamente alle quali i dati sono incoraggianti.

rali dei partecipanti; si pensa, per esempio, a forum di discussione che gli utenti avranno la possibilità di aprire anche su argomenti potenzialmente più conflittuali e complessi da gestire, come la religione o l'atteggiamento verso la sessualità nelle diverse culture. D'accordo con Lévi-Strauss si ritiene, tuttavia, che lo sviluppo di una società scaturisca principalmente laddove sia presente un certo "scarto differenziale" delle culture dei membri che ne fanno parte e ci si augura pertanto che anche il progetto CALCOTE possa contribuire a far riflettere quanti vi parteciperanno sul fatto che la eterogeneità e la differenza culturale rappresentano una fonte potenziale di arricchimento personale e delle comunità.

Riferimenti bibliografici

- Baraldi C., 2003, *Comunicazione interculturale e diversità*, Roma, Carocci.
- Besana S., 2012, *Schoology: il Learning Management System diventa "social"*, «TD Tecnologie Didattiche», 20 (1), pp. 51-53.
- Berry J. W., 1997, *Immigration, acculturation and adaptation*, «Applied Psychology: An International Review», 46, pp. 5-68.
- Bonaiuti G. (a cura di), 2006, *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson.
- Bruni F., 2009, *Blog e didattica. Una risorsa del web 2.0 per i processi di insegnamento*, Macerata, Eum edizioni Università di Macerata.
- Calvani A., 2008, *Connectivism: new paradigm or fascinating pot-pourri?*, «Je-LKS – Journal of E-Learning and Knowledge Society», 4 (1), pp. 247-252.
- Calvani A., 2005, *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Trento, Erickson.
- Commissione Europea, 2012, *Proposta di raccomandazione del Consiglio sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*, COM (2012) 485 final. URL: <http://goo.gl/gNGf6T> (ultimo accesso: 04.01.2016).
- Commissione Europea, 2005, *Communication on i2010 – A European Information Society for Growth and Employment*, COM (2005) 229 final. URL: <http://goo.gl/xASUXL> (ultimo accesso: 04.01.2016).
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, RCS Scuola, La Nuova Italia-Oxford.
- Cross J., 2006, *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer.
- Demetrio D., 2009, *La costruzione dell'identità nella letteratura personale: il mondo delle migrazioni*, in Jafrancesco E. (a cura di), 2009, *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici. Atti del XVII Convegno Nazionale ILSA. Firenze, 22 Novembre 2008*, Firenze, Le Monnier/Italiano per Stranieri, pp. 55-67.
- D'Ignazi P., 2005, *Educazione e comunicazione interculturale*, Roma, Carocci.
- European Youth Centre, 1995, *All equal – All different. Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. URL: <http://goo.gl/diUmA2> (ultimo accesso: 04.01.2016).
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W., 2000, *Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education*, «Internet and Higher Education», 2, pp. 87-105.
- La Grassa M., 2004, *L'inserimento degli alunni stranieri: il parere degli insegnanti*, «Bollettino ILSA. Didattica & Classe Plurilingue», 8.
- Lévi-Strauss C., 1967, *Razza e Storia e altri studi di antropologia*, Torino, Einaudi.
- Pinto Minerva F., 2002, *L'intercultura*, Bari-Roma, Laterza.
- Premazzi V., 2010, *L'integrazione online. Nativi e migranti fuori e dentro la rete. FIERI, Rapporto di ricerca*. URL: <http://goo.gl/Bx2Uu5> (ultimo accesso: 04.01.2016).
- Redecker C., Haché A., Centeno C., 2010, *Using Information and Communication Technologies to Promote Education and Employment Opportunities for Immigrants and Ethnic Minorities*, Luxembourg, Publication Office of the European Unit.
- Riva E., De Cordova F., 2009, *Nuove pratiche di comunicazione e processi psico-sociali di costruzione dell'identità negli adolescenti transculturali*, «IKON – Forme e processi del comunicare», 58/59, pp. 77-101.

- Siemens G., 2005, *Connectivism: a learning theory for the digital age*. URL: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm (ultimo accesso: 04.01.2016).
- Susca V., de Kerckhove D., 2008, *Transpolitica. Nuovi rapporti di potere e di sapere*, Milano, Apogeo.
- Torsani S., 2009, *La didattica delle lingue in rete. Teoria, pratica e sviluppo*, Fasano, Schena Editore.
- Trentini G., 2008, *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, Franco Angeli.
- Trentin G., 2004, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Milano, Franco Angeli.
- Troncarelli D., 2010, *Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali* in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Milano. Le Monnier-Mondadori Education, pp. 31-51.
- Troncarelli D., La Grassa M., 2014, *Accrescere le competenze linguistico-comunicative del minore immigrato per promuovere l'esercizio del diritto alla non-discriminazione*, «Italiano a Stranieri», 17, pp. 3-10.
- Varisco B. M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci.
- Vittadini N., 2009, *Adolescenti o migranti? Pratiche di comunicazione digitale*, «IKON – Forme e processi del comunicare», 58/59, pp. 33-55.
- Zinant L., 2012, *Migrazioni e nuove tecnologie come "segni dei tempi" per l'educazione*, in Albarea R. (a cura di), *Democrazia, tecnologie e testimonianza educativa*, Padova, Imprimatur, pp. 169-177.