Apprendimento cooperativo, sinergia e integrazione attraverso un corso di scrittura creativa

Nieves Arribas*

doi: 10.7359/700-2014-arri maria.arribas@uninsubria.it

Non posso fare a meno dell'altro, non posso divenire me stesso senza l'altro (Bachtin, *Dostoevski*)

> Qui docet discet (Seneca)

1. L'ORIGINE DELL'IDEA

Sono del parere che i fenomeni migratori attuali offrano opportunità preziose, fondamentali per l'indirizzo delle politiche culturali ed educative dei paesi ospitanti, sia ai fini di una completa integrazione sia per la creazione di un ambiente di tolleranza e serenità. Penso che i figli dei migranti svolgano un ruolo di mediazione importantissimo per l'integrazione sociale in seno alla propria famiglia, che in ogni caso può contare anche su altre risorse. Le popolazioni migranti, infatti, offrono possibilità di crescita, anche 'interiore', alle persone dei paesi di accoglienza, ma l'incontro con l'altro (fondamentale nello sviluppo dell'autocoscienza individuale) e la scoperta dell'altro (e quindi dell'*io attraverso l'altro*) non avvengono sempre in maniera spontanea: sono oggetto di un percorso di ricerca.

Nell'introduzione agli atti del convegno interdisciplinare L'immigrazione ispanofona in Italia: repertori linguistici e identità leggiamo:

lo spagnolo, così come altre lingue immigrate, viene studiato come lingua straniera da molti italiani, quindi l'ambiente scolastico potrebbe diventare il luogo di convivenza privilegiato, anche per una giusta collocazione delle lingue immigrate nello spazio linguistico. (Calvi 2010, 9)

^{*} Università degli Studi dell'Insubria.

Questa riflessione mi è servita come spunto per l'organizzazione, al-l'interno del corso di lingua spagnola per laureandi in Scienze della Mediazione interlinguistica e interculturale del DiDEC (Dipartimento Diritto Economie e Culture) dell'Università dell'Insubria, di un corso di scrittura creativa aperto anche a partecipanti esterni.

Nel corso del 2010 ho lavorato alla stesura del progetto che si è finalmente realizzato nell'anno accademico 2011/2012 anche grazie al sostegno della Cooperativa Lotta contro l'Emarginazione (COLCE). Il nostro scopo era di coinvolgere all'interno del corso di scrittura: immigrati ispanofoni che volessero esprimersi nella propria lingua; G2, figli di immigrati ispanofoni residenti in Italia desiderosi di non dimenticare la lingua dei genitori (e che anzi volessero migliorarne la competenza, specialmente in relazione all'espressione scritta); studenti di spagnolo del Corso di Laurea in Scienze della Mediazione interessati a lavorare insieme a compagni di madrelingua spagnola all'interno di un percorso formativo di riflessione e di confronto, in cui affrontare con spirito critico il tema dell'integrazione.

Scrivere è sempre una delle attività più difficili da svolgere, sia in L2 sia nella propria lingua, ma forse lo è ancora di più se il testo è narrativo. Il corso che mi accingo a descrivere si proponeva di lavorare sul vissuto dei partecipanti, su esperienze che raramente sono oggetto di rielaborazioni in ambito accademico, anche se scrivere una storia è un ottimo pretesto per far parlare ('raccontandosi') gli studenti, far affiorare le esperienze, le incertezze, le paure, le speranze, migliorando al contempo le competenze linguistiche.

Nella pratica della scrittura confluivano quindi due obiettivi: da un lato l'apprendimento delle principali regole della lingua spagnola (lavoro di carattere eminentemente linguistico), dall'altro la creazione di un ambiente di apprendimento (non per forza 'scolastico' o 'accademico') che potesse favorire una sinergia fra discenti di lingua italiana, persone di G2 (con una competenza orale in lingua italiana e spagnola quasi da 'bilingui' ma una competenza scritta di livello inferiore) e stranieri provenienti da ambienti non necessariamente universitari (con una competenza in lingua spagnola orale migliore della scritta e generalmente con bassa competenza sia orale che scritta in italiano). Lo scopo ultimo era quello di creare un circolo virtuoso e di svolgere un piccolo esperimento di integrazione. Chi coopera per scrivere qualcosa (nella propria lingua e in quella che sta imparando) si pone necessariamente in una posizione di ascolto dell'altro. La posta in gioco, infatti, è alta: "Se non mi faccio capire, non raggiungerò l'obiettivo finale".

2. L'IMMIGRAZIONE IN PROVINCIA DI COMO

Prima di descrivere il progetto, riassumo alcuni elementi generali sull'immigrazione nel territorio dove si è svolta la sperimentazione. Secondo i dati della Regione Lombardia, della Fondazione Ismu e dell'Orim¹, l'incremento delle presenze straniere in Lombardia è stato particolarmente intenso in questo primo decennio nonostante la crisi economica², e il Comasco ne ha conosciuto una crescita notevole data la posizione geografica che presenta il territorio come 'un ponte' verso la Svizzera e la Germania. Il numero di stranieri residenti in questa provincia nel corso degli anni è cresciuto in modo continuo, collocandosi statisticamente all'ottavo posto delle 12 province lombarde. Già dal 2010 i dati indicano che sono presenti persone provenienti da più di 143 nazioni sul territorio comasco³, con certe differenze rispetto al resto del territorio nazionale⁴.

Per quanto riguarda la questione dell'irregolarità, i dati mostrano che, contro l'opinione più diffusa, gli immigrati irregolari costituiscono oggi una piccola parte rispetto agli stranieri presenti ⁵. Orim evidenzia un calo degli immigrati irregolari rispetto ai due anni precedenti ⁶; sebbene siano stati i gruppi marocchino, albanese e turco quelli che a livello assoluto contavano il maggior numero di persone irregolari, negli ultimi anni si sono registrati aumenti delle percentuali anche rispetto ai paesi latinoamericani.

¹ Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità.

² Si è introdotta la variante "Paesi a forte pressione migratoria" (Pfpm) e la percentuale di migranti con questa variante presenti in Lombardia al 1º luglio del 2012 è stimata in 1.307.000 unità, che tuttavia scendono a 1.237.000, cioè a circa un quarto del totale dell'immigrazione presente in Italia (si veda il rapporto *Gli immigrati in Lombardia*: http://www.orimregionelombardia.it/upload/51d2979572c24.pdf).

³ http://demo.istat.it/str2010/index.html [06/02/2012].

⁴ In provincia di Como la nazionalità straniera dominante continua ad essere quella marocchina, affiancata da circa un decennio da quella albanese, ma seguita solo nell'ultima rilevazione da quella rumena. La comunità tunisina e quella turca sono tra le più numerose sul territorio comasco.

⁵ I dati forniti da Orim evidenziano che nel 2001 gli immigrati irregolari in provincia di Como sfioravano il quinto totale della popolazione straniera, e l'anno successivo erano addirittura quasi il 30%. A metà 2003 il tasso percentuale diminuì fino all'8%. Dal 2004 al 2007 le cifre di irregolari hanno oscillato intorno al 14% della popolazione straniera, mentre nel triennio successivo si sono mantenute costanti sul 12%; anche il calo del 2010 all'8% è da attribuirsi ad una regolarizzazione per colf e badanti avvvenuta nel 2009.

 $^{^6\,}$ Si veda la pagina 37 del rapporto Orim, in rete: http://www.orimregionelombardia. it/upload/51d2979572c24.pdf.

Per quanto riguarda le caratteristiche strutturali della popolazione straniera presente in provincia di Como, nel corso del primo decennio di questo secolo si è raggiunto un equilibrio tra i sessi. Confrontando l'età media di uomini e donne, la componente straniera femminile risulta due anni più giovane rispetto a quella maschile.

2.2. La comunità ispanofona nella provincia di Como

Come riportato nelle statistiche della Caritas (2009, 181), la presenza della comunità latinoamericana sia in Italia sia nella provincia di Como risale agli anni Settanta, inizialmente a causa dei gravi problemi socio-economici e politici (colpi di stato e violente dittature spinsero centinaia di persone ad abbandonare i loro territori d'origine e in Italia giunsero le prime grandi comunità di cileni, argentini e uruguayani); successivamente e per circa trent'anni, il fenomeno migratorio sudamericano verso l'Europa è continuato ininterrottamente (Italia e Spagna sono state le destinazioni predilette). A seguito dell'intensificazione dei controlli e delle restrizioni, l'emigrazione verso gli Stati Uniti ha subito un brusco rallentamento e si è incrementato l'espatrio verso l'Europa. All'inizio del 2008 i paesi europei che ospitavano il maggior numero di immigrati latinoamericani erano la Spagna (oltre 1.700.000 presenze), l'Italia (270.000) e la Germania (109.000); mentre nel 2010 in Italia si trovavano 343.145 residenti regolari provenienti dall'America Latina⁷, cifra che si raddoppia se si considerano anche gli immigrati irregolari. Confrontate con le cifre relative ad altri gruppi africani, asiatici e dell'Est europeo, quelle riguardanti gli immigrati sudamericani sono più basse. Di solito viene ipotizzato un motivo sia economico che geografico: il mercato statunitense ha continuato a esercitare una maggiore attrazione anche perché meno distante dall'Europa. Ulteriori fattori che potrebbero avere influito nella diminuzione di emigrazione latinoamericana di questi ultimi anni sono stati lo scarso impegno, a livello locale, nel formare persone da impiegare nel mercato del lavoro straniero, e a livello giuridico italiano, l'assegnazione delle quote prioritarie⁸, solo in piccola parte riservate a Stati latinoamericani.

⁷ http://www.planetalatinoamerica.com/RivistaOnLine/index.php?option=com_content&view=article&id=495:circa-600000-latinoamericani-in-italia-nel-2010&catid=57:attualita&Itemid=71 [06/02/2012].

⁸ Le quote sono i numeri massimi di ingressi in Italia che vengono concessi ai cittadini extracomunitari per motivi di lavoro; esse vengono stabilite annualmente con un provvedimento del presidente del Consiglio dei Ministri, il cosiddetto 'decreto flussi'.

Nella provincia comasca, secondo i dati Istat relativi al primo decennio del secolo ⁹, la comunità ispanofona costituiva tra l'8,7% e il 9% della popolazione immigrata, percentuale leggermente inferiore al dato regionale (in Lombardia, infatti, rappresentavano l'11%). Del gruppo ispanofono, le nazionalità più presenti (sia in Lombardia sia nel Comasco) sono quelle ecuadoregna e quella peruviana.

Da questi dati capiamo che non solo sono cambiate le cifre e le percentuali rispetto agli stranieri ispanofoni, ma anche la provenienza sociale, i motivi, le aspirazioni. Nel corso di scrittura COLCE abbiamo cercato di capire i sentimenti di queste persone soprattutto attraverso i racconti fatti dai loro figli (G2) agli altri studenti.

3. Descrizione del progetto e dell'andamento del corso

3.1. I destinatari e le loro motivazioni

Per l'immigrato ispanofono che arriva in Italia, saper scrivere correttamente nella propria lingua costituisce una competenza essenziale per svolgere un'attività di mediatore (e non solo) tra la cultura d'accoglienza e la propria, per trovare lavoro e aiutare altri a farlo. Può altresì diventare uno strumento di difesa contro lo sfruttamento, un elemento che favorisce l'autostima e quindi contribuisce alla crescita dell'individuo: anche se le persone immigrate pensano che saper parlare in italiano sia l'unica cosa necessaria, è indubbio che saper scrivere bene nella propria lingua in un paese straniero possa diventare una competenza di grande utilità.

Per lo studente italiano la possibilità di partecipare a un corso con immigrati ispanofoni è un'opportunità unica, in quanto non solo permette di migliorare la propria competenza espressiva orale e scritta, ma favorisce un approfondimento culturale attraverso il confronto con persone provenienti da paesi diversi accomunate dalla lingua spagnola.

Non da ultimo, un'attività del genere rappresenta, sia per l'immigrato sia per lo studente italiano (anche G2), l'occasione di entrare nel vivo della realtà dei mediatori interculturali.

⁹ http://demo.istat.it/str2010/index.html [06/02/2012].

3.2. L'organizzazione del corso

Il corso si è articolato in una serie di lezioni 'frontali' tenute ogni due settimane, che prevedevano l'impiego di audiovisivi, tecniche di drammatizzazione, di animazione teatrale, visualizzazioni, esercizi scritti, test, ecc., e una serie di lavori scritti da elaborare nel periodo tra un incontro e l'altro, come compito da svolgere individualmente e in gruppo (nelle aule dell'università e attraverso la posta elettronica, le *chat*, ecc.). Per ogni lavoro scritto erano previste due consegne diverse agli stessi professori-tutor (Ana Sagi-Vela e la sottoscritta): una prima bozza, che veniva corretta e commentata (alcuni degli errori erano particolarmente interessanti e quindi venivano sottoposti all'attenzione dell'intero gruppo nel *forum* digitale o negli incontri in aula) e poi una seconda stesura contenente il lavoro definitivo.

Inizialmente era previsto che le tipologie testuali su cui lavorare non fossero esclusivamente testi narrativi; in linea di principio ci si proponeva di affrontare ogni tipo di tipologia testuale utile in ambito lavorativo: lettere formali (domande, reclami, presentazione del CV, comunicazioni al proprietario di casa), verbali e testi argomentativi. In pratica (e questo è stato uno dei problemi maggiori) gli immigrati dichiaravano di avere poco tempo per scrivere e di non poter venire agli incontri per via del lavoro. E così, i loro invii di testi si sono via via diradati, anche se gli interessati non hanno mai smesso di partecipare in altri modi, soprattutto attraverso comunicazioni telematiche con gli studenti. Dato che alle tipologie accennate si lavorava già nelle lezioni del corso di laurea, gli studenti rimasti, quelli di G2 ma soprattutto gli studenti italiani, hanno preferito seguire un filone 'più fantasioso', proponendo loro stessi esercizi di scrittura creativa (racconti, sceneggiature, poesie...). Hanno così prodotto racconti collettivi, e alcuni di loro hanno tenuto una corrispondenza con me privata e anonima (cioè, sotto pseudonimo). Alla fine del corso, hanno inviato i propri racconti al concorso letterario III Concurso Literario Internacional de relato corto en ELE Ángel Crespo.

3.3. Programma e svolgimento del corso

Durante i mesi di settembre e ottobre 2011 abbiamo inviato a colleghi, università, Instituto Cervantes, biblioteche, ecc. e distribuito nei centri d'accoglienza immigrati (come ASCI), *dépliant* pubblicitari con informazioni sulle iniziative congiunte dell'Università dell'Insubria e della cooperativa COLCE (*Fig. 1*).







Corso di scrittura \$ p a g n o l o Corso di scrittura in lingua spagnola per immigrati e studenti Periodo di svolgimento: ottobre - dicembre 2011 Laboratorio di scrittura all'interno delle attività del Corso di Laura in Scienza della Mediazione interlinguistica e interculturale della Facolta di Giurispruderza sperto, sia a gli minigrati ispanoloni e figli di immigrati ispanoloni che vogliono migliorare la propria competenza nell'espressionie scritto, sia agli studenti della Facolta di Giurigiuri sporta competenza in lingua spanolo e procedere insieme ai compagni madrelingua lungo un percorso formativo di riffessione e di confronto minita o consolidare uno spirito critico sul tema dell'integrazione.

forso post-laurea di traduzione - mediazione n ambito giudiziario

maria.arribas@uninsubria.it

Per informazioni e iscrizioni: Prof.ssa Arribas

oso post-laurea di traduzione-mediazione in ambito giudiziario in diverse ingue, con l'obiettivo di soddisfare le esigenze della Direttiva comunitaria 4/2010 sul diritto all'interpretazione e alla traduzione nei procedimenti penali cosso mira a fornire una base formativa ad interprete traduttori giudiziari, affine in metteri lin grado di trasmettere correttamente alle parti di origine straineri al ontenuto giuridico del procedimento in cui sono coinvolte, presupposto esseniale per la loro tutele veso qualissia si trodi ofi infrutamento I destinatari del corso ono sia baureati del corso di laurea in mediazione linguistica (o equivalenti), ai uali verrebbe fornita anche una preparazione di base sul sistema giuridico italiao, sia laureati del corsi di laurea in giurisprudenza o discipline giuridiche i quivalenti), Il corso è organizzato in più moduli in diverse lingue (es. pagapolo, spiese, ecc.) prevedendo la possibilità di sicriversi ad uno o giuti dessi.

Per informazioni: Prof.ssa Valentina Jacometti valentina.jacometti@uninsubria.it



Figura 1. – Dépliant del corso.

Alla fine dell'ottobre 2011 è cominciato il corso, che si è protratto fino alla primavera del 2012.

Al primo incontro il numero di iscritti era 40, di cui:

- 4 donne immigrate adulte ¹⁰, una di loro, però, non di madrelingua spagnola;
- 9 studenti G2 o figli di immigrati ispanofoni 11;
- 29 studenti italiani con diversi livelli di competenza in lingua spagnola tra A2 e B1 ¹².

Durante il primo incontro è stato presentato il programma del corso e ogni studente ha fatto una piccola presentazione di se stesso: María de las Mercedes Ramírez, per esempio, ha dichiarato subito di essere già scrittrice, di aver pubblicato due libri e di non vedere quale utilità potesse avere il corso nel suo caso, nemmeno per quanto riguardava la possibilità di lavorare con italiani per migliorare la propria competenza in lingua italiana (che dichiarava però di non dominare essendo arrivata in Italia da poco).

Sempre durante il primo incontro è stato distribuito il materiale didattico e sono stati formati i gruppi di lavoro in AC, ognuno con un 'capogruppo' di madrelingua spagnola o di G2. Ogni studente ha ricevuto il programma con il metodo di lavoro, le date di consegna delle bozze e del lavoro definitivo. Successivamente il professore ha consegnato via mail il primo pacchetto di materiali (primera entrega) composto da 4 files: un file con un racconto, un file di teoria (possibile interpretazione del racconto, domande sul medesimo, ecc.), un file di strumenti di lavoro (esercizi di ortografia, segni di interpunzione, lessico, grammatica, ecc.), un file con una proposta di scrittura. Nei pacchetti successivi si aggiungeva sempre un quinto file con un feedback o commento sul lavoro svolto o sugli errori corretti nei testi consegnati. Negli incontri successivi, si è lasciato in aula

Nono: Trilsen Cabrera, Julia Muñoz, María de las Mercedes Ramírez, Anna Paola Quintanilha (studentessa universitaria dell'Università dell'Insubria di nazionalità brasiliana).

¹¹ Sono: Cinzia Zavarini, Maribel Lozada e Evelin Lozada (sorelle, figlie di ecuadoregni e nate in Ecuador ma arrivate in Italia rispettivamente a 8 e 6 anni), Berenice Solano Cárdenas (figlia di colombiani), Mariley Parada Caumol, Ruber Rossi Cárdenas, Karin Moreyra González (figlia di peruviani).

¹² Sono: Ylena Apebe, Rosa Pisano, Sonida Myseni, Monica Borzi, Valeria Azanaboldi, Lisa Pigozzi, Jessica Maffia, Veronica Franca, Andrea Gnemmi, Monica Viganò, Alessandra Gaetani, Chiara Chiavoloni, Erika Sartor, Giulia Tagliabue, Simona Marazzi, Consuelo Maspes, Silvia Guidotti, Martina Lazzarotto, Desiré Laporta, Eva Castiglione, Eleonora Simonetti, Beatrice Spanò Greco, Giada Perego, Davide Ravelli, Gloria Galbusera, Luca Lazzaroni, Marta Borgonovo, Giulia Ingegno e Veronica Sansone.

un contenitore, che abbiamo chiamato *caja secreta*, dove gli studenti che lo desideravano potevano introdurre i propri testi individuali firmati col proprio nome o con uno pseudonimo.

Si sono così configurate due tipologie di percorsi: collettivo e individuale. A questo proposito sono necessarie alcune precisazioni:

- 1. Squadra e gruppo. L'implementazione dell'aula cooperativa prevede la formazione di squadre di lavoro presenziali che possono all'occorrenza diventare gruppi di appoggio (Cassany 2004, 15) per lavorare fuori dall'aula. In questo modo, alcune delle persone che fanno parte di un gruppo in aula scoprono per esempio di abitare nello stesso paese, quartiere, ecc. e possono trovarsi per aiutarsi reciprocamente. Con il resto della squadra si scambiano delle mail, si vedono nelle aule di lavoro dell'università, fino alla consegna dell'elaborato collettivo. La differenza fondamentale tra squadra e gruppo è che il gruppo si può comporre e scomporre a seconda delle necessità: per esempio in un incontro in aula si aggregano persone per lo svolgimento di un esercizio, la risoluzione di un problema, ecc., mentre la squadra si mantiene durante tutto il percorso alla cooperazione nel lavoro di scrittura e nell'apprendimento collettivo.
- 2. Individualmente, ogni persona può volontariamente partecipare a una corrispondenza con il professore per l'intera durata del corso. Il primo giorno si distribuisce una lettera (vd. infra, Documento 2 dell'Appendice) dentro una busta a ogni studente, il quale, se lo desidera, può rispondere alla lettera mantenendo la propria personalità (come se fosse la persona che 'veramente' è stata a casa del professore) o in modo anonimo fingendosi il personaggio che l'ha ricevuta. Successivamente dovrà introdurla in una busta con il proprio nome o con uno pseudonimo: per esempio, se qualcuno vuole fingere di essere Leopardi non firmerà 'Leopardi', ma el conde Taldegardo o qualcosa di simile, che renda difficile scoprire chi è quel personaggio inventato la cui personalità verrà sviluppata lettera dopo lettera per tutta la durata della corrispondenza col professore durante il corso. Professori e studenti introducono e prendono le lettere nella caja secreta. Il carattere anonimo di quest'attività è necessario per poter scrivere senza paura di sbagliare e di incorrere in un giudizio negativo: il professore non sa chi è l'allievo dietro lo pseudonimo del personaggio inventato con il quale terrà una corrispondenza durante tutto il corso. Ci sono tuttavia studenti che preferiscono svolgere l'attività in modo non anonimo, cioè specificando il proprio nome, pur accettando la sfida di creare e sviluppare un personaggio o di indovinare quale sia quello creato dal corrispondente.

Oltre a quelli frontali ogni due settimane, si sono tenuti incontri straordinari con ospiti esterni come la professoressa Stefania Sini, dell'Università del Piemonte Orientale, che ha tenuto una lezione sul patto narrativo nel racconto di Jorge Luis Borges Funes el memorioso, dato in lettura agli studenti; Edda Pando, che ha parlato di immigrazione in Italia presentando la Jornada de acción global contra el racismo, por los derechos de los migrantes, refugiados y desplazados; due spettacoli teatrali sul tema dell'immigrazione: Shirtwaist, atto unico di e con Jane Bowie, sull'incendio della fabbrica Triangle Shirtwaist avvenuto il 25 marzo 1911, in cui persero la vita 146 operaie, soprattutto donne immigrate, seguito dagli interventi del prof. Marco Novella dell'Università di Genova e di Paolo Cassani, portavoce della Cooperativa Lotta contro l'Emarginazione, che ha denunciato diversi casi di caporalato nel territorio comasco con la testimonianza diretta di Simón Uzquiano Pérez, immigrato boliviano e vittima di sfruttamento; il secondo spettacolo è stato Virginia di Fusetti-Battarino-Sartirana, atto unico che drammatizza la fase processuale dell'arresto e la presa di consapevolezza della giovane processata, seguito dall'intervento della prof.ssa Francesca Ruggeri.

Metodologia

Un narratore non è che una voce che racconta una storia. Eppure a nessuno sfugge che dietro ogni narratore c'è un autore che dà qualcosa di sé stesso. E a nessuno quindi sembrerà strano che in un corso con le caratteristiche appena descritte, all'atto di narrare le persone mostrino una certa paura di svelarsi. Per questo, tenendo conto degli obiettivi e del tipo di 'narratori principianti' al quale ci si rivolgeva, mi è sembrato giusto utilizzare una struttura 'doppia' con due metodologie diverse: quella dell'apprendimento cooperativo (AC) per il lavoro in gruppo nell'aula e quella dell'assistenza personalizzata per un lavoro individuale, anche attraverso l'espediente dell'anonimato.

I principi psicopedagogici dell'AC non costituiscono una novità per la maggior parte degli insegnati di L2, in quanto si basano su una solida tradizione sia in America sia in Europa. Due autori di riferimento sono i fratelli Roger e David Johnson (1987; 1989 e 1994), psicologi sociali che hanno definito il metodo come una situazione di apprendimento nella quale gli obiettivi dei partecipanti sono vincolati in modo tale tra di loro che ogni individuo può raggiungere lo scopo finale se e solo se tutti gli

altri membri del gruppo riescono nei propri obiettivi. Ci sono testimonianze sulla creazione di 'gruppi cooperativi' già dal Settecento (specialmente in Inghilterra), con precedenti ancora più indietro nel tempo, ma il metodo comincia a ottenere una certa popolarità a partire dal 1920 negli Stati Uniti, dove la questione dell'integrazione era già di grande attualità.

Per quanto riguarda l'uso per l'apprendimento di L2 e l'introduzione del metodo in Spagna, uno degli studiosi che meglio ne descrive i principi e le origini e ne propone l'applicazione didattica è Daniel Cassany (2004, 11). Mi limiterò qui a sintetizzarli ed esporli, relativamente all'uso che ne abbiamo fatto all'interno del nostro corso e ai risultati ottenuti. AC è il nome generico che viene solitamente usato per definire una serie di procedure e strategie d'insegnamento basate sulla divisione degli studenti in piccoli gruppi misti ed eterogenei in cui lavorare in modo coordinato per risolvere compiti accademici. Le peculiarità del lavoro in squadra rispetto alle attività svolte all'interno di gruppi occasionali (ovvero creati in aula per risolvere un esercizio concreto) sono:

- 1. Eterogeneità: il docente partecipa alla formazione della squadra per garantirne l'eterogeneità. Sarà sua premura mettere insieme persone di culture, origini, interessi, livelli di competenza e abilità linguistiche diversi. Si presuppone, infatti, che: gli studenti più 'forti' aiutino i più 'deboli'; le squadre eterogenee possano mettere in comune esperienze, conoscenze e abilità diverse; le squadre eterogenee raggiungano obiettivi più complessi.
- 2. Lunga durata: gli studenti sviluppano due tipi di atteggiamenti per adeguarsi all'identità dell'insieme: quando lavorano per risolvere esercizi in aula, per esempio all'interno di un gruppo occasionale, la priorità è risolvere un problema puntuale, l'esercizio in questione, mentre nel lavoro di squadra di lunga durata maturano altri interessi, la voglia di conoscere meglio le altre persone, di approfondire nei rapporti, ecc.
- 3. Organizzazione: per il lavoro del gruppo occasionale non è necessario che il docente distribuisca i ruoli (chi scrive, chi parla a nome del gruppo, ecc.) e succede spesso che le persone che hanno personalità più 'da leader' assumono spontaneamente simili funzioni. Nel lavoro di squadra, invece, il docente, che ha visto testi scritti individualmente o ha sentito parlare i discenti, distribuisce al meglio i ruoli per il lavoro di redazione. In un simile contesto, Johnson e Johnson individuano vari componenti fondamentali dell'AC: sottolineano l'importanza di ciò che chiamano interdipendenza positiva (la propria qualifica il voto finale dipende dalla qualifica degli altri: "Se gli altri hanno un buon voto, ce l'avrò anch'io"); l'interazione faccia a faccia; l'abilità sociale (sapere ascol-

tare, mediare, negoziare, risolvere conflitti, costruire delle 'impalcature' strategiche, dei 'ponti' tra le persone quando c'è un malinteso, ecc.); il controllo metacognitivo del gruppo (revisione periodica dei punti forti e deboli del gruppo, delle strategie, ecc.); l'autovalutazione: dopo ogni correzione della prima e seconda bozza del testo scritto si sottomette a dibattito collettivo, sono gli studenti stessi che votano i lavori migliori dopo aver riempito dei questionari sulla qualità, ecc.; l'allenamento: uno studente che deve costantemente realizzare delle attività che richiedono lo sviluppo di strategie sociali e comunicative è allenato e sa, per esempio, come trovare soluzioni a problemi di scrittura, come avere un dominio dei canali orali e scritti d'informazione, ecc.

4.1. Sviluppi

Secondo Kagan (1999), cinque sono le tappe nel processo della costituzione di un gruppo di discenti: formazione del gruppo, costruzione dell'identità del gruppo, costruzione dell'identità della classe, formazione della squadra e lavoro cooperativo.

A queste, noi abbiamo aggiunto: (a) quelle proprie dei lavori individuali classici con le tipologie tipiche dei corsi di scrittura creativa come l'Autoritratto (vd. infra, Documento 2 dell'Appendice); (b) lavoro individuale anonimo (Il Carteggio, Documento 1 dell'Appendice), dando così la possibilità di creare un rapporto insolito con il docente: non si tratta più (o meglio, non solo) di un discente che si rivolge al docente per risolvere dubbi, correggere errori, ecc., ma di una persona che vuole affascinare un lettore con un personaggio che ha inventato ma non descritto con una semplice presentazione (questo è un tale, di X anni, con queste caratteristiche...), che cresce lungo un carteggio nel quale il lettore dovrà capire com'è e chi è da ciò che fa (cioè, da che racconta che ha fatto, che farà, ecc.) e da ciò che pensa (cioè, da ciò che dice – scrive – di pensare e soprattutto da come lo dice - scrive -, da come presenta le proprie opinioni); (c) lavori di coppia o gruppi piccoli, per esempio creare una scena a partire da un dialogo tra due personaggi senza nessuna informazione didascalica; (d) lavoro di squadra: creare insieme un testo di una certa lunghezza. Nel nostro caso, avendo solo pochi mesi a disposizione, abbiamo scelto una sceneggiatura su un'idea di Jordi Sierra i Fabra. I diversi gruppi di studenti hanno scritto i capitoli del lavoro collettivo. A ogni incontro si leggeva un capitolo (la cui prima bozza era già stata corretta dal docente) elaborato da ogni gruppo nell'arco dei 15-20 giorni precedenti. Le fasi per arrivare alla versione definitiva del testo sono state: (1) brainstorming o presentazione delle idee (storie rielaborate a partire di notizie di cronaca dei giornali, di idee di altri scrittori, ecc.); (2) scelta della storia più votata. Nel nostro caso, le due storie più votate sono state: quella di un padre così povero che si vede costretto a chiedere al figlio di emigrare; quella di un gruppo di ragazzi molto giovani, amici tra di loro, la cui vita viene sconvolta dallo stato di coma di un loor coetaneo dopo aver ingerito una pillola (ecstasy) durante una serata in discoteca; (3) divisione in sequenze e assegnazione delle stesse ai diversi gruppi per farle sviluppare; (4) scelta dei personaggi, con dibattito su come potrebbero essere (descrizione fisica, personalità, come si vestono, come parlano...); (5) scelta dei luoghi.

4.2. Problemi

I problemi incontrati durante lo svolgimento del corso sono stati di tre tipi. Il primo ha riguardato l'incompatibilità tra gli orari di lavoro degli immigrati e quelli degli incontri in aula. Anche se abbiamo cercato in tutti i modi di spostare gli incontri (pure di volta in volta) in modo da adeguarci al più possibile agli orari delle persone che lavoravano, non ci è stato possibile accontentare tutti. In secondo luogo è mancata una piattaforma digitale aperta sia agli studenti universitari sia agli utenti esterni. I problemi relativi all'invio dei materiali sono stati risolti tramite il ricorso agli indirizzi *email* personali, ma non è invece stato possibile implementare le attività che richiedevano l'uso di *forum* e *chat*. Il terzo problema si è avuto nella gestione dello spazio. Le aule della nostra università hanno un tipo di arredamento poco adeguato all'AC, ossia banchi fissi che non si possono spostare per il lavoro in gruppo. Inoltre, per gli intervalli tra incontro e incontro gli studenti non sempre hanno trovato spazi di studio disponibili per lavorare in coppia o in gruppo.

5. Risultati e riflessioni conclusive

Malgrado problemi, mancanze ed errori, nella valutazione finale redatta dai partecipanti non si trovano solo critiche ma anche apprezzamenti. Uno dei rilievi più comuni riguarda la differenza tra lavoro di gruppo e lavoro individuale. Molti avrebbero preferito essere più seguiti non tanto come gruppo ma soprattutto individualmente. Trascriviamo senza correzioni alcune opinioni:

- a. Un consejo para mejora del curso es de aumentar el cargo de trabajo individual. (Maribel Lozada)
- b. Mejor sería tener correcciones a más trabajos personales y individuales. (Berenice Solano)

Quando abbiamo fatto notare che potevano usare la *caja secreta* per scrivere e ricevere correzioni, suggerimenti, ecc., sia col proprio nome sia con uno pseudonimo, la risposta è stata del tipo:

c. È vero, non abbiamo usato tanto questo espediente perché, non essendo obbligatorio, non sembrava importante. (Borzi)

Pare quindi che, anche in un contesto volutamente meno 'accademico' e quindi più favorevole allo scioglimento di determinate 'tensioni' ai fini di uno sviluppo personale, si renda comunque necessaria la pressione di una consegna o della valutazione da parte del gruppo.

La maggior parte dei partecipanti che hanno contribuito con suggerimenti, critiche, ecc., valutano positivamente gli incontri presenziali con cadenza settimanale e la richiesta di connettersi via Skype su base quasi giornaliera. Monica Borzi, scrive:

d. El hecho de reunirnos para realizar las tareas semanales asignadas, alguna vez, ha sido un poco complicado, al ser un grupo de estudiantes con horarios academicos [sic] diferentes, pero creo que cada uno de nosotros ha hecho lo posible, tenendo [sic] en cuenta que varias personas tuvieron que organizarse con el trabajo fuera de la universidad.

Per quanto riguarda i temi affrontati, quelli che hanno goduto di maggior gradimento sono: la differenza tra voce narrante e autore; le critiche costruttive (e rispettose, va da sé) ai testi degli altri; l'invito a diventare i primi critici di se stessi. Dato che il primo lettore di un testo è lo scrittore stesso, gli studenti si sono trovati a risolvere i problemi di lettura e comprensione relativi ai propri testi. In tal modo hanno dovuto mobilitare anche abilità relative alla conversazione (comprensione ed espressione orale): l'individuazione dell'intenzione dell'autore nel testo, le strategie narrative e retorico-argomentative finalizzate all'interpretazione del significato generale del testo.

Per quanto riguarda le tecniche narrative, è stato apprezzato il lavoro sulle voci narranti svolto attraverso un esercizio che prevedeva la riscrittura di un discorso diretto, di un discorso indiretto e di un discorso indiretto libero.

L'attività creativa nella quale gli studenti hanno prodotto i lavori migliori – e su questo concorda la collega 'correttrice' Ana Sagi-Vela – è stata quella che prevedeva la lettura di un dialogo senza alcun elemento didascalico e l'invenzione dell'ambientazione, la descrizione fisica dei personaggi e la loro collocazione in un luogo e momento storico determinati.

Personalmente ho constatato che gli studenti hanno buone competenze informatiche risolvono senza particolari problemi le questioni 'meccaniche' relative alle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), anche se la lettura di un testo *on line* risulta ancora più difficile di fonti cartacee: ho constatato che sono più titubanti nel momento di argomentare sulla credibilità di un sito internet, hanno bisogno di allenamento alla lettura critica, sia sullo schermo sia con un testo stampato. Per esempio, se si dava il compito di documentarsi su un tema (la pratica dello scherma, la musica del Seicento in Spagna, ecc.) gli studenti non avevano nessun problema a trovare molte informazioni ma non sempre riuscivano a 'smascherare' i siti poco affidabili.

I nostri studenti pensano ed elaborano l'informazione in modo significativamente diverso da noi. Chiudere gli occhi davanti a questa realtà sarebbe stupido: dobbiamo accettarla in modo 'naturale' e cercare di usare le possibilità che offrono le TIC per l'apprendimento (anche di una L2) nel miglior modo possibile. Non è solo cambiato il modo di imparare, leggere, scrivere, ma i 'madrelingua digitali' (Prenski 2001) non socializzano nello stesso modo degli 'immigrati digitali': nel caso del corso che descrivo, alla mancanza fisica di un luogo di incontro, hanno risposto creandone uno virtuale. Questa metafora (migranti digitali) sembra più calzante per descrivere i cortocircuiti virtuosi (e virtuali) di un esperimento di integrazione.

6. Appendice (documenti)

6.1. Documento 1

Correspondencia en la caja secreta

El profesor introduce copias de la siguiente carta en sobres sin nombres y las entrega a los estudiantes. Quien lo desee podrá contestar escribiendo una respuesta (debe hacerse con ordenador) y poniendo un nombre en la parte del sobre del destinatario con un nombre del personaje que

quiere que sea el profesor y en la parte del remitente con un nombre, unas iniciales, una dirección o un signo que lo identifique. Durante todo el curso el profesor introducirá las respuestas a la carta del alumno con las correcciones pertinentes en el mismo sobre (para que el alumno lo identifique) y este en una 'caja secreta' que dejará en el aula, de manera que ambos 'correspondientes' se van a ir construyendo como personajes durante la duración del curso. Eventualmente el juego puede complicarse: por ejemplo, el alumno puede inventar que es un cierto personaje famoso y el profesor tendrá que adivinar quién (o al contrario). Otra variante es que en un determinado momento el profesor decida poner en contacto a correspondientes diferentes (te voy a enviar la dirección de un amigo para que te pongas en contacto con él...) de manera que sean dos estudiantes quienes se estén escribiendo en la caja secreta.

En,	а	12 a	le _	 _ de	

Querid_ amig_:

No puedes imaginar cuánta nostalgia siento ya de tu casa y tu pueblo, de tu familia y tus amigos, de tu gente, de todas las cosas interesantes que allí he conocido gracias a ti. Mi estancia en tu país ha sido uno de los viajes más bonitos de mi vida. Recuerdo con inmenso cariño todos los momentos felices de lo que ha sido, te lo digo sin temor a que parezca una exageración retórica, un mes inolvidable.

Mi vida aquí ha vuelto a tomar su curso de siempre, la rutina de los horarios de trabajo, los compromisos... no me quejo, en estos tiempos que corren es una suerte poder trabajar y, aunque es verdad que a veces sueño con hacer algo diferente y acaricio la idea de cambiar de sitio, de trabajo y, en definitiva, de vida, también es cierto que no me va mal.

Abora te toca a ti venir a verme. Espero que todos vosotros estéis muy bien, por favor, da recuerdos a todos y diles que ya les iré escribiendo poco a poco en cuanto tenga tiempo; la verdad es que todavía estoy como 'de resaca' después del viaje y aún tengo que volver a acostumbrarme a la vuelta. Ya sabes que las puertas de mi casa están abiertas para cualquiera de vosotros.

Un abrazo bien fuerte

6.2. Documento 2

Autorretrato con fotos (actividad de Aurora Galán)

El profesor lee y comenta con los alumnos un autorretrato que Javier Marías [1977, 74-75] hace de sí mismo en la revista *Cuadernos Cervantes* y pedirá a los alumnos que seleccionen 6 fotografías de su vida y hagan algo parecido: deben describir las fotos y hablar de sí mismos pero en tercera persona del singular, como si se tratara de otro ser humano.

Ejemplo:



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calvi, Maria Vittoria, Giovanna Mapelli, e Milin Bonomi, a cura di. 2010. *Lingua identità e immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Caponio, Tiziana, e Asher Colombo. 2005. Migrazioni globali, integrazioni locali. Bologna: Il Mulino.
- Caritas Fondazione Migrantes, a cura di. 2009. America Latina Italia, vecchi e nuovi migranti. Roma: Idos.
- Caritas italiana Fondazione E. Zacan, a cura di. 2011. Poveri di diritti. Rapporto 2011 su povertà ed esclusione sociale in Italia. Bologna: Il Mulino.
- Cassany Daniel. 2004. "Aprendizaje cooperativo para ELE". En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2003-2004*. München: Instituto Cervantes. [06/02/2012]. http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/b06/IH-bcn06.pdf.
- Einaudi, Luca. 2007. Le politiche dell'immigrazione in Italia dall'Unità a oggi. Roma: Laterza.
- Johnson, David, and Roger Johnson. 1987. Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kagan, Spencer. 1999. Cooperative Learning. San Clemente (CA): Kagan.
- Marías, Javier. 1997. "Contrafiguras. Autorretrato". Cuadernos Cervantes 16: 74-75.
- Osservatorio delle povertà e delle risorse, a cura di. 2002. Disagio sociale a Como e dintorni. Caritas: Como.
- Pallarés, Manuel. 1990. Técnicas de grupo para educadores. Madrid: ICCE.
- Páze, Enrique. 1991. Escribir. Manual de técnicas narrativas. Madrid: SM.
- Prensky, Marc. 2001. "Digital Natives, Digital Immigrants". MCB, University Press 9 (5): 1-9.