



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
magistrale

in Scienze del
Linguaggio

curriculum glottodidattica

Tesi di Laurea

**Enseñanza de la
competencia
comunicativa
intercultural en
línea**

El caso del biculturalismo y de
los *modern Italians*

Relatore

Ch. Prof. Fabio Caon

Correlatore

Ch. Prof. Carlos Alberto Melero Rodriguez

Laureanda

Laura Stecca

Matricola 846283

Anno Accademico

2018 / 2019

Indice

Introducción	4
PARTE TEÓRICA.....	6
1 La competencia comunicativa intercultural	7
1.1 Fases del desarrollo de sensibilidad intercultural	10
1.2 El malentendido cultural y sus consecuencias.....	14
1.3 Educación intercultural.....	16
1.4 Ventajas de la interculturalidad	20
1.5 Biculturalismo y asimilación: los italoestadounidenses	21
2 Apprendimento ed insegnamento online	27
2.1 Vantaggi e svantaggi della didattica a distanza	29
2.1.1 L’approccio costruttivista.....	37
2.2 La lezione di lingua e di intercultura online	39
2.3 Dislessia e studio di una lingua straniera	44
2.3.1 Le tecnologie disponibili e la lezione online accessibile	48
PARTE PRÁCTICA	54
Introducción a las actividades didácticas	55
3 Mi.o: modern Italian network	57
3.3 Italian Culture 101	61
3.3.1 Introduzione alla competenza interculturale: “A cena dai tuoi” ..	64
3.3.2 Stereotipi e pregiudizi: “Noi e loro”	73
3.3.3 La famiglia: “Vado a vivere da solo”	80
3.3.4 La festa di compleanno: “Indovina chi viene a cena”	90
3.3.5 Legalità ed inadempienza: “Made in Italy”	99
3.3.6 Migrazioni: “Vita”	106

3.3.7 Senso di comunità: “Andrà tutto bene”	114
Bibliografia e Sitografia	125
Appendice (intervista ai fondatori di mi.o)	132

Introducción

El presente trabajo toma en consideración la didáctica de la competencia comunicativa intercultural en línea.

Nace de temáticas que en los últimos meses han estado afectando a la sociedad y al mundo entero: por un lado, la educación a distancia conectada con la pandemia del Covid-19 y al confinamiento que a esta se debe; por el otro lado, la necesidad de un diálogo intercultural y de la formación de individuos pluriculturales, capaces de evitar malentendidos, prejuicios y peligros como el racismo, que vemos real en actos de violencia y en las protestas en contra de la discriminación en el movimiento *Black Lives Matter*.

La finalidad es evidenciar y destacar los aspectos positivos y negativos, tanto de la comunicación intercultural – o de la falta de esta – como de la didáctica en línea, encontrando posibles soluciones.

Para llevar a cabo dicho objetivo se utiliza material crítico, como los estudios sobre la comunicación intercultural de Balboni y Caon (2014, 2015), de Bennett (2004) y de Castiglioni en su *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche* (2016), tomando en consideración en concreto el caso del biculturalismo y ensayos sobre las políticas migratorias en Estados Unidos y los italoestadounidenses.

En la segunda parte, después de analizar ventajas y desventajas del aprendizaje mediado por computadora, se verá la cuestión de la dimensión cultural e intercultural en línea, con particular atención a las técnicas y tecnologías que pueden convertir en inclusiva la clase virtual en que cursan estudiantes con dislexia. Los textos más relevante a los que se recurre son *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online* (2000) por Calvani y Rotta, *Comunicare e far comunicare in internet: comunicare per insegnare, insegnare per comunicare* (2007) de la autora Celentini y los estudios del grupo DEAL sobre las dificultades del aprendizaje.

Tras examinar dichas temáticas, en la parte práctica se describe la plataforma web con la que la autora de esta tesis ha creado un curso de italiano con objetivo intercultural.

La plataforma, que se llama *mi.o – Modern Italian Network*, se ocupa de reunir a todos los que comparten una pasión por Italia y su cultura, ampliando el concepto de multiculturalismo y de abertura hacia el *otro*.

Se pone como objetivo la creación de *modern Italians*, individuos capaces de vivir en una doble cultura – con una particular atención hacia la italiana – y de aprender y aceptar varios puntos de vista a pesar del país de origen.

El curso, titulado *Italian 101*, se compone de siete clases. El fin es el de introducir los riesgos de la falta de comunicación intercultural, profundizar aspectos cotidianos y contemporáneos de la cultura italiana comparándola con la de los estudiantes y crear un diálogo que lleve a la pluriculturalidad.

PARTE TEÓRICA

1 La competencia comunicativa intercultural

A menudo, se piensa que la manera más eficaz para comunicar con una persona de diferente nacionalidad es la de encontrar una lengua común o estudiar la lengua de su país.

Algunas veces hasta nos pasa que debemos dar informaciones a turistas o expresar nuestros pensamientos en contextos desconocidos y lo hacemos a través del lenguaje corporal, considerándolo una forma universalmente entendible.

Es verdad: una conversación se compone de lenguaje verbal y no verbal; pero estos no siempre son compartidos por los hablantes, ni si se habla la misma lengua, incluso si se trata del inglés o de la lengua que con mucho esfuerzo intentamos aprender.

Es fácil darse cuenta de que existen diferencias considerables en el mundo, las que no dependen solamente de la lengua usada, sino del país de origen, de la pertenencia a una etnia o a una religión o incluso del diferente origen social que dos habitantes del mismo país pueden presentar (considérese, por ejemplo, la diferencia entre el norte y el sur que a menudo existe en el mismo estado).

Por estas razones una palabra, suposición o cualquier tipo de creencia que consideramos “normal” o “evidente” adquiere un valor añadido, el que el *otro* le atribuye. Si no consideramos la posible existencia de estas diferencias, creamos los fundamentos para potenciales malentendidos comunicativos.

En el caso de que este malentendido comunicativo sea determinado por un factor cultural, el error se presentaría mucho más grave que cometer una falta gramatical.

La competencia comunicativa (Balboni y Caon 2014: 3,4), es decir el conjunto de habilidades y conocimientos que ponemos en práctica al momento de usar una lengua, es lo que conecta nuestra mente y el mundo y nos permite expresar nuestros pensamientos en eventos comunicativos.

La competencia comunicativa está compuesta por (Balboni 2015: 34, 35, Balboni y Caon 2015: 21, 22):

- componente lingüística: conocimientos fonéticos, morfosintácticos, textuales, léxicos y semánticos;
- componentes extra-lingüísticas: conocimientos de kinésica, proxémica, objetos y ropa que definen el estatus de una persona;
- componentes contextuales: conocimientos sociolingüísticos, pragmáticos e interculturales.

Como se puede ver, no solamente lo que decimos representa un mensaje, sino todo lo que somos, que usamos, la posición y los movimientos de nuestros cuerpos y muchos otros elementos contribuyen al éxito – o menos – de la situación comunicativa.

La competencia intercultural está en continuo desarrollo: basta con pensar en el número de culturas en el mundo (probablemente imposible de contar) y en los cambios que se producen en estas cada día, a través de intercambios de personas, de informaciones y al uso de tecnologías y medios de comunicación.

A causa de estos factores resulta imposible crear un manual con todas las características de una competencia comunicativa cultural universal.

Aún así es posible, y de hecho lo cumplió LabCom¹, realizar un esquema que represente los principales puntos críticos que surgen en el diálogo entre culturas.

Estos puntos críticos se dividen en cuatro categorías (Balboni 2015: 139) : la primera, conectada con la competencia lingüística, se refiere a problemas interculturales conectados con la lengua en un sentido estricto (por ejemplo la pronunciación, palabras y temáticas tabúes, falsos amigos, algunas dificultades gramaticales); la segunda categoría es la de problemas interculturales conectados con el lenguaje no verbal, que se refiere a las competencias extra-lingüísticas (uso de brazos y piernas, gestos, expresiones faciales, distancia entre los cuerpos de los interlocutores, ropa, objetos o accesorios que indican un estatus); problemas debidos a valores culturales, que se pueden presentar a causa de diferentes visiones

¹ Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica, Università Ca' Foscari de Venezia. La página del Laboratorio se puede encontrar a través del vínculo: www.unive.it/labcom.

de la realidad y que se apoyan en las competencias socio-pragmática e intercultural (por ejemplo el tema de la familia, del rol de la mujer, de la jerarquía, el concepto de tiempo y espacio o de público y privado); finalmente los eventos comunicativos, relacionados con la habilidad de usar una lengua en situaciones sociales como cenas, reuniones de trabajo, fiestas, etc.

El esquema (**Figura 1**), siguiendo la distribución de la competencia comunicativa anteriormente descrito, es una herramienta que favorece el aprendizaje continuo basado en las experiencias y en los intereses individuales.

Cada persona durante el desarrollo de su competencia comunicativa puede, de hecho, introducir cambios, hacer mejoras, variar el esquema y construir su propio *diccionario cultural* de la lengua que estudia.

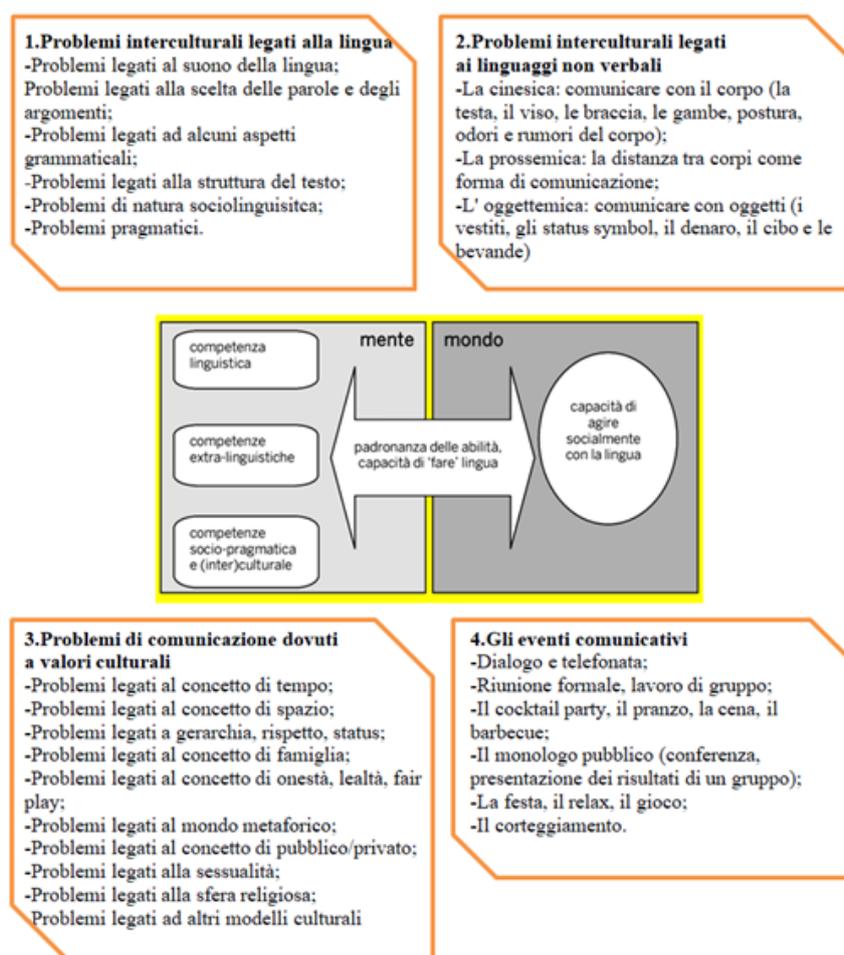


Figura 1: esquema LabCom

1.1 Fases del desarrollo de sensibilidad intercultural

Como punto de partida para explicar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, se toma la teoría *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (MDSI)* por el Profesor M. J. Bennet (2004). El mismo tema fue investigado por Castiglioni en su manual *La comunicazione interculturale – competenze e pratiche* (2016).

Queda claro que con el fin de emprender un camino hacia la sensibilización cultural y comunicativa no podemos limitarnos a acumular nociones y conceptos; eso porque la habilidad de relacionarse con las otras culturas se concretiza con la «capacità di concettualizzare l'esperienza pratica e soprattutto l'esperienza della differenza che è alla base della conoscenza di sé» (Castiglioni 2016: 10).

En otros términos, para convertirse en expertos de comunicación intercultural, no es suficiente con conocer el mayor número de lenguas o etnias posible, ni aprender de memoria sus costumbres. Según la teoría de Castiglioni, en cambio, hay que ampliar nuestra mentalidad a través de sensibilidad y empatía.

Además, es esencial experimentar nuevos contextos y realidades: solo siguiendo este proceso se podrá finalmente conocer y aceptar la diversidad.

A partir de estas consideraciones, se describe ahora el modelo MDSI, basado en una oposición binaria: a un lado se sitúa el etnocentrismo y al otro lado el etnorelativismo.

Los define Bennett de este modo: «I used the term *ethnocentrism* to refer to the experience of one's own culture as *central to reality*. [...] I coined the term *ethnorelativism* to mean the opposite of ethnocentrism – the experience of one's own beliefs and behaviors as just one organization of reality among many viable possibilities» (2004:1).

Mientras que la primera sección - la etnocéntrica – no prevé el concepto de diversidad y no reconoce que existen interpretaciones de la realidad diferentes a la propia, en la segunda sección - la etnorelativa – el *otro* es una presencia que ya

culturale è sofisticata e più la competenza nelle relazioni interculturali cresce potenzialmente» (Castiglioni 2016: 14).

En la fase de *Denial*, la tendencia principal es la de evitar las otras culturas, ignorándolas completamente. Se usa el término “ignorar” porque en esta etapa el sujeto no tiene conocimiento de su existencia, ya que nunca ha entrado en contacto con ellas. La meta, en este nivel de sensibilización, es hacer reconocer y admitir al sujeto que hay otras culturas, que estas son reales. Se puede también intentar despertar el interés del sujeto, motivándolo a descubrir una situación alternativa a la suya.

Sigue la fase de *Defence*, en la que la tendencia es la de elevar la cultura nativa a la única civilizada, en contraposición a todas las demás. El eslogan que puede describir perfectamente esta oposición es: “con nosotros o contra nosotros”.

El sujeto, que todavía no tiene un conocimiento profundo de las otras culturas y por esta razón les tiene miedo, tiende a estereotiparlas y denigrarlas.

Aunque no se muestre ninguna tolerancia, esta fase presenta una evolución considerable con respecto a la anterior: el tener en cuenta que otras culturas existen. Para pasar la barrera, sería necesario enseñar a los sujetos que el mundo no está dividido entre “nosotros” y “ellos”, sino que existen infinitas opciones e interpretaciones de una misma realidad. A este respecto, Bennett afirma que convendría reconocer una «common humanity of people of other cultures» (2004: 4), dado que generalmente los individuos que pertenecen a distintas culturas, sobre todo si son muy lejanas entre sí, se consideran inferior el uno al otro.

La tercera y última etapa de esta sección es *Minimization*. Aquí la amenaza de las diferentes culturas se neutraliza con la creación de categorías simplificadas.

El sujeto está convencido de que es posible reconducir todos los individuos y todas las culturas a la suya. El problema principal de esta fase es que si el otro no lo entiende, el sujeto cree que es por falta de inteligencia, sentido del humor, educación o de apertura mental (Castiglioni 2016: 22-26).

De todas formas, en esta etapa uno es muy consciente de la existencia del *otro*, pero prefiere disimular las diferencias a enfrentarse a ellas. El salto cualitativo se verifica cuando uno se da cuenta de que las creencias, los comportamientos y los

pensamientos siempre están influenciados por el contexto, pero que no siempre es posible clasificar o simplificar las realidades ajenas.

Acceptance es la primera etapa etnorelativa. En esta se reconoce la diferencia cultural, que es respetada e incluso apreciada en cuanto manifestación de la humanidad. El enfoque de esta etapa con respecto a las otras culturas se puede definir *políticamente correcto* (Bennett 2004: 6).

La cultura de los otros es considerada a la par que la propia, ni subestimada ni sobrevaluada; de eso resulta una recopilación de informaciones nuevas por parte del sujeto, que va unida a la recuperación de nociones sobre la cultura nativa.

«La caratteristica di queste persone rimane comunque la curiosità per la diversità e la voglia di saperne di più» (Castiglioni 2016: 28). Es precisamente en esta etapa que se observan rasgos culturales como la paralingüística, kinésica y proxémica.

Adaptation es el momento en que se intenta ver el mundo desde la perspectiva de otra cultura. Esto no significa que el punto de vista del sujeto sea sustituido por el nuevo, sino que la visión que el sujeto ya posee – por ser en la que nació y creció – es integrada y ampliada.

La empatía, por lo tanto, resulta fundamental en esta fase, porque hace posible el cambio de perspectiva. Como sostiene Bennett, si el cambio de punto de vista se produce habitualmente, se vienen a formar las raíces por un biculturalismo o multiculturalismo (Bennett 2004: 7).

En la fase *Integration*, la identidad del sujeto se halla entre dos o más culturas, en lo que se puede llamar pluralismo cultural. El pluralismo es un proceso en el que el individuo se muestra capaz de salir de su entorno cultural y de adoptar la solución que más se adapta a la situación, identificándose con acciones como «*perspective-shifting*» y «*bridge-building*» (Bennett 2004: 9).

El modelo que se acaba de detallar, describe el cambio de actitud y el proceso de adquisición de una visión diferente y – si así se quiere definir – más amplia, del mundo.

La interculturalidad, entonces, no se presenta como una imposición, más bien como estilo de vida. Opina Micheline Rey Von Allman (en CERI 1989: 29):

it is not a matter of either of forcing [...] children or adults to wear their origin on their sleeve and to identify themselves with their country's culture, or of assimilating them against their wishes into the society of the receiving country, but of offering them the means to express their own individual or collective personality, to make their own cultural demands, as well as of seeing that they have the co-operation of the receiving country and of their own country in their effort to achieve an identity, freedom and fulfilment.

1.2 El malentendido cultural y sus consecuencias

Multicultural education is still widely regarded as a «problem», as something to do with racial or linguistic minorities (or “immigrants”), no doubt worth enough but peripheral to the main concerns of the educational system. Even when action is taken, it is more often than not conceived as remedial action, such as teaching more English (or French, or German or whatever) to non-native speaking pupils, helping them to fit into the majority society, [...] with little attempt to find out what languages they actually speak; they are defined by what they lack rather than by what they have (Corner 1987:3).

Con estas palabras empieza el prefacio del autor Nigel Grant en el libro de Trevor Corner, *Education in Multicultural Societies*.

Analizando el fragmento, surge un primer punto crítico: las minorías étnicas y/o lingüísticas parecen ser los verdaderos sujetos del proyecto intercultural. Esto plantea una pregunta: ¿por qué sensibilizar solamente las minorías étnicas a la cultura nacional en vez de involucrar en el proyecto de interculturización las culturas mayoritarias también?

«If multicultural programs were prepared for the majority (which would be highly logical) or if they covered all children without distinction» afirma Bottani, responsable del plan de investigación sobre políticas intersectoriales para la infancia y de la OECD² «there would be no ethnic dilemma» (1989: 21).

Un límite a las políticas y acciones de carácter intercultural es encarnado por una oposición de los mismos grupos objetos de estas políticas (minorías étnicas o lingüísticas, migrantes, aborígenes); del otro lado, son los que pertenecen a culturas

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

mayoritarias – y entonces no están implicados directamente en el multiculturalismo - los que hacen leyes para los demás (CERI 1989: 28).

La ambigüedad del tema resulta evidente.

Educar a la interculturalidad no puede ser una actividad unilateral destinada a imponer a las minorías la lengua, los valores, las tradiciones de la cultura dominante.

Al final el prefijo *inter* en intercultural, que en latín significa “entre”, implica un movimiento bilateral, entre cultura y cultura, entre persona y persona.

Citando Louis Porcher (en CERI 1989: 30), «if the intercultural policy is to be consistent and really effective it must be adopted generally and for everyone».

Todos, en cierta manera, resultamos parte de minorías étnicas o culturales y todos deberíamos relacionarnos, antes o después, con otras culturas sin basarnos en relaciones de dominación, sino de cooperación y coexistencia.

Las incomprendiones y los malentendidos que se puede verificar por falta de reparación y sensibilización pueden dar lugar a eventos graves.

Las culturas dominantes, que representan la mayoría de la población de un país, pueden desarrollar un sentimiento de odio injustificado frente a las minorías o a cualquier persona de cualquier grupo étnico en que no se reconocen.

En cambio, si las minorías se sienten discriminadas o excluidas de la sociedad, pueden reaccionar imprudentemente.

Los episodios más acentuados de hostilidad e intolerancia llevan a racismo y violencia.

Como escriben los autores R. Albarea, D. Izzo, E. Macinai e D. Zoletto: «coloro che si sentono esclusi reagiscono in modo imprevedibile; meglio ribelli – par che dicano – che vittime inermi. Mentre scriviamo abbiamo ancora negli occhi le immagini televisive delle sommosse nelle *banlieues* a Parigi (novembre 2005)» (2006: 14).

Lo vemos pasar en estos días también, en las protestas empezadas en EEUU y difundidas a nivel mundial contra el odio racial y la igualdad de derechos.

El caso más común, y no por eso menos peligroso con vista a una convivencia pacífica y respetuosa, es el de prejuicios y estereotipos: ideas generalizadas en las que se clasifican los valores según los cánones de la propia cultura.

Estos actúan como mecanismos de defensa, forman parte de un imaginario colectivo y representan la primera forma de discriminación y racismo.

La anulación de los malentendidos culturales trazados, depende de la educación intercultural.

1.3 Educación intercultural

Lo principal es entender que no es posible enseñar la competencia comunicativa intercultural, ya que esta incluye demasiadas variedades y se modifica y desarrolla continuamente (Balboni, Caon 2014: 7).

Además, intentando encerrar la cultura y la interculturalidad en una *grammar of cultures*, como la definió el antropólogo Wikan, el riesgo sería caer en el estereotipo, ya que en lo cotidiano uno no se enfrenta con una cultura sino con los individuos que a esta pertenecen (en Dervin 2010: 6).

Pese a ello, es posible educar al respeto y a la curiosidad, ofreciendo herramientas que puedan llevar a un descubrimiento cada vez más autónomo de las características culturales con las que los estudiantes se pueden enfrentar.

En definitiva, es posible acostumar a los estudiantes a un «processo di lifelong observation dei problemi di comunicazione interculturale» (Balboni 2015: 138).

Según el mismo Balboni existen seis «abilità relazionali essenziali per la comunicazione interculturale» (2015: 138 – 141, Balboni y Caon 2015: 24): la primera es la capacidad de *saber osservare* lo que el contacto con una cultura diferente puede aportar, intentando no aplicar ningún grado de juicio, sobre todo se debe a conocimientos anteriores sobre esta cultura que pueden ser canalizados por superficialidad o estereotipos.

Es necesario, entonces, descentralizarse, es decir salir de la visión de una de la dos partes en comparación y mantener un punto de vista imparcial.

La segunda es, como ya se ha mencionado, la *suspensión del juicio*: la lectura de un gesto, una palabra o la actitud del interlocutor se podrían interpretar según el significado que se le atribuye en la cultura de origen, cuando al contrario podrían adquirir un diferente valor en la de la persona con la que estamos dialogando.

La siguiente habilidad es *saber relativizar*, es decir ser conscientes de que nuestra manera de ver la realidad, que es la que usamos para evaluar cualquier cosa – sobre todo en el contexto comunicativo –, está sometida a la cultura en la que estamos sumergidos desde nuestro nacimiento.

A continuación el *saber escuchar activamente*, sobrepasando las diferencias que pueden dividir a los interlocutores e incluso pidiendo informaciones o validación de lo que se ha entendido y de las actuaciones que nos parecen “fuera de lo normal”. También *saber entender emocionalmente* es fundamental en una comunicación intercultural; emociones como empatía y exotopía ayudan a “sentir al otro”, quien es un sujeto emotivo cargado de experiencias tanto cuanto lo somos nosotros; se entiende, por lo tanto, que la disimilitud entre los interlocutores existe y es natural, por eso no debe preocupar.

La última es *saber cómo negociar los significados*: para una comunicación intercultural fructífera, es importante aclarar las interpretaciones, dar a conocer las razones que nos llevaron a usar cierto gesto o palabra. De esta manera, es posible explicar incluso esas diferencias que nos parecen más inadmisibles y lejanas.

Para educar a la interculturalidad es entonces necesaria una sensibilización del sujeto a la naturaleza heterogénea de los fenómenos culturales; esta se produce a través del desarrollo de habilidades sociales como la empatía y el relativismo cultural.

La empatía es la manera en que nos damos cuenta de que, justamente como nos pasa a nosotros, los otros individuos también están sujetos a experiencias y estados anímicos (Boella 2006: XII).

Esto es particularmente relevante en el momento en el que las personas son una pluralidad de sujetos que pertenecen a un grupo, que puede ser una comunidad o una cultura. El encuentro entre individuos, que se define intersubjetividad (Boella

2006: XXI), forma experiencias de contacto que a su vez permiten el desarrollo de unos valores propios de quien vive en un mismo grupo o comunidad.

La empatía es un momento de abertura no espontáneo y a menudo difícil de llevar a la práctica, dado que lleva a transformarse y a adoptar valores y emociones que pertenecen al *otro*.

En el acto empático entran muchas de las diferencias culturales que ya mencionamos, como el uso de los gestos, las expresiones faciales la dirección de la mirada. Citando a Laura Boella en su texto *Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia*: «cogliere un'espressione è di per sé così importante perché rappresenta la soglia del comprendere l'altro» (2006: 53).

Como consecuencia del primer contacto entre los dos sujetos que sienten la empatía, nace un deseo de entendimiento y al mismo tiempo se verifica una experiencia específica que amplía el propio conocimiento, sin eliminar la distinción entre los dos individuos: se reconoce al *otro* y se entiende su realidad, sin por eso modificar la percepción de la realidad propia – siendo la experimentación indirecta.

Debe aclararse, sin embargo, que la reciprocidad es el problema principal para que se realice la empatía. En la intersubjetividad, de hecho, pueden verificarse dos posibilidades: la primera, la que se acaba de describir, en la que la comprensión empática se produce en ambas partes y las dos adquieren consciencia y comprensión. La segunda, en cambio, en la que uno de los dos individuos – o potencialmente ambos – permanecen bloqueados en su individualidad y no consiguen “resolver el misterio” que el *otro* representa. Esto puede verificarse porque las dos partes no tienen la intención de comprender la una a la otra o porque lo hacen de manera superficial, moldeando la figura desconocida según imágenes de que ya disponían, sin realmente entender emociones ni experiencias de la contraparte.

La segunda habilidad social que se considera necesario desarrollar es el etnorelativismo, ya descrito antes a través de las palabras de Bennett como opuesto al etnocentrismo, y sinónimo de la expresión “relativismo cultural”.

Como Domenico Izzo afirma en su redacción, existen varias expresiones del relativismo, como la filosófica, la científica o la religiosa; se nota fácilmente como el relativismo cultural solo es uno entre muchos.

El autor lo define así:

[si tratta di un relativismo con] rispetto agli usi, ai costumi, ai modelli di vita, in una parola, alle "culture". Tale espressione di relativismo, un vero e proprio movimento, si sviluppò tra gli anni Trenta e gli anni Cinquanta del secolo scorso. Studiata nell'ambito dell'antropologia culturale, fu basata sul principio che ogni manifestazione culturale può essere riconosciuta e valutata esclusivamente nel suo contesto [...]. L'unico punto fermo è [che] vi è una pluralità di culture più o meno diffuse, più o meno mature, più o meno avanzate. Ciò non dice che siano equivalenti ed intercambiabili, ma conferma che sono tutte degne di rispetto in quanto espressioni umane e degne di attenzione in quanto oggetti di ricerca (2006: 18-19).

Se subraya que la educación intercultural no es un proyecto que se puede llevar a cabo únicamente en las instituciones educativas y escolares, sino que la sociedad completa se debe implicar en esto. Si el respeto hacia las diferentes culturas se enseña en el aula, los mismos valores presentados a los estudiantes no se pueden contradecir en la cotidianidad o la formación no resultaría productiva.

La población entera, para estar motivada a interactuar con otras etnias, con el fin de promover una existencia armoniosa, necesita poder obtener beneficios. Muchas hostilidades raciales, como afirman L. W. Roberts y K. A. Clifton (en CERI 1989: 59,60), desaparecerían si todos pudieran reivindicar los mismos derechos y las mismas posibilidades: «To neutralize racism, xenophobia and inter-community violence, pluralist society must be to some extent attractive and advantageous, forming a kind of community of interests within which individuals may, if they so wish, take the advantage of their special ethnic characteristics».

En conclusión, se retoman las palabras de Nigel Grant (en Corner 1987:3) en su prefacción empezada en el párrafo 1.1:

One of the greatest educational challenges of our time – how to educate so that the identity and particular needs of diverse groups can be justly met within the framework both of the larger society and the international community of which it forms part. When looked at this way, multicultural education can no longer be relegated to the periphery, as something of minority interest only; it is as relevant to majority as to minority communities, for in the international context we all belong to minority cultures. [...] From this standpoint, the diversity of our societies is an asset rather than a handicap, and multicultural education is an opportunity rather than a problem.

1.4 Ventajas de la interculturalidad

Un individuo que conoce varios aspectos de diferentes culturas y sabe actuar de manera empática según las habilidades relacionales que se han descrito en el anterior párrafo, se puede definir pluricultural.

El Consejo de Europa, en un documento producido en 2009 y titulado “Autobiografía de Encuentros Culturales” analiza detalladamente el asunto, poniéndose como objetivo el favorecimiento de la pluriculturalidad en el interior de la Unión Europea, debida al constante aumento de movilidad e inmigración.

Se considera la “Autobiografía” como la realización concreta de las sugerencias que ya se habían propuesto en el Libro blanco sobre el diálogo intercultural “Vivir juntos con igual dignidad” del mismo Consejo Europeo; en este se indica que: «Se deberían elaborar instrumentos complementarios para alentar a los estudiantes a ejercer su capacidad de juicio crítico, inclusive para que reflexionen de forma crítica sobre sus propias respuestas y actitudes ante experiencias de otras culturas» (2008: 51).

Es indudable que la educación a la interculturalidad - y por consiguiente el incremento del número de individuos pluriculturales - conlleva unas ventajas, sobre todo por las características personales que definen a estos individuos.

Un sujeto pluricultural es capaz de adquirir experiencia de la diversidad cultural y de reflexionar sobre estas experiencias para ser un *actor social* en una o más culturas (Consejo de Europa 2009: 9).

En primer lugar puede participar como ciudadano activo a la sociedad de que forma parte, sea a nivel local, regional o nacional y a menudo combinar valores procedentes de distintos orígenes.

Usando las palabras de la “Autobiografía”: «La pluriculturalidad implica la identificación con por lo menos algunos de los valores, creencias y/o costumbres de dos o más culturas y de tener las competencias lingüísticas y comportamentales necesarias para ser parte de manera activa de estas culturas» (Consejo de Europa 2009: 9).

En segundo lugar, las personalidades pluriculturales demuestran mayor capacidad para adaptarse a distintos contextos con respecto a los individuos monoculturales; los primeros presentan un nivel más alto de autoestima y de satisfacción, lo que supone menos problemáticas conductuales o trastornos psicológicos (Baker 1983: 403; Consejo de Europa 2009:9).

El sujeto educado a la interculturalidad va hasta más lejos, siendo capaz de interactuar con empatía y curiosidad ante culturas *otras*. Domina también su cotidianidad y sus costumbres, de acuerdo con los valores aprendidos por los otros y con el conocimiento de sí mismo.

Su rol corresponde al de un mediador, que combina sus capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales en el diálogo con personas procedentes de otros contextos.

Finalmente, la interculturalidad ayuda a ver la existencia de forma más objetiva, dado que el individuo suspende su juicio y el punto de vista causado por su cultura. La diversidad, entonces, no se califica negativamente a través de estereotipos o prejuicios, sino que, al revés, se presenta como una ocasión positiva que lleva al enriquecimiento, al respeto y a la igualdad de dignidad de cada ser humano.

1.5 Biculturalismo y asimilación: los italoestadounidenses

Después de haber individuado las ventajas de una personalidad abierta al diálogo intercultural, nos ocupamos de un tipo particular de multiculturalidad: la biculturalidad.

Como se puede intuir, este término indica la pertenencia a dos culturas distintas. Es el caso no solo de individuos que forman parte de una minoría étnica, sino también de inmigrantes, refugiados o residentes temporales de un país o incluso personas que por alguna razón están expuestas a otra cultura con respecto a la de pertenencia y han interiorizado ambas (de State of Mind 2018).

En el caso particular de la migración, «los llegados a un nuevo país tienen ante sí el reto formidable de moldear su identidad cultural, dado que se les presentan

nuevas normas, valores y expectativas en cuanto al comportamiento que entran en competencia con las de su cultura de origen» como recuerda la Comisión Europea en su informe “Gestión de la identidad cultural en aras de beneficios futuros”.

Uno de los fenómenos que se pueden presentar en el contacto entre las dos culturas es el de la aculturación.

Se habla de aculturación cuando se producen cambios en forma bidireccional en dos culturas en una situación continuativa de estrecho contacto.

En los procesos migratorios, este fenómeno implica la negociación constante de los valores identitarios, con el fin de mantener la cultura originaria tanto como integrarse con la del país receptor (Berry, Sam 1997; Ndika 2013; Melone 2012).

Las modificaciones que aparecen pueden causar alteraciones y dificultades a nivel psicológico (estrés, cambios en el comportamiento, y hasta depresión y trastornos psicóticos) y socio-cultural.

Después de un periodo de tiempo en el nuevo país, hay algún grado de adaptación al nuevo contexto cultural (Berry, Sam 1997: 299).

Se toma ahora como ejemplo la política migratoria que caracterizó Estados Unidos desde finales del siglo XIX hasta mitad del siglo XX.

El modelo adoptado en respuesta a las oleadas migratorias que llevaron decenas de millones de europeos a la nación norteamericana es el aculturativo asimilacionista (Melone 2012: 46).

«Assimilation used to be thought as a melting-down process, a process by which each immigrant group reached the same common denominator: the American citizen» (Gardaphe 2004: 5).

La imposición de la cultura dominante era vista como solución a la heterogeneidad: todas las etnias tenían que integrarse completamente con la mayoritaria, anulando los rasgos de su cultura originaria.

El ideal de unificación que comprende el aprendizaje de la lengua inglesa, la adaptación a las normas y el reconocimiento de los valores estadounidenses se reconoce como Anglo-conformity.

Los que no cumplían con los requisitos apenas mencionados y con las características identificadoras de EEUU eran víctimas de la discriminación racial y de los prejuicios.

Dichas características se reúnen bajo el acrónimo WASP: blanco, anglosajón y de religión protestante (White, Aglos-Saxon, Protestant).

La resistencia que esta americanización produjo -llevó los migrantes a vivir en exclusiva relación con las comunidades originarias:

Tali progetti incontrarono una forte resistenza: per decenni la vita sociale degli immigrati fu limitata al contatto con membri della stessa comunità, dal lavoro al matrimonio. Allo stesso modo, la presenza di quartieri definiti su base etnica in gran parte delle metropoli americane (“Little Italy”, “Chinatown” così come quartieri legati a specifiche identità nazionali o comunità linguistiche) testimonia il fallimento a cui sono destinati i progetti di integrazione che tentano di reprimere le rivendicazioni identitarie degli immigrati (Bedini 2017).

La metáfora que más se ha utilizado para describir la fusión de diferentes etnias, comunidades y culturas en la estadounidense es la del *Melting Pot* (literalmente traducido “crisol”, “punto de encuentro”). La expresión se inspira al título de la ómonima obra teatral por el autor inglés Israel Zangwill (1908).

Según Hanson (2016): «The United States has always cherished its “melting pot” ethos of *e pluribus unum* — of blending diverse peoples into one through assimilation, integration, and intermarriage».

El autor evidencia como el *Melting Pot* podría haber sido positivo e inclusivo, si no hubiera sido por una migración masiva e ilegal, lo que no permitió enfatizar el proceso de asimilación.

Una de las nacionalidades que sufrió la discriminación y los efectos de esta durante el período de la migración masiva a Estados Unidos fue la italiana.

Los primeros italianos en llegar a América pensaban quedarse temporalmente en Estados Unidos, por el tiempo necesario para juntar el dinero que les permitiría a sus familias una estabilidad económica, o al menos mantener una vida digna.

Escribe Gardaphe en su *Leaving Little Italy: Essaying Italian American Culture*:

Early twentieth-century immigrants from Italy to the United States did not at once refer to themselves as Americans. Most of the early immigrants were sojourners or

“birds of passage”, primarily men who crossed the ocean to find a work, make money and return home (2004: 6).

Por no hablar el inglés, por su origen rural y por la conexión con la criminalidad organizada³, los italianos al llegar a EEUU fueron objeto de racismo, que se transmitió a las generaciones posteriores.

La pertenencia racial no solo era determinada por el color de la piel; los italianos, efectivamente, eran blancos y por esto se podían equiparar a los anglosajones. Esto pasaba sobre todo con los del norte, mientras que los meridionales sufrían una discriminación más fuerte. Explicativas las palabras de Mazzucco, que en su novela *Vita* recorre las vicisitudes de su familia - emigrada a Nueva York de la región Campania – entre cartas y documentación histórica (2003: 148, 149):

Moe frequentava una scuola serale per imparare l'americano. Anche lì gli sarebbe piaciuto seguirlo, ma era una scuola che gli ebrei ricchi avevano aperto per gli ebrei poveri. Moe lo invitava ad andarci pure lui, alla scuola. Però gli italiani ricchi non avevano aperto una scuola per gli ultimi arrivati poveri - anzi, se ne vergognavano e dicevano che in realtà l'Italia non è una, ma si compone di due paesi diversi e di due razze diverse - quelli di sopra sono celtici, bravi e affidabili, quelli di sotto latini maramaldi e puzzolenti. Insomma, ci sono due tipi di italiani: i nordici e i sudici.

Como todo migrante, los italianos también tomaron parte en el proceso de asimilación decidido por la política estadounidense que se ha analizado anteriormente.

Leonard Covello (en Gardaphe 2004: 5) recuerda como:

during this period [1900s], the Italian language was completely ignored. In fact, throughout my whole elementary school career, I do not recall one mention of Italy

³ La *Mano Nera* (*Black Hand*, la Mano Negra) era una asociación ilícita, a menudo comparada por la prensa con la mafia y la criminalidad organizada. Nacida en los barrios italianos, se desarrolló en los grandes núcleos urbanos de EEUU. Se fecha su actividad a partir de los primeros años de 1900. El grupo se ocupaba de extorsionar a sus víctimas, usualmente otros italianos adinerados. Lo hacían entregando cartas reconocible por presentar el diseño de una mano negra – a eso se debe el nombre -, de un puñal u otros símbolos conectados con la muerte como lo de una calavera con huesos cruzados.

En las cartas, se pedía una suma de dinero y la víctima tenía tiempo hasta la entrega del tercer aviso para cumplir el pago; en caso de impago, las consecuencias podían ser el perjuicio de las propiedades de la víctima o hasta su asesinato.

Los amenazados no denunciaban porque la comunidad italiana seguía aislada y discriminada; de otro lado, los mismos migrantes desconfiaban de las autoridades, leyes y servicios de orden estadounidenses, lo que causaba casos de omertà.

Robert M. Lombardo, en su texto “The Black Hand: terror by Letter in Chicago”, investiga las causas y el crecimiento de la asociación y de sus crímenes en la ciudad más grande del estado de Illinois y el nacimiento de otro grupo en contraste con la Mano Negra, que toma el nombre de *White Hand*.

or the Italian language or what famous Italians had done in the world with the possible exception of Columbus, who was pretty popular in America. We soon got the idea that Italian meant something inferior, and a barrier was erected between children of Italian origins and their parents. This was the accepted process of Americanization. We were becoming Americans by learning how to be ashamed of our parents.

La reacción de las segundas generaciones es la de un deniego de las costumbres italianas que los padres intentaban inculcar a los hijos, tanto a causa de la educación que los últimos estaban recibiendo en las instituciones americanas – lo que acabamos de ver - como por un mecanismo de defensa contra el racismo y la discriminación étnica de que eran víctimas.

La asimilación resulta entonces parcial (Melone 2012: 57): los hijos de los italianos adoptan unas tradiciones de la familia y otras del país en que nacieron con el fin de no sentirse marginados.

La relación entre padres e hijos se puede por tanto definir de interdependencia. Los primeros necesitaban a los hijos como mediadores de la cultura estadounidense y, en específico, de la lengua inglesa, que nunca habían aprendido o que no habían aprendido lo suficiente para sobrevivir, pero no para comunicarse con empleados, autoridades o profesores. Al mismo tiempo, los hijos se quedaban en casa hasta el matrimonio, que a menudo se celebraba entre italianos y por eso se quedaban a vivir en el mismo “quartiere”. Pero sentían la necesidad de camuflarse en la sociedad americana para no sufrir la discriminación y no sentirse conectados a los estereotipos clásicos de los italianos, en especial meridionales, campesinos y vinculados a la Mala Vita. Lo hacían «per esempio, cambiando ufficialmente nomi di marcata origine meridionale quali, Filomena in Philly, Tonino in Tony, etc.» (Melone 2012: 71) o «obbligando i propri genitori a cessare di essere dei *wops*⁴

⁴ Término despectivo usado para referirse a los italianos.

Puede considerarse un acrónimo de “WithOut Papers” (*sin papeles*), expresión indicada para identificar a los migrantes que entraban a EEUU de manera ilegal.

Jonah Goldber, en su artículo “Wops” publicado por *National Review*, explica cómo la inclusión de la palabra “wop” como acrónimo se remonta solo a la década de los sesenta del siglo pasado. El vocablo, entonces, parece derivar de la manera usada por los italianos del sur de saludarse entre ellos. Los hombres napolitanos, al verse, usaban de hecho la palabra “guappo”, que viene del español “guapo”, que a su vez viene del latín “vappa” (lo que significa *vino agrio* o, en sentido figurado, *amigo*).

Es posible leer el artículo de Goldber al vínculo: <https://www.nationalreview.com/corner/wop-without-papers-etymology-incorrect/>.

nell'abbigliamento e nei comportamenti [spingendoli] a diventare cittadini americani» (Melone 2012: 63).

El rechazo de las raíces italianas se mantiene hasta este siglo (Melone 2012: 71):

Come si evince dalla ricerca, oggi, le nuove generazioni di italo-americani vivono la doppia (a volte, multipla) appartenenza in maniera, senza dubbio, disinibita, manifestando segni di apprezzamento e di interesse verso un patrimonio culturale storicamente minato da pregiudizi e discriminazioni razziali che tuttavia, sembrano persistere non solo nei racconti, nelle storie di vita e nei mass media, in quanto sedimentati nella memoria collettiva, ma anche nelle scelte dei fattori di identificazione, prediligendo quelli culturali su quelli etnici e razziali, scegliendo la cultura americana e quella italiana ed evitando un'identificazione etnica troppo ravvicinata con la cultura italoamericana.

A consecuencia de las revueltas antiracistas que caracterizaron los años sesenta del siglo pasado, y del nacimiento de movimientos cuales Ocupa Wall Street y Black Lives Matter (Las Vidas Negras Importan) el *Melting Pot* fue sustituido por otra imagen, la del *Salad Bowl* (ensaladera).

Esta responde mayormente a los preceptos del pluriculturalismo, en cuanto en una ensalada (como nos recuerda Bedini en su artículo “La società americana e il fallimento del melting pot: the DisUnited State of America”), a pesar de ser mezclados, todos los ingredientes coexisten y mantienen sus propias características. Esta segunda metáfora más se acerca a la idea de la multiculturalidad y de la abertura que caracteriza el diálogo intercultural.

2 Apprendimento ed insegnamento online

La didattica online è una tematica oggi innegabilmente rilevante; mai come ora, a causa della pandemia che sta colpendo il mondo, si è reso necessario per docenti e studenti di ogni ordine e grado confrontarsi con la tecnologia e con un tipo di insegnamento e di apprendimento a distanza. Questo cambia non solo il tempo o lo spazio fisico in cui la lezione si svolge, ma anche la relazione verticale che si crea tra il docente ed i suoi studenti e quella orizzontale tra pari, nonché la possibilità di un uso più ampio delle risorse.

Una didattica basata sull'apprendimento tecnologico/apprendimento online consente agli insegnanti di modernizzare le pratiche che vengono solitamente usate in classe e agli studenti di sviluppare conoscenze e competenze funzionali allo studio individuale, con un livello di indipendenza ed autonomia sempre maggiore (controllo del tempo, dello spazio, dei materiali, possibilità di scegliere il metodo di studio che più si preferisce e meglio si adatta al proprio tipo di intelligenza e stile di apprendimento) ed allo stesso tempo di estendere le competenze relazionali e di lavoro cooperativo. La classe tecnologica, quindi, aiuta a imparare ad imparare (Gaggioli 2018: 189) - tanto il docente in formazione, quanto lo studente - ed amplia la motivazione nel caso ci sia un problema strettamente tecnologico da risolvere, come un file o un programma che faticano ad aprirsi, ricorrendo anche all'aiuto del gruppo. A volte sono gli stessi alunni che creano i propri materiali ed i contenuti del corso: accedono alle numerose fonti di apprendimento e saperi che la rete offre, variando il punto di vista unico che un libro di testo può presentare, condividendoli poi tra i partecipanti, commentandoli e mettendoli a frutto in quella che più che una classe è diventata una comunità.

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) incidono profondamente su due aspetti che sono alla base di qualsiasi azione didattica: l'accesso al sapere e alla cultura e la comunicazione, ma soprattutto pongono al centro dell'azione formativa l'allievo che, grazie agli strumenti digitali, può diventare costruttore del proprio percorso di conoscenza, con la guida di un docente che progetta un ambiente ricco di risorse, flessibile, aperto alla ricerca attiva e al monitoraggio costante del processo di apprendimento/insegnamento (Falcinelli 2005, citato in Gaggioli 2018: 140).

Il successo delle attività eseguite attraverso la tecnologia dipende anche e soprattutto dalle capacità di utilizzo tanto degli hardware come dei software da parte sia dell'insegnante che dello studente, il quale deve essere supportato nel caso in cui le sue conoscenze riguardo allo strumento non siano sufficienti per consentirgli uno svolgimento positivo ed individuale dei compiti da portare a termine. L'insegnante, quindi, deve porsi anche come figura di facilitatore e di mediatore tra la classe, i singoli studenti ed i linguaggi tecnologici che decide di usare con questi, creando le condizioni necessarie perché si possa sviluppare un processo di autoapprendimento e di indipendenza sempre maggiore.

Possiamo innanzitutto dividere le attività di formazione a distanza in base al concetto di modalità sincrona/asincrona.

Per la prima si intende la modalità in cui «gli attori della comunicazione devono essere necessariamente collegati contemporaneamente e possono interagire in tempo reale» (Bonfiglio, 2013:28).

Nella seconda, invece, gli attori non sono online nello stesso momento e quindi la loro interazione (domanda e risposta, diversi interventi su un tema) può essere procrastinata nel tempo. Esiste anche una terza modalità, ovvero quella in cui il corso è sviluppato sia in modalità sincrona che asincrona, prevedendo dei momenti in cui gli attori si ritrovano insieme sulla piattaforma in uso ad altri in cui ognuno partecipa nel momento che ritiene conveniente nel rispetto delle eventuali scadenze previste.

Nella tabella (Calvani e Rotta, 2000: 105) si riportano le principali tecnologie impiegate nella didattica a distanza suddivise per modalità di interazione:

Ambienti e strumenti che implicano o suggeriscono interazioni sincrone	Videoconferenza Audioconferenza Chatting Alcune lavagne condivise Alcuni strumenti di scrittura collaborativa
--	---

Ambienti e strumenti che implicano o suggeriscono interazioni asincrone	Pagine Web Forum Web Posta elettronica (in quanto tale) Posta elettronica (mailing-list) Alcune lavagne condivise Alcuni strumenti di scrittura collaborativa Alcuni ambienti di desktop conferencing
Ambienti misti o in cui sono possibili entrambe le possibilità di interazione e tecnologie audiovisive in rete	Streaming video Streaming audio Alcune lavagne condivise Alcuni strumenti di scrittura collaborativa Alcuni ambienti di desktop conferencing

2.1 Vantaggi e svantaggi della didattica a distanza

Numerosi sono i vantaggi che possiamo elencare quando parliamo di educazione a distanza.

Come riportato da Cavani e Rotta (2000: 45) e Bonfiglio (2013: 16, 17), questi possono essere ricondotti a otto punti principali:

- *Risparmio di tempo e denaro negli spostamenti*: nella lezione a distanza si vengono ad occupare meno tempo e meno denaro, vantando un vero e proprio risparmio di entrambi rispetto alla didattica tradizionale. Ciò diventa evidente se pensiamo che né lo studente né il docente devono obbligatoriamente recarsi in un luogo fisico – magari lontano da casa e ad orari “scomodi” – in cui si svolge il corso. Questo comporta anche un

risparmio di energia e un livello minore di stress, che possono giovare alla buona riuscita del percorso didattico.

- *Autonomia di elaborazione:* gli apprendenti possono organizzarsi come preferiscono, nel rispetto delle proprie necessità e dei personali ritmi di apprendimento; nella didattica in presenza questo non sempre è possibile, perché si ha a disposizione solo la durata della lezione per elaborare gli argomenti trattati e passare alla fase di revisione e verifica subito dopo. Alcuni studenti, a causa di fattori legati all'emotività, all'impreparazione o alla mancanza del tempo necessario per elaborare le nozioni e le informazioni apprese, non sono in grado di sfruttare a pieno il tempo della lezione e di partecipare come vorrebbero in classe. Ciò trova soluzione specialmente nel caso in cui la didattica a distanza sia svolta in modalità asincrona, almeno in parte.
- *Velocizzazione ed esplosione delle interazioni possibili:* nella classe virtuale svariate sono le modalità che si presentano per poter interagire sia con l'insegnante che con gli altri studenti (in modalità sincrona attraverso l'aula virtuale, ma anche in modalità asincrona attraverso chat, messaggistica, e-mail, forum, commenti a post o a blog, ecc.). Come intuibile, questo rende più rapida la risposta, che può arrivare potenzialmente in qualsiasi momento della giornata ed indipendentemente dal luogo in cui le persone che interagiscono si trovano. Inoltre, non si rende più necessaria la modalità di mantenere dei turni di parola o di dover intervenire "uno alla volta", come ovviamente accade nella lezione in presenza, con il rischio che passi e si perda il momento in cui uno studente vuole intervenire per apportare un pensiero che ritiene rilevante e che si prosegua verso un altro argomento. Si presentano inoltre nuove modalità di interazione, che non sempre nella lezione dal vivo sono attuabili nell'arco di una stessa lezione: uno-uno, uno-molti, molti-molti (Celentin, 2007:101).
Un esempio della prima modalità può essere la comunicazione tra docente e singolo studente nel rispondere ad una domanda, o tra studente e studente nel lavoro svolto in coppia o in piccoli gruppi durante la video lezione o

nello scambio di messaggi all'interno di una chat personale; in asincrono, invece, si può riconoscere nei programmi di messaggistica o scambio di e-mail. La seconda modalità invece è facilmente individuabile nel momento di spiegazione dell'insegnante alla classe o alla presentazione del lavoro di uno studente al resto dei compagni. L'ultima, quella maggiormente correlata ad un ambiente virtuale, si verifica ad esempio attraverso un forum: l'intervento del singolo è indirizzato a tutto il resto dei partecipanti, che possono rispondere al singolo intervento o creare nuovi spunti di riflessione sulla base delle indicazioni dell'insegnante, ma sempre diretti contemporaneamente a tutti.

- *Memoria del percorso didattico*: nella lezione a distanza mediata da software è facilmente possibile mantenere una traccia di ciò che viene svolto ed in alcuni casi anche di effettuare una registrazione. Questo risulta utile allo studente, che può rivedere le proprie prestazioni e correggersi a posteriori o rivedere un passaggio che durante la lezione gli è risultato di difficile comprensione o ancora tornare ad un momento della lezione in cui non era riuscito a prendere appunti. Anche il docente può trarne vantaggio, potendo analizzare la propria efficacia o meno durante la lezione e soffermarsi sul singolo studente, potendo programmare, per esempio, delle attività personalizzate per le lezioni a seguire e studiare le esigenze degli apprendenti in un momento neutro (in cui non deve prestare attenzione ad altri numerosi dettagli).
- *Ampliamento dello scaffolding di supporto e dei materiali di lavoro*: il materiale usato durante il corso può essere modificato o ampliato in itinere facilmente, sia da parte del docente che dello studente, che possono ricorrere alle varie risorse della rete con testi, link, articoli, immagini, ecc.

I materiali usati, inoltre, sono semplicemente e velocemente editabili e modificabili, molto più di quelli usati nella lezione in presenza. Bottaro (in Fratter 2004: 346) fa notare che “la multimedialità permette di fissare alcuni aspetti in modo più rapido, in quanto vi confluiscono allo stesso tempo immagini, statiche e dinamiche, suoni, musicali e verbali, che creano nel

contempo un ambiente molto simile a quello in cui l'apprendente è immerso quotidianamente”.

- *Flessibilità nelle forme di condivisione e di cooperazione*: nell'aula fisica, spesso è centrale la figura dell'insegnante e la relazione che si crea con le risorse è perlopiù individuale. Questo non avviene nella classe virtuale, in quanto è il discente il centro di essa; ancora di più, è il gruppo intero degli studenti ad assumere un ruolo centrale e a dover collaborare ed interagire continuamente per creare dei significati ed entrare in contatto con le risorse (Calvani e Rotta, 2000: 151, 152).

Si viene a creare l'ambiente adatto per l'utilizzo ed il potenziamento di un approccio costruttivista, in cui l'insegnante non ricopre il ruolo di colui che trasmette nozioni e “verità”, ma di tutor e facilitatore di un gruppo che grazie alla collaborazione e alla cooperazione è in grado di riflettere sugli input proposti. Una descrizione precisa di questo approccio verrà proposta nel seguente paragrafo.

- *Impiego dell'expertise dei partecipanti*: come diretta conseguenza di un apprendimento collaborativo o cooperativo si ha l'accessibilità alle conoscenze pregresse dei vari apprendenti iscritti al corso, dovute alle loro esperienze pregresse sia legate all'aspetto puramente tecnologico e di uso del software che di uno o vari tra gli argomenti trattati nel percorso didattico; queste conoscenze possono essere di giovamento per tutto il gruppo-classe, rendendo la figura del docente ancora più marginale e quindi convertendola a quella di un tutor o di un facilitatore.
- *Esponibilità dei prodotti*: esiste la possibilità di poter condividere ciò che viene realizzato durante la lezione con tutti i partecipanti al corso, ma anche con tutti gli utenti della rete, in maniera veloce ed agevole. Facendo questo la componente motivazionale viene naturalmente elevata ed è probabile che – nel caso in cui il lavoro esposto sia il risultato di attività svolta in gruppo o della fatica della classe intera – si venga a creare un senso di comunità.

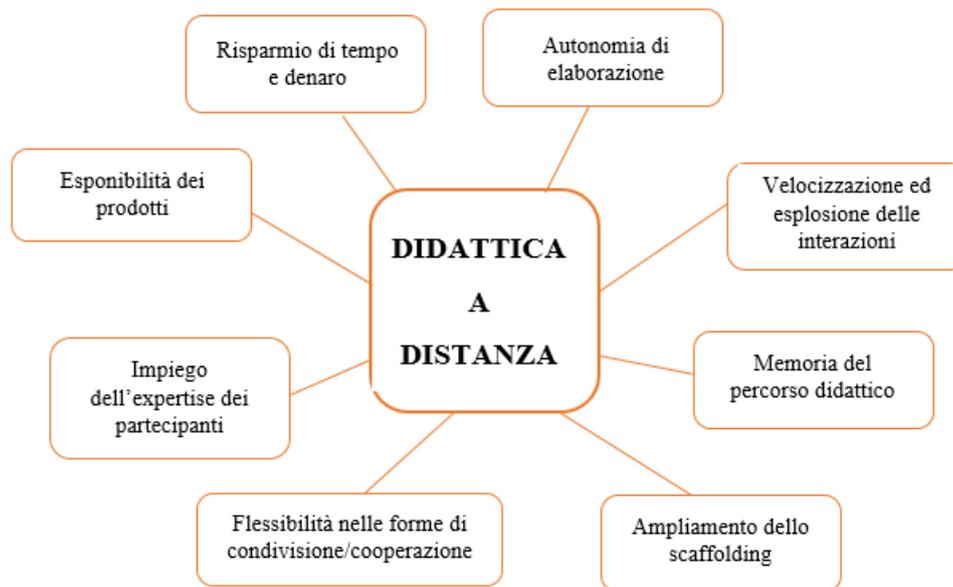


Figura 3: vantaggi della didattica a distanza

Gli svantaggi, invece, possono essere ricondotti a sei punti principali:

- *Lezione a distanza come strumento compensativo*: spesso la lezione a distanza viene vista come strumento compensativo, specialmente nel caso in cui si presenti inaspettatamente e debbano essere prese soluzioni urgenti, come avvenuto nella scuola a causa dell'emergenza Covid-19; l'educazione nell'aula virtuale potrebbe insomma risultare limitante, poiché, ad occhio non esperto, la didattica potrebbe non poter rispecchiare le esigenze relazionali ed emotive sia da parte del docente che da quella degli apprendenti. Questo si traduce spesso in una lezione frontale – che tende sempre più ad essere evitata nella didattica in presenza - in cui l'insegnante espone dei concetti, mentre gli studenti intervengono solo quando strettamente dovuto, tenendo videocamera e microfono spenti per minimizzare le interferenze.

È necessario, quindi, che le lezioni a distanza «non si configurino come mera trasposizione di prassi didattiche generalmente impiegate in presenza»

(Troncarelli, 2011: 891), ma vengano gestite nelle loro molteplici potenzialità, come esplicitato nel precedente paragrafo.

- *Gruppo classe disomogeneo*: il gruppo degli studenti, che nella didattica tradizionale è spesso omogeneo per fattori come il livello di competenza e l'età, ha più probabilità di essere disomogeneo in un corso online, sia socialmente che culturalmente. Per esempio, i partecipanti potrebbero essere sia giovani che adulti provenienti da diversi contesti e Paesi.
- *Mancanza di netiquette*: esiste un insieme di regole che coordinano le relazioni e la conversazione in ambiente virtuale. «Anche la comunicazione in presenza, se pur in forma meno appariscente, richiede una certa *tecnica*; si tratta però di conoscenze incorporate nella cultura, in qualche modo insite nel processo stesso di apprendimento del linguaggio naturale» (Calvani e Rotta, 2000: 33).

Risulta però maggiormente complicata la gestione delle relazioni online, in quanto non si conosce bene il mezzo che si sta usando.

Alcuni rischi sono legati alla gestione del tempo: non avendo limiti di orari come nella lezione in presenza, bisogna chiarire se ci sono alcuni momenti del giorno o alcuni giorni della settimana in cui è meglio non interagire (specialmente nel caso in cui la comunicazione avvenga in ambienti virtuali in cui si ricevono notifiche, per esempio). Altri rischi, invece, riguardano l'identità delle persone che prendono parte alla didattica a distanza: un fenomeno riconosciuto è quello dei *leoni da tastiera* (Celentin, 2007:106), ovvero di chi si sente disinibito dal fatto di non doversi confrontare faccia a faccia con gli altri ma di poter interagire attraverso un mezzo/uno schermo che lo fa sentire maggiormente sicuro di sé. La cosa può avere sicuramente dei lati positivi sul piano emotivo e della motivazione nello svolgimento delle attività, ma può anche comportare un'estremizzazione delle idee o dei contenuti che si postano o la mancanza di empatia nei confronti delle opinioni e delle altre persone. Ancora, è possibile che scoperti i vantaggi della riflessione e della condivisione attraverso la rete, come nel caso dei forum di discussione, si verifichi un uso spropositato di questi; alcuni

studenti potrebbero infatti essere portati a prendervi parte in maniera poco adeguata, per numero di interventi o per tematica.

La soluzione per il docente è certamente quella di creare delle regole da mediare con il gruppo classe, creare quella *tecnica* che abbiamo tanto chiara nella comunicazione orale ma che può rivelarsi non automatica nella didattica a distanza. Queste regole devono rendere chiari tempi, spazi di intervento, ruoli e responsabilità che portano il gruppo a collaborare in un ambiente positivo e confortevole per tutti.

- *Comprendere e “vedere” l’altro*: nella didattica a distanza può sembrare difficile – e sicuramente richiede maggiore livello di attenzione e di empatia – capire ciò che l’altro vuole comunicare; uno dei motivi è il fatto che non possiamo relazionarci fisicamente con chi segue il corso con noi, ma spesso riusciamo a vedere gli altri solo a mezzobusto, limitando quindi la comunicazione non-verbale. Gli elementi di espressione non-verbale vengono totalmente eliminati nel caso in cui la lezione si svolga in modalità asincrona, creando ulteriori problematiche possibili. Diventa più difficile trovare un punto di incontro e mediare le opinioni, in quanto vi è una naturale *polarizzazione* delle idee (Celentin, 2007: 114). Allo stesso tempo, si può verificare che chi non riceve commenti o risposte ai propri post e pubblicazioni in chat o forum senta di “non esistere”: in un contesto che sembra al di fuori della realtà, specialmente per chi non è abituato alla comunicazione attraverso il mezzo tecnologico, «ci si sente più reali quando si riesce a ricevere commenti ed opinioni altrui sulla propria identità in via di costruzione» (Celentin, 2007:107).
- *Accessibilità ai contenuti*: non per tutti la didattica online si presenta come una soluzione comoda e realizzabile. Esistono casi in cui, a causa di problemi economici, lo studente non può avere accesso al corso o ai materiali nello stesso modo in cui lo fanno i compagni; pensiamo ad esempio a famiglie con più figli che studiano o a chi non ha un computer e naviga in Internet sono attraverso lo smartphone.

Una possibile soluzione può essere quella di creare materiali compatibili con il maggior numero di dispositivi elettronici, per permettere a tutti di scaricare e di usare le stesse risorse.

Un altro fattore da considerare per l'accesso ai contenuti è l'abilità tecnica degli attori della didattica a distanza: esiste infatti la possibilità che chi voglia partecipare al corso non possieda tutte le competenze tecnologiche necessarie per farlo. Entra qui in gioco l'abilità del docente di presentare ed offrire materiali e risorse di facile gestione o di usare programmi ed applicazioni che gli studenti usano nel quotidiano (o che riprendano la stessa impostazione di questi); come visto nei vantaggi dell'educazione a distanza, possono essere gli stessi studenti che mettono a disposizione le proprie abilità e conoscenze tecniche per aiutare i compagni, se in difficoltà.

- *Lavoro individuale*: in un tipo di apprendimento che sembra individuale e svolto in solitaria (siamo soli in una stanza, separati dal resto dei partecipanti al corso – che a volte non riusciamo a vedere né a sentire direttamente – e organizziamo indipendentemente ed in modo autonomo i tempi dell'apprendimento, gestendo le risorse che ci vengono fornite dal tutor ma trovandone ulteriori per conto nostro) può sembrare inutile o addirittura controproducente e limitante un tipo di apprendimento collaborativo e cooperativo. Lavorare con gli altri potrebbe “intralciare” il modo personale di organizzarsi e la velocità in cui si procede nell'avanzamento del corso o nel terminare le attività proposte. Inoltre, si presenta la difficoltà nel comunicare e di trovare un momento che vada al di là degli impegni di tutti per ritrovarsi e portare a termine i compiti proposti dall'insegnante.

È proprio quest'ultimo che, nel gettare le basi del corso, nell'esplicitare le regole e nel conoscere gli studenti con cui andrà ad intraprendere il percorso didattico, dovrebbe rendere chiari i vantaggi di un apprendimento cooperativo, facendo in modo che – magari nel tempo più breve possibile – questo venga visto come un punto di forza e non come una limitazione.

Vediamo quindi come la figura dell'insegnante/tutor sia centrale per superare tutti quelli che appaiono come svantaggi nella didattica a distanza, ma che possono essere sormontati attraverso alcuni accorgimenti.

Sarà però necessario per questa figura avere «implicazioni dirette su almeno quattro piani: manageriale, pedagogico, sociale, tecnico» (Calvani e Rotta, 2000:239).

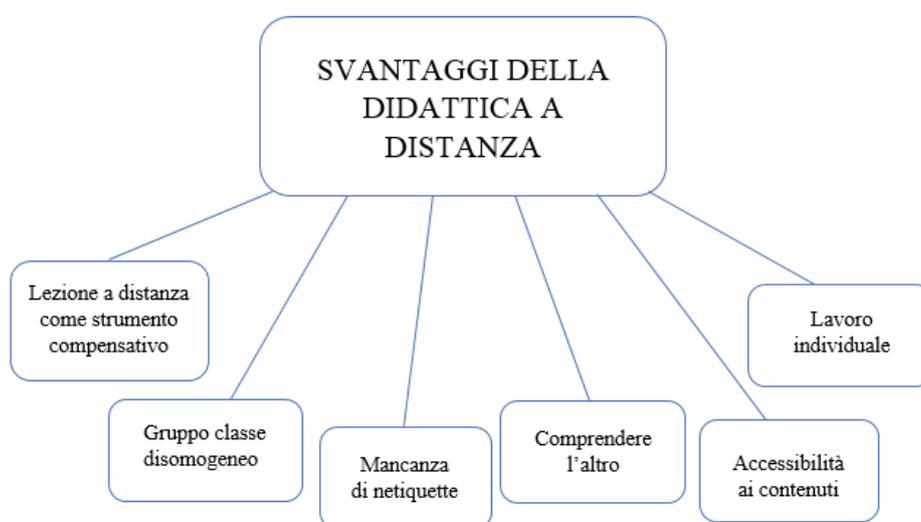


Figura 4: svantaggi della didattica a distanza

2.1.1 L'approccio costruttivista

Nel precedente paragrafo si è fatto notare come la didattica a distanza si presti a favorire un tipo di apprendimento collaborativo. È facile, infatti, riuscire ad associare l'approccio costruttivista o socio-costruttivista all'ambiente virtuale. Il costruttivismo prevede che l'insegnamento passi dalla centralità dell'insegnante, figura di trasmissione delle conoscenze, alla centralità dello studente, che diventa quindi parte attiva del processo di apprendimento, «inserendosi in un dialogo a più voci in cui la voce formale è solo una voce in mezzo alle altre» (Celentin, 2007: 26)

Come illustrato dalla stessa Celentin, il costruttivismo si basa sulle conoscenze ed esperienze pregresse della persona; ognuno organizza il proprio sapere in

base alle strutture cognitive di cui è dotato ed in questo modo crea delle regole per dare un senso a queste esperienze. L'apprendimento, quindi, si verifica nel momento in cui si ha un «aggiustamento dei propri modelli mentali per accogliere le nuove esperienze» (pag. 84).

Diventa quindi impensabile creare conoscenza imparando il punto di vista di un altro o per la trasmissione di nozioni da parte del docente, in quanto è il soggetto stesso che apprende ad essere l'edificatore ed il costruttore del proprio sapere. L'apprendimento è, insomma, significativo e per questo deve connettere le attività svolte nel contesto della lezione al mondo reale, rendendole autentiche. Usando le parole di Bonfiglio (2013: 23):

Chi apprende è un agente attivo, che di proposito cerca e costruisce la propria conoscenza in un contesto significativo, in cui interagisce con altri studenti, con l'insegnante, con risorse informative e con la tecnologia. Chi apprende è impegnato in compiti autentici, in contesti autentici usando strumenti autentici ed è valutato su prestazioni autentiche.

[...] Lo studente costruisce la propria conoscenza testando ipotesi e approcci basati sulla conoscenza e l'esperienza pregressa, applicandoli a nuovi compiti, contesti e situazioni e integrando la nuova conoscenza in costrutti intellettuali preesistenti.

La figura dell'insegnante cambia: da docente diventa tutor o facilitatore, favorisce la comunicazione ed il dialogo tra gli studenti, offre spunti di riflessione invece di fornire direttamente risposte e fa in modo che l'apprendente rifletta sugli errori invece di correggerli. «L'insegnante stesso è un apprendente, in quanto crea ambienti dinamici di apprendimento che stimolano l'interazione fra sé stesso, gli studenti, i materiali e le idee» (Celentin 2007:90).

Si crea una comunità di apprendimento (Troncarelli in Fratter 2004:124) in cui nel continuo scambio tra gli studenti ed il tutor si negoziano i significati e si crea una conoscenza autonoma e significativa per il singolo pur nella collaborazione con gli altri, che aumenta la motivazione intrinseca e getta le basi e le tecniche necessarie per un apprendimento duraturo. In tutto questo, le tecnologie si pongono come «facilitatori della comunicazione», rendendo possibile e facilitando l'interazione (Celentin, 2007: 95).

2.2 La lezione di lingua e di intercultura online

Troncarelli ci ricorda anche come la rete richiami l'immagine di un'enorme biblioteca, in cui è contenuta una «quantità innumerevole di materiale, parte del quale è stato creato per un impiego didattico o può comunque essere utilizzato per l'apprendimento linguistico». Per questo motivo, quindi, gli studenti di lingue sembrano particolarmente avvantaggiati dalla didattica a distanza, avendo accesso attraverso la rete a: dizionari e coniugatori online, spiegazioni e schemi di regole grammaticali, attività corrette automaticamente e trascrizioni fonetiche o video con pronuncia (in Fratter, 2004:119).

Un altro imprescindibile aspetto della didattica delle lingue online è la possibilità di avere un collegamento diretto con il paese, la cultura ed i parlanti nativi della lingua in apprendimento. I materiali in uso e le risorse a cui abbiamo accesso sono spesso autentici, pensati per essere fruibili dai madrelingua; gli stessi insegnanti e tutor provengono dal Paese di cui si studiano lingua e cultura, e sono in grado di trasmettere il quotidiano ed un tipo di comunicazione che rispecchia quella naturale e spontanea. Citando Bonfiglio: «si costituisce un ambiente virtuale, ma non per questo meno reale di comunicazione» (2013:16).

Anzi, Lago e Martínez, nella loro ricerca sull'informatica applicata all'educazione, evidenziano che l'interfaccia presenti delle similitudini con il mondo reale, in quanto l'informazione deve essere presentata in ordine logico e naturale – e quindi comprensibile – per l'utente (2009: 8).

Sempre Lago e Martínez (2009: 3) commentano positivamente l'uso della multimedialità, in quanto attiva diversi canali di ricezione dell'input e rende l'informazione interattiva:

Cuando hablamos de material multimedia en general nos referimos a la presentación de la información de manera multisensorial e interactiva dado que emplea una variedad de elementos para la presentación de la información, como por ejemplo: texto, hipertexto, imágenes estáticas, hipermedia, gráficas, animaciones, imágenes en movimiento y archivos de sonido o audio.

Come già si era esplicitato nei vantaggi della didattica a distanza attraverso le parole di Bottaro, l'utilizzo di risorse multimediali ci permettono una maggiore rapidità nell'acquisizione di alcuni elementi, riprendendo la modalità in cui nel mondo quotidiano ci confrontiamo con l'informazione.

Un altro aspetto che richiama il mondo non virtuale è, come già accennato in precedenza, la possibilità di avere il controllo del tempo e quindi di organizzare lo stesso.

I risultati sono particolarmente proficui quando si tratta dell'apprendimento di una lingua straniera. Sappiamo, infatti, che in alcuni studenti si può verificare un *blocco sociopsicologico* (Ming Lim in Fratter 2004: 266), per il quale sono portati a non intervenire durante la lezione e quindi non mettere in pratica e non esercitarsi con la lingua target; vari sono i motivi, tra i quali la personalità dell'apprendente, la presenza di disturbi dell'apprendimento o la sua provenienza.

Questo in particolare l'esempio riportato da Eik Ming Lim nel suo saggio del 2004: dovendosi confrontare con alunni sinofoni di italiano L2 (ma sono diverse le nazionalità o le personalità a cui è possibile ricondurre gli stessi comportamenti), l'autrice desume che alcuni studenti sono portati a non partecipare alla lezione né a richiedere chiarimenti perché si sentono inferiori ai compagni, non presentando – o sentendo di non avere - il loro stesso livello linguistico (pag. 266). È possibile che si verifichi anche l'azione contraria, ovvero che lo studente non voglia «dimostrarsi superbo perché parla meglio dei compagni e può comunicare senza grossi problemi nella lingua target».

Ottimizzando i tempi ed avendo ognuno la capacità di gestire il proprio apprendimento attraverso la didattica a distanza, è probabile che lo studente insicuro ricorra agli strumenti in suo possesso per migliorarsi, comunicare prevalentemente in modalità asincrona per riflettere a lungo e sentirsi completamente sicuro dell'intervento che vuole pubblicare ed avvicinandosi piano piano al momento in cui, anche nella lezione in modalità sincrona, romperà il silenzio.

Per quanto riguarda gli studenti più competenti, entra in gioco uno dei vantaggi indicati nel precedente paragrafo: l'utilizzo dell'expertise dei partecipanti al corso.

Gli apprendenti considerabili “esperti” rispetto agli altri, non risulterebbero quindi *superbi* nel dimostrare le proprie capacità, ma andrebbero a sostenere chi ha difficoltà e risultare quindi dei modelli, delle figure di riferimento e di appoggio che possono far progredire tutto il gruppo senza, allo stesso tempo, sacrificarsi per questo; loro stessi, infatti, possono avanzare e migliorare la propria competenza linguistica, magari con attività modulate sulle loro capacità ed interessi e con eventuali approfondimenti.

Anche nella classe virtuale, insomma, come in quella online, risulta fondamentale non solo occuparsi di chi è in difficoltà, ma anche di chi eccelle.

La competenza interculturale, non solo si sviluppa attraverso il percorso didattico come argomento della lezione programmato dall’insegnante, ma nella stessa interazione tra questo e gli studenti – se di diversa provenienza - e nel costante confronto e ricerca di comprendere espressioni, gestualità e tutti i vari aspetti che possono trapelare dal corso a distanza e dalla modalità in cui questo viene erogato. Tra gli studenti stessi il dialogo e la collaborazione costante possono portare ad una riflessione su un piano interculturale, nel caso in cui siano originari di luoghi, regioni, e contesti linguisticamente e socialmente differenti tra loro. La possibilità del corso online di essere accessibile potenzialmente da qualsiasi parte del mondo, ci mette di fronte alla possibilità che, appunto, gli studenti abbiano ambienti di provenienza molto distanti tra loro.

Come commenta Antonie Alm nel suo articolo “Amateur online interculturalism in foreign language education”, «the contact with people of different cultural backgrounds, especially in computer mediated communication, does not necessarily lead to increased intercultural awareness and that on the contrary can contribute to creating more stereotypes, negative and positive representations about the self and the other» (2016: 26).

Ancora una volta, è il facilitatore a doversi fare carico di rendere la comunicazione interculturale ed il potenziamento di questa competenza efficaci, spiegando come possano giocare a favore dell’intera comunità di apprendimento, di un ambiente positivo di scambio e di comprensione reciproca. Il continuo allenamento

dell'empatia e la costante analisi non solo della cultura e del comportamento degli altri, ma in primo luogo di noi stessi, porterà inoltre ad una maggiore comprensione anche della cultura della lingua in apprendimento, riducendo il rischio di fraintendimenti ogni qual volta si entrerà in contatto con essa.

Un punto a sostegno dell'osservazione di noi stessi nella didattica mediata dal mezzo tecnologico deriva dall'uso della videochiamata; Celentin (2007: 177) ci ricorda come:

oltre all'immagine dell'interlocutore (anche se limitata al mezzobusto) è possibile vedere la nostra immagine mentre interagiamo: risorsa di controllo dell'aspetto di noi che vogliamo dare all'altro e risorsa di controllo dell'interazione. L'immagine dell'altro ci aiuta sul piano interculturale (gestualità, espressività, uso di accessori o gioielli, modo di salutare, modo di vestirsi, ...).

Insomma, riprendendo ancora una volta le parole di Lago e Martínez, abbiamo visto come «el uso de estas tecnologías aumenta la producción lingüística en comparación con las situaciones presenciales, aumenta la calidad de esas producciones con respecto a su coherencia y expresión, y mejora la conciencia intercultural de los alumnos» (pag. 2).

Ci occuperemo ora di una tipologia di studenti per i quali l'uso delle risorse tecnologiche può dimostrarsi segnatamente positivo e che anzi ne fa uso anche nella didattica tradizionale: gli studenti con DSA.

Considerando come “didattica tradizionale” il modello di azione didattica di Balboni (Balboni 2015: 103, 104; Melero 2012: 515, 516; Melero 2014: 84, 87), si vede il docente nel ruolo di connettore tra la lingua - intesa come «intero complesso della comunicazione» (Melero 2012: 515) - e lo studente. In questo modello, tuttavia, lo studente non presenta bisogni speciali che potrebbero incidere negativamente sul suo apprendimento della lingua e il docente ha quindi il compito di guidarlo, come un regista che dirige il continuo dialogo tra i due attori che sono il soggetto e l'oggetto dell'apprendimento (Balboni 2015: 104).

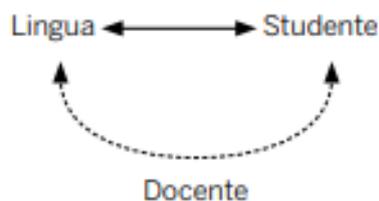


Figura 5: modello di azione didattica

Nel caso di studenti con DSA, invece, potrebbero presentarsi varie e diverse barriere che impediscono il collegamento diretto tra soggetto e oggetto dell'apprendimento. Per questo motivo la posizione del docente cambia, poiché «deve concentrarsi nell'abbattere/aggirare/evitare queste barriere e assicurare che lo studente possa raggiungere la lingua nel modo più completo possibile» (Melero 2012: 516). Per farlo, il docente potrà usufruire di particolari strumenti compensativi e integrativi, come tecniche glottodidattiche e il supporto di glottotecnologie.

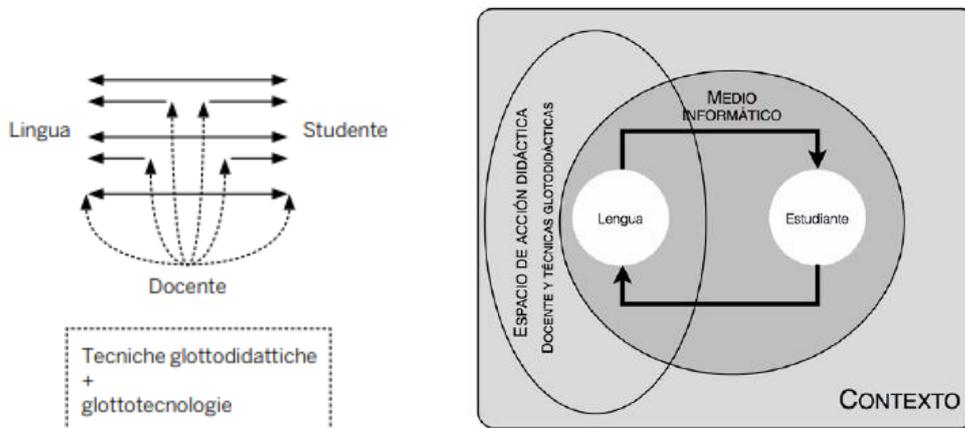


Figura 6: modello di azione didattica per studenti con DSA

Dopo un'introduzione sulle problematiche che uno studente con DSA può trovarsi ad affrontare nell'apprendimento di una lingua straniera, particolare attenzione verrà posta sugli strumenti che possono rendere la didattica a distanza accessibile per tutti.

2.3 Dislessia e studio di una lingua straniera

With appropriate help, teaching and encouragement, dyslexia need not disenfranchise any learner who is seriously motivated to learn another language. It may not be easy for those whose dyslexia is severe and where there are complex phonological problems, but there is much that can be done to ensure that those with dyslexia maximise their abilities and gain a useful knowledge and expertise in the use of a language other than their own.

Questo afferma Margaret Crombie nel suo studio *Foreign Languages for Learners with Dyslexia- Inclusive Practice and Technology* (Crombie in Abbott, Beltrán, Jones 2013: 124).

Una ricerca di Daloiso (2014) ci aiuta a capire come le difficoltà e le cause di queste in uno studente con dislessia che si trova ad affrontare lo studio di una lingua straniera possano essere varie tra loro. Secondo alcuni studenti intervistati dal gruppo DEAL⁵, infatti, risulta: difficile comprendere il professore quando parla, ma non dei parlanti nativi della lingua di studio; difficile scrivere e parlare senza aiuto; inutile e impossibile imparare tutto a memoria, come lessico e regole grammaticali; difficile, ancora, rispettare i tempi stretti che l'insegnante concede alla classe per svolgere gli esercizi.

Queste parole aiutano a comprendere come ci siano ripercussioni su diversi piani, come quelli emotivo, mnemonico e linguistico, tutti e tre coinvolti nell'apprendimento di una lingua straniera. È quindi scontato che alla luce di queste considerazioni, per uno studente con DSA l'apprendimento linguistico risulti uno dei più faticosi tra quelli con cui si deve confrontare nell'intero percorso scolastico e accademico.

Le abilità produttive per loro natura implicano l'attivazione simultanea di svariate sotto-abilità (si pensi ad esempio all'interazione orale, che richiede comprensione, produzione, negoziazione in tempo reale), e per tale ragione molti allievi con DSA presentano alcune difficoltà nello sviluppo della produzione in lingua straniera (Daloiso 2014: 24).

⁵ *Differenze Evolutive e Accessibilità all'Apprendimento Linguistico*. Gruppo di ricerca dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Il sito è consultabile all'indirizzo: <https://www.gruppodeal.it/> (ultima consultazione 05/05/2020).

Molte strutture della lingua straniera vengono apprese in modo implicito; ciò capita specialmente nel caso in cui l'acquisizione avvenga nel paese in cui la lingua di studio è in uso, o in generale quando lo studio avviene in situazioni in cui il discente non è completamente consapevole di stare imparando (lettura di testi o visione di video e film in cui viene appreso lessico grazie alla ridondanza o creare conoscenza attraverso l'esperienza). Uno studente con diagnosi di dislessia potrebbe trovare numerosi ostacoli in un tipo di apprendimento implicito, ed è quindi utile che il docente lo guidi e prepari dei materiali che possano rendere espliciti quei meccanismi per lui difficili da notare.

Melero, nella sua *Guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES* (2020) riporta le varie difficoltà che uno studente con DSA può verificare sul piano del “sapere la lingua”, che si ripercuotono anche sul “saper fare lingua” ed il “saper fare con la lingua” (pag. 8 – 11).

Per quanto riguarda la morfosintassi, le problematiche possono essere legate all'astrazione linguistica: per uno studente con DSA può risultare complicato memorizzare e riconoscere strutture morfosintattiche (come nel caso delle parole composte), dato che spesso le regole sono astratte e fanno riferimento a etichette linguistiche.

A causa della difficoltà nel recupero della memoria, risulta particolarmente ostico per l'apprendente con dislessia lavorare sul lessico.

Per memorizzare una parola in una lingua straniera, infatti, il soggetto è chiamato a ricordare i suoni che la compongono e a farlo nell'ordine corretto; uno studente con DSA ha quindi la necessità di essere esposto più a lungo all'input e al vocabolo da imparare, e che possibilmente questo sia presentato in contesti variabili e concreti. Ancora: «Kormos and Kontra interview study also noted that students with a SpLD find it more difficult to memorize abstract words than concrete nouns, and that they find it easier to learn nouns than verbs and adjectives» (Kormos, Smith 2012: 70).

In caso di parole composte, lo studente con dislessia è solito ricordare una delle due parti di cui queste sono composte o è incapace di segmentarle; può risultare anche difficile riconoscere i suffissi di genere e di numero nelle lingue che li prevedono.

A causa del deficit fonologico presente in alcuni studenti con diagnosi di dislessia evolutiva, possono essere presenti criticità nella discriminazione e ripetizione dei nuovi suoni – differenti rispetto a quelli della L1- come nel riconoscimento della sillaba tonica all'interno della parola o nella suddivisione in sillabe. Al momento dell'ascolto questo può provocare problemi nella segmentazione del flusso sonoro, rendendo difficoltoso capire dove le parole iniziano e terminano.

Nella grafemica, le maggiori difficoltà si riscontrano «ad esempio, nello scambio di lettere vicine per forma (p per b), nell'omissione di lettere nello scritto o perfino nell'orientamento delle lettere. Si possono anche verificare difficoltà nel riconoscere la forma scritta di una parola ben conosciuta a livello orale» (Melero 2020: 8).

Infine, la grammatica testuale: di solito non viene spiegato come scrivere e produrre testi, ma la capacità di farlo si acquisisce attraverso l'esperienza, trattandosi di meccanismi che in studenti a sviluppo tipico sono già automatizzati e impliciti, spesso legati alla lettura.

Non si riscontrano particolari problemi, invece, nelle competenze extralinguistiche come quella interculturale, di cui ci occupiamo in particolare in questa tesi.

Come facilmente intuibile e come in precedenza accennato, le difficoltà sopra riportate si riflettono direttamente nella capacità di “fare lingua” e quindi nell'ascolto, nella lettura, nella scrittura e nella produzione orale, come nel “saper fare con la lingua”:

Nei bambini con DSA che si accostano per la prima volta allo studio di una nuova lingua si riscontra non di rado un atteggiamento iniziale di curiosità e interesse, come se l'incontro con una lingua diversa da quella materna possa costituire un'occasione di riscatto dagli insuccessi della propria lingua (Daloiso 2014: 24).

Purtroppo, al contrario, spesso le criticità che si presentano nella prima lingua, si trasmettono anche nell'apprendimento della lingua straniera, poiché il cervello usa le basi della L1 per costruire le conoscenze della L2 o LS in apprendimento.

Le speranze e le attese dello studente, quindi, tendono a spegnersi, così come l'autostima e il sogno di riscatto e la passione per la novità che si erano creati.

Questi fattori portano comprensibilmente ad un circolo vizioso: se uno studente non raggiunge i risultati sperati, nonostante un notevole sforzo ed un impegno continuativo, la sua motivazione calerà e porterà inevitabilmente a dei risultati sempre peggiori e ad una considerazione di sé come essere incapace e senza speranza di riuscire. L'ansia, dovuta all'esporsi nell'uso della lingua, o conseguenza dei primi risultati negativi, inoltre, produce effetti svantaggiosi sia sul piano fisico che su quello cognitivo, limitando la capacità della memoria di lavoro.

I principali effetti sul piano emotivo (Daloiso 2014) prendono il nome di:

1. *ansia linguistica*: ovvero il tipo di ansia che l'alunno presenta quando entra in relazione con attività in cui la lingua si interseca al disturbo specifico che questo presenta (scrivere sul quaderno, copiare dalla lavagna, leggere ad alta voce, ...);
Dagli studi di Horwitz (1978: 28) viene infatti specificato come l'ansia abbia effetti sulle strategie comunicative che lo studente mette in atto durante la lezione di lingua straniera, andando a semplificare le costruzioni grammaticali o evitando di creare lingua legata ad aspetti personali. Va precisato, inoltre, che l'ansia linguistica è spesso presente in molti alunni, soprattutto nella fase di contatto iniziale con la lingua straniera in contesto scolastico ed in fase di verifica. Il dato rilevante riguarda invece gli allievi dislessici, i quali tendono a mantenere livelli di ansia linguistica estremamente elevati nel corso di tutte le attività glottodidattiche (Piechurska-Kuciel, in Kormos e Kontra 2008, citato in Daloiso 2012:65).
2. *impotenza appresa*: un senso di rassegnazione causato dai ripetuti fallimenti e risultati negativi ottenuti, che fa convincere lo studente di non essere in grado di imparare una lingua straniera;
3. *effetto Matteo*⁶: tratto dal versetto dell'omonimo vangelo, secondo cui «a chiunque ha, sarà dato e sarà nell'abbondanza; ma a chi non ha, sarà tolto anche quello che ha». Tanto lo studente con una diagnosi per DSA quanto

⁶ Traduzione dall'inglese di "Matthew effect".

l'insegnante di lingua possono, infatti, ingrandire il problema o perché sentono che la loro "diversità" è considerata come una condanna ed un marchio, o perché per cercare di agevolare l'apprendimento si finisce con la semplificazione dei contenuti, invece che con l'adattamento di essi, creando una disparità tra le competenze acquisite dal DSA e quelle acquisite dal resto dei compagni.

Nonostante le criticità affrontate nel paragrafo, uno studente con dislessia è in grado di diventare competente in una lingua straniera.

Per farlo, secondo Kormos e Smith (2012: 79), ha bisogno di alcuni fattori, tra i quali:

1. obiettivi reali e raggiungibili;
2. ambiente educativo e di classe positivo, motivante ed accessibile;
3. consapevolezza di poter affrontare le difficoltà con l'aiuto delle risorse e degli strumenti adeguati.

2.3.1 Le tecnologie disponibili e la lezione online accessibile

Andiamo ora a descrivere quelle risorse che possono risultare particolarmente utili ad uno studente con dislessia evolutiva e che, per questo, possono essere utilizzati come strumenti compensativi e facilitare l'apprendimento, in particolare quello linguistico, nello studio in maniera asincrona.

La sintesi vocale

La sintesi vocale è un software in grado di riprodurre artificialmente la voce umana. È utile sia a chi presenta problematiche nella lettura di un testo, che a chi presenta disabilità a livello visivo. Le caratteristiche principali di questo prodotto sono la naturalezza e la comprensibilità; con lo svilupparsi della tecnologia, i programmi di sintesi vocale si stanno sempre più avvicinando alla voce umana e rendono sempre più facile la comprensione del testo.

Questi software sono integrati nei più diffusi sistemi operativi: Apple, la prima ad introdurlo, offre MacIntalk, mentre Windows mette a disposizione per i propri clienti Microsoft Narrator, o più recente, l'Assistente vocale.

Quest'ultimo è in grado non solo di leggere testi aperti da applicazioni sul computer, ma anche di riportare all'utente eventuali messaggi d'errore. Si presenta inoltre come un'ottima soluzione per le lingue straniere, poiché ne propone in numero elevato (inglese, francese, tedesco, italiano, giapponese, cantonese, mandarino, coreano, spagnolo, portoghese, polacco e russo). Per quanto riguarda lingue parlate in più paesi, è possibile diversificarle (per esempio per l'inglese è disponibile una lettura per Stati Uniti, Regno Unito e India). La sintesi vocale ha un ottimo risultato nei casi di disturbo lieve se usata come prima lettura del testo, specialmente quando questo è di una lunghezza rilevante. Alcuni studenti, invece, preferiscono avere la possibilità di leggere più volte il brano da soli nel caso in cui questo sia piuttosto breve.

«È quindi necessario che abbiano a disposizione tempi che consentano questo sistema di studio. Va ad ogni modo ricordato che il processamento della lingua scritta attraverso l'orecchio rende a chiunque più difficile la comprensione e la memorizzazione» (Gaggioli, 2018: 39).

Risulta quindi auspicabile che la lettura del testo tramite software sia accompagnata da una schermata scritta, o da sistemi di sintesi come possono essere le mappe concettuali. Utile è inoltre l'attivazione o la pre-attivazione delle strategie di comprensione e la possibilità, in particolare per persone con dislessia, di leggere il testo autonomamente seguendo una procedura in stile karaoke. Anche nel caso della lezione virtuale, quindi, risulta opportuno per lo studente con particolari necessità avere accesso al materiale (schede da usare durante la lezione o su cui svolgere gli esercizi da correggere poi insieme ai compagni) in una forma che consenta la sintesi vocale.

Programmi di video scrittura

Consentono la scrittura su di un dispositivo dotato di schermo, il quale permette di visualizzare il testo, apportare modifiche, rivedere il lavoro svolto, eventualmente stamparlo e di poterci lavorare di nuovo una volta chiuso il programma. Questi software presentano il grande vantaggio di produrre testi leggibili e quindi ovviare ai problemi che persone con una grafia confusa o illeggibile e con difficoltà di coordinazione dei movimenti presentano (abbiamo visto come questi disturbi spesso co-occorrano con la dislessia evolutiva). I nuovi sistemi offrono anche la possibilità di produrre documenti e testi in condivisione, rendendo più accessibili e capillari forme di comunicazione e di socializzazione, come in effetti lo è la scrittura. Inoltre, sono utilizzabili attraverso uno svariato numero di dispositivi e da qualsiasi luogo in cui sia disponibile una connessione ad Internet, esattamente secondo il principio che permette anche alla lezione online di funzionare.

Mappe concettuali, linee del tempo, tabelle, diagrammi di flusso realizzati attraverso l'uso di prompt online

Grazie a questi strumenti, lo studente può concentrare l'attenzione sugli aspetti fondamentali nel caso in cui non sia presente in lui la capacità di organizzazione sequenziale delle informazioni; le informazioni principali sono riportate sulla mappa grazie a parole chiave, brevi frasi note o immagini (se l'alunno ha una memoria o uno stile di apprendimento prevalentemente visivo), che facilitano il recupero delle nozioni apprese all'interno della memoria a lungo termine. Parole chiave ed immagini risultano più utili, perché hanno il potere di richiamare alla memoria di lavoro un maggior numero di dati collegati alla stessa e a tutto l'argomento a cui sono collegate e non portano lo studente a situazioni di difficoltà in cui, ad esempio, si ritrova a dover rileggere un paragrafo o delle frasi riassuntive. La predilezione per l'uno o l'altro sistema di organizzazione di nozioni ed informazioni può dipendere da fattori come l'età, il tipo di intelligenza, le preferenze del singolo studente. Una volta che lo studente sarà in grado di usare questi strumenti e magari di crearli in base alla propria necessità, nonché di vederne i risultati positivi, la motivazione crescerà notevolmente.

Gli studi rivelano come le mappe mentali debbano seguire delle norme per essere davvero funzionali e Buzan (riportato in Gaggioli 2018: 48, 49) fornisce delle indicazioni a riguardo:

1. comunicare dal centro di una pagina vuota e poi spostarsi sempre più esternamente consente al cervello di esprimersi liberamente e di muoversi in qualsiasi direzione;
2. utilizzare una immagine per esprimere un concetto principale aiuta a focalizzare l'attenzione e inviare un maggior numero di stimoli al cervello, per poter richiamare un maggior numero di informazioni; usare immagini anche per esprimere i concetti secondari, poiché ad ogni immagine corrispondono decine di parole;
3. utilizzare i colori ha la stessa utilità dell'immagine (vedere punto precedente) e stimola la creatività dello studente;
4. creare delle ramificazioni, che rappresentano delle associazioni tra due o più concetti affini o collegati tra loro, in quanto il cervello funziona esattamente per associazioni di idee e quindi sia la comprensione del tema che viene trattato, che la memorizzazione e il richiamo dalla memoria a lungo termine in fase di ripetizione risultano semplificati e velocizzati; rappresentare i rami con delle linee ricurve e non dritte, che risultano noiose per il cervello e non esprimono una continuità;
5. usare una parola chiave per ogni riga.

L'uso di mappe concettuali o diagrammi di flusso può rivelarsi utile per tutti gli studenti che partecipano alla lezione online, in particolare nel momento in cui siamo costretti a dover applicare e spiegare nuove regole – per esempio morfosintattiche– e vogliamo essere sicuri che l'informazione sia stata trasmessa correttamente. Non potendo avere accesso alla comunicazione visuale con gli studenti nello stesso modo in cui avviene nella classe fisica, può essere opportuno ricorrere a questo mezzo per la verifica della avvenuta comprensione. Inoltre, attraverso l'uso di una lavagna condivisa, permette di sfruttare, come precedentemente esposto, un apprendimento di tipo cooperativo.

La tecnologia può essere di supporto per le persone con disturbi dell'apprendimento. Tuttavia, come ricorda Berton - non è sufficiente mettere a disposizione degli strumenti informatici specifici: è altrettanto importante che venga adottato un *atteggiamento educativo* (in corsivo nel testo) che tenga conto delle difficoltà di questi ragazzi e dei loro punti di forza (primo fra tutti, l'intelligenza), unitamente ad un atteggiamento degli educatori che sia rispettoso dei ragazzi e delle loro potenzialità e quindi motivante e stimolante (Gaggioli 2018: 37).

Una didattica effettivamente accessibile, è utile non solo per gli studenti che presentano disturbi dell'apprendimento, ma per la classe intera.

Nella lezione a distanza, l'insegnante deve mantenere un ruolo di controllo della situazione e dei bisogni specifici che gli studenti presentano. Per aiutarli e per rendere realmente efficace il tempo della lezione in modalità asincrona nella classe virtuale, è utile strutturare la didattica ed andare a presentare uno schema riassuntivo dei punti che verranno trattati. Inoltre, è bene che gli studenti abbiano accesso al materiale già da prima dell'inizio della lezione (e che questo sia creato o adattato per essere letto attraverso gli strumenti compensativi precedentemente descritti), perché si facciano un'idea di cosa si parlerà, di cosa devono ripassare e per arrivare pronti e trarre il maggior profitto possibile dal tempo passato nell'aula virtuale (Brichese, Caon, Melero 2020). È anche auspicabile che i materiali proposti alla classe prevedano l'attivazione di più canali diversi, per poter porre l'attenzione su più aspetti e su un contesto che può agevolare la comprensione, quando uno dei canali (per esempio la lettura di un testo, dei sottotitoli di un video, o l'ascolto di una traccia audio) è compromesso.

L'esempio del video risulta particolarmente interessante, in quanto lo studente, nel caso non riuscisse a cogliere tutto ciò che viene narrato o pronunciato dagli attori, può comunque avvalersi delle immagini e della lettura delle posizioni/emozioni/linguaggio del corpo e addirittura del labiale per riuscire a comprendere ciò che accade.

Inoltre, è possibile accostarsi ad un video tutte le volte in cui l'apprendente lo ritiene necessario, tornando ad un punto particolarmente complicato o concentrandosi la

prima volta sul contesto, la seconda sull'audio, la terza volta sul linguaggio non verbale; lo studente si sente quindi indipendente ed in grado di decidere cosa sia meglio per rendere efficace il proprio apprendimento. Risultano insomma decisamente più motivanti e piacevoli da usare rispetto ad altri testi come le letture, oltre a dimostrarsi logicamente più accessibili.

PARTE PRÁCTICA

Introducción a las actividades didácticas

El objetivo de esta parte práctica será el de enfrentar algunas temáticas de la sensibilización a la competencia comunicativa intercultural y posteriormente otras vinculadas específicamente a la cultura italiana.

Las actividades por las que estarán compuestas las unidades didácticas serán lo más cooperativas posible y centradas en input constituidos por textos auténticos.

Los destinatarios del recorrido didáctico son adultos que se autodefinen amantes de la cultura italiana en sus componentes (artes visuales, cinematografía, atracciones turísticas, gastronomía, etc). La mayoría de los estudiantes es de origen italiano (de segunda o tercera generación) y reside en los Estados Unidos.

Las unidades didácticas desarrolladas forman parte de un curso, proporcionado en la plataforma en línea *mi.o: my modern Italian network*.

En cuanto al nivel de competencia lingüística, cada UD corresponde a un nivel intermedio, definido “nivel de competencia autónoma” en conformidad con los parámetros del QCER (B1).

De ser necesario, muchas de las actividades creadas se pueden adaptar con facilidad a diferentes niveles, empleando las medidas correspondientes; más concretamente eso se puede realizar si el texto no presenta lenguaje verbal y se basa principalmente en imágenes, dado que el estudiante se puede apoyar en su interlengua.

Siempre que el usuario se sienta de un nivel superior a B1, se prevén actividades diferenciadas, puestas en relieve a través de los recursos ofrecidos en la plataforma *mi.o*; las actividades permiten ocuparse de las excelencias dentro del grupo de estudiantes, permitiendo a los estudiantes más competentes acercarse a las temáticas culturales abordadas.

Debido a que una de las fases mencionadas anteriormente se realiza en modalidad asíncrona, y teniendo en cuenta las dificultades del aprendizaje a distancia, se le hará frente utilizando principalmente textos audio-visuales. Fácilmente consultables y compartibles – retomando la filosofía que regula la *community* de *mi.o* –, permiten trabajar sobre aspectos de lo cotidiano o de la *way of life* (Balboni

2006: 53) italiana que permanecerían desconocidos a un estudiante extranjero, encerrado en su contexto cultural.

En este particular caso, la de varios entre los estudiantes es una doble cultura, dado que son italoestadounidenses. Se tratará, entonces, de buscar los puntos de encuentro y de evidenciar las diferencias en el concepto de italianidad que seguramente florecieron desde cuando los familiares de los estudiantes dejaron la Península hasta la Italia contemporánea.

El último punto que es importante incluir es que el uso del material sostiene el orden natural de aprendizaje según un principio de bimodalidad (Balboni, 2015:68): a la recepción del input lingüístico, en efecto, sigue la activación en un primer momento del emisferio cerebral derecho, encargado del significado global, y solo después del izquierdo, que se ocupa del análisis.

Por eso, todas las UD siguen el modelo de la Gestalt, para facilitar un aprendizaje espontáneo de los elementos destacados y según la sucesión de las fases de motivación, globalidad, análisis, síntesis y reflexión.

La metodología aplicada incita activamente al estudiante a través de dispositivos de la vida cotidiana: vínculos, redes sociales, material digital. Siendo miembros de una *online community* como mi.o, los alumnos ya conocen el latente potencial divulgativo y didáctico que los recursos informáticos pueden presentar, en particular para difundir valores y estilo de vida “all’italiana”.

De igual manera se planteará la comunicación intercultural como parte integrante de la vida, en vista de un proceso cada vez más autónomo de lifelong learning (Balboni 2015: 97), no limitado solamente al éxito del curso.

3 Mi.o: modern Italian network

Mi.o, abreviación de *modern Italian network* y acrónimo del url de la plataforma (modernitalian.org) es un software en línea gratuito que se autodefine “a learning community of people passionate about Italy”.

Desarrollada en la Silicon Valley, nace de una idea de Matthew Platania y Gina Andracchio, italoamericanos de primera generación residentes en Baltimore (Maryland). Ellos mismos puntualizan que no son expertos, tal como al público que intentan incluir en la community: *apasionados de Italia*.

El proyecto empieza con Matthew (el cual, considerándose totalmente bicultural se firma igual que Matteo) de vuelta de una década por Europa – primero por motivos de estudio y luego de trabajo – en que pudo descubrir sus orígenes visitando el hinterland siciliano, unos familiares en Bélgica que habían logrado mantener su italianidad, y una lengua que en casa nunca había aprendido.

Así crea Modern Sicilian Network (inspirándose al título de un libro de Denis Mach Smith, *A History of Sicily: Modern Sicily After 1713*), una newsletter mensual para informar a quien pueda estar interesado – más concretamente los que compartían con él una parte de sangre siciliana – sobre la Trinacria de ayer, y principalmente de hoy. Con la intención de ampliar sus horizontes y expandir el interés a todo el país, Matthew propone a Gina (bilingüe, licenciada en Literatura italiana y con la que anteriormente había enseñado italiano) y al hermano de ella, Gianni, de ayudarlo en la fundación de *Modern Italian Network*.

Desafortunadamente, en el mismo periodo, se estaba expandiendo una de las mayores redes sociales a nivel mundial: Facebook; dada la imposibilidad de competir, los deseos de los tres quedan impresos en un libro: *Italian Recipes for Happiness: How to Live Healthier, Happier and Richer Lives Like Italians*.

En 2018, Gina y Matthew decidieron interntarlo otra vez, revitalizando *mi.o*.

La página ofrece la posibilidad de compartir, aprender, dar ejemplos y consejos para “vivir como un verdadero italiano”, dando particular importancia a la lengua. Como confiesa Gina en la entrevista que los dos fundadores me concedieron: “con el tiempo, entendí que aprender una lengua es la clave para comprender la cultura.

Es la clave para conectarse con las personas. Nosotros [Gina y sus hermanos, ndr.] no necesitábamos quedarnos con nuestros padres en Italia, para que tradujeran lo que queríamos decir. Éramos capaces, en cambio, de ir a jugar con nuestros primos y de hacer amigos, dando a conocer el baseball a los locales”.⁷

En este momento, la página tiene al rededor de 700 usuarios, en su mayoría estadounidenses de origen italiano, pero no exclusivamente.

Para los fundadores, el “modern Italian” no solo tiene que ser una persona con un vínculo genético italiano – y que en muchas ocasiones se convierte en la pronunciación equivocada de su apellido – sino alguien que demuestra curiosidad, interés o una disposición por aprender e interiorizar una cultura diferente, y así entender la visión italiana del mundo para aplicarla a su día a día.

En la primavera de 2020 son varias las posibilidades que brinda la subscripción al sitio:

- Forum de temáticas para compartir videos, artículos y vínculos sobre la lengua y cultura italiana con otros usuarios;
- Encuentros semanales titulados “Parliamo italiano!”, para desarrollar las competencias comunicativa y de diálogo en la lengua *target* por medio de un videochat Zoom;
- Eventos en videochat Zoom titulados “Meet Italians from Central Sicily”, para un tandem lingüístico y cultural con jovenes italianos, estudiantes de inglés. El proyecto se realiza con la colaboración de las Pro Loco de las ciudades de Calascibetta y Nicosia (Enna);
- Webinar Zoom con expertos de la lengua y cultura italiana, para conocer o profundizar el conocimiento de las excelencias Belpaese;
- Resumen semanal tituado “Weekly recap”, para mantener el contacto con la community, ver novedades y principales puntos compartidos (viajes a Italia, intercambios, nuevas funciones, nuevos usuarios y participación en

⁷ Traducción al español del autor. Es posible acceder a la entrevista completa en lengua inglés en la sección Anéxos de esta tesis.

eventos);

- Chat individual o grupal – accesible en el menú despegable colocado en la parte izquierda del muro o en el icono de las nubes de diálogo en la parte superior derecha -, para comunicar con uno o más miembros de la community;
- Notificaciones – identificable por el icono de la campanilla en la parte superior derecha del muro -, para informar instantáneamente de cada novedad que implica al miembro de la community;
- Acceso al software por medio de sitio web o de aplicación, descargable en los aparatos móviles;
- Perfil *mi.o* en algunas de las más prestigiosas redes sociales, entre ellas Instagram y Facebook.

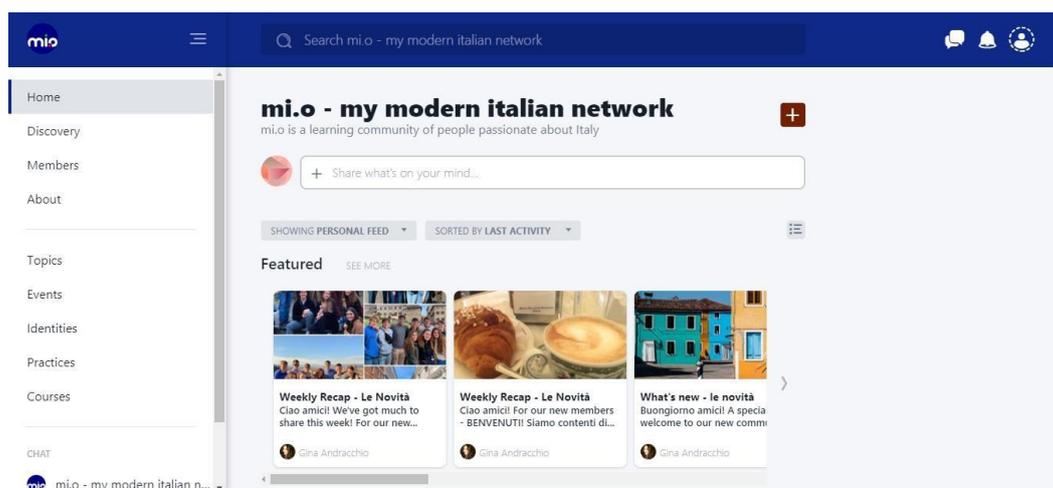


Figura 7: home page de *mi.o*

Para responder a los deseos de los usuarios, los fundadores decidieron agregar otra nueva funcionalidad: cursos de lengua y cultura italiana.

A través de una difusión por correo electrónico, fueron contactados profesores y expertos de la italianidad, a los que se ha propuesto la posibilidad de crear un curso propio en la plataforma, que se puede proponer a miembros y simpatizantes de *mi.o*.

Por el desarrollo del curso, cada profesor está autorizado a usar una sección personal a la que, en un primer momento, los otros usuarios no pueden acceder. La pantalla se presenta como en **Figura 6**.

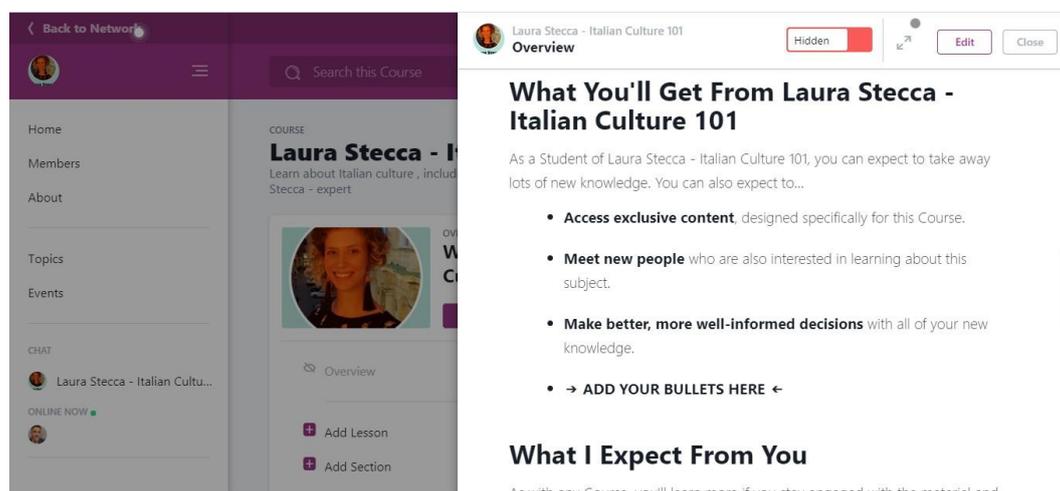


Figura 8: Italian 101

La portada del curso se compone de un título, establecido por el host – en este caso uno de los fundadores del sitio – que señala la temática general de la que trata el curso (lenguaje básico, conversación, gramática, cultura, cocina, ecc.) y por la foto del profesor, con la finalidad de convertirlo en una figura inmediatamente reconocible para la community.

Mediante el menu despegable, visible en la parte derecha de la pantalla, se ingresa a una descripción del curso (en inglés).

En esta, además del curriculum del profesor y a un posible video de presentación, se muestran varias secciones donde el profesor define porqué decidió crear el curso, los objetivos que los estudiantes pueden conseguir, lo que se espera por parte de los alumnos.

Adicionalmente, hay una sección para la colocación de material didáctico (vínculos, videos, ejercicios, imágenes) y la subdivisión de estos de clase en clase.

En cada momento es posible crear un evento, una publicación en evidencia fuera de la lección o un espacio dedicado a preguntas y curiosidades de los alumnos y abierto a todos los participantes al curso.

Se creó incluso un grupo privado, “Educators of La Bella Lingua”, que incluye a todos los profesores que quieren crear un curso en *mi.o*; en este grupo es posible hacer partícipes a estos colegas en temáticas de trabajo, donde se consideran las ideas más eficientes para propagar la cultura italiana. Los profesores pueden pedir consejos y debatir sobre métodos para abordar en la plataforma.

3.3 Italian Culture 101

“Italian Culture 101” es un curso articulado en siete clases con duración de una hora cada lección (con tiempo adicional para realizar actividades en modalidad asíncrona).

El curso trata algunas de las temáticas de mayor interés y relevancia de la cultura italiana contemporánea.

Las temáticas se eligieron mediante la consulta de los asuntos comúnmente presentados por los usuarios de la plataforma *mi.o*, y de los que los creadores de la página han identificado ser los mayores puntos de interés con respecto al país.

Como último recurso para la elección de los temas que cubrir durante el curso, se utilizó otra plataforma con la que quien escribe colabora desde hace dos años académicos: TalkAbroad⁸. Esta nace con la necesidad de que los estudiantes universitarios de Estados Unidos practiquen la interacción oral de lenguas extranjeras con partners nativos. La página fue expandiéndose hasta incluir institutos y alumnos over 60, a los que muchos Estados dan la oportunidad de tomar parte en un curso universitario gratuitamente.

Por medio de la cooperación con los profesores, estudiantes y partners hacen conversaciones sobre asuntos culturales y de actualidad.

Por esta razón, se estima que las temáticas elegidas son de gran interés para los usuarios, siendo tanto inspiradas por contenido al que los usuarios prestan atención,

⁸ La plataforma es visible a través del vínculo: <https://talkabroad.com/>

como propuestas por algunas de las mejores universidades del país del que provienen la mayoría de los participantes del curso.

Las primeras dos clases introducen la competencia comunicativa intercultural, ya que algún estudiante – en especial los de origen italiano – podría sobrestimar su grado de pertenencia a la cultura italiana moderna.

Como señalado por los fundadores de *mi.o*, a menudo la italianidad fue sustituida por la americanidad a causa del proceso de asimilación que ha llevado los migrantes italiano en EEUU a distanciarse de su cultura de origen integrándose en el tiempo muy breve de una generación, con el objetivo de erradicar discriminación y racismo.

Las unidades didácticas hacen referencias al nivel de competencia lingüística del QCER B1. Se propone material suplementario para los que, interesados a las temáticas culturales e interculturales, quieran participar en el curso aunque no correspondan al nivel indicado.

Como adelantado, algunas de las actividades se llevan al cabo en modalidad asíncrona; estas corresponden a las actividades de la fase de síntesis, reflexión y a las actividades adicionales para los estudiantes con un nivel lingüístico superior a B1.

El material que se utiliza durante la clase (tablas e imágenes) que los estudiantes tendrán que utilizar en actividades individuales, en pareja o en grupo, se les harán llegar antes de cada sesión, para aprovechar al máximo el tiempo de la clase, evitar problemas técnicos y cumplir con el programa.

Vínculos de textos audiovisuales u otras imágenes usadas *in plenum* serán visibles para cada participante a través de la función “compartir pantalla” usada por el tutor o enviados por el chat de la reunión Zoom durante el tiempo de la clase.

Las actividades individuales que se realizan durante la reunión Zoom permiten al tutor ver a todos los participantes y con eso determinar el tiempo que le toma a cada uno terminar el trabajo en curso.

Las actividades en parejas o en pequeños grupos de tres personas se realizan por medio de la función “breakout rooms”: esta permite crear espacios paralelos para

que los estudiantes puedan cumplir con lo solicitado por el profesor, sin interrupciones por parte de otros estudiantes o del mismo profesor. Para organizar el tiempo de la actividad, uno de los miembros de la pareja o del grupo será responsable de establecer un temporizador con el tiempo en minutos indicado por el tutor; al finalizar los minutos, la clase se reúne para comparar *in plenum* las respuestas.

Las actividades *in plenum* permiten a todos los estudiantes participar; para evitar interferencias de voces, se usará la función “levantar la mano”.

3.3.1 Introduzione alla competenza interculturale: “A cena dai tuoi”

Título	“Ti presento i miei”
Tema	Introducción a la existencia de las diferencias culturales. En primer lugar, a través de un texto audiovisual, se destacarán las diferencias entre dos culturas: la japonesa y la estadounidense; en segundo lugar este análisis se centrará en la cultura italiana en relación con la de los estudiantes.
Texto	<p>Escena sacada de la película “Mr. Baseball: Campione per forza”, del año 1992.</p> <p>El texto se puede encontrar usando el vínculo: https://www.youtube.com/watch?v=7XSDnyfKFC0 .</p> <p>El video es protagonizado por Jack Elliot, deportista estadounidense que se ha mudado a Japón por trabajo.</p> <p>En la escena, Jack conoce a la familia de su novia, Hiroko, en una cena japonesa tradicional.</p> <p>El evento tiene resultados negativos por la diferencia de culturas.</p>

Objetivos culturales y didácticos	El estudiante comprende la existencia de diferencias culturales en valores y en el uso del lenguaje (verbal y sobretodo no verbal).
	El estudiante puede observar y analizar aspectos culturales particulares, como las reglas del compartir positivamente con otros el momento de la comida o los conceptos de suerte/ mala suerte en la cultura <i>target</i> y en la de los estudiantes.
	El estudiante potencia las relaciones con sus compañeros.

1a. (individuale) Guarda lo spidergram alla lavagna virtuale condivisa: al centro c'è la parola "cultura".

Cosa significa e cosa rappresenta la cultura per te? Pensa a tre parole o espressioni.

1b. (in coppia) Confrontate le vostre risposte e trovate un accordo. Potete tenere al massimo quattro parole o espressioni.

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

1c. (in plenum) Ora completate lo spidergram scrivendo le espressioni e le parole trovate in coppia. Aggiungete dei rami, se necessario.



2a. (in plenum) Guardate il video. Quando avete finito, provate a rispondere a queste domande:

1. Chi sono i personaggi?
2. Dove si trovano?
3. Cosa fanno?
4. Cosa non funziona nella scena?

Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".

2b. (individuale) Guarda di nuovo il video. Prendi nota di tutti gli errori che Jack commette.

2c. (in plenum) Confronta le risposte con i compagni.

2d. (in coppia) Pensate perché nella cultura della famiglia giapponese queste azioni possono essere considerate maleducate.

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

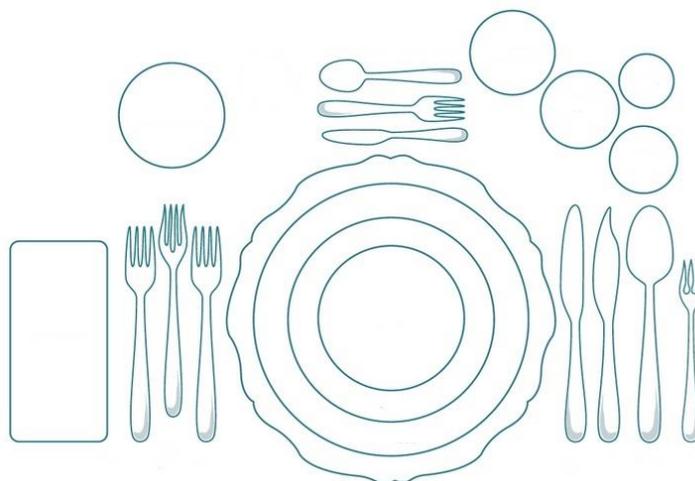


2e. (in plenum) Confrontate le vostre risposte. Se avete dei dubbi su qualche aspetto culturale, chiedete all'insegnante.

3a. (in coppia) Guardate questa foto: è una tavola apparecchiata con tutti gli accessori per un'occasione speciale in una casa italiana (o in un ristorante).

Provate ad indovinare cosa sono tutti gli oggetti nella foto e a capire quando si usano.

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

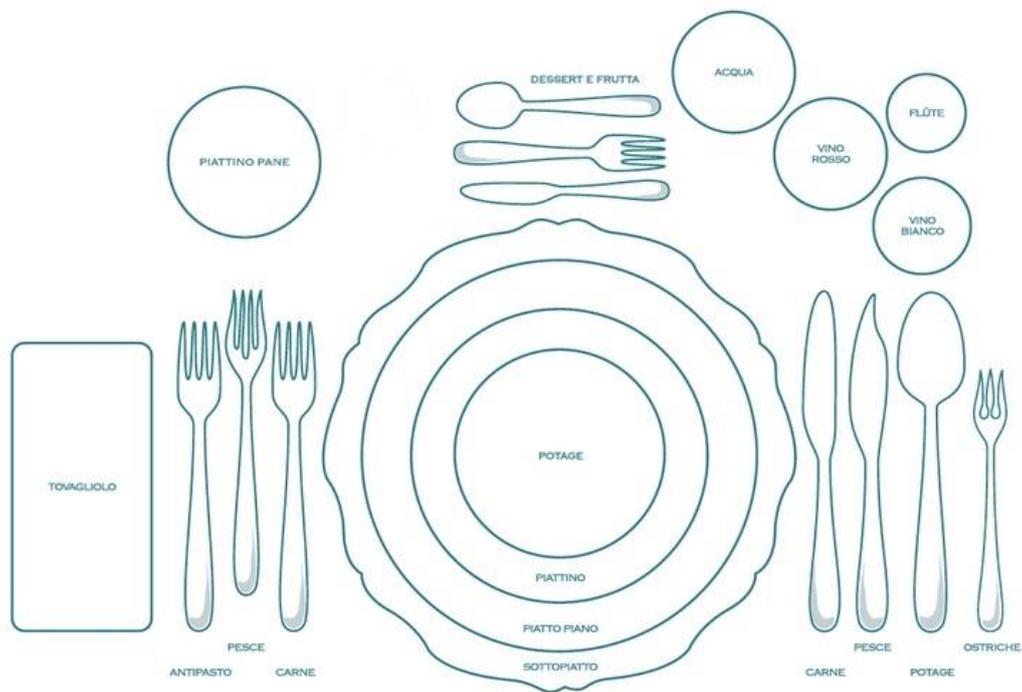


3b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

3c. (in plenum) Guardate ora la foto con i nomi degli oggetti e controllate se le vostre idee corrispondono alla realtà. Se avete domande sul significato di una parola o sull'uso di uno degli oggetti, chiedi all'insegnante.

3d. (in plenum) Questi oggetti sono gli stessi che si usano nella tua cultura? In cosa il modo di metterli a tavola e di usarli è simile? In cosa, invece, è diverso? In quale occasione si usano tutti questi accessori?

Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".



4a. (in gruppo) Alla fine del video, Hiroko dice che lasciare le bacchette in posizione verticale nella cultura giapponese porta sfortuna. Ora guardate queste frasi e provate a capire se nella cultura italiana queste azioni portano fortuna o sfortuna.

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

REGALARE OMBRELLI, SPAZZOLE, SPECCHI

INDOSSARE PRIMA IL CALZINO SINISTRO

TAGLIARE LE UNGHIE DI VENERDÍ

FAR CADERE IL SALE

APRIRE L'OMBRELLO DENTRO CASA

PASSARE QUANDO UN GATTO NERO ATTRAVERSA LA STRADA

TROVARE UN QUADRIFOGLIO

AVERE UNA COCCINELLA SULLA SPALLA

RICEVERE IN REGALO DEI GUANTI
PESTARE UNA CACCA
VEDERE UN RAGNO AL TRAMONTO
TROVARE UN CHiodo ARRUGINITO

4b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte, copiando alla lavagna virtuale condivisa le frasi nella colonna di destra o di sinistra.

PORTA FORTUNA

PORTA SFORTUNA

4c. (in plenum) Quali sono gli oggetti o le azioni che portano fortuna nella tua cultura? E quelli che portano sfortuna?

4d. (in plenum) Il concetto di fortuna e di sfortuna è molto sentito nella tua cultura? E in quella italiana? Ci sono aspetti che si avvicinano o che, al contrario, sono totalmente diversi?

Da svolgere in modalità asincrona

5a. (individuale) Immagina di dover invitare un amico di una nazionalità differente dalla tua ad una cena di famiglia.

Dagli dei consigli e spiegagli bene come si deve comportare perché non si verifichino problematiche di comunicazione interculturale come quelle che abbiamo visto nel video.

Come si siede? Dove? Cosa si mangia? Come? Deve portare un regalo? Come si deve vestire? Deve evitare qualcosa che porta sfortuna? Per tutti i cibi si usano le posate? Quali?

5b. (individuale) scrivi un post nella pagina del corso su *mi.o*, nello spazio della prima lezione con i consigli per il tuo amico.

5c. (in plenum) Leggete e commentate i post dei compagni. Le usanze dei vostri paesi o delle vostre zone sono simili o ci sono delle differenze?

Materiali extra per i livelli superiori:

Per chi volesse approfondire il tema dell'invito a cena e della cortesia a tavola in "stile italiano", si consiglia la visione di un programma televisivo in streaming.

"Cortesie per gli ospiti" è disponibile al link: <https://it.dplay.com/realtime/cortesie-per-gli-ospiti/> gratuitamente in tutte le puntate delle 12 stagioni finora realizzate.

Tre esperti italiani di cucina, galateo e design sono giudici di una gara tra due coppie di sfidanti. Sono accessibili anche dei videoclip di uno o due minuti con consigli specifici legati a queste tematiche.

Per quanto riguarda, invece, le azioni legate a fortuna e sfortuna viste in precedenza, si propone la lettura di questo articolo sul blog "Una finestra sull'Italia": <https://italiabeneetti.blogspot.com/2014/10/le-supertizioni-degli-italiani.html>.

Il linguaggio usato è quello colloquiale, con riferimenti culturali, proverbi, spezzoni di film e video di youtubers famosi nell'Italia contemporanea.

6a

6a. (individuale) Dopo aver guardato "Cortesie per gli ospiti" e/o aver letto l'articolo, prepara un video da condividere con gli altri utenti di *mi.o* su un particolare aspetto che ti ha interessato o che ritieni utile per i compagni.

Soluzioni	<p>2d.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jack è seduto in maniera scomposta (si può notare per tutta la durata della scena); 2. Il “risucchio” ed il rumore che Jack produce risultano esagerati e quindi scortesi; 3. Jack rifiuta del cibo offerto; 4. Viene a mancare il rispetto nei confronti della figura paterna nel momento in cui viene versato da bere; 5. Viene a mancare il rispetto anche nei confronti della ragazza, quando Jack decide di versarsi da bere da solo; 6. Jack riproduce il “risucchio” anche nel bere; 7. Jack pone le bacchette in modo errato in posizione verticale.
	<p>2e.</p> <p>Nella cultura giapponese è uso mangiare senza scarpe, inginocchiati e seduti sui talloni.</p> <p>Il sake è servito dal padrone di casa agli ospiti, mentre è uno dei commensali a servire lui; non bisogna mai versarsi da bere da soli.</p> <p>Il rumore prodotto mangiando è positivo, perché indica che si sta gradendo il pasto.</p> <p>La ciotola da cui si mangiano riso o zuppa va sollevata dal tavolo e tenuta con la mano sinistra, mentre si usano le bacchette con la mano destra.</p> <p>Il gesto di porre le bacchette in posizione verticale all’interno della ciotola ricorda i bastoncini d’incenso usati nei riti funerari, per questo viene considerato un atto che porta sfortuna.</p>

4a.

Nella cultura italiana porta fortuna: trovare un quadrifoglio; avere una coccinella sulla spalla; ricevere in regalo dei guanti; pestare una cacca; vedere un ragno al tramonto; trovare un chiodo arrugginito.

Porta sfortuna: regalare ombrelli, spazzole e specchi; indossare prima il calzino sinistro; tagliare le unghie il venerdì; far cadere il sale; aprire l'ombrello dentro casa; passare quando un gatto nero attraversa la strada.

3.3.2 Stereotipi e pregiudizi: “Noi e loro”

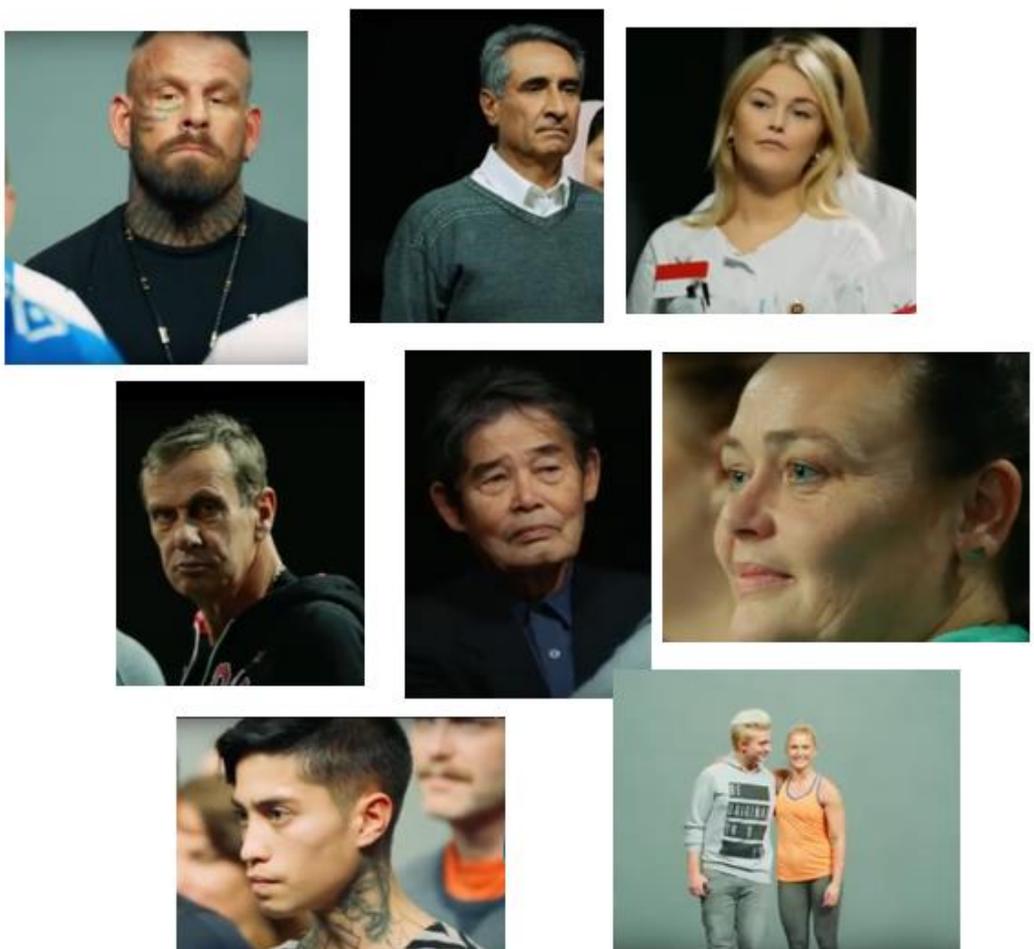
Título	“Noi e gli altri”
Tema	<p>Análisis de uno de los riesgos de la ignorancia o falta de competencia comunicativa intercultural: el estereotipo.</p> <p>Se generalizan ideas, positivas o negativas, de todas las personas de un mismo país y de una misma cultura, lo que pueden constituir malentendidos en la comunicación entre diferentes culturas.</p>
Texto	<p>Video titulado “All that we share”, publicidad presentada por la televisión danesa en 2017.</p> <p>El texto, con subtítulos en italiano, se puede encontrar usando el vínculo: https://www.youtube.com/watch?v=z9wXVgsg5Zo .</p> <p>En el video se ven varias personas, en principio divididas en grupos según una clasificación estereotipada. A través de una serie de preguntas formuladas por el presentador, se crean nuevos grupos, sin importar la diferencia entre “nosotros” y “ellos” y destacando las características comunes a pesar de las ideas que en el principio los unos se habían hecho de los otros.</p>

Objetivos culturales y didácticos	El estudiante comprende los riesgos de un pensamiento estereotipado, dirigido por prejuicios y conocimientos superficiales.
	El estudiante puede comunicar en pequeños grupos respetando las opiniones y las diferencias de puntos de vista de los demás.
	El estudiante potencia las relaciones con sus compañeros.

1a. (in plenum) Formate dei gruppi di tre persone. Guardate le foto qui sotto: ad ogni foto è abbinato un numero. Attraverso il sito *Random* (<https://www.random.org/>), estraete dei numeri per decidere a quale gruppo viene consegnata ogni foto.

1b. (in gruppo) In base alla foto che vi è capitata, scrivete delle parole o espressioni-chiave sulla prima impressione che avete della persona ritratta nella foto. Le parole possono riferirsi all'aspetto fisico o alla personalità (da dove viene, che lavoro fa, com'è il suo carattere). Trovate un accordo tra di voi.
Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

1c. (in plenum) Confrontate le vostre idee. Perché avete scritto queste parole?



2.a (individuale) Guardate il video senza audio. Poi, rispondete alle domande mettendo una X su [Sì] o [No].

1. *Le persone dei diversi gruppi non hanno niente in comune tra loro [Sì]/[No];*
2. *La pubblicità vuole evidenziare le differenze tra le persone [Sì]/[No];*
3. *La pubblicità vuole evidenziare che le persone sono simili, anche se non sembra [Sì]/[No];*
4. *La pubblicità vuole evidenziare che la prima impressione che abbiamo di una persona può essere sbagliata [Sì]/[No];*
5. *Può essere rischioso e superficiale dividere le persone tra "noi" e "loro" [Sì]/[No].*

2b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte. Poi, guardate il video con l'audio - in inglese -, insieme ai sottotitoli in italiano; se avete domande, chiedete all'insegnante.

3a. (in coppia) Ognuno di voi ha metà della trascrizione del testo della pubblicità. Chi ha la trascrizione della prima parte, legge il testo all'altro. Quando ci sono degli spazi vuoti, si ferma.

Chi non ha la trascrizione della prima parte, prova a finire la frase rimasta incompleta. Finita la prima parte, fate la stessa cosa con la seconda.

3b. (in coppia) Confrontate le vostre idee sulle espressioni che riempiono gli spazi vuoti nel testo. Riuscite a ricordare il senso di queste frasi? Riuscite a ricordare le parole corrette? Trovate un accordo.

3c. (in coppia) Guardate le soluzioni e confrontatele con le vostre risposte.

Prima parte:

È semplice _____ -: ci siamo noi e ci sono loro.

Quelli che guadagnano tanto e quelli che cercano di arrivare a fine mese.

Quelli di cui ci fidiamo e quelli che cerchiamo di evitare.

Ci sono i nuovi arrivati e quelli che sono sempre vissuti qui.

La gente di campagna e quelli che non hanno mai visto una mucca.

Quelli che credono in Dio e quelli che credono in sé stessi.

Ci sono quelli con cui abbiamo qualcosa in comune e quelli _____.

«Benvenuti. Vi farò delle domande oggi. Alcune potrebbero essere un po' personali, ma spero risponderete onestamente.

Chi, in questa stanza, era il pagliaccio della classe?

Chi si è risposato?»

E poi, improvvisamente, _____.

Seconda parte:

Noi che crediamo nella vita dopo la morte, noi che abbiamo visto gli UFO, e tutti noi a cui piace ballare.

Noi che siamo stati vittime dei bulli.

E noi che abbiamo bullato altri.

E poi ci siamo noi, i fortunati che hanno fatto l'amore di recente...

Noi che abbiamo _____.

Noi che siamo follemente innamorati...

Noi che ci sentiamo soli...

Noi che siamo bisessuali...

E noi che sappiamo riconoscere _____.

Noi che abbiamo trovato il significato della vita...

E noi che abbiamo salvato delle vite...

E poi ci siamo tutti noi che semplicemente amiamo la Danimarca.

Quindi, forse, _____

4a. (in gruppo) Guardate le nazionalità scritte alla lavagna virtuale condivisa.

Elencate e scrivete le caratteristiche che secondo voi sono legate a questa nazionalità o al paese che corrisponde.

4b. (in plenum) Confrontate le risposte con i compagni.

4c. (in plenum) Le caratteristiche che avete trovato, secondo voi, sono stereotipate? Se conosci queste nazionalità, riesci a rompere questi stereotipi? Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".

4d. (in plenum) Quali sono i rischi di un pensiero stereotipato? Come si può superare il pregiudizio?

Da svolgere in modalità asincrona

5a. (individuale) Realizza un post con una frase che rompe uno stereotipo legato ad una categoria a cui senti di far parte (per esempio la nazionalità, una minoranza etnica o religiosa, una cultura).

Esempio: "Sono tedesco, ma non ho gli occhi azzurri"; "Sono italiano, ma non sono mafioso"; "Sono americano, ma non mangio fast food tutti i giorni"; "Sono spagnolo, ma non mi piace la corrida"; "Sono argentino, ma non ballo il tango".

5b. (individuale) Condividi post nella pagina del corso su *mi.o*, nello spazio della seconda lezione.

5c. (in plenum) Leggete e commentate i post dei compagni.

Materiali extra per i livelli superiori:

6a. (in gruppo) Come avrete notato, non esiste una versione in italiano della pubblicità che abbiamo visto.

Createla aiutandovi con la trascrizione del testo e suddividendovi le frasi da leggere, o provate a tradurre il testo partendo dalla versione in inglese.

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

6b. (in gruppo) Registrate poi la versione italiana. Se non sapete come fare, usate il

programma gratuito Audacity o chiedete aiuto all'insegnante.

6c. (in gruppo) Condividete il lavoro concluso con i compagni sulla pagina del corso di *mi.o.*

Soluzioni	2a. 8. No; 9. No; 10. Sì; 11. Sì; 12. Sì.
	3c. Prima parte: dividere le persone in categorie con cui non abbiamo niente in comune ci siamo noi Seconda parte: il cuore spezzato il coraggio altrui abbiamo in comune molto più di quanto pensiamo

La actividad 3c podría resultar particularmente relevante y útil si las parejas estuvieran formadas por un estudiante que tiene mas dominio en la lengua y otro con mayores dificultades e incertidumbres.

La primera parte de la transcripción de la publicidad se entrega al estudiante con mayor dificultad; el estudiante más competente tendrá un bajo nivel de presión y estrés al momento de recordar e intentar explicar los conceptos que faltan en el texto, mientras el otro tiene el rol de entender lo que el compañero quiere decir. Juntos tendran que decidir si las opciones sugeridas son correctas o no, según lo visto y escuchado anteriormente en el video.

Las nacionalidades propuestas en la actividad 4a son las presentes entre los participante al curso, si más que una, o las que los estudiantes conocen por razones familiares, de trabajo, de estudio...

Los grupos son formados por el tutor de manera que a la persona que conoce determinata cultura corresponda otra que no conoce. Siendo las culturas asignadas al grupo “lejanas” con respecto a las de pertenencia, es probable que las características enumeradas ante del diálogo *in plenum* sean estereotipadas.

3.3.3 La familia: “Vado a vivere da solo”

Título	“Vado a vivere da solo”
Tema	Importancia de la familia y de los momentos vividos con ella. Se dará relevancia al asunto de la salida del “nido” por parte de los hijos y del fenómeno de los <i>mammoni</i> .
Texto	Video del grupo cómico napolitano <i>The Jackal</i> . Se titula "Mamma, vado a vivere da solo" y fue publicado en el año 2017. El texto se puede encontrar usando el vínculo: https://www.youtube.com/watch?v=wW_2chZAFVU . El protagonista es Ciro, un joven adulto que comunica a su madre la intención de irse a vivir solo. La madre recibe la noticia, se emociona y empieza a planear todos los proyectos personales que por fin podrá realizar una vez que su hijo se mude.

Objetivos culturales y didácticos	El estudiante reconoce y compara su cultura con los principales rasgos culturales relacionados con el valor de la familia desde la perspectiva italiana así como la de sus compañeros, si de distinta nacionalidad.
	El estudiante sabe reaccionar de manera empática y comprender la perspectiva cultural de los otros participantes del curso.
	El estudiante aprende a trabajar en grupo y a respetar la diferentes ideas, teniendo en cuenta que los participantes del curso pueden tener diferentes culturas y opiniones.

1a. (in plenum) Guardate la lavagna virtuale condivisa. Alle frasi pronunciate dall'insegnante, fate un segno nella parte di sinistra nel caso vi troviate d'accordo, o nella parte destra nel caso non vi troviate d'accordo:

- Oggi è martedì;
- Il sole è giallo;
- Adesso sono le 8.45;
- La famiglia è il valore più importante della mia cultura;
- È importante passare del tempo con la propria famiglia ogni settimana;
- È importante che i figli vadano via di casa il più presto possibile per non pesare sui genitori
- I genitori devono aiutare i figli finché non sono economicamente indipendenti

SONO D'ACCORDO

NON SONO D'ACCORDO

1b. (in plenum) Le vostre idee sono simili? Da cosa possono dipendere le differenti opinioni che avete?

2a. (in plenum) Guardate queste foto, tratte dal video che guarderemo tra poco. Il

titolo del video è *Mamma, vado a vivere da solo.*

Secondo voi, qual è la situazione che si presenta nel video? Cosa pensate di questa situazione?

Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".



3a. (individuale) Guardate il video e rispondete a queste domande:

Chi sono i personaggi?

Cosa fanno?

Cosa comunica Ciro alla madre?

Qual è la reazione della madre?

Cosa pensa Ciro?

3b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

4a. (individuale) Guardate di nuovo il video. Completate la griglia con i progetti di **Ciro** e della **mamma** per quando lui si sarà trasferito.

Ciro	Mamma di Ciro

4b. (in plenum) Confrontate le risposte con i compagni.

5a. (in coppia) Ricomponete il dialogo tra **Ciro** e sua madre inserendo le frasi pronunciate dalla mamma nel posto corretto. Inserite la lettera nello spazio corrispondente all'interno del dialogo.

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

- a) «Chi è?»;
- b) «Uh! Ho finito il gioco delle palline!»;
- c) «Ciro, a mamma. Che c'è?»;
- d) «E quello mio figlio se n'è andato di casa»;
- e) «Sì, architetto, sì! Sì!»;
- f) «Ahh! A pranzo! Ma mica questa domenica?»
- g) «Ciro, e parla, tu mi fai preoccupare!»;
- h) «... È andato via»;
- i) «Adesso che se n'è andato di casa, possiamo tornare a fare sesso urlando!»;
- j) «Come torni?!»;
- k) «Io ho prenotato la piscina con l'architetto».

Ciro: «Mamma?»

Mamma: _____

Ciro: «Lo so che stai giocando al gioco delle palline, ma... devo dirti una cosa molto importante»

Mamma: _____

Ciro: «Mamma, io... Vado a vivere da solo. Vado via di casa, mamma. È che io ho bisogno di responsabilizzarmi, ho bisogno di pagare le bollette da solo, di imparare a fare un bucato decente da

solo, senza magari mischiare i colorati con i bianchi...»

Architetto: «In questa camera di suo figlio abbiamo pensato di abbattere la parete e di fare una vasca-piscina con idromassaggio doppio: familiare!»

Mamma: _____

Architetto: «Vediamo un po', questo è il progetto»

Ciro: «...Diventare responsabile, ho bisogno di pagare le bollette, ho bisogno di...»

Mamma: _____

Papà: «E che cos'è il sesso?»

Mamma: _____

Ciro: «...Senza mischiare i colorati con... con i bianchi... con i neri...»

Presentatore: «E l'oscar viene assegnato a... La mamma di Ciro! Incredibile, questo è il suo primo Oscar. Come è riuscita ad avere tutto questo successo nel mondo dello spettacolo?»

Mamma: _____

Pubblico: «Mamma! Mamma! Mamma!»

Mamma: _____

Ciro: «Mamma? Mamma!»

Mamma: _____

Ciro: «Non devi piangere! Guarda che io... Io tanto domenica torno!»

Mamma: _____

Ciro: «A pranzo!»

Mamma: _____

Ciro: «Ma', perché, che c'hai da fare?»

Mamma: _____

5b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

6a. (in plenum) Guardate queste pubblicità italiane sulla famiglia. Secondo voi, qual è il loro significato? Qual è l'immagine di famiglia che danno?

Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano". Se ci sono parole o tradizioni italiane che non conoscete, chiedete all'insegnante.



6b. (in gruppo) Guardate queste immagini, pubblicità e vignette sulla famiglia nel mondo. Se non capite la lingua degli slogan, non è un problema.

Come fatto prima insieme, cercate il significato delle immagini e l'immagine di famiglia che danno.

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".



6c. (in plenum) Confrontate le vostre idee con il resto della classe.

6d. (in plenum) Ci sono differenze nell'idea presentata nelle pubblicità italiane e in quelle degli altri paesi?

6e. (in plenum) Ci sono differenze nell'idea presentata nelle pubblicità italiane e nel video di Ciro e sua madre rispetto alla vostra cultura?

Da svolgere in modalità asincrona

7a. (in gruppo) Scegliete una delle foto viste nell'attività 6b.

Realizzate un post da condividere sulla pagina del corso con alcune e create un nuovo slogan, questa volta in italiano.

7b. (in plenum) Guardate e commentate i post dei compagni.

Materiali extra per i livelli superiori:

Ci si concentra sul tema dei "mammoni", introdotto durante il confronto a conclusione della sezione precedente.

8a. Leggi l'articolo.

Per ogni paragrafo, trova un titolo e riassumi il contenuto in una o due frasi al massimo.

Gli **italiani** sono tra i più **mammoni** d'Europa. Oltre due terzi dei "giovani adulti", ovvero coloro che hanno tra i 18 e i 34 anni, in Italia vive a casa con i genitori, una percentuale (67,3%) che nel 2015 cresce rispetto al 2014 e si conferma al top nell'**Unione europea** (dietro solo alla Slovacchia) con quasi 20 punti di differenza rispetto al 47,9% medio europeo. Lo rileva **Eurostat** secondo cui il divario cresce ancora nella fascia tra i 25 e i 34 anni. In questa fascia i giovani a casa con mamma passano dal 48,4% del 2014 al 50,6% a fronte del 28,7% in Ue e del 3,7% in **Danimarca**.

La percentuale dei giovani adulti che vivono a casa con i genitori è cresciuta di quasi due punti tra il 2014 e il 2015 passando dal 65,4% al 67,3% mentre in Ue è scesa passando dal 48,1% al 47,9%. L'Italia è superata per percentuale di mammoni solo dalla Slovacchia (69,6%) e seguita da Malta (66,1%) mentre è molto lontana dalla Francia (34,5%, dato in calo), dalla Germania (43,1%) e dal Regno Unito (34,3%) ma soprattutto dalla Danimarca (19,7%). **La tendenza dei giovani italiani a non lasciare la casa** dei genitori è ancora più evidente nella fascia tra i 25 e i 34 anni, ovvero quella nella quale si sono terminati gli studi e si dovrebbe cominciare a lavorare. In Italia, anche a causa della scarsa occupazione dei giovani, la percentuale di coloro che sono tra i 25 e i 34 anni e vivono con i genitori ha raggiunto il 50,6% (era al 44% nel 2011) con quasi 22 punti in più rispetto alla media europea (dietro solo alla Grecia con il 53,4%). La distanza è siderale rispetto ai paesi del **Nord Europa** (3,7% la Danimarca, 3,9% la Svezia) ma anche rispetto alla Francia (10,1%, in calo di un punto), il Regno Unito (16%) e la Germania (19,1%) mentre la Spagna è al 39,1%. Se si guarda alla fascia dei più giovani (18-24 anni) vive in casa il 94,5% del totale (79,1% in Ue) mentre tra i 20 e i 24 anni la percentuale scende al 93% (è al 59,8% in Francia).

Sono mammoni soprattutto i maschi con il 73,6% del totale tra i 18 e i 34 anni (quasi 3 su 4), in crescita dal 71,8% del 2014. La percentuale di quelli tra i 25 e i 34 anni cresce dal 56,8% al 59,3% con oltre 24 punti in più rispetto alla media europea. Le donne in questa fascia di età restano a casa nel 41,7% dei casi. **Ma non tutti quelli che restano a casa con i genitori lo fanno in assenza di**

un'occupazione: il 40,3% di quelli che vivono con i genitori in questa fascia di età – rileva Eurostat – lavora full time mentre il 18,8% si dichiara ancora studente e il 24,3% si dice disoccupato.

L'Italia è al top in Europa anche per parti di mamme ultracinquantenni. Nel 2014 – secondo gli ultimi dati pubblicati da Eurostat – in Europa sono nati 1.019 bambini da mamme over cinquanta e tra questi 303 sono nati da mamme italiane. **Nel nostro Paese il fenomeno è più che raddoppiato dal 2007** quando erano state 141. Oltre 2.800 bambini sono nati da mamme tra i 45 e i 49 anni (13.382 in tutta Europa) mentre 36.654 sono nati da mamme tra i 40 e i 44 anni (214.706 in tutta Europa). Le mamme over 50 nel 2014 sono state 177 nel Regno Unito e 103 in Francia mentre in Germania sono state 91. I bambini nati da mamme tra i 20 e i 24 anni in Italia nello stesso periodo sono stati 46.029 (in calo dagli oltre 52.000 del 2007) a fronte dei 125.377 nel Regno Unito, dei 109.500 in Francia e degli oltre 80.000 in Germania. Nel complesso in Italia nell'anno sono nati 502.000 bambini.

Il testo è tratto dal quotidiano in versione digitale *Il Fatto Quotidiano*, ed è reperibile integralmente all'indirizzo:

<https://www.ilfattoquotidiano.it/2016/10/22/italiani-tra-i-piu-mammoni-deuropa-eurostat-il-67-dei-giovani-adulti-tra-i-18-e-i-34-anni-vive-con-i-genitori/3114969/>

8b. (defaticamento) Guarda la pubblicità della compagnia telefonica Tim realizzata in collaborazione con Casa Surace; è un esperimento/scherzo telefonico che dei ragazzi fanno ai familiari, in cui gli fanno credere che si sarebbero presto trasferiti per amore.

Il video è reperibile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=gRBuOQPMsyI>.

Soluzioni	<p>4a.</p> <p>Ciro: responsabilizzarsi; pagare le bollette da solo; imparare a fare un bucato decente.</p> <p>Mamma di Ciro: far costruire una vasca idromassaggio; finire il gioco delle palline; vincere un Oscar; tornare a fare l'amore con il marito.</p>
	<p>5a.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 «Ciro, a mamma. Che c'è?» (c); 2 «Ciro, e parla, tu mi fai preoccupare!» (g); 3 «Sì, architetto, sì! Sì!» (e); 4 «Adesso che se n'è andato di casa, possiamo tornare a fare sesso urlando!» (i); 5 «Uh! Ho finito il gioco delle palline!» (b); 6 «E quello mio figlio se n'è andato di casa» (d); 7 «... È andato via» (h); 8 «Chi è?» (a); 9 «Come torni?!» (j); 10 «Ahh! A pranzo! Ma mica questa domenica?» (f); 11 «Io ho prenotato la piscina con l'architetto» (k).

3.3.4 La festa di compleanno: “Indovina chi viene a cena”

Título	“Indovina chi viene a cena”
Tema	Como ya se ha visto en la primera clase del curso, uno de los momentos más importantes y con mayores posibilidad de malentendidos culturales en la vida cotidiana es una reunión con otra familia; en concreto se analiza una ocasión especial, una cena de cumpleaños en una <i>familia extendida</i> italiana, y su preparación, viendo lo que cada persona puede hacer - o no hacer - para prepararse adecuadamente (composición del menu, ropa, regalos).
Texto	<p>Escena sacada de la película “Happy family”, de G. Salvadores, del año 2010.</p> <p>El texto se puede encontrar usando el vínculo Dropbox: https://www.dropbox.com/s/8uiuz0ggkbiy6nx/scena%20happy%20family.mp4?dl=0.</p> <p>En el video, los personajes se organizan para participar en la cena de cumpleaños de Vincenzo.</p> <p>Por un lado, un personaje elige una camisa adecuada, compra un regalo para los dueños de la casa y lleva a bañar a su perro; por otro lado Caterina, Filippo y la madre piensan en el regalo; finalmente la abuela, se ocupa de ir al supermercado por los ingredientes necesarios para la cena.</p>

Objetivos culturales y didácticos	El estudiante reconoce y sabe reutilizar el léxico gastronómico de la cocina italiana (composición de un almuerzo o cena completa, platos típicos).
	El estudiante reconoce y compara su cultura en los aspectos principales conectados con la situación de una cena de cumpleaños y su preparación.
	El estudiante potencia las relaciones con sus compañeros.

1a. (in plenum) Guardate le immagini. A che situazione si collegano? Come lo capite?



1b. (in plenum) Quando, nella vostra cultura, si fanno cene in famiglia? Cosa si mangia? Si fanno dei regali?

Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".

1c. (in coppia) Guardate la foto. Si tratta della famiglia del video che andremo a vedere. Secondo voi, qual è la relazione che lega i vari personaggi?

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".



Foto tratta da: Wikipedia.it

1d. (in plenum) Confrontate le vostre opinioni.

2a. (individuale) Ascoltate l'audio tratto dal video. Provate a confermare o a cambiare idea sul ruolo dei vari personaggi all'interno della famiglia.

2b. (individuale) Guardate il video. Completate la griglia con quella che pensate sia il ruolo del personaggio all'interno della famiglia e con quello che devono fare per prepararsi alla cena:

Personaggio	Ruolo nella famiglia	Cosa fa per prepararsi
Ezio		
Caterina		
Filippo		
Anna		
Signora al supermercato		

2c. (in plenum) Confrontate le vostre risposte. Se ci sono dubbi, guardate la trascrizione del video:

Ezio: Ho comprato una camicia per la cena di stasera. Ero un po' indeciso sul colore... Alla fine l'ho presa bianca. Meglio non rischiare, giusto?

Eh, lo so, mi rendo conto. No, perché devo portare Gianni a lavare. Stamattina al parco si è rotolato nella merda e oggettivamente non posso portarlo così, dai. Andiamo.

Caterina: Ciao Filippo, sono Caterina. Per il regalo di papà, ho comprato una macchina fotografica digitale. Te lo dico nel caso ti venisse in mente di fargli lo stesso regalo. Ci vediamo stasera, ciao!

Filippo: Ciao Caterina, per il regalo di Vincenzo ho comprato una macchina fotografica digitale. Te lo dico nel caso ti venisse in mente di fargli lo stesso regalo.

Nonna: Di antipasto faccio i gamberi al vapore, così si beve vino bianco e si mangiano i gamberi senza posate né niente, un po' alla giapp... Ma l'ho già detto l'antipasto... Mi sa di sì.

Anna: Siamo quello che si dice una famiglia felice. Un solo dubbio... che cosa gli regalo per il suo compleanno?

Signora del negozio: Mi scusa, ma una macchina fotografica digitale...?

Ezio: Porto un dolce o una bottiglia di qualcosa? No, il vino no... Saremo in tanti, non voglio arrivare lì con una bottiglia di vino solo. E presentarmi con il sacchetto del supermercato pieno di bottiglie è triste, molto triste. No.

Nonna: I dolci non si fanno, si comprano. Tanto qualcuno ci penserà.

Ezio: Lo zuccotto di Cucchi! La cosa più buona del mondo! Così, anche se hanno un dolce, posso dire: "sì, ma assaggiate questo zuccotto, che è la cosa più buona del mondo!".

3a. (in coppia) Guardate queste foto, tratte dal video, in cui Ezio prova le varie camicie.



Cosa pensate delle sue scelte? In quali contesti si possono portare queste camicie?
Quali vanno bene per l'evento a cui Ezio deve partecipare?

3b. (in gruppo) Ezio commenta: *“Alla fine l'ho presa bianca. Meglio non rischiare, giusto?”*.

In quali occasioni nella vostra cultura si usa la camicia bianca? E in quella italiana?
Avreste comprato una camicia bianca per una cena di compleanno?

Per comunicare, usate l'opzione delle “breakout rooms”.

3c. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

4a. (individuale) La nonna nel video dice: “di antipasto faccio i gamberi al vapore, così si beve vino bianco e si mangiano i gamberi senza posate né niente”.

Cosa significa la parola “antipasto”? Scegli tra una delle opzioni.

- L'antipasto è qualcosa che ti fa passare la voglia di mangiare il pasto;
- L'antipasto è qualcosa che sostituisce il pasto, quando si ha poco tempo per cucinare;
- L'antipasto è qualcosa che stimola l'appetito e per questo viene servito prima del pasto.

4b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

4c. (in gruppo) Come è composto un pasto nel vostro paese? Pensate ci siano differenze o similitudini con un pasto italiano?

Per comunicare, usate l'opzione delle “breakout rooms”.

4d. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

4e. (in coppia) Collegare le immagini dei cibi al nome del piatto e alla parte del pasto a cui corrisponde. Attenzione: sono presenti anche dei piatti unici!

Per comunicare, usate l'opzione delle “breakout rooms”.

ANTIPASTO

PRIMO

SECONDO

CONTORNO

DOLCE

PIATTO UNICO

- a. Torta di carote
- b. Spaghetti alla carbonara
- c. Scaloppine di pollo al limone
- d. Torta salata
- e. Spinaci al burro
- f. Tartine di salmone
- g. Peperoni ripieni
- h. Purè di patate
- i. Vellutata di zucchine
- j. Orata al forno
- k. Sorbetto al limone
- l. Taralli



Foto tratte da: *buonissimo.it*

4f. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

5a. (individuale) Per scoprire quali regali sono i regali più adeguati da portare agli ospiti in Italia, completate il testo scegliendo tra queste parole:

padrona di casa – liquori - dolce – mazzo di fiori - mani vuote – spumante

Una delle regole che è fondamentale rispettare è: mai presentarsi a casa di qualcuno a (1)_____. Un piccolo pensiero deve essere sempre omaggiato ai padroni di casa che ci ospitano per il pranzo, la cena o anche un semplice caffè. Facile a dirsi un po' meno a mettersi in pratica, specie quando le occasioni di ritrovo vedono coinvolti più amici e il rischio di arrivare tutti con lo stesso genere di regalo.

Tra le idee regalo più classiche per i padroni di casa che ci ospiteranno è sicuramente il (2)_____. Che sia una bellissima torta o una pregiata scatola di biscotti da gustare insieme al caffè, il dolce è un ottimo rimedio per fare tutti felici. Spesso, però, il dolce è la prima idea che viene in mente a tutti gli invitati. Se si conoscono quindi gli altri commensali è meglio regolarsi con loro o chiedere direttamente alla (3)_____ se è possibile portarne uno.

Altra alternativa molto gradita è la parte dedicata al vino o ai (4)_____. Si può giocare sul particolare da abbinare ad un piatto che ci ha rivelato la padrona di casa o giocare d'astuzia e relegare il tutto al dopo pasto presentando un ottimo (5)_____ o un amaro particolare come quelli aromatizzati al cioccolato o alla liquirizia.

Se, invece, si vuole stupire con grazia ma senza ricorrere agli espedienti "foodie" la soluzione può essere la scelta di un delicato (6)_____ per rallegrare la casa o la tavola appena sarà consegnato alla nostra ospite.

Testo tratto e adattato da: *La casa dello stile, home and style blog*
(<https://www.lacasadellostile.it/2014/12/idee-regalo-ospiti.html>).

5b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte. Se avete domande, chiedete all'insegnante.

Da svolgere in modalità asincrona:

6a. (in coppia) Create un post in cui riassume le principali differenze e similitudini tra la vostra cultura e quella italiana quando si parla di una cena in famiglia con degli ospiti. Qual è l'aspetto che più vi ha colpito?

6b. Condividete il post sulla pagina *mi.o* della lezione.

6c. Leggete e commentate i post dei compagni.

Materiali extra per i livelli superiori:

7a. (individuale) Leggi l'articolo al link: <http://www.consigli-regali.it/00078> sui regali che invece è sempre meglio non fare ai padroni di casa. Crea un post o un breve video per condividere quello che vi ha colpito maggiormente con gli altri partecipanti al corso.

Esiste qualcosa di simile nella tua cultura?

7b. (defaticamento) Guarda il video di Casa Surace in cui persone di differenti nazionalità mangiano cibo italiano. Dopo aver affrontato l'analisi del video insieme, è interessante vedere la parte "pratica" del pasto in modo divertente e magari scoprire qualche "brutta abitudine" che gli italiani non possono proprio sopportare.

Il video è visibile al link: https://www.youtube.com/watch?v=xxp_hzq3eIA.

Soluzioni	2b. Ezio: semplice invitato, innamorato di Caterina; deve acquistare una camicia, portare a lavare il cane e comprare un dolce o una bottiglia per i padroni di casa. Caterina: figlia di Vincenzo; deve scegliere il regalo. Filippo: figliastro di Vincenzo e figlio di Anna; deve scegliere il regalo. Anna: moglie di Vincenzo, madre di Filippo; deve scegliere il regalo. Signora al supermercato: madre di Anna, nonna dei ragazzi. Compra gli ingredienti e pensa al menù per la cena.
	4a. La terza opzione è la corretta.
	4e. 1 – c – secondo; 2 – b – primo;

	<p>3 – g – piatto unico; 4 – k – dolce; 5 – l – antipasto; 6 – a – dolce; 7 – d – piatto unico; 8 – j – secondo; 9 – h – contorno; 10 – e – contorno; 11 – f – antipasto; 12 – i – primo.</p>
	<p>5a.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Mani vuote;2. Dolce;3. Padrona di casa;4. Liquori;5. Spumante;6. Mazzo di fiori.

3.3.5 Legalità ed inadempienza: “Made in Italy”

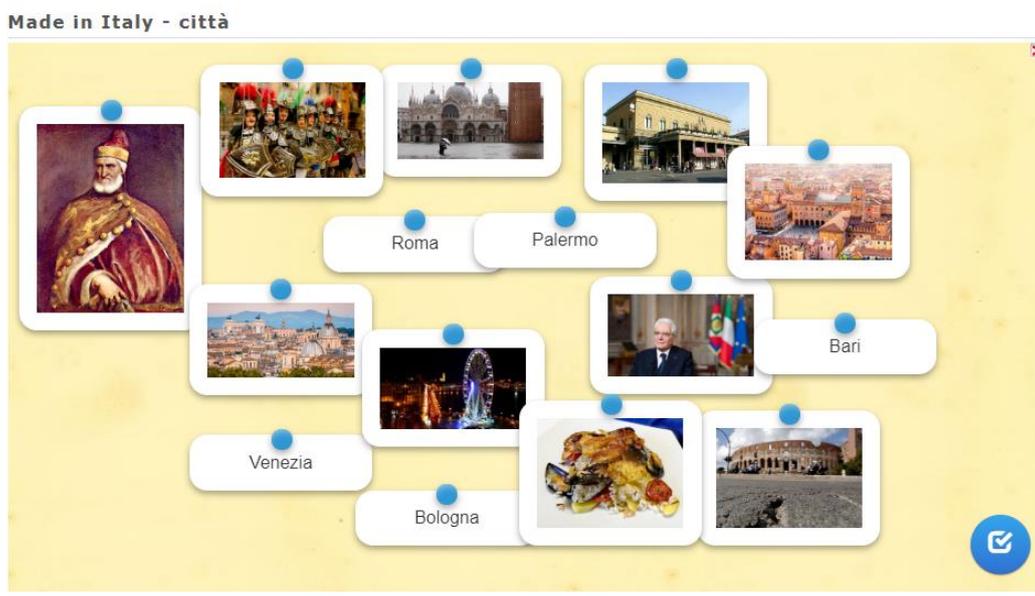
Título	“Made in Italy”
Tema	Problemáticas históricas y sociales debidas a incumplimiento por parte de las autoridades, fenómenos naturales e ilegalidad en algunas de las principales ciudades de Italia y del país de los estudiantes.
Texto	<p>Canción del compositor italiano Ligabue titulada “made in Italy”, año 2016. También se utiliza el video oficial de la canción, visible a través del vínculo:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=NcEQmZuAsMk .</p> <p>Por medio de imágenes coloridas y símbolos de Italia, el cantante emprende un viaje imaginario por el País, destacando algunas de las temáticas sociales más difíciles y que a menudo pasan a un segundo plano, como las mafias y el terrorismo.</p>

Objetivos culturales y didácticos	El estudiante puede comparar los aspectos negativos de su cultura a la italiana, efectuando actividades de análisis e investigación sobre estos.
	El estudiante conoce y sabe utilizar vocabulario específico sobre monumentos, personalidades destacadas, características típicas y problemáticas tanto de Italia como del país natal.
	El estudiante puede comparar dos ciudades desde el punto de vista intercultural, con respecto a elementos culturales subjetivos, como la justicia, el mantenimiento de las ciudades y de los bienes artísticos.

1a. (in coppia) accedete al sito Learningapps.org (<https://learningapps.org/>) condividendo uno dei due schermi. Abbinare le immagini immagine alla città corrispondente. Attenzione: per ogni città sono presenti due immagini.

Vince la squadra che finisce tutti i collegamenti per prima!

Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".



1b. (in plenum) Scoprite insieme chi ha vinto la sfida!

1c. (in plenum) Conoscete tutte le città e le cose o le persone rappresentate nelle foto? Se la risposta è no, chiedete aiuto all'insegnante.

Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".

2a. (in plenum) Guardate il video della canzone "Made in Italy" e ascoltate la canzone. Secondo voi, la canzone ed il testo sono positivi o negativi?

2b. (individuale) Guarda di nuovo il video. Riconoscete alcune delle immagini viste nell'attività 1.a?

2c. (in plenum) Confrontate le risposte con i compagni.



3a. (individuale) Ascolta la canzone e completa il testo.

Milano ci accoglie a braccia conserte
 un mezzo sorriso d'Europa
 Bologna _____
 e canzoni d'amore del dopo
 Venezia _____
 abbonda a Torino il mistero
 In centro a Firenze una tipa che danza
 e celebra la primavera
 C'è un treno che non ferma mai
 non cambia mai, non smette mai

è un treno che non è mai stato
una volta in orario
Tutte queste vite qui
Qui nel Made in Italy
Quel po' di male al cuore
E Roma _____

C'è un vecchio barbone che ci offre da bere
poi ride per quelli che siamo
E Napoli è un'isola sempre e per sempre
e tu che mi abbracci più forte
mi chiedi di cosa siamo composti
che tanto sai già la risposta
C'è un treno che non ferma mai
non cambia mai, non smette mai
è un treno che non è mai stato
una volta in orario
Tutte queste vite qui
Qui nel Made in Italy
Sotto queste lune qui
Tutti Made in Italy
belli come il sole
E Bari e Palermo fra cielo ed inferno

Il mare che spinge la costa che stringe
L'insegna c'era una volta
È un treno che non ferma mai
non cambia mai, non smette mai
è un treno che non è mai stato
una volta in orario
Tutte queste vite qui
Qui nel Made in Italy
Sotto queste lune qui
Tutti Made in Italy
belli come il sole

Se necessario, fai un altro ascolto della canzone per completare gli spazi.

3b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte.

4a. (in coppia) Le frasi che avete trovato sono legate a delle problematiche presenti in queste città italiane. Sapete a cosa si riferisce Ligabue? Provate a capirlo insieme. Per comunicare, usate l'opzione delle "breakout rooms".

4b. (in plenum) Confrontate le vostre risposte. Se avete dei dubbi o delle domande, chiedete all'insegnante.

4c. (in plenum) Ora che avete letto il testo e sapete a cosa si riferiscono le frasi, la canzone è effettivamente positiva come può sembrare dal ritmo e dai colori del video?

5a. (in coppia) Scegliete la città, tra quelle proposte, che vorreste conoscere in modo più approfondito.

5b. (in coppia) Condividendo uno dei due schermi con il compagno, leggete i paragrafi dell'articolo e metteteli nell'ordine corretto.

(Si prende come esempio l'articolo sulla città di Venezia)

- A. ____ Il fronte NO MOSE mette in rilievo quelle che potrebbero essere alcune criticità strutturali dell'opera e la sua inefficacia a fronteggiare il previsto aumento del livello del mare. In futuro, infatti, è previsto un aumento del livello del mare come effetto dei cambiamenti climatici. Le ipotesi più pessimistiche prospettano una crescita del mare fino a 60 cm.
- B. ____ Insieme ad altri interventi garantirà, presumibilmente, la difesa di Venezia e della laguna da tutte le acque alte, compresi gli eventi estremi: è stato progettato per proteggere Venezia e la laguna da maree fino a 3 metri e attualmente la sua entrata in funzione è prevista per maree superiori a 110 cm.
- C. ____ Lo scopo del progetto Mose è proteggere la laguna, le sue città, gli abitanti e il patrimonio storico, artistico e ambientale da tutte le acque alte. Le acque alte sono diventate sempre più frequenti e intense a causa dell'effetto combinato dell'abbassamento del livello del suolo e dell'innalzamento del livello del mare.
- D. ____ Il MOSE (MOdulo Sperimentale Elettromeccanico) è un progetto di ingegneria civile finalizzato alla difesa di Venezia e della sua laguna dalle acque alte. Attraverso la costruzione di paratoie mobili a scomparsa, si isola temporaneamente la laguna di Venezia dal mare Adriatico durante gli eventi di alta marea.

Testo adattato e tratto da: <https://it.wikipedia.org/wiki/MOSE>.

5b. (in coppia) Confrontate il file con le soluzioni.

6a. (in plenum) Esiste nei vostri paesi di provenienza una città che presenta una problematica uguale, simile o opposta a quella della città italiana in analisi (per esempio mancanza di acqua per la città abbinata a Venezia)?

6b. (in plenum) Confrontate le problematiche della città italiana con quella del vostro paese. In che modo sono simili? In che modo sono, invece, differenti? Pensate che il problema sia legato ad una caratteristica culturale?

Per intervenire o aggiungere qualcosa in più rispetto ai compagni, usate l'opzione "alzata di mano".

Da svolgere in modalità asincrona

7a. (in coppia) Mantenete le coppie usate per l'attività 5a e 5b. Create una tabella di confronto tra la città su cui avete lavorato e la città che presenta una problematica simile o opposta di cui abbiamo parlato nell'attività 6a e 6b.

Nella tabella potete includere informazioni come: nome della città/ problema/ soluzione/ risultati sperati/ risultati effettivi.

Se non avete tutte le informazioni, potete cercarle su Internet.

7b. Condividete la tabella come post sulla pagina della lezione su *mi.o*.

7c. Leggete e commentate le tabelle dei compagni.

Materiali extra per i livelli superiori (fase di defaticamento):

8a. (defaticamento) Leggete l'articolo, tratto dal *corriere.it*, in cui si parla dell'album di Ligabue da cui è tratto il singolo "Made in Italy" e delle motivazioni e l'idea di Italia che hanno portato il cantautore a comporlo.

L'articolo si può trovare al link: [https://www.corriere.it/video-
articoli/2016/11/17/ligabue-arriva-made-italy-il-nostro-paese-non-sa-guarire-
propri-piccoli-difetti-sono-frustrato/d49b9d78-ace9-11e6-afa8-
97993a4ef10f.shtml](https://www.corriere.it/video-articoli/2016/11/17/ligabue-arriva-made-italy-il-nostro-paese-non-sa-guarire-propri-piccoli-difetti-sono-frustrato/d49b9d78-ace9-11e6-afa8-97993a4ef10f.shtml)

Soluzioni	<p>1a.</p> <p>Roma – Veduta città; buca sulla strada con vista Colosseo; Venezia – Doge; Piazza San Marco con acqua alta; Bari – Ruota panoramica; riso patate e cozze; Palermo – Pupi palermitani; Presidente Sergio Mattarella; Bologna – Stazione Centrale; veduta su Piazza Maggiore.</p>
	<p>2b.</p> <p>Nel video si possono riconoscere: i pupi siciliani, la ruota panoramica di Bari, una gondola veneziana, il Colosseo, un riferimento all’orologio e alla stazione di Bologna.</p>
	<p>3a.</p> <p>Venezia che affonda; Bologna ha nel cuore una vecchia stazione; Roma si spacca e si ricomponne non è come noi la pensiamo; Bari e Palermo non sempre puoi fare una scelta.</p>
	<p>5b.</p> <p>1 – D 2 – C 3 – B 4 – A</p>

3.3.6 Migrazioni: “Vita”

Título	“Vita”
Tema	Se analiza el tema de la migración a otro país, tanto en la historia italiana - con el viaje a EEUU que caracterizó casi un siglo - como en la contemporaneidad. La elección se debe al origen italiano de algunos participantes al curso y a parecidas condiciones socio-económicas que llevan mucha gente a repetir el mismo proceso de migración en la actualidad.
Texto	<p>Pasaje de la novela “Vita” por la autora Melania Mazzucco, publicada en 2003.</p> <p>La novela recorre la historia de dos niños de la región Campania que empiezan una nueva vida en la ciudad de Nueva York a principios del siglo XX. En el texto elegido (página 16) se descubre la situación vivida por los migrantes europeos, más concretamente italianos, que desbancaban en Estados Unidos en busca de una vida mejor.</p> <p>Diamante, de 12 años y solo, pasa los controles para entrar al país.</p>

Objetivos culturales y didácticos	El estudiante sabe relacionar asuntos socio-económicos y culturales de la historia de su país con los de Italia y otros países del mundo.
	El estudiante sabe relacionar asuntos socio-económicos de la historia con otros parecidos del presente.
	El estudiante sabe trabajar en grupo y respetar la visión cultural y el punto de vista de los otros participantes al curso, a pesar de no compartir la misma opinión que ellos.

1a. (in coppia) Guardate le immagini. Chi sono queste persone? Quali sono, secondo voi, la loro provenienza e la loro situazione?

Per comunicare, usate l'opzione "breakout rooms".



Foto tratte da: *d.repubblica.it*

1b. (in plenum) Confrontate le vostre opinioni con i compagni.

2a. (individuale) Leggi il testo qui sotto. Poi, tra le coppie di foto presentate, indica quella che si collega al testo appena letto.

Tutti si cercano, si chiamano in dozzine di lingue - per lo più ignote, aspre e gutturali. Tutti hanno qualcuno che è venuto a prenderli, o li aspetta al molo, un indirizzo scarabocchiato su un foglietto - il nome di un parente, di un connazionale, di un padrone. La maggior parte ha anche un contratto di lavoro. Ma tutti lo hanno negato. Così bisognava. E in verità la seconda cosa che Diamante ha fatto in America è stata di raccontare una storia. E nemmeno questo gli era mai capitato prima. Insomma, in un certo senso ha mentito. Funziona così. A Ellis Island gli americani ti rifilano una serie di domande - una specie di interrogatorio. L'interprete - un tizio perfido, un vero acciso che deve aver fatto carriera esercitando il proprio zelo contro i suoi compatrioti - ti spiega che devi dire la verità, solo la verità, perché in America la menzogna è il peccato più grave, peggio del furto. Ma purtroppo la verità non serve a loro e non serve a te. Perciò non dargli retta e racconta la storia che ti sei preparato. Credici, e pure loro ci crederanno. Guardali in faccia e giura. Giuro che non ho un contratto di lavoro (ma ce l'ha, lo zio Agnello lo manda a Cleveland a lavorare alle ferrovie). Giuro che mio zio provvedere al mio mantenimento per tutto il tempo che resto a Nevorco (questa poi è proprio grossa, perché Agnello è più tirato del buco del culo di una pecora). Ma la commissione non è stata a sindacare. Aveva fretta: doveva esaminarne altri quattromilacinquecento, piombati sull'America come le cavallette della Bibbia nello stesso giorno in cui c'è piombato lui. I funzionari erano distrutti e hanno ricevuto l'ordine di allargare le maglie del setaccio. Ascoltavano distrattamente le risposte. E lui si è tirato su le brache e li ha fregati.





2b. (in plenum) Confronta le risposte con i tuoi compagni

2c. (individuale) Trasforma le immagini corrette in parole, per creare una linea generale sulla storia.

3a. (in plenum) Leggete di nuovo il testo – questa volta ad alta voce – e man mano cerciate le parole chiave.

Per intervenire, usate l’opzione “alzata di mano”.

4a. (in coppia) Il brano è tratto dal romanzo “Vita”, di Mazzucco. Parla di Diamante, un ragazzino campano che arriva a New York nel 1903 in cerca di una vita migliore. Nella storia della vostra famiglia, ci sono episodi simili?

Se non ci sono, conosci qualcuno che ha lasciato il proprio paese per trasferirsi in un altro?

Per comunicare, usate l’opzione “breakout rooms”.

4b. (in plenum) Racconta agli altri la storia di migrazione della famiglia del tuo compagno.

5a. (in gruppo) Guardate le foto. Sono immagini che si collegano al tema della migrazione nell’attualità. Riconoscete queste situazioni? Ne conoscete altre?

Perché quello dell'immigrazione può essere considerato un problema?

Quali pensate possano essere i motivi che portano le persone a spostarsi dal proprio Paese, anche illegalmente? Quali i rischi?

Per comunicare, usate l'opzione "breakout rooms".



a.



b.



c.

Foto tratte da: *Repubblica.it*

5b. (in plenum) Riportate le considerazioni del vostro gruppo alla classe, in particolare quelle riguardanti la situazione in Italia.

Se ci sono opinioni contrastanti, analizzatele insieme in ottica interculturale con l'aiuto dell'insegnante, come avete imparato a fare nelle scorse lezioni.

Da svolgere in modalità asincrona

6a. (in coppia) Svolgete un gioco di ruolo in videochiamata.

Una persona tra di voi avrà il ruolo del migrante e si presenterà ad un membro della commissione che deve decidere se concedergli l'asilo nel suo Paese o no.

Leggete le schede per conoscere le informazioni principali dei personaggi migranti e le possibili domande che possono essere fatte. Registrate la videochiamata ed inviatela all'insegnante. Se volete, potete condividerla con i compagni su *mi.o* nella pagina della lezione.



Nome: Tareq
 Età: 18 anni
 Provenienza: Afghanistan
 Motivo: violenza generalizzata, presenza di talebani sul territorio
 Famiglia: 4 fratelli, 2 sorelle, madre.



Nome: Juan Carlos
 Età: 41
 Provenienza: Venezuela
 Motivo: crisi economica e politica, disoccupato.
 Famiglia: 5 figli, moglie.



Nome: Mariam
 Età: 30
 Provenienza: Guinea
 Motivo: violenza domestica
 Famiglia: un marito che non ama, un figlio da un altro uomo.

POSSIBILI INFORMAZIONI DA CHIEDERE

- Informazioni personali;
- Storia personale;
- Motivo del viaggio;
- Composizione della famiglia (sono rimasti nel paese di origine o no);
- Progetti futuri.

Materiali extra per i livelli superiori:

7a. (individuale) Leggi questo brano, tratto dallo stesso romanzo del precedente. Parla degli insulti e dei divieti cui erano vittima gli italiani negli Stati Uniti di inizio 1900.

Pensi che la situazione possa essere simile ancora oggi nel tuo Paese o in Italia nei confronti di alcuni gruppi di persone?

Scrivi un breve testo ad imitazione del brano riportato, ma ambientato ai giorni nostri.

Il fatto è che nella maggior parte dei casi i passanti non sono capaci di leggere. Perché lo spazio in cui la banda è autorizzata a spacciare è la Broadway all'altezza di Canal, e laggiù, come Diamante ha cercato invano di spiegare all'edicolante - un lombardo azzimato che si lagna della loro meridionale fannullaggine - sono tutti zotici analfabeti. Non solo non leggono l'"Araldo", ma non leggono niente. Provaci tu a vendere un quadro a un cieco! Bisogna superare Houston per trovare qualcuno che conosce le lettere. Il fatto è che, se lo trovano, non legge l'italiano. E il giornale ce l'ha già. Il "New York Times", il "Globe", il "Call", il "Post", il "Journal", la "Tribune", l'"Herald" o il "New York World" che c'ha pure i fumetti. Gli americani non hanno certo bisogno del loro foglietto di otto pagine appena, che parla solo dei fatti degli italiani e dei fatti degli americani, non dice niente di più di quello che dicono i loro giornali, e in modo meno accattivante. Fra l'altro, al di là di Houston, non è che facciano salti di gioia a vederli. Sui portoni c'è scritto NO DOGS NIGGERS ITALIANS NEED APPLY. Sulle vetrine dei caffè NO DOGS

NIGGERS ITALIANS. Rimediano insulti e sfottò - e ormai Diamante capisce cosa vuol dire la parola che suona come guappo. È *wop*, invece, e significa italiano. E italiano è un insulto - anche se alla scuola di Tufo li hanno imbrogliati dicendogli che l'Italia è la culla della civiltà e italiani erano Macco Polo Cristoforo Colombo Michelangelo Giuseppe Verdi e Giuseppe Garibaldi. L'altro insulto possibile è *dogo*, e anche *dago* significa italiano. Se dici *dago* a qualcuno, lo consideri peggio di un cavallo con la diarrea. Se qualcuno lo dice a te, ti sale il sangue agli occhi e se non hai il coltello - e Diamante non ce l'ha - allora ti tieni l'insulto. Se insisti a gironzolare davanti alle loro vetrine, i biondi ti cantano dietro una canzoncina che suona più o meno *ghini ghini gon*. Ora *gon*, anzi *goon*, significa gorilla. Il gorilla è l'animale più stupido che ci sia. Se qualcuno ti chiama *gon*, la testa ti si riempie di nebbia, e ti senti veramente come un gorilla che pretende di entrare in una chiesa. E poi c'è la parola più difficile, *grinoni*, cioè *greenborn*, che Diamante decifra solo dopo settimane di marciapiedi. Significa: pivellino, non sei capace di dire una parola in americano. Perciò è qualcosa come deficiente, citrullo, zotico, tamarro. Quando gliel'hanno detta, e lui se l'è tenuta perché non ha il coltello, ha smesso di disprezzare i tamarri che non sanno leggere l'"Araldo". Infatti, anche il primo della classe come lui qui è

7b. (defaticamento) Prova "Cross the sea", un gioco creato dalla game designer italiana Marta Ciccassasso che ti permette di immedesimarti in un migrante in viaggio. Avrai bisogno di una penna e una moneta per prendere le tue decisioni.

Trovi il gioco al link:

<https://drive.google.com/file/d/1ykUT9KPqFy6CQisA5ERQwAvl3hwQHPrJ/view?fbclid=IwAR3XC5ByA3rec9vIIQPDRx4ENLqfWWBFgg0w3KChOsTwWVENF5qR-hA6kNQ>⁹

⁹ El juego se puede encontrar en versión extendida en la sección Anexos de esta tesis.

Soluzioni	<p>2a.</p> <ul style="list-style-type: none"> ●  ●  ●  ● 
	<p>2c.</p> <p>La scena si svolge ad Ellis Island, New York.</p> <p>Le persone di cui si parla sono migranti.</p> <p>Diamante è andato negli Stati Uniti per lavorare.</p> <p>Diamante è un ragazzino.</p>
	<p>5a.</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Muro al confine tra Stati Uniti e Messico; b. Migranti attraversano il Mediterraneo verso l'Italia; c. Campo profughi in Uganda.

3.3.7 Senso di comunità: “Andrà tutto bene”

Título	“Andrà tutto bene”
Tema	<p>Visión del sentimiento de comunidad que caracteriza algunos países, entre ellos Italia, durante confinamiento causado por la pandemia de Covid-19.</p> <p>A través de la voz de algunas personas que expresan sus deseos y planes al terminar la cuarentena, de una publicidad y de los discursos de presidentes de varios estados, se analizará las maneras de enfrentar la situación según las diferentes culturas.</p>
Texto	<p>Publicidad de la compañía italiana Barilla, titulada “#italiacheresiste”, año 2020.</p> <p>El video se puede encontrar al vínculo: https://www.youtube.com/watch?v=848kapapk8I.</p> <p>En el breve video, se da las gracias a los que siguen trabajando durante el periodo del confinamiento y a los que colaboran quedándose en casa. La idea principal es la de una Italia unida, que solamente gracias a esta unión puede superar los momentos más difíciles.</p> <p>La frase que inspira el título de la publicidad se conecta con varios periodos históricos caracterizados por la capacidad de los italianos de hacer frente a las adversidades.</p>

Objetivos culturales y didácticos	El estudiante sabe analizar asuntos de actualidad del punto de vista cultural e intercultural.
	El estudiante analiza discursos de figuras políticas y sabe usar los mismos recursos lingüísticos que ellos para motivar y crear slogans que incrementan el sentido de comunidad.
	El estudiante potencia las relaciones con los compañeros.

1a. (individuale) Ascolta l'audio*. Chi sono, secondo te, queste persone? Come le immagini?

Prendi appunti.

**L'audio è quello del video “quando finisce tutto.”, pubblicato sul canale YouTube Il signor Franz e reperibile al link:*

<https://www.youtube.com/watch?v=wQAOjfiU6kU>.

Per questa attività si useranno i minuti da 00:00 a 01:04.

1b. (in plenum) Confronta le risposte con i compagni.

Per intervenire, usate l'opzione “alzata di mano”.

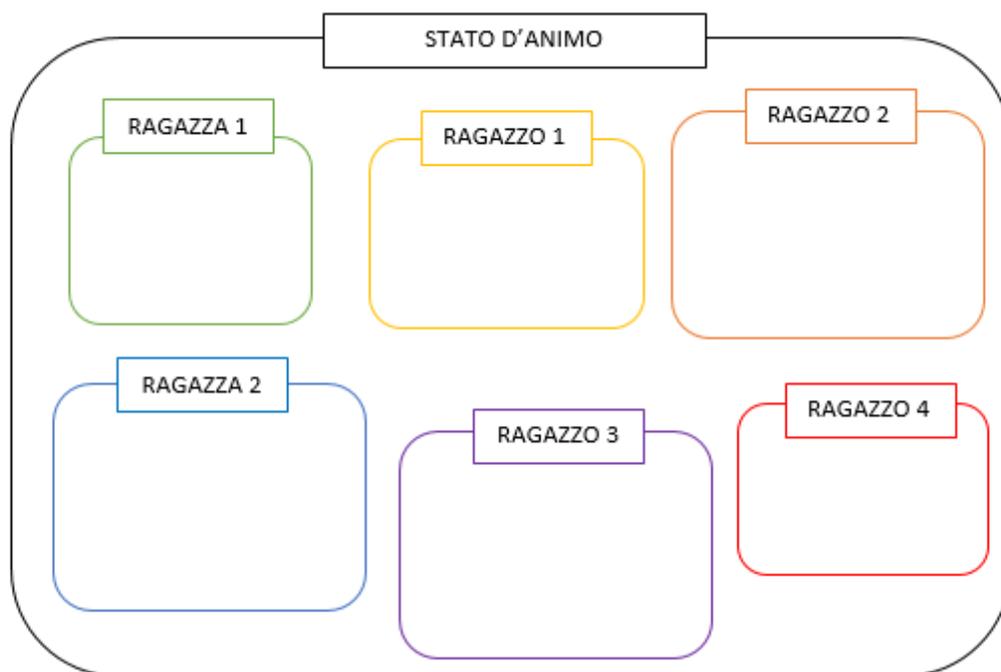
1c. (individuale) Le persone che avete sentito nell'audio sono degli italiani che raccontano la prima cosa che vogliono fare una volta che la quarantena dovuta al Covid-19 sarà finita.

Ascolta di nuovo l'audio; se necessario, leggi la trascrizione. Qual è il loro stato d'animo?

Trascrizione:

- Quando finisce tutto vorrei andare dal mio ragazzo, che abita a 90 km da qui, per dirgli: “Ti amo, ti amo, ti amo, ti amo” perché le videochiamate non bastano più.
- Quando finisce tutto... non lo so... già non avevo grosse prospettive prima sul lavoro, adesso faccio il Master e... spero.
- Quando finisce tutto ricomincio a cercare lavoro dopo che l'ho perso esattamente due settimane prima che iniziasse la pandemia.
- Quando finisce tutto esco di casa e abbraccio tutti quelli che incontro. Eh, no però... aspetto... forse una cosa funziona... No, solo gli amici, ok!
- Quando finisce tutto voglio solamente correre ad abbracciare la mia ragazza e la mia famiglia; non li vedo ormai da tre mesi.
- Quando finisce tutto prendo il Raccordo e mi faccio il giro del Raccordo cinque volte per tutte le varie corsie.

1d. (in plenum) Scrivete le parole a cui avete pensato all'interno dello spazio sulla lavagna digitale condivisa.



2a. (individuale) Guarda il video e rispondi a queste domande:

Che tipo di video è?

- Una campagna politica;
- Il trailer di un film;
- Una pubblicità.

Qual è lo scopo del video?

- Far vedere la bellezza dei luoghi senza persone;
- Vendere i prodotti pubblicizzati negli ospedali;
- Ringraziare gli italiani per il lavoro che stanno facendo.

Perché il silenzio protegge le strade?

- Perché la gente è in casa per diminuire il rischio di contagio;
- Perché le strade sono libere e si evitano gli incidenti;
- Perché stare in silenzio riduce l'inquinamento acustico nelle strade.

Nella frase “a chi è stremato, ma ci dà forza per sperare”, cosa significa “stremato”?

- Felicissimo;
- Stanchissimo;
- Pessimista.

Nella frase “a chi è spaesato, ma si sente ancora un paese”, con quale parola si può sostituire il termine “spaesato”?

- Confuso;
- Apolide;
- Sicuro.

2b. (in plenum) Confronta le risposte con i tuoi compagni.

3a. (individuale) Qui sotto trovi la trascrizione del video, ma alcune parole sono nel posto sbagliato. Ascolta l’audio e mettile nell’ordine corretto.

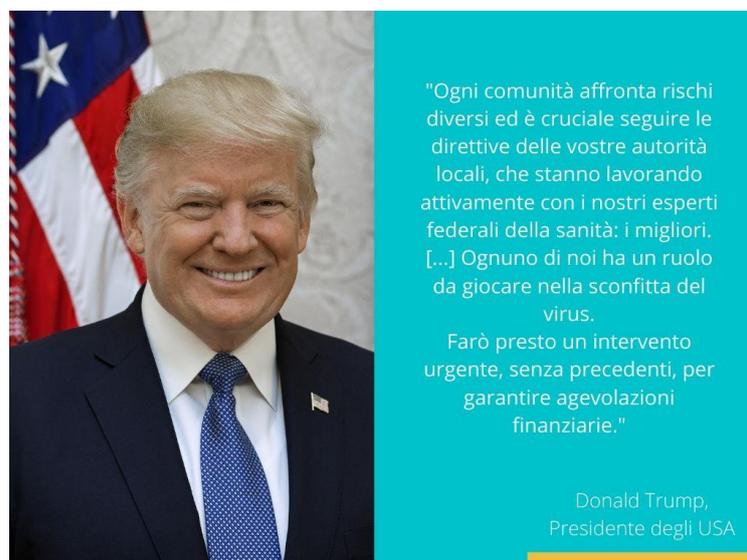
Usa la tabella di fianco al testo per scrivere le frasi nell’ordine corretto.

Attenzione: due delle frasi sono già nell’ordine corretto!

A questo strade che silenzio le protegge nostre
e alla che balconi grida nei vita;
a muove chi è, si ma fermo;
chi dà nulla a senza tutto chiedere;
a chi è stremato, ma ci dà forza per sperare;
alla ricordarci che non bellezza di chi smette mai siamo;
paura coraggio che alla risveglia il
e sorriso senso ogni al fatica che dà a ogni;
a chi molla non stanco è, ma;
vicino a chi sa lontano, è ma starci
e a chi è spaesato, ma si sente ancora un paese.
All’ancora, che Italia volta una resiste.

3b. (in plenum) Confronta le risposte con i tuoi compagni.

4a. (individuale) Leggi gli estratti dai primi discorsi sul Covid-19 di questi rappresentanti di Stato. Quale ti colpisce di più? Perché?



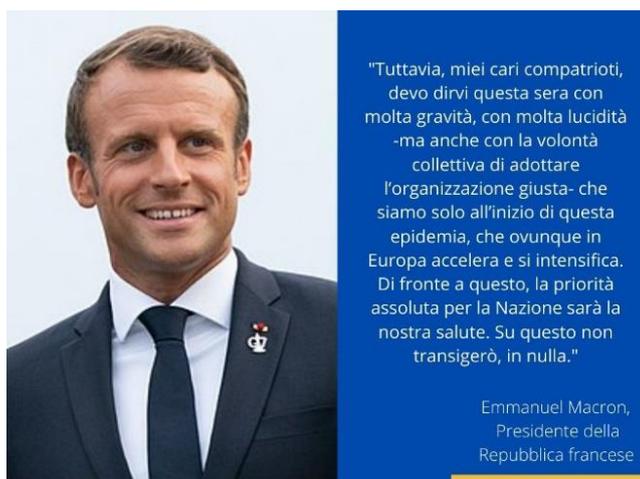


Foto tratte da *wikipedia.org*

4b. (in plenum) Pensate che il discorso dei rappresentanti di Stato possa rispecchiare alcune caratteristiche culturali del Paese che rappresentano?

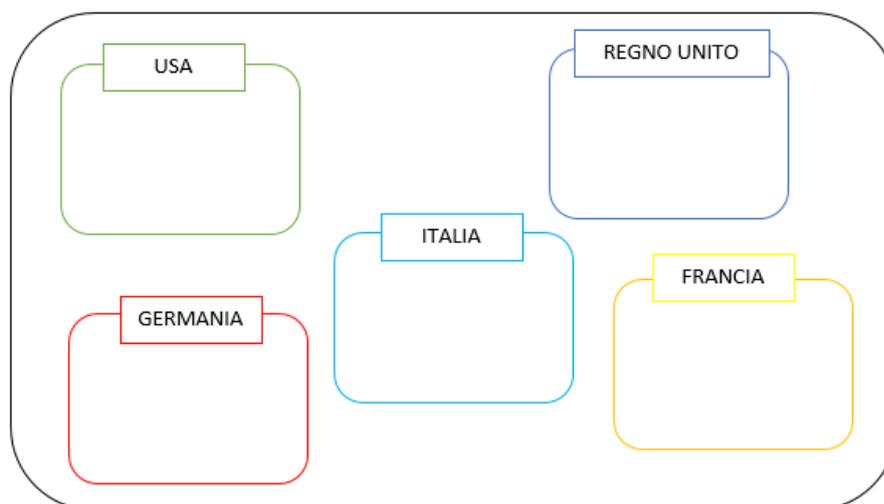
Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".

4c. (in coppia) Cercate almeno due caratteristiche culturali che possono essere presenti nelle parole di ognuno dei rappresentanti di Stato.

Per comunicare, usate l'opzione "breakout rooms".

4d. (in plenum) Confrontate le vostre opinioni e scrivete le parole-chiave sulla lavagna digitale condivisa.

Potete anche aggiungere oralmente idee dai discorsi successivi degli stessi rappresentanti di Stato (o di altri che conoscete e ritenete importanti).
Per intervenire, usate l'opzione "alzata di mano".



4e. (in plenum) In che modo la quarantena dovuta al Covid-19 può aver influito sulla creazione o sullo sviluppo di un senso di comunità? A cosa pensate sia dovuto?

Da svolgere in modalità asincrona

5a. (in gruppo) Realizzate uno spot motivazionale per incoraggiare e ringraziare i vostri connazionali per l'impegno di questi mesi.

5b. (in gruppo) Pubblicate gli spot sulla pagina *mi.o* della lezione.

5c. (in gruppo) Pensate allo spot realizzato. Di quali aspetti culturali avete tenuto conto per realizzarlo? Scrivete un commento sotto il post.

5d. (in plenum) Guardate gli spot dei vostri compagni e commentateli.

Materiali extra per i livelli superiori:

6a. (individuale) Molte persone, durante la quarantena, hanno avuto la possibilità di imparare qualcosa di nuovo, spesso online. Realizza un tutorial per insegnare ai tuoi compagni a fare qualcosa di nuovo che a te riesce bene.

Può essere una ricetta, un'attività manuale, suonare uno strumento musicale, un allenamento sportivo per principianti, ...

6b. Condividi il tuo tutorial sulla pagina *mi.o* della lezione.

6c. Divertiti e impara qualcosa di nuovo dai tutorial dei tuoi compagni!

Soluzioni	<p>2a.</p> <p>Una pubblicità; Ringraziare gli italiani per il lavoro che stanno facendo; Perché la gente è in casa per diminuire il rischio di contagio; Stanchissimo; Confuso.</p>
	<p>3a.</p> <p>A questo silenzio che protegge le nostre strade e alla vita che grida nei balconi; a chi è fermo, ma si muove; a chi dà tutto senza chiedere nulla; a chi è stremato, ma ci dà forza per sperare; alla bellezza che non smette mai di ricordarci chi siamo; alla paura che risveglia il coraggio e al sorriso che dà senso a ogni fatica; a chi è stanco, ma non molla; a chi è lontano, ma sa starci vicino e a chi è spaesato, ma si sente ancora un paese. All'Italia, che ancora una volta resiste.</p>
	<p>4c.</p> <p>Esempi di possibili caratteristiche culturali: USA: importanza dell'individuo, aspetto finanziario; Germania: pragmatismo, senso di responsabilità nei confronti della nazione; Italia: sensibilità, fiducia nel futuro; Regno Unito: concretezza, lealtà nei confronti del proprio paese; Francia: fraternità, tenacia/costanza.</p>

Conclusiones

Empezando por la descripción de la competencia comunicativa y en concreto de la competencia intercultural en sus aspectos, en sus características positivas y en los riesgos que la falta de diálogo entre culturas puede llevar, se ha analizado el contexto cultural y político en el que se encontraban los migrantes italianos al llegar a Estados Unidos en los primeros años del siglo XX.

Gracias al utilizzo de estudios como los de Balboni (2006, 2015), Caon (2014, 2015), Bennett (2004) y Castiglioni (2016) y de ejemplos históricos sobre la discriminación y las imágenes típicas con que la pluriculturalidad estadounidense se ha definido (como la del *Melting Pot* o la más reciente del *Salad Bowl*), se ha evidenciado la importancia del proceso de formación de individuos biculturales o pluriculturales, que mantienen una identidad cultural originaria, combinándola con la del país en que nacieron o en que viven.

A través de la comparación entre la didáctica en el aula y en línea, se han examinado desventajas y ventajas de esa última, entre las cuales la posibilidad de aplicar la teoría del constructivismo, que preve la centralidad del estudiante a la hora de organizar sus experiencias pasadas y dar significado a lo que están aprendiendo.

Se ha también demostrado como la enseñanza mediada por computadora puede resultar positiva en una clase inclusiva, tanto por los estudiantes que presentan dificultades del aprendizaje como por los que se enfrentan a diferentes culturas al aprender una nueva lengua.

Los estudios principales que se han usado para esta segunda parte son los de Bonfiglio (2013), Calvani y Rotta (2000), Celentin (2007); con respecto a la parte intercultural del aprendizaje en línea, se han considerado unos ensayos en el manual *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue* (2004) por Fratter y en la sección sobre dislexia los escritos de Daloso (2012, 2014), Kormos, Smith (2012) y Horwitz (1987).

Según las teorías aportadas en este trabajo, se ha realizado un curso de interculturalidad centrado en algunos aspectos de la cultura italiana contemporánea y a la de los estudiantes. Para cada uno de estos aspectos se ha desarrollado una clase, por un total de siete.

El curso se ofrece a los usuarios de *mi.o: Modern Italian Network*, plataforma en línea nacida en EEUU, que se ocupa de reunir todos los que aman la lengua y la cultura italiana, entre los cuales unos italoestadounidenses.

El objetivo es lo de crear un diálogo intercultural que lleve a los estudiantes y miembros de *mi.o* a ser ciudadanos activos, capaces de reflexionar, suspender el juicio y hacer propios los valores de más de una cultura.

En concreto, los valores que se adquieren forman parte de la cultura italiana moderna, por esto - estos sujetos pluriculturales se definen *Modern Italians*.

Bibliografia e Sitografia

- Albarea R., Izzo D., Macinai E., Zoletto D., 2006, *Identità culturali e integrazione in Europa*, Pisa, Edizioni ETS;
- Alm A., 2016, “Amateur online interculturalism in foreign language education”, Dublino e Voillance, Research-publishing.net;
- Baker C., 1983, *Bilingual education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters;
- Balboni P. E., 2006, “Intercultural Communicative Competence: a Model”, Laboratorio ITALS, Perugia, Guerra Edizioni;
- Balboni P. E. - Caon F., 2014, “A Performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence”, in *Journal of Intercultural Communication*, No 35 (<https://immi.se/intercultural/nr35/balboni.html> - [Ultima consultazione 12/06/20](#));
- Balboni P. E. 2015, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET università;
- Balboni P. E. - Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio Editori;
- Bedini G., 2017, “La società americana e il fallimento del melting pot: the DisUnited State of America”, in Lo Spiegone (<https://lospiegone.com/2017/02/22/la-societa-americana-e-il-fallimento-del-melting-pot-the-disunited-states-of-america/>- [Ultima consultazione 12/06/20](#));

- Bennett M. J., 2004, “Becoming Interculturally Competent” [Internet] in J.S. Wurzel (a cura di) *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Cooperation;
- Berry J. W., Sam D. L., 1997, “Acculturation and Adaptation”, in [a cura di] Berry J. W., Segall M. H., Kagitçibasi C., Boston, Allyn and Bacon *Handbook of Cross-Cultural Psychology: Volume 3, Social Behavior and Applications: Social Behavior and Applications Vol 3 (Handbook of Cross-Cultural Psychology Vol. 3)*;
- Boella L., 2006, *Sentire l'altro: conoscere e praticare l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina Editore;
- Bonfiglio, 2013, *Le nuove frontiere della didattica: e-learning, podcasting e Wikipedia per una didattica collaborativa in rete*, Roma, Aracne;
- Bottaro D., “L'uso di software autore per apprendere le lingue specialistiche”, in Fratter I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci;
- Brichese A., Caon F., Melero C., 2020, *L'accessibilità online delle lezioni per studenti con BES*, webinar per Pearson;
- Calvani A., Rotta M., 2000, *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online*, Trento, Erickson;
- Castiglioni I., 2016, *La comunicazione interculturale: competenze e pratiche*, Roma, Carocci;
- Celentin P., 2007, *Comunicare e far comunicare in internet: comunicare per insegnare, insegnare per comunicare*, Venezia, Cafoscarina;

- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1989, *One school, many cultures: centre for educational research and innovation*, Parigi, OECD;
- Comisión Europea, “Gestión de la identidad cultural en aras de beneficios futuros”, CORDIS: resultados de investigación de la UE, (<https://cordis.europa.eu/article/id/88888-managing-cultural-identity-for-future-benefits/es>);
- Consejo de Europa, Libro blanco sobre el diálogo intercultural “Vivir juntos con igual dignidad” (<https://issuu.com/dardanya/docs/libroblanco> - [Ultima consultazione 12/06/20](#));
- Consejo de Europa, “Autobiografía de Encuentros Interculturales: introducción” (<https://rm.coe.int/introduccion-autobiografia-de-encuentros-interculturales/16808b16c9> - [Ultima consultazione 12/06/20](#));
- Consiglio d'Europa- Divisione delle politiche linguistiche (2008), “Autobiografía degli incontri interculturali: contesto, concetti e teorie” (<https://rm.coe.int/introduzione-autobiografia-degli-incontri-interculturali/168089eb7d> - [Ultima consultazione 12/06/20](#));
- Crombie M., 2013, “Foreign Languages for Learners with Dyslexia- Inclusive Practice and Technology” in Abbott C., Beltrán E. V., Jones J., *Inclusive language education and digital technology*, Bristol, Multilingual Matters;
- Daloiso M., 2012, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET Università;
- Daloiso M.– Gruppo di ricerca DEAL, Università Ca' Foscari di Venezia, 2014, *I Quaderni della Ricerca. Lingue Straniere e disturbi specifici*

dell'apprendimento – Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili, Torino, Loescher Editore;

- Dervin F., 2010, “Assessing Interculture in Language Learning and teaching: a critical review of current effort”, In: Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (a cura di) *New Approaches to Assessment in Higher Education*, pp. 157-173;
- Gaggioli C., 2018, *I DSA in classe: pratiche di insegnamento e processi di apprendimento nelle classi digitali*, Roma, Aracne;
- Gardaphe F. L., 2004, *Leaving Little Italy: Essaying Italian American Culture*, Albany, New York University Press;
- Grant N., 1984, “Education for Multicultural Society”, in Corner T. (a cura di) *Education in Multicultural Societies*, Wiltshire, Croom Helm;
- Goldberg J., 2017, “Wops”, in National Review (<https://www.nationalreview.com/corner/wop-without-papers-etymology-incorrect/> - Ultima consultazione 12/06/20);
- Hanson V. D., 2016, “America: History’s Exception, in National Review” (<https://www.nationalreview.com/2016/06/america-melting-pot-immigrant-culture-made-country-great/> - Ultima consultazione 12/06/20);
- Higgins J., 2015, *The rise and fall of the American “Melting Pot”* (<https://www.wilsonquarterly.com/stories/the-rise-and-fall-of-the-american-melting-pot/> - Ultima consultazione 12/06/20);
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. A., 1987, “Foreign Language Classroom Anxiety” in Horwitz E. K., Young D. J., 1991, *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*, Englewood

Cliffs (New Jersey), Prentice Hall;

- Kormos J., Smith A. M., 2012, *Teaching Languages to students with specific learning differences*, Bristol, Multilingual Matters;
- Immigration to the United States, Anglo-conformity, (<https://immigrationtounitedstates.org/344-anglo-conformity.html>);
- “L’identità biculturale: una risorsa per la creatività e il benessere psicologico”, in State of Mind, febbraio 2018 (<https://www.stateofmind.it/2018/02/identita-biculturale/> - Ultima consultazione 12/06/20);
- LabCom, Mappa della Comunicazione Interculturale, Dipartimento di studi linguistici e comparati- Università Ca' Foscari di Venezia (http://www.mappaintercenturale.it/?page_id=2921 - Ultima consultazione 12/06/20);
- Lago V. M., Martínez M. G., 2009, *Guía para analizar aplicaciones destinadas a practicar el aspecto oral de una segunda lengua*, Universidad de La Plata – Facultad de Informática;
- Lombardo M., 2002, “The Black Hand Terror by Letter in Chicago”, in *Journal of Contemporary Criminal Justice*, Vol. 18 No. 4, November 2002, Sage Publications, pag. 394 – 409;
- Mazzucco M. G., 2003, *Vita*, Milano, Rizzoli;
- Melero C., 2012, “Mezzi informatici per l’accessibilità glottodidattica1 Riferimenti teorici e proposte di applicazione”, in EL.LE Vol.1 No. 3, Novembre 2012, Edizioni Ca’ Foscari, pag. 515-527;

- Melero C., 2014, “Una propuesta de modelo de acción didáctica: datos de campo y percepción de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras por parte de estudiantes disléxicos” in RILA (Rassegna Italiana di linguística Applicata), No. 1-2, gennaio – agosto 2014, pag. 83- 99;
- Melero, 2020, “Insegnare le lingue a tutti: guida alla didattica inclusiva-accessibile per studenti con BES”, Pearson (https://www.gruppodeal.it/wp-content/uploads/2020/05/inclusione_1-2.pdf - ultima consultazione 28/06/20);
- Melone P., 2012, *Ver Sacrum dell'Italia del Sud. Emigrazione meridionale a New York: l'identità dei giovani italoamericani e il caso di studio del Molise*, Università degli Studi del Molise Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione;
- Ming Lim E, 2004, “La piattaforma e-learning Moodle per la formazione di apprendenti sinofoni”, in Fratter I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci;
- Ndika N., 2013, “Acculturation: A Pilot Study on Nigerians in America and Their Coping Strategies”, in SAGE Open October-December 2013: 1–8, (<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013515687> - Ultima consultazione 12/06/20);
- Troncarelli D., 2004, “L'insegnamento dell'italiano per scopi specifici con le tecnologie di Rete”, in Fratter I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci;
- Troncarelli D., 2011, “Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 online”, in Minerva T., Colazzo L., *Connessi! Scenari di Innovazione nella*

Formazione e nella Comunicazione. VIII Congresso della società italiana di e-Learning, Milano, Ledizioni.

Appendice (intervista ai fondatori di mi.o)

Si riporta l'intervista condotta a distanza con i due fondatori di mi.o, Matthew Platania e Gina Andracchio, in cui si raccolgono le principali caratteristiche della piattaforma, i piani per il futuro e le ragioni per cui *mi.o* è nato.

Le domande sono state poste nel modo più ampio possibile con il fine di lasciare spazio all'interpretazione e alla libertà degli intervistati di esprimersi nel modo preferito.

La stessa cosa avviene per la lingua delle risposte, riportate nello stesso modo in cui sono pervenute e in modo che si rendesse palese un aspetto degli intervistati più volte ripreso durante la stesura di questa tesi: la biculturalità.

Evidente, infatti, l'uso della lingua inglese completata, arricchita, supportata dalla lingua italiana.

1. Quando nasce mi.o e come si sviluppa?

2. Perché e con quale idea nasce il progetto?

Matteo's perspective:

The idea of modern italian network, or mi.o, short for both modern italian network and also reflective of our platform urlmodernitalian.org, began after I returned from living in and visiting Europe for a decade. I was a student in Belgium - Leuven - for two years and then got a job as a Management Consultant in Germany, working in Germany, France, UK and Italy. I returned to America completely transformed by my experience in Europe and after a couple of years trying to come to terms with the physical and cultural distance between America and Europe, I thought of mi.o. The summer before I arrived as a student in Belgium, my family made our first trip to Italy. My father was born in a small town in central Sicily named Calascibetta, a place that I had of course heard about growing but never visited. We went on a group tour to the must-see places in Italy first and then went south for only 3 days to Sicily. When we arrived in Calascibetta, all of the stories that I had heard as a child came to life and I immediately fell in love with the town. I met the very-much

living relatives - people I had seen in black and white photos when they were children - the cousins of my father and mother (her ancestry is also partly Sicilian and also coincidentally from Calascibetta) who were now adults, after the 38 years of my father's departure. Towns in Southern Italy, as you know, are repopulated each summer by all of the emigrants who left for Northern Italy, Belgium, France, Germany, America, etc. (although increasingly less so) and there I met relatives who lived in Belgium as well as the Calascibettesi. When I met these people, I did not speak Italian at all but their warmth transcended the language barrier. They welcomed us all as a long-lost family and for me, it was love at first sight.

The Calascibettese family from Belgium became my second family while I was a student in Leuven. I would spend weekends with them quite often and with the help of a dictionary, the Italian classes I followed in Leuven and the family's incredible patience, I learned Italian and also quite a bit of Sicilian and French as well! More so than even the language, the Benvolato family was still very much Italian and taught me how to "be" Italian - something that I did not know growing up in America. The education that I received from them was equal to the education I received even at University and it helped me to recognize and develop the Italian DNA to augment my Italian-American background. I have always considered myself to be "Italian" and even my family, although we didn't speak Italian at home, through my father's family - all immigrants from Sicily, I was very much aware and exposed to Sicilian culture but never as directly as in Belgium and of course, in Italy.

I would visit Calascibetta quite often over the next many years after Leuven while I lived and worked in Germany including a 9 month stretch during a consulting project in Milan. Each weekend, I would fly to Sicily from Milan and spend the weekend with my other second family in Calascibetta. There, my friendships and relationships just grew and became very meaningful and now, years later, are still the most enduring relationships of my life. These people not only taught me to be Italian but they also showed me more affection and love that even my own real extended family and friends in America, as perhaps only Italians (maybe Sicilians?) can.

When I came home from this intense love affair, I missed Italy and had to somehow have it in my life. Also, I knew how fortunate I was, thanks mainly to my mother for encouraging me to study abroad, to have had this experience. It is really quite rare for Americans, especially. Therefore, I founded “Modern Sicilian Network” (the idea for the use of “modern” came, in part, from thisbook, as I wanted to add to the story and also offer Sicilian culture to anyone, not just Sicilian-Americans, and in that way, offer a “modern” community, Further, I wanted to reflect “modern” Sicily, as it is today vs. the past) as a community for people passionate about Sicily and started with a monthly newsletter about Sicily and Sicilian culture. This entity was a non-profit with the objective of assisting small Sicilian towns develop economically through cultural tourism. To raise money, I led two 30-person tours of Sicily whose proceeds went to, of course, Calascibetta. We helped to restore the chapel of the Patron Saint Peter and also provided computers for a couple of people to promote central Sicily. Modern Sicilian Network then grew into Modern Italian Network as we wanted to not only expand past Sicily, but then also try to make it a viable business instead of a non-profit.

This is when I asked Gina Andracchio, and her brother Gianni, if they would be interested in joining me to try and make *mi.o* work. I had met Gina a couple of years earlier and we had even taught Italian to children together at the Italian School in Washington, DC. Gina and her brother graciously accepted to join *mi.o* and together, we tried to build it. Of course, just at the time of Modern Italian, Facebook exploded. Our model of an online private community for people passionate about Italy could never compete with Facebook and we also did not have a true clear idea of how to turn a profit. We struggled as basically a blog for a few years but were able to crystallize at least what we wanted to be in the form of our book, “Italian Recipes for Happiness”, seeing *mi.o* as a way for others to learn to live like Italians, much like I had learned so many years ago. However, due to personal and business reasons, we decided to close *mi.o* and we really didn’t think to re-start ever again. However, Gina and I are what we like to call ourselves, the “Last Mohicans” - Americans whose parents are Italian immigrants and people who care about Italy and Italian culture. Due to the reduction of Italian immigration to America, there

aren't many of us left. Whenever we meet people, the topic of Italy always is discussed and we continue to provide guidance and suggestions to them. Also, the idea of closing the distance between America and Italy is an ever-present pressure we feel ourselves. I think as well that we all have become sufficiently dissatisfied with Facebook as a platform. Italy is our love and we knew that if we could get it right, there are many people, potentially millions of people, who, like us, want to deepen their relationship with Italy even if they cannot live there.

So, in 2018, Gina and I only decided to try it one last time. I believe that Gina and I are qualified to lead *mi.o* for a number of reasons. First, we have lived within a "dual reality" for our entire lives, augmented significantly through our frequent visits to Italy and also by having lived there in my case. Then, I believe that for anyone who has learned a second language, the critical skills of observation, listening and suppression of personal ego are developed. In my case, I was able to become fluent not only in Italian but also in German and have also learned Dutch, French and Spanish, although to a much less fluent degree. Nevertheless, the experience of learning a language, in my opinion, enables the development of these skills which have enabled us to better reflect our observations to our community - to "translate" for them. Similarly, living in foreign countries further strengthens these skills and also cements the culture in your being. Although *mi.o* is not limited to Americans, we as Americans, can best translate Italian culture to Americans and others in a way that resonates with them and enables them to easily adopt the practices of Italians, including but not limited to, language. Last, although Gina and I are not formal professors or teachers, we have taught Italian formally and have experience teaching and training as professionals. In my case, I have taught management consulting techniques to colleagues and clients throughout my career and even taught as an Adjunct Professor of Management at the undergraduate and graduate levels of Loyola University, my alma mater for BA and MBA. Gina has worked as a trainer in her profession as well and therefore, we leverage these experiences for *mi.o* as well. Our mission, ultimately, is to not only expose people to Italian culture. It is also not only to provide a mechanism for others to recommend how to experience Italian culture. It is also not just to support a community for the

community's sake. And, it is certainly not limited to Italian-Americans. Rather, our mission is to enable the adoption of Italian ways of life into the lives of non-Italians. We believe that Italian culture is truly unique and can provide people with happiness and satisfaction if they learn to live it. That is really what *mi.o* is about and we hope to become the vehicle for learning, living and in some ways "becoming Italian" to others as we have been able to do for ourselves as it has improved the quality of our lives and we believe that it can do the same for the world.

Gina's perspective:

To understand the background of *mi.o* and why it was created is to first understand us as people, as "Italo-americi", and lovers of the Italian culture. My parents taught my brothers and me to say that we were "first-generation Italian-Americans" before I truly understood what the term even meant - especially the "first-generation" part. I only knew my reality, which meant I had a very American lifestyle, which included weekend soccer games, slumber parties, and prom dates. I grew up in a small neighborhood in Baltimore, Maryland where there was a relatively large Italian-American community. My parents, to this day, have many Italian friends who also immigrated to the U.S., but as I grew older, became increasingly aware that the children of their friends (the other first-generation Italian-Americans) did not speak much Italian. If anything, they learned some dialect from perhaps their grandparents who may have also immigrated to the States.

As I got older, I learned more about my own history, and why it was so important to my parents that my brothers and I learn to speak Italian. My mother was born in Abruzzo, Italy in a town called La Fonte in the Province of Chieti and emigrated with her family to Baltimore, Maryland when she was just 3 years old. I always heard stories that she and her siblings had a household rule in place by their parents, my maternal grandparents, to speak only Italian (or their Abruzzese dialect) "come ti ha fatto mammata" in the house. I always say my mother got the best of both worlds because in the house, it was almost like living in Italy, in which neither the

language, nor the traditions were ever lost. Outside the house, however, my mother grew up with the other immigrant children (of Italian, Polish, Ukranian, and German descent) living the American lifestyle: listening to the Beatles and Elvis Presley, playing volleyball in high school, and enjoying ice cream sundaes down the street at the local sodapop shop.

My mother was about 17 when she met my father. He was 19 years old when he left his small town called Isca Sullo Ionio in Calabria, Italy. He had decided then to leave Italy for just one year to avoid his mandated civil service in the Italian military. After avoiding legal issues when he finally did return to Italy, my father decided to continue his new life in the U.S., in which he had already shed his “small town” mentality and quickly became accustomed to his newfound liberty in the 1960’s Baltimore city life. By then, he had a job, made many new friends with other Italian immigrants, bought himself a car, and eventually found a young Italian teenage girl whom he declared to his friends upon setting eyes on her, would one day become his wife.

My parents got married in 1975, stayed in Baltimore, and lived near my maternal grandparents. Together, they had my brothers and me, and from the start, decided they would speak both Italian and English to allow us to learn the two languages simultaneously. My father ensured that we would not rely solely on understanding Italian and would actually respond in Italian by telling us that he did not understand English! We later learned that the main reason why it was so important to my parents that we speak Italian was so that we could communicate with our paternal grandparents and other relatives there who stayed in Calabria. Instead of trips to Disney World, our parents brought us to visit their respective hometowns in Italy to get to know our relatives. We would spend the majority of our summers there and made friends along the way and even had our own summer romances. In time, I learned that learning a language is the key to learning the culture. It’s the key to connecting with people. We did not need to stay behind with our parents in Italy to translate for us. Instead, we were able to go play in the piazza with our cousins and make friends by introducing baseball to the locals in Isca!

Back home in the U.S., I stayed involved in the Italian-American community. At the time, it was an unconscious effort because it had been a way of life modeled by parents' involvement. We attended monthly events held by Italian organizations, which featured folk dancing, food, and other Italian immigrant families. At the age of sixteen, I got my first job at the local Italian pastry shop called Vaccaro's in Baltimore's Little Italy. My brother Gianni also worked there as a server and manager, and we were able to meet out-of-towners who were always so excited to experience a piece of Italian culture in Baltimore. We would often get questions ranging from where to visit in Baltimore to, "what's in the cannoli cream?" or "Have you been to Italy?". Looking back at that time, I felt like an ambassador of Italian-American culture. Not necessarily because I chose to be, but because the culture was part of who I was. My friends in Italy would ask me about the American lifestyle (in fact, my nickname there was "l'americana"). In the U.S., however, people would often ask me about Italy and the way Italians live. In time, I felt like I could never fully identify with either culture. I spent a lot of time in Italy, but never lived there long-term. Never having gone to school there or held a job there meant that I still experienced Italy superficially or as an outsider. However, having spent so much time in Southern Italy (outside of the major cities) with relatives and friends meant that I experienced so much more than the average tourist ever could.

By the time I met Matteo in 2004, I was enrolled at the University of Maryland College Park majoring in Italian Language and Literature. At the time, I was considering pursuing a career as an Italian interpreter. Although I would have needed to continue my studies in order to do so, I instead found several other ways to utilize my degree in Italian, including teaching the language to both children and adults as well as, managing the office at the Consulate General of Italy in Baltimore. These experiences allowed me not only to develop my language skills, but also skills in communication and facilitation. Whereas Italian natives would not see myself or Matteo as ideal candidates to teach Italian, our "outsider" point-of-view actually proved the contrary. Our Italian students were learning the language at a

very high-level, which means they related more to us because we too had to learn Italian just as they were.

Soon after Matteo and I taught at the Italian program in Washington, D.C., I learned of his initiative to promote the Sicilian culture: Modern Sicilian Network. It was not long after that he expressed his interest in expanding the organization and inviting me to join in his new project and what would evolve into what *mi.o* is today. Our role as leaders of our *mi.o* community allows us to facilitate and bridge the gap between Italy and people around the world who adore the culture.

3. A chi si rivolge?

mi.o si rivolge to both individuals who are “passionate about Italy” (or, at least, curious) and also to the experts and businesses that embody Italian culture. We purposely designed *mi.o* to accommodate both segments realizing that our role is to facilitate learning for individuals through the interaction with each other but also through the interaction with actual experts of Italian culture and Italians themselves. For experts and businesses, we are creating a highly qualified “target market” of potential customers as well. The customers do seek to consume Italian culture not only through the community (posts, photos, zoom video conferences, and through other non-*mi.o* sources) but also through the actual consumption of Italian products and services.

We view the potential of *mi.o* to be global and necessarily so. As you know, Italy is visited by circa 30-40 million people each year, including 4-5 million Americans. We always say that these visitors come from diverse cultures, speak different languages, believe in different Gods and are in every way “different” from each other. However, presumably all 40 million annual visitors leave with the exact same emotion after their visit to Italy - they are in love with Italy and Italian culture. We also believe that many of those innamorati return home and long for more of it. *mi.o* is designed to provide not only information to aid the visit to Italy but also to prolong the visit “virtually” through the community. In addition to travelers to Italy,

Italy is one of the top 5 most adored countries in the world and especially Italian food. Therefore, we think that the potential market for *mi.o* is considerable.

By “experts”, we intend not only for-profit businesses, but also Italian entities themselves - Le regioni, province, Pro Loco, museums, etc. and also teachers of Italian. For teachers, they can use *mi.o* as a resource to augment their classes. We also recently are offering *mi.o* as a platform for experts of Italian culture to create online courses to offer our members. This new course capability is designed to provide income to experts through the sale of online courses. We hope to drive commerce through the platform not only for hotels, restaurants, etc. but also for the experts of Italian culture - language, food, well-being, and others.

Last, for Italians - as a cultural exchange to offer Italians to meet people outside of Italy, practice English and viceversa, for our members to meet actual Italians, practice Italian, etc. We’ve started this through our project with the Pro Loco of Calascibetta and Nicosia and hope to expand to other towns in the future.

Ultimately, we are in the business of adult education with the subject matter, Italy and Italian culture. Hence, we describe *mi.o* as a “learning community” of people passionate about Italy.

4. Quanti membri sono attualmente iscritti alla piattaforma?

600 on the platform, growing number of followers on Facebook and Instagram (we no longer actively participate on twitter)

5. Quali sono le aspettative di sviluppo per il futuro che si spera di raggiungere?

a. Growth in members

- i. We are actively marketing on Instagram and Facebook to grow our social media followers and then convert them to *mi.o* platform members.
- ii. In addition, we have an “ambassador program” designed to reward members for referrals

iii. Last, we have a program for businesses to provide them with the ability to benefit from “word-of-mouth” marketing based on their referrals of their customers to the *mi.o* platform.

b. Engagement around the practices

i. We want to provide members with the ability to “go deeper” into the various Italian cultural themes and will be identifying “moderators” from our membership to lead these efforts.

c. Revenue for ourselves and our business members and experts

i. We are in the process of reaching out to “experts” to provide them with the ability to create courses on the *mi.o* platform which we will then market and sell to our members and social media followers. *mi.o* will generate revenue by adding an uplift to the prices of the experts’ courses.

ii. Eventually, *mi.o* will charge a subscription to members

iii. Eventually, *mi.o* will be in the position to attract advertising from related product and service companies.

d. Use of the platform for teaching by teachers

i. We would like for teachers of Italian to utilize *mi.o* group functionality to create groups dedicated to their current classes. *mi.o* can be a digital as well as Italian content and learning resource for teachers.

ii. Our members value “meeting” Italians D.O.C. and viceversa. We will be reaching out to the Pro Loco across Italy to enable this cultural exchange. This exchange will also have the benefit of promoting Italian towns to prospective tourists.

We understand that our target is ambitious as well as the scope of attempting to offer insight into all of Italian culture. We believe in our mission, strategy and organization, as well as in a whole lot of our personal persistence, and are confident to being able to realize our mission of enabling the adoption of Italian ways of life into the lives of non-Italians.

6. Come può influire positivamente la creazione di corsi rispetto ai servizi già offerti dalla piattaforma?

a. The courses compliment the community. mi.o combines “unstructured learning” through sharing, engagement, some content curation and overall member engagement with “structured learning” through courses.

b. Courses

i. Community - group, live, video plus some content

ii. Content - one-directional, instruction

7. Quali aspetti della cultura italiana e dello stile di vita italiano possono risultare più interessanti per i membri di mi.o?

How Italians live their lives which can be categorized into classic themes such as food, language, art, etc. but mainly, our members want to know how to live like Italians. This sentiment is constantly expressed by our members and sometimes isn't understood or appreciated by Italians. Italians need to understand that it is them and their lives and how they live them that is most interesting to non-Italians. You are all a mystery to us and a *meraviglia*.

8. Come si rispecchia in voi l'italianità? Come immaginate si rispecchi negli iscritti a mi.o?

a. For us, as mentioned at length above, we express our own italianità in our daily lives naturally, as it is part of us.

b. For our members, l'italianità is a process of discovery. Typically, members will be interested in one aspect of culture - perhaps the food, or to visit Italy, but then their interest spreads to other aspects as their “thirst” for Italy and Italian culture is truly unquenchable. We attempt to provide them with the paths, knowledge and experiences to continuously learn.

9. Qual è, secondo voi, la differenza – se ne esiste una – tra lo stile di vita italiano e quello italo-americano?

a. Stile Italo-americano non esiste ormai. As you must already know, the assimilation of Italians after the main immigrations of the late 1800's until after WWII, resulted in millions of Italians in America. Assimilation is inevitable and during this period, Italians had the dual challenge of poverty and the existential priority of providing for themselves economically while being discriminated against by Americans. The effort to “become Americans” was aided by these immigrants’ determination, their collective feeling of freedom and associated disdain for the Italy from which they came and also the color of their skin. As caucasians, it was certainly easier for Italians to become part of the majority of America. America provided a new life to them in every measure but especially economically. Further, as the vast majority of Italians came from Southern Italy, it provided democracy and capitalism, vs. the practically feudal existence of the sharecropping farmers of Sicily, like my family, for example. In their minds, America was their savior and they became Americans within less than a generation of their arrival.

b. Therefore, although there are people with Italian surnames who are “proud to be Italian”, now, in 2020, I would say that the tenants of what were “Italian” or “Italian-American” lifestyle including diet, language, religion, family-centricity and perhaps other characteristically Italian qualities have been completely superseded by American culture, for good for sure, but at the cost of what we used to be. Who knows, maybe mi.o can bring it back to them as their cultural heritage-chi lo sa....

c. Over the years, I have encountered many Italian organizations from Italy who know that there are approximately 25 million Americans with Italian ancestry. They have heard of the “Little Italies” and of the Italians of the North-East. This always seems like a ripe target for potential projects whether it be selling Italian products, or for ANFE, or otherwise. Unfortunately, each effort results in disappointment as “Italian-Americans” are Italian in surname only, many of which can’t even pronounce the surname correctly. This is why we decided from the beginning that

mi.o is not an organization whose membership is based on genetic association with Italy. Rather, we believe our members are “Italian” because they have adopted Italian ways and internalized Italian culture in their lives. These are for us, “modern Italians.”

Grazie Laura dell'opportunità di rispondere alle tue domande e soprattutto perché ci ha fatto riflettere ancora un'altra volta ai motivi per cui abbiamo creato mi.o, e di riconfermare in noi il motivo perché vogliamo fare la nostra parte a diffondere questa unica e bella cultura al mondo. Come avrai già capito, siamo innamorati dell'Italia ed è un amore che non finisce mai. Grazie ancora.